



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

***NOTICING, INSTRUÇÃO E PRODUÇÃO ORAL EM L2:
UM ESTUDO EXPERIMENTAL SOBRE
OS VERBOS DE MOVIMENTO***

ADRIANA FONTELLA NUNES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
AGOSTO/2013**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

***NOTICING*, INSTRUÇÃO E PRODUÇÃO ORAL EM L2:
UM ESTUDO EXPERIMENTAL SOBRE
OS VERBOS DE MOVIMENTO**

ADRIANA FONTELLA NUNES

ORIENTADORA: JOARA MARTIN BERGSLEITHNER

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
AGOSTO/2013**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

NUNES, Adriana Fontella. ***Noticing, Instrução e Produção Oral em L2: Um Estudo Experimental sobre os Verbos de Movimento***. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 149 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Nunes, Adriana Fontella
Noticing, Instrução e Produção Oral em L2: Um Estudo Experimental sobre os Verbos de Movimento/ Adriana Fontella Nunes – Brasília, 2013. 149 f.
Dissertação de mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.
Orientadora : Joara Martin Bergsleithner.
1. Lexicalização dos verbos de movimento. 2. Instrução com Foco na Forma. 3. *Noticing*. 4. Produção oral em L2.
I. Universidade de Brasília . II. Título.
UnB/BC

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**NOTICING, INSTRUÇÃO E PRODUÇÃO ORAL EM L2:
UM ESTUDO EXPERIMENTAL SOBRE
OS VERBOS DE MOVIMENTO**

ADRIANA FONTELLA NUNES

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

APROVADA POR:

Prof. Dra. Joara Martin Bergsleithner – Universidade de Brasília
(Orientadora)

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen – Universidade de Brasília
(Examinador Interno)

Prof. Dra. Mailce Borges Mota – Universidade Federal de Santa Catarina
(Examinadora Externa)

Prof. Dra. Vanessa Borges Almeida – Universidade de Brasília
(Examinadora Suplente)

BRASÍLIA/DF, 30 de agosto de 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof. Dra. Joara Martin Bergsleithner, pelo carinho, apoio e confiança dedicados a mim ao longo destes dois anos de trabalho que representaram um enorme crescimento pessoal e acadêmico.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen, Prof. Dra. Mailce Borges Mota e Prof. Dra. Vanessa Borges Almeida, por contribuírem com o aprimoramento deste estudo.

À Universidade de Brasília, por oferecer, à comunidade de Brasília, um programa de pós-graduação de qualidade e sem custos.

Aos participantes da pesquisa – pelo interesse, motivação e tempo disponibilizado para a coleta de dados – sem os quais não seria possível a realização deste estudo.

Aos colegas Ronaldo Manguiera Júnior e Cleide Nascimento pela valiosa colaboração na realização deste trabalho.

À Isabela Villas Boas, Lúcia Santos, Denise de Felice e Daniela Lyra pelo incentivo demonstrado à pesquisa.

Ao meu esposo, Maurício, que soube compreender minhas ausências e ouvir meus pensamentos e angústias sem nunca deixar de acreditar.

Aos meus pais e irmãos por me inspirarem a sempre buscar ser uma pessoa melhor.

À Guria, pelo companheirismo e amor incondicional demonstrados ao longo dos dias e noites em que trabalhei por horas com ela sempre ao meu lado.

Aos amigos e colegas que me incentivaram nesta conquista.

Acima de tudo e de todos, agradeço a Deus.

RESUMO

O estudo relatado nesta dissertação teve como objetivo investigar os efeitos da instrução formal e planejada de um aspecto formal da língua inglesa – o padrão de lexicalização dos verbos de movimento – na incorporação de tal aspecto formal na produção oral de falantes de português (L1), aprendizes de inglês como L2. O estudo buscou, ainda, investigar a relação entre *noticing* da estrutura alvo (SCHMIDT, 1990, 1995, 2001) e acurácia gramatical dos verbos de movimento na produção oral dos participantes. O experimento foi realizado com 38 aprendizes de inglês como L2 de um centro binacional e de uma universidade federal localizados no Distrito Federal. Os participantes foram divididos em dois grupos (um grupo experimental e um grupo controle) e todos possuíam nível de proficiência em língua inglesa igual ou superior ao nível intermediário-superior. O *design* da pesquisa consistiu em quatro fases: (1) uma fase de pré-teste destinada a medir *noticing* da estrutura alvo, através de um protocolo escrito, e acurácia gramatical da estrutura alvo na produção oral dos participantes, através de gravações de narrativas orais; (2) uma fase de instrução em que o grupo experimental foi submetido à Instrução com Foco na Forma (ELLIS, 2001) acerca do padrão de lexicalização dos verbos de movimento em inglês; (3) uma fase de pós-teste imediato, que ocorreu logo após a instrução; e (4) uma fase de pós-teste posterior, que aconteceu duas semanas após a instrução. Ambas as fases de pós-teste tiveram o objetivo aferir de *noticing* da estrutura alvo, através de protocolos escritos, e acurácia na produção oral, através de narrativas orais, em dois momentos distintos após a instrução. Os resultados demonstraram que, tanto os participantes do grupo experimental, quanto os do grupo controle, apresentaram melhora significativa em acurácia gramatical da estrutura alvo na produção oral após a intervenção da instrução (no caso do grupo experimental), da repetição da tarefa e da frequência do *input* (no caso de ambos os grupos). A estatística revelou, ainda, uma correlação fraca entre as variáveis *noticing* e acurácia gramatical na produção oral.

Palavras-chave: Lexicalização dos verbos de movimento. Instrução com Foco na Forma. *Noticing*. Produção oral em L2.

ABSTRACT

The aim of the study reported in this M.A. thesis was to investigate the effects of formal and planned instruction on the lexicalization pattern of motion verbs in English on the incorporation of such pattern in oral production of speakers of Portuguese (L1), learners of English as an L2. The study also sought to investigate the relationship between noticing of the target structure (SCHMIDT, 1990, 1995, 2001) and grammatical accuracy of motion verbs in participants' oral performance. The experiment was conducted with 38 learners of English as L2 of a binational center and a federal university located in Brasília/Brazil. The participants were divided into two groups (one experimental group and one control group) and all the participants demonstrated proficiency in English at or above the upper-intermediate level. The research design consisted of four phases: (1) a pre-test phase designed to measure noticing of the target structure through a written protocol and accuracy of the target structure in the participants' oral performance, through recorded oral narratives; (2) an instructional phase in which the experimental group received Form-focused Instruction (ELLIS, 2001) on the lexicalization pattern of motion verbs in English; (3) an immediate post-test phase, which occurred right after the instruction; and (4) a delayed post-test phase that took place two weeks after the instruction. Both post-tests aimed at measuring noticing, through written protocols, and accuracy in oral production, through oral narratives, at two different occasions after the treatment of instruction. The results suggest that both, the experimental and the control group, showed significant improvement in grammatical accuracy of the target structure in oral production after instruction (in the case of the experimental group), task repetition and input frequency (in the case of both groups). The statistics also revealed a weak correlation between the variables noticing and grammatical accuracy in oral production.

Keywords: Lexicalization of motion verbs. Form-focused Instruction. L2 oral production. Noticing.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Modelo de Levelt para o Processamento da Fala	24
FIGURA 2	Tipos de FFI	40
FIGURA 3	Modelo Computacional de Aquisição de L2	41
FIGURA 4	Semântica do Verbo <i>Entrar</i>	47
FIGURA 5	Semântica do Verbo <i>Sair</i>	48
FIGURA 6	Modelo das Questões do Teste de Proficiência Específico	63
FIGURA 7	Modelo de Tarefa da Fase de Intervenção	66
FIGURA 8	Modelo de Tarefa da Fase de Intervenção (a)	67
FIGURA 9	Modelo do Protocolo Escrito	73
FIGURA 10	Gráficos de caixa para os testes de acurácia em produção oral e <i>noticing</i> da estrutura alvo para os grupos experimental e controle	85
FIGURA 11	Correlação entre acurácia de produção oral e <i>noticing</i> da estrutura alvo para o grupo experimental	88
FIGURA 12	Correlação entre acurácia de produção oral e <i>noticing</i> da estrutura alvo para o grupo controle.....	89
FIGURA 13	Gráfico de progressão das médias de acurácia na produção oral dos grupos experimental e controle	90
FIGURA 14	Acurácia na Produção Oral dos Participantes do Grupo Experimental	92
FIGURA 15	Resultado do teste de proficiência geral	95
FIGURA 16	Gráfico de progressão das médias de <i>noticing</i> da estrutura alvo dos grupos experimental e controle	97

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Estatística Descritiva de acurácia na produção oral e <i>noticing</i> da estrutura alvo dos grupos experimental e controle	82
TABELA 2	Correlações de Pearson entre acurácia na produção oral e <i>noticing</i> da estrutura alvo dos grupos experimental e controle	87
TABELA 3	ANOVA de acurácia de produção oral e <i>noticing</i> da estrutura alvo para os grupos experimental e controle	100
TABELA 4	Teste de Friedman de acurácia na produção oral e <i>noticing</i> da estrutura alvo para os grupos experimental e controle	101
TABELA 5	Testes-t <i>post-hoc</i> de acurácia na produção oral do grupo experimental	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
FFI	<i>Form-Focused Instruction</i> – Instrução com Foco na Forma
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua/Língua Estrangeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CONTEXTUALIZAÇÃO	13
1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA	14
1.2 OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E HIPÓTESES	16
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A HABILIDADE ORAL EM L2	19
2.1.1 Modelos de Produção Oral	21
2.2 COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM DE L2	25
2.2.1 Atenção	26
2.2.2 Consciência	28
2.3 APRENDIZAGEM IMPLÍCITA E EXPLÍCITA	34
2.4 INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA	37
2.4.1 Instrução com Foco na Forma (<i>Form-Focused Instruction - FFI</i>) ...	39
2.4.2 A Instrução Planejada com Foco na Forma	42
2.5 O PROCESSO DE LEXICALIZAÇÃO DOS VERBOS DE MOVIMENTO	45
2.6 PADRÕES DE <i>THINKING FOR SPEAKING</i>	51
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	57
3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA	57
3.2 PARTICIPANTES	59
3.2.1 Características do Grupo Experimental	60
3.2.2 Características do Grupo Controle	61
3.2.3 Seleção dos Participantes	61
3.2.3.1 Teste de Proficiência Geral em Língua Inglesa	62
3.2.3.2 Teste de Proficiência Específico	62
3.3 <i>DESIGN</i> DO ESTUDO	63
3.3.1 Pré-Teste	64
3.3.2 Intervenção Pedagógica	65
3.3.3 Pós-Teste Imediato	69

3.3.4	Pós-Teste Posterior	69
3.4	INSTRUMENTOS	70
3.4.1	Questionário	70
3.4.2	Protocolos	71
3.4.3	Narrativas Orais	74
3.5	ANÁLISE DOS DADOS	74
3.5.1	Design da Análise dos Dados	75
3.5.2	Mensuração de Acurácia	76
3.5.3	Mensuração de <i>Noticing</i> da Estrutura Alvo	79
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	81
4.1	RESULTADOS	81
4.1.1	Estatística Descritiva	81
4.1.2	Testes de Inferência Probabilística	100
4.2	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
5.1	CONCLUSÃO	115
5.2	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	117
5.3	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	118
5.4	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	119
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICES	129
	APÊNDICE A	129
	APÊNDICE B	130
	APÊNDICE C	131
	APÊNDICE D	132
	APÊNDICE E	135
	APÊNDICE F	138
	APÊNDICE G	141
	APÊNDICE H	144
	APÊNDICE I	145
	APÊNDICE J	146
	APÊNDICE K	147
	APÊNDICE L	149

INTRODUÇÃO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao adquirirem uma segunda língua (L2¹), os aprendizes se deparam com o desafio de terem de aprender determinadas combinações de palavras que, muitas vezes, lhes são apresentadas exclusivamente de maneira implícita a partir da exposição ao *input*² da língua alvo.

A partir de minha experiência como professora de inglês como L2 para falantes de português como língua materna (L1), tenho observado que muitos aspectos formais da língua, embora relevantes para o desenvolvimento da competência linguística do aprendiz, não são abordados de forma explícita e estruturada em aulas de língua estrangeira e são apresentados aos aprendizes indiretamente, apenas através do discurso do professor, do contato com material didático ou de amostras de material autêntico na L2, dentro e fora da sala de aula.

Esse desafio se torna ainda mais evidente quando a língua materna dos aprendizes se difere da L2 no que diz respeito ao modo como os elementos semânticos se organizam na oração. Os aprendizes precisam, então, reformular os padrões das relações de forma/significado que utilizam em sua L1, para incorporar os padrões da L2. No entanto, se tal aspecto formal da língua não é objeto de instrução, questiona-se se e como estes padrões de organização semântica são eventualmente incorporados, pelos aprendizes, em suas produções orais e escritas na L2.

Nas últimas décadas, muitos pesquisadores (BERGSLEITHNER, 2007, 2008, 2010, 2011; BERGSLEITHNER; MOTA, 2013; FORTKAMP, 1999, 2000; LEOW, 1997, 2001, 2009; MOTA, 2003, 2009; ROBINSON, 1997, 1998, 2001, 2002, 2005; SCHMIDT, 1990, 1995, 2001) da área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), ramo da Linguística Aplicada que investiga como os indivíduos aprendem uma L2 (ORTEGA, 2009), têm voltado seus estudos à área da Cognição com o intuito de

¹ Nesta dissertação, apesar de entender os diferentes efeitos que contextos de aprendizagem podem ter no processo de aquisição, seguirei Mota (2009) e utilizarei a sigla L2 para me referir a quaisquer línguas adicionais. Além disso, utilizarei os termos aquisição e aprendizagem intercambiavelmente.

² O termo teórico *input* significa insumo linguístico. A terminologia em língua inglesa será utilizada ao longo de toda a dissertação.

desvendar os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de línguas e que levam os indivíduos a usarem uma determinada L2 de forma satisfatória tanto na compreensão quanto na produção da língua alvo. Muitos desses estudos (BERGSLEITHNER, 2007; BERGSLEITHNER; MOTA, 2013; DE GRAAFF, 1997; LEOW, 1997, 2001, 2009; ROBINSON, 1995; SCHMIDT, 1990, 1995, 2001) têm investigado construtos cognitivos, tais como consciência, *noticing*³ e atenção, na tentativa de compreender como esses construtos podem interferir no processo de aprendizagem de línguas e porque esse processo acontece de formas tão peculiares entre diferentes indivíduos.

Paralelamente ao desenvolvimento de hipóteses e teorias cognitivas acerca da aprendizagem de línguas, surgiram pesquisadores interessados em determinar o papel do professor e em identificar práticas pedagógicas efetivas no processo de ensino e aprendizagem de L2 (ELLIS, 2001).

O presente estudo busca fazer uma conexão entre as pesquisas na área da Cognição e os estudos sobre a Instrução com Foco na Forma, na tentativa de compreender como essas duas linhas de investigação podem colaborar no processo de aprendizagem de L2. Para tanto, esse estudo experimental examinou um aspecto formal da língua inglesa que não é objeto de intervenção pedagógica na maioria dos currículos das escolas no Brasil e que é, portanto, geralmente apresentado implicitamente aos aprendizes de inglês como língua estrangeira: *a lexicalização dos verbos de movimento*. A partir daí, buscou-se investigar se a consciência e a instrução acerca da organização semântica das línguas resulta na incorporação dos padrões de lexicalização verbal da L2 na produção oral dos aprendizes.

1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA

A habilidade de expressar-se oralmente em língua estrangeira é o objetivo primordial da maioria dos aprendizes de L2 (MOTA, 2003), principalmente em contextos de aprendizagem de L2 na fase adulta. A complexidade do sistema da fala, no entanto, faz com que a habilidade de produção oral em L2 seja, apesar da

³ O termo *noticing* – cunhado por Schmidt (1990) – será utilizado ao longo de toda a dissertação para referir-se ao construto cognitivo *registro cognitivo*, seguindo Bergsleithner (2009).

relevância, ainda pouco estudada. Além disso, a dificuldade de inspeção da produção oral é apontada como responsável por não haver, no meio acadêmico, um consenso acerca da melhor forma de abordar a oralidade como objeto de estudo de modo que se faça relevante tanto em uma perspectiva teórica, quanto pedagógica (ibidem).

Para tornar-se um falante competente de uma L2, é necessário que se aprendam certos modos de pensar específicos de cada língua, o que Slobin (1996) chama de *thinking for speaking*⁴. Segundo esse autor (ibidem), todos nós criamos uma representação mental das experiências que vivenciamos. Essas representações são independentes de qualquer língua em particular, no entanto, cada língua determina que aspectos da imagem são enfocados e essas características se concretizam no modo como verbalizamos os eventos. Cada língua possui, conforme Slobin (ibidem), padrões específicos para expressar descrição temporal e espacial.

A descrição de eventos de movimento é uma atividade comunicativa importante, afinal, pessoas e objetos estão em constante movimento ao nosso redor. As línguas portuguesa e inglesa encontram-se em polos opostos no que diz respeito à forma como verbalizam eventos de movimento (TALMY, 1985, 2000). Apesar disso, essa diferença tipológica não é normalmente apresentada aos aprendizes brasileiros de inglês como L2 como objeto de intervenção pedagógica. Mesmo assim, alguns aprendizes conseguem perceber regularidades no padrão de lexicalização verbal da L2 e incorporá-las à sua produção oral, ao passo que outros não são capazes de notar tais regularidades por si sós e, conseqüentemente, se mantêm dependentes do padrão de organização semântica de sua L1.

Indivíduos diferentes aprendem de formas diferentes. Essas diferenças podem estar relacionadas, entre outros fatores, a capacidades cognitivas individuais. Desse modo, o presente estudo se faz relevante, uma vez que investiga como a capacidade de registrar cognitivamente aspectos formais da L2 – no caso do presente estudo, o processo de lexicalização dos verbos de movimento – pode interferir no desempenho oral dos aprendizes e de que maneira a instrução pode ter

⁴ O termo teórico *thinking for speaking*, cunhado por Slobin (1996), se refere a padrões de pensamento, específicos de cada língua, que os falantes empregam quando se ocupam da atividade de falar. A terminologia em inglês será mantida ao longo desta dissertação por considerar que a tradução não incorpora todo o significado do termo original. Este conceito é detalhadamente explicado na seção 2.6.

impacto nos níveis de atenção dispensados à forma e, por conseguinte, na produção oral dos aprendizes.

1.2 OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E HIPÓTESES

O objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar se aprendizes de inglês como L2, falantes de português brasileiro como L1, são capazes de regular seu sistema de *thinking for speaking* e utilizar o padrão de lexicalização verbal da língua inglesa ao narrarem oralmente uma sequência de movimentos, e se a instrução acerca da estrutura alvo – *a lexicalização dos verbos de movimento* – pode causar algum impacto na tomada de consciência do padrão linguístico da L2 e, conseqüentemente, na produção oral dos aprendizes. O estudo também buscou verificar a existência de relação entre *noticing* – registro cognitivo⁵ – e o desempenho oral dos participantes na L2. Com base nessas premissas, quatro perguntas de pesquisa nortearam esse estudo:

1. Os participantes são capazes de regular seu sistema de *thinking for speaking* e utilizar o padrão de lexicalização verbal da L2, ou mantêm o padrão de lexicalização verbal da L1, ao desempenharem tarefas complexas, como, por exemplo, narrar uma sequência de movimentos, na L2?
2. Que efeitos, se algum, tem a instrução, sobre a organização semântica da língua inglesa para exprimir a ideia de movimento, na acurácia gramatical da estrutura alvo na produção oral dos aprendizes?
3. Existe alguma relação entre *noticing* e desempenho oral em L2?
4. A acurácia no desempenho oral da estrutura alvo – verbos de movimento em inglês – melhora entre as fases de pré-teste e pós-teste, antes e após a instrução?

⁵ A tradução para o termo teórico *noticing* – registro cognitivo – adotada para o presente estudo segue Bergsleithner (2009) por considerar que esta tradução incorpora de forma abrangente o significado deste construto cognitivo: estado de consciência em que aprendiz nota ou dispensa atenção conscientemente a algum aspecto formal da língua e que é capaz de verbalizar (BERGSLEITHNER, 2009).

A partir dessas quatro perguntas norteadoras, levantaram-se quatro hipóteses:

A hipótese 1 se refere à pergunta de pesquisa número 1. Os participantes não serão capazes de regular totalmente seu sistema de *thinking for speaking* e incorporar o padrão de lexicalização verbal da L2 em todas as ocorrências de descrição de movimento.

A hipótese 2 está associada à pergunta de pesquisa número 2. Os participantes apresentam melhora em acurácia gramatical da estrutura alvo a após a intervenção da instrução.

A hipótese 3 está relacionada à pergunta de pesquisa número 3. Existe relação positiva e estatisticamente significativa entre *noticing* e desempenho oral em L2. Quer dizer, participantes que mais registram cognitivamente aspectos formais da L2 tendem a ter um desempenho oral com maior precisão gramatical.

A hipótese 4 refere-se à pergunta de pesquisa número 4. Existe uma melhora significativa em acurácia de produção oral para a estrutura alvo entre as fases de pré-teste e pós-teste imediato. Porém, entre as fases de pós-teste imediato e pós-teste posterior, observa-se uma queda no desempenho de acurácia de produção oral devido à dificuldade de manutenção da estrutura alvo.

Os argumentos que justificam cada uma das hipóteses estão embasados na literatura. No que diz respeito à hipótese número 1, pesquisas na área da Semântica Cognitiva (Negueruela, 2004, por exemplo) apontam que mesmo falantes proficientes na L2 têm dificuldade em regular seu sistema de *thinking for speaking* e incorporar os padrões de lexicalização verbal da L2 à sua produção oral.

No que se refere à hipótese número 2, estudos experimentais (como Doughty, 1991, por exemplo) sobre a Instrução com Foco na Forma – tipo de instrução adotada no presente estudo –, têm demonstrado que a instrução formal resulta em uma melhor aprendizagem da língua e aprendizes instruídos formalmente aprendem a L2 mais rapidamente do que aprendizes que aprendem a língua alvo em ambientes naturalísticos.

A hipótese número 3 está fundamentada em diversos estudos (BERGSLEITHNER, 2007; BERGSLEITHNER; MOTA, 2013; ELLIS, 1993, 1994, 1999, 2001; ROBINSON, 1995, 1996a, 1996b, 1997, 2001, 2002, 2003; SKEHAN, 1996) que sugerem que *noticing* de estruturas formais durante a instrução pode

facilitar a aprendizagem de L2, melhorar precisão gramatical na produção oral em L2, e melhorar o desenvolvimento da linguagem.

A hipótese número 4 apoia-se em pesquisas na área de cognição (BERGSLEITHNER, 2007; BERGSLEITHNER; MOTA, 2013; DE GRAAFF, 1997; LEOW, 1997, 2001, 2009; ROBINSON, 1995; SCHMIDT, 1990, 1995, 2001) que revelam que a manutenção da estrutura alvo está relacionada à capacidade dos participantes em dispensar atenção à forma.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O Capítulo 1 – INTRODUÇÃO – refere-se a este capítulo introdutório. O Capítulo 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – destina-se à revisão de literatura dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. O Capítulo 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA – apresenta a metodologia de pesquisa adotada para a coleta e análise dos dados e aborda outras questões metodológicas tais como a seleção dos participantes, o *design* do estudo e os instrumentos de coleta. O Capítulo 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO – apresenta e discute os resultados dessa investigação. Por fim, o Capítulo 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS – apresenta as reflexões finais a respeito da análise dos dados, discorre sobre suas repercussões práticas e teóricas, bem como apresenta as limitações deste estudo e sugestões para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo aborda o referencial teórico utilizado para embasar os pressupostos desta pesquisa. Primeiramente, trata da questão da oralidade em língua estrangeira (L2) e revisa brevemente os modelos de produção oral de Levelt (1989) e De Bot (1992) (seção 2.1). Em seguida, o capítulo descreve alguns dos construtos cognitivos que atuam no processo de aprendizagem de L2, tais como atenção, consciência e *noticing*, e aborda a influente *Noticing Hypothesis*, proposta por Schmidt (1990) (seção 2.2). A seguir, discorre sobre a aprendizagem implícita e explícita (seção 2.3), bem como sobre a instrução implícita e explícita, fazendo uma relação de como as pesquisas na área de cognição influenciaram o desenvolvimento de diferentes formas de instrução, como, por exemplo, a Instrução com Foco na Forma (*Form-Focused Instruction*), proposta por Ellis (2001) (seção 2.4). Por fim, este capítulo trata da diferença tipológica no processo de lexicalização dos verbos de movimento nas línguas inglesa e portuguesa e das contribuições da semântica cognitiva a partir dos estudos de Talmy (1985, 2000) (seção 2.5) e da teoria de *thinking for speaking* de Slobin (1996) (seção 2.6).

2.1 A HABILIDADE ORAL EM L2

A habilidade de se expressar oralmente em língua estrangeira é o objetivo primordial da maioria dos aprendizes de L2 (MOTA, 2003). É essa também a principal promessa de grande parte das instituições comprometidas com o ensino de L2 e, além disso, é um fator fundamental na avaliação da competência linguística dos alunos. No entanto, apesar da relevância do tema, pouco ainda se sabe sobre produção oral em L2 comparativamente a outras habilidades (MOTA, *ibidem*). A complexidade da descrição dessa habilidade e dos elementos que participam de seu desenvolvimento é apontada como um dos principais fatores para a relativa escassez de pesquisa nessa área, se comparada, sobretudo, a trabalhos sobre as habilidades de compreensão oral e escrita em L2 (MOTA; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER, 2011).

Segundo Mota (2003), pesquisas com foco no desempenho oral em L2 têm ganhado a atenção de pesquisadores nas últimas duas ou três décadas, mas ainda assim, não se chegou a um consenso acerca da melhor forma de abordar a oralidade como objeto de estudo de modo que se faça relevante tanto em uma perspectiva teórica, quanto pedagógica. “Em termos gerais, a produção oral em L2 é mal entendida, mal ensinada, mal aprendida e mal testada” (MOTA, 2003, p. 70-71)⁶. Esse fenômeno se explica, em parte, pelo fato de o estudo sistemático da fala em língua materna (L1) não ter sido foco de pesquisa científica até o fim da década de 1950, e a principal razão para o desenvolvimento tardio e lento da pesquisa na área se deve à reconhecida complexidade dos métodos de coleta e análise de dados provenientes da produção oral (MOTA, 2003; MOTA; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER, 2011).

Bygate (2001) aponta outros fatores que podem ter contribuído para a relativa demora no desenvolvimento dos estudos sobre a oralidade em L2, entre eles, a tradição do método Gramática-Tradução que dominou o ensino de línguas por décadas e que, de certa forma, marginalizou o ensino da habilidade oral. Além disso, outras abordagens de ensino de L2 tratavam a comunicação oral e a interação não como um meio de aprendizagem e sim, como um fim, limitando, desse modo, o ensino da habilidade oral ao ensino de pronúncia.

O desenvolvimento da tecnologia também representou um fator metodológico importante. Somente a partir da década de 1970 os dispositivos de gravação se tornaram práticos e acessíveis, permitindo o desenvolvimento dos estudos da oralidade. Devido à dificuldade em obter-se materiais adequados à investigação dos mecanismos da fala, a maioria dos professores e pesquisadores direcionava seus estudos mais às habilidades de leitura e escrita, do que à de produção e compreensão oral (BYGATE, 2001).

A dificuldade de inspeção em produção oral reside, ainda, na grande diversidade de foco e escopo que a pesquisa pode assumir e na variedade de aspectos da oralidade que podem ser investigados, incluindo-se entre eles fatores sociolinguísticos, psicolinguísticos, cognitivos, pragmáticos, avaliativos, entre outros (MOTA, 2003).

⁶ No original, “In general, L2 speech production is poorly understood, poorly taught, poorly learned, and poorly tested”.

Ademais, o desenvolvimento da oralidade em L2 está diretamente relacionado, entre outros fatores, à emergência de habilidades comunicativas particulares, que não correspondem às habilidades comunicativas da L1. Em função de suas condições de produção, a linguagem oral se difere da linguagem escrita nos padrões gramatical, lexical e pragmático e alguns dos processos cognitivos envolvidos na produção oral de L2 não são os mesmos que participam de atividades de recepção, como a leitura e a escrita (BYGATE, 2001).

DeKeyser (2005) aponta que uma das tarefas mais importantes das ciências cognitivas é a de descrever e explicar a aquisição e o uso da linguagem, dois processos essencialmente humanos e que sofrem a influência de inúmeras variáveis. Essa tarefa se torna ainda mais desafiadora quando se investigam os processos de aquisição e uso de uma L2, já que, após a puberdade, esses processos são bastante distintos dos processos de aquisição e uso da L1.

Para os fins desta pesquisa, será adotada uma perspectiva de natureza cognitiva e, portanto, a habilidade de produção oral será tratada a partir da descrição dos processos cognitivos que a compõem. A seção a seguir (2.1.1) revisa o modelo de processamento da fala em L1 de Levelt (1989), bem como a adaptação para L2 proposta por De Bot (1992).

2.1.1 Modelos de Produção Oral

Segundo Mota, Bergsleithner e Weissheimer (2011), o modelo psicolinguístico de produção oral mais abrangente até o presente momento é o modelo de produção oral em L1 de Levelt (1989), que foi posteriormente adaptado para produção oral em L2 por De Bot (1992) e Fortkamp (1999, 2000).

O modelo de Levelt (1989) estabelece que a produção oral está organizada em quatro componentes: (1) o conceitualizador (*conceptualizer*), (2) o formulador (*formulator*), (3) o articulador (*articulator*) e (4) o sistema de auto-monitoramento da mensagem elaborada (*audition*). O conceitualizador refere-se à concepção pré-verbal da mensagem assim que o falante tem uma intenção comunicativa. Para Levelt (1989), dois processos de planejamento ocorrem durante o conceitualizador: (a) macro-planejamento: que consiste na seleção do conteúdo, na escolha dos níveis de franqueza e polidez ao falar, tendo em mente a intenção comunicativa; e

(b) micro-planejamento: que consiste em colocar a informação em perspectiva e decidir a forma correta de alocar cada informação na mensagem. Segundo Levelt (1989), esses dois estágios de planejamento podem ocorrer paralelamente, não sendo necessário que o macro-planejamento seja finalizado para que o micro-planejamento se inicie. Quando o conceitualizador produzir a mensagem pré-verbal, então o falante estará preparado para seguir para o próximo componente: o formulador.

Conforme Levelt (1989), é no formulador que a mensagem pré-verbal é traduzida em estrutura linguística, ou seja, é quando ocorre a formulação gramatical e fonológica da mensagem. A formulação gramatical consiste na busca de informação semântica no repertório lexical e na seleção das categorias sintáticas para a construção do enunciado. A formulação fonológica se refere à elaboração de um plano fonológico, uma fala interior, para cada lexema e para o enunciado como um todo. Sua função é planejar como cada palavra ou frase será articulada.

O resultado do formulador será o insumo do articulador. O articulador é o componente responsável pela execução do plano fonológico por parte do sistema respiratório e pelos músculos da face. O articulador é responsável por buscar informação sequencial da fala interior no dispositivo de armazenagem e elaborá-la para que se dê a produção oral.

O quarto componente do modelo de Levelt (1989) é o sistema de auto-monitoramento da mensagem elaborada, por parte do falante, que é responsável por regular a fala interior e a produção oral em si. Este sistema de monitoramento pode ocorrer em todas as fases do processo de produção oral e permite ao falante contrastar o que planejou falar com o que de fato executou linguisticamente. O sistema de auto-monitoramento da mensagem envolve um sistema de controle auditivo pelo qual o falante pode atender à própria fala interior. Consequentemente, ao detectar problemas na sua fala interior, o falante pode vir a se autocorrigir. Assim, o falante pode controlar esse processo de monitoramento tanto na fala interna, quanto na fala explícita (LEVELT, *ibidem*).

Embora os subestágios ocorram em ordem determinada, o processamento de um estágio subsequente pode se iniciar mesmo que o processamento do estágio anterior não tenha sido finalizado. Portanto, “o processamento cognitivo na produção

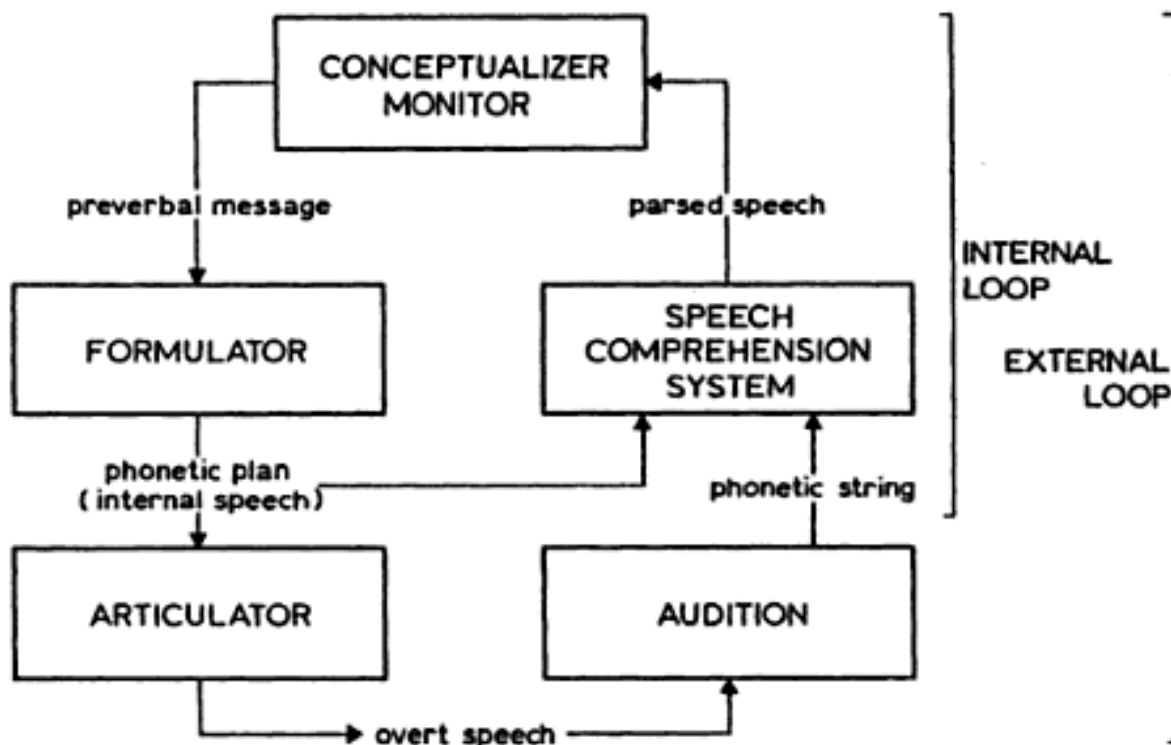
oral é, dessa forma, paralelo e incremental ⁷” (MOTA; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER, 2011, p. 9). Isso, de certa forma, explica a complexidade do processamento da fala, pois, trabalhando de forma incremental, o falante, além de coordenar todas esses processos, ainda precisa lidar com a pressão do tempo, já que, para que o interlocutor faça sentido do que está sendo dito, a mensagem deve ser executada com uma certa velocidade.

Mota, Bergsleithner e Weissheimer (2011) explicam que o aspecto temporal da fala representa um desafio para a parte do sistema cognitivo responsável pelo processamento em tempo real “uma vez que, por natureza, sua capacidade é limitada e somente alguns processos podem ser executados a cada momento” (p. 9). Devido a essa limitação natural, os processos cognitivos envolvidos na produção oral da L1 atuam sobre estruturas de conhecimento do tipo implícito e procedural, o que não exige altos níveis de recursos atencionais por parte do falante. No entanto, em uma situação comunicativa, o falante precisa lidar com processamento mental relacionado não somente à língua, mas também a fatores não linguísticos, tais como o contexto em que a fala é produzida, quem é o seu interlocutor e quanto conhecimento compartilha com ele, tornando, assim, a atividade de falar a atividade humana motora/cognitiva mais complexa (LEVELT, 1995).

A FIGURA 1, a seguir, apresenta o modelo proposto por Levelt (1989) para produção oral em L1.

⁷ Processamento incremental, segundo Levelt (1989), se refere ao início do processamento de um componente sem que o anterior tenha sido completado.

FIGURA 1 – Modelo de Levelt para o Processamento da Fala.



Fonte: LEVELT (1989, p. 470)

De Bot (1992), adaptou o modelo de Levelt (1989) para a produção oral em L2. Seu modelo representou uma importante contribuição para os estudos do processamento da fala em L2 (MOTA, 2009).

De Bot (1992) propõe que o falante precisa, primeiramente, escolher que língua irá utilizar antes de dar início à codificação da mensagem. Essa escolha se dá, segundo o autor, no conceitualizador durante o estágio de macro-planejamento da mensagem pré-verbal. No estágio subsequente, o micro-planejamento, o falante utiliza informações específicas da língua previamente selecionada para acionar as unidades lexicais apropriadas no formulador. De Bot (ibidem) sugere, portanto, que o formulador é específico de cada língua e propõe, por conseguinte, que a formulação gramatical e fonológica em L1 e em L2 requer procedimentos diferentes.

Em termos gerais, acredita-se que a diferença fundamental entre a produção oral em L1 e em L2 está no processamento cognitivo do estágio de formulação da mensagem, em que o falante deve acessar o conhecimento lexical, sintático e fonológico. Enquanto esse conhecimento é implícito e acionado automaticamente na L1, ele é, na L2, incompleto e de natureza explícita, exigindo do falante a utilização

de recursos atencionais. Por este motivo, o desempenho oral em L2 é mais lento e fragmentado, se comparado ao desempenho oral em L1 (MOTA; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER, 2011).

Mota (2009) aponta que o modelo de DeBot (1992) é uma tentativa bem sucedida de explicar, de maneira completa, os processos psicolinguísticos envolvidos na produção oral em L2. O modelo, porém, não é isento de críticas. Embora se destaque como um referencial teórico para tratar de questões de lexicalização, formulação gramatical, mudança de código e interferência fonológica, o modelo de DeBot (ibidem) não enfatiza a ideia de dois planos concorrentes sendo executados pelo falante, de forma paralela e incremental, e não explica como o sistema cognitivo do falante lida com essa demanda (p. 5).

Durante a produção oral em L2, a capacidade do falante em dispensar atenção à situação comunicativa, às decisões que precisa tomar, tais como escolha lexical e estruturas gramaticais, bem como a fatores extralinguísticos (como o grau de formalidade a ser utilizado com seu interlocutor, por exemplo), é monitorada por alguns construtos cognitivos, tais como os recursos atencionais, conscientes e de memória (BERGSLEITHNER, 2007, 2011; FORTKAMP, 1999, 2000). Esses construtos estão relacionados ao controle de atenção dispensada ao *input* (insumo) e *output* (produção) linguísticos e podem tanto aprimorar quanto restringir a precisão gramatical no desempenho oral do indivíduo (BERGSLEITHNER, 2007, 2010, 2011). Com o intuito de melhor compreender os construtos cognitivos que atuam no processo de produção oral em L2, a seção 2.2 aborda a questão da cognição no processo de aprendizagem de L2.

2.2 COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM DE L2

Segundo Ortega (2009, p. 82), o termo cognição – que vem do verbo latino *cognoscere* e significa “conhecer” – se refere ao modo em que a informação é processada e aprendida pela mente humana. Pesquisas na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) com foco na cognição buscam desvendar que processos cognitivos estão envolvidos na aprendizagem de línguas e que levam os indivíduos a usarem uma determinada L2 de forma satisfatória tanto na compreensão quanto na produção da língua alvo. Muitos pesquisadores (por exemplo, BERGSLEITHNER,

2007, 2008, 2010, 2011; BERGSLEITHNER; MOTA, 2013; FORTKAMP, 1999, 2000; LEOW, 1997, 2001, 2009; MOTA, 2003, 2009; ROBINSON, 1997, 1998, 2001, 2002, 2005; SCHMIDT, 1990, 1995, 2001) têm voltado seus estudos da área de cognição a temas relacionados à memória, consciência e atenção no âmbito da pesquisa em ASL. Esses têm sido temas centrais de investigação na área, seguindo uma perspectiva cognitiva, principalmente a partir da década de 1990, quando Schmidt propôs a *Noticing Hypothesis* (SCHMIDT, 1990).

Os processos consciente e inconscientes, bem como os recursos atencionais e de memória, são construtos cognitivos fundamentais para a compreensão dos processos envolvidos na aquisição de L2 (ORTEGA, 2003, 2004, 2009). Segundo Schmidt (2001, p. 3), a atenção, especialmente, é tão importante neste âmbito que, para ele, “[...] este conceito é necessário para que se entenda virtualmente todos os aspectos da aquisição de segunda língua [...]”⁸, entre eles o desenvolvimento da interlíngua, desenvolvimento da fluência, o papel das diferenças individuais e as diferentes formas em que a interação e a instrução podem contribuir para a aprendizagem de uma L2 (SCHMIDT, *ibidem*). Portanto, em vista da relevância desses construtos cognitivos para o entendimento do processo de aquisição de L2, nas subseções que seguem (2.2.1 e 2.2.2), serão discutidos mais detalhadamente os conceitos de atenção e consciência.

2.2.1 Atenção

Segundo Schmidt (1995), os pressupostos básicos que definem o construto da atenção determinam que sua capacidade é limitada, que ela é seletiva, é sujeita a controle voluntário, controla o acesso ao processamento consciente e é essencial para o controle das ações e para a aprendizagem (SCHMIDT, 1995, 2001).

Conforme Ortega (2009), dois dos fatores que definem atenção – voluntariedade e acesso ao processamento consciente – encabeçaram as investigações em ASL com foco na interface atenção/aprendizagem de línguas. Pesquisas na área buscaram entender em que medida a atenção afeta a aprendizagem de L2 ao examinarem os níveis de atenção necessários para que haja

⁸ No original, “(...) the concept of attention is necessary in order to understand virtually every aspect of second language acquisition (...)”.

aquisição. Ou seja, os pesquisadores investigaram se é possível haver aprendizagem de L2 sem intenção, sem atenção, sem consciência e sem compreensão.

Ortega (2009) explica que, em relação à questão da aprendizagem incidental (sem intenção), há uma unanimidade entre os pesquisadores que concordam que esse tipo de aprendizagem é possível e fácil de demonstrar, pois a aprendizagem de vocabulário, por exemplo, tanto na L2 quanto na L1, muitas vezes se dá através da leitura, mas, essa mesma aprendizagem, não se dá sem atenção, pois, se os leitores não prestarem atenção às novas palavras, não as aprenderão. Portanto, de acordo com Schmidt (1995), apesar de “a aprendizagem sem intenção ser possível, isto não implica na existência de aprendizagem sem consciência (p. 8)⁹.

Schmidt (2001) argumenta que “a atenção é necessária para todos os aspectos da aprendizagem de L2”¹⁰ (p. 3). Atenção ao *input* é fator determinante para a armazenagem de aspectos linguísticos na memória, bem como para o processo de formação e testagem de hipóteses em todos os domínios da linguagem (fonologia, semântica, sintaxe, pragmática, vocabulário). Segundo Schmidt (2001),

a atenção deve estar direcionada para qualquer evidência que seja relevante para um domínio de aprendizagem particular, isto é, a atenção deve ser especificamente focada e não somente global. Nada é de graça. A fim de adquirir fonologia, deve-se atentar aos sons do *input* da língua alvo, e se o objetivo do aprendiz é soar como um falante nativo ele deve atender a detalhes sub-fonêmicos também. A fim de adquirir vocabulário, o aprendiz deve atender tanto à forma das palavras bem como a quaisquer informações que estão disponíveis no *input* que podem levar à identificação dos seus significados. A fim de adquirir pragmática, o aprendiz deve atender tanto à forma linguística dos enunciados bem como aos traços contextuais e sociais relevantes com os quais estão associados. A fim de adquirir morfologia, deve atender às formas dos morfemas e a seus significados, e a fim de adquirir sintaxe, deve atender à ordem das palavras e aos significados aos quais essas estão associadas (p. 30-31).¹¹

⁹ No original, “[...] there can indeed be learning without intention, but this does not imply the existence of unconscious learning in any other sense.”

¹⁰ No original, “[...] attention is necessary for all aspects of L2 learning.”

¹¹ No original, “[...] attention must be directed to whatever evidence is relevant for a particular learning domain, i.e. that attention must be specifically focused and not just global. Nothing is free. In order to acquire phonology, one must attend to the sounds of target language input, especially those that are contrastive in the target language, and if one’s goal is to sound like a native speaker, one must attend to sub-phonemic details as well. In order to acquire vocabulary one must attend to both word form (pronunciation, spelling) and to whatever clues are available in input that can lead to identification of meaning. In order to acquire pragmatics, one must attend to both the linguistic form of utterances and the relevant social and contextual features with which they are associated. In order to acquire morphology (both derivational and inflectional), one must attend to both the forms of morphemes and

Portanto, atenção é um construto essencial no processo de aprendizagem de L2 (SCHMIDT, 2001), pois é ela que controla o acesso à consciência e é responsável pelo *noticing*, um nível de consciência que, segundo Schmidt (1990, 1995), é condição necessária para que ocorra aquisição de L2. Ele postula ainda que atenção é isomórfica à consciência e rejeita a ideia de aprendizagem sem atenção ou sem consciência (SCHMIDT, 1990, 1993, 1995).

Ademais, “o grau de atenção dispensado ao desempenho de determinadas tarefas define o quanto os processos nelas envolvidos estão ou não automatizados” (FORTKAMP; ZIMMER, 2005, p. 161). Os processos automatizados não demandam o processamento de recursos atencionais e, por isso, são altamente eficientes e podem ser executados em paralelo. Por outro lado, os processos não automatizados, ou controlados, exigem a utilização de recursos atencionais e são, por essa razão, executados de forma serial (FORTKAMP; ZIMMER, *ibidem*).

Partindo do pressuposto de que a capacidade humana de processamento de informação é limitada e de que a atenção é condição imprescindível para a aprendizagem – pois é ela que regula o processamento consciente – pesquisas em ASL buscaram desvendar o papel da consciência na aprendizagem de L2 (LEOW, 1997, 2000; ROBINSON, 1995; SCHMIDT, 1990, 1993, 1994, 1995, 2001). A próxima subseção (2.2.2) aborda essa temática.

2.2.2 Consciência

O papel exercido pela consciência no sistema atencional humano durante o processo de aquisição de L2 é uma questão bastante controversa na Linguística Aplicada (LEOW, 1997, 2000). Ao passo que alguns pesquisadores sugerem que a aprendizagem pode acontecer sem que haja processamento consciente – em nível de detecção, que se refere a um nível mais superficial de consciência (TOMLIN; VILLA, 1994) –, outros acreditam que consciência é um construto fundamental para que ocorra aprendizagem em L2 (LEOW, 1997, 2000; ROBINSON, 1995; SCHMIDT, 1990, 1995). Schmidt (1990, 1995) argumenta que a aprendizagem de línguas é um

their meanings, and in order to acquire syntax one must attend to the order of words and the meanings they are associated with.”

processo essencialmente consciente no insumo de informações novas e que a consciência é um construto determinante no processo de aprendizagem de línguas.

Apesar da controvérsia existente, Schmidt (1990, 1993, 1994, 1995) afirma que a importância da consciência não deve ser ignorada e precisa ser considerada no âmbito dos estudos de ASL como objeto de investigação científica já que engloba outros conceitos relacionados, tais como atenção, memória, conhecimento implícito e explícito, dentre outros. Schmidt (1990) argumenta que “o processamento consciente é condição necessária no processo de aprendizagem de segunda língua e um fator facilitador em outros aspectos da aprendizagem como um todo” (p. 131)¹².

Leow (1997, 2000) investigou o papel da consciência e seu potencial efeito no comportamento de aprendizes de L2 em tarefas de reconhecimento e produção da L2. Esse pesquisador analisou protocolos verbais (produzidos simultaneamente à resolução de palavras cruzadas) e o desempenho dos participantes em duas tarefas aplicadas imediatamente após a exposição ao *input*. Essas tarefas foram desenvolvidas com a finalidade de avaliar o reconhecimento e a produção escrita da estrutura alvo pelos participantes. E, a fim de direcionar a atenção dos mesmos para a estrutura alvo, a palavra cruzada foi elaborada de modo que eles, inicialmente, produzissem a forma incorreta e, ao passo que avançassem na resolução da tarefa, chegassem à forma correta. Através do desencontro entre a forma certa e a errada, os participantes tinham sua atenção direcionada para a estrutura alvo.

A análise dos protocolos verbais e do desempenho dos participantes revela duas conclusões importantes: (a) diferentes níveis de consciência resultam em diferentes formas de processamento. Em outras palavras, Leow (1997, 2000) conclui que há correlação entre a meta-consciência e um maior uso de processamento conceitualmente direcionado, tais como testagem de hipóteses e regras de formação morfológica, ao passo que a ausência de meta-consciência corresponde à ausência de tal forma de processamento; (b) um maior nível de consciência contribui para um maior reconhecimento e uma produção escrita mais precisa das formas linguísticas notadas no insumo. Ou seja, um maior nível de atenção dispensado à forma permite que os participantes percebam e recuperem a informação gramatical imediatamente e de maneira mais eficiente, quando comparado a menores níveis de consciência.

¹² No original, “I will claim that conscious processing is a necessary condition for one step in the language learning process, and is facilitative for other aspects of learning.”

De Graaff (1997) investigou o papel da consciência na aquisição de quatro estruturas formais de uma língua artificial a partir da instrução. O estudo comparou as variáveis complexidade e morfologia/sintaxe em dois grupos experimentais que se diferenciavam quanto ao tipo de instrução a que foram expostos (implícita ou explícita¹³). Os resultados apontam que existe correlação entre consciência acerca das estruturas alvos e um melhor desempenho linguístico das mesmas.

Em geral, os resultados dos estudos supracitados (DE GRAAFF, 1997; LEOW, 1997; 2000) bem como experimentos semelhantes realizados posteriormente (LEOW, 2001; 2009; ROSA, 1999; ROSA; O'NEIL, 1999) fornecem suporte empírico para o papel facilitador da consciência na aprendizagem de L2. No entanto, apesar das evidências, Leow e Bowles (2005) reportam que este tema é, ainda, fonte de muitos debates especialmente no que diz respeito a questões metodológicas de medida de consciência. Segundo os autores, há diferentes níveis de consciência envolvidos no processo de aprendizagem de L2 e é necessário que se faça uma clara distinção entre eles e os métodos utilizados para aferir esse construto.

Schmidt (1990), ao definir o construto 'consciência', alerta para o fato de esse ser um termo ambíguo e para a necessidade de se distinguir os sentidos que o vocábulo pode assumir. Ele aponta três possíveis abordagens para o termo: consciência como ciência (*consciousness as awareness*), que se relaciona ao fato de estar ciente do objeto de estudo; consciência como intenção (*consciousness as intention*), que se refere ao esforço voluntário do aprendiz, em prol do aprendizado; e consciência como conhecimento (*consciousness as knowledge*), que diz respeito ao conhecimento de regras. Para o autor, muitas das discussões envolvendo a questão do papel da consciência na aprendizagem de L2 têm origem nas diferentes acepções que o vocábulo pode assumir na linguagem corriqueira e, portanto, delimita sua área de investigação à concepção de consciência como ciência (*consciousness as awareness*), que se refere a um estado de alerta cognitivo (SCHMIDT, 1990).

O grau de consciência como ciência (*consciousness as awareness*) do aprendiz apresenta três níveis cognitivos fundamentais: (1) percepção (*perception*) –

¹³ Em termos gerais, a instrução implícita se refere ao ensino sem a apresentação das regras, ao passo que, na instrução explícita, os aprendizes são instruídos acerca das regras da língua (ELLIS, 2004). Esses conceitos são discutidos detalhadamente na seção 2.4.

organização mental e habilidade de criar representações internas de eventos externos, (2) registro cognitivo¹⁴ (*noticing*) – atenção dispensada conscientemente a algum aspecto da língua e que pode ser verbalizado, e (3) compreensão (*understanding*) – reconhecimento de alguma regra ou padrão da língua (SCHMIDT, 1990, p.132-133).

Schmidt (1990) aponta diferenças cruciais entre a informação que é somente percebida (*perception*), a informação que é registrada cognitivamente (*noticing*) e a informação que é compreendida (*understanding*) durante a exposição à L2. Essas diferenças referem-se aos níveis de consciência dispensada pelo aprendiz ao *input* da língua alvo. Por exemplo, ao fazermos a leitura de um texto, normalmente registramos cognitivamente (consciência em nível de *noticing*) o conteúdo daquilo que estamos lendo, mais do que peculiaridades do estilo do autor, o tipo de letra utilizado no texto ou a música que toca na sala ao lado. No entanto, percebemos (consciência em nível de percepção – *perception*) esses estímulos e podemos prestar atenção a eles se assim o quisermos (SCHMIDT, *ibidem*, p. 132). A compreensão (consciência em nível de compreensão – *understanding*), por outro lado, se refere a um nível mais alto de consciência. Enquanto *noticing* se refere ao registro consciente da ocorrência de algum evento, a compreensão implica no reconhecimento de um princípio, regra ou padrão linguístico, como explica Schmidt (1995) ao apresentar um exemplo ilustrativo dessa distinção:

Em morfologia, quando o aprendiz está ciente de que falantes de inglês produzem enunciados como “*He goes to the beach a lot*” (Ele vai muito à praia), trata-se de *noticing*. Estar ciente de que *goes* é a forma flexionada do verbo *go* para terceira pessoa singular refere-se à compreensão (p. 30)¹⁵.

Para Schmidt (1990, 1995), a consciência em nível de *noticing* desempenha um papel essencial no processo de ASL já que, para o autor, uma vez que o aprendiz nota aspectos linguísticos no *input*, esses podem se transformar em

¹⁴ O termo *registro cognitivo* é aqui utilizado, seguindo Bergsleithner (2009), para referir-se ao termo teórico *noticing*, cunhado por Schmidt (1990).

¹⁵ No original, “In morphology, awareness that a target language speaker says, on a particular occasion, ‘He goes to the beach a lot’, is a matter of noticing. Being aware that *goes* is a form of *go* inflected for number agreement is understanding”.

*intake*¹⁶. Assim, ao propor a *Noticing Hypothesis* (SCHMIDT, 1990), o pesquisador sugere que aspectos linguísticos registrados cognitivamente (*noticed*) durante o *input* possam ser internalizados, levando à aprendizagem dos mesmos.

A *Noticing Hypothesis* postula que a consciência em nível de *noticing* é condição necessária e suficiente para que aprendizagem de aspectos formais da L2 ocorra (SCHMIDT, 1990,1995). Esses aspectos linguísticos formais podem ser de ordem fonológica, morfológica, semântica, sintática, pragmática, entre outras (SCHMIDT, 1990) e, “quanto maior for a quantidade de atenção dispensada pelo aprendiz, maior será o seu nível de sucesso na aprendizagem” (MOTA; FINGER, 2008, p. 2).

Com base nesse pressuposto, uma das principais questões a ser debatida no presente estudo é o papel exercido por esse construto cognitivo (*noticing*) no processo de aprendizagem de L2. A pesquisa apresentada nesta dissertação buscou investigar em que medida a consciência em nível de *noticing* está relacionada à aquisição de um aspecto formal da L2 – *a lexicalização dos verbos de movimento* – demonstrada a partir da produção oral dos participantes. Além disso, o presente estudo também buscou desvendar se há efeitos da instrução acerca desse aspecto formal da L2 na acurácia da produção oral dos aprendizes, bem como nos níveis de consciência para essa estrutura linguística.

É importante destacar, no entanto, que, para Schmidt (1990), *noticing* refere-se a uma experiência individual e espontânea, independente de instrução, como explica Bergsleithner (2009):

Noticing refere-se a uma experiência particular de cada aprendiz, operacionalmente definida como condições disponíveis de se verbalizar. Sua ideia de *noticing* está relacionada à descoberta natural e espontânea de aspectos de uma segunda língua ou língua estrangeira, durante o *input*. Além disso, *noticing* refere-se ao conhecimento ou aprendizado consciente e explícito, através de uma descoberta individual que cada aprendiz faz, nota ou percebe, quer seja na interação de aprendizes com nativos da segunda língua, quer seja em sala de aula, entre aprendizes nativos de uma mesma língua aprendendo uma L2, por meio de uma instrução implícita do professor de um texto oral ou escrito, sem nenhum tipo de instrução de regras formais ou gramaticais ensinadas explicitamente pelos professores (p. 103).

¹⁶ Parte do *input* (insumo) que foi processada pelo aprendiz e convertida em alguma forma de conhecimento (SHARWOOD-SMITH, 1994).

Apesar de a *Noticing Hypothesis* estabelecer que *noticing* é um processo consciente, que ocorre naturalmente em contextos de interação comunicativa e independentemente de intervenção pedagógica, alguns pesquisadores (BERGSLEITHNER, 2007; LEOW, 1997, 2000, 2001; ROBINSON, 1995, 1997; SKEHAN, 1996; 1998, dentre outros), acreditam que *noticing*, além de ocorrer de forma espontânea, também pode ser induzido. Em outras palavras, esses pesquisadores argumentam que o aprendiz pode ser levado a direcionar sua atenção a aspectos formais da língua através de uma instrução ou tarefa, ou por meio de qualquer outro tipo de intervenção do professor.

Para Schmidt (1990, 1995), a instrução pode ter um efeito de preparação, aumentando as chances de ocorrer *noticing* em uma exposição posterior, através do estabelecimento de expectativas em relação a determinado aspecto formal da língua (SCHMIDT, 1990, 1995; SCHMIDT; FROTA, 1986). Em suma, uma vez que o aprendiz é instruído formalmente acerca de quaisquer aspectos linguísticos, existe a possibilidade de esse aprendiz registrar (ou notar) tal aspecto formal durante um *input* posterior à instrução, quando este ocorrer espontaneamente, em contexto de interação e uso da língua. Bergsleithner (2009) explica que, para Schmidt (2006), durante a instrução formal do professor, outro construto cognitivo entra em ação¹⁷. Este construto pode estar relacionado a um processo de atenção (*attention*), em um nível de consciência que não se refere ao mesmo nível dispensando durante um evento em nível de *noticing*.

Apesar de aceitar os pressupostos da *Noticing Hypothesis*, o conceito de *noticing* adotado no presente estudo segue Bergsleithner (2007), Leow (1997, 2000, 2001), Robinson (1995, 1997) e Skehan (1996, 1998), no sentido de que, assim como esses pesquisadores, acredito que *noticing* também pode ocorrer em contextos de instrução formal. Essa noção é também compatível com a acepção adotada por R. Ellis (1993, 1994, 1999, 2001), que assume que *noticing* pode ocorrer durante a instrução.

Com base nessa premissa, acredita-se que a instrução pode ter um papel facilitador do registro cognitivo (*noticing*) de aspectos formais da língua alvo e que pode levar ao desenvolvimento da L2, caracterizando, assim o processo de

¹⁷ Bergsleithner (2009) reporta que chegou a essas conclusões a partir de conversas individuais com Schmidt, nas quais o pesquisador salienta que *noticing* se refere a uma descoberta individual e espontânea que se dá durante o *input* da língua alvo e que o construto cognitivo envolvido durante a instrução é atenção, e não *noticing*.

aprendizagem da língua alvo. Desse modo, faz-se necessária a discussão acerca dos tipos de aprendizagem e tipos de instrução. As seções (2.3 e 2.4), a seguir, abordam esse tema.

2.3 APRENDIZAGEM IMPLÍCITA E EXPLÍCITA

O debate acerca da apresentação das regras da língua através de instrução explícita ou implícita se entrelaça aos conceitos de aprendizagem implícita e explícita. Portanto, se faz pertinente a definição desses tipos de aprendizagem antes de abordarmos o tema dos tipos de instrução.

N. Ellis (1994) considera que a consciência tem papel fundamental na distinção entre conhecimento implícito e explícito. Segundo o autor, a aprendizagem implícita se dá sem que o aprendiz/usuário da língua tenha consciência dos mecanismos que utiliza durante sua produção linguística. N. Ellis (2008) explica que a aprendizagem de L1 caracteriza uma aprendizagem implícita, pois, ainda que a criança adquira um conhecimento complexo acerca da estrutura de sua língua, ela não é capaz de explicar as regras por trás desse conhecimento. A aprendizagem de L1 é implícita e resultado da experiência de uso da língua e não de regras explícitas. Em outras palavras, a simples exposição ao insumo linguístico é suficiente para que haja aprendizagem e nenhuma instrução explícita é necessária.

Por outro lado, a aprendizagem explícita implica uma condição consciente por parte do aprendiz e inclui situações em que ele procura e testa hipóteses a respeito da organização das estruturas da língua. Durante a aprendizagem explícita, o aprendiz faz uso do conhecimento das regras obtido através de instrução formal (N. ELLIS, 2008).

Ainda, segundo N. Ellis (2008), a aprendizagem de L2 na fase adulta depende, em grande parte, do conhecimento explícito, já que o conhecimento linguístico obtido implicitamente a partir da exposição a situações comunicativas na língua alvo é limitado. Portanto, a consciência na aprendizagem de L2 na fase adulta assume um papel de extrema relevância e inclui a atenção do aprendiz à forma, correção de erros e utilização de descrições pedagógicas e gramaticais da língua, entre outros fatores.

O que distingue, portanto, o conhecimento explícito do conhecimento implícito

é a presença ou ausência de consciência. O conhecimento implícito caracteriza-se pela ausência de consciência, ou seja, ocorre quando o aprendiz não percebe conscientemente que ocorreu aprendizagem. Por outro lado, o conhecimento explícito caracteriza-se pela consciência das regras que regem a língua. De acordo com R. Ellis (2004)

O conhecimento explícito da L2 é o conhecimento declarativo e, por vezes, anômalo de traços fonológicos, lexicais, gramaticais, pragmáticos e sócio-críticos de uma L2, juntamente com a metalinguagem utilizada para categorizar tal conhecimento (p. 244)¹⁸.

Para R. Ellis (2004), o conhecimento explícito pode ser aprendido e verbalizado. Em outras palavras, o conhecimento explícito é o conhecimento sobre a língua e sobre os usos da língua.

Tagarelli, Mota e Rebuschat (2011) reportam que pesquisas no âmbito da psicologia cognitiva apontam para a existência de diferenças importantes entre a aprendizagem que se dá sob condições implícitas e aquela que acontece em condições explícitas, uma vez que estes dois sistemas são fundamentalmente distintos. Essas diferenças foram, segundo os autores, demonstradas de forma experimental.

Em condições de aprendizagem explícita, os participantes estão cientes de que devem aprender algo e sabem que serão testados acerca de determinada estrutura. Por outro lado, em condições de aprendizagem implícita, os participantes não são informados sobre os propósitos do experimento e não têm consciência de que devem aprender algo ou de que serão testados. A exposição ao *input* é condição importante nesse tipo de aprendizagem e tarefas são utilizadas pelos pesquisadores para desviar a atenção dos participantes do verdadeiro objetivo da pesquisa. “Por esta razão, a aprendizagem, nessas condições, é frequentemente chamada de incidental”¹⁹ (TAGARELLI; MOTA; REBUSCHAT, 2011, p. 2062). Assim, o conhecimento resultante de uma experiência de aprendizagem explícita é diferente do tipo de conhecimento que é gerado a partir de uma aprendizagem implícita.

¹⁸ No original, “Explicit knowledge is the declarative and often anomalous knowledge of phonological, lexical, grammatical, and social critical features of an L2 together with the metalanguage for labeling this knowledge.”

¹⁹ No original, “Learning in such conditions is often therefore referred as incidental.”

“O conhecimento explícito é normalmente visto como cognitivamente distinto do conhecimento implícito, o que significa assumir que envolvem diferentes mecanismos de processamento”²⁰ (FINGER; VASQUES, 2010, p. 839). O conhecimento implícito é resultante de processamento automático, ao passo que o conhecimento explícito é acessado através de processamento controlado (R. ELLIS, 2004).

R. Ellis (2005) explica que, em relação à existência de inter-relação entre esses tipos de conhecimentos, existem três hipóteses baseadas em três perspectivas cognitivas distintas. A primeira posição, a *Hipótese da Não-Interface*, se baseia na dicotomia aquisição/aprendizagem de Krashen (1981,1982) e nega qualquer possibilidade de conversão de conhecimentos explícitos em implícitos e vice-versa, devido a sua natureza distinta. Em contrapartida, a *Hipótese da Interface Forte* defende que o conhecimento explícito pode se transformar em conhecimento implícito através da prática (DEKEYSER, 1997, 1998; SHARWOOD-SMITH, 1981), ou seja, “o aprendiz pode, primeiramente, aprender uma regra de forma declarativa e, a partir da prática, converter esse conhecimento em uma representação implícita” (R. ELLIS, 2005, p. 144)²¹, sem, no entanto, perder a representação explícita do conhecimento. O terceiro posicionamento, a *Hipótese da Interface Fraca*, adota uma postura intermediária e reconhece a possibilidade de o conhecimento explícito tornar-se implícito. Na verdade, “[e]ssa hipótese nega a conversão total, mas postula que o saber explícito desempenha o papel de facilitador do *intake*, pois possibilita aos aprendizes perceber detalhes formais presentes no *input*” (FINGER; PREUSS, 2009, p. 79).

A terceira perspectiva é a que subjaz ao estudo descrito nesta dissertação. Esse trabalho de investigação busca, entre outras coisas, verificar de que forma podemos contribuir para que a atenção do aprendiz seja direcionada àquele aspecto formal da língua presente no *input* da L2 e que, sem a instrução, não seria notado espontaneamente. Sob tal perspectiva, parece pertinente a discussão acerca dos tipos de intervenções pedagógicas. A seção a seguir (seção 2.4), então, trata da diferenciação entre as instruções implícita e explícita, salientando suas características na visão de diferentes pesquisadores.

²⁰ No original, “Explicit knowledge is normally viewed as cognitively distinct from implicit knowledge, which means to assume that they assume different processing mechanisms.”

²¹ No original, “[...] learners can first learn a rule as a declarative fact and then, by dint of practice, can convert it into an implicit representation [...]”.

2.4 INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA

A discussão acerca dos níveis de interação entre conhecimento implícito e explícito traz à tona a questão de como esses conhecimentos são adquiridos e de como a instrução pode interferir nesse processo. De Graaff (1997) salienta que uma das questões mais recorrentes no âmbito dos estudos em ASL diz respeito ao impacto que a instrução explícita de regras gramaticais pode ter na aquisição de L2. Segundo o autor (*ibidem*), o conhecimento implícito está normalmente associado ao melhor desempenho em L2, no entanto, a forma como esse conhecimento é construído – através de uma intervenção explícita ou implícita – ainda é fonte de muitos debates.

Para R. Ellis (2004), na instrução explícita, o aprendiz é instruído acerca das regras da língua e, a partir delas, pratica as estruturas, ao passo que na instrução implícita, o aprendiz deduz as regras a partir dos exemplos dados. Finger e Vasques (2010) definem a instrução explícita como aquela em que os aprendizes recebem informações acerca do modo como o *input* recebido é organizado. Segundo as autoras, a instrução implícita, por sua vez, acontece quando os aprendizes são expostos a um insumo significativo, permitindo que extraiam informações a respeito do funcionamento da língua por si sós. Em termos gerais, a instrução explícita é definida como a forma de ensino em que “os aprendizes são instruídos a procurar pelas regras que subjazem ao *input*” (HULSTIJN, 2005, p. 132 apud ZIMMER; ALVES; SILVEIRA, 2006) e a instrução implícita, por outro lado, ocorre quando as informações acerca das regras da língua não são fornecidas.

O foco, na instrução explícita, é sempre a forma²². Toda atividade comunicativa tem por objetivo o ensino de uma estrutura formal da língua, em detrimento de tarefas com o foco maior no significado. Na instrução explícita, um aspecto formal da língua é previamente selecionado e ensinado, seja através do ensino dedutivo – em que o professor apresenta as regras primeiramente e em seguida fornece exemplos – ou do ensino indutivo – onde o professor dá exemplos e, posteriormente, pede que os aprendizes tentem extrair as regras (ZIMMER; ALVES; SILVEIRA, 2006).

Em contrapartida, na instrução implícita, o foco é sempre no significado. As

²² O termo *forma*, nesta dissertação, refere-se a qualquer aspecto formal da língua: fonológico, lexical, gramatical, semântico ou pragmático (R. ELLIS, 2001).

atividades comunicativas são elaboradas a fim de que os aprendizes sejam expostos ao insumo da L2 e, a partir das tarefas e da interação com a língua alvo, venham a inferir as regras gramaticais, sem que essas sejam mencionadas. Nesse tipo de instrução, não há discussões ou explicações das regras que regem a língua (ANDREWS, 2007).

De acordo com DeKeyser (1995), um tratamento instrucional é explícito se informações acerca das regras fizerem parte da instrução ou se os aprendizes forem solicitados a prestarem atenção a formas particulares ou a encontrarem essas regras por si sós. “Por outro lado, quando as regras não são discutidas e os aprendizes não são orientados a prestarem atenção às regras ao realizarem tarefas na L2, a instrução é implícita” (NORRIS; ORTEGA, 2000, p. 437).²³

Os critérios para a diferenciação entre a instrução explícita e implícita são ainda mais abrangentes, segundo Zimmer, Alves e Silveira (2006). Para os autores, a instrução explícita engloba todos os procedimentos pedagógicos que objetivam garantir aos aprendizes a exposição e o uso das formas linguísticas em um contexto comunicativo. “A instrução explícita pode ser empregada para o desenvolvimento da consciência linguística de qualquer aspecto da L2 – fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos – de forma dedutiva ou indutiva” (ZIMMER; ALVES; SILVEIRA, 2006, p. 90).

Apesar da recorrente associação e, por vezes confusão, entre instrução explícita com dedutiva e implícita com indutiva, Finger e Vasques (2010) salientam que “tanto a instrução dedutiva quanto a indutiva se relacionam à instrução explícita, uma vez que as regras são dadas em algum momento da intervenção” (p. 844)²⁴. A instrução indutiva e dedutiva se diferem quanto ao momento em que as regras são apresentadas aos aprendizes. Na instrução dedutiva, as regras são apresentadas antes de qualquer exposição ao *input*. A instrução indutiva ocorre quando o insumo, normalmente na forma de exemplos, é observado e analisado, seu significado é entendido, para então, as regras serem inferidas (DEKEYSER, 1995).

Decoo (1996), por sua vez, define a dedução como o processo que vai do geral ao específico e da formulação consciente das regras à aplicação no uso da língua. A indução, por outro lado, é descrita como o processo que parte do

²³ No original, “Conversely, when rules are not discussed and learners are not asked to attend to rules during L2 tasks, the instruction is implicit.”

²⁴ No original, “[...] both deductive and inductive instructions are encompassed by explicit instruction since rules are given at some point or another.”

específico para o geral, do uso da linguagem para a formulação de regras e generalização que emergem da análise do insumo. O próprio autor (ibidem) afirma, entretanto, que esta dicotomia não é suficiente para descrever a variedade de modalidades em que a indução e a dedução podem ocorrer em contextos instrucionais.

Não há, na literatura, um consenso quanto ao tipo de instrução que deva ser utilizado em contextos de ensino de L2 (R. ELLIS, 2005). Vários estudos (DE GRAAFF, 1997; DEKEYSER, 1995; N. ELLIS, 2004; ROBINSON, 1997) sobre os efeitos desses diferentes tipos de instrução foram desenvolvidos. Observa-se, no entanto, que a controvérsia acerca da relevância da presença de regras gramaticais na instrução, além dos métodos utilizados no ensino de tais regras, fizeram emergir uma linha de intervenção pedagógica conhecida como Instrução com Foco na Forma (*Form-Focused Instruction* – FFI) (BROWN, 2000).

A Instrução com Foco na Forma (que será discutida na subseção 2.4.1) tem atraído a atenção de pesquisadores na Linguística Aplicada há mais de uma década e tem gerado um intenso debate acerca do papel do ensino da forma na aprendizagem de L2 (R. ELLIS, 1994, 2001). Estudos experimentais (ANDREW, 2007; FINGER; PREUS, 2009; R. ELLIS, 1994, 2002), sobre a Instrução com Foco na Forma têm demonstrado que a instrução formal resulta em uma melhor aprendizagem da língua e aprendizes instruídos formalmente aprendem a L2 mais rapidamente do que aprendizes que aprendem a língua alvo em ambientes naturalísticos (R. ELLIS, 2001). Uma vez que este estudo adota a Instrução com Foco na Forma em seu percurso metodológico, faz-se relevante abordarmos seu conceito e a aplicação. A próxima subseção trata desse tema mais detalhadamente.

2.4.1 Instrução com Foco na Forma (*Form-Focused Instruction* – FFI)

Conforme R. Ellis (2001), o termo Instrução com Foco na Forma (FFI) se refere a qualquer atividade instrucional, planejada ou incidental, que tem por objetivo induzir o aprendiz a prestar atenção à forma. É um termo abrangente, pois engloba diferentes tipos de intervenções pedagógicas que podem ocorrer na sala de aula de L2, dentre elas, a instrução com Foco nas Formas, instrução com Foco na Forma,

segundo a classificação de Long (1991)²⁵.

A instrução com Foco nas Formas (*Focus on FormS*) diz respeito ao tipo de instrução em que o professor prioriza o ensino de estruturas linguísticas isoladas do contexto, sem preocupação com a conexão da forma com o significado. Nessa abordagem, a língua é tratada como um objeto de estudo e os aprendizes, como estudantes, e não usuários da língua (R. ELLIS, 2001).

Na instrução com Foco na Forma (*Focus on Form*), como proposta por Long (1991), a atenção do aprendiz é direcionada simultaneamente para a forma e o significado a partir de uma dúvida ou necessidade demonstrada pelo aprendiz em situações comunicativas. Neste tipo de instrução não há pré-seleção do aspecto formal da língua a ser ensinado e atenção à forma emerge incidentalmente em resposta a uma necessidade comunicativa.

R. Ellis (2001) propõe uma nova maneira de conceituar a FFI de acordo com dois critérios: (a) para onde a atenção do aprendiz é direcionada e (b) como a atenção à forma é distribuída durante a instrução. O autor sugere três tipos de FFI: Instrução com Foco nas Formas (*focus-on-forms*), Instrução Planejada com Foco na Forma (*planned focus-on-form*) e Instrução Incidental com Foco na Forma (*incidental focus-on-form*). O quadro da FIGURA 2, a seguir, mostra os tipos de FFI, o seu foco principal e como a atenção é distribuída.

FIGURA 2 – Tipos de FFI.

<i>Tipo de FFI</i>	<i>Foco Principal</i>	<i>Distribuição</i>
1. Foco nas Formas	Forma	Intensivo
2. Planejada com Foco na Forma	Significado	Intensivo
3. Incidental com Foco na Forma	Significado	Extensivo

Fonte: R. ELLIS (2001, p. 17)

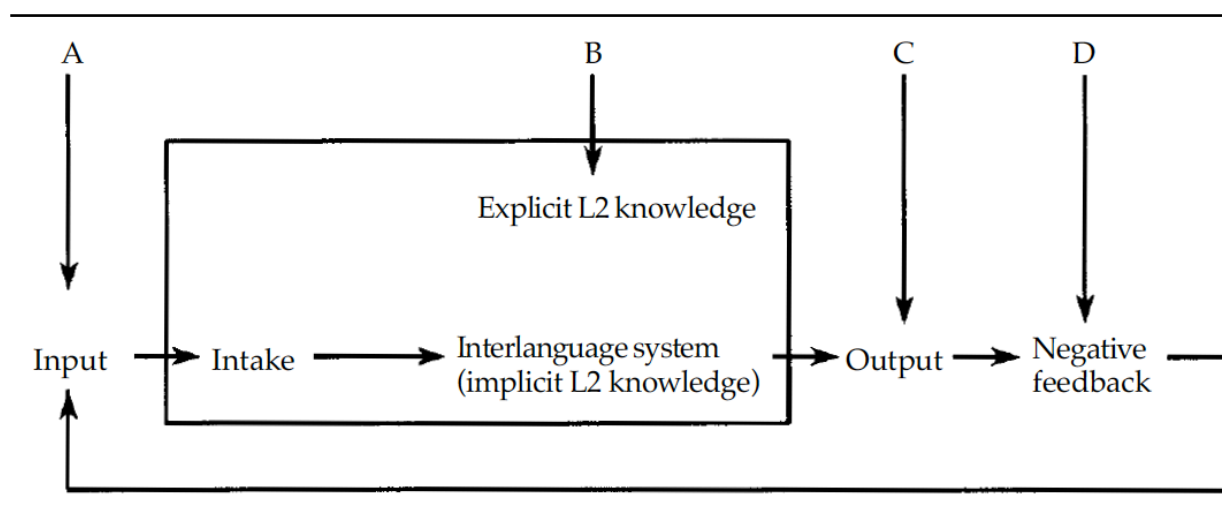
Como mostra o quadro da FIGURA 2, a Instrução com Foco nas Formas (Tipo 1) se caracteriza pelo foco principal na forma e tratamento intensivo de formas linguísticas pré-selecionadas. A instrução Planejada com Foco na Forma (Tipo 2) se diferencia do Tipo 1 no que diz respeito a onde a atenção do aprendiz é direcionada:

²⁵ Long (1991), ao classificar os tipos de intervenções pedagógicas, propõe três tipos de instrução: Foco nas Formas, Foco na Forma e Foco no Significado (que exclui qualquer tipo de atenção à forma). Esta última não é abordada por Ellis (2001) ao tratar da FFI.

para o significado; mas, assim como a Instrução com Foco nas Formas, a Instrução Planejada com Foco na Forma envolve tratamento intensivo de formas pré-selecionadas. Na Instrução Incidental com Foco na Forma (Tipo 3), o foco principal de atenção também é no significado, porém, diferentemente das Instruções com Foco nas Formas e Planejada com Foco na Forma, a Instrução Incidental com Foco na Forma se caracteriza por distribuir a atenção a uma gama de formas linguísticas que não foram previamente selecionadas (R. ELLIS, 2001).

Conforme R. Ellis (2001), estudos demonstram que a Instrução (Planejada ou Incidental) com Foco na Forma contribui para despertar a consciência (*consciousness raising*) do aprendiz, chamando sua atenção para determinadas estruturas linguísticas presentes no *input* em contextos comunicativos. Assim sendo, R. Ellis (1998), baseado no modelo computacional de aquisição de L2²⁶ (FIGURA 3), apresenta quatro procedimentos metodológicos com foco na forma: *input* estruturado; prática da estrutura; *feedback* negativo e instrução explícita. Estes quatro procedimentos metodológicos são elementos constituintes da Instrução Planejada com Foco na Forma e serão descritos mais detalhadamente na próxima subseção (2.4.2).

FIGURA 3 – Modelo Computacional de Aquisição de L2.



Fonte: ELLIS (1998, p. 43)

²⁶ O modelo computacional de aquisição de L2, dominante no âmbito de ASL, se baseia na metáfora computacional em que os aprendizes de L2 são vistos como máquinas inteligentes que processam o insumo na caixa preta mental (ver Lantolf, 1996, para uma discussão mais detalhada) (R. ELLIS, 1998).

2.4.2 A Instrução Planejada com Foco na Forma

O tipo de instrução adotada neste estudo foi a Instrução Planejada com Foco na Forma (*planned focus-on-form*), proposta por Ellis (2001). A Instrução Planejada com Foco na Forma implica na pré-seleção de aspectos linguísticos a serem ensinados. Os aprendizes, então, são induzidos a notar determinado aspecto formal da língua por meio da exposição a um *input* rico na estrutura que se deseja ensinar acompanhado de uma tarefa com foco no significado. Ou seja, as tarefas associadas ao *input* rico são comunicativas por natureza, uma vez que exigem que o aluno responda, primeiramente, ao conteúdo apresentado no *input* (ELLIS, 2001, p. 20).

O modelo computacional de aquisição de L2 (FIGURA 3) demonstra uma série de pontos em que a instrução com foco na forma pode interferir no desenvolvimento da interlíngua²⁷. No ponto A, a instrução é direcionada para o insumo linguístico (*Input*), ou seja, textos orais e/ou escritos são, de certa forma, manipulados para induzir o aprendiz a notar determinado aspecto formal da língua à medida que tenta compreender o texto. Seguindo VanPatten (1993), Ellis (1998) chama esse procedimento metodológico de *input* estruturado. O ponto B envolve conhecimento explícito (*Explicit L2 Knowledge*) e há, aqui, um esforço para desenvolver, no aprendiz, o conhecimento explícito das regras da L2. O ponto C está vinculado à prática da estrutura (*Output*) e consiste em criar oportunidades comunicativas para que o aprendiz pratique e produza a estrutura alvo. Por fim, o ponto D diz respeito ao *feedback* negativo (*Negative Feedback*) e consiste em mostrar ao aprendiz quando não foi capaz de produzir a estrutura corretamente (ELLIS, 1998).

Esse modelo apresenta ainda três tipos de processo: (1) *intake*: notar (*notice*) as formas linguísticas no *input* e armazená-las na memória curta²⁸; (2) aquisição: incorporar as novas formas à memória longa²⁹ e reestruturar a interlíngua; e (3) produção: usar as formas armazenadas na produção oral e/ou escrito (ELLIS, 2001). A instrução só pode ser direcionada para os processos de *intake* e de produção. A

²⁷ Interlíngua é um sistema linguístico criado pelos usuários de uma língua e se caracteriza por ser diferente da língua alvo e da língua materna dos mesmos (SELINKER, 1972).

²⁸ Baddeley e Hitch (1974) definem termo memória curta como um construto cognitivo de capacidade limitada responsável pela execução de tarefas cognitivas em diversos níveis (BERSLEITHNER, 2007, p.10).

²⁹ Memória longa é o lugar onde as mensagens codificadas do *input* são armazenadas e assumem a forma de representação (ROBINSON, 2005).

instrução direcionada para o processo aquisição não é viável, pois, como explica Ellis (2001), “os processos complexos de acomodação e reestruturação que estão envolvidos no desenvolvimento da interlíngua não são passíveis de controle externo” (p. 19)³⁰.

Na Instrução Planejada com Foco na Forma, conforme Ellis (2001), a intenção ao utilizar o *input* rico, ou *input* estruturado, é a de induzir o aprendiz ao *noticing* do aspecto formal pré-selecionado através de atividades com foco no significado. Em outras palavras, com o *input* estruturado, “o aprendiz é levado a prestar atenção a um determinado traço da língua enquanto ouve ou lê” (VANPATTEN, 1996, p. 6 apud ELLIS, 2001)³¹.

Muitos autores (DOUGHTY, 1991; LONG, 1991; LONG; ROBINSON, 1998; ROBINSON, 1997; SCHMIDT, 1990, 1993) defendem que a Instrução com Foco na Forma pode ser necessária para alavancar as habilidades linguísticas dos aprendizes e acelerar o processo de aquisição.

Nesse contexto, Doughty (1991) investigou os efeitos da instrução na aquisição de orações relativas (*relative clauses*) em inglês para falantes não nativos. Em seu estudo, os participantes foram divididos em três grupos. Um grupo não recebeu instrução alguma, mas foi exposto ao mesmo insumo linguístico (um texto contendo a estrutura alvo) que os demais participantes. Os dois outros grupos receberam tipos de instrução diferentes: um grupo recebeu instrução com foco no significado, enquanto o outro grupo recebeu uma instrução mais tradicional, com foco na forma, acerca da formação e uso das orações relativas. Nos dois grupos experimentais, recursos visuais não-linguísticos também foram utilizados com o intuito de focar a atenção dos participantes aos principais componentes da estrutura alvo. Seus resultados apontaram que os dois grupos experimentais desenvolveram de maneira equivalente, mas demonstraram uma melhora significativa comparados ao grupo controle.

Portanto, apesar das divergências teóricas e metodológicas que acompanham os estudos que avaliam os resultados de intervenções pedagógicas com foco na forma (DOUGHTY, 1991), muitos estudos reportam que a instrução com foco na forma – que direciona a atenção do aprendiz para a forma em contexto

³⁰ No original, “[...] the complex processes of accommodation and restructuring that are involved in interlanguage development are not amenable to environmental control.”

³¹ No original, “the learner is pushed to attend to particular feature of language while listening or reading.”

comunicativo e significativo – tem efeitos positivos na aquisição de L2 (LONG, 1991).

Não só a instrução formal, mas também a frequência do *input* linguístico, bem como a repetição do tipo de tarefa, ambas as práticas reforçadas na Instrução com Foco na Forma, podem ser determinantes no processo de aprendizagem de aspectos formais (BYGATE, 2001; BYGATE; SAMUDA, 2005; ELLIS; SCHMIDT, 1997; SKEHAN, 1996). N. Ellis (2002) aponta que, durante a aprendizagem de L2, a frequência do *input* afeta o processamento linguístico em diversos níveis (fonológico, morfológico, gramatical, sintático, entre outros) e Ellis e Collins (2009) sugerem que a sensibilidade do aprendiz à frequência do *input* implica em ele registrar a ocorrência de padrões linguísticos durante a exposição. A frequência do *input* e a saliência da forma são, segundo os autores, determinantes para que o aprendiz utilize essas estruturas em suas produções orais e/ou escritas na L2.

Bygate e Samuda (2005) afirmam ainda que a repetição da tarefa pode auxiliar o aprendiz a integrar conhecimento prévio à atividade que precisa desempenhar. Ou seja, quando realiza uma mesma tarefa pela segunda, ou terceira vez, o aprendiz já tem experiência prévia em que pode se basear. Em um segundo encontro com a mesma tarefa, o aprendiz está cognitivamente preparado e já reconheceu as estruturas linguísticas necessárias para a realização da tarefa. Sendo assim, há grandes chances de, em um segundo momento, o aprendiz apresentar um desempenho melhor do que na primeira vez que é exposto a uma determinada tarefa.

Em vista disso, o estudo descrito nesta dissertação buscou investigar, entre outras coisas, que efeitos, se algum, a Instrução Planejada com Foco na Forma teria na incorporação do padrão de lexicalização dos verbos de movimento da língua inglesa na produção oral de estudantes brasileiros (falantes de português como L1), aprendizes de inglês como L2. A seção 2.5 aborda a questão do processo de lexicalização dos verbos de movimento, bem como as diferenças tipológicas entre as línguas inglesa e portuguesa para essa representação semântica.

2.5 O PROCESSO DE LEXICALIZAÇÃO DOS VERBOS DE MOVIMENTO

O processo de lexicalização deve ser entendido como a forma em que cada língua incorpora um significado particular em um determinado morfema (TALMY, 1985, 2000). Talmy (ibidem) investigou a lexicalização dos verbos de movimento na tentativa de compreender como a relação forma/significado varia de uma língua para outra em eventos que envolvem a noção de movimento. Seus estudos acerca dos verbos de movimento exerceram grande influência para o avanço da linguística cognitiva, mais especificamente entre semântica e estruturas linguísticas formais e conexões entre tipologia semântica e universal³².

Em termos gerais, um evento de movimento se refere a uma dada situação em que há movimento de um objeto no espaço em um intervalo de tempo, por exemplo: *The pencil rolled off the table* (TALMY, 2000, p. 26) – *O lápis rolou e caiu da mesa*.

Em seus estudos, Talmy (1985, 2000) apresenta quatro elementos que compõem um evento de movimento. São eles:

1. Figura (*Figure*): elemento que se move, por exemplo: *the pencil* /o lápis.
2. Superfície (*Ground*): destino ou base do movimento: *the table* /a mesa.
3. Trajetória (*Path*): direção do movimento: *off* /caiu.
4. Movimento (*Motion*): expressa a existência de movimento ou a localização do evento: *rolled*/rolou.

Além desses quatro elementos constituintes, Talmy (1985, 2000) também identificou o Modo do Movimento (*Manner of Motion*) e a Causa do Movimento (*Cause of Motion*) como duas propriedades que fornecem informações semânticas adicionais a respeito de um dado evento de movimento. O Modo do Movimento demonstra que um determinado movimento pode ser o resultado de outros fatores, tais como velocidade ou intensidade (ex.: bateu na porta, esmurrou a porta). Por outro lado, a Causa do Movimento indica que a aplicação de uma força induz o movimento (ex.: chutou a bola, empurrou a cadeira).

³² Talmy (1985, 2000) propõe uma classificação tipológica das línguas quanto a eventos complexos, dentre eles, eventos temporais e de movimento (CROFT et al., 2010)

As seguintes frases, propostas por Talmy (2000, p. 26), exemplificam o uso de tais componentes semânticos em um evento de movimento em inglês:

- a. *The pencil rolled off the table.*
 figura movimento trajetória superfície
 modo
- b. *The pencil blew off the table.*
 figura movimento trajetória superfície
 causa

Nesses dois exemplos, a Figura é *pencil* (o lápis), e *table* (a mesa) funciona como Superfície. A Trajetória do movimento é dada pela preposição *off*. Ambos os verbos (*rolled* e *blew*) indicam Movimento, no entanto, o verbo *rolled* também indica o Modo do Movimento, enquanto *blew* fornece informação de Causa do Movimento.

Em sua descrição tipológica das línguas, Talmy (1985, 2000) demonstrou que uma categoria semântica como o movimento pode ser expressa através de diversas estruturas léxico-semânticas e o processo de lexicalização dos eventos de movimento varia de acordo com a língua. Segundo Talmy (1985, 2000), as línguas apresentam diferenças tipológicas no que diz respeito à forma pela qual expressam eventos de movimento e descrição espacial. Ele as classifica quanto a esse critério em duas categorias distintas: línguas-verbo e línguas-satélite.

Em termos gerais, levando-se em conta a forma em que os elementos constituintes de um evento de movimento são empregados pelas línguas, Talmy (1985, 2000) conclui que as línguas se distinguem em dois grandes grupos:

1. *Línguas-satélite*: línguas indo-europeias, com exceção das línguas românicas. Incluem-se nessa categoria línguas como o inglês e o alemão. Nessas línguas, o verbo expressa as noções de Movimento e Modo do Movimento. A Trajetória do movimento é expressa através de uma partícula, um satélite, muitas vezes uma preposição. Por exemplo: *The little bird hops out of the cage* – O passarinho dá pulinhos para fora da gaiola (NEGUERUELA, 2004, p.118).
2. *Línguas-verbo*: línguas românicas como o português, o espanhol e o francês, onde a Trajetória do movimento é dada pelo próprio verbo. O Modo, se relevante, é expresso por meio de outro verbo ou frase adverbial. Por exemplo: *El pajarito sale de la jaula dando saltitos* - O

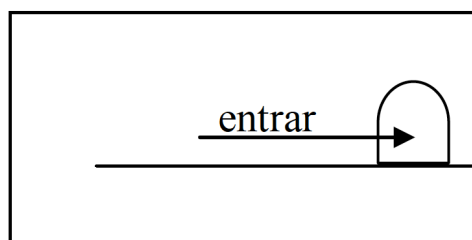
passarinho sai da gaiola dando saltinhos (NEGUERUELA, 2004, p. 118).

Assim, segundo Talmy (1985, 2000), as línguas são classificadas como línguas-verbo ou línguas-satélite de acordo com a forma em que a Trajetória do movimento é expressa. Verbos em inglês fazem uso de partículas (o que Talmy chama de satélite) para demonstrar a Trajetória do movimento (*into, out, down*), e o verbo em si indica o Modo em que o movimento se dá. Modo se refere a um tipo de movimento descrito por um verbo em particular. Em inglês, podemos citar os verbos *run, tumble, slide, walk, crawl*. Trajetória do movimento se refere à direção do movimento (*into, out of, across*). Esses dois conceitos podem ser expressos no verbo, como parte de seu significado, ou em uma partícula separada, associada ao verbo (um satélite). Sendo assim, línguas germânicas, como o inglês, são classificadas como línguas-satélite.

Por outro lado, línguas românicas, como o espanhol, o francês e o português, são consideradas línguas-verbo. Línguas latinas usam extensivamente verbos como *entrar, sair, subir, descer*, que englobam diretamente a Trajetória do movimento em sua raiz e podem expressar o Modo do Movimento com um complemento, normalmente uma forma nominal como o gerúndio: *entrou correndo, saiu pulando*.

O significado do verbo *entrar*, por exemplo, pressupõe a ideia de “estar fora de algum lugar e passar a fazer parte do mesmo, ingressar em um espaço físico determinado” (REHFELDT, 1980, p. 159). Ou seja, a semântica do verbo engloba a noção de deslocamento espacial e de direção do movimento (para dentro). A FIGURA 4, a seguir, ilustra essa concepção:

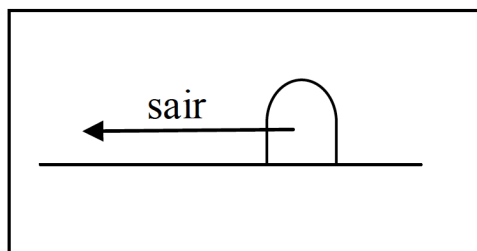
FIGURA 4 – Semântica do Verbo *Entrar*.



Fonte: SANTOS-FILHO (2012, p. 4), adaptada de Rehfeldt (1980, p. 159).

O mesmo se aplica para o verbo *sair*. O verbo, além da noção de deslocamento espacial, transmite a ideia da trajetória do movimento (para fora), como mostra a FIGURA 5. Por isso, é considerado redundante, em português, as construções “entrou para dentro” ou “saiu para fora”.

FIGURA 5 – Semântica do Verbo *Sair*.



Fonte: SANTOS-FILHO (2012, p. 4)

Em português, o evento principal de uma oração é, geralmente, dado pelo verbo, ou seja, o núcleo de um evento de movimento é semanticamente expresso no próprio verbo (SANTOS-FILHO, 2012). Os exemplos (c. e d.), a seguir, foram sugeridos por Talmy (2000, p. 49-50).

c. A garrafa *entrou* na gruta (flutuando)³³.
 figura movimento/ trajetória superfície modo

d. A garrafa *saiu* da gruta (flutuando).³⁴
 figura movimento trajetória superfície modo

Nos dois exemplos, o verbo expressa simultaneamente a noção de Movimento e Trajetória do movimento. O Modo do movimento é dado por uma forma nominal do verbo no gerúndio e vem entre parênteses por não ser uma informação fundamental para o entendimento da oração, uma vez que em português o núcleo do evento é dado pelo verbo principal.

Os verbos de movimento em português podem ser classificados em quatro grupos de acordo com a direção do movimento, superfície de contato, fonte do

³³ No original, “La botella entró a lacueva (flotando)”. *Grifo meu*.

³⁴ No original, “La botella salió de lacueva (flotando)”. *Grifo meu*.

movimento e espécie de movimento (REHFELDT, 1980). Em um levantamento dos vocábulos do Novo Dicionário Aurélio, Rehfeldt (1980) fez o fichamento de 157 vocábulos, constituindo, esse, o campo lexical dos verbos de movimento em português. No entanto, a análise de *corpus*, constituído por artigos de jornais de grande circulação no Brasil³⁵, revelou a ocorrência de somente 40 vocábulos nesse campo semântico, com destaque para os verbos *ir, vir, chegar, entrar, sair, retornar, voltar, cair, levantar, subir, descer, levar, trazer*. Enfim, os verbos com maior número de ocorrências se enquadram no padrão de lexicalização verbal da língua portuguesa e englobam a noção de Movimento e Trajetória em sua raiz.

Slobin (1996a, 1996b) estudou profundamente a dicotomia tipológica proposta por Talmy (1985, 2000) através do contraste entre espanhol, inglês, alemão e hebreu. Em sua pesquisa, Slobin analisa as escolhas lexicais de falantes de diferentes línguas ao narrarem a sequência de imagens que ilustram o livro infantil *Frog, Where Are You?* (MAYER, 1969), focando na forma como as relações temporais e espaciais são expressas. As imagens presentes na publicação induzem os participantes a descreverem uma série de movimentos de um menino e seu cão em busca de seu sapo de estimação que escapou de seu pote. Em sua busca, o menino e o cão caem de uma janela, sobem em uma árvore, escalam uma rocha, ficam presos aos chifres de um cervo, são arremessados para dentro de um lago para, enfim, encontrarem o sapo fujão. A análise das narrativas em inglês e espanhol demonstra que falantes dessas línguas utilizam padrões de lexicalização verbal distintos no que diz respeito à descrição de eventos de movimento (SLOBIN, 1996a, 1996b).

Como é característico das línguas-satélite, a informação de Trajetória do movimento é expressa fora do verbo, através de uma partícula, um satélite. Nos exemplos (e) e (f) a seguir, apresentados por Slobin (1996b), a informação de trajetória é dada pela preposição *out*, ao passo que os verbos (*tumble* e *flew*) incorporam a noção de Movimento e Modo do movimento:

e. *The dog tumbles out the window.*

f. *An owl flew out of the hole in the tree.*

³⁵ Os dados foram coletados a partir de três seções: política, policial e esportes (futebol). As publicações escolhidas foram Jornal do Brasil, Estado de São Paulo, Correio do Povo, Folha da Manhã e Zero Hora.

Como Talmy (1985, 2000) demonstra em suas análises dos padrões de lexicalização verbal, em inglês (e em outras línguas-satélite) os verbos expressam a noção de mudança de localização (*motion*/movimento) em um determinado modo (*manner*) – *tumble, fly, run* – e expressam a direção (*path*/trajetória) em que se dá o movimento através de partículas ou preposições. Segundo Slobin (1996b), o padrão de lexicalização verbal da língua inglesa permite o uso tão elaborado destas estruturas para exprimir a noção de trajetória do movimento que a frase *The Bird flew **down from out of** the hole in the tree* (SLOBIN, 1996b, p. 83. Grifo no original) soa natural para um falante nativo. No exemplo, o verbo simplesmente especifica a noção de Movimento e Modo do movimento e as partículas associadas – *down, from, out of* – expressam a Trajetória do movimento.

Por outro lado, o padrão de lexicalização verbal das línguas-verbo (como o português e o espanhol) segue uma estratégia distinta. A informação de Trajetória do movimento é lexicalizada no próprio verbo. Os exemplos (g) e (h) (SLOBIN, 1996b) ilustram essa tendência das línguas-verbo:

g. *Del agujero salió un buho.*

h. *El perro salió corriendo.*

Em ambas as frases, o verbo *salió* (saiu) incorpora a noção de Movimento e Trajetória do movimento (para fora). Em (h), além dessas informações, o componente semântico de Modo do movimento também é dado e, nesse caso, ele é expresso fora do verbo, em uma expressão separada, normalmente um gerúndio: *corriendo* (correndo).

A tipologia semântica das línguas proposta por Talmy (1985, 2000) e estudada por outros pesquisadores (BERMAN; SLOBIN, 1994; NEGUERUELA, 2004; SLOBIN, 1991, 1996a, 1996b) demonstra que as línguas têm preferências sintático-semânticas diversas para expressar a ideia de movimento.

O estudo dos padrões específicos de cada língua é importante não só para as implicações discursivas de cada língua – como falantes de diferentes línguas narram a mesma história – mas também para o melhor entendimento das implicações cognitivas e pedagógicas, especialmente no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Slobin (1991, 1996a, 1996b) argumenta que o léxico e as construções gramaticais de cada língua não só dão ao falante nativo a estrutura para a

expressão de eventos e pensamentos, mas também restringe como eventos e pensamentos são expressos linguisticamente. Em outras palavras, o falante, ao adquirir sua primeira língua, aprende determinado padrão de *thinking for speaking* (pensar para falar). No caso de falantes de L2, o foco do presente estudo, uma das perguntas que se busca responder é se esses indivíduos são capazes de regular seu sistema de *thinking for speaking* e utilizar o padrão de lexicalização verbal da L2, ou se mantêm o padrão de lexicalização verbal da L1 ao serem submetidos a tarefas complexas, como, por exemplo, narrar uma sequência de movimentos, na L2.

Negueruela (2004), em um estudo experimental com falantes de nível avançado de inglês e espanhol como L2, analisou o uso de verbos de movimento nas respectivas línguas na interface gesto/discurso. A análise de seus resultados revela que esses falantes, mesmo em nível avançado, apresentam dificuldades em mudar seus padrões de *thinking for speaking* e se mantêm dependentes do padrão de lexicalização da L1. O estudo aponta ainda que a mudança de padrão da L1 para L2 é particularmente difícil para falantes de inglês como L1 porque a língua inglesa possui um repertório bastante rico em verbos de movimento que expressam modo, ao passo que o espanhol, sua L2, não possui. Os falantes de espanhol como L1 e inglês como L2, por sua vez, fazem uso de verbos equivalentes em inglês que expressam a noção movimento.

Há poucos estudos que contrastam esta diferença tipológica entre inglês e português (AMARO, 2005; MORAES, 2006; SANTOS-FILHO, 2012), apesar de as duas línguas estarem em polos opostos no que se refere à lexicalização dos verbos de movimento. As línguas portuguesa e inglesa apresentam uma diferença crítica no modo que utilizam o léxico para transmitir a ideia de movimento. Neste sentido, é possível que o contraste entre as línguas tenha consequências nos padrões de *thinking for speaking* de falantes de cada uma das línguas e possa afetar o modo em que falantes processam as informações em sua L1 e expressam na L2.

2.6 PADRÕES DE *THINKING FOR SPEAKING*

Slobin (1991, 1996a, 1996b) fez grandes contribuições ao estudo dos processos de aquisição de línguas na infância. Seu trabalho demonstrou a

relevância dos estudos comparativos entre as línguas (dentre elas o espanhol, o inglês, o turco e o hebreu) para a pesquisa na área de aquisição de línguas e para a psicolinguística em geral. Slobin (1996a) estudou extensivamente a organização da informação das relações temporais e espaciais e eventos de movimento em falantes de diferentes línguas, incluindo em seus estudos tanto crianças quanto adultos. Ele argumenta que para se tornar um falante competente de uma língua é necessário que se aprendam certos modos de pensar específicos de cada língua, o que ele chama de *thinking for speaking*.

A teoria de *thinking for speaking* de Slobin, explica Negueruela (2004), pode ser descrita como uma versão contemporânea e moderada da hipótese de Sapir-Whorf, que afirma que a língua que aprendemos na infância molda a forma que percebemos e refletimos sobre a realidade.

Slobin (1996a), seguindo a tradição da linguística antropológica, investiga que tipos de processos mentais ocorrem durante o ato de formular enunciados e concentra sua investigação em partes do enunciado que são obrigatórias na organização gramatical da língua. Ele conclui que,

[i]ndependentemente da função que a língua possa exercer sobre o pensamento e ação humana, ela certamente nos induz a direcionar nossa atenção – no ato da fala – a determinadas dimensões da experiência na forma de categorias gramaticais (p.71)³⁶.

Slobin (1996a) explica que para o linguista e antropólogo Franz Boas (1938), todos nós criamos uma representação mental das experiências que vivenciamos. Essas representações são independentes de qualquer língua em particular, no entanto, cada língua determina que aspectos da imagem serão enfocados e essas características se concretizam na forma de marcas gramaticais na L1. Ao analisar como crianças e adultos, falantes de diferentes línguas verbalizavam a sequência de imagens do livro infantil *Frog, Where Are You?* (MAYER, 1969), Slobin (1996a) chega à conclusão de que falantes de diferentes tipos de línguas são influenciados pelas categorias gramaticais obrigatórias de sua língua materna em suas

³⁶ No original, “Whatever else language may do in human thought and action, it surely directs us to attend – while speaking – to the dimensions of experience that are enshrined in grammatical categories.”

construções verbais. Ou seja, as marcas gramaticais características de sua L1 se manifestam em suas produções orais na L2.

Slobin (1996a) propõe uma nova formulação para a expressão da experiência através da linguagem. Ele sugere que “a atividade de pensar toma uma qualidade particular quando empregada à atividade de falar” (p. 76)³⁷. Em sua opinião, esse processo merece atenção porque é no momento da construção do enunciado que o falante acessa o conteúdo da mente que se adequa à conceptualização do evento e o codifica através da linguagem. Nas palavras de Slobin, “ao adquirir sua primeira língua, a criança aprende determinadas formas de *thinking for speaking*” (p.76)³⁸ e, segundo o autor, esses padrões se mantêm na fase adulta e podem influenciar no processo de aquisição de L2.

A pesquisa de Slobin (1996a) indica que falantes de diferentes línguas apresentam padrões de *thinking for speaking* específicos de sua língua materna e esses padrões têm implicações no modo em que cada língua expressa descrição temporal e espacial, por exemplo. Essas diferenças entre as línguas são de grande relevância para estudos na área de aprendizagem de L1 e L2, e especialmente importantes para os fins desta pesquisa, cujo objetivo principal é o de investigar se a instrução representa algum efeito na mudança desses padrões para a lexicalização dos verbos de movimento. Nas palavras de Slobin (1996):

cada língua nativa treinou seus falantes a prestarem atenção em diferentes níveis ao descreverem eventos e experiências. Esse treinamento acontece na infância e é excepcionalmente resistente à reestruturação durante o processo de aquisição de segunda língua na fase adulta (p. 89)³⁹.

Em outras palavras, a L1 determina que aspecto de um dado evento é relevante e deve ser expresso linguisticamente e, por conseguinte, esse aspecto tende a ser verbalizado também na produção em L2. Em relação ao processo de lexicalização dos verbos de movimento, por exemplo, a língua inglesa direciona seus

³⁷ No original, “the activity of thinking takes on a particular quality when it is employed in the activity of speaking.”

³⁸ No original, “in acquiring a native language, the child learns particular ways of thinking for speaking.”

³⁹ No original, “each native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second-language acquisition.”

falantes a prestarem atenção ao modo do movimento e a expressarem essa especificidade do evento linguisticamente, ao passo que a língua portuguesa induz seus falantes a focarem a atenção na trajetória do movimento. O modo do movimento só é lexicalizado por falantes nativos, se houver relevância.

As dificuldades apresentadas por falantes de determinadas línguas durante o processo de aquisição de L2 ilustram essa tendência. Whitley (2002) aponta, por exemplo, a dificuldade de falantes de inglês/L1 em compreender a distinção entre os tempos verbais Pretérito Perfeito e Imperfeito de línguas latinas como o espanhol e o português, já que essa distinção não é feita em sua L1. No entanto, falantes de francês ou espanhol não demonstram o mesmo grau de dificuldade ao aprenderem a língua portuguesa, pois sua língua materna “treinou” sua mente para enxergar essa distinção, já que essas línguas também apresentam essa diferença de tempo verbal. Da mesma forma, falantes de inglês/L1 encontram dificuldade de compreensão e uso do modo subjuntivo presente em línguas latinas como o português e o espanhol (WHITLEY, 2002).

Por outro lado, falantes de português/L1 demonstram alguma dificuldade em compreender e usar o presente perfeito (*Present Perfect*) na língua inglesa já que esse é um tempo verbal sem correspondência direta na língua portuguesa. Quer dizer, sua primeira língua, de certo modo, determina a forma como enxergam e verbalizam os eventos. Ao produzir uma L2, os indivíduos buscam estruturas e padrões linguísticos que se assemelhem a estruturas conhecidas, que correspondam aos padrões de sua L1 (SLOBIN, 1996).

Da mesma maneira, a diferença nos padrões de lexicalização dos verbos de movimento em inglês e português gera dificuldades para falantes de português/L1, aprendizes de inglês/L2, não só de compreensão como de produção da língua alvo. O exemplo (i), a seguir, não geraria dificuldade para o aprendiz de inglês (L2), falante de português (L1). O verbo *danced* lexicaliza a noção de Movimento e Modo de movimento, mas não especifica nenhum deslocamento espacial. No entanto, o exemplo (j) apresenta o mesmo verbo, *danced*, acompanhado de um satélite, *into*, que lexicaliza a Trajetória do movimento (MORAES, 2006, p. 905).

- i. Debbie danced.
- j. Debbie danced into the room.

O português, diferentemente do inglês, não permite a associação do componente Trajetória do movimento a verbos que expressam Modo de movimento. Portanto, a frase equivalente a (j) – ilustrada em (k) – é agramatical em português. Para expressar esse movimento espacial, o português precisa empregar um verbo que englobe a noção de movimento e direção em sua raiz (como no verbo *entrar*) associado a um outro verbo no gerúndio expressando o Modo do movimento (*dançando*), com função adverbial (l) (MORAES, 2006, p. 905-906).

k. *Maria dançou para o quarto.

l. Maria entrou no quarto dançando.

Em vista disso, não é incomum observar-se, na produção oral e escrita de falantes de português (L1), aprendizes de inglês (L2), orações como o exemplo (m) abaixo, em que o indivíduo utiliza o padrão de lexicalização verbal da L1 com vocábulos da L2. Ao passo que o exemplo (n), em seguida, seria mais preciso (MORAES, 2006).

m. *She entered in the room running.

n. She ran into the room.

Assim, se os padrões de *thinking for speaking* (SLOBIN, 1996; 1996a) da L1 têm um impacto significativo na forma em como conceitualizamos e verbalizamos os eventos que vivenciamos, é provável que também influenciem o modo em que organizamos e executamos a produção oral em L2. Essa foi uma das perguntas cruciais que este estudo buscou responder: como a instrução acerca do processo de lexicalização dos verbos de movimento em língua inglesa, bem como a consciência em nível de *noticing* para essa organização semântica da L2, poderia influenciar a incorporação desse padrão na produção oral dos aprendizes de L2? Pesquisas na área da Semântica Cognitiva (NEGUERUELA, 2004; SLOBIN, 1996; 1996a) apontam que mesmo falantes proficientes na L2 têm dificuldade em incorporar os padrões de lexicalização verbal da L2 à sua produção oral. Por outro lado, estudos experimentais sobre a Instrução com Foco na Forma têm demonstrado que a instrução formal resulta em uma melhor aprendizagem da língua e aprendizes instruídos formalmente aprendem a L2 mais rapidamente do que aprendizes que

aprendem a língua alvo em ambientes naturalísticos (DE GRAAFF, 1997; DEKEYSER, 1995; DOUGHTY, 1991; ELLIS, 2001; 2004; LONG, 1991; ROBINSON, 1997; 1998), principalmente se esses forem adultos. Esses estudos revelam que há evidência de relação estatística significativa entre *noticing* e desempenho oral em L2, ou seja, indivíduos que mais registram cognitivamente aspectos formais da L2 tendem a ter um desempenho oral com maior precisão gramatical (BERGSLEITHNER, 2007; BERGSLEITHNER; MOTA, 2013).

O próximo capítulo – METODOLOGIA DE PESQUISA – discute o referencial metodológico e os procedimentos adotados para o estabelecimento das relações entre as variáveis deste estudo, condição imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como para a obtenção, discussão e conclusão dos resultados.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo destina-se a explicar o percurso metodológico trilhado para atingir os objetivos deste estudo. Primeiramente, o capítulo apresenta as perguntas de pesquisa que norteiam essa investigação, bem como as hipóteses levantadas a partir das perguntas norteadoras. Em seguida, descreve os participantes da pesquisa e o procedimento utilizado para a seleção dos sujeitos. Esse capítulo, ainda, apresenta o *design* geral da pesquisa, seguido dos instrumentos de coleta de dados para cada fase do estudo. Por fim, o capítulo aborda a metodologia adotada para a análise dos dados bem como a justificativa para a escolha da abordagem quantitativa para a análise das variáveis desse estudo, assim como para os testes utilizados para a análise dos dados coletados.

3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar se aprendizes de inglês como L2, falantes de português como L1, são capazes de regular seu sistema de *thinking for speaking* e utilizar o padrão de lexicalização verbal da língua inglesa ao narrarem oralmente uma sequência de movimentos, e se a instrução acerca da estrutura alvo – *a lexicalização dos verbos de movimento* – pode causar algum impacto na tomada de consciência do padrão linguístico da L2 e, conseqüentemente, na produção oral dos aprendizes. O estudo também buscou verificar a existência de relação entre *noticing* – registro cognitivo – e o desempenho oral dos participantes na L2. Com base nessas premissas, quatro perguntas de pesquisa nortearam esse estudo:

1. Os participantes são capazes de regular seu sistema de *thinking for speaking* e utilizar o padrão de lexicalização verbal da L2, ou mantêm o padrão de lexicalização verbal da L1, ao desempenharem tarefas complexas, como, por exemplo, narrar uma sequência de movimentos, na L2?

2. Que efeitos, se algum, tem a instrução, sobre a organização semântica da língua inglesa para exprimir a ideia de movimento, na acurácia gramatical da estrutura alvo na produção oral dos aprendizes?
3. Existe alguma relação entre *noticing* e desempenho oral em L2?
4. A acurácia no desempenho oral da estrutura alvo – verbos de movimento em inglês – melhora entre as fases de pré-teste e pós-teste, antes e após a instrução?

A partir dessas quatro perguntas norteadoras, levantaram-se quatro hipóteses:

A hipótese 1 se refere à pergunta de pesquisa número 1. Os participantes não serão capazes de regular totalmente seu sistema de *thinking for speaking* e incorporar o padrão de lexicalização verbal da L2 em todas as ocorrências de descrição de movimento.

A hipótese 2 está associada à pergunta de pesquisa número 2. Os participantes apresentam melhora em acurácia gramatical da estrutura alvo a após a intervenção da instrução.

A hipótese 3 está relacionada à pergunta de pesquisa número 3. Existe relação positiva e estatisticamente significativa entre *noticing* e desempenho oral em L2. Quer dizer, participantes que mais registram cognitivamente aspectos formais da L2 tendem a ter um desempenho oral com maior precisão gramatical.

A hipótese 4 refere-se à pergunta de pesquisa número 4. Existe uma melhora significativa em acurácia de produção oral para a estrutura alvo entre as fases de pré-teste e pós-teste imediato. Porém, entre as fases de pós-teste imediato e pós-teste posterior, observa-se uma queda no desempenho de acurácia de produção oral devido à dificuldade de manutenção da estrutura alvo.

Os argumentos que justificam cada uma das hipóteses estão embasados na literatura. No que diz respeito à hipótese número 1, pesquisas na área da Semântica Cognitiva (Negueruela, 2004, por exemplo) apontam que mesmo falantes proficientes na L2 têm dificuldade em regular seu sistema de *thinking for speaking* e incorporar os padrões de lexicalização verbal da L2 à sua produção oral.

No que se refere à hipótese número 2, estudos experimentais (como Doughty, 1991, por exemplo) sobre a Instrução com Foco na Forma – tipo de instrução adotada no presente estudo –, têm demonstrado que a instrução formal resulta em

uma melhor aprendizagem da língua e aprendizes instruídos formalmente aprendem a L2 mais rapidamente do que aprendizes que aprendem a língua alvo em ambientes naturalísticos.

A hipótese número 3 está fundamentada em diversos estudos (BERGSLEITHNER, 2007; BERGSLEITHNER; MOTA, 2013; ELLIS, 1993, 1994, 1999, 2001; ROBINSON, 1995, 1996a, 1996b, 1997, 2001, 2002, 2003; SKEHAN, 1996) que sugerem que *noticing* de estruturas formais durante a instrução pode facilitar a aprendizagem de L2, melhorar precisão gramatical na produção oral em L2, e melhorar o desenvolvimento da linguagem.

A hipótese número 4 apoia-se em pesquisas na área de cognição (BERGSLEITHNER, 2007; BERGSLEITHNER; MOTA, 2013; DE GRAAFF, 1997; LEOW, 1997, 2001, 2009; ROBINSON, 1995; SCHMIDT, 1990, 1995, 2001) que revelam que a manutenção da estrutura alvo está relacionada à capacidade dos participantes em dispensar atenção à forma.

3.2 PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi conduzida com um número total de 38 participantes adultos falantes de português como língua materna (L1) e aprendizes de inglês como língua estrangeira (L2). A idade dos participantes variou entre 18 anos a 77 anos, tendo o grupo uma média de idade de 34 anos, no período de coleta de dados. Dentre os participantes, 15 eram do sexo feminino e 23 do sexo masculino. No número total de participantes, incluíram-se 23 participantes que integraram o grupo experimental (grupo que recebeu intervenção pedagógica) e outros 15 participantes que fizeram parte do grupo controle (grupo que foi submetido aos mesmos testes do grupo experimental, mas que, no entanto, não recebeu instrução acerca da estrutura alvo).

Todos os participantes possuíam nível de proficiência em língua inglesa igual ou superior ao nível intermediário-superior demonstrado através de um teste de proficiência geral⁴⁰. Optou-se por alunos adultos de nível intermediário-superior e/ou avançado por duas razões. Primeiramente, porque esses aprendizes já tiveram

⁴⁰ O teste de proficiência geral utilizado para a seleção dos participantes foi uma versão adaptada do *English Diagnostic Test* da Maastricht University Language Centre disponível em <http://www.fdewb.unimaas.nl/.../english...pdf>, acesso em dezembro, 2012. Ver subseção 3.2.3.1.

alguns anos de exposição e instrução formal na língua alvo e, portanto, possivelmente já têm algumas hipóteses formadas a respeito da organização semântica da língua inglesa e das diferenças entre essa língua e sua língua materna. Segundo, porque é nessa fase do desenvolvimento dos aprendizes na língua alvo que estruturas mais complexas lhes são apresentadas e, além disso, é provável que aprendizes classificados em nível inferior a esses (elementar, pré-intermediário ou intermediário), não fossem capazes de produzir a estrutura desejada, dada a complexidade da estrutura sob investigação.

É importante relatar que o processo de recrutamento e seleção de participantes foi bastante difícil. A princípio, este estudo seria conduzido somente com alunos de um Centro Binacional (Brasil/Estados Unidos), localizado em Brasília, Distrito Federal. No entanto, devido à dificuldade em reunir um número considerável de participantes que se disponibilizassem a colaborar com a pesquisa e que, ao mesmo tempo, preenchessem os requisitos básicos para fazer parte desse estudo, esta pesquisadora precisou recorrer, além dos alunos do Centro Binacional, aos alunos de uma universidade federal localizada na região Centro-Oeste para realizar a coleta dados. Os participantes do presente estudo foram divididos em dois grupos distintos: grupo experimental e grupo controle. Ambos os grupos são descritos nas subseções (3.2.1 e 3.2.1) que se seguem.

3.2.1 Características do Grupo Experimental

O grupo experimental foi o grupo que recebeu instrução acerca de um aspecto formal da língua alvo – *a lexicalização dos verbos de movimento* – além de ser submetido a protocolos escritos e tarefas de produção oral, (descritos detalhadamente nas subseções 3.4.2 e 3.4.3, respectivamente). Esse grupo foi composto de 23 participantes (7 mulheres e 16 homens) com uma média de idade de 41,5 anos. Todos os participantes desse grupo estavam cursando os níveis intermediário-superior ou avançado de inglês como língua estrangeira em um Centro Binacional (Brasil/Estados Unidos), localizado em Brasília, Distrito Federal no período de coleta.

Os participantes foram convidados a fazer parte da pesquisa por meio de uma carta-convite (APÊNDICE B) e aqueles que demonstraram interesse em participar

do experimento foram contatados por esta pesquisadora. Os encontros para a coleta de dados, bem como para a fase de tratamento instrucional, foram realizados em dias e horários alternativos aos dias e horários de aulas dos participantes.

3.2.2 Características do Grupo Controle

O grupo controle foi submetido aos mesmos protocolos e tarefas orais (ver subseções 3.4.2 e 3.4.3 para maiores detalhes) que o grupo experimental, no entanto, não recebeu instrução acerca da estrutura alvo. Esse grupo foi constituído de 15 participantes (8 participantes do sexo feminino e 7, do sexo masculino) com uma média de idade de 22 anos. Os participantes que integraram esse grupo eram alunos regulares do curso de Letras Inglês, em uma universidade federal da região Centro-Oeste e estavam cursando a disciplina de Expressão Oral quando a coleta de dados foi realizada. A professora regular da disciplina cedeu algumas aulas para que a coleta de dados fosse realizada e os alunos concordaram em colaborar com a pesquisa por meio do termo de consentimento e livre esclarecimento (APÊNDICE B).

3.2.3 Seleção dos Participantes

Todos os candidatos passaram por um processo de seleção com o objetivo de obter-se um grupo homogêneo para a coleta de dados e que, além disso, não demonstrasse proficiência da estrutura alvo. Buscou-se, nesse processo, selecionar participantes que tivessem proficiência mínima correspondente ao nível intermediário-superior. Essa decisão se justifica pela complexidade da estrutura alvo e das tarefas orais do estudo, uma vez que é provável que participantes com níveis de proficiência inferiores a esse não fossem capazes de realizar as tarefas de produção oral.

Portanto, o processo de seleção dos participantes incluiu um teste de proficiência geral em língua inglesa (versão adaptada do *English Diagnostic Test da Maastricht University Language Centre, English Department*) e um teste de conhecimento específico acerca do ponto gramatical sob investigação neste estudo

– a *lexicalização dos verbos de movimento em inglês*. Ambos os testes são descritos a seguir (3.2.3.1 e 3.2.3.2).

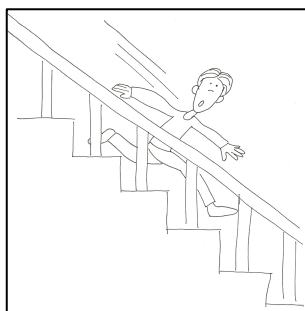
3.2.3.1 Teste de Proficiência Geral em Língua Inglesa

O teste de proficiência geral utilizado na seleção dos participantes foi uma versão adaptada do exame interno do Maastricht University Language Centre, English Department (*English Diagnostic Test*). O exame consistiu em um teste contendo 99 questões de múltipla escolha sobre diversos pontos gramaticais da língua inglesa. Os critérios de avaliação, de acordo com esse teste, são os seguintes: nível elementar (entre 0 e 20 acertos); nível pré-intermediário (entre 21 e 50 acertos); nível intermediário (entre 51 e 60 acertos); nível intermediário-superior (entre 61 e 80 acertos); e nível avançado (entre 81 e 99 acertos). Os candidatos que obtiveram classificação, segundo esses critérios, para os níveis elementar, pré-intermediário e intermediário no teste de proficiência geral foram eliminados do estudo. Somente os candidatos classificados nos níveis intermediário-superior e avançado permaneceram nesse experimento. Também foram eliminados do estudo aqueles candidatos que demonstraram conhecimento prévio da estrutura alvo medido através do teste de proficiência específico, apresentado a seguir.

3.2.3.2 Teste de Proficiência Específico

O teste de proficiência específico teve por objetivo determinar se os candidatos possuíam conhecimento da organização semântica da língua inglesa para exprimir a ideia de movimento. Para isso, foram-lhes apresentadas 10 (dez) imagens que induziam à descrição de movimento (por exemplo: um homem descendo as escadas correndo; um menino pulando sobre as flores; uma criança descendo de um escorregador para os braços do pai; uma menina passando correndo pelo salva-vidas; um menino correndo para dentro de um túnel, etc.) e o vocabulário presente em cada imagem (por exemplo: *the man/the stairs* (o homem/as escadas); *the boy/the flowers* (o menino/as flores), etc.), como demonstra a FIGURA 6 (APÊNDICE D):

FIGURA 6 – Modelo das Questões do Teste de Proficiência Específico.



the man/ the stairs



the boy/ the flowers

Os candidatos foram solicitados a escrever uma frase descrevendo cada uma das imagens, utilizando o vocabulário fornecido abaixo de cada gravura, totalizando 10 frases. A intenção, ao fornecer o vocabulário aos candidatos, foi a de que o possível não conhecimento do vocabulário que compõe as imagens não representasse um fator de dificuldade para a tarefa, além disso, a orientação para a utilização do vocabulário dado também direcionava os participantes a produzir a estrutura alvo, caso a conhecessem. Desse modo, foi possível avaliar a acurácia dos participantes quanto à lexicalização dos verbos de movimento em inglês, uma vez que, para descrever as imagens, os participantes deveriam ser capazes de usar o verbo e/ou construção verbal adequada, demonstrando, assim, conhecer, ou não, o padrão de lexicalização para verbos de movimento em inglês.

Aqueles participantes que utilizaram o padrão de lexicalização verbal de acordo com o padrão da língua alvo – quer dizer, utilizando o verbo para expressar a noção de Modo de movimento e uma partícula para dar a Trajetória do movimento (TALMY, 1985; 2000) – em mais de quatro imagens foram eliminados do estudo por considerarmos que conheciam a estrutura sob investigação.

3.3 DESIGN DO ESTUDO

O *design* geral da pesquisa consistiu em uma fase de pré-teste, uma fase de intervenção pedagógica – instrução – e duas fases de pós-teste (pós-teste imediato, no mesmo dia da instrução, e pós-teste posterior, duas semanas após a instrução).

Os participantes do grupo experimental foram submetidos a todas as fases da pesquisa. Os participantes do grupo controle, por sua vez, foram submetidos a todas as fases de testes (pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste posterior), não sendo submetidos à instrução.

3.3.1 Pré-Teste

A fase de pré-teste foi dividida em duas etapas e teve dois objetivos: o primeiro foi o de aferir a acurácia gramatical na utilização do padrão de lexicalização dos verbos de movimento em L2 na produção oral dos participantes. O segundo objetivo foi o de verificar o nível de consciência (*noticing*) dos participantes para a organização semântica da língua inglesa para comunicar a ideia de movimento.

Com o intuito de atingir o primeiro objetivo – mensurar a acurácia gramatical na produção oral dos verbos de movimento –, os participantes foram solicitados a narrar oralmente uma sequência de imagens (APÊNDICE H) nas quais estava presente implicitamente a noção de movimento. Os participantes receberam instrução somente para a tarefa. Suas produções orais foram gravadas e, a partir da análise desse material, foi possível verificar em que medida o padrão de lexicalização da L2 foi utilizado pelos participantes. A análise das produções orais levou em conta somente a variável acurácia no desempenho oral dos participantes para o padrão de lexicalização dos verbos de movimento em inglês. Outros aspectos da oralidade, tais como fluência, complexidade gramatical e lexical, bem como precisão gramatical que não se relacionasse aos verbos de movimento, não foram levados em consideração, para os fins dessa pesquisa. Os procedimentos para análise das variáveis sob investigação são explicados em detalhes na seção 3.6.

Em um segundo momento, ainda na fase de pré-teste, seguido da gravação das produções orais, os participantes foram solicitados a ler a obra *Let's Take a Walk on the Beach* (O'CONNOR, 1986). O texto é rico em verbos de movimento e as imagens ilustram os movimentos apresentados no texto. Em seguida, os participantes foram submetidos a um protocolo escrito (Protocol 1 – APÊNDICE E) que avaliou o padrão de lexicalização verbal que eles foram capazes de registrar cognitivamente a partir do insumo recebido. O protocolo (descrito detalhadamente na seção 3.4.2) apresentava uma alternativa ilustrando o padrão de lexicalização

verbal para verbos de movimento típico da língua inglesa – uma língua-satélite – e uma alternativa refletindo a organização semântica da língua portuguesa – uma língua-verbo – segundo a classificação tipológica das línguas proposta por Talmy (1985).

3.3.2 Intervenção Pedagógica

Na fase de intervenção pedagógica, os participantes do grupo experimental receberam instrução acerca do aspecto formal da língua alvo previamente selecionado para o presente estudo – *a lexicalização dos verbos de movimento*.

A fase de instrução foi realizada no encontro subsequente à fase de pré-teste, em um intervalo de uma semana e teve a duração de uma hora e meia. Nessa etapa, os aprendizes receberam instrução Planejada com Foco na Forma, conforme proposta por Ellis (2001)⁴¹, sobre a lexicalização dos verbos de movimento em língua inglesa. Esta pesquisadora/professora se encarregou de ministrar a aula acerca da organização semântica da língua inglesa para exprimir a ideia de movimento e a fase de intervenção ocorreu em uma sala de aula regular do centro binacional onde toda a coleta de dados do grupo experimental foi realizada.

Com o intuito de promover um tipo de instrução que foca primeiro no significado, para depois chamar atenção à forma (ELLIS, R. 2001), foi proposta, primeiramente, aos participantes, uma tarefa que exigia que os mesmos prestassem atenção ao conteúdo presente no *input* antes de serem orientados a atender à forma. O insumo linguístico foi apresentado aos participantes através do texto e ilustrações do livro *Let's Take a Walk in the Park* (CROWDY, 1986) da série *Five Senses Walk Series*, da editora *The Child's World*. A obra retrata o passeio de uma menina ao parque e narra uma série de movimentos executados por ela. O texto é rico em verbos de movimentos que refletem o padrão de lexicalização verbal da L2 (ver seção 2.5), objeto da intervenção pedagógica.

Nas paredes das sala de aula, foram disponibilizadas as figuras que ilustram a obra *Let's Take a Walk in the Park* (CROWDY, 1986) na mesma ordem em que são apresentadas na publicação. Aos participantes, foram entregues tiras de papel

⁴¹ *Planned Focus-on-Form* (R. Ellis, 2001) significa um tipo de instrução planejada que tem a intenção de induzir o aprendiz de L2 a prestar atenção à forma linguística (ver seção 2.4.2).

contendo os trechos do texto que compõe a obra em ordem aleatória. Foi solicitado que os participantes observassem as imagens e as relacionassem com os trechos do texto que possuíam, anexando as tiras de papel sob as imagens correspondentes. A intenção, aqui, foi a de expor os participantes a um insumo rico na estrutura alvo, ao mesmo tempo que realizam uma tarefa com foco no significado (R. ELLIS, 2001). Os participantes foram encorajados a trabalhar cooperativamente, trocando ideias e auxiliando os demais participantes na realização da tarefa. A FIGURA 7, a seguir, ilustra o tipo de tarefa que os participantes foram solicitados a realizar:

FIGURA 7 – Modelo de Tarefa da Fase de Intervenção.



“Whee!” Betsy shouts as she slides down a slippery slide into Daddy’s arms...

Fonte: CROWDY (1986, p. 17)

Nesse momento, a utilização de recursos linguísticos e não-linguísticos teve a intenção de focar a atenção dos participantes às principais características da estrutura alvo (DOUGHTY, 1991) – a forma como o modo do movimento e a direção do movimento são verbalizadas na L2.

Assim que todas as tiras de papel foram colocadas sob as imagens correspondentes, pediu-se que os participantes circulassem pela sala de aula e

fizessem a leitura completa da obra. É provável que os recursos visuais, nesse momento, também tenham auxiliado na compreensão do texto.

A seguir, foram distribuídas aos participantes, canetas marca-texto. Solicitou-se, então, que se referissem novamente ao texto e que procurassem as construções verbais que descrevem os movimentos ilustrados nas imagens, grifando o texto, como mostra a FIGURA 8.

FIGURA 8 – Modelo de Tarefa da Fase de Intervenção (a).



“Whee!” Betsy shouts as she **slides down** a slippery slide **into** Daddy’s arms...

Fonte: CROWDY (1986, p. 17), *grifo meu*.

A intenção dessa tarefa foi a de chamar a atenção dos aprendizes para a forma. A partir desse momento, com o intuito de induzir os participantes a extrair a regra para o padrão de lexicalização dos verbos de movimento em língua inglesa de maneira indutiva (DEKEYSER, 2003; R. ELLIS, 2001), esta pesquisadora/professora começou a fazer perguntas direcionando a atenção dos aprendizes para a estrutura alvo. Perguntou-se aos alunos que características as construções verbais, destacadas por eles no texto, tinham em comum. Os aprendizes reportaram que todas as descrições de movimento por eles identificadas eram compostas por duas ou mais palavras. Pediu-se então que os participantes identificassem que tipo de

palavras compunham as descrições de movimento. Eles responderam, então, que todas as descrições apresentavam, pelo menos, um verbo e uma preposição ou advérbio.

A partir de então, a pesquisadora/professora instruiu os aprendizes a respeito da organização semântica da língua inglesa para descrever eventos de movimento. Explicou-se que, diferentemente do português, a língua inglesa utiliza o verbo para descrever o Modo do movimento e uma partícula (normalmente uma preposição) para indicar a direção (Trajetória) em que ocorre o movimento (TALMY, 1985, 2000). Explicou-se ainda que, por esse motivo, a língua inglesa possui um repertório de verbos que incorporam a noção de Modo de movimento em sua raiz relativamente extenso, se comparado ao repertório da língua portuguesa (REHFELDT, 1980).

Na etapa seguinte, foi distribuída aos alunos uma ficha (APÊNDICE K) contendo uma atividade escrita em que os mesmos deveriam relacionar os verbos listados com as imagens que os representavam (HADFIELD, 1998, p. 99). Em seguida, o mesmo lhes foi solicitado para uma lista de preposições que exprimem a noção de direção (GRANGER; BEAUMONT, 2004, p. 95).

A fim de consolidar a estrutura de lexicalização dos verbos de movimento em inglês, foram projetadas imagens que representavam eventos de movimento (ilustrações de Cleide Nascimento, 2013)⁴² e os aprendizes foram orientados a descrever as imagens oralmente utilizando o padrão da língua inglesa.

Por fim, os aprendizes receberam uma ficha (APÊNDICE L) contendo um exercício que os solicitou a lerem a narrativa e relacionar os eventos de movimento descritos no texto com a sequência de imagens que o acompanhava (SELIGSON, 2008, p. 25). Em seguida, foi apresentada uma lista de preposições e pediu-se que os alunos as relacionassem com as gravuras sem, no entanto, recorrerem ao texto, utilizando somente o recurso visual. No último momento, os aprendizes foram solicitados a narrar oralmente a história, com suas próprias palavras, se referindo às imagens e utilizando o padrão de lexicalização dos verbos de movimento em inglês. Durante as atividades de produção, o *feedback* negativo (via correção explícita, pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição) foi utilizado como estratégia metodológica para manter a atenção dos aprendizes na forma (ELLIS, 1998).

⁴² As ilustrações utilizadas na fase de instrução, bem como as gravuras utilizadas como *input* para as narrativas orais, foram feitas pela ilustradora Cleide Nascimento (2013). Ver APÊNDICES H, I, J e L.

A intenção ao utilizar a instrução Planejada com Foco na Forma foi a de despertar a consciência dos participantes (R. ELLIS, 2001) sobre a organização semântica da língua inglesa para descrever eventos de movimento e sobre a diferença tipológica entre português (L1) e inglês (L2) (TALMY, 1985, 2000). Além disso, acredita-se que o aprendizado explícito pode vir a promover o desenvolvimento do conhecimento implícito, uma vez que desempenha o papel de facilitador do *intake* ao propiciar a percepção de detalhes na forma presente no *input* (ELLIS, R. 1994; FINGER; PREUSS, 2009; SCHMIDT, 1990, 1995).

3.3.3 Pós-Teste Imediato

A fase de pós-teste imediato ocorreu no mesmo dia da instrução. Nessa fase, os aprendizes foram expostos a um novo insumo de texto e imagens rico em verbos de movimento – *Let's Take a Walk in the Zoo* (MONCURE, 1986) – e, imediatamente após a leitura do texto, um protocolo escrito foi administrado (*Protocol 2* – APÊNDICE F). A intenção ao administrar o protocolo escrito nessa fase foi a de avaliar o efeito imediato da instrução no nível de *noticing* dos participantes para a lexicalização dos verbos de movimento em L2. Com o intuito de se avaliar a acurácia no desempenho oral dos participantes imediatamente após a instrução, suas produções orais também foram coletadas nessa fase. Para isso, os mesmos foram solicitados a narrar uma sequência de 10 imagens (APÊNDICE I) que induziam à utilização dos verbos de movimento. Suas produções orais foram gravadas e analisadas levando-se em conta somente a acurácia na utilização dos verbos de movimento.

3.3.4 Pós-Teste Posterior

A terceira e última fase de coleta de dados – pós-teste posterior – ocorreu após um intervalo de duas semanas a partir da data da instrução. Os objetivos dessa etapa foram o de avaliar o nível de *noticing* para a lexicalização dos verbos de movimento em L2 após um intervalo de tempo de 14 dias, e o de verificar os efeitos da instrução na acurácia gramatical na utilização de verbos de movimento na

produção oral dos aprendizes em um curto prazo de tempo. Para tanto, os participantes receberam mais uma vez um insumo rico em verbos de movimento através de texto e imagens – *Let's Take a Walk in the City* (O'CONNOR; CROWDY, 1986). Em seguida, foram submetidos ao protocolo escrito (*Protocol 3 – APÊNDICE G*) e, logo após, foram solicitados a narrar uma sequência de 10 imagens (APÊNDICE J), nas quais estava presente a ideia de movimento, induzindo, dessa maneira, o aprendiz a utilizar verbos de movimento ao narrar as ações representadas nas gravuras.

As narrativas orais dos participantes foram gravadas com o intuito de, a partir da análise das gravações, verificar se a instrução teve algum efeito na acurácia dos verbos de movimento no desempenho oral dos aprendizes e se eles mudaram o padrão de lexicalização dos verbos de movimento após a exposição ao insumo rico e à instrução, comparando suas produções orais nas fases de pré-teste e pós-teste imediato. Além disso, os protocolos escritos foram utilizados a fim de se verificar o nível de *noticing* para o padrão de lexicalização verbal na L2 e se essa variável cognitiva teve correlação com o desempenho oral dos aprendizes.

3.4 INSTRUMENTOS

Esta seção descreve os instrumentos adotados para esta pesquisa, ou seja, os materiais e equipamentos utilizados para a coleta dos dados, que consiste de um questionário, três protocolos escritos e três narrativas orais.

3.4.1 Questionário

Um questionário (APÊNDICE C) foi aplicado no início da coleta de dados para reunir informações pessoais sobre os participantes que pudessem ser relevantes durante a análise dos dados. O questionário solicitou informações pessoais, tais como nome, idade, tempo em que o participante estuda inglês formalmente, idade em que começou o estudo formal da língua, se alguma vez interrompeu o estudo da língua, quantas vezes isso ocorreu e por que motivos, se estuda e/ou fala alguma outra língua estrangeira, qual é essa língua, e em que nível de proficiência. Além

disso, o questionário solicitou que o participante descrevesse, em poucas palavras, sua experiência como aprendiz de L2.

As informações coletadas por esse instrumento não foram utilizadas como variáveis para este estudo e foram utilizadas com o intuito de descrever a população. Alguns dados, tais como idade do participante, tempo de exposição na L2 e peculiaridades no processo de aprendizagem de L2 dos participantes, foram utilizados somente em casos em que se mostraram relevantes para a análise dos dados.

3.4.2 Protocolos

Os protocolos foram administrados nas fases de pré-teste (*Protocol 1 – APÊNDICE E*), pós-teste imediato (*Protocol 2 – APÊNDICE F*) e pós-teste posterior (*Protocol 3 – APÊNDICE G*) e tiveram o objetivo de mensurar o nível de *noticing* dos aprendizes para a organização semântica dos verbos de movimento em inglês em três momentos distintos: antes da instrução, imediatamente após a instrução e duas semanas após a instrução. Todos os protocolos foram ministrados após os participantes receberem um *input* de imagens e de texto rico na estrutura alvo (livros da série *Five Senses Walk Series*, da editora *The Child's World*) e consistem em uma sequência de 5 (cinco) questões, perguntando que padrão de lexicalização para os verbos de movimento os participantes foram capazes de reconhecer como estruturas presentes no texto que foram solicitados a ler.

Em cada protocolo, os participantes foram solicitados a marcar a opção correspondente ao que foram capazes de registrar cognitivamente no texto e, ao mesmo tempo, julgar o nível de certeza, em uma escala de 5 a 1, acerca de suas escolhas, justificando, assim, o seu nível de *noticing* para os verbos de movimento.

Em outras palavras, as questões que compõem os protocolos solicitaram que o participante indicasse, dentre as opções dadas, qual estrutura de organização semântica foi utilizada pelo autor para descrever o(s) movimento(s) representado(s) na gravura. Cada questão apresentou uma imagem presente no *input* recebido, seguida de duas opções que descrevem o(s) movimento(s), sendo que uma opção reflete a organização semântica das línguas-satélite (TALMY, 1985; 2000), outra,

remete à organização das línguas-verbo (não tão comum em inglês) e uma terceira opção em que se lê “não tenho certeza”.

As duas primeiras opções, que apresentam as descrições de movimento, foram seguidas da escala de 5 a 1, na qual os participantes foram instruídos a julgar quão certos estavam a respeito da utilização daquela estrutura pelo autor, seguindo um critério pré-determinado: (5) Estou totalmente certo; (4) Estou quase certo; (3) Não tenho muita certeza; (2) Tenho algumas dúvidas; (1) Tenho muitas dúvidas. As questões presentes nos protocolos escritos seguem o padrão apresentado na FIGURA 9, na página a seguir.

As questões dos protocolos escritos foram apresentadas na língua alvo. Essa decisão se justifica porque todas as atividades e interações durante as aulas com alunos deste nível são feitas na L2 e os aprendizes já estão habituados a essa prática, em ambos os grupos.

Foi atribuída uma pontuação máxima de 25 pontos para aferir o nível de *noticing* dos participantes em cada protocolo e essa pontuação seguiu a escala de certeza atribuída pelo participante em cada questão (vejam-se parâmetros de mensuração de *noticing* subseção 3.5.3).

Os textos utilizados para o *input* foram os livros infantis da série *Five Senses Walk Series* da editora *The Child's World*. As obras utilizadas neste estudo foram *Let's Take a Walk in the Park* (CROWDY, 1986), *Let's Take a Walk in the Zoo* (MONCURE, 1986), *Let's Take a Walk in the City* (O'CONNOR e CROWDY, 1986) e *Let's Take a Walk on the Beach* (O'CONNOR, 1986). A série retrata o passeio de uma criança em diferentes ambientes (no parque, no zoológico, na cidade e na praia) e apresenta uma série de movimentos, o que justifica a escolha do material para esse estudo.

FIGURA 9 – Modelo do Protocolo Escrito.

Protocol 1

How does the author describe movement in these scenes from the text you have just read?

Check the option that you believe was the one used by the author to describe movement in each scene.

Use the following scale to rank how sure you are about your choice:

- (5) I am totally sure.
- (4) I am almost sure.
- (3) I am not really sure.
- (2) I have a few doubts.
- (1) I have many doubts.

Or check letter c if you are not sure at all about which structures were used. ⁴³

1)



a. () He runs across the sand, looking at the blue, blue water.

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () He crosses the sand running and looking at the blue, blue water.

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

⁴³ Tradução: Como o autor descreve movimento nestas cenas presentes no texto que você acabou de ler? Marque a opção que você acredita ter sido utilizada pelo autor para descrever movimento em cada cena. Use a seguinte escala para descrever o quão certo você está em relação à sua escolha. (5) Estou totalmente certo; (4) Estou quase certo; (3) Não tenho muita certeza; (2) Tenho algumas dúvidas; (1) Tenho muitas dúvidas. Marque a opção c se não tiver certeza alguma de qual estrutura foi utilizada.

3.4.3 Narrativas Orais

A gravação das narrativas orais teve como objetivo a avaliação da acurácia dos verbos de movimento empregados na produção oral dos participantes ao narrarem uma sequência de 10 imagens (APÊNDICES H, I e J) que induzem à utilização da estrutura alvo.

Foram conduzidas três gravações ao longo do estudo: a primeira, na fase de pré-teste, anterior a administração do protocolo 1; a segunda gravação foi feita na fase de pós-teste imediato, logo após a administração do protocolo 2; e a terceira, ocorreu na fase de pós-teste posterior, duas semanas após a instrução, seguindo a administração do protocolo 3.

As gravações das produções orais dos participantes foram feitas utilizando o aplicativo QuickVoicePro® para Ipad e Iphone para a posterior transcrição do material.

Para a análise dessas narrativas, primeiramente, levou-se em consideração o número de descrições de movimento, independente do padrão de lexicalização utilizado, ou seja, foram contabilizadas todas as ocorrências de descrição de movimento. Em seguida foi atribuída uma pontuação de acordo com a utilização do padrão de lexicalização utilizado para descrever os eventos de movimento. Para cada ocorrência correta do padrão de lexicalização verbal da língua inglesa, foi atribuído um (1) ponto; para cada tentativa de utilização do padrão de lexicalização da língua alvo, foi atribuído meio ponto (0,5); e, para a descrição do movimento utilizando o padrão de lexicalização verbal da L1, foi atribuída a pontuação zero (0) (vejam-se parâmetros de mensuração de acurácia subseção 3.5.2).

A partir da relação entre a pontuação e o número de ocorrências de descrição de movimento, estabeleceu-se uma percentagem para o escore da variável acurácia gramatical para utilização do padrão de lexicalização dos verbos de movimento na L2 na produção oral.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise de dados, optou-se, neste estudo, por uma análise de natureza quantitativa. Os estudos de base quantitativa (ou pesquisas estatísticas) lidam tanto

com fenômenos grupais quanto comportamentos individuais e são pesquisas transversais, quer dizer, consideram um grupo de pessoas como um corte transversal de comportamentos possíveis em um momento específico ou em vários momentos distintos (BROWN, 1988). Uma vez que esse estudo buscou investigar os efeitos da intervenção pedagógica acerca de um aspecto formal da L2 na acurácia na produção oral dos participantes em três momentos diferentes, a escolha desse método de investigação se justifica.

Além disso, de acordo com Brown (1988), análises estatísticas são utilizadas para estimar a probabilidade de que os resultados não ocorreram por acaso. A pesquisa quantitativa promove informações importantes sobre indivíduos e grupos que não são possíveis em outros tipos de investigação.

Segundo Dörnyei (2007), a pesquisa estatística está baseada em variáveis. Todo estudo estatístico busca identificar as relações entre as variáveis sob investigação. Neste estudo, três variáveis foram analisadas: (1) acurácia dos verbos de movimento no desempenho oral da L2, (2) *noticing* da estrutura alvo e (3) instrução. Esse aspecto da produção oral – acurácia – representa a variável dependente, ou seja, é a variável que pode sofrer mudanças após a intervenção e, portanto, é a variável em foco nessa investigação; a instrução é a variável independente, ou seja, observou-se seu efeito em relação à variável dependente (acurácia); e *noticing* é considerado a variável moderadora (um tipo de variável independente), que pode causar impacto no desempenho da produção oral, antes e após a intervenção, mas que também pode sofrer os efeitos da mesma.

A presente seção está dividida em duas subseções: a primeira reporta o *design* escolhido para analisar estatisticamente os dados do presente estudo, e a segunda apresenta os critérios adotados para definir o conceito de acurácia, bem como os parâmetros utilizados para aferir acurácia e *noticing* da estrutura alvo nas três fases de coleta de produção oral.

3.5.1 Design da Análise dos Dados

Esta subseção reporta os procedimentos metodológicos adotados na análise dos dados bem como as análises referentes a cada uma das hipóteses deste estudo.

A análise estatística dos dados foi feita utilizando-se o programa R⁴⁴. O programa R fornece uma grande variedade de técnicas estatísticas e gráficas amplamente utilizadas em pesquisas de metodologia estatística, além de ser uma ferramenta aberta para o uso nessa atividade.

Análises de Variância de Medidas Repetidas (ANOVA) foram conduzidas dentro de cada grupo para cada teste (acurácia em produção oral e *noticing*) para verificar se as diferenças dos resultados entre as medições (pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste posterior) foram estatisticamente significativas.

Testes-t *post-hoc* foram conduzidos entre as medições de acurácia e *noticing* dos grupos experimental e controle para identificar onde os grupos se diferem. Como os dados não estavam distribuídos em uma curva normal, testes não-paramétricos também foram conduzidos. Testes não-paramétricos não assumem a normalidade da distribuição para confirmar os resultados. A versão não-paramétrica da Análise de Variância de Medidas Repetidas é o Teste de Friedman.

Para a investigação da possível correlação entre *noticing* e acurácia na produção oral, teste paramétricos (Correlação de Pearson) e não-paramétricos (Correlação de Spearman) foram conduzidos.

3.5.2 Mensuração de Acurácia

Esta subseção primeiramente aborda o conceito de acurácia adotado para os fins desta investigação. Em seguida, reporta os parâmetros utilizados para aferir os resultados de acurácia da estrutura alvo na produção oral dos participantes nas três fases de coleta de dados desse estudo.

Em termos gerais, no âmbito dos estudos em ASL, o conceito de acurácia é definido como a preocupação com a correção formal em termos de aspectos formais específicos (BRUMFIT, 2000). Para alguns autores, no entanto, (Foster; Skehan (1996) por exemplo) a avaliação da acurácia está restrita à precisão gramatical, ou seja, a produção sem qualquer tipo de erro, independentemente do aspecto formal da língua que está sendo avaliado.

⁴⁴ Disponível em <http://www.r-project.org/>. Último acesso em junho/2013.

O conceito de acurácia adotado para esta investigação segue a visão de Brumfit (2000), segundo a qual, a acurácia está relacionada a alguns itens linguísticos e, particularmente nesse estudo, com os itens específicos do padrão de lexicalização dos verbos de movimento da L2. Nesse sentido, minha definição de acurácia segue Bergsleithner (2007) uma vez que esse conceito, para os fins específicos dessa investigação, diz respeito somente à precisão gramatical para exprimir a noção de movimento conforme o padrão de lexicalização típico da língua inglesa estabelecido por Talmy (1985, 2000).

Assim, tendo em mente esse conceito de acurácia e a estrutura alvo em que os participantes foram avaliados nas três tarefas de produção oral, de acordo com o padrão de lexicalização para verbos de movimento em inglês, estabeleceram-se alguns parâmetros, por esta pesquisadora, para julgar a acurácia na utilização do padrão de lexicalização verbal da língua inglesa no desempenho oral dos participantes ao descreverem eventos de movimento.

Os parâmetros foram divididos em três categorias distintas:

(1) Utilização do padrão da L2 – foram considerados totalmente corretos os enunciados que utilizavam o padrão de lexicalização verbal da L2. Para cada ocorrência correta do padrão, foi atribuído um (1) ponto. Isso indica que o participante conhece o padrão linguístico da L2 para exprimir a ideia de movimento.

(2) Tentativa de utilização do padrão da L2 – para a tentativa de utilização do padrão de lexicalização verbal da L2, mesmo que de forma imprecisa, foi atribuída a pontuação 0,5 uma vez que esta produção indica um nível maior de consciência e conhecimento da estrutura alvo, ainda que não indique sua total automatização.

(3) Utilização do padrão de lexicalização da L1 – quando o participante utilizou o padrão da L1 para descrever os eventos de movimento, foi-lhe atribuída a pontuação zero (0) por cada ocorrência. Esta decisão se justifica pois este modelo de produção indica o não conhecimento e a não consciência do padrão linguístico da L2.

Foram classificados da categoria (1) aqueles enunciados que, conforme mostram os exemplos a seguir, refletem o padrão de lexicalização verbal para descrição de movimento da língua inglesa e que, portanto, se encaixam na subcategoria abaixo.

- (a) utilização do verbo específico do modo do movimento e preposição adequada à direção do movimento representados na imagem.

Exemplos: *He crawls through the bushes. / He runs down the stairs. / He hops onto the bus.*

Os enunciados classificados na categoria (2) foram aqueles que apresentavam as seguintes características:

- (a) utilização do verbo específico do modo do movimento descrito na imagem, mas preposição não correspondente com a direção do movimento;

Exemplos: *He jumped into (onto) the horse and then he jumped out (off). / He is running up (toward) the slide. / He jumped off (over) the flowers.*

- (b) utilização de um verbo não específico no modo do movimento representado na imagem e uso preciso da preposição que descreve a direção do movimento;

Exemplos: *She went (jumped) over the flowers. / He goes (slides) down the slide. / He is going (walking) along the wall.*

Foram classificadas na categoria (3) os enunciados que se inseriam na subcategorias a seguir:

- (a) utilização de um verbo de origem latina para descrever o movimento e direção sem descrever o modo de movimento, mesmo quando essa informação está claramente representada na imagem;

Exemplos: *The girl exits the water. / He enters the sea. / He descends the hill.*

- (b) utilização de um verbo de origem latina para descrever o movimento e direção do movimento e de um verbo no gerúndio para informar o modo do movimento;

Exemplos: *The boy entered running in the tunnel. / He descended the hill running.*

- (c) utilização de um verbo no gerúndio para descrever o modo do movimento.

Exemplo: *He starts climbing the mountain by running.*

- (d) utilização de um verbo indicando o movimento e o modo do movimento sem indicar a direção do movimento, mesmo quando a imagem representava essa informação claramente;

Exemplos: *He is jumping the flowers. / The girl is running.*

- (e) utilização de um verbo não específico para descrever o movimento representado na figura;

Exemplos: *He plays with the ball. / She takes the shells.*

- (f) omissão do verbo que indica movimento/modo de movimento e somente utilização da preposição que descreve direção de movimento.

Exemplos: *The boy through the garden. / He through across the grass.*

- (g) utilização de um verbo não específico e modo/direção do movimento e utilização de advérbio de modo para descrever o modo do movimento.

Exemplos: *He goes very fast. / He goes slowly*

3.5.3 Mensuração de *Noticing* da Estrutura Alvo

Esta subseção descreve os critérios adotados para mensurar *noticing* do aspecto formal da L2 sob investigação – *a lexicalização dos verbos de movimento*.

Para as medidas de *noticing* da estrutura alvo nas três fases de coleta de dados foram utilizados protocolos escritos, como mostra a subseção 3.4.2. Cada protocolo estabelecia uma pontuação mínima de 0 e máxima de 25 pontos para aferir o nível de *noticing* dos participantes para a estrutura alvo. Essa pontuação foi, posteriormente, convertida em percentagem para que houvesse uma padronização dos dados das variáveis investigadas.

Os parâmetros estabelecidos para mensurar a variável *noticing* seguiram a escala de 5 a 1 atribuída pelo participante para determinar seu nível de certeza quanto ao reconhecimento da estrutura presente no *input* para descrever os eventos de movimento. Quando o participante marcou a opção correta (que corresponde à estrutura presente no texto), a pontuação obedeceu à escala de 5 a 1 – (5) Estou totalmente certo = 5 pontos; (4) Estou quase certo = 4 pontos; (3) Não tenho muita certeza = 3 pontos; (2) Tenho algumas dúvidas = 2 pontos; (1) Tenho muitas dúvidas = 1 ponto. A escolha da alternativa correta demonstra que o participante foi capaz de registrar cognitivamente a estrutura alvo durante a exposição ao *input* e o estabelecimento de uma escala de certeza revela o nível de atenção dispensado à forma.

Quando o participante optou pela alternativa errada (que não representa a estrutura semântica apresentada no insumo), a pontuação dada foi zero (0), independentemente do valor atribuído pelo participante na escala de certeza, uma vez que essa escolha demonstra que ele não notou a estrutura alvo presente no *input*.

A mesma pontuação (zero) foi dada ao participante que marcou a alternativa *c* (não tenho certeza alguma). Essa opção também revela que o participante não dispensou atenção à estrutura alvo.

Este capítulo apresentou a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo. O capítulo a seguir – RESULTADOS E DISCUSSÃO – apresenta os resultados e discussão da análise dos dados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados e discussão do presente estudo. A primeira parte mostra os resultados da Estatística Descritiva (seção 4.1.1) dos dados de cada uma das variáveis sob investigação e reporta os resultados dos Testes de Inferência Probabilística (seção 4.1.2). A segunda parte deste capítulo apresenta a discussão dos resultados (seção 4.2) em relação a cada uma das perguntas de pesquisa que motivaram este estudo.

4.1 RESULTADOS

4.1.1 Estatística Descritiva

A TABELA 1, apresentada na página seguinte, reporta a estatística descritiva das variáveis sob investigação neste estudo: acurácia na lexicalização dos verbos de movimentos na produção oral e *noticing* da estrutura alvo, para os grupos experimental e controle.

A estatística descritiva na TABELA 1, a seguir, indica que, nas três tarefas (aqui chamadas de testes) de acurácia na produção oral (PO), houve aumento expressivo na média dos participantes do grupo experimental entre PO1 e PO2, e PO1 e PO3, ou seja, antes e após a intervenção da instrução gramatical. No entanto, como aponta a TABELA 1, houve uma queda na média de desempenho desses participantes entre PO2 e PO3, ambos os testes conduzidos após a intervenção, sendo um teste imediato (PO2) e um teste posterior (PO3), indicando que, entre as fases de pós-teste, os participantes desse grupo apresentaram dificuldade de manutenção da estrutura alvo.

Conforme a TABELA 1, os participantes do grupo controle também tiveram um aumento na média de acurácia na produção oral entre PO1 e PO2, apesar de não terem sido submetidos à instrução acerca do aspecto formal da L2 adotada para este estudo. Entre PO2 e PO3, no entanto, a média dos participantes do grupo se

manteve estável, indicando que eles mantiveram o mesmo nível de acurácia na estrutura alvo.

TABELA 1 – Estatística Descritiva de acurácia na produção oral e *noticing* da estrutura alvo dos grupos experimental e controle.

		n	Mínimo	Máximo	Média	DP	Mediana
Grupo Experimental	PO1	23	0	55	25	15	25
	PO2	23	32	95	74	16	75
	PO3	23	25	81	53	18	54
	N1	23	24	100	72	21	76
	N2	23	16	100	74	25	80
	N3	23	32	100	70	22	72
Grupo Controle	PO1	15	19	79	53	16	55
	PO2	15	57	78	67	6	69
	PO3	15	50	85	67	11	69
	N1	15	36	100	74	20	80
	N2	15	12	100	83	23	92
	N3	15	28	100	68	20	72

Em relação aos dados de medida de *noticing*, a estatística descritiva da TABELA 1 mostra que houve, nas três fases de coleta de dados (N1, N2 e N3), uma pequena variação nas médias dessa variável para os participantes do grupo experimental, apresentando, esse grupo, entre N1 e N2 um pequeno aumento nas médias de *noticing* e, entre N2 e N3, uma pequena queda nas médias dessa variável. Essa estatística indica que os níveis de atenção dispensada à forma, no grupo experimental, se mantiveram estáveis ao longo das três fases.

O grupo controle, por sua vez, apresentou, como apontam os dados da TABELA 1, uma variação maior das médias de *noticing* nas três fases do estudo (N1, N2 e N3). Entre N1 e N2, houve um aumento considerável da média de *noticing* e, entre N2 e N3, houve uma queda acentuada da média dessa variável para esse grupo, mostrando que, comparado aos dados do grupo experimental, os níveis de atenção dispensada à estrutura alvo do grupo controle tiveram uma variação maior.

Analisando-se os dados da TABELA 1, observa-se que a média do grupo experimental na PO1 é de 25 pontos, com desvio padrão (DP) igual a 15. Esses resultados apontam, aparentemente, para uma inicial limitação para a estrutura alvo adotada para o presente estudo ou, até mesmo, falta de conhecimento da mesma,

por parte dos participantes do grupo experimental. A estatística indica, ainda, para a heterogeneidade do grupo e a presença de uma variação considerável de escores dentro do próprio grupo.

Os participantes do grupo controle, por sua vez, obtiveram, na PO1, uma média de 53 pontos. Apesar da heterogeneidade entre os participantes do grupo, determinada pelo desvio padrão (DP=16), o grupo controle demonstrou, já na fase de pré-teste, melhor desempenho oral da estrutura alvo, sugerindo que esse grupo não é igual ao grupo experimental no que se refere à acurácia da estrutura alvo na fase de pré-teste.

Conforme os dados da TABELA 1, observa-se que o desempenho do grupo experimental em PO2 apresenta variação expressiva na média de acurácia de produção oral para a estrutura alvo (M=74, DP=16) em relação à PO1 (M=25). Esses resultados indicam que houve aumento da média dos participantes desse grupo entre as fases de pré-teste e pós-teste imediato, no entanto, também demonstram que, assim como em PO1, houve uma considerável variação de desempenho entre os participantes do grupo.

Em PO2, também observa-se uma melhora na média de acurácia de produção oral para os participantes do grupo controle (M=67), se comparado à PO1 (M=53), além de uma variação menor entre os escores dos participantes (DP=6) e uma pequena diferença entre a média (M=67) e a mediana (m=69). Essas estatísticas sugerem que, comparado ao grupo experimental, o grupo controle se mostrou mais homogêneo em termos de acurácia para a estrutura alvo, especialmente na fase de pós-teste imediato (PO2) e que a melhora na média de acurácia na produção oral pode estar relacionada à familiarização dos participantes do grupo com a tarefa a que foram submetidos.

Observa-se que, no teste PO3, segundo os dados da TABELA 1, a média dos participantes do grupo experimental para acurácia na produção oral (M=53) sofreu uma queda de 21 pontos em comparação com PO2 (M=74), mas se comparada à PO1 (M=25), obteve uma alta de 28 pontos. Esses resultados evidenciam que houve algum desenvolvimento de linguagem e aprendizagem da estrutura alvo pelos participantes do grupo experimental após a intervenção da instrução. A queda no desempenho dos participantes entre PO2 e PO3 pode ser considerada normal, uma vez que o pós-teste posterior (PO3) ocorreu duas semanas após a intervenção, ao passo que o pós-teste imediato (PO2) ocorreu no mesmo dia da instrução, portanto,

é provável que os participantes tenham sofrido, na PO2, os efeitos imediatos da instrução e que tenham tido dificuldade em manter a estrutura alvo duas semanas após a instrução. Esses resultados corroboram os estudos de Bergsleithner (2007) e Bergsleithner e Mota (2013), dentre os de outros pesquisadores, no que se refere ao declínio de acurácia de desempenho oral entre ambas as fases de pós-teste.

Por outro lado, o grupo controle não apresentou variação na média de acurácia de produção oral (M=67) entre PO2 e PO3. Essa estatística sugere que, possivelmente, por não ter sido submetido à intervenção da instrução, o grupo controle manteve a média de acurácia. Devido às características do grupo, é provável que, caso tivesse recebido instrução, sua média de acurácia tivesse sido mais alta não só na PO2, mas também na PO3.

No que diz respeito aos dados de medida de *noticing* da estrutura alvo, reportados na TABELA 1, observa-se que, em N1, antes da intervenção da instrução, os participantes do grupo experimental já apresentam uma média de *noticing* relativamente alta (M=72). Em N2, imediatamente após a instrução, a média do grupo experimental reporta uma pequena alta de 2 pontos (M=74), no entanto, na fase de pós-teste posterior (N3), duas semanas após a instrução, observa-se um declínio na média de *noticing* do grupo experimental (M=70). Esses resultados sugerem que a instrução acerca da estrutura alvo não desencadeou um aumento dos níveis de atenção dispensados a esse aspecto formal da língua nos participantes do grupo experimental, uma vez que a diferença entre as médias dessa variável (*noticing*) não foram significativas.

De acordo com a TABELA 1, os participantes do grupo controle também apresentam, em N1, uma média de *noticing* da estrutura alvo bastante elevada (M=74). Em N2, mesmo não tendo sido submetido à instrução, o grupo apresentou um aumento considerável na média dessa variável (M=83) e, em N3, a média de *noticing* desse grupo caiu consideravelmente (M=68), indicando uma possível automatização da estrutura alvo, o que justifica uma menor utilização de recursos atencionais.

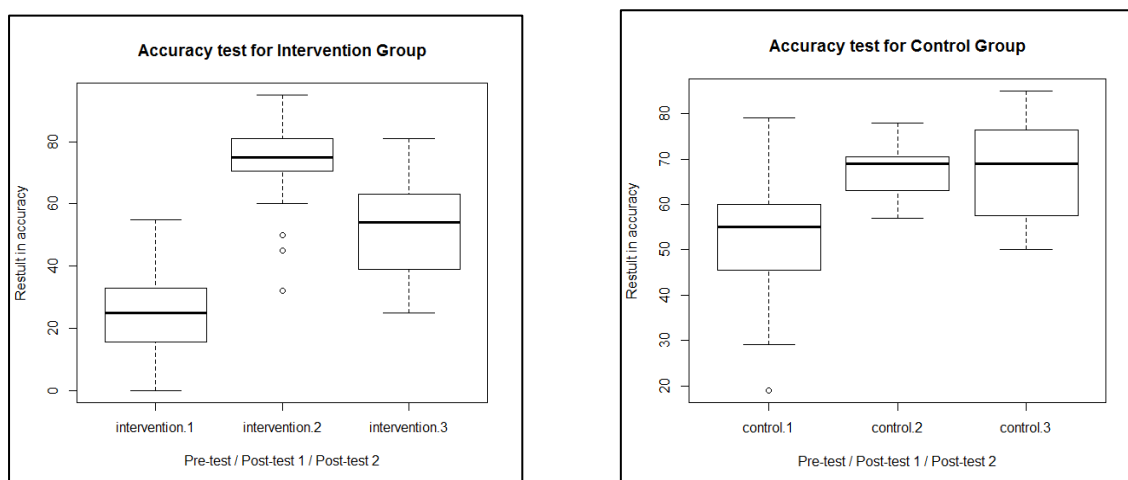
Os resultados das medidas de *noticing* indicam, ainda, que, para este experimento, a instrução parece não ter representado um fator facilitador de *noticing* da estrutura alvo, já que o grupo controle não recebeu instrução para o aspecto formal da língua adotado para o presente estudo e, mesmo assim, dispensou níveis de atenção significativamente diferentes nos três testes de *noticing*. Em outras

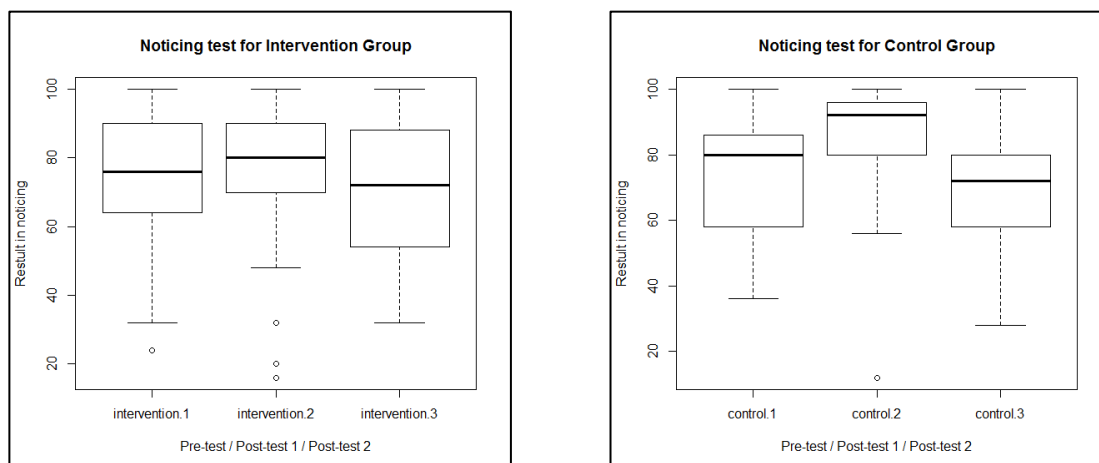
palavras, a estatística descritiva desse estudo para a variável *noticing* revela que os níveis de atenção dispensada à forma não estão relacionados à intervenção da instrução, contrariando a hipótese levantada por esta pesquisadora.

Os desvios-padrão (DP) para os testes de *noticing*, em ambos os grupos e em todas as fases do estudo, como demonstra a TABELA 1, foram altos e maiores do que os desvios-padrão do teste de acurácia em produção oral nas três fases de coleta. Semelhantemente, os valores das medianas (m) estão mais distantes dos valores das médias (M) em *noticing* do que em acurácia. Esses resultados demonstram que houve mais variação nos resultados dos testes de *noticing* do que nos testes de acurácia, revelando, portanto, que os dados das medidas de *noticing*, assim como os dados de acurácia da estrutura alvo na produção oral, não estão em uma distribuição normal.

Os gráficos em caixa, na FIGURA 10, a seguir, são uma representação visual dos dados descritivos para acurácia de produção oral e *noticing* da estrutura alvo dos grupos experimental e controle. As linhas escuras representam as médias dos grupos em cada fase de coleta (pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste posterior), as linhas pontilhadas e os quadrados mostram a variação (são os quartis da distribuição). As bolinhas representam dados espúrios, que também interferem na variação.

FIGURA 10 – Gráficos de caixa para os testes de acurácia em produção oral e *noticing* da estrutura alvo para os grupos experimental e controle.





Analisando-se os gráficos da FIGURA 10, podemos visualizar o movimento dos resultados de acurácia nas três fases do estudo (PO1, PO2 e PO3). O grupo experimental demonstra ganhos superiores ao grupo controle entre PO1 e PO2, mas apresenta, em PO1, média bem mais baixa do que o grupo controle, indicando que, de maneira geral, o grupo experimental tinha, na fase de pré-teste, um conhecimento menor da estrutura alvo se comparado ao grupo controle. Em PO3, o grupo experimental apresenta um declínio em desempenho oral, em relação a PO2. O grupo controle, por sua vez, melhora, em PO2, e mantém a média em PO3, mostrando, assim, que possui maior conhecimento da estrutura alvo e consegue manter esse conhecimento ao longo do período de investigação.

Nos gráficos dos testes de *noticing*, é possível observar que ambos os grupos (experimental e controle) apresentam, em N1, médias relativamente altas. Os dois grupos também melhoram seu desempenho em N2 e apresentam, em N3, um declínio na média de *noticing*. Contudo, como mostram os gráficos, o grupo controle apresentou ganho superior ao do grupo experimental em N2, sugerido que a repetição da tarefa pode ter levado os participantes do grupo controle à dispensar mais atenção à forma na fase de pós-teste imediato (N2).

Para a investigação da possível correlação entre as variáveis deste estudo (acurácia na produção oral e *noticing* da estrutura alvo), uma inspeção da estatística descritiva mostra que essa correlação é pouco provável, para este experimento. Tomando-se o grupo experimental, por exemplo, vê-se que há quase nenhuma variação na média de *noticing* nas três medições (N1, N2 e N3), mas há grande variação (aumento e depois diminuição) em acurácia de produção oral. Da mesma forma, tomando-se o grupo controle, observa-se que, entre o pré-teste e o pós-teste

imediatamente, há aumento tanto na média de *noticing*, quanto na média de acurácia na produção oral, o que poderia corroborar uma possível correlação entre essas duas variáveis. Entretanto, entre o pós-teste imediato e o pós-teste posterior, há uma queda na média de *noticing* e a manutenção da média de acurácia de produção oral, o que quebraria a possível correlação.

A variação na média de *noticing*, associada à manutenção da média de acurácia na produção oral pode estar relacionada, no entanto, à familiarização dos participantes com o tipo de tarefa, devido à repetição do tipo de tarefa, e à frequência do *input* recebido. Ou seja, a repetição da tarefa e do insumo linguístico pode ter determinado a automatização da estrutura alvo, o que teria resultado na diminuição dos níveis de atenção dispensados, pelos participantes, ao aspecto formal da língua na fase de pós-teste posterior.

A TABELA 2, a seguir, apresenta os resultados dos testes de correlação de Pearson entre as medidas das variáveis sob investigação neste estudo: acurácia gramatical da estrutura alvo na produção oral (PO) e *noticing* da estrutura alvo (N). A Correlação de Pearson foi conduzida entre as três medidas de acurácia na produção oral e as três medidas de *noticing* para ambos os grupos. O nível de significância estabelecido para as análises foi de $p=0,05$.

TABELA 2 – Correlações de Pearson entre acurácia na produção oral e *noticing* da estrutura alvo dos grupos experimental e controle.

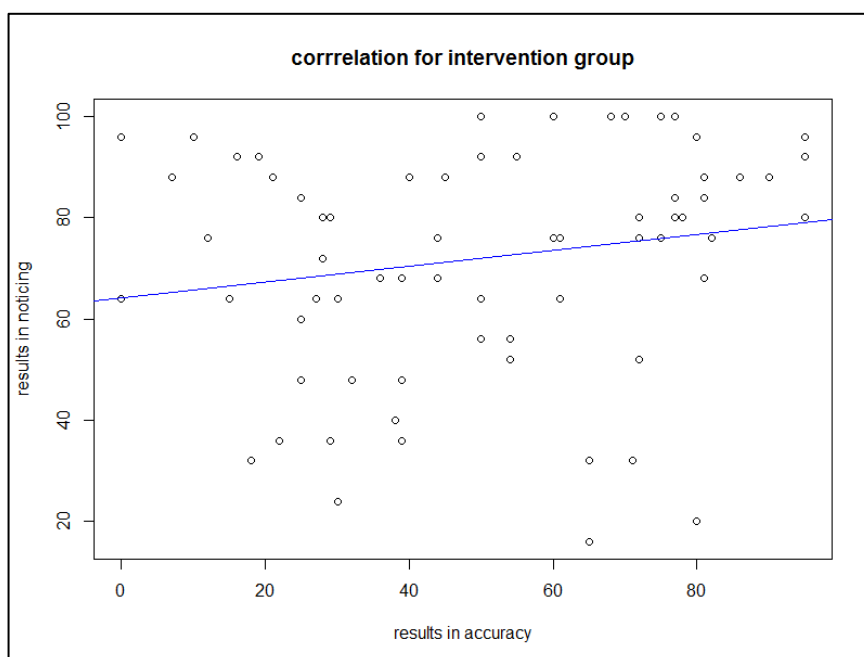
		N1	PO1	N2	PO2	N3	PO3
Grupo Experimental	N1	-	-	-	-	-	-
	PO1	0,05	-	-	-	-	-
	N2	0,06	0,30	-	-	-	-
	PO2	0,42*	0,04	0,33	-	-	-
	N3	0,39	0,28	0,35	0,50*	-	-
	PO3	0,10	0,30	0,01	0,37	0,39	-
Grupo Controle	N1	-	-	-	-	-	-
	PO1	0,38	-	-	-	-	-
	N2	0,03	0,02	-	-	-	-
	PO2	0,02	0,38	0,15	-	-	-
	N3	0,21	0,11	0,58*	0,14	-	-
	PO3	0,04	0,53*	0,45	0,43	0,15	-

* $p<0,05$

Os dados da TABELA 2 revelam que houve, para este estudo, correlação fraca entre as variáveis acurácia na produção oral e *noticing* da estrutura alvo entre os testes, como demonstra a estatística do grupo experimental entre N1 e PO1 ($r=0,05$) e do grupo controle entre N2 e PO2 ($r=0,15$). Observa-se, no entanto, que houve correlação estatisticamente significativa entre essas variáveis apenas no grupo experimental entre PO2 e N1 ($r=0,42$) e entre PO2 e N3 ($r=0,50$).

Testes paramétricos (Correlação de Pearson) e não-paramétricos (Correlação de Spearman) também foram conduzidos para investigar a possível correlação entre *noticing* da estrutura alvo e acurácia gramatical na produção oral em todas as fases. Para cada grupo, os testes compararam os resultados de *noticing* nas três fases (N1, N2 e N3) com os resultados de acurácia na produção oral nas três fases de coleta (PO1, PO2 e PO3). Para o grupo experimental, a correlação foi de 18% na Correlação de Pearson, com valor de alfa de $p=0,143$, e de 21% na Correlação de Spearman, com valor de alfa de $p=0,076$, mostrando que não houve correlação significativa entre as variáveis. O gráfico de dispersão da FIGURA 11, abaixo, apresenta a distribuição dos dados.

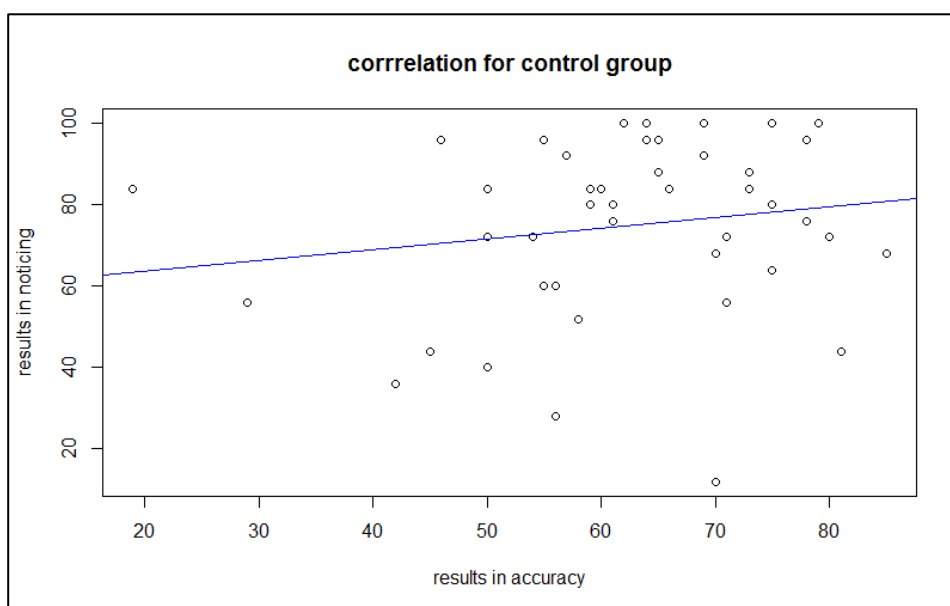
FIGURA 11 – Correlação entre acurácia de produção oral e *noticing* da estrutura alvo para o grupo experimental.



Apesar de a linha de regressão parecer indicar alguma correlação, isso não acontece, como demonstram os testes. Além disso, os dados apresentam-se muito espalhados, com os pontos muito distantes da linha de regressão, o que não indica uma correlação forte e estatisticamente significativa, apontando para a heterogeneidade entre os participantes do grupo.

Para o grupo controle, a correlação em ambos os testes (Correlação de Pearson e Correlação de Spearman) foi de 16% com valor de alfa de $p = 0,282$ na Correlação de Pearson e de $p = 0,273$ na Correlação de Spearman, mostrando que houve correlação fraca, portanto, estatisticamente não muito significativa entre acurácia na produção oral e *noticing* da estrutura alvo também para o grupo controle, como demonstra o gráfico de dispersão da FIGURA 12, a seguir.

FIGURA 12 – Correlação entre acurácia de produção oral e *noticing* da estrutura alvo para o grupo controle.

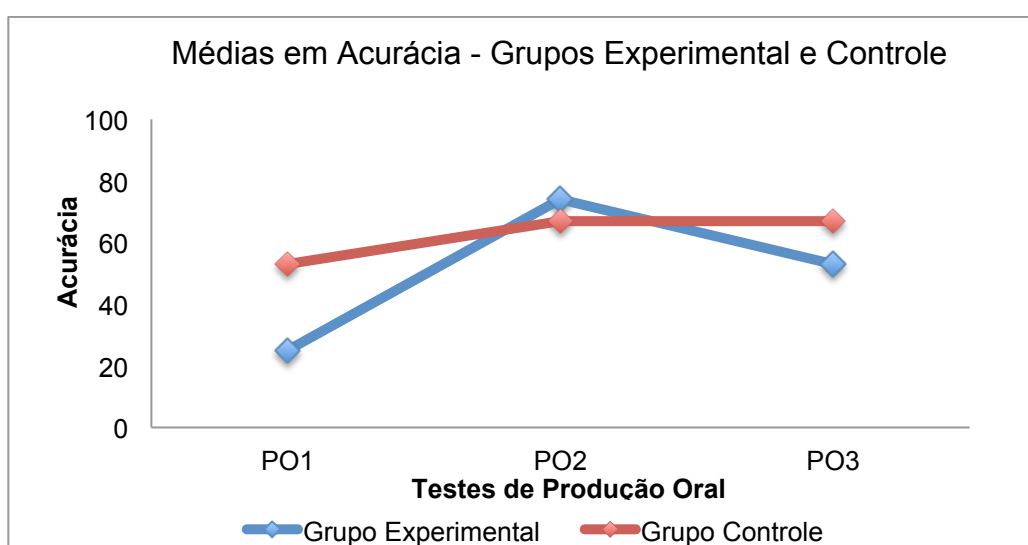


Em resposta à pergunta de pesquisa número 3 acerca da possível associação entre *noticing* da estrutura alvo e melhor desempenho em acurácia de produção oral em L2, os resultados desta investigação não confirmam essa correlação. Tanto os teste paramétricos (Correlação de Pearson), quanto os testes não-paramétricos (Correlação de Spearman), mostraram que não houve correlação estatística significativa entre essas variáveis, portanto, os resultados do presente estudo não são conclusivos. Além disso, os dados da estatística descritiva do grupo experimental revelam que essa correlação é pouco provável, uma vez que esse

grupo apresentou grande variação nas médias dos testes de acurácia de produção oral e pouca variação nas médias dos testes de *noticing*. Por outro lado, o grupo controle apresentou pouca variação nas médias de acurácia de produção oral e intensa variação nas médias de *noticing*, o que também poderia sugerir uma fraca correlação entre as variáveis. No entanto, a análise criteriosa dos dados do grupo controle revela que a melhora na média de acurácia observada nesse grupo em PO2 pode estar relacionada ao aumento na média de *noticing* apresentada pelo grupo em N2. A queda na média de *noticing*, no entanto, entre N2 e N3, associada à manutenção na média em acurácia na produção oral entre PO2 e PO3, pode ser explicada por uma possível automatização da estrutura alvo. Ou seja, é possível que esses participantes tenham tido que dispensar um nível menor de atenção, nessa fase (N3), para manter o mesmo desempenho em produção oral para a estrutura alvo em PO3.

As figuras que se seguem ilustram algumas tendências importantes observadas a partir da descrição dos dados reportados nas TABELAS 1 e 2. O gráfico de progressão na FIGURA 13, abaixo, apresenta a evolução das médias de acurácia em produção oral nas três fases de coleta de dados (PO1, PO2 e PO3) para os grupos experimental e controle.

FIGURA 13 – Gráfico de progressão das médias de acurácia na produção oral dos grupos experimental e controle.



Como se pode perceber, a média de acurácia dos participantes do grupo experimental na fase de pré-teste (PO1) é consideravelmente mais baixa do que a média dos participantes do grupo controle nessa mesma fase. Embora todos os participantes deste estudo tenham passado por um processo de seleção com o objetivo de manter a homogeneidade dos grupos e entre os grupos (ver seção 3.2), os resultados aqui apresentados apontam diferenças importantes entre os participantes dos grupos experimental e controle. Observam-se essas diferenças não somente entre os participantes de cada grupo, mas também entre as médias de ambos os grupos, como demonstram os dados na TABELA 1, previamente. É possível que essa heterogeneidade esteja relacionada à seleção dos participantes.

De fato, o teste-t não pareado de acurácia na produção oral entre os grupos experimental e controle na PO1 ($t=5,47$, $p=7,218$) revela que esses grupos diferem para essa variável. Essa diferença pode ter sido determinada por algumas características individuais de cada grupo, dentre elas, nível de proficiência geral na língua inglesa, média de idade, idade de início do estudo formal e tempo total de exposição à instrução formal da língua alvo.

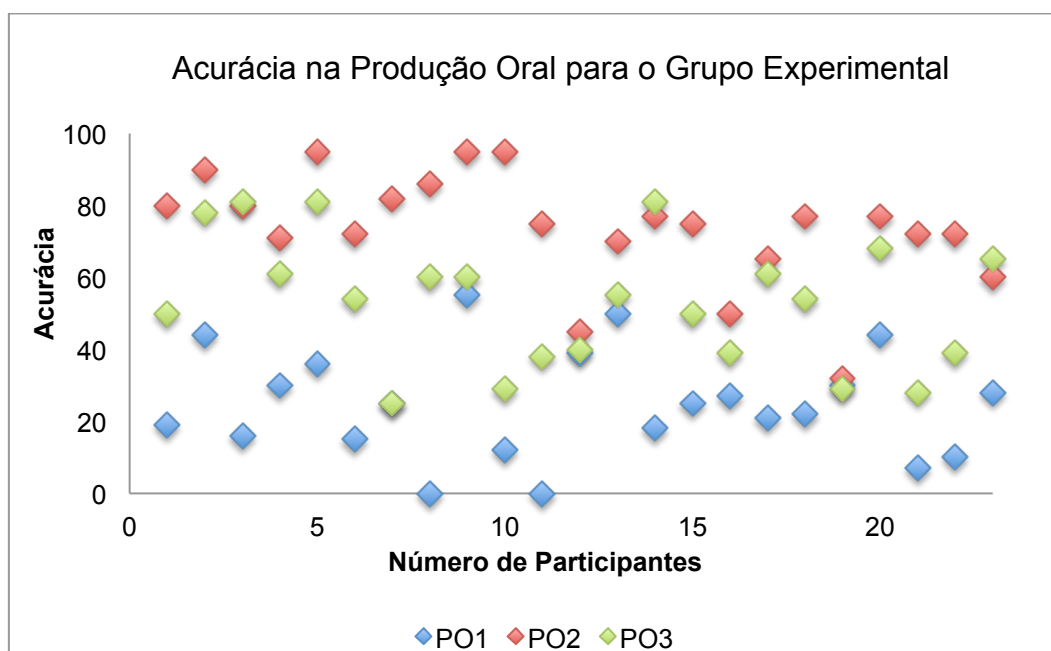
No gráfico da FIGURA 13, observa-se também que ambos os grupos apresentam um aumento na média em PO2, sendo essa variação mais acentuada para o grupo experimental. O gráfico mostra, ainda, que os participantes do grupo controle mantêm a média em PO3, enquanto os participantes do grupo experimental apresentam uma queda em desempenho na fase de pós-teste posterior (PO3), ficando novamente aquém do grupo controle e apresentando, em PO3, média final igual à média inicial (PO1) do grupo controle.

Apesar da diferença importante na média de acurácia de ambos os grupos, especialmente na fase de pré-teste (PO1), os resultados evidenciados no gráfico (FIGURA 13) acima sugerem que a instrução acerca da estrutura alvo pode ter determinado a melhora no desempenho da produção oral dos participantes do grupo experimental, uma vez que se observa um aumento considerável da média dessa variável para os participantes desse grupo antes e após a instrução. O grupo controle também apresentou ganho na média de acurácia na produção oral para a estrutura alvo em PO2. No entanto, esse ganho não foi tão expressivo se comparado, sobretudo, ao aumento na média dessa variável para o grupo experimental.

Portanto, respondendo a pergunta de pesquisa número 2, que buscava identificar os efeitos, se algum, da instrução acerca da estrutura alvo na acurácia gramatical na produção oral dos participantes, os resultados aqui apresentados revelam que há evidências estatísticas consideráveis acerca dos efeitos positivos da instrução no desempenho dos participantes que foram submetidos à intervenção pedagógica.

A FIGURA 14, a seguir, apresenta os resultados dos testes de produção oral dos participantes do grupo experimental (que receberam instrução da estrutura alvo) nas três fases de coleta (PO1, PO2 e PO3). A distribuição dos dados, como fica evidente na visualização do gráfico, se dá de forma bastante irregular, determinando a heterogeneidade do grupo. No entanto, é importante destacar que, em termos de desempenho em acurácia, os escores em PO2 e PO3, após a intervenção pedagógica, são, de maneira geral, mais altos do que os escores em PO1 para quase todos os participantes, reforçando os efeitos positivos da instrução no desempenho de acurácia na produção oral dos participantes.

FIGURA 14 – Acurácia na Produção Oral dos Participantes do Grupo Experimental.



Os dados do gráfico da FIGURA 14 revelam que os participantes do grupo experimental obtiveram, ao longo do estudo, desde 0 pontos em acurácia na produção oral para estrutura alvo (PO1) – ou seja, nenhuma ocorrência de descrição

de movimento se assemelhava ao padrão de lexicalização de verbos de movimento da L2 na fase de pré-teste –, até 95 pontos (PO2) para essa variável – quer dizer, quase a totalidade das ocorrências de descrição de movimento seguiram o padrão de lexicalização verbal da língua alvo.

Evidencia-se que, de maneira geral, houve uma diferença considerável no desempenho dos participantes desse grupo antes e após a intervenção. Os resultados sugerem que a instrução acerca da estrutura alvo teve efeitos positivos no desempenho oral dos participantes, uma vez que esses demonstraram ser capazes de descrever oralmente mais eventos de movimento, utilizando o padrão semântico da L2 nas coletas ocorridas nas fases de pós-teste. Além disso, como observa-se no gráfico da FIGURA 14, após a intervenção (testes PO2 e PO3), os escores mínimos dos participantes do grupo experimental partiram de 32 e 25 pontos, respectivamente, apontando para uma tendência de incorporação do padrão de lexicalização verbal da L2 na produção oral dos participantes.

Portanto, em relação à pergunta de pesquisa número 1, que investigou se os participantes são capazes de regular seu sistema de *thinking for speaking* e utilizar o padrão de lexicalização verbal da L2, ou se mantêm o padrão de lexicalização verbal da L1, ao serem submetidos a tarefas complexas, como narrar uma sequência de movimentos na L2, os resultados aqui apresentados demonstram que os participantes foram capazes de regular parcialmente seu sistema de *thinking for speaking* e incorporar, em um maior número de ocorrências de eventos de movimento, o padrão de lexicalização verbal da língua inglesa em suas descrições orais de movimento após a exposição ao *input* rico na estrutura alvo e à intervenção pedagógica, no caso do grupo experimental.

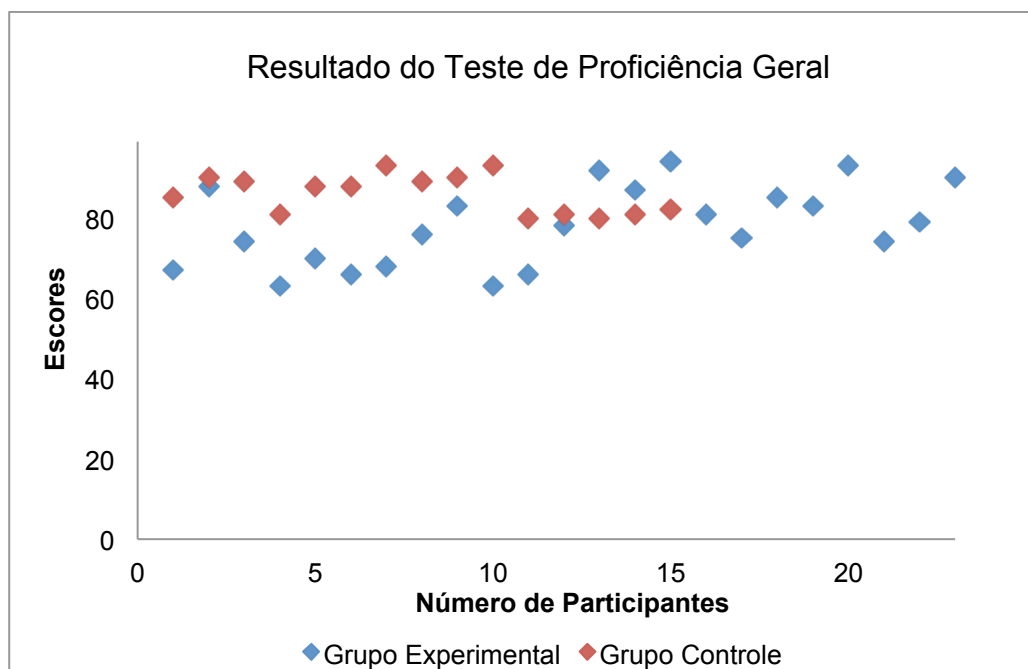
O grupo controle não foi submetido a nenhum tratamento de instrução pedagógica para a estrutura alvo. No entanto, assim como o grupo experimental, apresentou melhora no desempenho de acurácia na produção oral entre PO1 e PO2 e manutenção da média entre PO2 e PO3, indicando que mesmo sem a intervenção da instrução foi capaz de regular seu sistema de *thinking for speaking* em um número maior de ocorrências ao incorporar o padrão de lexicalização verbal da L2 em sua produção oral. Esse aumento na média do grupo controle, ainda que não tão expressivo quanto o desenvolvimento do grupo experimental, pode ser atribuído, entre outros fatores, à repetição da tarefa a que os participantes foram submetidos e

à frequência do *input* linguístico a que foram expostos, corroborando, assim, os resultados de Bygate (2001), Bygate e Samuda (2005) e Skehan (1996).

A análise do gráfico da FIGURA 14 revela, ainda, uma traço importante do grupo experimental: a heterogeneidade do grupo. É possível visualizar, na FIGURA 14, a considerável variação dos escores de acurácia na produção oral dos participantes desse grupo, demonstrando que houve, em todos os testes (PO1, PO2 e PO3), uma grande variação de desempenho entre os participantes do grupo experimental. Essa tendência nos leva a refletir sobre a distribuição dos dados criada pelos testes, embora o motivo mais provável da distribuição não normal seja o número reduzido de participantes. As estatísticas apresentadas no gráfico da FIGURA 14, bem como na TABELA 1, indicam uma distribuição anormal dos dados para todas as medidas de acurácia na produção oral para o grupo experimental. A heterogeneidade nos resultados de acurácia está, provavelmente, relacionada às diferenças individuais dos participantes do grupo, como, por exemplo, a grande variação etária e peculiaridades no processo de aquisição da L2, bem como à variação cognitiva em relação aos recursos atencionais entre os grupos e entre os participantes, além de diferenças no nível de proficiência na L2 entre os mesmos.

A heterogeneidade que se observa não somente dentro do grupo experimental, mas também entre esse grupo e o grupo controle está, possivelmente, relacionada ao processo de seleção dos participantes. Fez parte do processo de seleção de participantes a aplicação de um teste de proficiência geral que mediu o conhecimento prévio dos participantes para diversos pontos gramaticais da língua inglesa. Como se pode ver, a seguir, o gráfico da FIGURA 15 apresenta os resultados desse teste cujos escores variaram entre 0 e 99 pontos. Foram considerados, para o presente estudo, apenas aqueles candidatos com pontuação mínima de 61 pontos, o que, segundo os critérios de avaliação desse exame interno, corresponde ao nível intermediário-superior de proficiência em língua inglesa.

FIGURA 15 – Resultado do teste de proficiência geral.



Nota-se, a partir da observação do gráfico (FIGURA 15), que, de maneira geral, os participantes do grupo controle obtiveram escores mais altos do que os participantes do grupo experimental no teste de proficiência geral, sendo a maioria deles (87%), classificados no nível avançado de proficiência em língua estrangeira, com pontuação acima de 81 pontos. O grupo experimental também teve participantes classificados no nível avançado (43%), mas a sua maioria (57%) foi classificada no nível avançado-superior, sendo que alguns participantes desse grupo obtiveram pontuação próxima à mínima para serem admitidos no estudo. Ao analisar-se o gráfico (FIGURA 15), fica clara a diferença de escores entre os participantes do grupo experimental (que variaram entre 63 e 94) e do grupo controle (que apresentou escore mínimo de 80 e máximo de 93).

Desse modo, levando-se em conta a diferença considerável nas médias dos grupos experimental e controle para acurácia de produção oral da estrutura alvo, na fase de pré-teste (PO1), e a disparidade no perfil dos grupos quanto ao nível de proficiência, questiona-se se o nível de proficiência geral em língua inglesa pode ter interferido nos resultados desta investigação.

Vale dizer que a proficiência em língua inglesa não foi uma das variáveis em foco para este estudo. A princípio, essa medida foi utilizada como uma variável controladora com o intuito de selecionar participantes que tivessem um nível de

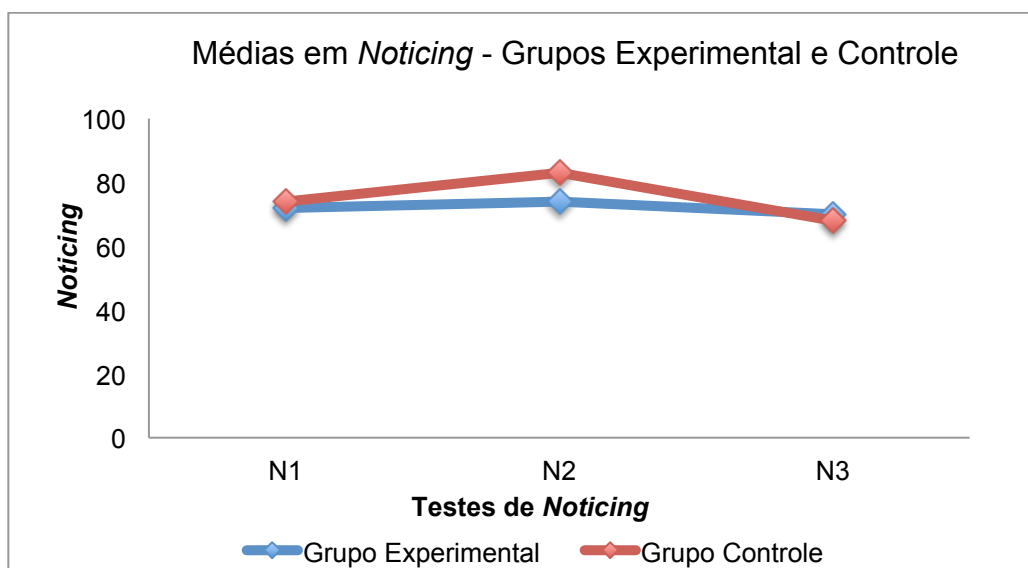
proficiência mínimo em língua inglesa para que fossem capazes de realizar as tarefas propostas pela pesquisa, sem muita disparidade de conhecimento de língua. No entanto, os dados apresentados no gráfico da FIGURA 15 apontam para uma heterogeneidade significativa entre os grupos no que diz respeito à proficiência em língua inglesa, o que pode ter sido fator determinante nos resultados dessa investigação.

O teste de proficiência geral aplicado aos participantes no processo de seleção (*English Diagnostic Test da Maastricht University Language Centre, English Department*) foi um teste interno utilizado pela universidade para a classificação de seus alunos. É possível que esse teste não tenha sido um instrumento preciso de mensuração de proficiência geral em língua inglesa para os fins desta pesquisa, uma vez que não apontou as diferenças consideráveis de proficiência entre os participantes de ambos os grupos.

Com base nessas informações, é possível que as diferenças individuais, demonstradas pela disparidade no nível de proficiência na L2, tenham interferido nos resultados obtidos no presente estudo tanto para os dados de acurácia, quanto para os resultados de *noticing* da estrutura alvo.

O gráfico de progressão da FIGURA 16, abaixo, representa a evolução das médias de *noticing* para ambos os grupos nas três fases do estudo (N1, N2 e N3). Como se observa no gráfico, houve um pequeno aumento na média dos participantes do grupo experimental para essa variável entre as fases de pré-teste (N1) e pós-teste imediato (N2) e um aumento mais acentuado para o grupo controle nesse mesmo intervalo. Observa-se ainda que ambos os grupos sofrem uma queda na média de *noticing* entre N2 e N3, ficando, tanto o grupo experimental, quanto o grupo controle, com médias finais, em N3, menores do que as médias iniciais em N1. Esses resultados sugerem que houve maior variação dos níveis de atenção (*noticing*) no grupo controle do que no grupo experimental.

FIGURA 16 – Gráfico de progressão das médias de *noticing* da estrutura alvo dos grupos experimental e controle.



A partir da observação do gráfico (FIGURA 16), nota-se que a média de *noticing* do grupo experimental se manteve estável nos três testes de *noticing*, apresentando alta de apenas 2 pontos entre N1 e N2 e queda de 4 pontos entre N2 e N3. Por outro lado, o grupo controle apresentou alta considerável na média de *noticing* entre N1 e N2 e uma queda acentuada entre N2 e N3, revelando que os participantes, de maneira geral, dispensaram mais atenção à forma em N1 e N2, do que em N3.

É interessante notar que o grupo controle não foi submetido à instrução para a estrutura alvo. Mesmo assim, a média de *noticing* para esse grupo sofreu intensa variação: em N2 apresentou alta de 9 pontos ($M=83$) e em N3, apresentou queda de 15 pontos ($M=68$). É possível que os participantes do grupo controle, a partir da familiarização e repetição da tarefa e frequência do *input*, tenham automatizado a estrutura alvo, demonstrando precisar cada vez menos dos seus recursos atencionais conscientes (*noticing*) para manter a média de acurácia gramatical da estrutura alvo. Esses resultados revelam, portanto, que esses participantes tiveram, ao longo do estudo, um pequeno aprendizado da estrutura alvo ou, ainda, e principalmente, aponta para a presença de um domínio prévio da estrutura que foi, provavelmente, ativado a partir da frequência do mesmo insumo linguístico e da repetição do mesmo tipo de tarefa oral nos três testes de acurácia na produção oral.

A variação nas médias de *noticing* do grupo controle observada entre N1 e N2 pode ser explicada, pela repetição da tarefa e pelo tipo de estímulo a que os participantes foram expostos nas três fases de coleta (BYGATE, 2001; SKEHAN, 1996). Ainda que, em cada fase do estudo, os participantes tivessem que descrever uma sequência diferente de imagens, a tarefa que foram solicitados a realizar era, em essência, a mesma. Esses resultados sugerem que a repetição da tarefa, aliada à frequência do *input*, pode melhorar o desempenho oral, uma vez que pode contribuir para o *noticing* de estruturas formais da língua (ELLIS; SCHMIDT, 1997) e para a manutenção do desempenho na língua (BERGSLEITHNER, 2007, 2010), o que se observou, de fato, nos resultados desta investigação.

Os dados da estatística descritiva revelam que as médias dos testes de *noticing*, assim como nos testes de medida de acurácia, não estão distribuídos em uma curva normal. A variação nas médias dos participantes para essa variável reside na reconhecida dificuldade de mensuração da variável *noticing* (BERGSLEITHNER, MOTA, 2013; SCHMIDT, 1990, 1995). Ademais, a grande variação nos escores de *noticing*, para ambos os grupos, observada no presente estudo, pode estar relacionada, a algumas características do teste de *noticing*, realizado a partir dos protocolos escritos.

Cada questão dos protocolos escritos apresentava duas opções dentre as quais o participante deveria selecionar aquela que reconhecesse como presente no *input* recebido. No entanto, em algumas questões, as duas alternativas constituíam-se de sentenças gramaticalmente corretas, mas somente uma delas estava presente na obra lida e representava o padrão de lexicalização verbal da língua inglesa. Assim, é provável que muitos participantes tenham marcado a opção incorreta (não presente no *input*) por não reconhecerem nenhuma das opções como gramaticalmente incorretas. Além disso, outras questões presentes nos protocolos escritos continham opções que soavam gramaticalmente incorretas, o que pode ter levado os participantes a marcarem a opção correta (presente no *input*), mesmo não tendo dispensado atenção à estrutura durante a exposição ao *input*.

Outra característica do teste de *noticing* diz respeito à forma como os escores foram computados. Ao responderem os protocolos, após escolherem uma das alternativas, os participantes eram solicitados a marcar, em uma escala de 5 a 1, quão certos estavam dessa escolha. Na computação de pontos, essa escala só foi considerada para as opções corretas. Àqueles participantes que marcaram a opção

incorreta foi atribuída nota zero (0), independentemente da escala de certeza que utilizaram. Entretanto, essa escala de certeza revela níveis de atenção diferentes, mesmo para aqueles participantes que não reconheceram a estrutura alvo no insumo recebido. Por exemplo, o participante que marcou a opção errada, mas revelou não ter certeza dessa opção demonstra que dispensou mais atenção à forma do que aquele que marcou a opção incorreta e julgou estar totalmente certo da sua escolha. Portanto, é provável que alguns participantes tenham, na verdade, dispensado mais atenção à forma do que o protocolo foi capaz de mensurar. Todas essas constatações são compatíveis com a declaração de Bergsleithner e Mota (2013) que afirmam que *noticing* é, por natureza, um construto cognitivo difícil de mensurar devido à dificuldade em isolar essa medida e em evitar que outros construtos cognitivos, tais como a atenção e consciência (e outros níveis de consciência), e até mesmo proficiência, interferiam na medida do mesmo.

Voltando aos protocolos escritos, constata-se que, de fato, há participantes, tanto do grupo experimental (P4, P11, P19), quanto do grupo controle (C7, C15), que não foram capazes de reconhecer a estrutura alvo no *input* recebido mas que, no entanto, declaram não estar certos dessa escolha. Ao mesmo tempo, houve participantes, também de ambos os grupos (P16, P23, C5), que, do mesmo modo, não reconheceram a estrutura alvo presente no *input*, mas que, diferentemente dos primeiros, declararam ter certeza dessa opção. Todos os participantes supracitados receberam a mesma pontuação (zero) para as opções erradas. No entanto, é possível que os primeiros (P4, P11, P19, C7, C15) tenham demonstrado maiores níveis de atenção acerca da estrutura alvo ao afirmarem não ter certeza de sua escolha do que aqueles participantes (P16, P23, C5) que declararam estar certos da resposta errada. Assim, é possível que essas diferenças nos níveis de atenção dispensada tenham interferido nos resultados e contribuído para a heterogeneidade dos grupos.

Conforme visto anteriormente, a análise da estatística descritiva revela que os grupos experimental e controle são, por natureza, grupos diferentes. Os participantes que integraram o grupo controle são, na sua totalidade, alunos de um curso de Letras e, por essa razão, poder ter um olhar diferenciado da língua em relação a outros aprendizes/usuários da língua e podem ser mais sensíveis às questões de variação de *input*. Como apontam os dados até aqui apresentados, os participantes do grupo controle foram capazes de notar regularidades no padrão de

lexicalização verbal presente no *input* (evidenciado pela alta média de *noticing* em N2, M=83) e converter as informações registradas cognitivamente em sua produção oral, como ficou demonstrado nos dados de acurácia de produção oral, mesmo sem receber instrução acerca da estrutura alvo. Esses resultados corroboram a proposta da *Noticing Hypothesis* (SCHMIDT, 1990), que afirma que *noticing* é uma experiência interna e subjetiva, que ocorre espontaneamente quando o aprendiz é exposto ao insumo linguístico da língua alvo, sem a intervenção da instrução.

A estatística descritiva apresentada até aqui aponta para a existência de algumas tendências importantes nos resultados de acurácia na produção oral e em *noticing* da estrutura alvo dos participantes antes e após o tratamento da instrução. No entanto, com o intuito de examinar a significância estatística dessa aparente relação entre as variáveis, a seção a seguir (4.1.2) apresenta os testes de inferência probabilística utilizados para esta investigação.

4.1.2 Testes de Inferência Probabilística

Análises de Variância (one-way ANOVA) foram conduzidas dentro de cada grupo para os teste de acurácia na produção oral e *noticing* da estrutura alvo com o intuito de verificar se as diferenças dos resultados entre as medições (pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste posterior) dessas variáveis foram estatisticamente significativas. O nível de significância estabelecido para as análises foi de $p=0,05$. A TABELA 3, a seguir, reporta os resultados desse teste.

TABELA 3 – ANOVA de acurácia de produção oral e *noticing* da estrutura alvo para os grupos experimental e controle.

	Acurácia	<i>Noticing</i>
Grupo Experimental	F=20,88 / p=0,000	F=0,13 / p=0,877
Grupo Controle	F=2,08 / p=0,138	F=1,20 / p=0,31

$p<0,05$

Conforme mostra a TABELA 3, a única diferença significativa entre os resultados das três medições foi em acurácia de produção oral para o grupo experimental (F=20,88, $p=0,000$). A diferença entre os resultados de acurácia de

produção oral para o grupo controle não foi estatisticamente significativa ($F=2,08$; $p=0,138$), assim como a diferença entre os resultados de *noticing* para ambos os grupos ($F=0,13$; $p=0,877$ para o grupo experimental e $F=1,20$; $p=0,31$ para o grupo controle).

Como os dados, de maneira geral, não estão distribuídos em uma curva normal, devido à pequena quantidade de participantes em cada grupo e à grande variação de escores, também foram conduzidos testes não-paramétricos, que não assumem a normalidade da distribuição, para confirmar o resultado. Para a versão não-paramétrica da Análise de Variância foi escolhido o Teste de Friedman. A TABELA 4, a seguir, reporta os resultados desse teste.

TABELA 4 – Teste de Friedman de acurácia na produção oral e *noticing* da estrutura alvo para os grupos experimental e controle.

	Acurácia	<i>Noticing</i>
Grupo Experimental	$p=0,000$	$p=0,224$
Grupo Controle	$p=0,002$	$p=0,099$

$p<0,05$

Conforme a TABELA 4, pelo teste não-paramétrico de Friedman, as diferenças nas notas de acurácia de produção oral do grupo controle também foram significativas ($p=0,002$ / $p<0,05$), corroborando a análise da estatística descritiva que mostrou variação considerável nas médias dessa variável.

As diferenças nos escores de *noticing*, no entanto, como apontam os dados da TABELA 4, não foram estatisticamente significativas ($p=0,224$ para o grupo experimental e $p=0,099$ para o grupo controle) para nenhum dos grupos de acordo com o teste não-paramétrico de Friedman, confirmando os dados da estatística descritiva que revelou pouca variação desta variável nas três medições.

A Análise de Variância, assim como o Teste de Friedman, apenas mostra que houve diferença entre as medições, mas não mostra em quais das medições houve diferença estatística. Para esse resultado, testes-t *post-hoc* entre as medições foram conduzidos. Como as médias de acurácia de produção oral dos dois pós-testes (PO2 e PO3) foram as mesmas para o grupo controle ($M=67$), não foi necessário conduzir testes-t *post-hoc* para investigar onde está a diferença, pois ela está entre a média do pré-teste (PO1) ($M=53$) e qualquer uma das médias dos pós-testes (PO2

ou PO3) (M=67). Esse resultado indica que os participantes do grupo controle apresentaram um progresso considerável entre a fase de pré-teste e ambas as fases de pós-teste, sugerindo, como já demonstra a estatística descritiva, que a repetição da tarefa e a frequência do insumo linguístico, possivelmente, colaboraram para a melhora no desempenho oral. Por outro lado, como as médias de acurácia na produção oral do grupo experimental foram diferentes nas três medições, foi necessária a condução dos testes-t *post-hoc* para esse grupo.

A condução de testes-t *post-hoc* aumenta a probabilidade de erro do Tipo 1. Por essa razão, os resultados dos testes-t para as medidas de acurácia em produção oral do grupo experimental foram interpretados com a correção de Bonferroni, que, para uma interpretação mais conservadora, divide o valor tradicional de alfa ($p=0,05$) pelo número de intratestes *post-hoc* realizados, neste caso, três (PO1 vs PO2, PO2 vs PO3 e PO1 vs PO3), diminuindo, assim, o valor de alfa para 1,6%. Portanto, só foram considerados significativos valores de p menores que 0,016. A TABELA 5, a seguir, reporta os resultados desses testes.

TABELA 5 – Testes-t *post-hoc* de acurácia na produção oral do grupo experimental.

	PO1 vs PO2	PO2 vs PO3	PO1 vs PO3
Grupo Experimental	$t = 10,61 / p = 0,000$	$t = 5,18 / p = 0,000$	$t = 7,01 / p = 0,000$
$p < 0,016$			

De acordo com a TABELA 5, todos os testes-t *post-hoc* para as diferenças entre os escores de acurácia de produção oral, nas três fases de coleta, para o grupo experimental apresentaram valores significativos. Ou seja, o aumento entre o pré-teste (PO1) e o pós-teste imediato (PO2) foi estatisticamente significativo ($t=10,61$, $p<0,016$) assim como a diminuição entre o pós-teste imediato (PO2) e o pós-teste posterior (PO3) ($t=5,18$, $p<0,016$). Semelhantemente, o aumento entre o pré-teste (PO1) e o pós-teste posterior (PO3) também foi significativo ($t=7,01$, $p<0,016$), apesar da diminuição entre os dois pós-testes (PO2 e PO3). Esse aumento considerável nas médias de acurácia da estrutura alvo na produção oral dos participantes do grupo experimental se deve, provavelmente, à intervenção pedagógica, além da repetição da tarefa e da frequência do *input* a que esse grupo

foi submetido, uma vez que as diferenças entre as médias antes e após a instrução são estatisticamente significativas.

Testes-t são mais robustos quanto à não-normalidade da distribuição dos dados. Mesmo assim, versões não paramétricas dos testes-t, neste caso Testes Pareados de Wilcoxon, foram realizados e geraram os mesmos valores de alfa ($p=0,000$) para todas as comparações, confirmando que a diferença entre as três medições é estatisticamente significativa.

Em resposta à pergunta de pesquisa número 4, que buscou investigar se a acurácia no desempenho oral dos verbos de movimento em inglês é estatisticamente diferente nas fases de pré-teste e pós-teste, ou seja, antes e após a instrução, é possível afirmar há suporte estatístico para confirmar essa suposição.

Os resultados dos testes de inferência probabilística revelam que houve uma melhora estatisticamente significativa na acurácia gramatical da estrutura alvo de ambos os grupos nas três fases de testes. Observa-se, no grupo experimental, especificamente, uma diferença considerável entre as fases de pré-teste (PO1) e o pós-teste imediato (PO2), e pré-teste (PO1) e pós-teste posterior (PO3), ainda que a diferença negativa entre o pós-teste imediato (PO2) e o pós-teste posterior (PO3) tenha sido estatisticamente significativa, sugerindo que a instrução resultou, para este grupo, em efeitos positivos em termos de acurácia da estrutura alvo na produção oral. O grupo controle, por sua vez, apresentou melhora em desempenho oral da estrutura alvo entre a fase de pré-teste (PO1) e ambas as fases de pós-teste (PO2 e PO3), demonstrando que a melhora em desempenho de acurácia de produção oral está relacionado, para esse grupo, à frequência do *input* e à repetição da tarefa, uma vez que esses participantes não receberam nenhum tipo de intervenção pedagógica.

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção discute os resultados da estatística descritiva e dos testes de inferência probabilística aqui apresentados em relação ao referencial teórico que embasa os pressupostos desta pesquisa. Cada pergunta de pesquisa é retomada, seguida da hipótese levantada a partir dela e da discussão em relação aos resultados.

Pergunta de Pesquisa 1: Os participantes são capazes de regular seu sistema de *thinking for speaking* e utilizar o padrão de lexicalização verbal da L2, ou mantêm o padrão de lexicalização verbal da L1, ao desempenharem tarefas complexas, como, por exemplo, narrar uma sequência de movimentos, na L2?

Hipótese 1: Os participantes não serão capazes de regular totalmente seu sistema de *thinking for speaking* e incorporar o padrão de lexicalização verbal da L2 em todas as ocorrências de descrição de movimento.

Os resultados demonstram que há evidências estatisticamente significativas de que os participantes de ambos os grupos foram capazes de regular parcialmente seu sistema de *thinking for speaking* e incorporar, em um maior número de ocorrências, o padrão de lexicalização verbal da língua inglesa em suas descrições orais de movimento após a exposição ao *input* rico na estrutura alvo e à intervenção pedagógica, no caso do grupo experimental.

Os testes de acurácia de produção oral para a estrutura alvo levou em consideração a percentagem de descrições de movimento que seguiam o padrão de lexicalização verbal da língua inglesa em relação ao número total de ocorrências de descrições de movimento. Assim, a média de acurácia de produção oral reflete a percentagem de uso, pelos participantes, do padrão de lexicalização dos verbos de movimento da língua inglesa.

A TABELA 5 mostra que os testes-t *post-hoc* para as diferenças entre as médias de acurácia de produção oral, para o grupo experimental, antes da instrução e nas duas fases após a instrução, apresentaram valores significativos. O aumento entre o pré-teste (PO1) e o pós-teste imediato (PO2) foi estatisticamente significativo ($t=10,61$; $p<0,016$), assim como o aumento entre o pré-teste (PO1) e o pós-teste posterior (PO3) ($t=7,01$; $p<0,016$), apesar da diminuição entre os dois pós-testes (PO2 e PO3), revelando que os participantes desse grupo incorporaram, em um número significativamente maior de descrições de movimento, o padrão de lexicalização verbal da L2 após a intervenção da instrução e da exposição ao *input*.

O grupo controle, por sua vez, não recebeu instrução acerca da estrutura alvo, mas, assim como o grupo experimental, foi exposto ao insumo linguístico através da leitura de textos ricos na estrutura alvo e dos protocolos escritos. Os resultados para esse grupo também indicam que houve diferença estatística

significativa das médias de acurácia de produção oral para a estrutura alvo entre a fase de pré-teste e as fases de pós-teste. A TABELA 4 reporta os resultados do teste não-paramétrico de Friedman, onde se constata que as diferenças nas notas de acurácia de produção oral, para o grupo controle, entre o pré-teste (PO1) e ambas as fases de pós-teste (PO2 e PO3), também foram significativas ($p=0,002$; $p<0,05$), o que aponta que, também no grupo controle, os participantes utilizaram mais o padrão de lexicalização verbal da L2 nas fases de pós-teste, comparado à fase de pré-teste.

Portanto, de acordo com as evidências, a hipótese 1 é parcialmente confirmada. Como se observa, a partir dos resultados, mesmo aqueles participantes que não receberam instrução formal acerca da lexicalização dos verbos de movimento, melhoraram seu desempenho oral após a aplicação dos protocolos e da exposição ao *input* linguístico, sugerindo que foram capazes de regular seu padrão de *thinking for speaking* em mais ocorrências de descrição de movimento na L2. No entanto, apesar da melhora significativa, não se observa uma total conversão do padrão da L1 para o padrão da L2, demonstrando que os participantes ainda apresentam dificuldade em utilizar o padrão semântico da L2 ao descreverem eventos de movimento.

Os resultados demonstram que o tratamento da instrução, do insumo linguístico e da repetição da tarefa pode ter tido efeitos positivos na incorporação do padrão semântico da L2 na produção oral dos participantes, no entanto, após duas semanas da intervenção observa-se que os participantes ainda se mantêm dependentes do padrão verbal da L1 em algumas descrições de movimento, revelando que não há uma conversão total do padrão da L1 para o padrão da L2.

Esta constatação corrobora a pesquisa de Negueruela (2004), cujos resultados revelam que mesmo falantes de nível avançado de L2 apresentam dificuldades em mudar seus padrões de *thinking for speaking* e se mantêm dependentes do padrão de lexicalização da L1 ao descreverem eventos de movimento. Diferentemente do presente estudo, porém, Negueruela (2004) analisou o uso de verbos de movimento, nas respectivas línguas, na interface gesto/discurso e não incluiu, em sua metodologia, a exposição dos participantes à instrução da estrutura alvo ou ao insumo linguístico rico na estrutura alvo. É possível portanto, que os participantes do presente estudo experimental tenham incorporado mais descrições de movimento seguindo o padrão de lexicalização verbal da língua

inglesa em suas narrativas orais devido à frequência do *input* e à repetição da tarefa a que foram expostos, além da intervenção da instrução, no caso do grupo experimental, corroborando, assim, os resultados de Bygate e Samuda (2005), Ellis e Collins (2009), Ellis e Schmidt (1997) e N. Ellis (2002).

Com base nas três fases de coleta de dados (pré-teste, pós-teste e imediato e pós-teste posterior) deste estudo, aos participantes foi solicitado que realizassem o mesmo tipo de tarefa: descrever oralmente uma sequência de imagens onde estava implicitamente presente a noção de movimento. A melhora de desempenho dos participantes entre a fase de pré-teste e as fases de pós-teste pode ser explicada, em parte, pela repetição da tarefa a que os participantes foram submetidos. Nesse sentido, é provável que a repetição da tarefa, bem como a frequência do *input*, tenham sido responsáveis por automatizar o conhecimento declarativo e, conseqüentemente, melhorar o desempenho oral dos participantes (ELLIS; SCHMIDT, 1997).

Seguindo essa linha de raciocínio, os modelos de produção oral de Levelt (1989) e De Bot (1992) sugerem que, para que o conhecimento declarativo seja automatizado, prática e frequência de *input* são necessárias. No processo de formulação de enunciados na L2, o falante precisa acessar o conhecimento gramatical, lexical, sintático e fonológico da L2. Como esse conhecimento não é implícito, ainda não é automatizado, o que demanda, do falante, uma maior utilização de seus recursos atencionais. Por esse motivo, a produção oral na L2 é mais lenta e fragmentada, se comparada à produção oral em L1. Portanto, o que determina a conversão de conhecimento declarativo em procedural é a repetição da tarefa e a frequência do *input* (ELLIS; SCHMIDT, 1997). No caso do presente estudo, é possível que os participantes do grupo controle, tenham, no pós-teste posterior (N3), automatizado a estrutura linguística em foco, o que justifica a utilização de menores níveis de recursos atencionais, e a diminuição na média de *noticing*.

Apesar de os resultados apontarem para uma mudança no padrão de lexicalização verbal utilizado pelos participantes, tanto do grupo experimental, quanto do grupo controle, para descrever eventos de movimento, é difícil afirmar se esses indivíduos foram, verdadeiramente, capazes de regular seu sistema de *thinking for speaking*, ou se foram levados a utilizar o padrão de lexicalização verbal da L2 por causa da instrução, da frequência do *input* e da repetição da tarefa. Um

estudo longitudinal, que acompanhasse esses participantes por um intervalo de tempo maior e realizasse uma nova coleta de produção oral, seria capaz de determinar se os indivíduos são, na realidade, capazes de reestruturar seu sistema de *thinking for speaking* ao descrever oralmente eventos de movimento.

Pergunta de Pesquisa 2: Que efeitos, se algum, tem a instrução, sobre a organização semântica da língua inglesa para exprimir a ideia de movimento, na acurácia gramatical da estrutura alvo na produção oral dos aprendizes?

Hipótese 2 – Os participantes apresentam melhora em acurácia gramatical da estrutura alvo a após a intervenção da instrução.

Observa-se que a hipótese número 2 se confirma, uma vez que os resultados de acurácia de produção oral, referentes ao grupo experimental, revelam que há evidências estatísticas significativas acerca dos efeitos positivos da instrução no desempenho dos participantes. Os resultados da estatística descritiva (reportados na TABELA 1), para o grupo experimental (que recebeu instrução) indicam que, nos três testes de acurácia em produção oral (PO1, PO2 e PO3), houve um aumento significativo na média dos participantes desse grupo entre PO1 e PO2, e PO1 e PO3, ou seja, antes e após a intervenção da instrução gramatical.

Além disso, os resultados dos testes de inferência probabilística (one-way ANOVA), conduzidos dentro de cada grupo para as medidas de acurácia na produção oral, com o intuito de verificar se as diferenças dos resultados entre as medições (pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste posterior) dessa variável foram estatisticamente significativas, revela que a única diferença significativa entre os resultados das três medições foi em acurácia de produção oral para o grupo experimental ($F=20,88$, $p=0,000$). Conforme mostram os resultados, a diferença entre os escores de acurácia na produção oral para o grupo controle (que não recebeu instrução) não foi estatisticamente significativa ($p>0,05$) para esse teste.

Como se pode observar, o grupo que foi submetido à intervenção pedagógica (grupo experimental) apresentou desempenho superior em acurácia na produção oral para estrutura alvo, na fase de pós-teste imediato, em relação ao grupo que não recebeu instrução. Os resultados encontrados no presente estudo são compatíveis com Doughty (1991), Long (1991), Long e Robinson (1998), Norris e Ortega (2000) e

Robinson (1997) no sentido que reiteram que a instrução (no caso do presente estudo, a Instrução com Foco na Forma) pode ser necessária para alavancar as habilidades linguísticas dos aprendizes e acelerar o processo de aquisição de L2.

A melhora considerável no desempenho linguístico dos participantes do grupo experimental, observada a partir dos resultados do presente estudo, pode estar, provavelmente, relacionada ao tipo de instrução adotada nesta investigação: a Instrução Planejada com Foco na Forma (ELLIS, 2001). Nesse tipo de instrução, utiliza-se um *input* rico na estrutura que se pretende ensinar com o intuito de induzir o aprendiz ao *noticing* do aspecto formal pré-selecionado através de atividades com foco no significado. Em outras palavras, o aprendiz é levado a prestar atenção à forma enquanto desenvolve uma tarefa comunicativa e significativa, corroborando a hipótese de Ellis (2001), quando declara que a Instrução Planejada com Foco na Forma tem efeitos positivos na aquisição de L2 porque desperta a consciência do aprendiz para determinadas estruturas linguísticas presentes no *input* em contextos comunicativos.

A Instrução Planejada com Foco na Forma apresenta uma série de pontos em que a instrução com foco na forma pode interferir no desenvolvimento da interlíngua. Baseada no modelo computacional de aquisição de L2, esse tipo de instrução utiliza quatro procedimentos metodológicos com foco na forma: *input* estruturado; prática da estrutura; *feedback* negativo e instrução explícita. Todos esses procedimentos foram utilizados na fase de instrução do presente estudo. Eles são importantes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes e para acelerar o processo de aquisição. Essa noção está relacionada à *Hipótese da Interface Fraca*, a qual postula que o saber explícito desempenha o papel de facilitador do *intake*, pois possibilita aos aprendizes perceber detalhes formais presentes no *input* (FINGER; PREUSS, 2009).

Todos os procedimentos que constituem a Instrução Planejada com Foco na Forma foram utilizados na fase de instrução deste estudo. Como apontam os dados, esse tipo de instrução teve efeitos bastante positivos na acurácia de produção oral da estrutura alvo dos participantes, confirmando a hipótese 2 que sugeriu que a instrução formal resulta em uma melhor aprendizagem da língua e que aprendizes adultos instruídos formalmente aprendem a L2 mais rapidamente do que aprendizes que aprendem a língua alvo em ambientes naturalísticos.

Pergunta de Pesquisa 3: Existe alguma relação entre *noticing* e desempenho oral em L2?

Hipótese 3: Existe relação positiva e estatisticamente significativa entre *noticing* e desempenho oral em L2. Quer dizer, participantes que mais registram cognitivamente aspectos formais da L2 tendem a ter um desempenho oral com maior precisão gramatical.

Em relação à possível associação entre *noticing* da estrutura alvo e melhor desempenho em acurácia de produção oral em L2, os resultados desta investigação são inconclusivos. Ainda que os testes paramétricos (Correlação de Pearson) e não-paramétricos (Correlação de Spearman) não confirmem uma correlação significativa entre essas variáveis, conforme os dados da TABELA 2, a análise da estatística descritiva dos dados do grupo controle, especialmente, revela que a melhora na média de acurácia observada neste grupo em PO2 pode estar relacionada ao aumento na média de *noticing* apresentada pelo grupo em N2. A queda na média de *noticing*, no entanto, entre N2 e N3, associada à manutenção na média de acurácia na produção oral entre PO2 e PO3, pode ser explicada por uma possível automatização da estrutura alvo. Ou seja, é possível que esses participantes tenham tido que dispensar um nível menor de atenção, nessa fase (N3), para manter o mesmo desempenho em produção oral para a estrutura alvo em PO3.

Diversos estudos (BERGSLEITHNER, 2007; BERGSLEITHNER; MOTA, 2013; ELLIS, 1993, 1994, 1999, 2001; ROBINSON, 1995, 1996a, 1996b, 1997, 2001, 2002, 2003; SKEHAN, 1996) sugerem que o *noticing* de estruturas formais durante a instrução pode facilitar a aprendizagem de L2, melhorar precisão gramatical na produção oral em L2, e melhorar o desenvolvimento da linguagem. Contrariando essas pesquisas, o presente estudo não encontrou relação estatística significativa entre *noticing* da estrutura alvo e melhora no desempenho oral dos participantes de ambos os grupos. Este resultado pode estar relacionado, como já mencionado, a possíveis falhas no instrumento utilizado para aferir a variável *noticing* na fase de coleta de dados, bem como à dificuldade em se mensurar tal construto, à heterogeneidade do grupo e entre os grupos, assim como ao nível de proficiência na L2 dos participantes.

Apesar de os resultados dos testes aqui apresentados não confirmarem correlação entre as variáveis em foco neste estudo (acurácia de produção oral e *noticing* da estrutura alvo) nem apresentarem uma correlação estatística forte e, portanto, significativa, especialmente para as medidas de *noticing*, a análise individual dos participantes revelou algumas informações interessantes.

Tomemos, por exemplo o participante P14, do grupo experimental. Na fase de pré-teste, anterior à instrução e a qualquer exposição ao insumo linguístico, esse participante apresenta score de acurácia na produção oral igual a 18 e pontuação para a variável *noticing* igual a 32. Esses dados revelam que o participante demonstra pouco conhecimento da estrutura alvo e, semelhantemente, dispensa baixo nível de atenção à forma linguística em foco. Na fase de pós-teste imediato, logo após a instrução, o participante P14 obtém 77 pontos em acurácia de produção oral e 80 pontos em *noticing* da estrutura alvo, evidenciando que, após a instrução e a exposição ao *input*, dispensou mais atenção à estrutura alvo e, conseqüentemente, obteve melhor desempenho em acurácia de produção oral. Já na fase de pós-teste posterior, duas semanas após a intervenção pedagógica, esse participante apresenta um aumento em *noticing*, para 88 pontos, e também em acurácia de produção oral, para 81 pontos. Esses resultados demonstram que, quanto maior o nível de atenção dispensada (*noticing*) à forma, melhor foi o desempenho oral do participante, corroborando, assim, muitos estudos desta área, como, por exemplo, Bergsleithner (2007); Bergsleithner e Mota (2013).

Da mesma forma, no grupo controle, o participante C7 apresentou, na fase de pré-teste, score 44 para *noticing* e 45 para acurácia de produção oral, demonstrando que o nível de atenção dispensada é proporcional ao desempenho em acurácia. Na fase de pós-teste imediato, mesmo não recebendo instrução para a estrutura alvo, seu score para *noticing* passou para 100 e para acurácia de produção oral para 75. Na fase de pós-teste posterior, duas semanas após a medição anterior, o participante C7 apresentou nota 72 para *noticing* e 71 para acurácia. Aqui, novamente, percebe-se que quanto maior o nível de *noticing* para a estrutura alvo, melhor o desempenho em acurácia de produção oral do participante. No entanto, como mencionado, no caso do presente estudo, os resultados não apresentaram o suporte da significância estatística para confirmar a correlação, possivelmente pelo fato de haver uma disparidade muito grande entre os dois grupos, no que diz respeito ao nível de proficiência.

Ademais, outros aspectos poderiam ser levados em consideração para explicar a correlação fraca entre as variáveis em foco nesta investigação. Um dos fatores que pode ter contribuído para esses resultados é o perfil de cada grupo. O grupo experimental foi formado por participantes com interesses variados em aprender uma L2. Esse grupo foi formado por alunos matriculados em um curso livre de inglês e constituído, portanto, por um público diversificado. O grupo controle, por outro lado, apresenta características diferentes. Esse grupo foi formado por alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras de uma universidade federal. Desse modo, é bem provável que esses alunos, por estarem cursando a graduação em Letras, tenham uma inclinação maior a dispensar atenção para o que está sendo ensinado, a observar questões metodológicas e a perceber, com mais facilidade, o que está sendo instruído, mesmo que implicitamente, através de tarefas ou repetição do *input*. Além disso, esses alunos têm um contato maior com a língua inglesa, tendo em sua carga horária semanal várias aulas de língua e uma certa exigência de proficiência para cursar a graduação, perfazendo, assim, possivelmente, um grupo mais homogêneo.

Pergunta de Pesquisa 4: A acurácia no desempenho oral da estrutura alvo – verbos de movimento em inglês – melhora entre as fases de pré-teste e pós-teste, antes e após a instrução?

Hipótese 4: Existe uma melhora significativa em acurácia de produção oral para a estrutura alvo entre as fases de pré-teste e pós-teste imediato. Porém, entre as fases de pós-teste imediato e pós-teste posterior, observa-se uma queda no desempenho de acurácia de produção oral devido à dificuldade de manutenção da estrutura alvo.

Conforme a análise dos resultados encontrados, abordando-se a pergunta de pesquisa número 4, é possível afirmar que houve significância estatística da melhora no desempenho de acurácia de produção oral para a estrutura alvo dos participantes do grupo experimental após a intervenção da instrução gramatical. Os dados descritivos (TABELA 1) reportam que existiu aumento significativo na média dos participantes do grupo experimental entre o pré-teste e os dois pós-testes de acurácia na produção oral: entre PO1 e PO2, e PO1 e PO3, ou seja, antes e após a

intervenção da instrução gramatical. Além disso, os dados da TABELA 3 apontam que houve diferença significativa entre os resultados das três medições de acurácia de produção oral para o grupo experimental ($F=20,88$; $p=0,000$). Os testes-t *post-hoc* para as diferenças entre os escores de acurácia de produção oral, para o grupo experimental, também apresentaram valores significativos. Ou seja, o aumento entre o pré-teste e o pós-teste imediato foi estatisticamente significativo ($t=10,61$; $p<0,016$), assim como o aumento entre o pré-teste e o pós-teste posterior ($t=7,01$; $p<0,016$), apesar da diminuição entre os dois pós-testes.

Além da melhora significativa em acurácia de produção oral para a estrutura alvo observada entre as fases de pré-teste e pós-teste imediato e pré-teste e pós-teste posterior, observa-se um declínio na média de desempenho dos participantes entre o pós-teste imediato e o pós-teste posterior. Conforme os dados da TABELA 1, nota-se que, no pós-teste posterior (PO3), a média dos participantes do grupo experimental para acurácia de produção oral ($M=53$) sofreu uma queda de 21 pontos em comparação com à PO2 ($M=74$). A queda no desempenho dos participantes entre PO2 e PO3 era esperada em função da dificuldade de manutenção da estrutura alvo. Ademais, o pós-teste posterior ocorreu duas semanas após a intervenção, a medida que o pós-teste imediato ocorreu no mesmo dia da instrução, portanto, é provável que os participantes tenham sofrido, em PO2, os efeitos imediatos da instrução. Estes resultados corroboram Bergsleithner (2007) e Bergsleithner e Mota (2013).

Em relação à questão da manutenção da estrutura alvo estar relacionada à capacidade dos participantes de notar (*notice*) aspectos formais da língua no *input*, os resultados dos testes de correlação não confirmam esta relação. A estatística descritiva já aponta que essa correlação é fraca, para o presente estudo. Tomando-se o grupo experimental, por exemplo, vê-se que há quase nenhuma variação na média de *noticing* nas três medições, mostrando que os participantes se mantiveram o mesmo nível de atenção à forma nos três testes. Entretanto, há grande variação (aumento e depois diminuição) em acurácia de produção oral, revelando que, apesar de os participantes conseguirem reter a estrutura alvo duas semanas após a intervenção pedagógica, esta manutenção não está relacionada aos níveis de atenção (*noticing*) dispensados à estrutura alvo.

A Correlação de Pearson entre os testes revela que houve correlação estatisticamente significativa entre as variáveis acurácia na produção oral e *noticing*

apenas no grupo experimental entre PO2 e N1 ($r=0,42$) e entre PO2 e N3 ($r=0,50$). No teste de Correlação de Pearson para os dados das três medições, a correlação foi de apenas 18% ($p=0,143$) e, na Correlação de Spearman, este índice chegou a 21% ($p=0,076$), mostrando que não houve correlação significativa entre *noticing* da estrutura alvo e acurácia da mesma na produção oral dos participantes de ambos os grupos. Nesse sentido, a hipótese número 4 é parcialmente verdadeira já que os resultados confirmam que houve melhora significativa em acurácia de produção oral para a estrutura alvo entre as fases de pré-teste e pós-teste imediato, observa-se uma queda no desempenho de acurácia de produção oral entre as fases de pós-teste imediato e pós-teste posterior, no entanto, a manutenção da estrutura alvo não está, de acordo com os teste, relacionada à capacidade dos participantes em dispensar atenção à forma.

Apesar de os testes não indicarem significância estatística da correlação entre *noticing* e acurácia de produção oral, a observação da estatística descritiva deste estudo revela que, no pós-teste posterior, a queda na média de acurácia do grupo experimental (que indica a dificuldade de manutenção da estrutura alvo) está associada a um declínio, ainda que pequeno, no nível de atenção dispensada ao aspecto formal da língua. Desse modo, é possível que os participantes tenham tido dificuldade em manter a média de acurácia da estrutura alvo na produção oral para a estrutura alvo devido à queda nos níveis de *noticing*.

Vale mencionar que o grupo controle, mesmo não tendo sido submetido à instrução, apresentou entre a fase de pré-teste ($M=53$) e as fases de pós-teste ($M=67$), melhora significativa na média de acurácia na produção oral, como demonstrado pelo teste não-paramétrico de Friedman ($p=0,002$ / $p<0,05$). Essa melhora no desempenho dos participantes está possivelmente associada, como já mencionado, à repetição da tarefa e à frequência do *input*.

Esse resultado, apesar de não estar relacionado à intervenção pedagógica, confirma parcialmente a hipótese número 4 no sentido que o grupo controle apresenta uma melhora significativa em acurácia de produção oral para a estrutura alvo entre as fases de pré-teste e pós-teste imediato. No entanto, contrariando a hipótese número 4, entre as fases de pós-teste imediato e pós-teste posterior, observa-se a manutenção na média de desempenho de acurácia de produção oral entre os participantes do grupo controle, indicando que esse grupo não apresentou dificuldade de manutenção da estrutura alvo entre ambas as fases de pós-teste.

Diferentemente do que propõe a hipótese 4, a manutenção da estrutura alvo não deve estar, no entanto, relacionada à capacidade dos participantes em dispensar atenção à forma, já a média de *noticing* desse grupo na fase de pós-teste posterior (N3), apresenta um declínio em relação a N2. É provável, portanto, que os participantes do grupo controle tenham mantido a média de acurácia na produção oral devido à automatização da estrutura alvo, o que demanda menores níveis de recursos atencionais.

Para concluir, este capítulo teve como objetivo apresentar e discutir os resultados obtidos neste estudo. A primeira seção mostrou a estatística descritiva dos dados das variáveis sob investigação; a segunda seção reportou os resultados dos testes de inferência probabilística; e a terceira e última parte deste capítulo apresentou a discussão dos resultados, retomando as perguntas de pesquisa que guiaram esse estudo e as hipóteses levantadas a partir delas. O próximo capítulo – CONSIDERAÇÕES FINAIS – apresenta as conclusões da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado nesta dissertação teve por objetivo investigar o impacto da instrução na tomada de consciência e na incorporação de um aspecto formal da língua inglesa – *a lexicalização dos verbos de movimento* – na produção oral dos participantes. O estudo buscou, ainda, investigar a relação entre *noticing* e desempenho oral.

Essa dissertação foi organizada em cinco capítulos. O Capítulo 1 – INTRODUÇÃO – foi o capítulo introdutório do presente estudo. O Capítulo 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – apresentou a revisão de literatura dos pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa, tais como a questão da habilidade oral em L2, cognição e a aprendizagem de línguas, tipos de aprendizagem e tipos de instrução, o processo de lexicalização dos verbos de movimento e a teoria de *thinking for speaking*. O Capítulo 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA – abordou a metodologia de pesquisa adotada para a coleta e análise dos dados e apresentou outras questões metodológicas tais como a seleção dos participantes, o *design* do estudo e os instrumentos de coleta. O Capítulo 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO – apresentou e discutiu os resultados desse estudo a partir da análise dos dados e em relação às perguntas de pesquisa que nortearam essa investigação. O presente capítulo – CONSIDERAÇÕES FINAIS – apresenta as reflexões finais a respeito da análise dos dados e discorre sobre as limitações desse estudo. Em seguida, apresenta as implicações pedagógicas da presente pesquisa e, por fim, conclui essa dissertação apresentando algumas sugestões para futuras pesquisas.

5.1 CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo indicaram que há relação estatisticamente significativa entre a instrução de aspectos formais da língua e uma melhor produção oral na L2. Em outras palavras, esse estudo demonstrou que a instrução formal, aplicada ao grupo experimental, resulta em uma melhor aprendizagem da língua e que aprendizes instruídos formalmente tendem a incorporar as estruturas

aprendidas em sua produção oral. Os resultados encontrados no presente estudo corroboram os de Doughty (1991), Ellis (2001), Long (1991), Long e Robinson (1998), Norris e Ortega (2000) e Robinson (1997) no sentido que reiteram que a instrução (no caso do presente estudo, a Instrução com Foco na Forma) pode ser necessária para alavancar as habilidades linguísticas dos aprendizes e acelerar o processo de aquisição de L2.

Esse estudo também concluiu que, além da instrução formal, a repetição da tarefa e a frequência do insumo linguístico foram determinantes para automatização da estrutura alvo, para ambos os grupos, corroborando os estudos de Bygate e Samuda (2005), Ellis e Collins (2009), Ellis e Schmidt (1997) e N. Ellis (2002). É provável que a repetição da tarefa, bem como a frequência do *input*, tenham sido responsáveis por automatizar o conhecimento declarativo e, conseqüentemente, melhorar o desempenho oral dos participantes (ELLIS; SCHMIDT, 1997), o que justifica a utilização de menores níveis de recursos atencionais, já que o conhecimento automatizado demanda menos atenção à forma (MOTA; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER, 2011).

Além disso, os resultados desse estudo experimental demonstraram que há evidências estatisticamente significativas de que os participantes foram capazes de regular parcialmente seu sistema de *thinking for speaking* e incorporar, em um maior número de ocorrências, o padrão de lexicalização verbal da língua inglesa em suas descrições orais de movimento após a exposição ao *input* rico na estrutura alvo e à intervenção da instrução pedagógica. Ou seja, o tratamento da instrução (para o grupo experimental), do insumo linguístico e da repetição da tarefa (para os grupos experimental e controle) teve efeitos positivos na incorporação do padrão semântico da L2 na produção oral dos participantes, apesar de não ter se observado uma conversão total. Portanto, é possível que a intervenção pedagógica da instrução, bem como da frequência do *input* rico e da repetição de tarefas (para ambos os grupos) tenha tido efeitos no sistema de *thinking for speaking* dos falantes, refletindo, conseqüentemente, na produção oral dos participantes.

Apesar das evidências estatisticamente significativas, encontradas nesse estudo, de que os aprendizes demonstraram conseguir regular parcialmente seu sistema de *thinking for speaking* e incorporar, em um maior número de ocorrências, o padrão de lexicalização verbal da língua inglesa, os resultados mostraram que existe uma correlação entre *noticing* e desempenho oral, porém, uma correlação

estatística fraca entre essas duas variáveis. Essa correlação não foi estatisticamente significativa, conforme a hipótese levantada por esta pesquisadora e, por isso, os resultados desse estudo foram inconclusivos. É possível que esses resultados estejam relacionados ao número limitado de participantes em cada grupo e à heterogeneidade observada entre os participantes dos grupos e entre ambos os grupos experimental e controle. Ademais, é provável que a proficiência dos participantes na L2 tenha interferido nos resultados da investigação tanto nas medidas de *noticing*, quanto na aferição da acurácia gramatical na produção oral.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo apresentou algumas limitações. Primeiramente, o número reduzido de participantes não garantiu o suporte da significância estatística para confirmar a correlação entre as duas variáveis sob investigação nesse estudo – acurácia gramatical na produção oral e *noticing* da estrutura alvo. Além disso, a heterogeneidade dos participantes, especialmente entre os do grupo experimental, no que se refere aos níveis de proficiência, faixa etária, tempo de exposição formal à língua alvo e propósitos e objetivos de aprender a L2, podem ter contribuído para a correlação fraca das variáveis observada nos resultados.

Dentre as limitações deste estudo inclui-se a escolha do teste de proficiência geral para mensuração do nível de proficiência dos participantes. Pesquisa futuras deverão, além de considerar um número mais expressivo de participantes, utilizar métodos de seleção de participantes mais rigoroso com o intuito de limitar, com maior precisão, o nível de proficiência dos participantes e de buscar participantes que pertençam a áreas afins.

Outra limitação desse estudo diz respeito ao instrumento utilizado para aferir a variável *noticing*. Apesar de os estudos mostrarem que esta variável cognitiva não é fácil de se mensurar, por envolver níveis de consciência dos aprendizes, o protocolo escrito utilizado na mensuração de *noticing* não foi submetido a nenhum tipo de teste ou estudo piloto antes de ser adotado para essa investigação. Esse procedimento poderia ter previsto possíveis falhas que poderiam ter sido corrigidas antes da aplicação dos protocolos aos participantes e, conseqüentemente, ter determinado resultados diferentes dos encontrados no presente estudo.

5.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Com base nos resultados encontrados no presente estudo, propõem-se algumas implicações pedagógicas para os professores de inglês como L2 para falantes português como L1, especialmente em contextos de classes monolíngues, que é a realidade da maioria das salas de aula de língua inglesa no Brasil. Nesse sentido, é importante que o professor se beneficie do fato de que os alunos compartilham a mesma língua e, portanto, pode prever, com maior facilidade, que vantagens e desafios seus alunos terão ao aprenderem inglês como L2.

Ao instruir os aprendizes acerca da diferença tipológica existente entre as línguas portuguesa e inglesa no que diz respeito à forma como as mesmas se organizam semanticamente para exprimir a noção de movimento, o professor poderia contribuir para o despertar da consciência do aprendiz acerca do padrão semântico da L2, o que pode, segundo demonstrou o presente estudo, refletir na incorporação desse padrão na produção oral dos aprendizes. Em outras palavras, a instrução formal, bem como a frequência do *input* e a repetição da tarefa, são fatores determinantes na incorporação de estruturas formais na produção oral dos aprendizes. Nesse sentido, é importante que o professor promova tarefas que levem os aprendizes a dispensarem atenção à forma e a notarem, no *input*, o aspecto formal que estão sendo instruídos.

Além disso, conforme demonstrado nos resultados deste estudo, a instrução, quer seja formal e explícita (como a adotada, nesse estudo, para o grupo experimental), quer seja implícita e apresentada através de tarefas e frequência do insumo linguístico (como a adotada para o grupo controle, e, de certa forma, também presente no grupo experimental), pode ser benéfica para os aprendizes de línguas, pois pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem e para a aquisição de aspectos formais da língua alvo. Através da instrução, os aprendizes se tornam conscientes de padrões linguísticos da língua alvo e, conseqüentemente, incorporam tais padrões à sua produção oral e produzem a estrutura alvo com maior acurácia em tarefas de produção oral.

5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Futuras pesquisas poderiam replicar este estudo com um número maior de participantes com o intuito de encontrar resultados mais confiáveis e estatisticamente significativos a respeito da correlação entre *noticing* de aspectos formais da língua alvo e acurácia na produção oral desses mesmo aspectos formais.

Além disso, sugere-se que se incluam, como participantes do estudo, falantes nativos de inglês para que seja possível uma correlação entre a produção oral desses falantes com a produção oral de aprendizes de inglês como L2 ao narrarem eventos de movimento. A análise de narrativas orais de falantes nativos poderia representar um importante instrumento na investigação de como os eventos de movimento são descritos na linguagem oral por falantes nativos, em comparação com a forma como esses mesmos eventos são lexicalizados em textos escritos, como os utilizados como insumo linguístico no presente estudo.

Futuras pesquisas poderiam, ainda, replicar este estudo incluindo, entre suas variáveis, outro construto cognitivo importante para o entendimento das diferenças individuais entre participantes: a memória de trabalho. Outra sugestão para futuros pesquisadores seria a de conduzir uma pesquisa longitudinal, com um intervalo maior entre as fases de pós-teste imediato e pós-teste posterior para que se pudesse avaliar os efeitos da instrução e *input* linguístico na produção oral dos aprendizes ao longo de um intervalo de tempo mais extenso.

Em suma, o estudo reportado nesta dissertação pode ser tomado como uma tentativa de contribuir para um melhor entendimento de como os recursos cognitivos podem estar relacionados ao processo de aprendizagem de línguas e de como os professores podem se valer desse conhecimento para aprimorar sua prática e, conseqüentemente, promover uma aprendizagem mais efetiva.

REFERÊNCIAS

- AMARO, R. Semantic incorporation in a Portuguese WordNet of Verbs of Movement: on Aktionsart shifting. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON GENERATIVE APPROACHES TO THE LEXICON, 3, Genebra. Proceedings. Genebra: 2005. p.1-9.
- ANDREWS, K. L. Z. The Effects of Implicit and Explicit Instruction on Simple and Complex Grammatical Structures for Adult English Language Learners. In: **Teaching English as a Second or Foreign Language Journal**, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2007.
- BADDELEY, A. D.; HITCH, G. Working memory. In: BOWER, G. H. (Ed.). **The psychology of learning and motivation**. New York: Academic Press, p. 47-89, 1974.
- BERGSLEITHNER, J. M. **Working memory capacity, noticing, and L2 speech production**. 2007. 275 f. Tese de Doutorado em Letras: Língua Inglesa e Linguística Aplicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- BERGSLEITHNER, J. M. Cognitive Aspects Of Task-based Syllabus Designs. **Revista Língua & Literatura**, v. 10, p. 9-18, 2008.
- BERGSLEITHNER, J.M. Mas afinal, o que é a *Noticing Hypothesis*?. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 9, p. 101-106, 2009.
- BERGSLEITHNER, J.M. Linguagem oral e aspectos cognitivos em Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de L2/LE através de tarefas. **Revista Língua & Literatura**, v. 11, p. 113-124, 2009.
- BERGSLEITHNER, J.M. Working memory capacity and L2 writing performance. **Ciências & Cognição**, v. 15, p. 2/002-020-20, 2010.
- BERGSLEITHNER, J.M. The role of working memory capacity in noticing and accuracy of L2 speaking. **Anais do V Congresso Linguística e Cognição**. v. 26, n. 51, p. 65-69, 2011.
- BERGSLEITHNER, J.M.; MOTA, M.B. Investigating relationships among noticing, working memory capacity, and accuracy in L2 oral performance. BERGSLEITHNER, J. M.; FROTA, S. N.; YOSHOKA, J. K. (Eds.). **Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt**. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 2013, p. 161-177.
- BERMAN, R. A.; SLOBIN, D. I. Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- BOAS, F. Language. In: BOAS, F. General Anthropology. New York: Health, 1938, p. 124-145.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4. ed., White Plains, NY: Pearson Education, 2000.

BROWN, J.D. **Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BRUMFIT, C. (2000). Accuracy and fluency: The basic polarity. In: RIGGENBACH, H. (Ed). **Perspectives on fluency**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2000, p. 61-73.

BYGATE, M. **Speaking**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

BYGATE, M.; SAMUDA, V. Integrative planning through the use of task-repetition. In ELLIS, R. (Ed.). **Planning and task performance in a second language**. Language learning and language teaching (11). John Benjamins, Amsterdam, 2005, p. 37-74.

CROFT, W. et al. Revising Talmy's typological classification of complex events. **Contrastive Construction Grammar**. BOAS, H. (Ed.). Amsterdam: John Benjamins, 2010, p. 201-235.

CROWDY, D. **Let's take a walk in the park**. Chicago: The Child's World, 1986.

De BOT, K. A bilingual production model: Levelt's "speaking model" adapted. **Applied Linguistics**, 13 (1), p. 1-24, 1992.

DECOO, W. The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. **International Review of Applied Linguistics**, v. 34 n. 2, p. 95-118, 1996.

DE GRAAF, R. The eXperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v.19, p. 249-276, 1997.

DEKEYSER, R. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, UK, v. 17, p. 379-410, 1995.

DEKEYSER, R. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Eds.). **Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell, p. 313-348, 2003.

DEKEYSER, R. What makes second-language grammar difficult? A review of issues. **Language Learning**, 55, Supplement 1, p. 1-25, 2005.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.

DOUGHTY, C. Second language acquisition does make a difference: evidence from an empirical study of SL relativization. In: **Studies in Second Language Acquisition**, v. 13, p. 431-469, 1991.

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

ELLIS, N.C. Implicit and explicit processes in language acquisition: An introduction. In: ELLIS, N. (Ed.). **Implicit and Explicit Learning of Languages**. London: Academic Press, 1994, p. 1-32.

ELLIS, N.C. Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, 24, p. 143-188, 2001.

ELLIS, N.C. The processes of second language acquisition. In: VANPATTEN, B. et al. (Eds.). **Form-meaning Connections in Second Language Acquisition**, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004, p. 49-76.

ELLIS, N.C. The dynamics of second language emergence: cycles of language use, language change, and language acquisition. *Modern Languages Journal*, 92:2, p. 232-249, 2008.

ELLIS, N. C.; COLLINS, L. Input and second language acquisition: the roles of frequency, form, and function. Introduction to the special issue. **The Modern Language Journal**, 93, iii, p. 329-335, 2009.

ELLIS, N. C.; SCHMIDT, R. Morphology and longer distance dependencies: Laboratory research illuminating the A in SLA. **Studies in Second Language Acquisition**, 19, p. 145-171, 1997.

ELLIS, R. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27 (1), p. 91-112, 1993.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University press, 1994.

ELLIS, R. Appraising second language theory in relation to language pedagogy. In COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). **Principle & practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson** Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 73-89.

ELLIS, R. **SLA research and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. Teaching and Research: Options in grammar teaching. **TESOL Quarterly**, 32, p. 39-60, 1998.

ELLIS, R. Investigating form-focused instruction. **Language Learning**, 51, p. 1-46, 2001.

ELLIS, R. The definition and measurement of L2 explicit knowledge. **Language Learning**, v. 54, n. 2, p. 227-275, 2004.

- ELLIS, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. A psychometric study. **Studies in Second Language Acquisition**, 27, p. 141–172, 2005.
- FINGER, I.; VASQUES, F. The role of explicit instruction in the acquisition of the present perfect. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10 (4), p. 837-858, 2010.
- FINGER, I.; PREUSS, E. O. Atenção ao input e aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do espanhol como L2. **Letras de Hoje** (Porto Alegre), v. 44, p. 78-85, 2009.
- FORTKAMP, M. B. M. Working memory capacity and aspects of L2 speech production. **Communication and Cognition**, 32, p. 259–296, 1999.
- FORTKAMP, M. B. M. Working memory capacity and L2 speech production: An exploratory study. 2000. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- FORTKAMP, M. B. M.; BERGSLEITHNER, J. M. The relationship among working memory capacity, noticing, and L2 speech production. **Revista Signo**, v. 32, p. 40-53, 2007.
- FORTKAMP, M. B. M.; ZIMMER, M. Cognição e aprendizagem de L2: o que nos diz a pesquisa nos paradigmas simbólico e conexionista. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, p. 155-187, 2005.
- FOSTER, P.; SKEHAN, P. The influence of planning and task type on second language performance. **Studies in Second Language Acquisition**, 18, p. 299-323, 1996.
- GRANGER, C.; BEAUMONT, D. **Creative English 2**. Oxford: Macmillan, 2004.
- HADFIELD, J. **Elementary Vocabulary Games**. Harlow: Longman, 1998.
- KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford, UK: Pergamon, 1981.
- LANTOLF, J. SLA theory building: “Letting all the flowers bloom.” **Language Learning**, 46, p. 713–749, 1996.
- LANTOLF, J. & THORNE, S. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. New York: Oxford University Press, 2006.
- LEOW, R. P. Attention, Awareness, and Foreign Language Behavior. **Language Learning**, 47:3, p. 467-505, 1997.
- LEOW, R. P. A study of the role of awareness in foreign language behavior. Aware versus unaware learners. **SSLA**, 22, p. 557-584, 2000.

LEOW, R.P. Input enhancement and L2 grammatical development: What the research reveals. In: WATZINGER-TRAP, J.; KATZ, S. (Eds.). **Conceptions of L2 grammar: Theoretical approaches and their application in the L2 classroom**. Boston, MA: Heinle Publishers, 2009. p. 16-34.

LEOW, R.; BOWLES, M. Attention and Awareness in SLA. In: SANZ, C. (Ed.). **Mind and Context in Adult Second Language Acquisition**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005. p. 179-203.

LEVELT, W. **Speaking. From intention to articulation**. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press, 1989.

LEVELT, W. The ability to speak: from intention to spoken words. **European Review**, 3, p. 13-23, 1995.

LONG, M. H. Does second language instruction make a difference? A review of research. **TESOL Quarterly**, v. 17 (3), p. 359-382, 1983.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: BOT, K. de; GINSBERG G.; KRAMSCH, C. (Eds.). **Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 39-52.

LONG, M; ROBINSON, P. Theory, research, and practice. In: DOUGHTY C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.

MAYER, M. **Frog, where are you?**. New York: Dial Press, 1969.

McLAUGHLIN, B.; ROSSMAN, T.; McLEOD. Second Language Learning: An Information-processing Perspective. **Language Learning**, 33(2), p. 135-157, 1983.

MONCURE, J.B. **Let's take a walk in the zoo**. Chicago: The Child's World, 1986.

MORAES, H. R. Estudo comparativo dos padrões de lexicalização do português e do inglês: os Verbos de Movimento. **Estudos Linguísticos XXXV**, p. 903-908, 2006.

MOTA, M. B. Working Memory Capacity and Fluency, Accuracy, Complexity, and Lexical Density in L2 Speech Production. **Fragmentos**, 24, p. 69-104, 2003.

MOTA, M. B. Interlanguage development and L2 speech production: how do they relate? **Letras de Hoje**, p. 1-8. 2009.

MOTA, M.B.; FINGER, I. Hipóteses acerca da aquisição de L2 e o paradigma simbólico. In: VII CELSUL, 2008, Pelotas. Estudos da Linguagem: VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CD-ROM). Pelotas: UCPel, 2008. p. 1-8.

MOTA, M. B.; BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J. Situando a pesquisa sobre produção oral em LE. In: BERGSLEITHNER, et al. (Eds.). **Produção Oral em LE: Múltiplas Perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 7-17.

NEGUERUELA, E., et al. The “private function” of gesture in second language communicative activity: A study on motion verbs and gesturing in English and Spanish. **International Journal of Applied Linguistics**, 14, p. 113-147, 2004.

NEGUERUELA, E. Revolutionary pedagogies: learning that leads (to) second language development. In LANTOLF, J.P.; POEHNER, M.E. (Eds.) **Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages**. London: Equinox, 2008. p.189-227.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language Learning**, 50, p. 417-528, 2000.

O’CONNOR, K. **Let’s take a walk in the city**. Chicago: The Child’s World, 1986.

O’CONNOR, K. **Let’s take a walk on the beach**. Chicago: The Child’s World, 1986.

ORTEGA, L. Planning and focus on form in L2 oral performance. **Studies Second Language Acquisition**, 21, p. 109-148, 1999.

ORTEGA, L. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college - level L2 writing. **Applied Linguistics**, 24, p. 492-518, 2003.

ORTEGA, L. L2 writing research in EFL contexts: some challenges for EFL researchers. **Applied Linguistics Association of Korea Newsletter**, 2004. Disponível em: <www.alak.org.kr>. Acesso em jun/2012.

ORTEGA, L. **Understanding second language acquisition**. London: Hodder Educaton, 2009.

REHFELDT, G. K. **Polissemia e campo semântico: estudo aplicado aos verbos de movimento**. Porto Alegre: UFRGS, 1980.

ROBINSON, P. Task complexity and second language narrative discourse. **Language Learning**, v. 45, n. 1, p. 99-140, 1995.

ROBINSON, P. Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. **Studies in Second Language Acquisition**, 18, p. 27-67, 1996a.

ROBINSON, P. **Consciousness, rules and instructed second language acquisition**. New York: Lang, 1996b.

ROBINSON, P. Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. **Language Learning**, 47, p. 45-99, 1997.

ROBINSON, P. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design. **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 287-318.

ROBINSON, P. Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on adult incidental SLA: A replication and extension of Reber et al. (1991). In: ROBINSON, P. (Ed.). **Individual Differences and Instructed Language Learning**. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, 2002. p. 211-266.

ROBINSON, P. Attention and Memory during SLA. **The Handbook of Second Language Acquisition**. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. Long (Eds). Blackwell Publishing, 2003, p. 631-679.

ROBINSON, P. Cognitive abilities, chunk-strength and frequency effects in implicit artificial grammar and incidental L2 learning: Replications of Reber, Walkenfeld and Hernstadt (1991) and Knowlton and Squire (1996) and their relevance for SLA. **Studies in Second Language Acquisition** 27, p. 235–268, 2005.

ROSA, E. A cognitive approach to task-based research: Explicitness, awareness and L2 development. **Dissertation Abstracts International**, A: The Humanities and Social Sciences. 6IXI2, 4405-A, 1999.

ROSA, E.; O'NEIL, M. Explicitness, intake, and the issue of awareness: Another piece to the puzzle. **Studies in Second Language Acquisition**, 21, p. 511-556, 1999.

SANTOS-FILHO, D.G. A categoria tipológica do português: verb-framed ou satellite-framed? **Anais do X Encontro do CELSUL**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel, PR, 2012.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-231, 1972.

SHARWOOD SMITH, M. Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 15 (2), p. 165-179, 1993.

SKEHAN, P. A. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, 17, p. 38–62, 1996.

SKEHAN, P. A. **A cognitive approach to learning language**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SCHMIDT, R., & FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, R. R. (Ed.). **Talking to learn: Conversation in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1986. p. 237-326.

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

SCHMIDT, R. Awareness and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, 13, p. 206-226, 1993.

SCHMIDT, R. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In: HULSTIJN, J.H.; SCHMIDT, R. (Eds.) **Consciousness and second language learning: Conceptual, methodological and practical issues in language learning and teaching**. Thematic issue of AILA Review - Revue de l'AILA, 11, p. 11-26, 1994.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed.). **Attention and awareness in foreign language learning**. Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 1995. p. 1-63.

SCHMIDT, R. Attention. **Cognition and Second Language Instruction**, p. 3-32, 2001.

SELIGSON, P. **Prepositions: explicações gramaticais em português e exercícios em inglês**. Front Line Grammar Series. São Paulo: SBS, 2008.

SLOBIN, D. I. Learning to thinking for speaking: native language, cognition, and the rethorical style. **Pragmatics**, 1: p. 7-26, 1991.

SLOBIN, D. I. From 'thought and language' to 'thinking-for-speaking'. In GUMPERZ, S.; LEVINSON, S. (Eds.). **Rethinking Linguistic Relativity**. Cambridge. Cambridge University Press, 1996a. p. 70-96.

SLOBIN, D.I. Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. In: SHIBATANI, M.; THOMPSON, S.A. (Eds.). **Grammatical Constructions. Their Form and Meaning**. Oxford: Clarendon Press, 1996b. p. 195-219.

SLOBIN, D.I. What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. In: HICKMANN, M.; ROBERT, S. (Eds.). **Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006. p. 59-81.

TALMY, L. **Semantic structures in English and Atsugewi**. 1972. Ph.D dissertation, Department of Linguistics, University of California, Berkeley, 1972.

TALMY, L. Semantics and syntax of motion. **Syntax and Semantics**, vol. IV, ed. John Kimball, New York: Academic Press. p. 181-238, 1974.

TALMY, L. Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In: SHOEPEN, T. (Ed.). **Language typology and lexical description: Vol. 3. Grammatical categories and the lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 36-149.

TALMY, L. **Toward a cognitive semantics: Vol. II: Typology and process in concept structuring**. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

TAGARELLI, K.M.; MOTA, M.B.; REBUSCHAT, P. **The Role of Working Memory in Implicit and Explicit Language Learning**, 2011.

WHITLEY, M. S. **Spanish/English Contrasts: a course in Spanish linguistics.** Washington, DC: Georgetown University Press, 2002.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K.; SILVEIRA, R. A aprendizagem da L2 como processo cognitivo: a interação entre conhecimento explícito e implícito. **Nonada**, n. 9, p. 89-102, 2006.

APÊNDICE A – TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL E ESCLARECIMENTO

Título da pesquisa: *Noticing*, Instrução e Produção Oral em L2: Um Estudo Experimental sobre os Verbos de Movimento.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e tem como objetivo investigar se a instrução acerca de um aspecto formal da língua inglesa – a lexicalização dos verbos de movimento – resulta em algum impacto na tomada de consciência de tal aspecto pelos aprendizes e, conseqüentemente, em sua produção oral em L2. O estudo também pretende verificar a existência de relação entre noticing – registro cognitivo – e desempenho oral. A metodologia a ser utilizada se caracteriza como quantitativa e envolve a realização de questionários, protocolos orais e coleta de narrativas orais com aprendizes adultos cursando o nível intermediário de língua inglesa.

A pesquisa terá a duração de 3 semanas, com previsão de início em agosto/2012 e término em setembro/2012. Espera-se com esta pesquisa, trazer contribuições para um melhor entendimento das diferenças individuais dos aprendizes quando lidam com tarefas cognitivas complexas, como aprender uma segunda língua. Além disso, espera-se fazer uma reflexão sobre o conhecimento dos processos atencionais e o papel da instrução para o desenvolvimento da oralidade em L2. Baseando-se nos resultados, buscar-se-á apresentar as implicações pedagógicas para professores de inglês como língua estrangeira.

Eu,....., aqui representando a , declaro que fui informada dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações a respeito da pesquisa e que a instituição de ensino terá suas informações preservadas de acordo com os princípios éticos da pesquisa.

A pesquisadora **Adriana Fontella Nunes** certificou-me de que os registros coletados serão utilizados apenas em sua **dissertação de mestrado** e os resultados obtidos poderão ser divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Ela também me informou que esta pesquisa não prevê contribuição financeira à instituição uma vez que os dados obtidos poderão ser utilizados pela própria instituição para reflexões e usos em futuros. Além disso, a pesquisadora se compromete em compartilhar os resultados da pesquisa com a instituição, bem como fornecer uma cópia da dissertação para que seja disponibilizada para a comunidade acadêmica em seu Centro de Recursos.

Caso tenha novas perguntas sobre este estudo, posso contatar a pesquisadora Adriana Fontella Nunes pelo telefone a qualquer momento.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Assinatura do Representante da Instituição

Assinatura da Pesquisadora

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Noticing*, Instrução e Produção Oral em L2: Um Estudo Experimental sobre os Verbos de Movimento”, de responsabilidade de **Adriana Fontella Nunes**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo dessa pesquisa é o de investigar se a instrução acerca de um aspecto formal da língua inglesa resulta em algum impacto na tomada de consciência de tal aspecto pelos aprendizes e, conseqüentemente, em sua produção oral em L2. O estudo também pretende verificar a existência de relação entre *noticing* – registro cognitivo – e desempenho oral. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de um questionário, protocolos e gravação de narrativas orais. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa trazer contribuições para a área de Aquisição de Segunda Língua e fazer uma reflexão sobre o conhecimento dos processos atencionais e o papel da instrução para o desenvolvimento da oralidade em L2 especialmente em aprendizes adultos.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá contatar esta pesquisadora através do telefone ou pelo e-mail

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, quando finalizadas as análises, através de documento contendo análise individual acompanhado de CD com suas gravações de produção oral, podendo ser publicada posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, agosto de 2012.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Título da Pesquisa: *Noticing*, Instrução e Produção Oral em L2: Um Estudo Experimental sobre os Verbos de Movimento.

Pesquisadora Responsável: Adriana Fontella Nunes

QUESTIONÁRIO

Por favor, responda as questões abaixo da forma mais completa possível.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: F () M ()

E-mail: _____

1. Há quanto tempo estuda inglês?

2. Com que idade começou o estudo formal da língua inglesa? Onde?

3. Quantas vezes começou e interrompeu seu estudo da língua inglesa? Se alguma vez, por qual(is) motivo(s)? Quanto tempo estudou em média até a interrupção?

4. Descreva em poucas palavras como foi seu processo inicial de aprendizagem de inglês e a sua experiência com este aprendizado?

5. Fala e/ou estuda alguma outra língua estrangeira? Qual(is)? Qual é seu nível de proficiência?

APÊNDICE D – TESTE DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO

NAME: _____ DATE: _____

Specific Diagnostic Pre-Test

What are the people doing? Use the words given to describe the scenes, as shown in the example.

Example:



The boy / the rope

The boy is walking along the rope.



1. The girl / the lifeguard



2. The man / the stairs



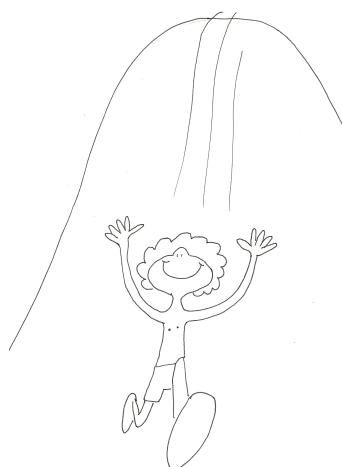
3. The boy / the slide / the arms



4. The boy / the flowers



5. The girl / the seashore



6. The boy / the hill



7. The man / the bus



8. The man / the bus



9. The boy / the tunnel



10. The boy / the bushes

APÉNDICE E – PROTOCOLO 1

Protocol 1

NAME: _____ DATE: _____

INSTRUCTIONS:

How does the author describe movement in these scenes from the text that you have just read? Check the option that you believe was the one used by the author to describe movement in each scene.

Use the following scale to rank how sure you are about your choice:

- (5) I am totally sure.
- (4) I am almost sure.
- (3) I am not really sure.
- (2) I have a few doubts.
- (1) I have many doubts.

Or check letter c if you are not sure at all about which structures were used.

1)



a. () He runs across the sand, looking at the blue, blue water.
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () He crosses the sand running and looking at the blue, blue water.
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

2)



a. () After a while, Gordon lays himself. He likes the cool feel of the damp sand on his body.

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () After a while, Gordon lies down. He likes the cool feel of the damp sand against his body.

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

3)



a. () Running along the beach, Gordon looks for shells. He looks under slippery green seaweed and all along the water's edge.

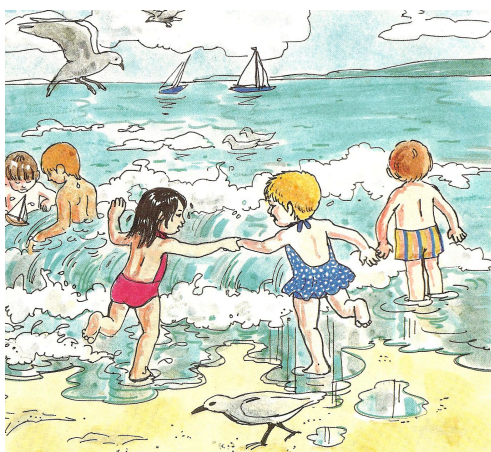
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () Running on the beach, Gordon searches for shells. He rises slippery green seaweed and all along the water's edge.

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

4)



a. () Boys and girls bathe in the surf. Waves collide on the shore.
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () Boys and girls splash in the surf. Waves crash on the shore.
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

5)



a. () Then he returns to the end of the pier walking, eating the hot buttery corn.
The sun is setting. The sea gulls fly and call.
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () Then he walks back to the end of the pier, eating the hot buttery corn. The
sun is going down. The sea gulls swoop and call.
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

APÊNDICE F – PROTOCOLO 2

Protocol 2

NAME: _____ DATE: _____

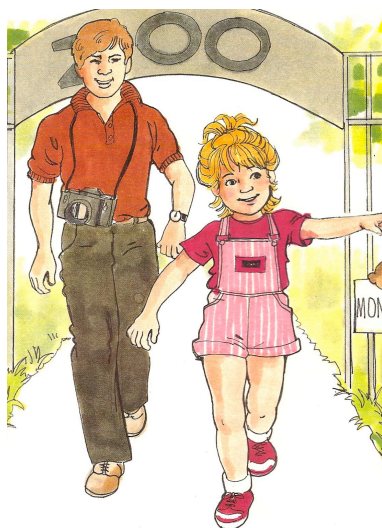
INSTRUCTIONS:

How does the author describe movement in these scenes from the text that you just read? Check the option that you believe was the one used by the author to describe movement in each scene. Use the following scale to rank how sure you are about your choice:

- (5) I am totally sure.
- (4) I am almost sure.
- (3) I am not really sure.
- (2) I have a few doubts.
- (1) I have many doubts.

Or check letter c if you are not sure at all about which structures were used.

1)



a. () “I see the monkeys,” shouts Laura, running up the zoo trail to the monkey island.

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () “I see the monkeys,” shouts Laura, ascending the zoo trail running to the monkey island.

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

2)



a. () Laura watches a little ape slide down a rope and swings on a bucket.
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () Laura watches a little ape slide on a rope and balance on a bucket.
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

3)

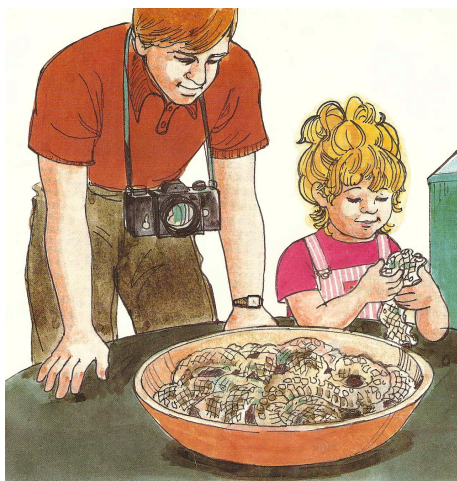


a. () Laura watches two little lions falling in the grass while their mother stops for a drink. "That lion drinks water just like my cat," says Laura.
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () Laura watches two little lions tumble in the grass while their mother stops for a drink. "That lion laps water just like my cat," says Laura.
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

4)



a. () "When a snake grows a new skin, it wiggles out of its old skin and leaves it behind."

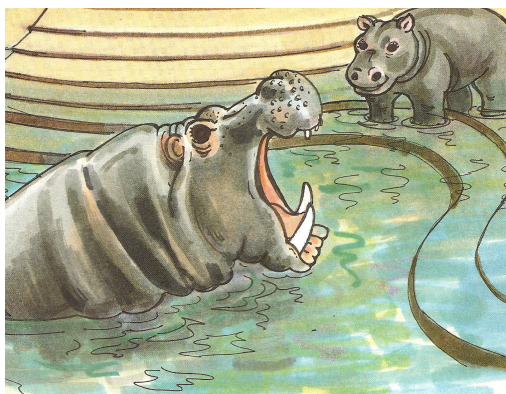
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () "When a snake grows a new skin, it leaves its old skin and leaves it behind."

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

5)



a. () "Maybe the baby hippo will take a bath too," says Laura, as the little hippo enters slowly in the water.

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () "Maybe the baby hippo will take a bath too," says Laura, as the little hippo waddles into the water.

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

APÈNDICE G – PROTOCOLO 3

Protocol 3

NAME: _____ DATE: _____

INSTRUCTIONS:

How does the author describe movement in these scenes from the text you that have just read? Check the option that you believe was the one used by the author to describe movement in each scene. Use the following scale to rank how sure you are about your choice:

- (5) I am totally sure.
- (4) I am almost sure.
- (3) I am not really sure.
- (2) I have a few doubts.
- (1) I have many doubts.

Or check letter c if you are not sure at all about which structures were used.

1)

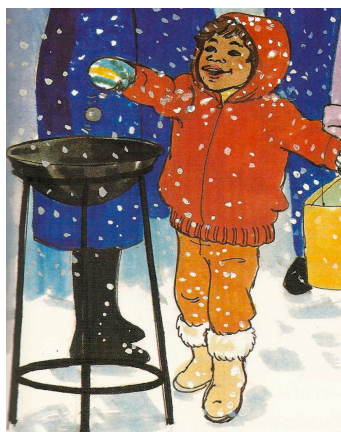


a. () Tony laughs as Dopey stumbles on his own feet!
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () Tony laughs as Dopey trips over his own feet!
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

2)



a. () He puts his hand in his pocket and touches a shiny quarter. He hears the clink as he puts the coin in the kettle.

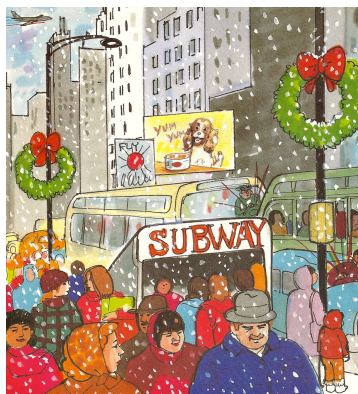
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () He slips his hand into his pocket and touches a shiny quarter. He hears the clink as he throws the coin into the kettle.

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

3)



a. () Sounds are everywhere – all around, above and below. A subway rumbles under Tony's feet. High above, a jet comes in to land.

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () Sounds are everywhere – all around, above and below. A subway noisily moves under Tony's feet. High above, a jet arrives to land.

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

4)



a. () They hurry toward the bus stop and hear the squeal of brakes as the bus slows down.

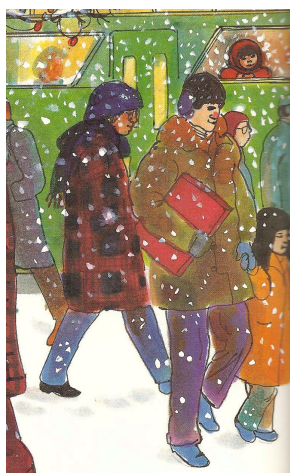
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () They run to the bus stop and hear the squeal of brakes as the bus stops.

How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

5)



a. () Tony looks out the window of the bus at all the lights. He thinks about his day in the city. "Can I come again soon, Mom?" he asks.

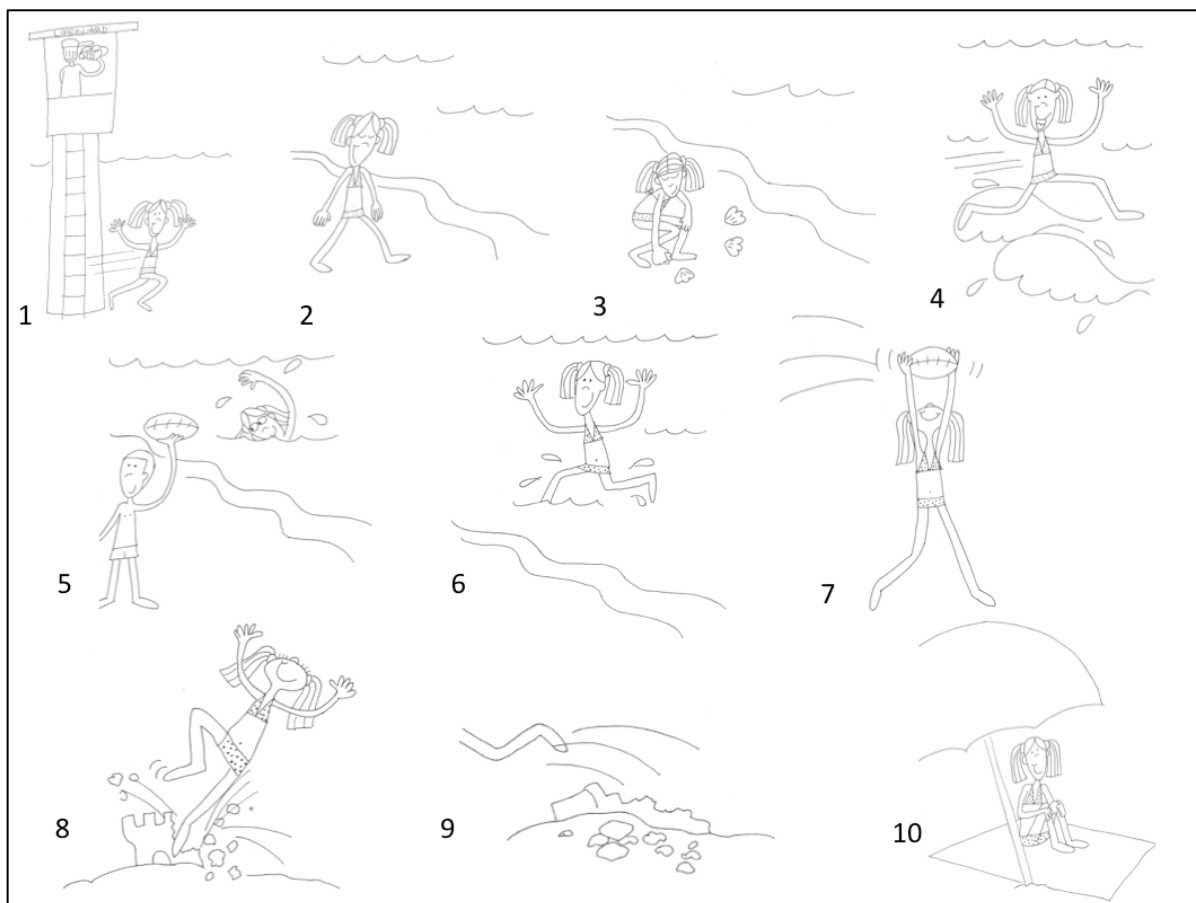
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

b. () Tony watches through the window of the bus at all the lights. He thinks about his day in the city. "Can I come again soon, Mom?" he asks.

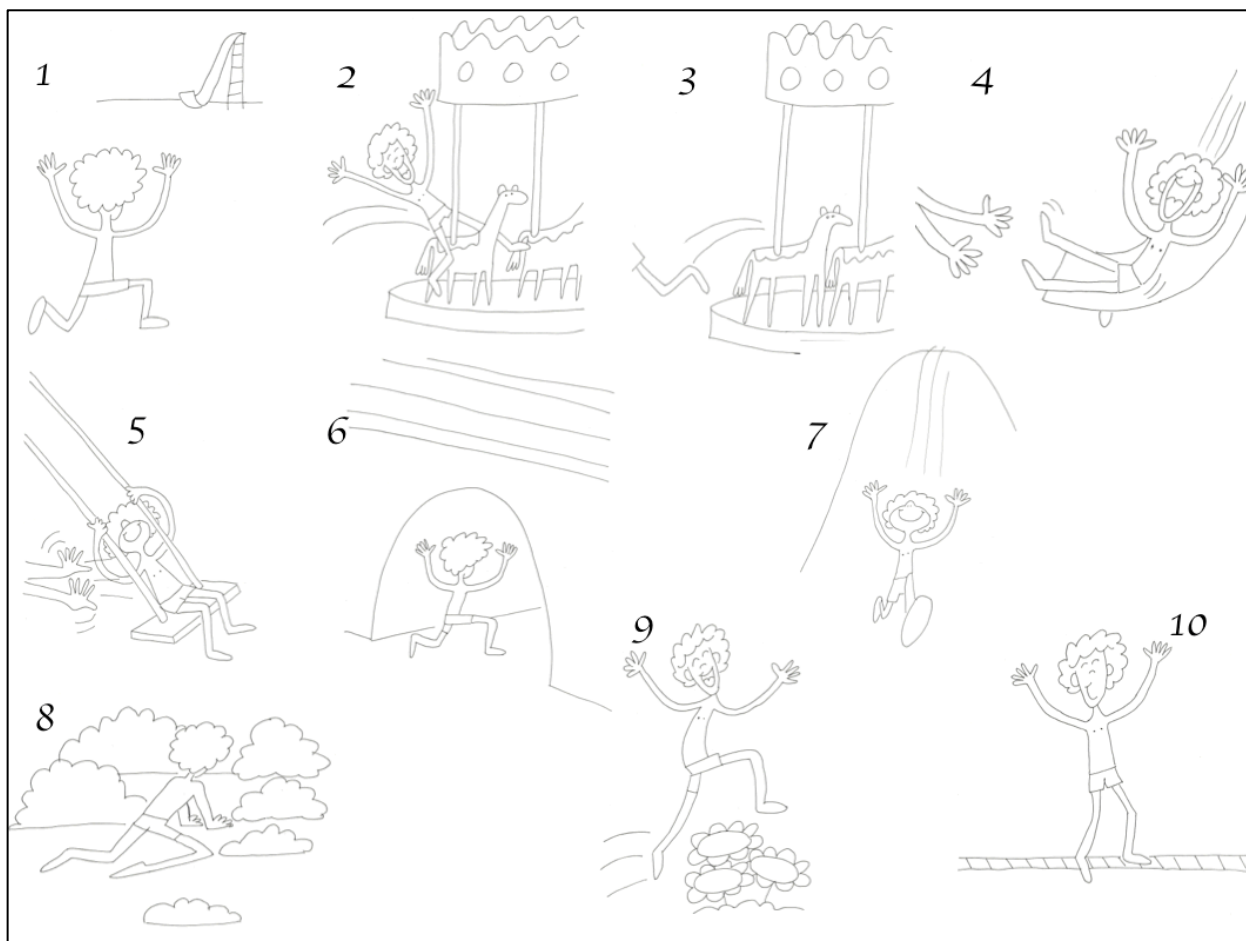
How sure are you? 5() 4() 3() 2() 1()

c. () I am not sure at all.

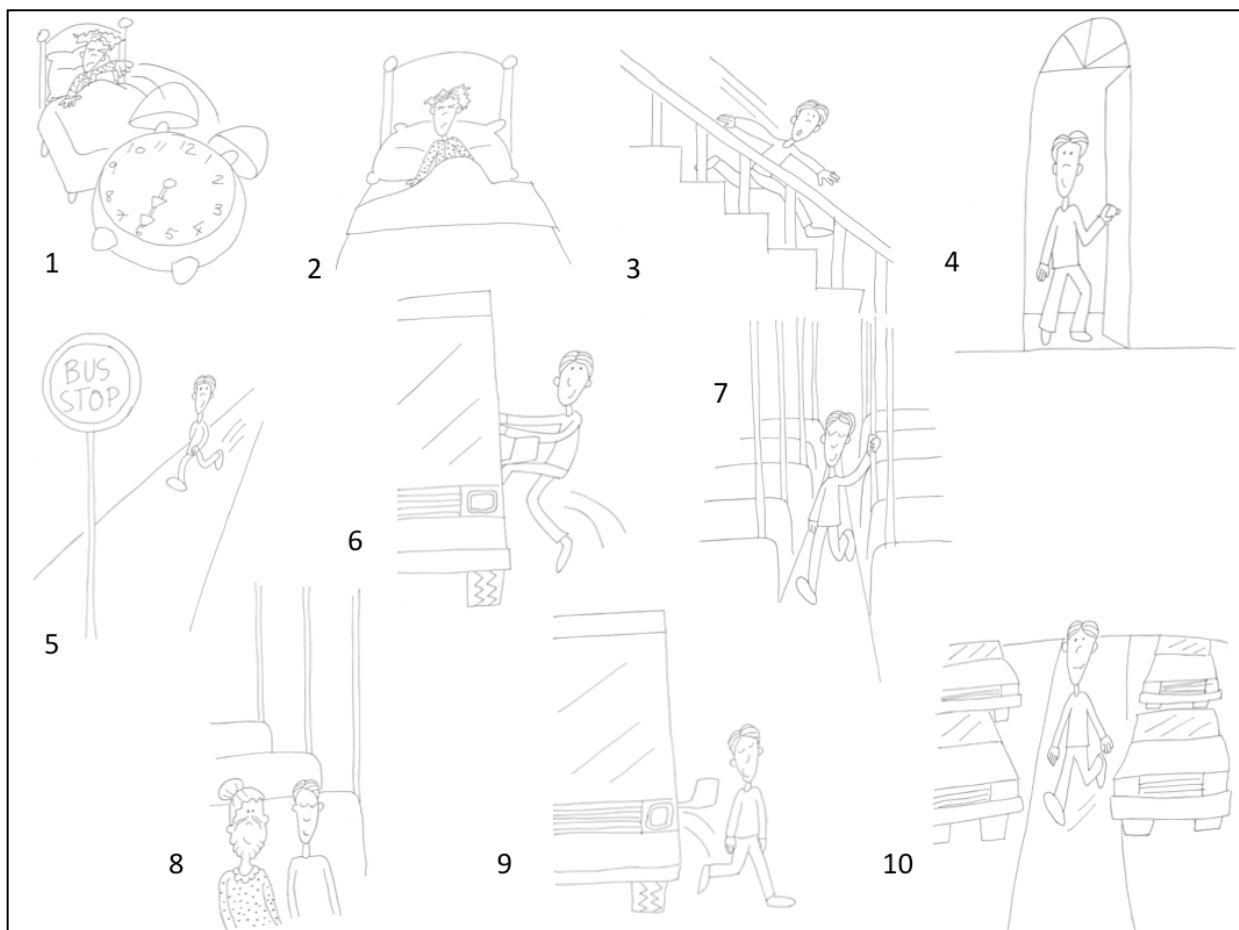
APÊNDICE H – TAREFA PARA NARRATIVA ORAL 1



APÊNDICE I – TAREFA PARA NARRATIVA ORAL 2



APÊNDICE J – TAREFA PARA NARRATIVA ORAL 3

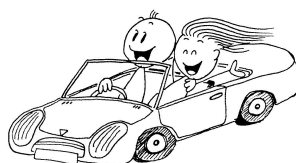


APÊNDICE K – TAREFA DA FASE DE TRATAMENTO INSTRUCIONAL

All the verbs below express the idea of movement. They also express manner of movement.

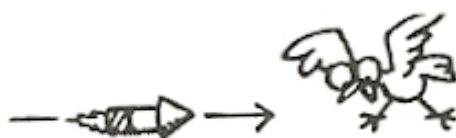
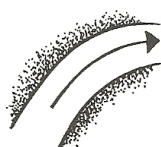
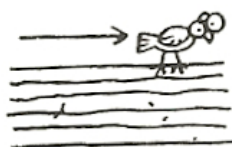
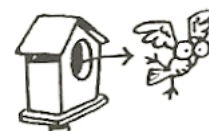
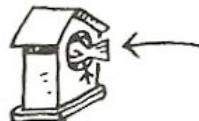
Write each verb under the picture that best represents it.

run	walk	crawl	slide	jump	swim
climb	throw	swing	kick	bend	
fly	drive	pull	push	fall	



The following prepositions are also associated with the idea of movement. They express path of movement, the direction in which an object/person moves. Match each preposition to the picture that best represents it.

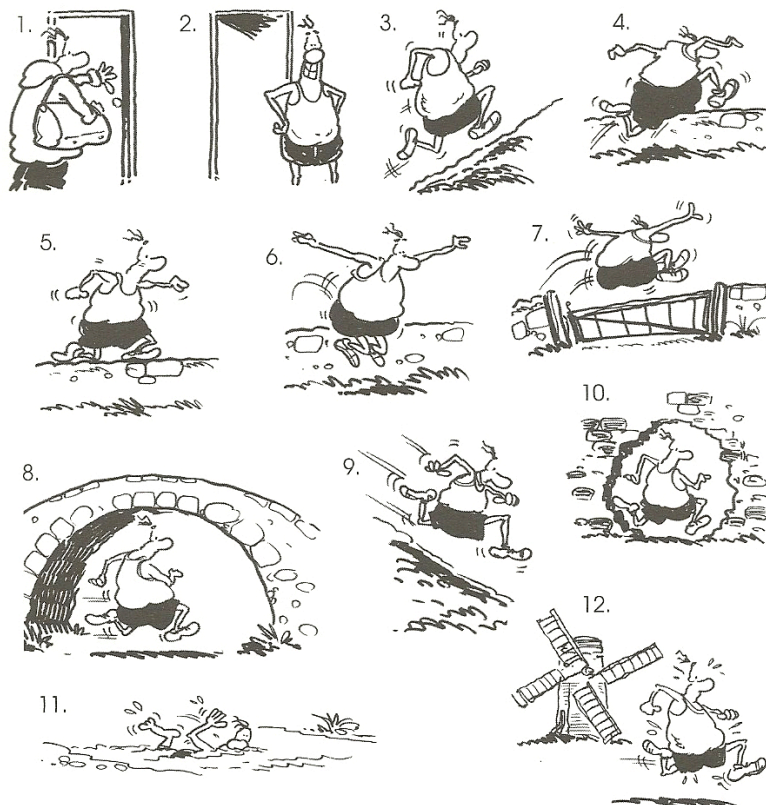
into	up	down	across	off	onto
	past	out of	toward	along	
	through	under	over	around	



APÊNDICE L – TAREFA DA FASE DE TRATAMENTO INSTRUCIONAL 2

Read the story and look at the pictures.

The man went *into* the sports club. When he came *out of* the club he ran *up* the hill and jumped *onto* the wall. He walked *along* the wall and then he jumped *off* it. He jumped *over* a gate and ran *under* a bridge. Then he ran *down* a hill and through a hole in a wall. After that he swam *across* a river, ran *past* a windmill and back to the sports club.



Now cover the story and look only at the pictures. Write the numbers of the pictures next to the prepositions. Beware! There are two extra prepositions.

across	()	out of	()
along	()	over	()
around	()	past	()
down	()	through	()
into	()	toward	()
off	()	under	()
onto	()	up	()