

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

**O PROCESSAMENTO DO *INPUT* POR PARTE DOS APRENDIZES DE INGLÊS
COMO L2 – O PAPEL DA SALIÊNCIA MORFOLÓGICA E DOS ADVÉRBIOS
TEMPORAIS NA COMPREENSÃO DA REFERÊNCIA DE TEMPO**

Adriana Claudia Martins Fighera

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dr^a. Ingrid Finger
Pelotas
Maio de 2007

F471p Fighera, Adriana Claudia Martins
O processamento do Input por parte dos aprendizes de inglês como L2 – o papel da saliência morfológica e dos advérbios temporais na compreensão da referência de tempo / Adriana Claudia Martins Fighera. – Pelotas : UCPEL , 2007.
108 f.
Dissertação (mestrado) –Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2007.
Orientadora: Finger, Ingrid.

1.processo do input 2.aquisição da língua inglesa 3.saliência perceptual. I.Finger, Ingrid. II.Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

*Dedico esta dissertação à
minha filha Giulia (in
memoriam), às minhas filhas
Jennifer e Isabella, e ao meu
esposo, Sergio, pela união.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por caminhar sempre comigo, pela coragem e fé acima de tudo.

À minha querida amiga e orientadora, Profa. Dra. Ingrid Finger, por tudo. Meus mais sinceros agradecimentos pela orientação inteligente e incansável, pelo apoio, pelo profissionalismo, pela sinceridade, pela segurança nas etapas em que as inesperáveis quedas ocorreram. À Professora Ingrid, palavras não podem expressar todo meu carinho e admiração.

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPEL, Profa, Dra. Carmen Lúcia Matzenauer, pela razão e competência nas suas atitudes.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPEL, pelos ensinamentos e desafios. Pelo exemplo de sabedoria e humildade, agradeço ao Prof. Dr. Paulino.

À minha colega Graciele, pelas incontáveis palavras de apoio e carinho. E, ao meu amigo Roberto, pelo contato com os nativos, participantes desta pesquisa.

Ao meu maior amigo e querido esposo, Sergio, pela compreensão e paciência. A ele, toda minha gratidão por compartilhar de todos os momentos e fazer parte de modo decisivo nesta conquista de minha vida.

À minha filha Giulia (*in memoriam*), pela lembrança sempre linda e pela luz.

À minha família, um obrigado especial à minha irmã Andressa e à minha mãe Lucila, pelo ombro amigo e apoio. Ao meu primo Charles, pela atenção.

Finalmente, e não menos importante, aos caros alunos da Escola FISK, informantes desta pesquisa, por serem a razão da existência deste trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	06
LISTA DE TABELAS	07
RESUMO	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	10
1. ATENÇÃO E PROCESSAMENTO DO <i>INPUT</i>	15
1.1 O papel da atenção na aquisição da L2 e a hipótese do <i>Noticing</i>	15
1.2 A atenção nos estudos sobre foco na forma	22
1.3 A conexão forma X significado no processamento do <i>Input</i>	26
1.3.1 O modelo de processamento do <i>Input</i>	27
1.3.2 A saliência perceptual na aprendizagem de uma L2	37
1.3.3 O estudo de Harrison (1999)	38
2. METODOLOGIA	41
2.1 Introdução	41
2.2 Descrição e perfil da amostra	44
2.3 A Coleta de Dados	46
2.3.1 Teste de Julgamento de Gramaticalidade	46
2.3.2 <i>Recall test</i>	50
2.3.3 Procedimentos de coleta de dados	51
2.3.4 Procedimentos de tabulação e análise dos dados	52
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	55
3.1 Introdução	55
3.2 Teste de Julgamento de Gramaticalidade	55
3.2.1 Resultados das respostas dadas às questões distratoras no Teste de Julgamento de Gramaticalidade	55
3.2.2 Resultados gerais do Teste de Julgamento de Gramaticalidade	56
3.2.3 Análise e discussão dos resultados do Teste de Julgamento de Gramaticalidade	59
3.3 <i>Recall Test</i>	63
3.3.1 Resultados gerais do <i>Recall Test</i>	64
3.3.2 Análise e discussão dos resultados do <i>Recall Test</i>	71
3.4 Comparação entre o desempenho geral dos sujeitos no Teste de	

Julgamento de Gramaticalidade e no <i>Recall Test</i>	73
3.5 Retomada das hipóteses e discussão	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXOS	88

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	O processamento da aprendizagem do conhecimento explícito	16
-----------	---	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Condições de maior ou menor saliência morfológica	39
TABELA 02	Condições experimentais	41
TABELA 03	CrITÉRIOS para a elaboração das questões envolvendo saliência morfológica	49
TABELA 04	Advérbios temporais utilizados na elaboração dos instrumentos	49
TABELA 05	Verbos utilizados nas frases-teste em cada categoria aspectual	50
TABELA 06	Resultado das questões distratoras contidas no Teste de Julgamento de Gramaticalidade	56
TABELA 07	Resultados gerais do Teste de Julgamento de Gramaticalidade	57
TABELA 08	Resultados do Teste de Julgamento de Gramaticalidade	58
TABELA 09	Resultados gerais das quatro condições testadas	60
TABELA 10	Resultados Gerais do <i>Recall Test</i>	64
TABELA 11	Comparativo de produção total de verbos corretos nas orações com advérbio e sem advérbio	65
TABELA 12	Produção e não produção de verbos	66
TABELA 13	Ausência de produção de verbos nos dois níveis de proficiência	68
TABELA 14	Comparativo de não produção de verbos nas orações com advérbio e sem advérbio	68
TABELA 15	Comparativo de produção de advérbios presentes nas frases nos dois níveis de proficiência	69
TABELA 16	Comparativo de produção total de advérbio nos dois níveis de proficiência	70
TABELA 17	Desempenho geral dos aprendizes nos dois níveis de proficiência e nos dois instrumentos utilizados para coleta de dados	73

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo geral verificar a relação entre forma e significado na percepção do *input* oral e escrito por parte de aprendizes brasileiros de inglês como L2. Para isso, avaliou-se o papel desempenhado por duas variáveis independentes – saliência adverbial e saliência morfológica – no processamento do *input* da L2. O *corpus* utilizado foi composto por um total de 38 sujeitos, adultos com idades entre 18 e 40 anos, dos quais 36 são aprendizes brasileiros de inglês como L2, alunos de uma escola de idiomas de Santa Maria, RS, e 2, falantes nativos de inglês, sendo que os 36 aprendizes foram divididos em dois grupos experimentais – menos proficientes e mais proficientes – a partir dos resultados obtidos em um teste de proficiência, e os nativos formaram o grupo de controle. O trabalho da coleta dos dados ocorreu a partir da aplicação de dois instrumentos, um Teste de Julgamento de Gramaticalidade e um *Recall Test*. A análise dos dados deu-se a partir da verificação dos índices de acerto e ‘erro’ cometidos pelos 36 informantes participantes dos dois grupos de aprendizes nos dois níveis de proficiência. Os resultados, em suma, indicam que a presença do advérbio temporal na frase teste facilitou o processamento das frases presentes no *input* principalmente no caso dos aprendizes em nível menos proficiente de aprendizagem. Além disso, verificou-se que, em geral, a presença da saliência morfológica nas frases teste não parece ter sido significativa para um maior índice de acertos nos resultados obtidos. Finalmente, observou-se que, em ambos os testes, os aprendizes em estágio menos proficiente obtiveram índices menores de acerto do que aqueles participantes da amostra que se encontravam em nível mais avançado de proficiência. Finalmente, evidenciou-se que a diferença entre os percentuais de acerto obtidos pelos participantes da amostra em cada um dos níveis de proficiência foi maior no Teste de Julgamento de Gramaticalidade do que no *Recall Test*, conformando a previsão de que normalmente os aprendizes possuem maior dificuldade no desempenho de tarefas envolvendo habilidades de produção do que de recepção da língua.

ABSTRACT

This dissertation aimed at verifying the relationship between form and meaning in the oral and written *input* perception in both less proficient and more proficient Brazilian learners of English as a Second Language (ESL). In order to do so, the role played by two independent variables – adverbial and morphological salience in the processing of the *input* in the SL – was evaluated. The *corpus* was build out of a total of 38 subjects, all adults with ages from 18 to 40 years old, from which 36 are Brazilian learners of ESL, students from a language school in Santa Maria, RS, and 2 of them are native speakers of English, taking into consideration that the 36 learners were divided into two experimental groups less proficient and more proficient learners – considering results obtained in a proficiency test, while the native speakers belonged to the control group. The collecting of data involved the use of two instruments, a Grammatical Judgment Test and a Recall Test. The data analysis was done through the verification of the number of correct responses and errors made by the 36 participants from both groups of learners in the two levels of proficiency. The results, in sum, indicate that the presence of the time adverb in the test sentence made it easy for the subjects to process the sentences presented in the input, especially for the students in the less proficient level of learning. In addition, it was possible to verify that, in general, the presence of the morphological salience in the test sentences seems not to be relevant for a higher score of correct responses within the obtained results. Besides, it was observed that in both tests the less proficient learners obtained lower scores of correct responses if compared to the other students that were participating in the same experiment, the ones with a higher level of proficiency. Finally, it was evidenced that the difference between the percentages of correct responses obtained by the participants in each of the proficiency levels was greater in the Grammatical Judgment Test than in the Recall Test, which confirmed the prediction that learners normally possess greater difficulty in developing tasks that involve production skills than in performing tasks that involve language reception.

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve sua origem a partir de leituras e discussões realizadas na disciplina de Tópicos em Aquisição de Segunda Língua, no Curso de Mestrado em Letras da UCPel, bem como de reflexões decorrentes de minha experiência como professora de Língua Inglesa. Nesse sentido, paralelamente às leituras realizadas enquanto mestranda da UCPel, minha atividade docente tem me colocado frente a grupos de aprendizes em diferentes níveis de proficiência, fato que me tem ofertado a possibilidade de presenciar a qualidade das produções – *output* – dos alunos a partir das informações – *input* – que recebem, na maioria dos casos exclusivamente, durante as aulas. Refletindo, pois, sobre de que forma melhor contribuir para que meus alunos, aprendizes de inglês como segunda língua (L2)¹, pudessem atingir níveis mais altos de proficiência, superando as dificuldades que, comumente, apareciam no momento da produção da linguagem oral ou escrita, alguns questionamentos despertaram meu interesse.

Nesse contexto, dentre as inúmeras dificuldades demonstradas pelos aprendizes, despertou particular atenção o emprego de certas flexões verbais, tais como o ‘s’ na 3ª pessoa do singular do *Simple Present* e o morfema ‘ed’ na marcação de *Simple Past* no inglês, dado que os problemas com o uso de tais marcadores morfológicos parecem permanecer, mesmo depois de vários semestres de trabalho em que atividades na sala de aula tenham como foco a exposição a diferentes tipos de *input* – oral e escrito –, bem como a instrução, envolvendo o correto emprego de tais estruturas.

Assim, os estudos acerca do papel do *input* na aquisição, mais especificamente, a respeito do modo com que aprendizes de uma L2 processam a conexão entre forma e significado (*form-meaning connection - FMC*) no *input* a que eles estão expostos, são a fonte inspiradora da análise realizada no trabalho de pesquisa que deu origem à presente

¹ Seguindo Ellis (1994), não faremos distinção entre os termos L2 (segunda língua) e LE (língua estrangeira), dado que, na presente dissertação, nosso foco de análise centrar-se-á nos aspectos cognitivos do processo de aquisição de uma L2.

dissertação, que teve por base as abordagens teóricas propostas, principalmente, por VanPatten (1990, 1993, 1995, 1996, 1998, 2002, 2004a e b)² e por Schmidt (1990, 1995, 1996 e 2001), em sua Hipótese do *Noticing*.

É importante aqui ressaltar que, para Van Patten (2004a), o termo ‘forma’ refere-se às flexões verbais e nominais bem como às palavras funcionais (determinantes, partículas, etc.) que fazem parte de uma língua, enquanto que ‘significado’ é definido pelo autor como todas as informações relacionadas à referência semântica concreta ou abstrata, bem como significados pragmáticos e sociolingüísticos presentes nos enunciados. Desse modo, o estabelecimento da conexão entre forma e significado, por parte do aprendiz, consiste da percepção da forma particular que designa um determinado significado, ainda que, de acordo com VanPatten (2004 a), algumas formas possam designar diferentes significados nos seus contextos, ou ainda, alguns morfemas diferentes possam compartilhar dos significados em contexto. A conexão inicial entre forma e significado, portanto, acontece quando um aprendiz, de algum modo, registra a forma, o significado, e a relação da forma que designa um determinado significado em particular. Segundo VanPatten (2004, p.4), o estabelecimento da conexão entre forma e significado é um aspecto fundamental, não apenas no caso da aquisição da primeira língua (L1), mas também da segunda língua (L2). Em seu modelo de processamento do *input*, o autor postula que todos, e não apenas poucos aprendizes, buscam, em níveis iniciais de aquisição, apreender prioritariamente o significado – muitas vezes em detrimento da forma – num esforço para se comunicar e compreender. Assim, muito geralmente, a aquisição lexical precede a aquisição de aspectos gramaticais.

Ao voltar sua atenção para questões relacionadas à conexão entre forma e significado que é estabelecida pelos aprendizes ao processarem o *input* da língua alvo, VanPatten propõe um modelo de processamento do *input* – denominado ***Input Processing*** (Processamento do *Input*) –, que tem por objetivo explicar quais os fatores que levam o aprendiz a prestar atenção em determinados aspectos do *input* em detrimento de outros.

Nesse contexto, o autor defende que a atenção, devido ao seu papel fundamental no processamento do *input*, pode ser concebida como um dos princípios que norteiam a aquisição. De acordo com ele, os aprendizes, principalmente nos primeiros estágios do

² É importante, nesse momento, lembrar que, embora em seu modelo VanPatten priorize a análise do papel do *input* na aquisição, o autor salienta que ambos, *input* e *output*, têm papel fundamental na aquisição (VanPatten, 2004a). Para uma teoria de aquisição baseada centralmente no *output*, ver a *Output Hypothesis* (Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1995).

processo de aquisição, possuem certa dificuldade de prestar atenção, simultaneamente, à forma e ao significado do *input*, conseqüentemente concentrando sua atenção prioritariamente na compreensão do significado da mensagem, em detrimento, muitas vezes, do processamento da estrutura lingüística – forma – associada a esse conteúdo.

Também tendo por base a concepção de atenção ao *input* da língua alvo, Schmidt (1990, 1995, 1996, 2001) propõe a Hipótese do *Noticing*³, segundo a qual a aquisição de uma L2 é guiada pelo que os aprendizes prestam atenção e notam (*pay attention to and notice*) no *input* da língua-alvo e pelo que eles compreendem que seja o significado desse *input* percebido (Schmidt, 2001). De acordo com o autor, somente aquilo que os aprendizes conscientemente notam no *input* da língua alvo pode vir a tornar-se *intake* para a aprendizagem da linguagem, pois o *noticing* é uma condição necessária e suficiente para a aprendizagem. Assim, quanto maior for a quantidade de atenção dispensada pelo aprendiz durante o processamento do *input*, maior será o seu nível de sucesso na aprendizagem.

Com base na discussão proposta principalmente pelos autores citados acima, dentre outros (como, por exemplo, Harrison, 1999 e R. Ellis, 1993, 1994, 1998), surgiu o interesse em investigar fatores que podem vir a influenciar o processamento do *input* por parte dos aprendizes de uma L2, em particular, aprendizes brasileiros de inglês como L2. Segundo Larsen-Freeman (2004), estudos envolvendo a aquisição de uma L2 no que se refere à conexão forma-significado têm sido um importante e desafiador foco de atenção nos últimos anos. Somando às contribuições já obtidas com os trabalhos de teóricos aqui referenciados é, portanto, proposta a presente investigação. Assim, o objetivo geral que norteou o trabalho de pesquisa relatado na presente dissertação foi:

Verificar a relação entre forma e significado – medidos através da presença ou não de saliência morfológica e adverbial na frase – na percepção do *input* oral e escrito por parte de aprendizes brasileiros de nível menos proficiente e mais proficiente de inglês como L2.

A fim de atingirmos o objetivo geral explicitado acima, foi analisado o papel desempenhado pela presença ou não de saliência morfológica e adverbial no processamento do *input* em L2 através de dois instrumentos controlados de coleta de dados – um Teste de Julgamento de Gramaticalidade e um *Recall Test* – que avaliaram,

³ Como outros autores já preferiram, tais como Alves & Zimmer (2005), opto também por usar o termo *noticing*, empregado por Schmidt, sem as traduções para o português encontradas, por vezes, na literatura vigente.

respectivamente, índices de compreensão e produção dos aprendizes nas estruturas testadas. Tais instrumentos foram aplicados a um grupo de brasileiros, aprendizes de inglês como L2, divididos em dois níveis diferentes com base nos resultados obtidos a partir de um teste independente de proficiência. Assim, como objetivos específicos, foram propostos:

- a) verificar os efeitos da **variável marcação adverbial** no processamento do *input* oral e escrito, em ambos os níveis de proficiência;
- b) verificar os efeitos da **variável saliência morfológica** no processamento do *input* oral e escrito, em ambos os níveis de proficiência;
- c) identificar se existem diferenças nos índices de acertos em ambos os testes, considerando-se os dois níveis de proficiência investigados;
- d) investigar se o modo de apresentação do *input* – oral *versus* escrito – desempenha algum papel na percepção desse *input* por parte dos aprendizes testados.

A presente dissertação é dividida em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo, é apresentado o referencial teórico deste trabalho de pesquisa, que tem por base a discussão acerca do papel da atenção na aquisição de segunda língua (L2) e a Hipótese do *Noticing*. Nesse capítulo, ainda é discutida a atenção à forma e ao significado nas abordagens de Foco na Forma e Instrução com Foco na Forma num ambiente comunicativo. É neste capítulo, também, que é introduzido o modelo de VanPatten (1990, 1993, 1996, 2002, 2004a e b), denominado Processamento do *Input*, momento em que é comentado o papel da saliência morfológica. Finalmente, finaliza-se o capítulo com a retomada do estudo de Harrison (1999), que guiou o trabalho de pesquisa relatado nesta dissertação.

No Capítulo 2, há o intuito de, inicialmente, retomar os objetivos geral e específicos do trabalho de pesquisa realizado e de apresentar as hipóteses que nortearam a investigação. Além disso, faz-se uma descrição da amostra, introduzindo detalhes a respeito dos sujeitos que compõem os grupos experimentais e de controle investigados neste trabalho de pesquisa. Finalmente, apresenta-se uma descrição dos instrumentos empregados na coleta de dados – Teste de Julgamento de Gramaticalidade e *Recall Test* – e dos procedimentos usados na coleta, tabulação, descrição e análise dos dados.

No Capítulo 3, apresentamos a descrição, análise e interpretação dos dados encontrados a partir dos instrumentos utilizados na coleta, retomando os objetivos propostos. Esse capítulo se encerra com uma apresentação dos principais resultados

encontrados que são apresentados a partir da retomada das hipóteses norteadoras da pesquisa. Finalmente, nas Considerações Finais, faz-se uso da análise e discussão dos dados apresentadas no capítulo anterior e promove-se uma retomada das principais idéias constatadas no decorrer do presente estudo, tendo por base os objetivos e hipóteses que guiaram a presente investigação.

1. ATENÇÃO E PROCESSAMENTO DO *INPUT*

Neste capítulo, discutimos inicialmente o papel da atenção na aquisição de L2 e a Hipótese do *Noticing* – Schmidt (1990, 1994, 1995, 1996, 2001) –, além dos quatro tipos de consciência propostos por ele. A seguir, analisamos a atenção à forma e ao significado nas abordagens de Foco na Forma e Instrução com Foco na Forma num ambiente comunicativo de ensino de segunda língua. Num terceiro momento, abordamos o modelo de VanPatten (1990, 1993, 1996, 2002, 2004a e b), denominado **Processamento do *Input*** (*Input Processing*), no qual o autor tenta explicar de que forma se dá o processamento do *input* na aquisição de L2 no caso de aprendizes adultos a partir da postulação de alguns princípios que em tese guiam o estabelecimento de conexões entre forma e significado. Nesse momento, o papel da saliência morfológica é analisado. Finalmente, o capítulo encerra-se com a apresentação do estudo de Harrison (1999), que deu origem ao experimento relatado nesta dissertação.

1.1 O Papel da Atenção na Aquisição da L2 e a Hipótese do *Noticing*

Temas relacionados ao papel desempenhado pela atenção – consciente ou inconsciente – por parte do aprendiz ao *input* da L2 no processo de aquisição têm sido foco de investigação de um grande número de pesquisadores há mais de duas décadas. Uma importante proposta que considera a atenção como tendo um papel essencial no desenvolvimento da L2 é a de Schmidt (1990, 1994, 1995, 2001). Nela, o autor postula a chamada Hipótese do *Noticing* e defende a existência de uma relação muito próxima entre atenção e aprendizagem⁴. Segundo Schmidt, *noticing* é uma condição necessária e

⁴ É importante notar que o conceito de ‘aprendizagem’ a que Schmidt se refere em sua Hipótese do *Noticing* e que, portanto, será discutido aqui, não é aquele que é tradicionalmente concebido como oposto ao termo

suficiente para que a aprendizagem ocorra e, quanto maior for o grau de atenção dispensado pelo aprendiz durante o processo, maior será a garantia de seu sucesso.

Dentre as noções apresentadas por Schmidt (1990), está a de *intake*, que o autor define como a porção do *input* que o aprendiz conscientemente percebe. É importante salientar que sua definição difere consideravelmente daquela proposta por Krashen (1981), na qual *intake* é concebido como *input* compreensível, uma variável externa ao aprendiz⁵.

De acordo com o Schmidt, algumas informações disponíveis no ambiente são recebidas em forma de *input* pelo aprendiz e, depois, são armazenadas na memória de curto prazo como *intake*, o que ocorre a partir do momento em que o aprendiz tem sua atenção no nível da percepção. Schmidt (1990) é categórico ao defender que não existe qualquer tipo de *intake* possível a partir de *input* para o qual o aprendiz não atende conscientemente. Além disso, conforme explica ele, o que os aprendizes notam é determinado por uma série de fatores, entre eles, a saliência do fato lingüístico em questão, a frequência com que tal fato ocorre no *input*, o tipo de tarefa exigida e o nível de desempenho dos aprendizes na tarefa.

Assim, a Hipótese do *Noticing* está centrada naquilo que os aprendizes notam no *input* e que se converte em *intake*. Com o intuito de esclarecer a hipótese de Schmidt, segue abaixo um quadro ilustrativo retirado de R. Ellis (1997).

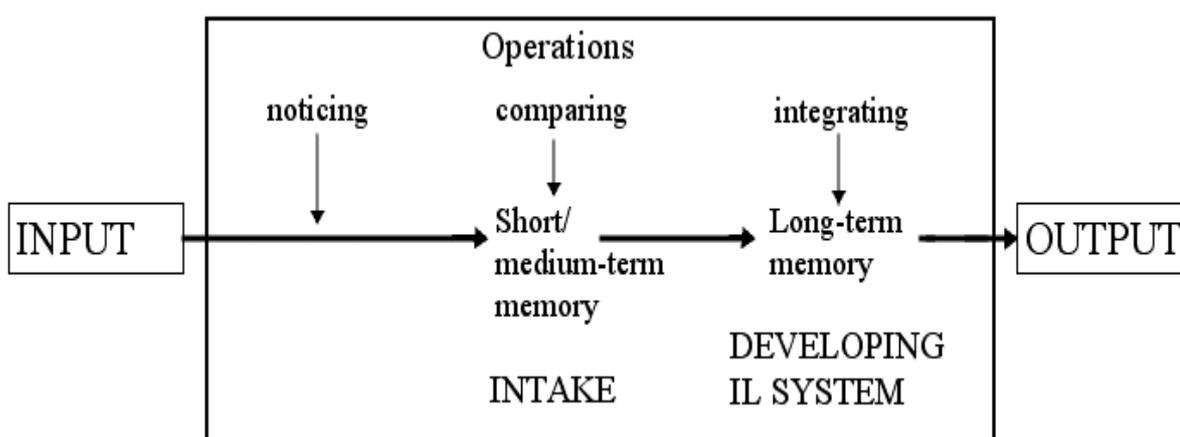


Figura 1: O processamento da aprendizagem do conhecimento explícito, R. Ellis (1997, p. 119).

‘aquisição’ (Krashen, 1985). O autor emprega o termo ‘aprendizagem’ para englobar tanto os casos de aquisição implícita quanto explícita de linguagem.

⁵ Corder (1967) também propôs uma definição de *intake*, que, segundo Schmidt, é contraditória por sugerir que o aprendiz controla o *intake* ao mesmo tempo em que não o controla (o mecanismo de aprendizagem o controlaria).

O modelo citado por R. Ellis (1997) está baseado em uma teoria de aquisição na qual três estágios principais estão envolvidos no processo que converte o *input* em *intake*: *noticing*, *comparing* e *integrating*. No primeiro estágio, em que ocorre o *noticing*, é que o *input* se transforma em *intake*; nesse momento, os aprendizes notam aspectos específicos do *input*, absorvendo-os em sua memória de curto prazo para, a seguir, num segundo momento (*comparing*), compará-los com os elementos produzidos como *output*. Numa terceira etapa (*integrating*), o *intake* é absorvido e incorporado no sistema de interlíngua do aprendiz, causando mudanças nesse sistema à medida que aspectos novos da língua interagem com a informação previamente armazenada na memória de longo prazo. Essa informação pode, finalmente, ser acessada a fim de gerar instâncias de produção (*output*).

A Figura 1 confere ao *noticing* um papel mediador entre o *input* e os sistemas de memória do aprendiz. Além da capacidade de memória do aprendiz, Schmidt (1990, p.142-143) discute outros fatores que exercem importante papel no processamento do *input*. Entre eles, estão a instrução, a frequência, a saliência perceptual, o nível de habilidade e as demandas de tarefas. A instrução é proposta pelo autor como desempenhando um papel fundamental principalmente no caso de aprendizes em nível menos proficiente, auxiliando-os a perceberem algumas características da língua alvo através do estabelecimento de expectativas e formulação de hipóteses. Com relação à frequência do *input*, conforme Schmidt (1990), quando um determinado item aparece mais frequentemente no *input*, aumentam-se as possibilidades de ele ser percebido pelo aprendiz e de ser integrado ao seu sistema de Interlíngua. Além disso, para o autor, quanto mais proeminente a forma da linguagem no *input* – maior saliência perceptual –, maiores as chances de ela ser percebida⁶. Outro aspecto que merece atenção é o nível de habilidade do aprendiz, que inclui o quanto os indivíduos estão hábeis a rotinizar estruturas vistas anteriormente, sendo que essa habilidade determina em que medida os aprendizes estão preparados para perceber novas formas de *input*. Finalmente, a demanda da tarefa refere-se à quantidade de dedicação que uma tarefa em questão exige dos aprendizes.

Considerando o proposto de que a atenção é requisito para todo e qualquer tipo de aprendizagem e não apenas necessária para a aquisição de algumas estruturas, de maneira que a atenção importa para que o *input* fique disponível a fim de que processos mentais posteriores ocorram, Schmidt (1995) defende a idéia de que, para que a aprendizagem ocorra, é preciso que os falantes tenham um determinado nível de atenção à forma dos

⁶ À saliência perceptual será reservada uma seção desse trabalho.

aspectos lingüísticos de uma segunda língua. Na visão de Schmidt, priorizar a atenção à forma não significa deter-se apenas na instrução formal de uma regra de estrutura da língua, mas sim oportunizar situações em que o aprendiz seja chamado a focar atenção em algum aspecto do *input* que não seria compreendido de outra maneira, para que a aprendizagem ocorra tanto de forma explícita quanto implícita⁷.

Também, nesse sentido, Schmidt (2001, p.3), propõe que a atenção é necessária para todos os aspectos da L2, não sendo um fenômeno único, referindo-se, ao contrário, a uma variedade de mecanismos, entre eles, o estado de alerta e a orientação, a falta de registro consciente, a percepção consciente e, por fim, a facilitação e a inibição⁸. Esses mecanismos controlam o processamento de informações e o comportamento quando as habilidades existentes são inadequadas. E isso não diminui o foco da atenção nas mais variadas manifestações de aprendizagem, ou seja, a atenção é necessária em todos os aspectos da aprendizagem de uma L2. A atenção para os detalhes do *input* é uma questão primordial, ainda que prestar atenção a todas as informações desse *input* recebido seja uma atividade muito complexa. Se os aprendizes ainda não aprenderam coisas simples a respeito da língua, fica praticamente impossível aprenderem o que é mais complexo em termos de estrutura da língua. Schmidt (1994, p. 15-21) caracteriza o termo ‘consciência’ via distinção entre quatro tipos de consciência, a saber, consciência como intencionalidade, consciência como atenção, consciência como controle e consciência como ciência (*awareness*), que serão detalhados a seguir.

Na discussão de consciência como intencionalidade, o autor (1994) trata principalmente do contraste entre aprendizado intencional e aprendizado não-intencional ou incidental, questionando se o conhecimento adquirido através do aprendizado incidental seria ou não mentalmente representado de maneira diferente do conhecimento adquirido

⁷ Embora, por razão de escopo, não discuta especificamente a relação entre aprendizagem implícita *versus* explícita em seu artigo, Schmidt (2001) admite que essa questão faz parte de uma análise do papel da consciência na aprendizagem de uma L2. O autor afirma que os dois tipos de aprendizagem existem e, provavelmente, interagem no processo.

⁸ De acordo com Schmidt (2001, p.17), o subsistema denominado de ‘alerta’ consiste na motivação dos aprendizes e no interesse desses pela L2, enquanto que a orientação está relacionada às técnicas de instrução. Ambos, alerta e orientação, ressaltam a probabilidade da falta de registro consciente e da percepção consciente. Segundo o autor (2001, p.17-18), a falta de registro consciente e a percepção consciente (*detection*) são condições para que mais processamento de informação e aprendizagem ocorram. A facilitação e a inibição, para Schmidt (2001, p. 21), apresentam uma alternativa, pois o mecanismo de atenção pode inibir o processamento de informações irrelevantes e, com isso, o processamento das informações mais relevantes acontece sem nenhuma interferência.

através de abordagens intencionais para o aprendizado, uma questão até hoje bastante controversa⁹.

Ao focar a consciência como atenção, Schmidt (1994) trata especificamente dos casos em que a palavra ‘consciência’ é, muitas vezes, empregada para designar a distinção entre a atenção focal (seletiva ou voluntária) e a periférica (não seletiva ou involuntária) e relaciona esses com a concepção de consciência como intencionalidade referida acima, uma vez que o mecanismo da atenção parece estar, pelo menos parcialmente, sob controle voluntário. De acordo com o autor, “podemos forçar-nos a atender a um estímulo ao invés de outro por, pelo menos, um curto período de tempo – portanto, há uma ligação entre este sentido de consciência e o sentido de consciência como intenção” (p.16-17), embora a atenção não esteja sempre sob controle voluntário, pois “tornamos-nos atentos e conscientes de muitos estímulos sem a intenção de fazê-los” (p.17).

Segundo Schmidt (1994), é equivocado afirmar que a aprendizagem incidental de uma forma lingüística “acarreta ou se iguala ao aprendizado sem atenção, que deve, portanto, ser possível” (p.17). Para o autor, o aprendizado incidental pode acontecer sob qualquer uma das condições que seguem: (a) quando a tarefa requer que a atenção seja alocada para a forma da língua, por exemplo, quando a forma sintática deve ser processada para que se derive o significado da mensagem; (b) quando a tarefa não requer recursos de atenção e algo sobre a estrutura relevante prende a atenção do aprendiz, por exemplo, quando alguém nota a escrita diferente de um novo item de vocabulário; ou (c) quando a tarefa não reduz todas as fontes de atenção, mas a forma à qual o aprendiz não prestou atenção é, mesmo assim, computada na memória de longo prazo. O autor afirma, ainda que, embora o estímulo que não recebe atenção possa também, em certa medida, exercer algum efeito nos seres humanos, “*aprender* sem atenção ao que se está sendo aprendido (como hipotetizado na condição (c) acima) é impossível” e, portanto, “a atenção é necessária para a conversão de *input* em *intake*” (Schmidt, 1994, p.17).

O terceiro tipo de consciência apresentado por Schmidt, a consciência como controle, diz respeito à automaticidade dos processos mentais. Segundo o autor, é a partir do uso da linguagem que os sujeitos evidenciam a consciência como controle. Assim, nos

⁹ Segundo Schmidt (1994, p.16), “é recomendado que ‘aprendizado incidental’ substitua o uso do termo geral ‘aprendizado inconsciente’ quando reportar aprendizado sem intenção ou o aprendizado de uma só coisa (por exemplo, gramática) quando o objetivo primário do aprendiz é fazer outra coisa (por exemplo, comunicar-se). É importante não concluir, sem evidência independente, que qualquer um dos processos, ou o produto de tal aprendizado, é inconsciente em qualquer outro sentido”.

primeiros estágios de aprendizagem, os aprendizes estão normalmente conscientes das estratégias empregadas, como a tradução mental, o esforço para lembrar algo que lhes tenha sido ensinado em aula ou para agrupar palavras e expressar idéias. Com o passar do tempo, na medida em que o processo de aprendizagem avança, o aprendiz passa a dedicar maior atenção ao conteúdo a ser expresso do que à estrutura gramatical necessária para transmitir esse conteúdo como consequência da automatização do processo de gramaticalização. Um outro aspecto do controle no uso da linguagem fica evidenciado no chamado *code-switching*, típico no caso de falantes bilíngües. Segundo o autor, esses controlam as suas opções de uso da linguagem. No entanto, há momentos em que esses falantes bilíngües usam uma língua ao invés de outra, não controlando e até mesmo, muitas vezes, não tendo consciência das trocas realizadas.

Ao definir o último tipo de consciência, a consciência como ciência (*awareness*), Schmidt analisa as situações em que o aprendiz está ciente do elemento lingüístico a que está exposto, e defende a necessidade de reconhecer a existência de diferentes tipos de ciência (*awareness*). Segundo o autor, a consciência como ciência é composta de diferentes níveis, desde a percepção (*noticing*), reconhecida como um nível mais baixo de consciência, até a compreensão ou entendimento (*understanding*), dado como um nível mais elevado de consciência. O autor afirma que perceber algo significa meramente fazer um registro consciente de uma informação no instante em que há atenção focada a determinado elemento lingüístico, ao passo que compreender alguma coisa implica organizá-la mentalmente; em outras palavras, a compreensão requer uma habilidade de criar representações mentais mais abstratas tanto no que diz respeito ao significado da mensagem (conteúdo comunicativo) bem como no que se refere à sua estrutura semântica e sintática.

A partir da Hipótese do *Noticing*, proposta por Schmidt, Leow (1997) discute o papel facilitador da consciência (*awareness*) e seus efeitos na aquisição de uma L2, a partir de um estudo envolvendo a análise de protocolos verbais, gravados por um grupo de aprendizes de espanhol como L2 durante a realização de uma tarefa de resolução de problema, e do desempenho dos aprendizes em duas tarefas controladas (reconhecimento de estrutura gramatical e produção escrita). Os aprendizes que demonstraram maiores níveis de consciência desempenharam significativamente melhor do que os aprendizes que não, especialmente na tarefa de reconhecimento. Esses resultados são tomados como indicadores de que o nível de consciência “parece contribuir significativamente para o que

os aprendizes de L2 absorvem (*take in*) como dados potenciais para mais processamento” (1997, p.493). Segundo Leow, “diferentes níveis de consciência levaram a diferenças em processamento” (p.495) e quanto maior o nível de consciência demonstrado pelos aprendizes, melhor o seu desempenho tanto na tarefa de reconhecimento do *input* como na tarefa de produção escrita. O autor conclui, assim, que, embora ainda não se possuam evidências definitivas que confirmem que um determinado nível de consciência é essencial para que haja processamento, os resultados encontrados indicam que ela possui, pelo menos, um papel facilitador no processamento das formas notadas no *input* em L2.

Na linha do que é defendido por Schmidt (2001, p.3), de que o “conceito de atenção é necessário para a compreensão de virtualmente todos os aspectos da aquisição de segunda língua”, Wong (2001, p.346) sugere que “há dois pontos cruciais a serem considerados: o primeiro deles questiona se os aprendizes devem realmente atender aos aspectos do *input* a fim de que eles se tornem *intake*, e o segundo ponto, se os aprendizes devem estar também conscientes ao atender a formas específicas do *input*”, separando os papéis da atenção e da consciência no processo de conversão do *input* a *intake*.

Muitos fatores têm sido investigados no que diz respeito ao papel da atenção no processamento do *input* em L2¹⁰. Com relação à questão da modalidade de apresentação do *input*, por exemplo, Wong (2001, p.350) sugere que “a atenção exigida durante o processamento pode não ser a mesma atenção quando do processamento do *input* oral e escrito”. De acordo com o autor (2001), pesquisas na L1 que investigam diferenças entre os níveis de compreensão do aprendiz ao ler e ouvir textos demonstram que há certas vantagens quando o *input* é apresentado na forma escrita. Uma possível explicação seria o fato de que os aprendizes, face ao texto escrito, dispõem de *input* visual sempre constante durante o processamento, o que não ocorre ao serem expostos somente ao *input* oral. O

¹⁰ Em sua discussão sobre a atenção, Robinson (2001, 2003) também analisa o papel desempenhado pela memória no processo de aquisição de uma L2 e propõe um modelo de processamento de informações com três sistemas de memória. Nesse modelo, tem-se que: primeiro, as pessoas em geral prestam maior atenção às coisas com o propósito de selecioná-las para, depois, processá-las; segundo, às vezes, as pessoas são capazes de prestar atenção a determinadas coisas, mas isso nem sempre acontece, pois em outros momentos podem não atender a nada; e, finalmente, um indivíduo pode manter o nível de atenção a certas coisas, ou esse nível de atenção pode não se manter, podendo simplesmente decrescer. Ainda, em consideração ao papel da atenção, Robinson (2001) afirma que a atenção consiste no processo que codifica o *input* lingüístico, que mantém esse *input* lingüístico ativo na memória de curto prazo do aprendiz e que recupera esse mesmo *input* lingüístico da memória de longo prazo. Nessa perspectiva, a atenção e a memória são essenciais e estão interligadas no que compete a atender ao *input*, sendo ambas essenciais para a aquisição de uma L2.

autor cita, ainda, estudos de L2 que comprovam que o *input* oral requer maior atenção no instante do processamento do que requer o processamento do *input* escrito¹¹.

Outro aspecto da atenção envolvido no processo de aquisição diz respeito ao nível de proficiência na L2. De acordo com Gass (2004), por exemplo, quando diferentes níveis de proficiência na língua estão envolvidos, a atenção é considerada de modo que, nos níveis mais altos de proficiência, os aprendizes têm o foco da atenção direcionado ao léxico da língua e, possivelmente, estão aptos a se beneficiarem dele naquelas estruturas mais complexas da língua alvo, justificando, portanto, que há uma estreita relação entre o nível de proficiência e a atenção, revelando-se como importante fator na aprendizagem. Em concordância com Gass, Larsen-Freeman (2004) também sugere que o tipo de atenção difere de acordo com o nível de proficiência na L2.

A seção a seguir versa sobre a atenção ao significado e a atenção à forma nos estudos sobre Foco na Forma.

1.2 A Atenção nos Estudos sobre Foco na Forma

De acordo com Doughty e Williams (1998) e Long (1998), a atenção à forma – ou melhor, a preocupação com a instrução sobre a forma em ambiente comunicativo de ensino de línguas – surge como uma reação às metodologias de ensino da L2 que não incluíam a instrução gramatical, reação essa apoiada em alguns estudos que demonstram os benefícios, em termos de curto e médio prazo, da instrução gramatical na aquisição da L2. O debate com a intenção de chamar a atenção para aspectos formais da língua, de acordo com Doughty e Williams (1998), assinala-se como uma das mais contestadas e antigas disputas naquilo que consiste a discussão teórica da área de instrução de uma L2.

As autoras, da mesma forma que Long e Robinson (1998), mencionam que há um movimento pendular no ensino da L2: de um lado, tem-se o que foi denominado de **Foco nas Formas** por Long (1991) e Long e Robinson (1998), e que acaba excluindo o papel da exposição à evidência positiva significativa, determinando, assim, o ensino de línguas como uma disciplina de análise lingüística; ou seja, o Foco nas Formas consiste numa

¹¹ Essa é uma das razões pela qual optamos pela elaboração de dois instrumentos diferentes de coleta de dados no estudo que deu origem a esta dissertação, um envolvendo processamento de linguagem escrita e outro, processamento de linguagem oral e produção.

abordagem semelhante ao que pregava o Método de Tradução de Gramática (*Grammar Translation*).

No outro extremo, tem-se o **Foco no Significado** que, indo ao encontro das idéias defendidas pela Hipótese da Não-Interface¹², elimina outra forma qualquer de tratamento da língua como objeto de estudo. Por sua vez, o termo **Foco na Forma** tem sido normalmente empregado para designar a instrução que visa a chamar a atenção do aprendiz para a forma, mas não a isola da comunicação. Consiste, portanto, numa tentativa de direcionar as atitudes dos aprendizes de uma segunda língua para que atendam a formas lingüísticas em contextos significativos. Admite-se, assim, a importância de um ambiente de aprendizagem que contribua para a construção de significado e comunicação verdadeira, o que não determina a ausência de ênfase em os aspectos da forma lingüística. Por exemplo, enquanto os aprendizes estudam outras disciplinas, tais como biologia, matemática, história, etc., ou até mesmo aprendem conteúdos diversos, têm sua atenção dirigida aos elementos lingüísticos que emergem de contextos em que o foco está na comunicação e no sentido. É importante salientar que, nas formulações iniciais da proposta (Long, 1991, por exemplo), esse tratamento sugeria uma abordagem implícita para direcionar a atenção dos aprendizes para a forma. Atualmente, entretanto, essa não é uma questão consensual e é grande o número de autores que defende o ensino explícito da gramática (Ellis, 2005, dentre outros).

É relevante notar que, conforme mencionam Doughty e Williams (1998) há uma dificuldade terminológica no que diz respeito ao termo 'Foco na Forma'. As autoras enfatizam o fato de que, muitas vezes, o termo **Instrução com Foco na Forma** (*Form-Focussed Instruction*) é utilizado não somente para se referir àqueles contextos de ensino em que predominam exclusivamente situações de Foco na Forma, mas também contextos de Foco nas Formas, o que leva Doughty e Williams (1998) a afirmar que esse termo, que se mostra dúbio, deve ser cuidadosamente interpretado. Por sua vez, Spada (1997) também chama a atenção para a possibilidade de o termo **Instrução com Foco na Forma** (*Form-Focussed Instruction*) ser muitas vezes usado não somente para narrar situações de Foco nas Formas ou Foco na Forma. Entretanto, a autora destaca que, sob sua visão, tal termo se distingue conceitualmente do que é denominado por Doughty & Williams (1998) e Long &

¹² Segundo Krashen (1994, p. 45) as idéias defendidas com a Hipótese da Não-Interface são de que o conhecimento que é aprendido não será adquirido, ou seja, não há uma interação entre as formas de conhecimento implícito e explícito. Desse modo, aceitar a Hipótese da Não-Interface implica entender que todo o trabalho do professor de segunda língua não resultará no uso espontâneo da linguagem.

Robinson (1998) de Foco na Forma (*Focus on Form*). Segundo Spada, a Instrução com Foco na Forma envolve as situações pedagógicas, apoiadas na comunicação, que incluem um trabalho anteriormente classificado de intervenção pedagógica a respeito da língua, ao passo que a expressão Foco na Forma (*Focus on Form*) se refere a eventos pedagógicos em que a atenção a detalhes da forma acontece a partir da necessidade de produção do conteúdo significativo, freqüentemente em momentos não especificados ou previamente planejados.

Doughty e Williams (1998, p. 3) afirmam que “a atenção do aprendiz, quando dirigida à forma, também possibilita a atenção aos elementos lingüísticos em busca de significado”. Nesse sentido, desenvolver atividades centradas na atenção à forma significa fazer uso de tarefas que envolvam a atenção tanto ao significado quanto ao uso da língua. Durante a interação entre os aprendizes, ocorre a negociação de sentido e, assim, os aprendizes se mostram aptos a notar detalhes do *input*, como já sugerido por Schmidt (1990, 1995). Conforme as autoras, é mediante a instrução gramatical que as formas e estruturas gramaticais de uma dada língua sobressaem ao *input*, fazendo com que os aprendizes as percebam e prestem atenção ao *input* oral e ao escrito.

Segundo Doughty e Williams (1998), para dar atenção à forma é necessário levar em consideração o contexto de aprendizagem, a estrutura gramatical em questão e o próprio processo de aprendizagem envolvido. Para as autoras, dar atenção à forma consiste em conduzir o aprendiz durante o processo de aprendizagem para a descoberta das relações entre a função lingüística e a forma empregada para expressá-la, de modo que eles percebam que conseguem se comunicar ao fazer uso delas.

Um exemplo de abordagem baseada em Foco na Forma é dado por Swain (1985, 1995), em sua chamada *Output Hypothesis*, na qual defende que o *output* pode promover a percepção, por parte do próprio aprendiz, de lacunas no seu conhecimento, contribuindo assim para que ele busque formas de ampliar esse conhecimento, conseqüentemente melhorando o próprio desempenho na língua alvo. A autora acredita que o *output* pode facilitar a aprendizagem, na medida em que há uma tentativa de produzir a língua alvo. Ou seja, ao perceber a lacuna existente entre o que ele tem a intenção de produzir na L2 e o que é de fato capaz de produzir com os recursos lingüísticos que possui, o aprendiz se sensibiliza quanto a um próximo *input*, possivelmente fazendo com que esse *input* seja mais saliente para ele. Swain (1995) ainda sugere que o *output* tem outras importantes

funções no desenvolvimento da L2, denominados de conscientização, reflexão e testagem de hipóteses, apresentadas respectivamente nos parágrafos que seguem.

A conscientização consiste na tomada de consciência do aprendiz sobre a produção da linguagem, possibilitando que esse perceba que sua produção foi imprópria, incompleta ou mal formulada. É, segundo Swain (1995), através dessa tomada de consciência, que o aprendiz, provavelmente, vai descobrir e conhecer mais a respeito da língua que está aprendendo. A reflexão, por sua vez, dá-se em resposta à motivação intrínseca do aprendiz em aprender mais, ou seja, quando os aprendizes, sozinhos ou na interação com os outros, se envolvem em algum tipo de reflexão a respeito da L2. E, por fim, quando os aprendizes enfrentam algum tipo de dificuldade no instante da produção da linguagem, eles dispõem de mecanismos cognitivos para formular hipóteses sobre como funciona a L2, bem como para fazer a testagem de hipóteses, usando o *output* como veículo de testagem. Essas funções do *output* possibilitam aos aprendizes uma oportunidade de expansão do seu conhecimento da L2.

No que diz respeito ao enfoque baseado na Instrução com Foco na Forma, Lightbown e Spada (2001) afirmam que, em termos gerais, os estudos que analisam o papel da instrução direcionada à forma em contextos comunicativos no ensino de L2 apresentam resultados positivos. Spada (1997), por exemplo, examinou os efeitos da instrução em um grupo de aprendizes de inglês como L2 e constatou que a instrução que tem foco no sentido, mas que permite também focalizar a forma em contextos significativos, deu melhores resultados em comparação à instrução fora desses contextos.

A partir de seus resultados, a autora defende que todo esse esforço pedagógico que é utilizado durante a instrução implícita ou explícita para chamar a atenção para detalhes lingüísticos pode contribuir significativamente para a obtenção de índices mais altos de sucesso. Para Spada (1997), o chamar a atenção dos aprendizes pode ocorrer no momento do ensino ou, ainda, quando da correção dos erros cometidos por esses aprendizes. Enfim, a distinção chave dessa abordagem está relacionada ao fato de os aprendizes atenderem à forma em situações nas quais existe interação significativa, em um ambiente comunicativo.

Conforme afirma R. Ellis (1998), quando há um ambiente com instrução focada na forma, há, geralmente, uma combinação entre instrução explícita, que pode ser dedutiva ou indutiva¹³, prática estrutural e *feedback* negativo. De acordo com Alves (2004, p. 56),

¹³ Segundo Ellis (1998), a instrução explícita pode ser realizada de duas maneiras, por parte do professor. Assim, pode-se escolher o método dedutivo, que consiste em expor as regras gramaticais através de

“o *feedback* negativo pode variar em sua natureza, podendo ocorrer por meio de correção explícita, solicitação de esclarecimento, *feedback* metalingüístico, e licitação da forma correta a ser produzida pelos aprendizes, ou ainda, por meio da repetição”. Entretanto, por necessidade de delimitação do tema desta dissertação, essa questão não será aprofundada.

Buscou-se, nesta seção, discutir questões relacionadas às abordagens de Foco na Forma e Instrução com Foco na Forma num ambiente comunicativo de ensino de segunda língua. No que diz respeito ao estabelecimento de conexões entre forma e significado no processamento do *input*, segue a próxima seção.

1.3 A Conexão Forma X Significado no Processamento do *Input*

Investigações envolvendo o processamento do *input* têm se tornado, recentemente, um foco importante para estudiosos da área de aquisição de L2. Nesse contexto, a noção de atenção tem recebido particular atenção, dado que, para que o *input* se torne *intake*, é preciso que o aprendiz atenda aos fatos lingüísticos presentes nesse *input*. Em pesquisas desse tipo, há procura por respostas a perguntas como: Que parte do *input* se torna *intake*? Como os aprendizes estabelecem a conexão entre significado e forma durante a compreensão? De que tipos de estratégias eles dispõem? O que realmente compõe a atenção e a compreensão? E ainda: O que os aprendizes primeiro processam? É também importante salientar que, na análise dessas questões, considera-se que a noção de atenção está relacionada ao comprometimento do sistema cognitivo dos aprendizes adultos de uma L2, já que, no que se refere às crianças, essas têm a atenção centrada no *input* a que estão sendo expostas, pois não estão sob efeito de outras tarefas cognitivas, diferentemente dos adultos (ver Alves e Zimmer, 2005).

Em consonância com as afirmações de Schmidt (1990, 1995, 2001) a respeito do papel da atenção apresentadas anteriormente, VanPatten (1990, 1993, 1996, 2002, 2004a e b) postula um modelo, denominado **Processamento do *Input*** (*Input Processing*), na tentativa de dar conta de explicar de que forma se dá o processamento do *input* na aquisição de L2 no caso de aprendizes adultos. O autor sugere que, durante os estágios menos proficientes do processo de aquisição, os aprendizes têm dificuldade em prestar

explicação, de forma oral ou escrita, a respeito do elemento lingüístico em questão. Ou, ainda, pode-se escolher o método indutivo, sugerindo atividades que possibilitem aos aprendizes a descoberta da regra que rege o emprego do elemento lingüístico estudado.

atenção, simultaneamente, à forma e ao significado do *input* recebido. Tal fato, segundo ele, reduz significativamente as oportunidades de aprendizagem incidental a respeito da língua, já que os aprendizes, principalmente nos primeiros estágios de aquisição lingüística, concentram sua atenção no entendimento do significado da mensagem antes de processarem qualquer outro aspecto lingüístico presente no *input*. A partir de uma série de princípios que supostamente regem o processamento do *input* na aquisição de uma L2, que serão introduzidos abaixo, VanPatten desenvolve, ainda, um modelo de instrução, denominado **Instrução sobre o Processamento** (*Processing Instruction*), no qual reconhece a necessidade do emprego de tarefas específicas de instrução sobre o processamento, através das quais os aprendizes são levados a desenvolver estratégias metacognitivas que os auxiliarão a processar as informações presentes no *input* da L2 de forma a construir relações entre significado e forma. Por razões de escopo desta dissertação, entretanto, nos deteremos no detalhamento da proposta de VanPatten sobre o processamento do *input* e o seu modelo de instrução não será analisado aqui¹⁴.

1.3.1 O Modelo de Processamento do *Input*

De acordo com o modelo de Processamento do *Input*¹⁵ proposto por VanPatten, os aprendizes em níveis menos proficientes possuem recursos de atenção limitados que os impossibilitam de prestar atenção, ao mesmo tempo, ao significado da mensagem e à forma das estruturas do *input*. Nesse contexto, a fim de extraírem significado a partir do *input* recebido, os aprendizes acabam focando a atenção naquela informação que carrega a maior carga comunicativa, como, por exemplo, os itens lexicais presentes na frase, ao invés de se deterem aos marcadores morfológicos de tempo e aspecto. Por sua vez, os aprendizes de níveis mais proficientes, ao contrário, por possuírem recursos de atenção

¹⁴ Os artigos contidos em VanPatten (2004a e b) apresentam vários estudos investigando a aplicação de tais princípios em diferentes contextos de aquisição de L2.

¹⁵ Para que o conceito de processamento do *input* seja analisado, é preciso examinar as definições de *input*, *intake* e *output* propostas por VanPatten. Segundo ele, o *input* é definido como a língua que o aprendiz ouve e lê na busca de significado, sendo que uma informação somente pode ser considerada *input* se for compreensível ao aprendiz, ao passo que o *output* consiste naquilo que o aprendiz produz (VanPatten, 1993). O *intake*, por sua vez, corresponde à porção de *input* que o aprendiz processa na memória (VanPatten, 1990). Assim, diferentemente de Schmidt (1990), que, como vimos acima, não admite a existência de qualquer tipo de *intake* que não seja fruto de percepção consciente do aprendiz, VanPatten não salienta, em sua definição de *intake*, o papel da atenção ao *input*, embora suas idéias apresentem consonância com o que é explicitado por Schmidt.

suficientes para prestarem atenção também na forma, são capazes de extrair significado tanto da informação semântica quanto da informação morfológica.

Para VanPatten (1996), seu modelo de processamento de *input* é capaz de explicar de que maneira o aprendiz menos proficiente tem sua atenção voltada para os aspectos formais do *input*. A seguir, apresentamos o modelo serial, sistematizado por VanPatten (1998, p. 114):



Cada uma das etapas (I, II e III) corresponde a uma parte do processo de aquisição. Assim, na primeira etapa (I), o aprendiz processa a informação presente no *input* que, ao ser apreendida, é convertida em *intake*; na segunda etapa (II), ocorre a reestruturação e a acomodação das informações – nova e existente – no sistema de processamento; finalmente, na terceira etapa (III), ocorre o controle, bem como o acesso e o monitoramento da informação processada, a fim de que possa haver a produção. Portanto, segundo esse modelo, em aquisição, o que está envolvido é muito mais complexo do que pensamos. De acordo com VanPatten (2004, p. 34), “a aquisição envolve processos múltiplos, domínios de vários conhecimentos e a múltipla interação desses”. Assim, a natureza da aquisição consiste em diferentes processos, e alguns são responsáveis pela conexão inicial de forma e significado; outros processos são responsáveis por fazerem a conexão com o sistema de desenvolvimento lingüístico dos aprendizes, quando da acomodação e da reestruturação, sendo que essa última é dependente do tipo de conexão já feita. O *output* é tido como o último estágio do processo de aquisição de uma língua e, portanto, depende do *input* e do *intake* – anteriormente definidos como resultantes dos processos de acomodação e reestruturação.

De acordo com VanPatten, a acomodação significa a internalização, que pode ser parcial ou completa, de determinado aspecto lingüístico dentro do sistema de desenvolvimento da interlíngua – momento de estabelecimento da conexão entre forma e sentido –. Assim, é nesse momento que, por exemplo, a marcação do tempo verbal de passado começaria a se infiltrar no sistema de desenvolvimento da língua, porque existe uma conexão inicial e subsequente entre forma e significado, estabelecida durante o processamento do *input*. No entanto, aquela forma que é processada durante o processamento do *input* não necessariamente se acomoda de forma automática. Por inúmeras razões, a forma e seu significado podem estar ligados durante o processo de

compreensão, mas o sistema de desenvolvimento da língua pode ainda não estar pronto para que essa acomodação se estabeleça. Assim, a conexão pode simplesmente ser enfraquecida na memória de trabalho do aprendiz, o que leva o autor a admitir que os três estágios sejam diretamente influenciados por uma série de fatores, tais como: a saliência do *input*, a frequência¹⁶, a atenção, etc. (ver Gass, 1997).

A fim de colocar as idéias acima a teste, alguns estudos importantes área têm sido realizados também com o intuito de verificar a alegação de que os aprendizes de L2 parecem possuir dificuldade em prestar atenção, simultaneamente, aos dados da forma e do significado em situações em que *input* é percebido. Um desses experimentos é relatado em VanPatten (1990). Ao investigar o comportamento de 202 universitários de três níveis de proficiência em espanhol como L2, o autor descobriu que a atenção consciente à morfologia, em oposição à atenção consciente ao significado, diminuiu significativamente o número de sentenças corretas que eram lembradas pelos sujeitos após terem ouvido uma gravação, em todos os níveis de proficiência. Ou seja, aqueles aprendizes que faziam parte dos grupos “somente conteúdo” e “conteúdo mais item lexical” lembraram-se de um número maior de frases do que os aprendizes que faziam parte do grupo “conteúdo mais traço morfológico”¹⁷.

Com relação à referência de tempo verbal e o processamento do *input*, Cadierno, Glass, VanPatten e Lee (1997) sugerem que aprendizes menos proficientes, no que diz respeito à apreensão do significado expresso no *input*, prestam maior atenção aos advérbios de tempo presentes numa dada oração, em comparação com a atenção dispensada às flexões morfológicas de determinado tempo verbal. Para testar tal hipótese, os referidos autores realizaram um experimento no qual participaram 102 aprendizes de espanhol como L2 em três diferentes níveis de proficiência. O primeiro teste usado por eles (*Recall Test*) continha duas passagens de exercícios para ouvir e repetir o que era ouvido: uma das passagens continha advérbios temporais e verbos flexionados e a outra passagem continha apenas verbos flexionados. Além do *Recall Test*, pontuado somente pela presença do pretérito do espanhol, os participantes também realizaram uma tarefa de produção

¹⁶ Ainda que um estudo mais detalhado a respeito da frequência do *input* não se mostre neste trabalho, por fins de delimitação, esse consiste num elemento de investigação de muitos teóricos. Citado acima como um fator que influencia os estágios do processo de aquisição de uma determinada língua, a frequência do *input* na aprendizagem influencia de modo fundamental todos os domínios do processamento da linguagem, como argumenta N. Ellis (1998).

¹⁷ É importante ressaltar que, nesse estudo, não foi levado em consideração o papel desempenhado pela memória de trabalho no desempenho dos sujeitos testados, fato que nos leva a tomar os resultados apresentados pelo autor com cautela.

escrita, na qual foram solicitados a completar um total de onze itens, com o objetivo de identificar o tempo verbal, indicando se um determinado verbo presente na passagem ouvida encontrava-se no passado, presente ou futuro. Embora alguns resultados encontrados nesse estudo não tenham sido considerados estatisticamente significativos, no *Recall Test*, todos os estudantes repetiram/usaram as formas do pretérito com maior eficácia naquelas sentenças que continham advérbios temporais do que naquelas que não os continham, fato que foi tomado como indicativo da primazia da atenção ao significado em detrimento da forma em níveis iniciais de aprendizagem da L2.

Em VanPatten (1998), o autor conclui que, ao processarem o *input* da L2, os aprendizes, principalmente nos níveis iniciais de aprendizagem, provavelmente prestam mais atenção às frases com advérbio em comparação com outras em que o advérbio não se encontra presente na sentença, ou seja, atendem mais a palavras como *yesterday* ou *last week*, como ilustrada nos exemplos (1a) e (2a), do que à marcação morfológica de passado (exemplos 1b e 2b). Segundo VanPatten, com o passar do tempo, entretanto, os aprendizes tornam-se capazes de dar mais atenção à forma das estruturas lingüísticas que são processadas a partir do *input* recebido e não somente ao processamento do significado das estruturas a que são expostos.

- (1) a. Bob washed his car *yesterday*.
 b. Bob washed his car.
- (2) a. Barbara played tennis *last week*.
 b. Barbara played tennis.

De acordo com os resultados encontrados por VanPatten (1998), é possível considerar que, mesmo em níveis de proficiência mais elevados, os aprendizes podem depender da carga comunicativa dos itens gramaticais, como os advérbios sugeridos nos exemplos anteriormente citados, e suas relativas saliências para processarem as orações corretamente.

É importante destacar que o processamento do *input* na aquisição de uma segunda língua tem despertado a atenção de um grande número de teóricos da área. De acordo com VanPatten (2004), isso ocorre devido à complexidade da aquisição da L2, que consiste num processo múltiplo em que os aprendizes conectam função ao sentido. Ao afirmar que o processamento do *input* se dá através do estabelecimento de uma conexão entre forma e

significado, VanPatten (2004) defende que esse processamento, o ato de conferir e verificar dados numa certa oração, pressupõe alguns princípios. Para o autor, o aprendiz de uma L2 busca significado e essa busca mostra que os aprendizes sabem que algumas palavras são mais capazes do que outras de ajudar na compreensão; isso justificaria a tendência de os aprendizes se basearem inicialmente na verificação de itens lexicais, demonstrando ainda uma preferência por alguns desses. À medida que os aprendizes processam a forma, eles conectam o sentido à função.

VanPatten considera que algumas formas carregam uma grande quantidade de significado, ao passo que outras não. O motivo pelos quais os aprendizes prefeririam certas formas estaria, em sua opinião, ligado à redundância de informação e à presença maior ou menor de relação da forma com o significado, devido ao limite de processamento que ocorre nos primeiros estágios de aquisição. Ou seja, os aprendizes preferem processar morfologia mais significativa e não redundante, como, por exemplo, o morfema progressivo *-ing*. Segundo VanPatten (2002), há um valor comunicativo que se refere ao significado atribuído à forma em contribuição com o significado da sentença. Para o autor, esse valor comunicativo está baseado em dois aspectos: [+/- valor semântico] e [+/- redundância]. O morfema progressivo *-ing* tem, por exemplo, [+valor semântico] e [-redundância], considerando que tal morfema raramente aparece acompanhado de advérbio no discurso, como, por exemplo, em *What is he writing? Is she studying?* Assim, os aprendizes atendem ao *-ing* porque essa é a única informação de referência temporal presente na frase. VanPatten postula que quanto maior o valor comunicativo de um morfema, maior é a probabilidade de essa forma ser processada no momento do *intake*. O oposto disso ocorreria no caso do morfema *-s*, empregado no *Simple Present* do inglês, que se encontra sempre associado a um dos sujeitos pronominais *he/ she/ it*, o que faz com que tal morfema fique menos saliente no *input*. Desse modo, à medida que aumentar a informação semântica aumenta também a redundância¹⁸.

¹⁸ Por exemplo, em consideração ao processamento da morfologia verbal e de algumas pesquisas já realizadas e que visam a estudar o processamento de verbos regulares e irregulares do inglês, VanPatten (1998) considera que as formas regulares dos verbos no *Simple Past* são processadas através de um mecanismo diferente das formas irregulares. Para o autor, na aprendizagem do *Simple Past*, os aprendizes parecem desaprender a forma correta *went* ao usarem *goed/ wented*, para reaprenderem a forma correta mais tarde. Assim, enquanto as formas dos verbos regulares são processadas num sistema de regras, as formas irregulares são processadas na memória e por associação, de forma semelhante ao que ocorre na aquisição de vocabulário. Para VanPatten (1998), ocorre o princípio de generalização, e então, como os aprendizes encontram dados conflitantes no *input*, começam a limitar a variedade dos itens lingüísticos em que a forma ou a regra opera.

A seguir, apresentamos os princípios introduzidos inicialmente em VanPatten (1996), com vistas a explicar as estratégias envolvidas no estabelecimento das conexões entre forma e significado no processamento do *input*¹⁹:

Princípio 1 – Os aprendizes inicialmente processam *input* na busca de significado, antes de processá-lo por forma.

- Princípio 1a – Os aprendizes processam palavras de conteúdo antes de quaisquer outras informações presentes no *input*.
- Princípio 1b – Os aprendizes preferem o processamento de itens lexicais ao de itens gramaticais (ex. morfologia) quando ambos apresentam a mesma informação semântica.
- Princípio 1c – Os aprendizes preferem processar morfologia "mais significativa" antes de processarem morfologia "menos" ou "não-significativa".

Princípio 2 – A fim de processarem forma (informação estrutural) que não seja significativa, os aprendizes devem ser capazes de processar conteúdo informacional ou comunicativo sem nenhum ou com pouco custo de atenção.

Princípio 3 – Os aprendizes possuem uma estratégia padrão (*default*) que atribui o papel de agente (ou sujeito) ao primeiro nome (ou sintagma nominal) que eles encontram em uma frase/enunciado. Isso é chamado de ‘estratégia do primeiro nome’.

Princípio 4 – Os aprendizes menos proficientes processam com maior eficácia elementos na posição inicial numa frase/enunciado seguindo-se imediatamente de elementos em posição final de frase. Os elementos que se encontram no meio da frase são os menos salientes.

¹⁹ Considerações importantes são realizadas por Michael Harrington (2004) no que consiste ao processamento do *input*. Harrington concorda com VanPatten, dizendo que, provavelmente, seja verdadeiro afirmar que, nos primeiros estágios de aquisição, os aprendizes estão mais interessados nas informações semânticas do que nas informações gramaticais obtidas. No entanto, para Harrington, é necessário interrogar VanPatten quanto ao modelo de processamento proposto por ele, já que há limitações quanto às definições dadas. Outro ponto de interrogação é lançado com relação ao primeiro princípio que ele criou. Desse modo, Harrington questiona a respeito do que VanPatten quer dizer com *anything else* no Princípio 1a, bem como sugere a substituição no Princípio 1, da expressão ‘os aprendizes compreendem’ por ‘os aprendizes processam’. Nesse sentido, Harrington (2004) conclui que não está claramente definido o que VanPatten entende por processamento no *input*. Também, há interrogações quanto à atenção se é limitada ou não, o que norteia as dúvidas de um grande número de autores.

VanPatten (2004b) apresenta algumas modificações na apresentação de seus princípios, detalhando-os um pouco mais, na tentativa de dar conta de melhor explicar de que forma se dá o processamento do *input* em L2. A idéia sustentada por VanPatten (2004) é a de que, ainda que o processamento do *input* esteja sob a condição de que os aprendizes podem tentar fazer conexão entre forma e significado, devido ao funcionamento da memória de trabalho deles e em razão desses atenderem àquelas palavras de maior significado, são somente capazes de processar as informações do *input* para o significado dessas, e que, somente mais tarde processam o insumo do *input* para a forma. É o que o autor chama de Princípio da Primazia do Significado (*The Primacy of Meaning Principle*). Segundo ele, esse princípio compreende outros subprincípios (novos), e não mais apenas os quatro princípios propostos inicialmente por VanPatten (1996), Assim, de acordo com VanPatten (2004), temos que:

- Princípio da Primazia de Palavras de Conteúdo (*The Primacy of Content Words Principle*) – Palavras contendo conteúdo significativo são processadas antes de quaisquer outras;
- Princípio da Preferência Lexical (*The Lexical Preference Principle*) – Para designar significado, os aprendizes baseiam-se no léxico da língua em oposição às formas gramaticais que indicam a mesma informação semântica;
- Princípio da Preferência pela Não-redundância (*The Preference for Nonredundancy Principle*) – Formas de significado gramatical não redundante são processadas antes daquelas que são redundantes;
- Princípio do Significado antes do Não-significado (*The Meaning before Nonmeaning Principle*) – Formas significativas são processadas antes das formas nada significativas, sem levar em conta a redundância;
- Princípio da Disponibilidade dos Recursos (*The Availability of Resources Principle*) – O conteúdo comunicativo ou intencional é processado com pouca ou nenhuma atenção;
- Princípio da Localização na Frase (*The Sentence Location Principle*) – Os aprendizes tendem a processar primeiramente os itens em posição inicial de frase, e o elemento que se encontra em posição

final na frase é processado antes daqueles que aparecem no meio do enunciado.

Relacionado com o Princípio da Localização na Frase está a tendência de os aprendizes processarem como sujeito da oração o primeiro substantivo que aparecer na frase. Isso designa outros três princípios, para VanPatten (2004b):

- Princípio da Semântica Lexical (*The Lexical Semantics Principle*) – Para processarem as orações, os aprendizes se baseiam no significado do léxico e não na ordem das palavras;
- Princípio da Probabilidade de Eventos (*The Event Probabilities Principle*) – Os aprendizes apóiam-se na probabilidade dos acontecimentos relatados na frase e não na ordem das palavras;
- Princípio das Restrições Contextuais (*The Contextual Constraints Principle*) – Os aprendizes consideram menos o princípio do primeiro substantivo quando o contexto precedente possibilita a interpretação da frase.

Importa salientar que, segundo VanPatten (2004), esses princípios não operam isoladamente, sendo que, muitas vezes, é possível que alguns princípios operem juntamente com outros, sobrepondo-se a eles e causando dificuldades no processo de aquisição.

Com o intuito de definir o processamento do *input*, VanPatten (2004) o considera como sendo formado por dois subprocessos, que são: os formadores da conexão inicial entre forma e significado e o *parsing*. Conforme o autor, a conexão entre forma e significado que o aprendiz faz poderá ser parcial ou total, correta ou incorreta. Um bom exemplo de conexão total é quando o aprendiz de inglês como L2 processa os verbos no *Simple Present Tense* associando o morfema *-s* à 3ª pessoa do singular. Já um exemplo de conexão parcial ocorre quando o aprendiz, inicialmente, processa a flexão de um verbo como o *-ed* no *Simple Past* regular do inglês, porém não é capaz de associá-lo ao aspecto perfectivo, o que resulta numa conexão incompleta por não haver a compreensão do significado aspectual.

Para fazer a conexão de significado e forma, o *parsing*, de acordo com VanPatten (2004), refere-se ao modo como os aprendizes designam as categorias sintáticas para as palavras que eles compreendem e que tipo de representação sintática os aprendizes constroem durante a compreensão. O processamento do *input* é também responsável, nessa

perspectiva, pela determinação da categoria das palavras com o intuito de classificá-las em substantivos, verbos, adjetivos, entre outros. Desse modo, quando um aprendiz encontra uma nova palavra, como *chair*, em inglês, por exemplo, além de tentar captar o significado dessa nova palavra, também designa a que categoria lexical ela pertence e os resultados do processamento do *input* são mantidos na memória de trabalho.

Nesse contexto, está a aquisição do auxiliar *do*, que é, possivelmente, inicialmente processado exclusivamente como um verbo auxiliar empregado na formação de perguntas em inglês, o que não deixa de ser uma das características do *do*. No exemplo que segue, uma dada ordem é mantida com o verbo de sentido – *have* e sua ordem natural SVO da oração é obedecida: *Do you have a car?* No entanto, os aprendizes, às vezes, precipitam-se, não usando a real estrutura da frase, ou o *parsing*, como no exemplo: *Do you can say this?*

Assim, é possível considerar que a maneira com que os aprendizes inicialmente conectaram a forma ao seu significado e função influenciou o *parsing* da oração.

Considerando o fator atenção, e para permitir que os aprendizes processem algo a que provavelmente eles não dariam atenção, é sugerido por VanPatten (2004, p.12) que se faça uma mudança de tarefa, desfrutando-se, assim, da interação, conforme exemplo:

(3) Bob: So where's Dave?

Tom: He vacation.

Bob: He's on vacation?

Tom: Yeah. On vacation.

Bob: Lucky guy.

De acordo com VanPatten (2004), esse diálogo evidencia que a percepção da necessidade da presença da preposição *on* antecedendo a palavra *vacation* só se deu quando da interação dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, também Gass (2004) considera que a interação tem um papel muito importante no que condiz à aquisição, pois a interação possibilita o elo da atenção que é imprescindível para a compreensão do processo de retirada das informações do contexto pelo aprendiz de uma segunda língua. No entanto, quando há a combinação da atenção com a interação, essas são mais importantes juntas do que quando separadas. A aquisição, nesse contexto, é dependente do *input*. Considera-se que a combinação da interação com a atenção determinará níveis mais avançados de sucesso na aprendizagem.

É importante ressaltar que, embora afirme que o *input* é parte imprescindível para a aquisição e que atenção ao *input* e ao *output*, conjuntamente, é ainda mais eficaz, VanPatten (2004) admite não saber como ou sob quais circunstâncias o *output* afeta ou interage na aquisição. Segundo ele, o que parece óbvio é que o *output* tem alguma função na aquisição de L2. Exatamente qual parte da aquisição, entretanto, pode ser definida como dependente do *output* é uma pergunta que guia muitas pesquisas e debates que, ocasionalmente, são vistos no contexto de investigação na área.

Finalmente, é relevante mencionar aqui algumas interessantes interrogações propostas por Larsen-Freeman (2004), no que se refere ao modelo de processamento do *input*, proposto por VanPatten. Larsen-Freeman (2004) concorda com VanPatten (2004) quando este define a aprendizagem de uma língua como um processo complexo. Todavia, embora considere o estabelecimento de conexões entre forma e significado uma discussão, sem dúvida, importante, a autora salienta que essa consiste apenas numa parte da grande questão que é como os aprendizes adquirem uma L2. A autora defende a necessidade de analisarmos outros mecanismos que subjazem a aquisição de uma L2, além de levarmos em consideração a proporção desta aquisição que, de fato, depende do *input* recebido pelo aprendiz. Duas outras importantes questões norteiam os estudos de Larsen-Freeman, que são: como a forma da língua é modelada em parâmetros morfológicos e fonológicos; e que fatores pragmáticos, portanto contextuais, determinam o uso quando uma outra forma da língua tem valor semântico semelhante.

Em suma, como vimos, VanPatten versa sobre a aquisição como aquela entendida como competência adquirida, consistindo de diferentes componentes lexicais, fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos de uma determinada língua, e que interagem nos mais variados níveis de compreensão e de produção. Desse modo, o autor focaliza na conexão do significado à forma que ocorre durante o processamento *input* na L2, conexão essa que se dá a partir do funcionamento de certos princípios, que foram apresentados acima. Outro elemento importante e que está relacionado ao processamento do *input* é a saliência perceptual. Nesse sentido, é introduzida a seção que segue.

1.3.2 A Saliência Perceptual na Aprendizagem de Uma L2

A saliência perceptual é com frequência um elemento mencionado nas investigações a respeito do processamento do *input* em L2. De acordo com N. Ellis (2004), algumas formas gramaticais relacionadas ao significado continuam salientes ao aprendiz, e outras, como o 's' na 3ª pessoa do singular em inglês, por exemplo, consiste numa informação não saliente. A explicação para esse fato se dá no momento em que tal estrutura do inglês não é uma informação necessária e importante para a compreensão daquele que aprende a língua exemplificada. Portanto, flexões como tempos verbais são, geralmente, redundantes, já que na maioria das vezes estão acompanhadas por um advérbio temporal, que indica o tempo referenciado e que situa o aprendiz na compreensão. Assim, e no que consiste à presença do advérbio na frase, esse advérbio tem a condição de maior saliência e conduz aos aprendizes a compreensão, não precisando atender aos morfemas de tempo verbal. Segundo N. Ellis (2004), primeiramente os aprendizes atendem à língua (forma + significado) e a forma gramatical é adquirida como resultado disso.

Ainda no que diz respeito à saliência, segundo Smith (1991, apud Park, 2004), o que é saliente para o professor pode não o ser para o aprendiz. Há, portanto, uma necessidade de que professores trabalhem com o foco numa determinada forma, com o intuito de fornecer um constante *feedback* e, assim, prover harmonia entre o que se propõe como saliência interna e externa. Considerando evidente a diferença entre saber sobre uma língua e saber como usá-la, Lightbown (1998) descobriu que algumas das regras a que os aprendizes são expostos na sala de aula são muito frequentemente apresentadas através de prática intensiva e isolada, que não traz resultados positivos aos aprendizes, não resultando, assim, em aprendizagem.

É através de grupo de trabalho e da interação, como já sugerido anteriormente, que as oportunidades de prática na língua acontecem. Segundo Pica (1994), há uma modificação morfológica lexical durante o processo de integração de um nativo e um aprendiz da língua desse nativo. Desse modo, novamente a interação é vista como vantajosa para a aquisição da L2. Todavia, para Lightbown (1998), alguns aspectos negativos são destacados com relação às aulas comunicativas. Assim, quando somente comunicativas, as aulas têm suas fraquezas, e também o tem quando somente há instrução gramatical. Importa compreender que o foco na forma não é considerado uma instrução de sucesso se os aprendizes não souberem como usar a língua. Portanto, a discussão não está

em quando e como ensinar, porém, de que modo o professor pode facilitar a aquisição de determinados elementos lingüísticos.

Na próxima seção, apresentaremos o estudo de Harrison (1999), que inspirou o trabalho de investigação relatado nesta dissertação.

1.3.3 O Estudo de Harrison (1999)

M. Catherine Harrison (1999) investigou o processamento do *input* a partir da abordagem proposta por VanPatten. Harrison, através de um instrumento *on-line*, mediu o tempo de que falantes nativos de japonês, aprendizes de inglês como L2 de nível iniciante e avançado, necessitavam para processarem o *input*. Diferentemente de outros estudos, o experimento de Harrison buscou, através da medida do tempo de reação dos aprendizes face às questões que estavam *on-line*, medir o processamento do *input* no que condiz às orações com ou sem advérbio de tempo. Ou seja, os aprendizes estavam frente a orações com [+/-saliência] ao presenciarem orações com ou sem advérbio de tempo. Para tal variável de [+/-saliência], há duas razões propostas por Harrison: a primeira tem como base os trabalhos de Wolfram (1985), que sugere como princípio de saliência que nem toda a formação do *Simple Past* é igual, já que algumas flexões morfológicas do verbo são mais salientes do que outras.

Harrison (1999) retoma, em seu estudo, as afirmações de VanPatten, segundo o qual algumas formas são processadas antes do que outras, bem como o significado é processado antes da forma. A segunda razão para o uso da variável [+/-saliência] tem origem nos trabalhos de Schmidt, que defende que, na condição de ter a presença do advérbio na oração, uma outra fonte de informação fica disponível ao aprendiz. Assim, as presenças de uma informação adverbial e outra morfológica garantem condições ainda mais eficazes para a aprendizagem do que a existência de apenas uma fonte de informação, dada pela flexão morfológica. Assim, em consideração à possibilidade de efeito de duas fontes de informação, Harrison criou em seu instrumento de coleta de dados orações com maior e menor saliência adverbial. A hipótese central seria de que, sem nenhuma saliência morfológica, o peso comunicativo da oração recai sobre os itens lexicais presentes na frase. Alguns exemplos de [+/-saliência] são propostas por Harrison (1999) na tabela abaixo.

TABELA 1: Condições de maior ou de menor saliência morfológica (Harrison, 1999).

	Simple Past	Simple Present	Simple Future
Maior Saliência	Verbos irregulares <i>The boys went home.</i>	Present Progressive <i>She is playing ball.</i>	Formas não contraídas <i>I will go there.</i>
Menor Saliência	Verbos regulares finalizados com o mesmo som do segmento seguinte <i>The kids played down the street.</i>	Verbos finalizados com o mesmo som do segmento seguinte <i>It snows so much.</i>	Formas contraídas <i>I'll go there.</i>

Harrison (1999) obteve alguns resultados que foram independentes do nível de proficiência dos aprendizes, como, por exemplo, a presença de advérbios de tempo nas frases facilitou uma reação mais rápida e índices mais altos de correção nas respostas dadas às questões propostas, tanto no caso de aprendizes iniciantes como nos grupos mais avançados.

Com relação à hipótese de que os aprendizes iniciantes processariam significado antes da forma, foi percebido que esses responderam mais rapidamente quando da presença do advérbio de tempo e, quando de sua ausência, eles processaram saliência morfológica mais rapidamente do que questões sem nenhuma saliência morfológica. Desse modo, percebeu-se que, quando o advérbio está presente, não é percebida a saliência morfológica. Assim, foi possível observar que os aprendizes iniciantes usaram apenas uma fonte de informação, o advérbio. E, quando usaram as informações das duas fontes, advérbio e saliência morfológica, os sujeitos tornaram-se mais vagarosos na leitura.

Assim, principalmente a partir dos estudos de Schmidt, VanPatten e Harrison, surgiu a proposta que norteou a investigação relatada nesta dissertação, que teve por meta analisar o processo de aquisição do inglês como L2 por falantes nativos de português. Utilizando dois instrumentos, um Teste de Julgamento de Gramaticalidade e um *Recall Test* houve o intuito de verificar a relação entre forma e significado – medidos através da presença ou não de saliência morfológica e adverbial na frase – na percepção do *input* por

parte de aprendizes brasileiros de dois níveis de proficiência – menos e mais proficientes – de inglês como L2. No próximo capítulo, será apresentada a metodologia utilizada no experimento realizado.

2. METODOLOGIA

2.1 Introdução

Neste capítulo, apresenta-se, inicialmente, uma retomada dos objetivos e hipóteses que nortearam o trabalho de pesquisa realizado. A seguir, faz-se uma descrição da amostra, fornecendo-se informações a respeito dos indivíduos testados na condição de sujeitos nesta investigação. Finalmente, são apresentados detalhes a respeito da elaboração dos instrumentos e dos procedimentos utilizados para a coleta dos dados realizada em nível de compreensão e de produção.

O objetivo geral deste trabalho de pesquisa foi investigar a relação entre forma e significado – medidos através da presença ou não de saliência morfológica e adverbial na frase – na percepção do *input* oral e escrito por parte de aprendizes brasileiros de nível menos proficiente e mais proficiente de inglês como L2. Nesse contexto, duas variáveis independentes foram investigadas (a) **marcação adverbial** (medida através da presença ou ausência de advérbio temporal nas frases-teste) e (b) **saliência morfológica** (medida através da presença de verbos auxiliares contraídos ou sem contração nas frases-teste). A partir dessas duas variáveis independentes, quatro condições experimentais foram criadas:

TABELA 2: Condições experimentais.

Variáveis	SALIÊNCIA MORFOLÓGICA	
ADVÉRBIO TEMPORAL	+ advérbio	+ advérbio
	+ saliência	– saliência
	– advérbio	– advérbio
	+ saliência	– saliência

Como variáveis dependentes, foram considerados (a) os índices de acerto considerando-se cada um dos dois níveis de proficiência, e (b) os índices de acerto referentes a cada uma das modalidades de apresentação do *input* nas tarefas realizadas, ou seja, modalidade oral e escrita. Os efeitos das variáveis e das quatro condições experimentais apresentadas acima foram verificados através de dois instrumentos, um Teste de Julgamento de Gramaticalidade e um *Recall Test* – detalhados na seção 3.3.2 deste capítulo –, que foram aplicados a dois grupos experimentais (menos e mais proficientes) e um de controle. Para que a investigação pudesse ser realizada, os seguintes objetivos específicos foram propostos:

- (a) verificar os efeitos da **variável marcação adverbial** no processamento do *input* oral e escrito, em ambos os níveis de proficiência;
- (b) verificar os efeitos da **variável saliência morfológica** no processamento do *input* oral e escrito, em ambos os níveis de proficiência;
- (c) identificar se existem diferenças nos índices de acertos em ambos os testes, considerando-se os dois níveis de proficiência investigados;
- (d) investigar se o modo de apresentação do *input* – oral *versus* escrito – desempenha algum papel na percepção desse *input* por parte dos aprendizes testados.

A partir dos objetivos apresentados acima, foram construídas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – relativa aos objetivos (a), (c) e (d):

Hipótese 1a: Os aprendizes menos proficientes processarão as orações contendo advérbios com maior eficácia do que aquelas sem o advérbio, em ambos os testes propostos, dado que, segundo Cadierno et al.(1997), a informação dada pelo advérbio temporal pode auxiliar na compreensão da oração quando o conhecimento que o aprendiz possui da L2 encontra-se em estágios menos proficientes.

Hipótese 1b: Os aprendizes de nível mais proficiente, por sua vez, não exibirão diferença significativa nos índices de acertos na comparação entre as frases-teste, em ambos os testes, independentemente da presença ou ausência de advérbios, uma vez que o seu conhecimento mais avançado da gramática da L2 possibilita que esses aprendizes dependam em menor grau de informações que vão além da marcação morfológica explícita presente na frase para a compreensão do *input* na L2.

As previsões apresentadas na hipótese acima serão examinadas através da análise do número de acertos exibidos por ambos os grupos experimentais – menos e mais proficientes – nas frases-teste formuladas com a presença ou a ausência do advérbio temporal, tanto no Teste de Julgamento de Gramaticalidade como no *Recall Test*.

Hipótese 2 – relativa aos objetivos (b), (c) e (d):

Hipótese 2a: Os aprendizes menos proficientes processarão orações contendo marcação morfológica mais saliente (isto é, formas auxiliares não contraídas, como *will* e *is*, por exemplo) com maior eficácia do que orações que apresentam marcação morfológica menos saliente (isto é, formas auxiliares contraídas, como *'ll* e *'s*, por exemplo), portanto, visualmente menos explícita, em ambos os instrumentos empregados: Teste de Julgamento de Gramaticalidade e *Recall Test* (conforme Van Patten, 2004).

Hipótese 2b: Por outro lado, os aprendizes que pertencem ao grupo de nível mais proficiente não exibirão diferença significativa nos índices de acertos na comparação entre as frases-teste com maior ou menor saliência morfológica.

É importante salientar que essa hipótese foi construída com base no estudo de Harrison (1999), que investigou se algumas flexões morfológicas são mais salientes do que outras (a esse respeito, ver também Wolfram, 1985) e será verificada através da análise dos índices de acertos exibidos por ambos os grupos experimentais – menos e mais proficientes – nas frases-teste formuladas com verbos auxiliares exibindo contração em comparação com aquelas que exibem verbos auxiliares não contraídos, tanto no Teste de Julgamento de Gramaticalidade como no *Recall Test*.

Hipótese 3 – relativa aos objetivos (a), (b) e (c):

Hipótese 3a: Espera-se que, no caso dos aprendizes menos proficientes, não haja índices elevados de acerto nas questões que possuem ambos advérbio temporal e marcação morfológica saliente.

Hipótese 3b: Ao mesmo tempo, espera-se que os aprendizes de nível mais proficiente demonstrem percentuais mais altos de acerto nas frases que contém as duas variáveis.

Prevê-se que tais fatos ocorreriam devido à limitação da capacidade de atenção, que supostamente força o aprendiz, em níveis menos proficientes do processo, a concentrar-se em determinados tipos de informação em detrimento de outros (Van Patten, 1996, 2002,

2004a e b), ao passo que os aprendizes de nível mais proficiente teriam mais condições de fazer uso de duas fontes de informação (ver Harrison, 1999).

Hipótese 4 – relativa ao objetivo (c):

Hipótese 4: Em ambos os testes, os aprendizes em estágio menos proficiente obterão índices menores de acerto do que aqueles participantes da amostra que se encontram em nível mais proficiente.

Hipóteses 5 e 6 – relativas ao objetivo (d):

Hipótese 5: A diferença entre os percentuais de acerto obtidos pelos participantes da amostra em cada um dos níveis de proficiência será maior no *Recall Test* do que no Teste de Julgamento de Gramaticalidade.

Tal previsão é feita com base no fato de que normalmente os aprendizes revelam possuírem mais dificuldade no desempenho de tarefas envolvendo habilidades de produção do que de recepção da língua.

Hipótese 6: Especificamente no que diz respeito ao *Recall Test*, a maioria das palavras reconhecidas e repetidas corretamente serão os advérbios temporais das orações propostas no instrumento, nos dois níveis de proficiência testados. Espera-se, entretanto, que esse índice seja ainda maior no caso dos aprendizes menos proficientes da amostra.

Tal previsão justifica-se pelo fato de que, segundo Van Patten (2002, 2004a e b), nos primeiros estágios do processo de aquisição, as palavras de conteúdo lexical são mais facilmente percebidas pelos aprendizes do que as palavras funcionais.

A seguir, será descrito o perfil dos sujeitos informantes deste trabalho de pesquisa.

2.2 Descrição e Perfil da Amostra

Partiu-se de uma amostra composta por um grupo de 38 sujeitos, adultos com idades entre 18 e 40 anos (média de idade de 24 anos). Desse total, 36 são aprendizes brasileiros de inglês como L2, alunos da Escola de Idiomas FISK de Santa Maria, RS, e 2 são falantes nativos de inglês, sendo que os 36 aprendizes foram selecionados para compor os dois grupos experimentais e os nativos formaram o grupo de controle. A partir de um

teste de proficiência, elaborado a partir de questões do TOEFL (10 questões de interpretação de texto e 10 questões de compreensão gramatical – ANEXO 2), os 36 sujeitos aprendizes de inglês como L2 foram divididos em dois grupos experimentais: **Grupo Menos Proficiente**, com 18 indivíduos, e **Grupo Mais Proficiente**, também composto por 18 sujeitos. O grupo menos proficiente foi formado pelos aprendizes com média menor do que 65% de acertos nas 20 questões do Teste de Proficiência, ao passo que o grupo mais proficiente foi composto por todos os aprendizes com média igual ou superior a 65% de acertos no Teste de Proficiência²⁰.

Compondo o grupo de aprendizes menos proficiente, encontram-se 15 pessoas do sexo feminino e 3 do sexo masculino. A idade média desse grupo é de 25 anos de idade, sendo que 12 são estudantes universitários em nível de graduação e pós-graduação, um é estudante em nível técnico, e 5 são profissionais das áreas de engenharia, odontologia, psicologia, contabilidade e magistério. Desses 18 informantes iniciantes, apenas 9 já estiveram no exterior, em países como Argentina, Paraguai, Uruguai, e 2 já estiveram, como turistas, em países da Europa que têm a língua inglesa como língua oficial. O período médio de estada nesses países foi de 2 semanas.

O grupo de aprendizes de nível mais proficiente é composto por 10 pessoas do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A idade média desse grupo é de 23 anos de idade, sendo que 16 são estudantes universitários em nível de graduação e pós-graduação, e 2 são profissionais nas áreas de publicidade e magistério. Desses 18 informantes de nível mais proficiente, 4 declararam nunca terem estado no exterior, 7 já estiveram no exterior em países como Argentina, Peru, Paraguai, Chile e Uruguai, e 7 já estiveram, além dos países do MERCOSUL, em países como Espanha, Estados Unidos, Canadá, Londres e Austrália, que possuem o espanhol ou o inglês como língua oficial. O período médio de estada nesses países foi de, no máximo, 4 meses, já que alguns fizeram intercâmbio escolar e outros viajaram na condição de turistas, apenas.

Quanto ao perfil dos sujeitos falante-nativos de inglês, que formaram o grupo de controle desta pesquisa, ambos são do sexo masculino. Dos dois sujeitos, um deles é norte americano, graduado, nascido no Arizona, hoje residente no Canadá, tem 45 anos de idade

²⁰ A opção pelo índice de 65% como média a ser considerada para a divisão em dois grupos experimentais surgiu da média geral de acertos entre todos os informantes no Teste de Proficiência. Conseqüentemente, além do grupo de sujeitos inicialmente selecionado, mais alguns informantes foram convidados a participarem do experimento, para que pudéssemos ter o mesmo número de sujeitos em cada um dos grupos experimentais.

e trabalha como autônomo na cidade de Vancouver. O sujeito em questão gravou as frases que compõem o *Recall test* utilizado na coleta de dados de produção oral. O outro sujeito é também norte americano, nascido na cidade de New York, tem 19 anos de idade e é estudante universitário na cidade de Santa Maria, RS. O referido sujeito mora no Brasil desde 2004 e, antes disso, já tinha vindo ao Brasil três vezes para visitar os avós brasileiros.

Na seção a seguir, encontra-se uma descrição detalhada dos instrumentos elaborados para a coleta de dados.

2.3 A Coleta de Dados

O trabalho da coleta dos dados ocorreu a partir da aplicação de dois instrumentos, construídos tendo como base o estudo de Harrison (1999): um *Recall Test* (ANEXO 3) e um **Teste de Julgamento de Gramaticalidade** (ANEXO 4), logo a seguir especificados.

É importante ressaltar que um formulário de consentimento foi entregue a todos os informantes testados nos diferentes grupos, com o intuito de formar um perfil mais detalhado dos sujeitos envolvidos (ANEXO 1). Salienta-se, ainda, que, antes da realização do Teste de Julgamento de Gramaticalidade, os aprendizes tiveram, apenas no grande grupo, suas dúvidas sobre o vocabulário utilizados nas frases que compõem ambos os testes esclarecidas, a fim de que uma possível falta de compreensão do vocabulário envolvido não interferisse na qualidade das respostas dadas durante as atividades propostas.

2.3.1 Teste de Julgamento de Gramaticalidade

O Teste de Julgamento de Gramaticalidade, utilizado para testar as hipóteses elaboradas a partir dos objetivos específicos propostos no presente trabalho, consistiu de 45 questões (36 questões-alvo e 9 questões distratoras) de múltipla escolha, nas quais os aprendizes foram solicitados a optar, dentre as quatro alternativas de respostas dadas, por aquela que melhor completava as frases.

As 9 questões distratoras foram mescladas de forma aleatória ao longo do corpo do questionário recebido pelos informantes. As questões distratoras foram construídas levando-se em consideração estruturas comuns do inglês, sem que qualquer atenção

especial tenha sido dada para alguma estrutura gramatical em particular, dado que essas não foram elaboradas a partir de algum objetivo específico de investigação no trabalho em questão. São questões distratoras no Teste de Julgamento de Gramaticalidade as de números 1, 7, 11, 14, 17, 19, 21, 28 e 39. Segue um exemplo de questão distratora de número 11:

(4) Evelyn likes to dance every day. She _____ at the club every afternoon after school.

- a) dancing
- b) danced
- c) dances
- d) dance

As 36 questões-alvo foram divididas em 18 frases contendo advérbios e 18 sem advérbio. Das 18 que possuíam marcação adverbial, um total de 9 tinha saliência morfológica – ou seja, marcação morfológica sem forma contraída – e 9 eram morfológicamente menos explícitas – ou seja, eram marcadas morfológicamente com o emprego de formas auxiliares contraídas –. As 18 frases ainda restantes, das quais nenhuma continha advérbio, foram também divididas em 9 com saliência morfológica e 9 sem saliência morfológica, com base em Harrison (1999). A seguir, são apresentados exemplos de frases-teste em cada uma das condições experimentais:

- i. + advérbio temporal e + saliência morfológica (exemplo 5);
- ii. + advérbio temporal e – saliência morfológica (exemplo 6);
- iii. – advérbio temporal e + saliência morfológica (exemplo 7); e
- iv. – advérbio temporal e – saliência morfológica (exemplo 8).

(5) I didn't see Pamela swimming in the pool outside the club. Yesterday, she _____ in the new indoor pool.

- a) **swam**²¹
- b) swim
- c) swimming
- d) swam

²¹ As opções de resposta marcadas em negrito eram as esperadas.

(6) Kate is so thin in spite of her eating a lot. Nowadays, she _____ so much fatty food and candy.

- a) **eats**
- b) eat
- c) eating
- d) to eat

(7) Karen has finally decided to go on with her life. She _____ London to come back to Brazil.

- a) leave
- b) leaving
- c) to leave
- d) **is leaving**

(8) I would like to get a new job like Sylvia did. She _____ her job for one in a big company.

- a) **'ll change**
- b) change
- c) changing
- d) to change

É importante salientar que os critérios usados para a elaboração das frases-teste utilizadas para a análise do desempenho dos aprendizes com relação à variável saliência morfológica foram tomados de Harrison (1999). A tabela abaixo ilustra tais critérios.

TABELA 3: Critérios para a elaboração das questões envolvendo saliência morfológica (Harrison, 1999).

	Simple Past	Simple Present	Simple Future
Maior Saliência	Verbos irregulares <i>The boys went home.</i>	Present Progressive <i>She is playing ball.</i>	Formas não contraídas <i>I will go there.</i>
Menor Saliência	Verbos regulares finalizados com o mesmo som do segmento seguinte <i>The kids played down the street.</i>	Verbos finalizados com o mesmo som do segmento seguinte <i>It snows so much.</i>	Formas contraídas <i>I'll go there.</i>

É importante notar que as alternativas de resposta foram elaboradas com o cuidado de sempre haver uma resposta no infinitivo e uma com verbo + *ing*. Cada uma das frases-teste foi elaborada com uma média aproximada de 11-12 sílabas.

No que diz respeito à variável **marcação adverbial**, vale ressaltar que os advérbios temporais utilizados na elaboração das frases-teste em ambos os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram distribuídos sempre em posição inicial da frase. A seguir, apresentamos uma lista dos advérbios temporais utilizados na elaboração dos instrumentos.

TABELA 4: Advérbios temporais utilizados na elaboração dos instrumentos.

<u>In the Past</u>	<u>Now</u>	<u>In the Future</u>
Last night Last class Just Last Christmas Years ago Some years ago Yesterday Recently Already	At the present time Now Right now Nowadays Currently	Soon In the year 2006 By next winter By next month One day Next week Tomorrow Someday

Vale ressaltar que, embora o aspecto lexical inerente aos verbos (Vendler, 1957) não seja uma variável testada neste estudo, no momento da composição das frases-teste utilizadas em ambos os instrumentos de coleta de dados, tivemos cuidado para que todas as categorias fossem contempladas de forma uniforme. Apresentamos abaixo os verbos utilizados em cada uma das categorias aspectuais.

TABELA 5: Verbos utilizados nas frases-teste em cada categoria aspectual.

<u>State</u>	<u>Activity</u>	<u>Accomplishment</u>	<u>Achievement</u>
To be	To sleep	To write a letter	To leave
To hear	To dance	To read a novel	To kill
To love	To snow	To build a house	To end
To seem	To talk	To clean dirty sheets	To win
To know	To move	To go to church	To meet someone
To forget	To swim	To paint a landscape	To enter
To want	To cry	To lose 10 kilos	To escape
To prefer	To eat	To finish two papers	To start
To believe	To play	To change something	
To see	To work		
To understand	To change		

2.3.2 Recall test

O *Recall Test* consistiu, também, de 39 frases: 36 questões alvo e 3 distratoras. As frases-teste foram elaboradas nos mesmos moldes do Teste de Julgamento de Gramaticalidade, ou seja, as 36 questões-alvo foram também divididas em 18 frases contendo advérbios e 18 sem advérbio. Das 18 que possuíam marcação adverbial, um total de 9 continha saliência morfológica – ou seja, marcação morfológica sem forma contraída – e 9 eram morfológicamente menos explícitas – ou seja, eram marcadas morfológicamente com o emprego de formas auxiliares contraídas –. As 18 frases ainda restantes, das quais nenhuma tinha advérbio, foram também divididas em 9 com saliência morfológica e 9 sem saliência morfológica.

As 39 frases, portanto, as 36 questões alvo e as 3 frases distratoras, foram gravadas num CD por um falante nativo de inglês, que foi enviado por correio para a pesquisadora no Brasil. A opção em gravar com esse informante nativo e não outro se deu devido à sua

dicção clara, fator que foi considerado importante para que os aprendizes informantes tivessem maiores chances de obter resultados satisfatórios no teste.

Durante a aplicação desse instrumento, os alunos foram solicitados a ouvir com atenção as frases e repeti-las, da forma mais próxima possível ao estímulo recebido, sem que houvesse possibilidade de repetição da gravação. As falas dos aprendizes foram gravadas em um equipamento de fita cassete e, posteriormente, foram transcritas e analisadas pela pesquisadora.

A fim de que se possa visualizar a elaboração das frases utilizadas no *Recall Test*, construídas com base em Harrison (1999), seguem alguns exemplos, respectivamente, (9) frase com advérbio e com saliência morfológica; (10) frase com advérbio e sem saliência morfológica; (11) frase sem advérbio e com saliência morfológica e (12) frase sem advérbio e sem saliência morfológica:

(9) **Soon**, she *will want* money from her inheritance.

(10) **Tomorrow**, I'll *work* on that report for my boss.

(11) The travelers *slept* by the warm fire at camp.

(12) She'll *move* so many places with her new job.

Com o intuito de descrever como ocorreu a coleta de dados a partir da utilização dos Instrumentos Teste de Julgamento de Gramaticalidade e *Recall Test*, detalhados acima, segue a seção abaixo.

2.3.3 Procedimentos de Coleta de Dados

O trabalho de coleta de dados deu-se em três momentos distintos. Primeiramente, foi aplicado o Teste de Proficiência com base em questões do TOEFL (ANEXO 2) para que os dois níveis de proficiência dos informantes pudessem ser definidos. Como se planejava formar dois grupos de informantes, foi estabelecido que a correção seria feita considerando-se uma média igual ou superior a 65% de acertos para os aprendizes em nível Mais Proficiente e menor do que 64% de acertos para os aprendizes em nível Menos Proficiente. Salientamos que os participantes não foram informados dos resultados desse teste nem de sua classificação em um ou outro nível.

Na seqüência, a pesquisadora clarificou dúvidas a respeito do vocabulário contido nos testes e aplicou o Teste de Julgamento de Gramaticalidade. Aos aprendizes informantes foi dado o tempo necessário para responderem a todas as questões, sem que fosse medido o tempo da resolução e compreensão das questões.

Em outras duas datas, previamente combinadas com os aprendizes participantes da amostra em questão, ocorreu a aplicação do *Recall Test*. Para esse teste, os aprendizes foram solicitados que individualmente ouvissem ao CD com a gravação das 39 frases, previamente gravadas pelo nativo. Foi solicitado que, ao ouvirem cada frase, tentassem repeti-las da forma mais próxima à que tinham ouvido, sendo que as frases foram apresentadas aos informantes somente uma vez. Após cada frase ouvida, ocorria uma pausa para a gravação da frase proferida pelo aprendiz, ou seja, ao mesmo tempo em que o informante ouvia cada frase-teste e tentava repeti-la, outro equipamento de fita cassete gravava a fala do informante, a fim de que, posteriormente, tal fala pudesse ser ouvida e transcrita pela pesquisadora.

Importa dizer que aos aprendizes foi informado que os testes dos quais estavam participando consistiam de uma contribuição científica e que era necessário que fossem atenciosos no momento da participação. Devido às informações dessa natureza, alguns aprendizes, após a participação, especialmente no *Recall Test*, admitiram que caso tivessem tido condições de ouvir por duas vezes a mesma frase teriam tido maiores chances de fazerem uma melhor produção oral. Segundo os informantes, eles não conseguiram prestar atenção a alguns detalhes, ou não reconheciam o vocabulário ao qual estavam sendo expostos.

Os procedimentos de tabulação, transcrição e a análise desses dados serão mais bem esclarecidos na seção que segue.

2.3.4 Procedimentos de Tabulação e Análise dos Dados

Após os três momentos de coleta descritos acima, os dados obtidos foram tabulados pela pesquisadora através de planilhas do programa Excel. No que diz respeito ao Teste de Julgamento de Gramaticalidade, como para todas as questões havia 4 alternativas de resposta, optou-se pela criação de um critério de representação dos resultados através de números. A resposta esperada – considerada correta – era sempre representada pelo número 1. Dentre as outras três alternativas incorretas, o número 2

indicava a opção pela alternativa com verbo no infinitivo; o número 3, o uso do verbo em associação com o morfema *ing*; o número 4 foi empregado sempre que a marcação de tempo estava correta, mas a forma morfológica era incorreta, como, por exemplo, quando do uso de *forgot*; e o número 5 e último, foi usado quando a opção era pela alternativa totalmente incorreta. A fim de facilitar a compreensão, fornecemos abaixo um exemplo de como foi realizada a tabulação dos dados. Na frase-teste abaixo, a alternativa (a) era a resposta esperada, recebendo, portanto, código 1. A letra (c) recebeu código 3, a letra (d) recebeu código 2 e a alternativa (b), código 5.

(13) I would like to get a new job like Sylvia did. She _____ her job for one in a big company.

a) **ll change**

b) change

c) changing

d) to change

Considerando que o *Recall Test* não era um instrumento de coleta previsível, com alternativas definidas como aquelas possíveis no Teste de Julgamento de Gramaticalidade, a tabulação dos dados não pôde ser realizada completamente segundo os mesmos critérios, dado que, no momento da transcrição das frases produzidas por cada um dos 36 informantes desta pesquisa, algumas novas estruturas surgiram e precisaram ser incluídas na análise.

Do mesmo modo que se criou uma fórmula para a tabulação e análise dos resultados a partir do Teste de Julgamento de Gramaticalidade, também foi criada uma fórmula de tabulação dos dados do *Recall Test*. Para que a análise pudesse ser organizada, foi criado um critério de representação dos resultados através de números. A produção correta ou alvo foi representada sempre pelo número 1 e a não produção da estrutura alvo foi representada por zero. Dentre as outras possibilidades de produção, o número 2 indicava a produção do verbo alvo na sua forma infinitiva; o número 3 foi usado quando somente tinham sido produzidos os verbos auxiliares *will*, *is*, *am*, ou *are*; o número 4 foi utilizado para as produções de verbo contendo as formas *+ing* ou *is +verbo*; o número 5, quando da produção do verbo *+ ed*; o número 6, quando foram realizadas outras produções de verbo; o número 7 para o uso de uma outra forma (*by*, *and*); e, por fim, o número 8 foi

utilizado quando da criação de um novo verbo com a formação do verbo *to be* + verbo + *ing*.

Após o término da etapa de tabulação de dados, foi realizada a análise e discussão dos resultados obtidos nos dois instrumentos de coleta, que serão descritas no capítulo que segue.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos uma descrição dos dados que foram encontrados a partir do Teste de Julgamento de Gramaticalidade e do *Recall Test*, propostos neste trabalho de pesquisa com o intuito de verificar a relação entre forma e significado – medidos através da presença ou não de saliência morfológica e adverbial na frase – na percepção do *input* por parte de aprendizes brasileiros de nível menos e mais proficientes de inglês como L2.

A análise e interpretação dos dados serão realizadas a partir da discussão dos objetivos e hipóteses formulados e apresentados na introdução e retomados no Capítulo 3 desta dissertação. A análise dos dados partirá da verificação dos percentuais de “acertos” e “erros” cometidos pelos 36 informantes dos grupos de aprendizes pertencentes aos dois níveis de proficiência, segundo os critérios de tabulação de dados introduzidos no capítulo anterior, que serão retomados aqui.

3.2 Teste de Julgamento de Gramaticalidade

3.2.1 Resultados das Respostas Dadas às Questões Distratoras no Teste de Julgamento de Gramaticalidade

Através da análise das respostas dadas às 9 questões distratoras mescladas entre as 36 questões-alvo no Teste de Julgamento de Gramaticalidade, temos por objetivo verificar em que medida os informantes estavam, realmente, atentos à atividade no momento da resolução do teste. Também, através das distratoras, é possível constatar se os aprendizes foram apropriadamente classificados nos níveis de proficiência – menos e mais proficientes – de acordo com o escore obtido no Teste de Proficiência.

Para facilitar a compreensão dos dados relativos às questões distratoras, segue a Tabela 6 que mostra, respectivamente, a média e o percentual de acertos obtidos pelos grupos de informantes em nível menos e mais proficientes nas 9 questões distratoras contidas no Teste de Julgamento de Gramaticalidade. Vale ressaltar que a amostra total para cada índice apresentado na tabela abaixo foi de 18 informantes para as 9 questões distratoras, o que totalizou 162 questões.

TABELA 6: Resultado das questões distratoras contidas no Teste de Julgamento de Gramaticalidade.

GRUPOS EXPERIMENTAIS	MÉDIA (PERCENTUAL) DE ACERTOS
Grupo Menos Proficiente ($n=18$)	5,89 (65,43%)
Grupo Mais Proficiente ($n=18$)	8,83 (98,15%)

Considerando-se essas médias e percentuais de 5,89 (65,43%) para o grupo Menos Proficiente de proficiência e de 8,83 (98,15%) no grupo Mais Proficientes, conclui-se que, aparentemente, os informantes estavam envolvidos com a resolução da atividade proposta, validando esse instrumento de coleta de dados. Além disso, como ficará evidente na próxima seção deste capítulo, quando forem relatados os dados gerais do Teste de Julgamento de Gramaticalidade, os aprendizes menos proficientes apresentam um aproveitamento nas questões distratoras com média e percentual semelhante à média e percentual das demais 36 questões-teste que compunham o instrumento.

3.2.2 Resultados Gerais do Teste de Julgamento de Gramaticalidade

A fim de apresentar a análise e discussão dos resultados obtidos a partir da análise das 36 questões-teste constantes do Teste de Julgamento de Gramaticalidade, é oportuno retomar os códigos usados para a tabulação dos dados. Para que a análise pudesse ser organizada, foi criado um critério de representação dos resultados através de números, dado que em todas as questões-teste havia 4 alternativas possíveis de respostas. A identificação da resposta esperada por parte do aprendiz foi representada em nossa tabulação pelo número 1. Nas situações em que o aprendiz julgou como correta uma das outras três possibilidades de respostas (incorretas), o número 2 foi empregado para indicar

a opção com verbo no infinitivo; o número 3 foi utilizado para indicar o uso do verbo associado ao morfema *ing*; o número 4, para mostrar casos em que o aprendiz optou pela forma que representa a correta marcação do tempo verbal, mas a forma morfológica incorreta (por exemplo, *forgot*); e o número 5 representava a opção por outra alternativa totalmente incorreta, que não se incluía nas anteriores e que era diferente dependendo do tipo de forma verbal empregada.

A Tabela 7 abaixo apresenta os resultados gerais (média e percentual de respostas). De um total de 36 questões (100%), os aprendizes do grupo Menos Proficiente obtiveram média de 25,83 (71,76%) e, os aprendizes do grupo Mais Proficiente obtiveram média de 35,39 (98,30%), ambos representados pelo código 1. A média e percentual total de erros, que foram representados pelos códigos 2, 3, 4 e 5, foi de 10,17 (28,24%) para o grupo Menos Proficiente, comparados aos erros cometidos pelos aprendizes mais proficientes que foi de 0,61 (1,70%). Na primeira coluna, relatamos as médias e percentuais totais de acertos, ou seja, os dados relativos ao número total de questões que foram respondidas de acordo com a língua alvo. Na segunda coluna, apresentamos os índices referentes aos erros dos aprendizes dos dois grupos experimentais, ou seja, relativos à marcação de uma das outras 3 alternativas de respostas do teste.

TABELA 7: Resultados gerais do Teste de Julgamento de Gramaticalidade.

	MÉDIA E PERCENTUAL TOTAL DE ACERTOS (resposta esperada – código 1)	MÉDIA E PERCENTUAL TOTAL DE ERROS (outras respostas – códigos 2, 3, 4 e 5)	TOTAL
Grupo Menos Proficiente	25,83 (71,76%)	10,17 (28,24%)	36 100%
Grupo Mais Proficiente	35,39 (98,30%)	0,61 (1,70%)	36 100%

Conforme pode ser visto na Tabela 7, e, considerando o objetivo (c) apresentado no capítulo introdutório desse trabalho, que era identificar se existem diferenças nos índices de acertos na comparação entre os dois testes, nos dois níveis de proficiência investigados, o valor encontrado indica que aqueles informantes menos proficientes têm uma média de acertos mais baixa em comparação com aqueles aprendizes mais proficientes. Em outras

palavras, a média total de acertos foi menor no grupo de aprendizes menos proficientes e, maior para aqueles aprendizes mais proficientes, confirmando a Hipótese 4 de que, em ambos os testes, os aprendizes em estágio menos proficientes obterão índices menores de acerto do que aqueles participantes da amostra que se encontram em nível mais proficiente.

Percebe-se, assim, que os aprendizes classificados em nível mais proficiente realmente tiveram um melhor aproveitamento no teste de compreensão, em comparação com aqueles de menor proficiência.

A Tabela 8 abaixo mostra os resultados relativos à média e percentual total de respostas atribuídas a cada uma das alternativas possíveis, segundo os códigos usados na tabulação. Assim, para a resposta correta, foi usado o número 1 e, no caso das outras três possibilidades de respostas (incorretas), o número 2 foi usado para o verbo no infinitivo; o número 3, para o verbo que continha o morfema *ing*; o número 4, para a alternativa que tinha uma correta marcação do tempo verbal, mas a forma morfológica incorreta; e, finalmente, o número 5, para a opção totalmente incorreta. Na primeira coluna, relatamos as médias e percentuais totais de acertos, ou seja, os dados relativos ao número total de questões que foram respondidas de acordo com o esperado. Na segunda coluna, as possibilidades de respostas (incorretas) de código 2; na terceira coluna, a possibilidade de resposta (incorreta) de código 3; na quarta coluna, a possibilidade de resposta (incorreta) de código 4; e, por fim, na quinta coluna, a possibilidade de resposta (incorreta) e de código 5.

TABELA 8: Resultados do Teste de Julgamento de Gramaticalidade (total de 9 questões).

	MÉDIA E PERCENTUAL TOTAL DE ACERTOS (resposta esperada-código 1)	MÉDIA E PERCENTUAL DE ERROS (outra resposta - código 2)	MÉDIA E PERCENTUAL DE ERROS (outra resposta - código 3)	MÉDIA E PERCENTUAL DE ERROS (outra resposta - código 4)	MÉDIA E PERCENTUAL DE ERROS (outra resposta - código 5)
Grupo Menos Proficiente	6,46 (71,76%)	1,33 (14,81%)	0,93 (10,34%)	0,22 (2,47%)	0,06 (0,62%)
Grupo Mais Proficiente	8,84 (98,30%)	0,06 (0,62%)	0,06 (0,62%)	0,04 (0,46%)	0,00 0,00%

A Tabela 8 acima mostra os resultados gerais obtidos no Teste de Julgamento de Gramaticalidade pelos informantes dos dois grupos experimentais. Como é possível

observar, o índice de acertos obtido pelos aprendizes de nível menos proficiente foi consistentemente menor do que aquele obtido pelos aprendizes do grupo Mais Proficiente em todas as alternativas analisadas. Além disso, foi encontrada uma diferença significativa na comparação entre as médias de erros (códigos 2, 3, 4 e 5) no nível menos proficiente através de um teste ANOVA não evidenciaram qualquer diferença significativa na comparação entre os diferentes tipos de erros.

Vale ainda ressaltar que, através de um olhar mais atento aos resultados, nos foi possível constatar que os índices de erros obtidos pelos aprendizes do grupo Menos Proficiente nos Códigos 2, 3, 4 e 5 sofreram uma variação maior do que aqueles obtidos pelo grupo Mais Proficiente, sendo que as médias de erro foram bem mais altas no Código 2 (verbo com marcação infinitiva: 14,81%) e também no Código 3 (verbo + *ing*: 10,34%). Isso significa dizer que a amostra foi mais homogênea no caso dos aprendizes mais proficientes. Uma possível explicação para esse fato é a consideração de que, na dificuldade de associar a correta marcação morfológica, o aprendiz menos proficiente opte por manter o verbo em sua forma infinitiva, suposição que, sem dúvida, merece maior investigação. Entretanto, por razões de escopo, tal análise não será desenvolvida nesta dissertação.

3.2.3 Análise e Discussão dos Resultados do Teste de Julgamento de Gramaticalidade

A Tabela que segue traz os índices gerais (média e percentual) de acertos obtidos pelos grupos de informantes em níveis menos e mais proficientes, considerando as quatro condições testadas. Como vimos acima, as 36 questões-alvo foram divididas em quatro condições: (1) com advérbio e com saliência morfológica; (2) com advérbio e sem saliência morfológica; (3) sem advérbio e com saliência morfológica; e (4) sem advérbio e sem saliência morfológica. Para evidenciar se a variação é significativa ($p=0,05$) ou ($p<0,05$) ou não significativa ($p>0,05$) realizamos uma análise estatística desses dados, através de uma série de Testes-*t* e de testes de Análise de Variância.

TABELA 9: Resultados gerais (média e percentual), considerando as quatro condições testadas (Amostra total para cada número obtido na tabela abaixo de 18 informantes para cada 9 questões =162).

	CONDIÇÃO 1: + advérbio + saliência	CONDIÇÃO 2: + advérbio – saliência	CONDIÇÃO 3: – advérbio + saliência	CONDIÇÃO 4: – advérbio – saliência
Grupo Menos Proficiente	7,11 (79,01%)	6,89 (76,54%)	6,00 (66,67%)	5,83 (64,81%)
Grupo Mais Proficiente	8,83 (98,15%)	8,94 (99,38%)	8,89 (98,77%)	8,72 (96,91%)

Como mostra a tabela acima, em todas as condições experimentais os sujeitos pertencentes ao nível mais proficiente obtiveram índices maiores de acertos do que os do nível menos proficiente, como previsto na Hipótese 4, apresentada no capítulo anterior. Outro aspecto importante a ser observado a partir dos resultados acima é que os maiores índices obtidos pelos aprendizes do Grupo Menos Proficiente foram encontrados nas frases pertencentes à Condição 1, nas quais havia tanto marcação morfológica saliente bem como a presença de advérbio temporal. No caso dos aprendizes do Grupo Mais Proficiente, tais informações não parecem ter sido particularmente relevantes. Observa-se, ainda, que os escores obtidos pelos menos proficientes nas frases pertencentes às Condições 3 e 4, nas quais não havia a presença de advérbio temporal, foram bastante menores do que os relativos às frases das Condições 1 e 2, que continham advérbios de tempo.

Com o intuito de analisar mais detalhadamente as diferenças entre as médias de acertos relatadas na Tabela 9, realizamos uma série de testes estatísticos. Inicialmente, descobrimos que, no grupo Menos Proficiente não ocorreu uma diferença significativa entre as médias de erros (códigos 2, 3, 4 e 5), considerando-se as quatro condições testadas: $F = 1,48 < F_{(\alpha=0,05)} = 3,34$. Além disso, da mesma forma, não foi encontrada uma diferença significativa na comparação entre as médias de erros (códigos 2, 3, 4 e 5): $F = 1,01 < F_{(\alpha=0,05)} = 3,34$. Portanto, nos grupos Menos e Mais Proficientes as médias podem ser consideradas iguais para as condições testadas, pois não foi encontrada diferença significativa na comparação das 4 condições experimentais. Além disso, observamos que, com relação aos escores obtidos pelos aprendizes pertencentes ao grupo Menos Proficiente apenas, a variável marcação adverbial influenciou as respostas dadas. Mais especificamente, na comparação entre os resultados da Condição 1 (+advérbio

+*saliência*) e da Condição 3 (*-advérbio +saliência*), em que a variável *saliência* morfológica foi mantida constante, ficou evidenciada uma diferença significativa ($t(17)=2,513, p<0,05$). Por outro lado, no caso dos aprendizes pertencentes ao grupo Mais Proficiente, tal diferença não foi constatada. Da mesma forma, quando consideradas as questões testadas na Condição 2 (*+advérbio -saliência*) e na Condição 4 (*-advérbio -saliência*), a diferença encontrada foi significativa no caso dos Menos Proficientes ($t(17)=2,327, p<0,05$), ao passo que o grupo Mais Proficiente não revelou diferença estatisticamente significativa.

Nos resultados relatados na Tabela 9 acima no que diz respeito à variável *saliência* morfológica, ou seja, nas comparações dos resultados das Condições 1 (*+advérbio +saliência*) e 2 (*+advérbio -saliência*), bem como das Condições 3 (*-advérbio +saliência*) e 4 (*-advérbio -saliência*), a análise estatística indicou diferença significativa somente no grupo experimental de menor proficiência. Assim, para todas as condições que seguem, tem-se que o parâmetro crítico para a validade do Teste *t* – pareado, com coeficiente $\alpha = 0,05$ e, com grau de liberdade = 8 é dado pela expressão: $p_{\alpha=0,05} \leq 2,30$, portanto, na Condição 1 x Condição 2: ($t(8)=0,47$), considerando o Teste *t* pareado, temos que a hipótese é nula neste primeiro resultado, portanto não ocorreu diferença significativa entre essas Condições 1 x 2. Na Condição 1 x Condição 3: ($t(8)=2,71$), considerando o Teste *t* pareado, temos que a diferença é significativa entre as Condições, portanto a presença do advérbio é relevante para o resultado da Condições 1 x 3. Na Condição 1 x Condição 4: ($t(8)=5,66$), considerando o Teste *t* pareado, temos que a diferença é também significativa para essas Condições. Na Condição 2 x Condição 3: ($t(8)=8,66$), considerando o Teste *t* pareado, temos que a diferença é também significativa para as Condições, na Condição 2 x Condição 4: ($t(8)=5,62$), considerando o Teste *t* pareado, temos que a diferença é também significativa para as Condições o que, comprova a Hipótese 1 deste trabalho, e, aliando a análise das Condições 1 x 3, Condições 1 x 4; Condições 2 x 3 e Condições 2 x 4, constatamos que realmente a presença do advérbio é relevante; na Condição 3 x Condição 4: ($t(8)=1,87$), portanto, assim como no primeiro resultado, a hipótese é nula. Não foi encontrada, portanto, nenhuma diferença significativa quando somente a variável *marcação* morfológica é testada. Finalmente, no caso dos aprendizes com nível de proficiência mais avançado, nenhuma diferença significativa foi encontrada.

Com vistas a verificar as hipóteses 1 e 2 do estudo, relativas ao papel das variáveis marcação adverbial e saliência morfológica, realizamos também testes estatísticos nos quais foram consideradas as somas dos resultados das Condições 1 e 3, bem como das Condições 2 e 4. Os resultados demonstram que não ocorreu diferença significativa em ambos os grupos de aprendizes com relação à presença da saliência morfológica nas frases-teste. Assim, o resultado obtido a partir da análise estatística para aprendizes em nível menos proficiente foi de $(t(17) = 0,58, p_{\alpha=0,05} = 2,11)$, e para o nível mais proficiente foi de: $(t(17) = 1,02, p_{\alpha=0,05} = 2,11)$ ²².

Por outro lado, a análise estatística da soma dos resultados das Condições 1 e 2, e das Condições 3 e 4 mostra também que ocorreu diferença significativa com relação à presença da saliência adverbial nas orações somente para o grupo de aprendizes em nível menos proficiente, $(t(17) = 3,04, p_{\alpha=0,05} = 2,11)$, e que o resultado obtido a partir da análise estatística para aprendizes em nível mais proficiente não foi significativa: $(t(17) = 0,73, p_{\alpha=0,05} = 2,11)$.

Finalmente, a partir desses resultados, podemos afirmar que, no caso dos aprendizes do Grupo Menos Proficiente testados neste experimento, a presença de advérbio temporal na frase parece ter influenciado a qualidade das respostas dadas na realização da tarefa, o que vai ao encontro de evidência fornecida em estudos anteriores (ver discussão em VanPatten 2004a e 2004b). Contudo, é interessante notar que a variável testada parece ter sido relevante somente no caso de aprendizes menos proficientes, dado que os aprendizes mais proficientes não tiveram seus resultados afetados pela presença da variável marcação adverbial, diferentemente do que é relatado no artigo de Harrison (1999), discutido no Capítulo 2 desta dissertação. A autora, que obteve resultados a partir de testes que visavam a medir o tempo de processamento do *input* através de um instrumento *on-line*, descobriu que a presença de advérbios de tempo nos itens-teste facilitou a compreensão, diminuindo o tempo de atenção dispensada e aumentando os percentuais de acerto tanto no caso de aprendizes em nível menos proficiente como em nível mais proficiente.

²² É relevante aqui ressaltar que a significância estatística entre as Condições testadas nos resultados obtidos pelo grupo Iniciante somente foi encontrada na análise realizada a partir de Testes *t*. Em nossa opinião, sugerimos que tais resultados derivam do fato de que o Teste *t*, que é pareado e têm propriedades distintas do ANOVA, consiste numa análise mais específica, enquanto que o ANOVA, que é um teste realizado entre os resultados, entre os grupos, e não têm as mesmas propriedades do Teste *t*. Portanto, encontrar resultados que se contrapõem condiz com a característica/natureza de análise de cada um dos Testes de variância em questão.

3.3 Recall Test

O *Recall Test*, assim como o Teste de Julgamento de Gramaticalidade, foi aplicado para os 18 aprendizes informantes participantes de cada grupo experimental, Menos e Mais Proficientes, que foram solicitados a ouvir com atenção as frases e repeti-las, da forma mais próxima possível ao estímulo recebido, em um equipamento de fita cassete. Cada um desses aprendizes produziu um total de 3 frases distratoras e 36 frases-teste, sendo que o verbo produzido consiste no foco para a análise proposta. Desse modo, o número total de contextos analisados em cada um dos níveis de proficiência é de 648 frases-teste (36 frases x 18 informantes). Conforme relatado no Capítulo 3, o qual apresenta uma descrição detalhada dos instrumentos utilizados neste experimento, somente metade desses contextos-alvo, ou seja, um total de 324 itens-teste continha o advérbio temporal, sendo 162 desses com saliência morfológica e 162 contendo morfologia menos explícita. Da mesma forma, dos 324 itens-alvo que não continham advérbio, 162 possuíam saliência morfológica e 162 não.

Assim, da mesma forma que no Teste de Julgamento de Gramaticalidade, as 36 questões-alvo foram divididas em quatro condições: (1) com advérbio e com saliência morfológica; (2) com advérbio e sem saliência morfológica; (3) sem advérbio e com saliência morfológica; e (4) sem advérbio e sem saliência morfológica. Para evidenciar se a variação é significativa ($p < 0,05$) ou não ($p > 0,05$), realizamos análise estatística desses dados. Dando início à análise e discussão dos resultados obtidos a partir do *Recall Test*, é oportuno explicar a fórmula de tabulação dos dados em planilhas do *Excel*. Para que a análise pudesse ser realizada, foi criado um critério de representação dos resultados através de números. A produção correta ou alvo foi representada sempre pelo número 1. A não produção da estrutura alvo foi representada pelo conjunto vazio. Dentre as outras possibilidades de produção, o número 2 indicava a produção do verbo no infinitivo; o número 3, quando somente tinham sido produzidos os verbos auxiliares *will*, *is*, *am*, ou *are*; o número 4 foi utilizado para indicar as produções de verbo + *ing* ou *is* + verbo; o número 5, quando da produção do verbo + *ed*; o número 6, quando foram realizadas outras produções de verbo; o número 7 para o uso de uma outra forma (*by*, *and*) e, por fim, o número 8, quando da criação de um novo verbo com a formação do verbo *to be* + verbo + *ing*.

Vale notar que o desempenho dos informantes na repetição dos três itens iniciais do teste – itens distratores – indicam que eles estavam atentos à realização da tarefa, entenderam o que havia sido solicitado a eles no exercício de repetição e se concentraram no momento da produção das frases alvo do *Recall test*.

Na seção a seguir, apresentaremos a análise geral dos resultados, realizada com base nos critérios já explicitados acima.

3.3.1 Resultados Gerais do *Recall Test*

Primeiramente, apresentamos a Tabela 10, que mostra o total de produções realizadas pelos informantes pertencentes aos dois grupos experimentais, indicando o total de acertos e erros realizados em 648 contextos obrigatórios.

TABELA 10: Resultados gerais do *Recall Test*.

	Produção correta de verbo	Produção incorreta	Total
Grupo Menos Proficiente	93 verbos (14,35%)	555 verbos (85,64%)	648 verbos (100%)
Grupo Mais Proficiente	473 verbos (72,99%)	175 verbos (27,1%)	648 verbos (100%)

Como vemos, o índice geral de acertos em termos de produção correta da forma verbal é bastante maior no caso do Grupo Mais Proficiente (72,99%) em comparação ao Grupo Menos Proficiente (14,35%). Tais resultados confirmam a previsão feita na Hipótese 4 desta dissertação. A seguir, apresentamos a TABELA 11, que revela os resultados referentes à análise da produção dos dois grupos experimentais no que diz respeito à variável marcação adverbial.

TABELA 11: Comparativo de produção total de verbos corretos (contexto obrigatório de 648 frases), nas orações com advérbio (contexto obrigatório de 324 frases) e sem a presença do advérbio (contexto obrigatório de 324 frases), nos dois níveis de proficiência.

	Total de produção correta de verbo	Produção correta de verbo em frases contendo advérbio	Produção correta de verbo em frases sem advérbio
Grupo Menos Proficiente	93 verbos (100%)	62 verbos (65,27%)	31 verbos (34,73%)
Grupo Mais Proficiente	473 verbos (100%)	246 verbos (52%)	227 verbos (48%)

Dado um contexto obrigatório de 648 itens (324 frases com advérbio + 324 frases sem o advérbio), evidenciamos que, no grupo Menos Proficiente de um total de 95 (100%) ocorrências de produção correta de verbos, 62 (65,27%) dessas consistem de produção correta de verbo em frases alvo contendo advérbio e 31 (34,73%) são ocorrências de produção correta de verbo em frases alvo que não continham marcadores adverbiais. No caso do grupo Mais Proficiente, por sua vez, de um total de 473 (100%) ocorrências de produção correta de verbo, 246 (52%) são ocorrências de produção correta de verbo de contexto em frases alvo que continham advérbio e 227 (48%) são ocorrências de produção corretas em frases alvo que não possuíam a presença de advérbio.

A análise estatística revelou que a diferença demonstrada pelos aprendizes Menos Proficiente entre os índices de produção correta dos verbos foi significativa ($t(17) = 3,04$, $p_{\alpha=0,05} = 2,11$); de mesma forma, no que diz respeito aos sujeitos pertencentes ao Grupo Mais Proficiente, foi encontrada significância estatística ($t(17) = 2,11$, $p_{\alpha=0,05} = 2,11$). Tais resultados nos levam a concluir que, como previa a Hipótese 1 desta dissertação, os aprendizes menos proficientes parecem ter processado as frases teste que continham advérbios temporais com maior eficácia do que aquelas sem o advérbio. Entretanto, vale ressaltar que não estava previsto na Hipótese 1 deste trabalho que os aprendizes mais proficientes também se beneficiariam da presença do advérbio nas frases que compunham o *Recall Test*, o que é revelado pela diferença significativa constatada na comparação entre os índices de acerto. Desse modo, chama-se a atenção para o fato de que esses resultados não diferem daqueles resultados mostrados por Harrison (1999), também sugeridos na discussão dos resultados do Teste de Julgamento de

Gramaticalidade apresentados na seção anterior, que mostra que os aprendizes com maior nível de proficiência foram influenciados pela variável saliência adverbial. Da mesma maneira, ou seja, confirmando o que foi afirmado por Cadierno et al. (1997) e discutido no Capítulo 2 desta dissertação, o advérbio temporal parece ter auxiliado os aprendizes menos proficientes a compreenderem melhor a informação presente no *input*, uma vez que as produções corretas de verbos parecem estar relacionadas à presença do advérbio na frase.

Um aspecto importante a ser salientado aqui diz respeito ao total geral de frases sem verbo produzidas pelos diferentes aprendizes. Como previsto na Hipótese 4, os índices de produção de frases sem verbo foi bem maior no Grupo Menos Proficiente (555, de um total de 648 possibilidades de ocorrência, o que equivale a 85,64%) do que no Grupo Mais Proficiente (apenas 175 de um total de 648 possibilidades, o que equivale a 27%). A tabela abaixo mostra tais resultados.

TABELA 12: Produção e não produção de verbos (contexto obrigatório de 648 frases - 324 frases com advérbio - 324 frases sem advérbio – 324 com saliência – 324 sem saliência).

	Grupo Menos Proficiente Produção de verbos	Grupo Menos Proficiente Não produção de verbo	Grupo Mais Proficiente Produção de verbos	Grupo Mais Proficiente Não produção de verbo
Com advérbio	62 (19,14%)	262 (80,86%)	246 (75,93%)	78 (24,07%)
Sem advérbio	31 (9,57%)	293 (94,43%)	227 (70,06%)	97 (29,94%)
Com saliência	68 (20,99%)	256 (79,01%)	250 (77,16%)	74 (22,84%)
Sem saliência	27 (8,33%)	297 (91,67%)	223 (68,83%)	101 (31,17%)

Para um contexto obrigatório de 648 frases (contexto obrigatório de 648 frases - 324 frases com advérbio - 324 frases sem o advérbio – 324 com saliência – 324 sem saliência), evidenciamos que, no grupo Menos Proficiente, de um total de 324 (100%) verbos, 62 (19,14%) consistem de produção correta de verbo em frases alvo contendo advérbio e 31 (9,57%) são ocorrências de produção correta de verbo em frases alvo que não continham marcadores adverbiais. Dado o fator saliência morfológica, de um total de 324 (100%) verbos, 68 (20,99%) consistem de produção correta de verbo em frases alvo contendo saliência morfológica e 27 (8,33%) são ocorrências de produção correta de verbo em frases alvo que não continham saliência morfológica. No caso do grupo Mais

Proficiente, por sua vez, de um total de 324 (100%) verbos, 246 (75,93%) são ocorrências de produção correta de verbo de contexto em frases alvo que continham advérbio e 227 (70,06%) são ocorrências de produção corretas em frases alvo que não possuíam a presença de advérbio. Considerando-se a variável saliência morfológica, de um total de 324 (100%) verbos, 250 (77,16%) dessas consistem de produção correta de verbo em frases alvo contendo saliência morfológica e 223 (68,83%) são ocorrências de produção correta de verbo em frases alvo que não continham a saliência.

Com o intuito de investigar mais detalhadamente a produção dos verbos que possuíam saliência morfológica, analisamos estatisticamente as informações apresentadas na tabela acima, realizando uma comparação entre os resultados encontrados nos dois níveis de proficiência.

A análise estatística revelou que a diferença demonstrada pelos aprendizes pertencentes aos dois grupos entre os índices de produção correta dos verbos quando comparadas às produções com e sem saliência morfológica. Assim, temos, portanto, um resultado com diferença significativa ao compararmos 68 produções de verbo em contexto com saliência com 27 produções de verbos em contexto sem saliência no grupo Menos Proficiente: ($t(17) = 5,14$, $p_{\alpha=0,05} = 2,11$). De mesma forma, no que diz respeito aos sujeitos pertencentes ao Grupo Mais Proficiente, foi encontrada significância estatística ao compararmos as 250 produções em meio à saliência morfológica com 223 produções sem saliência morfológica: ($t(17) = 2,69$, $p_{\alpha=0,05} = 2,11$). Tais resultados nos levam a concluir que, como previa a Hipótese 2 desta dissertação, os aprendizes em nível mais baixo de proficiência parecem ter processado as frases teste que continham saliência morfológica com maior eficácia do que aquelas sem a saliência. É importante ressaltar, no entanto, que não estava previsto na Hipótese 2 deste trabalho que os aprendizes mais proficientes também processariam com maior sucesso aquelas frases com saliência morfológica.

A seguir, são apresentados os resultados gerais de não produção de verbo para os dois grupos de informantes deste trabalho.

TABELA 13: Ausência de produção de verbos (contexto obrigatório de 648 frases) nos dois níveis de proficiência propostos.

	Total de frases teste	Total de não produção de verbo
Grupo Menos Proficiente	648 (100%)	555 verbos (85,64%)
Grupo Mais Proficiente	648 (100%)	175 verbos (27%)

Ao analisar esses resultados mais detalhadamente, percebemos mais uma vez a forte influência desempenhada pela presença do advérbio temporal, como mostra a tabela a seguir.

TABELA 14: Comparativo de não produção de verbos (contexto obrigatório de 648 frases), nas orações com advérbio (contexto obrigatório de 324 frases) e sem a presença do advérbio (contexto obrigatório de 324 frases), nos dois níveis de proficiência propostos.

	Total de não produção de verbo	Ocorrência de não produção de verbo em frases contendo advérbio	Ocorrência de não produção de verbo em frases sem advérbio
Grupo Menos Proficiente	555 verbos (100%)	264 verbos (47,57%)	291 verbos (52,43%)
Grupo Mais Proficiente	175 verbos (100%)	78 verbos (44,57%)	93 verbos (53,14%)

A tabela acima relata os totais de frases repetidas em que não houve qualquer produção de verbos. No grupo Menos Proficiente, de um total de 555 (100%) ocorrências de não produção de verbos, 264 (47,57%) dessas tomaram lugar quando foi solicitada a repetição de frases que continham advérbio temporal e 291 (52,43%) em frases que não possuíam advérbio. Em comparação, no grupo Mais Proficiente, de um total de 175 (100%) ocorrências de não produção de verbo, apenas 78 (44,57%) tiveram lugar em frases que continham advérbio e 93 (53,14%) ocorreram quando foi solicitado aos participantes que repetissem frases teste que não possuíam advérbio. A partir do comparativo de não

produção de verbos nas orações com e sem a presença do advérbio nos dois níveis de proficiência propostos, pode-se concluir que tais diferenças são estatisticamente significativas para os grupos de aprendizes em nível menos e mais proficientes, respectivamente, dadas pelas expressões: $(t(17) = 3,04, p_{\alpha=0,05} = 2,11)$ e $(t(17) = 2,11, p_{\alpha=0,05} = 2,11)$. Novamente, aqui, podemos perceber a influência do advérbio temporal nos índices gerais de acerto, uma vez que a ausência de produção de verbo foi maior nos casos em que não havia presença do advérbio temporal na frase teste.

Com o intuito de investigar a produção dos advérbios pelos aprendizes na repetição daquelas frases-teste que possuíam advérbio temporal, analisamos as informações apresentadas na tabela abaixo, realizando uma comparação entre os resultados encontrados nos dois níveis de proficiência.

TABELA 15: Comparativo de produção de advérbios presentes nas frases (contexto obrigatório de 324 frases) nos dois níveis de proficiência propostos.

	Total de produção correta de advérbio	Ocorrência de produção de outros advérbios ou de parte do advérbio alvo	Ocorrência de nenhuma produção de advérbio na frase
Grupo Menos Proficiente	194 (59,88%)	52 (16,05%)	78 (24,07%)
Grupo Mais Proficiente	291 (89,81%)	20 (6,17%)	13 (4,02%)

Como podemos observar na tabela acima, referente à produção ou não de advérbios a partir do contexto obrigatório de 324 frases em ambos os grupos de informantes, o total de produções corretas de advérbio no grupo de aprendizes menos proficientes foi de 194 (59,88%). Além disso, houve 52 (16,04%) ocorrências de parte do advérbio alvo ou de outro advérbio e 78 (24,07%) repetições de frases que não continham qualquer produção de advérbio nesse grupo de informantes. O Grupo Mais Proficiente teve uma produção total de 291 (89,81%) advérbios, além de 20 (6,17%) produções de parte do advérbio alvo ou de outros advérbios e 13 (4,02%) repetições de frases sem nenhuma produção de advérbio. Na análise estatística realizada a partir dos resultados apresentados na tabela acima, vemos que ocorreu diferença significativa nos dois níveis de proficiência. O grupo

Menos Proficiente de proficiência apresentou distinção entre as médias ($F = 16,34 < F_{(\alpha=0,05)} = 4,05$) e, no caso dos aprendizes do grupo Mais Proficiente, ficou também evidenciada uma diferença significativa entre as três condições propostas na tabela acima ($F = 269,80 < F_{(\alpha=0,05)} = 4,05$).

Os resultados acima parecem confirmar a Hipótese 6 deste trabalho, cuja previsão era de que os advérbios temporais consistiriam a maior parte das palavras reconhecidas e repetidas corretamente no *Recall Test*, nos dois níveis de proficiência testados, sendo que para os mais proficientes os índices de produção do advérbio foram ainda maiores. Esses resultados podem ser tomados como evidência de que a saliência adverbial exerce um papel importante no processamento do *input* oral, no caso dos aprendizes que se encontram em nível menos e mais proficientes.

Por fim, será apresentada a análise envolvendo as duas variáveis colocadas a teste neste experimento, a saber, saliência morfológica e saliência adverbial.

TABELA 16: Comparativo de produção total de advérbios nos dois níveis de proficiência. (contexto obrigatório total de 324 frases; dessas, 162 com saliência morfológica e, 162 sem saliência morfológica).

	+ Saliência morfológica			– Saliência morfológica		
	Produção correta de advérbio alvo	Outra produção de advérbio	Nenhuma produção de advérbio	Produção correta de advérbio alvo	Outra produção de advérbio	Nenhuma produção de advérbio
Grupo Menos Proficiente	69 (42,59%)	44 (27,16%)	49 (30,24%)	125 (77,16%)	8 (4,93%)	29 (17,90%)
Grupo Mais Proficiente	135 (83,33%)	18 (11,11%)	9 (5,55%)	155 (95,67%)	3 (1,85%)	4 (2,46%)

Na análise estatística realizada a partir dos resultados apresentados na Tabela 16, vemos que no grupo de aprendizes com menor nível de proficiência não ocorreu diferença significativa na produção do advérbio quando havia saliência morfológica ($F = 0,79 < F_{(\alpha=0,05)} = 4,32$). Por outro lado, quando da ausência da saliência morfológica ocorreu distinção entre as médias ($F = 80,151 < F_{(\alpha=0,05)} = 4,32$). No caso dos aprendizes pertencentes ao grupo Mais Proficiente, quando a presença da variável saliência

morfológica foi mantida constante, ficou evidenciada uma diferença significativa ($F = 63,106 < F_{(\alpha=0,05)} = 4,32$) entre as três condições propostas para a variável saliência adverbial. Da mesma forma, quando considerada a ausência da variável saliência morfológica, ocorreram médias distintas, o que equivale a dizer que foram também significativas, dada pela expressão: ($F = 1147,65 < F_{(\alpha=0,05)} = 4,32$).

3.3.2 Análise e Discussão dos Resultados do *Recall Test*

A presente seção destina-se a discutir os resultados encontrados a partir do *Recall Test*. Para isso, será feita uma retomada das hipóteses propostas neste trabalho e dos principais resultados encontrados.

Inicialmente, constatou-se que, da mesma forma como ocorreu no Teste de Julgamento de Gramaticalidade, o índice geral de acertos em termos de produção correta da forma verbal é maior no caso do grupo Mais Proficiente (72,99%) em comparação ao grupo de aprendizes menos proficientes (14,35%), evidência que pode ser tomada como confirmação da previsão feita na Hipótese 4 desta dissertação.

A fim de serem verificadas as previsões relacionadas à variável saliência adverbial, analisou-se número de acertos exibidos pelos aprendizes em nível menos e mais proficientes nas frases-teste formuladas com a presença ou a ausência do advérbio temporal, no *Recall Test*. Foi possível constatar que, como previa a Hipótese 1 desta dissertação, os aprendizes Menos Proficientes parecem ter processado as frases teste que continham advérbios temporais com maior eficácia do que aquelas sem a presença do advérbio. No entanto, esperava-se que os aprendizes em nível mais proficiente não se beneficiassem, de forma significativa, da presença do advérbio na frase. Assim, considerando-se tal evidência, é possível afirmar que a presença do advérbio temporal exerceu influência significativa nos índices gerais de acerto para ambos os níveis de aprendizes na utilização do *Recall Test*.

Além disso, ainda com vistas a verificar o papel desempenhado pela presença do advérbio temporal nos dois grupos de aprendizes testados, foi realizada uma análise comparativa dos resultados relacionados à ausência de produção de verbos no *Recall Test*. Em ambos os casos, os dados revelam que os índices mais altos de ausência de produção de verbos na tarefa ocorreram nas frases teste que não continham advérbios temporais, o

que mais uma vez confirma a previsão de que a presença do advérbio temporal influencia no processamento, conforme apresentado na Hipótese 1 deste trabalho. Cabe salientar que, embora não tenha sido encontrada diferença significativa no grupo de aprendizes mais proficientes, os dados indicam que, se a amostra possuísse um número maior de sujeitos, tal diferença poderia ser mais claramente percebida.

No que diz respeito à produção de verbos a partir de frases teste com e sem saliência morfológica, os resultados mostram que a Hipótese 2 desta dissertação parece ter sido parcialmente confirmada. Esperava-se que os aprendizes menos proficientes processassem as frases teste que continham saliência morfológica com maior eficácia do que aquelas sem saliência, o que, de fato, aconteceu. No entanto, não estava previsto na Hipótese 2 deste trabalho que os aprendizes mais proficientes também processariam com mais eficácia as frases teste que continham.

A investigação dos índices de produção de advérbio a partir da repetição das frases teste que continham advérbio temporal revelou que ambos os grupos de aprendizes perceberam a saliência adverbial presente no *input* oral. Tal resultado confirma o que foi previsto na Hipótese 6 deste trabalho. Entretanto, é importante lembrar a distinção dos resultados entre os grupos de aprendizes. No grupo de aprendizes com menor nível de proficiência, não foi encontrada diferença significativa na produção do advérbio quando havia saliência morfológica, embora tenha sido encontrada diferença quando da ausência da saliência morfológica. No caso dos aprendizes pertencentes ao grupo Mais Proficiente, por outro lado, ocorreram médias distintas e com diferença significativa, não somente quando havia a variável saliência morfológica, mas também quando não era considerada a variável saliência morfológica. Assim, considerando-se o objetivo específico (b) que tratava da verificação dos efeitos da variável saliência morfológica no processamento do *input*, temos que a ausência da saliência morfológica foi significativa no momento da produção dos advérbios para o grupo Menos proficiente aprendizes, e que foi significativa quando presente e ausente com relação ao grupo Mais proficiente.

Finalmente, a partir dos resultados da análise realizada no *Recall Test* e, considerando as variáveis: (1) com advérbio e com saliência morfológica; (2) com advérbio e sem saliência morfológica; (3) sem advérbio e com saliência morfológica; e (4) sem advérbio e sem saliência morfológica, tem-se que: no grupo de aprendizes menos proficientes ocorreu diferença significativa quando das variáveis 2 e 4; e, no grupo de mais proficientes ocorreu diferença significativa somente na variável 4. Portanto, esses

resultados tem em comum a ausência da saliência morfológica, que, entre os grupos, demonstrou diferença significativa. Quando da utilização do Teste t pareado com a presença e ausência do advérbio nas orações, pode-se dizer que a diferença significativa ocorreu, somente, no grupo de aprendizes em nível menos proficiente. No Teste t pareado com saliência em comparação com orações sem saliência é possível inferir que ambos os níveis de aprendizes apresentaram diferença significativa.

3.4 Comparação entre o Desempenho Geral dos Sujeitos no Teste de Julgamento de Gramaticalidade e no *Recall Test*

A Tabela 17 abaixo mostra a leitura quantitativa dos desempenhos dos dois grupos experimentais envolvidos neste estudo. A partir do uso de um Teste t pareado, pode-se afirmar que ocorreu diferença significativa para os dois testes, nos dois grupos. Portanto, a média de acertos nos testes é significativamente distinta. No grupo de aprendizes em nível menos proficiente, temos a expressão ($t = 13,607 < t_{(\alpha=0,05)} = 2,11$) e para o grupo Mais Proficiente ($t = 26,887 < t_{(\alpha=0,05)} = 2,11$). Vale lembrar que foi considerado um total de 36 questões válidas para cada um dos instrumentos utilizados neste trabalho e para cada um dos 36 aprendizes participantes, resultando num máximo de 1296 respostas corretas para cada instrumento.

TABELA 17: Desempenho geral dos aprendizes nos dois níveis de proficiência e nos dois instrumentos utilizados para coleta de dados.

Nível	<i>Recall Test</i>	Teste de Julgamento de Gramaticalidade
Menos Proficiente	97 acertos (7,48%)	930 acertos (71,75%)
Mais Proficiente	434 acertos (33,48%)	1274 acertos (98,30%)

Na próxima seção, será apresentada a discussão dos principais resultados encontrados a partir da retomada das hipóteses deste trabalho.

3.5 Retomada das Hipóteses e Discussão

Esta seção pretende, a partir da descrição dos dados já realizada na seção anterior, verificar os resultados obtidos a partir das hipóteses propostas e apresentadas no capítulo da Metodologia desse trabalho de pesquisa e que tinham como base os objetivos específicos, também sugeridos no referido capítulo. Assim, propõe-se verificar os resultados, considerando as seis hipóteses previstas.

Sugeriu-se, como Hipótese 1, que os aprendizes menos proficientes processariam as orações contendo advérbios com maior eficácia do que aquelas sem o advérbio em ambos os testes propostos, e que os aprendizes mais proficientes, por sua vez, não exibiriam diferença significativa nos índices de acertos em nenhum dos testes realizados. As previsões apresentadas na Hipótese 1 foram examinadas através da análise do número de acertos exibidos por ambos os grupos experimentais – Menos e Mais Proficientes – nas frases-teste formuladas com a presença ou a ausência do advérbio temporal no Teste de Julgamento de Gramaticalidade e no *Recall Test*.

Nesse sentido, foi possível concluir que, conforme os resultados do Teste de Julgamento de Gramaticalidade analisados acima, os aprendizes em nível menos proficiente de proficiência realmente processaram as orações contendo advérbio temporal com maior eficácia do que aquelas sem advérbio, e que, por outro lado, aprendizes em nível mais proficiente não exibiram diferença significativa nos índices de acerto neste teste. Tal evidência confirma as previsões feitas na Hipótese 1 sugerida neste trabalho para o Teste de Julgamento de Gramaticalidade. No entanto, a mesma Hipótese não é completamente confirmada quando considerados os resultados do *Recall Test*, pois não apenas os aprendizes menos proficientes, mas também os aprendizes mais proficientes, exibem diferenças significativas nos resultados quando analisadas as respostas dadas às orações contendo advérbio temporal. Em outras palavras, a presença do advérbio temporal parece ter exercido influência nos índices gerais de acerto para ambos os níveis de aprendizes no *Recall Test*.

Na Hipótese 2 do presente trabalho, esperava-se que os aprendizes menos proficientes processassem orações contendo marcação morfológica mais saliente com maior eficácia do que orações que apresentam marcação morfológica menos saliente, nos dois instrumentos utilizados: Teste de Julgamento de Gramaticalidade e *Recall Test*. Por outro lado, previa-se que os aprendizes que pertencem ao grupo de nível mais proficiente

não exibissem diferença significativa nos índices de acertos na comparação entre as frases-teste com maior ou menor saliência morfológica. Essa hipótese foi verificada através da análise dos índices de acertos exibidos por ambos os grupos experimentais – Menos e Mais Proficientes – nas frases-teste formuladas com verbos auxiliares exibindo contração em comparação com aquelas que exibem verbos auxiliares não contraídos, tanto no Teste de Julgamento de Gramaticalidade como no *Recall Test*.

Conforme a análise realizada, foi verificado que os aprendizes menos proficientes apresentaram os maiores índices de acerto nas frases pertencentes à Condição 1 (+*advérbio* + *saliência*), sendo que tais informações não parecem ter sido relevantes para aprendizes mais proficientes. De fato, é interessante observar que os escores obtidos pelos aprendizes de menor nível de proficiência são maiores para aquelas orações que continham advérbios de tempo (Condições 1 e 2). No entanto, considerando as respostas do Teste de Julgamento de Gramaticalidade e a aplicação dos testes de variância, é possível dizer que a presença da saliência morfológica não é significativa para nenhum dos grupos de aprendizes.

Ainda com relação à Hipótese 2, na análise dos resultados do *Recall Test* observou-se que, no grupo de aprendizes em nível menos proficientes, não ocorreu diferença significativa na produção do advérbio quando havia saliência morfológica, embora tenha sido encontrada diferença quando da ausência da saliência morfológica. No caso dos aprendizes pertencentes ao grupo Mais Proficiente, por outro lado, ocorreram médias distintas e significativas não somente quando havia a variável saliência morfológica, mas também quando não era considerada a variável saliência morfológica. Assim, considerando-se o objetivo específico (b), temos que a ausência da saliência morfológica foi significativa no momento da produção dos advérbios para o grupo Menos Proficiente de aprendizes, e que foi significativa quando presente e ausente com relação ao grupo Mais Proficiente.

Assim, no que diz respeito à Hipótese 2, confirmou-se que a saliência morfológica na produção de advérbios parece ser uma informação importante para aprendizes em nível menos e mais proficientes quando do *Recall Test*.

Na Hipótese 3, esperava-se que, no caso dos aprendizes Menos Proficientes, não ocorresse índices maiores de acerto nas questões que possuíam ambos advérbio temporal e marcação morfológica saliente. Ao mesmo tempo, esperava-se que os aprendizes de nível mais proficiente demonstrassem percentuais mais altos de acerto nas frases que contivessem as duas variáveis. Desse modo, pode-se dizer que, no caso do Teste de

Julgamento de Gramaticalidade (ver dados apresentados na Tabela 9), os mais altos índices foram alcançados pelos aprendizes do grupo Menos Proficiente quando havia tanto marcação morfológica saliente bem como a presença de advérbio temporal e não no grupo Mais Proficiente, mesmo que essas informações não pareçam ter sido particularmente relevantes quando tomadas individualmente. Com relação aos resultados do *Recall Test*, os dados revelam que os índices mais altos de ausência de produção de verbos na tarefa ocorreram nas frases teste que não continham advérbios temporais, confirmando que a presença do advérbio temporal influencia no processamento das orações. Quanto à ausência de saliência morfológica no *Recall Test*, os resultados mostram que ambos os aprendizes em nível menos e mais proficientes processaram as frases teste que continham saliência morfológica com maior eficácia do que aquelas sem saliência.

Sugeriu-se, como Hipótese 4, que em ambos os testes os aprendizes em estágio inicial obteriam índices menores de acerto do que aqueles participantes da amostra que se encontram em nível mais proficiente. Os resultados mostram que essa hipótese está confirmada.

A Hipótese 5 previa que a diferença entre os percentuais de acerto obtidos pelos participantes da amostra em cada um dos níveis de proficiência fosse maior no *Recall Test* do que no Teste de Julgamento de Gramaticalidade, uma vez que normalmente os aprendizes revelam possuírem mais dificuldade no desempenho de tarefas envolvendo habilidades de produção do que de recepção da língua. Tal previsão foi completamente confirmada, uma vez que a diferença entre os percentuais de acerto obtidos pelos participantes da amostra em cada um dos níveis de proficiência foi maior no *Recall Test* do que no Teste de Julgamento de Gramaticalidade.

Conforme a Hipótese 6 desse trabalho, esperava-se que a maioria das palavras reconhecidas e repetidas corretamente no *Recall Test* fossem os advérbios temporais das orações propostas no instrumento, nos dois níveis de proficiência testados. Previa-se, entretanto, que esses índices seriam ainda maiores no caso dos aprendizes iniciantes da amostra. Nos resultados encontrados, observou-se que tais índices são maiores não somente no caso dos aprendizes menos proficientes, mas também no caso dos aprendizes mais proficientes, o que confirma a Hipótese 6, que sugeria ser os advérbios temporais a maioria das palavras reconhecidas e repetidas corretamente nos dois níveis de proficiência testados.

O capítulo que segue mostra as considerações finais desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se concluir o presente trabalho, é necessário fazer uma retomada dos aspectos mais relevantes dos resultados encontrados para que as hipóteses e objetivos propostos sejam discutidos. Vale notar que as hipóteses e objetivos serão discutidos à medida que a retomada dos resultados do trabalho acontece não sendo apresentados necessariamente na mesma ordem em que foram discutidos anteriormente nesta dissertação. Pretende-se aqui, portanto, mostrar evidência empírica no que diz respeito à relação entre forma e significado – medidos através da presença ou não de saliência morfológica e adverbial na frase – na percepção do *input* oral e escrito por parte de aprendizes brasileiros de níveis menos e mais proficientes de inglês como L2, chegando-se a conclusões que possam responder se foram ou não confirmadas as hipóteses propostas no capítulo da Metodologia.

Inicialmente, com o propósito de verificar o papel da variável saliência adverbial, investigamos se os aprendizes em níveis menos e mais proficientes demonstraram maior dificuldade em processar as orações sem a presença de advérbios. Embora nenhuma diferença significativa tenha sido encontrada para qualquer dos níveis de aprendizes envolvidos na pesquisa a partir da realização de Testes ANOVA, quando da utilização do Teste *t*, observou-se que ocorreu diferença significativa para aqueles aprendizes menos proficientes de aprendizagem e, que nenhuma diferença foi encontrada para o grupo de aprendizes com maior nível de proficiência. Esses resultados indicam que os aprendizes menos proficientes demonstraram maior dificuldade em processar as orações com a ausência do advérbio, como era esperado. É importante ressaltar que tal constatação é sugerida a partir dos resultados obtidos no Teste de Julgamento de Gramaticalidade.

No que tange aos resultados obtidos através da utilização do *Recall Test*, a evidência leva a concluir que não somente os aprendizes menos proficientes, mas também os aprendizes mais proficientes parecem ter processado com maior eficácia as frases teste que continham advérbios temporais. No entanto, é relevante observar que, ao se propor a Hipótese 1, a expectativa era de que os aprendizes mais proficientes não se beneficiariam significativamente da presença do advérbio em qualquer dos testes aplicados. Assim, considerando-se tais fatos, pode-se dizer que os aprendizes menos proficientes de aprendizagem se beneficiaram da presença do advérbio nas orações, não somente quando da apresentação do *input* escrito, mas também do *input* oral e que aprendizes mais proficientes também se beneficiaram da presença do advérbio nas frases teste, quando esse

input foi apresentado na modalidade oral. Tal evidência também pode ser tomada como indicativo de que o modo de apresentação do *input*, oral ou escrito, parece ter desempenhado algum papel na percepção desse *input* por parte dos aprendizes testados.

Tendo sido dito, até o presente momento, que a presença do advérbio parece ter beneficiado o processamento das orações no caso de aprendizes em ambos os níveis de proficiência, sendo que neste último grupo, apenas quando da apresentação do *input* na modalidade oral, tínhamos o objetivo específico de verificar os efeitos da variável saliência morfológica no processamento do *input* oral e escrito, em ambos os níveis de proficiência. De acordo com a hipótese formulada, esperava-se que os aprendizes menos proficientes processassem orações contendo marcação morfológica mais saliente com maior eficácia do que orações que apresentam marcação morfológica menos saliente, em ambos os instrumentos empregados: Teste de Julgamento de Gramaticalidade e *Recall Test*. Nessa mesma hipótese, previa-se que os aprendizes que pertenciam ao grupo de maior proficiência não exibiriam diferença significativa nos índices de acertos na comparação entre as frases-teste contendo maior ou menor grau de saliência morfológica.

As previsões acima foram verificadas através da análise dos índices de acertos exibidos pelos grupos de aprendizes em níveis menos e mais proficientes nos dois instrumentos propostos, portanto no Teste de Julgamento de Gramaticalidade e no *Recall Test*. Assim, no que diz respeito à variável saliência morfológica, pode-se dizer que nenhuma diferença significativa foi encontrada em qualquer dos grupos envolvidos neste trabalho de pesquisa a partir dos resultados obtidos através do Teste de Julgamento de Gramaticalidade. No entanto, é importante ressaltar que, na análise dos resultados obtidos a partir do *Recall Test*, encontrou-se diferença significativa para os dois grupos de informantes. Assim, traçando-se um paralelo entre o que estava previsto nas Hipóteses 1 e 2 apresentadas no Capítulo da Metodologia, pode-se inferir que novamente, na aplicação do instrumento *Recall Test*, o grupo Avançado de proficiência se beneficia da presença de saliência morfológica e adverbial nas frases teste, fato que não estava previsto nas hipóteses do estudo.

Contudo, interessava, também, verificar se os aprendizes dos grupos Menos e Mais Proficientes processariam as frases contendo saliência adverbial e morfológica com maior ou menor facilidade do que aquelas frases que não continham a presença de nenhuma dessas saliências. Considerando-se, portanto, os objetivos específicos *a*, *b* e *c*, a Hipótese 3 previa que aprendizes menos proficientes não obteriam índices maiores de acerto nas

questões que possuíam ambos advérbio temporal e marcação morfológica saliente. Ao mesmo tempo, esperava-se que os aprendizes de nível mais proficiente demonstrassem percentuais mais altos de acerto nas frases que contivessem as duas variáveis. Assim, a partir dos resultados, pode-se dizer que para aquelas frases que não tinham saliência adverbial a produção dos verbos foi menor no *Recall Test*. Neste mesmo teste, a saliência morfológica demonstrou, também, beneficiar o processamento das orações. Tendo sido discutido o papel da saliência adverbial e morfológica no que diz respeito aos grupos Iniciante e Avançado, pode-se afirmar que se concretiza sua importância, mais especificamente, no processamento do *input* oral, com relação às saliências em questão. No caso do Teste de Julgamento de Gramaticalidade, conclui-se que tal constatação de benefício de processamento fica restrita ao grupo Menos Proficiente.

Olhando-se para os resultados do estudo aqui feito, é possível salientar que os aprendizes em estágio menos proficiente alcançaram índices menores de acerto do que aqueles participantes da amostra que se encontravam em nível mais proficiente, como previa a Hipótese 4.

Além disso, fica claro que a diferença entre os percentuais de acerto obtidos pelos participantes da amostra em cada um dos níveis de proficiência foi maior no *Recall Test* do que no Teste de Julgamento de Gramaticalidade, como previsto na Hipótese 5. Assim, com a confirmação dessa hipótese, concluímos que os aprendizes apresentaram maior dificuldade no desempenho de tarefas envolvendo habilidades de produção do que de recepção da língua.

Questionou-se, ainda, se a maioria das palavras reconhecidas e repetidas corretamente seriam os advérbios temporais das orações propostas no *Recall Test*, nos dois níveis de proficiência testados. Como confirmação das previsões apresentadas na Hipótese 6, pode-se concluir que as palavras reconhecidas e repetidas corretamente nos dois níveis de proficiência testados foram os advérbios temporais, evidenciando, assim, que a saliência adverbial parece beneficiar a produção dos aprendizes de uma L2.

Observar o processo de aprender é acreditar numa proposta de ensino que compreende os motivos pelas quais determinadas estruturas são mais salientes e mais facilmente construídas em detrimento de outras. Portanto, a tomada de consciência de algumas implicações pedagógicas exige um profissional capaz de aprender com a adversidade, buscando compreender os motivos que fazem com que algumas estruturas

sejam mais complexas e conseqüentemente difíceis de serem adquiridas ao longo dos anos, mesmo em situações de grande atenção ao *input*.

Assim, o ensino de uma língua estrangeira precisa considerar as etapas pelas quais passam os alunos na construção da interlíngua, articulando com um professor que individualiza a situação de ensino, atendendo àquilo que o aprendiz produz, de forma escrita ou oral, bem como àquilo que ele é capaz de compreender a partir do *input* nos diferentes níveis de proficiência.

É nesse contexto que se salienta a relevância do estudo aqui realizado também para o profissional que atua nas áreas de pesquisa e ensino da língua inglesa como L2, uma vez que foi verificado que, em especial, no processamento do *input* oral, a presença de marcação adverbial explícita e de saliência morfológica pode trazer benefícios aos aprendizes de uma segunda língua. Fica aqui a sugestão de que os professores de língua inglesa fiquem atentos a esses benefícios e que explorem as vantagens da exposição dos aprendizes a esse tipo de *input*.

Nesse sentido, é relevante instigar professores de línguas para futuras pesquisas que testem o aprendiz brasileiro, investigando como ele aprende a língua inglesa em diferentes contextos, nas escolas de idiomas, na escola básica e na universidade. Enfim, é válido dizer que focar no processo de desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, que é falante do português brasileiro, consiste numa pesquisa interessante, responsável pela construção de um corpo de estudos e de uma maior literatura sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

Uma última observação importante a respeito do experimento realizado merece ser feita aqui. O teste de nivelamento de proficiência, que foi utilizado com o propósito de nortear a divisão dos aprendizes em dois grupos experimentais, não continha questões envolvendo a habilidade de compreensão auditiva. Tal fato ocorreu, pois, naquele momento do trabalho, a adoção do *Recall Test* como um dos instrumentos de coleta dos dados não tinha sido decidida. Compreende-se que teria sido mais apropriado para esta pesquisa ter também baseado a classificação dos informantes em níveis a partir também de seus resultados em um teste de compreensão auditiva. Entretanto, acredita-se que tal fato não tenha comprometido os resultados finais do estudo, uma vez que todas as hipóteses levantadas no trabalho foram possíveis de serem verificadas e permitiram conhecer um pouco mais desse processo tão interessante que é a aquisição de uma segunda língua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, U. K. *O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade*. Pelotas: Dissertação (mestrado) UCPel, 2004.

ALVES, U. K. & ZIMMER, M.C. 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.

BARDOVI-HARLIG, K. The relationship of form and meaning: A cross-sectional study of tense and aspect in the inter-language of learners of English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, v.13, p.253-278, 1992a.

BYRNES, H. (Ed). *Learning foreign and second language. Perspectives in research and scholarships*. New York: Modern Language Association of America, 1998.

CADIERNO, T., GLASS, W., VANPATTEN, B. & LEE, J. The effects of lexical and grammatical cues on processing past temporal reference in second language input. *Applied Language Learning*, v.8, p.1-23, 1997.

CHIN, E. & ZAOROB, M. L. Output as input for further learning. *New Routes*. v.14, p.34 – 35, 2001.

COLLENTINE, J.G. Processing instruction and the subjunctive. *Hispania*, v. 81, p. 576-587, 1998.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v.33, n.2, Summer 1999.

CORDER, S. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, v.5, n.4, p.161 – 170, 1967.

CROSS, J. 'Noticing' in SLA: Is it a valid concept? *Teaching English as a second or a foreign language*. v. 6, n.3. Nagoya, Japan, 2002.

DOUGHTY, C. Acquiring competence in a second language. In: BYRNES, H. (Ed.). *Learning foreign and second languages*. NY: MLA. p 128-156, 1998.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Focus on Form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

DOUGHTY, C. & LONG, M. (Eds.). *The handbook of second language acquisition*. Malden; MA: Blackwell, 2003.

ELLIS, N. The processes of second language acquisition. In: VANPATTEN, B. et al. *Form-meaning connection in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p.49-76, 2004.

ELLIS, R. The structure syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 24, n.1, p.9 –113, 1993.

_____. *The study of the second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 39-60, 1998.

_____. *Instructed language learning and task-based teaching*. In: HINKEL. *Handbook of Research in Second Language Teaching and learning*. Mahwah: Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association. p. 713-728, 2005.

FINGER, I. *Aquisição de segunda língua: Abrangência e limitações do modelo gerativista*. III Congresso Internacional da ABRALIN (UFRJ) de 13 a 15 de março de 2003.

GASS, S. M. Input, Interaction, and the second language learner. In: *Teaching English as a Second or Foreign Language*. v.3, n.1. Carleton University, 1997.

GASS, S. M. Frequency effects and second language acquisition. A complex picture? *Studies in Second Language Acquisition*, v. 24, p.249-260, 2002.

GASS, S. M. Context and Second Language Acquisition. In: VANPATTEN, B. et al.. *Form-meaning connection in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 77 - 90, 2004.

GLASS, W. & PÉREZ-LEROUX, A. T. *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish. Vol. 2: Production, processing and comprehension*. Boston, MA: Cascadilla Press, 1997.

HARRINGTON, M. Commentary: Input processing as a theory of input processing. In: VANPATTEN, B. et al. *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p.79-92, 2004.

HARRISON, M. C. *On-line processing of temporal adverbials and morphological salience: Meaning before morphology in Japanese language learners' comprehension of time reference*. Unpublished scholarly paper, University of Hawaii at Manoa, 1999.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. *The input hypothesis*. London: Longman, 1985.

KRASHEN, S. The input hypothesis and its rivals. In: ELLIS, N. (Ed). *Implicit and Explicit Learning of Language*. San Diego, CA: Academic Press, p. 45-77, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. Reflections on Form-meaning connection research in Second Language Acquisition. In: VANPATTEN, B. et al. *Form-meaning connection in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p.237-244, 2004.

LEE, J. F. & VANPATTEN, B. *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill, 1995.

LEOW, R.P. Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language Learning*, v. 47, n. 3, p. 467-505, 1997.

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. *How languages are learned* – Revised edition. Oxford, 2001.

_____. The importance of timing in focus on form. In C. DOUGHTY & J. Williams, *Focus on form in classroom second language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 177-196, 1998.

LONG, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de BOT, R. GINSBERG & C. KRAMSCH (Eds.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, p.39-52, 1991.

_____. & ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research, and practice. In C. DOUGHTY & J. WILLIAMS (Eds.), *Focus on form instruction in classroom second language acquisition* Cambridge, MA: Cambridge University Press, p.15-63, 1998.

LIMA, M.S. et al. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem. *Revista Letras*, Curitiba, n. 62, p. 119-136. Jan./abr. Editora UFPR, 2004.

LONG, M. & ROBINSON, P. Focus on Form: Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Focus on Form in classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, p.15 -41, 1998.

PICA, T. Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? *Language Learning*, v.44, p.493-527, 1994.

PHILLIPS, D. *Longman preparation course for the TOEFL test*. 2nd ed. V. B, 1996.

PIENEMANN, M. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, v. 10, n.1, p.52-79, 1989.

ROBINSON, P. (Ed.) *Cognition and Second Language instruction*. Cambridge, UK: CUP, 2001.

ROBINSON, P. Attention and memory during SLA. In: DOUGHTY, C. & LONG, M. (Eds.). *The handbook of second language acquisition*. Malden: MA: Blackwell, 2003.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v.11, p.129-158, 1990.

_____. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. In: *Consciousness in Second language Learning*. *AILA Review*, v.11, p. 11 -23, 1994.

_____. 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, p. 01-63, 1995.

_____. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed). *Cognition and second language instruction* . Cambridge, UK: CUP, p.3 – 32, 2001.

Smith, C. *The parameter of Aspect*. Kluwer Academic Publishers, 1991.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, v.30, p.73-97, 1997.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensive output in its development. In: GASS, S. & C. MADDEN (Eds). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p.235-253, 1985.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, p.371-391, 1995.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G & SEIDLHOFER, B. (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press, p.125-144, 1995.

VANPATTEN, B. Attending to content and form in the input: an experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 12, p.287-301, 1990.

_____. & CADIerno, T. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 15, p.225-243, 1993.

_____. & OIKKENON, S. Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 18, p. 495-510, 1995.

_____. *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex, 1996.

_____. Cognitive Characteristics of Adult Language Learners. In: BYRNES, H. (Ed) *Learning foreign and second language: Perspectives in Research and Scholarship*. New York: Modern Lang. Association of America, 1998.

_____. Processing instruction: An update. *Language Learning*, v. 52, n. 4, p. 755-803, 2002.

_____. et al. *Form-meaning connection in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

_____. et al. *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

VENDLER, Z. Verbs and Times. *Philosophical Review*, v. 66, p.143-160, 1957.

WOLFRAM, W. Variability in tense marking: A case for the obvious. *Language Learning*, v.35, p.229-253, 1985.

WONG, W. Modality and attention to meaning and form in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, v.23, n.3, p.345-368, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1: Formulário de Consentimento utilizado para todos os informantes desta pesquisa.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Formulário de Consentimento

Nº _____

Aos participantes:

Por favor, leia o parágrafo a seguir e assine na linha abaixo, indicando que você entende a natureza deste estudo e seus direitos como participante.

Sua participação neste estudo é voluntária. Neste estudo, você irá ler sentenças e circular ou sublinhar a opção que melhor completa a frase. O objetivo deste estudo é analisar o processo de aquisição de certas estruturas do inglês por falantes nativos do português brasileiro. Vale ressaltar, ainda, que este não é um teste de inteligência, mas sim um instrumento de avaliação de determinadas intuições que aprendizes do inglês desenvolvem durante o processo de aquisição. Além disso, o estudo não envolve risco algum. Todos os resultados coletados durante sua participação serão codificados com um número de identificação, ou seja, seu nome não será divulgado.

Eu li e entendi a informação acima a respeito deste estudo e concordo em participar.

NOME

ASSINATURA

DATA

Por favor, responda as questões a seguir a seu respeito:

(a) Idade: _____ Sexo: _____

(b) Grau de escolaridade: () Ensino Fundamental () Ensino Médio
() pós-graduação () Superior incompleto () Superior completo
() Outro _____ Curso: _____

(c) Você estuda em escola/universidade: () Pública () Privada

(d) Sua língua nativa (isto é, todas as línguas que você aprendeu antes dos seis anos de idade e que você fala fluentemente): _____

(e) Você fala outras línguas além do português? _____
Quais? _____
Em que ocasiões? _____

(f) Qual a sua profissão? _____

(g) Você utiliza o inglês no seu local de trabalho, na universidade ou na escola?

Com que frequência?

() sempre () freqüentemente () às vezes () raramente

(h) Com que idade você começou a estudar inglês? _____

(i) Há quantos anos você estuda (ou estudou) inglês? _____
Onde? _____

(j) Você já morou no exterior? _____
Em que país? _____
Por quanto tempo? _____

(k) Você já viajou para o exterior? _____
Quantas vezes? _____
Onde? _____
Por quanto tempo? _____

(l) Com que frequência você fala inglês?

- sempre frequentemente só nas aulas às vezes
 raramente

(m) Você utiliza o inglês em seus momentos de lazer? _____

Em que atividades?

- internet cinema/televisão leitura de livros/revistas
 outros _____

(n) Por que você estuda inglês? _____

Muito obrigada pela sua participação!!!

ANEXO 2: Prova de TOEFL.

Text:

In West-central New York State there is a group of eleven long, narrow, glacial lakes known as the Finger Lakes. From east to west these lakes are Otisco, Skaneateles, Owasco, Cayuga, Seneca, Keuka, Canandaigua, Honeoye, Canadice, Hemlock, and Conesus.

These lakes have been aptly named because of their resemblance to the fingers of a hand. Two of the largest of the Finger Lakes, Seneca and Cayuga, exemplify the selection of the name: Seneca is thirty-seven miles long and four miles across at its widest point, and Cayuga is forty miles long and two miles across.

Although scientists are not completely certain as to how these lakes were formed, most believe that successive sheets of glacial ice carved out the long, narrow valleys. The glaciers most probably moved along the paths of preexisting stream valleys and further deepened these valleys to depths well below sea level. With the melting of the glaciers at the end of the Ice Age, the lakes were filled.

1. The topic of this passage is

- (A) West-central New York State
- (B) Seneca and Cayuga
- (C) The description and origin of the Finger Lakes
- (D) The scientific finding about the Finger Lakes

2. The word “glacial” in line 1 is closest in meaning to which of the following?

Icy

Thin

Shallow

Wide

3. According to the passage, why are these lakes known as the Finger Lakes?

They are the same size as fingers.

Their shape is similar to a finger's.

Their composition is the same as a finger's.

There are as many lakes as there are fingers.

4. Why does the author mention Seneca and Cayuga in the second paragraph?

They are the only two Finger Lakes.

They are the two largest lakes in the United States.

They are good examples of long and narrow lakes.

They are long and wide.

5. The word “selection” in line 5 is closest in meaning to

sound

choice

feeling

presentation

6. The passage implies that Seneca Lake is

(A) a constant four miles wide

(B) at least four miles wide at each point

(C) wider than it is long

(D) narrower than four miles at certain points.

7. What do most scientists believe caused the formation of the Finger Lakes?

The sea level decreased.

Heavy rainfalls flooded the area.

Melted glaciers carved out the valleys.

Glaciers cut into the land and then melted to fill the valleys.

8. The word “successive” in line 8 could best be replaced by

timely

duplicate

sequential

simultaneous

9. The word “paths” in line 9 is closest in meaning to which of the following?

Waves

Routes

Sands

Highways

10. what is the tone of this passage?

informative

accusatory

humorous

calculating

Grammar:

11. Jackson, _____ capital of Mississippi, is the largest city in the state.

the

where is the

is the

it is the

12. Valley Forge National Park commemorates the time that Washington _____in Valley Forge with his troops.

spend

spent

was spent

has been spent

In New England _____ picturesque fishing villages and manufacturing towns.

Has

Many

about

there are

In 1774 delegates from all the colonies _____ attended the First Continental Congress.

Georgia

the exception was Georgia

except Georgia

except that Georgia was

It is the recommendation of the U. S. Public Health Service _____ children be vaccinated against a variety of diseases.

suggestion to all

that all

to all

suggests that all

The pirate Jean Lafitte offered his services to the U.S. government in the War of 1812, _____ in 1815, and received a full pardon from President James Madison.

(A) fought in the Battle of New Orleans

(B) the Battle of New Orleans was

(C) he fought in the Battle of New Orleans

(D) the Battle of New Orleans

Although fish do not have outer ears, _____ have a simple inner ear on either side of the head.

there are varieties

they are varieties

some varieties

which varieties

Jamestown, the first permanent English settlement in America, _____ in 1607.

it was founded

colonist arrived there

was established

founded

_____ through a telescope, Venus appears to go through changes in size and shape.

It is seen

Seeing

When seen

It has seen

The various types of bacteria are classified according to _____ shaped.

they are

having

how they are

whose

ANEXO 3: Sentences - Recall test – MESCLADAS.

1. I didn't know anything about your problems.
2. We need to go to the supermarket.
3. Mary usually wants to take pictures when she travels.
4. Soon, she will want money from her inheritance.
5. The people were surprised by the sudden earthquake.
6. The travelers slept by the warm fire at camp.
7. I just swam in the new indoor pool.
8. Last Christmas, I went to church with my family.
9. The girls seemed depressed at their new middle school.
10. Tomorrow, I'll work on that report for my boss.
11. My family talked to me about some problems.
12. He is currently painting a landscape in Wales.
13. Right now, the baby is crying for dinner.
14. Now, He prefers spaghetti without the meat sauce.
15. She already finished two new papers for work.
16. Next week, we'll see the wind surfers on Maui.
17. Some day, I'll escape from this 3rd world prison.
18. He is leaving the hotel with some colleagues.
19. At the present time, he is meeting his staff.
20. The students are reading a novel for their class.
21. The group will hear Clinton speak in Washington.
22. Years ago, he believed Dan's scary ghost stories.
23. Yesterday, the kids played down the street with friends.
24. They will build a house next to the museum.
25. She wrote a nasty letter to her congressman.
26. By next winter, I will lose 10 kilograms.
27. Ginger and Fred are dancing on the movie set.
28. The conference will start with a few short speeches.
29. Last night, we forgot our movie tickets at home.
30. Christopher loves Sandra with all of his heart.
31. It snows so much in Japan and Korea.

32. In the year 2006, they will enter the contest.
33. The murderer kills some people with a sharp knife.
34. The housekeeper cleaned dirty sheets in the laundry.
35. Now, she eats so much fatty food and candy.
36. She'll move so many places with her new job.
37. He'll win the prize money with no difficulties.
38. Nowadays, the train from Paris leaves station 2.
39. We'll know the results from the hospital.

ANEXO 4: Teste de Julgamento de Gramaticalidade.

Responda às questões que seguem, optando pela melhor alternativa para preencher a lacuna:

1 – Ruth likes to eat honey every breakfast. She _____ honey on her toast.

- a) spreads
- b) to spread
- c) spreading
- d) spreaded

2. Mary likes to have spaghetti with meat sauce. On the other hand, her boyfriend usually _____ spaghetti without it.

- a) prefer
- b) preferring
- c) to prefer
- d) prefers

3. I didn't see Pamela swimming in the pool outside the club. Yesterday, she _____ in the new indoor pool.

- a) swam
- b) swim
- c) swimming
- d) swimmmed

4. Bob has just talked about what he intends to do. Next weekend, he _____ the wind surfers with me.

- a) 'll see
- b) see
- c) seeing
- d) to see

5. Sophia didn't stay home with her all family. Last Christmas, she _____ to the club and it was so great.

- a) go
- b) going
- c) goed
- d) went

6. I know what Bob is doing. Now, he _____ his friends because he loves being with them!

- a) meet
- b) meeting
- c) is meeting
- d) to meet

7. Robert got tired. He _____ the audience by juggling with four balls and four plates at once.

- a) entertained
- b) entertain
- c) entertaining
- d) to entertain

8. I am so busy that I can't check what Jack is doing. Now, he _____ the walls in his bedroom, I think.

- a) is painting
- b) paint
- c) painting
- d) to paint

9. Peter couldn't enter the movies with his friends. Last night, he _____ the money to buy the tickets.

- a) forget
- b) forgot
- c) forgetting

d) forgot

10. We need to go back to the supermarket because we forgot the baby's food. Right now, he _____ a lot because he is hungry.

- a) cry
- b) is crying
- c) crying
- d) to cry

11. Evelyn likes to dance every day. She _____ at the club every afternoon after school.

- a) dancing
- b) danced
- c) dances
- d) dance

12. Barbara doesn't want to talk to her boyfriend anymore, but she still loves him. One day, she _____ to talk with him again, I guess.

- a) want
- b) wanting
- c) to want
- d) will want

13. I heard that Sheila is studying very hard to pass *vestibular*. Next year, she _____ the university for sure.

- a) will enter
- b) enter
- c) entering
- d) to enter

14. Yesterday Barbara went to school to do her best. But she _____ some mistakes on the test.

- a) making
- b) made
- c) make
- d) maked

15. Sara doesn't have an e-mail address, even though she is going to study in China. So, by next month, she _____ contact with us.

- a) lose
- b) losing
- c) will lose
- d) to lose

16. Kate is so thin in spite of her eating a lot. Nowadays, she _____ so much fatty food and candy.

- a) eats
- b) eat
- c) eating
- d) to eat

17. Last night Sharon didn't study English. She _____ video-game.

- a) play
- b) played
- c) playing
- d) plays

18. I didn't know from which station the train to Paris left. But now I know that it _____ from Station 2.

- a) leave
- b) leaves
- c) leaving
- d) to leave

19. George fixed his eyes at the door. He _____ a ghost flying over there.

- a) see
- b) saw
- c) seeing
- d) seed

20. *Sleeping Beauty* is Richard's favorite fairy tale. But, some years ago, he _____ in ghost stories.

- a) believe
- b) believed
- c) believing
- d) to believe

21. My dog is not so quiet. Sometimes he _____ so much until I get crazy.

- a) bark
- b) barking
- c) barks
- d) barked

22. Lisa doesn't need help with her papers. Last class, she _____ them and left them on Ms. Brown's desk.

- a) finished
- b) finish
- c) finishing
- d) to finish

23. Mr. Browns' secretary is very busy. Tomorrow, she _____ on that report and I must help her.

- a) work
- b) working
- c) to work
- d) 'll work

24. You want to know what a butcher really does? Well, he _____ animals with a sharp knife.

- a) kill
- b) killing
- c) kills
- d) to kill

25. I can't believe that Carol did such a good test. She _____ to be upset the time I talked to her.

- a) seemed
- b) seem
- c) seeming
- d) to seem

26. I guess Nathalie's parents can't stop fighting all the time. One day, I think she _____ from that awful home.

- a) escape
- b)'ll escape
- c) escaping
- d) to escape

27. John was terribly shocked after watching the news on TV. He _____ that the cyclone killed many people.

- a) understand
- b) understanding
- c) understood
- d) understood

28. Now I know that Bob isn't traveling. He _____ just if he has money.

- a) will travel
- b) traveled
- c) traveling
- d) travel

29. Samantha didn't eat well because of my bad cooking. She just _____ some junk food and drank nothing.

- a) eat
- b) eating
- c) ate
- d) eaten

30. Peter is very sad because of the mistakes he made. He only _____ wrong answers on the test. .

- a) wrote
- b) write
- c) writing
- d) writed

31. Sue, who is my friend from school, is participating in the TV contest. She _____ in front of the audience. Look!

- a) dance
- b) dancing
- c) is dancing
- d) to dance

32. After Mr. David called me to say that our kids weren't in the math class I discovered something: Yesterday, they _____ down the street with some friends.

- a) play
- b) playing
- c) played
- d) to play

33. Karen has finally decided to go on with her life. She _____ London to come back to Brazil.

- a) leave
- b) leaving
- c) to leave

d) is leaving

34. My mother has to pay for a lot of things that are very expensive. She _____ me some clothes, but I really don't know when.

- a) buy
- b) buying
- c) 'll buy
- d) to buy

35. I would like to get a new job like Sylvia did. She _____ her job for one in a big company.

- a) 'll change
- b) change
- c) changing
- d) to change

36. Daniel reads a lot in his free time. He _____ the bible and it is interesting for him.

- a) readed
- b) reading
- c) to read
- d) is reading

37. Of course your sister couldn't hear what you said. But she _____ you if you turn the radio down.

- a) hear
- b) will hear
- c) hearing
- d) to hear

38. Jane intends to build a house in the mountains. She _____ a simple house, but with several guest rooms.

- a) build
- b) building
- c) will build
- d) to build

39. If I ever get my hands on him, he _____ sorry for what he did.

- a) will be
- b) be
- c) were
- d) being

40. Considering the class starts in five minutes I really can't let you finish this game. It _____ just if you guys come to the class.

- a) will start
- b) start
- c) starting
- d) to start

41. I guess Edward is not going out with Pamela, but Karen. He _____ this girl with all his heart.

- a) love
- b) loving
- c) to love
- d) loves

42. I am going to travel to New Zealand and I am worried about the weather there. In South New Zealand, it _____ a lot.

- a) snows
- b) snow
- c) snowing
- d) to snow

43. After my friend's last visit, I am considering changing school. He _____ to me about the new school downtown.

- a) talk
- b) talked
- c) talking
- d) to talk

44. Bruce paid his maid U\$ 20.00 for the day. She _____ all the house but did no ironing.

- a) clean
- b) cleaning
- c) cleaned
- d) to clean

45. I know the Italian movie is not the favorite one according to the pools, but my opinion is different. It _____ the prize with no difficulty, I think.

- a) win
- b) 'll win
- c) winning
- d) to win