

## O PAPEL DA FREQUÊNCIA DO *INPUT* NA AQUISIÇÃO DO ACENTO PRIMÁRIO EM INGLÊS

Letícia STANDER-FARIAS (Universidade Católica de Pelotas)  
Márcia Cristina ZIMMER (Universidade Católica de Pelotas)

**ABSTRACT:** *This study aimed to analyze the role of input frequency in the acquisition of primary stress in suffixed nouns in English, by Brazilian students. The results suggest that input frequency is, in fact, fundamental for the accurate attribution of primary stress in the L2 naming tasks.*

**Keywords:** *connectionism; language acquisition; input frequency; stress attribution*

### 0. Introdução

O papel da frequência do *input* na aquisição da linguagem é tema de diversos estudos na área de aquisição de língua estrangeira (LE). Grande parte desses estudos reconhece que os aprendizes percebem mais acuradamente palavras de alta frequência do que palavras menos frequentes na língua (Zimmer, 2004).

Nesse sentido, o presente trabalho investiga o comportamento de falantes nativos do português brasileiro (PB) durante o processo de aquisição do inglês como língua estrangeira, tendo como foco o papel exercido pela frequência do *input* na aquisição do acento primário em palavras sufixadas da LE.

Seguindo o paradigma conexionista, acredita-se que a aquisição da linguagem é basicamente uma questão de processamento, cuja eficiência depende da experiência lingüística do aprendiz que, por sua vez, é determinada pela frequência com que esse aprendiz se depara com um determinado tipo de *input*. Segundo o conexionismo, portanto, a frequência de um determinado tipo de *input* reflete o grau de experiência do aprendiz com o mesmo.

Este estudo está subdividido em três seções principais. Na primeira, são revisados conceitos básicos sobre o processamento da leitura, a atenção ao *input* e o processamento lingüístico, e os efeitos da frequência do *input* na recodificação leitora. Na segunda seção é apresentada a metodologia utilizada para a coleta e a análise dos dados e, finalmente, na terceira seção os dados são descritos estatisticamente e analisados à luz dos pressupostos teóricos conexionistas.

### 1. Fundamentação Teórica

#### 1.1 O processamento da leitura

A leitura é uma habilidade lingüística complexa, que envolve uma série de processos cognitivo-lingüísticos de diferentes níveis. Faz-se necessário, portanto, para fins deste estudo, revisar alguns dos principais fatores que influenciam a leitura em LE bem como os aspectos envolvidos no desempenho em leitura em LE.

No que diz respeito aos fatores que influenciam a leitura em LE, pode-se citar, entre outros, os fatores relativos às diferenças quanto ao conhecimento prévio, tanto lingüístico quanto enciclopédico; às diferenças no processamento da linguagem, que dizem respeito aos efeitos da transferência do conhecimento da língua materna (LM) para a língua estrangeira (LE) nos níveis ortográfico, fonológico, morfossintático, semântico e pragmático (Koda, 1994); e às diferenças no contexto social que envolve a aprendizagem da leitura, ou seja, as diferentes expectativas de como textos podem ser usados em diferentes culturas. (Grabe, 1991).

De especial relevância para esse estudo são as diferenças no processamento da linguagem no nível fonológico. Sabe-se que esse nível trata da maneira como os sons da fala se estruturam, relacionando esses sons ao sistema lingüístico dos falantes. Com relação à atribuição do acento, por exemplo, tem-se que, em nomes do português, sílabas finais pesadas são acentuadas. No caso de sílabas finais leves o acento é atribuído à penúltima sílaba. Esse padrão atua, então, durante a recodificação de palavras em LE, uma vez que o leitor tenderá a atribuir o acento em língua estrangeira às mesmas sílabas que atribuiria em sua língua materna. Essa transferência no nível fonológico, no caso de leitura em inglês como LE, poderá causar dificuldades para o

aprendiz, visto que nessa língua o acento em substantivos será atribuído à penúltima sílaba caso ela seja pesada ou à antepenúltima sílaba caso a penúltima seja leve.

Para fins desse estudo vale revisar as duas tendências atuais no modo como conceber a leitura. A primeira tendência, segundo Zimmer (2004), aborda a leitura como uma atividade subdividida em áreas de habilidades e conhecimento, levando em consideração os processos cognitivos subjacentes. Já a segunda tendência vê a leitura como o uso de estratégias, dentre as quais destaca-se a estratégia ascendente (*bottom-up*), a estratégia descendente (*top-down*) e a estratégia integradora.

De acordo com a visão ascendente (*bottom-up*), o significado está no texto. Os leitores processam a informação textual por meio de decodificação. Isso significa que durante a leitura parte-se do reconhecimento de letras, sílabas, palavras, frases e parágrafos para, então, chegar-se ao significado do texto. Essa estratégia geralmente ocorre quando o leitor possui pouco conhecimento prévio sobre o assunto, quando o texto é complexo ou o leitor possui pouca experiência com o código escrito (Zimmer, Blaskowski, Gomes, 2004).

Contrária a essa visão, a estratégia descendente (*top-down*) enfatiza a interpretação e o conhecimento prévio do leitor. Nesse sentido, a compreensão do texto é um processo que começa na mente do leitor. O texto é lido para confirmar as hipóteses que o leitor faz à medida que lê. A ênfase é, portanto, no reconhecimento global das palavras, em detrimento das habilidades de decodificação.

Finalmente, a estratégia integradora sugere a interatividade do conhecimento lingüístico advindo de várias fontes (ortográfica, fonológica e semântica). De acordo com Siqueira e Zimmer (no prelo), a leitura hábil, então, resultaria de uma constante integração entre os processos cognitivos descendentes e os ascendentes. Assim, os leitores podem compensar as deficiências em um nível através de conhecimentos construídos através de outros níveis.

Acredita-se, portanto, que o uso predominante da estratégia integradora garante que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, além de garantir que o leitor seja um processador ativo do texto. Vale lembrar, por outro lado, que esse estudo focaliza principalmente a estratégia descendente, uma vez que não trata da compreensão de textos, mas, sim, da leitura de frases.

Tendo em vista as tendências atuais no modo de como conceber a leitura, passa-se para a próxima seção na qual serão abordados aspectos relativos à atenção ao *input*.

## 1.2 A atenção ao *input* e o processamento lingüístico

No processo de aquisição de uma língua estrangeira, muito se tem discutido a respeito da necessidade de se chamar à atenção do aprendiz para aspectos formais da língua. Nesse sentido, destaca-se o trabalho de Schmidt (1990) e a noção de *Noticing Hypothesis* proposta por ele. Segundo essa hipótese não há aprendizado sem ocorrer percepção por parte do aprendiz, de modo que maiores índices de percepção levam a um maior nível de aprendizado.

Considerando a *Noticing Hypothesis* através dos aspectos de *input* (língua falada a qual o aprendiz é exposto) e *intake* (informação armazenada na memória temporária que pode ou não subsequente ser acomodada no sistema de interlíngua), Schmidt (1990) vê a consciência no nível da percepção como a condição suficiente e necessária para a conversão de *input* a *intake*.

Cabe salientar, neste caso, que Schmidt (1990, p. 4) define *intake* como “a porção do *input* que o aprendiz nota”. Assim, só serão adquiridos aqueles aspectos lingüísticos que forem, de fato, percebidos pelo aprendiz, o que significa dizer que a instrução formal contribui fortemente para a conversão do *input* em *intake*. Além disso, tal percepção não ocorre sob um aspecto global. Ocorre de acordo com estruturas lingüísticas específicas do *input*. Adquirir aspectos fonéticos envolve, portanto, atenção específica a esse aspecto da linguagem.

O aprendizado de uma língua estrangeira é, nesse sentido, amplamente guiado por aquilo que o aprendiz percebe no *input* da língua-alvo e pela importância dada por ele a esse *input*. Segundo essa visão, conforme já mencionado, perceber é a condição necessária e suficiente para que o aprendizado ocorra, assim, mais atenção leva a um maior aprendizado.

É importante destacar, ainda, que diversos fatores contribuem para que o aprendiz preste atenção em alguns detalhes do *input* ao invés de outros, dentre os quais pode-se citar: 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.

Na concepção conexionista de cognição, entretanto, são desnecessárias as definições de termos como “*noticing*” ou “atenção”, já que esses termos muitas vezes remetem a uma concepção modular do cérebro. De qualquer forma, ainda que o conexionismo não caracterize tais termos, Alves e Zimmer (2005) acreditam que essas noções estão presentes na concepção de processamento lingüístico.

Segundo os autores, não há dúvida de que o processamento de um determinado aspecto do *input* implica atenção a tal aspecto. Nesse sentido, atentar ao *input* da LE, em termos conexionistas, envolve o descomprometimento do sistema cognitivo do aprendiz com outras tarefas cognitivas para que haja o comprometimento com os aspectos-alvo presentes no *input* da LE.

Isso significa que, na perspectiva conexionista, a noção de processamento do *input* vai além da detecção do material sonoro (Alves e Zimmer, 2005; Zimmer e Alves, 2006a,b). Na aquisição de um segmento da LE, por exemplo, detectar a diferença acústica entre a LM e a LE é pouco relevante se o sistema cognitivo do aprendiz estiver voltado para o processamento de outra tarefa, que pode corresponder até mesmo ao processamento de outro aspecto formal da língua-alvo. A noção de atenção, nesse sentido, implica não somente a detecção de diferenças no *input* acústico da LM e da LE, mas também o envolvimento cognitivo do aprendiz.

Além disso, para o conexionismo, no que diz respeito à frequência do *input*, sabe-se que aspectos lingüísticos podem ficar mais freqüentes em função da experiência lingüística do aprendiz com a LE. Sobre os efeitos da frequência do *input* trata a seção subsequente.

### 1.3 Os efeitos da frequência do *input* na recodificação leitora

O reconhecimento de palavras e a construção do significado de um texto podem se dar através de dois modelos, o de rota única e o de rota dupla. O modelo de rota única, como o adotado nesse estudo, pressupõe que o conhecimento grafema-fonema está intimamente relacionado ao processamento da leitura. Desse modo, palavras de alta frequência são reconhecidas mais rápida e acuradamente do que palavras com as quais o aprendiz tem menos contato.

Vale lembrar, nesse sentido, que a frequência de um determinado tipo de *input* reflete o grau de experiência que o leitor tem com esse *input*, ou seja, o quanto o aprendiz pode ter se deparado com essas palavras anteriormente. A regularidade, por outro lado, refere-se ao fato de a pronúncia de uma determinada palavra seguir ou não o mapeamento da correspondência grafo-fonêmica (CGF) regular da língua (Zimmer, 2004).

Além disso, o efeito da frequência é maior e mais visível em palavras-exceção do que em palavras regulares. Isso porque o desempenho na recodificação de palavras regulares não é auxiliado somente pela frequência com que o leitor se depara com essas palavras, mas também pelo conhecimento prévio de palavras que têm CGFs semelhantes. Já uma pronúncia acurada de palavras-exceção é mais fortemente dependente da experiência que o aprendiz tem com essas palavras (Christiansen e MacDonald, 2002).

Zimmer (2004,2006) também observa que quando o aprendiz/leitor de LE atinge um nível de proficiência mais elevado há uma maior interação entre regularidade e frequência. Em seus estudos a autora observa que o fato de aprendizes mais proficientes na LE terem sido expostos com muita frequência a palavras regulares e à palavras-exceção de alta frequência neutraliza as diferenças relativas à regularidade/consistência nelas presente.

Essas observações são, sem dúvida, relevantes para o entendimento do papel da frequência do *input* na aquisição do acento primário em inglês. Passa-se, agora, para a próxima seção na qual será explicitada a metodologia utilizada nesse estudo.

## 2. Metodologia

### 2.1 População e amostra

Os dados desta pesquisa foram coletados junto a alunos de uma escola particular de idiomas da cidade de Pelotas/RS. Por freqüentarem a mesma escola, todos os alunos estão adquirindo o inglês através do mesmo método de ensino de LE.

Para a amostra foram selecionados quinze (15) participantes, aprendizes de inglês, dos quais cinco (5) são alunos de nível básico; cinco (5) são alunos de nível intermediário e cinco (5) são alunos de nível

avanzado. A classificação dos aprendizes nesses níveis deu-se a partir de seus desempenhos em um teste de proficiência, baseado no exame *First Certificate in English* (FCE) da Universidade de Cambridge.

## 2.2 Procedimentos e instrumento de coleta

A coleta de dados foi feita mediante um exercício de produção oral, no qual os informantes foram solicitados a ler e gravar cinquenta (50) frases em inglês, todas com quinze (15) sílabas. Dentre essas frases, dezoito (18) eram distratoras e trinta e duas (32) continham as palavras-alvo e suas correspondentes não-sufixadas, divididas da seguinte maneira: oito (8) com palavra sufixada em *-able*, oito (8) com palavra sufixada em *-ment*, oito (8) com palavra sufixada em *-ity* e oito (8) com palavra sufixada em *-ous*. As frases distratoras também possuíam palavras sufixadas, mas com a presença de outros sufixos do sistema do inglês. A distribuição das frases no instrumento foi aleatória, sendo a primeira e a última frases sempre distratoras.

É importante ressaltar que o instrumento de coleta foi desenvolvido em cinco versões distintas. Todas as versões continham as mesmas frases alvo e as mesmas frases distratoras. Diferenciou-se, portanto, o ordenamento das frases. A versão 2 foi a contraparte da versão 1, a versão 4 foi a contraparte da versão 3, e a versão 5 apresentava um ordenamento distinto.

As diferentes versões do instrumento permitiram que nenhum informante, em cada nível de aprendizado, lesse as frases na mesma ordem. Esse procedimento evitou que os resultados obtidos nas frases finais fossem menos confiáveis, em função do provável cansaço dos participantes ao final da coleta.

Além disso, com o objetivo de se evitar, ao máximo, que a fadiga dos aprendizes interferisse nos resultados, a coleta foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, os informantes receberam e leram apenas vinte e cinco (25) frases. Em seguida, tiveram um intervalo de cinco (5) minutos para, então, receberem e lerem as outras vinte e cinco (25). Todas as frases foram gravadas e, posteriormente, as palavras-alvo foram transcritas foneticamente. Os resultados obtidos foram categorizados com base no corpus de frequência Kucera & Francis (1969) e analisados estatisticamente.

## 3. Descrição e análise dos dados

A análise dos dados será feita descritivamente, uma vez que o tamanho reduzido da amostra complica o uso de técnicas de estatística inferencial. De qualquer modo, a análise descritiva será suficiente para que se mostre o papel decisivo da frequência do *input* na aquisição do acento primário do inglês.

Observe-se, primeiramente, a tabela I abaixo. Nela são indicados os percentuais médios de acerto por nível de proficiência de acordo com a frequência de utilização das palavras na língua inglesa, seja em palavras sufixadas ou não-sufixadas.

Tabela I – Percentuais médios de acerto por nível de proficiência de acordo com a frequência de utilização das palavras não sufixadas e sufixadas na língua inglesa.

		<i>Frequência das Palavras</i>	
		<i>Baixa</i>	<i>Média-Alta</i>
Acertos nível 1	<b>Média</b>	<b>44,76</b>	<b>54,55</b>
	Desvio-padrão	33,00	37,64
	CV	73,7%	69,0%
Acertos nível 2	<b>Média</b>	<b>57,14</b>	<b>71,82</b>
	Desvio-padrão	32,33	29,38
	CV	56,6%	40,9%
Acertos nível 3	<b>Média</b>	<b>68,57</b>	<b>91,82</b>
	Desvio-padrão	34,26	11,81
	CV	50,0%	12,9%
Acertos todos os níveis	<b>Média</b>	<b>56,83</b>	<b>72,73</b>
	Desvio-padrão	28,90	22,72
	CV	50,9%	31,2%

Percebe-se que, independentemente do nível de proficiência dos aprendizes, as palavras de média-alta frequência do inglês apresentam percentuais de acertos maiores, ou seja, são sempre acentuadas com maior nível de acúrcia. Pode-se dizer, além disso, que dentre as palavras de média-alta frequência o desvio-padrão diminui à medida que os aprendizes vão ficando mais proficientes na língua, o que indica que há uma maior homogeneidade nas produções orais desses aprendizes. Isso acontece, também, porque a média de acertos vai se aproximando do limite que é 100, mas, de qualquer forma, corrobora o pressuposto conexionista de que a aquisição da linguagem, nesse caso a aquisição fonológica da LE, depende da experiência lingüística do aprendiz e é guiada por aquilo que ele percebe no *input* da língua-alvo.

Observe-se, agora, a figura 1 abaixo. Nela são apresentados os percentuais de acertos para cada nível de proficiência e para cada tipo de palavra (sufixadas ou não-sufixadas) separadamente. Assim, é possível observar que as médias de acertos em palavras de média-alta frequência são sempre maiores não só independentemente do nível de proficiência do aprendiz, mas também independentemente do tipo de palavra.

É interessante observar que ao atingir o nível avançado (nível 3), quando o aprendiz chega um patamar de proficiência mais elevado, o que se dá em função de uma maior exposição à língua-alvo, o percentual de acertos em palavras de média-alta frequência atinge quase 100%, seja em palavras não sufixadas ou sufixadas. Isso porque nesse nível de proficiência a probabilidade de o aprendiz ter se deparado com essas palavras anteriormente é, sem dúvida, maior.

Por outro lado, os resultados da figura 1 também revelam que, considerando-se somente as palavras de média-alta frequência, a atribuição do acento primário em palavras não-sufixadas, em nível básico (nível 1) e intermediário (nível 2), foi mais acurada do que em suas correspondentes sufixadas. Isso porque dentre as palavras-alvo de média-alta frequência apenas nove (09) eram sufixadas, enquanto que as não-sufixadas totalizavam mais de quinze (15) palavras. Essa diferença pode ter contribuído para que os percentuais de acertos fossem maiores em palavras não-sufixadas.

De qualquer forma, os percentuais de acertos são sempre mais baixos em palavras sufixadas, sejam elas de baixa ou média-alta frequência. Esse fato parece indicar que a aquisição do acento primário em palavras sufixadas do inglês é determinada não somente pela frequência do *input*, mas também por outros fatores a serem investigados em estudos futuros, como a consistência (regularidade) das palavras-alvo (Zimmer, 2004).

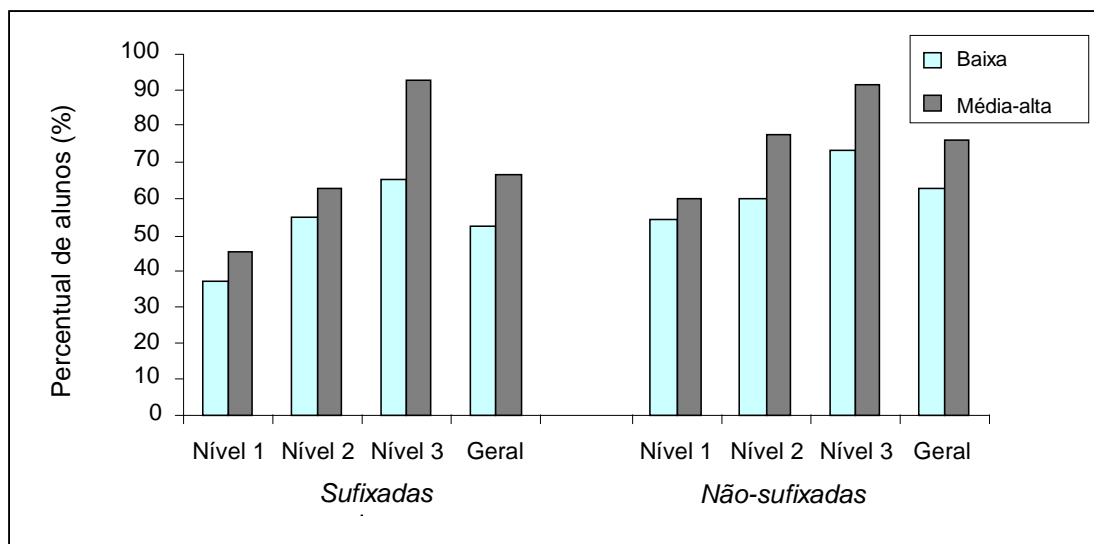


Figura 1 – Percentuais médios de acerto por nível de proficiência de acordo com a frequência de utilização da palavra na língua inglesa. (palavras sufixadas e não-sufixadas)

Observe-se, agora, na tabela II, os percentuais de acertos apenas das palavras sufixadas, em cada um dos níveis de proficiência.

Tabela II – Percentuais médios de acerto por nível de proficiência de acordo com a frequência de utilização da palavra sufixadas na língua inglesa.

		<i>Frequência das Palavras</i>	
		<i>Baixa</i>	<i>Média-alta</i>
Acertos nível 1	<b>Média</b>	<b>37,50</b>	<b>45,00</b>
	Desvio-padrão	33,52	39,64
	CV	89,4%	88,1%
Acertos nível 2	<b>Média</b>	<b>55,00</b>	<b>62,50</b>
	Desvio-padrão	32,44	39,19
	CV	59,0%	62,7%
Acertos nível 3	<b>Média</b>	<b>65,00</b>	<b>92,50</b>
	Desvio-padrão	33,49	10,35
	CV	51,5%	11,2%
Acertos todos os níveis	<b>Média</b>	<b>52,50</b>	<b>66,67</b>
	Desvio-padrão	27,89	26,90
	CV	53,1%	40,4%

Novamente, os percentuais médios de acertos das palavras sufixadas de média-alta frequência são superiores aos percentuais médios de acertos das palavras de baixa frequência, em qualquer nível de proficiência. No nível 1, por exemplo, em média, 37,50% dos alunos atribuíram o acento corretamente às palavras de baixa frequência. Esse percentual sobe para 45,00% quando a palavra é de média-alta frequência. Isso porque, de acordo com Zimmer (2004), alguns aspectos do insumo lingüístico podem ficar mais salientes para o aprendiz em função, justamente, da frequência com que aparecem no *input* sendo, por conseguinte, mais acuradamente percebidos. Os dados da tabela 2 confirmam, portanto, a idéia de que palavras de média-alta frequência são mais corretamente recodificadas do que palavras com as quais os aprendizes se deparam com pouca frequência.

Finalmente, na tabela III, pode-se observar os percentuais de acertos por nível de proficiência de acordo com a frequência de utilização das palavras não-sufixadas da língua inglesa.

Tabela III – Percentuais médios de acerto por nível de proficiência de acordo com a frequência de utilização da palavra não-sufixadas na língua inglesa.

		<i>Frequência das Palavras</i>	
		<i>Baixa</i>	<i>Média-alta</i>
Acertos nível 1	<b>Média</b>	<b>54,44</b>	<b>60,00</b>
	Desvio-padrão	30,53	36,79
	CV	56,1%	61,3%
Acertos nível 2	<b>Média</b>	<b>60,00</b>	<b>77,14</b>
	Desvio-padrão	32,90	21,99
	CV	54,8%	28,5%
Acertos nível 3	<b>Média</b>	<b>73,33</b>	<b>91,43</b>
	Desvio-padrão	35,65	12,92
	CV	48,6%	14,1%
Acertos todos os níveis	<b>Média</b>	<b>62,59</b>	<b>76,19</b>
	Desvio-padrão	30,00	20,21
	CV	47,9%	26,5%

Conforme mencionado anteriormente, os percentuais de acertos nas palavras não-sufixadas são sempre maiores do que nas palavras sufixadas, seja em palavras de média-alta frequência ou não. De qualquer forma, a frequência do *input* mais uma vez determina que, dentre as palavras não-sufixadas, aquelas de média-alta frequência apresentem percentuais de acertos maiores. Considerando-se todos os níveis de

proficiência, em média, 62,59% dos alunos atribuíram o corretamente o acento das palavras não-sufixadas de baixa frequência. Já nas palavras de média-alta frequência, esse percentual sobe para 76,19%, comprovando, inclusive, o papel da frequência do *input* em unidades prosódicas menores do que a palavra fonológica<sup>1</sup>, neste caso, o pé métrico<sup>2</sup>. Pode-se reafirmar, portanto, que o aprendizado de uma língua estrangeira é amplamente guiado por aquilo que o aprendiz percebe no *input* da língua-alvo e que alguns aspectos do insumo lingüístico ficam, sem dúvida, mais salientes em função da frequência do *input*.

### Considerações Finais

Conforme verificado ao longo deste estudo, a frequência de um determinado tipo de *input* reflete o grau de experiência do aprendiz com o mesmo, e é fundamental para a aquisição o acento em LE.

Os dados apresentados aqui evidenciam que a frequência do *input* tem um papel determinante na aquisição da fonologia do inglês por falantes nativos do português. De fato, palavras de alta frequência são mais acuradamente percebidas do que palavras com as quais os aprendizes se deparam com menos frequência, independentemente do nível de proficiência do aprendiz.

Outra conclusão importante para esse estudo é a de que à medida que os aprendizes vão atingindo níveis de proficiência mais avançados, os resultados vão ficando mais homogêneos, o que pode ser percebido através da diminuição dos coeficientes de variação (CV).

Observou-se, além disso, que os efeitos da frequência são relevantes inclusive em unidades prosódicas menores do que a palavra fonológica, como é o caso do pé-métrico, unidade prosódica que estabelece a relação de dominância entre duas ou mais sílabas e, conseqüentemente, determina a posição do acento na palavra.

Todas essas considerações, relativas à aquisição do acento primário do inglês como L2, ressaltam, portanto, a importância do estudo da fonologia de línguas estrangeiras, como aliado na compreensão da forma como se dá o processo de aquisição da língua-alvo. Faz-se necessário, portanto, que mais estudos investiguem o papel da frequência do *input* na aquisição fonológica, em especial, no que diz respeito a unidades prosódicas menores do que a palavra fonológica.

**RESUMO:** Este estudo objetivou analisar o papel da frequência do *input* na aquisição do acento primário em nomes sufixados do inglês, por falantes nativos do português brasileiro. Os resultados indicam que a frequência do *input* é, de fato, fundamental para a atribuição correta do acento primário na língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** conexionismo; aquisição da linguagem; frequência do *input*; atribuição do acento

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. *O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade*. Pelotas: Dissertação de Mestrado – UCPEL, 2004.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel; ZIMMER, Márcia Cristina. Perceber, notar e aprender: uma visão conexionista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 3, n. 5, 2005. [www.revelhp.cjb.net]
- BISOL, Leda. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 3ª ed., 2001.
- KUCERA, H. e FRANCIS, W. N. *Computational analysis of present-day American English*. Providence, RI: Brown University Press, 1967.
- SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 1990.
- SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia. Leitura: dada a largada. In: PEREIRA, Vera Wanmecher. *A predição nos estágios iniciais de leitura*. No prelo.

---

<sup>1</sup> A palavra fonológica é a categoria que domina o pé métrico. Segundo Bisol (2001), observa-se que a palavra fonológica tem um só elemento proeminente, não podendo, desse modo, possuir mais do que um acento primário.

<sup>2</sup> De acordo com Bisol (2001) entende-se por pé métrico a combinação de duas ou mais sílabas, em que se estabelece uma relação de dominância, de modo que uma delas é o cabeça e a outra, ou outras, o recessivo.

ZIMMER, M. C. *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista*, Porto Alegre: Tese de Doutorado – PUCRS, 2004.

ZIMMER, Márcia Cristina; ALVES, Ubiratã Kichhöfel. A produção de aspectos fonéticos/fonológicos da L2: instrução explícita e conexionismo. *Linguagem & Ensino*, p. 101-144, jul-dez 2006a.

\_\_\_\_\_. Revisitando a noção de *noticing* na aquisição da L2: uma perspectiva conexionista In: 7 Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, PUCRS, Porto Alegre, 9-11 outubro 2006. Livro de Resumos, p. 53-54, 2006b.