

# Deslocamento de acento na aquisição da língua inglesa como segunda língua

*Shift emphasis on the acquisition of English as a second language*

Ana Paula Kuczmynda da Silveira  
UFSC



**Resumo:** Este trabalho teve como objetivo contemplar a questão do deslocamento do acento na aquisição de segunda língua (L2). Para tanto, partiu-se da análise de um corpus constituído pelas produções que os indivíduos pesquisados (dez alunos do ensino médio e cinco professores) realizaram para oito palavras da língua inglesa assinaladas pela questão da modificação do padrão acentual por falantes que têm como primeira língua (L1) o português brasileiro. Percebeu-se que o deslocamento parece ser motivado por processos de transferência da estrutura silábica em L1 para comunicar-se em L2, o que pode ser representado por um modelo autosegmental. Os dados parecem apontar na direção de que a ausência ou ineficácia de insumo fornecido ao aluno, parece responder pelas dificuldades na aquisição e produção de L2 em sua modalidade oral.

**Palavras-chave:** Aquisição de segunda língua; Processos de transferência; Estrutura silábica; Formação do professor

**Abstract:** This work aimed at addressing the issue of displacement of accent in second language (L2) acquisition. To do so, we performed an analysis of a corpus constituted by the productions that the surveyed individuals (ten high school students and five teachers) performed for eight English words which are likely to be object of change of the stress pattern when produced by speakers who have, as first language (L1), Brazilian Portuguese. It was noticed that the shift seems to be driven by processes of transference of the syllabic structure in L1 to communicate in L2, which can be represented through an autosegmental model. The research data seems to point towards the fact that the lack or ineffectiveness of input provided to the student, accounts for the difficulties in the acquisition and oral production of L2.

**Keywords:** Second language acquisition; Transference processes; Syllabic structure; Teacher's formation

---

## Introdução

A aquisição de uma segunda língua vem, a partir da segunda guerra mundial e mais acentuadamente após o fim da década de 1980, tornando-se mais e mais importante na vida cotidiana e principalmente no mundo do trabalho. Com o objetivo de oportunizar o aprendizado dessa segunda língua a todos os cidadãos brasileiros, as escolas públicas, (municipais, estaduais e federais) em todo o território nacional, oferecem-na como disciplina curricular, a partir da quinta série do ensino fundamental (6º ano). A *Proposta Curricular de Santa Catarina* (SANTA CATARINA, 1998) assinala que a partir do final dos anos 1980 houve uma modificação na política

de ensino de línguas nas escolas, a qual democratizou-se, migrando de uma posição monolíngüística, com atenção exclusivamente dedicada ao ensino da língua inglesa, para uma posição plurilíngüística. Todavia, até hoje, o ensino de língua inglesa predomina nas escolas da rede pública.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) evidenciam, no capítulo especificamente destinado às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que “o indivíduo que aprende um novo código linguístico, não se desvincula de sua língua materna” (BRASIL, 2000:91). Portanto, cabe ao professor de ensino médio utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, sejam eles de natureza linguística ou metalingüística, estabelecendo “pontos de convergência e de contraste” entre sua língua materna e

a segunda língua (L2) (BRASIL, 2000: 92). Para tanto, faz-se necessário colocar o indivíduo perante situações as mais reais possíveis de uso do idioma, as quais possam ir além da dimensão teórica e metalinguística.

O domínio linguístico de uma segunda língua implica o desenvolvimento de uma competência interativa que se dá a partir do uso e o conhecimento de “regras e convenções que regem determinado sistema linguístico no âmbito do uso de recursos fonológicos, sintáticos e semânticos.” (BRASIL, 2000: 96). No entanto, de que maneira isso se opera na escola? Estão os professores preparados para estabelecer juntamente com os alunos uma rede de conexões válidas que levem a um aprendizado reflexivo, oportunizando a análise de pontos de convergência e de contraste entre a língua materna (L1) e a segunda língua (L2)? Observamos, muitas vezes, por parte dos alunos, uma dificuldade acentuada no que diz respeito à pronúncia das palavras, as quais não raro são produzidas à maneira e semelhança da língua materna.

Este trabalho teve como objetivo fornecer um material relevante, no âmbito dos estudos fonológicos, para discussões que envolvem a aquisição da língua inglesa como L2, por falantes que têm como língua materna a língua portuguesa falada no Brasil. Esta pesquisa tem escopo na questão do deslocamento do acento e representa um recorte de uma pesquisa mais ampla, a qual pretende relacionar e analisar algumas questões que normalmente representam dificuldades no processo de aquisição da língua inglesa como L2 em sua modalidade oral, a saber: deslocamento de acento, palatização das dentais alveolares, produção da africada palato alveolar [ʃ] como [tʃ]; do grupo [ks] como a fricativa palato alveolar surda [ʃ] e da africada palato alveolar [dʒ] como a fricativa [ʒ].

Partindo-se do pressuposto que o aprendizado de L2 é, com certeza, um processo ativo, no qual o estudante, ao se fazer sujeito da aprendizagem, ressignifica a segunda língua a partir de seu contexto e de sua memória cognitiva, constituíram questões de pesquisa: de que maneira o registro do acento em falantes que têm como L1 o português falado no Brasil (PB) pode influenciar a aquisição da língua inglesa como L2? Como esta influência pode ser explicada no que tange ao deslocamento do acento?

## Metodologia

Este estudo constituiu uma pesquisa interpretativa de base quantitativa e qualitativa, realizada com base na coleta de 15 registros de fala de informantes que têm como língua materna o PB e como segunda língua, a língua inglesa; sendo dez constituídos por alunos de ensino médio (na faixa de 15 a 17 anos de idade) de

escolas situadas na região do Vale do Itajaí, em SC; e cinco constituídos por professores já atuantes, graduados ou graduandos (8º semestre do curso de Letras Português/inglês), em atividade na mesma região. Todos os sujeitos residem na região há mais de dez anos. O trabalho se desenvolveu em três etapas: coleta das amostras de fala (decodificação escrita/leitura), tabelamento e cruzamento dos dados e construção de hipóteses com base: (1) nas regras transformacionais propostas pela teoria Gerativa; (2) nos processos fonológicos sugeridos pela Fonologia Natural e; (3) sob a ótica da Fonologia Autosegmental.

Como instrumento de pesquisa foi elaborada uma apresentação em *power point* objetivando a leitura automática de 44 palavras em língua inglesa e 16 palavras em língua portuguesa envolvendo a produção dos sons de [t] [d],[ʃ] [ʒ], [tʃ], [dʒ], e do grupo [ks] e a produção de palavras em inglês nas quais se observa frequentemente deslocamento de acento. Para focar especificamente esta última questão, trabalhou-se com um universo de nove palavras, selecionadas com base na experiência profissional das pesquisadoras junto a falantes de inglês como L2.

Os dados foram colhidos a partir de gravações realizadas diretamente no computador, sob orientações contidas na própria apresentação de slides, sem que houvesse contato entre as pesquisadoras e os informantes no momento da gravação, de maneira a não intimidá-los.

Para proceder à análise dos resultados obtidos, refletimos, primeiramente, sobre o ensino de língua inglesa como L2 no contexto das escolas regulares; em um segundo momento, abordamos a questão da aquisição da linguagem, estrutura de sílaba e aquisição dos sons, levando-se em consideração os conceitos da fonologia natural e processos fonológicos envolvidos no processo de desenvolvimento da linguagem verbal humana na dimensão oral; na terceira seção, refletimos brevemente sobre a Fonologia Gerativa e sobre a Fonologia Autosegmental; na seção seguinte revisitamos as reflexões traçadas por Colishchonn (1999), Bisol (1992) para a questão do acento no português brasileiro (PB). A partir dos resultados obtidos e relacionados na quinta seção deste trabalho, procuramos construir hipóteses que representassem os fenômenos observados, de maneira a nos permitir interpretá-los e compreendê-los.

## 1 O ensino de língua inglesa como segunda língua (L2) no Brasil

Historicamente, a tradição de ensino de língua estrangeira no Brasil esteve vinculada, por muito tempo, ao ensino do grego e do latim, considerados, até o fim do século XIX, como idiomas de prestígio no âmbito

internacional. De fato, o ensino do latim nas escolas regulares persistiu até meados do século XX e, à medida que este foi perdendo prestígio, cedeu lugar ao ensino de outras línguas estrangeiras (francês, inglês, espanhol, alemão, italiano). O ensino da língua estrangeira, entretanto, era entendido como recomendável, e não como obrigatório, até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20/12/96), que prescreve a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira (LE) a partir da 5ª série do Ensino Fundamental.

A *Proposta Curricular de Santa Catarina* (1998), em seu capítulo destinado a discutir o ensino/aprendizagem de LE, aponta que a Lei Federal 5692/71, apesar de mencionar a LE como uma das matérias da parte diversificada do currículo de 1º e de 2º grau, preceitua que o ensino da LE estaria vinculado à disponibilidade de recursos materiais e humanos que permitissem sua implementação.

Apesar de não haver instruções que aconselhem preponderantemente o ensino do inglês como LE, e das recentes ações e projetos que vêm sendo desenvolvidos de forma a beneficiar um ensino plurilíngue, o inglês ainda é a LE predominante nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio.

O aprendizado da língua inglesa, o qual se inicia no ensino fundamental, deve, ao longo do ensino médio, culminar “com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional”, pois, segundo as *Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2002: 95), “Não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea.”

Mitchell e Myles (1998 apud BEZERRA, 2003) mencionam que a importância de se compreender de maneira mais efetiva o processo de aquisição de L2 está atrelada à possibilidade de se entender melhor todo um conjunto de questões relativas à natureza da linguagem e à sua aquisição para que se dê conta das razões que se encontram na raiz dos sucessos e insucessos na aquisição de L2.

Até meados da década de cinquenta, os trabalhos voltados à aquisição de L2 pareciam ter como principal objetivo viabilizar a proposição de métodos que pudessem propiciá-la de maneira mais eficiente, em comparação com o que vinha ocorrendo até então, em contexto escolarizado. Nessa época, a abordagem da aquisição de L2 centralizava-se na teoria behaviorista, conforme proposta por Skinner (1957), e, portanto, na concepção de estímulo e resposta. Nessa perspectiva, a repetição a

que o sujeito é exposto no contexto da língua materna, gera a construção de um hábito linguístico. O processo de aquisição de L2 estaria, então, intrinsecamente atrelado a tais hábitos construídos no contexto de L1, os quais poderiam exercer uma interferência construtiva ou destrutiva na aquisição de novos hábitos concernentes à L2.

No final dos anos cinquenta, Chomsky (1959) revisita a teoria behaviorista, apontando suas inconsistências, entre as quais, o fato de o indivíduo, ao contrário do que defendia Skinner (1957), ao adquirir uma determinada língua, ser capaz de exercer sua criatividade na criação de sentenças originais, geradas não a partir de sentenças memorizadas, mas de regularidades apreendidas.

## 2 A aquisição da segunda língua

Apesar de diferenciar-se em muitos aspectos da aquisição de L1, a aquisição de L2 parece ativar, no falante, processos cognitivos semelhantes àqueles envolvidos na aquisição da língua materna, tanto na dimensão semântica, quanto na dimensão fonológica e sintática. Por isso, muitos modelos teóricos aplicados à aquisição de L1 também são aplicados à L2. As diferenças atêm-se, principalmente, a aspectos relacionados à dimensão social da língua, já que a exposição do sujeito à L2 é menor se comparada à L1, uma vez que, na maior parte das vezes, o sujeito não experimenta uma “imersão” nessa língua, em seus valores e ambiente social e cultural. Igualmente, via de regra, o contato com L2 não é oportunizado num mesmo momento da vida do sujeito.

Segundo Scarpa (2001), a Aquisição de Linguagem contempla uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar que envolve teorias tanto da Psicologia quanto da Linguística. Dentre as teorias comportadas pela corrente racionalista se destaca o Gerativismo, baseado na visão Chomskyana sobre Aquisição de Linguagem e nos conceitos de Gramática Universal, e as teorias construtivistas (Cognitivismo e Interacionismo) que relacionam a aquisição de linguagem à cognição.

A Teoria Gerativa de Noam Chomsky baseia-se na concepção de que, a partir de um número limitado de regras, sejam geradas um número infinito de frases com significação própria (ORLANDI, 1986). Chomsky propõe que a criança tem um DAL – Dispositivo de Aquisição de Linguagem inato, que é ativado a partir da interiorização de um sistema de regras, gerando, como resultado, a língua a qual ela está exposta. Ao entrar em contato com as sentenças de sua língua materna, a criança ativa algumas regras (que correspondem aos usos de sua língua), permanecendo inativas as regras que não precisa usar. Tal fato explicaria por que crianças pequenas têm mais facilidade do que adultos para o aprendizado de

uma segunda língua, já que nelas [nas crianças], as regras ativadas pelos usos de outras línguas ainda não estariam inativas, ou estariam inativas há pouco tempo (FIORIN, 2002).

O modelo de competência linguística, entendida como a capacidade de produzir sentenças gramaticalmente corretas, propõe que “representações subjacentes são transformadas em representações de superfície através da aplicação de regras” (CLARK e YALLOP, 1990: 340, tradução nossa). O modelo sugerido por Chomsky apresenta a fonologia como um componente alimentado por outro de natureza sintática que está na base da geração de sentenças gramaticais da língua. As estruturas de superfície são completadas por itens lexicais e refletem as regras gramaticais da língua. Estes itens lexicais estão atrelados a uma representação fonológica adjacente, organizada na forma de matrizes de traços, que serve de input para as regras fonológicas. Tais regras respondem, por um lado, pelas representações fonológicas, por outro, por seu contexto sintático e fonológico, gerando uma representação fonética (CLARK e YALLOP, 1990).

A gramática internalizada pelo falante tem como base um conjunto de regras que responde pela competência que o falante desenvolve na aquisição da língua, e que se reflete em sua performance linguística. A aquisição da linguagem tanto em L1, quanto em L2, é um processo complexo, pois os falantes, mesmo aqueles com contato muito próximo, mobilizam estratégias diferentes para desenvolverem a fala, porém, de maneira geral, a aquisição da linguagem ocorre em estágios semelhantes, mesmo em se tratando de línguas diferentes. Chomsky explica esta constatação através da ideia de uma Gramática Universal (GU), vinculada a princípios e parâmetros. Os primeiros são restritos pelos segundos, os quais governam um conjunto de propriedades da língua. As crianças desenvolvem em L1 “uma gramática básica [...] através do insumo positivo de sentenças que auxiliam a modificar os princípios básicos que elas já trazem consigo através da parametrização dos elementos não-marcados” (BEZERRA, 2003: 2).

A Hipótese Universal pode assumir, segundo Mitchell e Myles (1998 apud BEZERRA, 2003), quatro possibilidades: (1) ausência de acesso à GU, pois este é atrofiado a partir de uma certa idade crítica, após a qual o falante precisa lançar mão de outros mecanismos para aprender a L2; (2) acesso irrestrito à GU, o que possibilita que a aquisição de L1 e L2 operem de forma similar, sendo as diferenças atribuídas à maturidade cognitiva e necessidades do falante; (3) acesso indireto à GU, que influencia a aquisição de L2 não de forma direta, mas de forma indireta, através dos parâmetros já internalizados que se aplicam a L1 e L2, no entanto, se L2 apresenta

parâmetros diferentes de L1, o falante recorrerá a outras estratégias para adequar os dados que possui a respeito da primeira às suas representações internas; (4) acesso parcial à GU, o que daria conta de conciliar fatos contraditórios no processo de aquisição de L2.

Esse modelo, entretanto, desconsidera variantes de ordem psicológica e social, homogeneizando os princípios de aquisição de L2. Outra teoria de base gerativa que buscou explicar a aquisição de L2 foi a teoria do modelo monitor, a qual surgiu com base em uma investigação que teve como escopo a ordem de aquisição de catorze morfemas na língua inglesa como L1 e como L2. A coincidência na ordem de aquisição de tais morfemas levou Krashen (1985 apud BEZERRA, 2003), no fim da década de setenta, a elaborar cinco hipóteses básicas para explicar a aquisição de L2: (1) hipótese da ordem natural – o falante segue uma ordem relativamente comum na aquisição de traços gramaticais formais, caso esteja envolvido em atividades de comunicação natural; (2) hipótese do monitor – refere-se a um mecanismo acionado pelo falante aprendiz para a edição de sua produção linguística antes ou depois de a elocução ser realizada; (3) hipótese da aquisição-aprendizagem – estabelece que a aquisição de L2 é resultado de um processo natural de interação, em um contexto em que a língua seja usada de maneira significativa, enquanto a aprendizagem refere-se ao processo formal operado em sala de aula, no qual o falante aprendiz é levado a focar a forma e a aprender regras gramaticais; (4) hipótese do insumo – à medida que o falante aprendiz recebe insumo compreensível e significativo em L2, o qual não seja nem complexo demais, nem simples de mais, ele desenvolve-se em um contínuo; (5) hipótese do filtro afetivo – o fato do insumo ser adequado não garante que ele seja bem-recebido pelo falante aprendiz, essa recepção está vinculada ao desejo e propensão desse último.

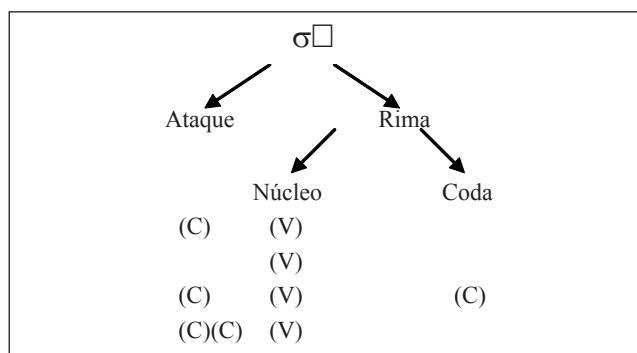
As hipóteses postuladas por Krashen sofreram muitas críticas, principalmente devido à impossibilidade de se testar seu modelo teórico. De fato, se por um lado a teoria do modelo monitor carece de verificabilidade, a hipótese gerativa desconsidera que a aquisição de L2 está atrelada a restrições de ordem cognitiva, social e contextual. Para suprir esta lacuna, alguns estudos mais recentes apontam na direção de uma teoria sociocultural, balizada pelas concepções de Vygotsky que apontam que os seres humanos se utilizam de ferramentas físicas ou simbólicas para organização e controle do “eu” em suas atividades físicas e mentais (BEZERRA, 2003). Nesse contexto, o papel da L1, na aquisição da L2, está relacionado à mediação do desenvolvimento cognitivo do aprendiz, “A L1 assume o status de ‘ferramenta para o pensamento’” aproximando-se do que Vygotsky propõe sobre a “fala interna” (REBELO, 2006: 17).

Fontana (2005) observa que a L1 opera sobre a aquisição de L2 como estratégia de andamento (*scaffolding*), para controle de tarefa, para redução de barreiras afetivas, e para exploração de ideias nos níveis cognitivos do falante aprendiz.

## 2.1 Aquisição dos sons

Segundo Fiorin (2002), a aquisição da linguagem não ocorre de forma segmentada, ou seja, através da aquisição dos fonemas isoladamente, mas sim de forma contextual. Fonologicamente, a aquisição de linguagem se dará, por exemplo, pela aquisição do sistema entonacional, da acentuação, da estrutura silábica.

A constituição básica da sílaba em Português é: CV (consoante vogal), porém há também sílabas V, CCV, CVC e CVV. A sílaba não é compreendida como uma sequência de vogais e consoantes, mas como sendo constituída pelo esquema ATAQUE – RIMA = núcleo + coda. A primeira vogal preenche sempre o núcleo, pois corresponde ao som central da sílaba (Fig. 1).



Fonte: Adaptado de Fiorin (2002).

Figura 1 – Constituição básica da sílaba

A consoante ou consoantes anteriores preenchem o ataque e a vogal ou consoante posterior preenchem a coda. As sílabas cuja coda está preenchida são denominadas sílabas pesadas (CVV e CVC) as demais sílabas são chamadas sílabas leves (CV–V–CCV). A sílaba CCV representa uma construção irregular em língua portuguesa, pois é a única sílaba que apresenta dois sons distintos (duas consoantes) no ataque, por isso, esta é a última sílaba adquirida pelas crianças.

Segundo Fiorin (2002), o processo de aquisição varia muito pouco de criança para criança, tanto no português europeu, quanto no falado no Brasil. As crianças começam produzindo apenas sílabas CV (papá, mamá, pipi, ...), ou construções reduplicadas CVCV, logo depois, adquirem a sílaba V em posição no início da palavra e depois em posição não inicial (medial ou final), no entanto estas

estruturas são inicialmente evitadas. Para tanto, as crianças às vezes alteram os enunciados para que eles se conformem com a estrutura CV, como, por exemplo, em coelho, que poderia ser produzido [ko'lelu].

Em seguida, surgem as estruturas CVC e CVV. No entanto, durante o processo de aquisição da estrutura CVC é comum a criança omitir a C final ou rressilabar a estrutura transformando-a em CV, como em nariz, produzido [na.'ri.ze]. A última estrutura que surge é a CCV (FIORIN, 2002).

Pode-se concluir que a criança começa adquirindo o esquema de sílaba básica CV para, em seguida, trabalhar com o esquema de ramificação e bifurcação da rima (CVC e CVV) tornando-a pesada e, por último, a criança adquire a sílaba leve CCV que foge à constituição normal das sílabas.

Segundo a tese de Jakobson (ZANIANI, 1986) sobre o desenvolvimento fonológico na criança, esta adquire a linguagem através de processos fonológicos próprios, utilizando traços distintivos nem sempre idênticos aos usados pelos adultos para contrastar as palavras. São adquiridos primeiro os sons pertencentes a todas as línguas e, em seguida, aqueles característicos de sua língua materna. Como já mencionado anteriormente, a aquisição fonológica é sistemática e universal, ou seja, todos os falantes, de todas as línguas, o fazem da mesma forma: através da aquisição progressiva de oposições entre os sons, portanto, através da aquisição de sons com traços distintivos – consoante × vogal, consoante oral × consoante nasal, consoante labial × alveolar, vogal alta × vogal × baixa, etc. Tal comportamento também é frequente em sujeitos em processo de aquisição de uma segunda língua.

A ideia de processos fonológicos encontra suporte na Fonologia Natural. Segundo Othero (2005), o conceito de processos fonológicos foi primeiramente concebido por Stampe que percebeu que os processos fonológicos são operações mentais, aplicadas à fala, os quais operam a substituição de um grupo ou sequência de sons, de difícil produção para o sujeito, por outros semelhantes, que sejam mais apropriados à capacidade de fala deste mesmo sujeito.

Dessa maneira, os processos fonológicos facilitam, ou viabilizam a produção dos sons pelo falante, sendo a troca sistemática de um som por outro motivada, principalmente, por características físicas da fala, ou seja, pela articulação dos sons.

De acordo com Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991 apud OTHERO, 2005) os processos fonológicos são inatos, naturais e universais, sendo, desta maneira, um realidade compartilhada por todos os indivíduos durante os primeiros anos da aquisição da linguagem, que, em algum momento de seu desenvolvimento fonológico, enfrentarão

problemas quanto à produção de algum som específico. Uma vez atuando sobre o processo de aquisição de L1, pressupõe-se que estes processos possam operar também sobre a aquisição de L2, com base no sistema fonológico já adquirido pelo falante aprendiz.

Os processos fonológicos que ocorrem com maior frequência no desenvolvimento de crianças falantes do Português são: processos de estrutura silábica e processos de substituição. Interessa-nos aqui, especificamente, a metátese – reordenação de sons dentro da mesma palavra, a epêntese – inserção de uma vogal entre duas consoantes, e a assimilação – substituição de um som por influência de outro que se encontra na mesma palavra. Os processos fonológicos têm implicações que extrapolam o nível silábico e podem gerar alterações tonais, as quais parecem ser contempladas adequadamente pela fonologia autosegmental.

## 2.2 A fonologia autosegmental

A teoria autosegmental, proposta inicialmente por Goldsmith, parece especialmente interessante para descrever as questões relativas ao sistema tonal e entonacional, os quais parecem escapar, por vezes a outras teorias fonológicas. Goldsmith propôs a representação fonológica da fala em segmentos discretos sucessivos, com base nos movimentos articulatórios realizados pelo falante ao produzi-la. Tais movimentos, apesar de coordenados, iniciam-se e finalizam em momentos distintos o que permite organizá-los em níveis diferentes. Essa organização levou a um modelo de análise multilinear em que as diversas características (traços) são representadas em diferentes níveis, ou *tiers* (CLARK e YALLOP, 1990). Os segmentos podem vincular-se, individualmente ou em conjunto, a regras fonológicas que operam nos diversos níveis, de maneira que os traços possam se estender além ou aquém de um segmento e que o desaparecimento de um segmento não implique obrigatoriamente o desaparecimento dos traços que o compõem (HERNANDORENA, 1999).

A sílaba é a unidade sobre a qual o sistema fonológico se organiza, sendo, portanto, o centro das representações fonológicas, e se constitui em ataque e rima (constituente central da sílaba) conforme apontado em (1). O modelo da *CV phonology*, que representa um desenvolvimento da fonologia autosegmental, proposto por Clements e Keyser (1983), estabelece princípios e regras universais que gerenciam a estrutura silábica. A representação da *CV phonology* institui um nível CV, no qual é possível alocar os diferentes segmentos, oferecendo a possibilidade de “capturar a natureza específica de segmentos complexos que tradicionalmente requerem uma interpretação estrutural” (CLARK e YALLOP, 1990, tradução nossa).

A vogal (V) representa o pico de sonoridade da sílaba (pico de sílaba) e a consoante (C) ocupa a margem da sílaba.

Conforme aponta Cagliari (1998), o modelo autosegmental separou os traços referentes aos diferentes sons em *tiers* (fileiras), isso permitiu que uma determinada regra ou processo pudesse operar apenas sobre uma determinada fileira, representando um processo que se relacione a um traço específico. Os fonemas passam então a ser autosegmentados, ou seja, têm suas diferentes características representadas separadamente, apesar de interrelacionadas. A interrelação entre as diversas fileiras é representada por linhas de associação que sinalizam a aplicação dos processos fonológicos.

A primeira autosegmentação se dá no nível do léxico e o modelo funciona a partir de um certo número de processos fonológicos básicos, através dos quais se chega à forma fonética de superfície (CAGLIARI, 1998). Dentre esses processos, os mais importantes são: a assimilação ou espriamento, um segmento, ao ligar-se a outro, leva consigo um traço ou nó; desligamento, um segmento perde um traço ou conjunto de traços; fissão; fusão, dois elementos do esqueleto une-se em um único nó.

Há, ainda, restrições e princípios que norteiam os processos fonológicos. Dentre eles ressalta-se o Princípio do Contorno Obrigatório, o qual proíbe que elementos adjacentes de unidades idênticas apareçam nas configurações fonológicas.

## Discussões relativas ao acento

Segundo Colischonn (1999), o acento obedece, em PB, a algumas regularidades: o acento só pode cair em uma das três últimas sílabas da palavra, ou seja, em PB as palavras só podem ser oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas; a posição do acento na penúltima sílaba é preferida no caso de palavra terminada em vogal; a posição do acento na última sílaba é preferida no caso de palavra terminada em consoante. Caso a penúltima sílaba seja pesada, o acento jamais cairá sobre a sílaba anterior. Se houver sufixação, normalmente, haverá deslocamento de acento em relação a sua posição original na palavra.

Mateus, Viana e Vilalva (1990) apontam que a atribuição do acento obedece à regra (1), de tal forma que a vogal que recebe o acento é a penúltima e entre a última e penúltima vogal há nenhuma, uma ou duas consoantes, ou ainda uma semivogal, ou uma semivogal acompanhada de consoante.

$$(1) V \rightarrow [+acento] / \_ (G) CoVCo\#$$

Colischonn (1999) aponta, entretanto, que as regras gerativas não parecem apropriadas para descrever a

questão do acento, sendo mais proveitoso utilizar-se de um modelo autosssegmental. Bisol (1992) propõe uma análise com base nas noções de peso silábico e pé métrico. O acento cairá sobre a segunda sílaba a contar da borda direita da palavra, se a primeira não for pesada, caso haja sílaba pesada final, esta receberá o acento. Ao se pensar a aquisição de L2, nota-se, frequentemente, que esta pode envolver questões relativas ao deslocamento de acento.

Ao pesquisar sobre a fossilização fonológica, (PERCEGONA, 2005) aponta que esta está relacionada ao fato de o falante aprender ter dificuldades em perceber ou produzir uma nova fonologia, o que parece ser especialmente comum em indivíduos que, ou não receberam um input adequado, ou não receberam esse input com uma frequência capaz de formar uma resposta que seja adequada aos padrões fonológicos de L2. Apesar de se compreender que os casos de fossilização são mais comuns em aprendizes adultos, estima-se que, caso o input recebido pelo aprendiz ao longo da pré-adolescência e adolescência, período que corresponde aos últimos quatro anos do ensino fundamental e três anos do ensino médio, não seja adequado, o falante aprendiz possa operar fossilizações na aquisição de L2 devido a uma incapacidade em resignificar a LE cognitivamente em seu contexto de expressão.

Ao discutir a fonologia envolvida na aquisição de uma LE, Percegon (2005) fala das causas de fossilização fonológica que pode envolver, entre outros processos, o deslocamento de acento. A autora menciona a pesquisa de Tarone (1978, 1995 apud PERCEGONA, 2003) que fala de três influências que podem gerar o fenômeno da fossilização: a transferência, os processos reativados da aquisição de L1 e processos universais.

A transferência aponta que o falante aprendiz utilizaria a estrutura silábica típica de L1 para se comunicar em L2, transformado a estrutura silábica da L2 para adaptá-la a L1. Já a hipótese da reativação dos processos de aquisição de L1 aponta que, durante a aquisição de L2, as sílabas consideradas difíceis pelo falante seriam simplificadas através de processos naturais, o que incluiria, por exemplo, a redução ou omissão de sons difíceis, entre eles, a redução de encontros consonantais. Já a terceira e última hipótese contemplaria o uso, por parte do falante aprendiz, de processos universais, entre os quais principalmente a epêntese, no caso de falantes que têm como L1 o português e como L2 o inglês (PERCEGONA, 2005).

## Análise

Para dar conta de representar a produção operada pelos sujeitos cuja leitura constituiu objeto deste estudo, optamos por tabelar (Tab. 1) os dados referentes às oito

palavras direcionadas à análise da questão do acento, assinalando a transcrição de referência e a transcrição das diferentes leituras produzidas pelos informantes, ao lado das quais é pontuado o número dos alunos e professores que realizaram tal produção.

**Tabela 1** – Produção operada pelos informantes

Transcrição de referência	Leituras produzidas	Alunos	Professores
(2.1) /'tɛl.ə.viʒ.ən/	/tɛləviʒən/	2	0
	/tɛlə'viʒən/	4	5
	/tɛlə'viʒən/	4	0
(2.2) /dɪ'vel.əp.mənt/	/dɪ'veləpmənt/	1	1
	/de'veləpmənt/	0	1
	/de'veləpəmɒnt/	1	0
	/deve'ləpmənt/	6	3
(2.3) /ɪm'pru:v.mənt/	/ɪm'pru:vmənt/	4	4
	/ɪm'pru:vənt/	2	0
	/ɪm'prə:vənt/	1	0
	/ɪmpro'vemənt/	1	1
	/ɪmprove'mənt/	1	0
	/ɪmpru:ve'mənt/	1	0
(2.4) /,sɛv.ən'tɪ:n/	/,sɛvən'tɪ:n/	1	1
	/,sɛvəntɪ:n/	3	0
	/,sɛvəntʃɪ:n/	6	4
(2.5) /,fɪf'tɪ:n/	/,fɪf'tɪ:n/	0	1
	/,fɪftɪ:n/	1	1
	/,fɪvətɪ:n/	1	1
	/,fɪftʃɪ:n/	8	3
(2.6) /'kʌmp.fə.tə.bl/	/'kʌnfətəbl/	1	2
	/'kɒnfɔr'teɪboʊ/	5	0
	/'kɒnfɔrtəboʊ/	4	3
(2.7) /'ɪn.tə.es.tɪŋ/	/'ɪntəstɪŋ/	1	2
	/'ɪntəstɪŋ/	3	0
	/'ɪnte'restɪŋ/	1	0
	/'ɪnte'restɪŋ/ - /	3	2
	/'ɪnte'restɪŋg/	2	1
(2.8) /'vedʒ.te.bl/	/'vedʒ.te.bl/	2	2
	/'veʒe'teɪboʊ/	3	0
	/'veʒeteboʊ/	5	3

Fonte: Dados de pesquisa.

Uma primeira questão a ser considerada diz respeito ao fato de todas as palavras selecionadas para constituírem o corpus desta pesquisa serem derivadas de outras palavras por prefixação ou sufixação. Em língua portuguesa, a derivação por adição de sufixo impõe deslocamento de acento, dado não existirem formas com acento na pré-antepenúltima, fato que, no entanto, raramente ocorre em língua inglesa. Isso pode ser percebido no universo de análise. Não é registrada alteração do padrão acentual pós-derivação em nenhuma das palavras, à exceção de (2.4) e (2.5), nas quais o acento principal, após sufixação, passa a acento secundário. Percebe-se, entretanto, em ambos os casos, que os informantes parecem guardar obediência ao padrão acentual anterior à prefixação, preferindo manter o acento na primeira sílaba das palavras *fifteen* e *seventeen*. Igualmente, nota-se que no caso de *fifteen*, aparecem

produções que não só reiteram o padrão acentual da forma primitiva, mas também o seu padrão silábico, gerando /'fivəti:n/, à semelhança de /'fivə/.

Em (2.3) e, mais acentuadamente, em (2.8), percebe-se uma tendência à ressilabação, a partir da inserção de uma vogal epentética, que se associa à consoante em coda (/v/ e /dʒ/, respectivamente). É digno de nota que ambas são consoante incomuns em posição de coda no PB, no qual a margem direita da sílaba é normalmente ocupada apenas por nasal e pelos arquifonemas /r/, /ʃ/ e /h/. A partir da realização da epêntese, estima-se a transformação das sílabas pesadas correspondentes (CVC) em sílabas leves (CV), processo comum na aquisição de L1.

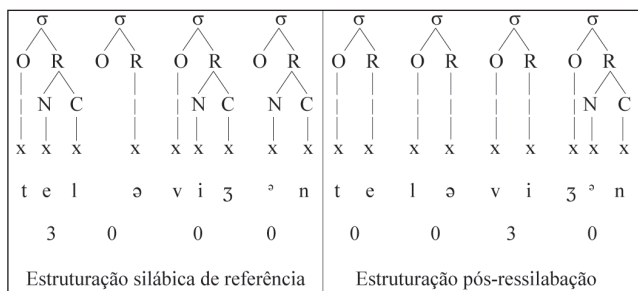
Em (2.1) e (2.2), parece possível observar que o falante aprendiz opera a reestruturação do esquema de sílaba, transformando a sílaba pesada inicial (CVC) em duas sílabas leves (CVCV), processo este que também ocorre na aquisição do PB como L1 e que parece ser reforçado pelo fato de não observarmos a líquida /l/ em coda no PB, caso esta seja seguida de vogal. O processo se repete na penúltima sílaba, ressilabada pela junção da consoante em coda /ʒ/, com a vogal que ocupa o núcleo da sílaba posterior. O acento então migra da antepenúltima sílaba, para penúltima sílaba, padrão acentual predominante em PB.

O conjunto de eventos e processos pelos quais passa (2.1) pode ser representado através da Tabela 2 e da Figura 2.

**Tabela 2** – Conjunto de eventos e processos na produção de TELEVISÃO

Television	
/ˈtel.ə.viʒ.ən/	Transcrição de referência
/ˈte.lə.vi.ʒən/-/te.le.vi.ʒən/	Reestruturação silábica – transformação das sílabas pesadas CVC em sílabas leves CV
/te.lə'vi.ʒən/-/te.lə'vi.ʒən/	Deslocamento de acento da pré-antepenúltima para a penúltima sílaba

Fonte: Dados de pesquisa.



Fonte: Dados de pesquisa.

Figura 2 – Representação da estruturação silábica de referência e pós-ressilabação

Em (2.6) e (2.7) parece haver uma modificação do padrão acentual, relacionado ao fato de em PB não haver palavra com acento na pré-antepenúltima, assim, o falante hipotetizaria tratar-se de palavras paroxítonas, construção esta dominante dentro do universo de análise. Em ambos os casos, a penúltima sílaba constituiria, ainda que após ressilabação (como é o caso de /ɪnte'restɪŋ/, /ɪnte'restɪŋ/, /ɪnte'restɪŋg/), uma sílaba pesada.

A questão do deslocamento do acento, assim, parece ser dificilmente compreendida por (1), pois apesar de se observar sílabas pesadas finais, é sempre a penúltima sílaba que atrai o acento.

## Conclusão

Comparando-se as produções realizadas pelos alunos e pelos professores, percebe-se uma semelhança no padrão de deslocamento do acento na produção das palavras que constituíram alvo da pesquisa. Em todos os casos observados, parece que o deslocamento do acento tem como base um mecanismo de transferência do padrão acentual e de estrutura silábica de L1 para L2. As sílabas pesadas constituídas por consoante incomum em posição de coda em L1, são ressilabadas pela inserção de vogal epentética, ou pela associação de duas sílabas adjacentes de forma a originar duas novas sílabas leves (CVC → CVCV). Ou seja, é um processo de transferência, que motiva a ativação de processos naturais e/ou universais que acarretam a fossilização fonológica, no universo pesquisado.

O fato de as produções de alunos e professores serem semelhantes, parece confirmar a hipótese de que a ausência ou escassez de insumo positivo pode ser fator gerador da fossilização no falante aprendiz, respondendo pela dificuldade percebida na aquisição de L2, no nível da produção fonológica. Como aponta Leffa (2001), ao falar do ensino de LE no contexto nacional, “a formação de um professor de línguas estrangeiras, competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser completada num curso de graduação” onde o tempo é sempre curto para contemplar muitos aspectos diferentes que vão desde a aquisição de L2 até a discussão de bases teórico-metodológicas que sustentem o seu ensino em contexto de sala de aula. Fica sempre a questão aberta: o que deve ser privilegiado, formar um falante competente em L2, ou um professor habilitado para propiciar o seu ensino/aprendizagem? Entretanto, se ambos os aspectos estão intrinsecamente relacionados, privilegiar um ou outro, implicará uma carência a se ver refletir no futuro. Daí a importância da formação continuada para dirimir problemas que os cursos de graduação não são capazes de resolver por completo.



## Referências

- BEZERRA, I. C. R. M. Aquisição de Segunda língua de uma perspectiva linguística a uma perspectiva social. *Filologia [online]*. Rio de Janeiro: 2003. Disponível em: <www.filologia.org.br/soletras>. Acesso em: 20 jan. 2008.
- BISOL, L. O acento e o pé métrico binário. *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 22, p. 69-80, 1992.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. *PCN Ensino Médio: Orientações Curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: SEF, 2002.
- CAGLIARI, L.C. *Fonologia do Português: Análise pela geometria de traços*. Campinas, SP: Pontes, 1998. v. 2.
- CÂMARA JR. J.M. *Problemas de linguística descritiva*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CLEMENTS, G.N.; KEYSER, S.J. *CV Phonology: A Generative Theory of the Syllable*. Cambridge: MIT Press, 1983.
- CHOMSKY, N. *Current issues in linguistic theory*. Paris: Mouton, 1970.
- CLARK, J.; YALLOP, C. *An introduction to phonetics and phonology*. Oxford: Blackwell, 1990.
- COLISHCHONN, G. O acento em Português. In: BISOL, L. (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- FIORIN, J.L. (org.). *Introdução à lingüística I: Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- FONTANA, B. *Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades*. 2005. 235p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- HERNANDORENA, C. L. M. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, L. (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001.
- MATEUS, M.H.M.; VIANA, A.A.; VILALVA, A. *Fonética, fonologia e morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.
- ORLANDI, E.P. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, ano 3, n. 5, 2005. Disponível em: <www.revelhp.cjb.net>. Acesso em: 10 maio 2009.
- PERCEGONA, M.S. *A fossilização no processo de aquisição de segunda língua*. 2005. 109 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- REBELO, I.M. da M. *Interação em ambientes virtuais: negociação e construção de conhecimento em Português como Segunda Língua*. 2006. 248p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SCARPA, E.M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (orgs.). *Introdução a linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2.
- SKINNER, B.F. *Verbal Behavior*. Cambridge, Massachusetts: Prentice-Hall, 1992 [1957].
- ZANIANI, F.G. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCAM, M.; POERSCH, J.M. (org.). *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986.

Recebido: 19 de julho de 2010

Aprovado: 25 de abril de 2011

Contato: ana\_paula\_k.silveira@terra.com.br