

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NA AQUISIÇÃO
FONOLÓGICA DO INGLÊS COMO L2:
EVIDÊNCIAS FORNECIDAS PELA TEORIA DA OTIMIDADE**

Ubiratã Kickhöfel Alves

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Letras

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer
Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ingrid Finger

Pelotas
Março de 2004

A474p Alves, Ubiratã Kickhöfel
O papel da instrução explícita na aquisição fonológica
do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da
otimidade / Ubiratã Kickhöfel Alves. - Pelotas: UCPel,
2004
335 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Pelotas, Mestrado em Letras , Pelotas, BR - RS, 2004.
Orientadora: Matzenauer, Carmen Lúcia Barreto;
co - orientadora: Finger, Ingrid.

1. Fonologia . 2. Aquisição da segunda língua.
3. Teoria da otimidade . I. Matzenauer, Carmen Lúcia
Barreto. II. Finger, Ingrid . III. Título.

Dedico esta dissertação à minha mãe, Maria, e à minha madrinha, Clara, pelo carinho e pela parceria nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a. Dr.^a. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, por, como uma mãe, carregar-me no colo quando necessário, levantar-me nas várias quedas, e, também, ensinar-me a caminhar com minhas próprias pernas. Pela orientação zelosa, pelo modelo de profissional que é e, sobretudo, pela sua valiosa amizade, meus sinceros agradecimentos.

À minha co-orientadora, Prof.^a. Dr.^a. Ingrid Finger, por ter acreditado nesta proposta de trabalho desde o seu início, por sua orientação dedicada e segura, e por ter representado, para mim, uma constante fonte de segurança, incentivo e motivação, agradeço sinceramente.

À FAPERGS, pelo apoio financeiro concedido.

À Prof.^a. Dr.^a. Leda Bisol, pelas oportunidades de discussão a respeito da Teoria da Otimidade, tão importantes para a confecção deste trabalho.

À Lia Joan Nelson Pachalski, por seu coleguismo e amizade ao longo de todo o curso de Mestrado, e por ter, gentilmente, trabalhado junto comigo na etapa de transcrição dos dados.

Aos meus amigos, Alexandre, Cláudio e Mauriccio, por terem me “aturado” falar incessantemente deste trabalho, e sobretudo ao Guilherme, por seu companheirismo e cumplicidade durante todo o percurso.

Finalmente, e principalmente, aos meus queridos alunos, que participaram como informantes desta pesquisa, que constituem a verdadeira razão da existência do presente trabalho: Cristiele, Daiane, Fernando, Guilherme, Karen, Lissandra, Márcia, Mariana, Michele, Rafael e Roberto. A vocês, expresso toda a minha gratidão.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	X
LISTA DE QUADROS.....	XIII
RESUMO.....	XIV
ABSTRACT.....	XV
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 AS BASES TEÓRICAS DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA.....	26
2.1 Introdução.....	26
2.2 As formas de conhecimento implícito e explícito.....	27
2.3 Da relação entre os conhecimentos implícito e explícito.....	30
2.3.1 A Hipótese da Não-Interface.....	31
2.3.2 A Hipótese da Interface Forte.....	36
2.3.3 A Hipótese da Interface Fraca.....	39
2.3.3.1 A consciência e a atenção na aquisição de segunda língua.....	39
2.3.3.2 Caracterização da Hipótese da Interface Fraca.....	43
2.4 A atenção à forma na sala de aula.....	47
2.4.1 O foco na forma na sala de aula.....	48
2.4.2 As opções de prática pedagógica.....	50
2.4.2.1 Tarefas caracterizadas pelo <i>input</i> estruturado.....	51
2.4.2.2 A instrução explícita.....	54
2.4.2.3 A prática da estrutura e o <i>feedback</i> negativo.....	56
2.5 Considerações finais: o estudo proposto.....	59

3 O FENÔMENO FONOLÓGICO EXPLICITADO.....	65
3.1 Introdução.....	65
3.2 A estrutura silábica.....	65
3.2.1 Caracterização da estrutura silábica.....	66
3.2.2 O Princípio de Seqüência de Sonoridade.....	67
3.2.3 Padrões silábicos do português e do inglês.....	69
3.2.3.1 A coda do português.....	70
3.2.3.2 A coda do inglês.....	71
3.2.4 A estrutura silábica das formas-alvo.....	77
3.3 A sonoridade da plosiva coronal final.....	81
3.4 A produção da plosiva coronal final em diferentes níveis prosódicos.....	86
3.4.1 A teoria prosódica.....	87
3.4.2 Os constituintes prosódicos e a produção da plosiva coronal final.....	89
3.4.2.1 Contexto anterior à pausa.....	90
3.4.2.1.1 O desvozeamento da plosiva final.....	91
3.4.2.1.2 A não-soltura da plosiva final.....	94
3.4.2.2 Plosiva final seguida por outro segmento.....	99
3.4.2.2.1 Plosiva final antecedendo vogal.....	99
3.4.2.2.2 Plosiva final antecedendo consoante.....	103
3.4.3 A plosiva coronal em diferentes níveis prosódicos: considerações finais..	105
3.5 A Teoria da Otimidade.....	107
3.5.1 Caracterização da teoria.....	107
3.5.2 O algoritmo de aprendizagem.....	112
3.5.3 A Teoria da Otimidade e a aquisição de segunda língua.....	116
4 METODOLOGIA.....	121
4.1 Introdução.....	121
4.2 A disciplina de Interfonologia Português-Inglês.....	121
4.3 A instrução explícita da estrutura-alvo.....	126
4.3.1 A explicitação dos padrões silábicos das duas línguas.....	126

4.3.2	A explicitação do fenômeno de assimilação de sonoridade.....	128
4.4	O trabalho de coleta de dados.....	130
4.5	Os sujeitos.....	135
4.6	Transcrição e análise dos dados.....	136
5	DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	140
5.1	Introdução.....	140
5.2	Verbos caracterizados por codas complexas nas formas-alvo.....	141
5.2.1	Produções semelhantes à forma-alvo.....	142
5.2.2	A sílaba e a sonoridade.....	149
5.2.2.1	Descrição dos dados referentes à estrutura silábica.....	150
5.2.2.2	Descrição dos dados referentes à sonoridade.....	158
5.2.2.2.1	Os índices de não-soltura da plosiva final.....	159
5.2.2.2.2	A sonoridade das plosivas produzidas com soltura audível.....	161
5.3	Verbos caracterizados por codas simples nas formas-alvo.....	170
5.3.1	Produções semelhantes à forma-alvo.....	171
5.3.2	A sílaba e a sonoridade.....	173
5.3.2.1	Descrição dos dados referentes à estrutura silábica.....	173
5.3.2.2	Descrição dos dados referentes à sonoridade.....	177
5.3.2.2.1	Os índices de não-soltura da plosiva final.....	177
5.3.2.2.2	A sonoridade das plosivas produzidas com soltura audível.....	180
5.4	Considerações finais.....	183
6	ANÁLISE DOS DADOS VIA TEORIA DA OTIMIDADE.....	189
6.1	Introdução.....	189
6.2	Análise da estrutura silábica.....	191
6.2.1	Introdução.....	191
6.2.2	As restrições utilizadas.....	193
6.2.3	Análise dos verbos pertencentes aos grupos ‘A’ e ‘B’.....	196
6.2.3.1	O estado inicial.....	196

6.2.3.2	Codas compostas por mais de duas consoantes.....	199
6.2.3.3	As formas de interlíngua e as hierarquias de restrições.....	203
6.2.3.3.1	Formas como [lɪv] e [mɪs].....	204
6.2.3.3.2	Sílabas-alvo.....	206
6.2.3.3.3	Formas com apenas um segmento epentético.....	208
6.2.3.3.3.1	Formas como [lɪvɪ] e [mɪsɪ].....	209
6.2.3.3.3.2	Formas como [lɪvɪd] e [mɪsɪd].....	216
6.2.3.4	A possibilidade de um outro input.....	218
6.2.3.4.1	As evidências.....	218
6.2.3.4.2	As formas de <i>output</i> e seus respectivos inputs.....	222
6.2.3.4.2.1	Inputs exibindo a vogal interconsonantal	224
6.2.3.4.2.1.1	Inputs para <i>outputs</i> decorrentes de H ₀	225
6.2.3.4.2.1.2	Inputs para formas como [lɪvɪ] e [mɪsɪ].....	229
6.2.3.4.2.2	Inputs exibindo o encontro consonantal.....	232
6.2.3.4.2.2.1	Inputs para formas encerradas pela consoante da raiz....	233
6.2.3.4.2.2.2	Inputs para as formas-alvo.....	235
6.2.3.4.2.3	Comentário Final.....	237
6.2.3.5	A seqüência de aquisição e a variabilidade.....	239
6.2.3.5.1	A hierarquia pré-instrucional.....	240
6.2.3.5.2	A hierarquia pós-instrucional.....	245
6.2.3.5.3	A hierarquia da coleta final.....	252
6.2.4	Análise dos verbos pertencentes ao grupo ‘C’.....	254
6.2.4.1	A hierarquia pré-instrucional.....	255
6.2.4.2	A hierarquia pós-instrucional.....	257
6.2.4.3	A hierarquia da coleta final.....	262
6.2.5	A análise da estrutura silábica: considerações finais.....	263
6.3	Análise da sonoridade.....	266
6.3.1	Introdução.....	266
6.3.2	As restrições utilizadas.....	268
6.3.3	A sonoridade e o ranqueamento de restrições.....	271

6.3.3.1 A sonoridade em estruturas silábicas adequadas.....	272
6.3.3.1.1 Sonoridade adequada.....	272
6.3.3.1.2 Sonoridade inadequada.....	276
6.3.3.2 A sonoridade em estruturas silábicas inadequadas.....	278
6.3.4 A seqüência de aquisição relativa à sonoridade e a variabilidade.....	280
6.3.4.1 A hierarquia inicial.....	281
6.3.4.2 A hierarquia pré-instrucional.....	283
6.3.4.3 A hierarquia pós-instrucional.....	285
6.3.4.4 A hierarquia da coleta final.....	286
6.4 Sílabas e sonoridade em uma mesma hierarquia.....	288
6.4.1 Introdução.....	288
6.4.2 A hierarquia da L1.....	288
6.4.3 A hierarquia pré-instrucional.....	291
6.4.4 A hierarquia pós-instrucional.....	293
6.4.5 A hierarquia da coleta final.....	294
6.5 Considerações finais.....	300
7 CONCLUSÃO.....	302
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	319
ANEXOS.....	327

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo no período pré-instrucional (formas-alvo exibindo codas complexas).....	143
TABELA 2	Produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo na primeira coleta posterior à instrução explícita (janeiro – formas-alvo exibindo codas complexas).....	145
TABELA 3	Comparação entre os dados obtidos nas coletas anterior e posterior à instrução explícita, referentes à produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo (formas-alvo exibindo codas complexas).....	147
TABELA 4	Produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo na segunda coleta posterior à instrução explícita (março – formas-alvo exibindo codas complexas).....	148
TABELA 5	Comparação dos dados obtidos nas duas coletas posteriores à instrução explícita, referentes à produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo (formas-alvo exibindo codas complexas).....	148
TABELA 6	Produção das estruturas silábicas pertencentes aos grupos ‘A’ e ‘B’ no período anterior à instrução explícita.....	152
TABELA 7	Produção das estruturas silábicas pertencentes aos grupos ‘A’ e ‘B’ na primeira coleta posterior à instrução explícita (janeiro/2003).....	154
TABELA 8	Comparação dos dados obtidos nas coletas anterior e posterior à instrução explícita, referentes à produção das estruturas silábicas dos grupos ‘A’ e ‘B’.....	155
TABELA 9	Produção das estruturas silábicas pertencentes aos grupos ‘A’ e ‘B’ na segunda coleta posterior à instrução explícita (março/2003).....	156

TABELA 10	Comparação dos dados obtidos nas duas coletas posteriores à instrução explícita, referentes à produção das estruturas silábicas dos grupos 'A' e 'B'	157
TABELA 11	Soltura/não-soltura audível de ar na produção da plosiva coronal final, referente ao período pré-instrucional.....	159
TABELA 12	Soltura/não-soltura audível de ar na produção da plosiva coronal final, referente às duas coletas posteriores à instrução explícita.....	160
TABELA 13	Sonoridade da plosiva coronal final, quando componente de coda complexa, no período pré-instrucional (considerando-se apenas verbos pertencentes ao grupo 1).....	164
TABELA 14	Sonoridade da plosiva coronal final, quando componente de coda complexa, na primeira coleta posterior à instrução explícita (considerando-se apenas verbos pertencentes ao grupo 1).....	165
TABELA 15	Sonoridade da plosiva coronal final, quando componente de coda complexa, na segunda coleta posterior à instrução explícita (considerando-se apenas verbos pertencentes ao grupo 1).....	166
TABELA 16	Comparação dos dados obtidos nas duas coletas realizadas após a instrução explícita, referentes à sonoridade da plosiva coronal final quando em coda complexa (grupo 1).....	167
TABELA 17	Relação entre a produção do traço [+son] em posição final e os índices de realização de plosivas finais sem soltura audível (grupo 1).....	168
TABELA 18	Produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo no período pré-instrucional (verbos pertencentes ao Grupo 'C').....	171
TABELA 19	Produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo nos três períodos de coleta de dados (verbos pertencentes ao grupo 'C').....	172
TABELA 20	Produção das estruturas silábicas dos verbos pertencentes ao grupo 'C', no período anterior à instrução explícita.....	174
TABELA 21	Produção das estruturas silábicas dos verbos pertencentes ao grupo 'C', na primeira coleta posterior à instrução explícita....	175
TABELA 22	Produção das estruturas silábicas dos verbos pertencentes ao grupo 'C', na segunda coleta posterior à instrução explícita....	176

TABELA 23	Soltura/não-soltura audível de ar na produção da plosiva coronal final, referente ao período pré-instrucional (verbos do grupo 'C').....	177
TABELA 24	Soltura/não-soltura audível de ar na produção da plosiva coronal final, referente às duas coletas posteriores à instrução explícita (verbos do grupo 'C').....	179
TABELA 25	Sonoridade da plosiva coronal final no período pré-instrucional (grupo 'C').....	180
TABELA 26	Sonoridade da plosiva coronal final na primeira coleta posterior à instrução explícita (grupo 'C').....	181
TABELA 27	Sonoridade da plosiva coronal final na segunda coleta posterior à instrução explícita (grupo 'C').....	181

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Instrumentos de coleta de dados utilizados nos três momentos de verificação.....	134
QUADRO 2	Formas de input e seus respectivos <i>outputs</i> produzidos pelos aprendizes, a partir das hierarquias de restrições relativas à estrutura silábica dos grupos 'A' e 'B'.....	238
QUADRO 3	Seqüência de aquisição da estrutura silábica.....	264
QUADRO 4	Hierarquias, formas de input e respectivos <i>outputs</i> em cada um dos momentos de coleta de dados.....	300

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar o papel desempenhado pela instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2, o que se fará possível através de uma análise via Teoria da Otimidade (Prince & Smolensky - 1993). Sete alunos, estudantes de Letras – Inglês da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), tiveram suas produções orais pesquisadas, após terem recebido instrução a respeito da produção fonética da marca de passado simples/particípio passado ‘-ed’ do inglês. Para que os possíveis efeitos duradouros da instrução explícita pudessem ser verificados, os dados foram coletados em três diferentes fases do estudo, em um momento anterior e dois posteriores à experiência docente.

A observação e comparação dos dados obtidos nos três momentos de coleta demonstrou que a instrução explícita exerceu efeitos duradouros no que diz respeito à produção de codas complexas, que, no período pré-instrucional, costumavam ser produzidas com um segmento epentético interconsonantal. A análise, realizada através da Teoria da Otimidade, demonstrou que a instrução propiciou o desenvolvimento de uma nova estrutura subjacente, caracterizada pelo encontro consonantal final, capaz de levar à produção da forma-alvo. Nesse sentido, a instrução explícita fez com que o aprendiz percebesse alguns aspectos do *input* lingüístico que não haviam sido notados até então.

Dada a intenção deste estudo de aproximar as áreas de Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês e Teoria Fonológica, os resultados obtidos vêm ao encontro tanto do professor de inglês quanto do pesquisador das questões referentes à aquisição fonológica de L2.

ABSTRACT

This study aims to investigate the role played by explicit instruction on English L2 phonological acquisition. This task will be made possible through an analysis via Optimality Theory (Prince & Smolensky - 1993). Seven English students, from Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), had their oral productions researched, after having received instruction on the phonetic production of the English simple past/past participle morpheme '-ed'. So that the possible long-term effects of explicit instruction could be verified, data were collected in three different phases of the study, one prior to the explicit instruction and two after this teaching experience.

The observation and comparison of the data collected in these three phases showed that the explicit instruction, provided to the group of students, had long-term effects regarding the production of complex codas, which, in the pre-instructional period, used to be produced with an epenthetic vowel between the two consonants. The analysis, carried out through Optimality Theory, indicated that the instruction enabled the development of a new underlying structure, containing a final consonant cluster, which led to the oral production of the target-structure. In this sense, the explicit instruction caused the learner to perceive some aspects of the linguistic input which had not been noticed until that moment.

Given the intention, held by the present study, of approximating the fields of Applied Linguistics to the Teaching of English and Phonological Theory, the results which were obtained are of interest to both English teachers and L2 phonological acquisition researchers.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve sua origem no segundo semestre letivo do ano de 2002, oportunidade em que o professor-pesquisador desempenhou a atividade de professor substituto da área de Língua Inglesa do curso de graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas. Durante esse período de experiência docente, em que se trabalhou junto ao grupo de alunos matriculados no segundo semestre do curso, tinha-se em mente a importância de se prover o graduando em Letras, professor em formação, de subsídios teóricos necessários para que ele fosse levado a aprender não somente a língua em uso, mas também detalhes relativos ao funcionamento do sistema lingüístico em processo de aquisição. Ao poder falar sobre a linguagem, o aluno, além de se mostrar capacitado para descrever fenômenos lingüísticos, teria despertada, ainda, a sua curiosidade a respeito dos fatos da língua, curiosidade essa fundamental para qualquer profissional da área de Letras.

Com uma atividade docente encaminhada com tais características, teve-se a oportunidade de idealizar e implementar, ainda para o segundo semestre letivo do ano de 2002, a disciplina optativa de 'Interfonologia Português-Inglês', que tinha como foco principal a descrição dos principais fenômenos fonético-fonológicos presentes no sistema de interlíngua¹ do aprendiz de língua inglesa cuja L1 é a língua portuguesa. O trabalho pedagógico realizado durante a disciplina, que teve seu encerramento ao final do mês de março de 2003, incluiu o estudo de conceitos fundamentais da área de Fonologia, bem como o

¹ A concepção de interlíngua utilizada neste trabalho, conforme sugerida por Ellis (1994b, p.354), diz respeito ao sistema de L2 que o aprendiz desenvolve e vai sistematicamente construindo com o tempo. O autor chama a atenção para o fato de que o termo 'interlíngua' se mostra de uso freqüente, tendo se tornado um termo neutro e desvinculado de qualquer concepção teórica, não se mostrando presa às concepções de Selinker (1972), proponente do termo.

ensino explícito dos quadros de fonemas, alofones e padrões silábicos de ambas as línguas, português e inglês. Tal trabalho de explicitação visava, além de prover o aluno com fundamentos teóricos a respeito da aquisição fonológica da L2², a atender à necessidade de aprimoramento da pronúncia do grupo de aprendizes. Por ainda não terem cursado a disciplina de Fonética da Língua Inglesa, oferecida aos alunos do terceiro semestre de seu curso de graduação, os alunos matriculados no segundo semestre do curso possuíam uma pronúncia de nível bastante distante do que poderia ser considerado como alvo, sendo esse um dos motivos que determinou a escolha de tal grupo de alunos em específico para constituir o público da disciplina.

Tomando-se por base o afirmado acima, verifica-se ter havido, sobretudo, a expectativa de que resultasse ainda outra contribuição a partir da disciplina proposta: o desenvolvimento da aquisição da fonologia do inglês em função de um ensino com foco na explicitação dos principais fenômenos fonológicos que integram essa língua. É a expectativa aqui descrita, de fato, que caracteriza o tema do presente trabalho de pesquisa, que visa a analisar a possível contribuição do ensino de caráter explícito para a aquisição fonológica em L2.

Os estudos acerca da questão do ensino com foco explícito na forma, que têm se mostrado cada vez mais presentes no rol atual de pesquisas a respeito da aquisição de L2, voltam-se, sobretudo, para a aquisição de estruturas gramaticais, centrando-se especialmente em aspectos sintáticos e morfológicos da língua estudada. Raros, por sua vez, são os trabalhos que tratam da questão da relação entre a explicitação de formas lingüísticas e a aquisição fonológica. Acredita-se, portanto, que a realização do trabalho aqui proposto possa ampliar a abrangência dos estudos voltados para o papel do ensino formal, de caráter explícito, na aquisição de L2.

² O presente trabalho não faz distinção entre os termos LE (língua estrangeira) e L2 (segunda língua).

Dentre os diversos fenômenos explicitados e praticados durante o período em que transcorreu a disciplina de Interfonologia Português-Inglês, propôs-se realizar um estudo da produção dos verbos do inglês que exibem a marca de passado/particípio passado regular, caracterizados pela presença de um segmento plosivo coronal final /d/. A produção semelhante ao falar nativo desses verbos implica, por parte do aprendiz brasileiro, a aquisição de padrões silábicos não permitidos pela sua L1, uma vez que tais verbos são constituídos por codas, simples ou complexas, sempre contendo o elemento plosivo coronal como elemento final. A tendência do falante de português, que ainda não adquiriu tais padrões silábicos, é produzir segmentos vocálicos epentéticos, de modo a adequar a sílaba da L2 a uma estrutura licenciada em sua língua, o que justifica a possibilidade de produção de estruturas como *lived* ([lɪvd]) realizadas, pelos aprendizes, como [lɪvɪdɪ].

Além disso, a sonoridade do segmento coronal final implica, também, outra fonte de dificuldades para o aprendiz. Em codas simples, /d/ é produzido, pelo falante nativo de inglês, com o traço [+son]. Já nos casos de codas complexas, /d/ pode ser produzido como [t] ou [d], dependentemente da sonoridade da consoante que o precede na coda, sendo um caso, portanto, de assimilação progressiva do traço de sonoridade. A tendência dos falantes nativos do português, entretanto, é produzir tal plosiva final com o traço [-son] independentemente do contexto precedente, de modo que se tenham formas como *needed* *[ni:dit], *lived* * [lɪft] ou *remembered* *[rɪmembərt].

Uma vez que tais formas, distintas das produzidas pelos falantes nativos, se mostravam como predominantemente presentes nas manifestações dos alunos matriculados na disciplina em que se deu o trabalho de intervenção pedagógica, a aquisição dos padrões silábicos, bem como a questão da capacidade de produzir o fenômeno de assimilação que caracteriza o passado dos verbos regulares, foram tomadas, portanto, como o foco de estudos do presente trabalho.

Além do fato de os aprendizes não serem capazes, ainda, de produzir tais estruturas, vários outros fatores também mostraram-se relevantes para a escolha pela verificação da aquisição dos fatos fonológicos que caracterizam as estruturas verbais exibindo a marca de passado do inglês. Dentre tais fatores, pode-se mencionar, brevemente, o fato de a descrição de tais fatos mostrar-se de uma grande simplicidade em termos teóricos, o que contribui para o entendimento e uma mais rápida formação do saber de caráter explícito por parte do aprendiz. A presença constante da explicitação da regra de assimilação progressiva de sonoridade nos manuais de ensino de língua inglesa, o que caracteriza o fenômeno em questão como de grande ‘popularidade’ entre os professores da área, mostra-se, também, como um fator relevante para a sua escolha como objeto de estudo. Somado a esses fatores, o fato de tais formas verbais se mostrarem de grande frequência na produção dos falantes da língua, o que aumenta, assim, a exposição dos aprendizes a tais estruturas e contribui para a aceleração do processo de aquisição, se mostra como um motivo que justifica o trabalho com a produção das formas verbais contendo a marca de passado do inglês.

O trabalho preocupa-se, portanto, em promover um estudo de natureza longitudinal em que são analisados os estágios de interlíngua dos aprendizes em três momentos distintos da aquisição – um prévio à instrução explícita e dois posteriores a essa instrução. A análise é realizada à luz da Teoria da Otimidade (Prince & Smolensky – 1993). Tal abordagem teórica, ao estabelecer que os sistemas lingüísticos são caracterizados pelo ranqueamento de restrições universais, permite a categorização de cada estágio de interlíngua, por que passam os aprendizes, como um sistema hierárquico distinto, permitindo verificar as possíveis interações entre restrições e determinar, dessa forma, qual o papel de uma instrução de caráter explícito ao agir sobre tal ranqueamento. Nesse sentido, ao se propor um estudo de natureza longitudinal, pretende-se que a comparação entre as hierarquias que caracterizam os três momentos de verificação da aquisição dos aprendizes consiga refletir o progresso dos alunos

em direção à produção das estruturas-alvo. A partir do contraste entre os períodos pré- e pós-instrucional, espera-se apontar as diferenças ocorrentes na língua do aprendiz que se tenham dado em função do trabalho pedagógico realizado. Pretende-se também determinar, a partir da comparação das hierarquias representantes dos dois momentos verificados após a explicitação das estruturas que compreendem o foco deste trabalho, se os efeitos da instrução explícita se mostram, ainda, como duradouros.

O estudo visa, também, a verificar o desempenho dos aprendizes tanto em situações de uso monitorado da linguagem quanto em situações de fala espontânea e produção livre do idioma, de modo a apontar semelhanças e diferenças na produção lingüística da L2 em situações que exigem diferentes níveis de monitoramento por parte do aprendiz.

Em resumo, a partir das intenções evidenciadas acima, tem-se, como objetivo geral deste trabalho, a tarefa de verificar os efeitos da instrução de caráter explícito a respeito de fatos fonológicos da L2. Isso se fará possível ao se analisar a aquisição, por parte de um grupo de alunos falantes nativos do português e submetidos à instrução explícita, de estruturas verbais contendo a marca de passado em inglês, análise essa que se dará a partir dos pressupostos da Teoria da Otimidade (OT). Os objetivos específicos do presente trabalho, também já mencionados em linhas gerais, são especificados a seguir:

- Determinar a hierarquia de restrições que caracteriza a gramática do estágio inicial dos aprendizes de inglês como L2, prévio à instrução explícita, de modo a verificar se tal hierarquia se mostra como a mesma da L1.
- Identificar as hierarquias de restrições que representam os sistemas de interlíngua dos aprendizes em cada um dos momentos de coleta de dados, de modo a evidenciar a possível aquisição gradual, por parte dos aprendizes, do fenômeno em questão.

- Promover uma comparação entre as hierarquias de restrições representantes dos sistemas de interlíngua do aprendiz em período prévio e posterior à instrução explícita, de modo a se apontarem os possíveis efeitos de tal prática pedagógica no que diz respeito à modificação na gramática do aprendiz.
- Verificar a possibilidade de diferentes níveis de desempenho do aluno frente à produção de estruturas mais e menos marcadas.
- Investigar a possível influência que o grau de monitoração durante a produção oral, por parte do aprendiz, pode exercer no que diz respeito à questão da acuidade das produções dos aprendizes.
- Verificar se a instrução explícita exerce efeitos igualmente pertinentes tanto com relação à questão da estrutura silábica, quanto no que diz respeito à produção do traço [+son] dos segmentos plosivos finais.
- Analisar, sob o enfoque da Teoria da Otimidade, o alto índice de variabilidade encontrado nas produções dos aprendizes.
- Determinar, através do trabalho de análise voltado para o ranqueamento de restrições universais, quais formas da língua do aprendiz, distintas daquelas consideradas como alvo, se mostram mais ou menos próximas da produção das estruturas desejadas.
- Apontar, através da análise e comparação do sistema de hierarquias de restrições, as alterações que possa haver na produção do fenômeno em dois diferentes momentos após a realização do trabalho de intervenção pedagógica, de modo a verificar se os seus efeitos se caracterizam como de curto prazo ou se possuem caráter duradouro, mantendo-se ao longo do tempo.

Para o cumprimento dos objetivos acima, o presente trabalho procura responder às seguintes questões norteadoras:

- A instrução de caráter explícito contribui para a aquisição fonológica dos verbos do inglês que exibem a marca de passado regular? Como a Teoria da Otimidade consegue fornecer argumentos para responder a essa questão?
- A hierarquia de restrições representante do sistema de interlíngua dos aprendizes, em período prévio à instrução explícita, é a mesma da L1? Caso negativo, em que aspectos tais hierarquias diferem, e o que tal constatação implica no que diz respeito à discussão relativa às formas de aquisição implícita e explícita de uma segunda língua?
- Há diferenças nas hierarquias de restrições que representam os sistemas de interlíngua do aprendiz anteriormente e posteriormente ao trabalho de intervenção pedagógica? O que tais possíveis diferenças representam, no que diz respeito ao papel do trabalho de instrução explícita prestado?
- A produção das estruturas da L2, que se mostram mais marcadas, possui um grau de acuidade mais baixo se comparada à produção das formas menos marcadas? Como a Teoria da Otimidade fornece evidências para responder a essa questão?
- Há diferenças na produção das estruturas foco de análise deste trabalho em contextos de uso controlado e espontâneo do idioma, de modo que se possa dizer que graus distintos de monitoração da produção oral, por parte do aprendiz, implicam diferenças no que diz respeito ao grau de acuidade na produção dessas estruturas?

- A instrução explícita se mostra igualmente necessária e pertinente para as questões referentes à aquisição da estrutura silábica e a produção do traço [+son] das plosivas coronais finais? Como a Teoria da Otimidade responde a essa questão?
- Como a Teoria da Otimidade consegue dar conta, sob uma mesma hierarquia de restrições, das formas variáveis encontradas na produção dos aprendizes?
- Dentre as diversas formas produzidas pelos aprendizes, que se mostram distintas daquelas realizadas por falantes nativos, a Teoria da Otimidade consegue apontar quais podem ser consideradas mais ou menos próximas das estruturas consideradas desejadas pelo professor? Qual a importância da obtenção dessa resposta, provida pela análise via OT, frente à discussão do papel da instrução formal, de caráter explícito, prestada ao grupo de aprendizes?
- O trabalho de explicitação exerce um efeito duradouro, ou os seus resultados se mostram perceptíveis apenas em um curto prazo após a intervenção pedagógica? A resposta para essa questão pode ser confirmada através do trabalho de comparação longitudinal das hierarquias de restrições representantes dos sistemas de interlíngua dos aprendizes?

A presente dissertação é dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados o seu tema, os seus objetivos e questões norteadoras, que guiaram a execução de todo o trabalho.

O Referencial Teórico deste trabalho está dividido em dois capítulos. O segundo capítulo tem por base a discussão dos conhecimentos advindos da área de Lingüística

Aplicada ao Ensino de L2, momento em que são feitos comentários a respeito do papel da instrução formal, o papel da percepção e da monitoração na aquisição de segunda língua e as formas de aquisição de caráter implícito e explícito, bem como outras questões que se fazem pertinentes para a discussão relativa a este universo teórico. Já no terceiro capítulo, é descrito, em maiores detalhes, o fenômeno fonológico explicitado, em que são promovidas uma discussão a respeito dos sistemas silábicos da L1 e da L2 e a descrição da regra de assimilação que caracteriza o passado dos verbos regulares. É neste capítulo, também, que são apresentados os fundamentos da Teoria da Otimidade (Prince & Smolensky 1993) e todas as questões que a tal teoria dizem respeito.

O quarto capítulo, destinado aos procedimentos metodológicos seguidos durante a realização do estudo, visa a descrever em detalhes não somente a disciplina em que se deu a experiência docente e o grupo de alunos pesquisados, mas, também, os próprios procedimentos tomados durante o trabalho de explicitação das estruturas silábicas da L1 e da L2, bem como da regra de assimilação que representa o fenômeno em questão. Além disso, as tarefas de obtenção e coleta dos dados também têm seus procedimentos descritos nesse capítulo.

O quinto capítulo tem o objetivo de descrever, em termos numéricos, os dados relativos ao nível de acuidade das produções orais dos aprendizes. Nesse sentido, algumas das questões norteadoras, propostas acima, já têm suas respostas antecipadas, respostas essas que são posteriormente confirmadas, após a realização da análise via OT. São discutidos, a partir das evidências fornecidas pelos dados numéricos, sobretudo o papel da instrução explícita frente a um aumento no nível de acuidade dos aprendizes, bem como a questão da possibilidade de os efeitos da instrução explícita se mostrarem de longo ou curto prazo.

O sexto capítulo faz uso das descrições dos dados providas pelo capítulo anterior para o desenvolvimento da análise à luz da Teoria da Otimidade. Esse capítulo, que se

caracteriza como o ‘coração’ de todo o trabalho, tem a intenção principal, portanto, de evidenciar as hierarquias que caracterizam o sistema de interlíngua dos aprendizes ao longo dos três momentos de coleta de dados. A determinação de tais hierarquias, conforme já apontado, fornecerá insumos para as respostas às questões norteadoras propostas no primeiro capítulo.

A partir da descrição dos dados e da análise via Teoria da Otimidade, realizadas nos dois capítulos anteriores, o sétimo e último capítulo pode responder às questões norteadoras propostas acima e, dessa forma, promover uma retomada das principais idéias constatadas e defendidas ao longo do estudo, encerrando, dessa forma, a presente dissertação.

Em suma, a partir do que foi descrito, pode verificar-se uma das principais intenções do presente trabalho, que se mostra evidente a partir dos próprios objetivos que guiam a realização desse estudo: promover uma aproximação entre as áreas de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras e Teoria Fonológica, de modo que as questões norteadoras acima propostas sejam respondidas a partir da interação dos conhecimentos advindos dessas duas áreas.

2 AS BASES TEÓRICAS DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA

2.1 Introdução

De acordo com o que foi dito no capítulo introdutório, o Referencial Teórico deste trabalho está dividido em dois capítulos. No capítulo que aqui se inicia, serão discutidos os alicerces teóricos que servem de sustentação para o trabalho de instrução formal desenvolvido junto aos sujeitos deste estudo. No capítulo subsequente, o fenômeno fonológico evidenciado aos alunos, cuja análise se mostra como o foco deste trabalho, será descrito. Ao final desse capítulo, serão apresentados, ainda, os fundamentos gerais da Teoria da Otimidade.

Ao se promover uma exposição dos fundamentos teóricos que regem a prática pedagógica desenvolvida, iniciar-se-á com uma discussão acerca das formas de conhecimento implícito e explícito como componentes do processo de aquisição de L2, seguida da discussão a respeito da possibilidade ou não de relacionamento entre essas duas formas de conhecimento. Após serem apresentadas as diferentes visões teóricas a respeito da existência de interface entre o conhecimento implícito e o explícito, será discutida a influência exercida por essas visões no que diz respeito à prática pedagógica de L2. Por fim, ao se concluir este capítulo, será proposto um apanhado geral das idéias desenvolvidas, de modo a se promover uma contextualização do trabalho pedagógico realizado para a execução desta pesquisa. Ao se determinar o lugar ocupado pelo trabalho de instrução formal realizado dentro do quadro teórico exposto ao longo do capítulo, espera-se estar justificando a realização de tal trabalho

docente, e fornecendo insumos para a comprovação de sua pertinência, a partir de tais bases teóricas.

2.2 As formas de conhecimento implícito e explícito

A discussão teórica relativa à necessidade ou não de se ensinarem regras gramaticais, na sala de aula de L2, se mostra como uma das principais questões de debate e divergência entre os teóricos voltados para a área de ensino e aquisição de uma segunda língua. Ainda que grande parte da discussão seja focalizada na questão da explicitação de detalhes gramaticais, o presente trabalho vê tal discussão como inserida em um contexto mais amplo, que diz respeito ao debate acerca da necessidade ou não de se chamar a atenção do aprendiz de L2 para detalhes da forma presentes no *input*³ lingüístico a que ele é exposto, estando os fenômenos fonético/fonológicos ocorrentes na L2 também enquadrados sob esse prisma. Como em todo debate de caráter antagônico, visões extremas são encontradas, de modo que se possam verificar tanto posicionamentos que erradiquem qualquer possibilidade de discussão acerca da linguagem no ambiente de sala de aula, quanto outros que acabem fazendo da aula de segunda língua um espaço voltado unicamente para a explicitação do código lingüístico, sem que haja a exposição à língua falada e à oportunidade de uso da linguagem para fins comunicativos e autênticos.

Para um entendimento dessas diferentes posturas e a verificação da possibilidade de um meio-termo entre elas, é necessário deixar clara a distinção entre os dois tipos de conhecimento que caracterizam a L2, as formas de conhecimento implícito e explícito, bem

³ É preciso atentar para as duas concepções representadas pela palavra *input* neste trabalho. O termo *input*, na discussão referente à área de Aquisição de L2 que agora se inicia, é usado para representar a L2 a que o aprendiz é exposto. Já para a Teoria da Otimidade, *input* significa 'representação subjacente'. Para se promover a distinção entre essas duas concepções representadas por um mesmo termo, a palavra *input*, quando referente à discussão da área da Lingüística Aplicada, será apresentada em itálico.

como verificar a possibilidade de interação entre essas duas formas de conhecimento. A presente seção, dessa forma, possui justamente a incumbência de definir cada um desses tipos de conhecimento.

Tem-se por explícito, para os estudos de aquisição de segunda língua, aquele conhecimento que se mostra verbalizável, analisável (que existe independentemente de seu uso e de sua efetiva aplicação na língua) e explanatório (R. Ellis 1994b, p.84). Tal forma de conhecimento se mostra disponível ao aprendiz como uma representação consciente, tendo-se aqui como consciência a noção de ciência (*awareness*)⁴.

Baseando-se nas constatações acima, R. Ellis (2003) caracteriza o conhecimento explícito como um conhecimento a respeito da língua e a respeito dos usos da língua (grifo do autor). Sendo declarativa por natureza, tal forma de conhecimento, segundo o autor, não se mostra diferente de qualquer outro tipo de conhecimento enciclopédico. O fato de o conhecimento explícito poder ser verbalizado não quer dizer, entretanto, que ele se caracteriza como essencialmente de natureza “metalingüística”. Segundo R. Ellis (1993, 1994a, 1994b, 2003), ainda que o conhecimento metalingüístico se mostre fortemente relacionado ao conhecimento explícito, a metalinguagem não é seu componente essencial, uma vez que os aprendizes podem falar sobre a língua mesmo sem fazer uso da metalinguagem. O autor, entretanto, sugere a possibilidade de o crescimento do conhecimento metalingüístico poder se mostrar proporcional a um aprofundamento do conhecimento explícito.

Sendo o conhecimento explícito caracterizado por informações declarativas a respeito da linguagem, R. Ellis (2003) explica que tal conhecimento é fácil de ser “adquirido” pelos alunos, uma vez que os aprendizes podem aprender e se mostrar cientes de qualquer aspecto lingüístico e de seu uso, assim como adquirem qualquer outro conhecimento de

⁴ R. Ellis (2003) apresenta, em sua caracterização do conhecimento explícito, o indivíduo como detentor de uma *conscious awareness*, em oposição ao que ele chama de *intuitive awareness*. Tal cuidado na distinção dos tipos de envolvimento consciente por parte do aprendiz se mostra importante em função das caracterizações de *consciousness* e *awareness* propostos nos trabalhos de Schmidt (1990, 1994, 1995), a respeito dos quais se falará mais adiante.

ordem meramente descritiva. A posse do conhecimento explícito não implica, entretanto, que tais aprendizes se mostrem capazes de aplicar tal conhecimento ao produzir a linguagem em uma situação de uso – tem-se como exemplo o fato de que conhecer todas as leis de trânsito não implica saber dirigir. É importante mencionar, ainda, que os aprendizes podem entender e adquirir um conhecimento de ordem explícita a respeito de qualquer aspecto da linguagem e de seu uso, não somente sobre aspectos gramaticais, mas também como detalhes da pronúncia da segunda língua.

De modo inverso, o conhecimento implícito caracteriza-se como uma forma de conhecimento intuitiva, não facilmente verbalizável. O uso da L1 representa uma excelente ilustração do que se quer dizer por aquisição de um conhecimento de caráter implícito. De fato, conforme aponta Byalistok (1994, p. 550), quando um falante utiliza sua língua-mãe, não é preciso que ele consulte regras de gramática para falar o que deseja, dado o fato de que a aquisição da L1 se dá implicitamente – não há a necessidade de qualquer instrução ou correção que leve à formação de um conhecimento de caráter explícito. O que se mostra importante, sim, são a exposição à língua alvo e as oportunidades de uso da linguagem em contextos comunicativos.

Vê-se, assim, que a linguagem fluente dos falantes nativos de qualquer idade tem por base um conhecimento implícito, por parte desses falantes, da gramática da L1. Dessa forma, enquanto que o conhecimento implícito é o que se mostra perceptível a partir de situações de uso automático e não-monitorado, o conhecimento explícito, conforme já afirmado, envolve situações de uso controlado da língua em que haja a oportunidade de monitoração, para que tal forma de conhecimento possa vir à tona nas produções dos adquirentes da língua.

A maior parte dos falantes nativos possui uma quantidade de ‘conhecimento explícito’ da língua muito pequena, se comparada ao que podem produzir em suas manifestações orais. Isso explica o fato de os falantes nativos, frente a manifestações

agramaticais em sua L1, saberem apontar os erros existentes, mas não serem capazes de prover uma explicação para tais inadequações, de modo a fornecerem, geralmente, a justificativa de que tais exemplos agramaticais se mostram inadequados porque “não soam bem na língua”. Do mesmo modo, sabe-se que a formação de um conhecimento implícito se mostra de fundamental importância também para o processo da aquisição da L2, uma vez que grande parte da linguagem que os aprendizes adquirem se dá implicitamente, o que reforça a necessidade de se fornecerem oportunidades de comunicação e exposição dos alunos à segunda língua.

Uma vez que a L2 é também adquirida implicitamente, questiona-se qual seria a relevância de um conhecimento de ordem explícita para a aquisição da L2. O papel exercido por cada uma das formas de conhecimento no processo de aquisição da L2 se mostra como um problema ainda não plenamente solucionado nos estudos dessa área. Para uma resolução dessa questão, cujas possibilidades de respostas e posicionamentos podem levar a diferentes posturas do professor de segunda língua em seu trabalho de sala de aula, é preciso, primeiramente, verificar se há um relacionamento entre os conhecimentos explícito e implícito.

2.3 Da relação entre os conhecimentos implícito e explícito

A presente seção preocupa-se em verificar o que dizem os estudos da área a respeito das hipóteses de os conhecimentos explícito e implícito se mostrarem como independentes e autônomos, ou, do contrário, de haver uma relação de ligação entre essas duas formas de conhecimento. Mais especificamente, indaga-se a possibilidade de um conhecimento explícito, a respeito dos detalhes da forma lingüística, vir a transformar-se em, ou ao menos

contribuir para a formação de, um conhecimento implícito, cuja aquisição resulte no uso da estrutura lingüística em questão de maneira espontânea e com grau de acuidade semelhante à produzida pelos falantes nativos. Ao se responder a esse questionamento, acredita-se estar fornecendo insumos que fundamentam o próprio trabalho pedagógico que originou o presente estudo.

Têm-se, no que diz respeito à possibilidade de relação entre as duas formas de conhecimento em questão, três diferentes visões, que serão tratadas a partir de então: a Hipótese da Não-Interface e as Hipóteses de Interface Forte e Fraca.

2.3.1 A Hipótese da Não-Interface

Tem-se em Krashen (1982, 1982, 1985) um dos maiores representantes da Hipótese da Não-Interface entre os conhecimentos implícito e explícito. Krashen afirma haver uma grande diferença entre o conhecimento que é adquirido e o conhecimento que é aprendido (*The Acquisition-Learning Hypothesis*). Sob essa distinção, o conhecimento aprendido ocorre através de um processo consciente, enquanto que o adquirido se dá subconscientemente.

A distinção entre os conhecimentos adquirido e aprendido remonta à dicotomia implícito/explicito. Conforme explica o próprio Krashen (1994, p.45), a aquisição de linguagem é “incidental” e “implícita”, enquanto que a aprendizagem é “intencional” e “explícita”. O ponto de controvérsia no que diz respeito às afirmações de Krashen encontra-se, entretanto, na sua afirmação de que não há relação entre os dois tipos de conhecimento. Sob essa linha de raciocínio, o conhecimento que é “aprendido” jamais será “adquirido”, ou seja, jamais figurará em situações de uso espontâneo.

O conhecimento adquirido implicitamente, que segundo Krashen se mostra como o único responsável pelo uso fluente e espontâneo da linguagem, pode ser adquirido somente através da exposição a um *input* lingüístico compreensível, quando o aprendiz se mostra exposto a uma situação real e efetiva de comunicação. Tem-se, assim, o que Krashen denomina de *Input Hypothesis*: a linguagem é adquirida ao se entenderem mensagens, sendo o *input* compreensível o “ingrediente essencial no processo de aquisição da linguagem” (*op.cit.*, p. 46). Segundo o autor, partindo-se do pressuposto de que as regras de uma língua são adquiridas em uma ordem previsível (*The Natural Order Hypothesis*), quando o adquirente se encontra em um estágio de linguagem “i”, assume-se que tal indivíduo se mostra capaz de entender e adquirir *inputs* do tipo “i+1”, tipo de *input* esse cujo grau de dificuldade se mostra um pouco mais complexo do que o daquelas estruturas já adquiridas.

Considerando-se os pressupostos acima, vê-se que, trazidos para um contexto de ensino/aprendizagem, a função do professor de segunda língua seria a de, sobretudo, fornecer uma grande quantidade de *input* do tipo “i+1”, *input* esse possível de ser entendido pelos alunos, o que seria alcançado através de situações comunicativas em sala de aula. Dessa maneira, os aprendizes se mostrariam capazes de induzir as regras do sistema lingüístico a que são expostos, sem a necessidade de nenhuma forma de esforço consciente por parte desses alunos, de modo que o processo de aquisição de L2 se mostrasse comparável ao de aquisição da L1.

Estando os conhecimentos adquirido e aprendido totalmente desvinculados sob a Hipótese da Não-Interface, pergunta-se, então, qual a função do sistema de conhecimento aprendido na língua do aprendiz, e como ambas as formas de conhecimento são utilizadas na produção de linguagem. Segundo Krashen, a competência lingüística aprendida se mostra disponível apenas sob a função de um monitor ou editor (*The Monitor Hypothesis*). Após um enunciado em potencial ser produzido pelo sistema de competência adquirida, o falante pode

fazer algumas correções, ao acessar o seu conhecimento aprendido conscientemente, antes de tal enunciado ser produzido oralmente ou escrito. Tal trabalho de monitoração, em que o conhecimento aprendido se faz sentir, somente se mostra possível sob três condições: os aprendizes devem estar concentrados na forma ou preocupados com a questão da acuidade da mensagem, devem dispor de tempo suficiente para acessar tal conhecimento, e, evidentemente, necessitam possuir um conhecimento consciente da regra lingüística em questão (cf. Krashen 1994 p. 46).

Os argumentos de Krashen acima descritos mostram-se como alvo de inúmeras críticas pelo fato de, conforme afirma DeKeyser (1994, p. 85), não se mostrarem sustentados por testes que, através da experimentação controlada, provam a hipótese de que o conhecimento aprendido não pode se converter em adquirido. Trata-se, segundo Hulstijn & De Graaff (1994, p.99), de um posicionamento infrutífero sob uma perspectiva empírica, uma vez que a distinção entre aquisição e aprendizado nunca foi operacionalizada. Ainda que sob críticas, Krashen, em seu artigo publicado em 1994, não muda de posicionamento ao continuar defendendo a não-interação entre os conhecimentos aprendido e adquirido. O autor, nesse trabalho, apresenta argumentos que justificariam o fato de ser somente a exposição ao *input* a responsável pela aquisição de segunda língua. Dentre esses fatores, muitos dos quais já defendidos em trabalhos anteriores, podem ser citados os argumentos de que o sistema lingüístico é complicado demais para ser totalmente aprendido conscientemente, o fato de os resultados de estudos voltados para métodos de ensino de L2 apontarem uma vantagem das abordagens que privilegiam o *input* sobre aquelas baseadas na forma, a constatação de que as situações de correção em uma sala de aula não se mostram freqüentes o suficiente para garantir a aquisição do item corrigido, e, ainda, as evidências fornecidas pelos estudos que indicam que altos níveis de proficiência em uma segunda língua não ocorrem sem acesso a um *input* compreensível. Baseado nesses argumentos, Krashen deixa claro que uma versão

forte da Hipótese de Interface entre os conhecimentos implícito e explícito não tem, a partir dos fatos por ele apontados, como se mostrar defensível⁵.

Em sustentação aos argumentos expostos por Krashen, Schwartz (1993) defende a idéia de que a Gramática Universal não pode fazer uso de evidência negativa⁶ ou de dados explícitos a respeito da linguagem. Sob essa proposta, o produto do aprendizado consciente se encontra armazenado fora da faculdade de linguagem. Desse modo, mesmo que uma forma de instrução explícita ou *feedback* negativo se mostre disponível aos aprendizes, os seus sistemas de interlíngua não incorporarão tais informações, de modo que a instrução explícita não se mostre capaz de iniciar a reorganização da gramática da L2 (1993, p. 53).

A idéia sustentada por Schwartz é a de que, ainda que a UG se mostre ativa na construção dos sistemas de interlíngua, o único tipo de *input* capaz de ativar os princípios e parâmetros da Gramática Universal é aquele caracterizado pela evidência positiva da linguagem, já que o conhecimento sobre a língua, advindo de correções ou de uma instrução de forma explícita a respeito das regras que regem o sistema lingüístico, se encontra exteriormente ao módulo da linguagem. Conforme explica a autora, “somente dados positivos podem afetar a construção de uma gramática de interlíngua que seja comparável ao sistema de conhecimento que caracteriza o resultado da aquisição de primeira língua” (*op.cit.*, p. 147). Tem-se, assim, uma visão, a partir da questão do acesso à Gramática Universal, que confirma também a Hipótese da Não-Interface entre os conhecimentos implícito e explícito⁷. Vale salientar que os argumentos apontados pela autora dizem respeito a aspectos da sintaxe da L2,

⁵ Em seu trabalho de 1994 (p. 66), o autor já reconhece que uma versão fraca da hipótese da interface se mostra mais digna de consideração do que a versão forte, pelo fato de tal versão fraca também considerar o papel fundamental do *input* lingüístico para a aquisição do aprendiz, conforme será visto mais adiante.

⁶ Sharwood Smith (1991, p. 123) define ‘evidência negativa’ como “a informação do que não é possível na gramática”. O autor esclarece que, ainda que não ocorra regularmente no *input* fornecido por falantes nativos, a evidência negativa se mostra presente, sim, nas situações de sala de aula em que os alunos recebem *feedback* corretivo.

⁷ É importante deixar claro que a opinião expressa por Schwartz, contudo, não se mostra como consensual dentre aqueles que tratam do acesso à GU na aquisição da L2, uma vez que há outros autores que não assumem a Hipótese da Não-Interface aqui expressa.

não sendo estendíveis aos domínios do léxico ou da morfologia (no que diz respeito a paradigmas flexionais), uma vez que o léxico não se mostra governado pela Gramática Universal, já que se supõe que sua aprendizagem se dá sob o padrão item-a-item. Conforme as palavras da própria autora, enquanto os itens lexicais devem ser aprendidos, os aspectos da sintaxe simplesmente “crescem” (*op. cit.*, p. 159).

É interessante ressaltar que Schwartz reconhece o fato de que a gramática de interlíngua do aprendiz, adquirida através da evidência positiva que ativa a Gramática Universal, não necessariamente acaba se mostrando semelhante ao sistema do falante nativo. Nesse caso, para que haja a produção de formas semelhantes àquelas consideradas como alvo, é possível que se mostre preciso recorrer ao sistema de conhecimento aprendido para suplementar as deficiências do sistema de competência adquirida. Dessa forma, ainda que o conhecimento aprendido explicitamente não afete a competência, esse, mesmo assim, pode exercer efeitos sobre o comportamento lingüístico, o que não deixa de ser uma reafirmação do *Monitor Model* proposto por Krashen.

Tendo sido, nesta seção, apresentados os principais argumentos da Hipótese da Não-Interface entre os conhecimentos implícito e explícito, o que se percebe a partir das afirmações acima é que aquele tipo de prática do professor de L2 voltada para a descrição formal do sistema lingüístico tem seu valor, sob a perspectiva aqui descrita, minimizado, uma vez que o fruto de tal prática pedagógica só se fará notar em situações de uso controlado do idioma. Em outras palavras, aceitar a Hipótese da Não-Interface implica condizer com a idéia de que todo o trabalho do professor de L2, no que diz respeito à construção de um conhecimento explícito, jamais será refletido no uso espontâneo da linguagem por parte do aprendiz. Considerando-se essa implicação, uma vez que o trabalho pedagógico realizado pela presente pesquisa vê na construção de um conhecimento explícito acerca da linguagem uma

tentativa de se promover a aquisição dos itens em questão para uso em situações de fala espontânea, torna-se claro o fato de não ser essa a hipótese de interação entre as formas de conhecimento implícito e explícito que fundamentam toda a atividade docente realizada. Passar-se-á para a seção seguinte, na qual é apresentada uma hipótese de relacionamento entre os conhecimentos implícito e explícito que se mostra como o contraponto à acima discutida.

2.3.2 A Hipótese da Interface Forte

Em oposição direta aos fundamentos da Hipótese da Não-Interface, tem-se a Hipótese da Interface Forte, que teve como principais representantes os trabalhos de Anderson (1982) e Sharwood Smith (1981), baseados na literatura pertencente às áreas de psicologia cognitiva e nas teorias de processamento automático e controlado, conforme explicam Hulstijn e de Graaff (1994, p.99). Tal posicionamento assume que o conhecimento explícito pode se converter diretamente em implícito através da prática da estrutura-alvo. Tem-se, dessa forma, que o conhecimento implícito, responsável pelo uso fluente e não monitorado da língua, se mostra como resultado de exaustivas oportunidades de prática da estrutura em questão, o que faz com que o conhecimento explícito passe a ser automatizado. Assim, verifica-se que, sob esse posicionamento, o fornecimento, por parte do professor, de uma grande quantidade de prática estrutural controlada, se mostra como condição necessária para a aquisição da estrutura lingüística, de modo que as oportunidades de exposição ao *input*, tamanhamente valorizadas na Hipótese da Não-Interface, acabam por ter o seu mérito, e conseqüentemente o reconhecimento de sua necessidade de oportunização em sala de aula, bastante atenuados.

Ao serem possibilitadas as situações de prática aos alunos, esperar-se-ia, sob tal posicionamento teórico, que os aprendizes em questão se mostrassem, imediata e incondicionalmente, capacitados para produzir, com um nível de acuidade alto, as estruturas praticadas em sala de aula. Entretanto, conforme explicam Hulstijn & de Graaff (*op.cit.*, p.105), a Hipótese da Interface Forte não tem como explicar o fato de que os aprendizes, mesmo depois de expostos a uma situação formal de ensino explícito e à prática de uma regra lingüística em específico, continuam, não raramente, a produzir os mesmos erros cometidos anteriormente a todo o trabalho pedagógico desenvolvido, constatação essa que se mostrou como um dos maiores argumentos dos defensores da Hipótese da Não-Interface, a respeito da incapacidade da conversão de um conhecimento explícito em implícito.

R. Ellis (1993, p. 97) lembra, entretanto, que a instrução gramatical referente a detalhes da forma que os aprendizes não demonstram ser capazes de adquirir, em função das etapas de desenvolvimento de aquisição (cf. Pienemann 1989⁸), não se mostrará como bem sucedida no que diz respeito à possibilidade de conversão do conhecimento explícito em implícito. O autor (1994b, p. 654) deixa claro que uma visão forte da Hipótese de Interface acaba não reconhecendo o papel das seqüências de desenvolvimento na aquisição da linguagem, pelo fato de considerar que qualquer estrutura possa se fazer disponível na fala espontânea em função do trabalho de prática, independentemente do estágio de aquisição do aprendiz. Ao afirmar que “os aprendizes não adquirem estruturas para as quais eles não estão prontos, não interessando o quanto eles as praticam”, R. Ellis (*id. ibid.*) apresenta uma de suas maiores críticas contra essa visão a respeito da possibilidade de conversão direta entre as formas de conhecimento explícito em implícito.

⁸ Em seu trabalho de 1989, Pienemann explica que todos os aprendizes passam por estágios gerais de aquisição, que caracterizam as chamadas “etapas de desenvolvimento” do aprendiz. Assim, o aprendiz somente adquirirá os aspectos de linguagem que caracterizam o estágio e aquisição em que ele se encontra – os outros aspectos lingüísticos pertencentes a etapas posteriores, mesmo que ensinados e extensivamente praticados, não poderão ser adquiridos, uma vez que não pode haver saltos na seqüência de aquisição.

A Hipótese da Interface Forte, ao representar o outro extremo na discussão acerca do relacionamento entre as formas de conhecimento implícito e explícito, não se mostra, igualmente, como aquela que fundamenta a prática pedagógica do presente trabalho. Ainda que atribua, ao ensino voltado para a discussão e explicitação a respeito dos fatos da língua, um valor importante, mais relevante do que aquele atribuído pelos defensores da Hipótese da Não-Interface, a inflexibilidade no que diz respeito às oportunidades de prática como a solução suficiente para a formação do conhecimento implícito se mostra por demais simplista. De fato, muitos dos argumentos providos por Krashen a respeito da ineficácia de uma hipótese forte de interface, apresentados na seção anterior, se mostram realmente pertinentes, sendo o argumento que faz alusão ao papel do *input* e à exposição do aprendiz a situações efetivas de comunicação os mais dignos de consideração. Ainda que a versão forte da Hipótese de Interface não represente uma negação ao valor do *input* compreensível para a aquisição, tal posicionamento acaba, sim, diminuindo o reconhecimento de seus efeitos em um ambiente de ensino, o que implica o risco de surgimento de práticas pedagógicas centralizadas, unicamente, no ensino a respeito dos aspectos estruturais da língua.

Uma vez que o presente trabalho reconhece a questão dos efeitos da seqüência de desenvolvimento do aprendiz, bem como atribui à exposição ao *input* significativo a principal fonte propiciadora de aquisição implícita, sem, mesmo assim, deixar de reconhecer a relevância de um conhecimento explícito para a formação de um conhecimento implícito, percebe-se que nenhuma das duas hipóteses de interface até então apresentadas pode representar os fundamentos que regem o presente trabalho. É necessário, de fato, um meio termo entre essas duas visões antagônicas, que reconheça aspectos de ambas, sem defender os extremismos de cada uma dessas duas visões. É isso que a Hipótese da Interface Fraca se propõe fazer.

2.3.3 A Hipótese da Interface Fraca

Para o entendimento da Hipótese da Interface Fraca, é preciso, primeiramente, fazer menção a algumas noções teóricas que constituem o seu ponto de ancoragem. Dessa forma, mostra-se preciso, inicialmente, fazer referência aos estudos voltados para a relação entre consciência e aquisição de segunda língua.

2.3.3.1 A consciência e a atenção na aquisição de segunda língua

Conforme já foi referido anteriormente, os termos ‘consciente’ e ‘inconsciente’ se mostravam em uso, no que diz respeito às aquisições de conhecimento implícito e explícito, desde os estudos de Krashen. Com o passar do tempo, o uso indiscriminado dos termos começou a suscitar questionamentos a respeito do que realmente tais expressões significam.

Dentre as diversas caracterizações que poderiam ser citadas, é a relação entre consciência e aprendizado consciente, defendida nos trabalhos de Schmidt (1990, 1994, 1995), que embasa a Hipótese da Interface Fraca, cuja descrição aqui está sendo iniciada, bem como todo o estudo empírico realizado por este trabalho.

Schmidt (1994, p. 15-21), ao caracterizar o termo ‘consciência’ como bastante controverso, promove a distinção entre quatro tipos de consciência: consciência como intencionalidade, consciência como atenção, consciência como ciência (*awareness*) e consciência como controle.

Ainda que uma descrição mais detalhada a respeito de cada um desses tipos de consciência não se mostre possível nesta seção, por fins de delimitação, o que se julga fundamental é apresentar, aqui, as considerações, realizadas pelo autor, relativas à questão da

necessidade de um determinado nível de consciência para a aquisição dos aspectos da segunda língua. Para Schmidt, não há aprendizagem⁹ sem atenção por parte do aprendiz. No que diz respeito à consciência em termos de ciência (*awareness*), Schmidt (1995) propõe uma distinção entre dois níveis de consciência: um nível mais baixo, denominado de percepção¹⁰ (*noticing*) e um nível mais alto, chamado pelo autor de entendimento (*understanding*). Ao fornecer uma definição para esses dois termos, o autor explica que, enquanto o nível da percepção implica “o registro consciente da ocorrência de algum evento”, o entendimento diz respeito a um “reconhecimento de um princípio geral, regra ou padrão” (1995, p. 29). Assim, a percepção diz respeito a fenômenos no nível da superfície e ao aprendizado de itens lingüísticos isolados, ao passo que o entendimento se refere a um nível mais profundo de abstração relacionado ao significado comunicativo, semântico ou sintático, ou seja, à aprendizagem das regras que subjazem ao sistema. É o nível do entendimento, segundo a descrição do autor, que se mostra envolvido no contraste, portanto, entre aprendizagem implícita e explícita.

As definições acima se mostram de grande importância para a defesa da Hipótese da Interface Fraca, sobretudo no que diz respeito ao papel da percepção. Schmidt afirma ser o conceito de *noticing* praticamente isomórfico ao de atenção (*op.cit.*, p. 01), estando tal conceito sempre associado com todas as formas de aprendizado. Isso é o que caracteriza a chamada *Noticing Hypothesis*, proposta inicialmente em 1990. Sob a visão da *Noticing Hypothesis*, não há aprendizado sem ocorrer percepção por parte do aprendiz, de modo que maiores índices de percepção levam a um maior nível de aprendizado. O autor esclarece que,

⁹ O conceito de ‘aprendizagem’ a que Schmidt se refere não é aquele que se mostra em oposição ao termo ‘aquisição’, conforme a proposta de Krashen. Schmidt toma como ‘aprendizagem’ um termo que engloba tanto os casos de aquisição implícita e explícita de linguagem. Nesta seção, os termos ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ serão utilizados, portanto, intercambiavelmente.

¹⁰ Alguns autores, inclusive Schmidt em seu trabalho de 1990, promovem ainda a distinção entre os termos do inglês *perception* e *noticing*. O presente trabalho não se preocupará com essa distinção, e, dada a dificuldade de tradução para o português da palavra *noticing*, usará o termo *percepção*. Deve-se ficar claro, entretanto, que o termo *percepção* aqui utilizado diz respeito ao que Schmidt (1990, 1994, 1995) se refere como *noticing*, o ato de notar detalhes do *input* a que o aprendiz se mostra exposto.

ainda que possa haver dois tipos de aprendizado, implícito ou explícito, que se mostrem distintos em termos de representação consciente por parte do aprendiz, ambos se mostram dependentes da atenção.

Considerando-se a *Noticing Hypothesis* através dos aspectos de *input* (a língua falada a que o aprendiz se mostra submetido) e *intake* (a informação armazenada na memória temporária que pode ou não subseqüentemente ser acomodada no sistema de interlíngua¹¹), Schmidt vê a consciência no nível da percepção como a condição suficiente e necessária para a conversão de *input* a *intake*. Nesse sentido, Schmidt define *intake* como “a porção do *input* que o aprendiz nota” (1990, p. 139). Fica claro que, sob essa perspectiva, só serão adquiridos aqueles aspectos lingüísticos que foram efetivamente percebidos a partir da exposição ao *input*. O autor esclarece, ainda, que a percepção não ocorre sob um aspecto global, mas, sim, se dá sobre estruturas lingüísticas específicas do *input*, de modo que, para adquirir detalhes fonéticos, por exemplo, o aprendiz deve se mostrar atento especificamente a esse aspecto da linguagem. A quantidade de *input* notada pelo aprendiz decorre de diversos fatores, dentre eles a saliência perceptual do aspecto lingüístico em questão, a frequência de tais dados no *input*, as exigências e objetivos do tipo de tarefa desempenhada e o nível de destreza dos aprendizes (1990, p. 143).

É importante esclarecer que o fato de o autor reconhecer na percepção a condição fundamental para o aprendizado não implica a negação de um aprendizado incidental (não-intencional), mas sim, unicamente, a negação da possibilidade de um aprendizado subliminar. Conforme diz Schmidt, não há dúvidas de que a aprendizagem incidental de linguagem pode ocorrer, assim como não há dúvidas de que também, nessas situações de aquisição, a percepção se mostra como uma condição necessária. Conforme exemplifica o autor, ainda que se possa adquirir vocabulário a partir da leitura, embora não haja a intenção para tal, não

¹¹ O conceito de *intake* aqui apresentado é uma citação direta de R. Ellis (1994b, p. 361).

haverá a oportunidade de aquisição se os aprendizes não prestarem atenção para a presença das palavras presentes no texto lido. Nesse sentido, as condições de aprendizagem incidental se mostram facilitadas quando a tarefa que está sendo executada pelo aprendiz chama a sua atenção para o aspecto lingüístico em questão. Mostram-se, assim, pouco prováveis os casos de aprendizado incidental de formas lingüísticas que não carreguem algum aspecto que se mostre fundamental para o bom desempenho da tarefa em questão, ou para o cumprimento dos objetivos do aprendiz (Schmidt, 1990, p.149).

Tal afirmação é ratificada pelas constatações de VanPatten (1993, 1994, 1997, 2002) de que os aprendizes, principalmente nos primeiros estágios de aquisição lingüística, concentram sua atenção para o entendimento do significado da mensagem antes de qualquer outro aspecto lingüístico. Havendo a necessidade de entendimento do significado, os detalhes da forma, que possuem pouco valor semântico, acabam não sendo notados, de modo que os adquirentes se mostrem atentos somente àqueles aspectos formais que parecem ser fundamentais para o estabelecimento do significado da mensagem (o que justifica, por exemplo, palavras de conteúdo serem processadas anteriormente a itens gramaticais). Os detalhes da forma que não se mostram significativos poderão ser notados, segundo o autor, somente após tais aprendizes demonstrarem capacidade de processar o conteúdo comunicativo sem necessitar fazer uso de um alto índice de atenção para tal tarefa.

Sendo, então, reduzidas as oportunidades de aprendizagem incidental a respeito de detalhes da forma presentes no *input*, uma vez que o foco de atenção do aprendiz, conforme também já afirmado, não consegue dar conta de todos os aspectos lingüísticos ao mesmo tempo, Schmidt chega à conclusão de que o papel atribuído ao aprendizado inconsciente tem sido exagerado (1990, p. 149). Levando-se em conta o afirmado, o conhecimento explícito, que acarreta o nível de consciência como entendimento, pode se mostrar crucialmente importante em muitos casos. Ao se considerar que a capacidade formal de se fazerem

generalizações teóricas a respeito dos fatos da língua pode contribuir para a percepção de tais detalhes da forma lingüística presentes no *input*, constata-se o caráter facilitador do conhecimento explícito, caráter esse que sugere argumentos para a discussão a respeito da instrução formal de segunda língua, questão a respeito da qual se falará a seguir.

2.3.3.2 Caracterização da hipótese da interface fraca

É justamente esse efeito facilitador desempenhado pelo conhecimento explícito que se mostra como um dos maiores pilares de sustentação da chamada Hipótese da Interface Fraca, instituída primeiramente sob esse nome por R. Ellis (1993). De acordo com essa visão, o conhecimento explícito, de natureza declarativa e geralmente trazido à tona através da instrução formal, ainda que não possa vir a se transformar diretamente em conhecimento implícito (salvos os casos em que o aprendiz se encontre pronto, em termos de etapas de desenvolvimento de aquisição), contribui para o desenvolvimento do conhecimento implícito por meio de seu papel de “facilitador do *intake*”, uma vez que possibilita aos aprendizes perceber detalhes da forma do *input* que, até então, se mostravam despercebidos. Tal papel do conhecimento explícito, segundo o exposto por Schmidt (1990, p.149), mostra-se ainda mais evidente na aquisição da linguagem por parte de adultos. Ao passo que as crianças conseguem, através de sua atenção periférica, notar alguns detalhes do *input* enquanto paralelamente se mostram atentos ao conteúdo da mensagem, os adultos precisam realizar um trabalho de percepção mais específico e focalizado para detectar tais detalhes a partir da língua em uso.

Além de assumir o caráter de facilitador da percepção do *input*, conforme foi acima descrito, o conhecimento explícito desempenha ainda um segundo papel, conforme

evidenciado por R. Ellis (1993, p.98). Tal papel consiste em possibilitar a comparação, por parte do aprendiz, entre os aspectos lingüísticos notados a partir do *input* e as estruturas de *output* por ele produzidas, de modo que a evidência de discrepâncias evidencie, para o aprendiz, a produção inadequada de sua parte, levando-o a atentar para a produção da estrutura correta (*notice the gap*). A partir desse pressuposto, acredita-se que o conhecimento explícito, ao propiciar essa percepção das diferenças entre a língua alvo e a língua do aprendiz, seja capaz de contribuir para a superação de alguns efeitos de transferência negativa da L1.

Vê-se que o conhecimento explícito, ao assumir o papel de facilitador aqui referido, exerce efeitos indiretos no que diz respeito à aquisição da linguagem para uso espontâneo, não-monitorado. Deve-se deixar claro que os efeitos do conhecimento explícito não são sentidos imediatamente. Após o desenvolvimento de uma forma de trabalho pedagógico voltada para a construção de um conhecimento de ordem explícita, será necessário um tempo para que o aluno passe a perceber o item lingüístico em questão no *input*, e posteriormente o compare com os detalhes de seu sistema de interlíngua para poder iniciar a produção das estruturas semelhantes à forma-alvo a que ele é exposto. Esse intervalo de tempo necessário para a ocorrência do que pode ser considerado, em linhas gerais, uma ‘transformação’ de conhecimento explícito para implícito, depende, além dos diversos fatores facilitadores da percepção evidenciados por Schmidt (1990), do estágio seqüencial de aquisição em que o aprendiz se encontra.

Para a Hipótese da Interface Fraca, a prática das estruturas desempenha, também, um papel importante, ao contribuir com a automatização do conhecimento que o aprendiz possui. Mostra-se importante dizer, entretanto, que ao contrário da Hipótese da Interface Forte, segundo a qual as situações de prática e uso monitorado do idioma são uma condição suficiente para a aquisição dos aspectos lingüísticos praticados, de acordo com a Hipótese da

Interface Fraca, enquanto o aprendiz não se encontrar na etapa de desenvolvimento adequada para a aquisição de um item lingüístico específico, não há a possibilidade de surgimento de um conhecimento implícito. Mesmo que o aprendiz se mostre ciente e perceba, já no *input*, o detalhe lingüístico em questão, esse conhecimento continuará exibindo o comportamento de um conhecimento explícito, mostrando-se disponível, dessa forma, somente em situações de uso monitorado do idioma. Vencida a etapa de aquisição referente ao item lingüístico em questão, tendo o aspecto da forma lingüística já sido notado pelo aprendiz, tal conhecimento começará a se mostrar capaz de figurar em contextos além daqueles que exigem o uso consciente da linguagem.

A Hipótese da Interface Fraca não se encaixa nem sob o radicalismo da visão encabeçada por Krashen, que não vê possibilidade de interação entre os dois sistemas, nem sob o exagero encontrado na Hipótese da Interface Forte, que vê a conversão do conhecimento explícito em implícito independentemente das etapas desenvolvimentais do aprendiz e intimamente ligado à questão da internalização de tal aspecto promovido pela prática estrutural, colocando a questão da exposição a uma comunicação autêntica em um patamar inferior. Segundo a Hipótese da Interface Fraca, conforme já afirmado, o *input* por si só não é capaz de levar a estruturas com um nível de acuidade adequado, dada a não-percepção por parte do aprendiz de alguns detalhes presentes nesse *input* – “sem nenhuma espécie de foco na forma a exatidão gramatical é um resultado improvável” (N.Ellis, 2002, p.175). Do mesmo modo, a posse unicamente de um conhecimento explícito não se mostra capaz de propiciar a formação da competência lingüística do aprendiz – “todos conhecemos pessoas que sabem alguma coisa a respeito de uma língua, mas não conseguem nem entendê-la nem produzi-la oralmente” (Schmidt, 1995, p. 47).

A Hipótese da Interface Fraca, nos dias de hoje, mostra-se como a mais aceita entre os pesquisadores voltados para a questão do ensino de segunda língua, por reconhecer,

conforme já afirmado, o papel benéfico tanto do *input* quanto do conhecimento formal acerca da estrutura da língua. De fato, segundo a Hipótese da Interface Fraca, o *input* lingüístico fornecido e a posse de conhecimento explícito são condições fundamentais para a aquisição, sendo necessário um relacionamento harmônico e contributivo entre esses dois fatores. A questão, entretanto, não se mostra totalmente fechada, havendo, ainda, novas visões e reformulações acerca da relação entre as duas formas de conhecimento. Dentro dessas novas visões, pode-se citar, brevemente, a proposta por Hulstijn (2002), que afirma não haver uma transformação entre os dois tipos de conhecimento, mas sim, paralelamente ao aprendizado explícito, a formação de um conhecimento implícito concomitante, de modo que o aprendizado implícito se dê como um mecanismo de processamento que não se pode deter. A automatização da linguagem é vista, dessa forma, como uma propriedade incidental do aprendizado implícito: “o que parece ser a automatização do conhecimento explícito é de fato a automatização através do aprendizado implícito” (*op.cit.*, p.211). Como se vê, os estudos da área se encontram, ainda, em plena evolução, e muito ainda há a ser dito entre a relação entre os conhecimentos explícito e implícito.

Ao se relacionar a Hipótese da Interface Fraca com a questão do ensino de uma segunda língua, Schmidt (1995, p. 3) vê o surgimento de um visão intermediária entre as noções de foco nos aspectos lingüísticos (sobretudo gramaticais) e foco puramente no significado. A sala de aula de segunda língua se mostra, assim, como o espaço em que a criação de um ambiente comunicativo se mostra como fundamental, ao mesmo tempo em que é reconhecida a adequação do foco na forma quando imbuído em tal contexto comunicativo, uma vez que, conforme explica o autor, aspectos como a interação, a atenção e a consciência são cruciais para o aprendizado.

É importante deixar claro que a noção de instrução formal aqui referida, que tem como objetivo estimular a percepção do aprendiz, em vista dos argumentos apresentados por

Schmidt, já discutidos neste trabalho, compreende também outras tarefas pedagógicas além do próprio trabalho de explicitação e sistematização das regras lingüísticas. Ainda que, ao se falar em ‘Foco na Forma’ ou ‘Instrução Focada na Forma’, possa vir à mente apenas a noção da descrição formal de uma regra estrutural, tal opção compreende um entre vários outros meios pedagógicos através do qual o aprendiz pode ter sua atenção despertada para os dados do *input*. Uma outra opção, por exemplo, compreenderia as atividades do tipo ‘Instrução de Processamento’ (*processing instruction*), instituídas por Van Patten (1993), que visam a focalizar a atenção do aprendiz sem implicar a produção da estrutura em questão. Além disso, atividades de prática, conforme já afirmado, e o *feedback* corretivo provido pelo professor, desempenham, em conjunção com a instrução explícita, um papel importante na tarefa de estimular a percepção do aprendiz (cf. R. Ellis 1998). Não sendo, portanto, o trabalho de descrição formal da regra o único meio através do qual se consegue instituir não só a formação de um conhecimento explícito, mas também um maior trabalho de monitoração, a próxima seção se preocupará em discutir tais opções, tendo como ponto central de debate o ambiente de sala de aula.

2.4 A atenção à forma na sala de aula

Ao longo de todo o presente capítulo, ao se abordarem as três hipóteses de interface referidas, procuraram-se estabelecer paralelos entre tais visões e as práticas pedagógicas oriundas desses posicionamentos teóricos. A seção que aqui se inicia se preocupa justamente em promover uma retomada dessa questão, bem como discutir meios pedagógicos através dos quais se possa promover, em uma sala de aula de segunda língua, o estabelecimento de um conhecimento explícito acerca da linguagem, meios esses já descritos no final da seção

anterior. Haverá a preocupação, também nesta seção, de se promover um apanhado geral dos resultados de alguns trabalhos de pesquisa voltados para a questão do foco na forma/instrução focada na forma em um ambiente comunicativo de sala de aula.

2.4.1 O foco na forma na sala de aula

A discussão a respeito da necessidade de se chamar a atenção para aspectos formais da língua, conforme afirmam Doughty and Williams (1998, p.01), mostra-se uma das mais controversas e antigas no que diz respeito ao debate teórico da área de instrução de segunda língua. As autoras, assim como Long & Robinson (1998), fazem menção ao chamado “movimento pendular” no ensino de segunda língua: de um lado, tem-se o Foco no Significado, que, indo ao encontro das idéias defendidas pela Hipótese da Não – Interface, exclui qualquer forma de tratamento da língua como objeto de estudo. Do outro, tem-se o que Long & Robinson (1998) denominam de Foco nas Formas, que acaba desconsiderando o papel da exposição à evidência positiva significativa, caracterizando, portanto, o ensino de línguas como uma disciplina de análise lingüística. Enquanto que o Foco no Significado se mostrou como base pedagógica para abordagens como o Método Direto e até mesmo, conforme N. Ellis (1994, p.3), para uma postura inicial da abordagem comunicativa (que, em seus primórdios, acabou sendo vista por muitos educadores como se pregasse apenas a comunicação desassociada de qualquer atribuição de importância à forma lingüística), o Foco nas Formas caracterizou abordagens como o Método de Gramática-Tradução, por exemplo.

Com o reconhecimento das noções que regem a Hipótese da Interface Fraca, tem-se o que Long (1991), Long & Robinson (1998) e Doughty & Williams (1998) denominam de Foco na Forma. O Foco na Forma caracteriza-se por garantir um ambiente comunicativo, em

que oportunidades de negociação do significado se fazem presentes, ao mesmo tempo em que também são incluídas situações de foco nos elementos formais da linguagem, principalmente quando esses são necessários para tornar claro aquilo que se quer significar. Diferencia-se, desse modo, da concepção de Foco nas Formas citada previamente, que se mostra preocupada, apenas, com a descrição dos detalhes lingüísticos, desvinculada da ênfase comunicativa.

Baseando-se na descrição acima, pode-se dizer que são os fundamentos do Foco na Forma que embasam a prática docente, calcada em uma abordagem de cunho comunicativo, nos dias de hoje: na sala de aula de segunda língua, reconhece-se a importância, conforme previamente afirmado, de um ambiente para a construção de significado e a comunicação autêntica, o que não implica o esquecimento da instrução formal voltada para os aspectos da forma. No que diz respeito à terminologia, o termo 'Foco na Forma' pode receber, ainda, outras denominações. Nesse sentido, termos do inglês como *Focus on Form* e *Form-Focussed Instruction* parecem confundir-se. Doughty & Williams (1998, p. 04) mencionam tal dificuldade terminológica, e apontam para a diferença de que muitas vezes o termo *Form-Focussed Instruction* acaba sendo utilizado tanto para se referir a contextos em que prevalecem o Foco nas Formas bem como o Foco na Forma, o que leva as autoras a afirmar que a interpretação de tal termo, que se mostra dúbio, inspira cuidado. Spada (1997), além de também chamar a atenção para a possibilidade de o termo *Form-Focussed Instruction* ser utilizado tanto para descrever situações de Foco nas Formas ou na Forma, ressalta que, sob a sua concepção, tal termo se difere do denominado por Doughty & Williams (1998) e Long & Robinson (1998) de Foco na Forma (*Focus on Form*). Segundo a autora, enquanto esse último termo se refere a eventos pedagógicos em que a focalização aos detalhes da forma se dá a partir da necessidade de entendimento ou produção do conteúdo significativo, geralmente em situações não determinadas, a concepção do termo *Form-Focussed Instruction* engloba as

situações pedagógicas, baseadas na comunicação, que incluem um trabalho previamente determinado de intervenção pedagógica a respeito da língua.

Acredita-se ser justamente esse o sentido atribuído por R. Ellis (1998) ao mencionar o termo *Form-Focussed Instruction*, referindo-se a situações de ensino formal do idioma, através de atividades pré-elaboradas pelo professor em meio a um ambiente comunicativo. Independentemente da nomenclatura tomada, o importante é deixar clara a idéia de que a prática pedagógica aqui referida reconhece na formação de ambos os tipos de conhecimento, implícito e explícito, aspectos fundamentais da aquisição de uma segunda língua.

2.4.2 As opções de prática pedagógica

Partindo-se da Hipótese da Interface Fraca e da premissa de que possibilitar ao aprendiz a percepção dos detalhes da forma se mostra como condição facilitadora do processo de aquisição, R. Ellis (1998, p. 42) explica que os primeiros trabalhos voltados para a questão denominada por ele de *form-focussed instruction* (ver discussão acima) possuíam primordialmente o objetivo de comprovar os efeitos da instrução formal na aquisição do aprendiz. Poucos questionamentos e esclarecimentos eram feitos a respeito de diferentes tipos de atividades compreenderem maiores ou menores ganhos em termos de percepção, e, conseqüentemente, de aquisição. Com o passar do tempo, tendo sido comprovada a relevância do enfoque pedagógico que inclui oportunidades de reflexão a respeito da língua em um ambiente comunicativo, as diversas opções de ações pedagógicas passíveis de serem realizadas, bem como seus principais efeitos, começaram a ser discutidos e operacionalizados em diversos estudos. É justamente essa questão que a presente seção se propõe discutir.

R. Ellis (*id. ibid*) apresenta quatro opções de instrução: *input* estruturado, instrução explícita, prática da estrutura e *feedback* negativo. O autor deixa claro que se trata de quatro macro-opções, uma vez que englobam diversas outras micro-opções de atividades que podem ser realizadas em sala de aula. Passar-se-á, a partir de agora, para uma breve discussão individual a respeito das macro-opções descritas por R. Ellis, apresentando-se, também, os resultados de alguns estudos que tiveram como foco a verificação do papel por elas desempenhado.

2.4.2.1 Tarefas caracterizadas pelo *input* estruturado

Conforme já se fez alusão, VanPatten (1993, 1994, 1996, 1997, 2002) caracteriza a atenção como uma propriedade de capacidade limitada, de modo que o aprendiz atente para apenas um aspecto lingüístico por vez ao processar o *input*. Uma vez que o aprendiz, primeiramente, tem a preocupação de processar o significado do que é dito, são as palavras de conteúdo os primeiros aspectos detectados, sendo que somente aqueles detalhes gramaticais capazes de carregar significado necessário para o entendimento da mensagem serão processados pelo aprendiz. O que acontece, de fato, é que itens de maior carga semântica são processados anteriormente aos de menor significado, sempre se seguindo essa seqüência. À medida que o aprendiz já tenha internalizado um determinado item lingüístico, outros aspectos poderão começar a ser processados, sempre se dando preferência àqueles detalhes que se mostrarem mais importantes em termos de carga semântica. Para formas com pequena carga semântica serem percebidas, os aprendizes devem ser capazes de processar o conteúdo comunicativo e informacional sem precisar despender atenção. Além disso, o posicionamento dos itens lingüísticos dentro da frase também parece relevante, uma vez que os aprendizes se

mostram atentos primeiramente aos elementos que se encontram na posição inicial da frase, sendo os que se encontram em posição final processados ainda anteriormente aos que se encontram em posição medial (2002, p. 758).

É a partir dos princípios de processamento apresentados acima que Van Patten reconhece a necessidade de tarefas do tipo ‘instrução de processamento’ (*processing instruction*). Tal opção pedagógica, caracterizada por VanPatten (1997, p. 99) como “uma abordagem de se trabalhar com a instrução gramatical baseada no *input*”, tem por objetivo auxiliar o aprendiz a ‘processar’ as informações lingüísticas através de atividades de compreensão. Os aprendizes, segundo a descrição de Van Patten, são levados a construir relações entre o significado e a forma dos itens-alvo, o que se consegue através de um *input* estruturado (*structured input*): “*input* que é manipulado sob aspectos particulares para que os aprendizes se tornem dependentes da forma e da estrutura para o entendimento do significado” (Van Patten, 2002, p. 764-5). Conforme VanPatten (2002, p. 764) deixa claro, durante a fase instrucional os alunos não produzem o item-alvo. Vê-se, assim, que, segundo tal visão, o trabalho de intervenção pedagógica se mostra mais eficiente quando fornecido via compreensão, ao invés da ênfase na priorização da produção dos item-alvo através de atividades de prática da estrutura em questão.

O primeiro estudo a confirmar a eficiência desse tipo de prática pedagógica foi o de Van Patten & Cadierno (1993), voltado para a aquisição do posicionamento dos pronomes objeto em espanhol. Os aprendizes foram divididos em três grupos: um grupo de controle, outro grupo que recebeu a instrução de processamento e um terceiro grupo que recebeu instrução dita como “tradicional” (sem qualquer tipo de atividade envolvendo interpretação). Tanto o grupo tradicional quanto o de instrução de processamento receberam instrução explícita a respeito da estrutura em questão. Foram realizados testes de compreensão oral da relação entre forma e significado, bem como testes de produção escrita. Os autores

concluíram que enquanto o grupo tradicional, voltado para a abordagem centrada na prática da estrutura, exibiu ganhos apenas no que diz respeito à produção, não havendo vantagens no que concerne à habilidade de processar forma e significado no *input*, o grupo que recebeu instrução do tipo proposto pelos autores teve um ganho duplo, pois, além de conseguir processar a relação entre forma e significado, os alunos de tal grupo puderam fazer uso desse novo conhecimento para produzir estruturas que nunca haviam realizado durante o trabalho de instrução pedagógica. Concluiu-se, dessa forma, que o aumento do *intake* dos aprendizes pôde levá-los à aquisição de um conhecimento implícito.

No teste acima descrito, os grupos de alunos submetidos à instrução voltada para o processamento de *input* receberam, também, instrução voltada para a sistematização explícita a respeito da língua. Questionava-se, dessa forma, se os ganhos evidenciados nos estudos anteriores se mostravam como mérito da abordagem de processamento do *input*, ou se tais ganhos podiam ser atribuídos à instrução explícita prestada. É essa a questão abordada em VanPatten & Oikarinen (1996), em que se propôs a divisão dos aprendizes em três grupos: um que recebeu instrução de processamento juntamente com instrução explícita, outro que recebeu apenas as atividades de *input* estruturado, e outro que recebeu apenas instrução explícita. Tendo sido realizados os mesmos testes propostos em Van Patten & Cadierno (1993), verificou-se que o grupo que recebeu apenas instrução explícita não demonstrou um progresso significativo, ao passo que os outros dois grupos, que contaram com tarefas voltadas para a abordagem de instrução de processamento (com ou sem instrução explícita inclusa), melhoraram significativamente, tanto no que diz respeito à recepção quanto à produção dos itens. Tal constatação levou à conclusão de que os efeitos benéficos resultantes da abordagem de processamento de *input* não são atribuíveis à instrução explícita, mas, sim, à natureza das atividades contendo um *input* estruturado.

Os estudos relativos à questão da instrução voltada para o processamento de *input* mostram-se ainda em fase de desenvolvimento, havendo muito o que ser pesquisado, sobretudo no que diz respeito aos efeitos de tal abordagem em situações de produção oral espontânea da língua, ou no que concerne à questão do papel da instrução explícita realizada em complementação a esse tipo de instrução, papel esse que se mostra diminuído de acordo com as constatações de VanPatten & Oikkenon (1996). Ainda que o presente trabalho não se preocupe em colocar em debate o mérito desse tipo de instrução proposta, uma vez que não foi essa a abordagem utilizada junto aos sujeitos da presente pesquisa, reconhece-se, mesmo assim, a relevância das idéias de VanPatten a respeito da questão do processamento do *input* por parte dos aprendizes de segunda língua. Tais observações, descritas logo no início da presente seção, mostram-se dignas de consideração pelo trabalho de pesquisa aqui proposto, pelo fato de fornecerem argumentos que justificam a realização de um trabalho de instrução pedagógica preocupado em chamar a atenção para detalhes lingüísticos do *input*, em um ambiente comunicativo de ensino.

2.4.2.2 A instrução explícita

Conforme já foi evidenciado, há um consenso em atribuir ao trabalho de instrução explícita o status de principal meio de desenvolvimento de um conhecimento explícito, capaz de chamar a atenção do aprendiz para os dados do *input*.

Muito não precisa ser dito a respeito da instrução explícita, uma vez que o ato de se evidenciar e sistematizar detalhes lingüísticos se mostra como prática comum entre os professores de segunda língua. Ellis (1998, p. 47) diz, entretanto, que tal trabalho de detalhamento pode se dar de duas formas, o que constitui uma das principais questões de

escolha, por parte do professor, no que diz respeito a esse tipo de instrução. Pode-se optar por expor as regras diretamente, através de explicações, de forma escrita ou oral a respeito do detalhe lingüístico, fornecidas pelo professor (método dedutivo), ou, ainda, optar-se por propor atividades que possibilitem aos aprendizes descobrir por eles mesmos a regra que caracteriza o item lingüístico (método indutivo).

O estudo de Fotos & Ellis (1991) questionou a possível vantagem de um método sobre outro, mais especificamente se a descoberta de um item lingüístico através da execução de uma tarefa se mostrava tão eficiente quanto o estudo do mesmo aspecto lingüístico sob a instrução provida diretamente pelo professor. Fotos e Ellis concluem que tarefas que levam os alunos a discutir a respeito da gramática e construir regras que descrevam tais fenômenos lingüísticos se mostram tão relevantes quanto o tradicional provimento direto da regra por parte do professor, havendo ainda vantagens no que diz respeito à situação de interação que é oportunizada através das atividades que caracterizam o método indutivo.

O subseqüente trabalho de Fotos (1994) procurou novamente verificar a eficácia de atividades que levassem os alunos à descoberta das regras. O estudo compreendeu uma investigação de três tipos de tarefas (*consciousness-raising tasks*) relacionada à aquisição, por parte de 160 universitários japoneses, de três questões referentes ao ordenamento de palavras no inglês (posicionamento dos advérbios, alternância do dativo e orações relativas), tendo-se o objetivo de mostrar a aplicabilidade de tal tipo de tarefa independentemente da questão lingüística em evidência, bem como verificar se os ganhos apontados se mostrariam duráveis com o tempo. Através dos resultados obtidos, que se mantiveram no período de duas semanas após a primeira verificação dos efeitos da atividade pedagógica, a autora constatou que a proposta de tarefas que levam o aluno a discutir a respeito da língua se mostra tão eficiente quanto o método 'tradicional', havendo a vantagem, ainda, de promover oportunidades de interações lingüísticas entre os aprendizes. Fotos conclui, dessa forma, que tais tarefas se

mostram como recomendáveis pelo fato de integrarem a situação de instrução formal a um molde comunicativo.

O posicionamento acima descrito é reiterado por R. Ellis (1998, p. 48), ao afirmar que o método indutivo parece ser o mais adequado no que diz respeito à instrução explícita, uma vez que o convite à descoberta do funcionamento da língua se mostra mais motivante do que a sua simples absorção, além da vantagem de se produzir a própria L2 para a discussão a respeito dos fatos da língua, o que proporciona um desafio a mais para o aprendiz. O presente estudo, em concordância com todos os argumentos acima evidenciados, reconhece ser o método indutivo a opção mais adequada no que diz respeito à prática pedagógica de caráter explícito, de modo a fazer uso dessa opção ao explicitar o fenômeno de assimilação progressiva de sonoridade, um dos aspectos que será estudado por este trabalho.

É importante ressaltar que, em ambientes de sala de aula, o trabalho de instrução explícita pode ser desempenhado em conjunção com atividades de prática da estrutura, além de servir como embasamento para as situações em que um *feedback* negativo é fornecido aos alunos. É dessas duas últimas macro-opções que a próxima seção tratará.

2.4.2.3 A prática da estrutura e o *feedback* negativo

Conforme afirma R. Ellis (1998, p. 43), um ambiente marcado pela instrução focada na forma (*form-focussed instruction*) se mostra frequentemente caracterizado pelas combinações entre instrução explícita, prática estrutural e *feedback* negativo. Ainda que tal conjunção de atividades seja uma combinação apropriada no que diz respeito ao objetivo de reforçar o trabalho de instrução explícita, contribuindo, assim, para uma conseqüente aceleração na formação de um conhecimento implícito, sob um ponto de vista metodológico

tal combinação é problemática, dada a impossibilidade de se determinar com exatidão qual dessas opções pedagógicas se mostra, realmente, como a verdadeiramente responsável pelo processamento do *intake* na construção da interlíngua do aprendiz.

No que diz respeito às atividades de prática das estruturas, R. Ellis (1998, p. 50) se refere à vasta gama de possibilidades de atividades desse gênero, indo desde aquelas atividades tidas como totalmente controladas até as que proporcionam a produção livre de frases contendo a estrutura alvo, por exemplo.

A Hipótese da Interface Fraca, conforme já foi afirmado, não desconsidera o valor da prática e seu caráter de facilitadora no sentido de tornar estruturas já parcialmente adquiridas mais fluentes e acuradas - “seria prematuro abandonar abordagens de ensino de gramática que enfatizam a prática” (R. Ellis 1998, p. 51). Apesar desse aspecto facilitador, a oportunidade da prática, entretanto, não é vista como condição única e suficiente para promover a percepção responsável pelo processamento do *intake*, o que explica vê-la sob um caráter complementar, mas não menos essencial, no trabalho de sala de aula desenvolvido pelo professor. É importante dizer, ainda, que a concepção de prática que embasa a experiência de ensino desenvolvida na presente pesquisa mostra-se limitada, conforme também defendem os maiores representantes da Hipótese da Interface Fraca, à questão de seqüência de aquisição do aprendiz. Além do fato de os aprendizes precisarem de tempo para integrar as novas estruturas aos seus sistemas de interlíngua, deve-se considerar que, se o foco da prática for uma estrutura que o aprendiz ainda não está pronto para adquirir, tal trabalho provavelmente não será capaz de ter seus efeitos sentidos.

Vários são os estudos, também, voltados para a questão do *feedback* negativo. Spada (1997, p. 78), entretanto, chama a atenção para o fato de que em grande parte das pesquisas sobre instrução formal de L2, que têm no *feedback* uma prática complementar do trabalho de instrução explícita, torna-se impossível verificar se os resultados obtidos são decorrentes

unicamente da explicitação das regras lingüísticas, ou apenas do trabalho de *feedback* por ele mesmo. Ao propiciar o que a Hipótese da Interface Fraca denomina de *notice the gap*, em que o aprendiz compara sua própria manifestação de interlíngua com as formas do *input*, o ato de evidenciar ao aprendiz que a sua produção se caracteriza como inapropriada se revela, também, como outra opção didática importante para uso em sala de aula.

O *feedback* negativo pode variar em sua natureza, podendo se dar através de correção explícita, pedidos de esclarecimento, *feedback* metalingüístico, elicitación da forma correta a ser produzida pelos alunos ou, ainda, repetição. Qual dessas formas de *feedback* negativo parece ser a mais apropriada tem se revelado a questão norteadora de muitos estudos, sendo que o uso de mais de uma forma de correção é, na maioria dos casos, necessário, frente a um grupo heterogêneo de alunos, cabendo, também nesse sentido, um pouco de bom senso por parte do professor para a escolha dos métodos de correção de que irá fazer uso.

Procurou-se, nesta seção, evidenciar as principais opções pedagógicas com que pode contar o professor de segunda língua ao promover um ensino comunicativo que atribua importância, também, à análise a respeito de detalhes da forma lingüística. Conforme foi evidenciado ao longo da seção, os estudos voltados para a aquisição de L2 em um ambiente com Foco na Forma/Instrução Focada na Forma parecem apontar uma vantagem do uso de tais opções pedagógicas, desde que provido ambiente para a comunicação, frente aos estudos baseados unicamente no Foco no Significado. No que diz respeito a quais são os melhores tipos de atividades de sala de aula que caracterizam tal Foco na Forma/Instrução Focada na Forma, são necessários mais estudos, ainda, para apontar os efeitos da instrução explícita, da prática das estruturas e do *feedback* negativo, tomadas tanto individualmente, como conjuntamente.

2.5 Considerações finais: o estudo proposto

Tendo sido apresentadas as principais concepções teóricas que fundamentam o trabalho de pesquisa em sala de aula proposto pelo presente trabalho, esta seção se preocupará em apresentar um apanhado geral das questões discutidas, tendo o objetivo de situá-las dentro da realidade do presente estudo.

O trabalho de instrução formal realizado fundamenta-se na afirmação de Schmidt (1990, 1994, 1995) de que, para o desenvolvimento do *intake*, o aprendiz, que não consegue demonstrar atenção para o *input* como um todo, deve atentar para detalhes específicos desse *input*. A intervenção pedagógica realizada teve justamente a intenção de chamar a atenção para a produção da forma fonética do passado/particípio passado dos verbos regulares do inglês. Vista a diferença, no que diz respeito a uma comparação entre a produção de falantes nativos e as formas produzidas pelos sujeitos do presente estudo no período pré-instrucional, supõe-se que, pelo menos com relação a esse grupo de verbos em questão, os aprendizes não haviam se mostrado atentos para os detalhes de sua produção fonética. As produções desses aprendizes, dentre outros aspectos, demonstravam ser caracterizadas, geralmente, pela presença de vogais epentéticas entre as consoantes que deveriam constituir os encontros consonantais nas posições de coda silábica. O trabalho realizado junto ao grupo de alunos, portanto, teve a intenção de propiciar tal percepção, percepção essa que estimularia o processo de comparação entre os dados presentes no *input* contendo as formas-alvo e a língua efetivamente produzida por tais aprendizes (*notice the gap*, sugerido primeiramente em Ellis 1993). É tal ato de comparação, de fato, que se mostra como uma das condições necessárias para que o aprendiz comece a produzir, pelo menos primeiramente em condições de uso controlado do idioma, os itens lingüísticos de modo semelhante ao que é considerado 'alvo'. De acordo com a Hipótese da Interface Fraca, essa nova percepção dos dados do *input* pode,

mesmo que não instantaneamente, implicar o uso dessas formas, também, em situações de uso espontâneo do idioma.

É em função da relação entre uso controlado *versus* uso espontâneo das novas formas que o presente trabalho conta com a realização de testes tanto de leitura quanto de produção espontânea da língua. Nos testes de fala espontânea, o grau de monitoração do aprendiz frente aos detalhes da forma lingüística se encontra reduzido, supondo-se a possibilidade de uso de um conhecimento de caráter implícito. Já nos testes de leitura, por não se mostrar preocupado com a natureza da mensagem daquilo que irá produzir oralmente, o informante demonstra capacidade de monitorar sua fala ao acessar o seu conhecimento explícito a respeito da língua.

Deve-se dizer que não é o objetivo deste trabalho fazer generalizações ou afirmações a respeito do tipo de conhecimento em ação durante as situações de fala espontânea do aprendiz, mesmo que tais produções orais se mostrem semelhantes à estrutura-alvo. Isso porque determinar o tipo de conhecimento em uso, a partir da observação da produção oral do aprendiz, parece uma tarefa pouco instrumentalizável, não tendo havido, portanto, a preocupação do presente trabalho nesse sentido. De fato, conforme explica R. Ellis (2003), uma das grandes dificuldades no que diz respeito aos estudos acerca das formas de conhecimento implícito/explicito é justamente promover a distinção entre esses dois componentes na língua do aprendiz, o que leva o autor a dizer que, até o presente momento, pouco foi feito, em termos de pesquisa, com relação a instrumentos de verificação que consigam expressar de forma correta os momentos em que o conhecimento explícito se encontra ou não em ação.

Hulstijn e De Graaff (1994) deixam claro que o conhecimento implícito é, na verdade, um construto teórico, o que não o torna avaliável em termos de testes. Não se tendo o objetivo de fazer generalizações como as do tipo “o conhecimento que era explícito é agora implícito”, o presente trabalho embasa-se na suposição desses autores de que a produção

fluente pode ser tomada como “um correlato comportamental do conhecimento implícito” (*op.cit.*, p. 98). Acredita-se que, ainda que tal caracterização seja um tanto nebulosa para o psicolinguísta, preocupado em encontrar soluções metodológicas capazes de discernir os dois tipos de conhecimento, para o professor de segunda língua, voltado sobretudo para a aquisição de linguagem de seus alunos, a constatação de que aquele conhecimento ensinado descritivamente ao aluno pode se fazer presente, posteriormente, em sua fala espontânea, como um correlato do conhecimento implícito (independentemente de se tratar ou não, realmente, de uma manifestação de conhecimento implícito), já é condição satisfatória para embasar a sua prática docente. Desse modo, ainda que não se discuta, aqui, a suposta possibilidade de “conversão” entre formas de conhecimento, deve-se deixar claro, entretanto, que o trabalho de instrução pedagógica realizado objetivava, ao contrário do que acreditava Krashen, promover a aquisição de tais formas lingüísticas em situações, também, de uso espontâneo da língua. Acredita-se, assim, na possibilidade de a instrução explícita, mesmo que a longo prazo, promover o surgimento de tal “correlato” do conhecimento implícito. Vê-se, assim, que o trabalho de instrução explícita realizado tem a expectativa e o objetivo de ocasionar, dessa forma, produções com graus de acuidade satisfatórios em ambas as formas de coleta de dados, tanto nos testes de leitura como de uso espontâneo da língua.

Uma outra questão teórica a que se tentou atender, no que diz respeito aos passos metodológicos relativos ao trabalho de coleta de dados, diz respeito à durabilidade dos efeitos da instrução explícita, questão essa bastante comum nas pesquisas de segunda língua voltadas para a verificação dos efeitos da instrução formal. Com relação a esse aspecto, DeKeyser (1994), Ellis (1994b), e Spada (1997) fazem menção a dois estudos realizados por White (1991) sobre a aquisição do ordenamento de advérbios e da formação de perguntas em inglês. Enquanto que, no caso do estudo da aquisição dos advérbios, os resultados relativos a um teste realizado cinco meses após a instrução formal apontaram uma queda considerável do

grau de acuidade, se comparado aos resultados obtidos em um teste semelhante realizado logo após o trabalho pedagógico, no caso do estudo da aquisição de formação de perguntas verificou-se que, seis meses após a intervenção pedagógica, os aprendizes em questão apresentavam um nível de acuidade ainda maior do que aquele verificado logo após a prática de ensino realizada junto ao grupo. Tais constatações, que evidenciam uma contradição entre os resultados das duas pesquisas, chamam a atenção para a necessidade de que os estudos voltados para a questão do papel da instrução formal verifiquem se os seus efeitos benéficos se mostram definitivos ou temporários. Dada essa necessidade de verificação, o trabalho de pesquisa aqui proposto, conforme será mais detalhadamente descrito no quarto capítulo, contará com duas verificações de dados após a realização do trabalho de instrução explícita.

As constatações de White (1991) deram origem à sugestão de um grande número de hipóteses para justificar o que em princípio parecia ser uma contradição em seus dados. Dentre as diversas possibilidades de explicação, se encontram, conforme sugere Ellis (1994b, p. 637-8), a questão da seqüência de aquisição do aprendiz e o grau de perceptibilidade do item gramatical em foco. Entretanto, o principal fator justificador da questão, que parece ser consensual entre os teóricos que dela tratam, diz respeito à freqüência dos dados gramaticais no *input* a que o aprendiz é exposto. Notavelmente, enquanto perguntas ocorrem freqüentemente no *input* que caracteriza o dia-a-dia da sala de aula, o uso de advérbios não ocorre em um nível comparável de freqüência, o que leva a crer que a freqüência dos dados do *input* é condição fundamental para a durabilidade dos efeitos da instrução formal e, conseqüentemente, para a aquisição do aspecto lingüístico que é foco de tal trabalho de instrução.

No caso do presente estudo, teve-se o cuidado, ao se selecionar o aspecto lingüístico com o qual se trabalharia na realização da pesquisa, de escolher um item lingüístico que se mostrasse de grande freqüência nas manifestações orais dos falantes de inglês. O sufixo ‘-ed’,

por representar tanto a forma de passado simples como particípio passado de um grande número de verbos (ditos verbos regulares), é de grande uso na língua, sendo frequentemente utilizado, tanto pelo professor como pelos alunos, durante os encontros da disciplina de Língua Inglesa. Nesse sentido, considerando-se o aspecto da frequência dos dados, acredita-se que os resultados obtidos na primeira coleta após a realização do trabalho de instrução explícita se mantenham, também, na coleta posterior.

Finalmente, é preciso retomar uma das questões centrais que foram aqui abordadas, que diz respeito à necessidade de se vincular o trabalho de estudo das regras que caracterizam o sistema lingüístico a um ambiente em que predomine uma abordagem comunicativa centrada no aluno. Mostra-se reforçada, aqui, a noção de que o aprendiz deve ser exposto a *input* significativo, de modo que lhe seja possibilitada a oportunidade de se engajar em situações de comunicação autênticas, uma vez que, conforme já foi evidenciado, a posse somente de conhecimento explícito a respeito da língua não parece ser condição suficiente para ocasionar o processo de aquisição.

No caso do presente estudo, pode-se perguntar como isso se fez possível, uma vez que o trabalho de instrução explícita se deu, conforme já afirmado, em uma disciplina centrada na análise de aspectos formais da língua. Ainda que, dentro do universo da disciplina em questão, tenham sido oportunizadas situações de discussão dos detalhes formais da língua no próprio código da L2, explicitando-se fatos lingüísticos na maioria das vezes sob o método indutivo, reconhece-se que, em função de tudo o que foi exposto previamente nesta etapa do Referencial Teórico, a instrução formal e a oportunidade de prática oportunizada somente pela disciplina em questão provavelmente não seriam capazes de promover a aquisição, entre os alunos, do aspecto lingüístico estudado.

Como resposta a essa questão, é preciso considerar o trabalho pedagógico que foi desenvolvido não somente dentro da disciplina de Interfonologia Português-Inglês, sendo

também preciso considerar a realidade da disciplina de Língua Inglesa II, simultânea àquela, que tinha, como responsável docente, o pesquisador proponente do presente estudo. Nesse sentido, dado o convívio acadêmico diário, de segunda a sexta-feira, junto ao grupo de alunos em questão, foi possível promover atividades pedagógicas, embasadas em um contexto comunicativo, que não somente provesse o aluno com a quantidade de *input* necessária para a aquisição de tal aspecto da L2, mas também que viabilizasse oportunidades de prática fonética que complementassem as situações de prática criadas na disciplina de Interfonologia Português-Inglês. O fato de os alunos, paralelamente à disciplina de Interfonologia, estarem estudando nas aulas de Língua Inglesa II o *Present Perfect Simple*, tempo verbal esse que exige o verbo flexionado em sua forma do particípio passado (que, no caso dos verbos regulares, é portanto o item lingüístico tomado como foco deste estudo), propiciou oportunidades de exposição e uso da estrutura em um contexto significativo, permitindo-se que um paralelo entre as duas disciplinas fosse traçado.

Considerando-se o contexto acima descrito, vê-se, assim, que a prática pedagógica realizada não compreendeu apenas uma única atividade de sistematização do fenômeno cuja aquisição será aqui estudada, mas incluiu, também, atividades pedagógicas de prática, *feedback*, e uso espontâneo da estrutura em um ambiente significativo de comunicação. Sendo assim, encerra-se a presente seção deixando-se claro que o termo ‘instrução explícita’, a ser usado ao longo de todo o presente trabalho, deverá ser interpretado sob um sentido mais amplo, de modo a incluir não somente o trabalho de explicitação da questão lingüística *per se*, realizado durante apenas um dos encontros da disciplina de Interfonologia, mas, sim, todos os passos pedagógicos que objetivavam garantir aos alunos não somente a exposição, mas também o uso das formas lingüísticas em questão, em meio a um contexto comunicativo de ensino.

3 O FENÔMENO FONOLÓGICO EXPLICITADO

3.1 Introdução

A produção da marca de passado simples/particípio passado dos verbos regulares do inglês caracteriza-se pelo acréscimo do fonema /d/ à raiz do verbo, fonema esse que, em sua manifestação de superfície, pode ser produzido sob sua forma surda [t] ou sonora [d], dependentemente, conforme será visto posteriormente, do valor de sonoridade da consoante final da raiz.

Para o aprendiz de inglês que tem como L1 o português brasileiro, a produção oral do sufixo em questão implica duas dificuldades. A primeira diz respeito à estrutura silábica, e a segunda refere-se à sonoridade da plosiva coronal final. Esta primeira parte do capítulo que é aqui iniciado, portanto, discutirá individualmente cada uma dessas duas questões. Posteriormente, em uma segunda etapa do capítulo, serão apresentados os principais fundamentos da Teoria da Otimidade.

3.2 A estrutura silábica

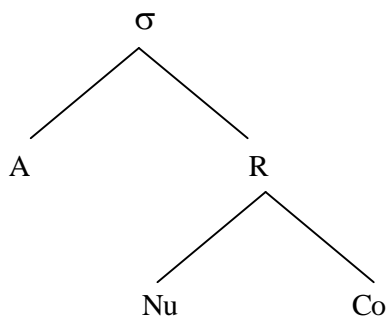
Ao se fazer referência à unidade fonológica ‘sílabas’, antes de se falar a respeito das estruturas silábicas características do português e do inglês, mostra-se necessário categorizar o

modelo de estrutura silábica com que se trabalhará neste estudo, bem como fazer referência ao princípio de Seqüência de Sonoridade, o que facilitará o entendimento dos sistemas silábicos das duas línguas. Após terem sido discutidos os padrões silábicos permitidos em coda tanto pelo português como pelo inglês, serão retratadas especificamente as seqüências de consoantes em posição de coda, encerradas pelos segmentos [d] e [t], cuja aquisição será analisada pelo presente estudo, de modo que sejam feitas considerações referentes às dificuldades do aprendiz brasileiro frente à produção de tais seqüências da segunda língua.

3.2.1 Caracterização da estrutura silábica

A representação da estrutura silábica, para fins deste trabalho, será aquela proposta em Selkirk (1982), que prevê uma organização interna dos constituintes da sílaba, conforme pode ser visto abaixo:

(1)



Segundo a caracterização em (1), a sílaba é, primeiramente, dividida em ataque (ou *onset*) e rima. A rima é ainda dividida em duas partes – o pico (que constitui o núcleo da sílaba) e a coda. Considerando-se a relação de interdependência entre os constituintes

internos, mostra-se clara, através da representação acima, a existência de uma relação mais forte entre o núcleo e a coda, que juntos compõem a rima, do que entre o núcleo e o *onset*.

Com exceção do núcleo, os outros constituintes não precisam ser, necessariamente, preenchidos no português e no inglês. Tanto o ataque como a coda podem ser caracterizados como simples (compostos por apenas um segmento – ex: *mar*) – ou complexos (contendo dois ou mais segmentos, de modo que esses constituintes se mostrem ramificados – ex: *trem*, *pers.picaz*).

3.2.2 O Princípio de Seqüência de Sonoridade

A silabação de uma língua se dá em função de princípios universais e de condições particulares da língua em questão. Um desses princípios universais é o Princípio de Seqüência de Sonoridade, cuja consideração se mostra relevante para o estudo das seqüências de consoantes em coda a ser realizado pelo presente trabalho.

Os segmentos, conforme a descrição de Clements (1990), são ranqueados em uma escala de sonoridade. Para a construção de tal escala, o autor, com a intenção de prover um tratamento advindo da teoria fonológica à questão da sonoridade, mostra que tal propriedade pode ser definida a partir de categorias binárias básicas, em função dos traços de classe soante, aproximante e vocóide. Tais traços, através de uma ação conjunta, conseguem caracterizar as grandes classes de segmentos: obstruintes, nasais, líquidas e vogais. Abaixo, tem-se a caracterização da escala de sonoridade em função desses traços (adaptada de Clements, 1990, p. 294):

(2)

$O < N < L < V$				
-	-	-	+	vocóide
-	-	+	+	aproximante
-	+	+	+	soante
1	2	3	4	escala

Uma vez que o grau de sonoridade se dá em função dos valores positivos dos traços, a seqüência hierárquica de sonoridade se mostra conforme evidenciado abaixo:

(3)

Obstruinte < Nasal < Líquida < Vogal

O Princípio de Seqüência de Sonoridade se mostra importante pelo fato de determinar, em função do status de que os segmentos gozam na escala acima, a posição por eles assumida dentro da sílaba. Segundo tal princípio, o elemento mais sonoro deverá ocupar o núcleo da sílaba, obedecendo-se sempre à idéia de que os segmentos que são mais altos em termos de sonoridade se encontram mais perto do centro da sílaba, ao passo que os segmentos ranqueados mais inferiormente na hierarquia estão mais perto das margens. Seguindo-se essa linha de raciocínio, tem-se que a sonoridade dos segmentos do início da sílaba em direção ao

núcleo constitui-se como crescente, enquanto que diminui do núcleo em direção ao final da sílaba.

Assim, considerando-se ataques e codas complexos, tem-se que, no caso do *onset* composto por duas consoantes, o primeiro segmento deve possuir sonoridade mais baixa do que o segundo. De modo inverso, no que diz respeito à coda complexa, o primeiro elemento deve ter maior grau de sonoridade, obedecendo dessa forma à questão do decréscimo de sonoridade. Além disso, de acordo com o Princípio de Ciclo de Soância proposto pelo autor (*op.cit.*, p. 284), a sonoridade aumenta maximamente do início da sílaba até o núcleo (ou seja, no ataque), devendo cair minimamente do núcleo até o seu final (na coda).

A obediência ao Princípio de Seqüência de Sonoridade é observada em uma grande quantidade de línguas do mundo. A silabação do português tende a obedecer a tal princípio. Entretanto, Clements esclarece que tal princípio apresenta exceções e gera questionamentos de interpretação, de modo que esse venha a expressar não uma lei, mas apenas uma tendência forte entre as línguas. Como ilustração, o inglês é uma língua que apresenta diversos casos de seqüências de consoantes apresentando *plateaux* de sonoridade (*apt, act*), o que se pode ver também nas seqüências de consoantes dos verbos regulares contendo a marca de passado, objeto lingüístico que é o foco do presente estudo (ex: asked [æskt], unplugged [ʌnplʌgd], stopped [stɑ:pt], robbed [rɒbd]), o que implica dificuldades para o falante nativo do português brasileiro.

3.2.3 Padrões silábicos do português e do inglês

De acordo com o que foi dito anteriormente, a silabação depende não somente de princípios universais, mas também de condições específicas de cada língua. Assim, serão

apresentados, nesta seção, os moldes silábicos do português e do inglês, no que diz respeito à posição de coda dessas duas línguas.

3.2.3.1 A coda do português

Collischonn (1996, 1997) considera, para o português, a existência de um molde silábico de acordo com a representação CCVCC, de modo que tanto o ataque quanto a coda, que não precisam ser obrigatoriamente preenchidos, sejam constituídos por, no máximo, dois elementos cada.

No que diz respeito à estrutura de coda do português, a condição de coda admite, nesta posição, qualquer soante, como /n/, /l/, /r/, glide e, além disso, /S/¹². Tal condição pode ser expressa, conforme Bisol (1999, p. 720), sob a forma de restrição:

(4)

$$* \quad \begin{array}{c} \text{C] } \sigma \\ | \\ \text{[-soante]}, \text{ exceto /S/}. \end{array}$$

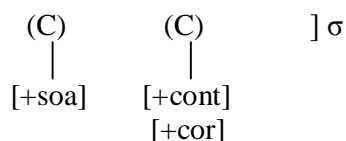
Vê-se, conforme a restrição apresentada acima, que o único elemento não-soante permitido em coda é /S/, cuja presença, segundo a autora, representa uma particularidade das línguas romanas em geral.

Considerando-se a possibilidade de codas complexas, tem-se que o primeiro elemento que compõe a seqüência deve ser uma soante (/l/, /r/, /N/ e glide), e o segundo

¹² Para fins da análise que será realizada via OT, considerar-se-á, no capítulo 6, o segmento /S/ especificado em sonoridade, tomando-se /z/ como a estrutura subjacente, conforme faz Lopez (1979). Nesta seção, seguindo-se a caracterização de Collischonn (1997) e Bisol (1999) em seus estudos da estrutura silábica do português, será mantida a fricativa /S/ como subespecificada em sonoridade.

elemento precisa ser, obrigatoriamente, /S/. Collischonn (1996, p. 154) apresenta a seguinte representação para a condição de coda complexa:

(5)¹³



Fica garantido, dessa forma, que a primeira consoante seja uma soante e a segunda, obrigatoriamente, /S/, como nas sílabas iniciais de *claus.tro*, *mons.tro* e *pers.picaz*, por exemplo.

3.2.3.2 A coda do inglês

O molde silábico do inglês, conforme explica Hammond (1999), admite até três consoantes em *onset* e quatro em coda, caracterizando-se como bem mais complexo do que aquele proposto para a sílaba do português. Nesta seção, serão consideradas as seqüências de consoantes, permitidas pelo inglês, para ocupar a posição de coda.

No que diz respeito a codas simples, Hammond (1999, p.58) explica que essas podem ser preenchidas por qualquer segmento consonantal da língua, com exceção da fricativa /h/. Tal afirmação já evidencia a complexidade da estrutura de coda do inglês se comparada à do português, o que representa um ponto de dificuldade para o falante do português brasileiro. Dada essa dificuldade, há a tendência, por parte do falante brasileiro

¹³ Deve-se salientar, conforme Collischonn (1997, p. 102), que, em seqüências de duas consoantes em coda, o segundo elemento deve ser [-soa].

aprendiz de inglês, a fazer uso da epêntese como estratégia de reparo silábico, de modo a enquadrar a consoante que ocuparia a posição de coda do inglês dentro do padrão CV. Ex: big [bɪgɪ], map [mæpɪ], rat [rætʃɪ]¹⁴, questão essa a respeito da qual se falará mais adiante.

As codas de dois segmentos, seguindo-se Hammond (*id. ibid.*), podem ser agrupadas em quatro classes. O autor apresenta separadamente as seqüências de consoantes em coda pertencentes à raiz e as seqüências que somente ocorrem em formas sufixadas, baseado no argumento de que as generalizações que regem essas últimas são mais ‘frouxas’ do que as que governam as formas sem sufixo, separação essa que será aqui respeitada (codas que se mostram possíveis somente sob a forma sufixada serão apresentadas em itálico).

A primeira classe apontada por Hammond é composta pelas seqüências compostas por uma nasal seguida por uma obstruinte:

(6)

[mp] [nt] [ŋk] [ntʃ] [mf] [nθ] [ns] [nd] [ndʒ] [nz]
[mt] [ŋθ] [mz] [ŋz] [md] [ŋd]

Vê-se, segundo a caracterização acima, que as codas NC são compostas de uma nasal seguida por uma obstruinte surda homorgânica ou [d,z]. É pertinente verificar também que [d, z] podem ocorrer em encontros consonantais homorgânicos, em formas não flexionadas, ou após qualquer nasal em formas sufixadas.

¹⁴ O fenômeno de palatalização da plosiva coronal [t] é um fenômeno variável no português. Optou-se, aqui, por representar a sua manifestação, por se mostrar comum entre os falantes da cidade de Pelotas (RS), em que se encontram os sujeitos que compõem o *corpus* deste estudo.

O segundo grupo de codas de dois segmentos compreende as compostas por [s] seguidas por uma plosiva surda (sC).

(7)

[sp], [st], [sk]

O terceiro grupo consiste de uma líquida [l,r] seguida por um segmento nasal, obstruinte, ou por uma outra líquida.

(8)

[lp] [lt] [lk] [ltʃ] [lb] [ld] [ldʒ] [lf]
[ls] [lj] [lv] [lm] [ln] [lθ] [lz]

As codas rC podem ocorrer seguidas de obstruintes, nasais, e da própria líquida [l], conforme pode ser visto a seguir:

(9)

[rp] [rt] [rk] [rtʃ] [rb] [rd] [rg] [rdʒ] [rf] [rθ] [rs] [rʃ]
[rv] [rl] [rm] [rn] [rz]

Quanto ao quarto grupo, tem-se qualquer consoante seguida por uma obstruinte coronal [t,s,θ,d,z], conforme está sendo representado abaixo¹⁵:

(10)

[pt] [kt] [ft] [ps] [ts] [ks] [dz]
 [θt] [ʃt] [tʃt] [fs] [pθ] [tθ] [dθ] [fθ] [bd] [gd] [dʒd] [vd]
 [ðd] [zd] [bz] [gz] [vz] [ðz]

Conforme a descrição realizada pelo autor, com exceção da seqüência [dz], todas as formas não flexionadas constituídas por consoante + coronal envolvem uma fricativa ou plosiva surda seguida por uma fricativa ou plosiva coronal também surda. Já as formas sufixadas incluem, além disso, africadas como primeira consoante de coda e encontros em que ambas as consoantes são sonoras.

Ao verificar a existência de codas compostas por três ou quatro consoantes, Hammond (1999, p. 64) afirma que tais seqüências consonantais são formadas de seqüências menores bem formadas. Além disso, todos os encontros de três ou mais consoantes possuem uma seqüência final C+COR (o que é compreensível pelo fato de serem os segmentos coronais os que representam a flexão do inglês, como por exemplo, [s,z] para o plural e [t,d] para o passado).

¹⁵ Outras combinações de encontros C+COR que já foram mencionadas em uma das outras três categorias não são, aqui, repetidas.

O autor organiza a sua exposição das seqüências possíveis VCCC ou VCCCC de acordo com a seqüência das duas primeiras consoantes que compõem o encontro consonantal: NC, sC, lC, rC, ou C+COR.

As possibilidades de seqüências iniciadas por nasal são abaixo representadas:

(11)

[mpt] [mps] [nts] [ŋks] [ŋkt] [ŋst]
 [ntʃt] [mpst] [mft] [mfs] [nθs] [nst] [ndz] [ndʒd] [nzd]

As seqüências iniciadas por S são seguidas por uma plosiva surda e encerradas por [s] ou [t], confirmando a afirmação de que, em encontros consonantais compostos por três ou mais segmentos, os últimos dois devem compor a combinação C+COR:

(12)

[spt] [sps] [sts] [skt] [sks]

As seqüências compostas pelas líquidas [l,r] seguem a mesma tendência, possuindo como segundo segmento uma consoante de sonoridade menor, e, ao final, um segmento coronal. Os encontros consonantais iniciados por [l] incluem, como últimos dois elementos, todas as possibilidades de seqüências sufixadas C+COR que tenham na primeira consoante sonoridade igual ou menor, em termos de Escala de Sonoridade, que a dos segmentos nasais:

(13)

[lpt] [lps] [lts] [lkt] [lks] [ltʃt] [lbz] [ldz] [ldʒd] [lft] [lfθ] [lfs]
[lst] [lvd] [lvz] [lmd] [lmz] [lnz] [ltst]

Os encontros de três consoantes em coda iniciados por [r], segundo Hammond, são semelhantes aos iniciados por [l], diferenciando-se pelo fato de incluir, ainda, codas iniciadas pela seqüência [rl]:

(14)

[rps] [rts] [rʃt]
[rpt] [rkt] [rks] [rtʃt] [rbd] [rbz] [rdz] [rgz] [rdʒd] [rft] [rfs] [rθs]
[rst] [rvd] [rvz] [rld] [rlz] [rmd] [rmz] [rmθ] [rnd] [rnz]

Por fim, pode haver, em menor número, a própria seqüência C + duas ou três coronais (que pode ser vista como duas seqüências C+Cor):

(15)

[kst] [pts] [kts] [fts] [pst] [dst] [ksts]

Fica claro, dessa forma, que seqüências de mais de duas consoantes, na coda do inglês, se fazem possíveis se, e somente se, o segmento final for coronal. Por fim, ao se fazer

um último comentário a respeito das codas do inglês contendo mais de dois elementos, uma constatação importante diz respeito ao fato de que, em seqüências de três consoantes em coda, com exceção às pertencentes ao último grupo aqui referido (C+duas coronais), o primeiro segmento será sempre um permitido, em posição de coda simples, pelo português brasileiro. Tal constatação se mostrará de grande importância para a análise que será desenvolvida, através da Teoria da Otimidade, no sexto capítulo deste trabalho.

3.2.4 A estrutura silábica das formas-alvo

A partir da descrição de todas as seqüências de consoantes permitidas na posição de coda tanto do português como do inglês, esta subseção tem o objetivo de evidenciar as seqüências de consoantes que podem caracterizar a posição de coda final dos verbos regulares contendo a flexão de passado simples/particípio passado. São apresentadas, aqui, as estruturas de coda silábica cuja aquisição será analisada, através da Teoria da Otimidade, por este trabalho.

Já foi afirmado que o sufixo ‘-ed’ tem sua manifestação oral caracterizada pelo segmento [t] ou [d], em função da sonoridade da consoante que precede tal segmento. Não se tratará, por enquanto, da discussão a respeito da sonoridade, deixando-se essa discussão para a seção (3.3). Uma vez que /d/ é acrescentado ao final da raiz do verbo, e levando-se em consideração o fato de que o presente estudo não considerou, em sua análise, verbos encerrados, na raiz, por segmentos vocálicos¹⁶, tem-se, assim, a formação de uma estrutura de coda complexa, formada pela consoante da raiz do verbo + /d/. Os exemplos a seguir,

¹⁶ Verbos como *freed* [fri:d], por exemplo, não foram analisados pelo presente estudo, por motivos de delimitação e pelo fato, também, de praticamente não ter havido produções de verbos seguindo este padrão silábico nos testes de fala espontânea dos aprendizes.

mostrando verbos regulares contendo o sufixo ‘-ed’, evidenciam as combinações de codas compostas por duas consoantes, na língua inglesa, cuja produção é analisada por este trabalho:

(16)

[pt]	stopped	[ˈstɑpt]	[nd]	rained	[ˈreɪnd]
[kt]	picked	[ˈpɪkt]	[md]	blamed	[ˈbleɪmd]
[ft]	laughed	[ˈlæft]	[st]	missed	[ˈmɪst]
[ʃt]	finished	[ˈfɪnɪʃt]	[ld]	called	[ˈkɑːld]
[tʃt]	watched	[ˈwɑːtʃt]	[rd]	remembered	[rɪˈmembərd]
[bd]	robbed	[ˈrɑbd]	[jd]	played ¹⁷	[ˈplejd]
[gd]	unplugged	[ʌnˈplʌgd]	[wd]	narrowed	[ˈnærowd]
[dʒd]	judged	[ˈdʒʌdʒd]			
[vd]	believed	[bɪˈliːvd]			

Deve-se observar que as seqüências pertencentes à coluna da direita possuem, como primeiro elemento, um segmento permitido em coda simples pelo português.

A descrição acima apresentou apenas seqüências de duas consoantes. No caso de codas compostas por três consoantes¹⁸, cujo segmento final é a plosiva coronal, com exceção das seqüências [kst] e [pst], não investigadas por este trabalho, tem-se sempre, na primeira consoante da seqüência tripla, um segmento permitido pelo português brasileiro na posição de coda simples. Uma vez que a presença dessa primeira consoante não implica, para o falante do português, dificuldades referentes à estrutura silábica, tais seqüências, considerando-se os

¹⁷ Ainda que Hammond (comunicação pessoal com o autor, em 27 de agosto de 2003) considere os encontros vocálicos [aɪ], [eɪ] e [oʊ] do inglês, como formadores de um núcleo complexo, o presente trabalho assume que os sujeitos desta pesquisa, falantes do português brasileiro, produzem a semivogal do ditongo ocupando a posição de coda silábica, conforme assumido por Collischonn (1997) e Bisol (1999).

¹⁸ Seqüências de mais de três consoantes, devido ao fato de serem encontradas em número reduzido de palavras na língua, não foram analisadas pelo presente estudo.

seus dois segmentos finais, podem receber o mesmo tratamento analítico dispensado a codas de dois segmentos, o que será provado através da análise via OT¹⁹.

A verificação do quadro de seqüências de consoantes encerradas por plosiva coronal do inglês apresentado em (16) não inclui as seqüências [θt] (*toothed*) e [ðd] (*bathed*). Tais seqüências não foram analisadas pelo presente trabalho, pelo fato de o primeiro segmento que as compõe não se fazer presente no inventário fonêmico, e nem no alofônico, do português brasileiro. Seqüências compostas pela nasal velar + plosiva coronal, como em *hanged* [ŋd], também não foram analisadas, dada a tendência de o aprendiz produzir oralmente o segmento [g] representado na escrita, de modo que se tenha, assim, uma seqüência [gd].

Cabe, neste momento, questionar o que acontece com os verbos cujo segmento final da raiz é [t] ou [d], como *want* e *need*, por exemplo. Em função do Princípio de Contorno Obrigatório (OCP), proposto por McCarthy (1988) e citado em Clements & Hume (1995, p.262), segmentos adjacentes iguais são proibidos, o que não permite que /d/ seja meramente acrescentado à raiz, ocasionando seqüências de duas plosivas coronais, como em *[wa:ntt] e *[ni:dd], por exemplo. Há, em função de se satisfazer o princípio de OCP, o surgimento de uma vogal epentética [ɪ], no falar nativo, entre a consoante da raiz e o morfema flexional. Têm-se, em função disso, codas simples encerradas por [d], conforme pode ser visto nos exemplos abaixo:

¹⁹ Seqüências de consoantes como [lmd], [rnd] e [rmd] e [rld] não foram analisadas pelo presente trabalho, conforme será esclarecido no capítulo de Análise de Dados. Considerando-se que a primeira consoante dessas codas triplas é permitida pelo português em codas simples, poder-se-ia, em princípio, analisar a seqüência restante como uma coda dupla iniciada por uma consoante permitida para figurar em coda simples pelo português brasileiro. Entretanto, o fato de as segundas consoantes que compõem essas seqüências, apesar de serem permitidas pela L1, não poderem figurar, no português, na segunda posição de coda, leva a indagar se uma análise seguindo essa linha de raciocínio se mostra apropriada, havendo a necessidade de estudos futuros a respeito dessa questão. Nesse sentido, as únicas seqüências de codas triplas, exibindo, como segunda consoante, um segmento permitido pelo português, analisadas pelo presente trabalho, são aquelas que apresentam [s] como segundo elemento, como [rst], uma vez que esse segmento é permitido para figurar na segunda posição de coda na L1.

(17)

wanted	['wɑ:ntɪd]	needed	['ni:di:d]
invited	[ɪn'vaɪtɪd]	recorded	[rɪ'kɔ:rdɪd]

Maiores detalhes a respeito do surgimento dessa vogal epentética, bem como a respeito da sonoridade da plosiva coronal final nesses casos, serão fornecidos na próxima seção.

Tendo sido descritas as estruturas silábicas de coda cuja aquisição será verificada pelo presente trabalho, a presente seção será encerrada com alguns comentários a respeito da produção de tais estruturas por parte dos falantes do português brasileiro. O fato de o inglês permitir plosivas em coda evidencia que esta língua não está comprometida com a tendência a uma “descida suave” de sonoridade entre pico e coda, referida pelo Ciclo de Soância (Clements 1990). Uma vez que segmentos plosivos não são permitidos pela L1 dos informantes desta pesquisa, tem-se, conforme já foi afirmado, uma fonte de dificuldades para o falante do português brasileiro. Nesse sentido, mesmo as codas compostas por apenas um segmento, como aquelas encontradas em exemplos como *wanted* e *needed*, implicam a aquisição, portanto, de um novo padrão silábico para os falantes nativos de português.

A situação mostra-se ainda mais delicada no caso da formação de codas complexas. Retoma-se, aqui, a afirmação de que no português a estrutura de coda pode apresentar duas consoantes, desde que a primeira seja uma soante e a segunda seja necessariamente /S/. Já o inglês permite, dentre outras combinações em coda, uma seqüência composta por qualquer segmento consonantal (com exceção de /h/) mais uma obstruinte coronal (seqüência C+COR – Hammond 1999, p. 63). Ressalta-se, assim, também a necessidade de aquisição dos padrões de coda complexa da L2.

Há a tendência por parte do aprendiz de inglês como L2 de não produzir, semelhantemente ao alvo, as estruturas que caracterizam os padrões silábicos que ele não possui. A epêntese, conforme explica Silveira (2001, p. 96), mostra-se como o processo de reparo silábico mais freqüente entre os falantes nativos do português. Nesse sentido, estruturas como *lived* [vd] podem ser produzidas pelo aprendiz como [lɪvɪdʒɪ]. Além disso, conforme será evidenciado nos capítulos de Descrição e de Análise dos Dados, formas possuindo uma epêntese medial entre os dois segmentos que comporiam o encontro consonantal, como em [lɪvɪd], se mostravam predominantes nos sistemas lingüísticos dos aprendizes, no período pré-instrucional.

Considerando-se os fatos que foram apresentados acima, já se mostra clara uma das maiores contribuições a ser prestada pelo trabalho pedagógico realizado pelo presente estudo: promover a aquisição de padrões silábicos do inglês, no que diz respeito a codas simples ou complexas encerradas pelas consoantes plosivas coronais [t] ou [d], não permitidas pelo molde silábico do português brasileiro.

3.3 A sonoridade da plosiva coronal final

A questão da sonoridade da plosiva coronal final que caracteriza a marca de passado simples/particípio passado do inglês²⁰, questão essa já mencionada, mas não exaustivamente discutida até o presente momento, pode ser entendida a partir dos exemplos apresentados em (18):

²⁰ É preciso deixar claro que a análise realizada se ateve unicamente ao fenômeno fonológico, desconsiderando a interface com a morfologia, em virtude do objetivo do próprio trabalho.

(18)

(a)	(b)	(c)
[stɒpt] stopped	[rɒbd] robbed	['wɒntɪd] wanted
[læft] laughed	[lɪvd] lived	['ni:dɪd] needed

Como pode ser visto acima, os exemplos evidenciam a existência de um processo de assimilação progressiva do traço [sonoro], por meio da qual o morfema de passado copia tal traço do segmento final da raiz do verbo.

A tradição dos estudos voltados para essa questão de assimilação tende a se referir ao fenômeno em questão através da descrição de regras fonológicas, para prover uma explicação a respeito do que acontece com a sonoridade da plosiva coronal. Seguindo-se essa tradição, será feito uso do modelo de regras, advindo da Fonologia Gerativa Clássica, para a descrição formulada a seguir, que se mostra baseada em Wolfram e Johnson (1982). É importante dizer, ainda, que as regras que serão a seguir descritas foram apresentadas aos alunos durante o trabalho de explicitação do fenômeno em questão.

Assume-se aqui que a forma subjacente do morfema ‘-ed’ em inglês é /d/, em função de fatores que serão em seguida discutidos. Em (19), a regra de inserção da vogal [ɪ] explica o fenômeno que ocorre nas palavras apresentadas em (18c). Há, conforme já dito, o surgimento de uma epêntese vocálica entre o fonema correspondente ao morfema de passado e a consoante final do verbo sempre que esta última for [t] ou [d], de modo que seja impedida, dessa forma, a ocorrência de elementos iguais adjacentes. Tem-se assim, conforme já foi anteriormente afirmado, uma consequência do Princípio de Contorno Obrigatório, ainda que tal fato não se mostre evidente a partir da regra em questão.

A regra (20), por sua vez, caracteriza-se como uma regra de mudança de traços, uma vez que o fonema /d/ passa de [+son] para [-son] em função de o som final da raiz do verbo possuir o traço [-son]. Essa regra caracteriza o fenômeno exemplificado em (18a).

(19)

$$\text{Inserção de [I]: } \emptyset \rightarrow [I] \quad / \quad \begin{pmatrix} t \\ d \end{pmatrix} + \text{_____} \quad [d]^{21} \quad \# \#$$

$$\emptyset \rightarrow \begin{pmatrix} +\text{sil} \\ -\text{bx} \\ +\text{alt} \\ -\text{post} \\ -\text{tens} \end{pmatrix} \quad / \quad \begin{pmatrix} - \text{soan} \\ + \text{ant} \\ + \text{cor} \\ - \text{cont} \end{pmatrix} + \text{_____} \quad \begin{pmatrix} - \text{soan} \\ + \text{ant} \\ + \text{cor} \\ - \text{cont} \\ + \text{son} \end{pmatrix} \quad \# \#$$

(20) Desvozeamento:

$$/d/ \quad \rightarrow \quad [t] / [-\text{son}] + \text{_____} \quad \# \#$$

$$\begin{pmatrix} - \text{soan} \\ + \text{ant} \\ + \text{cor} \\ - \text{cont} \\ + \text{son} \end{pmatrix} \quad \rightarrow \quad [-\text{son}] / [-\text{son}] + \text{_____} \quad \# \#$$

Uma vez que a literatura da área considera /d/ o segmento subjacente, que, em função do traço mais ou menos sonoro do segmento final da raiz do verbo pode vir a sofrer ou não a regra de mudança de traços, importante é fazer menção às razões que levam a assumir

²¹ Uma vez que as regras em (19) e (20) são apresentadas através da representação em traços fonológicos, não haveria a necessidade de representá-las, também, através de segmentos. Optou-se, mesmo assim, por apresentar ambas as formas de notação, uma vez que a apresentação sob a forma de segmentos se caracteriza como de mais fácil entendimento para os profissionais da área de ensino de língua inglesa, que pouco ou nenhum contato têm com a representação por meio de traços.

/d/ como representação subjacente do sufixo de passado. Tem-se, por base, o que diz Gussenhoven & Jacobs (1998, p. 61-2) a respeito da melhor forma subjacente para representar o sufixo de plural /z/, que sofre efeitos de assimilação progressiva de sonoridade semelhantes aos que ocorrem com o sufixo ‘-ed’. Ao se considerarem outras possibilidades de forma subjacente, vê-se que, caso [ɪd] fosse assumido como fonêmico, far-se-ia necessário o surgimento de uma outra regra, a de apagamento da vogal em todos os casos em que o segmento final do verbo não fosse /t/ ou /d/, operação essa pouco econômica. Uma decisão por /t/ como pertencente à subjacência faria necessária, nesse caso, a existência de uma regra de vozeamento de /t/, regra essa que seria aplicada depois de todas as vogais, soantes, e as obstruintes sonoras [b, d, g, v, z, ð, dʒ]. Percebe-se, assim, que tal regra é, também, menos econômica que aquela que considera /d/ na subjacência, uma vez que a regra que transforma /d/ em [t] se aplica apenas às obstruintes surdas. Dessa forma, verifica-se que a decisão por /d/ como estrutura subjacente não se trata de uma tomada de caráter aleatório, mas, sim, a escolha por um segmento que implica operações mais econômicas e, portanto, mais naturais, na língua.

A Teoria Gerativa Clássica considera, como fator decisivo para a formação da estrutura da superfície, a questão da aplicação seqüencial de regras, uma vez que, de acordo com o processamento serial assumido pela teoria, o resultado de uma regra pode servir de gatilho para outra. Assim, ao se considerarem as duas regras apresentadas, vê-se que a de epêntese, expressa em (19), deve ser aplicada antes da regra de desvozeamento retratada em (20), uma vez que a regra (20) tem como input o mesmo *output* de (19). Caso a ordem das regras fosse alterada, diferente também seria a estrutura de superfície, uma vez que, tendo-se uma ordem de aplicação das regras em que o desvozeamento precedesse a inserção da vogal, ter-se-ia como estrutura resultante exemplos como *[wantɪt] e * [startɪt], já que o morfema assimilaria o traço [- sonoro] da consoante final da raiz do verbo antes de receber a vogal

epentética. Mostra-se, assim, a importância do ordenamento de regras para esse modelo teórico. O presente trabalho, no que diz respeito a essa questão, tem justamente a intenção de verificar como a Teoria da Otimidade, caracterizada não por um processamento serial, mas, sim, paralelo (ver seção 3.5), conseguirá dar conta de tais fenômenos, tanto no que diz respeito à linguagem do falante nativo quanto no que se refere aos sistemas de interlíngua dos aprendizes, sujeitos do presente estudo.

Com relação à produção do traço de sonoridade da plosiva coronal final, há uma tendência, por parte dos falantes de português, de tornar surdos os segmentos plosivos quando produzidos em posição final. Assim, não são raras as produções, por parte desses aprendizes, de estruturas como [wa:ntɪt] (*wanted*) e [trævəlt] (*traveled*)²².

Dada a dificuldade descrita acima, fica assim clara a segunda intenção do trabalho de instrução explícita: espera-se que o aprendiz, a partir da instrução pedagógica prestada, passe a produzir a plosiva coronal com o valor do traço [±son] semelhante ao que é produzido nas formas-alvo, deixando, assim, de dessonorizá-la em contextos em que deveria ser produzida como [d].

Procurou-se, nessas duas últimas seções, evidenciar as duas questões com que se espera que a instrução explícita contribua no sentido de promover a produção de estruturas mais semelhantes àsquelas produzidas por falantes nativos de inglês: a aquisição da estrutura silábica da L2 e a aquisição do traço [+son] referente aos segmentos plosivos coronais finais. Os capítulos 5 e 6, que tratarão da Descrição e da Análise dos Dados, evidenciarão os efeitos do trabalho didático realizado no que diz respeito a cada uma dessas questões.

²² Conforme será evidenciado na próxima seção, a tendência a dessonorizar a plosiva final se mostra presente até entre falantes nativos do inglês, porém o grau de dessonorização, ao contrário daquele produzido pelo falante nativo do português brasileiro, não se mostra suficientemente relevante na escala fonética para alterar o traço fonológico binário [±son], discussão essa que será deixada para a seção seguinte.

3.4 A produção da plosiva coronal final em diferentes níveis prosódicos

Um questionamento comum, por parte de um número considerável de alunos e professores de língua inglesa, diz respeito à dúvida de se o segmento plosivo que caracteriza o sufixo ‘-ed’ é produzido efetivamente, em qualquer contexto fonético, com os valores de sonoridade conforme expressos em (16). Tal indagação origina-se do fato de, muitas vezes, não se perceber tão claramente a produção de tal segmento na fala espontânea, em alguns de seus contextos de ocorrência. Uma vez que os livros didáticos, ao tratar do fenômeno de assimilação de sonoridade em questão, geralmente apresentam os verbos contendo ‘-ed’ pronunciados isoladamente, ou em contextos que propiciam soltura de ar e vozeamento plenos, dúvidas podem surgir a esse respeito. A presente seção, portanto, propõe-se fazer alusão a alguns detalhes a respeito da produção fonética, realizada por falantes nativos do inglês, dos segmentos plosivos em final de palavras.

Uma vez que o domínio prosódico desempenha um papel fundamental nas ocorrências dos fenômenos fonéticos que serão aqui tratados, a discussão será iniciada com a apresentação dos principais fundamentos da Teoria Prosódica. Após isso, segue-se o levantamento dos efeitos fonéticos envolvendo a plosiva coronal final tanto quando produzida isoladamente ou anteriormente a pausas, quanto em situações em que constitui unidades prosódicas maiores. Dessa forma, pretende-se não somente prover, para o professor e o aprendiz de inglês, mais informações a respeito da produção fonética do sufixo ‘-ed’, mas também apresentar argumentos que justifiquem a decisão, tomada por este trabalho, de não verificar a produção de verbos contendo o morfema flexional em questão em contextos em que esse se encontrar seguido de um outro segmento vocálico ou consonantal, situação essa em que é possibilitada a formação de uma unidade prosódica maior que o domínio ‘palavra fonológica’.

3.4.1 A teoria prosódica

Uma vez que os detalhes fonéticos que serão aqui discutidos podem vir a ocorrer ou não em função do contexto prosódico em que se encontra a plosiva coronal final, é necessário fazer menção à hierarquia dos constituintes prosódicos.

A hierarquia prosódica, segundo Vigário (2001, p.03)²³, inclui os seguintes constituintes:

(21)

Enunciado (U)

Frase entonacional (I)

Frase Fonológica (Φ)

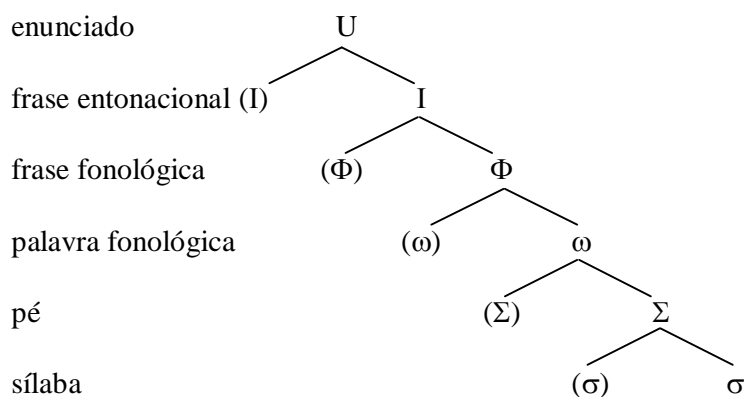
Palavra Fonológica (ω)

Pé (Σ)

Sílaba (σ)

A hierarquia, representada através de um diagrama arbóreo, é mostrada em (22).

(22)



²³ Adotando posição semelhante à de De Marco (2003), optou-se pela hierarquia apresentada em Vigário (2001), baseada em Selkirk (1981), pelo fato de não incluir o constituinte “Grupo Clítico”, que não se mostra relevante para esta análise.

Bisol (2001, p.229-231), fazendo menção ao trabalho de Nespor e Vogel (1986), salienta a relação de dominância entre os constituintes. Segundo essa relação, um determinado membro da hierarquia é composto pelos membros da categoria imediatamente mais baixa, de modo que um constituinte esteja contido na unidade que seja imediatamente superior a ele. Dessa forma, uma palavra fonológica, por exemplo, é composta por pés, que, por sua vez, são compostos por sílabas.

A sílaba é a menor unidade prosódica da hierarquia, e mais informações a seu respeito podem ser obtidas, neste trabalho, na seção (3.2), em que é apresentada a proposta de estrutura silábica aqui considerada²⁴. Já a unidade ‘pé métrico’ (Σ) constitui-se como a combinação de duas ou mais sílabas, havendo uma relação de dominância entre elas.

A unidade ‘palavra fonológica’ é formada por um ou mais pés, e, por possuir somente um elemento proeminente, não pode ter mais do que um acento primário. A frase fonológica é, por sua vez, composta por uma ou mais palavras fonológicas, de modo a aceitar, portanto, mais de um acento primário.

É importante ressaltar a não existência de uma relação de isomorfismo entre os domínios prosódicos e os morfológicos/sintáticos. Assim, uma frase sintática pode, mas não necessariamente precisa, equivaler a uma frase prosódica. Conforme afirma Vigário (2001, p.10), a frase prosódica mostra-se “de uma natureza mais flexível” do que a sintática, podendo variar em função de fatores como a velocidade da fala, ou até mesmo o tamanho dos constituintes prosódicos.

Por fim, as unidades prosódicas Frase Entoacional (I) e Enunciado (U) mostram-se como as duas unidades mais altas da hierarquia. A Frase Entoacional caracteriza-se por um contorno de entoação identificável, e, conforme afirmam Nespor & Vogel (1986, p. 188), tem-se que os limites direitos, ou finais, das frases entoacionais coincidem com as posições

²⁴ Reconhece-se a existência de propostas teóricas que consideram, também, uma unidade prosódica menor do que a sílaba: a mora. Entretanto, a proposta de sílaba tomada por esse trabalho em (2.2.1) não leva em consideração a mora como seu constituinte interno.

em que pausas podem ser introduzidas. As autoras chamam a atenção para o fato de que a formação de frases entoacionais sofre a influência de diversos fatores, de ordem sintática, semântica e até mesmo fatores performáticos, como a velocidade e o estilo da fala.

Já o Enunciado (U), o constituinte mais alto na hierarquia prosódica, é delimitado pelo início e fim de um constituinte sintático X^n (op. cit., p. 222), sendo assim identificado, conforme explica Bisol (2001, p. 240), por limites sintáticos e pela pausa inerente. É importante, entretanto, ressaltar, conforme fazem Nespor & Vogel (op.cit., p. 221), que ainda que tal domínio prosódico faça uso de informações sintáticas para a sua definição, pode-se ter enunciados que não se mostram isomorfos aos constituintes sintáticos. Ao falar no processo de reestruturação de enunciados, as autoras (*id.ibid.*) deixam claro que a formação de unidades como o enunciado não se mostra unicamente dependente de fatores fonológicos e sintáticos, mas, também, depende de fatores de natureza lógico-semântica, sendo tal nível prosódico mais alto o que apresenta a maior interação entre tais aspectos lingüísticos.

Procurou-se, nas linhas acima, fornecer uma visão bastante geral a respeito das unidades que compõem a hierarquia prosódica. A sucinta caracterização apresentada acima é capaz de possibilitar um maior entendimento a respeito da relação entre os detalhes fonéticos a serem aqui evidenciados, concernentes à produção da plosiva coronal final, e os contextos em que tais plosivas podem constituir ou não unidades prosódicas maiores.

3.4.2 Os constituintes prosódicos e a produção da plosiva coronal final

A produção oral da plosiva coronal final que caracteriza o morfema ‘-ed’, quando seguido, sem pausas, pelo segmento da palavra seguinte, evidencia detalhes fonéticos diferentes daqueles que se mostram quando a palavra é pronunciada isoladamente, ou sem ser

seguida por nenhum outro segmento, o que demonstra a afirmação já feita a respeito da existência de operações fonéticas distintas em função dos domínios prosódicos estabelecidos. Em outras palavras, a plosiva coronal final poderá sofrer efeitos diferentes se o limite à direita da palavra que ela integra encontrar-se em meio a uma unidade prosódica maior, ou se o limite direito de tal palavra fonológica coincidir com os limites das unidades prosódicas maiores, antecedendo, assim, uma situação de pausa (ex: [wanted]ω[U]).

Em função disso, serão apresentados, primeiramente, os detalhes fonéticos possíveis de ocorrer nos casos em que o limite da palavra fonológica coincide com os limites das unidades maiores, ou seja, durante a produção isolada, ou na produção ao final de frase, do verbo contendo a marca de passado simples/particípio passado. Logo após, serão discutidos os fenômenos fonéticos que ocorrem quando a plosiva final se encontra inserida em meio a uma unidade prosódica maior, de modo que tal plosiva não se encontra posicionada junto ao limite direito de unidades como (I) e (U).

3.4.2.1 Contexto anterior à pausa

Em uma situação em que o verbo contendo a plosiva coronal final é pronunciado isoladamente ou como última palavra de um enunciado sintático, representando situações em que a plosiva em questão é seguida por uma pausa, pode-se considerar, conforme já afirmado, que o limite direito que caracteriza tal palavra fonológica é o mesmo limite direito do domínio prosódico do enunciado (U). Nesta situação, considerando-se um momento de pausa após a produção da plosiva coronal final, mostram-se relevantes dois fenômenos fonéticos, relativamente à produção de tal obstruinte, evidenciáveis na fala de falantes nativos do inglês: desvozeamento (*devoicing*) e não-soltura (*unrelease*).

3.4.2.1.1 O desvozeamento da plosiva final

Uma análise da literatura voltada para o estudo das propriedades fonéticas do inglês revela que, em final absoluto de palavras e em contexto anterior à pausa, as plosivas sonoras [b d g] sofrem um processo de desvozeamento. Ladefoged (1993, p.50-1), além de vários outros autores da área (McCarthy 1967, O'Connor 1980, Roach 1983, Pennington 1996), afirmam que tais consoantes, no contexto acima descrito, são apenas 'parcialmente' sonoras, possuindo um grau de sonoridade variável. Dessa forma, [b, d, g] se mostram plenamente vozeados somente nas situações em que se encontram cercados por dois sons sonoros. Em um contexto de produção que antecede o silêncio, a força de vibração das cordas vocais vai perdendo a intensidade. O segmento plosivo, que nos primeiros instantes de sua produção se mostrava vozeado, encontra-se, ao término do processo, surdo: as cordas vocais deixam de vibrar antes mesmo do final da produção do som, caracterizando um processo parcial de desvozeamento. Em função desse fato, Roach (1983, p.31) julga a denominação *voiced sounds* (sons vozeados) inapropriada, de modo a preferir a distinção entre os termos *fortis* [p, t, k] e *lenis* [b, d e g], nomes esses que dizem respeito à força de articulação necessária para a produção desses sons.

Uma vez que, em termos de percepção, o vozeamento não se mostra como o fator determinante para a distinção entre plosivas surdas e sonoras produzidas em posição final, dada a tendência de dessonorização evidenciada acima, o comprimento da vogal anterior se mostra como o detalhe preponderante para a distinção, por parte do ouvinte, entre esses dois tipos de segmentos. Conforme explica Ladefoged (*id. ibid.*), para a distinção entre pares mínimos como *cap* e *cab* ou *back* e *bag*, que evidenciam a distinção fonêmica entre /p/, /b/ e /k/, /g/ em posição final, a diferença “está no comprimento da vogal, não no vozeamento das consoantes finais”. As vogais que antecedem as plosivas surdas são produzidas em um

intervalo de tempo mais curto do que aquelas que antecedem as sonoras. Essa distinção no tempo de produção do segmento vocálico anterior é crucial para a determinação, por parte do falante nativo, da distinção entre os pares mínimos apresentados acima. Ladefoged²⁵ ainda afirma que a distinção também se mantém nos casos de encontros consonantais em final de palavra. Como exemplo, tem-se que a vogal [ɪ] e a consoante [v] em posição de coda na palavra *lived* [lɪvd] são mais longos do que [ɪ] + [f] em *lift* [lɪft], bem como a vogal [ɪ] e o segmento consonantal [l] em *kilt* [kɪlt] são mais curtos do que [ɪl] *killed* [kɪld]²⁶.

O desvozeamento parcial é um fenômeno fonético de ocorrência freqüente entre falantes nativos do inglês. Pennington (1996, p. 56-7), entretanto, ressalta que, embora comum, o fenômeno não pode ser visto como absoluto em termos de freqüência ou grau de desvozeamento. A autora, ao chamar a atenção para o grau de variabilidade do fenômeno, lembra que não se trata de um fenômeno fonético categórico, e evidencia a relevância de estudos que o categorizem precisamente e apontem as variáveis sociolinguísticas que se mostram relevantes para determiná-lo.

Sabe-se que os traços distintivos possuem uma feição fonética e outra fonológica, e que, enquanto do ponto de vista fonético, os traços se mostram como escalas de possibilidades da propriedade que é o traço, do ponto de vista fonológico, têm-se traços binários (Matzenauer, 2001, p. 17-20). Assim, ainda que, sob o aspecto acústico, [b d g], em posição final, não se mostrem plenamente vozeados no inglês, os seus graus de desvozeamento não são suficientes para fazer que, sob o ponto de vista fonológico, o traço binário [\pm son] seja visto como [-son].

No que diz respeito aos estudos voltados para a aquisição de inglês como L2, a questão fonética da dessonorização se mostra ainda mais delicada, uma vez que se poderia

²⁵ Comunicação pessoal com o autor, em 09 de abril de 2003.

²⁶ Ainda que se reconheça a importância deste aspecto fonético, o presente trabalho não tem por objetivo analisar a aquisição da duração da vogal precedente a plosivas.

afirmar que o *input* fornecido aos aprendizes seria, no caso das obstruintes finais, constituído unicamente de segmentos surdos. Poder-se-iam, igualmente, considerar as produções indevidas, próprias da língua do aprendiz, de plosivas finais [-son] ao invés de [+son] (sob a caracterização de traços fonológicos binários), como resultado da característica fonética acima evidenciada. Entretanto, Broselow *et al* (1998, p.264), mesmo reconhecendo que as plosivas, em posição inicial e final de palavras, não se mostram, sob um aspecto fonético, tão plenamente sonoras como quando em um ambiente intervocálico, afirmam que não se trata do mesmo tipo de neutralização do traço sonoro que ocorre em línguas como o alemão e o russo. Trata-se, em termos fonéticos, de níveis de dessonorização bastante diferenciados, o que justifica, no que diz respeito ao aspecto fonológico, as atribuições distintas para o traço [\pm son] para tais línguas – enquanto no inglês se reconhece a existência de plosivas sonoras em final de palavra, no alemão e no russo, por exemplo, considera-se somente a existência de segmentos surdos.

Seguindo-se essa linha de raciocínio, um falante nativo do alemão, ao tentar produzir as plosivas sonoras finais do inglês, provavelmente tenderá a dessonorizá-la bem mais acentuadamente, em termos fonéticos, do que o faz o próprio falante nativo do inglês²⁷. Por essa razão, vê-se que o falante de alemão que produza, em inglês, os segmentos finais [b d g] como surdos, por exemplo, não o faz em função de os segmentos da língua-alvo não serem plenamente vozeados. Tal produção do falante de alemão, que se mostra diferente daquela produzida por falantes nativos da língua inglesa, não se mostra, evidentemente, como função da exposição do aprendiz ao *input* fornecido pelo falante nativo de inglês.

Em função do que foi afirmado acima, o presente trabalho também vê o desvozeamento das plosivas finais do inglês como um fenômeno de caráter *fonético*, não

²⁷ Conforme será defendido no capítulo de Análise de Dados, o falante do português brasileiro, frente à produção de palavras estrangeiras encerradas por plosiva sonoras, possui a mesma tendência de dessonorização demonstrada por falantes do alemão e do russo.

fonológico, uma vez que não altera a categorização binária, fonológica, dos valores distintivos [\pm son]. Assim, produções, presentes no *corpus* deste estudo, de plosivas finais desvozeadas, cujo grau de ensurdecimento seja mais acentuado do que aquele produzido pelo próprio falante nativo do inglês, serão vistas como próprias de um estágio de interlíngua em que o aprendiz não adquiriu completamente a forma-alvo. Deve-se novamente ressaltar que possíveis produções, por parte dos informantes deste trabalho, de plosivas finais /d/ como [-son] não podem ser atribuídas à tendência fonética do inglês de não vozear plenamente suas plosivas finais, pois, apesar de tal tendência, aos olhos da análise fonológica, tanto segmentos plosivos surdos [-son] quanto sonoros [+son] podem figurar em posição final no inglês.

3.4.2.1.2 A não-soltura²⁸ da plosiva final

Os segmentos plosivos, conforme sabido, são produzidos foneticamente através de uma obstrução total da passagem da corrente de ar que vem dos pulmões, havendo, após tal obstrução causada pelos articuladores, uma explosão ou soltura desse ar (conhecida em inglês como *release*). Selkirk (1982, p. 373) afirma que “uma consoante possui soltura (*release*) se imediatamente após a articulação, e não durante ou após a articulação do segmento seguinte, o fechamento (oral) é reaberto”. Com tal abertura, a corrente de ar vinda dos pulmões flui pelo trato oral, o que possibilita que se ouça a explosão de ar que caracteriza os segmentos plosivos.

Conforme diz a autora, as línguas diferem no que diz respeito ao aspecto fonético de soltura, de modo que, em determinadas línguas, há uma explosão de ar audível e, em outras, tal efeito não ocorre. No caso das plosivas que ocupam a posição final do inglês, nem sempre

²⁸ O presente trabalho traduz o termo *release* como ‘soltura’ e *unrelease* como ‘não-soltura’.

ocorre a soltura de ar, ou essa pode não se mostrar perceptível, o que caracteriza o fenômeno chamado de não-soltura (*unrelease*) das plosivas finais, evidenciado pelo símbolo ʔ. De fato, em um contexto final de palavra e em posição anterior à pausa, a soltura não é obrigatória em inglês (Selkirk, *op.cit.*, p. 375), o que caracteriza a variabilidade do fenômeno, uma vez que as plosivas podem – mas não necessariamente precisam - ter soltura audível.

Sendo a não-soltura um fenômeno variável, deve-se fazer menção a estudos que evidenciem as variáveis lingüísticas relevantes para a ocorrência do fenômeno. Kang (2003) apresenta os resultados de seu estudo do fenômeno de *unrelease*, em plosivas pós-vocálicas em final de frase, entre falantes do inglês americano. O autor fez uso do *TIMIT Corpus*²⁹, que contém frases lidas por 630 informantes de 8 dialetos falados nos Estados Unidos. A análise do corpus totalizou 650 casos de produções de plosivas pós-vocálicas em final de frase, sendo 311 (47,8%) produzidas com soltura e 339 (52,2%) produzidas sem soltura.

O autor promove um estudo da atuação de três variáveis lingüísticas frente ao fenômeno de não-soltura: qualidade da vogal anterior, sonoridade da plosiva final e ponto de articulação. Quanto à qualidade da vogal, o autor verificou que a plosiva final tem maior tendência de ser solta quando antecedida por vogais tensas. No que diz respeito à sonoridade da plosiva final, não foi apontada uma diferença estatisticamente significativa. Por fim, a pesquisa evidenciou que a taxa de plosivas com soltura audível, em função da variável ‘ponto de articulação’, era mais alta nas produções de plosivas dorsais, sendo as coronais as de menor índice de soltura do ar.

Deve-se deixar claro, entretanto, que a não-soltura nem sempre possui o caráter variável, e não unicamente se dá sobre o último segmento consonantal. No caso de encontro de duas plosivas, tem-se que o primeiro segmento se mostra sem soltura, sendo tal explosão necessária na produção da segunda consoante, conforme em *act* [ækʔt], *walked* [wɔkʔt] e

²⁹ O *Timit Corpus*, usado por Kang (2003), encontra-se disponível *online* em <http://www ldc.upenn.edu/>

robbed [rab¹d]. Ladefoged (1993, p. 56) descreve esses fatos como efeitos do fenômeno de ‘coarticulação antecipatória’, uma vez que o fechamento dos órgãos articulatórios para a produção da consoante final se dá ainda durante o fechamento realizado para a obstrução da primeira plosiva, de modo que haja só uma explosão, a do segmento final.

Ainda que Kang (2003) tenha estudado apenas segmentos plosivos antecidos por uma vogal, o fenômeno fonético de não-soltura se mostra uma realidade, também, na produção de codas complexas finalizadas por segmentos plosivos, estruturas essas que serão estudadas pelo trabalho aqui proposto. Salvo os casos de encontros consonantais compostos por duas plosivas, que, conforme acima discutido, tendem a possuir o segmento final produzido com soltura audível, verifica-se, também, uma grande frequência de não-soltura nos encontros consonantais de fricativas ou segmentos soantes + plosiva final³⁰. A presença frequente de tal fenômeno no *input* ao que o aprendiz é exposto justifica, na fala dos aprendizes, produções do sufixo ‘-ed’ com a plosiva final sem explosão audível de ar.

A manifestação fonética da soltura das plosivas finais, ainda que não possua um status fonológico (uma vez que, conforme Selkirk 1982, não se sabe de nenhuma língua que tenha a soltura como elemento distintivo), se mostra como um aspecto relevante também para estudos pertencentes à área da fonologia. Kang (*op. cit.*), além de ter apresentado os dados já apontados, propõe uma análise da ocorrência de epênteses existentes nos empréstimos de palavras do inglês no coreano. Em sua análise, Kang mostra que a ocorrência de um maior número de epênteses em consoantes antecidas por vogais tensas se dá, dentre outros fatores, em função de que a soltura ocorre com maior frequência nas plosivas antecidas por esse tipo de vogal. Segundo o autor, há uma aproximação perceptual entre as plosivas plenamente soltas do inglês e a inserção de uma vogal epentética no coreano, uma vez que os falantes

³⁰ Selkirk (1982, p. 375) afirma que, “após [+cons] e antes de pausa, a não soltura é possível, porém definitivamente não preferível”. O presente trabalho concorda com a afirmação da autora somente no que diz respeito aos casos de encontros consonantais compostos por duas plosivas, como em *act*. Nos casos em que o segmento final é antecido por uma consoante não-plosiva, reconhece-se uma tendência considerável de produção de plosivas sem soltura, discordando-se, assim, da afirmação de Selkirk.

dessa língua percebem os segmentos do inglês produzidos com soltura plena como uma seqüência de plosiva + vogal [i]. A partir desse raciocínio, o autor ressalta a necessidade de se promoverem análises fonológicas de empréstimos que incluam detalhes fonéticos, fonêmicos e morfo-fonêmicos das línguas envolvidas no processo (*op. cit.*, 47).

Um dos primeiros trabalhos que atribuíram relevância, no âmbito da fonologia, ao aspecto da não-soltura é o estudo da sílaba de Selkirk (1982), já aqui citado. Em seu estudo, a autora propõe o traço [\pm released] como pertencente à gramática das línguas. A autora propõe uma regra de glotalização (*op. cit.*, p. 373) com gatilho em [- release], de modo a evidenciar que a não-soltura é condição fundamental para a ocorrência de uma plosiva glotalizada, bem como ainda propõe uma regra de *tap* (*id. ibid.*) que se baseia no conceito de soltura e não faz uso da noção de ambissilabidade apresentada em Kahn (1976)³¹. A autora, ao afirmar que todas as plosivas que antecedem uma vogal, mesmo em posição de coda, obrigatoriamente possuem soltura plena³². Tal fato independe de a vogal em questão encontrar-se na mesma palavra ou na palavra seguinte à plosiva final. Essa obrigatoriedade de soltura plena garante a impossibilidade de se terem plosivas glotalizadas em posição pré-vocálica, posição essa em que, dependendo do caso, a regra de *tap* se mostra viável de ser aplicada. Dessa forma, o trabalho de Selkirk deixa claro que, ainda que não se tenham evidências de que tal traço desempenhe um papel distintivo, o uso de [\pm released] em regras fonológicas mostra-se possível (*op. cit.*, 374).

Não se pretende, neste trabalho, promover uma análise fonológica, via Teoria da Otimidade, das ocorrências de *unrelease* encontradas nas manifestações orais dos alunos. De fato, um trabalho que tem como um de seus objetivos analisar a questão da assimilação do traço de sonoridade deve considerar os casos de plosivas não soltas, cuja manifestação do

³¹ Para maiores esclarecimentos acerca do conceito de ambissilabidade, ver Collischonn (2001, p. 105-6).

³² Diferentemente do que ocorre no português, em que a consoante final tende a ser ressilabada para a sílaba seguinte no contexto em que tal consoante é seguida por uma vogal inicial, a ressilabação não se mostra comum no inglês (Selkirk 1984, Nespor & Vogel 1986). Vigário (2001, p.37) explica que a ressilabação se mostra como uma característica comum nas línguas românicas, mas não nas línguas germânicas, como no caso do inglês.

traço [sonoro] não se mostra perceptível, como indesejáveis pelo fato de a não soltura impossibilitar a verificação da produção do traço [\pm son], o que justifica o fato de os aprendizes não terem recebido, em sala de aula, nenhuma forma de instrução explícita a respeito desse fenômeno. Entretanto, os estudos acima descritos comprovam a relevância a ser atribuída a esse detalhe fonético, bem como evidenciam a frequência de ocorrência do fenômeno no *input* lingüístico a que o aprendiz é implicitamente exposto.

Ao se fazer menção a muitos trabalhos voltados para a aquisição de segmentos plosivos finais do inglês como L2, percebe-se uma tendência a não se considerar a questão da não-soltura. Questiona-se, a respeito desses trabalhos, o tratamento dispensando às possíveis ocorrências desse detalhe fonético, uma vez que tais manifestações podem ter sido excluídas dos dados relevantes para a análise, ou, ainda, consideradas como instâncias de apagamento, dada a semelhança perceptual entre os dois fenômenos. O presente trabalho, entretanto, acredita que uma análise apropriada da língua do aprendiz não deve igualar manifestações de não-soltura, de ocorrência comum na L2, a estratégias de simplificação da estrutura silábica típicas da não-aquisição por parte do aprendiz, como é o caso do apagamento. Considerar como apagamentos os casos de não soltura das plosivas, que se mostrem possíveis na língua-alvo, possibilita que formas apropriadas e inapropriadas recebam o mesmo tratamento analítico, que, dada a caracterização indevida, se mostra equivocado.

As considerações acima feitas corroboram a intenção deste trabalho de categorizar, a partir da verificação das produções dos aprendizes, as manifestações, viáveis também de ocorrência entre falantes nativos, de plosivas finais sem soltura, de modo a se verificar a possível relevância da ocorrência de tal detalhe fonético para a discussão a respeito das formas implícita e explícita de aquisição de segunda língua.

3.4.2.2 Plosiva final seguida por outro segmento

Ao se fazer menção a detalhes fonéticos percebidos em um domínio prosódico maior que a palavra fonológica, em que a plosiva coronal final é seguida, sem pausas, por um outro segmento consonantal ou vocálico, é relevante apresentarem-se considerações distintas em função do tipo de segmento que segue tal plosiva final. Dessa forma, serão discutidos, individualmente, os fenômenos fonéticos típicos de um contexto em que tal plosiva final seja seguida por um segmento vocálico. Após isso, serão verificados os efeitos fonéticos que possuem como contexto a plosiva final antecedendo uma consoante.

3.4.2.2.1 Plosiva final antecedendo vogal

Selkirk (1982, p. 376), cujo trabalho já foi referido na seção anterior, deixa claro que a soltura das plosivas em coda se mostra como obrigatória quando tal consoante se encontra seguida por um segmento vocálico, que pode se encontrar tanto dentro de uma mesma palavra (como no caso de [hæp.i], em que a plosiva de coda tem soltura plena em função da vogal seguinte), como na palavra seguinte. Para esse último caso, em que se mostram envolvidas duas palavras, o presente trabalho reconhece a manifestação de uma operação fonética que se dá em um domínio prosódico maior que a palavra fonológica. Os exemplos, apresentados em (23), demonstram a soltura plena da plosiva em coda nesse domínio:

(23)

Rushed around [ˌrʌʃtəˈraʊnd]Φ

Lived alone [ˌlɪvdəˈləʊn] Φ³³

Percebe-se que as palavras são produzidas, sob o ponto de vista fonético, através de um fluxo contínuo, sem pausas ou interrupções, o que acarreta a formação de uma unidade prosódica maior do que a palavra fonológica. Dada a formação dessa unidade prosódica maior, representada, no exemplo acima, pela unidade ‘frase fonológica’, a plosiva final da primeira palavra encontra-se seguida por um segmento vocálico, o que possibilita o seu vozeamento pleno bem como a soltura plena, característica fonética essa que, conforme descrita na seção anterior, pode ocorrer variavelmente, entre as plosivas finais, no contexto em que tal plosiva final anteceder a pausa.

A consideração do fato fonético expresso através dos exemplos acima, freqüente no falar do indivíduo nativo da língua inglesa, representaria, em uma primeira instância, uma solução metodológica interessante para o presente estudo. Uma vez que se tem como foco deste trabalho justamente a verificação da questão do vozeamento de [t] e [d] finais, é necessário que tais segmentos apresentem soltura plena, o que, em princípio, se mostraria possível através da avaliação da produção das plosivas finais seguidas por segmentos vocálicos, soltura plena que se daria em um domínio prosódico maior que a palavra fonológica, de modo que esse fosse considerado, portanto, o contexto apropriado para a verificação do fenômeno de assimilação de sonoridade.

³³ Reconhece-se, evidentemente, a existência de ocorrências em que ambas as palavras são pronunciadas isoladamente (de modo que não forme uma unidade prosódica maior que a palavra fonológica), como nos casos em que o falante tem a intenção de enfatizar ou simplificar sua fala. Não é objetivo deste trabalho determinar os fatores dessas pausas, sendo que uma análise entoacional se mostra de grande relevância para a ocorrência ou não de junções entre palavras. Mostra-se relevante, entretanto, evidenciar a grande tendência a essas junções, principalmente no caso de leitura de textos por falantes nativos.

Entretanto, no caso do aprendiz de línguas estrangeiras, os diferentes domínios prosódicos não necessariamente são adquiridos simultaneamente. Os aprendizes podem encontrar-se, ainda, em um estágio de aquisição em que não tenham adquirido unidades prosódicas maiores que a palavra fonológica, de modo que as unidades prosódicas maiores sejam co-extensivas à palavra prosódica, o que indica que os aprendizes ainda não adquiriram unidades como Φ , I e U em suas reais características de unidades prosódicas complexas. Dessa forma, o aluno, dependendo de seu grau de aquisição da língua, pode apresentar as seguintes manifestações fonéticas (considerando-se que as estruturas silábicas já se mostram adequadamente formadas):

(24)

- | | |
|-----------------|--|
| (a) Lived alone | [lɪvdəl ¹ oʊn] Φ |
| (b) Lived alone | [lɪvd]ω [əl ¹ oʊn]ω |
| | [lɪvd ^ɾ]ω [əl ¹ oʊn]ω |

Em (a), têm-se evidências da aquisição de uma unidade prosódica maior que a palavra fonológica. Já em (b), as palavras são pronunciadas isoladamente, o que pode mostrar a não-aquisição dessa unidade prosódica maior. A ocorrência variável em (b) de uma não soldura (ou até em certos casos da glotalização) da plosiva representa uma evidência fonética de que a unidade ‘palavra fonológica’ é ainda o domínio prosódico mais alto que o aprendiz consegue produzir.

Em Alves (2003), foi investigado o grau de capacidade do aprendiz, em seu estágio de aquisição da L2, de produzir unidades prosódicas maiores que a palavra fonológica. Verificou-se, também, a possibilidade de uso, por parte dos informantes do presente estudo,

de diferentes estratégias de reparo da estrutura silábica em função do domínio prosódico de que tal estrutura se mostra como constituinte. O item lingüístico analisado foi, também, a produção do passado dos verbos regulares do inglês, em um contexto em meio da frase antecedendo vogal – nesse contexto, os aprendizes poderiam tanto promover a formação de um domínio prosódico maior que a palavra fonológica, ou produzir palavra por palavra individualmente, com pausas entre cada uma dessas palavras, o que se mostraria como um indício da não-aquisição de unidades prosódicas maiores que ω . A análise do *corpus* revelou que, enquanto que no nível prosódico ‘palavra prosódica’ como domínio mais alto do aprendiz (palavras produzidas isoladamente) a epêntese se revelou como a estratégia de reparo silábico predominante, nos casos de formação de unidades prosódicas maiores, o apagamento se mostrava como uma estratégia de uso tão freqüente quanto a epêntese. Tendo sido feito um levantamento do número total de epênteses, viu-se que o maior número de produções dessa estratégia tinha como domínio prosódico a palavra fonológica. Verificou-se, ainda, que a maior parte do total de apagamentos produzidos pelos alunos se deu quando não eram produzidas pausas entre as palavras, constituindo a formação de uma unidade prosódica maior que a palavra fonológica. Uma vez que se estava tratando de segmentos plosivos coronais finais, viu-se, também, que o surgimento de uma vogal epentética antecedendo tal plosiva criava um ambiente intervocálico, possibilitando os aprendizes a produzirem, indevidamente, o fenômeno de flap.

Os resultados obtidos, além de terem revelado o fato de os aprendizes se encontrarem em estágios de aquisição diferentes no que diz respeito à aquisição dos constituintes prosódicos maiores, levaram também a concluir que as estratégias de aquisição da estrutura silábica em L2 se manifestam diferentemente em função da possibilidade de a estrutura silábica em questão compor ou não operações prosódicas entre palavras.

As conclusões obtidas a partir do estudo acima demonstram que a produção de plosivas com soltura plena, dentro da unidade prosódica maior, apresenta uma frequência de utilização diferenciada entre os aprendizes deste trabalho, o que serve como argumento negativo para a verificação, por parte da pesquisa aqui proposta, da realização do fenômeno de assimilação de sonoridade em um contexto em que a plosiva coronal final se mostra seguida por uma vogal. Somado a esse fator, a possibilidade de diferentes estratégias de reparo da estrutura silábica, em função do domínio prosódico, mostra-se como um outro argumento contrário à possibilidade de se realizar, neste trabalho, uma única análise de estruturas silábicas produzidas em níveis prosódicos distintos.

3.4.2.2.2 Plosiva final antecedendo consoante

Em um domínio prosódico maior que ω , caracterizando operações entre palavras, a produção fonética do segmento plosivo final da primeira palavra, quando seguido por um segmento consonantal, não possui soltura audível. Ladefoged (1993, p. 93) apresenta a regra fonética, demonstrada em (25), que envolve o segmento coronal quando está entre palavras:

$$(25) \quad \left[\begin{array}{l} + \text{alveolar} \\ + \text{plosiva} \end{array} \right] \longrightarrow \begin{array}{l} \text{zero (ou seja, omitida)} \\ \text{quando entre duas consoantes} \end{array}$$

O autor mostra-se cuidadoso ao apresentar a regra acima, enfatizando que tais plosivas *parecem* (grifo do autor) ter sido apagadas, de modo que possa haver um [t] ou [d]

não audível em casos como *best game* e *grand master*. O uso, pelo autor, do verbo ‘parecer’ deve-se ao fato de que, ainda que a produção acústica do segmento alveolar em questão não se mostre audível, a ponta da língua posiciona-se para a produção de tal consoante, sendo porém sobreposta pela articulação do segmento seguinte. Dessa forma, o autor chama a atenção para o fato de que o termo ‘apagamento’, expresso na regra (25), se mostra correto “pelo menos em certas ocasiões, sob um ponto de vista perceptual; mas talvez não reflita os fatos articulatórios”. Em função do fato articulatório a que Ladefoged faz menção, o presente trabalho vê tal fenômeno não como um apagamento fonológico, mas como uma manifestação fonética da não-soltura da plosiva alveolar, cujos efeitos perceptuais podem se assemelhar a tal apagamento, sem, no entanto, caracterizá-lo. Tal decisão teórica baseia-se também no fato de que, ao contrário de um segmento apagado ou inexistente, uma consoante com soltura não audível mesmo assim mantém, nos segmentos que a antecedem, os efeitos coarticulatórios de sua presença, o que acontece, efetivamente, no caso das plosivas coronais do inglês que sofrem a regra acima expressa.

Os exemplos abaixo, que tratam de instâncias da produção do sufixo ‘-ed’, evidenciam o que ocorre (utiliza-se, nas transcrições abaixo, o símbolo de não-soltura ^{r} para ressaltar, justamente, a questão mencionada no parágrafo anterior):

(26)

Missed both [$^{\text{r}}$ mɪst $^{\text{r}}$ bouθ] Φ

Moved behind [$^{\text{r}}$ muvd $^{\text{r}}$ br $^{\text{r}}$ haɪnd] Φ

Uma vez que a plosiva final não possui soltura perceptível, os exemplos mostrados acima comprovam a inviabilidade de se analisar, nesse estudo, a produção de [t] ou [d] em um contexto em meio de frase seguido de consoante.

3.4.3 A plosiva coronal em diferentes níveis prosódicos: considerações finais

A presente seção preocupou-se em evidenciar as diversas possibilidades de manifestações fonéticas da plosiva que caracteriza o morfema ‘-ed’, tanto em contextos em que antecede pausa, não permitindo, assim, operações entre palavras, ou quando seguido, sem pausas, por outro segmento, estabelecendo a formação de uma unidade prosódica maior que a palavra fonológica. Foi demonstrado que as plosivas coronais [t] e [d] não necessariamente precisam ser produzidas com soltura plena, conforme mencionado na descrição do traço fonético [\pm released]. Tal informação se mostra de grande valia para o profissional de ensino de língua inglesa, que precisa se manter ciente de tal detalhe fonético para não fornecer como *input*, e nem cobrar de seus alunos, produções que não se mostram como naturais, como, por exemplo, a soltura plena da marca de passado quando seguida, no mesmo domínio prosódico, por um segmento também consonantal.

O levantamento das possibilidades de manifestação fonética de [t] e [d] finais demonstrou, também, dificuldades para a verificação da questão da assimilação de sonoridade quando tais segmentos, em meio a um domínio prosódico maior que ω , se mostram seguidos por uma consoante inicial. Nesse contexto, a grande tendência de não-soltura do segmento plosivo final impossibilita a verificação de seu traço de sonoridade.

Já no caso em que a plosiva final em questão, ainda em meio a uma unidade prosódica maior, é seguida por vogal, são encontrados dois empecilhos para o estudo da

questão da assimilação de sonoridade. Primeiramente, conforme evidenciado em Alves (2003), os informantes do presente estudo encontram-se em diferentes estágios de aquisição de unidades prosódicas. Tal constatação implica uma dificuldade bastante grande no que diz respeito à quantificação dos dados, uma vez que, enquanto há aprendizes capazes de realizar a maior parte de suas produções de modo a estabelecer domínios prosódicos maiores, outros, predominantemente, acabam por produzir palavra por palavra isoladamente. Em segundo lugar, a conclusão, evidenciada em Alves (2003), a respeito da possibilidade de uso de diferentes estratégias de reparo da estrutura silábica em domínios prosódicos distintos, descartaria a possibilidade de estender a validade das possíveis descobertas que seriam feitas a respeito do que acontece em unidades prosódicas maiores aos casos em que a plosiva final antecede a pausa.

Os fatores mencionados acima ressaltam a necessidade de que se proponha uma análise que avalie apenas a manifestação do fenômeno de assimilação da marca de passado quando essa se encontra em contexto anterior a pausas, sem compor unidades prosódicas maiores com segmentos que a seguem, o que se fará possível ao se analisarem apenas manifestações de verbos contendo o sufixo ‘-ed’ em posição final de frase³⁴. Nessas condições, as ocorrências de não soltura da plosiva final, que se mostram possíveis nesse domínio, precisam, conforme já discutido, ser, também, consideradas no capítulo voltado para a descrição dos dados. Tais manifestações se mostrarão relevantes durante a discussão dos resultados obtidos, por serem importantes no que diz respeito aos debates acerca das formas de aquisição implícita e explícita de segunda língua.

³⁴ Uma vez que, no período pré-instrucional, os alunos ainda não eram capazes de realizar a formação de unidades prosódicas maiores, o presente trabalho considerou produções de verbos, contendo o sufixo ‘-ed’, posicionados, também, em meio de frase, nesse primeiro momento de coleta de dados.

3.5 A Teoria da Otimidade

Gussenhoven & Jacobs (1998, p. 45) explicam a existência de duas diferentes abordagens para descrever operações fonológicas: a abordagem baseada em regras e a baseada em restrições. As regras referentes ao fenômeno de inserção da vogal [ɪ] e ao desvozeamento, que foram apresentadas, respectivamente, em (19) e (20), dizem respeito a essa primeira abordagem. O presente trabalho, por sua vez, visa a analisar o mesmo fenômeno através de uma abordagem com base em restrições, o que será feito através da Teoria da Otimidade (Prince & Smolensky 1993), que pode ser descrita como uma teoria que se opõe à tradição da perspectiva derivacional.

Esta última parte do capítulo de Referencial Teórico referente ao fenômeno explicitado propõe, justamente, descrever os fundamentos que regem essa teoria. Após serem discutidas as suas características gerais, serão verificados os principais fundamentos do algoritmo de aprendizagem de Tesar & Smolensky (1993, 1996, 2000), algoritmo através do qual a OT pode dar conta dos casos de aquisição da L1, e, conforme será visto, também da L2. A seção será encerrada com uma discussão a respeito do papel da OT nos estudos interlingüísticos.

3.5.1 Caracterização da teoria

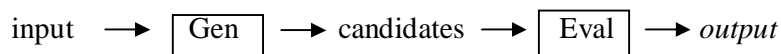
Conforme explica Archangeli (1997), para a OT, a relação *input-output* se dá de modo diferente. Enquanto que, para as teorias transformacionais, se tem no *input*³⁵ o ponto de partida para um avanço serial até o *output*, para a Otimidade o ponto de interesse encontra-se

³⁵ Retomando-se o que já foi alertado em nota de rodapé anterior, o termo *input*, para a Teoria da Otimidade, significa o mesmo que ‘representação subjacente’, diferente da concepção atribuída ao termo pela área referente aos estudos de aquisição de segunda língua. Quando significando ‘forma subjacente’, a palavra *input* não é, neste trabalho, apresentada em itálico.

no *output*, uma vez que, para essa teoria, o processamento se dá de forma paralela, de modo a não mais considerar a existência de regras, o que exclui, também, a possibilidade de estruturas intermediárias entre *input* e *output*. Em outras palavras, conforme diz McCarthy (2002, p.03), enquanto muitas teorias de linguagem podem ser descritas como operacionais, baseadas em regras, ou transformacionais, tomando um *input* e aplicando regras até se obter um *output*, a OT se caracteriza por possuir uma ação comparativa. Isso porque, para a OT, o *output* verdadeiro de uma língua é a forma ótima, a mais harmônica, de uma série de outras possíveis formas de saída, mais marcadas e não tão harmônicas para aquele determinado sistema. Para isso, a teoria conta com um conjunto de restrições universais de boa formação lingüística, que regulam as formas de saída. Essas restrições operam em conjunto, não uma após a outra, sendo a partir do comportamento hierárquico dessas restrições, na língua, que será feita a escolha do candidato ótimo.

Para um maior entendimento da diferença entre os modelos derivacionais e a Teoria da Otimidade, é preciso que se compreenda como funcionam, na OT, os componentes capazes de promover a relação entre *input* e *output*. McCarthy (*op.cit.*, p.10) apresenta o seguinte diagrama que representa a arquitetura básica da OT:

(27)



Conforme apresentado na figura acima, têm-se dois mecanismos formais que mediam a relação entre *input* e *output*, GEN e EVAL. GEN (*generator*) caracteriza-se como um mecanismo capaz de criar candidatos a *output* a partir do léxico profundo, podendo gerar infinitos candidatos. EVAL (*evaluator*), por sua vez, avalia os candidatos gerados por GEN

para escolher o candidato ótimo. Tal avaliação se dará com base em restrições, que são universais e violáveis, sendo denominado CON (*constraint*) o conjunto de restrições compartilhado por todas as línguas do mundo e que definem as estruturas dessas línguas.

O fato de as restrições serem violáveis, conforme diz Abaurre (1999, p. 75), justifica por que as línguas naturais toleraram uma certa quantidade de estruturas marcadas. Dado o fato de que se trata de restrições universais, “todas as línguas têm acesso a exatamente o mesmo conjunto de restrições” (Archangeli, 1997, p.15). Tais restrições, por sua vez, são organizadas diferentemente por cada sistema lingüístico, uma vez que, enquanto em uma tal língua uma restrição X não é nunca violada, em outra tal restrição pode vir a ser desrespeitada. Assim, a teoria prega que as línguas organizam as restrições em um ordenamento hierárquico, em que as restrições nunca desobedecidas no sistema em questão se mostram mais altamente ranqueadas do que as que têm a possibilidade de ser violadas. Dessa forma, as línguas do mundo se distinguem pelo fato de ordenarem diferentemente as restrições, ou seja, por possuírem hierarquias de restrições distintas. Para um maior entendimento dessa questão, cabe citar as palavras de McCarthy (*op.cit.*, p.06):

A gramática de uma língua é um ranqueamento específico de restrições. O ranqueamento particular da língua é o mais importante, e talvez o único método na OT, para explicar como e por que as línguas diferem uma da outra. A hierarquia em uma língua particular é, em teoria, o ordenamento total de um conjunto de restrições universais.

Como exemplo, ao se fazer referência à questão da estrutura silábica, vê-se que, enquanto há línguas que proíbem codas, em outras a estrutura CVC se mostra possível. Constata-se, assim, que, para a língua que não admite a estrutura CVC, a restrição que proíbe a presença de codas se mostra mais altamente ranqueada na sua hierarquia do que na daquela língua em que consoantes pós-vocálicas, na mesma sílaba, são possíveis.

Ainda no que diz respeito às restrições universais, vê-se que essas podem ser de dois tipos: restrições de fidelidade e de marcação. As restrições de fidelidade preocupam-se em manter o *output* o mais semelhante possível ao *input*. Como exemplo, podem ser citadas as restrições MAX-IO e DEP-IO, que militam contra o apagamento e a epêntese, respectivamente. As restrições de marcação, por sua vez, esforçam-se para manter as estruturas da maneira menos marcada possível. Como exemplo, pode ser citada a restrição NoCoda, que milita contra estruturas do tipo CVC, uma vez que o padrão CV se mostra como universalmente menos marcado.

É importante chamar atenção para o fato de que, para que duas restrições se apresentem ranqueadas entre si, é preciso haver o estabelecimento de um conflito (McCarthy 2002, p. 5) entre elas. O fato de duas restrições se apresentarem em conflito indica que a satisfação de uma implica a não-satisfação da outra. O que necessita ser evidenciado, no que diz respeito a esta questão, é o fato de que, entre duas restrições conflitantes, o candidato ótimo é aquele que viola a restrição ranqueada em posição mais baixa na hierarquia da língua. Isso deixa claro que, ainda que as restrições sejam violáveis, a Teoria determina que, entre várias restrições, será mais aceitável a violação daquela que possui um lugar mais baixo na hierarquia característica do sistema lingüístico em questão. A violabilidade é uma propriedade da OT, e o *output* ótimo não é o que não viola nenhuma restrição – não há *output* que satisfaça a todas as restrições (pressuposto da “Falácia da Perfeição”, apontado em Collischonn e Schwindt 2002). O *output* ótimo, sendo o mais harmônico de todos os candidatos, é, sim, aquele que viola minimamente as restrições mais altamente ranqueadas na língua (princípio da otimidade).

A idéia acima apresentada se mostrará mais clara através da verificação do *tableau* abaixo. O *tableau*, dispositivo usado para a análise da OT, apresenta horizontalmente as

restrições organizadas hierarquicamente, e, verticalmente, os diversos candidatos gerados por GEN:

(28)

Input	RA	RB	RC
Cand 1	*!		
Cand 2		*!	
☞ Cand 3			*

Conforme pode ser visto em (28), o valor das restrições na hierarquia própria da língua decresce no sentido da esquerda para a direita, de modo que A se mostra como a restrição de maior valor na hierarquia de restrições, enquanto que C, a de menor valor, o que pode ser representado pela notação $RA \gg RB \gg RC$. O símbolo * indica violação de restrições, e a combinação *! indica uma violação fatal de restrições, que impede o candidato de figurar no *output*, uma vez que viola restrições mais altas na hierarquia. O candidato ótimo, que figurará no *output*, é evidenciado através do símbolo (☞). Tem-se no candidato 3 o *output* ótimo pelo fato de que, ainda que tenha violado uma restrição, essa ocupava a posição mais baixa no ranqueamento de restrições da língua em questão.

Resumiram-se, nesta seção, os principais fundamentos que caracterizam a concepção de análise da Teoria da Otimidade, em sua versão considerada Standard. Deve ser mencionada a existência de outras versões da OT, que se mostram um tanto diferentes da versão padrão aqui apresentada, algumas das quais conferindo até aspectos derivacionais à teoria, não se caracterizando como relevantes para a análise do presente trabalho. A próxima seção se preocupará em descrever como é realizada a análise do processo de aquisição de linguagem

via OT, através da descrição dos principais fundamentos do Algoritmo de Aprendizagem de Tesar & Smolensky (1993, 1996, 2000).

3.5.2 O algoritmo de aprendizagem

Ao terem sido apresentados os principais fundamentos da Teoria da Otimidade, deixou-se claro que a gramática de uma língua é determinada pelo ordenamento de restrições específico de tal língua. A partir desse pressuposto, ao se tratar da questão da aquisição de linguagem via OT, mostra-se evidente que, para a Teoria da Otimidade, adquirir uma língua é adquirir o ordenamento hierárquico de restrições que caracteriza a gramática dessa língua.

Pergunta-se, então, como a criança pode adquirir tal ordenamento hierárquico. Conforme afirma Bonilha (2003, p.25), um algoritmo de aprendizagem deve desempenhar esse papel de conduzir o aprendiz até a chegada à hierarquia-alvo. No presente trabalho, seguem-se os pressupostos do algoritmo proposto por Tesar & Smolensky (1993, 1996, 2000), pressupostos esses que serão descritos em maiores detalhes a seguir.

Kager (1999, p. 323) aponta para a interdependência entre três fatores fundamentais na aquisição de linguagem, a serem considerados pelo algoritmo de aprendizagem: as formas subjacentes, as formas de *output* e a hierarquia de restrições. Admitindo-se que o aprendiz já possua a representação subjacente, é a exposição à língua, à evidência positiva, que desempenha o papel fundamental de permitir que o aprendiz infira a gramática da língua. A evidência positiva, produzida por falantes nativos da língua a que o aprendiz se mostra atento, é, na verdade, um candidato ótimo, dentre um conjunto de candidatos gerados por GEN, obtido a partir da organização hierárquica que caracteriza a língua em questão. Em outras palavras, quando o aprendiz se mostra exposto à língua, está, de fato, se expondo à forma de

output mais harmônica, originada a partir da hierarquia em cuja direção o aprendiz está caminhando. A partir dessa exposição à evidência positiva, ou, em outras palavras, aos *outputs* ótimos, Kager afirma ser possível, por meio do algoritmo de aprendizagem, deduzir o ranqueamento de restrições a partir da relação entre a forma subjacente e tais formas de saída. Conforme as palavras do autor (1999, p.297), “o algoritmo de aprendizagem serve como um modelo para o aprendiz, tendo a função de construir uma hierarquia de restrições para a língua a partir das formas de *output* dessa língua”.

Segundo Kager (*op.cit.*, p. 298), as noções básicas que caracterizam o algoritmo de aprendizagem de Tesar & Smolensky mostram-se inseridas dentro dos próprios fundamentos que regem a Teoria da Otimidade. Estando o aprendiz exposto ao *output* ótimo, à evidência positiva, tem-se que o ranqueamento da língua pode ser definido pelo aprendiz ao verificar quais as restrições que estão sendo violadas pelo candidato ótimo. Uma vez que a Teoria da Otimidade determina que o candidato ótimo é aquele que viola minimamente as restrições mais baixas do ranqueamento referente à língua em questão, tem-se que as restrições que são violadas pelo candidato ótimo devem estar em uma posição mais abaixo na hierarquia do que as restrições violadas pelos candidatos sub-ótimos. Conforme lembra Bonilha (2003, p. 28), dado o fato de que o algoritmo funciona através da evidência positiva, somente a partir da violação de restrições no candidato ótimo é possível causar uma “movimentação” das restrições no sistema, de modo que haja a formação de um novo estado hierárquico. Através da comparação entre as restrições violadas pelos candidatos ótimo e sub-ótimo, o processo de organização da hierarquia-alvo começa a tomar forma, através desses reordenamentos das restrições.

No que diz respeito ao movimento das restrições rumo à hierarquia-alvo, o algoritmo segue o princípio de ‘demoção de restrições’. Bonilha (*id.ibid.*) define como *demoção* “o movimento de deslocar uma restrição para uma posição mais baixa na hierarquia, implicando,

portanto, uma operação de reordenamento de restrições “. A partir desse contexto, tem-se uma melhor idéia do que acontece: o aprendiz, a partir da exposição à evidência positiva, demove as restrições que são violadas pelas formas ótimas, a que ele se mostra exposto, e que não são violadas, ou são violadas em um menor número de vezes, pelas formas sub-ótimas. Essas restrições devem ser demovidas de modo a ocupar uma posição hierárquica mais baixa do que aquelas restrições violadas unicamente, ou em maior quantidade, pelos candidatos sub-ótimos. Em outras palavras, se uma restrição que é violada apenas pelo *output* ótimo se encontra ainda mais altamente ranqueada do que uma outra que é violada unicamente por um candidato sub-ótimo, a restrição que é violada pelo candidato ótimo deve ser demovida, de modo que a relação hierárquica entre as duas restrições seja invertida.

Ao se falar em demção de restrições, deve-se considerar um estado inicial da hierarquia de restrições do sistema lingüístico do aprendiz. Ainda que Kager (1999, p.298) considere, como hierarquia inicial (H_0), um estado hierárquico em que nenhuma restrição se mostre em situação de dominância frente à outra, Tesar & Smolensky, em seu algoritmo, consideram como estado inicial aquele em que todas as restrições de marcação estejam dominando todas as restrições de fidelidade ($M \gg F$). Não há uma relação entre as restrições de marcação entre si, nem tampouco entre uma e outra restrição de fidelidade. Pode-se dizer, assim, que todas as restrições de marcação ocupam um mesmo *estrato* não-hierarquizado de restrições. Do mesmo modo, as restrições de fidelidade ocupam, também, um mesmo estrato, que, nesse estado inicial (H_0), se mostra dominado pelo estrato contendo o conjunto de restrições de marcação. Tem-se, por estrato, um conjunto composto por uma ou mais restrições, representado por meio de chaves { }, em que as restrições que pertençam a tal conjunto não possuam uma relação hierárquica entre si (Kager, 1999, p.299), como no caso aqui expresso em {Marcação} \gg {Fidelidade}³⁶.

³⁶ Deve-se reconhecer a existência de propostas que vêm, internamente ao estrato, a existência de uma relação hierárquica entre as restrições que o compartilham. Dentre essas propostas, destaca-se a de Bonilha &

Conforme evidencia Bonilha (2003, p. 29), a partir da hierarquia inicial {Marcação} >> { Fidelidade}, a GU pode ser vista, sob a perspectiva da TO, como: $H_0 + \text{Gen} + \text{Eval}$. O algoritmo, então, começa a ser aplicado, de modo que vá ocorrendo a demoção gradual de restrições, em função da exposição ao *output* ótimo. Dado o princípio de Falácia da Perfeição, esse *output* ótimo também viola restrições, e é essa violação que serve como evidência, conforme já se mostrou claro, para a demoção de restrições. Há, a cada demoção de uma das restrições, a formação de um novo estado hierárquico. Essas hierarquias são caracterizadas como estratificadas, pois a cada demoção pode haver a construção de um novo estrato, ou, ainda, as restrições podem ser demovidas de um estrato mais alto para outro estrato já existente, de status mais baixo, no sistema hierárquico em construção (*id.ibid.*). Deve-se considerar que, em cada língua, um número relativamente baixo de restrições, se comparadas ao número total de restrições universais, acaba sendo demovido. Em função da ausência de evidência positiva, muitas restrições acabam nunca sendo demovidas pelas línguas, de modo que tais restrições ocupem, ainda, o estrato inicial em que se encontravam em H_0 , que corresponde ao estrato mais alto da hierarquia da língua. Estando em posição mais alta do que qualquer outra restrição que já tenha sido demovida, tais restrições, que por esse fato nunca são violadas, expressam princípios que são sempre obedecidos pela língua em questão.

É importante, ao se fazer menção ao processo de demoção das restrições, mencionar uma das características fundamentais do algoritmo: as restrições devem ser minimamente demovidas. Conforme afirma Kager, “a demoção é mínima no sentido de que uma restrição é demovida para uma posição imediatamente mais baixa que a restrição mais alta que induz a sua violação no *output* ótimo” (1999, p.298).

A presente seção não pretende discutir exaustivamente a questão do algoritmo de aprendizagem, nem descrever cada uma das etapas de seu funcionamento. Tais etapas

Matzenauer (2003), que será usada, posteriormente, no capítulo de Análise de Dados. Por ora, não se tratará desta questão, deixando-se a discussão para o capítulo referido.

compreenderiam o cancelamento de marcas, a comparação das restrições não canceladas entre o candidato ótimo e o sub-ótimo e, a partir dessa comparação, o processo de ranqueamento recursivo. Kager (1999) e Bonilha (2003) apresentam uma descrição detalhada de como funciona o algoritmo de aprendizagem, através de exemplos que ilustram, passo a passo, os procedimentos de análise utilizando-se o algoritmo em questão. É importante dizer, por fim, que o processo de remoção de restrições, segundo Tesar & Smolensky, é um processo recursivo. Sendo assim, o processo de remoção pode ocorrer inúmeras vezes até o aprendiz chegar a um ponto em que a evidência positiva não motive mais reorganizações da hierarquia. Kager (1999, p.307) explica que, nesse ponto, o processo de aprendizagem terá atingido seu fim, tendo-se como ranqueamento final, provavelmente, a própria hierarquia-alvo.

Os fundamentos gerais do algoritmo de aprendizagem, apresentados acima, se mostrarão como ponto inicial para a discussão a respeito da questão da aquisição de uma segunda língua à luz da Teoria da Otimidade.

3.5.3 A Teoria da Otimidade e a aquisição de segunda língua

O algoritmo de aprendizagem proposto por Tesar & Smolensky, baseado no processo de remoção de restrições, pode ter seu uso estendido aos casos de aquisição de segunda língua, conforme será feito no capítulo de análise do presente trabalho. A partir dessa constatação, a presente seção discutirá alguns aspectos a respeito da aquisição de segunda língua sob o prisma da OT, centrando-se na questão da pertinência deste modelo de análise para os estudos da área.

Ao se fazer referência à questão da aquisição da L1, Tesar & Smolensky (1996, 2000) definem, como hierarquia inicial (H_0), o sistema hierárquico em que as restrições de

marcação dominam as de fidelidade. Nos casos de aquisição de segunda língua, os aprendizes já possuem uma gramática internalizada, ou seja, uma hierarquia de restrições, que é a que caracteriza a L1. Nesse sentido, adquirir uma segunda língua implica, tendo-se por base o algoritmo de aprendizagem, demover restrições a partir do sistema hierárquico da L1, recursivamente, até se atingir um ranqueamento tal capaz de levar a *outputs* ótimos semelhantes àqueles encontrados na língua-alvo. Levando-se em conta tal afirmação, os efeitos da interferência da L1 sobre o sistema da L2 podem ser facilmente explicados, via OT, através da constatação de que os aprendizes ainda não demoveram restrições que se encontram altamente ranqueadas na L1, e que precisam ser demovidas pelo fato de ocuparem uma posição mais baixa no ranqueamento da L2.

Poder-se-ia pensar, em princípio, que adquirir uma segunda língua seria necessariamente adquirir a hierarquia de restrições exibida pelos falantes nativos da L2. Ainda que isso se mostre logicamente possível, deve-se atentar para o fato de que tal implicação não se mostra como condição necessária para uma produção de estruturas-alvo semelhantes à de falantes nativos. Sabe-se que, de acordo com o princípio da OT referente à Heterogeneidade do Processo e Homogeneidade do Alvo, várias combinações hierárquicas podem, sim, levar a uma mesma forma de *output*.

Matzenauer, Nobre-Oliveria & De Marco (2002) evidenciaram que, no processo de aquisição de uma segunda língua, o sistema de interlíngua do aprendiz pode ser caracterizado tanto pela utilização da hierarquia da L1, como pela reorganização das restrições que compõem a primeira língua ou, ainda, pelo ‘jogo’, na hierarquia, de restrições que não integram nem a hierarquia da L1 nem da L2. Ainda que tal consideração seja digna de relevância, considerando-se que a hierarquia da segunda língua tem como ponto inicial a gramática da L1, poder-se-ia ter como ‘ideal’ um sistema hierárquico que levasse à produção das formas-alvo ao mesmo tempo que implicasse o menor número possível de uso de

restrições que não se mostrem visíveis na L1 pelo fato de se encontrarem altamente ranqueadas. Em outras palavras, dentro das diversas possibilidades garantidas pela questão da heterogeneidade do processo, o presente trabalho considera, como a hierarquia da L2 ideal, aquela que, ao produzir os efeitos de *output* semelhantes aos da L2, se mostre a mais próxima possível da hierarquia da L1. Tal hierarquia ideal, de fato, implicaria o menor número possível de demosiões, estando de acordo com o princípio de demosião mínima expresso no algoritmo de Tesar & Smolensky. Ainda que tal sistema hierárquico ‘ideal’, dessa forma, provavelmente não viesse a se mostrar semelhante ao proposto para os falantes nativos da L2, parece uma solução mais econômica aceitar o fato de que a hierarquia mais próxima da L1, que produza os mesmos *outputs* produzidos pela hierarquia da L2, seja a hierarquia a que chegam os aprendizes.

Até se mostrar capaz de atingir a forma alvo, o aprendiz passará por uma série de hierarquias intermediárias entre o seu sistema da L1 e o sistema tal capaz de levar à produção das formas semelhantes às tidas como alvo. Esses diversos sistemas hierárquicos intermediários representam os diversos estágios de aquisição pelos quais passam os aprendizes. Reconhece-se, de fato, que muitas vezes o aprendiz nunca se mostra capaz de produzir a forma-alvo, apresentando uma gramática cujo *output* resultante não se mostra semelhante nem àquele da L1, e nem àquele capaz de levar a formas de *output* semelhantes às produzidas por falantes nativos da L2. Todos esses estágios, tendo-se por base de análise o modelo da OT, são decorrentes de hierarquias distintas. Nesse sentido, o papel do trabalho pedagógico realizado por esta pesquisa, sob o ponto de vista da OT, seria o de contribuir para um processo mais rápido de demosião de restrições, de modo a conduzir mais rapidamente o aprendiz a uma hierarquia capaz de levar a *outputs* semelhantes àqueles produzidos por falantes nativos da L2. O trabalho de explicitação contribuiria para o desenvolvimento da percepção dos detalhes da evidência positiva a que o aprendiz se encontra exposto, sendo vital

o papel da exposição do aluno a situações comunicacionais de fala, de acordo com o próprio algoritmo de aprendizagem, que vê na evidência positiva o meio a partir do qual o aprendiz realiza a demerção de restrições. Fica clara, assim, a confirmação da necessidade de exposição à evidência positiva, necessidade essa evidenciada tanto pelo algoritmo de aprendizagem, a que se está aqui fazendo menção, quanto pela própria Hipótese da Interface Fraca (ver seção 2.3.3), havendo um consenso entre os Referenciais Teóricos advindos da Linguística Aplicada e da Teoria Fonológica.

Antes de se finalizar, não se pode deixar de dizer que a representação dos diversos estágios de interlíngua, através de hierarquias de restrições, confere uma vantagem à Teoria da Otimidade se comparada à abordagem derivacional. Deve-se fazer menção aos modelos de análise anteriores, que viam cada um dos estágios de interlíngua por que passavam o aprendiz como resultado de regras aplicáveis somente naquele momento específico da aquisição linguística, regras essas que, nesse sentido, podem ser acusadas de possuir um status “*ad hoc*”. A Teoria da Otimidade, por sua vez, representa os diversos estágios da aquisição do aprendiz através do mesmo conjunto de restrições – o que varia, entre um sistema linguístico e outro, é o ordenamento dessas restrições. Os estágios de interlíngua perdem, nesse sentido, o caráter por demais específico que possuíam nas abordagens anteriores. Uma comparação longitudinal dos diversos sistemas que caracterizam a evolução da linguagem do aprendiz evidencia, também, semelhanças entre cada um desses sistemas, não o uso de regras diferentes uma da outra para cada um desses estágios. No que diz respeito a essa comparação longitudinal, o entendimento da aquisição linguística do aprendiz, passo a passo, é portanto facilitado pelo fato de a OT possibilitar a comparação do posicionamento das restrições em cada uma das hierarquias que representa um momento específico da aquisição do aprendiz, o que será feito neste trabalho.

Às considerações acima somam-se o que Collischonn & Schwindt (2003, p. 18) apontam como vantagens de uma abordagem baseada em restrições sobre a abordagem voltada para regras: economia descritiva, uniformidade de análise e universalidade. No que diz respeito a esses dois últimos aspectos, é preciso retomar a idéia de que as restrições possuem um caráter universal. Dessa forma, as restrições que se organizam para constituir os estágios intermediários de linguagem do aprendiz possivelmente sejam, em sua maioria, aquelas mesmas que se mostram visíveis na L1, e, possivelmente, também visíveis na L2, bem como em diversas outras línguas do mundo. O fato de se estar lidando com restrições universais deixa claro que os sistemas intermediários que se desenvolvem até a chegada à hierarquia capaz de promover *outputs* semelhantes ao alvo são sistemas coerentes, que possuem uma lógica interna e que seguem, assim como qualquer outro sistema lingüístico, padrões universais de boa formação, o que os faz serem vistos como lingüisticamente tão válidos quanto as gramáticas da L1 e da L2. Por fim, tendo-se uma hierarquia de origem (L1) e uma de destino (aquela capaz de levar a *outputs* semelhantes ao alvo), pode-se determinar, na categorização das diversas hierarquias que podem compor os estágios entre esses dois estados hierárquicos, o quão perto ou longe cada um desses sistemas intermediários se mostra das formas da L2, permitindo, nesse sentido, apontar quais formas de saída indicam um estágio mais ou menos avançado de aquisição da segunda língua. A OT, nesse sentido, consegue melhor do que qualquer outra teoria promover a comparação ente sistemas intermediários em meio à L1 e à L2, e apontar a evolução por que passam os aprendizes a cada momento da aquisição.

As constatações acima confirmam o poder da Teoria da Otimidade no que diz respeito a estudos interlingüísticos, e fundamentam o uso deste modelo para a realização da análise proposta pelo presente trabalho.

4 METODOLOGIA

4.1 Introdução

Uma vez que o universo da pesquisa se deu em um ambiente de sala de aula, durante os encontros das disciplinas de Língua Inglesa II e, sobretudo, de Interfonologia Português- Inglês, em que o trabalho de instrução explícita foi realizado, mostra-se fundamental, logo no início deste capítulo voltado para a descrição dos passos metodológicos adotados, mencionar a origem e os objetivos dessa última disciplina, bem como descrever, em linhas gerais, os procedimentos didáticos utilizados durante o trabalho de explicitação da estrutura-alvo. Após isso, serão fornecidas maiores informações a respeito dos procedimentos de coleta e transcrição dos dados.

4.2 A disciplina de Interfonologia Português-Inglês

A disciplina de Interfonologia Português-Inglês, de que o professor-pesquisador foi criador e ministrante, além de visar à realização do presente estudo, tinha também como objetivos contribuir para o entendimento, por parte do futuro professor de Língua Inglesa, dos processos fonológicos que ocorrem no sistema de interlíngua do aprendiz de uma segunda língua. Esperava-se ainda, a partir da descrição formal dos sistemas fonológicos de ambas as

línguas, colaborar com o aperfeiçoamento da produção fonética dos acadêmicos, bem como desenvolver o espírito de curiosidade lingüística. O fato de a nova Habilitação em Letras da Universidade Federal de Pelotas – Habilitação única em Língua Inglesa, desassociada da Habilitação em Português – não contar, em sua grade curricular obrigatória, com qualquer disciplina voltada para o estudo da Fonologia, oferecendo apenas o estudo da Fonética da Língua Estrangeira, reforça a necessidade da oferta de tal disciplina, uma vez que os encontros promovidos podem ter vindo a ser uma das poucas oportunidades em que esses futuros professores tenham estado em contato com um referencial teórico abordando o sistema fonológico da L2.

A disciplina, de caráter eletivo, transcorreu durante o segundo semestre letivo de 2002, tendo seu início em 1º de novembro de 2002 e término em 18 de março de 2003, e teve como pré-requisito a disciplina de Língua Inglesa I, sendo voltada, portanto, aos alunos que estavam freqüentando o segundo semestre do Curso.

Dentre os vários fatores responsáveis pela oferta de tal disciplina a esse grupo específico de acadêmicos, e não a alunos cujo ingresso na universidade tenha se dado há mais de dois semestres, é preciso mencionar o forte contato entre o professor-pesquisador e o grupo em questão. Tais aprendizes já se encontravam sob a sua responsabilidade docente desde a disciplina de Língua Inglesa I, o que possibilitou o acompanhamento do crescimento lingüístico dos alunos desde a entrada no Curso de Letras. Além disso, ao ministrar, no segundo semestre de 2002, tanto Língua Inglesa II quanto Interfonologia, o professor-pesquisador teve contato com o grupo pesquisado durante todos os dias da semana, o que possibilitou coletar dados não somente durante os encontros específicos das aulas de Interfonologia, mas também registrar produções orais de uso espontâneo do idioma nas atividades realizadas durante os encontros de Língua Inglesa, em que tais manifestações orais tinham como preocupação prioritária, provavelmente, o estabelecimento de significado, não a

acuidade fonética. O fato de o grupo de aprendizes e o professor-pesquisador estarem trabalhando juntos por mais de um semestre permitiu, também, a realização um mapeamento do estágio de interlíngua em que os alunos se encontravam antes do início do período de intervenção pedagógica, de modo a possibilitar a demarcação dos estágios lingüísticos anterior e posterior à instrução explícita, dado o fato de que algumas gravações do uso espontâneo do idioma antes do período de explicitação foram realizadas ainda ao final do primeiro semestre letivo de 2002, conforme será especificado na seção relativa à coleta dos dados.

Uma outra justificativa para a escolha dos acadêmicos do segundo semestre como informantes do presente estudo é atribuída ao fato de que tais aprendizes não haviam cursado, ainda, a disciplina de Fonética de Língua Inglesa, oferecida no terceiro semestre do curso de graduação. Assim sendo, pode-se dizer que a turma em questão, pelo menos dentro da universidade, ainda não havia recebido nenhuma instrução formal voltada para a produção fonética do inglês, salvo as poucas ministradas pelo próprio professor-pesquisador durante o decorrer das aulas de Língua Inglesa. Tal justificativa representa um cuidado metodológico importante, uma vez que os ensinamentos recebidos na disciplina de Fonética poderiam influenciar a qualidade da produção dos aprendizes, e, dessa forma, não possibilitariam a verificação dos efeitos, na língua do aprendiz, da instrução explícita fornecida durante as aulas de Interfonologia.

A disciplina contava, inicialmente, com 14 participantes, tendo chegado ao seu final com um número total de 11 aprendizes em função da desistência de três alunas. Todos os alunos matriculados foram aprovados com média superior a 7,0. Durante o decorrer dos encontros, foram discutidos conceitos como o de Fonética, Fonologia e Interlíngua, bem como as noções de som, fonemas e variantes. A disciplina também incluiu o ensino do Alfabeto Fonético Internacional (IPA) e a diferença entre representação fonética e representação

fonológica, bem como um estudo dos sistemas de fonemas vocálicos e consonantais do português e do inglês e das principais diferenças entre os dois sistemas. Além disso, os padrões silábicos de ambas as línguas foram também analisados, bem como os processos de reparo da estrutura silábica na produção do aprendiz de inglês como L2. Ao final do curso, foi promovida uma discussão a respeito das implicações dos conhecimentos da área de Fonologia para a prática de sala de aula do professor de L2.

A dinâmica de trabalho em sala de aula contava com exposições dialogadas bem como discussões em grupos, além de apresentações de seminários por parte dos alunos. As aulas eram desenvolvidas com alternâncias entre o português e o inglês, tendo a L1 sido usada primordialmente nos encontros que tratavam de conceitos teóricos do âmbito da Fonologia, como, por exemplo, a discussão acerca de traços distintivos. Muitos dos encontros foram desenvolvidos a partir da leitura, previamente definida, de textos abordando o conteúdo que seria trabalhado em sala de aula.

No que diz respeito aos recursos materiais adotados, foram utilizados materiais de áudio extraídos dos manuais de pronúncia *Headway Pronunciation* e *New Headway Pronunciation* (Cunningham & Bowler, 1990, 1999), e *Well Said!* (Grant, 1999). Além dos textos previamente selecionados para uso em sala de aula, foi disponibilizado aos alunos, também, um instrumento didático, de caráter adicional, organizado pelo professor-pesquisador enquanto aluno da disciplina de ‘Produção e Avaliação de Materiais de Ensino’, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel. Tal material didático, distribuído em CD-ROM, foi elaborado através do sistema de autoria ELO (*Ensino de Línguas Online*³⁷), destinado à elaboração de atividades *online* voltada para o ensino de línguas. O CD-ROM, cujo acesso foi disponibilizado aos alunos da disciplina, contava com textos teóricos a respeito dos conteúdos trabalhados em sala de aula e atividades a respeito de tais conteúdos,

³⁷ Para maiores informações a respeito do programa ELO, acesse <http://elo.ucpel.tche.br>

havendo, assim, variados exercícios, abordando, inclusive, o caso de assimilação cuja aquisição é foco deste trabalho. A utilização do CD de exercícios em casa, como um material de reforço às aulas, foi recomendada. Apesar de nem todos os alunos terem utilizado o CD com a mesma regularidade, tal material representou, também, uma forma de *input* lingüístico teórico para aqueles que dele fizeram uso efetivo.

É importante salientar ainda que, sendo o aperfeiçoamento da pronúncia do aprendiz um dos objetivos da disciplina, os encontros de Interfonologia contaram, além da descrição formal, com oportunidades de prática fonética das estruturas estudadas. No que diz respeito às oportunidades de prática e de exposição ao *input* significativo, pode-se dizer que ambas as disciplinas de Interfonologia Português-Inglês e Língua Inglesa II serviram como ambientes em que os alunos, além de se mostrarem expostos a discursos orais que incluíssem as formas-alvo, tivessem a oportunidade, também, de praticá-las, havendo, ainda, ocasiões de *feedback* corretivo, propiciado nas duas disciplinas, nas situações consideradas oportunas pelo professor-pesquisador. Nesse sentido é que se pode afirmar, conforme foi sugerido no segundo capítulo deste trabalho, que as situações de uso comunicativo oportunizadas pela disciplina de Língua Inglesa II, complementavam, também, as oportunidades de prática para o que havia sido explicitado na disciplina de Interfonologia, ao mesmo tempo em que essa última se preocupava justamente em aperfeiçoar a forma lingüística que seria produzida nas situações de uso comunicativo propiciadas nas aulas de Língua Inglesa, de modo que as duas disciplinas colaborassem mutuamente entre si, não podendo, portanto, ser vistas como desassociadas, mas, sim, como complementares uma da outra.

4.3 A instrução explícita da estrutura-alvo

A produção de verbos contendo o sufixo ‘-ed’ do inglês por falantes nativos do português brasileiro, conforme já dito, implica dificuldades no que diz respeito a dois aspectos: estrutura silábica e sonoridade. Tendo essas duas questões sido evidenciadas e discutidas na disciplina de Interfonologia Português-Inglês, a presente seção pretende realizar uma descrição individual do trabalho de explicitação de cada um desses aspectos. Novamente, ainda que seja descrito, neste momento, apenas o trabalho de explicitação propriamente dito, é preciso ressaltar, conforme afirmado ao fim do segundo capítulo, que a concepção de ‘ensino explícito’ mantida pelo presente trabalho não considera unicamente a explicitação propriamente dita, mas todo o trabalho desenvolvido em sala de aula, que incluiu oportunidades de prática da estrutura, exposição ao *input* significativo e oportunidades de *feedback* corretivo, questões essas que, por motivos de delimitação, não serão descritas em maiores detalhes neste capítulo.

4.3.1 A explicitação dos padrões silábicos das duas línguas

No que diz respeito ao estudo dos sistemas silábicos do português e do inglês, ainda que os aprendizes nunca tivessem anteriormente estudado, formalmente, os moldes silábicos que caracterizam as duas línguas, pode-se dizer que tal sistematização se mostrou de fácil entendimento. Promoveu-se, junto aos alunos, um estudo dos constituintes internos da sílaba, e, logo após, foram explicitados os moldes silábicos das duas línguas. Os alunos foram solicitados a, em grupos, fornecer palavras que representassem exemplos das seqüências que caracterizavam os padrões silábicos dos dois sistemas.

Solicitou-se, também, que os alunos atentassem para as diferenças no que dizia respeito às estruturas silábicas permitidas por cada uma das línguas. A partir das constatações, por parte dos alunos, de tais diferenças, o professor-pesquisador pôde introduzir o estudo das estratégias de reparo silábico utilizadas durante o processo de aquisição de uma segunda língua.

Deu-se especial atenção ao estudo da epêntese, por essa ser a estratégia típica do aprendiz de inglês que tem como L1 o português brasileiro, ressaltando-se a sua presença tanto em posição inicial como final, bem como em constituintes silábicos compostos por uma ou mais consoantes. Uma vez que, conforme será evidenciado no capítulo de Descrição dos Dados, desde o período anterior à instrução explícita os alunos já conseguiam produzir codas simples sem a produção de segmentos epentéticos, ao estudarem a manifestação de epênteses finais em codas simples, muitos dos alunos se mostravam duvidosos a respeito da possibilidade de realização de tais produções por parte de aprendizes iniciantes de L2, afirmando que nunca haviam realizado, nem quando em nível elementar, epênteses desse tipo. Os alunos foram incentivados a observar a fala de aprendizes iniciantes de segunda língua, para verificar a manifestação de tais formas em suas falas. Percebia-se, até o presente momento, que as produções epentéticas possuíam, entre os alunos, um caráter ‘marginalizado’, sendo muitas vezes, durante as aulas, motivo de graça entre os aprendizes. Procurou-se, nesse sentido, evidenciar a naturalidade da presença de tais formas, sobretudo nos estágios iniciais de interlíngua.

Ainda no que diz respeito ao estudo da epêntese, os alunos realizaram, fora da sala de aula, a leitura de um artigo a respeito da epêntese na interfonologia português-inglês (Fernandes, 2001), tendo sido convidados a apresentar em grupos, na aula seguinte, o que haviam lido. Percebeu-se, assim, que os alunos já se demonstravam cientes da realização da estratégia da epêntese e de seus fatores causadores. Interessante foi verificar que um dos

grupos, inclusive, realizou um pequeno estudo da epêntese em codas simples, tendo realizado uma gravação de alunos em nível elementar que produziam a epêntese tanto inicial quanto final.

Estando os aprendizes cientes dos moldes silábicos dos dois sistemas e da utilização da estratégia de epêntese, de frequência comum entre os aprendizes de inglês que têm como L1 o português, pôde-se, durante a explicitação da regra de assimilação que caracteriza a sonoridade da plosiva coronal, ressaltar o caráter indesejado da produção de segmentos epentéticos mediais em palavras como *missed* [mɪsɪd] e *lived* [lɪvɪd], que deveriam ser encerradas por uma seqüência consonantal. A prática oral dos verbos contendo o sufixo ‘-ed’ foi realizada após a explicitação do fenômeno de assimilação, que foi posterior à instrução explícita a respeito da estrutura sílaba.

4.3.2 A explicitação do fenômeno de assimilação de sonoridade

O trabalho de instrução explícita do fenômeno de assimilação de sonoridade que caracteriza a pronúncia do passado dos verbos regulares, objeto de estudo da pesquisa aqui proposta, ocorreu no início do mês de dezembro de 2002, de acordo com as etapas a seguir descritas.

A apresentação da regra de assimilação envolvendo o morfema ‘-ed’ deu-se através do método indutivo. Após terem estudado, na primeira metade da aula, o conceito teórico de assimilação, os alunos foram convidados, pelo professor-pesquisador, a verificar um caso de assimilação no inglês. Dito isso, foi antecipado aos alunos que, conforme atestado por qualquer manual de fonética da língua inglesa, a pronúncia do morfema ‘-ed’ pode se dar de três diferentes maneiras: [t], [d] e [ɪd]. Tendo dividido o quadro-negro em três colunas,

relativas às três formas acima descritas, o professor solicitou que os alunos ouvissem uma gravação contendo verbos regulares conjugados no passado, e que, ao ouvirem cada um dos verbos, os distribuíssem nas colunas em questão.

Os alunos ouviram a gravação do exercício proposto pelo manual de pronúncia *Headway Intermediate Pronunciation* (Cunningham & Bowler, 1990). Tal gravação apresentava verbos produzidos foneticamente com uma soltura de ar audível, soltura essa que pode ser até considerada exagerada comparando-se à produção de um falante nativo, por visar à distinção, por parte do aprendiz, entre o segmento surdo e o sonoro. Os alunos, tendo ouvido a gravação, não encontraram maiores dificuldades em promover a distribuição dos verbos nas três colunas.

Após a correção do exercício de categorização dos verbos em colunas, os alunos foram convidados a trabalhar em conjunto e a descrever, com suas próprias palavras, o fenômeno de assimilação que podia ser observado. Os alunos tiveram dificuldades em explicitar o fenômeno de assimilação observável nos verbos, porém um grupo foi capaz de realizar tal tarefa.

Após serem informados de que a estrutura fonológica subjacente do morfema ‘-ed’ é /d/, os aprendizes foram solicitados a formular a regra de assimilação de /d/ → [t], de acordo com os Princípios da Teoria Gerativa Clássica, conforme apresentado em (20). Ainda nesse dia, pôde-se também chamar a atenção dos alunos para o Princípio de OCP, que se mostra responsável pelo surgimento da vogal epentética nos casos como em *needed* [ni:did] e *visited* [vizi:tid], bem como ressaltar o fato de que a existência de uma vogal epentética só se mostra permitida nos casos de [d] e [t] finais na raiz do verbo, o que deixa claro que produções como [æskɪd] e [lɪvɪd], comumente produzidas pelos aprendizes até então, não são consideradas desejáveis, retomando-se, assim, o que já havia sido visto no estudo da estrutura silábica.

Após a descrição formal da regra de assimilação, foi oportunizada aos aprendizes a prática das estruturas recém-explicitadas, através de um exercício de produção fonética, retirado do mesmo manual de pronúncia (Cunningham & Bowler, 1990).

É importante, ainda, deixar claro que o trabalho de explicitação realizado na ocasião aqui descrita voltava-se para a explicitação do fenômeno em contextos antecedendo a pausa, não abrangendo a descrição da produção de tal sufixo quando seguido por outro segmento. Conforme pôde ser observado pela descrição acima, os alunos foram convidados a ouvir palavras isoladas, não inseridas dentro do ambiente de uma frase. Deve-se ressaltar que, até então, os alunos não haviam, em momento algum, recebido instruções acerca da produção oral de ‘-ed’ quando compondo operações entre palavras, encontrando-se em um contexto anterior a segmentos vocálicos ou consonantais. Tais operações, que já foram descritas no capítulo anterior nas seções (3.4.2.2.1) e (3.4.2.2.2), foram abordadas pela disciplina durante o mês de fevereiro. Dado o fato de que o presente trabalho se preocupa em analisar a produção oral do morfema ‘-ed’ em contexto anterior à pausa, devido a fatores já evidenciados, também, no capítulo anterior, o trabalho de explicitação que foi aqui descrito, realizado no início de dezembro, já se mostrava, portanto, suficiente para a análise a ser realizada por este estudo.

4.4 O trabalho de coleta de dados

O trabalho de coleta de dados deu-se em três momentos distintos do semestre letivo. Dado o objetivo deste estudo de verificar a produção do item-alvo em contextos diversos, que propiciassem diferentes graus de monitoração da acuidade fonética do aprendiz, foram propostos instrumentos de leitura de textos para a coleta de dados, além de terem sido

realizadas gravações, em sala de aula, em situações em que os aprendizes faziam uso espontâneo do idioma.

A primeira etapa da coleta de dados, realizada antes mesmo do trabalho de instrução explícita, teve como principal objetivo determinar o estágio inicial de proficiência dos aprendizes com relação à produção do item lingüístico a ser estudado, de modo que se evidenciasse a necessidade ou não de uma instrução formal a respeito das questões que caracterizam a produção do item-alvo. Para a obtenção da fala espontânea dos aprendizes, foram feitas gravações, em áudio e em vídeo, de atividades diversas em sala de aula, realizadas ainda durante as aulas de Língua Inglesa I, durante os meses de setembro e outubro de 2002. As atividades abrangiam discussões dirigidas, debates e apresentações de trabalhos, em um contexto em que os alunos, para a realização das tarefas propostas pela disciplina, precisavam concentrar-se sobretudo na produção do significado de suas falas em Língua Inglesa, sem que houvesse, possivelmente, um alto grau de monitoração do aspecto fonético.

No que diz respeito à necessidade de obtenção de dados em que a produção fonética fosse realizada com um maior cuidado por parte do aprendiz, foi elaborado um instrumento para leitura em voz alta, composto por um capítulo da uma versão adaptada da obra *Moby Dick* (Herman Melville), capítulo esse que já havia sido previamente lido pelo grupo de alunos, e com cujo vocabulário esses já se mostravam familiarizados (ver Anexo 2). Conforme sabido, uma vez que o aprendiz não precisa, em um instrumento de leitura, formular a mensagem e preocupar-se com a questão da formação do significado, tal instrumento possibilitou que o aprendiz detivesse a sua atenção unicamente na produção do aspecto da produção de sons, de modo que tal instrumento propiciasse um grau de monitoração fonética, portanto, mais alto. Através da leitura de tal instrumento, realizada em 1º de novembro, primeiro dia de aula da disciplina de Interfonologia, visava-se a obter dados

a respeito do estágio da produção monitorada do aprendiz antes mesmo, também, da realização da intervenção pedagógica.

A segunda etapa de coleta de dados, realizada na metade do semestre letivo (posteriormente, portanto, à data de intervenção pedagógica), contou com gravações, também em áudio e vídeo, de atividades realizadas durante o decorrer da disciplina de Língua Inglesa II ao longo do mês de janeiro e da primeira quinzena de fevereiro de 2003. Ainda para a coleta de manifestações de uso espontâneo do idioma, foram realizadas entrevistas individuais, visando a promover situações comunicativas em que os alunos fizessem uso de verbos regulares flexionados com o morfema ‘-ed’.

No que diz respeito às coletas visando à monitoração da pronúncia, foram propostos dois instrumentos de leitura distintos. O primeiro era constituído de um texto caracterizado, novamente, por um trecho, mais longo que o utilizado no período pré-instrucional, da versão adaptada da obra *Moby Dick* (ver Anexo 3), obra essa escolhida não somente por já ser conhecida entre os educandos, mas também pela grande concentração de verbos contendo o morfema ‘-ed’ ao longo do texto. Tal instrumento, que possibilitava a atenção exclusiva aos detalhes da produção fonética, propiciava, dessa forma, que o aluno fizesse uso de uma forma de conhecimento consciente a respeito do fenômeno de assimilação evidenciado, mesmo que ainda tal conhecimento não se mostrasse internalizado em sua fala espontânea. O segundo instrumento, baseado no instrumento de coleta utilizado em Hancin-Bhatt & Bhatt (1997), era constituído por um teste de julgamento de adequação gramatical, contendo em cada questão um par de frases, uma gramaticalmente correta e outra incorreta, a respeito da estrutura gramatical do tempo *Present Perfect Simple*, estrutura que então estava sendo estudada pelos alunos, e que exige a presença de um verbo conjugado no Particípio Passado (ver Anexo 4). Salvo as frases usadas como distratores, todas as sentenças, adequadas gramaticalmente ou não, apresentavam como particípio um verbo regular (‘-ed’), encontrados em um contexto de

final de frase. Os informantes foram solicitados a ler, em voz alta, a sentença de cada par que julgassem adequada gramaticalmente, de modo que o instrumento fizesse com que o aprendiz não se concentrasse unicamente na sua produção fonética, mas também na adequação gramatical das frases de cada par³⁸.

Ambos os instrumentos de leitura foram realizados no dia 24 de janeiro de 2003 durante a aula de Interfonologia, data em que foi realizada, também, a primeira prova da disciplina, que, ao testar os conteúdos até então ministrados, incluía um exercício de distribuição de uma lista verbos regulares em três colunas ([t], [d] e [ɪd]). A realização da prova na mesma data em que se propôs a leitura dos instrumentos que verificariam o uso monitorado do idioma garantiu que os alunos tivessem revisado a regra de assimilação, foco de análise do presente trabalho, antes das gravações, e, dessa forma, se mostrassem conscientes de tal regra, de modo a usar tal forma de conhecimento explícito nas suas manifestações orais durante a leitura dos instrumentos.

A terceira etapa de coleta de dados, realizada ao final da disciplina, em março de 2003, tinha como principal objetivo verificar se haveria alterações na produção oral dos aprendizes após o mês de janeiro, uma vez que não era descartada a possibilidade de os informantes apresentarem níveis de acuidade diferentes, possivelmente mais baixos, dos que haviam evidenciado na coleta anterior. Dessa forma, foram novamente realizadas coletas de uso espontâneo do idioma durante as aulas de Língua Inglesa II, durante o mês de março, bem como entrevistas individuais com os alunos. Com relação aos instrumentos de leitura, os aprendizes foram solicitados a reler exatamente os mesmos instrumentos aplicados em

³⁸ Tinha-se, inicialmente, o objetivo de verificar se o nível de acuidade apontado por esse instrumento se mostraria diferente, em função da possibilidade de diferentes graus de monitoração, dos resultados obtidos a partir do instrumento de leitura anteriormente descrito. Entretanto, não foram encontradas diferenças significativas em termos de nível de monitoração e de acuidade entre os dois instrumentos de leitura. Dessa forma, os dados obtidos de ambos os instrumentos comporão uma única análise, caracterizada pela verificação das produções orais realizadas em um ambiente de alto grau de monitoração das falas.

janeiro, de modo que se garantisse uma comparação fiel entre as duas etapas de coletas de dados. Novamente, os instrumentos de leitura, elaborados para a verificação de um grau maior de monitoração por parte dos informantes, foram aplicados na data da realização da prova final do semestre, no dia 18 de março de 2003, garantindo o estudo prévio que se acredita poder ter resultado em um grau ainda maior na monitoração do aprendiz, o que resulta na utilização, em sua manifestação oral, do conhecimento de caráter consciente de que ele dispõe.

Em suma, para um maior entendimento de cada uma das etapas de obtenção de dados, o Quadro 1, apresentado a seguir, evidencia todos os instrumentos de coleta utilizados em cada um desses três momentos:

QUADRO 1 – Instrumentos de coleta de dados utilizados nos três momentos de verificação

1ª Etapa (anterior ao início da disciplina)	
PRÉ-INSTRUÇÃO	
⇒ Menor Grau de Monitoração:	Atividades orais em aula
⇒ Maior Grau de Monitoração:	Leitura de texto

2ª Etapa (janeiro 2003 - metade do semestre letivo)	
PÓS-INSTRUÇÃO 1	
⇒ Menor Grau de Monitoração:	
Fala Espontânea:	Entrevista Atividades orais em sala de aula
⇒ Maior Grau de Monitoração:	
Não-espontânea:	Leitura de texto Teste de julgamento gramatical (lido)

3ª Etapa (março 2003 - final do semestre letivo)	
PÓS-INSTRUÇÃO 2	
⇒ Menor Grau de Monitoração:	
Fala Espontânea:	Entrevista Atividades orais em sala de aula
⇒ Maior Grau de Monitoração:	
Não-espontânea:	Leitura de texto Teste de julgamento gramatical (lido)

Todos os alunos matriculados na disciplina foram convidados a participar como informantes da pesquisa. Apesar do fato de que alguns dos sujeitos não tiveram seus dados considerados, conforme será esclarecido na próxima seção, todos eles participaram das três etapas de coleta de dados, de modo a não haver distinção entre os onze aprendizes que constituíam o público da disciplina. No que diz respeito à obtenção de dados realizada durante o decorrer das aulas da disciplina de Língua Inglesa, que visava à verificação de uma fala com grau menor de monitoração, os alunos eram informados de que as gravações seriam realizadas para um estudo sobre aquisição de sintaxe, para que não houvesse um controle no nível de acuidade fonética. Ainda que os alunos soubessem que, durante os testes de leitura, teriam suas produções fonéticas analisadas, em momento algum os aprendizes se mostraram cientes de qual fenômeno fonológico, dentre os vários estudados durante a disciplina, seria estudado. É importante ainda salientar que os alunos haviam sido previamente notificados e mostravam-se cientes de que os dados coletados não seriam usados como instrumento de avaliação, não havendo, portanto, relação entre a análise de tais instrumentos e as notas obtidas pelos alunos na disciplina.

4.5 Os sujeitos

Conforme foi afirmado na seção anterior, todos os alunos matriculados na disciplina foram convidados a participar como sujeitos do estudo, independentemente de terem tido suas produções posteriormente analisadas ou não. Do número total de onze informantes que participaram da disciplina e, conseqüentemente, da pesquisa, sete tiveram seus dados transcritos e posteriormente analisados. A razão para a exclusão de três do número total de quatro alunas excluídas se deu em função das informações obtidas por um questionário sócio-

cultural, que havia sido distribuído no primeiro dia de aula da disciplina (ver Anexo1). Tal questionário, que dentre outras informações visava a descobrir quanto tempo o informante havia estudado inglês antes da universidade, confirmou o fato de que duas das alunas já possuíam um nível de proficiência bastante avançado, dado o longo período de estudo da língua, o que justificava as suas produções corretas do sufixo ‘-ed’. O mesmo questionário, ainda, apontou que uma terceira aluna já havia tido um ano de experiência no exterior, o que justificou, também, a sua exclusão do estudo. Uma outra aluna teve seus dados excluídos em função de uma das gravações se mostrar de qualidade inaudível.

Os sete informantes cujos dados foram transcritos e analisados se encontravam em um nível pré-intermediário de proficiência, sendo quatro do sexo feminino e três do sexo masculino, todos com faixa etária entre 18 e 26 anos. A maior parte desses informantes havia recebido pouca instrução formal de inglês antes de ingressar à universidade, e nenhuma forma de instrução explícita acerca da produção oral do sufixo ‘-ed’³⁹.

4.6 Transcrição e análise dos dados

Após as coletas, os dados obtidos foram transcritos foneticamente através do Alfabeto Fonético Internacional (IPA), etapa do trabalho essa com início na segunda quinzena do mês de maio de 2003.

³⁹ Reconhece-se que o ideal, ao se tratar de um estudo que lida com a verificação dos efeitos da instrução explícita, seria contar com um grupo experimental e um grupo de controle. O presente trabalho, ainda que reconheça tal fato, não conta com a presença de um grupo de controle. Isso se deve ao fato de que se optou por não excluir nenhum dos acadêmicos, matriculados no segundo semestre do curso de graduação, da oportunidade de participar dos encontros da disciplina de Interfonologia Português-Inglês, uma vez que se acreditava que tal disciplina prestaria uma grande contribuição para a formação acadêmica/profissional de tais alunos. Uma vez que todos os alunos do segundo semestre do curso participaram da pesquisa, julgou-se ainda inadequado tomar, como pertencentes a um grupo de controle, acadêmicos que se encontrassem em outros estágios de adiantamento do curso de graduação, uma vez que a proficiência e o tempo de estudos da língua inglesa caracterizam-se, conforme já afirmado, como variáveis importantes para o presente estudo.

Durante a etapa de transcrição fonética dos dados, foram transcritas todas as ocorrências de verbos contendo o sufixo ‘-ed’, independentemente do contexto, dentro da frase, em que tais verbos se encontravam. Deve ser lembrado que o presente estudo, entretanto, preocupa-se em analisar apenas as ocorrências de produção do sufixo ‘-ed’ em produções antecedendo pausas fonéticas. A produção de ‘-ed’ seguido por vogal, de modo que a plosiva faça parte de uma operação fonológica entre palavras, foi analisado em Alves (2003), discutido na seção 3.4.2.2.1, trabalho esse cuja análise dos dados faz uso, também, das transcrições realizadas nesse período.

O trabalho de transcrição estendeu-se durante o intervalo de tempo de um mês e meio. O fenômeno da não-soltura de ar (*unrelease*), na produção das plosivas coronais finais, recebeu, nessa etapa do estudo, a atenção devida, conforme a necessidade apontada na seção 3.4.2.1.2. A transcrição preocupava-se em apontar não somente as ocorrências de plosivas coronais [d] e [t] com produções caracterizadas por uma soltura de ar audível, mas também os casos em que tais consoantes eram produzidas com uma soltura fraca ou quase imperceptível. Foram consideradas como *unreleased* todas as produções de plosivas finais cuja soltura de ar necessária para a produção não tenha sido capaz de possibilitar a distinção entre surdo [t] e sonoro [d]. Houve, ainda, a preocupação de se promover a distinção entre apagamento e *unrelease*, conforme a discussão já promovida, também, no capítulo anterior⁴⁰.

Dada a necessidade de assegurar a confiabilidade das transcrições, mostrou-se importante fazer com que os dados fossem submetidos a mais de uma etapa de transcrição, etapas essas desenvolvidas por pessoas diferentes. Em função dessa necessidade, após o professor-pesquisador ter transcrito todos os dados, foi solicitado o auxílio de uma outra professora de língua inglesa, que desempenharia o papel de um segundo juiz para a

⁴⁰ É preciso lembrar, conforme apontado no capítulo anterior, que, ainda que o presente trabalho não pretenda analisar, via Teoria da Otimidade, os casos de *unrelease*, tais manifestações de não-soltura audível de ar, na língua do aprendiz, serão apontadas pelo capítulo de Descrição de Dados, por se mostrarem importantes na discussão a respeito das formas de aquisição implícita e explícita de segunda língua.

transcrição do material obtido. A profissional em questão, filha de pais americanos, cresceu exposta tanto ao português quanto ao inglês, fazendo uso dos dois códigos dependendo do ambiente em que se encontrava. Além de ter mais de dez anos de experiência no ensino de língua inglesa, a professora em questão é também aluna do Curso de Mestrado em Letras da UCPel, tendo cursado, juntamente com o professor-pesquisador, a disciplina de Aquisição e Variação da Linguagem, o que a faz possuir um conhecimento bastante satisfatório não somente do sistema fonético, mas também do componente fonológico do português e do inglês.

Os dados foram entregues à professora para que ela procedesse à transcrição. Dado o grande número de dados que haviam sido transcritos pelo professor-pesquisador, foi selecionada uma amostra para a realização de um segundo julgamento. Tal amostra incluía tanto estruturas julgadas pelo professor-pesquisador, o primeiro juiz, como apropriadas, bem como todas as produções cujas transcrições ainda viessem a incitar dúvidas após a primeira transcrição. Antes de receber as fitas contendo os dados, a professora, que já conhecia explicitamente as questões que caracterizam a produção do morfema ‘-ed’, recebeu instruções de como proceder durante a transcrição dos dados. Ainda como parte das instruções prestadas, tal profissional teve a oportunidade de ouvir exemplos de gravações contendo estruturas adequadas e inapropriadas, produções que serviriam como ‘embasamento’ para a sua posterior transcrição. Dessa forma, antes mesmo de transcrever os dados selecionados, a professora se encontrava familiarizada com os instrumentos, os informantes, e o que deveria ser considerado como forma-alvo.

Os dados que compunham a amostra a que se fez menção acima foram transcritos pela segunda avaliadora. Realizado esse trabalho, houve uma reunião para que as transcrições realizadas por cada um dos avaliadores fossem comparadas. As palavras cujas transcrições se

mostravam discordantes eram ouvidas novamente pelos dois juízes, de modo que um consenso fosse atingido. Caso a discordância persistisse, o dado em questão era excluído.

Com o término da etapa de transcrição de dados, após o trabalho de comparação entre as transcrições, os dados encontravam-se prontos para serem descritos e, posteriormente, analisados sob a luz da Teoria da Otimidade. Esses próximos passos serão descritos nos capítulos que seguem.

5 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma descrição das formas produzidas pelos sujeitos do presente estudo, em cada um dos três momentos de coleta de dados. Ao se promover tal trabalho de descrição, algumas das questões norteadoras propostas na Introdução já poderão ser discutidas, em caráter preliminar, neste capítulo, a partir da observação dos dados coletados. Dessa forma, a questão da pertinência da instrução explícita no que diz respeito à possibilidade de um aumento na produção, por parte dos aprendizes, de formas semelhantes às aquelas consideradas como alvo será posta em debate. Será também possível discutir, a partir da observação dos dados, o efeito duradouro ou temporário da instrução explícita e, também, as possíveis diferenças que possa haver em contextos de uso controlado e espontâneo da língua. A possibilidade de diferentes graus de acuidade em função de a estrutura se caracterizar como mais ou menos marcada, bem como a atuação do trabalho pedagógico desenvolvido frente à aquisição da estrutura silábica da L2 e à produção da plosiva coronal com o traço de sonoridade adequado, questionando-se, nesse sentido, se o trabalho docente realizado colaborou igualmente no que diz respeito a esses dois aspectos, são questões que também serão abordadas a partir da observação das formas de *output* produzidas pelos aprendizes.

Tendo sido descritas algumas das questões a que será possível fazer alusão, é preciso deixar claro o caráter preliminar das discussões realizadas ao longo do presente capítulo. De fato, as asserções que serão feitas, a respeito das questões acima descritas, terão por base apenas a descrição das formas de *output* produzidas pelos alunos, não sendo, neste capítulo, desenvolvido nenhum trabalho de análise lingüística, o que será feito no capítulo 6, em que, a partir dos dados aqui descritos, se promoverá um trabalho de análise via Teoria da Otimidade. Nesse sentido, ainda que já possam ser sugeridas respostas para algumas das questões norteadoras propostas no capítulo de Introdução, as constatações aqui feitas precisarão ser retomadas pela análise lingüística a ser realizada posteriormente. Acredita-se, entretanto, que o início da discussão acerca de tais questões, a ser realizado já no presente capítulo, se mostra bastante pertinente não somente por possibilitar o encaminhamento de todo o trabalho de análise que será realizado, mas também por já prover respostas, mesmo que em caráter preliminar, sobre a instrução explícita e seus efeitos nos sistemas lingüísticos dos alunos.

5.2 Verbos caracterizados por codas complexas nas formas-alvo

O presente trabalho, conforme já afirmado, propõe a análise tanto de verbos encerrados por codas simples (*needed* [ni:ɹɪd], *started* [stɑ:ɹtɪd]) como complexas (*missed* [mɪst], *lived* [lɪvd]) na forma-alvo. Este capítulo, bem como a análise via OT a ser realizada no capítulo vindouro, preocupa-se em distinguir entre esses dois tipos de verbos. Tal distinção se mostra importante pelo fato de o tipo de estrutura de coda se mostrar uma variável decisiva no que diz respeito ao nível de adequação das estruturas produzidas pelos aprendizes.

Começar-se-á, assim, pelo trabalho de descrição das produções de verbos caracterizados por uma seqüência de consoantes nas formas-alvo, que correspondem à maior

parte do *corpus* analisado. Ao final do capítulo, serão descritos os dados relativos aos verbos que exibem, como forma-alvo, apenas um segmento em coda.

5.2.1 Produções semelhantes à forma-alvo

No capítulo de Introdução do presente trabalho, deixou-se claro o objetivo geral que guia o presente estudo: verificar os efeitos da instrução de caráter explícito a respeito dos fatos fonológicos da L2. Para se atingir tal objetivo, mostra-se necessário, em primeiro lugar, verificar o índice de produções de estruturas semelhantes às consideradas como alvo, nos períodos prévio e posterior ao trabalho de instrução explícita realizado. No caso deste trabalho, conforme já foi afirmado anteriormente, foram realizadas duas coletas de dados posteriormente à realização da intervenção pedagógica, com o objetivo de se verificarem, também, os efeitos duradouros da instrução explícita.

Poder-se-ia pensar, sob uma visão bastante preliminar, que a comparação longitudinal do número de estruturas semelhantes às tidas como alvo, obtidas anteriormente e posteriormente à instrução explícita, já seria capaz de responder à principal questão norteadora deste trabalho, que indaga se a instrução explícita se mostrou pertinente ou não. De fato, parece ser isso o que acontece no dia-a-dia de sala de aula: o professor, muitas vezes, acaba valorizando apenas as estruturas tidas como ‘corretas’, não sendo realizada nenhuma espécie de verificação ou análise do tipo de inadequações encontradas nas formas consideradas distantes do alvo, verificação essa que poderia dizer muito no que concerne à evolução dos sistemas de interlíngua dos aprendizes. Desconsidera-se, na verdade, o fato de que são as estruturas diferentes do alvo que realmente são capazes de evidenciar o estágio lingüístico em que se encontra o aprendiz rumo à L2.

A seção que aqui se inicia se preocupará em evidenciar todas as formas produzidas pelos aprendizes, não fazendo somente uma valorização das formas tidas como ‘adequadas’. Ainda assim, neste primeiro momento da seção, o trabalho de descrição será iniciado a partir desta preocupação em apontar somente o índice de produções de formas semelhantes ao alvo, como primeiro argumento para a resposta acerca da validade ou não do trabalho de instrução explícita, não sendo dispensado, inicialmente, nenhum tratamento às formas que se mostram diferentes do alvo.

Começa-se, a partir deste momento, a verificação do nível de acuidade dos verbos caracterizados pela coda complexa na forma-alvo, produzidos na etapa pré-instrucional, em que os alunos ainda não possuíam nenhum conhecimento formal a respeito das questões fonológicas que caracterizam a produção oral do sufixo flexional ‘-ed’ do inglês. A Tabela 1, apresentada a seguir, evidencia justamente o índice de produção das formas semelhantes às tidas como alvo, considerando-se tanto o aspecto referente à estrutura silábica quanto o que diz respeito à questão da sonoridade da plosiva que compõe o encontro consonantal em coda. São apresentados os dados referentes a ambas as modalidades de coleta de dados: testes de uso espontâneo da língua e de leitura.

TABELA 1 - Produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo no período pré-instrucional (formas-alvo exibindo codas complexas)

Pré-Instrução	Espontâneo	Leitura
Formas-alvo	24% (12/50)	16,66% (5/30)
Formas diferentes do alvo	76% (38/50)	83,33% (25/30)

Os dados referentes à etapa pré-instrucional evidenciam uma baixo índice de estruturas semelhantes às consideradas alvo, independentemente do tipo de teste realizado. A verificação da Tabela 1 deixa clara, portanto, a pertinência da realização de um trabalho de instrução explícita acerca da produção oral do morfema ‘-ed’ do inglês. Uma vez que as formas referentes às estruturas produzidas diferentemente do alvo não foram evidenciadas pela tabela acima, não se pode dizer, entretanto, se a instrução explícita se mostrava necessária frente a ambos, ou apenas a um dos aspectos que caracterizam a produção oral de tal morfema, aspectos esses referentes à estrutura silábica e à sonoridade, o que caracteriza uma das questões de discussão a ser proposta mais adiante.

No que diz respeito à possível relação entre o grau de acuidade das estruturas produzidas e o tipo de teste realizado, que poderia possibilitar um maior ou menor controle (e, conseqüentemente, maior ou menor uso, por parte do aprendiz, de seu conhecimento descritivo), verifica-se que a diferença entre as duas formas de coleta de dados, no que diz respeito ao índice de estruturas semelhantes à alvo, é menor do que 10%. Ainda que o presente estudo não conte com um tratamento estatístico para os dados, o que permitiria que se fizessem afirmações mais incisivas a respeito da questão, considera-se tal diferença bastante pequena, o que faz sugerir que, pelo menos em um momento anterior à instrução explícita, o grau de monitoração por parte do aprendiz não implicava diferenças no que diz respeito ao grau de acuidade de sua produção, o que se mostra explicável até pelo fato de os aprendizes ainda não contarem com um conhecimento explícito acerca da questão, o que torna irrelevante a oportunidade de monitoração.

A Tabela 2 apresenta os dados obtidos em janeiro de 2003, o primeiro momento de coleta de dados após a instrução explícita, dados esses que possibilitam verificar se o trabalho pedagógico obteve efeitos imediatos no que diz respeito à produção das formas-alvo.

TABELA 2 - Produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo na primeira coleta posterior à instrução explícita (janeiro – formas-alvo exibindo codas complexas)

Pós-Instrução 1	Espontâneo	Leitura
Formas-alvo	50,9% (28/55)	56,87% (120/211)
Formas diferentes do alvo	49,1% (27/55)	43,13% (91/211)

Antes de se promover a comparação entre as duas etapas de obtenção de dados, é preciso fazer alguns comentários a respeito da diferença considerável entre o número total de produções obtidas a partir do teste de produção linguística espontânea e o número de produções obtidas pelo teste de leitura, bem como mencionar, também, a diferença entre o número total de estruturas produzidas no período pré-instrucional e o número total de produções coletadas em janeiro.

Uma verificação da Tabela 2 evidencia uma das dificuldades metodológicas encontradas pelo presente trabalho de pesquisa: prover oportunidades para que os aprendizes produzissem as estruturas-alvo nos testes de discurso espontâneo. Ainda que haja um grande número de verbos regulares no inglês, raras não foram as vezes em que os alunos utilizavam predominantemente verbos irregulares para narrar, em suas produções espontâneas, eventos passados, ou ainda faziam uso de outras estratégias discursivas para evitar a produção de verbos regulares conjugados no passado⁴¹. Já os testes de leitura contavam com uma seleção pré-definida de verbos, garantindo um número abundante de produções das estruturas-alvo. No que diz respeito à grande diferença entre o número total de verbos produzidos no teste de

⁴¹ Um exemplo de estratégia comum utilizada pelos aprendizes foi o uso do ‘presente histórico’. Ao narrar um filme ou uma estória, muitos dos aprendizes produziam a narrativa com os verbos conjugados no presente, o que também se mostra comum no português (ex: “*Daí ele sai da casa e vai até a estação*”).

leitura realizado no período pré-instrucional e na coleta de janeiro, deve-se mencionar que, na primeira coleta de dados, ainda não havia sido escolhido qual aspecto lingüístico teria a sua aquisição verificada pela presente pesquisa, de modo que, ao contrário do que aconteceu nos instrumentos de coleta que caracterizam a verificação pós-explicitação, não se contasse com um instrumento elaborado para garantir um número alto de produções de verbos contendo o morfema ‘-ed’. Contava-se, na verdade, com um instrumento planejado com a meta de incluir alguns exemplares de cada um dos aspectos que seriam trabalhados ao longo da disciplina de Interfonologia Português-Inglês.

Ainda que os problemas metodológicos acima evidenciados impossibilitem que se façam afirmações incisivas no que diz respeito à comparação quantitativa de dados entre os tipos de coleta espontânea e controlada, ou, ainda, inviabilizem a realização de algumas comparações de caráter longitudinal, acredita-se ser, ainda assim, pertinente a discussão a respeito dessas duas modalidades de coletas de dados, mantendo-se, conseqüentemente, a distinção entre os testes de uso controlado e espontâneo da língua, bem como a comparação entre os estágios pré e pós-instrução, cujas coletas também contaram com um número de dados consideravelmente distinto. No que diz respeito a essa questão, seria pertinente a realização do mesmo estudo, com outro grupo de alunos, que fizesse uso, no período pré-instrucional, do mesmo instrumento de leitura utilizado nas coletas após a instrução explícita, o que neste trabalho de pesquisa não se fez possível pelo fato de a questão lingüística que seria estudada ter sido definida somente após a própria realização do trabalho de instrução explícita de tal questão.

Ainda que se considere a ressalva acima descrita, a Tabela 3, a seguir, promove uma comparação entre os dados obtidos no período pré-instrucional e na primeira coleta de dados após a intervenção pedagógica.

TABELA 3 - Comparação entre os dados obtidos nas coletas anterior e posterior à instrução explícita, referentes à produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo (formas-alvo exibindo codas complexas)

	Pré-Instrução		Pós-Instrução 1	
	Espont.	Leitura	Espont.	Leitura
Formas-alvo	24%	16,66%	50,9%	56,87%
Diferentes do alvo	76%	83,33%	49,1%	43,13%

Vê-se um aumento do índice de produções semelhantes às consideradas como alvo, tanto no teste de fala espontânea como no teste de leitura, de modo que, após a realização da instrução explícita, se tenham mais de 50% de estruturas semelhantes às formas produzidas por falantes nativos, o que evidencia claramente uma mudança no grau de acuidade referente às produções orais do aspecto lingüístico que foi explicitado. Os índices obtidos nos testes de uso espontâneo e de leitura se mostram, novamente, bastante próximos.

A Tabela 3 sugere que a realização de um trabalho de instrução explícita se mostra realmente pertinente no sentido de produzir um aumento no índice de acuidade das estruturas produzidas pelos aprendizes. Resta saber se tais efeitos ‘benéficos’ se caracterizam como de curto ou longo prazo. Para responder tal indagação, é preciso observar os dados obtidos na segunda coleta realizada após o trabalho de instrução explícita, em março de 2003. A Tabela 4 apresenta os resultados desta coleta.

TABELA 4 - Produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo na segunda coleta posterior à instrução explícita (março – formas-alvo exibindo codas complexas)

Pós-Instrução 2	Espontâneo		Leitura	
Formas-alvo	51,28%	(20/39)	61,14%	(129/211)
Dif. do alvo	48,72%	(19/39)	38,86%	(82/211)

Vê-se, também nos dados apresentados na Tabela 4, que o índice de estruturas semelhantes ao alvo não se mostra inferior a 50%, independentemente da modalidade de coleta de dados. Verifica-se uma predominância de formas semelhantes ao alvo nos testes que permitem o uso monitorado da língua. Tal constatação leva a sugerir a hipótese de que, neste momento da aquisição, os alunos já estão fazendo uso de seu conhecimento explícito, declarativo, para ‘monitorar’ os seus atos de fala. Reitera-se, entretanto, que a diferença entre as duas formas de coleta não se mostra grande.

A Tabela 5 promove a comparação entre os dados obtidos nos meses de janeiro e março, as duas coletas após a instrução explícita.

TABELA 5 – Comparação dos dados obtidos nas duas coletas posteriores à instrução explícita, referentes à produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo (formas-alvo exibindo codas complexas)

	Pós-Instrução 1		Pós-Instrução 2	
	Espont.	Leitura	Espont.	Leitura
Formas-alvo	50,9%	56,87%	51,28%	61,14%
Diferentes do alvo	49,1%	43,13%	48,72%	38,86%

Nota-se que o nível de acuidade se mantém em março. Em suma, a comparação dos índices de estruturas semelhantes às formas-alvo sugere que a instrução explícita se mostrou como relevante no sentido de conduzir os alunos à produção das estruturas semelhantes àquelas apresentadas pelos falantes nativos, possuindo um efeito de caráter duradouro, uma vez que, um mês e meio após a realização da primeira coleta de dados pós-instrucional, os números relativos ao grau de acuidade nas produções não sofreram diminuição.

A verificação até o momento realizada, entretanto, não examinou dos diversos tipos de estruturas, produzidas pelos aprendizes, que se mostram diferentes das formas-alvo, além de não ter-se preocupado em evidenciar os efeitos da instrução explícita especificamente sobre cada um dos dois aspectos que caracterizam a produção oral do sufixo ‘-ed’. É preciso, então, realizar um trabalho de descrição que trate dessas questões, o que é feito na seção seguinte.

5.2.2 A sílaba e a sonoridade

Com relação à produção oral do sufixo ‘-ed’ por falantes nativos do português brasileiro, as formas realizadas pelos aprendizes podem se mostrar distintas do falar nativo no que diz respeito à estrutura silábica ou à sonoridade da plosiva coronal, ou até mesmo sob ambos os aspectos. Na seção anterior, a verificação do índice de estruturas que se mostravam semelhantes às formas-alvo levou à constatação de que a instrução explícita não somente se fazia necessária, mas que se mostrou efetiva em seu papel de aumentar o índice de acuidade das produções, possuindo um efeito de caráter possivelmente duradouro. A presente seção, por sua vez, tem a intenção de evidenciar se a instrução explícita se mostra igualmente necessária e benéfica frente a ambos os aspectos da sílaba e da sonoridade, bem como visa a

determinar a durabilidade de seus efeitos no que diz respeito, também, a cada um desses dois aspectos.

Dessa forma, acredita-se que a divisão do trabalho de descrição em função da sílaba e da sonoridade da plosiva final promoverá um maior entendimento acerca dos efeitos da instrução explícita, bem como do próprio sistema lingüístico do aprendiz. Iniciar-se-á pela descrição das produções orais dos alunos sob o aspecto da estrutura silábica.

5.2.2.1 Descrição dos dados referentes à estrutura silábica

Para poder concluir-se a respeito da necessidade de um trabalho de instrução explícita voltado para a descrição da estrutura silábica, e determinarem-se os possíveis benefícios de tal trabalho de instrução formal no que diz respeito a um aumento de produções de codas complexas, é preciso evidenciar, nesta seção, não somente a percentagem de produções exibindo uma seqüência final de consoantes, mas também apontar todas as estratégias de reparo silábico verificadas nos dados coletados.

Os verbos do inglês exibindo codas complexas podem ser divididos em dois grupos: um grupo caracterizado por verbos cujo primeiro segmento da seqüência consonantal em coda é permitido na posição de coda simples pelo português, e outro grupo formado por verbos que possuem como primeiro segmento da seqüência uma consoante não permitida na posição de coda silábica por tal língua⁴². Promove-se, assim, a categorização dos verbos, encerrados por uma seqüência de consoantes, em dois grupos, denominados, por este trabalho, de grupos 'A' e 'B'⁴³:

⁴² Para maiores detalhes a respeito da questão, deve-se retomar a seção (3.2.4).

⁴³ Os verbos pertencentes ao grupo 'A' enquadram-se no que Hammond (1999, p. 63) categoriza como o grupo C+COR (ver seção 3.2.3.2 deste trabalho).

(29)

Grupo A – Verbos caracterizados por codas complexas cujo penúltimo segmento não é permitido, no PB, em posição de coda. Exemplos: *lived* [lɪvd], *watched* [wɒtʃt] *stopped* [stɒ:pt], *laughed* [læ:ft].

Grupo B – Verbos caracterizados por codas complexas cujo penúltimo segmento é permitido, em posição de coda, pela L1 (/L, R, N, S/). Exemplos: *missed* [mɪst], *passed* [pæst]⁴⁴, *traveled* [trævəld], *remembered* [rɪmembərd], *discovered* [dɪskʌvərd].

O presente trabalho propõe, ainda, a existência de um grupo ‘C’, caracterizado por verbos que possuem, como segmento final da raiz, uma plosiva coronal, ocasionando, assim, o surgimento de uma vogal epentética em função do Princípio de OCP, e a conseqüente formação de uma coda simples, como em *wanted* [wɑ:ntɪd] e *needed* [ni:dɪd]. Por ora, não se falará a respeito desse grupo. Os verbos pertencentes a esse grupo serão tratados, de forma significativa, na seção (5.3).

A distinção acima promovida se mostrará bastante relevante para evidenciar detalhes, nas manifestações lingüísticas dos aprendizes, ainda não percebidos até o presente momento. Além disso, tal distinção se mostrará de grande validade para a análise que será realizada através da Teoria da Otimidade.

A Tabela 6 apresenta os dados referentes à estrutura silábica no período anterior ao trabalho de instrução explícita, fazendo uso da distinção em grupos proposta em (29):

⁴⁴ O fenômeno de aspiração, que envolve os segmentos plosivos surdos em posição de início de sílaba do inglês, não é representado nas transcrições fonéticas deste trabalho, dado o fato de que o fenômeno em questão não se mostra relevante para a análise aqui proposta.

TABELA 6 – Produção das estruturas silábicas pertencentes aos grupos ‘A’ e ‘B’ no período anterior à instrução explícita

	Fala Espontânea		Leitura	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
Pré-instrução				
Codas Complexas	0% (0/0)	35% (14/40)	0% (0/0)	27,78% (5/18)
Epênteses Mediais	100% (10/10)	65% (26/40)	100% (12/12)	72,22% (13/18)

O baixo índice de produções de codas complexas apresentado pela Tabela 6 deixa clara a necessidade de um trabalho de instrução formal preocupado em chamar a atenção dos aprendizes para o fato de que os verbos contendo o sufixo ‘-ed’ são, em sua grande parte, caracterizados por uma seqüência consonantal final, trabalho de intervenção pedagógica esse que pode ser capaz de promover a percepção de tal detalhe por parte dos aprendizes.

Um fato importante a ser ressaltado diz respeito ao único tipo de estratégia de reparo silábico verificado no período pré-instrucional, estratégia essa utilizada por todos os aprendizes. Esperava-se, antes da verificação dos dados apresentados na Tabela 6, que os aprendizes apresentassem mais de uma forma de estratégia de reparo silábico, e que houvesse manifestações caracterizadas pela produção de mais de um segmento epentético nos casos em que nenhum dos dois segmentos que compunham a coda complexa não fossem permitidos pelo padrão silábico do português brasileiro, como no exemplo *lived* [lɪvɪdʒɪ]. Entretanto, o que se vê é a presença de apenas uma vogal epentética, vogal essa localizada após a primeira consoante da seqüência, como em [lɪvɪd]. O presente capítulo, de caráter sobretudo descritivo, não se preocupará em explicar o porquê da manifestação de tais formas, sendo isso uma das tarefas da análise, via Teoria da Otimidade, que será realizada posteriormente. Entretanto, a partir da observação de manifestações como [lɪvɪd], pode-se afirmar que os

aprendizes já se mostram capazes de produzir codas simples (uma vez que o [d] final não é seguido por nenhum outro segmento). O problema parece ocorrer, realmente, na formação das codas complexas.

Ao se fazer referência aos resultados obtidos pela coleta realizada anteriormente ao trabalho de instrução explícita, uma constatação importante vem à tona a partir da distinção dos verbos entre os grupos 'A' e 'B'. Vê-se que as poucas produções exibindo codas complexas, na etapa pré-instrucional, ocorrem somente com verbos pertencentes ao grupo 'B'. Em outras palavras, considerando-se os verbos do grupo 'A', cujos primeiros segmentos da seqüência consonantal não são permitidos na posição de coda simples pelo português brasileiro, não houve nenhuma manifestação de verbos exibindo codas complexas.

O fato acima expresso caracteriza-se como uma constatação importante no que diz respeito à discussão acerca da aquisição implícita/explícita de linguagem. Uma vez que, anteriormente à instrução explícita, os alunos não haviam recebido forma alguma de instrução a respeito da produção das codas complexas que caracterizam os verbos exibindo o morfema '-ed', pode-se dizer que o índice de produções exibindo codas complexas, ainda que em baixa quantidade, denota o surgimento de um processo de aquisição que se deu em função da exposição dos aprendizes ao *input* lingüístico, à evidência positiva. Vê-se, entretanto, que tal processo de aquisição não havia tido início, até o momento da primeira coleta, com relação aos verbos pertencentes ao grupo 'A'.

Tendo-se por base a concepção, expressa no segundo capítulo deste trabalho, de que a percepção se mostra como fundamental para a transformação do *input* em *intake* e, por conseguinte, para a aquisição, o que se pode supor é que os aprendizes já começaram, anteriormente mesmo à instrução explícita, a perceber a formação de codas complexas nos casos em que essas são iniciadas por segmentos permitidos em coda pela L1, mas não percebem ainda a seqüência consonantal com relação ao passado dos verbos pertencentes ao

grupo A. Uma possibilidade de explicação para esse fato será discutida no capítulo seguinte. Por ora, é interessante apontar o fato de que, de acordo com o que se observa na Tabela 6, a produção de codas complexas de verbos pertencentes ao grupo A se mostra ainda mais dependente de um trabalho de instrução explícita do que a produção referente a verbos do grupo B.

Tendo sido promovida a descrição do estágio inicial, anterior a qualquer forma de trabalho pedagógico desenvolvido no que diz respeito à estrutura silábica, passa-se à verificação dos dados relativos à primeira coleta realizada após o trabalho de instrução explícita, com o objetivo de se verificar o possível aumento no índice de produções de codas complexas, bem como a possibilidade de surgimento de outras estratégias de reparo silábico.

TABELA 7 – Produção das estruturas silábicas pertencentes aos grupos ‘A’ e ‘B’ na primeira coleta posterior à instrução explícita (janeiro/2003)

	Fala Espontânea		Leitura	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
Pós-Instrução 1				
Codas Complexas	35,72% (5/14)	63,41% (26/41)	57,25% (71/124)	80,46% (70/87)
Epênteses Mediais	57,14% (8/14)	31,70% (13/41)	39,52% (49/124)	14,94% (13/87)
Apag. Plos. Final	7,14% (1/14)	4,88% (2/41)	3,23% (4/124)	4,60% (4/87)

A Tabela 8 promove uma comparação entre os dados obtidos anteriormente e posteriormente à instrução explícita.

TABELA 8 – Comparação dos dados obtidos nas coletas anterior e posterior à instrução explícita, referentes à produção das estruturas silábicas dos grupos ‘A’ e ‘B’

	Pré-Instrução				Pós-Instrução 1			
	Espontâneo		Leitura		Espontâneo		Leitura	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Codas Complexas	0%	35%	0%	27,78%	35,72%	63,41%	57,25%	80,46%
Epênteses Mediais	100%	65%	100%	72,22%	57,14%	31,70%	39,52%	14,94%
Apag. Plos. Final					7,14%	4,88%	3,23%	4,60%

Verifica-se um aumento considerável no índice de estruturas caracterizadas por uma seqüência final de consoantes, o que permite sugerir que a instrução explícita prestou uma contribuição significativa no que diz respeito à aquisição da estrutura silábica complexa que caracteriza o passado dos verbos regulares. Seguindo-se a distinção estabelecida entre os grupos ‘A’ e ‘B’, vê-se que a instrução explícita colabora com o aumento do número de produções de codas complexas tanto no que diz respeito a verbos pertencentes ao grupo ‘A’, quanto a codas que caracterizam o grupo ‘B’. Cabe ressaltar, ainda, que o aumento no índice de produções de codas complexas se deu tanto no teste de uso espontâneo da língua como no de leitura.

No que diz respeito às produções que não exibem uma coda complexa, em função da aplicação de estratégias de reparo silábico, caracterizando-se, portanto, como diferentes daquelas tidas como alvo, percebe-se, nos dados coletados após a realização do trabalho de intervenção pedagógica, o surgimento de uma outra estratégia de reparo silábico: o apagamento da plosiva coronal final que representa a marca de passado/particípio passado. Verifica-se, também a partir da observação da Tabela 7, que tal estratégia atinge verbos pertencentes aos dois grupos. O fato de tal estratégia mostrar-se presente não somente nas manifestações de uso espontâneo da língua, mas de também ser verificada nos exames de

leitura, descarta a possibilidade de tais apagamentos se mostrarem como decorrentes de um engano ou não-aquisição de caráter morfológico. A presente seção não tem a intenção de explicar ou justificar o surgimento dessa nova estratégia, verificada após o trabalho de instrução explícita, o que será feito através de *tableaux* no capítulo seguinte.

A contribuição da instrução explícita, quanto à estrutura silábica, mostrou-se clara na observação dos dados apresentados na Tabela 8. Tem-se a seguir a intenção de verificar se os efeitos da instrução explícita no que diz respeito à estrutura silábica se mostraram duradouros, ou se, após um certo intervalo de tempo, os alunos voltaram a exibir uma baixa quantidade de estruturas caracterizadas por codas complexas. A Tabela 9 apresenta os dados, organizados de acordo com a produção da estrutura silábica, coletados em março/2003.

TABELA 9 - Produção das estruturas silábicas pertencentes aos grupos 'A' e 'B' na segunda coleta posterior à instrução explícita (março/2003)

	Fala Espontânea		Leitura	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
Pós-Instrução 2				
Codas Complexas	57,14% (8/14)	60% (15/25)	67,77% (82/121)	74,44% (67/90)
Epênteses Mediais	28,57% (4/14)	36% (9/25)	25,62% (31/121)	14,44% (13/90)
Apag. Plos. Final	14,29% (2/14)	4% (1/25)	6,61% (8/121)	10% (9/90)
Epent. + Apag pl.				1,12% (1/90)

A Tabela 10 a seguir promove a comparação entre os dados obtidos nas duas coletas realizadas após a instrução explícita, possibilitando a verificação do seu efeito duradouro.

TABELA 10 – Comparação dos dados obtidos nas duas coletas posteriores à instrução explícita, referentes à produção das estruturas silábicas dos grupos ‘A’ e ‘B’

	Pós-Instrução 1				Pós-Instrução 2			
	Espontâneo		Leitura		Espontâneo		Leitura	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Codas Complexas	35,72%	63,41%	57,25%	80,46%	57,14%	60%	67,77%	74,44%
Epênteses Mediais	57,14%	31,70%	39,52%	14,94%	28,57%	36%	25,62%	14,44%
Apag. Plos. Final	7,14%	4,88%	3,23%	4,60%	14,29%	4%	6,61%	10%
Epent. + Apag pl.								1,12%

Verifica-se que os efeitos da instrução explícita se mostram duradouros, dado o fato de que as formas exibindo codas complexas continuam mostrando-se como as predominantes independentemente de os verbos pertencerem aos grupos ‘A’ ou ‘B’ – a proximidade entre os percentuais registrados nos dois momentos de teste pós-instrucional embasaram tal afirmação.

Com relação a estruturas diferentes das tidas como alvo, verifica-se, nesta última coleta de dados, o surgimento de uma forma que exhibe, ao mesmo tempo, uma vogal epentética e o apagamento da plosiva coronal que caracteriza o morfema derivacional, como em *missed* [mɪsɪ]. Ainda que tal manifestação tenha sido verificada em apenas um caso, pertencente ao grupo ‘B’, o que permitiria vê-la como insignificante, optou-se por descrever, também, tal forma, uma vez que se acredita que a sua presença, embora em um índice mínimo de produção, deve ser também explicada pelo estudo que se preocupa em determinar a gramática que rege o sistema lingüístico do aprendiz que a produziu neste estágio de aquisição, estudo esse que será realizado no capítulo seguinte. Ainda com relação à produção de estruturas caracterizadas pela ausência de codas complexas, tem-se novamente tanto a presença da epêntese medial como o apagamento da plosiva final.

Em suma, a verificação e a comparação dos dados obtidos nos três momentos de coleta deixam nítido o papel importante prestado pela instrução explícita no que diz respeito à

tarefa de promover um aumento do índice de produções de estruturas silábicas exibindo codas complexas.

5.2.2.2 Descrição dos dados referentes à sonoridade

Ao se promover a organização dos dados em função da sonoridade da plosiva coronal final, mostra-se necessário reconhecer que um número considerável desses segmentos foi produzido, pelos alunos, sem soltura. Ainda que o presente trabalho tenha o objetivo de analisar, via Teoria de Otimidade, somente a distinção entre plosivas surdas e sonoras, verificável nas formas em que o segmento plosivo em questão é produzido com soltura audível de ar, acredita-se que o trabalho de descrição de dados aqui proposto não pode ignorar as manifestações de plosivas produzidas sem soltura. A descrição das formas caracterizadas pela não-soltura, em oposição àquelas exibindo soltura plena, se mostrará relevante, também, para a discussão a respeito das formas de aquisição implícita e explícita de segunda língua.

Esta seção será composta de dois momentos. Primeiramente, será realizada a descrição dos índices de manifestação de plosivas sem soltura. Logo após, serão considerados somente os segmentos plosivos produzidos com soltura audível: a discussão do valor do traço [\pm son] se mostra possível somente em relação a estes segmentos, conforme já discutido no terceiro capítulo deste trabalho.

5.2.2.2.1 Os índices de não-soltura da plosiva final

No que diz respeito à questão da não-soltura da plosiva coronal final, retoma-se o fato de que o trabalho pedagógico prestado ao grupo de alunos não se preocupou, em momento algum, em explicitar ou discutir tal fenômeno. Dessa forma, caso se considerasse a posse de um conhecimento explícito como o único meio através do qual o processo de aquisição pudesse estabelecer-se, não se teriam manifestações de não-soltura da plosiva coronal final nas produções dos informantes deste estudo, o que, conforme será visto nas tabelas a seguir, não é o caso.

A Tabela 11 apresenta o índice de plosivas produzidas com e sem soltura durante o período anterior à instrução explícita.

TABELA 11 – Soltura/não-soltura audível de ar na produção da plosiva coronal final, referente ao período pré-instrucional

Pré-Instrução	Espontâneo		Leitura	
Codas Complexas				
Plosiva final sem soltura	35,71%	(5/14)	80%	(4/5)
Plosiva final com soltura	64,29%	(9/14)	20%	(1/5)

É importante chamar a atenção para o fato de que a não-soltura da plosiva coronal final se mostrou presente tanto nos casos de formação de codas complexas (ex: [lɪvd^h]), como nas produções exibindo uma epêntese vocálica entre as duas consoantes que comporiam a coda complexa (ex: [lɪvid^h]). Por fins de delimitação, o presente trabalho apresentará os

números relativos às produções em que a plosiva sem soltura se encontra compondo uma coda complexa, estrutura silábica essa semelhante ao falar nativo.

A Tabela 11 revela que a não-soltura se mostra presente, também, independentemente do tipo de modalidade de coleta de dados realizada. Ainda que as manifestações exibindo soltura audível tendam a se mostrar predominantes⁴⁵, vê-se que o índice de manifestações de plosivas finais sem soltura ocorre em uma proporção relevante dos dados.

Na Tabela 12, são apresentados os dados coletados em janeiro e em março.

TABELA 12 – Soltura/não-soltura audível de ar na produção da plosiva coronal final, referente às duas coletas posteriores à instrução explícita

	Pós-Instrução 1		Pós-Instrução 2	
	Espontâneo	Leitura	Espontâneo	Leitura
Codas Compl.				
Sem soltura	29,03% (9/31)	19,15% (27/141)	17,39% (4/23)	12,08% (18/149)
Com soltura	70,97% (22/31)	80,85% (114/141)	82,61% (19/23)	87,92% (131/149)

Nota-se uma diminuição nos índices de não-soltura após a instrução explícita. Nesse sentido, pode-se sugerir que o aumento no número de formas com soltura audível nas codas complexas, após a instrução explícita, seja justamente fruto da monitoração do aprendiz, preocupado em produzir a plosiva final que compõe o encontro consonantal com o traço de sonoridade apropriado, de acordo com a regra de assimilação de sonoridade explicitada. Seguindo-se tal hipótese, sugere-se, assim, a possibilidade de uma relação inversa entre o grau

⁴⁵ Com exceção do teste de leitura, em que a manifestação de plosivas sem soltura chega a 80%. Acredita-se, entretanto, que tal índice elevado seja decorrente do baixo número de produções, neste momento da aquisição, exibindo codas complexas, o que faz surgirem dúvidas quanto à interpretação dos dados referentes a este instrumento e impede qualquer afirmação ou generalização a seu respeito.

de monitoração do aprendiz e a produção de plosivas sem soltura, questão essa que será retomada mais adiante.

Ainda que a possibilidade acima levantada se mostre como uma boa hipótese para a realização de maiores investigações a respeito da questão, o presente trabalho não se preocupará em aprofundar a discussão acerca do tema. A intenção da presente seção foi, sim, apontar para o fato de que o fenômeno de não-soltura se caracteriza como presente nas manifestações orais dos aprendizes, presença essa que se mostra como comprovação do modo de aquisição implícita de uma segunda língua. Conforme já foi dito, não houve comentários, nem nas aulas de Interfonologia Português-Inglês nem de Língua Inglesa, a respeito da questão da não-soltura. Entretanto, conforme também já dito, o fenômeno se mostra comum entre falantes nativos, sendo produzido, também com bastante frequência, pelo próprio professor-pesquisador, que representa uma das principais fontes de *input* a que esses aprendizes se encontravam submetidos. Assim, a aquisição do fenômeno da não-soltura mostra-se, definitivamente, como proveniente da exposição ao *input* lingüístico significativo. Tem-se, na evidência desse fato lingüístico, uma prova da importância da exposição do aprendiz não somente à descrição da língua, mas também à língua em uso, confirmando-se, dessa forma, o que dizem os pressupostos da Hipótese da Interface Fraca, descritos no segundo capítulo deste trabalho.

5.2.2.2.2 A sonoridade das plosivas produzidas com soltura audível

No que diz respeito às plosivas produzidas com uma explosão audível de ar, é chegado o momento de apresentar e discutir os dados referentes à sonoridade da plosiva

coronal final, dados esses que serão utilizados, também, pelo capítulo voltado para a Análise via OT.

A presente seção se preocupará em evidenciar os dados relativos à sonoridade das plosivas que compõem um encontro consonantal em coda, exibindo estrutura silábica semelhante à estrutura-alvo. Ao final da seção, será feita alusão à variação de sonoridade das plosivas nos casos em que tais segmentos se encontram em contextos silábicos que não se mostram semelhantes ao falar nativo.

Para o entendimento da presente seção, é preciso, primeiramente, promover a distinção entre dois tipos de verbos, em função do valor do traço [\pm son] que caracteriza o último segmento da raiz verbal, valor de sonoridade esse que deverá ser assimilado para a plosiva coronal final. Os verbos, em função da sonoridade, serão distinguidos em grupos caracterizados por algarismos.

(30)

Grupo 1 - /d/ produzido como [d] em função de a consoante que com ele compõe o encontro consonantal possuir o traço [+son]. Exemplos: *lived* [lɪvd], *clubbed* [klʌbd], *unplugged* [ʌnplʌgd], *amazed* [əmeɪzd], *absorbed* [əbsɔrbd], *traveled* [trævəld], *remembered* [rɪmembərd], *turned* [tɜ:rnd].

Grupo 2 - /d/ produzido como [t] em função de a consoante que com ele compõe o encontro consonantal possuir o traço [-son]. Exemplos: *missed* [mɪst], *attacked* [ətækt], *stopped* [stɑ:pt], *rushed* [rʌʃt], *laughed* [læft], *watched* [wɑ:tʃt], *asked* [æskt].

Ao se tratar da questão da sonoridade da plosiva coronal final em codas complexas, que, no falar nativo, se mostra decorrente do processo de assimilação progressiva de sonoridade, poder-se-ia esperar, nas produções dos aprendizes, por manifestações de sonoridade adequada, como em *lived* [lɪvd] ou *stopped* [stɑ:pt], por dessonorizações indevidas, como em *lived* [lɪft] ou [lɪvt], ou, ainda, por sonorizações indevidas, como em *stopped*, que poderia ser possivelmente produzido como [stɑ:bd] ou [stɑ:pd].

A verificação da questão da sonoridade das plosivas coronais finais quando compoendo codas complexas revelou o fato de que, nos casos de produções de verbos pertencentes ao grupo 2, não houve, em nenhum dos momentos de coleta de dados, manifestações em que tais codas fossem produzidas com o traço [+son]. Em outras palavras, verbos cujos segmentos finais da raiz se caracterizam pelo traço [-son], sempre, nos dados que compõem o presente trabalho, tiveram a plosiva coronal final produzidas como [t], não tendo havido nenhum caso de vozeamento indevido que tornasse [+son] tal segmento de raiz do verbo, ou mantivesse a plosiva coronal final com o valor [+son] que essa exibia no input.

A constatação acima apresentada se mostra de grande importância no que diz respeito à produção, por parte dos sujeitos, das formas-alvo. Uma vez que codas iniciadas por segmentos [-son] têm suas plosivas finais sempre pronunciadas como [t], valor esse não-marcado do traço [\pm son], pode-se dizer que, no que diz respeito aos verbos pertencentes ao grupo 2, a única dificuldade a ser encontrada pelo aprendiz diz respeito à questão silábica, uma vez que a sonoridade, conforme dito, já exhibe o valor menos marcado. Nesse sentido, a presente seção não se preocupará em descrever a sonoridade da plosiva final quando esta pertencer a um verbo do grupo 2, pelo fato de as plosivas nesse contexto caracterizarem-se, sempre, pelo traço [-son].

Já no que diz respeito a codas cujo segmento final da raiz é [+son], a situação se mostra diferente. Há, sim, a tendência do aprendiz de dessonorizar a plosiva coronal final⁴⁶. Dado o fato aqui expresso, é preciso descrever os índices de produção dos verbos pertencentes ao Grupo 1. A Tabela 13, transcrita abaixo, apresenta os índices relativos à produção da plosiva coronal final produzidas como [d].

TABELA 13 - Sonoridade da plosiva coronal final, quando componente de coda complexa, no período pré-instrucional (considerando-se apenas verbos pertencentes ao grupo 1)

Pré-Instrução	Espontâneo	Leitura
Sonoridade Apropriada	75% (6/8)	100% (1/1)
Dessonorização Indevida ⁴⁷	25% (2/8)	

Conforme pode ser visto nos dados referentes ao teste de uso espontâneo, tem-se um número maior de produções exibindo o traço [+son] do que ocorrências de plosivas finais dessonorizadas. Já no que diz respeito ao teste de leitura, pouco pode ser dito, dado o fato de que, anteriormente ao período em que foi realizada a intervenção pedagógica, o número de produções de codas complexas se mostrava bastante baixo, sendo os poucos casos de produção de codas complexas caracterizados, ainda, pela não-soltura do segmento final. Foi encontrada, assim, apenas uma produção de encontro consonantal pertencente ao Grupo 1,

⁴⁶ Nos casos em que a consoante que compõe a coda complexa com a plosiva coronal é, também, um segmento obstruente, não somente a plosiva coronal, mas todo o encontro consonantal, pode ser dessonorizado. De fato, nos dados que compõem o *corpus* deste estudo, é isso o que sempre ocorre, de modo que formas como [lɪvd], caracterizadas por duas obstruente, exibam, quando desvozeadas, todo o encontro dessonorizado, como no exemplo [lɪft]. A explicação para esse fato será fornecida no capítulo de Análise dos Dados.

⁴⁷ É importante retomar a afirmação, já feita na seção (3.4.2.1.1), de que, ainda que o falante nativo de inglês tenda, também, a desvozear parcialmente a plosiva coronal final, tal desvozeamento não se mostra suficiente para que se deixe de considerar tal plosiva, sob o aspecto fonológico, como detentora do traço [+son], diferentemente do que acontece com as dessonorizações realizadas pelos aprendizes de inglês que têm o português como L1.

encontro esse que foi produzido com o traço [+son], assemelhando-se, portanto, ao falar nativo.⁴⁸

A verificação das produções realizadas no teste de manifestação oral espontânea sugere que os alunos já se mostram capazes de produzir codas encerradas pela plosiva coronal exibindo o traço [+son]. Dada a variabilidade encontrada nos dados, percebe-se que os aprendizes ainda se mostram em meio ao processo de aquisição de tal fato fonológico, processo esse que teve início anteriormente mesmo à intervenção pedagógica prestada ao grupo de alunos. Uma vez que os alunos já produziam variavelmente as plosivas coronais exibindo o traço [+son], a instrução explícita que foi prestada deveria desempenhar o papel de acelerar esse processo de aquisição, de modo que se esperava que a experiência docente realizada viesse a diminuir ainda mais, ou até mesmo acabar com os índices de variação, no que diz respeito à produção de [t] e [d] finais.

Para confirmar-se, ou refutar-se, a expectativa expressa acima, é preciso verificar a Tabela 14, referente à primeira coleta realizada após o trabalho de explicitação da regra de assimilação progressiva que caracteriza o valor da sonoridade da plosiva coronal final.

TABELA 14 - Sonoridade da plosiva coronal final, quando componente de coda complexa, na primeira coleta posterior à instrução explícita (considerando-se apenas verbos pertencentes ao grupo 1)

Pós-Instrução 1	Espontâneo	Leitura
Sonor. Apropriada	82,35% (14/17)	62,5% (35/56)
Dessonorização Plos.	17,65% (3/17)	37,5% (21/56)

⁴⁸ Ressalta-se, novamente, o baixo número de dados da pré-instrução, que pode ter sido responsável pelos altos índices de sonoridade no Quadro 14. Ainda que tal constatação possa representar uma ressalva no que diz respeito à interpretação dos dados desse quadro, reconhece-se, já nesse primeiro momento de coleta, a existência de produções variáveis referentes à sonoridade da plosiva coronal final.

Vê-se que a variação continua a se mostrar presente, embora tenha sido encontrado um menor índice de produção de plosivas finais surdas no teste de uso espontâneo da língua. O número baixo de produções de codas complexas, sobretudo no teste de uso espontâneo, não permite que se afirme que a instrução explícita tenha colaborado para um aumento nos índices de produção de formas exibindo a sonoridade semelhante àquela mostrada pela forma-alvo. O que se pode dizer, veementemente, é que a observação dos dados obtidos na coleta de janeiro revela, assim com se mostrou claro nos dados relativos ao teste de uso espontâneo, uma predominância de produções da plosiva coronal com o traço [+son] sobre os índices de produção da plosiva final como [t].

Para verificar-se se os índices de produção da plosiva final exibindo o traço [+son] se mostraram igualmente altos em um período de tempo mais longo após a realização da instrução explícita, a Tabela 15 mostra os resultados obtidos a partir da última coleta realizada por este estudo, em março de 2003, e a Tabela 16 apresenta uma comparação entre os dados obtidos nas duas coletas realizadas após a instrução explícita.

TABELA 15 – Sonoridade da plosiva coronal final, quando componente de coda complexa, na segunda coleta posterior à instrução explícita (considerando-se apenas verbos pertencentes ao grupo 1)

Pós-Instrução 2	Espont	Leitura
Sonor. Apropriada	62,5% (5/8)	64,29% (36/56)
Dessonorização Plos.	37,5% (3/8)	35,71% (20/56)

TABELA 16 – Comparação dos dados obtidos nas duas coletas realizadas após a instrução explícita, referentes à sonoridade da plosiva coronal final quando em coda complexa (grupo 1)

	Pós-Instrução 1		Pós-Instrução 2	
	Esp.	Leit.	Esp	Leit.
Sonor. Adequada	82,35%	62,5%	62,5%	64,29%
Dessonorização Plos.	17,65%	37,5%	37,5%	35,71%

Nota-se que a variação continua a se fazer presente nas produções dos alunos. A observação da Tabela 16 indica um decréscimo do índice de plosivas coronais produzidas com o traço [+son], no que diz respeito ao emprego de uso espontâneo da língua. Com relação ao teste de leitura, os dados obtidos em janeiro e março parecem equivaler-se. Em suma, não foram verificados efeitos de caráter imediato, por parte da instrução explícita, no sentido de pôr fim à variação referente à produção de segmentos plosivos finais com os valores positivo ou negativo de sonoridade.

Pergunta-se se não há uma relação entre o índice de não-soltura e o grau de produções de plosivas surdas/sonoras. Conforme visto na seção anterior, relativamente à não-soltura das plosivas coronais, mostrava-se claro um decréscimo do índice de plosivas produzidas sem soltura a cada uma das coletas realizadas. Questiona-se, justamente, se o aumento de produções de plosivas com soltura plena, pertencentes a verbos do grupo 1, contribuiu para um conseqüente aumento dos índices de produções de [t] ou [d]. A Tabela 17 considera o número total de codas complexas pertencentes ao grupo 1, produzidas com ou sem soltura plena, com o objetivo de evidenciar os efeitos do decréscimo da produção de plosivas sem soltura nos índices de realização de plosivas surdas e sonoras.

TABELA 17 – Relação entre a produção do traço [+son] em posição final e os índices de realização de plosivas finais sem soltura audível (grupo 1)

	Pós-Instrução 1		Pós-Instrução 2	
	Esp.	Leit.	Esp.	Leit.
Não-soltura	34,61%	29,12%	33,33%	18,84%
Sonor. Apropriada	53,85%	44,29%	41,67%	52,18%
Dessonorização Plos.	11,54%	26,59%	25%	28,98%

Ao se compararem os resultados de ambos os testes de leitura espontânea realizados em cada um dos momentos de coleta, vê-se que o índice de plosivas produzidas sem soltura se mantém praticamente o mesmo. A queda do índice de plosivas [+son] não pode, portanto, ser atribuída a possíveis alterações nos índices de produção de plosivas sem soltura. Assim, o aumento nas produções exibindo a plosiva [-son] se dá em função da diminuição do índice de produção de plosivas sonoras, dado o fato de que os casos de não-soltura mantêm praticamente os mesmos índices de ocorrência em ambos os testes. Já nos testes de uso controlado, verifica-se um decréscimo nas realizações de plosivas sem soltura, o que confirma a hipótese de que, enquanto monitorando as suas produções de codas complexas, os aprendizes tendem a promover a soltura para aproximar as suas falas àquilo que foi explicitado. Tal diminuição referente às plosivas sem soltura resulta em modificações mais notáveis na produção de segmentos sonoros. Verifica-se que o aumento no índice de produções de plosivas exibindo o valor positivo de sonoridade não resulta de alterações nos índices de produção de plosivas [-son] entre os dois momentos de coleta, que se mantêm praticamente os mesmos. Sugere-se que tais índices, referentes aos testes de leitura, refletem os efeitos da monitoração do aprendiz, que passa a realizar a soltura da plosiva final, com a intenção de produzi-la com o grau de sonoridade adequado. A possível relação entre os índices de não-soltura e a sonoridade da plosiva final precisa ser mais estudada em pesquisas

futuras. O presente trabalho, ainda que não tenha o objetivo de analisar tal questão, reconhece essa possibilidade de relação, deixando, ainda, sempre clara a noção da produção de plosivas sem-soltura como decorrente de um conhecimento implícito, advindo da exposição do aprendiz à língua.

Conforme foi visto, no que diz respeito à questão da sonoridade, vários são os fatores que precisam ser considerados, e não poucas são as possibilidades de explicação para os dados aqui discutidos. Não há, aqui, a preocupação de discutir exaustivamente tais possibilidades. O importante a ser ressaltado é que as observações feitas a respeito dos três momentos de coleta permitem a afirmação de que a produção de plosivas finais sonoras se encontra em vias de aquisição pelos aprendizes deste estudo, nos casos em que tais plosivas estejam compondo uma coda complexa com o segmento final da raiz do verbo. Tal processo de aquisição, conforme já dito, teve seu início sem um trabalho de intervenção pedagógica, de modo que, antes mesmo da instrução explícita realizada, o número de plosivas coronais finais exibindo o traço [+son] já se mostrava maior do que o número de produções em que tal segmento se encontrava desvozeado. O número baixo de produções de codas complexas, sobretudo no período pré-instrucional, não permitiu que se fizessem generalizações a respeito dos possíveis efeitos da instrução explícita, no sentido de se apontar um aumento no número de produções exibindo sonoridade semelhante à forma-alvo. Foi possível, ainda assim, constatar que a instrução explícita não foi capaz de exercer efeitos imediatos no sentido de acabar com a variabilidade entre formas surdas e sonoras. Resta verificar, ainda, a questão da sonoridade em contextos em que a plosiva coronal final se encontra em uma estrutura silábica diferente da tida como alvo.

A presente seção forneceu índices numéricos relativos à sonoridade da plosiva coronal final quando essa compunha uma coda complexa. É preciso dizer, entretanto, que a

sonoridade do segmento final se mostra em variação também nos casos em que ele compõe estruturas silábicas diferentes da tida como alvo. De fato, quando antecedida por uma vogal epentética de caráter inapropriado, verificou-se, nas falas dos alunos, que a plosiva coronal final também varia em sonoridade, como em *lived* [lɪvɪd] ~ [lɪvɪt], pertencente ao grupo 1, ou *asked* [æskɪd] ~ [æskɪt], pertencente ao grupo 2, havendo, ainda, a possibilidade de não-soltura, como em [lɪvɪdʰ] e [æskɪdʰ]. No que diz respeito a verbos do grupo 1, nos casos em que há o apagamento da plosiva coronal final, foi verificada, também, variação, em índice muito baixo, no que diz respeito à sonoridade do segmento final da raiz, como em *liv* [lɪv] ~ [lɪf]. Por fins de delimitação, os índices numéricos referentes a essas produções não serão apresentados. É preciso dizer, mesmo assim, que tais ocorrências não podem ser desconsideradas, de modo que tais manifestações precisam ser explicadas, também, pelas hierarquias de restrições que representam as gramáticas dos aprendizes, hierarquias essas que serão apontadas no capítulo seguinte.

5.3 Verbos caracterizados por codas simples nas formas-alvo

Será realizada, a partir de então, a descrição das produções referentes aos verbos que possuem, como último segmento da raiz, uma plosiva coronal, havendo, em função do princípio de OCP, a presença de uma vogal entre o segmento plosivo coronal da raiz e a consoante que representa a flexão de passado/particípio passado, o que caracteriza a formação de uma estrutura de coda simples (como em *wanted* e *needed*). Tais verbos são caracterizados, segundo a denominação proposta pelo presente trabalho, como pertencentes a um grupo que será denominado de Grupo ‘C’, continuando-se a seqüência apresentada em (29).

Serão retomados os mesmos passos adotados na descrição dos dados referentes a verbos pertencentes aos grupos ‘A’ e ‘B’. Assim sendo, começa-se o trabalho de descrição apontando os índices de produção de estruturas semelhantes ao alvo, no que diz respeito a ambas as questões da sílaba e da sonoridade.

5.3.1 Produções semelhantes à forma-alvo

A Tabela 18 apresenta os índices de produções semelhantes à forma-alvo no período anterior à instrução explícita.

TABELA 18 – Produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo no período pré-instrucional (verbos pertencentes ao Grupo ‘C’)

Pré-Instrução	Espontâneo	Leitura
Formas-alvo	80% (12/15)	100% (10/10)
Diferentes do alvo	20% (3/15)	

Assim como nas Tabelas 1, 2 e 4, a Tabela 18 não tem a pretensão de discutir, ainda, os tipos de formas distintas das consideradas alvo, uma vez que descrições individualizadas em função da sílaba e da sonoridade, respectivamente, serão propostas em seguida. Ainda que o número total de produções de verbos pertencentes ao grupo ‘C’ tenha sido baixo, os dados sugerem que um trabalho de explicitação a respeito deste grupo verbal não se mostraria necessário, ou pelo menos tão necessário quanto um trabalho de descrição relativo aos verbos contendo codas complexas, uma vez que são apontados, na Tabela 18, altos índices de

acuidade na produção de tais verbos, independentemente da modalidade de coleta de dados realizada. Tal fato não se mostra como surpreendente, uma vez que já havia sido previamente dito, na análise de produção de verbos pertencentes aos grupos 'A' e 'B', que os alunos pareciam já ter adquirido os padrões de codas simples, bem como os índices de produção de plosivas sonoras.

Assim, poder-se-ia afirmar que a capacidade de produção das formas-alvo do grupo 'C' teve seu surgimento sem a realização de um estudo formal ou de uma descrição acerca da produção de tais verbos. Em outras palavras, os aprendizes-sujeitos deste estudo já se mostravam cientes, antes mesmo do início do trabalho de instrução formal, da maneira como tais formas são produzidas por falantes nativos, e se mostravam capazes, também, de realizá-las com acuidade em grande parte dos casos.

Esperava-se, novamente, que o trabalho de intervenção pedagógica, caracterizado não somente pela instrução explícita, mas também pela exposição do aprendiz a *inputs* contendo as formas em questão, colaborasse ainda mais para o aumento do índice de acuidade dessas formas. A Tabela 19 apresenta os dados referentes às três etapas de coleta:

TABELA 19 - Produção de formas semelhantes/diferentes da estrutura-alvo nos três períodos de coleta de dados (verbos pertencentes ao grupo 'C')

	Pré-Instrução		Pós-Instrução 1		Pós-Instrução 2	
	Espont.	Leitura	Espont.	Leitura	Espont.	Leitura
Formas-alvo	80% (12/15)	100% (10/10)	73,68% (14/19)	66,04% (35/53)	66,66% (4/6)	64,15% (34/53)
Diferentes do alvo	20% (3/15)		26,32% (5/19)	33,96% (18/53)	33,33% (2/6)	35,85% (19/53)

Nota-se, nos dados obtidos tanto em janeiro como em março, que não há uma diferença grande nos índices de acuidade relativos aos testes de uso espontâneo e de leitura. A comparação longitudinal dos três momentos de obtenção de dados, ainda que prejudicada pela disparidade nos números totais de verbos do grupo 'C' produzidos em cada coleta, sugere que o trabalho de intervenção pedagógica não exerceu efeitos, de caráter imediato, no sentido de contribuir para um aumento no índice de acuidade das produções relativas a verbos desse grupo.

Para um maior entendimento do que realmente acontece no que diz respeito a esse grupo verbal, uma descrição apenas dos índices de formas semelhantes à forma-alvo, conforme a realizada acima, não se mostra suficiente. Conforme também já feito na seção referente aos verbos pertencentes aos grupos 'A' e 'B', os dados do grupo 'C' serão descritos tanto no que diz respeito à sílaba, quanto à sonoridade.

5.3.2 A sílaba e a sonoridade

5.3.2.1 Descrição dos dados referentes à estrutura silábica

Ao se dar início à tarefa de organizar os dados de acordo com a produção das estruturas silábicas, a Tabela 20 evidencia o estágio de aquisição silábica dos aprendizes no período anterior à instrução explícita.

TABELA 20 - Produção das estruturas silábicas dos verbos pertencentes ao grupo 'C', no período anterior à instrução explícita

Pré-Instrução	Espontâneo	Leitura
Formas-alvo	80% (12/15)	100% (10/10)
Apagamento da seqüência 'vogal + plos.'	20% (3/15)	

Confirma-se, a partir dos índices apresentados nesta tabela, a afirmação de que os aprendizes, já neste momento da aquisição, se mostram capazes de produzir codas simples com um alto grau de acuidade. Nota-se que, inclusive nas formas consideradas diferentes da tida como alvo, caracterizadas pelo apagamento de ambos a plosiva final e o segmento vocálico, há a produção, também, de uma plosiva coronal em uma coda simples final (como em *need* e *want*, por exemplo), produzida sem maiores problemas pelos aprendizes. Conforme será discutido posteriormente, uma vez que tais formas com apagamento foram encontradas, neste momento de coleta de dados, somente nas manifestações de fala espontânea, não se pode descartar a hipótese de tais manifestações terem sido produzidas não em função de uma dificuldade de produção da estrutura silábica em questão, mas, sim, talvez devido ao descuido, por parte do aprendiz, de não realizar a marca morfológica do passado, produzindo os verbos como se fossem no presente. Tal justificativa trata, entretanto, apenas de uma hipótese, não se tendo, até o presente momento, condições de confirmá-la ou refutá-la.

A Tabela 21 diz respeito à primeira coleta realizada após a instrução formal fornecida ao grupo de alunos.

TABELA 21 - Produção das estruturas silábicas dos verbos pertencentes ao grupo 'C', na primeira coleta posterior à instrução explícita

Pós-Instrução 1	Espont	Leitura
Formas-alvo	89,47% (17/19)	84,91% (45/53)
Apagamento da seqüência 'vogal + plos.'	10,53% (2/19)	13,20% (7/53)
Apagamento da plosiva final		1,89% (1/53)

Percebe-se, nos dados obtidos pela coleta de janeiro, uma semelhança bastante grande nos índices de estruturas silábicas produzidas de maneira semelhante às formas-alvo, nos testes de uso espontâneo e de leitura. As formas exibindo apagamento de ambas, da vogal e da plosiva final, foram encontradas não somente nos testes de uso espontâneo da língua, mas também nos instrumentos de coleta que consistiam na leitura de textos, o que vem a sugerir que, pelo menos nos testes de leitura, tais formas não se mostram unicamente como resultado de um descuido de ordem morfológica, uma vez que a marca '-ed' se encontra representada graficamente nos textos lidos. Nota-se, ainda, o surgimento de uma outra forma de estrutura silábica, caracterizada pelo apagamento da plosiva final (como em [ni:dɪ]), que, neste momento de coleta de dados, foi produzida por um único aprendiz, mas que, conforme será visto, continuou sendo produzida na coleta de março.

A última tabela referente à estrutura silábica, a ser apresentada a seguir, retrata os dados obtidos na coleta final.

TABELA 22 – Produção das estruturas silábicas dos verbos pertencentes ao grupo ‘C’, na segunda coleta posterior à instrução explícita

Pós-Instrução 2	Espontâneo	Leitura
Formas-alvo	66,67% (4/6)	83,02% (44/53)
Apagamento da seq. ‘vogal + plos.’	33,33% (2/6)	9,43% (5/53)
Apagamento da plosiva final		5,66% (3/53)
Apagamento da vogal epentética		1,89% (1/53)

Ainda que a disparidade no número total de verbos produzidos em cada um dos momentos de coleta impeça que se chegue a conclusões definitivas a partir de uma comparação longitudinal dos dados, pode-se dizer que a verificação das três coletas parece não apontar um aumento no índice de acuidade referente à produção das estruturas silábicas após a instrução explícita, ainda que as formas semelhantes à forma-alvo, exibindo um segmento plosivo final, se mostrem, em todos os três momentos de coleta, como as realizações predominantes. Mesmo que em pequeno número, as produções exibindo apagamento da plosiva final continuam presentes na coleta de março. Há, ainda, o surgimento de uma outra forma, produzida apenas por um dos aprendizes, forma essa caracterizada pelo apagamento do segmento vocálico medial, resultando em um *output* como [ni:dd], *output* esse que desobedece ao Princípio de Contorno Obrigatório (OCP), devendo ser assim considerado como pouco natural e de natureza inesperada. A análise através da Teoria da Otimidade promoverá um maior entendimento a respeito da gramática que rege a produção de tal forma de saída.

Em suma, o que se pode verificar é que o trabalho de instrução explícita não exerceu efeitos benéficos, de caráter imediato, no que diz respeito à produção da estrutura silábica dos verbos pertencentes ao grupo ‘C’, pois a variabilidade, no que diz respeito à produção das estruturas silábicas em questão, se mantém presente até a última coleta de dados realizada.

Dado o alto índice de formas-alvo anteriormente à instrução explícita, não foi percebido um aumento nos índices de acuidade de produções, sendo que, após a instrução explícita, não somente formas exibindo o apagamento da plosiva final e do segmento vocálico continuaram a ser produzidas, mas também foi verificado o surgimento de outras formas de *output*, como [ni:dɪ] e [ni:dd], exibindo apagamento apenas do segmento plosivo final ou da vogal interconsonantal, respectivamente. Maiores detalhes acerca do surgimento dessas novas formas serão discutidas no próximo capítulo deste trabalho.

5.3.2.2 Descrição dos dados referentes à sonoridade

5.3.2.2.1 Os índices de não-soltura da plosiva final

Assim como foi feito na seção (5.2.2.2.1), iniciar-se-á com a descrição dos índices de não-soltura das plosivas finais produzidas pelos aprendizes. No que diz respeito aos índices de não soltura verificados no período anterior à instrução explícita, em produções exibindo os padrões silábicos semelhantes aos tidos como alvo, veja-se a Tabela 23.

TABELA 23 – Soltura/não-soltura audível de ar na produção da plosiva coronal final, referente ao período pré-instrucional (verbos do grupo ‘C’)

Pré-Instrução	Espontâneo		Leitura	
Plosiva final sem soltura	83,34%	(10/12)	40%	(4/10)
Plosiva final com soltura	16,67%	(2/12)	60%	(6/10)

Verifica-se, com relação à oposição ‘soltura’ x ‘não-soltura’, índices de predominância diferentes em função da modalidade de teste utilizada para a coleta de dados, uma vez que, enquanto nos testes de fala espontânea há uma prevalescência de produções de plosivas sem soltura do ar, nos testes de leitura são as plosivas produzidas com soltura audível de ar que apresentam um índice predominante. Tal tendência de predomínio de manifestações de plosivas exibindo soltura de ar audível mostra-se presente, também, nos dados referentes às duas outras coletas posteriores à instrução explícita, e será posta em discussão mais adiante. O importante, neste primeiro momento, é deixar claro que, também nas formas-alvo caracterizadas por possuírem uma coda simples, a não-soltura se mostra como um fenômeno freqüente independentemente da necessidade de um trabalho pedagógico que chame a atenção do aprendiz para a existência de tal fenômeno. De fato, vê-se que, nas situações de uso espontâneo da língua, o índice de produções sem soltura dos verbos pertencentes ao grupo ‘C’ mostra-se mais elevado do que os números referentes aos verbos cuja consoante está compondo um encontro consonantal em coda. Ainda que maiores investigações devam ser feitas a respeito da questão, não se descarta a hipótese de que, nas situações de baixa monitoração por parte do aprendiz, os altos índices de não-soltura da plosiva coronal em formas como [ni:did^h] e [vizi:tid^h], expressos na Tabela 23, sejam decorrentes de uma tendência do falante a evitar a soltura plena do segundo de dois segmentos ‘iguais’, uma vez que a soltura plena de ar durante a produção da última consoante caracteriza a repetição de um segmento plosivo coronal. A realização da soltura audível da plosiva que antecede o segmento vocálico, seguida pela não-soltura do segmento plosivo coronal final, representaria uma forma de não se ter, no plano fonético, a produção de dois segmentos iguais.

A Tabela 24 apresenta os índices de produção de plosivas sem soltura nas duas coletas após a instrução explícita.

TABELA 24 – Soltura/não-soltura audível de ar na produção da plosiva coronal final, referente às duas coletas posteriores à instrução explícita (verbos do grupo ‘C’)

	Pós-Instrução 1		Pós-Instrução 2	
	Espontâneo	Leitura	Espontâneo	Leitura
Plosiva final sem soltura	64,7% 11/17	37,78% 17/45	100% (4/4)	40,91% (18/44)
Plosiva final com soltura	35,3% 6/17	62,22% 28/45		59,09% (26/44)

Com relação à primeira coleta realizada após a instrução explícita, novamente pode ser verificado, nos testes de fala espontânea, um predomínio da plosiva final caracterizada pela não-soltura, enquanto o oposto é verificado nos dados obtidos a partir do teste de leitura. Os índices relativos à última coleta evidenciam uma unanimidade de plosivas realizadas sem soltura de ar no teste de fala espontânea. Deve-se considerar, entretanto, o baixo número de ocorrências de verbos obtidos por essa coleta, o que leva a questionar se tal unanimidade seria mantida caso se contasse com um número maior de produções. Tal número reduzido de produções não permite, também, uma comparação longitudinal no que diz respeito aos dados obtidos nas duas últimas coletas realizadas. A partir da verificação dos dados obtidos dos testes de leitura de janeiro e março, tem-se a prova final de que o índice de produções de plosivas com soltura de ar se mostrou predominante nos testes de leitura dos três momentos de coleta, no que diz respeito aos verbos pertencentes ao grupo ‘C’. Conforme sugerido anteriormente, parece haver uma relação entre o grau de monitoração do aprendiz e a produção de plosivas finais caracterizadas pela soltura de ar.

Deve-se ressaltar que a não-soltura se mostrou freqüente somente nas produções que condiziam com a estrutura silábica alvo, uma vez que, nos casos de produções de estruturas silábicas caracterizadas pelo apagamento de ambos, da plosiva final e da vogal que a antecede, todas as consoantes finais, pertencentes às raízes dos verbos, foram produzidas com

soltura plena. Do mesmo modo, o caso de produção silábica exibindo o apagamento do segmento vocálico teve suas duas plosivas produzidas, também, com soltura audível de ar.

5.3.2.2.2 A sonoridade das plosivas produzidas com soltura audível

Assim como foi verificado na observação da sonoridade das plosivas coronais que compunham um encontro consonantal com o segmento final da raiz do verbo, a Tabela 25, referente às plosivas quando compoendo uma estrutura silábica apropriada do grupo C, confirma, novamente, a capacidade de os aprendizes produzirem o traço [+son] anteriormente ao trabalho de instrução explícita.

TABELA 25 - Sonoridade da plosiva coronal final no período pré-instrucional (grupo ‘C’)

Pré-Instrução	Espontâneo	Leitura
Plosiva final sonora	100% (2/2)	100% (6/6)
Plosiva final surda		

Ainda que o número de ocorrências de verbos do grupo ‘C’ tenha sido consideravelmente baixo, pode-se afirmar que os aprendizes já conseguem produzir, com traço [+son], as plosivas coronais finais. A coleta de janeiro obteve dados que evidenciam a variação no que diz respeito à produção do traço [\pm son] da plosiva coronal final, o que se vê na Tabela 26, variabilidade essa que também já havia sido apontada na seção (5.2.2.2.2).

TABELA 26 - Sonoridade da plosiva coronal final na primeira coleta posterior à instrução explícita (grupo 'C')

Pós-Instrução 1	Espontâneo		Leitura	
Plosiva final sonora	50%	(3/6)	64,29%	(18/28)
Plosiva final surda	50%	(3/6)	35,71	(10/28)

Uma comparação longitudinal entre as coletas anterior e posterior ao trabalho pedagógico não será aqui feita, dado o baixo número de ocorrências de verbos produzidos, sobretudo no período pré-instrucional. O número reduzido de produções no teste de uso espontâneo não permite que se façam considerações a respeito dos dados obtidos nessa verificação, porém os dados referentes ao teste de leitura sugerem um predomínio de plosivas sonoras sobre surdas, predomínio esse que já havia, também, sido previamente apontado nas produções das plosivas coronais finais quando compondo codas complexas.

É apresentada, abaixo, a Tabela 27, relativa à coleta de março.

TABELA 27 - Sonoridade da plosiva coronal final na segunda coleta posterior à instrução explícita (grupo 'C')

Pós-Instrução 2	Espontâneo		Leitura	
Plosiva final sonora		(0/0)	61,54%	(16/26)
Plosiva final surda		(0/0)	38,46%	(10/26)

Uma vez que, no teste de uso espontâneo, houve uma produção unânime de plosivas sem soltura, nada pode ser dito a respeito da questão do valor do traço [\pm son] referente a esta coleta. Já no teste de leitura, a variação entre a produção de plosivas surdas e sonoras se mantém, tendo-se a predominância de segmentos sonoros.

Enfim, ao se aludir à sonoridade da plosiva coronal final, referente à produção de verbos do grupo 'C' que apresentam uma estrutura silábica semelhante à considerada alvo, confirmou-se a capacidade de produção de plosivas sonoras, por parte dos alunos, antes mesmo do trabalho de intervenção explícita. Ainda que, no caso dos verbos pertencentes ao grupo 'C', a variação no que diz respeito à produção do traço de sonoridade tenha sido verificada, nos dados coletados, somente a partir da coleta posterior à instrução explícita, em função do fato de que raras foram as ocorrências de produção de plosivas exibindo soltura audível de ar no período pré-instrucional, o aparecimento de plosivas finais dessonorizadas na coleta realizada após a instrução, no que diz respeito aos verbos do grupo 'C', não pode ser visto como uma consequência do trabalho pedagógico realizado. De fato, a verificação da questão da sonoridade da plosiva final em produções caracterizadas por codas complexas, ou ainda em verbos pertencentes aos grupos A e B contendo uma epêntese indevida, já evidenciava tal variabilidade. Assim sendo, pode-se afirmar que a variação com relação à produção do traço [\pm son] das plosivas coronais finais já se mostrava presente mesmo anteriormente à instrução explícita, de modo que se acredita que, caso tivesse havido um número maior de produções de verbos do grupo 'C' exibindo soltura audível no período pré-instrucional, poderiam ser encontradas, também, ocorrências de [t] como segmento final.

Os números acima dizem respeito a plosivas que compunham estruturas silábicas semelhantes à tida como alvo. Reconhece-se, ainda, a ocorrência de casos de variação de sonoridade da plosiva coronal da raiz do verbo pertencente ao grupo 'C', nos poucos casos em que ambas a vogal interconsonantal e a plosiva final eram apagadas, como em *needed*,

produzido, com apagamento, como [ni:d] ou [ni:t]. Uma vez que poucas foram as ocorrências exibindo tal padrão silábico, não há a preocupação de apresentar índices numéricos a esse respeito. Deve-se admitir, entretanto, que a presença de tais formas nas manifestações orais dos alunos exigem que tais *outputs* sejam, também, justificados pelas hierarquias de restrições que representam as línguas dos aprendizes.

5.4 Considerações finais

As formas produzidas pelos aprendizes caracterizam-se como uma fonte de respostas para as questões propostas no início do presente capítulo. Esta seção final, ao propor uma retomada de todo o trabalho de descrição aqui realizado, visa a discutir tais questões.

Tratando-se de um trabalho que tem como objetivo maior verificar o papel da instrução explícita na aquisição de fatos fonológicos da L2, a primeira questão que precisa ser respondida, a partir da observação dos dados, diz respeito à pertinência da instrução explícita no sentido de contribuir para um maior índice de produções semelhantes às formas-alvo. A partir da observação dos índices de acuidade relativos à produção das formas verbais pertencentes aos grupos ‘A’ e ‘B’, verificou-se que a instrução explícita colaborou fundamentalmente com um aumento de produções que exibissem, ao mesmo tempo, a estrutura silábica contendo coda complexa e a sonoridade da consoante final de acordo com a do segmento precedente. Tais efeitos benéficos da instrução explícita, além de se mostrarem de caráter duradouro, fizeram-se sentir tanto nos testes de fala espontânea quanto nos testes de leitura.

Ainda que um aumento considerável nos índices de acuidade das formas produzidas tenha sido verificado após a realização do trabalho pedagógico, mostrou-se importante,

também, verificar se a instrução explícita se fazia necessária quanto a ambos os aspectos que caracterizam a produção oral do morfema flexional ‘-ed’, de modo que se descobrisse, também, se o trabalho de intervenção pedagógica se mostrava igualmente pertinente ao contribuir tanto com a produção adequada das estruturas silábicas complexas, quanto no que diz respeito à acuidade na produção da sonoridade da plosiva coronal final. Procedeu-se, assim, a um trabalho que apresentou a descrição dos dados em função de cada um desses dois aspectos.

No que diz respeito à organização dos dados em função da produção da estrutura silábica, os baixos índices de produção de codas complexas verificados na etapa anterior à instrução explícita evidenciaram a necessidade de um trabalho de intervenção pedagógica que justamente chamasse a atenção do aprendiz para a presença de tais codas complexas no *input* a que eles eram expostos. A instrução explícita mostrou-se de grande valia nesse sentido, uma vez que contribuiu consideravelmente com os índices de acuidade referentes à produção de codas complexas, índices esses que se mantiveram no que diz respeito aos dados obtidos pela última coleta de dados, deixando-se claro, novamente, os efeitos duradouros da instrução explícita frente à estrutura silábica. Verificaram-se, após a instrução explícita realizada, ocorrências caracterizadas pelo apagamento da plosiva final, o que representou o surgimento de uma nova estratégia de reparo silábico. Maiores comentários a respeito dessa estratégia de reparo serão feitos nos capítulos vindouros, de modo que não se possa atribuir, nesta seção, a responsabilidade de aparecimento dessas formas aos efeitos da instrução explícita.

Já no que diz respeito à sonoridade da plosiva coronal final, uma questão importante quanto a esse aspecto diz respeito à produção dos segmentos plosivos sem soltura audível de ar, o que, conforme já afirmado no terceiro capítulo, impossibilita a verificação da capacidade, por parte dos aprendizes, de produzir tais segmentos finais com o traço [+son]. Uma vez que, conforme já foi dito, ainda que o presente trabalho não se proponha realizar a

análise, via OT, das plosivas sem soltura, é importante ressaltar a possível relação entre os níveis de monitoração da fala e a possibilidade ou não de soltura audível. Além disso, a relação de aumento/diminuição nos índices de plosivas surdas/sonoras pode mostrar-se dependente de alterações nos índices de plosivas produzidas com/sem soltura. Tais questões, superficialmente abordadas pelo presente capítulo, carecem de um tratamento analítico mais aprofundado, de modo que se tenha, aqui, o objetivo de evidenciar a importância da realização de trabalhos futuros nesse sentido.

Quanto à produção de plosivas finais realizadas com soltura audível de ar, verificou-se que plosivas antecedidas por um segmento surdo foram produzidas, sempre, com o traço [-son], não havendo, em nenhuma das três coletas, casos de sonorização indevida. A possibilidade de variação mostra-se presente nos casos em que o segmento final da raiz do verbo possui o traço [+son], exigindo, portanto, a produção de [d], não de [t], na forma de *output*. A verificação da produção de plosivas finais sonoras no período pré-instrucional evidenciou o fato de que, mesmo antes da instrução explícita, já podia ser encontrado um alto índice de produção de [d] final, o que sugere que o processo de aquisição do traço [+son] em posição final nos segmentos obstruintes, por parte dos sujeitos pesquisados, independeria de um trabalho de explicitação, ainda que se acreditasse que a sua realização pudesse contribuir para a diminuição (ou até mesmo a erradicação) da variabilidade apresentada pelos aprendizes no que diz respeito a esse aspecto. Tal expectativa, entretanto, não foi confirmada, dado o fato de que os índices de produção de plosivas exibindo o traço [+son] não se mostraram maiores após o trabalho pedagógico realizado. Nesse sentido, a instrução explícita parece não ter exercido efeitos, de caráter imediato, frente à possibilidade de diminuição da variação surdo/sonoro, de modo que se acredite que tal diminuição se mostre possível, em um período de tempo não imediato, a partir da exposição da língua às formas-alvo. É preciso lembrar, nesse sentido, que o número de produções variáveis exibindo o segmento sonoro, ao invés do

surdo, sempre se mostrou predominante nos casos de formação de estruturas silábicas adequadas. Para um maior entendimento a respeito da questão, a análise através da Teoria da Otimidade, a ser realizada no capítulo seguinte, se mostrará bastante relevante. Por ora, sugere-se, então, que a instrução explícita exerceu efeitos de caráter imediato diferentes no que diz respeito à produção da estrutura silábica complexa e à sonoridade da plosiva coronal final. O entendimento de como se dão tais efeitos, na língua do aprendiz, somente poderá ser verificado através da realização da análise lingüística que será desenvolvida a seguir.

Tendo-se o objetivo de verificar a possibilidade de diferentes efeitos da instrução explícita em estruturas mais ou menos marcadas, o presente capítulo se preocupou em descrever separadamente as produções de verbos pertencentes aos grupos 'A' e 'B', caracterizados pela seqüência consonantal final, dos índices relativos à produção de verbos pertencentes ao grupo 'C', que exibem uma coda simples. A verificação dos índices de acuidade de produções do grupo 'C', considerando-se estruturas semelhantes ao alvo tanto no que diz respeito à formação da estrutura silábica quanto com relação à produção do traço [+son] da plosiva final, evidencia um alto nível de acuidade anteriormente mesmo ao trabalho de instrução explícita desenvolvido, o que sugeriria, também, não ser necessário um trabalho de intervenção pedagógica a respeito dos verbos pertencentes a esse grupo. De fato, verificou-se que, antes mesmo da realização da instrução explícita, os aprendizes já se apresentavam capazes de produzir codas simples constituídas por plosivas coronais, além de também conseguirem produzir o traço [+son] nas plosivas coronais finais, conforme já evidenciado quando se fez referência à sonoridade do segmento final em codas complexas.

Assim como foi mencionado com relação à questão da aquisição da capacidade de se produzir o traço [+son] das plosivas coronais em posição final, nos verbos pertencentes ao grupo 1, o papel da instrução explícita, com relação aos verbos do grupo 'C', seria, também, de diminuir, ou até acabar, com o índice de variação concernente à sílaba e à sonoridade do

segmento final, o que não foi verificado. De fato, no que diz respeito à formação da estrutura silábica, verificou-se a presença de duas formas que não haviam sido produzidas no período pré-instrucional. No que diz respeito à sonoridade das plosivas finais referentes à produção de verbos do grupo ‘C’, verificou-se um alto grau de produções sem soltura de ar, que, conforme já sugerido, pode ter sido motivado pelo fato de haver, anteriormente e posteriormente ao segmento vocálico, dois segmentos caracterizados pelos mesmos ponto e modo de articulação. A observação dos dados parece evidenciar uma diminuição do índice de não-soltura após a realização da instrução explícita. Entretanto, no que diz respeito à sonoridade das plosivas coronais finais produzidas com a explosão audível de ar, ainda que o trabalho de comparação longitudinal tenha sido prejudicado pelo baixo número de produções e pelas disparidades no que diz respeito à quantidade de produções em cada uma das etapas da coleta de dados, parece não ter havido um aumento nos índices de produção das plosivas sonoras [d], de modo que se sugira que instrução explícita não tenha exercido efeitos imediatos, também, no que diz respeito a essa questão.

Retomando-se todas essas considerações, pode-se dizer, em caráter preliminar, que o mérito da instrução explícita foi o de exercer efeitos visíveis, e de caráter imediato, sobretudo com relação à produção de seqüências de consoantes finais, que caracterizam as estruturas-alvo dos verbos pertencentes aos grupos ‘A’ e ‘B’. Para um maior entendimento da contribuição da instrução explícita, sobretudo no que diz respeito à formação de tais estruturas silábicas caracterizadas pela coda complexa, é necessário um entendimento que vá além da observação das formas de *output* produzidas pelo aprendiz, de modo que se entenda o que acontece nos sistemas de interlíngua desses alunos, objetivo esse que será atingido através da Teoria da Otimidade, que possibilitará determinar as hierarquias de restrições capazes de ocasionar todas as formas de saída apontadas no presente capítulo. De fato, apresentou-se aqui

o que aconteceu nas formas de saída dos aprendizes. *O como* isso se deu nos seus sistemas lingüísticos, ou, em outras palavras, o porquê de tais formas sagrarem-se como ótimas será determinado pela análise via OT. Assim, as respostas para as questões apresentadas no início do capítulo que agora se encerra, fornecidas nesta última seção, possuem, por enquanto, um caráter preliminar, de modo que serão aperfeiçoadas a partir da análise das hierarquias de restrições que representam os sistemas de interlíngua dos sujeitos deste estudo, sendo retomadas, por fim, no capítulo de conclusão deste trabalho.

6 ANÁLISE DOS DADOS VIA TEORIA DA OTIMIDADE

6.1 Introdução

Tendo sido retratados, no capítulo anterior, os dados quantitativos relativos às formas lingüísticas produzidas pelos alunos pesquisados, chega o momento de se verificarem tais dados à luz da Teoria da Otimidade. Conforme já discutido no Referencial Teórico, a OT caracteriza-se por pressupor que o processamento lingüístico ocorre em paralelo e que as gramáticas das línguas do mundo possuem em comum um conjunto de restrições universais. Dado o fato de que a organização hierárquica de tais restrições em cada um dos sistemas lingüísticos se dá de forma diferente, de modo que o que distingue as línguas é, justamente, as diferentes hierarquias de restrições, mostra-se lógica a asserção teórica de que adquirir uma segunda língua pode implicar, conforme já discutido, adquirir o ordenamento hierárquico da língua em questão ou, ainda, adquirir um ordenamento hierárquico diferente daquele da L1 do falante, ordenamento esse que pode ou não levar aos *outputs* produzidos por falantes nativos.

Este capítulo, portanto, pretende, a partir da descrição dos dados já feita no capítulo anterior, verificar justamente a possibilidade de construção de uma nova gramática por meio do processo de re-organização gradual do conjunto de restrições universais dos sujeitos do presente estudo na caminhada em direção à produção das formas da língua estrangeira. Para isso, a análise será baseada nos pressupostos do algoritmo de aprendizagem de Tesar & Smolensky (2000), que assume que o processo de aquisição implica a demção de restrições,

conforme também já foi apresentado anteriormente neste trabalho. No caso dos aprendizes aqui pesquisados, falantes nativos de Língua Portuguesa, o processo de aquisição implicará, justamente, demover restrições a partir de um estágio hierárquico inicial que é justamente a hierarquia da língua portuguesa (L1). O trabalho de análise que é iniciado neste momento, portanto, visa justamente a apontar as hierarquias intermediárias que representam cada um dos estágios de interlíngua verificados nos distintos momentos em que se deu o trabalho de obtenção dos dados, de modo a explicar a variação na produção de *outputs* verificada em cada um desses distintos momentos, bem como apontar o sistema hierárquico responsável pela produção das formas tidas como alvo.

Dessa forma, ao ser evidenciada a hierarquia de restrições que caracteriza cada *output* produzido distinto daquele considerado alvo, tornar-se-á possível determinar quais dessas formas de saída se mostram mais próximas da L1 ou da L2, de modo que se possam traçar as várias etapas da “caminhada” do aprendiz até a estrutura típica da L2. Tal mapeamento possibilitará, dessa forma, evidenciar com mais clareza o objetivo geral do presente trabalho, que se constitui na verificação dos efeitos da instrução explícita prestada não somente no que diz respeito à produção da forma com nível pleno de acuidade, mas evidenciar, também, o efeito do ensino explícito no que diz respeito à possibilidade de este ser capaz de mexer com a hierarquia de restrições das formas tidas como ‘inapropriadas’, de modo a aproximá-las um pouco mais daquela responsável pela produção da forma-alvo.

Uma vez que a produção do passado dos verbos regulares do inglês⁴⁹ implica, para o aprendiz que tem como L1 o português brasileiro, duas dificuldades – a formação de padrões silábicos não permitidos pelo molde da L1 e a questão da assimilação do traço de sonoridade por que passa o segmento coronal final – será realizada, primeiramente, a análise individual

⁴⁹ Ao se iniciar o trabalho de análise, é preciso novamente retomar a nota de rodapé já apresentada no terceiro capítulo, em que se deixou claro que, ainda que se tenha analisado a produção da marca de passado do inglês, a análise se ateve unicamente ao fenômeno fonológico, desconsiderando a interface com a morfologia, em virtude do objetivo do próprio trabalho.

desses dois aspectos, o que irá facilitar o entendimento da questão. Ao final do capítulo, após a análise individual de cada um dos fatos fonológicos referidos, será promovido o tratamento das duas questões em um mesmo *tableau*, tratando-as, efetivamente, como partes caracterizadoras de um único fenômeno.

6.2 Análise da estrutura silábica

6.2.1 Introdução

Antes de se iniciar a apresentação dos *tableaux* contendo as hierarquias responsáveis pelo surgimento das diversas formas de interlíngua encontradas nas produções dos aprendizes, é preciso que se faça uma retomada dos tipos de codas silábicas que se mostram como foco do presente estudo, tipos esses que, por se mostrarem distintos, podem vir a implicar tratamentos analíticos diferenciados. Ao se tratar do passado dos verbos regulares do inglês, conforme já evidenciado no Referencial Teórico, pode-se ter tanto codas simples (como em *started* [startɪd], *needed* [ni:did]), como complexas (como *lived* [lɪvd], *missed* [mɪst]). Cabe lembrar que, independentemente de serem as codas simples ou complexas, o segmento final será sempre uma plosiva coronal, [t] ou [d], cuja sonoridade dependerá, no caso dos verbos caracterizados por codas complexas, da sonoridade do segmento final da raiz do verbo. As codas complexas, no que diz respeito à sua estrutura, podem ser de dois tipos: codas cujo penúltimo elemento não é permitido em posição de coda simples no PB, desobedecendo, dessa forma, à CodaCond (ex: *lived* [lɪvd]) e codas cujo penúltimo elemento figura entre aqueles permitidos pela L1 na posição de coda simples, não violando, dessa forma,

CodaCond. (ex: *missed* [mɪst]). Salienta-se, no entanto, que a coda complexa, como um todo, decorrente da formação do tempo passado no inglês, é sempre violadora da CodaCond do PB.

Conforme já visto durante a descrição das formas produzidas pelos alunos, há uma diferença notável, em termos de grau de acuidade, nas produções de tais codas complexas em função da natureza desse penúltimo elemento. Retoma-se, assim, a categorização proposta em (29).

(31)

Grupo A – Verbos caracterizados por codas complexas cujo penúltimo segmento não é permitido, no PB, em posição de coda. Exemplos: *lived* [lɪvd], *watched* [wɒtʃt] *stopped* [stɒ:pt], *laughed* [læ:ft].

Grupo B – Verbos caracterizados por codas complexas cujo penúltimo segmento é permitido, em posição de coda, pela L1 (/L, R, N, S/). Exemplos: *missed* [mɪst], *passed* [pæst], *traveled* [trævəld], *remembered* [rɪmembərd], *discovered* [dɪskʌvərd].

Grupo C – Verbos caracterizados por codas simples, cujo segmento final é antecedido pela vogal epentética decorrente do Princípio de Contorno Obrigatório. Ex: *needed* [ni:dɪd], *decided* [dɪsaɪdɪd], *shouted* [ʃaʊtɪd], *hated* [heɪtɪd], *invited* [ɪnvaɪtɪd].

Ainda com respeito às codas complexas, essas podem ser compostas de dois ou três segmentos, como em *robbed* [rɒ:bɪd] e *absorbed* [əbsɔ:bɪd], respectivamente. Uma vez que, conforme já apresentado no terceiro capítulo, as codas do inglês encerradas por [t] ou [d] compostas por três elementos, com exceção das seqüências [kst] e [pst], não investigadas por este trabalho, possuem como primeiro elemento uma consoante permitida pelo padrão do PB, será evidenciado através de *tableaux*, mais adiante, que o fato de a coda possuir três

segmentos não implica a produção de um segmento após a primeira consoante de tal coda de três segmentos, uma vez que esta primeira consoante não viola a condição de coda do português. Por ora, tal constatação permite agrupar codas de três segmentos, também, sob a classificação apresentada em (31)⁵⁰.

Dada a distinção apresentada em (31), ter-se-á, como enfoque principal, o estudo da aquisição das codas complexas, de modo a serem analisados, paralelamente, os grupos ‘A’ e ‘B’, cujos índices de acuidade, conforme foi apontado no capítulo anterior, aumentaram consideravelmente após a realização do trabalho de instrução explícita. Posteriormente, serão feitas considerações a respeito da aquisição dos verbos pertencentes ao grupo ‘C’.

6.2.2 As restrições utilizadas

Conforme foi afirmado acima, no que diz respeito à aquisição da estrutura silábica de uma L2, o aprendiz possui, como sistema hierárquico inicial, a hierarquia de restrições que caracteriza as estruturas silábicas da sua L1. No que diz respeito à hierarquia de restrições que caracteriza a silabação do português brasileiro, Lee (1999) apresenta um estudo no qual a presente análise se mostrará baseada. A partir desse estudo, a hierarquia de restrições para a estrutura silábica do português, hierarquia essa que representa o ponto de partida do aprendiz, apresenta-se em (32). Salienta-se que, diferentemente da hierarquia proposta por Lee (1999) para o português, em que Max não se encontra em relação de dominância referentemente a CodaCond, o presente trabalho adota, como caracterizadora da hierarquia da estrutura silábica do português, a relação Max >> CodaCond, conforme Collischonn (2000).

⁵⁰ Maiores comentários a respeito do comportamento das codas de três elementos que possuem, como segundo elemento da seqüência, uma consoante que seria permitida apenas na primeira posição de coda pelo português, o que pode implicar uma análise diferenciada daquela realizada para codas de três consoantes cujos últimos dois segmentos não são permitidos pelo PB, serão feitos na seção 6.2.3.2.

(32)⁵¹

Sonor, Dep^{Onset}, Nuc, Max >> CodaCond >> Dep^{Nuc} >> Contig >> Onset >> NoCoda, NoComplex

Uma vez que as restrições que compõem a hierarquia acima serão utilizadas para a execução da análise aqui proposta, não somente no estágio inicial, que é representado pela própria hierarquia acima transcrita, mas também ao longo de todo o processo de aquisição até a chegada à hierarquia capaz de prover a forma desejada, faz-se necessário definir cada uma das restrições presentes acima. Serão transcritas em (33) e em (34), a partir do trabalho de Lee (1999), somente as restrições que se mostrarão pertinentes para a presente análise da aquisição da coda complexa do inglês:

(33)

Restrições de Marcação:

- a) Onset: Toda sílaba deve ter *onset*
- b) NoCoda: Codas são proibidas
- c) CodaCondition: A coda pode ter somente [-vocálico, + soante] ou [-soante, +contínuo, + coronal].
- d) NoComplex: Mais de um C ou um V não podem se associar às posições da sílaba.

Através da caracterização de CodaCond apresentada em (33), vê-se garantida a condição de os segmentos /L, R, N, S/ figurarem em codas sem acarretar violação de restrições. NoCoda deve ocupar uma posição baixa pelo fato de a língua permitir tais segmentos em posição de coda. Do mesmo modo, uma vez que a língua permite sílabas sem

⁵¹ Na hierarquia abaixo, usa-se a vírgula para indicar a inexistência de uma relação hierárquica entre as restrições por ela separadas.

onset, como em *a.mor* e *u.ru.bu*, a restrição Onset deve ocupar, também, um lugar baixo na hierarquia, conforme se mostra claro em (32).

(34)

Restrições de Fidelidade:

- a) Dep I/O: Todos os segmentos/traços da entrada têm correspondente idêntico na saída: Dep^{Nuc} , Dep^{Onset} .⁵²
- b) Max I/O: Todos os segmentos/traços da saída têm correspondente idêntico na entrada.
- c) Contigüidade: a saída é contígua à entrada.

A partir das definições acima, vê-se que Dep milita contra a epêntese, enquanto que Max se opõe ao apagamento de segmentos ou traços. Contigüidade, por sua vez, tem o papel de impedir que a seqüência de segmentos em uma cadeia seja alterada. Como exemplo de sua atuação, tem-se que Contigüidade representará oposição, portanto, a epênteses ou apagamentos em posição medial, pois se estará, através de tais operações, alterando o seqüenciamento dos segmentos.

⁵² Para a análise a ser realizada neste capítulo, somente Dep^{Nuc} se mostrará relevante, de modo que Dep^{Onset} não será retratado nos *tableaux* que seguem. Também nos *tableaux* vindouros, a restrição *onset* será sempre respeitada por todos os candidatos a *output* considerados neste trabalho, não havendo a necessidade, portanto, de apresentá-la em tais *tableaux*.

6.2.3 Análise dos verbos pertencentes aos grupos ‘A’ e ‘B’

6.2.3.1 O estado inicial

De acordo com o que foi afirmado na seção anterior, tem-se, como ponto de partida para a aquisição da estrutura silábica do inglês pelos sujeitos desta pesquisa, a hierarquia da L1, que, no caso do português brasileiro (PB), é a proposta por Lee (1999) e alterada por Collischonn (2000), hierarquia essa já descrita na seção anterior. Tem-se, no *tableau* (35), a representação de tal hierarquia, e o candidato ótimo dela decorrente, considerando-se verbos pertencentes ao grupo ‘A’⁵³:

(35)

/lrvd/	Max	CodaCond	Dep	Contig	NoCoda	NoComp
a) li.vi.dɪ			**	*		
b) li.vi	*!		*			
c) liv.dɪ		*!	*		*	
d) li.vɪd		*!	*	*	*	
e) liv	*!	*			*	
f) lrvd		*!*			*	*

A partir do *tableau* acima, vê-se que, quando aplica, para o uso da L2, a hierarquia de sua língua-mãe, o que representa o primeiro momento de sua aquisição, o aluno, no caso de codas complexas, constituídas por dois segmentos, não permitidas pelo PB, acaba produzindo

⁵³ O presente trabalho adotará nos *tableaux* a forma verbal ‘live+d’ como representante de todos os verbos pertencentes ao grupo ‘A’ e a forma verbal ‘miss+d’ como representante dos pertencentes ao grupo ‘B’. No que diz respeito à natureza da vogal epentética, o presente trabalho adota como representação padrão a vogal [ɪ]. Pelo fato de o português não possuir a distinção entre vogais altas tensas e ‘relaxadas’, discriminar qual ou quais dos segmentos vocálicos está sendo produzido por cada um dos alunos implicaria investigar a aquisição da distinção entre [ɪ] e [i:], o que não é o objetivo deste estudo. Para uma investigação abordando tal questão, deve-se verificar Nobre-Oliveira (2003).

duas sílabas do tipo CV, padrão silábico esse que corresponde ao que Prince & Smolensky chamam de estrutura silábica básica (1993, p. 98). De acordo com o ranqueamento apresentado em (35), tem-se na epêntese a estratégia de reparo silábico predominante no português brasileiro, uma vez que Dep se mostra mais baixa que Max.

Veja-se, em (36), a mesma hierarquia agindo sobre candidatos cuja penúltima consoante de coda é permitida pelo português (Grupo ‘B’):⁵⁴

(36)

/mɪsd/	Max	CodaCond	Dep	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs .dɪ			*		*	
b) mɪ.sɪ.dɪ			**!	*		
c) mɪs	*!				*	
d) mɪ.sɪ	*!		*			
e) mɪ.sɪd		*!	*	*	*	
f) mɪsd		*!			*	*

Mostra-se claro que, ao contrário dos verbos do grupo ‘A’, que sob a hierarquia do português eram produzidos com duas epênteses, os verbos cuja penúltima consoante de coda se mostram possíveis no PB apresentam, sob a hierarquia da nossa língua, apenas uma epêntese final⁵⁵. O candidato (b) peca por apresentar uma epêntese a mais do que a forma

⁵⁴ O exemplo escolhido para representar os verbos do grupo B, /mɪs+d/ →[mɪst] possui, em sua forma de superfície, a plosiva coronal desvozeada em função do efeito de assimilação da sonoridade da consoante final da raiz, questão essa que não será tratada neste *tableau*, mas, sim, na seção (6.3) deste capítulo. Escolheu-se justamente tal exemplo para evidenciar o fato de que, neste momento da análise, a questão da sonoridade não será abordada, e ainda para evidenciar que tanto verbos do Grupo A (lived [lɪvd], stopped [stɒpt]) como do grupo B (remembered [rɪ'membərd], missed [mɪst]) podem possuir codas tanto surdas como sonoras, sem implicar diferenças, relativamente à estrutura silábica, nos dados analisados neste trabalho. Para fins da análise da estrutura silábica, uma vez que a questão da sonoridade não será ainda tratada, representar-se-á a sonoridade da plosiva coronal final sempre como fiel à do segmento final do input ([d]), ainda que venham a se sagrar como ótimos, em certos casos, candidatos cuja seqüência de sonoridade se mostre desrespeitosa de princípios universais referentes à sonoridade, como [mɪsd].

⁵⁵ Em casos de codas de duas consoantes cujo primeiro segmento é permitido pela CodaCond do PB, isso é o que sempre acontece. Já no caso de codas de três elementos, tal constatação se mostra certamente verdadeira quando o penúltimo elemento for a fricativa [s], sendo necessários maiores estudos a respeito de seqüências cujo penúltimo elemento é permitido de figurar, pelo PB, apenas como primeiro elemento de uma coda complexa.

ótima, epêntese essa que se mostra desnecessária, uma vez que sua presença não satisfaz nenhuma outra restrição mais altamente ranqueada, dado o fato de que a penúltima consoante, por ser permitida no português, não desrespeita a restrição CodaCond.

A verificação acima apontada permite, já neste primeiro momento, que sejam traçados comentários a respeito da natureza da epêntese medial em uma coda complexa. Vê-se que a presença de tal segmento epentético medial se dá em função da necessidade de satisfação de CodaCond, ou seja, quando o penúltimo elemento que compõe a coda não pertencer ao rol de segmentos considerados como licenciados para ocorrer na posição de coda do PB (ou seja, /S, N, R, L, glide/)⁵⁶. Tal constatação, entretanto, desafia os dados coletados, uma vez que grande foi o número de ocorrências de epênteses mediais em codas como *remembered* /rɪmɛmbərd/ , produzidas pelo aluno, conforme já evidenciado no capítulo anterior, como [rɪmɛmbərɪd], e *missed*, produzidas como [mɪsɪd]. Uma possibilidade de solução para tal questão será discutida em breve.

Ainda no que diz respeito à hierarquia inicial dos aprendizes, deve-se lembrar que as formas de *output* semelhantes àsquelas dos *tableaux* (35) e (36), típicas desse estágio inicial, não foram encontradas nos dados coletados para a realização dessa pesquisa. Isso leva a supor que os aprendizes de inglês que foram sujeitos do presente estudo, mesmo na primeira coleta de dados realizada nos meses de outubro e novembro de 2002, já se encontravam, em suas produções em L2, em um sistema de interlíngua mais avançado do que o que exibe a hierarquia da L1. Conforme foi verificado no capítulo de Descrição dos Dados, os alunos, mesmo anteriormente à instrução explícita, já eram capazes de produzir codas simples encerradas pela plosiva coronal. Em outras palavras, os alunos encontravam-se em um estágio em que já haviam previamente realizado a democção de algumas restrições, como, por

⁵⁶ Retoma-se, novamente, a nota de rodapé anterior, no sentido de se evidenciar a necessidade de estudos de codas triplas que tenham, como penúltima consoante, um segmento licenciado apenas para a primeira posição de coda do português.

exemplo, a demissão de CodaCond, uma vez que os dados relativos à primeira coleta apresentam a predominância de manifestações como [lɪvɪd] e [mɪsɪd], exibindo epêntese apenas medial. Mesmo assim, ainda que já se tenha evoluído de H_0 para um estágio um pouco mais avançado de L2, foram apresentados os *tableaux* acima por se julgar interessante evidenciar as formas ótimas, na L2, provenientes do sistema hierárquico da L1 – formas essas que, conforme esperado, se adaptam ao padrão do português, e que, ainda que ausentes nos dados do presente estudo, podem ser facilmente encontradas nas salas de aula de língua inglesa de nível inicial ou elementar.

6.2.3.2 Codas compostas por mais de duas consoantes

Conforme já afirmado, a primeira consoante das codas triplas consideradas por esse trabalho é sempre um segmento permitido, na posição de coda simples, pelo português, não havendo dessa forma a violação de CodaCond. Isso implica dizer que, após essa primeira consoante, não há o aparecimento de uma vogal epentética.

A presente seção destina-se a provar, através de *tableaux*, a afirmação acima realizada. Para isso, será utilizada a hierarquia proposta por Lee (1999) e alterada por Collischonn (2000), tida como H_0 pelos aprendizes cujos dados são aqui analisados, justamente para evidenciar o fato de que, nem mesmo na própria hierarquia da L1, estágio mais elementar da aquisição, há a manifestação de estratégias de reparo silábico envolvendo a primeira consoante de uma coda tripla. Para tal exemplificação, será apresentada, em (37), uma forma verbal pertencente ao Grupo ‘A’, e posteriormente, em (38), uma forma do Grupo

‘B’, de modo a se deixar claro que tal ausência de um segmento epentético, após a primeira consoante das codas triplas analisadas, independe da natureza da penúltima consoante.⁵⁷

(37)

əbsɔrbd ⁵⁸	Max	CodaCond	Dep	Contig	NoCoda	NoComp
a) ☞ sɔr.bi.dɪ			**	*	*	
b) sɔ.rɪ.bi.dɪ			***!	**		
c) sɔ.rɪb.dɪ		*!	**	*	*	
d) sɔr.bi.d		*!	*	*	**	
e) sɔ.rɪ.bi.d		*!	**	**	*	
f) sɔrb	*!	*			*	*
g) sɔrbd		*!*			*	*

Conforme se mostra claro em (37), para que se obtivesse uma forma de *output* como [ə.bi.sɔ.rɪ.bi.dɪ], haveria a necessidade de se ter a restrição NoCoda em uma posição hierárquica em que estivesse dominando a restrição de fidelidade Dep. Esse não é o caso do português, que permite certos segmentos em coda, e nem mesmo se mostra como o caso do inglês, cuja gama de segmentos permitidos em coda é ainda maior. Uma vez que NoCoda se encontra em uma posição baixa em ambos os sistemas, acredita-se que, em momento nenhum da aquisição da estrutura silábica, venha a se cogitar a possibilidade de se ter NoCoda altamente ranqueada. Os dados coletados para este estudo, bem como a observação de qualquer aprendiz de inglês falante de PB, confirmam tal impossibilidade – não se encontram segmentos iniciais, nas seqüências de coda tripla selecionadas por este estudo, seguidos por vogal epentética nas suas manifestações de interlândia. Com relação à impossibilidade de tal

⁵⁷ Candidatos que exibem o mesmo padrão de [əb.sɔ.rɪ.bi.dɪ], em que o [r] figura em *onset*, são excluídos por Son, restrição essa que proíbe seqüências em *onset* que não exibam uma curva ascendente com distância mínima de duas casas entre seus segmentos. Tal restrição, como se vê na hierarquia de Lee (1999) apresentada em (32), não se mostra dominada.

⁵⁸ Para facilitar a análise, optou-se por evidenciar, no *tableau* acima, apenas a segunda sílaba da palavra, que é onde se concentra o foco da questão que está sendo estudada.

segmento epentético após a primeira consoante da coda de três elementos, o mesmo pode ser dito nos casos em que a segunda consoante da seqüência é permitida, em codas simples, pelo português brasileiro:

(38)

/kɜrsd/	Max	CodaCond	Dep	Contig	NoCoda	NoComp
a) \varnothing kɜrs.dɪ			*		*	*
b) kɜr.si.dɪ			**!	*	*	
c) kɜ.rɪ.si.dɪ			**!*	**		
d) kɜ.rɪs.dɪ			**!	*	*	
e) kɜr.sɪd		*!	*	*	**	
f) kɜ.rɪ.sɪd		*!	**	**	*	
g) kɜrs	*!				*	*
h) kɜrsd		*!			*	*

Nota-se que a presença de três consoantes na coda, novamente, não implica o aparecimento de uma vogal epentética após o primeiro segmento constituidor de tal coda, uma vez que esse respeita CodaCond.

A diferença entre o candidato escolhido como ótimo nos *tableaux* (37) e (38) reside no fato de que, no que diz respeito a verbos que tenham [s] como segundo segmento da coda de três elementos, há a manifestação apenas de uma epêntese final, sem a ocorrência de epênteses mediais. Isso porque nem o primeiro nem o segundo segmento da coda, nesses casos, desrespeitam CodaCond, sendo que, além disso, o português permite [s] como o segundo elemento da coda, o que faz com que a possibilidade de epêntese se mostre como uma violação desnecessária de Dep.⁵⁹

⁵⁹ É preciso, entretanto, chamar a atenção para casos constituídos por seqüências que possuem, como penúltimo elemento da coda de três consoantes, segmentos nasais ou líquidos, que, em uma coda simples, seriam permitidos pelo PB, mas que não podem figurar como segundo elemento de uma coda complexa nessa língua. Ainda que tais segmentos, se tomados individualmente, não violem CodaCond, há a possibilidade de se estar violando uma restrição a respeito da seqüência de consoantes na língua, uma vez que o PB permite apenas o

A partir do constatado acima, podem-se retomar as considerações já feitas a respeito da epêntese medial, ampliando-a para os casos de codas de três elementos: a epêntese medial, na interfonologia português-inglês, mostra-se como decorrência da necessidade de satisfação de CodaCond, sendo necessária, em outras palavras, somente frente à possibilidade de tal restrição ser violada⁶⁰. No que diz respeito à natureza da vogal epentética final, deixar-se-á tal discussão para um ponto superior deste trabalho de análise.

Acredita-se, dessa forma, ter-se justificado a razão pela qual o presente trabalho não julgou necessária, no que diz respeito à divisão dos verbos analisados em grupos, uma distinção entre verbos contendo codas compostas de dois elementos daqueles que possuem três. Resta dizer, ainda, que a constatação acima feita, na qual se utilizou a hierarquia H₀ da L2 (ou seja, a hierarquia da L1), pode ser evidenciada com quaisquer outras hierarquias de

segmento fricativo como segundo elemento da coda. Maior discussão a respeito da necessidade de uma restrição que se oponha a seqüências de consoantes em coda será realizada posteriormente neste trabalho.

Confirmada a relevância da restrição em questão, haveria o surgimento de uma vogal epentética voltada à sua satisfação. Caso isso seja o que realmente ocorre, acredita-se que seqüências não estudadas por este trabalho, como as de líquida+nasal, por exemplo, não deveriam figurar na caracterização do grupo 'B'. Tais seqüências, nesse sentido, não deveriam gozar de *status* igual ao que possuem as seqüências de três segmentos que têm [s] como segunda consoante constituidora da coda, já que, neste caso, não há o aparecimento de uma vogal epentética após esses dois segmentos.

A verificação de tal questão compreende, de fato, um tema de estudo futuro. O que se pode dizer neste momento é que, nos casos de codas de três segmentos do inglês, cujo último segmento é uma plosiva coronal, produzidas por falantes brasileiros, somente aquelas codas triplas cuja segunda consoante for um segmento não permitido pelo PB (pois, nesse caso, CodaCond estará sendo violado de qualquer forma, ocasionando-se a epêntese), ou, ainda, cuja penúltima consoante seja a fricativa [s], poderão figurar na classificação em grupos provida em (31) sem implicar possíveis diferenças, entre codas de dois ou três segmentos, no que diz respeito à possibilidade de produção de segmentos vocálicos após a penúltima consoante.

⁶⁰ No que diz respeito a tal generalização, questiona-se se seqüências como *turned* [tɜ:rnd] podem vir a exibir uma epêntese medial, após o segmento [n], em função da possibilidade de estar violando a restrição seqüencial caracterizada na nota acima. No caso do presente estudo, uma vez que, desde o período em que foi realizada a primeira coleta de dados, formas não-sufixadas exibindo seqüências de duas consoantes permitidas na primeira posição de coda do português brasileiro, como em *turn* [tɜ:rn], não eram produzidas com epêntese, parece que tal possível restrição se mostra já em uma posição baixa da hierarquia, tornando-a irrelevante. Não havendo evidências, no *corpus* do presente estudo, da relevância do papel dessa restrição, não é possível que se façam maiores generalizações a respeito da possibilidade de epêntese a partir das seqüências de codas não permitidas pelo português, seqüências essas compostas por segmentos licenciados em codas simples nesta língua.

Conforme já foi mencionado, somente a realização de um estudo visando a investigar a aquisição de tais seqüências consonantais poderá confirmar a possibilidade de produção, por parte de aprendizes, de tal segmento epentético após a seqüência líquida+nasal, como em [ˈtarni]. Caso tal hipótese seja confirmada, formas sufixadas como *turned* provariam que a epêntese medial pode se mostrar como condição de satisfação de outra restrição, não unicamente de CodaCond, desde que se tenha certeza de que, na forma subjacente mantida pelos aprendizes, não haja a presença de um segmento vocálico interconsonantal.

restrições que serão evidenciadas ao longo deste trabalho – em todas essas hierarquias, a primeira consoante de uma coda tripla figurará em posição de coda, nunca em *onset*.

Encerrando-se a discussão acerca da hierarquia inicial da L2, passa-se a analisar as outras possíveis hierarquias responsáveis pelas formas de *output* verificadas nos dados que constituíram o *corpus* desta pesquisa.

6.2.3.3 As formas de interlíngua e as hierarquias de restrições

A presente seção tem por objetivo apresentar os ranqueamentos de restrições responsáveis pelas formas de *output* verificadas nos sistemas dos aprendizes, bem como discutir a possibilidade de alguns formas de *output* que, apesar de não encontradas ou encontradas em uma quantidade insignificante, se mostram, sob o aspecto teórico, possíveis de ocorrer nas manifestações orais de aprendizes de inglês falantes nativos do português brasileiro.

É relevante dizer que a etapa da análise que está sendo aqui iniciada não tem, ainda, a preocupação de evidenciar a seqüência de demosiões das restrições pela qual passam os aprendizes, mas, sim, por enquanto, apontar as possíveis combinações hierárquicas das restrições já aqui definidas que se mostram responsáveis pelas formas encontradas nos dados coletados. Depois de levantadas as hierarquias para cada uma das formas lingüísticas encontradas nos dados, o que será feito a partir do presente momento, é que se terá a preocupação de colocar tais hierarquias em um ordenamento que reflita o verdadeiro processo de aquisição dos alunos. Dessa forma, a questão da seqüência de aquisição, bem como a questão da variabilidade na língua do aprendiz, serão tratadas mais adiante.

Traçados os objetivos da presente seção, serão analisadas as hierarquias para os seguintes outputs ótimos: [lɪv], [lɪvd], [lɪv.dɪ], e [lɪ.vɪd] (representantes dos verbos do grupo ‘A’) e [mɪs], [mɪsd], [mɪs.dɪ] e [mɪ.sɪd] (representantes do grupo ‘B’).

6.2.3.3.1 Formas como [lɪv] e [mɪs]

Serão apresentados, primeiramente, os *tableaux* contendo as hierarquias responsáveis pela produção das formas que exibem, como último segmento, a consoante final da raiz, conforme é mostrado em (39) e (40).

(39)

/lɪvd/	Dep	CodaCond	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) lɪ.vɪ.dɪ	*!*			*		
b) lɪv.dɪ	*!	*			*	
c) lɪ.vɪd	*!	*		*	*	
d) \emptyset lɪv		*	*		*	
e) lɪvd		**!			*	*

Para a obtenção da forma [lɪv] como *output* ótimo, é preciso que CodaCond esteja dominando Max, de modo que o apagamento seja o modo pelo qual codas não licenciadas pelo português serão evitadas. CodaCond deve, também, estar sendo dominada por Dep, caso contrário poderia haver manifestações de epêntese para impedir que uma consoante não-licenciada pela L1 viesse a figurar em coda. Traçando-se um paralelo entre a hierarquia apresentada no *tableau* (39) e aquela que caracteriza a sílaba do português (Max >>

CodaCond >> Dep), vê-se que, para o aprendiz produzir formas cuja plosiva final se mostre apagada, será preciso demover, portanto, tanto as restrições CodaCond como Max.

Através do *tableau* acima, constata-se que CodaCond pode ser violada, entretanto a violação deve ser mínima, de modo que Max, através do apagamento, exclua o candidato [lɪvd], que incorre em uma violação a mais do que [lɪv].⁶¹

O mesmo pode ser evidenciado com verbos pertencentes ao grupo ‘B’, conforme apresentado a seguir:

(40)

/mɪsd/	Dep	CodaCond	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ	*!				*	
b) mɪ.sɪ.dɪ	*!*			*		
c) \emptyset mɪs			*		*	
d) mɪ.sɪd	*!	*		*	*	
e) mɪsd		*!			*	*

Fazendo-se uso da mesma hierarquia apresentada em (39), a forma [mɪs], que exhibe apagamento, é selecionada como *output* ótimo. Nesse caso, uma vez que a penúltima consoante é permitida pela L1, há a satisfação plena de CodaCond⁶². O fato de Max, e não

⁶¹ Reconhece-se, nesse sentido, que o candidato [lɪ], com duplo apagamento e sem coda, mostrar-se-ia como ótimo se considerado entre os candidatos possíveis. A possibilidade de tal forma figurar no rol de candidatos, entretanto, foi descartada, pelo fato de não se ter verificado nenhuma manifestação da forma [lɪ] na produção de tais aprendizes. Uma possibilidade de explicação para o fenômeno seria estabelecer uma relação entre os apagamentos produzidos pelos aprendizes e a exigência, no inglês, de que toda a sílaba deve ser bimoraica (conforme Hammond 1999), possibilidade essa cuja verificação foge do escopo deste trabalho. A questão da saliência perceptual também não pode ser esquecida, uma vez que há uma diferença considerável entre as formas exibindo uma coda complexa de outras formas encerradas no núcleo, que excluiria a produção de [lɪ] ao invés de [lɪvd]. Não é objetivo deste estudo discutir detalhadamente as diversas possibilidades de explicação para a questão. Entretanto, vistas tais hipóteses que justificariam o não-apagamento de dois segmentos, o presente trabalho se reservará o direito de excluir, do seu rol de candidatos ao posto de ótimo, formas como [lɪ].

⁶² Isso implica dizer que, nesse caso, candidatos exibindo dois apagamentos, como [mɪ], não podem ser sagrados como ótimos a partir da hierarquia acima. Uma vez que, com verbos do grupo ‘B’, apenas um apagamento já é condição suficiente para a satisfação total de CodaCond, candidatos como [mɪ] apresentam um apagamento de status totalmente desnecessário, o que justifica a exclusão desses candidatos.

Dep, estar sendo dominado por CodaCond fornece o porquê de tal satisfação ter sido atingida através de um apagamento, e não de epêntese.

6.2.3.3.2 Sílabas-alvo

Os dois *tableaux* seguintes apresentam a hierarquia de restrições responsável pela produção das sílabas-alvo [lɪvd] e [mɪsd], formas essas que, caracterizadas pelo encontro consonantal em coda, se assemelham ao falar nativo:

(41)

/lɪvd/	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) lɪ.vɪ.dɪ		*!*		*		
b) lɪv.dɪ		*!	*		*	
c) lɪ.vɪd		*!	*	*	*	
d) lɪv	*!		*		*	
e) \varnothing lɪvd			**		*	*

(42)

/mɪsd/	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ		*!			*	
b) mɪ.sɪ.dɪ		*!*		*		
c) mɪ.sɪd		*!	*	*	*	
d) mɪs	*!				*	
e) mɪ.sɪ	*!	*				
f) \varnothing mɪsd			*		*	*

Conforme visto acima, para se terem como *output* ótimo codas complexas, como os candidatos (41e) e (42f), é preciso ter fidelidade dominando marcação. A diferença entre a

hierarquia apresentada no *tableau* em (42) e aquela que caracteriza a estrutura silábica da L1 reside unicamente no fato de que, enquanto na L1 CodaCond se encontrava dominando Dep, o que explicava o surgimento de epênteses toda a vez que a condição de coda fosse desrespeitada, para a formação da coda complexa CodaCond deve ser demovida para um estrato mais baixo na hierarquia do que Dep. O ranqueamento de Max com relação a Dep não altera a escolha do output⁶³, desde que respeitada a condição de que essas duas restrições de fidelidade estejam dominando CodaCond. Ao se obedecer à relação Fidelidade >> Marcação, o candidato ótimo se mostra o mais fiel ao input possível, mesmo que, para isso, se obtenha uma forma de *output* marcada. Tal ranqueamento confirma a tendência do inglês de apresentar fidelidade dominando marcação, tendência essa que se mostra contrária à observada no PB, conforme se vê com clareza através da hierarquia proposta por Lee (1999), em que CodaCond >> Dep.

Ao se realizar uma comparação entre as hierarquias responsáveis pelo apagamento e pelas formas esperadas como alvo, respectivamente retratadas nos *tableaux* (39) e (41), uma constatação relevante deve ser apontada. Vê-se que a hierarquia expressa em (41), responsável pela produção de codas complexas em coda, produção essa tida como alvo pelo estudo, se mostra mais próxima da L1 do que a forma exibindo apagamento do segmento coronal final. Sugere-se, assim, que os aprendizes atinjam a hierarquia capaz de levar à forma-alvo anteriormente mesmo à que leva às formas exibindo apagamento do segmento plosivo final. Maiores detalhes relativos a essa questão serão discutidos na seção referente à análise da seqüência de aquisição dos aprendizes.

É relevante ainda mencionar que a produção das formas semelhantes às realizadas por falantes nativos são atingíveis através de uma hierarquia que faz uso, apenas, de restrições que se encontram ativas na hierarquia da estrutura silábica do português. Tal constatação se

⁶³ Optou-se, nesta demonstração, pelo ordenamento Max >> Dep, ao invés de Dep >> Max, por se mostrar como o mais próximo da L1, e que, portanto, representaria uma demção menor de restrições. Uma maior discussão acerca dessa questão será feita, em breve, na seção referente à seqüência de aquisição.

mostra relevante pelo fato de deixar claro que a chegada à forma-alvo, em função do pressuposto da OT de “homogeneidade de alvo versus heterogeneidade de processo”, pode se dar a partir de diferentes processos. Assim, diferentes *backgrounds* hierárquicos de L1 podem chegar à mesma forma de saída apresentando hierarquias diferentes, hierarquias essas que podem ser distintas, até mesmo, da hierarquia que caracteriza propriamente a L2. Baseado nesse princípio, o presente trabalho evidencia, como pode ser visto nos *tableaux* (41) e (42), o fato de que a produção da forma desejada, com total nível de acuidade, não necessita, no caso aqui estudado, do acréscimo de restrições que não ‘funcionam’ na hierarquia do português: basta, apenas, modificar o ranqueamento em que tais restrições se encontram. Dentre a grande variedade de combinações lógicas, em termos de ranqueamentos, que podem se mostrar possíveis para garantir a produção desejada das codas complexas, acredita-se ser essa a mais ‘econômica’ no que diz respeito à aquisição do fenômeno por parte de falantes do português brasileiro, e a que melhor segue o princípio de demorção mínima de Tesar & Smolensky (2000).

6.2.3.3 Formas com apenas um segmento epentético

A seguir, será proposta a análise de candidatos ótimos que exibem apenas um segmento epentético, que pode ser medial [lɪvɪd], [mɪsɪd] ou final [lɪvdɪ], [mɪsdɪ]. Tal tarefa será iniciada com a verificação das formas caracterizadas pela epêntese apenas em posição final.

6.2.3.3.1 Formas como [lɪvɔ̃] e [mɪsɔ̃]

Manifestações como [lɪvɔ̃] e [mɪsɔ̃], ainda que não tenham sido encontradas entre os dados coletados, mostram-se como candidatos perfeitamente plausíveis sob um plano teórico. Isso porque, uma vez que as formas exibindo uma única epêntese medial (como [lɪvɪd] e [mɪsɪd]) se mostraram como as mais freqüentes nos dados que caracterizam o período de coleta inicial, poder-se-ia ver como logicamente possível que os alunos apresentassem uma outra forma de *output* caracterizada, também, por apenas um segmento epentético, com a diferença de tal segmento estar localizado na posição final. Ao se aceitar essa possibilidade de *output* ótimo, ter-se-ia que a restrição Contig exerceria um papel relevante na disputa referente à melhor posição para a inserção da vogal, que poderia se localizar em posição final ou medial.

Ao se iniciar uma análise para as formas caracterizadas por exibirem epêntese apenas na posição final, pertencentes ao grupo ‘A’, evidencia-se a dificuldade maior para a obtenção de uma hierarquia que conte apenas com as restrições até então mencionadas. Isso porque tal forma, ao mesmo tempo em que permite uma coda em posição medial contendo um segmento não permitido pela L1 ([lɪv.dɪ]), o que pode levar à hipótese de CodaCond estar em uma posição baixa na hierarquia, exhibe, ainda, a plosiva final seguida por um segmento epentético, o que levaria o analista a refutar a hipótese acima cogitada.

Duas possibilidades de resolução para essa questão serão, aqui, apresentadas. Como uma primeira solução, poder-se-ia pensar que, ainda que os aprendizes não se mostrem capazes de produzir codas, simples ou de dois segmentos, contendo segmentos plosivos coronais como [t] e [d], tais alunos conseguem, já nesse estágio da aquisição, produzir outros tipos de segmentos (como, por exemplo, fricativas labiais, antes de serem capazes de produzir

tais plosivas⁶⁴). Ao se considerar, sob a perspectiva da OT, CodaCond como uma família de restrições, pode-se dizer que os segmentos que o aprendiz já consegue produzir em coda se justificam pelo fato de as restrições que compõem a família CodaCond respectivas a tais segmentos já se encontram em uma posição mais baixa na hierarquia, enquanto que o membro da família de CodaCond que proíbe plosivas coronais em coda ainda se encontra em posição alta. A presente explicação se mostra como bastante plausível, tornando válidas as futuras propostas de estudos visando a aprofundar tal questão. Entretanto, caso formas como [livdɪ] e [mɪsdɪ] fossem encontradas nas manifestações orais dos sujeitos em questão, o argumento aqui apresentado não conseguiria representar o caso dos informantes deste estudo, uma vez que a proposta de solução acima apresentada não tem como justificar a co-ocorrência de manifestação de formas como [livdɪ] ~ [livɪd] e [mɪsdɪ] ~ [mɪsɪd], uma vez que admitir que o membro da família CodaCond relativo à produção da plosiva coronal se mostra ainda em posição de dominância exclui qualquer possibilidade de candidatos como [livɪd] e [mɪsɪd] figurarem, também, como candidatos ótimos.

Uma segunda solução, que será mais detalhadamente desenvolvida neste capítulo, reconhece o fato de que a restrição CodaCond já se encontra dominada pelas restrições de Fidelidade, o que parece ser o caso dos aprendizes deste estudo, conforme os dados relativos à estrutura silábica apontados no capítulo anterior. Nesse sentido, a vogal epentética final se encontra justificada não em função de tal restrição, mas sim por estar satisfazendo uma outra restrição dominante. Poder-se-ia pensar tal restrição como uma que se opõe a seqüências de consoantes não permitidas pelo português (como a seqüência [vd], por exemplo). Desse modo, ainda que manifestações, em codas simples, de [v] e [d] se mostrassem adequadas pelo

⁶⁴ A comprovação de tal possibilidade, nesse sentido, exigiria que o trabalho analisasse quais os tipos de segmentos os aprendizes já se mostram capazes de produzir em codas simples, e quais não, em um momento específico da aquisição.

fato de CodaCond já se encontrar em posição mais baixa, a combinação dos dois segmentos em uma mesma coda seria proibida por tal restrição.

Embasando-se na intenção de se promover uma explicação para os *outputs* aqui analisados a partir apenas de restrições presentes na hierarquia da L1, uma solução poderia se fazer possível através de um redimensionamento do conceito atribuído por Lee (1999) à restrição Sonoridade (Sonor), de modo a se considerar a viabilidade de ser essa a restrição cuja função seria a de evitar seqüências de consoantes não permitidas pelo português, conforme foi descrito no parágrafo acima.

A restrição Sonor, segundo as palavras do próprio autor, surge da necessidade de se “explicarem os segmentos complexos nas posições de *Onset* e Coda”. Entretanto, o que a restrição Sonor prega parece abranger apenas a noção de ataque, uma vez que dita que os segmentos complexos do PB devem respeitar pelo menos duas escalas de sonoridade, o que garante que seqüências de consoantes de *onset*, cuja diferença no grau de sonoridade seja pequena, não sejam permitidas.

A descrição da restrição Sonoridade, retratada acima, mostra-se perfeitamente adequada à formação de ataques complexos que respeitam à condição de distância mínima entre os segmentos que o compõem (distância mínima essa que, no caso do português e do espanhol, é de dois pontos na escala de sonoridade). Com relação à formação de codas complexas, entretanto, sabe-se que não há o pré-requisito de distância mínima de sonoridade entre os segmentos que compõem tal posição silábica. Na verdade, de acordo com o que diz a condição do Ciclo de Soância, enquanto que, para o *onset*, deve haver uma subida brusca entre o primeiro componente que compõe o ataque e o pico, no caso da coda a descida deve ser suave (Clements, 1990, p.284). É justamente a constatação dessa propriedade que permite a afirmação de que a restrição Sonor apresentada em Lee (1999), em função da definição fornecida pelo próprio autor, consegue dar conta da formação de *onsets* complexos, mas

pouco tem a explicar no que diz respeito à formação de codas complexas, sobretudo se composta por segmentos não permitidos a ocupar tal posição no PB.⁶⁵

Considerando-se o fato de que o trabalho aqui proposto lidará com a formação de codas complexas compostas justamente por segmentos não permitidos, pelo português brasileiro, nessa posição silábica, mostra-se necessária, pelo menos para este momento da análise, a existência de uma restrição que justamente milite contra seqüências de consoantes não permitidas na língua. A partir dessa constatação, é proposta, aqui, a restrição $Sonor^{Coda}$, que visa justamente a impedir a formação de codas complexas que possuam uma seqüência de segmentos que não seja aquela permitida pelo português. Tal restrição, proposta primeiramente neste trabalho, pode ser assim descrita:

Son^{Coda} - Considerando-se a escala Plosiva < Fricativa < Nasal < Líquida < Glide < Vogal, de valor crescente de 0 a 5, o resultado da diferença (subtração) entre os valores de sonoridade do penúltimo e do último elementos que compõem a coda deve ser sempre uma casa abaixo do valor do penúltimo segmento que compõe tal coda.

Cabe salientar que tal restrição reflete com adequação o Ciclo de Soância (Clements, 1990). Verificando-se a definição acima, nota-se que ela permite a formação das seqüências de consoantes em coda que se mostram permitidas pelo molde silábico do português. Isso porque, ao determinar que a diferença entre os valores de sonoridade dos dois segmentos seja um número menor que o do primeiro elemento, está sendo exigido que o último elemento da coda tenha sempre o valor de sonoridade igual a um, sendo, portanto, uma fricativa. Isso, além de proibir seqüências de consoantes em coda encerradas por plosivas, como as

⁶⁵ Dada a análise realizada pelo autor, casos de palavras como *pers.pectiva*, o segmento [s] em coda se mostra justificado como uma condição de satisfação de Sonor, que proíbe *onsets* complexos como em *per.spectiva*. Crê-se ser essa a maneira como tal restrição, segundo o autor, “possa explicar os segmentos complexos nas posições de *Onset* e *Coda*”.

seqüências do inglês que caracterizam o objeto de estudo do presente trabalho, permite a formação das codas complexas do português como em *mons.tro* e *pers.pi.caz*, por exemplo.

A questão da relevância de tal restrição, que, pelo menos por enquanto, se mostra como uma possibilidade de solução para o comportamento de codas complexas, será discutida posteriormente.

A partir da restrição Son^{Coda} , que, assim como $\text{Son}^{\text{Onset}}$, deve se encontrar não-dominada, o candidato (c), exibindo epêntese final, pode figurar como ótimo:

(43)

/lɪvd/	$\text{Sonor}^{\text{Coda}}$	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) lɪ.vɪ.dɪ			**!		*		
b) lɪ.vɪ		*!	*				
c) ɸ lɪ.v.dɪ			*	*		*	
d) lɪ.vɪd			*	*	*!	*	
e) lɪv		*!		*		*	
f) lɪvd	*!			**		*	*

Vê-se que $\text{Sonor}^{\text{Coda}}$ impede a forma-alvo da L2, o candidato fiel [lɪvd], de se sagrar como ótimo, dado o fato de que ele apresenta uma seqüência não permitida pelo português brasileiro na posição de coda. Dentre os candidatos que obedecem à restrição $\text{Sonor}^{\text{Coda}}$, uma vez que CodaCond já se mostra dominada pelas restrições de fidelidade, será escolhido, portanto, aquele que obedecer à $\text{Sonor}^{\text{Coda}}$, violando minimamente Dep. Dois candidatos se encontram, dessa forma, empatados: (c) e (d), ambos exibindo apenas um segmento epentético para satisfazer $\text{Sonor}^{\text{Coda}}$. A escolha cairá sobre a questão da posição do segmento epentético. A partir desse critério, Contig elimina (d), declarando [lɪvdɪ] como ótimo. Isso porque tais candidatos diferem unicamente no que diz respeito à posição ocupada pelo

segmento epentético, não no que concerne à natureza de tais epênteses, que possuem a função de impedir uma seqüência não permitida na L1.

Passa-se, agora, à análise das formas exibindo epêntese nos verbos pertencentes ao grupo ‘B’. A forma [mɪsdɪ], conforme visto no *tableau* (36), já figurou como *output* ótimo através de H_0 , porque os verbos do grupo ‘B’ possuem apenas o último segmento consonantal como não licenciado pela L1 para a posição de coda, o que justifica a presença de apenas um segmento epentético. Entretanto, a mesma hierarquia responsável pela forma [lɪvdɪ], no que diz respeito aos verbos do grupo ‘A’, pode também ser responsável novamente pela manifestação de [mɪs.dɪ] como candidato ótimo. Isso pode ser visto no *tableau* abaixo:

(44)

/mɪsd/	Son ^{Coda}	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪ.sɪ.dɪ			**!		*		
b) mɪ.sɪ		*!	*				
c) \varnothing mɪs.dɪ			*			*	
d) mɪ.sɪd			*	*!	*	*	
e) mɪs		*!				*	
f) mɪsd	*!			*		*	*

Ainda que se tenha, novamente, a mesma forma de saída, o segmento epentético final, a partir da hierarquia acima apresentada, desempenha um outro papel. Nesse caso, a epêntese não se dá em função da necessidade de satisfazer CodaCond, como havia sido evidenciado no *tableau* (36), mas, sim, Sonor^{Coda}.

Levando-se em consideração os dois *tableaux* acima, o que se pode dizer, caso seja comprovada a pertinência de $\text{Sonor}^{\text{Coda}}$, é que a epêntese final pode exercer mais de um papel: satisfazer CodaCond ou $\text{Sonor}^{\text{Coda}}$. Deve-se lembrar, entretanto, que não foram encontrados, nos dados coletados, manifestações exibindo apenas uma epêntese, em posição final. Caso houvessem sido encontradas, importante seria a tarefa de determinar a natureza de tal segmento epentético, ou seja, deixar claro que tipo de restrição a violação de Dep estaria, então, satisfazendo. Teoricamente, ter-se-ia a violação de Dep satisfazendo $\text{Sonor}^{\text{Coda}}$, e não CodaCond, caso plosivas finais fossem já produzidas sem epêntese em codas simples, mas com segmentos epentéticos quando compunham o segundo elemento de uma coda complexa. Dessa forma, idealmente falando, poder-se-ia dizer que CodaCond já se encontraria em uma posição baixa no ranking, e a pertinência da restrição proposta nessa seção, $\text{Sonor}^{\text{Coda}}$, seria reafirmada.

Reconhece-se, entretanto, a dificuldade de se apontar, através de dados empíricos, tal momento da aquisição dos aprendizes. De fato, uma vez que o presente estudo não notou nenhuma manifestação de formas como [lɪvdɪ] e [mɪsdɪ], questiona-se se, realmente, tal etapa da aquisição – em que apenas plosivas finais em codas simples são produzidas pelo fato de $\text{Sonor}^{\text{Coda}}$ não ter sido demovida – em algum momento chega a existir, indagando-se, ainda, se o caráter temporário de tal etapa se mostra como de longo ou curto prazo. Para apontar-se a resposta a essas perguntas, uma solução metodológica interessante, porém trabalhosa, poderia advir do acompanhamento longitudinal da aquisição de um grupo de aprendizes desde sua H_0 (o que não foi o caso dos aprendizes do presente estudo), de modo a se mostrar possível a verificação dessa etapa específica da aquisição em que os aprendizes exibem a hierarquia em (43) e (44). Questões como essas, a que se propôs fazer alusão nesta seção, caracterizam-se como temas relevantes para estudos futuros.

No caso dos dados coletados para a realização desta pesquisa, a relevância da sugestão da restrição Sonor^{Coda} mostra-se, até o presente momento da análise, como uma incerteza. Viu-se que, para formas como [lɪv] e [mɪs], bem como para as próprias formas-alvo [lɪvd] e [mɪsd], tal restrição não exerce papel decisivo, papel esse que cai todo sobre CodaCond. Candidatos como [lɪvdɪ] e [mɪsdɪ], que podem representar um argumento a favor da necessidade de tal restrição, não foram, conforme já foi afirmado, encontrados nos dados. A possibilidade de relevância dessa restrição para a presente análise se encontra justamente quando se propõe analisar a hierarquia responsável pelas formas [lɪvd] e [mɪsd], manifestações essas que, além de se revelarem como as predominantes na primeira verificação das produções dos alunos, mostraram-se presentes ao longo de todos os momentos de obtenção de dados desta pesquisa.

6.2.3.3.2 Formas como [lɪvd] e [mɪsd]

Em um primeiro momento, ao se propor uma explicação para manifestações como [lɪvd] e [mɪsd], exibindo uma única epêntese em posição medial, a restrição Sonor^{Coda} parece se mostrar necessária pela possibilidade de conseguir explicá-las. Isso porque candidatos ótimos como [lɪvdɪ] e [mɪsdɪ], que, de acordo com o que foi afirmado, se distinguem desses primeiros apenas no que diz respeito à posição do segmento epentético, receberam uma solução de análise fundamentada a partir da necessidade de satisfação de tal restrição.

Baseando-se nisso, para representar a hierarquia responsável pelas formas contendo a epêntese em posição medial, basta, apenas, modificar a hierarquia apresentada em (43) e

(44) no que diz respeito às restrições que lidam com a posição que o segmento epentético pode tomar em uma cadeia de segmentos. Viu-se, nas hierarquias anteriores, que a restrição Contig proíbe justamente o surgimento de epênteses mediais, justificando, dessa forma, o fato de ser o candidato exibindo epêntese final o tomado como ótimo, o que ficou bastante claro em (43) e (44).

Seguindo-se essa linha de raciocínio, para se obterem formas ótimas com epêntese medial, é preciso justamente manter-se a mesma hierarquia apresentada no *tableau* acima, com apenas uma diferença: evidenciar uma restrição que se mostre em posição mais alta que Contig, e que lhe faça oposição, para que ocorram epênteses mediais, e não finais. Retomando-se o que já foi dito, tal epêntese se mostraria, dessa forma, como explicável em função da necessidade de satisfação de Sonor^{Coda}, não de CodaCond.

Não será apresentada, aqui, tal restrição, ou, ainda, a hierarquia responsável pelas formas exibindo uma única epêntese em posição medial. Isso porque a proposta descrita no parágrafo anterior, ainda que satisfatória sob o aspecto lógico e teórico, não parece se caracterizar como uma solução adequada sob um aspecto lingüístico, pois acaba não evidenciando o que realmente parece acontecer no sistema de interlíngua do aprendiz. Tal afirmação baseia-se na constatação de que, em formas não sufixadas caracterizadas por codas complexas, encerradas por um segmento outro que /S/, produções contendo uma única epêntese em posição medial, como aquelas identificadas em [lɪvɪd] e [mɪsɪd], não são produzidas pelos aprendizes. Por exemplo, dada a produção de *lift* /lɪft/, não se encontrará [lɪfɪt] como forma de saída, ou ainda em *past* /pæst/, em que, tendo-se a primeira consoante como permitida pelo PB, a epêntese medial mostra-se desnecessária, o que justifica o fato de não se achar também, na produção dos aprendizes, formas como [pæsɪt]. De fato, o que pode, sim, ser encontrado, em uma análise da produção de formas não-sufixadas, são formas exibindo duas epênteses, como em [lɪfɪtɪ]. No caso de verbos possuindo como penúltima

consoante uma permitida em coda pelo PB, encontra-se, sim, apenas um segmento epentético, porém em posição final, como em [pæstɪ].

A partir da constatação apresentada acima, questiona-se como explicar a produção de formas exibindo uma única epêntese em posição medial, como em [lɪvɪd] e [mɪsɪd], formas essas que se mostraram predominantes na primeira coleta de dados desta pesquisa, tendo havido ainda, no caso dos verbos do grupo ‘A’, produção unânime. De fato, estruturas silábicas como [mɪsɪd], que exigem uma epêntese que não possui razão de existir, uma vez que tais padrões silábicos não podem ser encontrados nas formas não-sufixadas, caracterizam-se como um dos principais argumentos a favor do que será proposto a seguir.

6.2.3.4 A possibilidade de um outro input

6.2.3.4.1 As evidências

As evidências acima apresentadas sugerem o fato de que formas apontando apenas uma epêntese, em posição medial, mesmo quando a produção de tal epêntese não se faz necessária (como, conforme já apontado, em ocorrências semelhantes à da forma [mɪsɪd]), são fruto da possibilidade de uma representação subjacente, mantida pelos aprendizes, distinta daquela com que se esteve trabalhando até o presente momento. De fato, tal representação de input pode ter surgido, dentre outros fatores, prioritariamente a partir da influência da escrita na produção de palavras com a marca de passado do inglês, representada graficamente por ‘-ed’. Desse modo, uma explicação para a questão encontra-se na possibilidade de os alunos possuírem, como representação mental de tais verbos, formas como /lɪvɪd/ e /mɪsɪd/, contendo, na própria forma de input, um segmento vocálico. Assim, formas, pertencentes ao

grupo ‘B’, com produção semelhante àquela em [mɪsɪd], que apresentariam, sob a forma subjacente /mɪsd/, uma epêntese desnecessária, são abarcadas pela presente solução.

Além disso, a possibilidade de uma outra representação de input, para os verbos regulares do passado, justifica o fato lingüístico de que codas complexas encerradas por plosivas coronais, contendo uma única epêntese em posição medial, ocorrem somente nos casos de produção de verbos que apresentam a marca de tal tempo verbal, e nunca em formas não-sufixadas. Em seqüências pertencentes ao grupo ‘A’, uma palavra sem sufixos como *fact* pode ser produzida como [fæktɪ], mas não como *[fækt]. O mesmo pode ser dito a respeito de formas pertencentes ao grupo ‘B’: os aprendizes, ainda que produzam a forma sufixada *missed* como [mɪsɪd], não produzem a mesma seqüência consonantal, na forma não-sufixada *ask*, como *[æsk].

Como comprovação do que foi até o presente momento afirmado, os *tableaux* abaixo têm o objetivo de evidenciar a hierarquia de restrições para as formas [lɪvɪd] e [mɪsɪd] a partir de formas de input que contenham, também, um segmento vocálico que inviabiliza a formação de uma coda complexa – ressalta-se que a presença desse segmento na representação subjacente mostra-se decorrente da grafia das formas verbais, que exibem o grafema ‘e’.

(45)

/lɪvɪd/	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) lɪ.vɪ.dɪ		*!				
b) lɪv.dɪ	*!	*	*	*	*	
c) \leftarrow lɪ.vɪd			*		*	
d) lɪv	*!*		*		*	
e) lɪvd	*!		**	*	*	*

(46)

/mɪsɪd/	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ	*!	*		*	*	
b) mɪ.sɪ.dɪ		*!				
c) mɪ.sɪ	*!					
d) \varnothing mɪ.sɪd			*		*	
e) mɪs	*!*				*	
f) mɪsɪd	*!		*	*	*	*

Enquanto que, sob a forma subjacente caracterizada pela coda complexa /lɪvd/, mostrar-se-ia necessária a atuação de uma outra restrição (Sonor^{Coda}), além de outra restrição, ainda, que se opusesse a Contig, a partir do input /lɪvɪd/ tem-se o *output* ótimo [lɪvɪd] como advindo de uma hierarquia que se diferencia de H₀ unicamente pelo fato de já ter realizado a demissão de CodaCond. Tal forma subjacente, além disso, também consegue prover uma explicação mais satisfatória para formas como [mɪsɪd], cujo [ɪ], de caráter epentético sob o input /mɪsd/, mostrava-se como injustificável pelo fato de ser um segmento epentético advindo de uma consoante permitida em coda pela L1. A pouca naturalidade de tais formas, a partir de inputs compostos por codas complexas, mostrava-se ainda mais acentuada, no que diz respeito aos verbos do grupo ‘B’, quando contrastadas com formas subjacentes não sufixadas caracterizadas por codas complexas, uma vez que seus *outputs* nunca exibiam a presença de uma epêntese medial (conforme já foi dito, o aprendiz brasileiro nunca produziria a forma [kɑɾɪd] para *card* ou [wɑsɪp] para *wasp*). A adoção de /mɪsɪd/ como input, dessa forma, explica melhor a natureza de tal segmento vocálico, parecendo ser, portanto, a solução apropriada para a manifestação das formas de *output* que contenham apenas uma epêntese em posição medial.

Cabe, a partir dessas constatações, encerrar a questão da pertinência ou não, para fins deste estudo, da restrição $\text{Sonor}^{\text{Coda}}$. Uma vez que formas exibindo apenas uma epêntese em posição final, como [lɪvdi] e [mɪsdi], não foram encontradas nos dados desta pesquisa, e *outputs* como [lɪvid] e [mɪsid] mostram-se, conforme foi apontado pelos *tableaux* acima, decorrentes das formas de input /lɪvid/ e /mɪsid/, não é necessário contar, para a explicação dos dados aqui obtidos, com a restrição $\text{Sonor}^{\text{Coda}}$ assumindo papel algum de decisão. Vê-se, portanto, que a invocação de tal restrição não se mostra necessária para fins desta análise. Deve-se indagar, conforme já anteriormente dito, a respeito da pertinência de tal restrição em outros estudos da aquisição de codas complexas por falantes do português brasileiro. Deixa-se, assim, a questão aberta, invocando-se a necessidade de dados de aquisição que evidenciem manifestações, tanto em formas sufixadas ou não, como *lift* [lɪf.tɪ] e *lived* [lɪv.di], em que se prove que o membro de *CodaCond* relativo às plosivas coronais já esteja ocupando uma posição mais baixa na hierarquia, de modo que, em codas simples, tais plosivas finais já sejam produzidas. Crê-se que, somente após tal constatação, se mostrará clara a necessidade da proposta de uma restrição (que pode ser tanto $\text{Sonor}^{\text{Coda}}$ ou ainda outra, que desempenhe o mesmo papel) que se oponha especificamente a seqüências de consoantes em coda, nesse caso as não-permitidas pela L1. Caso seja evidenciada a necessidade de uma restrição dessa natureza, estar-se-á deixando claro o fato de que a epêntese pode ter não somente a função, conforme já foi dito, de satisfazer *CodaCond*, mas também o papel de satisfazer a restrições que se oponham a seqüências não permitidas em coda, apesar de cada um dos segmentos que componham tal seqüência já serem produzidos corretamente em codas simples. Por ora, isso é o máximo que se pode dizer acerca da questão.

Somado aos fatores acima mencionados, que comprovam ser formas como /lɪvid/ e /mɪsid/ inputs exibidos dos aprendizes estudados, tem-se ainda o relato dos próprios alunos,

que confirma a hipótese acima apresentada. Durante o último encontro da disciplina de Interfonologia, em que se fazia uma retomada de todos os conteúdos desenvolvidos ao longo do semestre, os alunos, depois de questionados, justificaram ao professor-pesquisador a produção de formas contendo uma única epêntese em posição medial não em função da incapacidade de produzir tais encontros consonantais (uma vez que os alunos já produziam codas complexas não sufixadas, como [lɪft] e [ækt], com um alto grau de acuidade), mas, sim, em função de nunca terem se mostrado conscientes para o fato de que a forma gráfica ‘ed’ deveria ser produzida, no caso dos verbos do grupo ‘A’ e ‘B’, com uma coda caracterizada pelo encontro consonantal. Tal relato, dessa forma, deixa claro que os alunos possuíam uma forma subjacente condizente com aquilo que eles presenciavam na escrita.

Nesse sentido, uma vez que os alunos pareciam estar julgando tanto a forma subjacente como a de superfície como semelhantes à encontrada na escrita, o papel prestado pela instrução explícita, no caso do grupo aqui observado, deveria ser justamente o de agir sobre a representação mental que os alunos possuíam das formas dos verbos regulares contendo a marca de passado do inglês. Assim, seria papel da intervenção pedagógica chamar a atenção para o fato de que, no caso dos verbos pertencentes ao grupo ‘A’ e ‘B’, têm-se formas de input e de saída caracterizadas pela seqüência de consoantes, o que, em princípio, não havia sido percebido pelos alunos.

6.2.3.4.2 As formas de *output* e seus respectivos inputs

Tomando-se em consideração as afirmações apresentadas na seção anterior, resta o questionamento de se, nas manifestações com nível de acuidade satisfatório, tais produções consideradas como alvo surgiram a partir da estrutura subjacente contendo um segmento

vocálico /lɪvɪd/ - /mɪsɪd/, que, considerado desse modo, se manteve ao longo de todo o processo de aquisição, ou ainda se surgiu em função de uma mudança no que diz respeito à forma subjacente, acarretando, assim, formas de *output* distintas a partir de tais diferenças no input. Em outras palavras, o que se quer saber é se a instrução explícita poderia atuar apenas sobre a hierarquia de restrições, mantendo sempre a mesma forma de input, ou se exerceu efeitos, ainda, no que diz respeito a uma possível mudança em termos de estrutura subjacente, ou representação mental de tais verbos.

Visando-se a chegar a uma resposta para o questionamento proposto, mostra-se necessário analisar cada uma das formas produzidas pelos aprendizes sob ambas as formas de input. Tal análise, que será a partir de então desenvolvida, evidenciará formas de input distintas para diferentes tipos de *output*. Para a decisão do input mais adequado em cada situação, recorrer-se-á ao Princípio de Otimização do Léxico, proposto inicialmente em Prince & Smolensky (1993, p. 215), tendo-se por base, segundo as palavras dos próprios autores, a constatação de que os princípios da Teoria da Otimidade naturalmente projetam a estrutura da gramática da língua para dentro do seu léxico.

A idéia de otimização do léxico permite determinar qual é a forma subjacente que rege a língua do aprendiz no caso de não se terem evidências de qual ser o input para determinado *output*. Por esse Princípio, conclui-se que o input ótimo será aquele que alcançará o mapeamento mais harmônico para o *output* em questão. No caso dos aprendizes deste estudo, acredita-se que a escrita representa, também, uma forma de evidência lingüística positiva a que o aprendiz adulto de L2 é exposto, evidência essa que se mostra em disputa com as próprias produções orais adequadas a que o aprendiz também se encontra submetido. Além disso, formas de verbos pertencentes ao grupo ‘C’, como *started* [startɪd] e *needed* [ni:ɪd], que, conforme foi evidenciado no Referencial Teórico, possuem uma vogal epentética em função do OCP, bem como adjetivos como *wicked* [wɪkɪd ~ wɪkəd] e *naked*

[neɪkɪd ~ neɪkəd], que possuem, na subjacência, um segmento vocálico, vêm constituir, também, uma outra forma de evidência positiva, ainda que não tão freqüente como o input escrito a que o aprendiz é exposto, que levaria os aprendizes a hesitarem a respeito da forma de input.

O princípio da Otimização do Léxico diz que deve ser escolhido o input que incorrer em menos violações a uma mesma hierarquia de restrições para se obter o *mesmo output* ótimo (McCarthy 2002, p.76 – 80). Passar-se-á, a partir de agora, para a análise individual de cada uma das formas de input relativas aos *outputs* encontrados no corpus da presente pesquisa.

6.2.3.4.2.1 Inputs exibindo a vogal interconsonantal

Inicia-se a tarefa de determinar a forma de input que dá origem a cada uma das formas encontradas nos dados analisados, justamente analisando-se os *outputs* decorrentes da forma de input que contém o segmento intervocálico entre a consoante final da raiz do verbo e a consoante marcadora do tempo passado, formas de input essas que, conforme já demonstrado na seção anterior, são responsáveis por *outputs* como [lɪvɪd] e [mɪsɪd], plenamente fiéis. Inicia-se a verificação das formas de input responsáveis pelos *outputs* decorrentes de H₀. Posteriormente, será comprovado o fato de serem também as formas de input como /lɪvɪd/ e /mɪsɪd/ aquelas a partir das quais são obtidos *outputs* como [lɪvɪ] e [mɪsɪ].

6.2.3.4.2.1.1 Inputs para *outputs* decorrentes de H₀

Ter-se-á como ponto inicial a verificação da estrutura subjacente para as formas que seguem o mesmo padrão das encontradas em [lɪvɪdɪ] e [mɪsdɪ], decorrentes de H₀. Ainda que essas formas não tenham sido encontradas nos casos dos informantes deste trabalho, conforme já foi descrito, para que o argumento de a estrutura subjacente para os *outputs* como [lɪvɪd] ser /lɪvɪd/ se mostre plausível, é necessário que se prove, sob as diretrizes da Otimização do Léxico, que a forma subjacente deste estágio inicial é, também, a forma de input contendo um segmento vocálico antes da consoante final, já que o estágio posterior a esse, em que é produzida apenas uma epêntese em posição medial, decorre, também, de tal forma de input. A etapa do trabalho que aqui se inicia precisará fazer uma análise diferenciada dos candidatos pertencentes aos grupos ‘A’ e ‘B’. Veja-se, primeiramente, a análise referente aos verbos do grupo ‘A’, ao ser apresentado, abaixo, o *tableau* para o *output* [lɪvɪdɪ] sob o input /lɪvɪd/.

(47)

/lɪvɪd/	Max	CodaCond	Dep	Contig	NoCoda	NoComp
a) \varnothing lɪ.vɪ.dɪ			*			
b) lɪv.dɪ	*!	*	*	*	*	
c) lɪ.vɪd		*!			*	
d) lɪv	*!*	*			*	
e) lɪvd	*!	**		*	*	*

Conforme explica McCarthy (2002, p. 78), o *tableau des tableaux* mostra-se como o mecanismo em que duas diferentes formas de input (no caso a ser apresentado a seguir, /lɪvd/ e /lɪvɪd/) são comparados de modo que se aponte qual desses candidatos a input se mostra

como o mais harmônico para a forma de *output* que ambas as formas subjacentes podem ocasionar (no caso em questão, [lɪvɪdɪ]).

Comparando-se as duas formas subjacentes, o *tableau des tableaux*, apresentado abaixo, tem a função de apontar a forma subjacente mais harmônica, que viola um menor número de restrições, a partir da hierarquia inicial H_0 . Ele aponta, justamente, para o fato de que os aprendizes apresentam como input o candidato mais próximo ao *output*.

(48)

		Max	CodaCond	Dep	Contig	NoCoda	NoComp
a) /lɪvd/	☞ lɪ.vɪ.dɪ			**	*		
	lɪv.dɪ		*!	*		*	
	lɪ.vɪd		*!	*	*	*	
	lɪv	*!	*			*	
	lɪvd		*!*			*	*
b) ☞ /lɪvɪd/	☞ lɪ.vɪ.dɪ			*			
	lɪv.dɪ	*!	*	*	*	*	
	lɪ.vɪd		*!			*	
	lɪv	*!*	*			*	
	lɪvd	*!	**		*	*	*

O *tableau des tableaux* acima, ao comparar os dois inputs, aponta /lɪvɪd/ como o input mais adequado pelo fato de ele violar Dep menos vezes do que o candidato ótimo advindo da forma subjacente /lɪvd/ faz. É /lɪvɪd/, portanto, o input mais harmônico. O resultado de tal verificação se mostra coerente com a idéia de que, pelo menos nos estágios iniciais, os aprendizes possuem como input formas contendo segmentos vocálicos entre a consoante final do radical do verbo e a plosiva coronal representativa do morfema de tempo.

Caso a Otimização do Léxico tivesse apontado, como forma de input ótimo, a forma /lɪvd/, mostrar-se-ia clara uma incoerência no que diz respeito às seqüências das etapas de

aquisição. Isso porque, em um primeiro estágio (H_0), ter-se-ia a forma subjacente semelhante à do falante nativo, mas, em um segundo momento da aquisição, após CodaCond ter sido demovida, haveria um retrocesso no que diz respeito às formas de input, de modo que o aprendiz, em um estágio mais avançado, deixaria de ter uma representação mental adequada para assumir um input inapropriado. Isso, entretanto, não é o que ocorre, conforme pôde ser visto em (48): os aprendizes partem, conforme será depois confirmado na seção referente à seqüência de aquisição, de uma forma de input /lɪvɪd/. Um dos objetivos seguintes será, conforme previamente evidenciado, verificar se tal forma se mantém em todas as formas de *output* encontradas nos dados, inclusive na produção da forma-alvo.

Antes de se propor tal verificação, deve-se considerar o que ocorre no que diz respeito aos candidatos pertencentes ao grupo ‘B’, dispondo-se da hierarquia H_0 . Tendo-se como forma subjacente /mɪsɪd/, há o surgimento de um *output* ótimo diferente daquele obtido, através da mesma hierarquia, a partir do input adequado /mɪsd/. Isso fica claro no *tableau* abaixo:

(49)

/mɪsɪd/	Max	CodaCond	Dep	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ	*!		*	*	*	
b) \mathcal{F} mɪ.sɪ.dɪ			*			
c) mɪs	*!*				*	
d) mɪ.sɪ	*!					
e) mɪ.sɪd		*!			*	
f) mɪsd	*!	*		*	*	*

A forma de input /mɪsd/ ocasiona a escolha, como ótimo, do candidato (b), que exibe duas epênteses. Deve ser lembrado que, sob a forma subjacente /mɪsd/, tal candidato nunca consegue figurar, a partir de H_0 , como ótimo, uma vez que a disputa é sempre perdida para o candidato (a), que viola minimamente Dep ao mesmo tempo em que satisfaz CodaCond. Assim sendo, considerando-se o input /mɪsd/, ter-se-ia a ausência da vogal epentética em posição medial em um estágio inicial. Entretanto, ao se verificarem os dados referentes à estrutura silábica no período pré-instrucional, em que os aprendizes já apresentavam uma hierarquia posterior à H_0 , com CodaCond aparecendo em uma posição mais baixa, encontrou-se tal vogal em formas de saída como [mɪsdɪ], oriunda, conforme já aqui provado, do input /mɪsd/. A possibilidade de um estágio inicial H_0 exibindo como *output* a forma [mɪsdɪ], e um estágio posterior exibindo [mɪsd], não se caracteriza como uma progressão evolutiva em direção à língua alvo, uma vez que, no que diz respeito à vogal epentética medial, ter-se-ia um estágio mais próximo da L2 em H_0 do que na hierarquia seguinte. Tal constatação se mostra, portanto, como outro argumento de que a representação de input que apresenta a vogal entre as duas consoantes que comporiam a coda complexa se mostrava presente no período em que os aprendizes apresentavam a hierarquia da L1, o que garante a progressão do *output* [mɪsdɪ], a partir de H_0 , para [mɪsd], no estágio hierárquico posterior, em que a restrição CodaCond já tenha sido demovida.

Ainda que os dados da presente pesquisa não tenham retratado a fase inicial da aquisição, em que a hierarquia do aprendiz era a própria hierarquia da L1, a constatação feita acima leva a supor que tais aprendizes, quando tinham como hierarquia H_0 (anteriormente, portanto, à primeira coleta de dados realizada), possuíam, como *output* ótimo, a forma contendo a vogal epentética após o segmento permitido em coda pelo português, como em [mɪsdɪ]. Conforme já afirmado, uma vez que na primeira coleta de dados realizada pelo

trabalho a influência da escrita era grande, de modo a produzir epênteses desnecessárias, o estágio anterior deveria possuir um *output* ótimo que estivesse sofrendo, também, a influência da escrita. Como somente a forma subjacente /mɪsɪd/ é responsável pelo *output* ótimo [mɪsɪdɪ], parece evidente o fato de que era essa a forma de input inicial do aprendiz.

Os argumentos acima fornecem evidências que deixam claro ser a forma de input /mɪsɪd/ a predominante (senão unânime) das formas de input relativas ao grupo ‘B’ no período em que os aprendizes apresentavam H₀. Entretanto, uma vez que no período pré-instrucional os informantes, no que diz respeito ao grupo ‘B’, já produziam tanto formas como [mɪsɪd] quanto [mɪsd] (veja-se a Tabela 6, apresentado no capítulo anterior), exibindo, dessa forma, a co-existência de inputs já na primeira coleta de dados, questiona-se quando a forma /mɪsd/ passou a co-existir com a decorrente da escrita /mɪsɪd/. Não se tendo evidências para responder a essa questão, a possibilidade do input /mɪsd/ figurar na língua dos aprendizes desde o primeiro momento em que esses exibiam H₀, ainda que não muito provável, não pode ser descartada, uma vez que o *corpus* deste estudo não conta com dados do período em que os aprendizes exibiam tal hierarquia. Deixa-se, assim, tal possibilidade como digna de consideração.

6.2.3.4.2.1.2 Inputs para formas como [lɪvɪ] e [mɪsɪ]

Cabe evidenciar, ainda, um outro padrão silábico que, mesmo que tenha sido encontrado apenas na última coleta de dados, poderia ter se mostrado, também, passível de vir

a se sagrar como *output* ótimo em qualquer uma das coletas anteriores⁶⁶. Trata-se das formas ótimas [lɪvɪ] e [mɪsɪ], cujos *tableaux* são apresentados a seguir⁶⁷.

(50)

/lɪvɪd/	CodaCond	Dep	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) lɪ.vɪ.dɪ		*!				
b) ☞ lɪ.vɪ			*			
c) lɪ.vɪd	*!				*	
d) lɪv	*!		**		*	
e) lɪvd	*!*		*	*	*	*

O *tableau des tableaux* apresentado a seguir mostra serem as formas de input que contêm o segmento vocálico as formas de input ótimas, que incorrerão em um menor número de violações de restrições. O *tableau* (51) exemplifica tal fato com o input /lɪvɪd/.

⁶⁶ Retomando-se o que foi apontado no capítulo de Descrição dos Dados, foi encontrada, na coleta de março, apenas uma manifestação do padrão silábico encontrado na forma [mɪsɪ], pertencente ao grupo ‘B’, não tendo sido encontradas manifestações de tal padrão no que diz respeito a verbos pertencentes ao grupo ‘A’. Apesar do baixíssimo grau de manifestações, optou-se por representar a forma subjacente e a hierarquia referentes a essas formas de saída, por se acreditar que tais formas se mostram passíveis de serem produzidas na língua do aprendiz.

⁶⁷ Ainda que, para os inputs apresentados nos tableaux abaixo, tanto Coda-Cond >> Dep >> Max, como Dep >> Coda-Cond >> Max produzam o mesmo efeito quanto à escolha do candidato ótimo, sob a forma de input caracterizada pelo encontro consonantal faz-se necessário, para a obtenção de formas ótimas como em [lɪvɪ], o ranqueamento CodaCond >> Dep >> Max. Dado esse motivo, será apresentada, independentemente da forma subjacente, a hierarquia CodaCond >> Dep >> Max como o ranqueamento característico para a obtenção dessa forma ótima. Tal hierarquia, ainda, mostra-se mais próxima daquela que caracteriza a hierarquia silábica da L1 do que Dep>>CodaCond>>Max, uma vez que, ao passo que essa última implica a demissão de ambas as restrições Max e CodaCond, a hierarquia utilizada no *tableau* (20) difere daquela da L1 apenas por demover Max.

(51)

		CodaCond	Dep	Max	Contig	NoCoda	NoComp
/lɪvd/	lɪ.vɪ.dɪ		*!*		*		
	☞ lɪ.vɪ		*	*			
	lɪ.vɪd	*!	*		*	*	
	lɪv	*!		*		*	
	lɪvd	*!*				*	*
☞/lɪvɪd/	lɪ.vɪ.dɪ		*!				
	☞ lɪ.vɪ			*			
	lɪ.vɪd	*!				*	
	lɪv	*!		**		*	
	lɪvd	*!*		*	*	*	*

Mostra-se claro, conforme visto acima, que formas como [lɪvɪ] têm /lɪvɪd/ como input.

Novamente, no que diz respeito a verbos do grupo 'B', pode concluir-se que o candidato [mɪsɪ] nunca sairá como ótimo, sob o input /mɪsd/ e a hierarquia apresentada em (51). Tal afirmação se mostra clara no *tableau* (52), em que a epêntese final de [mɪsɪ] é tida como desnecessária, uma vez que, mesmo sem epêntese, CodaCond não é violada.

(52)

/mɪsd/	CodaCond	Dep	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪ.sɪ.dɪ		*!*		*		
b) mɪs.dɪ		*!			*	
c) mɪ.sɪ		*!	*			
d) ☞ mɪs			*		*	
e) mɪ.sɪd	*!	*		*	*	
f) mɪsd	*!				*	*

Para se ter a forma [mɪsɪ] como ótima, sob a forma subjacente /mɪsd/, seria preciso, de fato, que a restrição NoCoda fosse a mais alta na hierarquia, de modo que, ainda, Max estivesse sendo dominado por Dep. Ter NoCoda no topo da hierarquia implica, conforme já foi afirmado anteriormente, caracterizar uma gramática que se mostra incomum em ambas as línguas aqui estudadas, uma vez que, nos dois sistemas, NoCoda ocupa uma posição baixa. Desse modo, não parece ser essa uma solução plausível, no que diz respeito à ‘caminhada’ dos aprendizes rumo à L2, para a obtenção da forma [mɪsɪ]. No *tableau* (53), a partir do input /mɪsd/, tem-se a forma [mɪsɪ] como *output* ótimo, confirmando, portanto, ser esse o input a partir do qual surge como ótima tal forma de superfície.

(53)

/mɪsd/	CodaCond	Dep	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ		*!	*	*	*	
b) mɪ.sɪ.dɪ		*!				
c) m ɪ.sɪ			*			
d) mɪs			**!		*	
e) mɪ.sɪd	*!				*	
f) mɪsd	*!		*	*	*	*

6.2.3.4.2.2 Inputs exibindo o encontro consonantal

É chegado o momento de analisar-se a produção de *outputs* que exibem, como segmento final, a consoante da raiz (como em [lɪv] – [mɪs]), ou que exibem um encontro consonantal bem formado em coda (como em [lɪvd] - [mɪst]), e de mostrar que essas produções não têm como input a mesma forma apontada no item anterior, responsável por

formas ótimas como as que exibem uma única epêntese em posição medial, como em [lɪvɪd] e [mɪsɪd]⁶⁸.

6.2.3.4.2.2.1 Inputs para formas encerradas pela consoante da raiz

Analisar-se-á, primeiramente, a possibilidade de se terem, como candidatos ótimos, formas encerradas pela consoante que compõe a raiz do verbo, como em [lɪv] e [mɪs], a partir da forma subjacente contendo um segmento vocálico – essa era a forma de input que os aprendizes possuíam nos primeiros momentos da aquisição do passado dos verbos regulares, de acordo com a proposta já aqui defendida. Ao se considerar o ranqueamento Dep >> CodaCond >> Max, que privilegia o apagamento, vê-se, entretanto, que *outputs* como [lɪv] e [mɪs] não são obtidos: têm-se, como *outputs* ótimos, novamente, [lɪ.vɪ] e [mɪ.sɪ]. Vejam-se os *tableaux* em (54) e (55).

(54)

/lɪvɪd/	Dep	CodaCond	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) lɪ.vɪ.dɪ	*!					
b) lɪ.vɪ			*			
c) lɪ.vɪd		*!			*	
d) lɪv		*!	**		*	
e) lɪvd		*!*	*	*	*	*

⁶⁸ Não serão analisados candidatos ótimos exibindo uma única epêntese em posição final, como [lɪv.dɪ] e [mɪs.dɪ]. Isso porque, além de não ter sido encontrada nenhuma manifestação de tais formas nos dados de que este trabalho dispõe, promover a análise de tais candidatos implica reconhecer duas possibilidades teóricas de solução para a questão. Isso impõe a verificação, conforme aqui já discutido, da possibilidade de tais epênteses surgirem do fato de alguns segmentos já serem permitidos na posição de coda enquanto que outros não, ou ainda da possibilidade de tal epêntese se opor à seqüência das consoantes que se encontram em tal posição silábica (tendo-se assim CodaCond já em uma posição mais baixa).

(55)

/mɪsɪd/	Dep	CodaCond	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ	*!		*	*	*	
b) mɪ.sɪ.dɪ	*!					
c) ☞ mɪ.sɪ			*			
d) mɪs			**!		*	
e) mɪ.sɪd		*!			*	
f) mɪsɪd		*!	*	*	*	*

A partir da hierarquia de restrições considerada acima, vê-se que as formas encerradas pela consoante da raiz do verbo não poderão aparecer, nunca, como ótimas. Isso se mostra explicável pelo fato de que, partindo-se das formas de input acima, para se obterem os candidatos (54d) e (55d) como ótimos seriam necessários dois apagamentos, o da vogal e o da plosiva coronal. Os candidatos ótimos (54b) e (55c), entretanto, exibem apenas um apagamento, apagamento esse que satisfaz CodaCond.

O mesmo ranqueamento, a partir das formas de input caracterizadas por encontros consonantais (/lɪvd/ e /mɪsd/), é responsável pela escolha, como *outputs* ótimos, dos candidatos desejados, o que se pode ver nos *tableaux* abaixo, que se caracterizam como reproduções dos já apresentados em (39) e (40).

(56)

/lɪvd/	Dep	CodaCond	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) lɪ.vɪ.dɪ	*!*			*		
b) lɪv.dɪ	*!	*			*	
c) lɪ.vɪd	*!	*		*	*	
d) ☞ lɪv		*	*		*	
e) lɪvd		**!			*	*

(57)

/mɪsd/	Dep	CodaCond	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ	*!				*	
b) mɪ.sɪ.dɪ	*!*			*		
c) \varnothing mɪs			*		*	
d) mɪ.sɪd	*!	*		*	*	
e) mɪsd		*!			*	*

A explanação aqui feita deixa claro, assim, que formas como [lɪv] e [mɪs], que exibem como último segmento a consoante da raiz do verbo, advêm das formas de input /lɪvd/ e /mɪsd/, respectivamente.

6.2.3.4.2.2 Inputs para as formas-alvo

Os últimos candidatos ótimos cujo input deve ser determinado são, justamente, as formas tidas como alvo, compostas por um encontro consonantal em coda. A tarefa de se fazer com que as formas de *output* exibindo codas complexas, sob o conjunto de restrições com que se trabalhou até então e a partir de inputs contendo um segmento vocálico entre as duas consoantes, venham a se caracterizar como ótimas, se mostra inviável. Tendo-se por base a hierarquia Max >> Dep >> CodaCond, responsável por determinar como ótimas as formas-alvo decorrentes dos inputs caracterizados, do mesmo modo, por uma coda complexa, têm-se os *tableaux* (58) e (59), que apresentam as formas subjacentes contendo um segmento vocálico interconsonantal – as formas exibindo encontro consonantal não poderão ser escolhidas.

(58)

/lɪvɪd/	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) lɪ.vɪ.dɪ		*!				
b) lɪv.dɪ	*!	*	*	*	*	
c) ☞ lɪ.vɪd			*		*	
d) lɪv	*!*		*		*	
⊖ e) lɪvd	*!		**	*	*	*

(59)

/mɪsɪd/	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ	*!	*		*	*	
b) mɪ.sɪ.dɪ		*!				
c) mɪ.sɪ	*!					
d) ☞ mɪ.sɪd			*		*	
e) mɪs	*!*				*	
⊖ f) mɪsd	*!		*	*	*	*

Inputs semelhantes aos mantidos por falantes nativos, dada a mesma hierarquia apresentada nos *tableaux* acima, têm por *output* ótimo as formas-alvo, o que já foi mostrado nos *tableaux* (41) e (42) e estão sendo rerepresentados em (60) e (61).

(60)

/lɪvd/	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) lɪ.vɪ.dɪ		*!*		*		
b) lɪv.dɪ		*!	*		*	
c) lɪ.vɪd		*!	*	*	*	
d) lɪv	*!		*		*	
e) ☞ lɪvd			**		*	*

(61)

/mɪsd/	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ		*!			*	
b) mɪ.sɪ.dɪ		*!*		*		
c) mɪ.sɪd		*!	*	*	*	
d) mɪs	*!				*	
e) mɪ.sɪ	*	*!				
f) \varnothing mɪsd			*		*	*

6.2.3.4.2.3 Comentário Final

Mostra-se claro que as formas de *output* produzidas pelos sujeitos deste estudo se mostram decorrentes de duas formas de input distintas. Nos momentos iniciais da aquisição, em que formas como [lɪvɪd] e [mɪsɪd] se mostravam como predominantes, os aprendizes possuíam como formas subjacentes uma estrutura semelhante à escrita, de modo que a vogal, que aparece na forma ortográfica, fizesse parte, também, da representação mental que tais educandos possuíam dos verbos no passado – tinham-se, assim, inputs como /lɪvɪd/ e /mɪsɪd/. Já quando produziam a forma-alvo, ou formas encerradas pelo segmento final da raiz, tais *outputs* se davam em função de uma outra representação mental, aquela tida como padrão para o fenômeno, caracterizada por encontros consonantais em coda.

O que fica claro, a partir das constatações acima, é que a instrução explícita exerceu, no caso dos aprendizes desta pesquisa, o papel fundamental de chamar a atenção do aprendiz para que esse modificasse a representação subjacente que mantinha das formas verbais contendo a marca de passado do inglês. Ao se dar conta de que tais verbos não são produzidos conforme sua representação gráfica, percepção essa que implica a mudança da imagem mental que o aprendiz tem de tal palavra fonológica, o aprendiz começa a ir modificando

variavelmente a representação subjacente que possui dessa palavra, o que acarretará em produções de saída mais semelhantes, e também iguais, à estrutura alvo.

Resumindo-se o que aqui foi dito, o quadro abaixo evidencia justamente as formas de *output* relativas a cada input lingüístico, deixando claro que *outputs* que exibem a vogal interconsonantal possuem como forma subjacente aquela decorrente da escrita, enquanto que *outputs* mais próximos do alvo têm como input aquele que, segundo os estudos da área relativos à questão, caracteriza a produção de tais verbos por falantes nativos.

QUADRO 2 – Formas de input e seus respectivos *outputs* produzidos pelos aprendizes, a partir das hierarquias de restrições relativas à estrutura silábica⁶⁹ dos grupos ‘A’ e ‘B’

Hierarquia	Input (A)	Output (A)	Input (B)	Output (B)
Max >> CodaCond >> Dep (=H₀)	/lɪvɪd/	[lɪvɪdɪ]	/mɪsɪd/ /mɪsd/	[mɪsɪdɪ] [mɪsdɪ] ⁷⁰
Max >> Dep >> CodaCond⁷¹	/lɪvɪd/ /lɪvd/	[lɪvɪd] [lɪvd]	/mɪsɪd/ /mɪsd/	[mɪsɪd] [mɪsd]
Dep >> CodaCond >> Max⁷²	/lɪvd/	[lɪv]	/mɪsɪd/ /mɪsd/	[mɪsɪ] [mɪs]

Deve-se considerar que tal mudança de estruturas subjacentes não se dá instantaneamente, em um momento específico da aquisição, mas, sim, ocorre variavelmente.

⁶⁹ A questão da sonoridade da plosiva coronal final não é levada em consideração pelo quadro em questão. Só foram retratadas as restrições que apresentam alteração de posição hierárquica entre si.

⁷⁰ Conforme já afirmado anteriormente, não se pode descartar nem confirmar a possibilidade de os aprendizes apresentarem, no que diz respeito a verbos do grupo B, a forma de input caracterizada pela seqüência de consoantes já no período em que exibiam H₀ (Max >> CodaCond >> Dep).

⁷¹ A hierarquia Dep >> Max >> CodaCond se mostra capaz de ocasionar os mesmos *outputs* ótimos obtidos a partir de Max >> Dep >> CodaCond, consideração essa que se fará importante, sobretudo, no que diz respeito às hierarquias de restrições exibidas pelos informantes após a instrução explícita (segunda e terceira coletas).

⁷² O *output* [mɪsɪ], que, no *tableau* (53), era apresentado como decorrente da hierarquia CodaCond >> Dep >> Max, será a partir deste ponto tratado como resultado da hierarquia equivalente Dep >> CodaCond >> Max, em função de tal ranqueamento se mostrar capaz de facilitar o trabalho de análise vindouro, relativo à seqüência de aquisição.

Uma tarefa analítica relevante é, justamente, identificar a fase da aquisição em que os aprendizes começam a evidenciar tal mudança no que diz respeito à representação de input. A próxima seção, além de procurar desenvolver tal tarefa, tem ainda como objetivos identificar as possíveis demensões de restrições, nos sistemas hierárquicos dos aprendizes, bem como prover uma explicação plausível para a variabilidade encontrada ao longo de todo o processo de aquisição.

6.2.3.5 A seqüência de aquisição e a variabilidade

Procurou-se, ao final da seção anterior, apontar as formas de *output* decorrentes dos dois diferentes inputs mantidos pelos aprendizes. A partir do que foi apresentado no Quadro 2, tem-se, como próximo passo da análise, determinar justamente a ‘caminhada’ dos aprendizes em direção à estrutura alvo, do primeiro ao último momento de coleta de dados da presente pesquisa. Nesse sentido, a análise dos *tableaux* apresentados a seguir deverá evidenciar não somente a alternância entre formas de input, alternância essa que resultará na variação em termos de *output*, mas também as possíveis demensões de restrições que ocorreram ao longo do período pesquisado.

Com o objetivo de se verificarem as diversas hierarquias exibidas pelos aprendizes ao longo da trajetória de aquisição, será utilizado o algoritmo proposto por Tesar & Smolensky (2000), cujos maiores detalhes já foram fornecidos no Referencial Teórico deste trabalho. Cabe lembrar, apenas, que tal algoritmo vê a aquisição como um processo de construção de hierarquias a partir da demensão de restrições, partindo-se de um estado inicial que, no caso da aquisição de segunda língua, é a própria hierarquia da L1.

6.2.3.5.1 A hierarquia pré-instrucional

Ao se fazer menção aos dados apresentados na Tabela 6 do capítulo precedente, referentes à produção da estrutura silábica dos verbos pertencentes aos grupos ‘A’ e ‘B’ no período anterior à instrução explícita, retoma-se o fato de os alunos já não se encontrarem mais na hierarquia inicial H_0 , ou seja, a hierarquia do português, o que fica claro através da constatação de que formas como [lɪvɪdɪ], exibindo dupla epêntese, não terem sido encontradas. Dado o fato de que formas, pertencentes ao grupo A, como [lɪvɪd], exibindo epêntese medial, se mostravam como unânimes nesse estágio, conclui-se que a restrição CodaCondition já havia sido, previamente, demovida pelos aprendizes. A forma de input em jogo é aquela contendo o segmento vocálico, input esse característico das formas de *output* mais próximas da L1. O *tableau* abaixo, relativo a verbos pertencentes ao grupo ‘A’, evidencia justamente o estágio desenvolvimental que os aprendizes apresentavam na primeira coleta, com uma hierarquia a partir da qual formas contendo epêntese medial se mostravam unânimes.

(62)

/lɪvɪd/	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) lɪ.vɪ.dɪ		*!				
b) lɪ.vɪ	*!					
c) lɪ.v.dɪ	*!	*	*	*	*	
d) \emptyset lɪ.vɪd			*		*	
e) lɪv	*!*		*		*	
f) lɪvd	*!		**	*	*	*

No caso dos verbos pertencentes ao grupo ‘B’, conforme foi visto na Tabela 6, já há, desde a etapa pré-instrucional, uma variação entre formas diferentes do alvo esperado,

contendo epêntese medial, e encontros consonantais bem formados em coda, semelhantes àqueles produzidos por falantes nativos. Os dois *tableaux* seguintes mostram que tal variação não decorre da reorganização de restrições: de fato, o ranqueamento é o mesmo aquele apresentado no *tableau* (62). O ato de se mostrar que, independentemente do tipo de verbo, a hierarquia de restrições mantida pelo aprendiz não se mostra diferente, confere um grau de confiabilidade à análise, uma vez que a hierarquia de restrições deve ser a mesma, no presente estágio, independentemente do tipo de input a partir do qual a forma de saída será produzida. Tal variação entre formas semelhantes ao alvo ou não, neste estágio, se dá em função da variação que diz respeito ao input com que o aprendiz contará para a sua produção lingüística. Isso fica claro nos *tableaux* (63) e (64), *tableaux* esses que possuem a mesma hierarquia, mas que diferem no que diz respeito ao *output* ótimo justamente em função do input:

(63)

/mɪsɪd/	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ	*!	*		*	*	
b) mɪ.sɪ.dɪ		*!				
c) mɪs	*!*				*	
d) \varnothing mɪ.sɪd			*		*	
e) mɪsd	*!		*	*	*	*

(64)

/mɪsd/	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ		*!			*	
b) mɪ.sɪ.dɪ		*!*		*		
c) mɪs	*!				*	
d) mɪ.sɪd		*!	*	*	*	
e) \varnothing mɪsd			*		*	*

Vê-se que é a forma do input que define, a partir da hierarquia presente em ambos os *tableaux*, a forma de saída. Uma vez que se pode verificar a variação nos dados coletados, o que se mostra claro é que, diferentemente do que diz respeito aos verbos do grupo 'A', os aprendizes já apresentavam, para os verbos do grupo 'B', ambas as formas de input, anteriormente, mesmo, ao trabalho de instrução explícita desenvolvido. O fato de haver um número bem maior de produções inapropriadas sugere que a forma de input que não é capaz de originar a forma-alvo é, definitivamente, a predominante. Entretanto, os alunos já começam, em certos casos, a se dar conta de que a produção de falantes nativos se mostra diferente daquela advinda dessa forma de input, conscientização essa, até então de caráter implícito, que começa a abrir espaço para o surgimento de uma outra representação mental, que, através da mesma hierarquia de restrições, originará a forma-alvo.

Tais constatações levam a questionamentos do porquê, com relação a verbos do grupo 'B', já há a existência de duas formas de input, enquanto que, no grupo anterior, apenas a representação inadequada se faz presente. Acredita-se que tal fato tenha relação com o tratamento dispensado pela própria L1, de acordo com a natureza da primeira consoante que compõe o encontro consonantal, para a questão do surgimento de vogais epentéticas. Possuindo, de maneira internalizada, a hierarquia do português, os aprendizes provavelmente sentem implicitamente, mesmo que não sejam capazes de descrever, o fato de que formas não-sufixadas do inglês, exibindo coda complexa, podem ou não ser epentetizadas em função da natureza do penúltimo segmento. Em outras palavras, acredita-se que, independentemente do nível de proficiência da L2 em que já se encontra o aprendiz, ele sempre mostrará a influência do sistema da L1 para ser capaz de afirmar, ainda que não saiba explicitar a razão, que formas como *left* podem vir a ser produzidos como [lefɪtɪ] por um falante de português que não saiba inglês, mas que o mesmo falante jamais produziria a palavra *test* como [tesɪtɪ]. Este trabalho considera tal constatação como decorrente de um saber implícito, desenvolvido

por qualquer falante de português brasileiro em consequência da gramática que adquiriu, conhecimento esse que já começa a chamar a atenção do aprendiz quando este se depara com os dados da evidência positiva da L2.

A partir de uma comparação paradigmática, em nível inconsciente, o aprendiz possivelmente começa a comparar a sua produção dos verbos conjugados no passado, pertencentes ao grupo ‘B’, com formas não-sufixadas na língua, que não exibem epênteses. Tal comparação pode apontar, dessa forma, que produções como [mɪsɪd] não se mostram apropriadas, também, nos casos de produção de formas sufixadas, o que é uma verdade. Em outras palavras, produções como [ɪɹɪmɛmbɛrɪd], exibindo epêntese após uma consoante permitida em coda pelo português, podem vir a soar, para o falante, muito mais estranhas que produções com epênteses após segmentos proibidos de figurar nessa posição (como em *worked* [wɜ:rkɪd]), pois implicitamente o aprendiz sabe que nenhum falante nativo de português diria [kɑ:ɹɪd] ou [stɑ:ɹɪt] para as palavras *card* e *start*, ao passo que diria [ækrɪtɪ] e [fækrɪtɪ] em produções como as de *act* e *fact*. Isso explicaria a presença de tais formas de input, com ou sem segmento vocálico entre as duas consoantes finais, entre os aprendizes já nesse estágio.

Tal percepção pode ter muito a dizer ao se tratar da questão da aquisição de tais formas em ambientes de sala de aula em que os alunos não recebem nenhuma forma de instrução acerca do assunto. O que parece, e que constitui um assunto interessante para futuros estudos, é que uma instrução de caráter explícito se mostra mais necessária para a aquisição de verbos pertencentes ao grupo ‘A’, o que já foi afirmado no capítulo anterior. A partir dos dados aqui apontados, parece que, com o tempo, mesmo que evidentemente em um período para a aquisição mais longo do que aquele obtido pela instrução formal, os alunos vão adquirindo a forma subjacente que leva à produção das formas da língua alvo, no caso dos verbos pertencentes ao grupo ‘B’. A unanimidade de produções inadequadas relativas aos

verbos do grupo ‘A’, entretanto, sugere que, caso tal aquisição de caráter implícito das formas subjacentes adequadas venha a acontecer também para os verbos desse grupo, tal processo se mostra como provável de se dar em um período de tempo ainda mais longo que a do grupo ‘B’. Nesse sentido, pode-se dizer que a instrução explícita exerce o importante papel de acelerar a co-existência das formas de input para os verbos de ambos os grupos em um primeiro momento, e a posterior vitória da forma de input adequada sobre a que se mostrava decorrente da escrita.

Em suma, é apresentada, abaixo, a hierarquia que caracteriza o estágio de interlíngua em que se encontravam os aprendizes antes da instrução explícita, durante a primeira coleta de dados, reconhecendo-se, no caso dos verbos do grupo ‘B’, a variabilidade no que diz respeito às formas de *output* em função da coexistência de duas formas de input. Deve-se lembrar, conforme foi afirmado anteriormente, que já no período pré-instrucional, conforme pode ser visto na hierarquia abaixo, a restrição CodaCond já havia sido demovida para uma posição inferior à das restrições de Fidelidade Max e Dep, diferentemente, portanto, de H_0 , em que CodaCond >> Dep.

(65)

Hierarquia do Período Pré-Instrucional

Max >> Dep >> CodaCond⁷³

⁷³ As restrições mais baixas da hierarquia, que não apresentaram alteração, em termos de ranqueamento, com relação a H_0 , não foram aqui retratadas. Reconhece-se, novamente, que a hierarquia Dep >> Max >> CodaCond poderia ocasionar as mesmas formas de *output* referentes a essa etapa de aquisição dos aprendizes. Não havendo evidências que comprovem qual das duas possibilidades de hierarquia é a que representa o período pré-instrucional, optou-se por aquela em que Max ocupa uma posição mais alta por se mostrar mais próxima à H_0 , o que implica um menor índice de demorões até então.

6.2.3.5.2 A hierarquia pós-instrucional

Passa-se, a partir de agora, a analisar o estágio de interlíngua em que se encontravam os aprendizes no período da segunda coleta de dados, realizada no mês de janeiro, após o trabalho de instrução explícita, de modo a apontar, a partir da hierarquia que represente esse período em específico da aquisição, as demosiões de restrições realizadas entre uma etapa e outra.

Os dados referentes à produção da estrutura silábica na primeira coleta após a instrução explícita, descritos no capítulo anterior, na Tabela 7, apontam para o fato de que, nessa etapa da aquisição, já podia ser verificada a coexistência de formas de input tanto no grupo 'B', como também no grupo 'A'. Tal modificação, no que diz respeito ao grupo 'A', é atribuída ao efeito da instrução explícita fornecida ao grupo de informantes, instrução essa que estimulou a percepção de tais aprendizes e que se mostra responsável pelo surgimento, em caráter consciente, de uma forma de input que se mostrará em disputa com a já estabelecida.

É interessante verificar que o número de produções apropriadas relativas a verbos pertencentes ao grupo 'B' se mostra mais acentuado do que o referente àqueles do grupo 'A', cujas manifestações contendo um segmento entre as duas consoantes que comporiam a coda complexa se mostram mais freqüentes. Isso se mostra natural, uma vez que, enquanto a co-ocorrência de inputs se deu, no caso dos verbos do grupo 'A', apenas após a intervenção pedagógica, os verbos do grupo 'B' já exibiam, mesmo antes da instrução explícita, duas formas de input por parte dos aprendizes, em função de fatores apontados anteriormente. Conforme também já mencionado, em um ambiente de aprendizagem sem instrução explícita ou *feedback* corretivo por parte do professor, os verbos do grupo 'B' são provavelmente aqueles cuja aquisição implícita da forma-alvo se dará mais rapidamente, por parte do

aprendiz. O mesmo pode ser dito, conforme pôde ser visto nos dados do presente estudo, também no que diz respeito a ambientes em que os alunos estão sujeitos à intervenção pedagógica específica acerca do fato lingüístico em questão: verbos pertencentes ao grupo ‘B’, dada a natureza dos segmentos que compõem as suas codas, são adquiridos mais facilmente.

Além da coexistência das duas formas subjacentes relativas a cada um dos grupos, que originam a variação entre formas de *output* contendo uma coda complexa ou um segmento vocálico entre as duas consoantes que comporiam tal coda (como em [lɪvɪd] ~ [lɪvd] e [mɪsɪd] ~ [mɪsd]), há também, entre as formas encontradas nessa segunda coleta de dados, manifestações variáveis caracterizadas por codas simples, encerradas pelo último segmento consonantal que compunha a raiz de tais verbos (como em [lɪv] e [mɪs]), manifestações essas, conforme o Quadro 2, decorrentes das formas de input a partir do qual se obtêm, também, as formas-alvo contendo uma coda complexa.

Dada, também, a ocorrência dessa forma, que se encontra em variação com as produções da forma-alvo, tem-se, como tarefa a ser aqui iniciada, determinar tal ocorrência variável. Com esse intuito, será feito uso da proposta de Bonilha & Matzenauer (2003) para explicar a ocorrência de formas variáveis, sob a OT, nos casos de aquisição fonológica. Tal proposta fundamenta-se sobre o pressuposto de que há, dentro de um estrato que compartilha restrições, uma relação hierárquica. A variação, nesse sentido, se mostra perfeitamente explicável uma vez que se considere, conforme as palavras das próprias autoras, a possibilidade de tais restrições que compõem tais estratos apresentarem um ranqueamento ‘flutuante’ entre si. Desse modo, considerando-se tal ‘flutuação’ das restrições, as formas variáveis se justificam em função das diversas possibilidades de hierarquia interna do estrato em questão.

Baseando-se em tais fundamentos, dar-se-á início à tarefa de explicar, através da representação dos *tableaux*, como ocorre essa variação, bem como promover uma comparação entre a hierarquia apresentada em (65) e a que caracteriza este momento da aquisição dos aprendizes que está sendo tratado. Primeiramente, conforme já foi evidenciado no Quadro 2, produções como [lɪv] e [mɪs] decorrem a partir das formas de input /lɪvd/ e /mɪsd/ e da hierarquia Dep >> Coda-Cond >> Max. Uma vez que tal *output* se mostra em variação com as formas-alvo, decorrentes da mesma forma subjacente e da hierarquia Dep >> Max >> CodaCond, é preciso fazer com que as restrições CodaCond e Max se encontrem em um mesmo estrato, estrato esse que exiba as propriedades propostas por Bonilha & Matzenauer (2003). Dessa forma, quando, dentro do estrato, a relação hierárquica estabelecida é {Max >> CodaCond}, ter-se-á como *output* ótimo a forma-alvo (*tableaux* 66 e 68), e quando a relação hierárquica estabelecida é {Coda-Cond >> Max}, a forma de saída será a que exibe apagamento da plosiva coronal final (*tableaux* 67 e 69).

Grupo 'A'

(66)⁷⁴

/lɪvd/	Dep	Max	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
lɪ.vɪ.dɪ	*!*			*		
lɪ.vɪ	*!	*				
lɪvɪd	*!		*	*	*	
lɪv		*!	*		*	
☞ lɪvd			**		*	*

⁷⁴ A relação de dominância entre as restrições NoCoda e NoComp não interfere no *output*.

(67)

/lrvd/	Dep	CodaCond	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) l.vi.dɪ	*!*			*		
b) l.vɪ	*!		*			
c) l.vɪd	*!	*		*	*	
d) \varnothing lrv		*	*		*	
e) lrvd		**!			*	*

Grupo 'B'

(68)

/mɪsd/	Dep	Max	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ	*!				*	
b) mɪ.sɪ.dɪ	*!*			*		
c) mɪs		*!			*	
d) mɪ.sɪ	*!	*				
e) mɪ.sɪd	*!		*	*	*	
f) \varnothing mɪsd			*		*	*

(69)

/mɪsd/	Dep	CodaCond	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ	*!				*	
b) mɪ.sɪ.dɪ	*!*			*		
c) \varnothing mɪs			*		*	
d) mɪ.sɪ	*!		*			
e) mɪ.sɪd	*!	*		*	*	
f) mɪsd		*!			*	*

Formas exibindo uma única epêntese em posição medial, decorrentes de inputs iguais a tais *outputs*, se mostram garantidas através da mesma hierarquia, desde que respeitada a exigência de que o estrato exiba Max como restrição dominante – vejam-se os *tableaux* (70) e (71):

(70)

/li.vɨd/	Dep	Max	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) li.vɨ.dɨ	*!					
b) li.vɨ		*!				
c) liv.dɨ	*!	*	*	*	*	
d) \varnothing li.vɨd			*		*	
e) liv		*!*	*		*	
f) livd		*!	**	*	*	*

(71)

/mɨsɨd/	Dep	Max	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɨs.dɨ	*!	*		*	*	
b) mɨ.sɨ.dɨ	*!					
c) mɨs		*!*			*	
d) mɨ.sɨ		*!				
e) \varnothing mɨ.sɨd			*		*	
f) mɨsd		*!	*	*	*	*

Chega o momento de se promover uma comparação entre a hierarquia apresentada nos *tableaux* acima e aquela característica do período pré-instrucional, descrita em (65), de modo a se poder determinar quais restrições foram demovidas. A hierarquia de restrições que

justifica as formas de *output* encontradas em janeiro, após a instrução explícita, se mostra a seguinte⁷⁵:

(72)

Hierarquia exibida em janeiro

Dep >> Max, CodaCond

Deve-se lembrar que aqui se postula que o próprio estrato possui uma relação hierárquica em seu interior, de modo que a variação lingüística possa se dar através da flutuação de tais restrições dentro do estrato. Têm-se, assim, diferentes *outputs* para *Dep >> Max, CodaCond* e *Dep >> CodaCond, Max*.

Vê-se que, ao contrário do que está apresentado na hierarquia em (65), que caracteriza o período pré-instrucional, a restrição Max, em (72), não se mostra mais como a restrição dominante – Dep é a restrição mais altamente ranqueada. Tal constatação sugere que Max, após a instrução explícita prestada, acabou sofrendo o processo de demção para uma posição mais baixa.

A verificação da hierarquia apresentada nos *tableaux* (70) e (71), entretanto, deixa claro que uma hierarquia como *Dep >> Max, Coda-Cond* se mostra capaz de ocasionar, também, formas de saída como [lɪvɪd] e [mɪsɪd]. Através de tal constatação, questiona-se se houve realmente uma demção de Max entre a primeira e a segunda coletas, representadas pelas hierarquias (65) e (72), ou se, desde o momento pré-instrucional, Max já se encontrava

⁷⁵ Optou-se por representar o estrato em sua hierarquia interna em que Max se encontra dominando CodaCond pelo fato de ser essa a sub-hierarquia predominante, conforme visto nos dados numéricos apresentados no capítulo anterior.

em uma posição mais baixa, de modo que tal demissão tivesse acontecido em um período ainda anterior à primeira coleta de dados.

O fato de não se ter encontrado, entre os dados obtidos na primeira coleta referentes aos grupos 'A' e 'B', nenhuma manifestação que exigisse o estabelecimento da restrição *Dep* >> *Max* ao invés de *Max* >> *Dep* não fornece nenhuma evidência, de fato, de que essa seria a hierarquia correta para representar tal momento da aquisição. Tendo-se uma ausência de evidências a favor de uma ou outra hierarquia, toma-se, como a hierarquia do período pré-instrucional, *Max* >> *Dep*. Isso porque, assumindo-se que a hierarquia inicial do processo de aquisição é a própria hierarquia da L1, tem-se, conforme a descrição já realizada para H₀, *Max* >> *CodaCond* >> *Dep*. Uma vez que o algoritmo de Tesar & Smolensky determina que a demissão de restrições deve ser mínima, não há motivos que justifiquem, já na primeira coleta de dados, a demissão de *Max*, demissão essa que seria desnecessária por não exercer efeitos sobre as formas de *output* produzidas pelos aprendizes. Dessa forma, considera-se *Max* como a restrição dominante no período pré-instrucional, assim como tal restrição se mostra na hierarquia da L1. Por sua vez, no que diz respeito à segunda coleta, *Max* precisa, necessariamente, já ter sido demovida para justificar a ocorrência de formas variáveis como [livd] ~[liv].

Tendo sido tomado tal posicionamento, vê-se, a partir da comparação entre as hierarquias (65) e (72), que a instrução explícita se mostrou de poder decisivo no que diz respeito às produções de interlíngua dos alunos: além de ter se mostrado responsável pelo surgimento da forma de input correta nos verbos em questão, pode ter sido ainda responsável pela demissão da restrição *Max*, que se encontra em uma posição alta na hierarquia do português, porém mais baixa na do inglês. De fato, ao se ter *Dep* >> *Max*, o aprendiz está se aproximando da hierarquia mantida pelos próprios falantes nativos da língua inglesa, que privilegiam o apagamento sobre a epêntese (Silveira 2002). A questão da demissão de *Max*, e

a possível relação de tal demorção com os efeitos da instrução explícita, será amplamente discutida no capítulo que conclui o presente trabalho.

6.2.3.5.3 A hierarquia da coleta final

Finalmente, dar-se-á início à verificação da hierarquia que caracteriza os dados obtidos na última coleta, realizada em março de 2003. Observando-se os dados referentes a esta etapa, retratados, no capítulo anterior, na Tabela 9, percebe-se que as formas de *output* produzidas pelos aprendizes são as mesmas aquelas realizadas durante a etapa anterior. Nota-se um leve acréscimo, no que diz respeito a verbos do grupo 'B', de casos de apagamento, e um leve decréscimo na percentagem de manifestações apropriadas no teste de leitura, variação essa que não se mostra capaz de alterar o status que a forma-alvo possui de *output* variável predominante. Há, ainda, uma única manifestação de uma outra forma pertencente ao grupo 'B', forma essa que até então não havia sido produzida, e que segue o padrão silábico do exemplo [mɪsɪ]. Tal forma, cuja produção variável será também explicada por meio do princípio de estratos hierarquizados, origina-se, conforme foi visto no Quadro 2, do input contendo o elemento vocálico como em /lɪvɪd/ e /mɪsɪd/. A sua produção variável mostra-se perfeitamente justificável a partir da hierarquia já apresentada em (72), sendo que, ao invés de se poder contar com a relação de dominância {*Max* >> *CodaCond*}, tem-se {*CodaCond*>>*Max*} como a hierarquia interna do estrato.

(73)

/mɪsɪd/	Dep	CodaCond	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) mɪs.dɪ	*!		*	*	*	
b) mɪ.sɪ.dɪ	*!					
c) mɪs			**!		*	
d) [☞] mɪ.sɪ			*			
e) mɪ.sɪd		*!			*	
f) mɪsd		*!	*	*	*	*

Vê-se, assim, que a única diferença entre a hierarquia apresentada em (72) e a que representa esta última coleta de dados reside no fato de que, ao contrário do que foi constatado em janeiro, em que a variação interna ao estrato se dava apenas sob formas subjacentes apropriadas como /lɪvd/ e /mɪsd/, encontrou-se variação, em março, também nas formas de saída cujo input se caracteriza pela presença de uma vogal que impede a seqüência de duas consoantes. Mostra-se relevante chamar a atenção para o fato de que, dado o fato de ter havido apenas uma manifestação do output exibido em (73), a forma predominante, no que diz respeito à hierarquia interna ao estrato, continua sendo aquela decorrente de $\{Max \gg CodaCond\}$.

Em suma, fora o que acontece internamente ao estrato, que parece ter ampliado a sua gama de variação no caso do único aprendiz que produziu a forma semelhante a [mɪsɪ], não foi verificada nenhuma outra demoção de restrições, de modo que a hierarquia de restrições se mostre a mesma, já mostrada em (72), reprisada em (74).

(74)

Hierarquia do mês de março

Dep >> Max, CodaCond

6.2.4 Análise dos verbos do grupo ‘C’

Como última etapa da proposta de análise, via OT, da estrutura silábica das formas produzidas pelos informantes deste estudo, em período anterior e posterior ao trabalho de instrução explícita, será tratada, a partir de então, a questão dos verbos pertencentes ao grupo ‘C’, segundo a classificação apresentada em (31). Tais verbos, que têm como exemplos formas como *started* [stɑ:rtɪd] e *needed* [ni:dɪd], possuem, conforme já foi afirmado no terceiro capítulo deste trabalho, as estruturas subjacentes contendo codas compostas por duas plosivas coronais, como em /stɑ:rtɪd/ e /ni:dɪd/. Em função do Princípio de Contorno Obrigatório, que proíbe a adjacência de dois segmentos iguais, há o surgimento, no falar nativo, de uma vogal epentética, que separa o encontro consonantal de modo que tais verbos sejam encerrados por codas simples.

Ao se fazer uma breve passagem a respeito dos verbos pertencentes ao grupo ‘C’, tem-se a tarefa de explicar os dados de aquisição obtidos para esse grupo, ao longo das três coletas de dados realizadas, de maneira tal que se mostre de acordo com as hierarquias apresentadas em (65), (72) e (74). A realização de tal tarefa garantirá um maior respaldo e confiabilidade para as etapas de aquisição retratadas através das hierarquias acima apresentadas, uma vez que estará sendo provado que tais hierarquias refletem, justamente, tanto a aquisição de codas simples e complexas. Dessa forma, a seção que aqui se inicia tem tanto o objetivo de discutir como se dá a aquisição dos verbos de tal grupo, promovendo uma reflexão acerca dos dados obtidos, bem como fornecer uma comprovação a mais acerca da pertinência das hierarquias propostas para refletir a seqüência de aquisição dos aprendizes pesquisados.

6.2.4.1 A hierarquia pré-instrucional

Reiterando-se o que já havia sido evidenciado no capítulo de Descrição dos Dados, na Tabela 20, deve-se chamar a atenção, novamente, para o alto grau de acuidade de produção da estrutura silábica referente a esse grupo, mesmo anteriormente à instrução explícita. Tal fato não se mostra surpreendente se for admitido, como input inicial, aquele contendo, já, uma vogal epentética, semelhante às formas de input consideradas inadequadas para os verbos dos grupos ‘A’ e ‘B’. O *tableau* abaixo, que faz uso da hierarquia (65), hierarquia aquela apontada como a que representa o período de aquisição referente à primeira coleta de dados, deixa isso claro:

(75)

/ni:dɪd/	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) ni:di:di		*!				
b) \varnothing ni:di:di			*		*	
c) ni:di	*!					
d) ni:d	*!*		*		*	
e) ni:dd	*!		**	*	*	*

Vê-se, ainda nessa primeira etapa, a ocorrência variável, também, de formas semelhantes àsquelas de tais verbos quando produzidos no presente, exibindo, como último segmento, o da raiz (como em [ni:d]). Conforme evidencia o *tableau* em (76), tal forma de saída se mostra como decorrente da estrutura de input /ni:d/, considerada aquela mantida pelos falantes nativos, a partir da hierarquia apresentada a seguir:

(76)

/ni:dd/	Dep	CodaCond	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) ni:.dɪ.dɪ	*!*			*		
b) ni:.dɪd	*!	*		*	*	
c) ni:.dɪ	*!		*			
d) \varnothing ni:d		*	*		*	
e) ni:dd		**!			*	*

A presença das formas de *output* como as que seguem o padrão silábico de [ni:d], verificada nos testes de fala espontânea, pode vir a sugerir não somente que, desde o período pré-instrucional, os alunos já demonstravam uma coexistência de representações de input para verbos desse grupo, mas também que a restrição Max se encontrava demovida já nesse estágio de aquisição dos aprendizes, antes mesmo da intervenção pedagógica. De fato, a presença de formas de *output* exibindo como último segmento a consoante da raiz representaria uma evidência, de que não se dispunha nas produções dos grupos ‘A’ e ‘B’, de que a demissão de Max já havia se dado previamente à primeira etapa de coleta de dados.

Ainda que as evidências aqui retratadas se mostrem bastante defensáveis, é preciso também observar, entretanto, que manifestações como [ni:d] foram encontradas apenas no teste de fala espontânea, não tendo havido nenhuma ocorrência dessas formas, pelo menos no período pré-instrucional, no teste de leitura. O fato de tais formas se mostrarem presentes apenas em um teste dessa natureza parece sugerir que elas, que caracterizam os verbos em questão na forma presente, podem ter sido produzidas em função de um descuido dos aprendizes que, ao invés de conjugarem tais verbos no passado, acabaram produzindo-os sem tal marca morfológica. Tal variação se mostra bastante comum entre aprendizes de língua inglesa, principalmente nos estágios iniciais.

Tendo a primeira coleta sido realizada apenas um mês após os aprendizes terem estudado, na disciplina de Língua Inglesa I, o passado dos verbos regulares, acredita-se que tais manifestações podem ser decorrentes justamente da não aquisição ainda do tempo passado em termos morfológicos, não fonológicos. Tem-se, como principal alicerce dessa hipótese, o fato de que, no teste de leitura, realmente produções como essas não foram encontradas. Tomar essa hipótese como a verdadeira implica assumir que, uma vez que tais manifestações não decorrem da fonologia, tem-se, no estado inicial, apenas uma forma de input (a que contém uma vogal entre as consoantes), o que leva a assumir a hierarquia (65), semelhante à sugerida para os verbos pertencentes aos grupos 'A' e 'B' em tal etapa da aquisição. Assumir-se-á, para fins deste trabalho, tal hipótese como verdadeira, tendo-se por base as justificativas acima explicitadas, além do fato de que tal hipótese confirma, também, aquilo que já foi dito a respeito da hierarquia pré-instrucional para os grupos de verbos previamente analisados.

6.2.4.2 A hierarquia pós-instrucional

Ao se prosseguir para a análise confirmatória da hierarquia apresentada pelos alunos no período da primeira coleta de dados após a instrução, é preciso comentar, ainda, a questão da existência de duas formas de input para os verbos do grupo 'C'. Diferentemente do que acontece nos grupos anteriores, a forma de input inicial, decorrente da escrita, é justamente aquela que é capaz de levar à forma de *output* esperada pelo professor. Sendo essa forma de input aquela que, desde o primeiro momento da aquisição já se encontra arraigada entre os aprendizes, não se necessitaria, no caso deste grupo verbal, de nenhum trabalho de

intervenção pedagógica nesse sentido, o que confirma a afirmação realizada no capítulo anterior, que havia sido baseada na verificação dos dados coletados.

A questão que permanece é se formas-alvo, como [ni:did] e [wa:n.tid], podem, também, ser produzidas através dos inputs sugeridos pela literatura /ni:dd/ e /wa:ntd/, tomando-se a mesma hierarquia apresentada em (65). O *tableau* abaixo verificará justamente tal possibilidade:

(77)⁷⁶

/nɪdd/	Max	Dep	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) nɪ.dɪd		*!	*	*	*	
b) nɪ.dɪ	*!	*				
c) nɪd	*!		*		*	
d) \varnothing nɪdd			**		*	*

Conforme pode ser visto, sob a forma de input /ni:dd/ tem-se o *output* fiel [ni:dd]. Reconhece-se, ainda, a possibilidade de os aprendizes, assim como diz a análise a respeito da produção por parte dos falantes nativos, poderem vir a deixar de manter o input /ni:did/ em função de /ni:dd/, garantindo a produção da forma correta através da presença da restrição OCP, que se encontraria nesse caso altamente ranqueada entre os aprendizes. Tal possibilidade, ainda que remonte o que realmente acontece com falantes nativos, implica, entretanto, considerar mais uma restrição para os sistemas representados nos *tableaux*. Isso, para fins da presente análise, parece pouco econômico, uma vez que, sem precisar haver uma

⁷⁶ Ao contrário do que poderia ser esperado, o candidato ótimo desse *tableau* não exibe uma consoante alongada [ni:dd], mas, sim, uma sequência de plosivas coronais idênticas, ambas produzidas com soltura de ar audível. Tal forma, produzida em apenas um caso de manifestação na coleta de março, contraria o Princípio de Contorno Obrigatório, que se opõe a segmentos adjacentes idênticos. No caso do único aprendiz que produziu tal forma, acredita-se que a restrição que diz respeito a esse princípio se encontre, pelo menos variavelmente durante as manifestações de tais seqüências, em uma posição baixa na hierarquia de restrições.

modificação da forma de input dos aprendizes, a forma correta já é produzida, desde o primeiro momento de coleta, sem ser necessária a inclusão de nenhuma outra restrição a não ser aquele conjunto de restrições proposto por Lee (1999).

Caso o que aqui está sendo defendido seja realmente o que ocorre na língua do aprendiz, cabe a ele, no que diz respeito à produção dos verbos regulares do inglês, manter, no caso do grupo 'C', a representação de input com que contava antes da instrução explícita (do contrário terá que fazer uso de OCP para chegar à forma-alvo), e modificar as formas de input relativas aos grupos 'A' e 'B', para a produção correta de todas as formas verbais.

As afirmações acima feitas têm embasamento nos próprios dados apontados pela Tabela 21, apresentada no capítulo anterior, referente à estrutura silábica dos verbos do grupo 'C' na coleta de janeiro. Os números relativos à produção na etapa de coleta realizada em janeiro deixam claro o surgimento de outros tipos de *output*, decorrentes da forma de input que não se mostrava presente antes da instrução explícita. Vê-se que, além da produção de formas adequadas e do apagamento da plosiva final, que se mostram decorrentes de inputs que seguem o padrão de /ni:did/, há ainda manifestação de mais uma forma, constituída pelo apagamento de ambos, da vogal e da plosiva final, que nesse caso não pode ser vista como um 'engano morfológico' por parte do aluno por se apresentar no teste de leitura.

Os *tableaux* em (78) e (79) apontam para a produção variável entre as formas [ni:.did] e [ni:.dɪ], através da noção de estratos hierarquizados, e o *tableau* em (80) apresenta o *output* ótimo, sob a mesma hierarquia, porém a partir da outra representação de input.

(78)

/ni:dɪd/	Dep	Max	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) ni:.dɪ.dɪ	*!					
b) ☞ ni:.dɪd			*		*	
c) ni:.dɪ		*!				
d) ni:d		*!*	*		*	
e) ni:dd		*!	**	*	*	*

(79)

/ni:dɪd/	Dep	CodaCond	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) ni:.dɪ.dɪ	*!					
b) ni:.dɪd		*!			*	
c) ☞ ni:.dɪ			*			
d) ni:d		*!	**		*	
e) ni:dd		*!*	*	*	*	*

(80)

/ni:dd/	Dep	CodaCond	Max	Contig	NoCoda	NoComp
a) ni:.dɪ.dɪ	*!*			*		
b) ni:.dɪd	*!	*		*	*	
c) ni:.dɪ	*!		*			
d) ☞ ni:d		*	*		*	
e) ni:dd		**!			*	*

No que diz respeito à hierarquia interna do estrato, vê-se, já na segunda coleta de dados, a flutuação entre as restrições que o compõem. Traçando-se um paralelo com as manifestações dos verbos pertencentes aos outros dois grupos, via-se, nesta etapa da aquisição, que apenas verbos sob a forma subjacente composta pela seqüência de consoantes exibiam formas decorrentes de tal flutuação. No caso do grupo 'C', ao contrário, são formas decorrentes de /ni:dɪd/ que se mostram variáveis. O que há de comum nessa constatação é que, nessa segunda coleta de dados (ao contrário do que ocorre na terceira, conforme já visto

através da análise dos verbos ‘A’ e ‘B’), há sempre variação entre formas decorrentes do input que origina a forma-alvo – em outras palavras, o input do qual se origina a forma alvo sempre tem, também decorrente dele, um forma diferente daquela produzida por falantes nativos, forma essa que se encontra em variação com a manifestação adequada. Chama a atenção, também, o fato de que é a hierarquia interna ao estrato que se mostra menos predominante que pode exibir mais de um input, ao contrário do que acontecia com os verbos do grupos ‘A’ e ‘B’. O fato de a hierarquia interna predominante ao estrato exibir apenas um input talvez seja justificado pelo fato de, se o input /ni:dd/ também se fizesse presente sobre a hierarquia Dep >> Max,CodaCond, ter-se-ia como *output* a forma [ni:dd], que desrespeitaria o princípio de OCP⁷⁷.

Fundamental, a partir da verificação dos *tableaux* acima, é evidenciar o fato de que todos eles obedecem à hierarquia já apontada em (72), que é a proposta, no que diz respeito à coleta de dados de janeiro, para os verbos dos grupos ‘A’ e ‘B’. Considerando-se que a restrição Max se encontra altamente ranqueada na primeira coleta de dados, vê-se que também os verbos do grupo ‘C’ apontam para essa demorção entre as duas coletas de dados.

Ainda com relação ao momento da aquisição relativo à coleta de janeiro, viu-se um efeito negativo da instrução explícita, caracterizado pela hiper-correção, ou cópia do paradigma dos verbos ‘A’ e ‘B’, no que diz respeito à representação subjacente. Tal hiper-correção se dá em função da mudança de forma de input que, no caso deste grupo verbal, se mostra inadequada. Deve-se apontar, ainda, o valor baixo para a porcentagem de produção de tais estruturas, que leva a crer que, com o tempo, tais manifestações se extinguirão.

⁷⁷ Tal *output* se faz presente nos dados relativos à coleta de março, conforme já revelado pelo capítulo de Descrição dos Dados.

6.2.4.3 A hierarquia da coleta final

Por fim, resta confirmar a hierarquia referente à etapa da aquisição em que se deu a última tarefa de obtenção dos dados, realizada em março.

A verificação da Tabela 22, também apresentada no capítulo de Descrição dos Dados, indica o aparecimento de uma outra forma silábica, verificada na produção de um único aluno. Tal *output*, caracterizado pelo apagamento apenas da vogal epentética, apresenta uma coda complexa que desrespeita OCP, e que é decorrente, justamente, da forma subjacente /ni:dd/, de modo que *outputs* desse tipo se mostrem, também, como uma estratégia de hiper-correção, em que o aluno tenta seguir o paradigma dos grupos ‘A’ e ‘B’.

(81)

/ni:dd/	Dep	Max	CodaCond	Contig	NoCoda	NoComp
a) ni:.dɪ.dɪ	*!*			*		
b) ni:.dɪd	*!		*	*	*	
c) ni:.dɪ	*!	*				
d) ni:d		*!	*		*	
e) ☞ ni:dd			**		*	*

Mostra-se interessante verificar que o *output* ótimo semelhante ao encontrado em (81) foi encontrado unicamente no instrumento de coleta caracterizado pelo teste de leitura, não em situações de construção espontânea do discurso. Tal constatação confirma o caráter hiper-corretivo de tal forma, produzida somente em uma situação de teste em que o aprendiz pôde se mostrar mais cuidadoso a respeito da sua produção fonética, de modo que seu nível de consciência se mostrasse mais alto e ele pudesse fazer uma dedução errônea, no que diz respeito à natureza do input, a partir do trabalho de intervenção pedagógica.

Em suma, todas as formas encontradas podem ser justificadas pela mesma hierarquia, hierarquia essa que é a mesma apresentada em (74), desde que seja considerada a possibilidade de flutuação de restrições do estrato.

A análise relativa ao grupo 'C', dessa forma, confirma o que já havia sido evidenciado no que diz respeito às hierarquias que representam as etapas de aquisição dos grupos 'A' e 'B' – a hierarquia em cada uma das etapas da aquisição deve ser a mesma, independentemente da forma do input com que se conta, seja ele constituído por coda simples ou complexa, pertencente ao grupo 'A', 'B' ou 'C'. De fato, as seqüências de aquisição silábica aqui apresentadas devem mostrar-se adequadas à análise de qualquer produção silábica realizada pelos aprendizes, independentemente de serem, ainda, formas flexionadas ou não. Acredita-se que a confirmação aqui apresentada – através da verificação dos dados relativos ao grupo 'C' – fornece evidências de caráter empírico que comprovam ter-se atingido esse objetivo.

6.2.5 A análise da estrutura silábica: considerações finais

Em resumo, o quadro a seguir, com o objetivo de sumarizar toda a discussão acima feita, apresenta as hierarquias características de cada uma das três coletas de dados, bem como as formas de input e *output* presentes em cada uma dessas coletas:

QUADRO 3 – Sequência de aquisição da estrutura silábica

Hierarquia	Input (A)	Output (A)	Input (B)	Output (B)	Input (C)	Output (C)
Pré-Instrução Max >> Dep >> CodaCond	/lɪvɪd/ ----- ⁷⁸	[lɪvɪd] -----	/mɪsɪd/ /mɪsd/	[mɪsɪd] [mɪsd]	/ni:dɪd/ -----	[ni:dɪd] -----
Pós-Instrução 1 (Jan) Dep >> Max, CodaCond	/lɪvɪd/ /lɪvd/	[lɪvɪd] [lɪvd]	/mɪsɪd/ /mɪsd/	[mɪsɪd] [mɪsd]	/ni:dɪd/ -----	[ni:dɪd] -----
Dep >> CodaCond, Max	----- /lɪvd/	----- [lɪv]	----- /mɪsd/	----- [mɪs]	/ni:dɪd/ /ni:dd/	[ni:dɪ] [ni:d]
Pós-Instrução 2 (Mar) Dep >> Max, CodaCond	/lɪvɪd/ /lɪvd/	[lɪvɪd] [lɪvd]	/mɪsɪd/ /mɪsd/	[mɪsɪd] [mɪsd]	/ni:dɪd/ /ni:dd/	[ni:dɪd] [ni:dd]
Dep >> CodaCond, Max	----- /lɪvd/	----- [lɪv]	/mɪsɪd/ /mɪsd/	[mɪsɪ] [mɪs]	/ni:dɪd/ /ni:dd/	[ni:dɪ] [ni:d]

Deve-se considerar, conforme foi afirmado nos parágrafos acima, a possibilidade de ‘flutuação’ das restrições internas aos estratos e de a relação entre essas restrições implicar dominância, o que justificará as produções variáveis das formas de *output*. As hierarquias apresentadas no quadro acima confirmam a capacidade, por parte da instrução explícita, sobretudo, de instaurar e fortalecer, entre os aprendizes, uma outra representação mental acerca dos verbos contendo o morfema do passado no inglês, representação mental essa capaz de levar à produção das formas-alvo, e que, pelo menos até a última coleta de dados realizada, se mostra em variação com a forma de input anteriormente mantida pelos aprendizes. Pelo fato de as manifestações oriundas de input primeiramente estabelecido mostrarem-se cada vez menores, é possível que tenha continuado a haver, em períodos posteriores à última coleta, a

⁷⁸ Utiliza-se o símbolo ----- para representar possibilidades de input e *outputs* lógicos que não foram efetivamente encontradas nas manifestações dos aprendizes

gradual diminuição de formas de *output* oriundas de tal input, caracterizando a aquisição, desse modo, como um estado dinâmico, ainda em andamento.

6.3 Análise da sonoridade

6.3.1 Introdução

A presente seção destina-se a discutir a questão da sonoridade, sobretudo, da plosiva coronal final, que caracteriza a marca de passado dos verbos regulares, na produção oral dos aprendizes que o presente trabalho investiga. Retomando-se o que já foi dito no terceiro capítulo, a sonoridade desses segmentos, no caso em que compõem um encontro em coda com a consoante final da raiz do verbo, depende do valor de sonoridade dessa última consoante. Tem-se, assim, um caso de assimilação progressiva de sonoridade, de modo que o fonema /d/ seja produzido como [t] em formas como *worked* [wɜ:rkt] e *stopped* [stɑ:pt] e como [d] em casos como *lived* [lɪvd] e *remembered* [rɪmembərd]. No caso dos verbos cuja plosiva coronal constitui uma coda simples, a plosiva é produzida como [d], como em *freed*⁷⁹, *wanted* e *needed*. A análise que aqui se inicia, visa, portanto, a apontar a hierarquia de restrições ativa no sistema de interlíngua dos aprendizes, responsável pela manifestação ou não da sonoridade adequada de tais plosivas, por parte dos informantes da presente pesquisa.

Assim como foi feito na análise da estrutura silábica, em que se propôs a categorização dos verbos em três grupos em função do padrão silábico que seguiam, mostrou-se também necessário, para a análise aqui proposta, retomar a distinção, já feita no capítulo de Descrição dos Dados, de tais verbos em categorias, de acordo com a sonoridade do segmento que precede a plosiva coronal final. Acrescentar-se-á, à categorização já apresentada em (30), a definição do Grupo 3, que corresponde àqueles verbos que, na análise da estrutura silábica, foram caracterizados sob o grupo 'C'.

⁷⁹ Retoma-se que verbos compreendendo o mesmo padrão silábico encontrado na palavra *freed*, exibindo a plosiva coronal seguindo a vogal que constitui o segmento final da raiz do verbo, não foram incluídos no presente trabalho por motivos de delimitação do foco de estudo, e por também não se dispor de um número considerável de manifestações, nos dados, seguindo tal padrão.

Uma vez que a categorização em função da estrutura silábica, realizada em (31), se deu a partir de letras do alfabeto (grupos ‘A’, ‘B’ e ‘C’), a distinção a partir da sonoridade, abaixo apresentada, faz uso de numerais (grupos 1, 2 e 3), para maior distinção entre essas diferentes categorizações.

(82)

- Grupo 1 - /d/ produzido como [d] em função de a consoante que com ele compõe o encontro consonantal possuir o traço [+son]. Exemplos: *lived* [lɪvd], *clubbed* [klʌbd], *unplugged* [ʌnplʌgd], *amazed* [əmeɪzd], *absorbed* [əbsɔrbd], *traveled* [trævəld], *remembered* [rɪmembərd].
- Grupo 2 - /d/ produzido como [t] em função de a consoante que com ele compõe o encontro consonantal possuir o traço [-son]. Exemplos: *missed* [mɪst], *attacked* [ətækt], *stopped* [stɔ:pt], *rushed* [rʌʃt], *laughed* [læft], *watched* [wɑ:tʃt], *asked* [æskt].
- Grupo 3 – semelhante aos verbos do grupo ‘C’ apresentados em (31), em que /d/, produzido como [d], constitui uma coda simples, seguindo a vogal epentética que, conforme evidenciado em (3.3), surge em função de OCP. Exemplos: *wanted* [wɑ:ntɪd], *started* [stɑ:rtɪd], *needed* [ni:dɪd], *recorded* [rɪkɔrdɪd].

Reconhece-se que, tomando-se a sonoridade como único critério de categorização, os verbos pertencentes ao grupo 3 poderiam ser incluídos no grupo 1, por exibirem, também, a plosiva final com traço [+son]. Entretanto, opta-se por manter a distinção já feita no capítulo de Descrição dos Dados. Conforme será evidenciado na análise subsequente, o fato de os verbos desses dois grupos constituírem estruturas silábicas distintas implica também algumas diferenças na análise, o que será visto mais adiante.

Considerando-se a organização em grupos mostrada em (31), relativa à estrutura silábica, e a acima realizada, retoma-se a idéia, já apresentada no capítulo de Descrição dos Dados, de que os verbos regulares podem ser organizados em 5 subcategorias, quando tomadas, juntas, as questões da sílaba e da sonoridade: A1, A2, B1, B2, C3. Nesse sentido, um verbo como *lived* pertenceria à classe A1, e *missed*, por exemplo, à B2. Ainda que, dados os fatores apontados no capítulo anterior, tal subcategorização não seja analisada neste trabalho, no que diz respeito à descrição ou à análise dos dados via OT, deve-se deixar claro que as hierarquias de restrições que serão apresentadas ao final desse capítulo, hierarquias essas relativas a cada uma das coletas de dados realizadas, deverão dar conta dos verbos pertencentes a cada uma dessas subcategorias.

6.3.2 As restrições utilizadas

Antes de se descreverem as restrições que serão utilizadas para a análise da questão da sonoridade, é preciso, brevemente, fazer menção à questão da direção da assimilação de sonoridade em inglês, bem como mencionar os principais trabalhos, em OT, voltados para a resolução de tal questão.

No que diz respeito à assimilação de sonoridade, os trabalhos de Lombardi (1997, 1999) e Borowsky (2000) propõem analisar, segundo a Teoria da Otimidade, a questão da direção das assimilações. Lombardi (*op. cit.*) explica que a assimilação regressiva é a que se mostra altamente ativa nas línguas do mundo, sendo considerada o ‘caso normal’, de modo que a assimilação progressiva ocorra apenas em circunstâncias especiais, e, desse modo, implique a ação de restrições adicionais, o que pode ser visto claramente na análise proposta pela autora.

O inglês é uma língua que exhibe, também, casos de assimilação regressiva de sonoridade, em formas sufixadas como as contendo o sufixo *th* – (*five – fifth, hundred – hundredth*), a flexão irregular */-t/* – (*leave – left, lose – lost*), dentre outras formas sufixadas (Borowsky 2000, p. 9). Interessante é o fato de que, nesses casos de assimilação regressiva, as formas subjacentes relativas aos sufixos, conforme aponta a autora, se mostram sempre surdas⁸⁰. Já os casos de assimilação progressiva, que compreendem não somente a questão da assimilação de sonoridade do afixo de passado, foco desta pesquisa, mas também a questão da sonoridade da marca de plural regular, exibem na subjacência o traço [+son] (*/d/*, */z/*, respectivamente). Sob a tradição dos estudos da Fonologia Lexical, poder-se-ia dizer que os sufixos responsáveis pela assimilação regressiva pertencem ao nível da Raiz, enquanto que os responsáveis pela direção progressiva se caracterizam como sufixos pertencentes ao nível da palavra (conforme categorização do plano lexical proposta em Borowsky 1986, 1993). Sob essa percepção, a análise de Borowsky (2000) toma os pressupostos defendidos em Lombardi (1997, 1999) e sugere que a ‘restrição adicional’, responsável pela orientação progressiva da assimilação nos casos de sufixo de passado e plural regular, se dá em função de uma necessidade de fidelidade à palavra, de modo que a raiz não possa ter seus traços de sonoridade alterados.

A análise aqui proposta, entretanto, por se basear em uma abordagem de OT Standard, desconsiderando, assim, a existência de níveis derivacionais, deve dar conta, em um único *tableau* que represente o sistema de interlíngua dos aprendizes, tanto dos casos de assimilação de sonoridade progressiva quanto regressiva. Em outras palavras, a preocupação da presente análise é evidenciar um modelo de assimilações neutro em termos de direção, que não privilegie um sentido sobre outro. Necessita-se, portanto, de restrições que garantam tal neutralidade no que diz respeito à direção da assimilação. Nesse sentido, a restrição *Agree*

⁸⁰ Com exceção dos casos de flexão de plural irregular, sob o sufixo */-z/*, como em *wolf – wolves, knife – knives*, cuja aparente assimilação regressiva de sonoridade, conforme sugerido pela autora, pode vir a compreender um caso de análise à parte.

(Lombardi 1997, 1999, Borowsky 2000) mostra-se como uma solução adequada, por dar conta da assimilação, ao mesmo tempo em que se caracteriza como não-direcional. Sua definição é abaixo apresentada:

(83)

AGREE: encontros de obstruintes concordam no que diz respeito ao vozeamento.

Conforme já visto no capítulo de Descrição dos Dados, não foram poucas as ocorrências em que a plosiva coronal final se apresentava exibindo o traço [-son] nas produções dos aprendizes, em situações em que tal segmento deveria ser, necessariamente, produzido como [+son]. Precisa-se, portanto, de uma restrição que se oponha a obstruintes sonoras em posição de coda, bem como de outra restrição de fidelidade que se mostre em oposição a essa questão de marcação. Ainda que os trabalhos de Lombardi e Borowsky (*op. cit.*) façam uso da restrição *Lar⁸¹, que se oporia a segmentos vozeados em qualquer posição silábica, optou-se por uma restrição mais específica, que fizesse menção justamente à posição de coda. Nesse sentido, McCarthy (2002, p. 112) apresenta a restrição com a especificação desejada:

(84)

]σ/*Voice: Obstruintes sonoras em posição final de sílaba são proibidas.⁸²

⁸¹ *LAR: do not have Laryngeal features (Lombardi, 1997, 1999). Tal restrição recebe uma marca de violação para cada obstruinte sonora encontrada.

⁸² Tal restrição pode ser encontrada, também, sob a denominação de NO VOICED OBS CODA (conforme encontrada em *Broselow et. al.* 1998).

Seguindo-se o proposto por McCarthy & Prince (1995), a definição da restrição de identidade, referente à questão da sonoridade, se vê abaixo:

(85)

Ident(Voice): O segmento de *output* deve se mostrar idêntico, em termos de vozeamento, ao seu segmento de *input* correspondente.

A partir da próxima seção, será visto como a interação dessas três restrições consegue explicar o que ocorre no sistema de interlíngua do aprendiz de inglês, falante nativo de PB.

6.3.3 A sonoridade e o ranqueamento de restrições

A presente seção tem o objetivo de apresentar uma análise, a partir da atuação das três restrições acima apresentadas, das manifestações de sonoridade da plosiva coronal final, de modo a evidenciar uma hierarquia de restrições que se mostre eficiente independentemente da sonoridade do segmento que anteceda a plosiva final, ou, ainda, independentemente da estrutura silábica que caracteriza os verbos em questão. Assim, a questão da sonoridade será analisada tanto em manifestações orais apresentando estruturas silábicas apropriadas, bem como em produções exibindo o uso de estratégias de reparo silábico, sem que tais diferenças impliquem distinções no que diz respeito à hierarquia que será proposta.

Resta deixar claro que a intenção da seção agora iniciada se constitui apenas em apresentar as combinações hierárquicas de restrições responsáveis pelas formas de saída

verificadas nas formas dos aprendizes, sem se entrar no mérito, ainda, das etapas de aquisição apresentadas pelos alunos em questão.

6.3.3.1 A sonoridade em estruturas silábicas adequadas

6.3.3.1.1 Sonoridade adequada

No que diz respeito a estruturas silábicas compostas por uma coda complexa, tem-se na hierarquia Agree >> Ident(Voice) >>]σ/*Voice aquela capaz de refletir os efeitos da assimilação progressiva de sonoridade relativa ao passado dos verbos regulares. Os *tableaux* (86) e (87), exibindo verbos pertencentes aos grupos 1 e 2, respectivamente, evidenciam o acima afirmado⁸³:

(86)

/lɪvd/	Agree	Ident(Voice)	]σ/*voice
a) \varnothing lɪvd			**
b) lɪft		*!*	
c) lɪvt	*!	*	*
d) lɪfd	*!	*	*

⁸³ Para a exemplificação através de tableaux, serão tomados, como exemplo representante do grupo 1, a forma *lived*, e como representante do grupo 2, a forma *missed*.

(87)

/mɪsd/	Agree	Ident(Voice)	]σ/*voice
a) mɪzd		*	*!*
b) $\text{m}^{\text{h}}\text{m}^{\text{h}}\text{ɪ}\text{s}^{\text{h}}\text{t}$		*	
c) mɪzt	*!	**	*
d) mɪsd	*!		*

A restrição Agree deve encontrar-se em posição dominante para impedir que o candidato fiel ao input, em (87d), venha a se sagrar como *output* ótimo. Tal hierarquia garante que, no caso de inputs que já tenham suas obstruintes concordando em sonoridade (como os representantes do grupo 1), o *output* ótimo seja aquele que se mostrar o mais fiel possível. Já no caso dos verbos pertencentes ao grupo 2, que possuem as duas obstruintes com sonoridade distintas, para que Agree seja satisfeita é necessária uma violação de Ident(Voice). A escolha cairá, portanto, sobre]σ/*voice, que determinará como ótimo o candidato que possuir o traço não marcado de sonoridade [-son], resultando, assim, em uma seqüência de consoantes surdas.

Conforme explica Borowsky (2000, p. 4), uma vez que esse tipo de hierarquia, dado um input que não possua obstruintes concordantes, acaba privilegiando sempre o candidato exibindo a seqüência [-son], o modelo de assimilação acima expresso deve ser considerado não-direcional. Tal constatação vai ao encontro do objetivo inicial, expresso na seção anterior, de se propor uma mesma hierarquia de restrições capaz de dar conta das duas direções de assimilação. Como verificação para o afirmado, será apresentado, no *tableau* abaixo, um caso de assimilação regressiva, de modo a se provar que tal hierarquia é capaz de levar ao *output* ótimo, também, nesse caso:

(88)

Five+th	Agree	Ident(Voice)	]σ/*Voice
a) Fi[vθ]	*!		*
b) Fi[fð]	*!	**	*
c) \varnothing Fi[fθ]		*	
d) Fi[vð]		*	*!*

Dado o fato de que, conforme já foi afirmado, os sufixos que ocasionam a assimilação regressiva são sempre surdos e discordam, em termos de sonoridade, das consoantes finais das raízes, ter-se-á sempre um *output* ótimo exibindo duas consoantes surdas, simulando-se, assim, os efeitos da assimilação regressiva do inglês⁸⁴. Mais comentários, a esse respeito, não serão aqui feitos, uma vez que já foi provada a capacidade de bidirecionalidade, no que diz respeito a assimilações, da hierarquia acima apresentada.

Ainda com relação aos verbos pertencentes ao grupo 1, vê-se que tal categoria inclui, como consoante final da raiz, tanto obstruintes sonoras como também soantes. Nesse sentido, pergunta-se se a hierarquia até então proposta é capaz, também, de representar os

⁸⁴ A hierarquia acima não consegue dar conta, entretanto, de supostos casos de assimilação regressiva envolvendo os ditos ‘plurais irregulares’ sob o sufixo /z/, como em *wolf – wolves, knife – knives*. Será assumida, nesse trabalho, a hipótese levantada por Borowsky (2000) de que tais casos mereçam uma explicação à parte, diferente daquela atribuída aos casos de assimilação regressiva já aqui descritos. No caso dos presentes alunos, acredita-se que manifestações como *wolves* e *knives* sejam decorrentes não de um processo de assimilação, mas, sim, da própria representação subjacente que os aprendizes possuem de tais palavras. Isso porque a consoante final vozeada da raiz é sempre representada, através da escrita, em tais formas exibindo o morfema de plural. Levando-se em consideração, conforme foi verificado na análise da sílaba, que a escrita funciona também como um meio de evidência positiva no que diz respeito à aquisição de L2 por parte de falantes adultos, a explicação de formas pluralizadas como *leaves* e *knives* possuírem a consoante de raiz já com o traço [+son], na própria estrutura de input dos falantes não-nativos, parece ser plausível, e se mostra adequada à hierarquia apresentada nos *tableaux* acima.

A possibilidade de também os outros casos de assimilação regressiva possuírem, em função da escrita, obstruintes concordantes em sonoridade já na estrutura de input dos alunos (de modo que, para os aprendizes, se tivesse /fθ/ como input) se mostra, do mesmo modo, digna de consideração, ainda que sua verificação não seja o foco deste trabalho. Optou-se, mesmo assim, por representar uma hierarquia que se mostrasse neutra em termos de direção de assimilação, para poder dar conta dos casos de assimilação, que possivelmente também ocorrem na língua do aprendiz, frente a representações ortográficas discordantes em sonoridade, como no caso da palavra “*hundredth*”, que, apesar de assim escrita, tem seu encontro consonantal produzido como [tθ] (segundo Borowsky, op. cit., p. 9).

efeitos da assimilação em seqüências não compostas por duas obstruintes, situações essas em que a restrição Agree não se mostra relevante. O *tableau* em (89) responde a essa questão⁸⁵.

(89)

remembe/rd/	Agree	Ident(Voice)	]σ/*voice
a) remember[t]		*!	
b) φ remember[d]			*

Conforme pode ser visto, nos casos de seqüência soante+obstruinte, em que Agree não exerce efeito algum, uma vez que somente se refere a encontros de obstruintes (veja-se (83)), tem-se um caso simples de fidelidade ao input. Uma vez que a plosiva coronal, na estrutura de input, possui o traço [+son], o candidato a *output* exibindo [d], que é o que se mostra mais fiel, será o ótimo.

O mesmo pode ser dito com relação a verbos pertencentes ao grupo 3, que constituem uma coda simples:

(90)

/ni:dɪd/	Agree	Ident(Voice)	]σ/*voice
a) ni:.dɪt		*!	
b) φ ni:.dɪd			*

Tem-se, também nos verbos pertencentes a esse grupo, um caso de fidelidade ao input que resulta no *output* semelhante àquele produzido pelos falantes nativos da língua, sem

⁸⁵ O presente trabalho adotará a forma *remembered* como representante, nos *tableaux*, de todos os verbos pertencentes ao grupo 1 que apresentem a seqüência final soante+obstruinte.

que seja preciso, de fato, o uso de nenhuma outra restrição adicional para prover uma explicação para esses casos em específico. A hierarquia *Agree* >> *Ident (Voice)* >> $]\sigma/*\text{voice}$ é aquela, portanto, que consegue ocasionar, no *output*, efeitos semelhantes à produção de falantes nativos no que diz respeito à assimilação de sonoridade tanto progressiva quanto regressiva, levando às formas de saída esperadas no que diz respeito à sonoridade, portanto, dos verbos exibindo a marca de passado.

Por fim, ressalta-se que a mesma linha de análise pode ser estendida a codas compostas por três consoantes: uma vez que o primeiro segmento consonantal será sempre uma soante, nos dados analisados por este trabalho, *Agree* se mostrará irrelevante no que diz respeito a tal consoante. Ter-se-á, portanto, a mesma análise realizável para codas compostas por apenas dois elementos.

6.3.3.1.2 Sonoridade inadequada

Os dados descritos, conforme visto no capítulo referente à Descrição dos Dados, apontaram diversas manifestações de estruturas inapropriadamente desvozeadas. Isso se dá justamente em função da inversão de dominância entre as restrições $]\sigma/*\text{Voice}$ e *Ident(Voice)*. Tendo-se $]\sigma/*\text{Voice}$ >> *Ident(Voice)*, será sempre privilegiado o candidato que exibir o traço [-son].

Com relação aos verbos do grupo 1, é preciso lembrar que, nos poucos casos em que a estrutura silábica composta por duas obstruintes era produzida adequadamente e se encontrava desvozeada, ambas as obstruintes possuíam o traço [-son]. Isso se mostra explicável em função da ação de *Agree*, conforme pode ser visto abaixo:

(91)

/lrvd/	Agree	]σ/*voice	Ident(Voice)
a) lrvd		*!*	
b) \leftarrow lft			**
c) lrvt	*!	*	*
d) lrvd	*!	*	*

Agree, exigindo que ambas as obstruintes concordem em sonoridade, acabará fazendo com que a consoante da raiz também se mostre dessonorizada. Como *Agree* não exerce efeito sobre soantes, seqüências como em [rɪmembərt] foram encontradas com grande abundância nos dados, mostrando-se explicáveis como pode ser visto no *tableau* a seguir:

(92)

remembe/rd/	Agree	]σ/*voice	Ident(Voice)
a) \leftarrow remember[t]			*
b) remember[d]		*!	

Tem-se puramente um caso em que Marcação domina Fidelidade, semelhante ao que ocorre no alemão e no russo, por exemplo. De igual modo, tem-se o mesmo fenômeno no que diz respeito a verbos pertencentes ao grupo 3:

(93)

ni:dɪd	Agree	]σ/*voice	Ident(Voice)
a) \leftarrow ni:dɪt			*
b) ni:dɪd		*!	

No que diz respeito às produções de verbos pertencentes ao grupo 2, o capítulo de Descrição dos Dados já revelou não ter havido nenhuma manifestação de seqüências exibindo a plosiva final com o traço [+son], nem em seqüências como [mɪsd] ou [mɪzd]. A análise dos *tableaux* referentes a estruturas de input pertencentes a esse grupo consegue explicar o que acontece. De fato, uma vez que, conforme se viu no *tableau* (87), a decisão recai sobre]σ/*voice, que então era a restrição mais baixa na hierarquia, o *output* ótimo será o mesmo caso se tenha a relação inversa, em que]σ/*voice >> Ident(Voice).

(94)

/mɪsd/	Agree	]σ/*voice	Ident(Voice)
a) mɪzd		*!*	*
b) \varnothing mɪst			*
c) mɪzt	*!	*	**
d) mɪsd	*!	*	

Tendo-se Agree sempre em posição de dominância, a relação hierárquica entre as outras duas restrições é irrelevante, o que justifica, nos dados encontrados, o fato de todas as produções silábicas apropriadas, pertencentes ao grupo 2, terem sido produzidas com o traço [-son].

6.3.3.2 A sonoridade em estruturas silábicas inadequadas

Para finalizar esta etapa da análise, em que se procurou evidenciar ambas as hierarquias responsáveis pelas duas possibilidades de sonoridade da plosiva coronal final, é preciso mostrar, ainda, que as duas hierarquias aqui descritas conseguem explicar o que

ocorre, também, em estruturas silábicas contendo epêntese ou apagamento, estruturas silábicas essas diferentes das consideradas como alvo. Uma vez que tais estruturas compreendem codas simples, o tratamento analítico não é diferente daquele evidenciado para verbos pertencentes ao grupo 3 ou pertencentes ao grupo 1 (desde que compostos por uma seqüência de soante + obstruinte). Nesse sentido, Agree >> Ident(Voice) >>]σ/*voice garante *outputs* contendo um segmento final fiel ao input, exibindo o traço [+son], enquanto que Agree >>]σ/*voice >> Ident(Voice) garante codas constituídas por um segmento surdo. Nos exemplos abaixo, têm-se, em (95), estruturas exibindo apagamento e, em (96), caracterizadas pela epêntese medial. Não serão ainda representadas, nesses *tableaux*, as restrições relativas à estrutura silábica.

(95) Apagamentos

/lɪvd/	Agree	Ident(Voice)	]σ/*voice
a) ☞ lɪv			*
b) lɪf		*!	

/lɪvd/	Agree	]σ/*voice	Ident(Voice)
a) lɪv		*!	
b) ☞ lɪf			*

(96) Epênteses Mediais

/lɪvid/	Agree	Ident(Voice)	]σ/*voice
a) ☞ lɪ.vɪd			*
b) lɪ.vɪt		*!	

/lɪvid/	Agree	]σ/*voice	Ident(Voice)
a) lɪ.vɪd		*!	
b) ☞ lɪ.vɪt			*

Chama-se a atenção para o fato de que, no caso de apagamentos da plosiva final em verbos pertencentes ao grupo 2, qualquer uma das duas hierarquias levará à mesma forma de *output*, exibindo uma consoante final surda. Isso porque, tendo-se, já no input, um segmento surdo, a sonorização de tal segmento em coda não se mostra natural, visto que desobedece, ao mesmo tempo, ambas as restrições ($]\sigma/*\text{Voice}$) e (Ident-Voice). Os *tableaux* (97) e (98), abaixo, deixam isso claro:

(97)

/mɪsd/	Agree	$]\sigma/*\text{voice}$	Ident(Voice)
a) mɪz		*!	*
b) ☞ mɪs			

(98)

/mɪsd/	Agree	Ident(Voice)	$]\sigma/*\text{voice}$
a) mɪz		*!	*
b) ☞ mɪs			

6.3.4 A seqüência de aquisição relativa à sonoridade e a variabilidade

Tendo sido, na seção anterior, apontadas as hierarquias responsáveis pelas formas de saída evidenciadas no capítulo de Descrição dos Dados, chega o momento de se discutirem as etapas de aquisição do fenômeno, bem como a variabilidade encontrada, no que diz respeito à sonoridade da plosiva coronal. Nesse sentido, assim como já foi realizado no estudo da

aquisição da estrutura silábica, serão apontadas as hierarquias relativas a cada um dos três momentos de coleta de dados.

6.3.4.1 A hierarquia inicial

Mesmo que, já no primeiro momento de coleta, os aprendizes em questão não mais exibissem a hierarquia da L1, é preciso fazer considerações a respeito da posição das três restrições em questão no sistema do português brasileiro.

Acredita-se que, pelo fato de o português não exibir seqüências de obstruintes, *Agree* se encontra em uma posição não-dominada nos sistemas de L1 desses aprendizes, uma vez que nunca precisou ser demovida.

No que diz respeito ao posicionamento de] σ /*voice e Ident(Voice) na hierarquia da L1, a relação hierárquica entre essas duas restrições, no sistema do português brasileiro, pode ser demonstrada ao se considerar a questão da sonoridade da fricativa alveolar em final de sílabas, responsável pela variação entre a formas surda [s] e sonora [z] em função do contexto fonológico seguinte. Seguindo-se Lopez (1979, p. 117, 137), assumir-se-á, para fins desta análise, a fricativa final como decorrente da forma subjacente /z/. Tal caracterização de input [z] ao invés de [s], para fins deste trabalho, encontra respaldo nos mesmos argumentos, apresentados no referencial teórico, que justificam ser a forma subjacente da marca de plural de inglês aquela exibindo o traço [+son].

Um argumento evidente na própria língua portuguesa para a tomada de [z] como facilitadora da análise aqui proposta pode ser visto em exemplos de palavras como *voz* [vɔs] e *vozear* [vozear]. Tem-se que, segundo a hierarquia que será aqui proposta, o [z] de *vozear*, em *onset*, mostra-se como fiel ao input [+son]. Já em *voz*, em que a fricativa se encontra na

posição de coda, são sentidos os efeitos de]σ/*voice, que não permite obstruintes sonoras em coda, e que, portanto, se encontra dominando Ident(Voice). Tem-se, assim, a mesma relação encontrada no alemão: obstruintes sonoras são proibidas em posição final⁸⁶, mas em *onsets* são, sim, permitidos.

Pode-se sugerir que, na hierarquia da L1, tem-se a seguinte relação de dominância:

(99)

Hierarquia da L1

Agree >>]σ/*Voice >> Ident(Voice)

Partindo-se da idéia de ser (99) a hierarquia da L1, vê-se que, no que diz respeito à questão da sonoridade, o papel da instrução explícita seria o de demover a restrição]σ/*Voice, de modo que Ident(Voice) a dominasse, para se terem os efeitos de assimilação de sonoridade apropriados. Entretanto, o que se pôde ver, nos dados desta pesquisa, foi uma ocorrência variável no que diz respeito à sonoridade da plosiva final. A análise individual de cada um dos momentos de coleta deixará a situação mais clara.

⁸⁶ Não se pode esquecer, entretanto, que o português, ao contrário do alemão, permite obstruintes sonoras em coda, desde que estejam seguidas por um outro segmento também sonoro. Nesse sentido, reconhece-se, no caso do português, a atuação de uma outra restrição que garanta os efeitos da assimilação regressiva de sonoridade, garantindo que a sonoridade da obstruinte em coda concorde com a do *onset* seguinte, restrição essa que deve estar dominando a relação]σ/*Voice >> Ident(Voice). Não é o objetivo do presente trabalho tratar dessa restrição, mas, sim, evidenciar que, em casos em que a fricativa de coda do português não é seguida por nenhum outro elemento, antecedendo dessa forma a pausa, a relação de dominância]σ/*Voice >> Ident(Voice) se faz perceptível. Tal tendência se mostra bastante clara na produção de aprendizes brasileiros em estágio inicial de aquisição da língua inglesa, que costumam, também, dessonorizar todas as plosivas finais sonoras quando essas antecedem a pausa.

6.3.4.2 A hierarquia pré-instrucional

Para determinar-se a hierarquia que representa a sonoridade no período pré-instrucional, é preciso retomar algumas constatações feitas no capítulo de Descrição dos Dados. Os verbos pertencentes ao grupo 1, conforme evidencia a Tabela 13, já apresentam uma produção variável, por parte dos aprendizes, no que diz respeito à sonoridade da plosiva final. Tal variabilidade, de acordo com a proposta de estratos hierarquizados de Bonilha & Matzenauer (2003), se mostra explicável através do ranqueamento interno das restrições que compõem um único estrato, conforme se vê nos *tableaux* abaixo:

(100)

remembe/rd/	Agree	]σ/*voice	Ident(Voice)
a) remember[d]		*!	
b) φ remember[t]			*

(101)

remembe/rd/	Agree	Ident(Voice)	]σ/*voice
a) φ remember[d]			*
b) remember[t]		*!	

Conforme já foi visto no capítulo da Descrição de Dados e no estudo relativo à sílaba, não houve, no que diz respeito a verbos pertencentes ao grupo 1, estruturas silábicas apropriadas cuja primeira consoante que comporia o encontro consonantal não pertencesse ao inventário de coda do português, havendo, anteriormente à instrução explícita, apenas seqüências adequadas formadas por soantes + obstruintes.

O que os *tableaux* acima mostram é que, mesmo antes da realização da instrução explícita,]σ/*voice já havia sido demovida de modo a pertencer ao mesmo estrato de Ident(Voice). O fato de as duas restrições pertencerem ao mesmo estrato explica as ocorrências variáveis na língua do aprendiz. Reconhece-se, já nesse estágio, que a relação {Ident(Voice) >>]σ/*voice} se mostra como a predominante dentro do estrato, sugerindo a possibilidade de tal hierarquia interna ao estrato, a partir da qual se têm *outputs* semelhantes aos produzidos por falantes nativos, vir a se consolidar nas manifestações dos aprendizes de modo que cada uma dessas restrições pudesse vir a ocupar um estrato próprio, consolidação essa que deveria ser acelerada pela instrução explícita.

No que diz respeito a verbos do grupo 2, conforme já foi afirmado, a relação hierárquica dentro do estrato não se mostra relevante, uma vez que o *output* será sempre aquele considerado como alvo (composto por duas consoantes surdas). Dessa forma, a partir de produções de estruturas silábicas apropriadas, mostra-se impossível determinar se há, realmente, flutuação de restrições internamente ao estrato, e qual a sub-hierarquia que se mostra predominante dentro dele. Entretanto, os números relativos às manifestações silábicas exibindo a vogal intervocálica evidenciam a existência de flutuação das restrições internas ao estrato também sob os inputs pertencentes a esse grupo.

Já com relação ao grupo 3, retomando-se os dados apresentados no capítulo anterior, na Tabela 25, vê-se que não houve, nos casos de produção das plosivas finais com soltura plena, variação no traço [±son]. Em uma tentativa de explicar o fato de não ter sido encontrada flutuação de restrições internas ao estrato, poder-se-ia pensar que haveria a necessidade de se promover um tratamento analítico diferenciado para plosivas finais que compreendessem codas simples ou complexas. Tal hipótese se mostra descartada, uma vez que as produções exibindo epêntese medial, relativas aos grupos 1 e 2, demonstravam, sim, variação no que dizia respeito à sonoridade do segmento coronal final em codas simples.

Dado o baixo índice de produções dos verbos do grupo 3, contendo plosivas finais realizadas com soltura plena de ar, o que parece, conforme já foi anteriormente sugerido, é que o não-aparecimento de plosivas dessonorizadas se mostra como um fato do acaso, possivelmente em função desse baixo número de dados exibindo soltura, o que já foi mencionado no capítulo anterior. A verificação dos dados obtidos na primeira coleta de dados pós-instrucional, que apontará a ocorrência variável de sonoridade também nos verbos pertencentes a essa categoria, parecem confirmar tal possibilidade.

Em suma, no período pré-instrucional contava-se com a seguinte hierarquia de restrições:

(102)

Hierarquia, referente à sonoridade, no período pré-instrucional

Agree >> Ident(Voice),]σ/*Voice

6.3.4.3 A hierarquia pós-instrucional

Conforme foi evidenciado no capítulo de Descrição dos Dados, a variação referente à sonoridade da plosiva coronal final se mantém mesmo após a instrução explícita. Tem-se, assim, que a variação se mostra ainda como um processo ativo, de modo que a instrução explícita, pelo menos em um primeiro instante, não tenha feito com que]σ/*Voice fosse demovida para um nível mais abaixo na hierarquia, para que se desfizesse o estrato compartilhado pelas duas restrições, e, dessa forma, não houvesse mais manifestações de plosivas, referentes a verbos dos grupos 1 e 3, exibindo o traço [-son]. Além das formas referentes às estruturas silábicas semelhantes às alvo e exibindo epêntese medial, estruturas

silábicas essas cuja plosiva final já apresentava variação relativa à sonoridade no período pré-instrucional, puderam ser encontradas, também nos dados referentes a essa coleta, produções exibindo o apagamento da plosiva coronal final. Nesse tipo de estrutura silábica, a consoante da raiz dos verbos pertencentes ao grupo 1, conforme também foi evidenciado no capítulo anterior, pode apresentar variação em sua sonoridade, evidenciando a flutuação de restrições internas ao estrato. O mesmo pode ser dito a respeito do que acontece com a consoante da raiz nos casos de apagamento da plosiva coronal final e da vogal epentética dos verbos pertencentes ao grupo 3, que tenham /d/ como segmento final da raiz. No que diz respeito aos verbos pertencentes ao grupo 2, a variação quanto à sonoridade da consoante final da raiz não se mostrou possível, conforme os *tableaux* (97) e (98) já apresentados, uma vez que o segmento final da raiz já se mostrava surdo.

Dado o fato de que a variabilidade persiste, a hierarquia de restrições que representa o sistema lingüístico do aluno, mesmo após a instrução explícita, permaneceu a mesma, já representada em (102).

(103)

Hierarquia, referente à sonoridade, em janeiro

Agree >> Ident(Voice),]σ/*Voice

6.3.4.4 A hierarquia da coleta final

A observação dos dados que foram coletados no mês de março, apresentados no capítulo anterior, deixa claro que a instrução explícita não conseguiu demover]σ/*Voice para um estrato abaixo de Ident(Voice).

Os dados das Tabelas 15 e 27 continuam evidenciando a ocorrência variável da sonoridade concernente à plosiva coronal final nos casos de produção de estruturas silábicas apropriadas, tanto no caso de formação de codas complexas (grupo 1) como simples (grupo 3). Tem-se a evidência, assim, de que as restrições Ident(Voice) e] σ /*Voice se encontram ainda em um mesmo estrato. A variação referente à sonoridade da plosiva coronal final se mantém presente, também, nas produções caracterizadas pela estrutura silábica inapropriada, como nas manifestações exibindo epêntese medial.

Assim, retomando-se o que foi dito no capítulo de Descrição dos Dados, a variabilidade se mostra presente ao longo dos três momentos em que foram realizadas as coletas de dados. Nesse sentido, reconhece-se que a instrução explícita não se mostrou capaz de exercer efeitos imediatos no sentido de modificar a hierarquia de restrições de modo a haver diferenças entre aquela verificada no momento pré-instrucional e a obtida para representar os dados do último trabalho de coleta. Não houve, em função da instrução explícita, um reordenamento ou demissões de restrições, sendo que a hierarquia se manteve a mesma, ao longo das três verificações. Assim, a representação em (104) repete a hierarquia já registrada em (102) e (103).

(104)

Hierarquia, referente à sonoridade, para os três momentos de coleta

Agree >> Ident (Voice),] σ /*Voice

6.4 Sílabas e sonoridade em uma mesma hierarquia

6.4.1 Introdução

Tendo sido apresentadas, individualmente, as hierarquias relativas à estrutura silábica e à sonoridade da consoante final, chega-se à última etapa da presente análise, em que se propõe representar, em um mesmo sistema hierárquico, as restrições que se mostram relevantes para ambas as questões discutidas neste trabalho. Tem-se, assim, o objetivo de apresentar a hierarquia completa do sistema de interlíngua de aprendiz, relativa à produção do passado dos verbos regulares do inglês, para cada uma das etapas de coleta de dados realizadas.

A partir da intenção acima descrita, a presente seção começará fazendo comentários a respeito da disposição de tais restrições no sistema de L1 do aprendiz. Logo após, serão apresentadas, uma a uma, as hierarquias relativas aos três momentos de verificação dos dados, evidenciando-se as demarcações de restrições ocorrentes entre esses intervalos de tempo.

6.4.2 A hierarquia da L1

No que diz respeito à silabação, a hierarquia de restrições do português já foi retratada, neste capítulo, na seção (6.2.2), sendo aquela proposta por Lee (1999), alterada por Collischonn (2000). É apresentada, abaixo, novamente a relação hierárquica relativa à estrutura silábica para o português⁸⁷:

⁸⁷ São apresentadas, na hierarquia em questão, somente as restrições que se mostrarão pertinentes para a presente análise. A relação Max >> CodaCond segue Collischonn (2000), conforme já previamente esclarecido.

(105)

Max >> CodaCond >> Dep

Tem-se a tarefa, agora, de ‘encaixar’ as restrições relativas à sonoridade dentro dessa hierarquia, sem que os princípios de demissão mínima do algoritmo de Tesar & Smolensky (2000), no que diz respeito à própria aquisição de L1, sejam desrespeitados, e sem que a nova hierarquia que será apresentada leve ao surgimento de *outputs* ótimos diferentes daqueles efetivamente encontrados nos dados. Sugeriu-se, anteriormente, a seguinte relação de dominância, no português brasileiro, para as restrições relativas à questão da sonoridade:

(106)

Agree >>]σ/*Voice >> Ident(Voice)

Conforme já foi afirmado, em função do fato de o português não possuir seqüências de obstruintes que discordam em sonoridade, *Agree* parece nunca ter sido demovida pela criança falante de português brasileiro, ocupando, sempre, posição dominante na hierarquia. Tal hipótese é confirmada pelas próprias hierarquias de aquisição relativas às três coletas, que mantiveram tal restrição sempre em posição dominante.

A restrição]σ/*Voice, por sua vez, deve estar dominando Ident(Voice), o que fica claro em palavras como *voz*, em que a obstruinte final /z/ é dessonorizada. Isso, conforme também já afirmado, somente quando a obstruinte não é seguida por nenhum outro segmento, do contrário uma restrição mais altamente ranqueada, cuja definição não é o foco do presente trabalho, garantiria os efeitos da assimilação regressiva da sonoridade do segmento de *onset* seguinte.

Pergunta-se se a relação] σ /*Voice >> Ident(Voice) pode ser colocada em posição superior às restrições de trato da estrutura silábica Max e Dep. A resposta para essa questão é negativa. Um razão convincente para se posicionar Ident(Voice) e] σ /*Voice abaixo dessas restrições encontra-se no fato de que, caso tais restrições dominassem Max ou Dep, poder-se-ia ter o apagamento ou a epêntese, respectivamente, como estratégias compensadoras de Ident(Voice) ou] σ /*Voice, de modo que fosse preferível apagar ou acrescentar um segmento a mudar a sua sonoridade, o que não é o que realmente acontece na língua. A necessidade de se ter Max e Dep acima das duas restrições relativas à sonoridade se mostra como evidente para todas as línguas do mundo, uma vez que, conforme afirma Lombardi (2001), não há evidências de línguas que apresentem epêntese e apagamento como estratégias de impedir modificações na sonoridade de segmentos.

A autora (op. cit.), em seu trabalho que é mencionado também em McCarthy (2002), evidencia o ‘risco’ acima descrito e sugere, como solução para o problema, a restrição Max(Voice), para os casos em que] σ /*Voice dominasse Max, havendo o risco do apagamento como satisfação de tal restrição mais altamente ranqueada. A restrição Max(Voice), segundo a sua proposta, tomaria o lugar de Ident(Voice)⁸⁸ e deveria encontrar-se dominando Max(Segment), que proibiria o apagamento do segmento como um todo. Max(Voice) seria violada não somente nos casos em que os segmentos plosivos sofressem dessonorização, mas também nas situações em que Max(Segment) fosse violada, uma vez que, quando é apagado todo um segmento, é também apagado o seu traço relativo à sonoridade. Sob a hierarquia] σ /*Voice >> Max(Voice) >> Max(Segment), considerando-se uma situação em que se tivesse um candidato a *output* exibindo uma plosiva surda em coda, em oposição a outro candidato exibindo apagamento da plosiva final, o que se sagraria ótimo seria aquele candidato que exibisse dessonorização. Isso ocorreria porque, enquanto tal *output*

⁸⁸ A autora sugere essas restrições sob os nomes de Max (Lar) e Ident (Lar), sendo as denominações Max (Voice) e Ident (Voice) encontradas em McCarthy 2002, p. 113.

ótimo estaria violando apenas Max(Voice), o candidato que exibisse apagamento de todo o segmento estaria desrespeitando ambos Max(Voice) e Max(Segment), representando, assim, uma situação de *overkill*.

Assim, ao se propor a restrição Max(Voice), estar-se-ia garantindo o fato de que, nas línguas do mundo, não são encontrados casos de apagamentos para impedir a dessonorização de uma obstruente em coda, sem se precisar de Ident(Voice), que obrigatoriamente, quando considerada, deve ser encontrada abaixo de Dep e Max.

Opta-se, entretanto, por continuar trabalhando com Ident(Voice), de modo a se evitar que ainda outra restrição seja adicionada à hierarquia. Tomada essa decisão, a hierarquia, relativa à estrutura silábica e à sonoridade da L1, encontra-se, dessa forma, em (107)⁸⁹.

(107)

Agree >> Max >> CodaCondition >> Dep >>]σ/*Voice >> Ident(Voice)

Passa-se, agora, para as hierarquias de interlíngua características de cada um dos momentos de coleta de dados.

6.4.3 A hierarquia pré-instrucional

A análise individual das questões da silabação e da sonoridade, relativas a esse momento da aquisição dos aprendizes, indicou as seguintes hierarquias de restrições, a seguir rerepresentadas:

⁸⁹ Foram retratadas, nesta hierarquia, apenas as restrições relativas à estrutura silábica que se mostram de relevância para a análise.

(108)

Max >> Dep >> Coda-Condition

(109)

Agree >> Ident(Voice),] σ /*Voice

Agree deve ocupar o ponto mais alto da hierarquia, conforme já afirmado. Uma vez que, no que diz respeito ao processo de aquisição, está sendo considerada a hipótese de estratos com hierarquia interna, a flutuação de restrições se mostra uma realidade, sendo a sub-hierarquia predominante aquela em que a restrição de fidelidade domina a de marcação.

Considerando-se o fato de as restrições Ident(Voice) e] σ /*Voice encontrarem-se, já neste momento da aquisição, em um mesmo estrato hierarquizado, tem-se outro motivo para não se recorrer a Max(Voice) em substituição à Ident(Voice). De fato, o uso de Max(Voice) não consegue demonstrar, com naturalidade, a impossibilidade de sonorização de verbos pertencentes ao grupo 2. Isso porque Max(Voice) permite que consoantes surdas, pertencentes ao input, apareçam exibindo o traço [+son] no *output* sem incorrer nenhuma forma de violação de tal restrição. Dessa forma, a sub-hierarquia interna ao estrato {Max(Voice) >>] σ /*Voice}, implicaria, como ótimo, o candidato que possuísse dois segmentos sonoros em coda, como [mɪzd]. Somente a sub-hierarquia {] σ /*Voice >> Max(Voice)}, por sua vez, seria capaz de levar ao *output* ótimo semelhante à forma-alvo [mɪst]. Uma vez que, conforme mostraram os dados, não houve casos de sonorizações inapropriadas no que diz respeito a essa categoria de verbos, tomar Max(Voice) para a análise implicaria dizer que, ao contrário dos grupos 1 e 2, os verbos pertencentes ao grupo 2 não apresentam variação, no que diz respeito à hierarquia de restrições interna ao estrato em questão, o que parece pouco provável. Opta-se, assim, por manter Ident(Voice), pois tal restrição garante que, independentemente da hierarquia interna ao estrato, o *output* ótimo seja sempre o mesmo, aquele que foi

unanimemente encontrado nos dados dos aprendizes. É preciso, conforme já acima afirmado, que tal restrição, bem como] σ /*Voice, se encontrem abaixo de Max e Dep também nessa hierarquia.

A hierarquia do período pré-instrucional é, portanto, a seguinte:

(110)

Hierarquia do período pré-instrucional (completa)

Agree >> Max >> Dep >> CodaCond >> Ident(Voice),] σ /*Voice

6.4.4 A hierarquia pós-instrucional

Já no período após a instrução explícita, há um afastamento ainda maior da hierarquia da L1, pelo menos no que diz respeito à estrutura silábica. Retomam-se, aqui, as hierarquias referentes à estrutura silábica e à sonoridade, no que diz respeito a essa etapa da aquisição:

(111)

Dep >> Max, CodaCond

(112)

Agree >> Ident(Voice),] σ /*Voice

A hierarquia que representa essa fase da aquisição, incluindo tanto sonoridade quanto silabação, é retratada abaixo:

(113)

Hierarquia em janeiro (completa)

Agree >> Dep >> Max, CodaCond >> Ident(Voice),]σ/*Voice**6.4.5 A hierarquia da coleta final**

A hierarquia de restrições se manteve a mesma tanto no que diz respeito à sonoridade como no que concerne à questão da silabação, havendo, no caso de um dos alunos, apenas o surgimento de uma outra possibilidade de flutuação interna das restrições que compõem o estrato [Max, CodaCond], que, nesse caso, pode ocorrer sob ambas as formas de *input*. A hierarquia que representou a aquisição no mês de março é, portanto, novamente apresentada:

(114)

Hierarquia em março (completa)

Agree >> Dep >> Max, CodaCond >> Ident(Voice),]σ/*Voice

Como comprovação da efetividade de tal hierarquia, no sentido de prover candidatos ótimos que condizem com aqueles apontados nas tabelas voltadas para a descrição dos dados, serão apresentados, abaixo, *tableaux* de caráter comprobatório. Serão consideradas as possibilidades de flutuação interna das restrições que compõem os estratos que levem a *outputs* que tenham sido produzidos, bem como ambas as formas de *input* evidenciadas pelos aprendizes. Ainda que tenha se tomado, como exemplo, um verbo representante do subgrupo

‘A1’ (*lived*), os *tableaux* a seguir apresentados se mostram como representativos do que pode ocorrer, também, nos outros grupos verbais.

Toma-se, primeiramente como input, a forma /lɪvɪd/, exibindo um segmento vocálico entre as duas consoantes, identificada como a primeira forma de input do processo de aquisição dos sujeitos deste estudo, forma subjacente, conforme já afirmado, decorrente da escrita.

(115)

/lɪvɪd/	Agree	Dep	Max	CodaCond	Ident(Voice)	]σ/*Voice
a) lɪ.vɪ.dɪ		*!				
b) lɪ.vɪ			*!			
c) lɪ.vɪt				*	*!	
d) \leftarrow lɪ.vɪd				*		*
e) lɪv			*!*	*		*
f) lɪf			*!*	*	*	
g) lɪft			*!	**	**	
h) lɪvd			*!	**		**


(116)

/lɪvɪd/	Agree	Dep	Max	CodaCond	]σ/*Voice	Ident(Voice)
a) lɪ.vɪ.dɪ		*!				
b) lɪ.vɪ			*!			
c) \leftarrow lɪ.vɪt				*		*
d) lɪ.vɪd				*	*!	
e) lɪv			*!*	*	*	
f) lɪf			*!*	*		*
g) lɪft			*!	**		**
h) lɪvd			*!	**	**	

Sob a forma de input contendo o segmento vocálico entre as consoantes, o que se tem é uma coda simples. *Agree*, nesse sentido, não se mostra relevante para a análise. A diferença em termos de sonoridade da plosiva final se dá em função da flutuação entre as restrições *Ident(Voice)* e $]σ/*Voice$. O mesmo comportamento das restrições, aqui apresentado, pode ser estendido para verbos dos grupos ‘B’ e ‘C’, desde que suas formas de input sejam aquelas contendo, também, um segmento vocálico entre as consoantes.

Formas de *output* como [lɪvɪ] (grupo ‘A’), [mɪsɪ] (grupo ‘B’) e [ni:dɪ] (grupo ‘C’) são garantidas a partir da modificação da hierarquia interna do estrato de restrições que diz respeito à estrutura silábica⁹⁰.

(117)

/lɪvɪd/	Agree	Dep	CodaCond	Max	Ident(Voice)	$]σ/*Voice$
a) lɪ.vɪ.dɪ		*!				
b)  lɪ.vɪ				*		
c) lɪ.vɪt			*!		*	
d) lɪ.vɪd			*!			*
e) lɪv			*!	**		*
f) lɪf			*!	**	*	
g) lɪft			*!*	*	**	
h) lɪvd			*!*	*		**

A flutuação das restrições relativas à sonoridade não implica diferenças no *output*, uma vez que, na forma ótima, não se têm plosivas em coda.

⁹⁰ Ainda que, nos dados, verbos do grupo A não tenham exibido o padrão silábico que se sagra como ótimo no *tableau* (117), tal padrão foi encontrado em um verbo do grupo B, o que justifica a presença do *tableau* em questão.

Sob a forma subjacente composta por uma seqüência de consoantes, que é a forma subjacente em etapa mais avançada da aquisição, os seguintes *outputs* são obtidos, de acordo com as hierarquias internas dos estratos:

(118)

/lrvd/	Agree	Dep	Max	CodaCond	Ident(Voice)	]σ/*voice
a) lI.vit		*!		*	*	
b) lI.vId		*!		*		*
c) liv			*!	*		*
d) lif			*!	*	*	
e) lift				**	*!*	
f) lrvt	*!			**	*	*
g) \leftarrow lrvd				**		**

Com o estrato relativo à estrutura silábica exibindo a hierarquia interna {Max >> CodaCond}, o que se tem é a seqüência de consoantes semelhantes às produzidas por falantes nativos, no que diz respeito a verbos pertencentes aos grupos ‘A’ e ‘B’. No que diz respeito a verbos pertencentes ao grupo ‘C’, a hierarquia acima leva a formas como [ni:dd]. Invertendo-se a relação interna das restrições]σ/*Voice e Ident(Voice), têm-se os mesmos *outputs* sob as formas surdas:

(119)

/lrvd/	Agree	Dep	Max	CodaCond	]σ/*voice	Ident(Voice)
a) lI.vit		*!		*		*
b) lI.vId		*!		*	*	
c) liv			*!	*	*	
d) lif			*!	*		*
e) \leftarrow lift				**		**
f) lrvt	*!			**	*	*
g) lrvd				**	*!*	

Cabe lembrar que, no caso de seqüências pertencentes ao grupo 1 compostas por soantes + obstruintes (sub-categoria B1), *Agree* não exerce efeito algum, obtendo-se *outputs* como *remembe[rt]*. No caso de verbos pertencentes ao grupo 2, conforme já foi evidenciado, a flutuação de tais restrições de sonoridade se mostra irrelevante, uma vez que sempre se obterá, como ótimo, um encontro consonantal surdo.

Como últimas possibilidades, considerar-se-á a variação da estrutura hierárquica interna ao estrato referente às restrições que dizem respeito à estrutura silábica. Têm-se, assim, as formas com apagamento da plosiva coronal. Dependendo da hierarquia interna das restrições] σ /*Voice e Ident(Voice), pode-se ter, como consoante final, um segmento surdo ou sonoro. Vejam-se os *tableaux* em (120) e (121).

(120)

/lrvd/	Agree	Dep	CodaCond	Max	Ident(Voice)	]σ/*voice
a) l.r.vit		*!	*		*	
b) l.r.vɪd		*!	*			*
c) \emptyset lrv			*	*		*
d) lɪf			*	*	*!	
e) lɪft			**!		**	
f) lɪvt	*!		**		*	*
g) lrvd			**!			**

(121)

/lrvd/	Agree	Dep	CodaCond	Max	]σ/*voice	Ident(Voice)
a) l.r.vit		*!	*			*
b) l.r.vɪd		*!	*		*	
c) lrv			*	*	*!	
d) \emptyset lɪf			*	*		*
e) lɪft			**!			**
f) lɪvt	*!		**		*	*
g) lrvd			**!		**	

Cabe lembrar o fato de que formas pertencentes aos grupos 'B' e 'C', como [mɪs] e [ni:d] ~ [ni:t], são também decorrentes da hierarquia interna ao estrado que contém as restrições {CodaCond >> Max}.

6.5 Considerações finais

Procurou-se, através dos diferentes ordenamentos de restrições apresentadas, evidenciar a efetividade da hierarquia de restrições proposta nos *tableaux* acima, no que diz respeito a sua capacidade de dar conta de todas as formas de *output* produzidas pelos aprendizes pesquisados. Como fechamento deste capítulo, tendo-se o objetivo de sistematizar todo o trabalho desenvolvido, propõe-se o Quadro 4, demonstrando as hierarquias, as formas de input e *output* dos aprendizes em cada um dos momentos de coleta de dados⁹¹:

QUADRO 4 – Hierarquias, formas de input e respectivos *outputs* em cada um dos momentos de coleta de dados

Hierarquia	Input (A)	Output (A)	Input (B)	Output (B)	Input (C)	Output (C)
Pré-Instrução Agree>> Max >> Dep >> CodaCond >> Ident(Voice),]σ/*Voice	/lɪvɪd/	[lɪvɪd]	/mɪsɪd/	[mɪsɪd]	/ni:dɪd/	[ni:dɪd]
	-----	-----	/mɪsd/	[mɪst]	-----	-----
Agree>> Max >> Dep >> CodaCond >>]σ/*Voice, Ident(Voice)	/lɪvɪd/	[lɪvɪt]	/mɪsɪd/	[mɪsɪt]	-----	-----
	-----	-----	/mɪsd/	[mɪst]	-----	-----
Pós-Instrução (Jan) Agree>> Dep >> Max,CodaCond>> Ident(Voice),]σ/*Voice	/lɪvɪd/	[lɪvɪd]	/mɪsɪd/	[mɪsɪd]	/ni:dɪd/	[ni:dɪd]
	/lɪvd/	[lɪvd]	/mɪsd/	[mɪst]	-----	-----

⁹¹ O presente quadro usa os verbos *lived*, *missed* e *needed*, pertencentes, respectivamente, aos subgrupos 1A, 2B e 3C, para exemplificar o que ocorre nos sistemas linguísticos dos sujeitos deste estudo. Por analogia, verbos como *stopped*, pertencentes à categoria A2, exibem o mesmo comportamento de *lived*, no que diz respeito à estrutura silábica, e de *missed*, no que diz respeito à sonoridade. De modo inverso, verbos como *remembered*, pertencente à subcategoria B1, exibem o mesmo comportamento silábico de *missed* e as mesmas propriedades, no que diz respeito à sonoridade da plosiva coronal final, de *lived*.

Agree >> Dep >> Max,CodaCond >>]σ/*Voice, Ident(Voice)	/lɪvɪd/	[lɪvɪt]	/mɪsɪd/	[mɪsɪt]	/ni:dɪd/	[ni:dɪt]
	/lɪvd/	[lɪft]	/mɪsd/	[mɪst] ⁹²	-----	-----
Agree >> Dep >> CodaCond,Max >> Ident(Voice),]σ/*Voice	-----	-----	-----	-----	/ni:dɪd/	[ni:dɪ]
	/lɪvd/	[lɪv]	/mɪsd/	[mɪs]	/ni:dd/	[ni:d]
Agree >> Dep >> CodaCond,Max >>]σ/*Voice, Ident(Voice)	-----	-----	-----	-----	/ni:dɪd/	[ni:dɪ] ⁹³
	/lɪvd/	[lɪf]	/mɪsd/	[mɪs]	/ni:dd/	[ni:t]
Verificação Final (Mar) Agree >> Dep >> Max,CodaCond >> Ident(Voice),]σ/*Voice	/lɪvɪd/	[lɪvɪd]	/mɪsɪd/	[mɪsɪd]	/ni:dɪd/	[ni:dɪd]
	/lɪvd/	[lɪvd]	/mɪsd/	[mɪst]	/ni:dd/	[ni:dd]
Agree >> Dep >> Max,CodaCond >>]σ/*Voice >> Ident (Voice)	/lɪvɪd/	[lɪvɪt]	/mɪsɪd/	[mɪsɪt]	/ni:dɪd/	[ni:dɪt]
	/lɪvd/	[lɪft]	/mɪsd/	[mɪst]	-----	-----
Agree >> Dep >> CodaCond,Max >> Ident(Voice),]σ/*Voice	-----	-----	/mɪsɪd/	[mɪsɪ]	/ni:dɪd/	[ni:dɪ]
	/lɪvd/	[lɪv]	/mɪsd/	[mɪs]	/ni:dd/	[ni:d]
Agree >> Dep >> CodaCond,Max >>]σ/*Voice, Ident(Voice)	-----	-----	/mɪsɪd/	[mɪsɪ]	/ni:dɪd/	[ni:dɪ]
	/lɪvd/	[lɪf]	/mɪsd/	[mɪs]	-----	-----

⁹² Uma vez que a plosiva coronal final, no caso dos verbos pertencentes ao grupo 2, sempre se mostra com o traço [-son], a relação hierárquica entre as restrições Ident(Voice) e]σ/*Voice não se faz decisiva. Não se tendo meios de determinar qual a hierarquia interna ao estrato em jogo, os *outputs* ótimos serão retratados, neste quadro, sob ambas as possibilidades de hierarquia.

⁹³ Considerando-se as situações em que o ordenamento entre Ident (Voice) e]σ/*Voice se mostra indiferente no que diz respeito à sonoridade da plosiva coronal pelo fato de tal segmento se encontrar em *onset*, retrataram-se as formas de *output* em questão sob ambas as possibilidades de hierarquia interna do estrato.

7 CONCLUSÃO

Ao se concluir o presente trabalho, é preciso fazer uma retomada dos principais aspectos levantados nos capítulos de Descrição e de Análise dos Dados, para que as questões norteadoras propostas no capítulo de Introdução sejam discutidas. As respostas às questões norteadoras não serão aqui fornecidas de maneira que se siga um ordenamento ou uma organização em itens, mas, sim, surgirão à medida que a retomada geral de todo o trabalho realizado vá sendo desenvolvida. Assim, a partir dos principais aspectos apontados nos dois capítulos anteriores, espera-se evidenciar qual foi o papel da instrução explícita realizada junto ao grupo de alunos, chegando-se a conclusões que possam promover uma interação entre as áreas de Linguística Aplicada ao Ensino de L2 e Teoria Fonológica.

Dando-se início à discussão acerca do papel da instrução explícita realizada, é preciso dizer, fundamentalmente, que o trabalho pedagógico em questão se mostrou de efeito benéfico, no sentido de ter servido como um meio a partir do qual o aprendiz passou a notar detalhes do *input*, detalhes esses, relativos à produção oral do sufixo ‘-ed’, que não haviam sido percebidos até então. O capítulo de Descrição dos Dados apontou uma contribuição da instrução explícita no que diz respeito à formação de codas complexas, produzidas, anteriormente ao trabalho pedagógico realizado, sobretudo (e unicamente, no caso dos verbos pertencentes ao grupo ‘A’) com uma epêntese medial (como em *lived* [lɪvɪd] e *missed* [mɪsɪd]). O trabalho de Análise, realizado através da Teoria da Otimidade, deixou claro que o aumento dos índices de acuidade na produção de tal estrutura silábica se mostrou decorrente de uma mudança na estrutura subjacente referente a tais verbos. De fato, anteriormente à

instrução explícita, os alunos possuíam, como estrutura subjacente, aquela que condizia com a forma da escrita, caracterizada pela vogal interconsonantal. Nesse sentido, reconhece-se que a forma escrita pode se mostrar como uma fonte, também, de evidência positiva para os aprendizes, fonte essa que, no caso do presente estudo, contribuiu para que os alunos mantivessem uma estrutura subjacente inadequada, diferente daquela capaz de levar a uma produção oral semelhante a dos falantes nativos da língua.

A descoberta da hierarquia de restrições que representa a gramática dos aprendizes no período pré-instrucional reitera o fato de que os aprendizes possuíam, na subjacência, a forma semelhante à escrita. Viu-se que, antes mesmo da realização de qualquer trabalho de instrução formal, a hierarquia dos alunos já não era mais a mesma do português, aquela considerada como H_0 pelo presente trabalho de análise. Tal constatação se mostrou de grande importância para a discussão acerca dos modos implícito e explícito de aquisição de segunda língua, uma vez que a hierarquia pré-instrucional evidencia o fato de que a remoção de restrições, que caracteriza a caminhada do aprendiz rumo à L2, pode se dar sem a necessidade de um trabalho de instrução explícita, sendo fundamental, nesse sentido, a exposição do aprendiz à L2 em contextos comunicativos, importância essa primeiramente apontada por Krashen e não ignorada pela Hipótese da Interface Fraca, cujos fundamentos guiaram a realização do trabalho pedagógico. De fato, a verificação de $Max \gg Dep \gg CodaCond$, como a hierarquia característica do período pré-instrucional, evidencia a capacidade do aprendiz de já produzir codas simples encerradas por um segmento plosivo coronal, capacidade essa adquirida sem a atuação da intervenção pedagógica.

A hierarquia que caracteriza o período pré-instrucional possibilita, também, que codas complexas sejam produzidas. Tal afirmação foi confirmada pela produção adequada por parte dos sujeitos deste estudo, anteriormente à instrução explícita, de codas complexas que compunham formas não-sufixadas. Questionou-se, assim, por que na produção de formas

sufixadas, caracterizadas pelo sufixo ‘-ed’, a vogal epentética medial se mostrava presente, não havendo, entretanto, a produção de epênteses finais. A análise através de *tableaux*, realizada no sexto capítulo, forneceu uma resposta para este questionamento, deixando claro que o problema, na verdade, não se encontrava na hierarquia de restrições, relativa à estrutura silábica, que os aprendizes apresentavam antes mesmo da instrução explícita. De fato, tal hierarquia já se encontrava ‘pronta’ para a formação das codas complexas encerradas por plosivas coronais do inglês – o que faltava, realmente, era a presença da forma subjacente adequada.

As afirmações acima feitas, conforme já foi referido, implicam a constatação do fato de que, anteriormente à instrução explícita, os aprendizes não ‘percebiam’ os detalhes da forma relativos à existência de codas complexas na produção da marca ‘-ed’ nos verbos dos grupos ‘A’ e ‘B’. Pergunta-se, nesse sentido, se tais aprendizes realmente compreendiam a marca de passado de tais verbos, quando produzidos constituindo codas complexas, no discurso oral. Não pode ser descartada a hipótese de que, por terem, na representação subjacente, a marca flexional caracterizada pela seqüência vogal+consoante, os alunos, quando expostos a tal sufixo produzido por falantes da L2, não o entendessem como marca do passado, mas, sim, como um verbo conjugado no presente. Tal hipótese pode ser reforçada pelo fato de que, no falar nativo, a plosiva coronal tende a ser produzida sem soltura audível, aproximando-se, em termos perceptíveis, muitas vezes da forma da raiz do verbo. Nesse sentido, o tempo passado seria compreendido no discurso oral, pelos alunos, naqueles contextos em que são fornecidas, na oração, outras marcas contextuais, como expressões de tempo, por exemplo. Van Patten (2002, p. 758), ao se referir ao modelo de processamento por ele proposto, diz que tal fato é comum entre os aprendizes de segunda língua, principalmente os iniciantes, que tendem a se concentrar mais em palavras de conteúdo e pouco conseguem perceber detalhes da forma lingüística.

Embora o objetivo deste trabalho não tenha sido pesquisar detalhes da compreensão, a possibilidade aqui apontada parece interessante no sentido de explicar a manutenção da forma subjacente advinda da escrita, compartilhada entre todos os alunos. Ainda no que diz respeito à questão relativa à percepção, Hulstijn e de Graff (1994, p. 105) mencionam que a instrução explícita exerce efeitos consideráveis no que diz respeito à compreensão da linguagem. Os autores sugerem que a contribuição da instrução explícita se mostra mais evidente nas situações de compreensão do que de produção da L2. Ao propiciar que os aprendizes se mostrem mais atentos para as formas presentes na evidência positiva a que são expostos, acredita-se que o trabalho de instrução explícita, além de ter contribuído para a formação de uma nova forma de estrutura subjacente pelos alunos, tenha colaborado possivelmente, também, para o aperfeiçoamento da compreensão oral do aprendiz, pelo menos com relação a esse aspecto lingüístico. Maiores estudos a respeito da relação entre instrução explícita e compreensão oral se mostram relevantes.

Tendo sido afirmado que a instrução explícita colaborou com o surgimento de uma nova forma de estrutura subjacente, indaga-se, ainda, se tal surgimento não acabaria acontecendo independentemente de um trabalho pedagógico ter sido realizado ou não. A verificação dos dados, referente ao período pré-instrucional, indicou que verbos pertencentes ao grupo 'B' já exibiam, em pequena quantidade, formas de *output* provenientes da estrutura subjacente caracterizada pelo encontro consonantal, ao passo que as estruturas verbais pertencentes ao grupo 'A' foram todas produzidas a partir de uma forma subjacente caracterizada pela vogal interconsonantal. A partir dessa verificação, supõe-se que a percepção dos dados do *input* pode, sim, ocorrer sem a necessidade da intervenção por parte do professor. Acredita-se que isso se mostre possível, sobretudo, com formas pertencentes ao grupo 'B', dado o fato de que codas complexas iniciadas por soantes, no português, não são seguidas por um segmento epentético, o que permite a comparação, de caráter inconsciente,

entre as duas línguas, evidenciando desse modo a pouca naturalidade da produção de um segmento vocálico interconsonantal em formas como *called* [kɑ:lɪd]. Tais constatações de caráter inconsciente, entretanto, podem ser custosas em termos de tempo, de modo que a instrução explícita esteja contribuindo no sentido de acelerar esse processo, ao promover uma percepção dos dados presentes na língua falada a que o aprendiz é submetido em um intervalo de tempo mais curto.

Questiona-se, ainda, se o surgimento implícito das formas subjacentes referentes a verbos do grupo ‘A’ acontece paralelamente à percepção dos verbos do grupo ‘B’, uma vez que os verbos do grupo ‘A’ possuem, como primeiro elemento da coda complexa, segmentos que, caso se encontrassem em uma coda no português, ocasionariam a epêntese. Ao se fazer menção ao dia-a-dia de sala de aula do professor, não é difícil encontrar turmas em nível avançado que, não tendo recebido forma alguma de instrução a respeito da produção oral do sufixo ‘-ed’, continuam a produzir estruturas como *lived* [lɪvɪd] e *asked* [æskɪd], caracterizadas pela epêntese medial, apesar de não produzirem mais estruturas como *called* [kɑ:lɪd] e *remembered* [rɪmɛmbəɪd]. Isso leva a acreditar que o desenvolvimento das formas subjacentes caracterizadas pelo encontro consonantal, relativas ao grupo ‘B’, possivelmente venha a ocorrer anteriormente às formas dos verbos pertencentes ao grupo ‘A’. Maiores investigações a respeito dessa questão mostram-se, também, necessárias.

É preciso deixar claro, ao se dizer que a instrução explícita contribuiu para a formação de uma nova estrutura subjacente, que a língua do aprendiz, após a realização do trabalho de instrução explícita, se mostrou caracterizada pela variação entre formas de *output* decorrentes de ambas as formas subjacentes, a resultante da escrita e aquela semelhante ao falar nativo, sendo que esta teve surgimento, no caso dos verbos do grupo ‘A’, após o trabalho pedagógico realizado. Apesar de tal variação, verificou-se, em ambas as coletas de dados realizadas após a explicitação, que a forma subjacente caracterizada pelo encontro

consonantal final se mostrou a predominante. Acredita-se, assim, que, com o passar do tempo, tal forma subjacente seja cada vez mais presente, à medida que o aprendiz vá, também, se mostrando ainda mais atento ao *input*, de modo que, com o tempo, essa venha a se sagrar como a única presente na língua do aprendiz.

Assumindo-se ter sido o surgimento da forma subjacente adequada, para os grupos 'A' e 'B', o principal efeito benéfico do trabalho de instrução explícita realizado, teve-se a preocupação de verificar se tal efeito benéfico se mostrou presente tanto nos testes de uso espontâneo como controlado do idioma, bem como se ele se mostrou duradouro. Conforme já foi apontado no capítulo de Descrição dos Dados, a disparidade no número total de produções coletadas nos testes de fala espontânea e de leitura impossibilita que se façam afirmações categóricas no que diz respeito a essas duas questões, de modo que a comparação de índices numéricos entre tipos de testes ou períodos de coletas esteja comprometida. Mesmo assim, mostra-se claro que a forma subjacente predominante, tanto nos testes de leitura como nos de uso espontâneo do idioma, é aquela caracterizada pelo encontro consonantal. Tal constatação sugere duas hipóteses: ou os aprendizes já começaram a internalizar tal estrutura subjacente possibilitada pela instrução explícita, ou houve monitoração da produção oral, por parte dos aprendizes, inclusive durante as situações de fala espontânea. O presente trabalho, entretanto, não se preocupará em investigar quais dessas possibilidades se mostra mais provável, tendo apenas o objetivo de evidenciar o fato de que os efeitos da instrução explícita se fizeram sentir independentemente da modalidade de testes realizada.

Quanto à possibilidade de efeito duradouro da instrução explícita, é a estrutura subjacente caracterizada pelo encontro consonantal que se mostra predominante tanto nas coletas de janeiro e de março, conforme já havia sido afirmado. Considera-se, assim, que a instrução explícita possui caráter duradouro, mostrando-se relevante tanto nas situações de

uso controlado quanto espontâneo da língua, no que diz respeito à questão da forma subjacente predominante.

Ao se fazer referência à variabilidade nas estruturas silábicas dos grupos 'A' e 'B', verificável nas formas produzidas pelos aprendizes, a análise via OT apontou para o fato de que não é apenas a co-existência de formas de subjacência que leva à produção de formas variáveis. Ao se observarem os dados relativos às coletas pós-instrucionais, verifica-se que cada uma das formas subjacentes é responsável, na verdade, por duas formas de *output* distintas, que se encontram em variação. Nesse sentido, vê-se que há, também, uma variação no sistema hierárquico de restrições dos aprendizes. Para verificar essas variações de duas formas de saída originadas a partir de uma única forma subjacente, fez-se uso da proposta de estratos hierarquizados de Bonilha & Matzenauer (2003), que prevê a existência de uma hierarquia interna ao estrato de restrições. Verificou-se que a hierarquia interna predominante do estrato referente à estrutura silábica ({Max,CodaCond}, em que Max se mostra como dominante) é aquela capaz de levar a um *output* ótimo semelhante ao falar nativo, o que foi verificado em ambos os momentos de coleta de dados pós-instrucional. Tal hierarquia interna, também, se mostra predominante nos testes de leitura, bem como nos de fala espontânea, provando não haver diferenças, no que diz respeito à hierarquia interna predominante do estrato, tanto no que diz respeito à modalidade de testes realizada, como no que concerne à durabilidade da instrução explícita.

Perguntava-se, no capítulo de Introdução deste trabalho, se a comparação das hierarquias que representam os sistemas de interlíngua dos alunos, em cada um dos momentos de coleta de dados, possibilitaria fazer afirmações a respeito da durabilidade dos efeitos da instrução explícita. Através da análise realizada no capítulo anterior, constata-se que o efeito duradouro da instrução explícita, bem como a sua pertinência independentemente do tipo de teste realizado, precisam ser provados não somente através da constatação de que as

hierarquias internas predominantes aos estratos se mostram as mesmas. É preciso, ainda, evidenciar que a forma subjacente que leva ao *output* semelhante ao falar nativo se mostra, também, a mais comum independentemente do tipo de modalidade de coleta, ou do período em que foram realizados os testes.

Ao se propor o presente trabalho, esperava-se que as formas alvo fossem atingidas através unicamente da remoção de restrições, de modo que tenha sido afirmado, no terceiro capítulo, que o papel da instrução explícita seria o de possibilitar indiretamente tais remoções, ao facilitar a percepção da evidência positiva. Não se descartando a possibilidade de a instrução explícita agir sobre a hierarquia de restrições, é preciso reconhecer, entretanto, que a existência de uma hierarquia que levasse à forma alvo nada poderia fazer, no período pré-instrucional, frente a uma representação subjacente inadequada, sendo, portanto, a combinação da hierarquia e da forma subjacente adequados os fatores necessários para levar a formas que se assemelham ao falar nativo. A análise desses dois aspectos, relativos à hierarquia e à forma subjacente predominantes, conseguiu, de fato, provar que a instrução explícita, referente à estrutura silábica complexa, se faz sentir independentemente do tipo de coleta de dados, e mesmo em um intervalo de tempo mais longo após a explicitação.

Até o presente momento, foram apontados os efeitos benéficos da instrução explícita, no sentido de propiciar a modificação da estrutura subjacente dos verbos pertencentes aos grupos 'A' e 'B'. Cabe, neste momento, considerar o caso dos verbos pertencentes ao grupo 'C'. A descrição dos dados relativos à estrutura silábica dos verbos do grupo 'C', no período pré-instrucional, já apontava um alto grau de acuidade nessas produções.

Perguntou-se, em uma das questões norteadoras que guiaram o presente trabalho, se estruturas menos marcadas exibiam um grau de acuidade maior do que as mais marcadas, o que, em princípio, pode ser respondido positivamente no que diz respeito à estrutura silábica,

uma vez que, anteriormente mesmo à instrução explícita, os índices de acuidade relativos aos verbos do grupo ‘C’, caracterizados por uma coda simples, se mostram bem mais altos do que os relativos à formas caracterizadas por codas complexas. Ao se tentar achar uma justificativa para tal constatação, poder-se-ia dizer que a hierarquia de restrições do aprendiz já admitia a formação de codas simples, mas não de complexas, o que seria verdadeiro em hierarquias em que a restrição NoComplex se encontrasse altamente ranqueada, o que não é o caso aqui expresso. Conforme já é sabido, o alto grau de acuidade referente à produção de verbos do grupo ‘C’ se deve não unicamente à hierarquia de restrições do aprendiz, que permite a formação tanto de codas simples como complexas, encerradas por plosivas coronais, mas também ao fato de a representação subjacente anterior à instrução explícita, caracterizada pela vogal interconsonantal, já ser capaz de levar à produção de formas-alvo como *needed* [ni:dɪd] e *wanted* [wantɪd], ao contrário das formas subjacentes exibidas pelos aprendizes no período pré-instrucional, relativas aos grupos ‘A’ e ‘B’, incapazes de sagrar codas complexas como ótimas.

Considerando-se tais fatos, pode-se dizer que a instrução explícita, no caso dos verbos pertencentes ao grupo em questão, não se faria necessária. De fato, ao passo que a instrução deveria contribuir para a mudança de estrutura subjacente dos verbos dos grupos ‘A’ e ‘B’, a estrutura subjacente contendo a vogal deveria ser mantida nos verbos do grupo ‘C’. Entretanto, ainda que em baixa quantidade, foram encontradas formas como [nɪd]⁹⁴ e [nɪdɪd], resultantes de uma hiper-correção ocasionada pelo trabalho de instrução explícita⁹⁵, formas essas que, dado o baixo índice de presença nas falas dos aprendizes, se mostram com probabilidade de deixar de ser produzidas com o passar do tempo.

⁹⁴ Retoma-se a idéia de que formas como [ni:d], encontradas nas falas espontâneas dos alunos no período anterior à instrução explícita, foram consideradas como um descuido morfológico.

⁹⁵ Ainda que, conforme feito no capítulo anterior, se reconheça que tal estrutura subjacente possa, também, levar aos *outputs* semelhantes do falar nativo, desde que a restrição referente ao OCP esteja altamente ranqueada e seja obedecida, considera-se essa uma solução menos econômica, uma vez que os aprendizes já possuíam, antes mesmo da instrução explícita, uma forma subjacente capaz de levar às estruturas-alvo.

Tendo sido dito, até o presente momento, que o papel da instrução explícita foi o de contribuir para a formação de novas formas subjacentes, questiona-se se o trabalho pedagógico não ocasionou, também, demissões de restrições. Tal pergunta se mostra motivada, sobretudo, pelo fato de, na hierarquia relativa às coletas pós-instrucionais, a restrição Max constituir um estrato hierarquizado junto a Dep, ao passo que, para o período pré-instrucional, havia sido apontada uma hierarquia na qual as restrições Max e CodaCond não faziam parte de um mesmo estrato.

A inexistência de formas exibindo apagamento nos dados coletados no período pré-instrucional representou uma falta de evidências que levassem a considerar a hipótese de que a restrição Max já havia sido demovida, antes da realização da instrução explícita, para constituir o mesmo estrato de CodaCond⁹⁶. Ao se considerar a hipótese de que Max e Dep pertenciam a estratos diferentes no período pré-instrucional, tem-se um efeito indesejável verificado após a realização da instrução explícita, uma vez que, dentro do estrato hierarquizado, pode haver, também, a relação de dominância {CodaCond >> Max}, o que impediria a produção de codas contendo plosivas coronais.

Uma outra hipótese, não mencionada no capítulo de Análise, seria considerar a existência de um estrato hierarquizado entre Max e CodaCond desde o período pré-instrucional. Uma vez que, conforme já evidenciado, anteriormente à instrução explícita já eram produzidas formas não-sufixadas caracterizadas por codas complexas, seria preciso um estudo que tivesse como objetivo verificar se, em meio a essas produções, apagamentos já eram produzidos no período pré-instrucional. A resposta positiva para essa afirmação implicaria dizer que, desde a primeira coleta de dados, contava-se com a existência de um estrato exibindo a hierarquia interna predominante {Max,CodaCond}. Isso significaria dizer,

⁹⁶ É preciso dizer que, caso formas pertencentes ao grupo 'C' seguindo o padrão de [ni:d], encontradas anteriormente à realização da instrução explícita, não fossem consideradas, por este trabalho, como um descuido morfológico, poder-se-ia contar com uma evidência de que Max e CodaCond já pertenciam a um mesmo estrato hierarquizado anteriormente à realização do trabalho pedagógico.

também, que os três momentos de coleta foram caracterizados pela mesma hierarquia, de modo que a instrução explícita exercesse efeitos imediatos somente no que diz respeito ao surgimento de novas formas subjacentes, mas não na demoção de restrições. Não se tem, até o presente momento, como afirmar qual das duas hipóteses se mostra a verdadeira, o que poderá ser feito somente após tal estudo das produções de formas não-sufixadas, por parte dos sujeitos desta pesquisa, realizadas no período anterior à instrução explícita.

Independentemente de o estrato hierarquizado ter sido formado anteriormente ou posteriormente à instrução explícita, o que se mostra importante de ser ressaltado é que essa não foi capaz de realizar a demoção de CodaCond, de modo a propiciar que tal restrição não precisasse mais compartilhar o mesmo estrato de Max. O mesmo pode ser dito a respeito do estrato hierarquizado em que se encontravam as duas restrições relativas à sonoridade da plosiva coronal final, Ident(Voice) e]σ/*Voice. Também nesse caso, não houve, até o momento de coleta final, uma demoção da restrição]σ/*Voice, fazendo com que as duas restrições em questão não pertencessem mais ao mesmo estrato.

Ao se fazer menção às restrições Ident(Voice) e]σ/*Voice, pertencentes, desde o período de instrução explícita, a um mesmo estrato hierarquizado, é preciso retomar algumas noções a respeito da sonoridade da plosiva coronal final e do papel da instrução explícita frente a essa questão. Considera-se, para o português, a relação de dominância]σ/*Voice >> Ident(Voice), de modo que, sob H₀, o aprendiz tenda, sempre, a dessonorizar o segmento plosivo final. Entretanto, mesmo na coleta pré-instrucional, já foi encontrado uma predominância de verbos, pertencentes aos grupo 1, com a plosiva exibindo o valor positivo do traço de sonoridade. Tais manifestações se encontravam em variação com plosivas finais desvozeadas, formas de *output* essas originadas a partir da relação hierárquica {]σ/*Voice >> Ident(Voice)}, interna ao estrato.

No que diz respeito a verbos pertencentes ao grupo 2, cujas plosivas coronais são antecedidas por segmentos surdos, não foram encontrados casos de sonorização indevida. Isso, através da análise via *tableaux*, mostrou-se claro pelo fato de nenhuma das hierarquias internas ao estrato, $\{]\sigma/*Voice \gg Ident(Voice) \}$ ou $\{ Ident(Voice) \gg]\sigma/*Voice \}$, ser capaz de ocasionar *outputs* ótimos, referentes a esse grupo verbal, exibindo [d]. Não havendo inadequações, quanto à sonoridade, referente aos verbos do grupo 2, confirma-se que, no que diz respeito à produção do traço $[\pm son]$ da plosiva coronal final, a produção de estruturas da L2 pertencentes ao grupo 1, que exibem, na consoante final da raiz, o valor marcado de sonoridade, ou do grupo 3, cujas plosivas devem, também, ser produzidas com o traço [+son], possui um grau de acuidade menor do que o daquelas estruturas pertencentes ao grupo 2, caracterizadas pelo valor não-marcado, o que é justificado pela OT pelo fato de a variação da hierarquia interna do estrato referente à sonoridade, no caso dos verbos dos grupo 1 e 3, implicar a variação do *output* ótimo. Cabe dizer aqui que a análise realizada no capítulo anterior deixou claro que os alunos possuíam /d/, não /t/, como representação subjacente da plosiva coronal, representação essa provavelmente decorrente da escrita, que permite analisar os casos de dessonorização dos verbos pertencentes ao grupo 1 como resultado da atuação da hierarquia interna ao estrato $\{]\sigma/*Voice \gg \gg Ident (Voice) \}$, não como função de uma representação subjacente errônea, que tivesse /t/ como segmento final.

É importante também verificar que, ainda que tenha havido a variação no que diz respeito à sonoridade da plosiva final dos verbos pertencentes aos grupos 1 e 3, houve sempre, nos casos de estruturas silábicas bem formadas desses grupos, o predomínio da hierarquia interna ao estrato capaz de ocasionar /d/ como *output* ótimo mais freqüente, independentemente do tipo de coleta realizada ou do momento de coleta após a instrução explícita em que os dados foram obtidos.

Ainda no que diz respeito à sonoridade, não se podem ignorar os casos de produções da plosiva coronal final sem soltura audível do ar (*unrelease*), questão essa que, apesar de não ter sido abordada no capítulo referente à análise via OT, se mostra frequentemente presente no falar nativo e, também, nas falas dos sujeitos deste estudo. Nesse sentido, a produção do traço [-*release*] caracteriza-se como uma comprovação da aprendizagem implícita, e também da afirmação de que uma segunda língua é adquirida, fundamentalmente, a partir da exposição do aprendiz ao *input* significativo. Sugeriu-se, no capítulo de Descrição dos Dados, a possibilidade de relação entre a monitoração do aprendiz e a soltura de ar da plosiva final, possibilidade essa que deve ser mais profundamente estudada.

Já havendo a predominância das formas exibindo /d/, não /t/, no período pré-instrucional, pode-se afirmar que a instrução explícita, referente à sonoridade, não se mostrava tão necessária quanto o trabalho de explicitação a respeito da formação de codas complexas dos verbos dos grupos ‘A’ e ‘B’. Na verdade, no caso da sonoridade, o papel da instrução explícita seria apenas o de realizar a demção de]σ/*Voice, de modo que essa restrição não se encontrasse mais no mesmo estrato de Ident(Voice), ou, ao menos, diminuir os índices de produção da plosiva surda em contextos em que deveria ser produzida com o traço [+son]. Entretanto, a instrução explícita, nem no que diz respeito à sílaba ou à sonoridade, se mostrou capaz de acabar imediatamente com os casos de variação encontrados nos sistemas de interlíngua dos alunos, ou seja, o trabalho pedagógico realizado não exerceu efeitos de caráter imediato no sentido de ocasionar a demção da restrição menos predominante do estrato hierarquizado para um outro estrato ainda mais baixo, de modo que duas restrições não mais compartilhassem um mesmo estrato. Considerando-se as formas subjacentes capazes de levar à produção das formas-alvo, verifica-se o fato de que, nas formas variáveis, foi encontrado um predomínio sempre da subhierarquia interna capaz de levar à estrutura-alvo. Isso se mostrou claro tanto no que diz respeito à sílaba, em que Max se

mostrava a restrição dominante do estrato, quanto com relação à sonoridade, em que Ident(Voice) sagrou-se predominantemente como a restrição mais alta. Acredita-se que o processo de demção de restrições não se encontra ainda encerrado, de modo que, com o tempo, a demção das restrições CodaCond e] σ /*Voice venha a acontecer.

Fica claro que, para que haja tais demções, é fundamental a exposição do aprendiz à língua em uso, sendo somente tal exposição capaz de atenuar os índices de produção de estruturas diferentes daquelas tidas como alvo. Tendo sido demonstrado, neste trabalho, que as hierarquias pré-instrucionais, tanto a relativa à estrutura silábica quanto a referente à sonoridade, já se mostravam diferentes daquelas da L1, acredita-se ter sido apresentada uma grande evidência no sentido de confirmar o fato de que a exposição ao *input* se caracteriza como o pré-requisito necessário para a demção de restrições. Tal evidência vai ao encontro dos fundamentos expressos pelo próprio algoritmo de aprendizagem de Tesar & Smolensky (1996, 2000), que vê na evidência positiva o meio a partir do qual o aprendiz realiza a demção de restrições. Nesse sentido, reforça-se mais uma vez a necessidade, expressa em diversos momentos do presente trabalho, de um ensino não voltado unicamente para a discussão dos fatos da língua, mas também para a exposição do aluno à língua em uso. Tal necessidade caracteriza-se como um dos fundamentos da Hipótese da Interface Fraca (R. Ellis, 1993, 1994), cujos defensores afirmam que a instrução explícita não deve objetivar atingir mudanças de caráter imediato no sistema lingüístico do aprendiz, mas, sim, apenas contribuir com a percepção dos detalhes da forma presentes no *input*, para que o processo de aquisição ocorra, mesmo que não de forma instantânea, em um menor intervalo de tempo.

Assim, traçando-se um paralelo entre o que diz a Hipótese da Interface Fraca e os resultados obtidos pelo presente trabalho, vê-se que, nos casos de demções de restrições pertencentes a estratos internamente hierarquizados, a instrução explícita não ocasionou mudanças de efeito imediato, conforme antecipado sobretudo por R. Ellis (1993, 1994). Crê-

se, entretanto, que o trabalho pedagógico tenha colaborado com o grau de percepção do aprendiz de modo a fazer com que a variabilidade, no que diz respeito à estrutura silábica e à sonoridade, venha a ter seus índices diminuídos com o passar do tempo.

Olhando-se para os resultados do estudo aqui realizado, pode-se dizer que a instrução explícita exerceu efeitos tanto de caráter imediato, visíveis a curto prazo, por ter sido responsável pelo surgimento de uma nova estrutura silábica subjacente, além de poder exercer, também, efeitos a longo prazo, concernentes justamente à questão da possível futura demissão das restrições pertencentes aos estratos hierarquizados. Assim, no que diz respeito à questão dos efeitos da instrução explícita, acredita-se que as conclusões advindas dos dados obtidos pelo estudo, desvendados pela análise via OT, vão ao encontro dos fundamentos que regem a Hipótese da Interface Fraca, que serviram de alicerce do trabalho de prática docente.

Tendo sido discutido o papel do trabalho de instrução explícita no que diz respeito à aquisição fonológica dos sujeitos deste estudo, pode-se finalizar o presente trabalho afirmando que as conclusões evidenciadas acima, por se caracterizarem como originárias de um relacionamento entre os fundamentos da Linguística Aplicada e da Teoria Fonológica, mostram-se relevantes tanto para o profissional de ensino de inglês como L2, quanto para o pesquisador voltado para os estudos referentes à aquisição fonológica de uma segunda língua.

Para o pesquisador que trabalha com a questão da aquisição fonológica de L2, esta pesquisa revelou questões importantes que podem contribuir com os estudos vindouros, relativos, sobretudo, à questão da aquisição silábica do inglês como L2. Uma vez que foi verificado que a não-produção das codas complexas por parte dos aprendizes, no período pré-instrucional, não se deu devido ao fato de as suas gramáticas não permitirem a produção de seqüências finais de consoantes, mas, sim, em função da estrutura subjacente que tais alunos mantinham, é preciso fazer a distinção, nos estudos preocupados em pesquisar a produção da estrutura silábica, entre a não-aquisição da hierarquia capaz de sagrar a estrutura silábica da

L2 como ótima e a não-aquisição da representação subjacente referente à estrutura silábica cuja aquisição está sendo estudada. Estudos preocupados unicamente em investigar a gramática dos aprendizes devem ter o cuidado, em seus trabalhos de coleta e descrição de dados, de avaliar apenas exemplos de palavras que sejam caracterizadas por seqüências consonantais também na própria forma escrita. Torna-se interessante, nesse sentido, um outro estudo dos efeitos da instrução explícita voltada para a produção de codas complexas, que recrute sujeitos que possuam, necessariamente, ainda a gramática inicial H_0 , e que verifique a formação de tais codas, após a instrução explícita, em palavras que exibam seqüências consonantais na escrita, excluindo-se, assim, qualquer possibilidade de segmentos epentéticos oriundos das formas subjacentes desses aprendizes.

A relação entre a instrução explícita e aquisição fonológica pode, também, ser estendida para estudos do papel do ensino explícito na aquisição de segmentos da L2 inexistentes no inventário fonêmico da L1, o que representa, também, um tema interessante de pesquisa. Para a produção de um novo segmento da L2, que se mostre ausente na L1, há a necessidade de o aprendiz estar consciente da presença de tal fonema no *input* da L2 a que ele é exposto. Em outras palavras, tal forma deve ser, também, percebida. Um estudo da aquisição segmental mostra-se relevante para evidenciar se a instrução explícita demonstra efeitos tanto frente à questão do desenvolvimento dessa nova forma subjacente, como no que diz respeito à hierarquia de restrições capaz de ocasionar a produção da forma de superfície referente ao fonema em questão.

É importante salientar a relevância do estudo aqui realizado também para o profissional de ensino de língua inglesa. Além de ter demonstrado a contribuição do ensino explícito, apontando a necessidade da explicitação como uma forma de chamar a atenção do aprendiz para detalhes de que até o presente momento ele não se mostrava consciente, o presente estudo tem bastante a contribuir no sentido de que a análise via Teoria da Otimidade,

aqui realizada, demonstrou com clareza o fato de que algumas formas tidas como ‘inapropriadas’ pelo professor, por se mostrarem diferentes da forma semelhante ao falar nativo, se mostram mais próximas do alvo do que outras. A análise demonstrou, por exemplo, que formas exibindo apagamentos como [lɪv], que poderiam, à primeira vista, ser consideradas tão inadequadas como [lɪvɪdɪ], se mostram muito mais próximas da forma-alvo do que se encontram as formas exibindo dois segmentos epentéticos. Tal constatação se mostra importante para o profissional de ensino, que não deveria ver tais manifestações como ‘igualmente indesejáveis’. De fato, acredita-se que o professor deveria ser capaz de identificar, nas formas de saída produzidas por seus alunos, o quão perto ou longe tais formas se encontram da considerada alvo. A posse de tal capacidade, por parte do professor, se mostraria proveniente de um conhecimento acerca dos sistemas fonológicos da L1 e da L2. Considera-se a posse de tal conhecimento como de grande valia para a prática de todo professor de inglês como L2, convicção essa que embasou a prática docente da disciplina Interfonologia Português-Inglês, em que foi realizado o trabalho de explicitação cujos resultados estão sendo aqui discutidos.

Assim, encerra-se expressando o objetivo, que teve o presente trabalho, de promover uma oportunidade de relacionamento entre as áreas de Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês e Teoria Fonológica. O trabalho que aqui chega ao seu fim expressa, nesse sentido, mais do que um estudo específico da aquisição de uma questão da fonologia do inglês. Espera-se que represente um chamado para a constatação de que o estudo da aquisição de uma segunda língua pode invocar saberes advindos de diferentes áreas da Linguística, saberes esses que, apesar de em princípio parecerem distintos e isolados, devem indiscutivelmente ‘interagir’, frente à necessidade de resolução de questões voltadas para a pesquisa em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria B. Teoria da otimalidade e fonologias derivacionais. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 37, 1999, p. 69-80.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Operações fonológicas em diferentes constituintes prosódicos: o processo de aquisição do inglês como L2. In: *6º Encontro Nacional Sobre Aquisição da Linguagem*, Porto Alegre, 2003.

ANDERSON, J. R. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 1982, p. 369-406.

ARCHANGELI, D. Optimality Theory: an introduction to linguistics in the 1990s. In: ARCHANGELI, D. & LANGENDOEN. *Optimality Theory: an overview*. Oxford: Blackwell, 1997.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do Português Falado – Volume VII: Novos estudos*. Campinas, Editora da Unicamp, 1999, p. 701-742.

_____. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 3ª ed., 2001, p. 229-241.

BONILHA, Giovana F. G. *Aquisição dos ditongos orais decrescentes: uma análise à luz da Teoria da Otimidade*. Pelotas: Dissertação de Mestrado - UCPel, 2000.

_____. Construindo hierarquias: algoritmo de aprendizagem. In: MATZENAUER, Carmen Lúcia B. & BONILHA, Giovana F. G. *Aquisição da fonologia e teoria da otimidade*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 25-38.

_____. Teoria da Otimidade. In: MATZENAUER, Carmen Lúcia B. & BONILHA, Giovana F. G. *Aquisição da fonologia e teoria da otimidade*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 13-24.

_____ & MATZENAUER, Carmen Lúcia B. Teoria da Otimidade e construção de hierarquias. In: MATZENAUER, Carmen Lúcia B. & BONILHA, Giovana F. G. *Aquisição da fonologia e teoria da otimidade*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 167-182.

BOROWSKY, Toni. On the word level. In: HARGUS, S. & KAISSE, E. M. (org.). *Studies in Lexical phonology*. San Diego: Academic Press, p. 199-233, 1993.

_____. Word-faithfulness and the direction of assimilations. *The Linguistic Review* 17, 2000, p. 1-28.

BROSELOW, Ellen; CHEN, Sui-I; WANG, Chilin. The emergence of the unmarked in second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v. 20, n. 2, 1998, p. 261-280.

BYBEE, Joan. *Phonology and Language Use*. Cambridge University Press, 2001.

CLEMENTS, G. N. The role of the sonority cycle in core syllabification. IN: KIGSTON, J. & BECKMAN, M. (Orgs.) *Papers in laboratory phonology 1*. Cambridge: CUP, 1990, p. 283-333.

_____ & HUME, E. V. The Internal Organization of Speech Sounds. In: GOLDSMITH, J. *The Handbook of Phonological Theory*. London: Blackwell, 1995.

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

_____. *Análise Prosódica da Sílaba em Português*. Tese de Doutorado, PUCRS, 1997.

_____. A epêntese vocálica no português do sul do Brasil: análise variacionista e tratamento pela Teoria da Otimidade. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, 2000, p. 285-318.

_____. A Sílaba em Português. In: BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 3ª ed., 2001, p. 91-123.

_____. Fonologia lexical e pós-lexical e TO. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 37, n.1, 2002, p. 163-187.

_____ & SCHWINDT, Luiz Carlos. Teoria da Otimidade em Fonologia: Rediscutindo Conceitos. In: HORA, Dermeval da & COLLISCHONN, Gisela. *Teoria Lingüística – Fonologia e Outros Temas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, p. 17-50.

CUNNINGHAM, Sarah & BOWLER, Bill. *Headway Intermediate Pronunciation*. Oxford University Press, 1990.

_____. *New Headway Pronunciation Course – Intermediate*. Oxford University Press, 1999.

_____. *New Headway Pronunciation Course – Upper-Intermediate*. Oxford University Press, 1999.

DeKEYSER, Robert. How implicit can adult second language learning be? In: *Consciousness in Second Language Learning*. *AILA Review*, n. 11, 1994, p. 83-96.

DE MARCO, Magliane. *A Fonologia na Aquisição Precoce de uma “LE”*. Pelotas: Dissertação de Mestrado – UCPel, 2003.

DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, Nick. Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. In: *Consciousness in Second Language Learning*. *AILA Review*, n. 11, 1994, p. 37-56.

_____. Implicit and Explicit Language learning – An Overview. In: ELLIS, Nick (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994 b, p. 1-32.

_____. Frequency effects in language processing – a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 2002, p.143-188.

ELLIS, Rod. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 1, 1993, p. 91-113.

_____. A theory of instructed second language acquisition. In: ELLIS, Nick (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994, p. 79-114.

_____. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, 1994 (b).

_____. Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, 1998, p. 39-60.

_____. The Representation and Measure of L2 Explicit Knowledge. University of Auckland, New Zealand: 2003. Artigo obtido através de comunicação pessoal com o autor, em 22 de fevereiro de 2003).

ECKMAN, Fred R. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. In: IOUP, Georgette & WEINBERGER, Steven (Eds.). *Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system*. New York: Newbury House publishers, 1987, p. 55-69.

FERNANDES, Paulo. *A Epêntese Vocálica na Interfonologia Português-Inglês*. Pelotas: Dissertação de Mestrado. - UCPel, 1997.

_____. A epêntese nas formas oral e escrita na Interfonologia Português/Inglês. In: MATZENAUER, Carmen Lúcia. *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira – Aspectos fonéticos-fonológicos*. EDUCAT, 2001, p. 235-260.

FINGER, Ingrid. Sobre a relação entre gramática universal e aquisição de segunda língua. *SIGNO*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 36, 1999, p. 61-77.

FOTOS, Sandra. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*. v. 28, n.2, 1994, p. 323-351.

_____ & ELLIS, Rod. Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quarterly*, v. 25, n.4, 1991, p. 605-629.

de GRAAFF, Rick. The Esperanto Experiment – Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, 1997, p. 249-276.

GRANT, Linda. *Well Said – Advanced English Pronunciation*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

GUSSENHOVEN, Carlos & JACOBS, Haike. *Understanding Phonology*. London: Arnold, 1998.

HAMMOND, Michael. *The Phonology of English: A prosodic-optimality theoretic approach*. Oxford University Press, 1999.

HANCIN-BHATT, Barbara & BHATT, Rakesh M. Optimal L2 syllables – interactions of transfer and developmental effects. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, 1997, p.331-378.

HARLEY, Birgit. Appealing to consciousness in the L2 classroom. In: *Consciousness in Second Language Learning*. *AILA Review*, n. 11, 1994, p. 57-68.

HULSTIJN, Jan. Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching. In: SCHIMIDT, Richard (ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995, p. 359-386.

_____. Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research* v.18, n.3, 2002, p. 193-223.

_____ & DE GRAAFF, Rick. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. In: *Consciousness in Second Language Learning. AILA Review*, n. 11, 1994, p. 97-112.

IZUMI, Shinichi. Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis – An Experimental Study on ESL Relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 2003, p. 541-577.

KAGER, Rene. *Optimality Theory*. Cambridge University Press, 1999.

_____ & ZONNEVELD, Wim. Phrasal phonology: an introduction. In: KAGER & ZONNEVELD (Eds.). *Phrasal Phonology*. Nijmegen: Nijmegen University Press, 1999, p. 1-34.

KANG, Yoonjung. *Perceptual similarity in loanword adaptation: Adaptation of English post-vocalic word-final stops to Korean*. A ser publicado em *Phonology*. Artigo obtido através de comunicação pessoal com o autor, em 27 de julho de 2003.

KENSTOWICZ, Michael. *Phonology in Generative Grammar*. Cambridge, Mass: Blackwell Publishers, 1994.

KOERICH, Rosana D. *Perception and production of word-final vowel epenthesis by Brazilian EFL students*. Florianópolis: Tese de Doutorado - UFSC, 2002.

KRASHEN, Stephen D. The Input Hypothesis and its rivals. . In: ELLIS, Nick (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994, p. 45-77.

LADEFOGED, Peter. *A Course in Phonetics*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich, 1975.

_____. *A course in Phonetics – Third Edition*. Harcourt Brace College Publishers, 1993.

_____ & MADDIESON, Ian. *The Sounds of the World's Languages*. Massachusetts: Blackwell, 1996.

LEE, Seung-Hwa. Teoria da Otimalidade e Silabificação do PB. In: IBLER, V. B., MENDES, E. A. M., OLIVEIRA, P. (eds.). *Revisitações: Edição Comemorativa dos 30 anos da FALE/UFMG*, Belo Horizonte, 1999, p. 143-156.

LIGHTBROWN, Patsy & SPADA, Nina. *How Languages are Learned – Revised Edition*. Oxford, 1999.

LOMBARDI, Linda. Restrictions on direction of voicing assimilations: an OT account. *University of Maryland Working Papers in Linguistics 4*, Linguistics Department, University of Maryland, 1997 (obtido através do Rutgers Optimality Archive, em 20.12.2003).

_____. Positional faithfulness and voicing assimilation in Optimality Theory. *Natural Language and Linguistic Theory* 17, 1999, p. 267-302.

_____. Why Place and Voice are different: Constraint-specific alternations in Optimality Theory. In: LOMBARDI, L. (ed.). *Segmental Phonology in Optimality Theory: Constraints and Representations*, 2001 (obtido através do Rutgers Optimality Archive, em 20.12.2003).

LONG, Michael & ROBINSON, Peter. Focus on Form: Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.

LOPEZ, Barbara Strod. *The Sound Pattern of Brazilian Portuguese (Cariocan Dialect)*. Microfilms International, England, 1979.

MacCARTHY, Peter. *English Pronunciation*. Cambridge: W. Heffer, 1967.

McCARTHY, John. *A Thematic Guide to Optimality Theory*. Cambridge University Press, 2002.

MATZENAUER, Carmen L. B. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 11-79.

_____. Aquisição da linguagem e Otimidade: uma abordagem com base na sílaba. In: MATZENAUER, Carmen Lúcia B. & BONILHA, Giovana F. G. *Aquisição da fonologia e teoria da otimidade*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 55-66.

_____, NOBRE-OLIVEIRA, Denize, DE MARCO, Magliane. O comportamento da coda na aquisição do inglês como LE: um estudo com base na Teoria da Otimidade. In: *III Seminário Internacional de Fonologia*, Porto Alegre, 2002.

NESPOR, Marina & VOGEL, Irene. *Prosodic Phonology*. Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1986.

NOBRE-OLIVEIRA, Denize. *Sheep ou ship? Men ou man? O papel da hierarquia de restrições das vogais coronais do inglês como língua estrangeira*. Pelotas: Dissertação De mestrado – UCPel, 2003.

O'CONNOR, J. D. *Better English Pronunciation – Second Edition*. Cambridge University Press, 1980.

PENNINGTON, Martha. *Phonology in English Language Teaching: An International Approach*. London: Longman, 1996.

PIENEMANN, Manfred. Is language teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, v. 10, n.1, 1989, p.52-79.

PRINCE, Alan & SMOLENSKY, Paul. *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. Technical Report 2, 1993. ROA Version 8/2002 (<http://roa.rutgers.edu>). Download realizado em 7 de junho de 2003.

ROACH, Peter. *English Phonetics and Phonology – A practical course*. Cambridge, 1983.

ROSA, Elena & O'NEILL, Michael. Explicitness, intake, and the issue of awareness – another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1999, p. 511-556.

SCHWARTZ, Bonnie D. On explicit and negative data affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 1993, p. 147-163.

SELKIRK, E. The syllable. HULST, H. V. D., SMITH. *The structure of phonological representations* (part II). Foris, Dordrecht, 1982, p. 337-383

_____. *Phonology and syntax: the relation between sound and structure*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1984.

SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 1990, p. 129-158.

_____. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. In: *Consciousness in Second Language Learning. AILA Review*, n. 11, 1994, p. 11-23.

_____. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, Richard (ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995, p. 01-63.

SHARWOOD SMITH, Michael. Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research* 7, n. 2, 1991, p. 118-132.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 6ª ed. (revista). São Paulo: Contexto, 2002.

SILVEIRA, Rosane. Perception and production of English initial /s/ clusters by Brazilian learners. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.2, n.1, 2002, p. 95-119.

SPADA, Nina. Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching* 30, 1997, p. 73-87.

TESAR, Bruce & SMOLENSKY, Paul. *Learnability in Optimality Theory (long version)*. ROA – 156, 1996 (download em 20.12.2003).

_____. *Learnability in Optimality Theory*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

VANPATTEN, Bill. Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features and research methodology. In: *Consciousness in Second Language Learning*. *AILA Review*, n. 11, 1994, p. 27-36.

_____. The relevance of input processing to second language theory and second language teaching. GLASS, W. & PÉREZ-LEROUX, A. T. *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. Vol. 2: Production, Processing and Comprehension*. Boston, MA: Cascadilla Press, 1997, p. 93-108.

_____. Processing Instruction: An Update. *Language Learning* v. 52, n. 4, 2002, p. 755-803.

_____ & CADIerno, Teresa. Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 15, 1993, p. 225-243.

_____ & OIKKENON, Soile. Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second language Acquisition*, n. 18, 1995, p. 495-510.

VEIRAS, Daniele Borchardt. *As formas de conhecimento implícito e explícito na sala de aula de língua estrangeira e a formação da competência comunicativa*. Pelotas: Dissertação de Mestrado – UCPel, 2003.

VIGÁRIO, Marina Cláudia. *The Prosodic Word in European Portuguese*. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa. Lisboa, 2001.

WILLIAMS, Jessica. Focus on form: research and its application. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001, p. 31-52.

WOLFRAM, Walt & JOHNSON, Robert. *Phonological Analysis – Focus on American English*. Prentice-Hall, 1982.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário informativo aplicado aos aprendizes

Universidade Federal de Pelotas
 Curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa
 Disciplina de Interfonologia Português-Inglês

Student Information Questionnaire

The information obtained from this questionnaire is going to be used to build the Interphonology course you decided to join. It will also contribute to the understanding of the data obtained by the research which is being conducted during our meetings.

I would be thankful if you could answer the questions below as truthfully as possible, trying to include as many details as you believe that might be important.

NAME**AGE**

1) Had you studied English before you started university? Yes No

2) Did you study English at school? How long did you study?

3) How old were you when you started studying English at school?

4) Did your English classes at school focus on oral production?

5) Did you take an English course? Yes No

6) When did you start it? _____

7) When did you finish it? _____

8) Do you still take an English course? If so, how long have you been studying?

9) Have you lived in an English speaking country? Yes No

10) If so, where? For how long? How old were you then?

11) What do you do outside the classroom in order to improve your English?

12) Do you speak English outside the classroom? Who with?

13) Do you talk to English-native speakers? How often?

14) Do you know any other foreign language? If so, which?

15) How did you learn/acquire this language?

16) Where were you born? How long did you live in your hometown?

17) Mention other details that you find useful.

Anexo 2 – Teste de leitura aplicado aos alunos no período pré-instrucional

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA
DISCIPLINA DE INTERFONOLOGIA PORTUGUÊS – INGLÊS

Read the text aloud:

ABOUT MOBY DICK

I, Ishmael, was one of those sailors. I had shouted with them and drunk with them. I shouted the loudest, perhaps, because I was afraid. I had never heard of that murdering whale before. But I and all the others, except Starbuck, had sworn revenge against him. Afterwards, the sailors told me the story of Moby Dick.

Not many men had seen him, and fewer still had fought with him. Men who had tried to catch him had suffered broken legs and arms. Some of them had died in the attempt. Even the stories of these things filled many brave sailors with fear.

Moby Dick was a very big whale. He had a strange, white head and a curved white back. But it was not only his unusual size and color that made men afraid of him. It was also his evil cleverness. He was as clever as the hunters who went after him. And he was very much stronger than they were. Sometimes, while the boats were following him, he would suddenly turn round. He would swim straight back towards the hunters. He would knock their boats to pieces, throwing the men into the sea. Or he would drive the boats back to their ship in terror.

Queequeg said to me: ‘The sailors have told me that our captain has lost three boats because of Moby Dick. All the men in them were thrown into the sea. Captain Ahab attacked the whale with a knife. Then the whale bit off the captain’s leg with his powerful teeth. Since then, the captain seems to have gone mad. When he was able to walk again, with a leg of whale-bone, he could think only of revenge against the whale.’

That was the creature which I and the other sailors had sworn to hunt.

Anexo 3– Teste de leitura aplicado aos alunos nas duas coletas após a instrução explícita

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA
DISCIPLINA DE INTERFONOLOGIA PORTUGUÊS – INGLÊS

Read the text aloud:

MOBY DICK
Summary of chapters 19 to 23

The next morning, the sea was still rough. Great waves rolled past the ship, and the wind was strong. Ahab stood in his usual place on deck. He seemed calm, even happy, as the Pequod sailed on fast, with the wind behind her. But suddenly he turned angrily. Something was wrong! He looked around the deck. A terrible thought came to his mind. He hurried to the man who was steering the ship.

“Which way are we sailing?” Ahab asked.

“East, sir”, the sailor replied.

“That is not true! You are lying to me! How can we be steering east? It is still early, but the sun is behind you! We are going west.”

It was true enough, but only Ahab had yet noticed it. He and Starbuck looked together at the ship’s compass. They saw quite clearly that the compass was, indeed, pointing to the east.

“So how can we be sailing to the west?” Starbuck asked.

There was silence. Then Ahab cried, “Of course! I know! It has happened before, Mr. Starbuck. The electric storm last night has stopped our compass from working properly! That’s what it is! You have heard of such a thing, haven’t you?”

“Yes”, said Starbuck, looking very pale, “but it has never happened to me before”.

At once, Ahab ordered the ship to be turned, and once more the Pequod was fighting her way against the strong wind.

Ahab spoke again: “So, now, even the compass tries to make me change my mind! But I am lord of the compass, too, and it must obey me. Mr. Starbuck, bring me a spear, a needle and a hammer.”

Starbuck brought these things. Then Ahab said, “The storm turned the ship’s compass needle. But I will make a new one with this steel. And it will point as true as the best compass that was ever made.”

He called the crew to the stern of the ship. He talked a lot more and waved his arm – so that they would all wonder at his cleverness. He made a new compass from the spear and the needle.

“See for yourselves!” he cried. “I, Ahab, am master of the compass. See! The sun is in the east. That needle points east and swears that my compass is true!” He laughed.

Everyone on the ship felt ashamed of Ahab’s wicked pride. Starbuck whispered a prayer for God’s mercy on them all. The Pequod seemed to need a lot of God’s mercy.

The next morning, very early, the sailors heard a terrible cry. Looking up, they saw a man falling from the mast-head. Then, looking down, they saw some little white waves on the sea. They could not see the man at all.

Everybody rushed, and Starbuck shouted, "Throw the life-buoy!"

The Pequod's life-buoy was not a ring, as life-buoys are today. It was a long, thin barrel that we kept on a hook at the stern. It could be freed easily when it was needed, but no one had used it for many years.

The life-buoy soon filled with water and sank. The poor sailor was a Japanese, doing look-out duty at the mast-head. When he fell, the sea swallowed him up. We never saw him again.

Captain Ahab ordered Starbuck to find a new life-buoy. But we did not have a barrel which was light enough to stay high in the water.

Then Queequeg said, "Use my coffin. It will be a good life-buoy."

"A life-buoy made from a coffin!" Starbuck cried. "I don't like the idea of that!"

"Why not?" Queequeg asked. "Just nail down the cover and fill up the cracks, and then paint it all over..."

This was done, and Queequeg's coffin became our new life-buoy.

We had reached Ahab's favorite part of the ocean. It was here, in this eastern sea, that he had first seen Moby Dick. Ever since then, the thought of killing the giant whale had filled his mind.

The deck of the Pequod now seemed too small for Ahab. He ordered the sailors to make a wooden seat for him. And he tied the seat to two ropes by the mast.

Ahab sat in the seat. Starbuck's face was pale as he pulled the seat up, almost to the mast-head. And there Ahab sat, beside the look-out man. The sailors watched and felt afraid.

Twice each day, men carried the captain's food to the top of the mast. At night, Ahab's seat was brought down. But Ahab never left the deck. His clothes, wet with rain in the night, dried on him in the day's hot sun.

The Pequod sailed on. The waves and the days rolled by, and the life-buoy made out of the coffin still swung at the stern.

Then, very early one morning, Starbuck saw Ahab leaning over the rails, watching the sea. As Starbuck watched, he saw a tear drop from the old man's eye into the sea.

Starbuck stood beside the captain.

"Starbuck!"

"Sir."

"Oh Starbuck, the wind blows softly and the sky is clear. It was a day like this, I remember, forty years ago. Then I was a boy of eighteen, learning to use a harpoon. Forty years ago! All that time I have been hunting whales. Years and years of hard, dangerous work. Stormy seas and terrible winds. Think of the life that I have led! Years of loneliness, a slave to others! Fool! Old Ahab has been a fool. And now I am mad, hunting a single whale. I am more like a devil than a man. Who is it that commands me? Who is driving me on to my own destruction? Oh Starbuck, tell me!" As he noticed he aged, Ahab was nostalgic.

But Starbuck had moved away from his captain. He had moved away, with a face as pale as a dead man's.

Ahab walked across the deck and looked over the other side. He gave a loud cry of surprise. There, in the clear water below him, he saw two eyes. A shadow fell across him, and he saw Fedalla standing silently by his side.

There was a cry from the mast – head: “There she blows! There she blows! It’s Moby Dick!” (...)

“There she blows! There she blows! It’s Moby Dick! All ready with the boats and take them away!”

Ahab swung the boat round and climbed it. He climbed to the front of the boat and picked up a harpoon. Moby Dick seemed to watch him; it was as if he knew what Ahab was planning, for he suddenly turned on his back and took the boat in his mouth. He began to shake it as if he was a cat playing with a mouse.

In that position, Ahab could not attack the whale with the harpoon. The evil cleverness of the whale made Ahab mad with anger. There he was, helpless in the very jaws which he hated! He tried to push the boat out of the wide mouth, but he lost his foothold and fell into the sea. The jaws of the whale closed and cut the boat into two pieces.

Ahab was not going to be beaten. He found his way to the surface again, swallowing sea-water and shouting out his commands to his man.

So the *Pequod* sailed up to them, and, as the whale swam off, the other boats picked up the men from Ahab’s boat.

(...)

Very early the next morning, everyone on the ship was watching for Moby Dick. Now, no one was afraid. The excitement of the hunt filled everyone’s imagination. All fear of the evil whale, and of the madness of Captain Ahab, disappeared as the *Pequod* sailed on after Moby Dick. (...)

“To the boats!” cried Ahab. “And Mr. Starbuck, stay and look after the ship. Follow the boats, but keep your distance.”

Three boats rowed away from the ship. At once Moby Dick turned and went after them. Ahab’s boat was in the center. Moby Dick gathered speed, and as the harpoons were thrown at him, he opened his jaws and attacked. He wanted to destroy everything that he could see. In the terrible struggle, the boats of Flask and Stubb crashed together and the sailors were struggling in the water.

Ahab’s boat was still on the water. Suddenly Moby Dick went down and came up under the boat, sending it flying into the air. It came down upside down. Ahab’s crew had to fight their way out from underneath it.

The *Pequod* was near and picked up the men from the sea.

“Count the men!” Ahab shouted. “Where’s Fedalla? Missing? By heaven, it’s not true!” But it was true. Fedalla was not there!

Stubb said, “I saw him being dragged under. He was caught by one of the harpoon lines.”

“My line!” Ahab cried. “Gone! Quick, we must get more harpoons. Sail the ship fast – I’ll kill that whale yet!”

“God save us!” cried Starbuck. “No more of this, I beg you! We shall never catch him! It’s devil’s madness to hunt this murdering creature any longer. You saw how he treated us? No more, sir, or he will surely send us all to the bottom of the sea.”

(...)

Anexo 4 – Teste de julgamento gramatical aplicado aos alunos nas duas coletas após a instrução explícita

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA
DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA II

Grammar Test :Present Perfect

Read aloud the correct sentence from each pair:

I haven't been gone to the cinema for ages.
I haven't been to the cinema for ages.

Is this the company in which have you already worked?
Is this the company in which you have already worked?

Some people say that Elvis hasn't died.
Some people say that Elvis hasn't been died.

Do you remember at what time the couple has arrived?
Do you remember at what time the couple arrived?

How long have you been knowing Carol?
How long have you known Carol?

That's the most stupid story you've never invented!
That's the most stupid story you've invented!

This year, 17000 new jobs were created.
This year, 17000 new jobs have been created.

I've seen Tom yesterday but I didn't see him today.
I saw Tom yesterday but I haven't seen him today.

Is it still raining? No, it has been stopped.
Is it still raining? No, it has stopped

When has this book been published?
When was this book published?

I can still remember her pretty face as she laughed.
I can still remember her pretty face as she has laughed.

That good employee has never been unemployed.
That good employee never has been unemployed.

When was the last time you traveled?
When was the last time you have traveled?

I haven't seen George since ages!
I haven't seen George for ages!

Has the cure for AIDS been discovered?
Has been the cure for AIDS discovered?

Where are we going? It hasn't been decided.
Where are we going? It has been not decided.

You and your stupid mouth! That question should have never been asked.
You and your stupid mouth! That question should never have been asked.

Don't interrupt me! I haven't been finished!
Don't interrupt me! I haven't finished!

The thieves entered the house without having be noticed.
The thieves entered the house without having been noticed.

Alice isn't here at the moment. She's been to the shop to get a newspaper.
Alice isn't here at the moment. She has gone to the shop to get a newspaper.

Madonna is tired of being watched!
Madonna has tired of being watched!

The stereo is in the box because it hasn't been used.
The stereo is in the box because it hasn't used.

Is Ann on holiday this week? No, she's been working.
Is Ann on holiday this week? No, she's working.

When I was in the US, you were the person I've never missed.
When I was in the US, you were the person I never missed.

The model fell on the floor when she slipped.
The model fell on the floor when she has slipped.

Hello, Tom. I'm looking for you all morning. Where have you been?
Hello, Tom. I've been looking for you all morning. Where have you been?

The lawyer doesn't have an answer because the case hasn't been judged.
The lawyer doesn't have an answer because the case haven't been judged.

That's the most intelligent conclusion she has been ever reached!
That's the most intelligent conclusion she has ever reached!

Isn't love what you have always needed?
Isn't love what have you always needed?