



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

**ATENÇÃO, CONSCIÊNCIA, INSTRUÇÃO E LEITURA DE
INPUT TEXTUAL EM L2:
UM ESTUDO COM OS PRONOMES PESSOAIS**

NÍVIA MARIA ASSUNÇÃO COSTA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
DEZEMBRO/2013**

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

**ATENÇÃO, CONSCIÊNCIA, INSTRUÇÃO E LEITURA DE *INPUT* TEXTUAL EM
L2: UM ESTUDO COM OS PRONOMES PESSOAIS**

NÍVIA MARIA ASSUNÇÃO COSTA

ORIENTADORA: JOARA MARTIN BERGSLEITHNER

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
DEZEMBRO/2013**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

ASSUNÇÃO COSTA, Nívia Maria. **Atenção, Consciência, Instrução e Leitura de *Input* Textual em L2: Um Estudo com os Pronomes Pessoais**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 181 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

Assunção Costa, Nívia Maria
 Atenção, Consciência, Instrução e Leitura de *Input* Textual em L2: Um Estudo com os Pronomes Pessoais / Nívia Maria Assunção Costa – Brasília, 2013. 181 f.
 Dissertação de mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.
 Orientadora: Joara Martin Bergsleithner.
 1. Pronomes Pessoais. 2. Atenção e Consciência. 3. Instrução com Foco na Forma. 4. Leitura de *Input* Textual em L2.
 I. Universidade de Brasília.
 II. Título.

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

**ATENÇÃO, CONSCIÊNCIA, INSTRUÇÃO E LEITURA DE *INPUT* TEXTUAL EM
L2: UM ESTUDO COM OS PRONOMES PESSOAIS**

NÍVIA MARIA ASSUNÇÃO COSTA

**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:

**Profa. Joara Martin Bergsleithner, doutora (Universidade de Brasília)
(ORIENTADORA)**

**Profa. Maria Luísa Ortiz, doutora (Universidade de Brasília)
(EXAMINADORA INTERNA)**

**Profa. Elena Ortiz Preuss, doutora (Universidade Federal de Goiás)
(EXAMINADORA EXTERNA)**

**Profa. Virgínia Andrea Garrido Meirelles, doutora (Universidade de Brasília)
(EXAMINADORA SUPLENTE)**

BRASÍLIA/DF, 04 de DEZEMBRO de 2013.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste mestrado, após uma longa jornada, é um sonho que se torna realidade. Vejo agora o meu amadurecimento acadêmico. Acredito que aprendi e cresci e, neste momento, aproveito para agradecer às pessoas que, direta ou indiretamente, participaram deste sonho comigo. Pessoas que foram companheiras e pacientes. Pessoas que acreditaram que eu poderia realizar um trabalho de mestrado com seriedade. Assim sendo, ofereço a minha profunda gratidão:

A Deus, pois tudo posso Naquele que me fortalece! Minha sorte, Ele mudou diante de meus olhos, e meu sonho não foi frustrado, pois Ele me prometeu e foi fiel para cumprir.

A Profa. Dra. Joara Bergsleithner por ter sido além de orientadora, companheira, psicóloga, enfim, agradeço pelo compromisso e seriedade que conduz seu trabalho, pela dedicação e pela paciência comigo, pela motivação para que eu pudesse alcançar meu sonho.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz, Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss e Profa. Dra. Virgínia Andrea Garrido Meirelles, por contribuírem com o aprimoramento deste estudo.

Aos professores da Universidade de Brasília com os quais pude aprender e enxergar além, pois me ensinaram a olhar para frente.

À Universidade de Brasília por oferecer à comunidade de Brasília e do país um programa de qualidade e sem custos.

Ao diretor, aos coordenadores pedagógicos da escola estadual – local de coleta de dados – e aos participantes desta pesquisa pelo interesse e pela colaboração na realização desta pesquisa.

À minha amável família, pelas orações, pela paciência e pelo apoio nos momentos mais críticos deste mestrado. Ao meu cunhado, Bruno, muito obrigada!

À Irenice, Giovana, Adriana, Evania, Jaqueline e demais colegas pelo companheirismo, ajuda e incentivo nesta conquista.

RESUMO

O estudo relatado nesta dissertação teve como objetivo investigar o papel da atenção e seus potenciais efeitos conscientes na leitura de um *input* textual em inglês como L2. A investigação verificou, ainda, os efeitos da instrução formal e planejada para a tomada de consciência metalinguística do uso dos pronomes. Identificaram-se também os níveis de consciência para aquisição dos pronomes pessoais com valor sintático de sujeito e objeto. Este estudo seguiu o modelo de estudo de Leow (1997) sobre o que constitui consciência e, ainda, mensurou diferentes níveis de consciência em relação à hipótese do *noticing* de Schmidt (1990). O estudo experimental contou com a participação de 50 aprendizes brasileiros de inglês como L2 de uma escola pública estadual da região Centro-Oeste. Os participantes foram divididos em dois grupos igualmente: um grupo controle (não recebeu instrução) e um grupo experimental (recebeu instrução) e todos possuíam nível básico de proficiência em língua inglesa. O *design* deste experimento consistiu de quatro fases: (1) uma fase de pré-teste com o objetivo de detectar o nível de atenção, mensurar o *intake* dos participantes e, ainda, verificar a existência de outros níveis de consciência; (2) uma fase de instrução em que o grupo experimental foi submetido à instrução formal e planejada explicitamente (ELLIS, 2001) enquanto que o grupo controle foi submetido à instrução implícita. Esta fase teve por objetivo preparar os participantes para usar os pronomes pessoais na fase do teste imediato e teste tardio; (3) uma fase de pós-teste imediato, que ocorreu logo após a instrução; e (4) uma fase de pós-teste tardio, que aconteceu duas semanas após a instrução. Ambas as fases do pós-teste tiveram o objetivo de detectar o nível de atenção, mensurar o *intake* dos participantes e, ainda, verificar a existência de outros níveis de consciência em dois momentos distintos. Em todas as fases de teste, os participantes foram submetidos a três versões de protocolos escritos (palavras cruzadas, reconhecimento e produção escrita) simultaneamente a realização de protocolos verbalizados dos pensamentos em voz alta (*think-aloud protocols*). Os resultados estatísticos indicaram que ambos os grupos tiveram um melhor aproveitamento na precisão gramatical, sendo que o grupo experimental apresentou resultados parcialmente superiores aos resultados do grupo controle durante a leitura de *input* textual em L2. Os resultados, ainda, evidenciaram correlações positivas entre os níveis de consciência metalinguística dos aprendizes.

Palavras-chave: Pronomes pessoais. Atenção e consciência. Instrução Focada na Forma. Leitura de *input* textual em L2.

ABSTRACT

The aim of the study reported in this M.A. thesis was to investigate the role of attention and the effects of potential conscious in English as an L2 reading textual input. The research also verified the effects of formal and planned instruction to metalinguistic awareness of the use of pronouns. It was also identified levels of awareness in acquisition of personal pronouns in the subject and object syntactic value. This study is based on Leow (1997) about what constitutes awareness, and also measured different levels of awareness in relation to Schmidt (1990). Fifty Brazilian learners of English as an L2 of a public school from the Midwestern Region attended this experimental study. The participants were divided into two groups: one control group (without instruction) and one experimental group (with instruction) and all the participants demonstrated proficiency in English language at basic level. The experimental research design consisted of four phases: (1) a pre-test phase designed to detect attention level, measure intake of the participants, and also verify different levels of awareness; (2) an explicit instructional phase in which the experimental group received Form-focused Instruction (ELLIS, 2001) while the control group was submitted to an implicit instruction. The aim of this instructional phase was to prepare participants to use the personal pronouns in the immediate and delayed post-test phases; (3) an immediate post-test phase, which occurred right after the instruction; and (4) a delayed pos-test phase that took place two weeks after the instruction. Both pos-tests aimed at detecting attention level, measuring intake of the participants, and also verify different levels of awareness, at two occasions after the treatment of instruction. In all test phases, the participants were submitted to three versions of written protocols (crossword puzzle, multiple-choice recognition test and fill-in-the-blank written production test) simultaneously conducting verbalized thoughts aloud protocols (*think-aloud protocols*). The statistical results indicated that both groups had better use of the grammatical accuracy. The experimental group showed partial superior results during the reading of textual input in L2. The results also showed positive correlations between the levels of metalinguistic awareness of learners.

Keywords: Personal Pronouns. Attention and awareness. Form-focused Instruction. L2 reading textual input.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Laboratório de línguas da escola.....	83
FIGURA 2	Procedimentos escritos no quadro de giz.....	84
FIGURA 3	Execução dos procedimentos.....	85
FIGURA 4	Programa para a gravação dos áudios.....	85
FIGURA 5	Análise exploratória de dados (PT1%, TI1% e TT1%).....	100
FIGURA 6	Análise exploratória de dados (PT2%, TI2% e TT2%).....	101/102
FIGURA 7	Análise exploratória de dados (PT3%, TI3% e TT3%).....	103
FIGURA 8	Análise exploratória de dados (cPT1, cTI1 e cTT1).....	105
FIGURA 9	Análise exploratória de dados (cPT2, cTI2 e cTT2).....	107
FIGURA 10	Análise exploratória de dados (cPT3, cTI3 e cTT3).....	109
FIGURA 11	WILCOXON (PT, TI e TT).....	126
FIGURA 12	Correlações de <i>SPEARMAN</i> (PT%, TI% e TT%).....	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Tipos de Instrução com Foco na Forma.....	37
QUADRO 2	Classificação dos Processos Dedutivos e Indutivos.....	42
QUADRO 3	Resultado do Teste de Nivelamento em Língua Inglesa e da Formação dos Participantes (APÊNDICE C)	
QUADRO 4	Intervenção Pedagógica (APÊNDICE H)	
QUADRO 5	Amostras e Pontuação dos Níveis de Consciência.....	91

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Análise Descritiva de desempenho (PT%, TI% e TT%) de precisão gramatical da estrutura gramatical alvo durante a leitura de <i>input</i> textual dos grupos controle e experimental.....	94
TABELA 2	Análise Descritiva de consciência (cPT, cTI e cTT) da estrutura gramatical alvo durante a leitura de <i>input</i> textual dos grupos controle e experimental.....	96
TABELA 3	ANOVA de aproveitamento na precisão gramatical pela leitura de <i>input</i> textual da estrutura gramatical alvo do teste de palavras cruzadas nas três fases do estudo (PT%, TI% e TT%). Comparando PT1% – TI1% – TT1%.....	112
TABELA 4	Teste de medidas repetidas para o aproveitamento na precisão gramatical durante a realização do teste de palavras cruzadas dos grupos.....	112
TABELA 5	Teste <i>post hoc</i> para o teste de palavras cruzadas nas três fases do estudo (PT%, TI% e TT%) para cada grupo.....	113
TABELA 6	ANOVA de aproveitamento na precisão gramatical pela leitura de <i>input</i> textual da estrutura gramatical alvo do teste de reconhecimento nas três fases do estudo (PT%, TI% e TT%). Comparando PT2% – TI2% – TT2%.....	114
TABELA 7	Teste de medidas repetidas para o aproveitamento na precisão gramatical durante a realização do teste de reconhecimento gramatical dos grupos.....	114
TABELA 8	Teste <i>post hoc</i> para o teste de reconhecimento nas três fases do estudo (PT%, TI% e TT%) para cada grupo.....	115
TABELA 9	ANOVA de aproveitamento na precisão gramatical pela leitura de <i>input</i> textual da estrutura gramatical alvo do teste de produção escrita nas três fases do estudo (PT%, TI% e TT%). Comparando PT3% – TI3% – TT3%.....	115
TABELA 10	Teste de medidas repetidas para o aproveitamento na precisão gramatical durante a realização do teste de produção escrita dos grupos.....	116
TABELA 11	Teste <i>post hoc</i> para o teste de produção escrita nas três fases do estudo (PT%, TI% e TT%) para cada grupo.....	117
TABELA 12	ANOVA de consciência dos pronomes pessoais pela leitura de <i>input</i> textual da estrutura gramatical alvo do teste de palavras cruzadas nas três fases do estudo (PT, TI e TT). Comparando cPT1 – cTI1 – cTT1.....	117
TABELA 13	Teste de medidas repetidas para os níveis de consciência dos pronomes pessoais durante a realização do teste de palavras cruzadas dos grupos.....	118
TABELA 14	Teste <i>post hoc</i> para o teste de palavras cruzadas nas três fases do estudo (cPT, cTI e cTT) para cada grupo.....	119

TABELA 15	ANOVA de consciência dos pronomes pessoais pela leitura de <i>input</i> textual da estrutura gramatical alvo do teste de reconhecimento nas três fases do estudo (PT, TI e TT). Comparando cPT2 – cTI2 – cTT2.....	119
TABELA 16	Teste de medidas repetidas para os níveis de consciência dos pronomes pessoais durante a realização do teste de reconhecimento dos pronomes pessoais pelos grupos.....	120
TABELA 17	Teste <i>post hoc</i> para o teste de reconhecimento dos pronomes pessoais nas três fases do estudo (cPT, cTI e cTT) para cada grupo.....	121
TABELA 18	ANOVA de consciência dos pronomes pessoais pela leitura de <i>input</i> textual da estrutura gramatical alvo do teste de produção escrita nas três fases do estudo (PT, TI e TT). Comparando cPT3 – cTI3 – cTT3.....	121
TABELA 19	Teste de medidas repetidas para os níveis de consciência dos pronomes pessoais durante a realização do teste de produção escrita pelos grupos.....	122
TABELA 20	Teste <i>post hoc</i> para o teste de produção escrita nas três fases do estudo (cPT, cTI e cTT) para cada grupo.....	123
TABELA 21	Teste KS para os resultados dos testes e dos níveis de consciência sobre os pronomes pessoais.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
IFF	Foco na Forma
IFFs	Instrução com Foco nas Formas
CRRPE	Currículo Referência da Rede Pública de Educação
PT	Pré-Teste
PT%	Pré-Teste com Resultados em Percentagem
PT1	Pré-Teste de Palavras Cruzadas
PT2	Pré-Teste de Reconhecimento Gramatical
PT3	Pré-Teste de Produção Escrita
TI	Pós-Teste Imediato
TI%	Pós-Teste Imediato com Resultados em Percentagem
TI1	Pós-Teste Imediato de Palavras Cruzadas
TI2	Pós-Teste Imediato de Reconhecimento Gramatical
TI3	Pós-Teste Imediato de Produção Escrita
TT	Pós-Teste Tardio
TT%	Pós-Teste Tardio com Resultados em Percentagem
TT1	Pós-Teste Tardio de Palavras Cruzadas
TT2	Pós-Teste Tardio de Reconhecimento Gramatical
TT3	Pós-Teste Tardio de Produção Escrita
c	Consciência
cPT	Consciência durante o Pré-Teste
cPT1	Consciência durante o Pré-Teste de Palavras Cruzadas
cPT2	Consciência durante o Pré-Teste de Reconhecimento Gramatical
cPT3	Consciência durante o Pré-Teste de Produção Escrita
cTI	Consciência durante o Pós-Teste Imediato
cTI1	Consciência durante o Pós-Teste Imediato de Palavras Cruzadas
cTI2	Consciência durante o Pós-Teste Imediato de Reconhecimento Gramatical
cTI3	Consciência durante o Pós-Teste Imediato de Produção Escrita
cTT	Consciência durante o Pós-Teste Tardio
cTT1	Consciência durante o Pós-Teste Tardio de Palavras Cruzadas
cTT2	Consciência durante o Pós-Teste Tardio de Reconhecimento Gramatical
cTT3	Consciência durante o Pós-Teste Tardio de Produção Escrita
M	Média
DP	Desvio Padrão
PC	Participante do Grupo Controle
PE	Participante do Grupo Experimental
N	Número total de participantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	17
1.1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	18
1.2 OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E HIPÓTESES.....	19
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 OS PAPEIS DA ATENÇÃO E OS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (ASL).....	23
2.1.1 Contribuições Psicológicas sobre a Atenção e Consciência	23
2.1.2 A Atenção e Consciência na Perspectiva da <i>Noticing Hypothesis</i>	27
2.1.2.1 A Hipótese do <i>Noticing</i> na área de aquisição de L2.....	28
2.1.2.2 Níveis da Consciência e Influências na Aquisição de L2.....	31
2.2 A ATENÇÃO AO <i>INPUT</i> GRAMATICAL NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2).....	34
2.2.1 Foco nas Formas (<i>Focus on Forms</i>)	35
2.2.2 Foco no Significado (<i>Focus on Meaning</i>)	35
2.2.3 Foco na Forma (<i>Focus on Form</i>)	36
2.2.4 Instrução com Foco na Forma (<i>Focus on Form Instruction</i>)	37
2.2.5 Instrução centrada no <i>Input</i> (<i>Input-based Instruction</i>) e Instrução centrada no <i>Output</i> (<i>Output-based Instruction</i>)	40
2.2.6 Instrução Dedutiva e Instrução Indutiva	41
2.2.7 Instrução Explícita e Instrução Implícita	43
2.2.8 Os Relatos Verbais e a Consciência Metalinguística	45
2.3 A LEITURA ATRAVÉS DE <i>INPUT</i> TEXTUAL EM SEGUNDA LÍNGUA (L2).....	52
2.3.1 Tarefas de Leitura no Aprendizado de L2	56
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	59
3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA E HIPÓTESES.....	59
3.2 PARTICIPANTES.....	62

3.2.1 A Seleção e os Grupos de Participantes	64
3.3 <i>DESIGN</i> DO ESTUDO.....	66
3.3.1 Primeira Fase – Pré-Teste	67
3.3.2 Segunda Fase – Intervenção Pedagógica	69
3.3.3 Terceira Fase – Pós-Teste Imediato	73
3.3.4 Quarta Fase – Pós-Teste Tardio	75
3.4 INSTRUMENTOS.....	77
3.4.1 Protocolos Escritos de <i>Input</i> Textual	77
3.4.1.1 Protocolo Escrito – Teste de Nivelamento.....	78
3.4.1.2 Protocolo Escrito – Teste de Palavras Cruzadas.....	79
3.4.1.3 Protocolo Escrito – Teste de Reconhecimento de Múltipla Escolha.....	80
3.4.1.4 Protocolo Escrito – Teste de Produção Escrita pelo Preenchimento de Lacunas.....	81
3.4.2 Protocolos Verbalizados dos Pensamentos	82
3.4.3 Questionário Retrospectivo	87
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	87
3.5.1 O Modelo Experimental	87
3.5.2 <i>Design</i> da Análise dos Dados	88
3.5.3 Mensuração dos Níveis de Consciência	90
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	93
4.1 RESULTADOS.....	93
4.1.1 Análise Descritiva	93
4.1.2 Análise Inferencial	111
4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
5.1 CONCLUSÃO.....	135
5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	136
5.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	138
5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	137
REFERÊNCIAS	139

APÊNDICES	146
APÊNDICE A.....	146
APÊNDICE B.....	148
APÊNDICE C.....	153
APÊNDICE D.....	154
APÊNDICE E.....	157
APÊNDICE F.....	159
APÊNDICE G.....	161
APÊNDICE H.....	164
APÊNDICE I.....	167
APÊNDICE J.....	170
APÊNDICE K.....	172
APÊNDICE L.....	174
APÊNDICE M.....	177
APÊNDICE N.....	179
APÊNDICE O.....	181

INTRODUÇÃO

“Permaneci imóvel, toda minha *atenção concentrada* no movimento de meus dedos. Repentinamente, adquiri uma *consciência* vaga como se fosse de algo esquecido – um frêmito de um *pensamento* que retorna; e, de alguma forma, foi-me revelado o mistério da *linguagem*... A palavra viva despertou minha alma, deu-lhe luz, esperança, alegria, tornou-a livre! Ainda havia barreiras, é verdade, todavia barreiras que podiam ser derrubadas com o tempo... Tudo tinha um nome e cada nome dava origem a um *novo pensamento*... Aprendi, naquele dia, um grande número de palavras novas... palavras que fariam o mundo desabrochar para mim... Eu lidei com as coisas e aprendi seus nomes e usos...” (grifos meus).

Keller (1905, p. 24-25)¹.

A passagem do trecho do livro *Story of my life*, de Helen Keller, descreve o dispensar da atenção inicial de Keller para um mundo consciente, subjetivo e repleto de pensamentos, os quais revelaram o mistério perceptível da língua. O direcionamento da atenção inicial de Helen Keller ocorreu por intermédio de sua professora, Anne Sullivan, que pela instrução formal, aliada à atenção consciente, tornou possível o desenvolvimento linguístico para Keller. Assim, Helen Keller nos descreveu a sua primeira percepção sobre o “mistério” da linguagem, isto é, das palavras representadas internamente, podendo possibilitar a compreensão e o desenvolvimento linguístico. Portanto, este estudo sugere uma relação interconectada de representação interna, isto é, entre consciência e uma língua como modelos mentais² complexos e dependentes da atenção.

¹ No original, “I stood still, my whole attention fixed upon the motions of her fingers. Suddenly I felt a misty consciousness as of something forgotten—a thrill of returning thought; and somehow the mystery of language was revealed to me... That living word awakened my soul, gave it light, hope, joy, set it free! There were barriers still, it is true, but barriers that could in time be swept away... Everything had a name, and each name gave birth to a new thought... I learned a great many new words that day... words that were to make the world blossom for me... I handled things and learned their names and uses...”.

² Segundo Sternberg (2010), os modelos mentais são estruturas do conhecimento construídas para entender e explicar as próprias experiências humanas. Elas também são representações internas de informações que correspondem da mesma forma a tudo que for representado.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

No processo de aquisição³ de segunda língua (ASL), o aprendiz está constantemente exposto a muitas informações em segunda língua (L2⁴), fazendo supor que um número expressivo de informações demandaria um esforço cognitivo ainda maior para serem processadas. Nesse contexto, o termo atenção⁵, para este estudo, significa o ato de perceber conscientemente as informações novas provenientes de *input*⁶ linguístico, pela combinação de palavras a fim de comunicar e transmitir os pensamentos pelo uso da língua. O direcionamento da atenção pode propiciar níveis profundos de processamento mental⁷, envolvendo a atenção, a consciência e a verbalização da língua. Assim, embora o ser humano tenha uma “experiência íntima” com a sua própria consciência, este termo é um processo mental difícil de ser explicado e mensurado. Contudo, há ainda a necessidade de ampliar os pressupostos teóricos, utilizando uma metodologia cuidadosamente elaborada, que acesse a validade interna da atenção e consciência.

Estudos em Linguística Aplicada (LA) (BERGSLEITHNER, 2007, 2009; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER; MOTA, 2011; BERGSLEITHNER; FROTA; YOSHIOKA, 2013; ELLIS, 2001, 2006, 2012; LEOW, 1997, 2001, 2009, 2013; ORTEGA, 2009; ROBINSON, 1998, 2011; SCHMIDT, 1983, 1990, 1993, 1994, 1995, 2001, 2010) têm documentado resultados positivos quanto à relevância da atenção e consciência para a aquisição e desenvolvimento da L2. O crescente interesse pela atenção e consciência, e o expressivo número de trabalhos na área de ASL contemplam o avanço audacioso dos estudos na área de ASL. Nesse contexto,

³ Nesta pesquisa, os termos aquisição e aprendizagem são usados sem distinção, seguindo Rod Ellis (2012).

⁴ O termo Segunda Língua e L2 são utilizados como termos de referência a uma língua não materna. Os termos L2 e língua estrangeira (LE) são usados intercambiavelmente. Este estudo segue a sugestão de Ellis (2012) sobre a definição de L2, ou seja, esse termo faz referência a qualquer língua que é aprendida posteriormente à língua materna, dentro ou fora de sala de aula.

⁵ Este estudo considera a noção de atenção a partir da teoria de *noticing* de Schmidt (1990, 1993, 1995), sugerindo o registro consciente dos aspectos linguísticos, como, por exemplo, os fonológicos, os lexicais, a gramática de estrutura frasal (sintaxe), os semânticos e os discursivos, da L2 a fim de que tais aspectos linguísticos sejam registrados cognitivamente.

⁶ O termo *input* refere-se aos principais insumos ou dados linguísticos, fornecendo exemplos de formas de gramática e outras informações na aquisição de L2 pelos aprendizes (SCHWARTZ, 1993). Esse termo será mantido em inglês por questão de universalidade.

⁷ O modelo de níveis de processamento, segundo Sternberg (2010), é também conhecido como profundidade de processamento, o qual postula que existe um número infinito de níveis de processamento, nos quais os itens podem ser codificados. Diante disso, a probabilidade de um item ser recuperado aumenta com a profundidade do nível de processamento. Para Leow (1997), os diferentes níveis de processamento estão relacionados aos níveis de consciência.

seguindo o modelo de estudo de Leow (1997), esta pesquisa interage com a literatura em ASL ao tentar investigar a problemática de possíveis limitações de validade interna da consciência, bem como da compreensão e mensuração desse processo interno.

Paralelamente à investigação da atenção e consciência, surge também o crescente interesse em investigar a influência da instrução que quando aliada à atenção consciente pode fazer um diferencial no sucesso dos aprendizes quanto ao processo de ensino e aprendizagem de uma L2 (ELLIS, 2001). Diante disso, este estudo procura evidenciar os efeitos dos resultados da instrução para a tomada de consciência sobre a estrutura linguística alvo – os pronomes pessoais.

1.1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A ênfase dada à natureza interconectada das capacidades mentais do ser humano, como a atenção e consciência, tem sido tema relevante de muitas discussões, principalmente, para o desenvolvimento de uma L2. Contudo, de forma geral, pesquisadores desses trabalhos empíricos (por exemplo, Leow, 1997) esclarecem a necessidade de mais investigações sobre os efeitos da atenção e consciência na aquisição de uma L2.

A habilidade da leitura com o propósito de compreender o *input* textual em L2 é o objetivo primordial da maioria dos aprendizes. A prática da leitura e compreensão linguística tem sido respaldada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais⁸ (PCNs), o que tem permitido aos estudantes o acesso às estruturas linguísticas de forma comunicativa e contextualizada⁹, isto é, de forma mais coerente com a realidade do aluno (BRASIL, 2012). Paralelamente aos PCNs, este estudo percebeu um novo desafio de investigação: a leitura de *input* textual para os pronomes pessoais com valor sintático de sujeito e objeto.

⁸ Segundo Ramos (2012), os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos referências que propiciam ao ensino brasileiro, em especial aos professores, subsídios atuais à prática de ensino-aprendizagem, visando à função de cidadania do aluno.

⁹ Este estudo considera a noção de ensino comunicativo e contextualizado a partir dos conceitos de Tomitch (2009), sugerindo o ensino da gramática e do vocabulário, não como focos, mas como partes inseparáveis da linguagem que auxiliam na compreensão do texto. Além disso, segundo a autora, a contextualização envolve a ideia de conhecimento prévio do aluno a fim de chegar ao novo conhecimento que o texto traz para o aluno, oportunizando-lhe situações reais e relevantes para a compreensão de textos autênticos em inglês como L2.

1.2 OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E HIPÓTESES

O presente estudo objetivou investigar o papel da atenção e seus potenciais efeitos conscientes durante a leitura de um *input* textual em inglês como L2, identificar os níveis de consciência que poderiam evidenciar a aprendizagem dos aspectos formais – os pronomes pessoais com valor sintático de sujeito e objeto – durante a realização de testes pelos participantes, e, ainda, verificar se, no grupo experimental, a instrução explícita sobre os pronomes pessoais causa algum efeito para que a tomada de consciência metalinguística ocorra durante a leitura textual.

A pesquisa também buscou demonstrar mudanças cognitivas sobre os pronomes pessoais, comparando as três fases deste estudo – pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste tardio (posterior) e os três tipos de tarefas¹⁰ realizados em cada fase – de palavras cruzadas, reconhecimento e produção escrita, e, ainda, verificar se há alguma correlação estatística positiva entre os níveis de consciência alcançados pelos participantes dos dois grupos – grupo controle e experimental – durante o experimento. Com base nessas premissas, o presente trabalho contemplou as seguintes perguntas de pesquisa e hipóteses:

Pergunta 1: Qual é o papel da atenção e seus potenciais efeitos conscientes e que níveis de consciência poderiam promover o aprendizado dos aspectos formais – os pronomes pessoais – durante a leitura de um *input* textual e da realização de testes?

Hipótese: A atenção consciente inicial desempenha um papel relevante para o *input* linguístico. E, ainda, existe diferença em relação aos níveis de consciência sobre os pronomes pessoais, quando estes são analisados estatisticamente. Os aprendizes que notam conscientemente os pronomes pessoais, enquanto interagem com a leitura textual, apresentarão um aproveitamento maior na precisão gramatical ao realizar os três tipos de testes, ou seja, o de palavras cruzadas, o de reconhecimento e o de produção escrita.

Pergunta 2: A instrução explícita, através de um tratamento gramatical, poderia contribuir para a tomada de consciência metalinguística dos pronomes pessoais durante a leitura textual no grupo experimental?

¹⁰ O termo *tarefa*, neste capítulo, é visto como sinônimo de *teste*.

Hipótese: Existe diferença estatisticamente significativa em relação ao tipo de instrução, neste caso, a instrução explícita sobre os aspectos formais. Logo após a instrução explícita, o grupo experimental apresentará a consciência metalinguística sobre os pronomes pessoais enquanto interage com a leitura textual.

Pergunta 3: Que mudanças cognitivas são demonstradas sobre os pronomes pessoais nos três tipos de testes – pré-teste, teste imediato e teste tardio?

Hipótese: Existe diferença estatisticamente significativa em relação às mudanças cognitivas ao longo do experimento envolvendo os pronomes pessoais. As duas primeiras fases de teste – pré-teste e teste imediato – quando comparadas aos resultados da última fase – o teste tardio – bem como o impacto propiciado pelos três tipos de testes – o de palavras cruzadas, o de reconhecimento e o de produção escrita – realizados em cada fase, evidenciam diferentes níveis de consciência, bem como o efeito duradouro, isto é, um efeito positivo e prolongado de tais níveis nos participantes.

Pergunta 4: Há correlação estatisticamente significativa entre os níveis de consciência dos participantes nos dois grupos – controle e experimental – ao longo do experimento?

Hipótese: Existe correlação estatisticamente significativa entre os níveis de consciência dos participantes nos dois grupos, medidos pelo efeito duradouro dos diferentes níveis de consciência alcançados pelos participantes, desde que tais sujeitos tenham contemplado a forma alvo pela atenção consciente, o que poderá levar ao desenvolvimento linguístico.

Cada hipótese está embasada na literatura de aquisição de segunda língua. Por exemplo, as hipóteses 1, 3 e 4 são fundamentadas pelos estudos de Leow (1997, 2013) sobre os níveis de consciência, bem como pela teoria de Schmidt (1990). Evidencia-se que o efeito de *noticing* durante o *input* linguístico leva à aprendizagem inicial dos aspectos linguísticos. Evidencia-se também que, a partir do momento que o aprendiz faz uma reflexão, reconhecendo e usando a regra de tais aspectos linguísticos, o registro cognitivo inicial de *noticing* pode atingir níveis distintos de consciência. Em outras palavras, se os pronomes pessoais forem realmente notados e registrados conscientemente durante o *input* linguístico em uma descoberta individual e particular pelo participante, tal participante poderá

internalizar os pronomes pessoais, possibilitando o desenvolvimento linguístico, envolvido pelos diferentes níveis de consciência.

Pelas evidências de Ellis (2001, 2012), a hipótese 2 é fundamentada quando este autor faz esclarecimentos sobre os efeitos da instrução para a consciência metalinguística, a qual pode ser beneficiada pela instrução Planejada com Foco na Forma e pela atenção em nível de *noticing* a um aspecto gramatical. Segundo o autor (ibidem), esse tipo de instrução poderá surtir efeito positivo para o aumento da consciência nos aprendizes, contribuindo com a precisão gramatical e possibilitando que tais aprendizes possam usar a forma alvo (por exemplo, os pronomes pessoais) em diferentes contextos comunicativos.

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 – apresenta a revisão de literatura dos pressupostos teóricos que embasam este estudo com relação à atenção, à consciência, aos tipos de instrução, aos protocolos de verbalização dos pensamentos em voz alta (*think-aloud protocols*) e, ainda, à leitura de *input* textual em L2. O Capítulo 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA – aborda a metodologia de pesquisa adotada para a coleta e análise dos dados. E, ainda, são apresentados a seleção dos participantes, o *design* desta pesquisa e os instrumentos de coleta. O Capítulo 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO – apresenta e discute os resultados desta pesquisa a partir da análise descritiva e inferencial dos dados com o objetivo de responder as perguntas deste estudo, bem como confirmar ou refutar as hipóteses deste trabalho. E, por fim, o Capítulo 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS – apresenta as reflexões finais com relação à análise dos dados, bem como as limitações do presente estudo e as suas implicações pedagógicas.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Minha experiência é o que concordo em atender [...]. Todos sabem o que é atenção. É o tomar posse pela mente, de modo claro e vívido, de um entre uma diversidade enorme de objetos ou correntes de pensamentos simultaneamente dados. Focalização, concentração da consciência são sua essência. Ela implica abdicar de algumas coisas para lidar eficazmente com outras”.

James (1890, p. 403-404)¹¹.

Este capítulo está dividido em três seções: (1) a primeira apresenta um embasamento teórico sobre os papéis da atenção e os níveis da consciência na aquisição de Segunda Língua (L2), abordando as contribuições relevantes de Leow (1997, 2013) sobre os níveis de consciência e da *Noticing Hypothesis*, proposta por Schmidt (1990); (2) a segunda seção discute a atenção ao *input* gramatical na aquisição de L2, descrevendo sobre os diferentes focos de ensino e tipos de instrução, como, por exemplo, Foco na Forma¹², a instrução explícita, implícita e a influente Instrução com Foco na Forma, proposta por Ellis (2001, 2012); e finalmente, (3) a terceira seção contempla as abordagens sobre a leitura através de *input* textual em L2, bem como os modelos de leitura, o ascendente, descendente e interativo, a partir das contribuições de Tomitch (2008, 2009), entre outros estudos, como Cavalcanti (1992) e Scaramucci (1995). A fundamentação teórica apresentada neste capítulo tentou envolver os pilares teóricos considerados fundamentais em cada área discutida e os quais moldaram esta pesquisa bibliográfica.

¹¹ No original, “My experience is what I agree to attend to [...]. Everyone knows what attention is. It is the taking possession by the mind, in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or trains.

¹² Forma, neste estudo, refere-se aos aspectos linguísticos, tais, como, a morfologia verbal e nominal, os itens funcionais linguísticos, como, preposições, verbos e pronomes (VANPATTEN, 1996). E, ainda, esse termo é usado no nível da palavra, referindo-se à forma da palavra (BARCROFT, 2000).

2.1 OS PAPEIS DA ATENÇÃO E OS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (ASL)

A aquisição de uma Segunda Língua (ASL)¹³ compreende uma enorme gama de processos envolvidos na aprendizagem de línguas. Entre esses processos, os papéis da atenção, de vários níveis de consciência e do *noticing*¹⁴, isto é, o grau de atenção consciente que o aprendiz dispensa para o aprendizado de uma Segunda Língua (L2) durante o *input* desta, têm sido discutidos e considerados, por muitos pesquisadores, essenciais para o desempenho linguístico satisfatório dos aprendizes de uma L2. Por conseguinte, as próximas seções tratarão deste tema, de forma a complementar a fundamentação teórica que será tecida a seguir.

2.1.1 Contribuições Psicológicas sobre a Atenção e Consciência

O embasamento teórico sobre os termos *atenção* e *consciência* nos reserva a preferência em pautar nossos discursos iniciais a partir das contribuições de outras áreas, como, por exemplo, a Psicologia Cognitiva¹⁵, ciência na qual é permitido à Linguística Aplicada (LA)¹⁶ avançar fronteiras desafiadoras, a fim de reunir uma amostra de significados com relação a esses termos, os quais têm sido destaques nas investigações e influenciado o desempenho linguístico dos indivíduos em sala de aula.

Baseada, então, na visão de Smith e Kosslyn (2011), a atenção é entendida como um processo cognitivo¹⁷ que, em certo momento, seleciona e inibe algumas

¹³ Segundo Ellis (2012), o termo Segunda Língua (L2) pode ser definido como a forma que os indivíduos aprendem outra língua além de sua língua materna, e a Aquisição de Segunda Língua (ASL) é o estudo de como as pessoas aprendem uma L2.

¹⁴ O termo *noticing*, cunhado por Schmidt (1990) e traduzido como *registro cognitivo* por Bergsleithner (2009), será mantido em inglês ao longo de toda a dissertação.

¹⁵ A Psicologia Cognitiva é o estudo de como as pessoas aprendem, organizam, armazenam e utilizam o conhecimento (NEISSER, 1967).

¹⁶ A Linguística Aplicada (LA) é uma das três ciências da linguagem (Linguística, Linguística Aplicada e Estética da Linguagem) que permite ao linguista aplicado usufruir de uma compreensão abrangente e articulada do mundo de usos de linguagem em que precisamos viver (ALMEIDA FILHO, 2009). É um campo de investigação transdisciplinar, transgressivo ou indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; ROJO, 2006) centrando-se no contexto aplicado em L2 e na compreensão do cognitivo, social, cultural, etc.

¹⁷ O processo cognitivo faz referência à cognição e é entendido pela Psicologia Cognitiva como o processo de conhecer e se referir a qualquer atividade mental, incluindo o uso da linguagem, o

informações fornecidas pelo *input*. Ainda segundo os mesmos autores (ibidem), o processo de atenção tem sido usado como sinônimo de várias definições, tais, como, “estímulo, esforço, capacidade, conjunto perceptivo, controle e consciência” (ibidem, p. 104)¹⁸.

Portanto, cabe ressaltar que, apesar do merecido destaque nas investigações em LA ou em outras áreas como a Psicologia Cognitiva, diferentes conceitos para a atenção dos indivíduos não alcançam ainda definições claras, e que, por isso, é preciso levar em consideração definições e metodologias das pesquisas experimentais. Essas pesquisas (LEOW, 1997, 2001, entre outras) têm mostrado não apenas o crescente interesse pelos fatores cognitivos internos (por exemplo, a atenção e consciência) como também têm documentado a existência de distintos níveis de consciência e seu efeito facilitador na aprendizagem de uma L2 pelo aprendiz.

Com relação ao aprendizado de uma L2, Ortega (2009) declara que a atenção é um componente relevante da cognição e que tal termo significa *conhecer*, fazendo referência à forma em que a informação é processada e aprendida pela mente humana. Ainda, esclarece que a atenção possui capacidade limitada¹⁹, isto é, a limitação ocorre quando a atenção é focalizada e seletiva, processando apenas uma única tarefa de cada vez, ou seja, o foco da atenção concentra apenas um item de cada vez. Smith e Kosslyn (op. cit.), por sua vez, esclarecem que quando recebemos muitas informações simultaneamente, não somos capazes de notá-las de uma só vez e que isso se deve ao fato de possuímos um sistema de atenção limitada. Essas falhas de seleção das informações, segundo os autores, são questões importantes que também destacam o papel da atenção. Portanto, a limitação da atenção tem surtido efeitos não apenas em Psicologia Cognitiva, desde a década de 70, quando esta usa metáforas que representam a atenção controlada, como, gargalo, filtro seletivo ou lanterna, como também em LA, principalmente a partir da década de 90 em contextos de *input* linguístico em L2 (vejam-se maiores detalhes na seção 2.1.2).

Nesse sentido, muitos pesquisadores (BERGSLEITHNER, 2007, 2009; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER; MOTA, 2011; BERGSLEITHNER; FROTA;

pensamento, o raciocínio, a solução de problemas, a formação de conceitos, a memória e a imaginação (DAVIDOFF, 2001).

¹⁸ No original, “arousal, effort, capacity, perceptual set, control, and *consciousness*”.

¹⁹ O sistema de atenção limitada faz referência ao modelo de memória de trabalho (N. ELLIS, 2005).

YOSHIOKA, 2013; ELLIS, 2001, 2006, 2012; LEOW, 1997, 2001, 2009, 2013; ORTEGA, 2009; ROBINSON, 1998, 2011; SCHMIDT, 1983, 1990, 1993, 1994, 1995, 2001, 2010) têm direcionado seus estudos para a relevância da atenção no âmbito da pesquisa em LA, os quais, seguindo uma perspectiva cognitiva, buscam desvendar o processo de atenção na aquisição de L2. Portanto, tal processo se destaca a partir de um sentido comum a que tais estudos têm mostrado na área da LA, a importância de dispensar, notar e registrar um aspecto linguístico durante o *input* de uma informação nova, o que possibilita a melhora no desempenho do aprendiz.

Segundo Leow (2013), a discussão da relevância da atenção e da mensuração dos possíveis níveis de consciência na aquisição ou aprendizado de uma L2 tem impulsionado a um esforço da LA para se entender melhor esses processos – atenção e consciência – envolvidos na ASL. O autor reitera que diante da exposição de uma L2 (por exemplo, a leitura e gramática), é premissa básica que o aprendiz direcione o mínimo de atenção para o *input* linguístico a fim de favorecer o *intake*, isto é, a parte internalizada do *input* e para qual foi direcionada a atenção pelo indivíduo enquanto este estava exposto à L2. Entretanto, o autor (ibidem, 1997) esclarece que o papel da atenção e consciência tem sido controverso não apenas na ASL, como também nos campos da ciência cognitiva e da psicologia cognitiva. Portanto, a incerteza sobre esse construto²⁰, isto é, a atenção, leva a discursos contraditórios e intermináveis sobre seu envolvimento no aprendizado de L2. Por outro lado, o autor afirma que o armazenamento dos dados linguísticos (por exemplo, as palavras e a gramática) é envolvido por diversos níveis de consciência que podem ser mensurados pelo uso de medidas *online* e *offline*²¹, isto é, medidas válidas de processamento de dados internos dos aprendizes, como a atenção e consciência, pelo uso da técnica de protocolos verbalizados e escritos enquanto os aprendizes realizam tarefas distintas.

Na área de Psicolinguística, Skehan (1998) destaca a importância da atenção limitada na aquisição de L2. Segundo este autor, a realização de tarefas (veja-se seção 2.3.1) demanda recursos de atenção limitada e *noticing*, principalmente, quando tais tarefas exigem distintos aspectos, como, a fluência, acurácia e

²⁰ É algo abstrato que quando quantificamos se transforma em uma variável (BROWN, 2004).

²¹ Os termos *online* e *offline* são mantidos em inglês por questão de universalidade.

complexidade gramatical na produção de uma L2 pelo aprendiz. Portanto, para Skehan, quanto mais atenção para um dos aspectos, menos recurso atencional poderá ser direcionado aos demais, devido à capacidade limitada da atenção.

Assim sendo, para o contexto desta investigação empírica, a questão relevante é evidenciar que a atenção e a consciência são praticamente isomórficas, isto é, neste estudo, compreende-se que a consciência pode estar sob o foco da atenção, sendo necessário que o aprendiz direcione o mínimo de atenção consciente inicial para o *input* linguístico, podendo desenvolver níveis de consciência distintos. Por outro lado, falar em consciência pressupõe, para este estudo, uma menor consciência metalinguística, isto é, uma menor consciência gramatical pelos indivíduos aprendizes de L2. Portanto, quando dizemos que não estamos prestando atenção a aquilo, essencialmente, isso significa que não estamos conscientes sobre isso (BERGSLEITHNER et al., op. cit.). Ainda, é importante considerar que o desempenho do aprendiz (SCHMIDT, 1990, 1993, 1994, 1995, 2001, 2010) pode ser beneficiado pela atenção consciente inicial ao *input* dos aspectos linguísticos²² de uma L2. Em outras palavras, a atenção, para este estudo, é entendida como um processo mental que, dependendo da quantidade e do tipo de *input* a ser processado, pode operar em diferentes níveis de consciência (*awareness*) (veja-se seção 2.1.2.2).

A atenção, no âmbito da pesquisa em ASL, tem sido um dos temas centrais de investigação nessa área, a qual segue uma perspectiva cognitiva relevante para o desenvolvimento de língua do aprendiz, já que a atenção é essencial para o armazenamento da informação pelo controle de *input* na mente humana, ou seja, sem atenção, a informação pode desaparecer em poucos segundos (SCHMIDT, op. cit.; ORTEGA, op. cit.).

Além disso, por mais que as amostras anteriormente mencionadas sobre a atenção e consciência evidenciem algumas questões controversas, como as várias ideias distintas de tais construtos, nesta pesquisa, reconhece-se a importância de não se limitar à passividade de realização de mais investigações empíricas sobre a natureza desses processos cognitivos, principalmente, no campo da LA e aquisição de uma L2. Diante disso, principalmente na década de 90, quando Schmidt (1990)

²² Os aspectos linguísticos ou formas linguísticas (ou gramaticais) são usados de maneira intercambiável e referem-se, neste estudo, a quaisquer unidades da língua, incluindo, a fonologia, ortografia, léxico, gramática e discursos (BROWN, 2007).

mostrou a relevância da atenção e consciência ao propor sua hipótese de *noticing*, várias pesquisas, inclusive este estudo, tem procurado compreender os papéis de tais construtos e investigar os benefícios destes no contexto de aquisição de L2 do aprendiz.

Na seção 2.1.2, serão discutidos os construtos atenção e consciência de forma a explorar a hipótese de *noticing* de Richard Schmidt.

2.1.2 A Atenção e Consciência na Perspectiva da *Noticing Hypothesis*

Leow (2013) esclarece que, a partir da década de 90, a teoria da *Noticing Hypothesis* contribuiu, significativamente, para centralizar a importância do papel da atenção e da consciência no processo de aquisição de uma L2. O autor (LEOW, 1997, 2009, 2013) reitera que a hipótese tem sido adaptada em várias condições contextuais, entre estas condições, a aprendizagem, a instrução, a interação e a tarefa destinam-se a chamar a atenção consciente dos aprendizes, favorecendo níveis distintos de consciências destes sobre as formas linguísticas. Por outro lado, antes da década de 90, segundo Ortega (op. cit.), a necessidade de se entender melhor o processo de aquisição de uma L2 propiciou o surgimento de quatro ingredientes teóricos – aculturação²³, *input* compreensível²⁴, interação e *output*²⁵. No entanto, a atenção a alguns aspectos de complexidade gramatical (por exemplo, a morfologia, a sintaxe, entre outros) parecia estar faltando e ser necessário como um dos ingredientes relevantes para explicar o aprendizado eficiente na L2 e o domínio gramatical. Assim sendo, antes de discorrermos sobre a teoria da *Noticing Hypothesis*, proposta por Schmidt (1990, 1995), apresentamos, brevemente, na seção seguinte (2.1.2.1), dois estudos de caso, os quais, segundo Schmidt (2010), registram e evidenciam a origem de sua teoria, a qual traz discussões sobre os processos conscientes e inconscientes (ou subconscientes) na aquisição de uma L2.

²³ O modelo de aculturação procura explicar a ASL em contexto natural – isto é, sem instrução formal – influenciada por vários fatores, como, social e o afetivo, considerados mais importantes para o aprendiz (ORTEGA, 2009).

²⁴ Para Krashen (1985), o *input* compreensível ocorre quando o aprendiz processa a língua pelo significado, no qual estão contidos os dados linguísticos que devem ser adquiridos acima de seu atual nível de conhecimento linguístico.

²⁵ *Output* é onde os aprendizes de forma interativa estão empenhados pela necessidade não apenas de compreender e negociar as mensagens, mas também de construir significados e produzir mensagens (ORTEGA, 2009).

Por conseguinte, a próxima seção (2.1.2.2) tratará deste tema de forma a complementar a revisão teórica que vem sendo tecida até o momento.

2.1.2.1 A Hipótese do *Noticing* na área de aquisição de L2

Schmidt (1983; SCHMIDT; FROTA, 1986) observou dois estudos de caso. O primeiro estudo engloba um aprendiz japonês adulto, com 30 anos de idade, envolvido em um ambiente natural de aprendizagem ao imigrar para os Estados Unidos no ano de 1977, com habilidade mínima de comunicação em inglês. O imigrante foi chamado de Wes e logo foi considerado como um aprendiz de sucesso num contexto interativo de comunicação em inglês. Posteriormente, entretanto, observou-se que sua habilidade comunicativa estava afetada pela falta do desenvolvimento de alguns detalhes gramaticais relacionados principalmente à morfologia da língua inglesa:

Geralmente, Wes apresenta pequenos problemas com os pronomes, exceto com o *she/he*, mas seu sistema de pronomes possessivos está incompleto. *My* e *your* são usados corretamente e frequentemente, mas há ocorrências ocasionais nas primeiras gravações com o uso do *their*. Nenhum possessivo de primeira pessoa do plural aparece nos dados até 1980 e, quando a forma aparece, apresenta defeitos: [...] *we are come back here early, we are apartment*. Ocorrências posteriores esclareceram que *we are* ao invés de “our” é a forma de primeira pessoa do plural de Wes, o que é mantido firmemente em seu discurso. A explicação mais plausível parece ser a de que Wes criou essa forma por analogia com o *your* (análise errônea com *you are*) e *their* (análise errônea com *they are*). (SCHMIDT, 1983, p. 148).²⁶

O estudo sobre Wes trouxe evidências importantes para a aquisição de L2, tal como, a necessidade de reformular a teoria de aculturação de Schumann (1978, apud BERGSLEITHNER et al., 2013), isto é, se a pessoa fosse muito motivada e aculturada, ela deveria adquirir a gramática. Entretanto, os resultados do caso de

²⁶ No original, “In general, Wes has little trouble with English pronouns, other than some *she/he* confusions, but his system of possessive pronouns is incomplete. *My* and *your* are used correctly and frequently, and there are occasional occurrences in the early tapes of *their*. But no first person plural possessives appear in the data at all until early 1980, and when a form does appear it is defective: [...] *we are come back here early, we are apartment*. Subsequent occurrences have made it clear that *we are*, rather than “our” is Wes’s first plural form, and this has become firmly fixed in his speech. The most likely explanation seems to be that Wes has created this form by analogy with *your* (misanalyzed as “you are”) and *their* (misanalyzed as “they are”)”.

Wes mostram que, apesar de saber se comunicar muito bem, seu inglês apresentava ocorrências de algumas falhas gramaticais, conforme detalhado previamente na citação.

O segundo estudo de caso envolve a própria experiência de Schmidt ao aprender a língua portuguesa como L2, durante 5 (cinco) meses no Brasil, quando teve a oportunidade de ser instruído e de interagir com nativos do português e de analisar a sua própria aprendizagem (SCHMIDT; FROTA, 1986). Nesse estudo, os autores (ibidem) documentaram, durante 22 semanas, o papel do *noticing* e sua relação com a aprendizagem de Schmidt, iniciante de português, numa situação de imersão no Brasil. Em um breve resumo do estudo de caso, Schmidt dividiu sua experiência em 3 (três) estágios no Brasil. O primeiro estágio ocorreu durante as 3 (três) primeiras semanas. Não houve instrução e quase nada de interação em português. No segundo estágio, Schmidt iniciou suas aulas de português e a interação com os falantes nativos, durante 5 (cinco) semanas. Finalmente, no terceiro estágio, de 14 (quatorze) semanas, ele não recebeu mais a instrução, ocorrendo apenas a interação no ambiente comunicativo em língua portuguesa. Os resultados do estudo indicaram que a instrução em sala de aula e o *input* comunicativo foram importantes. Entretanto, algumas formas linguísticas frequentes no *input* não foram adquiridas. Diante disso, Schmidt sugeriu o *noticing the gap*, isto é, comparações conscientes pelo aprendiz quando este faz referência à diferença entre o seu conhecimento atual da estrutura gramatical usada e o uso de tal estrutura por um falante proficiente ao transmitir a mesma ideia do aprendiz.

Dando prosseguimento à discussão sobre a atenção consciente na ASL, vários estudos (BERGSLEITHNER, 2007, 2009; BERGSLEITHNER et al., 2011; BERGSLEITHNER et al., 2013; ELLIS, 1994, 1999, 2001; LEOW, 1997, 2001, 2009, 2013; LONG, 1991; ROBINSON, 1995) defendem a ideia, o efeito e a relevância do *noticing* e, ainda, investigam se este construto resulta numa melhora de desempenho linguístico. Para Leow (1997), a premissa básica da hipótese do *noticing* é a de que o aprendiz precisa ter atenção consciente às formas linguísticas em L2 durante o *input* para que o aprendizado ocorra. Portanto, a fim de verificar de que forma se pode contribuir para o direcionamento da atenção consciente aos aspectos linguísticos, os quais aparecem durante o *input* do aprendiz e que, de outra forma, não fossem percebidos por este mesmo aprendiz, é motivado pela *Noticing Hypothesis* (SCHMIDT, 1990, 1993, 1994, 1995; 2010). Schmidt (1990) atribui ao

noticing uma experiência particular do aprendiz, operacionalmente definida como condições acessíveis dos relatos verbalizados de cada aprendiz, ou seja, é um acontecimento restrito do indivíduo, podendo ser comprovado a partir de relatos verbais sobre quaisquer aspectos linguísticos, isto é, desde os fonológicos, sintáticos e morfológicos até os pragmáticos, semânticos e discursivos. Contudo, o pesquisador pondera que o fato da ausência de um relato não evidencia, necessariamente, a não ocorrência de *noticing* “a menos que o relato seja recolhido simultaneamente ou imediatamente após a experiência” (SCHMIDT, *ibidem*, p. 132)²⁷. Em outras palavras, o *noticing* pode ser mensurado durante o *input* de uma L2.

Retomando, Leow (1997) esclarece que a demonstração de maiores efeitos dos níveis de consciência pelos aprendizes, mensurados através de relatos verbalizados, podem revelar desempenhos de qualidade superior dos indivíduos para os aspectos da língua. Para Schmidt (1995), a evidência de um baixo nível de aquisição²⁸ de quaisquer aspectos linguísticos está associada com o baixo nível de *noticing* durante um *input*. Por outro lado, uma maior presença de *noticing* pode resultar numa melhora de desempenho linguístico. Portanto, para Leow (*ibidem*), quanto mais consciência, maior será o reconhecimento imediato da forma alvo pelo aprendiz, sugerindo uma maior compreensão do aspecto linguístico com seus usos em diferentes tarefas. Este pesquisador (*ibidem*, 1997, 2009), seguindo a ideia de atenção, parece corroborar em seus trabalhos com a proposta sugerida por Schmidt ao argumentar que o aprendiz de uma L2 deve direcionar a atenção aos aspectos linguísticos, facilitando diferentes níveis de consciência na aquisição de uma L2.

Izumi (2002), em um experimento com 47 participantes, aprendizes de inglês como L2, procurou investigar se a produção da L2 (*output*) e o insumo visual rico²⁹ poderiam promover a presença do *noticing* e da aprendizagem da estrutura gramatical alvo, empregados de forma isolada ou combinada. O pesquisador, durante duas semanas, procurou acessar o *noticing* de tais participantes utilizando dois instrumentos, ou seja, uma tarefa de reconstrução textual e caderno de notas para apontamentos, privilegiando o foco na forma com a integração da forma e

²⁷ No original, “unless the report is gathered either concurrently or immediately following the experience”.

²⁸ O nível de aquisição faz referência, neste estudo, a um grau de abstração adquirido pelo aprendiz sobre algum aspecto linguístico no intuito de usá-lo com precisão em contextos diversos.

²⁹ Tradução da presente autora para *input enhancement*.

significado. Os resultados mostraram-se mais favoráveis à produção de L2, evidenciando que a produção detecta³⁰ a estrutura gramatical e o *noticing* das discrepâncias entre a interlíngua do aprendiz e a língua alvo do mesmo aprendiz. Portanto, qualquer informação nova durante o *input* pode ser internalizada no aprendiz, caso este, por uma descoberta particular, intuitiva, individual, espontânea e explícita note e registre, conscientemente, algum evento, seja através da audição e fala e/ou seja, através da leitura e escrita em contextos de *input*. E, ainda, a compreensão envolve a capacidade de o aprendiz reconhecer princípios linguísticos acerca das regras ou padrões da L2.

A relevância maior dada à atenção tem sido discutida por Schmidt (1990) e os níveis atuantes da atenção para que o desempenho linguístico do aprendiz durante o *input* se dê de forma mais efetiva. Assim sendo, vale ressaltar os esclarecimentos de Leow (1997) sobre os níveis de processamento ou níveis de consciência, os quais, segundo o autor, precisam ser investigados a fim de encontrar formas de mensurá-los na literatura em ASL. Portanto, a próxima seção tratará dos níveis da consciência e suas influências na ASL.

2.1.2.2 Níveis da Consciência e Influências na Aquisição de L2

Schmidt (1990) destaca a relevância da atenção, a qual controla o acesso ao consciente e é responsável pelo *noticing*. Para o autor, quanto mais o aprendiz dispensa a atenção consciente à forma alvo ou a qualquer informação nova, maior será o seu desempenho linguístico durante o *input*. Leow (1997), por sua vez, reitera que o registro inicial de *noticing* sobre um aspecto gramatical atinge níveis distintos de consciência durante o *input*. Sobre os distintos níveis conscientes, Schmidt (1990, 1994 e 1995) busca descrever a noção de consciência, atribuindo a esta níveis cruciais para a aquisição de uma L2. Schmidt (1995) sugere que atenção consciente apresenta uma classificação em níveis cognitivos distintos: (a) o nível de percepção (*perception*), onde há de forma organizada eventos mentais externos e representações internas a partir dos eventos externos. Para o mesmo autor, este

³⁰ A detecção é definida como um registro fora da atenção focal ou seletiva (TOMLIN; VILLA, 1994), isto é, não requer consciência em nível de *noticing*, enquanto que o *noticing* apresenta uma abrangência maior, ou seja, é uma detecção mais uma ativação controlada para o foco da atenção consciente (ORTEGA, 2009).

nível não é, necessariamente, o consciente em nível de *noticing* e, sim, o nível mais superficial da consciência; (b) o nível de registro consciente (*noticing*), é o registro cognitivo (BERGSLEITHNER, 2007), o qual pode ser controlado, consciente, explícito e, no qual ainda, não há uma reflexão sobre os aspectos linguísticos, mas apenas um *insight* durante o *input*; e (c) o nível da compreensão (*understanding*), onde há o reconhecimento e o entendimento quanto ao uso dos aspectos linguísticos acerca de um princípio, regra ou padrão linguístico.

Calderón (2013), por sua vez, esclarece que muitos estudos (por exemplo, EGI; ADAMS; NUEVO, 2013; LEOW, 1997, 2001) investigaram a existência dos níveis de consciência e seus efeitos no desenvolvimento de L2, isto é, tais investigações procuraram relacionar tais níveis ao *intake*. Examinando-se um dos estudos de Leow (1997), constatou-se a investigação do papel da consciência (*awareness*) para o aprendizado de L2 acerca da hipótese de *noticing* de Schmidt (op. cit.). O estudo teve por objetivo verificar o *noticing* em 28 aprendizes de espanhol a partir de quebra-cabeças, os quais induziam tais aprendizes ao erro e que, a partir de dicas, iriam descobrindo respostas corretas da forma alvo em espanhol. Foi realizada uma tarefa de múltipla escolha a fim de identificar a estrutura alvo e outra tarefa de produção de texto pelos participantes, os quais adotaram a técnica de pensamento em voz alta³¹ (assunto contemplado na seção 2.3.2) durante a realização de tais tarefas. Os resultados evidenciaram a presença de consciência (*awareness*) em alguns participantes e um melhor aproveitamento destes no pós-teste do que em outros participantes, os quais apresentaram baixo nível de consciência (*awareness*) ou inconsciência (*unawareness*). Portanto, o papel facilitador dos níveis de consciência pode propiciar um melhor processamento posterior da forma alvo durante a interação com os dados linguísticos em L2. Leow (ibidem), corroborando com a proposta do papel da consciência de Schmidt (1990, 1993, 1994, 1995) e de Robinson (1995), mostrou que a atenção e consciência e seus diferentes níveis apresentam efeitos positivos no desempenho de uma L2. Em seu estudo, Leow concluiu que o alto nível de consciência contribuiu para um melhor reconhecimento da forma gramatical e acurácia do aspecto gramatical alvo.

Em contrataste à proposta de Schmidt (op. cit.), Tomlin e Villa (1994) afirmam que o aprendizado pode ocorrer sem os processos conscientes, ou melhor, que a

³¹ Tradução da presente autora para *think-aloud protocols*.

consciência em nível de *noticing*, como apresentado por Schmidt não tem um papel crucial no aprendizado de uma L2. De acordo com esses autores (op. cit.), a atenção dos indivíduos incorpora três funções separadas e interrelacionadas: (1) alerta, quando há uma preparação geral do indivíduo para lidar com os dados linguísticos; (2) orientação, quando ocorre o direcionamento da atenção para certos aspectos linguísticos, isto é, algum pronome particular ou o significado linguístico, por exemplo; e, (3), por fim, a detecção, quando realmente ocorre o registro cognitivo dos aspectos linguísticos. Para os autores, a detecção propicia o aprendizado de uma L2 apenas pela detecção (superficial percepção) do *input*, a qual não requer consciência em nível de *noticing* para que os aspectos linguísticos sejam adquiridos pelos aprendizes. Portanto, cabe enfatizar que a atenção, para esses autores, não é consciência ou conhecimento explícito.

Outros pesquisadores (BERGSLEITHNER, 2007, 2009; BERGSLEITHNER et al., 2011; ELLIS, 2006, 2012), assim como este estudo, propõem uma posição intermediária acerca do conhecimento explícito, de este contribuir para o desenvolvimento do conhecimento implícito, ou seja, automatizando o conhecimento da língua alvo através do tipo de instrução. Ellis (2006) afirma que a instrução deve assegurar que os aprendizes de L2 tenham atenção à forma, através de lições de gramática com base em estruturas gramaticais bem elaboradas, que demandem a oportunidade de tarefas de produção e processamento do *input*, das estruturas gramaticais de forma compreensível e fornecidas pelo *input* comunicativo.

Assim sendo, a próxima seção fornecerá dados com relação ao conceito e implicações pedagógicas ao *input* gramatical na aquisição de uma L2.

2.2 A ATENÇÃO AO *INPUT* GRAMATICAL NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2)

Quando aprendemos uma língua estrangeira num contexto de sala de aula, ficamos atentos às regras da língua, especialmente, logo após uma lição que as explicita.

Anderson (1980, p. 224)³².

Existe, atualmente, na área de aquisição em segunda língua, uma grande aceitação de estudos (BERGSLEITHNER, 2007, 2009; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER; MOTA, 2011; ELLIS, 1994, 1997; 2001, 2006; 2012; LONG, 1991; NETTO, 2012; NUNES, 2013; ROBINSON, 2011; SCHMIDT, 1990, 1993, 1994, 1995, 2001, 2010; entre outros) acerca dos efeitos positivos do ensino de gramática em contextos de Segunda Língua (L2). Nacionalmente, há um crescente interesse em se entender a relevância da instrução sobre os aspectos linguísticos diversos, como, por exemplo, os aspectos gramaticais, de vocabulário, de escrita, da oralidade na L2 (FINGER; MENDONÇA, 2009).

Paiva e Figueiredo (2010) ressaltam a importância do ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. Segundo eles, o ensino da gramática significativa envolve o universo dos aprendizes, quando o professor leva em consideração as experiências daqueles, propiciando o uso contextualizado da língua inglesa. Estes autores (ibidem) examinaram algumas definições sobre o conceito de gramática, o qual, predominantemente, alcança duas perspectivas: “a descrição da língua através de amostras da fala e da escrita e a tentativa de se explicar o sistema interno que permite ao falante gerar seus enunciados” (ibidem, p. 176).

Corroborando com a proposta de Ellis (2001) sobre a importância da instrução, a pesquisa de BERGSLEITHNER (2007) adotou o *noticing* por meio da atenção instrucional ao *input* gramatical. O estudo procurou investigar a relação entre dois aspectos cognitivos – a capacidade de memória de trabalho e atenção – e entre a produção de língua em L2 de 30 participantes. Os participantes foram submetidos a quatro etapas: (1) um pré-teste, contendo uma tarefa e um teste de memória; (2) uma instrução explícita sobre a forma alvo; (3) dois pós-testes imediatos, consistindo de uma tarefa e um protocolo verbal, realizados logo após a

³² No original, “When we learn a foreign language in a classroom situation, we are aware of the rules of the language, especially just after a lesson that spells them out”.

instrução; e, (4), por sua vez, um pós-teste posterior, realizado com 15 dias após a instrução. Os resultados indicaram um melhor desempenho dos aprendizes com relação à estrutura gramatical na língua alvo em contexto instrucional.

Ao analisarmos a vasta literatura em contextos de LA, o ensino de L2 é demonstrado como um “pêndulo”, isto é, o ensino tende ora para um lado e ora para outro. Em outras palavras, Long e Robinson (1998) discutem que os focos do ensino (e da instrução) de L2 alcançam dois extremos: foco nas formas e foco no significado. Entretanto, para Long (1991), existem três extremos no ambiente de ensino de L2: foco nas formas, foco no significado e foco na forma, os quais junto ao tipo de instrução, serão detalhados nas próximas seções.

2.2.1 Foco nas Formas (*Focus on Forms*)

A instrução através do Foco nas Formas ocorre quando há o ensino isolado das estruturas linguísticas, como, os pronomes pessoais, as preposições e os tempos verbais, por exemplo. Assim, há uma visão de ensino fragmentado em função da língua como objeto, ou seja, da gramática descontextualizada e fora do contexto comunicativo (FINGER; MENDONÇA, 2009).

Long (1991) acrescenta o Foco nas Formas como uma abordagem tradicional, onde não há uma preocupação entre a forma e o significado no momento da comunicação e prevalecem as formas sintéticas, reduzidas e fragmentadas em regras gramaticais, fonemas, léxico, etc., tendo como foco de apresentação, conteúdos lineares e cumulativos.

2.2.2 Foco no Significado (*Focus on Meaning*)

A instrução através do Foco no Significado preconiza o ensino a partir de contextos reais de interação linguística e onde há a negação do ensino das estruturas gramaticais da L2 (FINGER; MENDONÇA, 2009).

Nesse contexto, vale ressaltar que o Foco no Significado não preconiza uma função para o Foco na Forma (o qual será detalhado na seção seguinte). Por outro

lado, considera que a aprendizagem dos aspectos gramaticais pode ocorrer de forma incidental e implícita em contextos comunicativos.

Segundo Doughty e Williams (1998), a abordagem do Foco no Significado preconiza os contextos naturalísticos e de imersão em L2, onde os aprendizes recebem um rico e interativo *input* de L2, sem qualquer ênfase nas estruturas gramaticais, isto é, sem ter a atenção consciente sobre os aspectos linguísticos em L2.

2.2.3 Foco na Forma (*Focus on Form*)

A instrução através do Foco na Forma ocorre quando há uma relação entre a forma e significado simultaneamente. Em outras palavras, ocorre em um ambiente comunicativo e no qual há uma preocupação com as estruturas linguísticas e seus significados na L2 (FINGER; MENDONÇA, 2009).

Michael Long (1991) foi o proponente do termo e tipo de instrução *Focus of Form*, que contribuiu significativamente, na área de aquisição de L2, com sua investigação sobre o papel da atenção à forma, estabelecendo a diferença entre Foco na Forma e Foco nas Formas. A proposta do Foco na Forma pode também surgir, espontaneamente, a partir de problemas encontrados na comunicação de aspectos linguísticos pelos aprendizes, o que possibilitará a tomada de decisão do professor para levá-los a solucionar. Por outro lado, segundo o autor, o Foco nas Formas é o foco na forma isolada, sem fazer ligação alguma com significado.

Em outras palavras, para Long (ibidem), a evidência do uso e significado direciona a atenção para a forma linguística. Além disso, para o autor, há duas versões que definem o Foco na Forma, isto é, a primeira versão abrange a aquisição dos aspectos linguísticos de forma incidental, focando principalmente o sentido ou a comunicação. Já a segunda versão é mais operacional, isto é, de acordo com Long e Robinson (1998), frequentemente o Foco na Forma consiste no desvio ocasional da atenção, pelo professor ou aluno(s), oportunizado por problemas percebidos durante a compreensão ou produção da língua alvo, dos aprendizes para as características linguísticas.

2.2.4 Instrução com Foco na Forma (*Focus on Form Instruction*)

Ellis (2001) propôs a Instrução com Foco na Forma (IFF) e, segundo o autor, é vista como um termo genérico, isto é, serve de cobertura para muitas intervenções pedagógicas no intuito de chamar a atenção dos aprendizes para os aspectos linguísticos, os quais podem ser adquiridos pela forma incidental (*reactive approach*) e pela forma proativa/planejada (*proative approach*). Portanto, o autor define a IFF como uma instrução, planejada ou incidental, que procura induzir o aprendiz a prestar atenção ao aspecto formal. Diante disso, o autor defende a divisão da IFF em três tipos de instrução, conforme mostra o QUADRO 1 abaixo:

QUADRO 1 – Tipos de Instrução com Foco na Forma

	Tipo de FFI	Foco Primário	Distribuição
1	Foca nas Formas	Forma	Intensiva
2	Foco na Forma Planejado	Significado	Intensiva
3	Foco na Forma Incidental	Significado	Extensiva

Fonte: ELLIS (2006, p. 22).

Long (1991) esclarece a importância de não se confundir o Foco na Forma com a Instrução Focada na Forma. Para Long (*ibidem*), os procedimentos do Foco na Forma são reativos, tendo o aluno como centro da instrução. O autor acrescenta que as formas linguísticas, à medida que surgem nas lições de significado ou na comunicação, são tratadas de maneira incidental, isto é, espontaneamente.

Para Doughty e Williams (1998), a forma reativa (incidental), a qual é desencadeada pelo erro do aprendiz, requer do professor uma percepção e preparação no intuito de identificar e tomar decisões diante das dificuldades de aprendizagem conforme surgem nos aprendizes, por outro lado, a forma proativa, em que há uma pré-seleção de uma forma considerada problemática, ocorre quando o professor tem a oportunidade de poder planejar o que vai ser Focado na Forma.

Em outras palavras, Doughty e Williams (1998) consideram a IFF tanto reativa (incidental) como planejada. Pode-se inferir que a Instrução Planejada com Foco na

Forma pode ser envolvida no processo por indução (assunto detalhado na seção 2.2.6) na aprendizagem de alguns aspectos linguísticos em L2, tal, como, um foco gramatical específico (BERGSLEITHNER, 2007).

Ellis (2001) acrescenta que a IFF é interativa, pois consiste de procedimentos do Foco na Forma e, também, pode valer-se dos procedimentos do Foco nas Formas, como, por exemplo, o uso de exercícios tradicionais ou controlados, como, as mini-lições, conquanto façam parte do todo da lição. Nesse contexto, cabe ressaltar que tal interação onde os aprendizes estejam focados no significado não elimina a possibilidade de que tarefas voltadas para os aspectos linguísticos possam ocorrer no contexto de ensino. Ellis (1997) e Fotos (2002) enfatizam a importância de tarefas com aumento de consciência gramatical, as quais levam os aprendizes a notar (ou ter consciência) de regras que direcionam o uso de formas linguísticas específicas em contexto de interação significativa.

Em outras palavras, a possibilidade de aprendizagem de regras gramaticais pode ocorrer a partir de um *input* gramatical em que os aprendizes prestam atenção e notam regras específicas de L2 através de atividades que ajudam os aprendizes a “desenvolver o conhecimento explícito sobre como a língua alvo funciona para levá-los a negociação do significado” (WONG, 2005, p. 79)³³.

Portanto, pressupõe-se que seja possível e benéfico criar tarefas significativas, cujo *input* comunicativo primordial permita o ensino de regras da língua alvo, fornecendo aos aprendizes recursos linguísticos necessários para a ASL. Assim sendo, o aumento da consciência gramatical é entendida como,

[...] uma atividade pedagógica que, de alguma forma, fornece aos aprendizes os dados em L2, os quais são necessários para a realização de alguma operação ou por meio desta propor qual pode levar a uma compreensão explícita de alguma propriedade linguística ou propriedades da língua alvo (ELLIS, 1997, p. 160)³⁴.

A partir desse contexto de ensino, pode-se inferir o conceito de Spada (1997) sobre a IFF como qualquer esforço pedagógico com o propósito de chamar a atenção dos aprendizes para a forma linguística implicitamente ou explicitamente. A

³³ No original, “develop explicit knowledge about how the target language works and to push them to negotiate meaning”.

³⁴ No original, “a task is a pedagogic activity where the learners are provided with L2 data in some form and required to perform some operation on or with it, the purpose of which is to arrive at an explicit understanding of some linguistic property or properties of the target language”.

autora, corroborando com a ideia de Doughty e Williams (1998) acerca da Instrução com Foco nas Formas (IFFs) e IFF, acrescenta que a distinção entre esses dois tipos de instrução não forma uma dicotomia, e sim, um *continuum*, formado por dois lados, isto é, de um lado há um longo *continuum* a partir do explícito, contemplando as explicações metalinguísticas, discussões das regras e suas exceções e, ainda, um currículo com ênfase nas categorias gramaticais e fonológicas. Por outro lado, Spada destaca o final do *continuum* com o implícito, isto é, referindo-se a forma incidental, prestando atenção às características específicas ao *input* e, ainda, incorporando as formas gramaticais em tarefas comunicativas, as quais Ellis (1997) nomeia por *aumento consciente da gramática*.

Opondo-se a Doughty e Williams (1998), Ellis (2006), considera a IFFs e a IFF como dicotômicas ao invés de contínuas, já que, segundo o autor é preciso distinguir os contextos, no qual a atenção ocorre. Corroborando as ideias de Ellis, este estudo considera que o contexto é formado a partir de eventos instrucionais, quando os aprendizes estão empenhados no processamento e uso de alguns aspectos linguísticos, por exemplo, se as atividades práticas são precedidas de explicações de alguma regra gramatical, os aprendizes são orientados para a precisão e serão orientados para aprender a regra gramatical.

Por outro lado, na IFF, ainda segundo Ellis (*ibidem*), o contexto é formado quando o professor apresenta atividades práticas como uma oportunidade para a prática comunicativa, por exemplo, enfatizando os resultados de tarefa. Diante disso, a atenção à forma é secundária e não a principal proposta. E, finalmente, para o autor (*op. cit.*), ainda não fica claro que exista algum tipo de instrução que possa se limitar apenas aos elementos formais de língua, como Doughty e Williams (1998) sugerem. Assim, para Ellis (*ibidem*), assim como também para este estudo, por mais que a instrução contemple tradicionalmente o Foco nas Formas, as atividades, de alguma forma, podem abranger o significado dos elementos formais numa sentença, como no seguinte exemplo, “*I _____ (live) in Zambia for eight years but now I live in England*” (ELLIS, 2006, p. 23), onde se pode perceber que o aprendiz recorre ao significado da sentença a fim de selecionar a resposta correta.

Como se pode perceber é possível e ainda desejável que, dentro do ensino, o professor reserve momentos que possam privilegiar tarefas que priorizem não apenas o significado, mas, de alguma forma, o ensino de regra levando os

aprendizes a ter atenção consciente para as regras e, por conseguinte, compreender e usá-las em contextos diversificados.

2.2.5 Instrução centrada no *Input* (*Input-based Instruction*) e Instrução centrada no *Output* (*Output-based Instruction*)

Para Ellis (2006), a diferença entre a Instrução centrada no *Input* e no *Output* tem por base o modelo computacional de ASL, o qual procura fazer a distinção entre *input*, *intake*, aquisição e *output*. Sendo assim, a Instrução centrada no *Input* fornece aos aprendizes atividades com um estímulo, requerendo, de tais aprendizes, repostas não verbais (por exemplo, pelo desempenho de uma ação ou identificação de uma figura) ou, ainda, fornecendo repostas verbais mínimas, como, por exemplo, 'sim' ou 'não'. Por outro lado, a Instrução centrada no *Output* consiste de atividades que requerem dos aprendizes a produção de sentenças orais ou escritas.

Conforme Ellis (ibidem), diferentes visões surgem com relação ao papel do *input* ou *output* na ASL, como, por exemplo, os estudos de Krashen (1981) e VanPatten (1996), os quais afirmam que o aprendizado de L2 é impulsionado principalmente pelo *input* e, por outro lado, os estudos de Swain (1995) e Skehan (1998), os quais defendem que o *output* contribui diretamente para a aquisição de L2.

VanPatten e Cadierno (1993) realizaram um estudo cujo tratamento instrucional contemplou a Instrução centrada no *Input* e *Output*. Tal estudo envolveu 129 participantes universitários que estavam no segundo nível de língua espanhola. A pesquisa contemplou um tratamento instrucional a partir de duas condições: (1) uma instrução tradicional sobre a posição dos pronomes objetos, isto é, uma explicação seguida de prática linguística conduzida de forma repetitiva (mecanizada) e (2) uma instrução de *input* processual de tais pronomes, isto é, uma explicação seguida de *input* de atividades sobre a estrutura alvo. Os instrumentos testados foram: (1) um teste de interpretação, no qual os aprendizes relacionaram sentenças e (2) um teste de produção textual, no qual os aprendizes completaram sentenças a partir de pistas inseridas em figura.

Os resultados de tal estudo levaram os autores a concluir que enquanto o *input* recebido for necessário para ASL, uma simples exposição de *input* pode não

ser suficiente para muitos contextos de aprendizagem. Diante disso, os pesquisadores acrescentam que o *input* pode ainda ser mais rico quando há a Instrução com Foco na Forma a fim de ajudar os aprendizes a notar a forma alvo (WONG, 2005). E, ainda, corroborando com os resultados dos pesquisadores, Ellis (2006, 2012) esclarece que tal instrução induz o *noticing* nos aprendizes.

Esta pesquisa, sem negligenciar a contribuição de tais estudos na LA, corrobora com as ideias de Schmidt (op. cit.), considerando que tais construtos, *input* e *output*, por si só não seriam suficientes para o aprendizado ocorrer, bastando, no entanto, ter atenção consciente inicial aos aspectos linguísticos como sendo necessária para o desenvolvimento linguístico e, que, quando aliada à Instrução com Foco na Forma pode surtir efeitos ainda maiores nos aprendizes de L2.

2.2.6 Instrução Dedutiva e Instrução Indutiva

Para Ellis (2006), a instrução dedutiva contempla o desenvolvimento dos elementos gramaticais pelas explicações da regra, isto é, os exemplos criados são precedidos pelo ensino das regras. Por outro lado, a instrução indutiva procura desenvolver o conhecimento de tais elementos pela descoberta, isto é, o ensino das regras é precedido pelos exemplos criados.

Para Decoo (1996), a instrução dedutiva é entendida como um processo que parte do geral para o específico, formulando-se conscientemente as regras para o uso da linguagem. O autor acrescenta que a instrução dedutiva contempla os métodos estruturais e as abordagens cognitivas. Por outro lado, a instrução indutiva é entendida como um processo que parte do específico para o geral, partindo-se do uso da linguagem para a formulação de regras e generalizações. Decoo acrescenta que a instrução indutiva contempla a aprendizagem natural de línguas e uma série de métodos diretos. O autor sugere que a dicotomia básica entre o processo dedutivo e indutivo não é suficiente para identificar todas as formas de tais processos na educação. Diante disso, o autor faz a seguinte classificação para os processos educacionais em 5 (cinco) modalidades:

QUADRO 2 – Classificação dos processos dedutivos e indutivos na educação.

	Modalidades	Subcategorias	Processamento das regras gramaticais
1	A	Dedução	Apresentação das regras pelo professor, e posteriormente, os aprendizes partem para a prática gramatical através de exemplos e exercícios.
2	B	Indução consciente	O professor mostra os exemplos e direciona os aprendizes a “descobrirem conscientemente” as regras.
3	C	Indução levando a um “resumo do comportamento” explícito	De forma intensa, os aprendizes praticam as estruturas gramaticais e, posteriormente, o professor resume as regras de maneira explícita.
4	D	Indução subconsciente de material estruturado	Pela repetição e prática sistemática das regras, os aprendizes as internalizam sem a explicação delas pelo professor.
5	E	Indução subconsciente de material não estruturado	Pela prática intensa durante o <i>input</i> autêntico e natural, sem manipulação ou qualquer estrutura linguística, as generalizações acontecem naturalmente nos aprendizes como ocorre na língua materna.

Fonte: DECOO (1996, p. 02)

Por fim, de um modo geral, DeKeyser (1995) afirma que, no processo dedutivo, a forma alvo é explicada aos aprendizes enquanto que, no processo indutivo, os aprendizes são instruídos a praticar a forma alvo, por si próprios. DeKeyser (ibidem) ainda acrescenta que, devido à evidência de observação da regularidade ou regra subjacente na estrutura linguística, os processos dedutivo e indutivo fazem parte da instrução explícita, a qual será abordada a seguir juntamente com a instrução implícita.

2.2.7 Instrução Explícita e Instrução Implícita

As discussões no campo de ASL entrelaçam conceitos, tais, como, as noções de aprendizagem e de atenção aos aspectos gramaticais fornecidos pelo *input* aos aprendizes. A necessidade de propor uma instrução com ou sem a presença de regras tem resultado em discordâncias e discussões, as quais têm motivado a literatura de LA investigar os tipos de instrução, neste caso, a instrução explícita e implícita, e como estas podem interferir no processo de aprendizagem.

Ellis (2006) esclarece que para distinguir a instrução explícita da implícita é importante fazer uma série de considerações, isto é, em primeiro lugar, esses dois tipos de instrução investigam o aprendizado explícito e implícito, os quais podem ou não envolver a consciência e, além disso, os dois tipos de instrução investigam se a aquisição de línguas depende da evidência positiva ou negativa³⁵. Portanto, para o autor (op. cit.) enquanto que a instrução explícita é um tipo de evidência negativa, a instrução implícita, por outro lado, constitui uma fonte de evidência positiva.

Como as discussões anteriores entrelaçam o aprendizado implícito e explícito, é pertinente fazer uma breve distinção entre esses dois tipos de aprendizagem a fim de acrescentar a revisão que vem sendo desenvolvida até aqui. Assim, de acordo com Rebuschat, Hamrick, Sachs, Riestenberg e Ziegler (2013), o aprendizado implícito é um processo no qual os indivíduos adquirem um conhecimento acerca dos aspectos linguísticos complexos, sem que tenham a consciência do que está

³⁵ O termo *evidência positiva* faz referência à informação mostrada ao aprendiz apenas daquilo que é gramatical no *input* linguístico. Por outro lado, o termo *evidência negativa* faz referência direta à informação daquilo que não é gramatical.

sendo adquirido. Por outro lado, o conhecimento explícito faz referência ao modo consciente (explícito) e intencional dos aspectos linguísticos obtidos pela instrução.

Retomando, Ellis (op. cit.), corroborando com DeKeyser (1995) acerca dos processos envolvidos na instrução explícita, afirma que este tipo de instrução envolve dois processos: (1) o dedutivo, quando as regras são apresentadas primeiramente pelo professor e, posteriormente, é fornecido os exemplos aos aprendizes, e (2) indutivo, quando, o professor inicialmente dá exemplos para, em seguida, pedir a tais aprendizes que induzam as regras. Por outro lado, Ellis (2006) acrescenta que, na instrução implícita, os aprendizes podem apenas ter a atenção direcionada para o *input* textual, a fim de memorizar exemplos da forma alvo ou processá-lo pelo significado (*input-flooding*).

DeKeyser (op. cit.), por sua vez, esclarece que a instrução explícita envolve “algum tipo de pensamento de regra durante o processo de aprendizagem”, mas para uma melhor definição, ainda segundo DeKeyser, essa instrução visa induzir os aprendizes a pensar conscientemente sobre algum tipo de regra. A instrução implícita, por outro lado, envolve a memorização de exemplos ou inferências de regras sem qualquer consciência ou atenção. Portanto, o que vai distinguir a instrução explícita da implícita é que, nesta última, não há a tentativa de fazer com que os aprendizes tenham consciência da presença dos elementos gramaticais. Em outras palavras, para DeKeyser, a instrução implícita fornece um *input* gramatical, o qual não é mencionado aos aprendizes durante a instrução e que, além disso, serve de exemplo da forma alvo a ser memorizada. Assim sendo, os dados fornecidos pelo *input* contemplam a forma estrutural, com a qual os aprendizes têm a oportunidade de produzir a estrutura alvo, mas sem a consciência de que é realmente a estrutura alvo.

Pode-se perceber que, diante do exposto, espera-se que aprendizes processem a forma alvo recebida pelo *input*, o qual fornece o conteúdo das mensagens (DeKeyser, op.cit.). Contudo, é importante lembrar que para Schmidt (1990, 2010), tanto a instrução quanto o *input* não devem ser negligenciados com suas contribuições, mas ambos, por si só, não são suficientes para a aquisição de alguns aspectos linguísticos. Porém, a atenção consciente a tais aspectos linguísticos mostra-se necessária para o aprendizado dos mesmos, particularmente, em contextos de ensino que envolve a aquisição de uma L2 por adultos.

2.2.8 Os Relatos Verbais e a Consciência Metalinguística

A análise de relatos verbais de pensamento foi desenvolvida por Ericsson e Simon (1980), que tinham interesse em conhecer a memória e a atenção. Estudos (ERICSSON; SIMON, 1980, 1993, 1998; SOUZA; RODRIGUES, 2008) esclarecem que os conteúdos da memória de trabalho são campos férteis dos relatos verbais, pois aquela é a responsável pelo “processamento e pela manutenção simultâneos e temporários da informação” (SOUZA; RODRIGUES, *ibidem*, p. 26).

Pesquisadores (por exemplo, EGI; ADAMS; NUEVO, 2013; LEOW, 2001) têm usado diversos métodos introspectivos desenvolvidos pela ciência cognitiva a fim de mensurar a atenção e consciência. Em uma dessas abordagens surgem os relatos verbais ou as verbalizações, pelos quais os participantes leitores verbalizam seus pensamentos durante um *input* textual (EGI et. al., 2013), em outras palavras, os métodos introspectivos têm por premissa básica observar processos cognitivos internos (por exemplo, o *noticing*) dos indivíduos da mesma forma que se observam os processos externos (por exemplo, a instrução, as tarefas e outros).

Calderón (op. cit.), por sua vez, acrescenta que a aquisição de L2 incorporou os métodos introspectivos ao menos há três décadas com o objetivo de observar as mudanças dos processos cognitivos de atenção e, ainda, o que poderia ocorrer na consciência do sujeito durante a descrição de algum evento do mundo externo (por exemplo, ao realizar diversas tarefas distintas).

Segundo Egi et. al. (*ibidem*), o crescente interesse pelos fatores cognitivos como a atenção e consciência no aprendizado de L2 tem levado ao uso dos métodos introspectivos para a coleta de dados de tais fatores que ocorrem internamente. Portanto, muitas vezes, somente os relatos verbais podem mensurar e analisar tais processos cognitivos – atenção e consciência – quando os participantes verbalizam seus pensamentos em voz alta. Estes autores sugerem que o *noticing* proposto por Schmidt (1990) pode ser mensurado pelo uso de relatos verbais, tornando-se medidas padrões nas pesquisas sobre a atenção e consciência. Portanto, pode-se sugerir que os aprendizes têm acesso, em algum nível de consciência, aos seus próprios pensamentos simultaneamente as suas verbalizações. Ainda, esclarecem que o relato verbal se tornou uma técnica muito comum, o que propiciou o aumento de sua importância para os pesquisadores que têm procurado compreender como o uso dessa técnica pode influenciar os

resultados empíricos de suas pesquisas sobre a atenção e consciência. Corroborando com as ideias de Egi (2008), Calderón (2013), por sua vez, reitera que o *noticing* pode ser operacionalizado e validado pela verbalização tanto coocorrente³⁶ e concorrente quanto retrospectiva.

Sternberg (2010) esclarece que, com o crescente interesse na consciência humana, a ciência cognitiva, através da coleta e análise de dados busca examinar as experiências subjetivas do pensamento ao descrever o processo cognitivo e ao observar pelo método introspectivo como as pessoas compreendem a informação contida no *input* textual. Este autor, corroborando com Egi (op. cit.) e Calderón (op. cit.), confirma que os protocolos verbais fornecem relatórios dos participantes sobre seus próprios pensamentos internos, possibilitando o acesso aos *insights* introspectivos a partir do ponto de vista dos participantes. Para Sternberg, tal acesso poderá ser dificilmente mensurado por outros meios. Por outro lado, o mesmo autor afirma que a coleta de dados verbalizados pode influenciar os processos cognitivos (por exemplo, atenção e a consciência metalinguística) relatados durante o *input* linguístico. Em outras palavras, a técnica de pensamento em voz alta, caracterizada pelos relatos verbais dos aprendizes durante o *input* da L2, pode ser usada para explicar as regras, isto é, apresentar a consciência metalinguística sobre uma estrutura alvo, ou ainda, fazê-los pensar sobre a metalinguagem sem reportar relatos, sugerindo, portanto, a presença provável de uma baixa consciência metalinguística³⁷.

Sobre a metalinguística, estudiosos, como Michael Paradis (1994, 2004) destacam a relevância do *conhecimento metalinguístico*, isto é, o conhecimento explícito ou a gramática externa como sendo uma competência que pode ser adquirida de forma consciente e controlada, subsidiada pela memória declarativa. Corroborando com as ideias desse autor, para este estudo, tal competência metalinguística pode surgir a partir da memorização de regras gramaticais notadas e explicadas no *input* linguístico. Por outro lado, o autor destaca a competência linguística, isto é, o conhecimento implícito ou a gramática interna como sendo uma competência que pode ser desenvolvida de forma gradual, paulatinamente, e, como sendo, subsidiada pela memória procedural.

³⁶ Segundo Souza e Rodrigues (2008), o termo coocorrente e concorrente faz referência à tarefa que ocorre e concorre simultaneamente com a realização do processamento da informação.

³⁷ Para uma análise mais detalhada, os capítulos três e quatro deste estudo procuram mostrar o envolvimento da consciência metalinguística com o emprego da técnica de pensamento em voz alta.

[...] os falantes podem se comportar como se tivessem internalizado uma regra explícita particular, mas significando apenas que, através da prática, eles internalizaram os procedimentos computacionais, os quais lhes permitem produzir (e compreender) as sentenças, que *podem* ser descritas em termos de uma regra explícita particular. Normalmente, mais de uma regra explícita pode corresponder a uma forma particular. Não há nenhuma forma de se averiguar qual (se é que há) é a representação real na memória implícita utilizada de forma automática. As regras gramaticais são abstrações, não descrições de procedimentos computacionais do cérebro real (PARADIS, 2004, p. 33.34).

Portanto, pode-se inferir que o autor (op. cit.) defende a ideia de processar os aspectos gramaticais pela exposição explícita, intencional e repetitiva a fim de que aquelas sejam eficazmente aprendidas. Por outro lado, a aquisição pelos procedimentos computacionais, isto é, pela aquisição implícita e incidental, permitirá a produção e compreensão automáticas de sentenças linguísticas que podem ser descritas a partir de algum particular aspecto gramatical.

Retomando a verbalização da metalinguística, Leow (2001), por sua vez, relata que o *noticing* da forma imperativa no espanhol foi investigado a partir da coleta de dados em 38 aprendizes universitários, os quais foram divididos em dois grupos, isto é, grupos com alterações tipográficas e o sem tais alterações. O experimento contemplou um texto com 242 palavras e alterações tipográficas. Aos participantes foi solicitado verbalizar seus pensamentos em voz alta, enquanto realizavam a tarefa. Os resultados evidenciaram correlações significativas para ambos os grupos acerca da consciência metalinguística. Para o autor, os participantes empregaram como estratégia o *noticing* global ao deparar com o tamanho do texto. Em outras palavras, os participantes pelo *noticing* global, concentraram mais o foco da atenção na compreensão textual do que na forma gramatical.

De acordo com Ericsson (2003), a análise dos protocolos verbais é rigorosa e fornece relatos verbais dos pensamentos, os quais são válidos como dados do pensamento. O autor acrescenta (ibidem) que a análise é de descrição introspectiva e pode fornecer dados sobre como os indivíduos são capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de novas tarefas (assunto detalhado na seção seguinte). Conforme Ericsson (ibidem), um dos métodos principais da abordagem do processamento de informação é a análise de tarefas, a qual direciona

os participantes a realizar diversos procedimentos, como, por exemplo, o uso de seus conhecimentos prévios, a fim de encontrar as respostas corretas da tarefa.

Sternberg (op. cit.) acrescenta que a confiabilidade dos dados, com base nos relatos verbais, depende da franqueza dos participantes ao oferecer seus relatos. Em outras palavras, há possibilidade que um participante não relate corretamente a informação sobre seus processos cognitivos tanto intencionalmente – fornecendo erros propositais na resolução de tarefas – quanto sem intenção – quando, apesar de honesto nos relatos verbais, o participante fornece erros nas informações durante a resolução de tarefas.

Conforme Souza e Rodrigues (op. cit.) existem pesquisas internacionais significantes, enquanto que no Brasil, as verbalizações ainda são poucas concernentes às questões de esclarecimentos sobre essa metodologia, como os conceitos, aplicação, restrições, etc. A partir dessa ideia, os autores definem o termo protocolos verbais como o resultado de um processo de verbalização coocorrente e concorrente (ocorre simultaneamente com a realização do processamento da informação e, por isso, concorre com a verbalização) ou retrospectiva (relato logo após o término da tarefa, podendo variar de segundos a dias) em relação a uma atividade executada, cujo objeto é o conteúdo de tais verbalizações, as quais podem ser observadas mediante determinação de critérios metodológicos. Eles ainda acrescentam que as verbalizações dos participantes são codificadas e analisadas pelo pesquisador, seguindo perspectivas diversas, como, por exemplo, a atenção e níveis de consciência, entre outras. Portanto, a interação das informações verbalizadas pode refletir de forma significativa com a interação da atenção e seus níveis de consciência.

K. Robinson (2001), por sua vez, confirma que a verbalização das falas dos participantes pode mostrar o empenho destes no processo cognitivo e nas informações sobre tal processo, isto é, aos pesquisadores, segundo K. Robinson (ibidem) são fornecidos *insights*, os quais não poderiam ser adquiridos de outra forma. Portanto, os relatos verbais são ricas fontes para uma nova teoria. Por outro lado, a validade e a reatividade do processo de verbalização são críticas contundentes. Críticas detalhadas nos parágrafos seguintes.

Egi, Adams e Nuevo (2013) fazem referência à utilidade da verbalização como uma medida válida de representação do processo cognitivo em várias áreas do conhecimento, entre estas, a LA relacionada à leitura e produção em L2 bem

como à atenção e consciência na ASL. Por outro lado, é questionável a veracidade e a plenitude dos relatos verbais. Ou seja, alguns estudos (por exemplo, NISBETT; WILSON, 1977) evidenciaram que alguns aspectos processuais não são completamente acessados pelas verbalizações, comprometendo tanto a validade de dados quanto a reatividade.

No estudo de Nisbett e Wilson (ibidem), os participantes foram submetidos à memorização de pares de palavras, algumas das quais foram semanticamente deixadas como pistas da resposta alvo numa tarefa de associação conduzida posteriormente no experimento. Embora as pistas de palavras cruzadas tenham dobrado a frequência da resposta alvo, os participantes quase nunca mencionaram tais pistas ao explicar o porquê de suas respostas durante as verbalizações e a resolução da tarefa. Os resultados sugeriram que alguns aspectos do processamento cognitivo não são disponibilizados pelos relatos verbais, comprometendo a sua validade. Por outro lado, alguns estudos (por exemplo, EGI, 2008) esclarecem que as informações pelos relatos verbais podem variar de acordo com o tipo de instrução ministrada e o tipo de material utilizado, evidenciando que tais relatos podem ser validados sob diferentes condições.

Acerca do comprometimento da reatividade, alguns estudos (CALDERÓN, 2013; EGI, et al., 2013 entre outros) fazem referência à possibilidade que o ato de reportar influencia os processos cognitivos dos participantes durante a realização de tarefa coocorrente (por exemplo, os protocolos do pensamento em voz alta concomitante à realização da tarefa) e retrospectiva (por exemplo, os protocolos de lembrança estimulada)³⁸. Portanto, há o questionamento se os processos cognitivos podem receber interferências no processo de verbalização devido à distância temporal entre o término da tarefa e o início do relato verbal. Portanto, segundo Egi et al., sobre a questão da reatividade e as vantagens e desvantagens nas verbalizações, envolvendo os processos de atenção e consciência, é importante considerar o tempo dos relatos.

Sobre a reatividade da metalinguística, o estudo de Egi, Adams e Nuevo (op. cit.) procurou investigar se a lembrança estimulada da metalinguística aumenta o *noticing*, facilitando o aprendizado da forma alvo a partir da coleta de dados em 27 aprendizes de japonês, os quais foram divididos em três grupos: lembrança

³⁸ Tradução da presente autora para *stimulated recall*.

estimulada sem a metalinguística, lembrança estimulada da metalinguística e grupo controle. O experimento contemplou o uso de um laboratório para que os participantes pudessem ouvir as instruções previamente gravadas enquanto liam tais instruções a fim de, posteriormente, realizar suas verbalizações. Os resultados indicaram não haver nenhuma diferença significativa entre os grupos, sugerindo a falta de reatividade da metalinguística e a ausência da metalinguística nas verbalizações retrospectivas.

Acerca do relato coocorrente e concorrente e, tendo por base o estudo de Leow (op. cit.), é importante esclarecer que, durante a tarefa coocorrente e concorrente, isto é, do relato de pensamento em voz alta simultaneamente à resolução de tarefa, o processo cognitivo, ou seja, o aprendizado explícito e implícito dos participantes de Leow (op. cit.) era demonstrado explicitamente, se os participantes verbalizassem a sua consciência metalinguística e, implicitamente, se tais participantes não verbalizassem os aspectos de forma relevante da língua alvo. Portanto, como afirma Schmidt (2001, p. 20),

Não obstante, é possível operacionalizar a diferença entre o registro não consciente e consciente com a atenção focada em algumas situações experimentais [...]. A evidência mais clara de que algo ultrapassou o limiar do assunto e foi conscientemente percebido ou notado é o relato verbal concorrente³⁹.

Portanto, Schmidt (ibidem) esclarece a importância do relato verbal como uma evidência positiva de que algo realmente foi notado, entretanto, é relevante destacar, que o conhecimento e as suposições dos participantes ocorram sob condições controladas⁴⁰, e, ainda, é importante retomar que o fato de o aprendiz não conseguir explicar/relatar/reportar as regras de uma determinada forma gramatical, não significa necessariamente ausência de *noticing* (BERGSLEITNER, op. cit.; ORTEGA, op. cit.; SCHMIDT, op. cit.).

Souza e Rodrigues (op. cit.) corroborando com os critérios de Chi (1997) e Ericsson e Simon (1993), esclarecem que apesar de alguns pontos críticos concernentes aos protocolos verbais, é relevante destacar cinco aspectos

³⁹ No original, “Nevertheless, it is possible to operationalize the distinction between non-conscious registration and conscious noticing within focal attention in some experimental settings [...]. The clearest evidence that something has exceeded the subjective threshold and been consciously perceived or noticed is a concurrent verbal report”.

⁴⁰ Para maiores detalhes sobre as condições de controle, ver o próximo capítulo – Capítulo Metodológico – deste estudo.

importantes para a qualidade da coleta de dados de tais protocolos. Considerando que o contexto desta pesquisa envolve a atenção e os níveis de consciência, serão contemplados apenas quatro aspectos. São eles:

1. *O quanto o pesquisador deve ser instrutivo*, ou seja, as instruções devem ser claras e sucintas para a coleta de dados. O participante deve compreender a atividade sem ser induzido aos dados. Em outras palavras, o pesquisador não deve interferir na leitura, exceto quando o participante passe um longo período sem verbalizações, nesse caso, o pesquisador pode dizer “lembre-se de falar o que está pensando enquanto lê” (SOUZA; RODRIGUES, 2008, p. 30).

2. *O quanto os participantes devem ser submetidos a atividades de treinamento*, ou seja, após as instruções, o participante deve receber uma sessão de treinamento a fim de que os relatos sejam os mais explícitos possíveis. Em outras palavras, considerando o contexto desta dissertação⁴¹, antes da submissão de gravações e reproduções definitivas no laboratório, é importante que os participantes recebam sessões de treinamentos técnicos, gravando vários áudios de sons em formato MP3 como uma forma de prepará-los para a execução da tarefa experimental.

3. *Como os dados devem ser transcritos*, ou seja, o primeiro passo que possibilita a análise dos dados é a transcrição, na qual consta uma variabilidade de informações que servem como pistas a ser analisadas e relacionadas de acordo com critérios de análise prévios. Os critérios de análise dos dados desta pesquisa são detalhados no próximo capítulo.

4. *A possível interferência do ato de verbalizar no processo cognitivo em análise*, ou seja, a habilidade de fornecer informações pelas verbalizações está diretamente ligada às diferenças individuais que, apesar de sua importância, não é foco deste estudo.

Apesar de críticas, os relatos verbalizados são de grande valia para os estudos em ASL, contribuindo com dados relevantes sobre a complexidade de aquisição de uma L2. Entretanto, cabe ao pesquisador saber incitar tais dados de acordo com a abordagem teórica empregada. Em outras palavras, a fim de se dar mais certeza a importância da visão completa do cenário em estudo, neste caso, a atenção e os níveis de consciência, sugere-se ao pesquisador o emprego de

⁴¹ Para maiores detalhes, ver capítulo 3 desta dissertação.

múltiplos instrumentos, como, por exemplo, tarefas distintas. O que será detalhado na seção seguinte.

2.3 A LEITURA ATRAVÉS DE *INPUT* TEXTUAL EM SEGUNDA LÍNGUA (L2)

“A leitura é um processo seletivo. Ela envolve o uso parcial de pistas linguísticas mínimas disponibilizadas e selecionadas pelo input perceptivo com base na expectativa do leitor. À medida que esta informação é parcialmente processada, as tentativas de decisões são confirmadas, rejeitadas ou refinadas enquanto a leitura progride” (GOODMAN, 1970, p. 260)⁴².

De acordo com Kleiman (2012), a leitura é uma atividade que progride desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória com o objetivo de compreender o *input* textual. A autora esclarece que a leitura é uma atividade a ser ensinada na escola a partir de modelos (por exemplo, história em quadrinhos e carta de leitor) bem definidos que lidam com os aspectos cognitivos da informação leitora, isto é, entre o aprendiz e o texto (este como objeto), entre linguagem escrita e compreensão da informação textual, memória, inferência e pensamento. Infere-se que o leitor possa selecionar as pistas linguísticas mínimas e necessárias (por exemplo, um texto muito rico em um aspecto gramatical alvo) para confirmar ou rejeitar sua expectativa prévia sobre a informação textual.

Ortega (2009), por sua vez, esclarece que a informação em L2 armazenada na mente humana é acessada e recuperada no momento em que aquela for necessária para o uso da língua. O acesso da informação, segundo a autora, ocorre por dois mecanismos conhecidos como processo controlado e automático. Conforme a autora, o processo controlado requer um maior esforço e recursos cognitivos, como a atenção. Além disso, para a autora (op. cit.), tal processo é ativado pelo mecanismo descendente (*top-down*), isto é, por mecanismos internos – fontes endógenas – voluntários, intencionais e motivados no alcance de algum objetivo, só podendo ser executado de forma serial, isto é, passo a passo. Por outro lado, a autora explica que o processo automático requer pouco esforço de atenção,

⁴² No original, “Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal languages cues selected from perceptual input on the basis of the reader’s expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected or refined as reading progresses”.

podendo ser executado de forma paralela, isto é, simultaneamente a outras atividades. Ainda, acrescenta que tal processo é ativado pelo mecanismo ascendente (*bottom up*), isto é, por mecanismos externos – fontes exógenas –, os quais são os aspectos fornecidos durante e pelo *input* linguístico.

Estudos (CAVALCANTI, 1989; ESKEY, 1988; GOODMAN, 1973; KLEIMAN, 1989; SCARAMUCCI, 1995; TOMITCH, 2009;) confirmam que a leitura textual segue alguns modelos. O primeiro modelo de *input* textual, o ascendente, é também chamado de modelo decodificador, isto é, a leitura que privilegia a percepção do texto impresso pelo leitor, o qual possui o papel de passivo. Além disso, nesse modelo, ocorre a leitura de “palavra por palavra”, mecânica, serial, partindo sempre de segmentos menores – a letra – para maiores – as frases. Por outro lado, o segundo modelo de *input* textual, o descendente, é também chamado de modelo psicolinguístico, isto é, o leitor utiliza seu conhecimento prévio privilegiando as confirmações, rejeições hipotéticas ou inferências sobre o sentido que estão nas pistas textuais. Cabe ainda acrescentar que o texto é visto como objeto indeterminado e incompleto, isto é, há uma busca pela construção do sentido, assegurando ao leitor um papel ativo no *input* textual. E, finalmente, por sua vez, o terceiro modelo, o interativo, faz referência a uma interação entre processos ascendentes e descendentes durante o *input* textual, uma vez que, uma rápida decodificação é necessária para a leitura, e para a leitura em L2, em especial.

De acordo com Tomitch (op. cit.), uma aula de leitura em L2, além de fornecer os objetivos a serem alcançados, pode estar dividida em três momentos, isto é, pré-leitura, leitura e pós-leitura. No que se refere à pré-leitura, segundo a pesquisadora, o aluno ainda não tem acesso ao *input* textual a ser lido. Diante disso, a autora sugere várias possibilidades – discussão prévia, apresentação de trecho de filmes, ou música com temas relacionados ao tema do texto, contextualização textual pelas palavras-chave, etc. – que possibilitam ao professor preparar o aluno para a leitura subsequente do texto a fim de que traga à tona o assunto textual. No que se refere ao momento de “durante a leitura”, segundo a autora, é preciso que o professor faça um planejamento cuidadoso para que não ocorra apenas uma aula de tradução de “palavra por palavra”, o que não é um momento tão produtivo. Portanto, corroborando com as ideias de Davies (1995), Tomitch (2008) sugere várias possibilidades – construção de diagramas e tabelas, relação de figuras com o texto lido, reorganização de parágrafos, etc. – as quais podem propiciar leitura mais

dinâmica, interessante e adequada, concernente “à demanda cognitiva que é exigida dos alunos” (op. cit. p. 196). E, finalmente, o terceiro momento, por sua vez, faz referência à fase de pós-leitura, quando há uma interação entre texto e a realidade do aluno, consolidando, conforme esclarece a pesquisadora, o que foi aprendido e o uso deste aprendizado em situações relevantes, como, projetos, outros discursos, pesquisas, etc.

Para Gagné, Yekovich, e Yekovich (1993), o funcionamento da compreensão da informação textual pode ocorrer em duas condições na mente do leitor: a primeira condição faz referência ao conhecimento declarativo e, a segunda, ao conhecimento procedural. O processo declarativo é entendido como o conhecimento sobre a língua, isto é, o “nosso conhecimento sobre as letras, fonemas, morfemas, palavras ideias e esquemas (conhecimento prévio) e tópico ou assunto do texto” (ibidem, p. 193). Em outras palavras, pode-se inferir que, se consideramos o acionamento do saber já existente, nesse caso, há a ativação de mecanismo interno, isto é, do conhecimento descendente (*top-down*). Por outro lado, o conhecimento procedural é o conhecimento de três processos componenciais da leitura – decodificação, compreensão literal, compreensão inferencial – os quais são relevantes quando o foco é a compreensão leitora. O primeiro tipo processual, a decodificação, compreende o processo de nível mais baixo, ou seja, há a ativação do modelo ascendente (*bottom-up*), privilegiando o texto impresso e colocando o leitor como passivo, conforme afirma Scaramucci (op. cit.). Por outro lado, o segundo tipo processual, a compreensão literal, envolve o acesso do léxico (quando há a seleção e significação mais apropriada para a palavra em um contexto) e o parseamento (quando as regras sintáticas são utilizadas pelo leitor a fim de perceber o sentido das palavras interligadas como uma ideia). Por fim, o terceiro processo da leitura, a compreensão inferencial, compreende o processo de nível mais alto, isto é, a ativação do mecanismo descendente (*top-down*).

Ainda sobre o terceiro processo de leitura, Gagné, Yekovich e Yekovich (op. cit.) reiteram o envolvimento de três subprocessos para que o leitor faça a compreensão inferencial da informação textual: (1) o primeiro subprocesso é chamado de integração e ocorre quando há a percepção do texto como um todo e não como “sentenças soltas e não relacionadas entre si”, sugerindo do leitor condições de fazer inferências para integrar as partes das sentenças; (2) o segundo subprocesso é chamado de sumarização e ocorre quando o há prosseguimento da

leitura, sugerindo do leitor um resumo mental do texto lido; e, por fim, (3) o terceiro subprocesso, por sua vez, é chamado de elaboração e ocorre quando há conexões entre o *input* textual e o conhecimento prévio do leitor.

Assim sendo, vale acrescentar que a leitura⁴³ através de *input* textual também pode melhorar a aquisição dos aprendizes em L2, os quais podem alcançar não apenas a integração da forma alvo, como também do uso e função daquela em contexto discursivo⁴⁴, isto é, *input* textual a partir de gênero discursivo (por exemplo, História em Quadrinhos e Carta de Leitor) que possibilite ao aprendiz a capacidade de se comunicar com outras pessoas (BRASIL, 1998).

Lima (2009), numa entrevista acerca do gênero discursivo no ensino de inglês como L2, afirma que a leitura abrange a construção de significados e, ainda, acrescenta que o ensino de L2 tem sido ambicioso ao tentar capacitar o aprendiz a ler e a compreender de forma crítica textos em inglês. Ainda, sugere que o texto deve preceder os tópicos gramaticais, uma vez que aquele é o centro do processo ensino-aprendizagem, num contexto diversificado de tipos e registros de gêneros – história em quadrinho e carta de leitor, por exemplo – e prática oral diversa – oral falado, oral cantado ou oral teatralizado. Ainda cabe acrescentar que, segundo o autor, vários aspectos linguísticos podem ser necessários para a leitura de um texto de forma simultânea.

No estudo do texto, todos os recursos são válidos e podem ser acionados simultaneamente, isto é, na mesma aula: as questões lexicais, os elementos morfológicos e sintáticos, os aspectos fonológicos (mesmo que o foco da aula seja a compreensão do texto escrito, importa muito a pronúncia das palavras) e os conteúdos culturais. Do mesmo modo, diversas abordagens, métodos e técnicas podem ser aplicados, sem a preocupação de estarem na última moda ou não: análise contrastiva, análise de erros, abordagem comunicativa e mesmo gramática e tradução, se isso for produtivo (ibidem, p. 49).

Por fim, vale acrescentar que o *input* textual deve ser não apenas informativo, mas também motivador, os quais aliados à atenção consciente da forma alvo

⁴³ A pesquisadora, corroborando com a ideia de alguns estudos (NAVES; VIGNA, 2008; PAIVA, 2003), considera que a interação de várias habilidades, isto é, oral, escrita, auditiva, e, ainda, leitura, propicia ao aprendiz alcançar um melhor desempenho em L2.

⁴⁴ Contrariamente à prática do Foco na Forma ou talvez por algum equívoco no uso da nomenclatura, isto é, Foco nas Formas ao invés de Foco na Forma, há ainda documentos legais, os quais advogam de forma equivocada que o ensino significativo e comunicativo pela leitura não deve incluir os aspectos gramaticais, a qual seria uma prática inadequada para o ensino de L2. Para essa afirmação, não será fornecida a fonte, uma vez que nosso objetivo não é denunciar este ou aquele documento.

poderão propiciar uma melhor aquisição de algum aspecto principal a ser focado em L2. Ainda, é importante ressaltar e refletir que os estudos mostram que o ensino de uma L2 pode ser organizado em torno do estudo da leitura de *input* textual e que, a integração de vários aspectos processuais (por exemplo, atenção consciente, conhecimentos ascendentes, descendentes e metalinguísticos) complementares, pode contribuir para um melhor desempenho dos aprendizes de L2. Assim sendo, na tentativa de oferecer um guia de aplicação experimental, os relatos verbais servem como um dos instrumentos metodológicos na investigação da atenção consciente à forma alvo durante o *input* textual.

2.3.1 Tarefas de Leitura no Aprendizado de L2

Leow (1997) esclarece a necessidade de haver mais investigações experimentais em LA, envolvendo a utilização de tarefa⁴⁵ distintas com o objetivo de investigar a atenção e seus níveis conscientes acerca da forma alvo (por exemplo, os pronomes pessoais) durante o *input* em L2. Ainda, esclarece que, algumas tarefas, como, por exemplo, aquelas que contemplam a cruzada de palavras, podem fornecer pistas que estimulem o *noticing* nos aprendizes para a forma gramatical alvo. Portanto, segundo o pesquisador (ibidem, p. 475), “a natureza da resolução de problema da cruzada de palavras, dita o grau de atenção que os aprendizes direcionam para a tarefa e os dados linguísticos em L2”⁴⁶.

O conteúdo baseado em tarefas, como o próprio nome sugere faz referência a uma organização de conteúdos a partir de uma série de tarefas, as quais podem incluir eventos como, por exemplo, uma realização de uma pesquisa, planejamento de uma festa ou uma compra de passagem para uma viagem especial (WONG, 2005). Candlin (1987), por sua vez, esclarece que a tarefa é um conjunto de atividades diferenciadas, sequenciadas e problematizadas que envolvem tanto os professores quanto os aprendizes. O autor esclarece que as tarefas podem ser uma forma de avaliar o que foi ensinado e aprendido ao longo de um processo de

⁴⁵ Neste estudo, a tarefa, no capítulo 3 – CAPÍTULO METODOLÓGICO –, é nomeada como teste.

⁴⁶ No original, “the problem-solving nature of the crossword puzzle dictates the degree of attention learners pay to the task and the L2 data”.

aprendizagem, e, ainda, que tais tarefas podem promover de forma positiva as sete seguintes características para a aquisição de L2:

1. Insumo (*Input*) faz referência ao fornecimento de uma informação escrita, visual ou auditiva ao aprendiz para que este execute a tarefa em busca de um objetivo;
2. Os papéis (*roles*) estão relacionados aos papéis que o aprendiz alcança ao realizar uma tarefa, isto é, o aprendiz como aquele que dá ou recebe a informação;
3. As definições (*settings*) fazem referência aos acordos estabelecidos em grupo, preparando o aprendiz para o uso de língua dentro ou fora de sala de aula;
4. As ações (*actions*) são entendidas como os procedimentos ou passos que devem ser executados durante a realização da tarefa;
5. O monitoramento (*monitoring*) objetiva supervisionar e assegurar um desempenho contínuo da tarefa;
6. Os resultados (*outcomes*) são efeitos escritos, orais e/ou comportamentais mediante a realização de tarefa;
7. A devolutiva (*feedback*) é avaliação total ou parcial do desempenho da tarefa pelo professor ou aprendiz quanto ao uso da linguagem corretamente.

É importante ressaltar que, em uma intervenção pedagógica, a tarefa deve ter por objetivo direcionar os recursos de atenção dos aprendizes para os aspectos linguísticos em foco, propiciando um impacto no processamento cognitivo dos sujeitos, já que tal impacto pode ajudar a fornecer princípios sólidos para a concepção dos papéis de atenção e níveis de consciência durante o *input* em L2. A tarefa deve também focar como resultado a precisão gramatical e a complexidade gramatical e não apenas o significado. Para tal resultado deve-se levar em consideração o tipo de tarefa aliada às circunstâncias de comunicação interativa para o aluno⁴⁷.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem baseado em tarefas deve garantir aos sujeitos o direcionamento da atenção consciente para os aspectos linguísticos em foco (por exemplo, gramática, a semântica, o vocabulário) durante

⁴⁷ Para maiores detalhes, consultar Willis (1996).

um insumo linguístico rico, significativo, interativo e comunicativo. Em outras palavras, a fim de atingir tal objetivo, é interessante analisar as tarefas e seus resultados sobre o que foi aprendido e quais conteúdos foram contemplados em sala de aula, e, ainda, se tais tarefas são sequenciadas, isto é, se obedecem ao encadeamento de passos ou etapas que contribuem para o aprendizado dos sujeitos ocorrer.

Os estudos apresentados neste arcabouço teórico indicam a relevância da atenção para a aquisição de L2. Acredita-se que o referencial teórico apresentado neste capítulo fornece evidências empíricas, diretas ou indiretas acerca dos construtos contemplados nesta pesquisa, atenção e os diversos níveis de consciência, que dão suporte à motivação para a realização do presente estudo.

No próximo capítulo – Metodologia – serão apresentados e discutidos os procedimentos e as escolhas metodológicas empregadas no presente estudo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

“[...] a linguagem... o acesso a um nível superior de consciência. Uma compreensão do mundo imensamente diversificada... fez-se necessário, dia a dia, torná-la cada vez mais visível e transmissível... pela fala... o homem aprende a ler com seu cérebro”.

Dehaene (2012, p. 10).

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia deste estudo. Primeiramente, na seção 3.2, são apresentadas as perguntas de pesquisa que norteiam essa investigação, bem como as hipóteses para a escolha da abordagem desse estudo. Na seção 3.3, são apresentados os participantes e os procedimentos metodológicos sobre a escolha dos sujeitos. Na seção 3.4, é apresentado o *design* geral da pesquisa, seguido dos instrumentos de coleta de dados para cada fase do estudo. Na última seção deste capítulo, seção 3.5, são apresentadas as considerações teóricas e metodológicas adotadas para análise dos dados bem como a justificativa para a escolha da abordagem de cunho experimental quantitativo.

3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA E HIPÓTESES

O presente estudo objetiva investigar o papel da atenção e seus potenciais efeitos conscientes durante a leitura de um *input* textual em inglês como L2, identificar os níveis de consciência que poderiam evidenciar a aprendizagem dos aspectos formais – os pronomes pessoais com valor de sujeito e objeto – durante a realização de testes pelos participantes, e, ainda, verificar se, no grupo experimental, a instrução explícita sobre os pronomes pessoais causa algum efeito para que a tomada de consciência metalinguística ocorra durante a leitura textual. A pesquisa também buscou demonstrar mudanças cognitivas sobre os pronomes pessoais, comparando as três fases deste estudo – pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste tardio (posterior) e os três tipos de tarefas⁴⁸ realizados em cada fase – de palavras cruzadas, reconhecimento e produção escrita, e, ainda, verificar se há alguma correlação estatística positiva entre os níveis de consciência alcançados pelos participantes dos dois grupos – grupo controle e experimental – durante o

⁴⁸ O termo *tarefa*, neste capítulo, é visto como sinônimo de *teste*.

experimento. Com base nessas premissas, o presente trabalho contemplou as seguintes perguntas de pesquisa e hipóteses:

Pergunta 1: Qual é o papel da atenção e seus potenciais efeitos conscientes e que níveis de consciência poderiam promover o aprendizado dos aspectos formais – os pronomes pessoais – durante a leitura de um *input* textual e da realização de testes?

Hipótese: A atenção consciente inicial desempenha um papel relevante para o input linguístico. E, ainda, existe diferença em relação aos níveis de consciência sobre os pronomes pessoais, quando estes são analisados estatisticamente. Os aprendizes que notam conscientemente os pronomes pessoais, enquanto interagem com a leitura textual, apresentarão um aproveitamento maior na precisão gramatical ao realizar os três tipos de testes, ou seja, o de palavras cruzadas, o de reconhecimento e o de produção escrita.

Pergunta 2: A instrução explícita, através de um tratamento gramatical, poderia contribuir para a tomada de consciência metalinguística dos pronomes pessoais durante a leitura textual no grupo experimental?

Hipótese: Existe diferença estatisticamente significativa em relação ao tipo de instrução, neste caso, a instrução explícita sobre os aspectos formais. Logo após a instrução explícita, o grupo experimental apresentará a consciência metalinguística sobre os pronomes pessoais enquanto interage com a leitura textual.

Pergunta 3: Que mudanças cognitivas são demonstradas sobre os pronomes pessoais nos três tipos de testes – pré-teste, teste imediato e teste tardio?

Hipótese: Existe diferença estatisticamente significativa em relação às mudanças cognitivas ao longo do experimento envolvendo os pronomes pessoais. As duas primeiras fases de teste – pré-teste e teste imediato – quando comparadas aos resultados da última fase – o teste tardio – bem como o impacto propiciado pelos três tipos de testes – o de palavras cruzadas, o de reconhecimento e o de produção escrita – realizados em cada fase, evidenciam diferentes níveis de consciência, bem como o efeito duradouro, isto é, um efeito positivo e prolongado de tais níveis nos participantes.

Pergunta 4: Há correlação estatisticamente significativa entre os níveis de consciência dos participantes nos dois grupos – controle e experimental – ao longo do experimento?

Hipótese: Existe correlação estatisticamente significativa entre os níveis de consciência dos participantes nos dois grupos, medidos pelo efeito duradouro dos diferentes níveis de consciência alcançados pelos participantes, desde que tais sujeitos tenham contemplado a forma alvo pela atenção consciente, o que poderá levar ao desenvolvimento linguístico.

Cada hipótese está embasada na literatura de aquisição de segunda língua. Por exemplo, as hipóteses 1, 3 e 4 são fundamentadas pelos estudos de Leow (1997, 2013) sobre os níveis de consciência, bem como pela teoria de Schmidt (1990). Evidencia-se que o efeito de *noticing* durante o *input* linguístico leva à aprendizagem inicial dos aspectos linguísticos. Evidencia-se também que, a partir do momento em que o aprendiz faz uma reflexão, reconhecendo e usando a regra de tais aspectos linguísticos, o registro cognitivo inicial de *noticing* pode atingir níveis distintos de consciência. Em outras palavras, se os pronomes pessoais forem realmente notados e registrados conscientemente durante o *input* linguístico em uma descoberta individual e particular pelo participante, tal participante poderá internalizar os pronomes pessoais, possibilitando o desenvolvimento linguístico, envolvido pelos diferentes níveis de consciência.

Pelas evidências de Ellis (2001, 2012), a hipótese 2 é fundamentada quando este autor faz esclarecimentos sobre os efeitos da instrução para a consciência metalinguística, a qual pode ser beneficiada pela instrução Planejada com Foco na Forma e pela atenção em nível de *noticing* a um aspecto gramatical. Segundo o autor (*ibidem*), esse tipo de instrução poderá surtir efeito positivo para o aumento da consciência nos aprendizes, contribuindo com a precisão gramatical e possibilitando que tais aprendizes possam usar a forma alvo (por exemplo, os pronomes pessoais) em diferentes contextos comunicativos.

Em suma, vários estudos (BERGSLEITHNER, 2007, 2009; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER; MOTA, 2011; BERGSLEITHNER; FROTA; YOSHIOKA, 2013; ELLIS, 2001, 2006, 2012; LEOW, 1997, 2001, 2009, 2013; ORTEGA, 2009; ROBINSON, 1998, 2011; SCHMIDT, 1983, 1990, 1993, 1994, 1995, 2001, 2010), assim como este trabalho, têm discutido a relevância da atenção e os níveis de consciência no âmbito da pesquisa em LA. Portanto, esta pesquisa, corroborando com tais estudos, destaca a partir de um sentido comum mostrado na área de ASL, o fato de dispensar, notar e registrar um aspecto linguístico novo

durante o *input* possibilita a melhora no desempenho linguístico, particularmente, no contexto deste estudo, a precisão gramatical dos participantes.

3.2 PARTICIPANTES

Neste estudo, foram investigados 50 participantes estudantes de inglês como L2 e falantes de língua portuguesa do Brasil, na região Centro-Oeste. Os participantes brasileiros cursavam, no turno vespertino, a primeira série do Ensino Médio de aprendizado formal ou o equivalente a, aproximadamente, 80 horas/aula de instrução formal por ano, perfazendo duas aulas formais de inglês semanalmente equivalentes a 50 minutos cada. Todos os participantes também estudavam o espanhol como L2 além do inglês em um encontro semanal de 50 minutos. Os participantes eram 49 adolescentes e um adulto com idade variando de 13 a 23 anos, média de 15,26 e desvio padrão de 1,50. Entre o número que totaliza os participantes, 19 eram do sexo masculino e 31 do sexo feminino. Do universo de participantes, 25 fizeram parte do grupo controle e 25 do grupo experimental, ou seja, 25 participantes do grupo controle não receberam instrução sobre os pronomes pessoais, mas foram submetidos ao mesmo *input* textual e aos mesmos testes do grupo experimental, o qual recebeu intervenção pedagógica sobre tais pronomes. Os 50 participantes receberam o *input* textual rico em pronomes pessoais em um único encontro equivalente a, aproximadamente, 1h40 minutos de insumo.

Optou-se por selecionar os alunos da 1ª série do Ensino Médio por três razões: (1) primeiramente, porque somente foram disponibilizadas as turmas do turno vespertino para a coleta de dados; (2) segundo, porque no turno vespertino só havia três turmas no Ensino Médio, ou seja, duas turmas de 1ª série e uma de 2ª série e, (3) terceiro, porque esta pesquisadora teve por objetivo realizar a pesquisa com o maior número possível de pessoas que estudassem na mesma série. E, além disso, pressupõe-se que o Ensino Médio forneça uma referência de desempenho mais consistente dos aprendizes diante da leitura através de *input* textual, com foco nos pronomes pessoais em inglês.

Aos participantes foram fornecidos detalhes sobre a sua participação na pesquisa, como, por exemplo, a importância da pesquisa para o aprendizado de inglês, o número de vezes dos encontros entre os participantes com a pesquisadora,

a duração do experimento, as atividades realizadas em cada fase da pesquisa, a utilização do laboratório de línguas da escola, a participação mediante decisão voluntária, a possibilidade de desistência a qualquer momento durante a participação do experimento. A pesquisadora era a própria professora de inglês (e, além da língua inglesa, é também professora de espanhol) dos participantes, por isso, também foi esclarecido que a participação e a falta desta, ou ainda, a desistência a qualquer momento do estudo não iria interferir na nota de avaliação interna da escola.

Quanto à confidencialidade⁴⁹, os sujeitos foram informados que todos os registros coletados eram estritamente sigilosos e protegidos a partir de codificação numérica, ou seja, apenas a pesquisadora tem acesso aos dados. Além disso, foi esclarecido que, caso fosse necessário mostrar alguma foto ou áudio coletado no laboratório de línguas, os participantes seriam previamente informados e sujeitos a aprovação prévia por escrito autorizando a publicação do material. Assim sendo, após a leitura, a discussão e os devidos esclarecimentos, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Com relação aos participantes do grupo controle, o qual foi formado por 25 participantes adolescentes com idade variando de 13 a 17 anos, média de 14,80 e desvio padrão de 0,96, a forma alvo – os pronomes pessoais com valor de sujeito e de objeto – não foi ensinada de forma explícita. O grupo, formado por 09 participantes do sexo masculino e 16 do sexo feminino, foi submetido à instrução implícita, ou seja, os participantes foram induzidos a notar a forma alvo, sob condições de controle, a partir da leitura de *input* textual rico em pronomes pessoais. A instrução implícita foi envolvida em contextos interativos, significativos e comunicativos. O grupo foi bastante colaborativo com relação às estruturas inseridas no *input* textual rico em pronomes pessoais. Assim, por mais que não fosse usada a metalinguagem pela pesquisadora, isto é, a explicação das regras explicitamente para o grupo, este grupo foi encorajado a notar, implicitamente, a forma alvo em determinadas sentenças textuais numa tarefa voltada para ideias contextualizadas. Nesse momento, foi considerado não apenas o processo descendente como

⁴⁹ É a garantia do resguardo das informações dadas pessoalmente, neste estudo, em confiança e proteção, divulgadas apenas mediante autorização por escrito dos participantes.

também o ascendente dos sujeitos⁵⁰. É importante destacar que esse grupo foi submetido ao mesmo *input* textual e testes que o grupo experimental.

O grupo experimental foi formado também por 25 participantes e constituiu-se de 24 adolescentes e 1 adulto com idade variando de 14 a 23 anos, média de 15,72 e desvio padrão de 1,90, e teve como a forma alvo – os pronomes pessoais com valor de sujeito e de objeto – que foi ensinada de forma explícita. O grupo, formado por 10 participantes do sexo masculino e 15 do sexo feminino, foi submetido à instrução explícita por dedução inicialmente e, em alguns momentos, por indução consciente, ou seja, os participantes notaram conscientemente a forma alvo a partir da leitura de *input* textual fornecido e a partir dos exemplos inseridos no texto⁵¹. Em outras palavras, a forma alvo foi retirada do texto e apresentada de forma ‘isolada’ com o objetivo de explicar as regras explicitamente (explicação metalinguística) para os aprendizes para que estes descobrissem e retirassem outros exemplos da forma alvo do *input* textual. Levou-se também em consideração o processo ascendente e descendente dos participantes, contudo, é importante destacar que o foco maior da instrução foi baseado na forma explícita dos pronomes pessoais.

3.2.1 A Seleção e os Grupos de Participantes

Inicialmente, obteve-se uma amostra de 80 aprendizes no nível básico de inglês como L2, mas somente 50 participantes permaneceram no estudo. Todos eram alunos regulares da rede pública estadual da região Centro-Oeste. Do universo estatístico inicial, 40 candidatos faziam parte do grupo controle e 40 do grupo experimental. Os dois grupos foram formados aleatoriamente. Todos os candidatos foram submetidos ao teste de nivelamento em língua inglesa⁵² (ver APÊNDICE B) o qual teve por objetivo verificar o desempenho dos sujeitos sobre os pronomes pessoais durante a leitura de *input* textual em inglês e, ainda, nivelar tais sujeitos com o objetivo de selecioná-los para participar deste estudo experimental. Por fim, a

⁵⁰ Para maiores detalhes, ver seção 2.3 do capítulo 2 deste estudo.

⁵¹ Para maiores detalhes, ver seção 2.2.5 do capítulo 2 deste estudo.

⁵² O Teste de Nivelamento em Língua Inglesa foi elaborado pela própria pesquisadora, sob a orientação da prof^a Dra. Bergsleithner. As imagens do teste de nivelamento foram retiradas do livro de Schulz (2011).

amostra foi reduzida por questões de mortalidade⁵³ e das exclusões pelo teste de nivelamento (ver APÊNDICE B). Este assunto é detalhado a seguir.

A seleção de participantes incluiu um teste (ver APÊNDICE B) elaborado pela própria pesquisadora⁵⁴. Os dois seguintes parágrafos justificam duas razões sobre os assuntos que estruturam o teste de nivelamento (ver APÊNDICE B), o qual consistiu de um *input* textual em inglês a partir de Histórias em Quadrinhos⁵⁵ com ilustrações dos personagens *Peanuts*⁵⁶ e de 10 questões de múltipla escolha sobre os pronomes pessoais da língua inglesa.

Primeiro, a pesquisadora e também a professora dos participantes, precisou seguir o modelo de Currículo Referência da Rede Pública de Educação (CRRPE), o qual é um documento referencial com o objetivo de propor os conteúdos bimestrais de base comum na rede estadual, ministrados pelos professores em cada bimestre e em cada ano do Ensino Fundamental e série do Ensino Médio. O Currículo Referência de Língua Inglesa, que faz parte do CRRPE, tem como premissa propor aulas com gêneros discursivos⁵⁷ por meio da compreensão e produção de diferentes gêneros. Em outras palavras, o foco de atenção de tal currículo privilegia o *input* textual.

Segundo, o teste de nivelamento foi realizado no mês de fevereiro de 2013, ou seja, no primeiro bimestre. Portanto, de acordo com o Currículo Referencial de Língua Inglesa, o conteúdo a ser seguido pela pesquisadora/professora com os participantes da 1ª série do Ensino Médio foi o gênero discursivo Histórias em Quadrinhos com o objetivo de verificar o conhecimento prévio dos participantes sobre a compreensão leitora, isto é, a leitura e compreensão textual de forma global – compreensão ampla do texto – e de forma específica – compreensão dos pronomes pessoais.

⁵³ Esse termo estatístico é empregado para indicar a perda de participantes durante o estudo (BROWN, 2004).

⁵⁴ O teste foi revisado pela profª Dra. Bergsleithner, orientadora da pesquisadora.

⁵⁵ A História em Quadrinhos trata-se de um dos gêneros discursivos que requer a mobilização de um conjunto de saberes, como, por exemplo, o linguístico e comunicacional e, ainda, que possui um conjunto de ideias, contribuindo para a construção do sentido textual (KOCK; ELIAS, 2011).

⁵⁶ No Brasil *Peanuts* é conhecido como *Minduim*. *Peanuts* possui vários personagens, como, por exemplo, Charlie Brown e *Snoopy*. Foi uma tira de jornal desenhada e escrita pelo cartunista norte-americano Charles M. Schulz. A tira tornou-se História em Quadrinhos com o objetivo de fornecer várias mensagens sobre o que pode ocorrer com a mente humana, conforme afirma Schulz (op. cit.).

⁵⁷ O gênero discursivo dispõe de uma forma padrão e relativamente estável de um todo, envolvendo o discurso escrito e oral com o objetivo de comunicar (KOCK; ELIAS, *ibidem*). (Ver seção 2.3).

Dando prosseguimento sobre a discussão da seleção dos candidatos e da formação do grupo de participantes deste estudo, os sujeitos que obtiveram classificação alcançaram os dois seguintes critérios de avaliação, de acordo com o teste de nivelamento: (1) primeiro critério, nível básico (0 a 5 escores), portanto, um dos critérios para que o candidato participasse do experimento era alcançar um total de até 5 escores no universo de 10 escores no teste, já considerando a margem de probabilidade de resposta ao acaso dos participantes durante a realização do teste; e, (2) segundo critério, por sua vez, nível intermediário e/ou avançado (acima de 5 escores), excluía os candidatos que ultrapassassem 5 escores no teste de nivelamento.

Do universo de candidatos, apenas 01 candidato do grupo experimental alcançou escore acima de 5 no teste de nivelamento, restando, dessa forma, 39 participantes do grupo experimental e permanecendo ainda os 40 participantes do grupo controle. Contudo, até o momento do teste imediato (detalhado na seção 3.3.3), alguns candidatos que faziam parte dos grupos de participantes – controle e experimental – não frequentaram mais as aulas regulares da escola, local onde a pesquisa foi realizada. E alguns dos participantes que faziam parte dos dois grupos também foram excluídos devido a problemas técnicos em seus áudios gravados em MP3 no laboratório de línguas da escola. Diante dessa problemática que impossibilitou a realização da transcrição dos áudios coletados pela técnica de relato verbal, o subgrupo restante consistiu-se de 50 participantes como já fora mencionado em parágrafos anteriores. O QUADRO 3 (APÊNDICE C) resume o resultado do teste de nivelamento e mostra o resultado da formação dos grupos de participantes deste estudo experimental.

É ainda importante esclarecer que, a pesquisadora procurou contemplar o foco gramatical apenas relacionado aos pronomes pessoais.

3.3 *DESIGN* DO ESTUDO

Esta pesquisa utilizou o modelo de estudo de Leow (1997) que se consistiu em 4 fases seguintes: (1) uma fase de pré-teste, antes do tratamento pedagógico; (2) uma fase de tratamento pedagógico, consistindo de instrução implícita (contemplando o grupo controle) e explícita (recebida pelo grupo experimental); (3)

um pós-teste imediato, no mesmo dia do tratamento pedagógico e submetido aos dois grupos de participantes; e (4), por fim, um pós-teste tardio, duas semanas após a intervenção pedagógica, submetido aos dois grupos de participantes.

É importante esclarecer que devido a algumas restrições externas (por exemplo, alguns feriados nacionais) somadas às normas internas da escola (por exemplo, realização de alguns projetos internos e disponibilidade do laboratório de línguas em dias limitados semanalmente), as fases (detalhas nas seções 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3 e 3.3.4) que seguiram após o teste de nivelamento só puderam ser realizadas no 2º bimestre de 2013. Portanto, o *input* textual oferecido aos participantes em tal bimestre contemplava a sugestão do CRRPE, ou seja, o gênero discursivo Carta de leitor⁵⁸, adotado no currículo da escola observada.

3.3.1 Primeira Fase – Pré-Teste

Nesta primeira fase, o pré-teste, realizado na 2ª semana de maio de 2013, consistiu-se em três tarefas diferentes (consideradas testes neste estudo), as quais foram adaptadas do estudo de Leow (1997). A primeira tarefa, nomeada de pré-teste 1 (PT1), foi composta de palavras cruzadas a partir de um *input* textual⁵⁹ em inglês e de 10 questões sobre os pronomes pessoais. O objetivo principal do PT1 foi detectar o grau/nível de atenção que os aprendizes direcionaram ao teste e aos dados linguísticos. Segundo Leow (1997), as palavras cruzadas podem promover a consciência subjetiva (alguma mudança cognitiva ou comportamental) nos sujeitos devido ao *design* deste tipo de teste. Além disso, é importante destacar que, ainda segundo o mesmo autor, esse tipo de teste pode estimular o *noticing* para a forma alvo, neste caso, os pronomes pessoais, devido a algumas pistas inseridas no teste. A fim de estimular o *noticing* e/ou algum outro nível de consciência mais profundo (como a consciência metalinguística) dos participantes, enquanto estes resolviam o PT1, os dados linguísticos forneciam pistas sobre os pronomes pessoais pelo *input*

⁵⁸ A carta de leitor trata-se de um dos gêneros discursivos veiculados em jornais e revistas com o propósito de comunicar e contribuir para o ensino da leitura e produção de língua, e, ainda, fazer com que o aluno perceba os discursos que pressupõem o domínio de tal gênero (KOCK; ELIAS, op. cit.).

⁵⁹ Os *inputs* textuais de todos os textos e os da intervenção pedagógica foram retirados da revista *Speak Up* – a qual é uma revista destinada para estudantes de inglês, cujos assuntos textuais, bem como o CD de áudio e de multimídia da revista, permitem aos aprendizes interagir com os dados em inglês como L2 desde o nível iniciante, passando pelo intermediário e avançado.

textual, pelas próprias palavras cruzadas e pelas 10 questões. Por exemplo, no *input* textual, Marcelo, o autor da carta de leitor diz, “It would be lovely seeing Enya in Speak Up. She is great! I love her a lot and I would like to know more about her. Would you give me a help?”⁶⁰ e na questão 2, a pesquisadora pede que o participante preencha o espaço da cruzadinha a partir da seguinte questão, “No texto, Marcelo diz que ama a cantora *Enya*. No 1º espaço, complete com a forma da 1ª pessoa do singular, fazendo referência a Marcelo. No 2º espaço, complete com a forma da 3ª pessoa do singular, fazendo referência à cantora *Enya*”. O participante, de alguma forma, é motivado a prestar atenção ao espaço da cruzadinha para a resposta, ao *input* textual e ao que é pedido pela pesquisadora na referida questão (APÊNDICE D).

A segunda tarefa, nomeada de pré-teste 2 (PT2), foi uma tarefa de reconhecimento de múltipla escolha, constituída a partir de um *input* textual em inglês e de 10 questões sobre os pronomes pessoais. O objetivo principal do PT2 foi mensurar o *intake* dos participantes e, ainda, verificar a existência de outros níveis de consciência mais profundos sobre os pronomes pessoais. Neste teste, isto é, no PT2, os participantes circularam 1 de 4 itens sobre o pronome pessoal que substituísse corretamente o termo em destaque no enunciado de cada questão do PT2. É importante destacar que para promover um maior reconhecimento dos pronomes pessoais, as questões do PT2 contemplaram os itens do PT1, porém modificados: os pronomes pessoais foram expostos aleatoriamente não apenas pelo *input* textual, como também nas questões e nos 4 itens de cada questão. Entretanto, o participante deveria escolher o pronome que completasse o sentido do termo em destaque. No PT2, os participantes de alguma maneira poderiam ser beneficiados por algum efeito de consciência retrospectiva⁶¹ sobre os pronomes pessoais contidos no PT1, uma vez que o PT2 foi realizado logo após concluir a resolução do PT1. Sendo assim, no PT2, objetiva-se também analisar a existência de níveis de consciência distintos quando comparados com os do PT1 (APÊNDICE E).

⁶⁰ Tradução, “Seria lindo ver a Enya na *Speak Up*. Ela é ótima! Eu a amo muito e gostaria de conhecer muito mais sobre ela. Você poderia me ajudar?”.

⁶¹ A consciência retrospectiva foi um termo sugerido pela própria pesquisadora a partir da leitura sobre a reatividade da metalinguística, isto é, quando tal reatividade apresenta a possibilidade de influenciar o processo cognitivo dos participantes durante a resolução de determinadas tarefas (coocorrentes e/ou retrospectivas) (EGI et. al., 2013; SOUZA; RODRIGUES, 2008). Entretanto, a partir de outras leituras (STERNBERG, 2010), esse termo faz referência ao efeito de recenticidade, isto é, quando há uma maior tendência de recordação de palavras próximas, mais recentes, na memória.

A terceira tarefa, nomeada de pré-teste 3 (PT3), foi constituída por um teste de produção textual escrito, formado a partir de um *input* textual e mais 10 questões sobre os pronomes pessoais. Como no parágrafo anterior, o objetivo principal do PT3 foi mensurar o *intake* dos participantes e, ainda, verificar a existência de outros níveis de consciência mais profundos. No PT3, os participantes preencheram o espaço vazio com 1 de 3 itens sobre a forma alvo que substituísse corretamente o termo destacado em cada questão e que, ainda, fizesse sentido com a sentença. A fim de mensurar a habilidade do participante ao produzir as formas corretas dos pronomes pessoais em contextos distintos e estruturados, foi escolhida a tarefa, isto é, o teste de produção escrita com base em preenchimento de espaços vazios. As questões do PT3 também contemplaram os itens do PT1 e, ainda, do PT2, porém modificados com relação ao PT1: assim como no PT2, os pronomes pessoais foram expostos aleatoriamente não apenas pelo *input* textual, como também nas 10 questões do PT3. No PT3, da mesma forma que no PT2, os participantes de alguma maneira poderiam ser beneficiados por algum efeito de consciência retrospectiva sobre os pronomes pessoais contidos no PT1 e no PT2, uma vez que o PT3 foi realizado logo após o término da realização do PT2. Sendo assim, no PT3, objetivava-se também analisar a existência de níveis de consciência distintos quando comparados com os dos testes anteriores, isto é, PT1 e PT2 (APÊNDICE F).

É importante destacar que em cada pré-teste, ou seja, PT1, PT2 e PT3, o *input* textual apresentava o gênero discursivo carta de leitor com diferentes contextos temáticos (detalhados na seção 3.4.1). E, ainda, é relevante enfatizar que os níveis de consciência sobre os pronomes pessoais foram mensurados a partir da gravação das falas dos participantes pelo uso da técnica do relato verbal, mais especificamente, do protocolo de pensamento em voz alta durante a realização dos 3 pré-testes. O protocolo verbalizado é detalhado na seção 3.4.2.

3.3.2 Segunda Fase – Intervenção Pedagógica

Após a coleta de dados dos participantes na fase do pré-teste, a segunda fase – a intervenção pedagógica – teve por objetivo principal preparar tais participantes para usar os pronomes pessoais no pós-teste imediato, o qual foi aplicado no mesmo dia deste tratamento e, ainda, no pós-teste tardio, o qual foi

aplicado duas semanas após este tratamento. O tratamento instrucional foi ministrado em duas sessões consecutivas, no mesmo dia e no período vespertino, com duração de, aproximadamente, 50 minutos cada sessão.

Ambos os pós-testes – o imediato e o tardio – (detalhados respectivamente na seção 3.3.3 e 3.3.4) foram aplicados com o objetivo de verificar se os participantes tinham notado a estrutura alvo durante o tratamento pedagógico. Além disso, o teste tardio teve por objetivo também verificar se tais participantes tinham mantido a forma alvo ao longo do período de tempo como resultado de níveis de consciência distintos.

Seguindo o tratamento pedagógico, o grupo experimental recebeu a instrução acerca da estrutura alvo em língua inglesa previamente selecionada para o presente estudo – os pronomes pessoais como sujeito e objeto. A seleção prévia da estrutura alvo ocorreu devido à proposta curricular estadual ao sugerir o ensino de Histórias em Quadrinhos, no 1º bimestre de 2013, e pela predominância de pronomes pessoais nesse tipo de gênero discursivo, e, ainda, pelos resultados dos dados coletados do teste de nivelamento, o qual resultou na exclusão de apenas 1 dos 80 candidatos iniciais ao ser um único candidato a alcançar 8 escores na época, evidenciando que tal sujeito poderia ter um nível de conhecimento maior (acima de 50%) sobre a estrutura alvo, se comparado aos demais candidatos (ver APÊNDICE C). Apesar de a intervenção pedagógica ter acontecido no 2º bimestre, contemplando um *input* textual a partir do gênero discursivo Carta de Leitor, resolveu-se manter os pronomes pessoais como a forma alvo desta pesquisa também no 2º bimestre.

É importante destacar que os pronomes pessoais só foram contemplados uma única vez durante os dados coletados, ou seja, os participantes, em sala de aula, não tiveram nenhuma prática com tal estrutura gramatical com sua professora/pesquisadora a não ser no dia do tratamento instrucional através de *input* textual pela leitura em L2.

O tipo de tratamento adotado, neste estudo experimental, foi a instrução Planejada com Foco na Forma, seguindo a proposta de Ellis (2001), que objetiva induzir o aprendiz de L2 a prestar atenção ao aspecto linguístico alvo, isto é, a ter um aumento de consciência gramatical (consciência metalinguística), pela atenção dispensada de maneira indutiva da forma gramatical específica (neste estudo, os

pronomes pessoais) em contexto interativo e significativo quanto ao uso de tal estrutura gramatical (ver seção 2.2.4).

Seguindo a instrução com foco primeiramente no significado, para depois chamar a atenção à forma alvo, foi entregue aos participantes um *input* textual rico em pronomes pessoais para que tais sujeitos prestassem atenção ao *input* antes de serem orientados a notar à forma. O *input* textual procurou ilustrar 4 textos em forma de Carta de Leitor retirados de 3 números da revista *Speak Up* – nº 264, nº 266 e nº 286 – da editora *Rickdan Divisão Educacional*.

Aos participantes foram entregues os 4 textos, os quais foram reunidos em uma única folha de papel que estava anexada à outra folha com a capa, escolhida aleatoriamente, de uma das revistas – a de nº 266. A capa trazia a imagem do presidente dos Estados Unidos, Denzel Washington. O objetivo em anexar uma das capas da revista foi apenas introduzir o assunto e mostrar aos participantes o *design* de capa da *Speak Up*. Com o mesmo objetivo, os 4 textos foram reunidos como se tivessem sido publicados na mesma revista e na mesma seção Carta (*Letters*), que faz referência às cartas dos leitores publicadas na *Speak Up* (APÊNDICE G).

Retomando a parte introdutória da aula, foi solicitado aos participantes que observassem a imagem e respondessem quem era a pessoa e onde a referida imagem foi publicada. A intenção inicial foi a de expor os participantes à revista *Speak Up* e introduzir a adequação do gênero discursivo de tais participantes à situação comunicativa e interativa, fazendo uso do conhecimento prévio dos sujeitos sobre o conceito e objetivo de Carta de Leitor. Posteriormente, os participantes foram solicitados a observar a seção *Letters* e a fazer uma leitura silenciosa e completa das 4 cartas de leitores no período de aproximadamente 10 minutos.

Em seguida, os sujeitos foram encorajados a participar em dupla e outros em grupos pequenos, trocando ideias e suposições com os demais participantes por alguns minutos e, posteriormente, de maneira coletiva e colaborativa com a pesquisadora durante o *input* textual significativo. Nesse momento de interação, os participantes foram levados a notar (ou ter consciência de) os aspectos linguísticos durante o contexto de interação comunicacional (ELLIS, 2001). Para isso, alguns trechos das cartas de leitores foram destacados oralmente e, por vezes, de forma escrita na lousa pela pesquisadora. Em outras palavras, aos participantes era pedido para explicar o que estava acontecendo no referido trecho textual em destaque. A pesquisadora fazia perguntas aos participantes de forma que estes direcionassem

sua atenção para a estrutura alvo. Ao final, foi pedido aos participantes que identificassem as palavras/termos que faziam referência ao leitor da carta, conforme demonstra o QUADRO 4 (APÊNDICE H).

Portanto, a intenção de expor tais perguntas aos participantes foi levá-los, inicialmente, a interagir como o *input* textual com foco no significado e, posteriormente, direcionar a atenção dos aprendizes à forma alvo, grifando-a em vários trechos que formam a carta de leitor. É importante destacar que, ao invés de usar a palavra ‘pronomes’, a pesquisadora preferiu, inicialmente, usar ‘termos/palavras’, conforme mostra o QUADRO 4 (ver APÊNDICE H). O objetivo foi verificar se tais participantes reconheceriam e nomeassem tais termos/palavras como ‘pronomes’ antes da instrução explícita conforme detalhada no parágrafo seguinte.

Dando prosseguimento à instrução, a pesquisadora/professora instruiu os participantes do grupo experimental a respeito dos pronomes pessoais. Explicou-se que, assim como em português, na língua inglesa tais pronomes são do caso reto, com valor de sujeito (*subjective pronouns*) e do caso oblíquo, com valor de objeto (*objective pronouns*). Explicou-se que os *subjective pronouns* são posicionados nas sentenças antes de verbos, e que, os *objective pronouns* são posicionados nos trechos após verbos e preposições. Após isso, foram explorados vários exemplos de trechos retirados das cartas de leitores, os quais também foram adaptados a fim de contemplar todos os pronomes pessoais, bem como o uso destes (APÊNDICE H).

Por fim, vale ressaltar que algumas preposições foram também exploradas e copiadas na lousa juntamente com os pronomes a fim de que estes fossem, explicitamente, mostrados aos participantes, levando em consideração as modificações que ocorrem quando os *subjective pronouns* se transformam em *objective pronouns*.

Em outras palavras, os pronomes foram comparados ao serem posicionados como sujeitos – precedendo os verbos – e como objetos – deslocando-se para depois de verbos e preposições – em uma frase. E, ainda, foram mostrados quais pronomes pessoais poderiam substituir corretamente palavras/termos das cartas de leitores, conforme os exemplos e cores mostrados a seguir⁶²:

⁶² Tradução dos exemplos: 1. Devo a você; 2. Você me mostrou; 3. Ele a leu; 4. Ela o ajudou; 5. Ela quer uma delas; 6. Eles lhe deram; 7. Você acredita em nós; 8. Nós queremos estar com você.

Pronomes do caso reto/ verbo ou preposição/ Pronomes do caso oblíquo

1. I	owe to	you
2. You	showed	me
3. He	read	it
4. It	helped	him
5. She	wants one of	them
6. They	give to	her
7. You	believe	us
8. We	want to be with	you

Portanto, quando foi comparada a estrutura de *subjective pronouns* e *objective pronouns*, conforme os exemplos mostrados anteriormente, os participantes receberam, explicitamente, explicações sobre o uso da forma alvo pela tomada de consciência metalinguística dos participantes. Ao utilizar a instrução Planejada com Foco na Forma, os aprendizes foram levados a perceber o uso de tais pronomes em sentenças distintas em língua inglesa. O QUADRO 4 (ver APÊNDICE H) apresenta a intervenção pedagógica.

3.3.3 Terceira fase – Pós-Teste Imediato

Nesta terceira fase, o pós-teste imediato, realizado no mesmo dia da 2ª fase – o tratamento pedagógico, conforme seção anterior –, consistiu-se de três tarefas diferentes, as quais também foram adaptadas do estudo de Leow (1997). A primeira tarefa, nomeada de pós-teste imediato 1 (T11), foi composta de palavras cruzadas a partir de um *input* textual em inglês e de 10 questões sobre os pronomes pessoais. O objetivo principal do T11 foi também detectar o grau/nível de atenção, os níveis e os efeitos de consciência que os aprendizes direcionaram ao teste e aos dados linguísticos logo após o efeito imediato da instrução pedagógica. É importante destacar que devido ao efeito imediato da instrução, o nível de *noticing* dos participantes para tais pronomes também foi avaliado como o grau inicial de consciência para que a forma alvo fosse internalizada no *intake*. Assim sendo, o T11 objetiva também verificar os efeitos da instrução na consciência metalinguística (acurácia gramatical) quanto à utilização dos pronomes pessoais (APÊNDICE I).

A segunda tarefa, nomeada de pós-teste imediato 2 (TI2), foi uma tarefa de reconhecimento de múltipla escolha, constituída a partir de um *input* textual em inglês e de 10 questões sobre os pronomes pessoais. O objetivo principal do TI2 foi o mesmo mencionado no parágrafo anterior com relação ao TI1. Neste teste imediato, isto é, no TI2, os participantes circularam 1 de 4 itens sobre o pronome pessoal que substituísse corretamente o termo em destaque no enunciado de cada questão do TI2. É importante destacar que para promover um maior reconhecimento dos pronomes pessoais, as questões do TI2 contemplaram os itens do TI1, porém modificados: os pronomes pessoais foram expostos aleatoriamente não apenas pelo *input* textual, como também nas questões e nos 4 itens de cada questão. Entretanto, o participante deveria escolher o pronome que completasse o sentido do termo em destaque. O TI2 foi realizado logo após concluir a resolução do TI1. No TI2, além do efeito imediato da instrução, os participantes de alguma maneira poderiam ser beneficiados por algum efeito de consciência retrospectiva sobre os pronomes pessoais contidos no TI1, uma vez que o TI2 foi realizado logo após concluir a resolução do TI1. Sendo assim, no TI2, objetiva-se também analisar a existência de níveis de consciência distintos quando comparados com os do TI1 (APÊNDICE J).

A terceira tarefa, nomeada de pós-teste imediato 3 (PT3), foi constituída por um teste imediato de produção textual escrito, formado a partir de um *input* textual e mais 10 questões sobre os pronomes pessoais. O objetivo principal do TI3 foi o mesmo contemplado no TI1 e TI2 já mencionados nesta seção. No TI3, os participantes preencheram o espaço vazio com 1 de 3 itens sobre a forma alvo que substituísse corretamente o termo destacado em cada questão e que, ainda, fizesse sentido com a sentença. A fim de mensurar a habilidade do participante ao produzir as formas corretas dos pronomes pessoais em contextos distintos e estruturados, foi escolhida a tarefa, isto é, o teste imediato de produção escrita com base em preenchimento de espaços vazios. As questões do TI3 também contemplaram os itens do TI1 e, ainda, do TI2, porém modificados com relação ao TI1: assim como no TI2, os pronomes pessoais foram expostos aleatoriamente não apenas pelo *input* textual, como também nas 10 questões do TI3. O TI3 foi realizado logo após o término da realização do TI2. No TI3, além do efeito imediato da instrução, novamente os participantes de alguma maneira poderiam ser beneficiados por algum efeito de consciência retrospectiva sobre os pronomes pessoais contidos no TI1 e TI2, uma vez que o TI3 foi realizado logo após concluir a resolução do TI2.

Sendo assim, no TI3, objetiva-se também analisar a existência de níveis de consciência distintos quando comparados com os do TI1 e TI2 (APÊNDICE K).

É importante destacar que, assim como ocorrera em cada pré-teste, o *input* textual do pós-teste imediato, isto é, do TI1, TI2 e TI3, apresentou o gênero discursivo carta de leitor com diferentes contextos temáticos (detalhados na seção 3.4.1). E como mencionado na seção do pré-teste, nesta fase do teste imediato os níveis de consciência sobre os pronomes pessoais também foram mensurados a partir da gravação das falas dos participantes pelo uso da técnica do relato verbal de pensamento em voz alta durante a realização dos 3 pós-testes imediatos (veja-se seção 3.4.2).

3.3.4 Quarta fase – Pós-Teste Tardio

Nesta quarta fase, o pós-teste tardio, realizado no intervalo de duas semanas após o tratamento pedagógico, consistiu-se de três tarefas diferentes, baseadas no estudo de Leow (1997). A primeira tarefa, nomeada de pós-teste posterior 1 (TP1), novamente foi composta de palavras cruzadas a partir de um *input* textual em inglês e de 10 questões sobre os pronomes pessoais. O objetivo principal do TP1 foi novamente detectar o grau/nível de atenção, os níveis e os efeitos de consciência que os aprendizes direcionaram ao teste e aos dados linguísticos num intervalo de duas semanas após o tratamento instrucional. E, ainda, devido ao efeito da instrução, mensurar os níveis de consciência dos participantes para os pronomes pessoais e a consciência metalinguística quanto à utilização de tais pronomes durante o *input* textual após um intervalo de duas semanas (APÊNDICE L).

A segunda tarefa, nomeada de pós-teste posterior 2 (TP2), foi novamente uma tarefa de reconhecimento de múltipla escolha, constituída a partir de um *input* textual em inglês e de 10 questões sobre os pronomes pessoais. O objetivo principal do TP2 foi mais uma vez mensurar o *intake* dos participantes num intervalo de duas semanas após a instrução. Neste teste posterior, isto é, no TP2, novamente, os participantes circularam 1 de 4 itens sobre o pronome pessoal que substituiu corretamente o termo em destaque no enunciado de cada questão do TP2. Mais uma vez, para promover um maior reconhecimento dos pronomes pessoais, as questões do TP2 contemplaram os itens do TP1, porém modificados: novamente, os

pronomes pessoais foram expostos aleatoriamente não apenas pelo *input* textual, como também nas questões e nos 4 itens de cada questão. Entretanto, o participante deveria escolher o pronome que completasse o sentido do termo em destaque. Como mencionado em seções anteriores, os participantes de alguma maneira poderiam ser beneficiados por algum efeito de consciência retrospectiva sobre os pronomes pessoais contidos no TP1, uma vez que o TP2 foi realizado logo após concluir a resolução do TP1. Sendo assim, no TP2, mais uma vez, objetiva-se também analisar a existência de níveis de consciência distintos e/ou duradouros quando comparados com os do TP1 (APÊNDICE M).

A terceira tarefa, nomeada de pós-teste tardio 3 (TT3), foi constituída por um teste imediato de produção textual escrito, formado a partir de um *input* textual e mais 10 questões sobre os pronomes pessoais. O objetivo principal do TP3 foi o mesmo mencionado no parágrafo anterior. No TP3, os participantes preencheram o espaço vazio com 1 de 3 itens sobre a forma alvo que substituísse corretamente o termo destacado em cada questão e que, ainda, fizesse sentido com a sentença. A fim de mensurar a habilidade do participante ao produzir as formas corretas dos pronomes pessoais em contextos distintos e estruturados, foi escolhido o teste tardio de produção escrita com base em preenchimento de espaços vazios. As questões do TT3 também contemplaram os itens do TT1 e, ainda, do TT2, porém modificados: assim como no TT2, os pronomes pessoais foram expostos aleatoriamente não apenas pelo *input* textual, como também nas 10 questões do TT3. O TT3 foi realizado logo após o término da realização do TT2. É relevante destacar que os participantes de alguma maneira poderiam ser beneficiados por algum efeito de consciência retrospectiva sobre os pronomes pessoais contidos no TT1 e TT2, uma vez que o TT3 foi realizado logo após concluir a resolução do TT2. Sendo assim, no TT3, objetiva-se também analisar a existência de níveis de consciência distintos e/ou duradouros quando comparados com os do TT1 e TT2 (APÊNDICE N).

Em outras palavras, pela análise das gravações, objetiva-se verificar se a instrução teve algum efeito na consciência dos participantes sobre os pronomes pessoais e, se os participantes apresentaram níveis de consciência distintos, comparando-se a fase do pré-teste e a do pós-teste imediato, com esta fase, a fase pós-teste tardio. É importante destacar que, assim como ocorrera em cada fase, o *input* textual do TT1, TT2 e TT3 apresentou o gênero discursivo carta de leitor com diferentes contextos temáticos (detalhados na seção 3.4.1). E, ainda, é relevante

esclarecer que os níveis de consciência sobre os pronomes pessoais foram mensurados a partir da gravação das falas dos participantes pelo uso da técnica do relato verbal, mais especificamente, do protocolo de pensamento em voz alta durante a realização dos 3 pós-testes posteriores. O protocolo verbalizado é detalhado na seção 3.4.2.

Enfim, todos os dados descritos em todas as fases do experimento foram coletados por meio dos instrumentos descritos a seguir.

3.4 INSTRUMENTOS

Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: de protocolos escritos de *input* textual (teste de nivelamento, cruzadas de palavras, reconhecimento de múltipla escolha e produção escrita pelo preenchimento de espaços vazios), de protocolos de pensamentos verbalizados e de um questionário. Todos esses instrumentos são detalhados nas seções 3.4.1, 3.4.2 e 3.4.3, respectivamente.

3.4.1 Protocolos Escritos de *Input* Textual

Os protocolos escritos de *input* textual precisaram seguir o conteúdo curricular de língua inglesa das escolas públicas de um dos estados brasileiros da região Centro-Oeste. Em outras palavras, o gênero discursivo Histórias em Quadrinhos no teste de nivelamento e Carta de Leitor nos demais protocolos foram o insumo recebido pelos participantes, o qual era um *input* textual rico em pronomes pessoais. Além dos textos, tais protocolos consistiram também de uma sequência de 10 questões sobre a forma alvo a fim de que os participantes escolhessem e/ou escrevessem suas respostas correspondentes, possibilitando, assim, justificar a precisão gramatical sobre os pronomes pessoais. Todos os protocolos escritos, elaborados pela pesquisadora, tiveram seus textos adaptados a fim de que pudessem contemplar ricamente tais pronomes. Com relação aos protocolos textuais administrados nas fases do pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste tardio, o objetivo principal foi o de mensurar os níveis de consciência dos aprendizes para

os pronomes pessoais em três momentos: antes da instrução, imediatamente após a instrução e duas semanas após a instrução, já que tais protocolos escritos foram realizados simultaneamente com os protocolos verbalizados dos pensamentos (detalhados na seção 3.4.2). É ainda relevante informar que em cada fase de teste, os participantes receberam 3 modelos distintos de protocolo escrito: o primeiro foi formado a partir de uma cruzada de palavras, o segundo a partir de reconhecimento de múltipla escolha e, o terceiro, por sua vez, a partir de produção escrita de preenchimento de espaços vazios. Os participantes tiveram até 10 minutos para a realização de cada modelo de protocolo escrito, totalizando-se então até 30 minutos para a realização dos três tipos de testes em cada fase deste experimento. Todos os protocolos escritos de *input* textual são descritos nas seguintes seções: 3.4.1.1(o de nivelamento), 3.4.1.2 (o de cruzadas de palavras), 3.4.1.3, (o de reconhecimento de múltipla escolha) e, por fim, 3.4.1.4 (o de produção escrita a partir do preenchimento de espaços vazios).

3.4.1.1 Protocolo Escrito – Teste de Nivelamento

O primeiro protocolo escrito consistiu de um teste de nivelamento, realizado no primeiro bimestre de 2013, precisamente, no mês de fevereiro. O *input* textual contemplado neste protocolo escrito foi o gênero Histórias em Quadrinhos com ênfase em pronomes pessoais, seguido de 10 questões sobre tais pronomes. É importante destacar que, inicialmente, a pesquisadora teve por objetivo focar além dos pronomes pessoais, os pronomes demonstrativos, o qual foi contemplado apenas na 10^a questão (ver APÊNDICE A). Entretanto, preferiu-se contemplar apenas os pronomes pessoais⁶³. O objetivo deste protocolo inicial foi o de verificar o conhecimento prévio e a compreensão leitora de forma global (compreensão ampla do texto) e de forma específica (compreensão dos pronomes pessoais) de cada candidato a fim de descartar deste estudo experimental indivíduos que apresentassem um resultado acima de 50% de acerto neste protocolo inicial (ver APÊNDICE C).

⁶³ Ver detalhes na seção 3.2.1 deste capítulo.

3.4.1.2 Protocolo Escrito – Teste de Palavras Cruzadas

O segundo protocolo escrito foi elaborado a partir de um teste de palavras cruzadas realizado na fase do pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste tardio. Este protocolo foi realizado no segundo bimestre de 2013, precisamente, no mês de maio e junho de 2013.

O *input* textual do pré-teste era uma carta de um dos leitores da revista *Speak Up* (ver APÊNDICE D), escrita por Marcelo Maciel de Almeida. Em suma, o contexto da carta consistiu de elogios sobre a nova aparência da capa da *Speak Up* e da importância dessa revista. É relevante destacar que na carta o leitor destaca seu gosto musical por uma banda da Irlanda. O autor da carta também recebe a resposta dos editores da revista, os quais se mostram satisfeitos em tê-lo como leitor da *Speak Up*. As 10 questões contemplaram os pronomes pessoais e os participantes tinham a possibilidade de acertar um total de 14 escores na cruzada de palavras neste protocolo escrito.

O *input* textual do pós-teste imediato era uma carta de um dos leitores da revista *Speak Up* (ver APÊNDICE I), escrita por Manuel Silva Lima. Em suma, o contexto da carta destacou a importância da revista para o aprendizado de inglês desse leitor. Foi feita uma ligação com a carta do pré-teste quando Lima mencionou o seu gosto musical por uma banda da Irlanda. O autor da carta também recebeu a resposta dos editores da revista, os quais se mostraram interessados em realizar o pedido acerca de acréscimo de ditados nas próximas revistas. As 10 questões contemplaram os pronomes pessoais e os participantes tinham a possibilidade de acertar um total de 12 escores na cruzada de palavras neste protocolo escrito.

O *input* textual do pós-teste tardio era uma carta de um dos leitores da revista *Speak Up* (ver APÊNDICE L), escrita por Lizéte Grillo. Em suma, o contexto da carta consistiu de elogios sobre a revista bem como a equipe de funcionários da *Speak Up*. A autora da carta é professora e destaca a importância do envio de CDs juntamente com a revista mensalmente. A leitora também recebe a resposta dos editores da revista, os quais se mostram satisfeitos em tê-la como leitora da *Speak Up*, e, ainda, mostram-se prestativos em publicar mais artigos que possam ajudá-la. As 10 questões contemplaram os pronomes pessoais e os participantes tinham a possibilidade de acertar um total de 14 escores na cruzada de palavras neste protocolo escrito.

3.4.1.3 Protocolo escrito – Teste de Reconhecimento de Múltipla Escolha

O terceiro protocolo escrito foi elaborado a partir de um teste de reconhecimento de múltipla escolha sobre os pronomes pessoais realizado na fase do pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste tardio. Este protocolo foi realizado no mesmo período do teste de palavras cruzadas. Este protocolo consistiu de um *input* textual e mais 10 questões sobre os pronomes pessoais. Os participantes tinham a possibilidade de acertar um total de 10 escores. Cada questão, valendo 1 escore, foi elaborada com 4 itens de múltipla escolha, dentre os quais, 3 itens de cada questão eram distratores, competindo com o estímulo alvo pelo foco da atenção. Em outras palavras, os estímulos de distração eram relacionados ao *input* textual, mas que não faziam referências à resposta alvo sobre os pronomes pessoais em cada questão. O objetivo era analisar o envolvimento da consciência dos participantes durante a resolução de cada questão por meio dos protocolos verbalizados dos pensamentos (detalhado na seção 3.4.2) a respeito dos pronomes pessoais, forma alvo deste estudo. Todos os itens foram aleatoriamente selecionados pela pesquisadora.

O *input* textual do pré-teste era uma carta de um dos leitores da revista *Speak Up* (ver APÊNDICE E), escrita por Jean Marino Delize. Em suma, o contexto da carta consistiu de elogios sobre os conteúdos atualizados da *Speak Up*. O autor da carta também recebeu a resposta dos editores da revista, os quais responderam à pergunta do leitor sobre o dia que as revistas são entregues nas bancas de jornal mensalmente.

O *input* textual do pós-teste imediato foi uma carta de um dos leitores da revista *Speak Up* (ver APÊNDICE J), escrita por Beliria de Oliveira Resende. Em suma, o contexto da carta destacou elogios à revista, a qual tem contribuído para um melhor nível de conhecimento de inglês da leitora. Nesta carta, a leitora não recebeu a resposta dos editores da revista. Da mesma forma, o *input* textual do pós-teste tardio foi uma carta de um dos leitores da revista *Speak Up* (ver APÊNDICE M), escrita por Alexandre Pico. Em suma, o contexto da carta consistiu de elogios sobre a revista *Speak Up*. O autor da carta destaca sua melhor amiga que também gosta da revista e, principalmente, de artigos sobre cantores. O leitor recebe a resposta dos editores da revista, os quais respondem à pergunta dele sobre a frequência de lançamento das revistas. É importante destacar que a pergunta de Alexandre e as respostas dos editores mostram a existência de uma ligação entre

esta carta de leitor e a carta de leitor do protocolo de reconhecimento do pré-teste, quando os sujeitos das cartas de leitores fazem referência sobre a data de distribuição mensal da revista.

3.4.1.4 Protocolo Escrito – Teste de Produção Escrita pelo Preenchimento de Lacunas

O quarto protocolo escrito consistiu de um teste de produção escrita a partir de preenchimento de espaços vazios sobre os pronomes pessoais, realizado na fase do pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste tardio. Este protocolo foi realizado no segundo bimestre de 2013, precisamente, no mês de maio e junho de 2013. Tal protocolo consistiu de um *input* textual e mais 10 questões sobre os pronomes pessoais. Os participantes tinham a possibilidade de acertar um total de 10 escores. Cada questão, valendo 1 escore, foi elaborada com 3 itens de múltipla escolha para o preenchimento dos espaços vazios. Dos 3 itens de cada questão, 2 itens de cada questão eram distratores, competindo com o estímulo alvo pelo foco da atenção. Como já mencionado na seção anterior, os estímulos de distração foram relacionados ao *input* textual, e não fizeram referências à resposta alvo sobre os pronomes pessoais em cada questão. Todos os itens, mais uma vez, foram aleatoriamente selecionados pela pesquisadora.

O *input* textual do pré-teste foi uma carta de um dos leitores da revista *Speak Up* (ver APÊNDICE F), escrita por Isaias Pospichil. Em suma, o contexto da carta consistiu de uma opinião do leitor sobre a permanência do inglês e não do português na revista. Além disso, o leitor sugere que a revista trabalhe as palavras mais complicadas no glossário da *Speak Up*. O autor da carta recebeu a resposta dos editores da revista, os quais apreciaram a opinião de Isaias sobre a permanência do inglês no editorial da revista.

O *input* textual do pós-teste imediato foi uma carta de um dos leitores da revista *Speak Up* (ver APÊNDICE K), escrita por Bruno Coriolano. Em suma, o contexto da carta destacou a sugestão desse leitor com relação à publicação de artigos da revista que contemplassem alguns cursos que melhoram seu inglês. Bruno, que se destaca como professor de inglês, não recebeu a resposta dos editores da revista. É importante destacar que esta carta de leitor apresenta uma

breve ligação com o conteúdo da carta de leitor do protocolo de cruzada de palavras do pré-teste, quando os sujeitos enfatizam a nova aparência da capa da revista.

O *input* textual do pós-teste tardio era uma carta de um dos leitores da revista *Speak Up* (ver APÊNDICE N), escrita por Edmilson Pinto da Silva. Em suma, o contexto da carta consistiu de elogios sobre a revista *Speak Up*. O autor da carta esclarece que é leitor da revista desde 1997 e, que, desde então, viu muitas mudanças na revista. O leitor destaca a revista como uma ferramenta útil que além de informar também o ajuda a praticar o inglês. Silva, após destacar algumas seções que mais gosta, finaliza sua carta pedindo a publicação de artigos com locuções que, na opinião dele, é um assunto confuso quando se aprende o inglês. Por fim, o leitor não recebeu a resposta dos editores da revista.

3.4.2 Protocolos Verbalizados dos Pensamentos

Os protocolos verbalizados dos pensamentos em voz alta foram utilizados em todas as fases deste experimento, ou seja, no pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste tardio simultaneamente à leitura de *input* textual. É relevante destacar que, segundo Souza e Rodrigues (2008), o emprego da técnica dos protocolos verbalizados possibilita minimizar o efeito da inacessibilidade aos dados da consciência dos participantes, enquanto estes estão envolvidos com o *input* textual. Portanto, neste estudo, o objetivo do emprego dessa técnica foi verificar se os participantes notaram a forma alvo, a qual estava relacionada aos pronomes pessoais, bem como seus potenciais efeitos conscientes durante a realização dos três tipos de testes de leitura – nas palavras cruzadas, no reconhecimento de múltipla escolha e na produção escrita pelo preenchimento de espaços vazios – ao longo do experimento. E, ainda, com os protocolos verbalizados dos pensamentos, o objetivo também foi analisar se a acurácia gramatical da estrutura alvo foi mantida na fase do pós-teste tardio.

Como a técnica de protocolo verbalizado dos pensamentos implicou a execução simultânea de duas tarefas complexas e, provavelmente, distintas, isto é, a tarefa de *input* textual e o relato dos processos conscientes coocorrentes com a execução dessa tarefa textual, os participantes, antes da realização do pré-teste, foram submetidos a uma sessão de treinamento quanto ao uso da técnica no

laboratório de línguas da escola, local onde os dados foram coletados, durante o período regular de aula no turno vespertino. O objetivo do treinamento antes da realização das fases deste experimento foi preparar o participante para estar atento ao ato de verbalizar seus pensamentos durante o processo de realização dos testes, uma vez que, segundo Souza e Rodrigues (ibidem), o *input* textual e a verbalização, tarefas aparentemente complexas e distintas, são desafios aos participantes, principalmente, quando estes buscam à compreensão dos aspectos linguísticos, no caso deste estudo, os pronomes pessoais em L2.

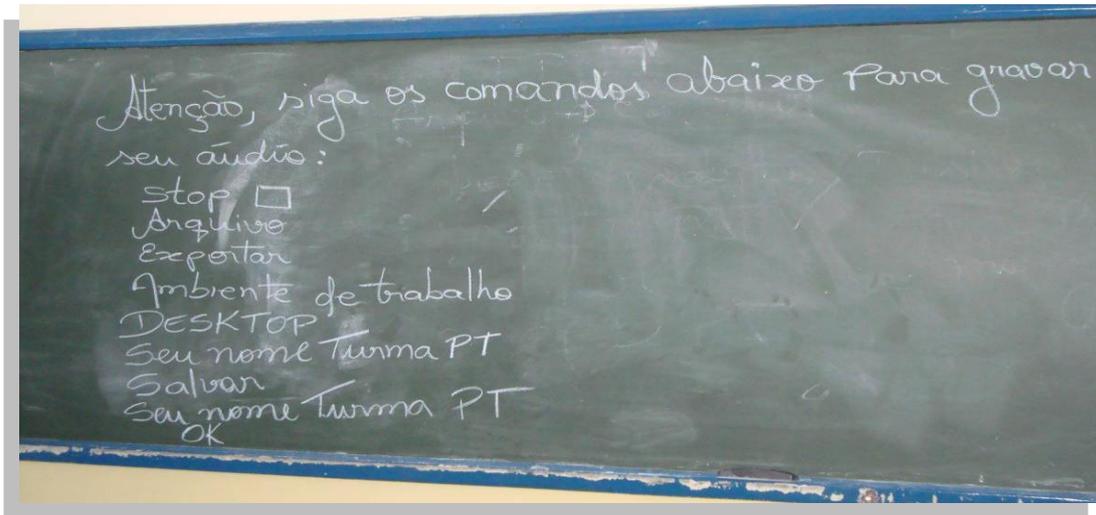
Durante a sessão de treinamento para cada participante, realizado no mês de maio de 2013, os sujeitos entraram no laboratório, previamente preparado por esta pesquisadora, contendo 25 computadores portáteis, 25 microfones de cabeça com fio, um data-show, uma televisão e um quadro de giz, conforme a figura 1 abaixo:

FIGURA 1 – Laboratório de línguas da escola, local onde foram realizados os protocolos verbalizados dos pensamentos pelos participantes.



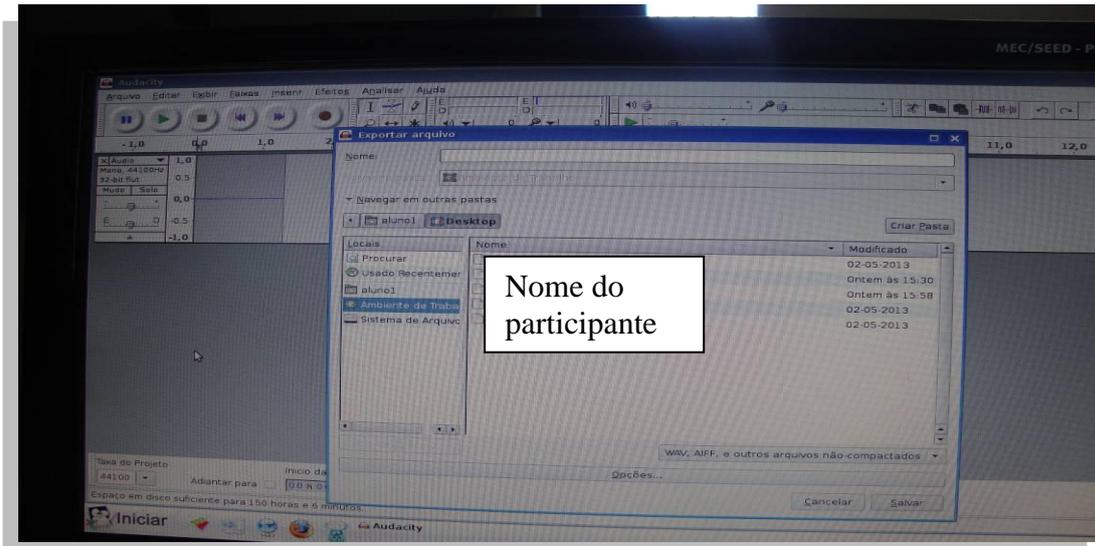
A pesquisadora, durante o experimento, contou com o apoio voluntário de um dos monitores da escola, o qual auxiliou os participantes quantos aos procedimentos a serem realizados durante o uso da técnica de verbalização dos pensamentos em voz alta. Inicialmente, o monitor demonstrou, passo a passo, os procedimentos por meio do *data show* aos participantes, os quais observaram e, posteriormente, executavam os comandos para gravar suas falas nos áudios. Os comandos para gravação das falas em áudio também foram escritos no quadro de giz, conforme demonstra a figura 2 abaixo:

FIGURA 2 – Procedimentos escritos no quadro de giz para a gravação dos protocolos verbalizados dos pensamentos.



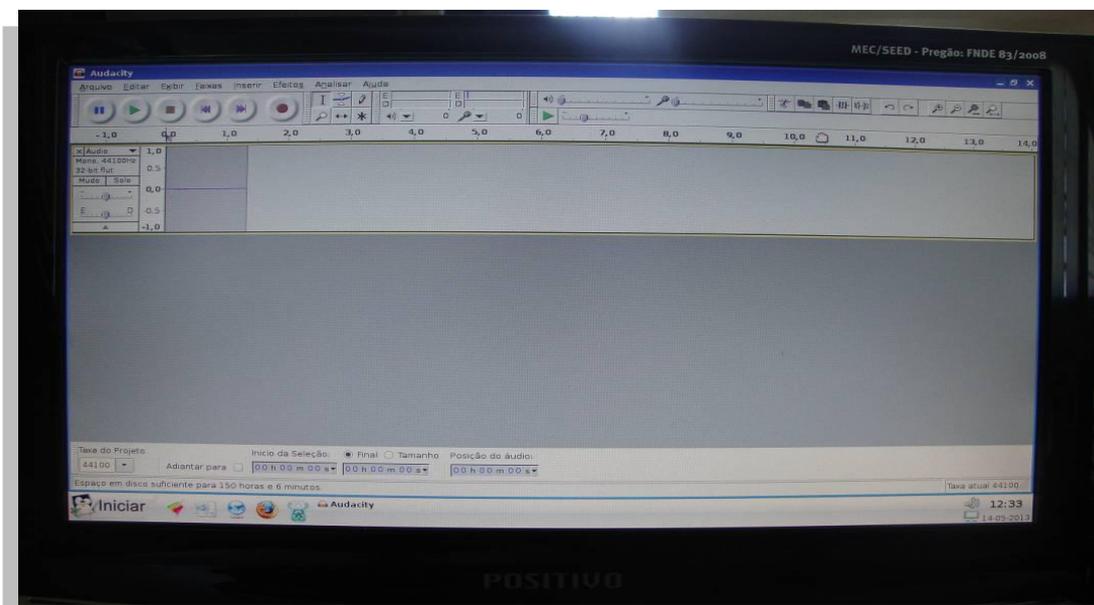
Segundo Ericsson e Simon (1993), após as instruções para a realização das verbalizações, os treinamentos dos participantes são necessários a fim de evitar a possibilidade de interferência dos relatos verbais durante a realização dos testes experimentais com leitura. Para Souza e Rodrigues (op. cit., p. 30), o treinamento é “essencial, pois quanto mais explícitos forem os relatos dos processos, menos subjetivas e, portanto, mais confiáveis serão as suas classificações”. Assim sendo, a figura 3, a seguir, mostra o momento de treinamento dos participantes quanto à realização de suas verbalizações dos pensamentos em voz alta:

FIGURA 3 – Execução dos procedimentos para a gravação dos protocolos verbalizados dos pensamentos no computador portátil.



Portanto, na sessão de treinamento realizado no mês de maio, a pesquisadora juntamente com o monitor passaram, verbalmente com o auxílio do quadro de giz e, simultaneamente, pelo *data show*, as instruções visuais e auditivas a fim de que os participantes treinassem os comandos a serem realizados durante o experimento com o programa *audacity*, isto é, um programa de edição digital de áudio disponível pela plataforma *Linux* (sistema operacional de computador) da escola, permitindo o formato de gravação e reprodução de sons em MP3. O programa *audacity* é mostrado na figura 4 a seguir.

FIGURA 4 – Programa usado para a gravação dos protocolos verbalizados dos pensamentos.



Na fase do pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste tardio, o monitor também auxiliou voluntariamente a pesquisadora com relação à gravação dos áudios dos participantes, quando estes finalizavam seus testes e ainda apresentavam alguma dúvida quanto aos comandos de conclusão da gravação de seus áudios. O objetivo era não deixar o participante esperando por muito tempo ao término de seus testes no laboratório de línguas, uma vez que, ao concluir tais testes, os sujeitos se deslocavam imediatamente para outra sala.

Com relação ao tempo estipulado para a realização da gravação de suas falas, aos participantes foi estabelecido um tempo de aproximadamente 30 minutos para a gravação de suas falas de pensamento durante a realização coocorrente dos três modelos de testes (palavras cruzadas, reconhecimento e produção escrita) em cada fase.

Durante a gravação dos áudios nas fases deste experimento, os participantes seguiram as instruções de forma natural. Em alguns momentos, entretanto, houve interrupções do silêncio no laboratório de línguas ocasionado pela sirene da escola avisando quanto à troca de professores no horário regular de aula. Além disso, alguns avisos ocasionais e necessários foram feitos pela pesquisadora aos participantes. Por mais que os participantes tenham sido instruídos de forma clara e sucinta na sessão de treinamento e, ainda, antes do início da realização de cada fase, os avisos da pesquisadora ocorreram quando esta observava que alguns participantes passavam por um longo período sem verbalizações. Os avisos eram, por exemplo, os seguintes: “pessoal, lembre-se de falar o que está pensando em voz alta justificando sua resposta”; “pessoal, veja se seu fone está próximo à boca para que não haja interferência no volume do som”; “pessoal, faltam 8 minutos para o término da primeira tarefa”. Souza e Rodrigues (2008) defendem a não interferência no processo de verbalização dos pensamentos, exceto quando for observado que os participantes estão por um longo período sem verbalizar.

Finalmente, após a última gravação das falas na fase do pós-teste tardio, os participantes receberam um questionário com o objetivo de verificar o conhecimento prévio ou reconhecimento da forma alvo durante e/ou fora do experimento. O questionário é detalhado na seção 3.4.3.

3.4.3 Questionário Retrospectivo

Um questionário (APÊNDICE O) foi aplicado no término da coleta de dados para reunir informações a respeito do conhecimento prévio adquirido dos 50 participantes. O questionário seguiu o modelo de Leow (1997) e solicitou informações a respeito do conhecimento adquirido sobre os pronomes pessoais, tais como, se o participante os conhecia antes ou depois do estudo experimental, se a maior parte dos pronomes fora exposta ao participante no 2º bimestre ou não e, ainda, por meio de que/quem o participante fora exposto a maior parte de tais pronomes pessoais.

Com relação à utilização das variáveis deste estudo, as informações coletadas por este instrumento foram utilizadas somente em casos em que se mostraram relevantes para a análise dos dados, bem como os dados com relação à idade e gênero, quando esses dados foram comparados às informações do teste de nivelamento.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados deste presente estudo seguiu o modelo experimental de pesquisa quantitativa, detalhado na seção 3.5.1. Na seção seguinte, a seção 3.5.2, é contemplado o design da análise dos dados. E, por fim, a seção 3.5.3 detalha a mensuração dos níveis de consciência.

3.5.1 O Modelo Experimental

Para a análise dos dados, optou-se, nesta pesquisa, seguir o modelo experimental de pesquisa. Compreende-se por estudo experimental uma vasta gama de diferentes estudos possíveis, a fim de investigar o desempenho linguístico de grupos sob condições controladas, que apresentam vários tipos de qualidades, entre estes estão o estudo baseado na realidade quantificável (*tangible research*) e o que possibilita a sua reavaliação (*replicable research*) (BROWN, 2004).

Neste experimento, tais qualidades estão presentes sob duas condições: (1) os resultados são mostrados a partir de dados estatísticos, fazendo referência a métodos matemáticos de análise de dados numéricos, os quais são construídos gradativamente e de maneira controlada como uma “forma de lógica que avança passo a passo sem perder qualquer relação com os blocos construídos” (BROWN, *ibidem*, p. 10)⁶⁴; e (2), além disso, a presente pesquisa segue como modelo o estudo de Leow (1997), a definição de *noticing* de Schmidt (1990) e, ainda, a noção de *noticing* através da instrução (ELLIS, 2001), estudos cujos dados lógicos, claros e precisos possibilitam a sua reaplicação.

Segundo Brown (*ibidem*), o estudo experimental não é o único e nem o melhor tipo de estudo, contudo, é um tipo de pesquisa muito útil, já que é a única que pode fornecer informações sobre os indivíduos ou grupos a partir de variável ao possibilitar o acesso a diferentes construtos e suas operacionalizações. O que será detalhado a seguir. O autor (*op. cit.*) acrescenta que uma variável faz referência àquilo que se pode observar ou quantificar do envolvimento das características ou habilidades do ser humano. Em outras palavras, para este estudo assim como para o autor, as características ou habilidades podem variar ou diferir ao longo do tempo ou entre os indivíduos e podem também ser observadas e mensuradas pelos escores, isto é, pelos resultados dos números, os quais quantificam os dados brutos de um experimento. Apoiando-se em Brown (*ibidem*), para esta pesquisa, o construto é algo abstrato que, ao ser mensurado em forma de dados brutos, isto é, em forma de escores, se torna uma variável.

3.5.2 Design da Análise dos Dados

Esta seção reporta os procedimentos metodológicos adotados para a análise dos dados bem como as análises que fazem referência às perguntas e hipóteses deste estudo.

Os testes de inferência probabilística teve como suporte o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 20.0) para as comparações da precisão gramatical entre os tipos de testes (1, 2 e 3) separados por grupo, bem

⁶⁴ A citação, na página dez, foi retirada do prefácio da obra.

como nos resultados dos níveis de consciência nesses tipos de teste entre os grupos da fase do pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste tardio. Outro suporte utilizado foi o *Microsoft Excel 2010*, usado para criação de planilhas e gráficos.

Utilizaram-se as Análises de Variância (ANOVA) de um fator para medidas repetidas. O objetivo da ANOVA foi de comparar os resultados, em percentuais, do pré-teste (PT), pós-teste imediato (TI) e pós-teste posterior (TT) para os grupos controle e experimental e para os testes de (1) palavras cruzadas, (2) reconhecimento de múltipla escolha e (3) produção escrita de preenchimento de lacunas, bem como comparar os resultados entre os níveis de consciência metalinguística dos participantes deste estudo. O nível de significância estabelecido para as análises dos resultados foi de $p < 0,05$.

Os testes paramétricos de normalidade (teste t) foram conduzidos a fim de testar se a amostra deste estudo apresentou uma distribuição normal. Foram utilizados neste estudo o teste de *Kolmogorov-Smirnov* e o teste de *Shapiro-Wilks* (K-S).

Testes-t *post-hoc* foram conduzidos entre as medições do pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste tardio para identificar onde ocorreram as diferenças estatísticas com relação aos resultados dos testes e dos níveis de consciência. Como alguns dados não estavam distribuídos em uma curva normal, testes não paramétricos foram também conduzidos. A versão não paramétrica da Análise de Variância de Medidas Repetidas é o Teste de *Mann-Whitney* para amostras independentes e o Teste de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas.

Os testes paramétricos (correlação de *Spearman*) foram conduzidos a fim de investigar a possível correlação entre os níveis de consciência dos participantes dos grupos (controle e experimental) durante a leitura de *input* textual, bem como nos resultados dos testes, ao longo desta investigação.

Finalmente, de posse de todos os dados, as análises foram estatisticamente concluídas a partir de construção de tabelas e gráficos, representando informação sobre os testes a fim de obter os resultados finais deste estudo.

3.5.3 Mensuração dos Níveis de Consciência

Esta seção contempla os parâmetros usados (operacionalizações de consciência) para aferir os resultados dos níveis de consciência dos participantes sobre a forma alvo durante a leitura de *input* textual nas três fases de coleta de dados desta pesquisa.

Os parâmetros, adaptados do modelo de Leow (1997), foram divididos em três amplas categorias distintas e, estas, por sua vez, foram subdivididas em uma subcategoria distinta cada uma. Portanto, alguns parâmetros foram estabelecidos, neste estudo, para mensurar os diferentes níveis de consciência dos aprendizes na utilização dos pronomes pessoais durante o *input* de leitura textual em inglês como L2. O QUADRO 5, a seguir, apresenta as três categorias de consciência com suas respectivas subcategorias com amostras reveladas nos protocolos de pensamentos verbalizados.

QUADRO 5 – Categorias, amostras e pontuação dos níveis de consciência dos participantes através dos protocolos de pensamentos verbalizados.

CATEGORIAS DE CONSCIÊNCIA	CODIFICAÇÃO REALIZADA	AMOSTRA	PARÂMETROS DE PONTUAÇÃO DAS CATEGORIAS DE CONSCIÊNCIA
CATEGORIA A (- experiência subjetiva, - verbalização metalinguística, - uso da regra).	O participante não alcançou os critérios da categoria de consciência.	“...”.	ZERO ESCORE (0,0)
CATEGORIA Ai (- experiência subjetiva, - verbalização metalinguística, + uso da regra).	O participante alcançou apenas o critério quanto ao uso da regra.	“...”.	MEIO ESCORE (0,5)
CATEGORIA B (+ experiência subjetiva, - verbalização metalinguística, - uso da regra).	O participante alcançou apenas o critério quanto à verbalização de sua experiência subjetiva.	“... (leitura textual)... them... não, them, não!... it”.	UM ESCORE (1,0)
CATEGORIA Bi (+ experiência subjetiva, - verbalização metalinguística, + uso da regra).	O participante alcançou os critérios da verbalização da experiência subjetiva e de uso da regra, exceto da verbalização metalinguística.	“décima questão... (leitura textual)... you... you não!... é you!... é you mesmo... décima... you”.	UM ESCORE E MEIO (1,5)
CATEGORIA C (+ experiência subjetiva, + verbalização metalinguística, - uso da regra).	O participante alcançou os critérios da verbalização da experiência subjetiva e da verbalização metalinguística, exceto de uso da regra.	“... (leitura textual)... questão de número dois... vai ser essa resposta porque... o nome está depois de um verbo... e é usado como objeto”.	DOIS ESCORES (2,0)
CATEGORIA Ci (+ experiência subjetiva, + verbalização metalinguística, + uso da regra).	O participante alcançou todos os critérios da categoria de consciência.	“... bom... no segundo espaço da cruzadinha... (leitura textual)... então... vai ser they... ou... não!... Porque... a professora explicou o seguinte... que they significa pro sujeito... e como não... não é um sujeito... e tá depois do verbo... então... vai ser them... they, they, they... acho que sim, them!... them!”.	DOIS ESCORES E MEIO (2,5)

Este capítulo apresentou e discutiu a metodologia de pesquisa empregada neste estudo quantitativo. A seguir, no capítulo 4, são apresentados os resultados e discussão da análise dos dados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“É preciso pensar de outro modo, refletir em processos de outro tipo... na construção da complexidade cerebral... conhecimentos úteis para o maior número de pessoas, estes são os desafios para o futuro”.

Dehaene (2012, p. 12-14).

Este capítulo apresenta os resultados e discussão deste estudo. Ao longo das seções, serão relatados os dados das análises estatísticas. Na seção 4.1.1, são considerados os resultados da Análise Descritiva dos testes e da variável consciência acessada por meio dos protocolos verbalizados do pensamento. Na seção 4.1.2, são apresentados os resultados da Análise Inferencial da variável sob investigação. Na última seção, seção 4.2, é abordada a discussão dos resultados encontrados em relação a cada uma das perguntas de pesquisa e hipóteses apresentadas neste estudo.

4.1 RESULTADOS

4.1.1 Análise Descritiva

Os testes experimentais – protocolos escritos – deste estudo sobre os pronomes pessoais foram compostos de três versões distintas: (1) teste de cruzada de palavras, (2) teste de reconhecimento de múltipla escolha e (3) teste de produção escrita pelo preenchimento de espaços vazios. Os níveis de consciência sobre o aspecto gramatical alvo – pronomes pessoais com função de sujeito e objeto – foram mensurados pelos protocolos verbalizados do pensamento em voz alta (*think-aloud protocols*) nos três instantes de coleta de dados: pré-teste (PT), pós-teste imediato (TI) e pós-teste tardio (TT).

Com base na análise de comparações entre as fases (PT%, TI% e TT%) separadas por grupo – grupo controle e grupo experimental – e por tipos de teste – palavras cruzadas, reconhecimento e produção escrita, a TABELA 1, na página seguinte, apresenta os resultados da estatística descritiva para as referidas fases, bem como a estatística descritiva da comparação dos resultados em cada fase, em

cada teste e para cada grupo, com relação ao desempenho (aproveitamento) de uso da forma gramatical alvo pelos participantes.

Considerando o teste de palavras cruzadas para o grupo controle e experimental na TABELA 1, a análise descritiva de comparação entre as fases PT1% e TI1%, e entre PT1% e TT1% apresentou uma comparação dos resultados de desempenho para o uso dos pronomes pessoais, sugerindo haver uma diferença estatística em ambos os grupos, como pode ser evidenciado pelo valor da média (M) e desvio padrão (DP). Conforme os resultados de desempenho mostrado na TABELA 1, que segue, os dados contribuíram para uma diferença estatística em ambos os grupos quanto ao uso dos pronomes pessoais. Os dados apontam que ambos os grupos notaram os pronomes pessoais, apresentando um aproveitamento maior na precisão gramatical ao realizar o teste de palavras cruzadas ao longo do experimento. Por mais que TABELA 1 mostre um escore inicial maior com relação aos resultados em PT1% (M=26 e DP= 12,86) para o grupo experimental, quando este é comparado ao grupo controle, percebe-se que houve uma maior evolução de desempenho de uso de tais pronomes para ambos os grupos, sugerindo que a instrução explícita para o grupo experimental, bem como a implícita para o grupo controle tenha contribuído para uma maior tomada de consciência metalinguística da forma gramatical alvo. Os resultados também apontam que houve uma maior atenção dispensada aos pronomes pessoais nas palavras cruzadas por ambos os grupos. Veja-se a TABELA 1 abaixo:

TABELA 1 – Análise Descritiva de desempenho (PT%, TI% e TT%) de precisão gramatical da estrutura gramatical alvo durante a leitura de *input* textual dos grupos controle e experimental.

Testes	Grupo Controle			Grupo Experimental		
	N	Média	DP	N	Média	DP
PT1%	25	18,86	16,61	25	26,00	12,86
PT2%	25	28,00	11,18	25	27,60	10,12
PT3%	25	39,60	18,37	25	38,40	22,11
TI1%	25	39,67	24,33	25	48,00	22,86
TI2%	25	48,00	21,21	25	48,40	19,93
TI3%	25	49,20	20,60	25	53,60	18,68
TT1%	25	33,43	23,75	25	43,43	19,33
TT2%	25	40,40	19,89	25	42,80	20,31
TT3%	25	44,80	18,51	25	38,80	12,69

N (participantes); DP (desvio padrão); PT (pré-teste); TI (teste imediato); TT (teste tardio); 1 (palavras cruzadas); 2 (reconhecimento dos pronomes pessoais); 3 (produção escrita).

Com base no teste de reconhecimento da forma gramatical alvo para o grupo controle e experimental, a TABELA 1, na página anterior, apresenta a análise descritiva de comparação entre as fases PT2% e TI2%, e entre PT2% e TT2%. Verifica-se que há um desempenho de uso do aspecto gramatical alvo estatisticamente crescente em ambos os grupos, haja vista a comparação da M e do DP entre essas fases em ambos os grupos. Por mais que os resultados de desempenho de uso dos pronomes pessoais tenham sido crescentes para ambos os grupos, a TABELA 1 mostra uma pequena queda de desempenho quanto ao uso dos pronomes pessoais para esses mesmos grupos, como sendo evidenciado pela comparação dos valores de desempenho em relação à M e ao DP, entre as fases TI2% e TT2%. Os resultados para o teste de reconhecimento dos pronomes pessoais sugerem que ambos os grupos notaram os pronomes pessoais, apresentando um aproveitamento maior na precisão gramatical entre PT2% e TI2%. Contudo, a pequena queda de desempenho para ambos os grupos entre TI2% e TT2% pode ser evidenciada pela dificuldade dos grupos em dispensar a atenção consciente para os pronomes pessoais durante a realização do teste escrito simultaneamente ao protocolo verbalizado dos pensamentos em voz alta.

Considerando o teste de produção escrita para o grupo controle e experimental na TABELA 1, a análise descritiva de comparação entre as fases PT3% e TI3%, e entre PT3% e TT3% apresentou uma comparação dos resultados de desempenho para o uso dos pronomes pessoais, sugerindo haver uma diferença estatística em ambos os grupos, como sendo evidenciado pelo valor da média (M) e desvio padrão (DP) do grupo controle (M= 39,60 e DP= 18,37 para o PT3%, M= 49,20 e DP= 20,60 para o TI3%, e M= 44,80 e DP= 18,51 para o TT3%) e do experimental (M= 38,40 e DP= 22,11 para o PT3%, M= 53,60 e DP= 18,68 para o TI3%, e M= 38,80 e DP= 12,69 para o TT3%). Conforme os resultados de desempenho da forma gramatical alvo na TABELA 1, ambos os grupos apresentaram um aumento de desempenho para os pronomes pessoais. Contudo, considerando a fase em TI3, mais uma vez, os dois grupos apresentaram uma queda de desempenho nos valores mostrados na M e no DP da TABELA 1. Os resultados mais uma vez mostraram que ambos os grupos notaram os pronomes pessoais, apresentando um maior desempenho na precisão gramatical ao realizar o teste de produção escrita entre as fases PT3% e TI3%. Contudo, houve uma queda

de desempenho gramatical entre as fases T13% e TT3% para ambos os grupos. Isso evidencia que a instrução explícita recebida pelo grupo experimental, bem como a implícita recebida pelo grupo controle pode ter contribuído de forma positiva para uma maior tomada de consciência metalinguística da forma gramatical alvo para ambos os grupos entre PT3% e T13%. Contudo, os resultados apontam que pode ter havido dificuldade de manutenção da atenção entre as fases T13% e TT3% para ambos os grupos.

Com base na análise de comparações entre os níveis de (c) consciência nas fases (cPT, cTI e cTT) separadas por grupo – controle e experimental – e por tipos de teste – (1) palavras cruzadas, (2) reconhecimento e (3) produção escrita, a TABELA 2, a seguir, apresenta os resultados da estatística descritiva para as referidas fases, bem como a estatística descritiva da comparação dos resultados em cada fase, em cada teste e para cada grupo, com relação ao nível de consciência de uso dos pronomes pessoais com valor sintático de sujeito e objeto (consciência metalinguística) pelos participantes deste estudo experimental.

TABELA 2 – Análise Descritiva de consciência (cPT, cTI e cTT) da estrutura gramatical alvo durante a leitura de *input* textual dos grupos controle e experimental.

Teste	Grupo Controle			Grupo Experimental		
	N	Média	DP	N	Média	DP
cPT1	25	8,22	6,55	25	11,28	4,45
cPT2	25	9,46	3,26	25	10,72	2,38
cPT3	25	8,72	4,26	25	11,28	2,30
cTI1	25	12,48	5,49	25	13,02	4,06
cTI2	25	12,42	1,74	25	12,46	1,72
cTI3	25	10,92	4,26	25	12,74	2,55
cTT1	25	13,12	5,58	25	14,20	4,88
cTT2	25	11,74	1,44	25	11,62	2,26
cTT3	25	11,98	1,67	25	11,56	1,74

N (participantes); DP (desvio padrão); cPT (consciência no pré-teste); cTI (consciência no teste imediato); cTT (consciência no teste tardio); 1 (palavras cruzadas); 2 (reconhecimento dos pronomes pessoais); 3 (produção escrita).

Considerando o teste de palavras cruzadas para o grupo controle e experimental na TABELA 2 acima, a análise descritiva de comparação entre as fases cPT1 e cTI1, e entre cPT1 e cTT1 apresentou uma comparação dos resultados de níveis de consciência de uso dos pronomes pessoais (consciência metalinguística), sugerindo haver uma diferença estatística em ambos os grupos,

como pode ser evidenciado pelo valor da M e DP de ambos os grupos. Conforme os resultados de consciência metalinguística mostrados na tabela, ambos os grupos aumentaram de forma gradual a consciência metalinguística, como pode ser evidenciado pela comparação dos valores de consciência dos pronomes pessoais da M e do DP entre os grupos, nas três fases e no teste de palavras cruzadas. Sugere-se que ambos os grupos notaram conscientemente os pronomes pessoais, enquanto interagem com a leitura textual do teste de cruzada de palavras e, ainda, simultaneamente, verbalizavam seus pensamentos em voz alta. Sugere-se, ainda que, para ambos os grupos, houve uma mudança cognitiva maior, isto é, níveis de consciência metalinguística estatisticamente positiva e prolongada de seus participantes, os quais podem ter sido beneficiados pela atenção consciente (LEOW, 1997; SCHMIDT, 1990) e pela instrução (ELLIS, 2001) explícita recebida pelo grupo experimental e implícita pelo grupo controle.

Com base no teste de reconhecimento da forma gramatical alvo para o grupo controle e experimental, a TABELA 2 apresentou a análise descritiva de comparação entre as fases cPT2 e cTI2, e entre cPT2 e cTT2. Verifica-se haver uma consciência de uso do aspecto gramatical alvo estatisticamente crescente em ambos os grupos, haja vista a comparação da M e do DP entre essas fases em ambos os grupos. Por mais que os resultados dos níveis de consciência dos pronomes pessoais tenham sido crescentes para ambos os grupos, a TABELA 2 mostra uma ligeira queda de consciência metalinguística para os grupos experimental e controle. Essa diferença de consciência metalinguística é evidenciada pela comparação dos valores de consciência do aspecto gramatical alvo, na TABELA 2, da M e do DP entre os grupos e entre as duas primeiras fases (cPT2 e cTI2). Assim sendo, a diferença de consciência quanto ao uso da forma gramatical alvo é percebida pela diminuição da atenção consciente em ambos os grupos e entre as fases cTI2 e cTT2, segundo a TABELA 2. Esses resultados sugerem que ambos os grupos notaram conscientemente os pronomes pessoais ao longo do experimento. Contudo, a diminuição de consciência metalinguística para ambos os grupos pode ser evidenciada por uma diferença de mudança cognitiva menor de uso dos pronomes pessoais, em ambos os grupos, durante a realização do teste de reconhecimento da forma gramatical alvo entre a fase do cTI2 e cTT2.

Considerando o teste de produção escrita para o grupo controle e experimental na TABELA 2, a análise descritiva de comparação entre as fases cPT3

e cTI3, e entre cPT3 e cTT3 apresentou uma comparação dos resultados de consciência dos pronomes pessoais, sugerindo haver uma diferença estatística em ambos os grupos, como sendo evidenciado pelo valor da média (M= 8,72 em cPT3, M= 10,92 em cTI3 e M= 11,98 em cTT3) e desvio padrão (DP= 4,26, DP= 4,26 e DP= 1,67, respectivamente) do grupo controle e do experimental (M= 11,28 e DP= 2,30 em cPT3, M= 12,74 e DP= 2,55 em cTI3 e M= 11,56 e DP= 1,74 em cTT3). Conforme os resultados de consciência da forma gramatical alvo, na TABELA 2, ambos os grupos aumentaram estatisticamente o nível de consciência metalinguística, contudo, o grupo experimental apresentou ligeiramente uma queda entre as fases cTI3 e cTT3, segundo a TABELA 2 e com base na M e no DP de ambos os grupos. Os resultados sugerem que o grupo experimental sofreu uma diminuição de consciência dos pronomes pessoais entre essas fases. Portanto, os resultados mostram que ambos os grupos notaram conscientemente os pronomes pessoais, apresentando uma maior consciência metalinguística ao realizar o teste de produção escrita ao longo das fases pelo grupo controle e, apenas entre as fases cPT3 e cTI3 para o grupo experimental (LEOW, 1997; SCHMIDT, 1990). Os resultados evidenciam que com este tipo de teste, o de produção escrita, a consciência metalinguística pelo grupo experimental se manteve estável quando comparamos os níveis de consciência de uso dos pronomes pessoais em cPT3 e cTT3.

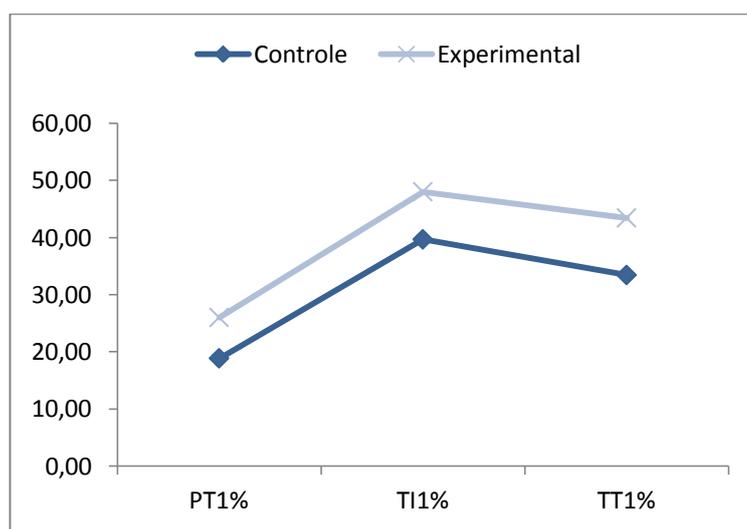
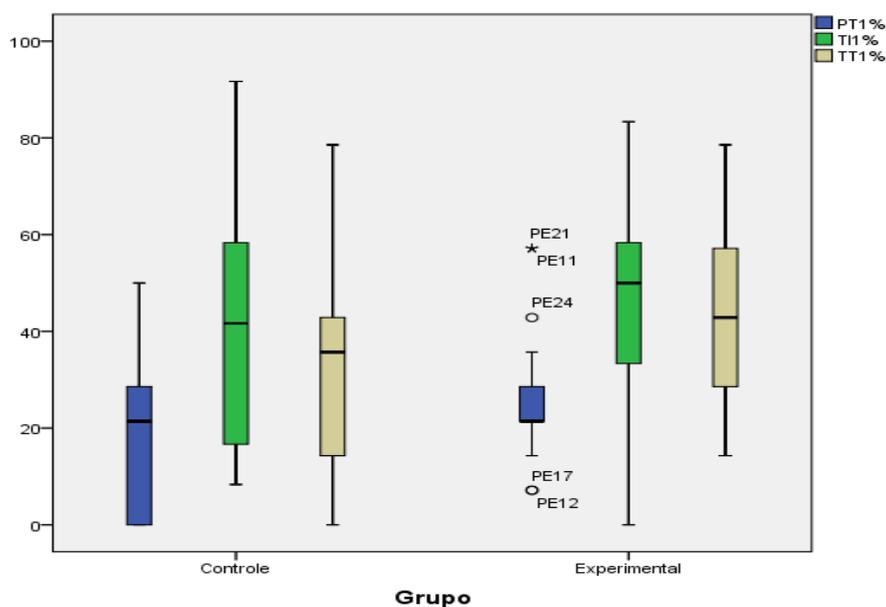
As figuras 5, 6 e 7, nas páginas 100, 101, 102 e 103, mostram visualmente os resultados da análise exploratória de dados de desempenho de uso dos pronomes pessoais, durante a interação simultânea de leitura textual nas três versões de testes – (1) palavras cruzadas, (2) reconhecimento e (3) produção escrita – bem como nas três fases deste estudo (PT, TI e TT). Cada figura mostra, simultaneamente, os resultados exploratórios dos dados de desempenho gramatical em dois tipos de gráficos: o de cima é o gráfico de caixas e bigodes, e o de baixo é o gráfico de progressão, ambos baseados nas três versões de testes dos grupos controle e experimental ao longo deste estudo.

Sobre o gráfico de caixas e bigodes, localizado sempre acima do gráfico de progressão (gráfico de linhas) das figuras 5, 6 e 7, as caixas coloridas, bem como as linhas em vertical (bigodes) fazem referência à distribuição dos resultados de desempenho dos participantes. A pequena linha em horizontal, localizada nas caixas coloridas, mostra a mediana de distribuição dos resultados para o desempenho

gramatical dos participantes em uma escala percentual de 0% até 100% de pontuação. O asterisco representa que o participante do grupo controle (PC) ou do grupo experimental (PE) é um caso extremo, ou seja, o participante é designado por *outlier*. Os resultados do participante considerado *outlier* (por exemplo, PE21 na FIGURA 5) apresentam um efeito dramático na média e no desvio padrão, e na escala, distorcendo a verdadeira natureza da distribuição dos resultados para o desempenho gramatical dos grupos deste estudo. Ainda, no gráfico de caixas e bigodes das figuras 5, 6 e 7, há também a bola que representa um PC ou PE como suspeita de caso extremo (por exemplo, PE17 na FIGURA 5), cujos resultados para o desempenho gramatical podem interferir na natureza de distribuição dos resultados de desempenho gramatical dos grupos. Com base no gráfico de progressão localizado sempre ao lado direito do gráfico de caixas e bigodes, os resultados de desempenho gramatical são semelhantes aos resultados do gráfico de caixas e bigodes, mas ainda apresentam diferenças nos resultados mostrados visualmente. Contudo, esses mesmos resultados mostrados no gráfico de linhas são visualizados em progressão. A linha escura representa o grupo controle, e a colorida representa o grupo experimental numa escala máxima de até 60%, uma vez que os maiores resultados de desempenho gramatical dos grupos não ultrapassaram esse mesmo valor para o desempenho de uso dos pronomes pessoais.

A FIGURA 5, na página seguinte, mostra a movimentação de distribuição dos resultados para o desempenho de uso dos pronomes pessoais pelos 50 participantes deste estudo, com base na comparação entre o grupo controle e o grupo experimental durante a interação de leitura textual no teste de palavras cruzadas ao longo deste estudo. Percebe-se que, visualmente, na FIGURA 5 abaixo, em PT1%, TI1% e TT1%, o resultado de desempenho gramatical para o grupo controle é crescente entre PT1% e TI1% e entre PT1% e TT1%. Contudo, é decrescente do TI1% com relação ao TT1%, conforme mostra a FIGURA 5. Isso sugere que o grupo controle, apesar de não ter recebido instrução, apresentou uma maior mudança cognitiva para os pronomes pessoais, como sendo demonstrado em TI1% da FIGURA 5. Ainda, pode-se inferir que o grupo apresentou dificuldade de manutenção de atenção dispensada à forma gramatical alvo, diminuindo o desempenho dessa forma gramatical, como sendo visualizado em TT1% na FIGURA 5.

FIGURA 5 – Análise exploratória de dados para o desempenho (PT1%, TI1% e TT1%) de precisão gramatical da estrutura gramatical alvo durante a leitura de *input* textual das palavras cruzadas pelos grupos controle e experimental.

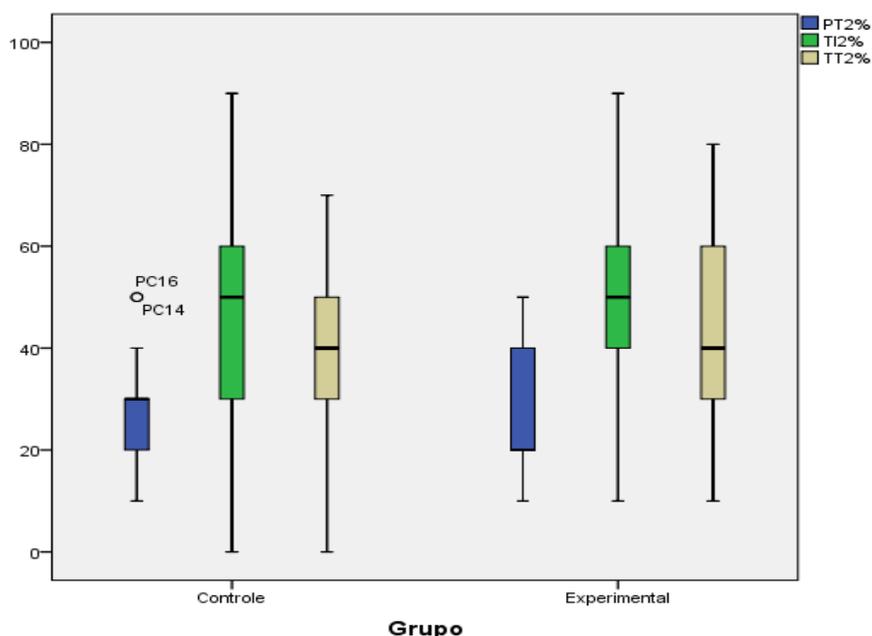


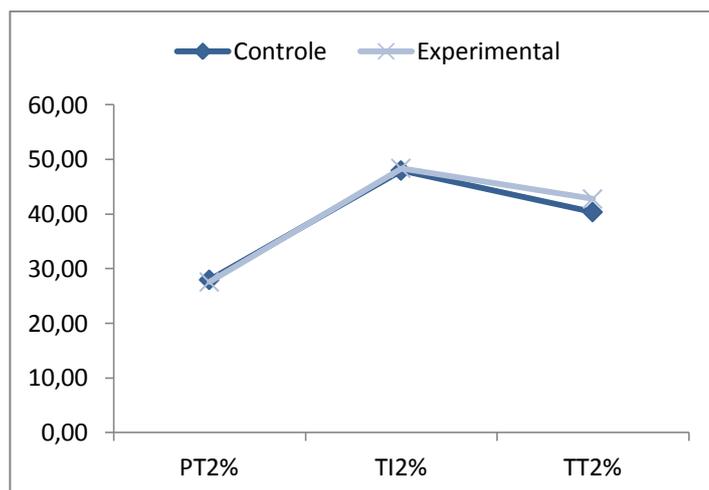
Considerando o grupo experimental, o resultado de desempenho de uso dos pronomes pessoais é crescente entre PT1% e TI1% e entre PT1% e TT1%, segundo a FIGURA 5. Entretanto, o grupo experimental sofreu uma diminuição do TI1% com relação ao TT1%. Apesar dessa diminuição, o grupo experimental apresentou uma pequena diferença de desempenho gramatical maior quando comparado ao grupo controle, como sendo visualizado, na FIGURA 5, ao longo deste estudo durante a interação de leitura textual de palavras cruzadas. Isso mostra que a manutenção de

atenção superior dispensada para os pronomes pessoais pelo grupo experimental pode ser resultado da instrução recebida por esse grupo. Evidencia-se também que o desempenho ligeiramente superior para o uso da forma gramatical alvo pelo grupo experimental pode estar relacionado à familiarização dos participantes do grupo com a frequência do *input* textual através do teste de palavras cruzadas. Os resultados também evidenciam uma mudança cognitiva na precisão gramatical em ambos os grupos ao longo deste estudo.

A seguir, a FIGURA 6, nas páginas 101 e 102, mostra a movimentação de distribuição dos resultados para o desempenho de uso dos pronomes pessoais com base na comparação entre o grupo controle e o grupo experimental durante a interação de leitura textual no teste de reconhecimento desses pronomes ao longo desta pesquisa.

FIGURA 6 – Análise exploratória de dados para o desempenho (PT2%, TI2% e TT2%) de precisão gramatical da estrutura gramatical alvo durante a leitura de *input* textual de reconhecimento dos pronomes pessoais pelos grupos controle e experimental.



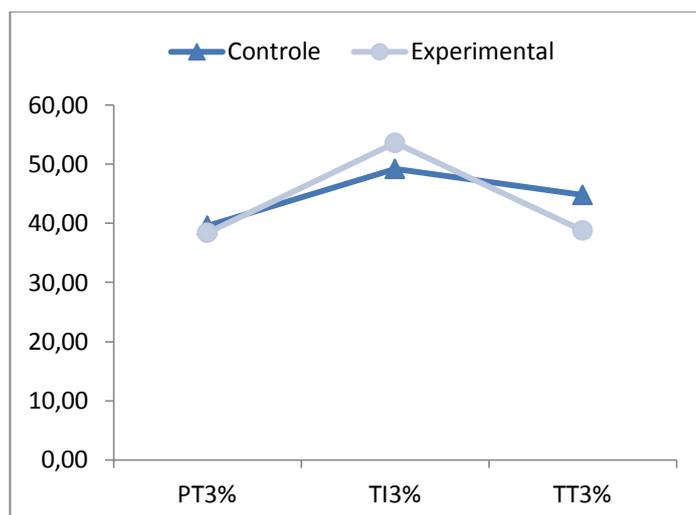
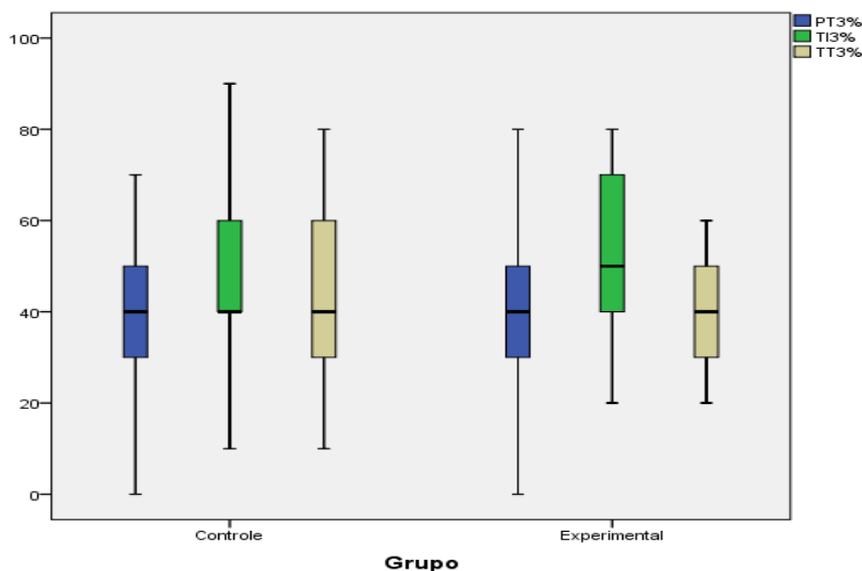


Percebe-se que, visualmente, na FIGURA 6, em PT2%, TI2% e TT2%, o resultado de desempenho gramatical para o grupo controle é parcialmente similar ao desempenho gramatical para o grupo experimental durante a realização do teste de reconhecimento dos pronomes pessoais. Portanto, ambos os grupos apresentam resultado crescente entre PT2% e TI2% e entre PT2% e TT2%. Contudo, apesar do resultado para o desempenho gramatical em ambos os grupos ser decrescente do TI2% com relação ao TT2%, o grupo experimental se mostrou um pouco acima nesse resultado quando é comparado ao grupo controle, conforme a imagem visualizada na FIGURA 6. As evidências para este tipo de teste, o de reconhecimento dos pronomes pessoais, são as mesmas mencionadas anteriormente com relação ao teste de palavras cruzadas.

A FIGURA 7, na página 103, mostra a movimentação de distribuição dos resultados para o desempenho de uso dos pronomes pessoais com base na comparação entre o grupo controle e o grupo experimental durante a interação de leitura textual no teste de produção escrita ao longo deste estudo. Percebe-se que, visualmente, na FIGURA 7, em PT3%, TI3% e TT3%, o resultado de desempenho gramatical para o grupo controle é crescente entre PT3% e TI3% e entre PT3% e TT3%. Contudo, é decrescente do TI3% com relação ao TT3%, conforme mostra a FIGURA 7. Os resultados de desempenho gramatical para o grupo controle apresentam as mesmas evidências, conforme mencionadas, anteriormente, tanto para o teste de palavras cruzadas quanto para o de reconhecimento gramatical, conforme mostram as movimentações de desempenho gramatical nas imagens das

figuras 5 e 6, quando tais movimentações são comparadas às da FIGURA 7 a seguir.

FIGURA 7 – Análise exploratória de dados para o desempenho (PT3%, TI3% e TT3%) de precisão gramatical da estrutura gramatical alvo durante a leitura de *input* textual de produção escrita pelos grupos controle e experimental.



Considerando o grupo experimental, o resultado de desempenho de uso dos pronomes pessoais cresce acentuadamente entre PT3% e TI3% assim como decresce acentuadamente entre TI3% e TT3%, conforme imagem visualizada na FIGURA 7. Nas situações de desempenho da forma gramatical alvo, conforme a FIGURA 7, percebe-se, visualmente, a equiparação desse desempenho, em termos percentuais, nas medianas em PT3% e TT3% do gráfico de caixas e bigodes

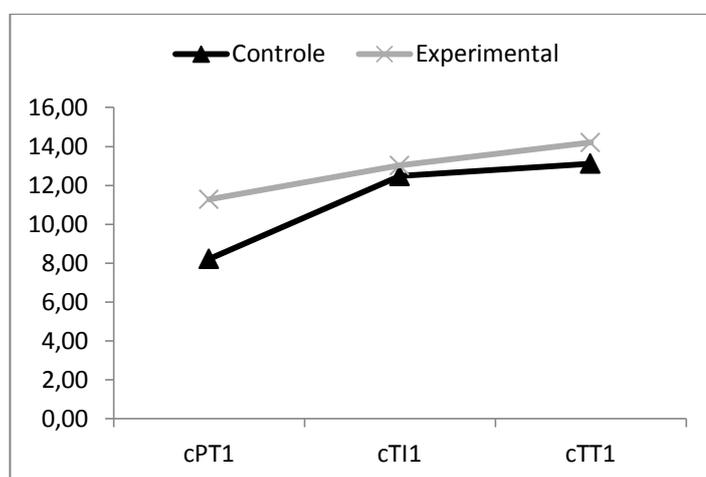
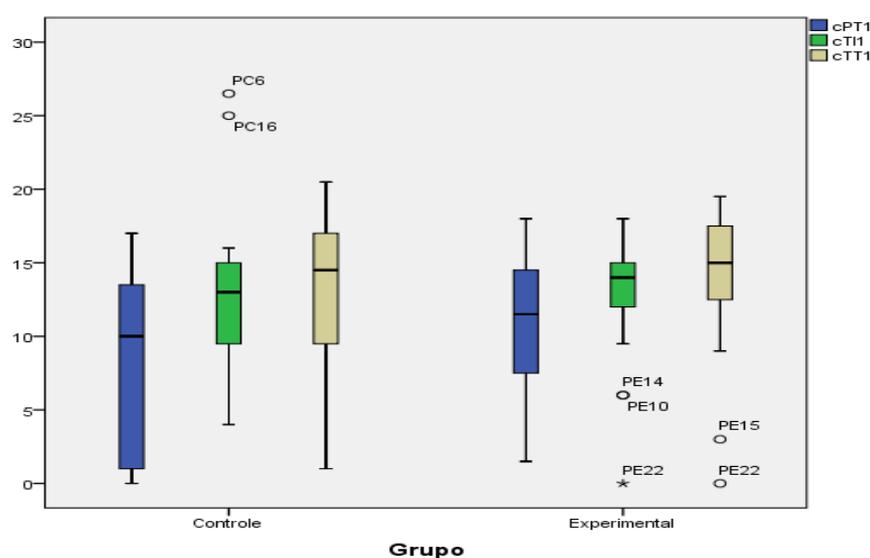
localizado no lado esquerdo, ou ainda, nos pontos de cruzamento das linhas em PT3% e TT3% do gráfico de progressão localizado no lado direito. Isso sugere que ambos os grupos apresentaram um desempenho maior para o uso da forma gramatical alvo, com base na comparação entre as fases PT3% e TI3%, na FIGURA 7. Ainda evidencia-se uma mudança de atenção maior para os pronomes pessoais em TI3%, principalmente, quando essa atenção é beneficiada pela instrução recebida pelo grupo experimental. Contudo, conforme a FIGURA 7, a diminuição de desempenho entre TI3% e TT3% para ambos os grupos sugere a dificuldade de manutenção prolongada de atenção para os pronomes pessoais neste tipo de teste, o de produção escrita.

As figuras 8, 9 e 10, que seguem nas páginas 105, 107, 108 e 109, mostram visualmente a grande distribuição dos resultados para os níveis de (c) consciência dos pronomes pessoais acessada pelas verbalizações dos pensamentos (*think-aloud protocols*) durante a realização simultânea dos (1) testes de palavras cruzadas, de (2) reconhecimento e de (3) produção escrita nas três fases – consciência no pré-teste (cPT), consciência no pós-teste imediato (cTI) e consciência no pós-teste tardio (cTT) – de coleta de dados deste estudo. Assim, como sendo nas figuras 5, 6 e 7, há para cada figura (8, 9 e 10) os mesmos gráficos mencionados anteriormente. Os resultados de consciência são os mesmos em ambos os gráficos, entretanto, os gráficos apresentam escalas diferentes. No gráfico de caixas e bigodes, a escala é distribuída de 0 até 30 escores para os maiores níveis de consciência dos pronomes pessoais. Esses escores seguem os parâmetros de mensuração de consciência com base no estudo de Leow (op. cit.), conforme mencionado anteriormente. No gráfico de progressão, a escala é distribuída de 0 até 16 escores para os maiores níveis de consciência desses pronomes, haja vista que nenhum participante deste estudo experimental ultrapassou a pontuação máxima de 16 escores de consciência.

A FIGURA 8 da página 105 mostra a movimentação de distribuição dos resultados para a consciência metalinguística dos pronomes pessoais durante a realização simultaneamente do teste de palavras cruzadas. Percebe-se que, visualmente, em cPT1, cTI1 e cTT1, o resultado de consciência metalinguística para o grupo controle é acentuadamente crescente entre cPT1 e cTI1 e entre cPT1 e cTT1. Contudo, do cTI1 com relação ao cTT1, há um crescimento desacelerado (reduzido) de consciência para a forma gramatical. Isso sugere que o grupo controle,

apesar de não ter recebido instrução em cTI1, apresentou níveis de consciência diferentes e maiores para os pronomes pessoais. Isso implica que a instrução implícita, de certa forma, também foi benéfica para o grupo controle. É provável que o grupo controle tenha se beneficiado da frequência do *input* e do *input* rico. Entretanto, como sendo demonstrado do cTI1 com relação ao cTT1, na FIGURA 8, pode-se inferir que o grupo controle apresentou dificuldade de manutenção de diferentes níveis de consciência à forma gramatical alvo, diminuindo o aproveitamento maior dessa forma gramatical ao interagir com a leitura textual pelas palavras cruzadas, conforme ilustra a FIGURA 8.

FIGURA 8 – Análise exploratória de dados para a consciência (cPT1, cTI1 e cTT1) de precisão gramatical da estrutura gramatical alvo durante a leitura de *input* textual das palavras cruzadas pelos grupos controle e experimental.



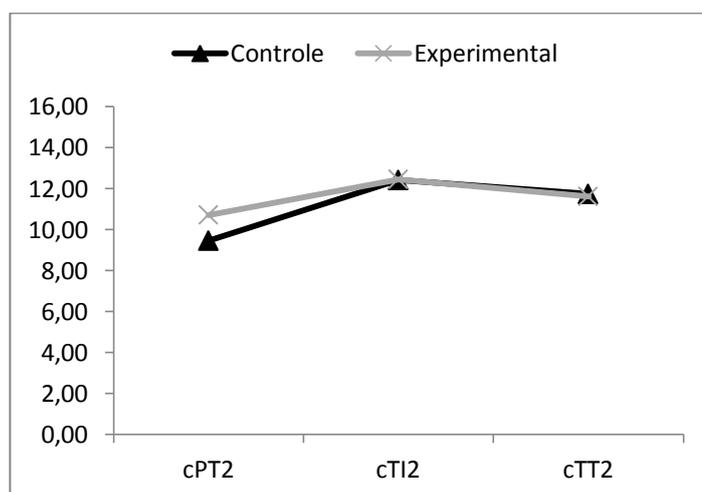
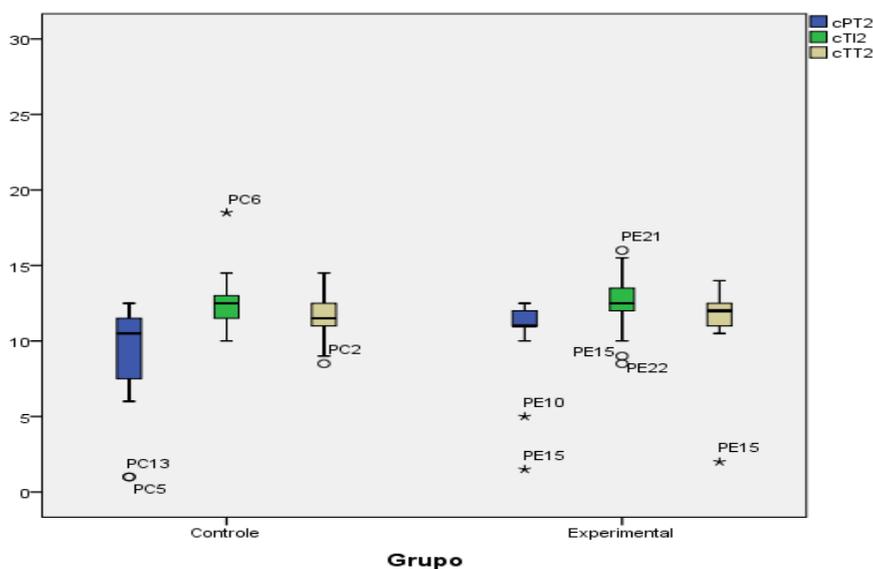
Considerando o grupo experimental, o resultado de consciência de uso dos pronomes pessoais é crescente entre cPT1 e cTI1 e entre cPT1 e cTT1. Percebe-se que o grupo experimental apresenta um aumento de consciência progressivamente. O mesmo aumento ocorre em relação ao grupo controle. Isso sugere que ambos os grupos notaram conscientemente os pronomes pessoais, enquanto interagiam simultaneamente com a leitura textual de palavras cruzadas ao longo do experimento. Os resultados também mostram que a instrução explícita recebida pelo grupo experimental, bem como a instrução implícita recebida pelo grupo controle beneficiou os participantes, quando estes dispensaram atenção aos pronomes pessoais, o que pode ter contribuído para o surgimento de maiores níveis conscientes (LEOW, 1997, SCHMIDT, 1990). Portanto, para este tipo de teste, os resultados mostram diferentes níveis de consciência para a forma gramatical alvo, bem como o efeito positivo e prolongado (evoluído) de tais níveis de consciência, evidenciando que diferentes níveis de consciência, possivelmente, resultam em diferentes processamentos cognitivos, como o acesso ao *top-down*, conforme sugere LEOW (1997).

A FIGURA 9, a seguir, na página 107, com base no grupo controle, analisa estatisticamente a movimentação de distribuição dos resultados para a consciência metalinguística durante a realização simultaneamente do teste de reconhecimento dos pronomes pessoais nas três fases de coleta de dados desta pesquisa. Percebe-se que, visualmente, na FIGURA 9, em cPT2, cTI2 e cTT2, o resultado da estatística da variável consciência para os pronomes pessoais para o grupo controle é crescente entre cPT2 e cTI2 e entre cPT2 e cTT2. Contudo, do cTI2 com relação ao cTT2, há um decréscimo que se equipara estatisticamente ao nível consciente metalinguístico do grupo experimental, conforme ilustração das imagens na FIGURA 9. Os resultados evidenciados neste tipo de teste são semelhantes aos resultados do teste de palavras cruzadas para os níveis de consciência do grupo controle.

Analisando o grupo experimental, o resultado de consciência de uso dos pronomes pessoais é crescente estatisticamente entre cPT2 e cTI2 e entre cPT2 e cTT2, segundo a FIGURA 9 na página seguinte. É percebido que em cTI2, mais uma vez, os resultados evidenciam o benefício da instrução explícita recebida por pelo grupo experimental e da instrução implícita recebida pelo grupo controle, bem como da atenção consciente, o que pode ter contribuído para o surgimento de maiores níveis de consciência desses grupos. Contudo, percebe-se que do cTI2 ao cTT2

houve um leve decréscimo para o grupo experimental, conforme ilustração das imagens na FIGURA 9. Isso sugere que o grupo experimental notou conscientemente os pronomes pessoais enquanto interagiu, simultaneamente, com a leitura textual de reconhecimento desses pronomes entre cPT2 e cTI2. Entretanto, esse mesmo grupo pode ter apresentado dificuldades de manutenção da atenção entre as fases cTI2 e cTT2. Portanto, para o teste de reconhecimento gramatical, os resultados evidenciam uma diminuição de manutenção de consciência metalinguística para o grupo experimental, o qual se igualou aos níveis de consciência do grupo controle, conforme a FIGURA 9, a seguir.

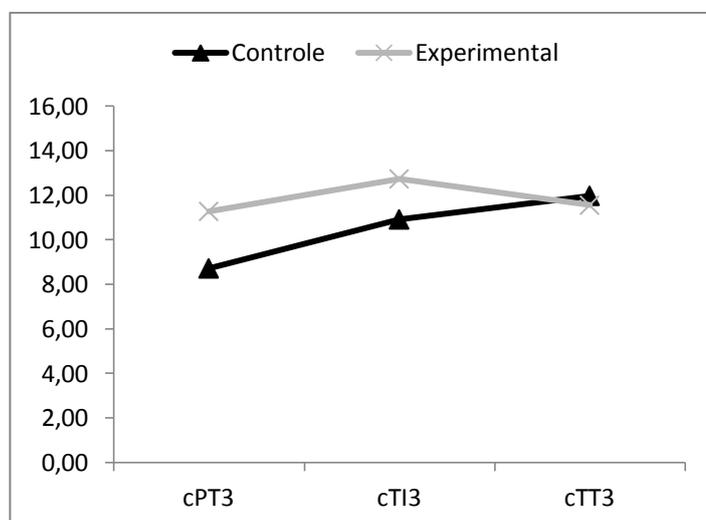
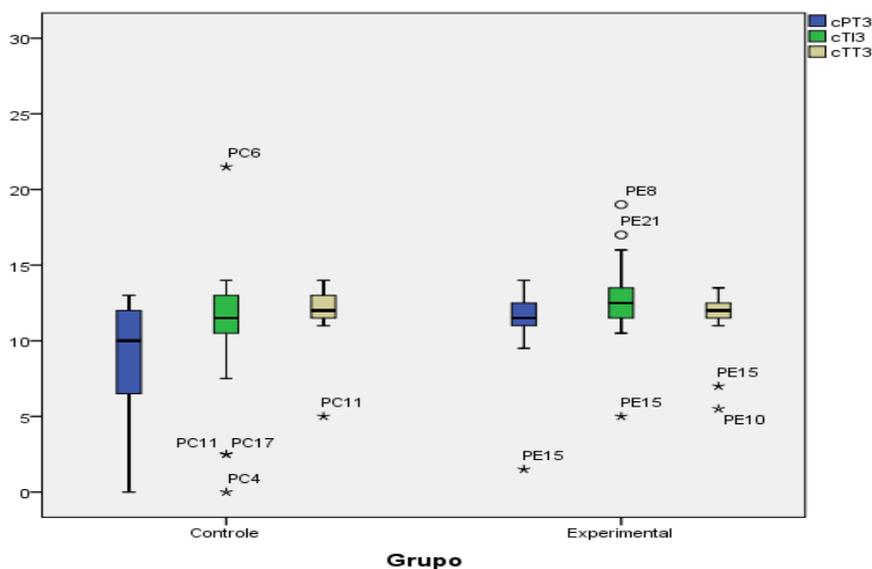
FIGURA 9 – Análise exploratória de dados para o desempenho (cPT2, cTI2 e cTT2) de precisão gramatical da estrutura gramatical alvo durante a leitura de *input* textual de reconhecimento dos pronomes pessoais pelos grupos controle e experimental.



Com relação ao grupo controle e com base na figura da página anterior, os resultados apontam para um aumento de forma gradual com relação à consciência metalinguística. Isso evidencia que a instrução implícita, bem como a atenção dispensada para os pronomes pessoais foram benéficas para os participantes desse grupo. Os dados também mostram que a frequência ao *input* e o *input* rico também podem ter contribuído para o aumento de consciência sobre os pronomes pessoais.

Considerando a FIGURA 10, na página 109, e com base no grupo controle, percebem-se os resultados estatísticos sobre a movimentação de distribuição dos escores para a consciência dos pronomes pessoais durante a realização, simultaneamente, do teste de produção escrita nas três fases de desta pesquisa. Percebe-se que, visualmente, na FIGURA 10, em cPT3, cTI3 e cTT3, o resultado da estatística da variável consciência dos pronomes pessoais para o grupo controle é crescente entre cPT3 e cTI3 e entre cPT23 e cTT3. Contudo, o crescimento quase linear desse grupo, sofre uma descontinuidade que tende a diminuir perceptivelmente a consciência metalinguística em cTI3 com relação ao cTT3, conforme ilustram as imagens na FIGURA 10. Ainda que haja uma diminuição de consciência metalinguística para esse grupo, em dado momento, conforme a FIGURA 10, o grupo controle se sobrepõe ao grupo experimental para os níveis de consciência metalinguística. Os resultados evidenciados, no teste de produção escrita para o grupo controle, sugerem que, os participantes desse grupo alcançaram níveis de consciência diferentes ao longo das três fases. Infere-se, ainda, que houve uma dificuldade de manutenção dos níveis de consciência metalinguística em cTI3 com relação ao cTT3, resultando em um menor aproveitamento na precisão gramatical, o que pode ser evidenciado com as ilustrações na FIGURA 10 que segue. Novamente, estes resultados são mais uma evidência de que a atenção consciente, possivelmente, correlaciona-se com o desempenho dos participantes no teste de produção escrita.

FIGURA 10 – Análise exploratória de dados para a consciência (cPT3, cTI3 e cTT3) de precisão gramatical da estrutura gramatical alvo durante a leitura de *input* textual de produção escrita pelos grupos controle e experimental.



Com base no grupo experimental, o resultado de consciência de uso dos pronomes pessoais é crescente estatisticamente entre cPT3 e cTI3, segundo a FIGURA 10, contudo, percebe-se haver uma diminuição dos níveis de consciência quase que nas mesmas proporções de escores para a consciência do cTI3 com relação ao cTT3. É percebido que o grupo experimental se sobrepõe ao grupo controle, entretanto enquanto há a diminuição de seus níveis de consciência dos pronomes pessoais, no grupo controle há um aumento desses níveis conscientes, ao passo que, conforme as medianas em cTT3 no gráfico de caixa e bigodes, ou ainda, segundo as linhas intersectadas no gráfico de progressão, uma pequena parcela de consciência da forma gramatical alvo do grupo controle se sobrepõe ao

grupo experimental. Isso sugere que o grupo experimental notou conscientemente os pronomes pessoais, enquanto interagiu simultaneamente com a leitura textual de produção escrita. Contudo, conforme a FIGURA 10, os resultados evidenciam uma dificuldade de manutenção positiva e prolongada dos níveis de consciência metalinguística para o grupo experimental quando este interage com a leitura textual no teste de produção escrita. É possível evidenciar um menor acesso ao processamento *top down* entre cTI3 e cTT3, diminuindo o acesso à consciência para o aspecto gramatical alvo (LEOW, op. cit), o que revela a dificuldade de manutenção nos testes mais distantes da intervenção pedagógica, conforme as ilustrações visualizadas nos gráficos da FIGURA 10.

A análise dos resultados estatisticamente descritivos deste estudo mostram particularidades que devem ser levadas em consideração com relação aos grupos controle e experimental. As particularidades podem ser com relação ao nível de conhecimento dos participantes deste estudo, neste caso, em nível básico de inglês como L2, aos tipos de teste realizado, neste caso, o teste de palavras cruzadas, de reconhecimento da forma gramatical alvo e de produção escrita, durante a realização simultânea dos protocolos verbalizados de pensamentos, e, ainda, à duração de tratamento linguístico sobre os pronomes pessoais ao longo deste estudo, proporcionando, em caso de um maior tempo para o tratamento, uma maior exposição aos pronomes pessoais e, por fim, ao tamanho da amostra, a qual poderia, com um maior número de participantes em cada grupo, aumentar a significância nos testes estatísticos deste estudo.

Uma importante particularidade do estudo que também é alvo de consideração foi o uso dos protocolos verbais (*think-aloud protocols*). Esse método que trata da coleta de dados verbalizados pelos participantes, os quais foram instruídos a dar voz aos seus pensamentos exigiu desses participantes uma atenção maior, já que essa coleta ocorreu durante a execução simultânea dos testes ao longo deste estudo. Portanto, além de ter atenção para a escolha da resposta correta nos testes com relação aos pronomes pessoais, os participantes tinham que, simultaneamente, verbalizar suas respostas explicando o porquê destas. Isso pode ter exigido mais atenção dispensada ao *input* textual pelos protocolos escritos em inglês e, ainda, pelos protocolos verbalizados de seus pensamentos. Apesar dessa concorrência simultânea de ambos os protocolos, certos participantes verbalizaram a consciência metalinguística, corroborando a afirmação de Leow (op. cit.) que

esclarece que durante a realização simultânea dos protocolos, escrito e verbal, o processo cognitivo do aprendiz é revelado quando esse aprendiz explicita a sua consciência metalinguística. Os resultados de uso dos relatos verbalizados neste estudo corrobora a afirmação de Schmidt (2001) ao esclarecer sobre a possibilidade de mensurar a consciência dos aprendizes quando há a atenção focada durante a realização do experimento. E, ainda, por mais que o grupo experimental tenha se sobreposto ao grupo controle, este também não deixou de apresentar um crescimento positivo ao longo deste estudo. Esses resultados corroboram a proposta de *Noticing Hypothesis* (SCHMIDT, 1990) ao afirmar que *noticing* é uma experiência subjetiva e particular de consciência interna, ocorrendo espontaneamente no momento que o aprendiz se expõe ao *input* linguístico da L2, ainda que sem instrução ou com instrução implícita. Assim, segundo este pesquisador (ibidem, 2001), o que foi notado conscientemente pode ser operacionalizado pelo relato verbal concorrente.

A partir dessa premissa, é importante destacar que, conforme visto anteriormente, a análise estatística descritiva revela que ambos os grupos, controle e experimental, são grupos diferentes. É relevante direcionar um olhar diferenciado em relação aos níveis conscientes dos participantes, os quais foram nivelados em nível básico de inglês. Alguns receberam a instrução e outros não e, ainda assim, muitos desses participantes foram capazes de notar conscientemente os pronomes pessoais no *input* textual, melhorando sua precisão gramatical ao longo do experimento, o que pode ser evidenciado pelos testes estatísticos.

A seção seguinte tratará dos testes estatísticos inferenciais que dão uma maior solidez ao tratamento deste estudo com relação aos níveis de consciência dos participantes deste estudo.

4.1.2 Análise Inferencial

Esta seção apresenta os resultados dos testes estatísticos de aproveitamento (desempenho) gramatical, bem como dos testes da variável consciência dos pronomes pessoais durante a interação com a leitura de *input* textual para as (1) palavras cruzadas, (2) reconhecimento dos pronomes pessoais e (3) produção escrita – durante a coleta de dados nas três fases deste estudo.

Conforme mostra a TABELA 3, na página seguinte, na comparação dos testes PT1%, TI1% e TT1%, os resultados das medições desses testes para o aproveitamento na precisão gramatical, em ambos os grupos, sugerem haver diferença estatística quando os resultados da média (*Mean*) e o desvio padrão (*standard deviation*) são mensurados pelo teste ANOVA da tabela a seguir.

TABELA 3 – ANOVA de aproveitamento na precisão gramatical pela leitura de *input* textual da estrutura gramatical alvo do teste de palavras cruzadas nas três fases do estudo (PT%, TI% e TT%). Comparando PT1% – TI1% – TT1%.

Grupo		Mean	Std. Deviation	N
Controle	PT1%	19,85	16,60	25
	TI1%	39,70	24,32	25
	TT1%	33,42	23,75	25
Experimental	PT1%	26,00	12,85	25
	TI1%	48,00	22,85	25
	TT1%	43,42	19,33	25

Assim sendo, o teste ANOVA para medidas repetidas na TABELA 4, a seguir, mostra os dados dos fatores (F) observados com relação à confiabilidade ($p < 0,05$) dos resultados para o desempenho na precisão gramatical em cada grupo. Portanto, para o grupo controle $F(2,48) = 19,31$, $p = 0,00$ e experimental $F(2,48) = 23,27$, $p = 0,00$, os resultados mostram, na tabela abaixo, que o desempenho na precisão gramatical foi estatisticamente significativa, ou seja, os valores de significância dos resultados são confiáveis para o teste de palavras cruzadas ao longo do estudo.

TABELA 4 – Teste de medidas repetidas para o aproveitamento na precisão gramatical durante a realização do teste de palavras cruzadas dos grupos.

Tests of Within-Subjects Effects							
Grupo	Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Controle	fator1	Sphericity Assumed	5702,30	2	2851,15	19,31	,00
	Error (fator1)	Sphericity Assumed	7083,97	48	147,60		
Experimental	fator1	Sphericity Assumed	6738,77	2	3369,40	23,27	,00
	Error (fator1)	Sphericity Assumed	6947,92	48	144,74		

Após o cálculo dos resultados para o desempenho gramatical do Fator (F) observado na tabela acima, o teste *post hoc*, na TABELA 5 que segue, foi conduzido a fim de mostrar onde ocorreram as diferenças estatísticas significativamente. Os resultados na tabela apontaram que as diferenças ocorrem na comparação entre PT1% e TI1% ($p < 0,05$) e PT1% e TT1% ($p < 0,05$) em ambos os grupos – grupo controle e grupo experimental.

TABELA 5 – Teste *post hoc* para o teste de palavras cruzadas nas três fases do estudo (PT%, TI% e TT%) para cada grupo.

Pairwise Comparisons							
Grupo	(I) fator1	(J) fator1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
						Lower Bound	Upper Bound
Controle	1	2	-20,81*	3,67	,00	-30,27	-11,35
		3	-14,57*	2,90	,00	-22,03	-7,10
	2	1	20,81*	3,67	,00	11,35	30,27
		3	6,24	3,67	,30	-3,21	15,69
	3	1	14,57*	2,90	,00	7,10	22,03
		2	-6,24	3,67	,30	-15,69	3,21
Experimental	1	2	-22,00*	3,69	,00	-31,51	-12,49
		3	-17,43*	3,09	,00	-25,37	-9,48
	2	1	22,00*	3,69	,00	12,49	31,51
		3	4,57	3,40	,57	-4,17	13,32
	3	1	17,43*	3,09	,00	9,48	25,37
		2	-4,57	3,40	,57	-13,32	4,17

A TABELA 6, a seguir, mostra a comparação entre PT2%, TI2% e TT2% pelo teste ANOVA. Novamente, o objetivo foi mensurar os resultados desses testes para o aproveitamento na precisão gramatical, em ambos os grupos. Conforme a tabela, os resultados do teste ANOVA sugerem haver diferença estatística ao mostrar a média (*Mean*) e o desvio padrão (*standard deviation*) do grupo controle e do grupo experimental durante a realização do teste de reconhecimento dos pronomes pessoais.

TABELA 6 – ANOVA de aproveitamento na precisão gramatical pela leitura de *input* textual da estrutura gramatical alvo do teste de reconhecimento nas três fases do estudo (PT%, TI% e TT%). Comparando PT2% – TI2% – TT2%.

Grupo		Mean	Std. Deviation	N
Controle	PT2%	28,00	11,18	25
	TI2%	48,00	21,21	25
	TT2%	40,40	19,89	25
Experimental	PT2%	27,60	10,11	25
	TI2%	48,40	19,93	25
	TT2%	42,80	20,31	25

Ainda considerando os testes PT2%, TI2% e TT2%, a TABELA 7, a seguir, mostra o teste ANOVA para os fatores (F) observados, com base na significância ($p < 0,05$) dos resultados para o desempenho gramatical de cada grupo. Assim sendo, para o grupo controle $F(2,48) = 15,09$, $p = 0,00$ e experimental $F(2,48) = 18,59$, $p = 0,00$, os resultados mais uma vez são estatisticamente confiáveis, desta vez, para o teste de reconhecimento dos pronomes pessoais.

TABELA 7 – Teste de medidas repetidas para o aproveitamento na precisão gramatical durante a realização do teste de reconhecimento gramatical dos grupos.

Tests of Within-Subjects Effects							
Grupo	Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Controle	fator2	Sphericity Assumed	5096,00	2	2548,00	15,09	,00
	Error (fator2)	Sphericity Assumed	8104,00	48	168,83		
Experimental	fator2	Sphericity Assumed	5792,00	2	2896,00	18,59	,00
	Error (fator2)	Sphericity Assumed	7474,67	48	155,72		

Novamente, o teste *post hoc*, na TABELA 8 que segue foi conduzido a fim de mostrar onde ocorreram as diferenças estatísticas significativamente. Os resultados na tabela mais uma vez apontaram que as diferenças ocorrem na comparação entre PT2% e TI2% ($p < 0,05$) e PT2% e TT2% ($p < 0,05$) em ambos os grupos – grupo controle e grupo experimental.

TABELA 8 – Teste *post hoc* para o teste de reconhecimento nas três fases do estudo (PT%, TI% e TT%) para cada grupo.

Pairwise Comparisons							
Grupo	(I) fator2	(J) fator2	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
						Lower Bound	Upper Bound
Controle	1	2	-20,00 [*]	3,32	,00	-28,53	-11,46
		3	-12,40 [*]	3,75	,01	-22,06	-2,74
	2	1	20,00 [*]	3,32	,00	11,46	28,53
		3	7,60	3,93	,19	-2,51	17,71
	3	1	12,40 [*]	3,75	,01	2,74	22,06
		2	-7,60	3,93	,19	-17,71	2,51
Experimental	1	2	-20,80 [*]	3,51	,00	-29,83	-11,77
		3	-15,20 [*]	3,42	,00	-24,00	-6,39
	2	1	20,80 [*]	3,51	,00	11,77	29,83
		3	5,60	3,65	,41	-3,80	15,00
	3	1	15,20 [*]	3,42	,00	6,39	24,00
		2	-5,60	3,65	,41	-15,00	3,80

Considerando a TABELA 9, a seguir, acerca da comparação dos resultados dos testes PT3%, TI3% e TT3%, verifica-se diferença estatística mostrada pelo teste ANOVA somente no grupo experimental quando há comparação da média do desvio padrão de cada grupo ao longo do estudo.

TABELA 9 – ANOVA de aproveitamento na precisão gramatical pela leitura de *input* textual da estrutura gramatical alvo do teste de produção escrita nas três fases do estudo (PT%, TI% e TT%). Comparando PT3% – TI3% – TT3%.

Grupo		Mean	Std. Deviation	N
Controle	PT3%	39,60	18,36	25
	TI3%	49,20	20,60	25
	TT3%	44,80	18,51	25
Experimental	PT3%	38,40	22,11	25
	TI3%	53,60	18,68	25
	TT3%	38,80	12,69	25

Com base nos testes PT3%, TI3% e TT3%, a TABELA 10, a seguir, mostra novamente o teste ANOVA para os fatores (F) observados, com base na significância ($p < 0,05$) dos resultados para o desempenho gramatical de cada grupo. Assim sendo, verifica-se diferença estatística somente para o grupo experimental $F(1,45, 48) = 10,74$, $p = 0,00$ com relação ao desempenho gramatical. Portanto somente os resultados estatisticamente confiáveis do grupo experimental foram significantes no teste de reconhecimento dos pronomes pessoais.

TABELA 10 – Teste de medidas repetidas para o aproveitamento na precisão gramatical durante a realização do teste de produção escrita dos grupos.

Tests of Within-Subjects Effects							
Grupo	Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Controle	fator3	Sphericity Assumed	1154,66	2	577,33	2,14	,12
	Error(fator3)	Sphericity Assumed	12912,00	48	269,00		
Experimental	fator3	Sphericity Assumed	3752,00	2	1876,00	10,74	,00
		Greenhouse-Geisser	3752,00	1,45	2571,66	10,74	,00
		Huynh-Feldt	3752,00	1,53	2453,23	10,74	,00
		Lower-bound	3752,00	1,00	3752,00	10,74	,00
	Error(fator3)	Sphericity Assumed	8381,33	48	174,61		
		Greenhouse-Geisser	8381,33	35,01	239,36		
		Huynh-Feldt	8381,33	36,70	228,33		
		Lower-bound	8381,33	24,00	349,22		

A TABELA 11, a seguir, mostra o teste *post hoc* a fim de analisar onde ocorreram as diferenças estatísticas significativamente. Assim sendo, as análises da tabela apontaram que as diferenças no desempenho gramatical ocorrem na comparação entre PT3% e TI3% ($p < 0,05$) e TI3% e TT3% ($p < 0,05$), no grupo experimental.

TABELA 11 – Teste *post hoc* para o teste de produção escrita nas três fases do estudo (PT%, TI% e TT%) para cada grupo.

Pairwise Comparisons							
Grupo	(I) fator3	(J) fator3	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
						Lower Bound	Upper Bound
Experimental	1	2	-15,20*	4,66	,01	-27,19	-3,21
		3	-,40	3,63	1,00	-9,73	8,93
	2	1	15,20*	4,66	,01	3,21	27,19
		3	14,80*	2,65	,00	7,97	21,63
	3	1	,40	3,63	1,00	-8,93	9,73
		2	-14,80*	2,65	,00	-21,63	-7,97

Nas análises de inferência estatística, realizou-se a comparação dos resultados dos níveis de consciência (c) do pré-teste (cPT), pós-teste imediato (cTI) e pós-teste posterior (cTT) para os grupos controle e experimental e para os testes de (1) palavras cruzadas, (2) reconhecimento de múltipla escolha e (3) produção escrita de preenchimento de lacunas. Em todas as comparações, utilizou-se também ANOVA de um fator para medidas repetidas. O nível de significância estabelecido para as análises dos resultados foi de $p < 0,05$.

Na comparação das fases cPT1, cTI1 e cTT1, a TABELA 12, a seguir, sugere diferença estatística em ambos os grupos quando a média e o desvio padrão de cada fase é comparado.

TABELA 12 – ANOVA de consciência dos pronomes pessoais pela leitura de *input* textual da estrutura gramatical alvo do teste de palavras cruzadas nas três fases do estudo (PT, TI e TT). Comparando cPT1 – cTI1 – cTT1.

Grupo		Mean	Std. Deviation	N
Controle	cPT1	8,22	6,55	25
	cTI1	12,48	5,48	25
	cTT1	13,12	5,57	25
Experimental	cPT1	11,28	4,45	25
	cTI1	13,02	4,06	25
	cTT1	14,20	4,87	25

O teste ANOVA para medidas repetidas na TABELA 13, a seguir, mostra os dados dos fatores (F) observados com relação à confiabilidade ($p < 0,05$) dos resultados para os níveis de consciência dos pronomes pessoais em cada grupo. Portanto, para o grupo controle $F(2,48) = 10,79$, $p = 0,00$ e experimental $F(2,48) = 7,41$, $p = 0,00$, os resultados, na tabela abaixo, sugerem diferenças estatísticas para os níveis de consciência dos pronomes pessoais em ambos os grupos. Em outras palavras, os valores de significância dos resultados na tabela abaixo são estatisticamente confiáveis para os níveis de consciência durante a realização simultaneamente do teste de palavras cruzadas para o grupo controle e grupo experimental.

TABELA 13 – Teste de medidas repetidas para os níveis de consciência dos pronomes pessoais durante a realização do teste de palavras cruzadas dos grupos.

Tests of Within-Subjects Effects							
Grupo	Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Controle	c1	Sphericity Assumed	354,72	2	177,36	10,79	,00
	Error(c1)	Sphericity Assumed	788,77	48	16,43		
Experimental	c1	Sphericity Assumed	107,88	2	53,94	7,41	,00
	Error(c1)	Sphericity Assumed	349,11	48	7,27		

Em seguida, o teste *post hoc*, na TABELA 14 que segue foi conduzido a fim de mostrar onde ocorreram as diferenças estatísticas com relação aos níveis de consciência para os pronomes pessoais. Os resultados na tabela abaixo apontaram que, embora as diferenças sejam pequenas, elas ocorrem na comparação entre cPT1 e cTI1 ($p < 0,05$) e cPT1 e cTT1 ($p < 0,05$) para o grupo controle e cPT1 e cTT1 ($p < 0,05$) para o grupo experimental durante a realização simultânea do teste de palavras cruzadas.

TABELA 14 – Teste *post hoc* para o teste de palavras cruzadas nas três fases do estudo (cPT, cTI e cTT) para cada grupo.

Pairwise Comparisons							
Grupo	(I) c1	(J) c1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
						Lower Bound	Upper Bound
Controle	1	2	-4,26*	1,31	,01	-7,64	-,88
		3	-4,90*	1,08	,00	-7,69	-2,11
	2	1	4,26*	1,31	,01	,88	7,64
		3	-,640	1,02	1,00	-3,26	1,98
	3	1	4,90*	1,08	,00	2,11	7,69
		2	,640	1,02	1,00	-1,98	3,26
Experimental	1	2	-1,74	,721	,07	-3,59	,11
		3	-2,92*	,796	,00	-4,97	-,87
	2	1	1,74	,721	,07	-,11	3,59
		3	-1,18	,770	,41	-3,16	,80
	3	1	2,92*	,796	,00	,87	4,97
		2	1,18	,770	,41	-,80	3,16

Sobre os testes cPT2, cTI2 e cTT2, os resultados do teste ANOVA, na TABELA 15 que segue, indicam que há diferença estatística em ambos os grupos quando há a comparação da média e do desvio padrão para os níveis de consciência sobre os pronomes pessoais durante a realização simultânea do teste de reconhecimento da forma gramatical alvo.

TABELA 15 – ANOVA de consciência dos pronomes pessoais pela leitura de *input* textual da estrutura gramatical alvo do teste de reconhecimento nas três fases do estudo (PT, TI e TT). Comparando cPT2 – cTI2 – cTT2.

Grupo		Mean	Std. Deviation	N
Controle	cPT2	9,46	3,26	25
	cTI2	12,42	1,74	25
	cTT2	11,74	1,44	25
Experimental	cPT2	10,72	2,38	25
	cTI2	12,46	1,72	25
	cTT2	11,62	2,26	25

Novamente, o teste ANOVA para medidas repetidas na TABELA 16, a seguir, mostra os dados dos fatores (F) observados com relação à confiabilidade ($p < 0,05$) dos resultados para os níveis de consciência dos pronomes pessoais em cada grupo. Portanto, para o grupo controle $F(1,34, 48) = 17,47$, $p = 0,00$ e experimental $F(2, 48) = 12,45$, $p = 0,00$, os resultados, na tabela abaixo, sugerem diferenças estatisticamente para os níveis de consciência dos pronomes pessoais durante a realização simultânea do teste de reconhecimento da forma gramatical alvo em ambos os grupos.

TABELA 16 – Teste de medidas repetidas para os níveis de consciência dos pronomes pessoais durante a realização do teste de reconhecimento dos pronomes pessoais pelos grupos.

Tests of Within-Subjects Effects							
Grupo	Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Controle	c2	Sphericity Assumed	120,18	2	60,09	17,47	,00
		Greenhouse-Geisser	120,18	1,34	89,08	17,47	,00
		Huynh-Feldt	120,18	1,40	85,79	17,47	,00
		Lower-bound	120,18	1,00	120,18	17,47	,00
	Error (c2)	Sphericity Assumed	165,14	48	3,44		
		Greenhouse-Geisser	165,14	32,38	5,10		
		Huynh-Feldt	165,14	33,62	4,91		
		Lower-bound	165,14	24,00	6,88		
Experimental	c2	Sphericity Assumed	37,86	2	18,93	12,45	,00
	Error (c2)	Sphericity Assumed	72,97	48	1,52		

Novamente, o teste *post hoc*, na TABELA 17 que segue, foi conduzido a fim de mostrar onde ocorreram as diferenças estatísticas significativamente com relação aos níveis de consciência para os pronomes pessoais. Os resultados na tabela abaixo apontaram que as diferenças ocorrem na comparação entre cPT2 e cTI2 ($p < 0,05$) e cPT2 e cTT2 ($p < 0,05$) em ambos os grupos – controle e experimental – durante a realização simultânea do teste de palavras cruzadas.

TABELA 17 – Teste *post hoc* para o teste de reconhecimento dos pronomes pessoais nas três fases do estudo (cPT, cTI e cTT) para cada grupo.

Pairwise Comparisons							
Grupo	(I) c2	(J) c2	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
						Lower Bound	Upper Bound
Controle	1	2	-2,96*	,64	,00	-4,61	-1,31
		3	-2,28*	,56	,00	-3,74	-,81
	2	1	2,96*	,64	,00	1,31	4,61
		3	,68	,30	,10	-,09	1,45
	3	1	2,28*	,57	,00	,81	3,74
		2	-,68	,30	,10	-1,45	,09
Experimental	1	2	-1,74*	,40	,00	-2,78	-,70
		3	-,90*	,27	,01	-1,60	-,10
	2	1	1,74*	,40	,00	,70	2,78
		3	,84	,36	,08	-,08	1,76
	3	1	,90*	,27	,01	,10	1,60
		2	-,84	,36	,08	-1,76	,08

Com base na comparação dos resultados dos testes cPT3, cTI3 e cTT3, verifica-se que o teste ANOVA, na TABELA 18 que segue, evidencia diferença estatística significativamente em ambos os grupos quando os resultados da média e do desempenho para a consciência dos pronomes pessoais são analisados.

TABELA 18 – ANOVA de consciência dos pronomes pessoais pela leitura de *input* textual da estrutura gramatical alvo do teste de produção escrita nas três fases do estudo (PT, TI e TT). Comparando cPT3 – cTI3 – cTT3.

Grupo		Mean	Std. Deviation	N
Controle	cPT3	8,72	4,25	25
	cTI3	10,92	4,26	25
	cTT3	11,98	1,66	25
Experimental	cPT3	11,28	2,29	25
	cTI3	12,74	2,54	25
	cTT3	11,56	1,74	25

O teste ANOVA para medidas repetidas, na TABELA 19, foi conduzido a fim de mostrar os dados dos fatores (F) observados com relação à confiabilidade ($p < 0,05$) para os resultados dos níveis de consciência dos pronomes pessoais em cada grupo. Portanto, para o grupo controle $F(2, 48) = 9,08$, $p = 0,00$ e experimental $F(2, 48) = 8,61$, $p = 0,00$, os resultados, na tabela abaixo, sugerem diferenças estatisticamente para os níveis de consciência dos pronomes pessoais durante a realização simultânea do teste de produção escrita em ambos os grupos.

TABELA 19 – Teste de medidas repetidas para os níveis de consciência dos pronomes pessoais durante a realização do teste de produção escrita pelos grupos.

Tests of Within-Subjects Effects							
Grupo	Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Controle	c3	Sphericity Assumed	138,26	2	69,13	9,08	,00
	Error(c3)	Sphericity Assumed	365,40	48	7,61		
Experimental	c3	Sphericity Assumed	30,02	2	15,01	8,61	,00
	Error(c3)	Sphericity Assumed	83,64	48	1,74		

As análises posteriores evidenciadas pelo teste *post hoc*, na TABELA 20, a seguir, apontaram que as diferenças ocorrem na comparação entre cPT3 e cTI3 ($p < 0,05$) e cPT3 e cTT3 ($p < 0,05$) no grupo controle e entre cPT3 e cTI3 ($p < 0,05$) e cTI3 e cTT3 ($p < 0,05$) no grupo experimental.

TABELA 20 – Teste *post hoc* para o teste de produção escrita nas três fases do estudo (cPT, cTI e cTT) para cada grupo.

Pairwise Comparisons							
Grupo	(I) c3	(J) c3	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
						Lower Bound	Upper Bound
Controle	1	2	-2,20*	,74	,02	-4,12	-,27
		3	-3,26*	,82	,00	-5,37	-1,15
	2	1	2,20*	,74	,02	,27	4,12
		3	-1,06	,77	,55	-3,05	,93
	3	1	3,26*	,82	,00	1,15	5,37
		2	1,06	,77	,55	-,93	3,05
Experimental	1	2	-1,46*	,40	,00	-2,48	-,43
		3	-,28	,35	1,00	-1,17	,61
	2	1	1,46*	,40	,00	,43	2,48
		3	1,18*	,37	,01	,22	2,13
	3	1	,28	,35	1,00	-,61	1,17
		2	-1,18*	,37	,01	-2,13	-,22

Os resultados estatísticos para teste de normalidade foram utilizados com os dados de desempenho de uso dos pronomes pessoais pelos protocolos escritos e dos níveis de consciência desses pronomes pelos protocolos verbalizados dos pensamentos, em cada tipo de teste e fase deste estudo. Os testes paramétricos (testes t) pressupõem os resultados de teste de normalidade. Portanto, com o objetivo de testar se a amostra deste estudo apresenta uma distribuição normal, foram utilizados neste estudo o teste de *Kolmogorov-Smirnov* e o teste de *Shapiro-Wilks* (K-S), conforme mostra a TABELA 21 na página seguinte.

TABELA 21 – Teste KS para os resultados dos testes e dos níveis de consciência sobre os pronomes pessoais.

Teste	Grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
PT1%	Controle	0,192	25	0,018	0,884	25	0,008
	Experimental	0,199	25	0,012	0,899	25	0,017
PT2%	Controle	0,189	25	0,022	0,920	25	0,052
	Experimental	0,294	25	0,000	0,849	25	0,002
PT3%	Controle	0,189	25	0,022	0,924	25	0,064
	Experimental	0,128	25	0,200*	0,963	25	0,475
TI1%	Controle	0,108	25	0,200*	0,942	25	0,165
	Experimental	0,105	25	0,200*	0,957	25	0,357
TI2%	Controle	0,126	25	0,200*	0,967	25	0,563
	Experimental	0,200	25	0,011	0,935	25	0,115
TI3%	Controle	0,192	25	0,018	0,937	25	0,125
	Experimental	0,170	25	0,060	0,923	25	0,061
TT1%	Controle	0,133	25	0,200*	0,934	25	0,105
	Experimental	0,112	25	0,200*	0,952	25	0,275
TT2%	Controle	0,132	25	0,200*	0,937	25	0,129
	Experimental	0,165	25	0,077	0,939	25	0,138
TT3%	Controle	0,122	25	0,200*	0,965	25	0,525
	Experimental	0,156	25	0,119	0,919	25	0,047
cPT1	Controle	0,225	25	0,002	0,846	25	0,001
	Experimental	0,110	25	0,200*	0,958	25	0,374
cPT2	Controle	0,246	25	0,000	0,797	25	0,000
	Experimental	0,387	25	0,000	0,548	25	0,000
cPT3	Controle	0,184	25	0,029	0,830	25	0,001
	Experimental	0,251	25	0,000	0,645	25	0,000
cTI1	Controle	0,181	25	0,035	0,899	25	0,017
	Experimental	0,195	25	0,015	0,839	25	0,001
cTI2	Controle	0,210	25	0,006	0,858	25	0,003
	Experimental	0,155	25	0,126	0,955	25	0,329
cTI3	Controle	0,255	25	0,000	0,837	25	0,001
	Experimental	0,193	25	0,017	0,886	25	0,009
cTT1	Controle	0,167	25	0,070	0,890	25	0,011
	Experimental	0,165	25	0,077	0,859	25	0,003
cTT2	Controle	0,144	25	0,191	0,964	25	0,493
	Experimental	0,270	25	0,000	0,646	25	0,000
cTT3	Controle	0,238	25	0,001	0,678	25	0,000
	Experimental	0,294	25	0,000	0,678	25	0,000

O teste de K-S na tabela acima pode mostrar se os tipos diferentes de teste – (1) cruzada de palavras, (2) reconhecimento e (3) produção escrita, bem como a variável consciência nesses testes são bem modelados por uma distribuição normal ou não normal em dois grupos diferentes – grupo controle e experimental. O teste de K-S pode indicar se os tipos de testes e a consciência apresentaram significância de resultados acima de 0,05 ($>0,05$). Com base nesses resultados, a presença da distribuição normal foi mostrada apenas nos dados de desempenho gramatical em PT3% do grupo experimental, TI1% dos grupos controle e experimental, TI2% do grupo controle, TT1% dos grupos controle e experimental, TT2% do grupo controle, TT3% do grupo controle e, por fim, na consciência em cPT1 do grupo experimental. Todas as outras variáveis de tipos de teste em PT%, TI% e TT% e, ainda, de consciência em cPT, cTI e cTT apresentaram distribuição não normal, inviabilizando algumas análises estatísticas paramétricas, que pressupõe distribuição normal.

Como alguns 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 foi conduzido teste não-paramétrico, na FIGURA 11, a seguir, que não pressupõe a normalidade da distribuição, para confirmar os resultados em dois grupos independentes, o grupo controle e o experimental. O teste de *Mann-Whitney*, na FIGURA 11, bem como o teste de *Wilcoxon*, são testes não paramétricos ao teste t para duas amostras independentes e emparelhadas, respectivamente, que não satisfazem a distribuição em uma curva normal. Com base nessa premissa, realizou-se a comparação dos resultados das fases de pré-teste (PT%), pós-teste imediato (TI%) e pós-teste tardio (TT%) e dos níveis de consciência nessas fases (cPT, cTI e cTT) entre os grupos controle e experimental e para os testes de (1) palavras cruzadas, (2) reconhecimento de múltipla escolha e (3) produção escrita de preenchimento de lacunas. Em todas as comparações, utilizou-se o teste de *Mann-Whitney* para grupos independentes (não paramétricos), conforme mostra a FIGURA 11 abaixo.

Posteriormente, foi conduzido o teste de *Wilcoxon* com o objetivo de analisar se existe diferença significativa dos resultados para o desempenho gramatical nos testes escritos e os níveis de consciência sobre os pronomes pessoais nos protocolos verbalizados dos pensamentos, conforme mostra a FIGURA 11 a seguir.

FIGURA 11 – WILCOXON de consciência dos pronomes pessoais pela leitura de *input* textual da estrutura gramatical alvo do teste de produção escrita nas três fases do estudo (PT, TI e TT).

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. (2-tailed)	Exact Sig. (1-tailed)	Point Probability
PT1%	242,00	567,00	-1,38	,16	,17	,08	,00
PT2%	302,00	627,00	-,21	,83	,85	,42	,01
PT3%	291,00	616,00	-,42	,67	,68	,34	,00
TI1%	248,50	573,50	-1,25	,21	,21	,11	,00
TI2%	303,00	628,00	-,18	,85	,85	,43	,00
TI3%	271,00	596,00	-,81	,41	,42	,21	,00
TT1%	226,50	551,50	-1,68	,09	,09	,04	,00
TT2%	289,00	614,00	-,46	,64	,65	,32	,00
TT3%	251,50	576,50	-1,20	,23	,23	,11	,00
cPT1	235,00	560,00	-1,50	,13	,13	,06	,00
cPT2	239,50	564,50	-1,43	,15	,15	,07	,00
cPT3	203,00	528,00	-2,14	,03	,03	,01	,00
cTI1	253,00	578,00	-1,15	,24	,25	,12	,00
cTI2	277,50	602,50	-,68	,49	,50	,25	,00
cTI3	211,00	536,00	-1,98	,05	,05	,02	,00
cTT1	276,00	601,00	-,71	,48	,48	,24	,00
cTT2	297,50	622,50	-,29	,77	,77	,38	,00
cTT3	253,00	578,00	-1,17	,24	,24	,12	,00

De acordo com a FIGURA 11 acima, os resultados de distribuição de escores alcançados pela amostra de participantes sugeriram que houve diferença estatística nesses resultados entre os grupos controle e experimental. Contudo essa diferença é mostrada apenas com relação aos níveis de consciência cPT3 ($U = 203,00$, $p = 0,03$) e cTI3 ($U = 211,00$, $p = 0,04$). Todos os outros testes, conforme mostrado na FIGURA 12, não apresentaram diferença significativa ($p > 0,05$). Os resultados desse teste mostram que para as variáveis cPT3 e cTI3 a diferença entre os grupos foi estatisticamente grande com relação à variável independente consciência dos pronomes pessoais durante a realização do teste de produção escrita. Resultado similar foi encontrado na utilização da variação de ANOVA de um fator para medidas repetidas, contudo, esse teste mostrou também uma diferença estatística na variável cTT3 ($p < 0,05$) para o grupo experimental. Isso sugere que tanto a frequência do *input* textual do teste de produção escrita como a instrução recebida pelo grupo experimental podem ter colaborado para a diferença estatística na variável cTT3 desse grupo. De forma geral, os resultados como apontam os dados da FIGURA 11

revelam uma variação cognitiva considerável na precisão gramatical com relação ao teste de produção escrita, sugerindo, ainda, que a repetição do *input* desse teste, possivelmente, colaborou para a melhora no desempenho gramatical dos participantes entre os grupos controle e experimental.

Apesar dos resultados encontrados pelos testes da FIGURA 11 evidenciar significância estatística no nível de consciência em cPT3 e cTI3, não se pode negligenciar a possibilidade de interferência de fatores como, por exemplo, o tamanho da amostra, bem como os próprios instrumentos para a coleta de dados linguísticos. Com base nessa interferência, afirma-se que pesquisas futuras, que contemplarem os mesmos testes, devem ponderar quanto a estes fatores.

Assim como os testes figura 11 são testes não paramétricos ao teste t para duas amostras independentes e emparelhadas (grupo controle e experimental) respectivamente, a análise de correlação de *Spearman*, na FIGURA 12, a seguir, também é um teste não-paramétrico e foi conduzido para investigar a medida de associação que exige que ambas as variáveis (PT%, TI%, TT%, cPT, cTI e cTT) na amostra deste estudo (N = 50) se apresentem em escala de mensuração na situação ordinal, isto é, em pontos ordenados.

A FIGURA 12 que segue mostra a análise da correlação de *Spearman* entre o desempenho dos participantes quanto à precisão gramatical e os níveis de consciência sobre os pronomes pessoais durante a realização simultânea dos testes deste estudo. O objetivo da correlação de *Spearman* foi determinar o grau de associação entre os testes e os níveis de consciência. Assim sendo, a figura abaixo, sugere que há uma série de correlações positivas, por exemplo, em cPT3 houve correlação (0,28), contudo o resultado não é considerado estaticamente significativo ($p= 0,05$). Por outro lado, em cTT3 houve correlação considerável de 0,97 apresentando resultado estatisticamente significativo ($p= 0,00$).

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são discutidos os resultados estatísticos encontrados neste capítulo 4 em relação ao embasamento teórico que faz referência aos pressupostos deste estudo. Esta discussão envolve as perguntas e hipóteses apresentadas no capítulo 3. Cada pergunta é retomada e seguida da hipótese, bem como das considerações sobre os resultados encontrados.

Pergunta 1: Qual é o papel da atenção e seus potenciais efeitos conscientes e que níveis de consciência poderiam promover o aprendizado dos aspectos formais – os pronomes pessoais – durante a leitura de um *input* textual e da realização de testes?

Hipótese: A atenção consciente inicial desempenha um papel relevante para o *input* linguístico. E, ainda, existe diferença em relação aos níveis de consciência sobre os pronomes pessoais, quando estes são analisados estatisticamente. Os aprendizes que notam conscientemente os pronomes pessoais, enquanto interagem com a leitura textual, apresentarão um aproveitamento maior na precisão gramatical ao realizar os três tipos de testes, ou seja, o de palavras cruzadas, o de reconhecimento e o de produção escrita.

Para responder a pergunta de pesquisa 1, os resultados mostram que, para ambos os grupos, houve evidências de valores estatisticamente significativos quando os 3 testes e as 3 fases foram comparados. Sendo que, com base no resultado estatisticamente significativo, o grupo controle apresentou um melhor desempenho na precisão gramatical para os 2 tipos de teste (palavras cruzadas e reconhecimento) durante todas as fases, porém para o teste de produção escrita a diferença estatisticamente significativa foi revelada em apenas duas fases (pré-teste e pós-teste imediato). Isso sugere que para os dois primeiros testes, o grupo controle tenha se beneficiado mais da atenção consciente. Os níveis de consciência, com base nos dados apresentados pelo teste ANOVA, mostraram-se estatisticamente significativos em todos os testes e fases deste estudo, revelando que não apenas atenção, como a instrução implícita e a frequência do *input* rico em pronomes foram benéficos para o grupo controle.

Já o grupo experimental, de maneira geral, alcançou o aproveitamento de escores significativos na precisão gramatical nos 3 tipos de testes durante as 3 fases deste estudo, revelando que não apenas a atenção consciente como também a instrução explícita foram benéficas para este grupo. E, ainda, os níveis de

consciência do grupo experimental se mostraram estatisticamente significativos no teste de palavras cruzadas e no de reconhecimento dos pronomes em todas as fases deste estudo. Contudo, durante o teste de produção escrita, os níveis de consciência se mostraram estatisticamente significativos nas fases do teste imediato e teste tardio. Os dados mostram dificuldades do grupo experimental em alcançar maiores níveis de consciência para o teste de produção escrita nas fases do cPT e cTI, evidenciando que a frequência ao *input* e o *input* rico podem ter beneficiado esse grupo entre cTI e cTT. Isso sugere que o grupo experimental pode ter tido facilidade em dispensar maiores níveis de consciência para os dois tipos de testes (palavras cruzadas e reconhecimento) ao longo do estudo e, apenas, entre cTI e cTT para o teste de produção escrita.

Como apontam os resultados até aqui apresentados, mesmo que as análises de comparações dos resultados de desempenho para os tipos de protocolos escritos quanto à precisão gramatical não tenham mostrado diferença estatisticamente significativa para alguns testes (apenas para o grupo controle), a hipótese 1 relacionada à pergunta 1 foi confirmada pelos testes, como ANOVA, uma vez que os participantes de ambos os grupos dispensaram atenção consciente aos pronomes pessoais, evidenciado pelo aproveitamento linguístico quanto à precisão gramatical em L2. Esses resultados corroboram a afirmação de Leow (1997) e Schmidt (1990) ao afirmarem que o aprendiz precisa ter atenção consciente (*noticing*) às formas linguísticas durante o *input* de uma L2. Leow (*ibidem*) esclarece ainda que os maiores níveis de consciência estão correlacionados a uma melhor precisão gramatical, o que pode ser mostrado na tabela descritiva e nos gráficos das figuras de 5 a 10 utilizadas na análise descritiva deste capítulo.

Pergunta 2: A instrução explícita, através de um tratamento gramatical, poderia contribuir para a tomada de consciência metalinguística dos pronomes pessoais durante a leitura textual no grupo experimental?

Hipótese: Existe diferença estatisticamente significativa em relação ao tipo de instrução, neste caso, a instrução explícita sobre os aspectos formais. Logo após a instrução explícita, o grupo experimental apresentará a consciência metalinguística sobre os pronomes pessoais enquanto interage com a leitura textual.

Embora existam diferenças estatisticamente significativas para o desempenho na precisão gramatical e para os níveis de consciência metalinguística em ambos os grupos ao longo deste estudo, os resultados revelaram certa superioridade do grupo

experimental com relação ao grupo controle. Contudo, os resultados confirmaram parcialmente a hipótese da pergunta dois. Ou seja, a diferença entre os grupos não foi estatisticamente significativa pelo tipo de instrução explícita recebida pelo grupo experimental ou instrução implícita pelo controle, uma vez que ambos os grupos obtiveram médias parcialmente similares, mostrando, assim, certa homogeneidade entre eles. Portanto, as médias parcialmente similares dos testes, como ANOVA, revelaram que o tipo de instrução causou efeito controle-experimental parcialmente similar entre os grupos. Da mesma forma, o pequeno efeito controle-experimental entre os grupos pode ser visualizado pela movimentação praticamente similar e próxima das medianas dos gráficos de caixas e bigodes, bem como pelas linhas do gráfico de progressão nas figuras 5 a 10. Portanto, esses resultados parciais similares revelam que, apesar da instrução explícita ter sido benéfica para o grupo experimental, pode-se dizer que a instrução implícita, de certa forma, também foi benéfica aos aprendizes do grupo controle. É provável que eles tenham se beneficiado pela frequência do *input* e do *input* textual rico na forma alvo.

Ao contribuir para o direcionamento da atenção consciente do aprendiz a determinados aspectos linguísticos durante o *input* em L2, mesmo que parcialmente significativa a Instrução com Foco na Forma ainda diferenciou de forma positiva o grupo experimental do grupo controle, quando os resultados daquele se sobrepuseram aos resultados deste durante as 3 fases. Os resultados são mostrados na tabela descritiva e visualizados nos gráficos de caixas e bigodes e de progressão das figuras 5 a 10. Essa pequena diferença estatística entre os grupos deste estudo pode corroborar a hipótese de Ellis (2001), quando afirma que a Instrução com Foco na Forma desperta a atenção consciente dos aprendizes causando resultados positivos na aquisição de L2.

Pergunta 3: Que mudanças cognitivas são demonstradas sobre os pronomes pessoais nos três tipos de testes – pré-teste, teste imediato e teste tardio?

Hipótese: Existe diferença estatisticamente significativa em relação às mudanças cognitivas ao longo do experimento envolvendo os pronomes pessoais. As duas primeiras fases de teste – pré-teste e teste imediato – quando comparadas aos resultados da última fase – o teste tardio – bem como o impacto propiciado pelos três tipos de testes – o de cruzada de palavras, o de reconhecimento e o de produção escrita – realizados em cada fase, evidenciam diferentes níveis de

consciência, bem como o efeito duradouro, isto é, um efeito positivo e prolongado de tais níveis nos participantes.

Os resultados revelaram a existência de diferentes níveis de consciência metalinguística estatisticamente significativa. Sendo que para o grupo controle, esses níveis de consciência metalinguística se mostraram na comparação entre os 3 tipos de teste durante as 3 fases. Para o grupo experimental, esses níveis de consciência metalinguística dependeram do tipo de teste, ou seja, enquanto que para o teste de reconhecimento os valores estatisticamente significativos se mostraram ao longo das 3 fases deste estudo, o teste de palavras cruzadas apresentou valores estatisticamente significativos apenas na comparação entre cPT e cTT. Já o teste de produção textual, os valores significativos foram mostrados apenas na comparação entre cTI e cTT.

De forma geral, os resultados confirmaram a hipótese da pergunta 3 ao evidenciar uma mudança nos níveis de consciência, bem como diferenças desses níveis durante a realização de diferentes testes (palavras cruzadas, teste imediato e teste tardio) durante as 3 fases deste estudo. Esses resultados sobre os níveis de consciência corroboram a proposta de Leow (1997) ao afirmar que durante a realização de testes, em alguns participantes, é evidenciada a presença de consciência (*awareness*) distinta, ou seja, quanto mais consciência, melhor será a precisão gramatical em L2. Por outro lado, segundo o pesquisador, em outros participantes o nível mais baixo de consciência metalinguística também pode ocorrer nesses aprendizes, o que pode ser confirmado pelos resultados dos testes, como ANOVA, bem como na tabela descritiva neste capítulo.

Pergunta 4: Há correlação estatisticamente significativa entre os níveis de consciência dos participantes nos dois grupos – experimental e controle – ao longo do experimento?

Hipótese: Existe correlação estatisticamente significativa entre os níveis de consciência dos participantes nos dois grupos, medidos pelo efeito duradouro dos diferentes níveis de consciência alcançados pelos participantes, desde que tais sujeitos tenham contemplado a forma alvo pela atenção consciente, o que poderá levar ao desenvolvimento linguístico.

Os resultados mostraram que houve correlação estatisticamente significativa entre os níveis de consciência quando estes foram analisados pela Correlação de Spearman. Portanto, a hipótese da pergunta 4 foi confirmada, uma vez que o

desempenho para os pronomes pessoais dos participantes resultou numa análise associativa entre os níveis de consciência metalinguística e o melhor aproveitamento na precisão gramatical pelos participantes. Esses resultados de correlação estatisticamente positiva confirmam o efeito duradouro dos níveis de consciência pelos participantes, ou seja, é possível que esses participantes tenham tido que dispensar a partir de um nível menor de atenção consciente a maiores e distintos níveis de consciência metalinguística em leitura textual para a estrutura gramatical alvo durante o experimento. Esses resultados corroboram o argumento de Leow (ibidem) ao afirmar que em alguns participantes há um melhor aproveitamento destes no pós-teste pelo papel facilitador da atenção consciente, podendo propiciar uma melhor recuperação posterior da forma gramatical específica durante a interação com os dados linguísticos em L2.

O presente trabalho, utilizando uma metodologia experimental, alcançou resultados que contribuem para a investigação de aspectos linguísticos na interação com a leitura de *input* textual para os pronomes pessoais. Entretanto, alguns resultados previamente mencionados não foram estatisticamente significativos, evidenciando que ainda há discussão de aspectos ainda obscuros que permeiam a compreensão dos níveis de consciência para a aquisição de uma L2.

Por fim, este capítulo objetivou apresentar e discutir os resultados obtidos nesta pesquisa, sendo que a primeira seção mostrou os resultados da análise descritiva dos dados coletados ao longo deste estudo sob investigação dos níveis de consciência para o aproveitamento na precisão gramatical da língua inglesa como L2. Na seguinte seção, a segunda seção, os resultados reportaram os dados com relação aos testes de inferência estatística. E, finalmente, retomando as perguntas de pesquisa deste estudo, bem como das hipóteses levantadas sobre cada pergunta, a terceira e última seção apresentou a discussão dos resultados retomando brevemente a revisão teórica que embasa este estudo experimental.

No próximo capítulo – Considerações Finais – serão apresentadas as conclusões da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Um sonho sonhado sozinho é um sonho, um sonho sonhado junto é realidade”.

Raul Seixas⁶⁵.

A presente pesquisa teve como objetivo contribuir para os avanços nos estudos da atenção e da relação deste construto com os níveis de consciência, bem como buscou, ainda, investigar a relação entre atenção e consciência. Assim, este estudo investigou os benefícios advindos dos níveis de consciência para a aquisição de estrutura gramatical específica – os pronomes pessoais com valor sintático de sujeito e objeto – durante a leitura de *input* textual em inglês como L2.

No capítulo introdutório (Capítulo 1) – INTRODUÇÃO –, além de apresentar a justificativa desta pesquisa, foram estabelecidos alguns objetivos específicos. Em seguida, no capítulo teórico (Capítulo 2) – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – foi apresentada a revisão de literatura dos pressupostos teóricos que embasaram este estudo com relação à atenção, à consciência, aos tipos de instrução, aos protocolos de verbalização dos pensamentos em voz alta (*think-aloud protocols*) e, ainda, à leitura de *input* textual em L2. Posteriormente, no capítulo metodológico (Capítulo 3) – METODOLOGIA DE PESQUISA – foi abordada a metodologia de pesquisa adotada para a coleta e análise dos dados. E, ainda, foram apresentados a seleção dos participantes, o *design* desta pesquisa e os instrumentos de coleta. Sobre o capítulo seguinte (Capítulo 4) – RESULTADOS E DISCUSSÃO – foram apresentados e discutidos os resultados desta pesquisa a partir da análise descritiva e inferencial dos dados com o objetivo de responder as perguntas deste estudo, bem como confirmar ou refutar as hipóteses deste trabalho. E, por fim, o presente capítulo – CONSIDERAÇÕES FINAIS – apresenta as reflexões finais com relação à análise dos dados, bem como as limitações do presente estudo. Em seguida, são apresentadas as implicações pedagógicas dos resultados, e, finalmente, as sugestões para pesquisas futuras concluem esta pesquisa experimental.

⁶⁵ A citação foi retirada da música “Prelúdio”, de Raul Seixas.

5.1 CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo sugerem que a atenção e os níveis de consciência são construtos que beneficiam a aquisição de uma L2. A estrutura linguística específica deste estudo – os pronomes pessoais - de forma geral, apresentou ganhos estatisticamente positivos. No entanto, a instrução formal, aliada à atenção consciente, aplicada ao grupo experimental evidenciou estatisticamente uma tendência parcial e positivamente maior dos efeitos da atenção e dos níveis conscientes da estrutura gramatical alvo desse grupo quando seus resultados foram comparados aos resultados do grupo controle. Porém, apesar dos resultados indicarem que a instrução explícita foi mais benéfica do que a implícita, eles também apontaram para um aproveitamento significativo da instrução implícita, uma vez que através dela, os aprendizes se beneficiaram da repetição das tarefas, através da bateria de testes, e, ainda, pela frequência rica do *input* textual.

Assim, pode-se concluir que os resultados encontrados na presente pesquisa mostraram que os benefícios da atenção e da consciência implicaram parcialmente na forma da instrução explícita para o grupo experimental e na instrução implícita para o grupo controle. Os resultados, ainda, mostram que a atenção é um fator cognitivo extremamente relevante dentro do processo de aquisição de uma L2, visto que esse construto permeia o *noticing* e os demais níveis de consciência dentro do processo de ensino e aprendizagem de leitura através de *input* textual dos pronomes pessoais.

Os resultados encontrados na presente pesquisa corroboram com os resultados de Leow (1997) e a proposta de Schmidt (1990), no sentido de que a atenção e a consciência podem contribuir para que os aprendizes alcancem distintos níveis de consciência para um melhor aproveitamento na precisão linguística desses aprendizes, acelerando o processo de aquisição em L2.

Este estudo também concluiu que a instrução formal (ELLIS, 2001) – Foco na Forma – quando aliada à atenção consciente, bem como a promoção da frequência do *input* textual determinantes para a recuperação da informação imediatamente (de forma mais eficiente), é relevante para beneficiar maiores níveis de consciência metalinguística. Assim, o tratamento da instrução para o grupo experimental, da frequência do *input* textual pela leitura dos pronomes pessoais (para o grupo controle e experimental) apresentaram efeitos estatisticamente significativos na

incorporação da estrutura gramatical específica deste estudo ao longo do experimento, demonstrando que os aprendizes alcançaram melhores aproveitamentos linguísticos. Os aproveitamentos linguísticos mostraram que existe uma correlação entre os níveis de consciência pelos participantes, confirmando um efeito duradouro desses níveis quanto à forma gramatical alvo.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

De forma geral, o presente estudo respondeu às perguntas ao confirmar de forma significativa ou parcialmente as hipóteses. Mas reconhece-se que há, ainda, limitações quanto à atenção e consciência, principalmente, no que diz respeito à dificuldade que se tem em mesurar esta variável cognitiva. Essas limitações dificultam avançar na investigação por meio da utilização de testes estatísticos, quando nestes é evidenciada a significância estatística para a variável consciência entre grupos independentes, neste caso, o grupo controle (não recebeu instrução) e o grupo experimental (recebeu instrução).

Dentre as limitações desta pesquisa, o *design* experimental pode ter reduzido a eficácia das validades cognitivas internas subjetivas. Neste estudo, a atenção e consciência dos 50 participantes. No entanto, é preciso um número maior de participantes em cada grupo, e, como planejado inicialmente para este experimento, houve um universo de 80 candidatos (40 para cada grupo deste estudo), resultando em apenas 50 participantes (25 para cada grupo). Assim, com um número reduzido de indivíduos, sugere-se garantir as validades internas de outra forma, por exemplo, com um número mais expressivo de participantes.

Os níveis de consciência mensurados através de protocolos verbais (*think-aloud protocols*), simultaneamente, à leitura e resolução de três diferentes tipos de protocolo escrito (palavras cruzadas, reconhecimento e produção escrita) durante três fases de coleta de dados (pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste tardio) não são medidas de fácil mensuração. Assim, outra limitação deste estudo diz respeito à falta de realização de um estudo piloto antes de ser mostrada e mensurada a variável consciência. Esse procedimento poderia ter previsto possíveis falhas, como, por exemplo, os problemas técnicos que surgiram na gravação dos áudios, o que contribuiu para a redução ainda mais de participantes em ambos os grupos.

Consequentemente, um estudo piloto poderia ter mostrado como tendência diferentes resultados dos encontrados nesta pesquisa.

5.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Ficaram evidenciados neste estudo os efeitos positivos da atenção e dos níveis de consciência para a aquisição de uma L2, no caso deste estudo, a língua inglesa. Sugere-se que, em sala de aula, os professores devem prover tarefas de leitura através de *input* textual rico em uma determinada estrutura linguística específica, despertando a consciência do aprendiz para a forma linguística alvo simultaneamente à instrução formal explícita e implícita, bem como a frequência do *input* textual. O objetivo é fazer com que os aprendizes alcancem um melhor aproveitamento na precisão gramatical de estruturas formais na leitura textual em L2. Assim, é importante que o professor promova diferentes tipos de instrução bem como tarefas de *input* textual que levem os aprendizes a alcançar diferentes níveis de consciência à estrutura linguística e a notarem pelo *input* textual o aspecto linguístico que está sendo instruído. Deste modo, o fato de ter atenção consciente pode contribuir para um desenvolvimento de distintos e maiores níveis de consciência metalinguística para, assim, promover a aquisição da estrutura formal em L2.

5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Estudos futuros decorrentes desta pesquisa poderiam, primeiramente, replicar este trabalho com um número mais expressivo de participantes. Assim sendo, seria possível confirmar de forma estatisticamente significativa os resultados parcialmente mostrados ou aqueles que não diferiram de forma significativa, deixando em aberto os efeitos da atenção e consciência quando comparados todos os resultados dos três tipos de teste e as três fases de cada grupo e entre os grupos.

Evidencia-se que existe a clara necessidade de pesquisas, que proponham uma metodologia mais robusta e instrumentos mais eficazes para lidar com as variáveis internas subjetivas. Sugere-se, ainda, incluir as diferenças individuais e a

memória de trabalho dos participantes, bem como a realização deste estudo em um tempo longitudinal. Sobre um estudo longitudinal, sugere-se um intervalo maior entre as fases de pós-teste imediato e pós-teste tardio para que se possam mensurar os efeitos instrucionais, bem como os níveis de consciência prolongados através da leitura de *input* textual ao longo de um período mais extenso de pesquisa em L2.

Em síntese, este trabalho procurou contribuir para o avanço dos estudos em ASL, na área de aquisição em L2, bem como contribuir para a discussão e o melhor entendimento de aspectos linguísticos que permeiam a eficácia da atenção e consciência durante a leitura de *input* textual, dentro do processo de ensino e aprendizagem de L2. Acredita-se que o objetivo maior deste estudo foi alcançado e espera-se que pesquisas futuras tentem preencher as lacunas que este estudo deixou em aberto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009.
- BARCROFT, J. **The effects of sentence writing, as semantic elaboration on the allocation of processing resources and second language lexical acquisition**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, 2000.
- BERGSLEITHNER, J. M. **Working memory capacity, noticing, and L2 speech production**. Doctoral Dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- _____. **Mas afinal, o que é a noticing hypothesis?**. *Interdisciplinar*, Sergipe, v. 9, p. 101-106, 2009.
- BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.). **Produção oral em LE: Múltiplas Perspectivas**. v. 19. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- _____; FROTA, S. N.; YOSHIOKA, J. K. **Noticing and second language acquisition: studies in honor of Richard Schmidt**. Havaí: National Foreign Language Resource Center, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação de Goiás – SEE-GO. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. [S.I.]: MEC/SEDUC, 2012.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New York: Pearson Longman, 2007.
- BROWN, J. D. **Understanding research in second language learning**. USA: Cambridge University Press, 2004.
- CALDERÓN, A. M. **The effects of L2 learner proficiency on depth of processing, levels of awareness, and intake**. In: BERGSLEITHNER, J. M.; FROTA, S. N.; YOSHIOKA, J. K. *Noticing and second language acquisition: studies in honor of Richard Schmidt*. Hawaii: National Foreign Language Resource Center, 2013, p. 103-121.
- CANDLING, C. **Towards task-based language learning**. In: CANDLING, C.; MURPHY, D. (Eds.). *Language learning tasks*. London: Prentice Hall, 1987, p.5-22.
- CAVALCANTI, M. do C. **Interação leitor – texto: aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1989.
- _____. **Intersubjetividade e pluralidade na leitura de lacuna de fábula**. In: PASCHOAL, M.; CELANI, M. A. (Ed.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992, p. 233-246.
- CHI, M. T. H. **Quantifying qualitative analysis of verbal data: a practical guide**. *The Journal of the Learning Sciences*, v. 6, n.3, p. 271-315, 1997.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: Pearson, 2001.

DAVIES, F. **Introducing reading**. England: Penguin Books, 1995.

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.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Issues and terminology**. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998.

EGI, T. **Investigating stimulated recall as cognitive measure: reactivity and verbal reports in SLA research methodology**. *Language Awareness*, v. 17, p. 212-228, 2008.

_____.; ADAMS, R. J.; NUEVO, A. M. **Is metalinguistic stimulated recall reactive in second language learning?**. In: BERGSLEITHNER, J. M.; FROTA, S. N.; YOSHIOKA, J. K. *Noticing and second language acquisition: studies in honor of Richard Schmidt*. Hawaii: National Foreign Language Resource Center, 2013, p. 81-101.

ELLIS, N. C. **At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge**. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 24, p. 297-339, 2005.

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

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

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

_____. **Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition**. *AILA Review: themes in SLA research*, v. 19, p. 18-41, 2006.

_____. **Second language acquisition**. New York: Oxford University Press, 2012.

ERICSSON, K. A. **The acquisition of expert performance as problem solving: construction and modification of mediating mechanisms through deliberate practice**. In: DAVIDSON, J. E.; STERNBERG, R. J. (Eds.). *The psychology of problem solving*. Nova York: Cambridge University Press, 2003, p. 31-83.

_____.; SIMON, H. A. **Verbal reports as data**. *Psychological Review*, v. 87, p. 215-251, 1980.

_____. **Protocol analysis. Verbal reports as data.** Cambridge: MIT Press, 1993.

_____. **How to study thinking in everyday life: contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking.** *Mind, Culture and Activity*, v. 5, n.3, p. 178-186, 1998.

ESKEY, D. E. **Holding in th bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers.** In: CARELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Ed.). *Interactive approaches to second language reading.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 93-100.

FINGER, I.; MENDONÇA, S. M. **Considerações temáticas a respeito da pesquisa sobre foco na forma em inglês como L2 no Brasil.** *Revista Horizontes de Linguística Aplicada.* v. 8, n. 1, p. 127-141, 2009.

FOTOS, S. **Structure-based interactive tasks for the EFL grammar lesson.** In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Eds.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms.* Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 2002, p. 135-154.

GAGNÉ, E. D.; YEKOVICH, C.; YEKOVICH, F. R. **The cognitive psychology of school learning.** New York: Harper Collins College Publishers, 1993.

GOODMAN, K. S. **Reading as a psychologicistic guessin game.** In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading.* Newark, N.J.: International reading Association, 1970.

_____. **Miscues: windows on the reading process.** In: GOODMAN, K. S. (Ed.). *Miscue analysis: applications to reading instruction.* Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Council of Teachers of English, 1973.

IZUMI, S. **Output, input enhancement, and the noticing hypothesis.** *Studies in Second Language Acquisition.* v. 24, 541-577, 2002.

JAMES, W. **The principles of psychology.** New York: Holt, 1890.

KELLER, H. **The story of my life.** New York: Doubleday, Page & Company, 1905.

KLEIMAN, A. **Leitura, ensino e pesquisa.** São Paulo: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática.** São Paulo: Pontes Editores, 2012.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2011.

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

_____. **The input hypothesis: issues and implications.** Harlow: Longman, 1985.

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

_____. **Do learners notice enhanced forms while interacting with the L2?: An online and offline study of the role of written input enhancement in L2 reading.** *Hispania*, v. 84 p. 496-509, 2001.

_____. **Input enhancement and L2 grammatical development: what the research reveals.** In: S.L. Katz & J. Watzinger-Tharp (Eds.), *Conceptions of L2 grammar: Theoretical approaches and their application in the L2 Classroom*. Boston: Heinle, 2009, p. 16-34.

_____. **Schmidt's Noticing Hypothesis: More than two decades after.** In: BERGSLEITHNER, J. M.; FROTA, S. N.; YOSHIOKA, J. K. **Noticing and second language acquisition: studies in honor of Richard Schmidt.** Havaí: National Foreign Language Resource Center, 2013.

LIMA, L. R. **Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira.** In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa – conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 47-51.

LONG, M. H. **Focus on form: A design feature in language teaching methodology.** In: DE BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: Benjamins, 1991.

_____.; ROBINSON, P. **Focus on form: theory, research, and practice.** In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NAVES, R. R.; VIGNA, D. D. **Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil.** In: *Revista de Letras*. v. 1, n. 1, 2008.

NEISSER, U. **Cognitive psychology.** New York: Appleton Century Crofts, 1967.

NETTO, E. A. **Navegar é preciso: análise de um curso de inglês online com foco na instrução e no design pedagógico.** Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, 2012.

NISBETT, R. E.; WILSON, T.D. **Telling more than we can know: verbal reports on mental processes.** *Psychological Review*. v. 84, p. 231-259, 1997.

NUNES, A. F. **Noticing, instrução e produção oral em L2: um estudo experimental sobre os verbos de movimento.** Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, 2013.

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

PAIVA, V. M. O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa.** In: TEIXEIRA, M.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, 2003, p. 53-84.

_____.; FIGUEIREDO, F. J. Q. **O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa.** In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.* São Paulo: Pontes Editores, 2010, p. 173-188.

PARADIS, M. **Neurolinguistics aspects of implicit and explicit memory: implication for bilingualism and SLA.** In: ELLIS, N. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages.* San Diego, CA: Academic Press, 1994.

_____. **A neurolinguistic theory of bilingualism.** USA: John Benjamins Publishing Company, 2004.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-83.

RAMOS, Z. L. **Conhecimentos pedagógicos.** Brasília: Vestcon, 2012.

REBUSCHAT, P.; HAMRICK, P.; SACHS, R.; RIESTENBERG, K.; ZIEGLER, N. **Implicit and explicit knowledge of form-meaning connections: evidence from subjective measures of awareness.** In: BERGSLEITHNER, J. M.; FROTA, S. N.; YOSHIOKA, J. K. **Noticing and second language acquisition: studies in honor of Richard Schmidt.** Havaí: National Foreign Language Resource Center, 2013, p. 249-269.

ROBINSON, K. M. **The validity of verbal reports in children's subtraction.** *Journal of Educational Psychology.* v. 93, p. 211-222, 2001.

ROBINSON, P. **Task-Based Language Learning: A Review of Issues.** *Language Learning,* v. 61, p. 1-36, 2011.

_____. **Aptitude, awareness, and the fundamental similarity of implicit and explicit second language learning.** In: Schmidt, R. (Ed.). *Attention and awareness in foreign language learning.* Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1995, p. 303-357.

_____.; LONG, M. **Focus on form: Theory, research and practice.** In DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom SLA,* New York: Cambridge University Press, 1998, p.15-41.

ROJO, R. H. **Fazer Linguística Aplicada em perspectiva Sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

RUMELHART, D. **Toward an interactive model of reading.** In: DORNIC, S. (Ed.). *Attention and performance.* v. VI, New York: Academic Press, 1977.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em língua estrangeira: foco no produto e no processo.** Tese (Doutorado) – Unicamp, IEL, Campinas, 1995.

SCHMIDT, R. **Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: a case study of an adult.** In: WOLFSON, N.; JUDD, E. (Eds).

Sociolinguistics and language acquisition. Rowley, MA: Newbury house, 1983, p. 137-174.

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

_____. **Awareness and second language acquisition**. *Annual Review of Applied Linguistics*. v. 13, 206-226, 1993.

_____. **Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA**. In: ELLIS, N. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994, p. 165-209.

_____. **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 Hawaii, National Foreign Language Resource Center, 1995, p. 1-63.

_____. **Attention**. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, 2001, p. 3-32.

_____. **Attention, awareness, and individual differences in language learning**. In: CHAN, W. M.; CHI, S.; CIN, K. N.; INSTANTO, J.; NAGAMI, M.; SEW, J. W.; SUTHIWAN, T.; WALKER, I. *Proceedings of CLaSIC*. Singapore, December, 2-4, Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010, p. 721-737.

_____.; 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.

SCHULZ, C. M. **The complete peanuts: 1979 to 1980**. USA: Fantagraphics Books, 2011.

SCHWARTZ, B. D. **On explicit and negative data affecting competence and linguistic behavior**. *Studies in Second Language Acquisition*. v. 15, p. 147-163, 1993.

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

SMITH, E. E.; KOSSLYN, S. M. **Cognitive psychology: mind and brain**. New Jersey, USA: PHI Learning, 2011.

SOUZA, A. C.; RODRIGUES, C. **Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura**. In: TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru, SP: EDUSC, 2008, p. 19-36.

SPADA, N. **Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research**. *Language Teaching*. v. 30, p. 73-87, 1997.

STEMBERG, R. **Psicologia cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

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

TOMICHT, L. M. B. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru, SP: EDUC, 2008.

_____. **Aquisição de leitura em língua inglesa.** In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 191-201.

TOMLIN, R.; VILLA, V. **Attention in cognitive science and SLA.** *Studies in Second Language Acquisition.* v. 16, p. 183-204, 1994.

VANPATTEN, B. **Input processing and Grammar instruction.** Norwood, NJ: Ablex, 1996.

_____.; CADIerno, T. **Explicit instruction and input processing.** *Studies in second language acquisition.* v. 15, p. 225-243, 1993.

VIEIRA, J. R. **Interface entre pesquisas em leitura e teorias literárias de leitura.** In: TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.* Bauru, SP: EDUSC, 2008, p. 145-163.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning.** London: Longman, 1996.

WONG, W. **Input enhancement: from theory and research to the classroom.** New York: Mc Graw Hill Higher Education, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tipo de pesquisa: Atenção, Consciência, Instrução e Leitura de *Input* Textual em L2: Um Estudo com os Pronomes Pessoais.

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) para participar desta pesquisa conduzida por Nívia Maria Assunção Costa, aluna de Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Joara Martin Bergsleithner. O propósito desta pesquisa é investigar o papel da atenção e seus potenciais efeitos conscientes durante a leitura de um input textual para a forma gramatical alvo em inglês como Segunda Língua (L2). A pesquisa se caracteriza como um estudo quantitativo composto por protocolos escritos e por relatos verbalizados dos pensamentos pelos participantes com nível de proficiência básico em língua inglesa como L2.

O convite a sua participação se deve à **PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA**, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Além disso, você terá a oportunidade de praticar ainda mais a leitura em inglês e ajudar a pesquisadora a coletar dados que possam levá-la a entender melhor o papel da atenção e seus potenciais efeitos conscientes para a aquisição de L2.

Serão garantidas a **confidencialidade** e a privacidade das informações por você prestadas durante e após este estudo. Portanto, qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. Para proteger sua identidade, seu nome será substituído por um código. E apenas a pesquisadora terá acesso aos seus dados e a seu código, os quais dão acesso a sua identificação.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito pessoalmente.

A sua participação na pesquisa consistirá em estar presente no período regular de aula e responder a dez perguntas de um roteiro de protocolo escrito à

pesquisadora, em aproximadamente 30 minutos, bem como relatar seus pensamentos em voz alta. O primeiro protocolo escrito que não será verbalizado ocorrerá neste mês de fevereiro de 2013 e os demais protocolos escritos, bem como os relatos verbais dos pensamentos serão conduzidos ainda no primeiro semestre de 2013. O tempo de duração da pesquisa é de, aproximadamente, três semanas.

Assinatura da Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos e as condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____ Idade: _____

(Assinatura do participante com idade igual ou superior a 18 anos)

Declaro que entendi os objetivos e as condições da participação de _____ na pesquisa e concordo com sua participação.

_____ Idade: _____

(Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa)

Data: ____/02/2013.

APÊNDICE B – TESTE DE NIVELAMENTO EM LÍNGUA INGLESA COMO L2

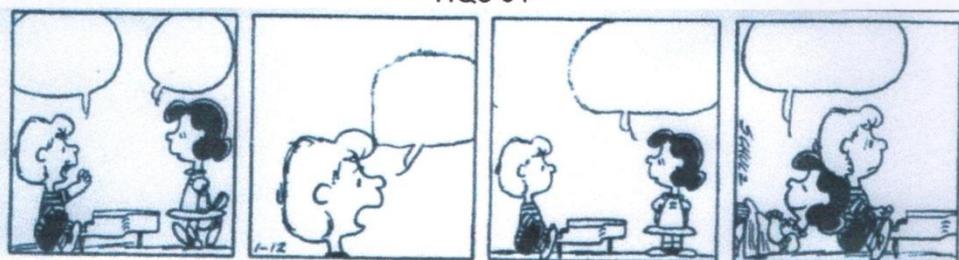
1

Identificação: _____

Idade: _____ Data: ____/02/2013 Série: 1ª /Turma: _____

INPUT TEXTUAL A PARTIR DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQs)

HQs 01



- 1) Considerando a HQs 01, a partir da sequência das tirinhas e das imagens visuais de cada personagem, enumere corretamente **CADA QUADRINHO ACIMA** às respectivas falas dos personagens abaixo, de modo que a HQs permaneça com sentido.

This is better anyway!

FALA 1

Because I can't practice playing the piano if you're leaning on IT all the time!

FALA 2

Why not?

FALA 3

Don't come in!

FALA 4

If I promise not to lean on your piano, may I come in?

FALA 5

2

2) A palavra “IT” aparece em um dos quadrinhos da HQs 01. Essa palavra faz referência ao seguinte termo da alternativa:

- a) () “Because I”.
- b) () “I can’t”.
- c) () “practice playing”.
- d) () “the piano”.
- e) () “the time”.

HQs 02



3) Considerando a HQs 02, no 2º quadrinho da sequência acima, a palavra “YOU” faz referência ao seguinte desenho da HQs 02:

- a) () ao menino.
- b) () à menina.
- c) () ao menino e à menina.
- d) () ao piano.
- e) () ao piano, ao menino e à menina.

4) Ainda com relação à HQs 02, a palavra “YOU” que aparece por duas vezes no 3º quadrinho faz referência:

- a) () ao menino.
- b) () à menina.
- c) () ao menino e à menina.
- d) () ao piano.
- e) () ao piano, ao menino e à menina.

HQs 03



5) Sobre a HQs 03 acima, no 1º quadrinho, as palavras “YOU” e “ME” referem-se, respectivamente:

- a) () à menina e ao menino.
- b) () ao menino e à menina.
- c) () ao piano e à menina.
- d) () ao piano e ao menino.
- e) () ao menino e ao piano.

6) Ainda considerando a HQs 03, a palavra “IT” faz referência ao termo da alternativa:

- a) () “call me”.
- b) () “called me”.
- c) () “honey butter”.
- d) () “all over”.
- e) () “so much for tingling!”.

HQs 04



4

- 7) Considerando a HQs 04 na página anterior, bem como a sequência das tirinhas e das imagens visuais de cada personagem na HQs 04 acima, enumere corretamente CADA QUADRINHO ACIMA de acordo com as respectivas falas dos personagens localizadas abaixo, de modo que a HQs 04 acima permaneça com sentido.

He's got to get well! He's got to! Oh, boo hoo hoo hoo! Sob!

FALA 01

I'm so worried about poor Charlie Brown lying there in the hospital...

FALA 02

And stop wiping your tears with my piano!

FALA 03

It's interesting that you should cry over **him** when you're the one who always treated **him** so mean!

FALA 04

- 8) Em uma das falas dos personagens da HQs 04 acima, aparece a palavra "HE" por duas vezes. A que/quem essa palavra faz referência?
- ao menino que toca piano.
 - à menina encostada no piano.
 - a ambos os personagens descritos nas alternativas a e b.
 - a Charlie Brown.
 - ao piano.
- 9) Em uma das falas dos personagens da HQs 04 acima, aparece a palavra "HIM" por duas vezes. A que/quem essa palavra faz referência?
- a Charlie Brown.
 - ao menino que toca piano.
 - à menina que chora.
 - ao piano.
 - ao menino que toca piano e à menina que chora.

HQs 05



(adaptada pela pesquisadora)

10) Em relação à HQs abaixo, a palavra "THIS" refere-se:

- a) à menina que fala.
- b) ao menino que toca o piano.
- c) ao ano que ambos os personagens estão naquele momento.
- d) ao próximo ano.
- e) n.d.a (nenhuma das alternativas).

THE END

APÊNDICE C – QUADRO 3: RESULTADO DO TESTE DE NIVELAMENTO EM LÍNGUA INGLESA COMO L2 E FORMAÇÃO DOS GRUPOS DE PARTICIPANTES

RESULTADO DO TESTE DE NIVELAMENTO E DEFINIÇÕES DOS GRUPOS DE PARTICIPANTES										
Grupo de participantes e Soma total de candidatos	Candidatos voluntários	Número de candidatos e total de escores alcançados após realizar o teste de nivelamento								
		0 escore	1 escore	2 escores	3 escores	4 escores	5 escores	Acima de 5 escores	Candidatos Excluídos	Número de participantes em cada grupo
Candidatos do Grupo Controle	40	4	2	7	5	4	7	0	15	25
Candidatos do Grupo Experimental	40	1	3	6	6	8	1	1	15	25
Soma total de candidatos	80 candidatos voluntários inicialmente	5 candidatos com 0 escore	5 candidatos com 1 escore	13 candidatos com 2 escores	11 candidatos com 3 escores	12 candidatos com 4 escores	8 candidatos com 5 escores	1 candidato excluído	30 participantes excluídos	50 participantes no experimento

APÊNDICE D – TESTE DE LEITURA DE *INPUT* TEXTUAL PARA OS PRONOMES PESSOAIS PELAS PALAVRAS CRUZADAS DO PRÉ-TESTE (PT1)

1

NOME COMPLETO: _____ SÉRIE/TURMA: 1ª _____

TASK 1: Crossword Puzzle

TASK 1 – Read the input textual below and complete the following crossword puzzle. According to the input textual, **PROVIDE THE CORRECT ANSWERS**. Follow the **GIVEN CLUES** while completing the crossword puzzle.

(TAREFA 1 – Leia o texto abaixo e complete a seguinte cruzadinha. De acordo com o texto, **DÊ AS RESPOSTAS CORRETAS**. Siga as **PISTAS DADAS** para completar a cruzadinha).

LIKE THE NEW LOOK

I have been reading *Speak Up* for a long time and now I have the honor of subscribing it. I am an English and Portuguese teacher with a degree in Languages and Literature from Universidade Federal de Uberlândia (UFU). It is a fantastic university. I would like to congratulate the magazine on the new look. It is great! I found very useful the "Speak Up Explains" in Portuguese, especially the grammar point and pronunciation. They are very important for me. The new look is much more attractive.

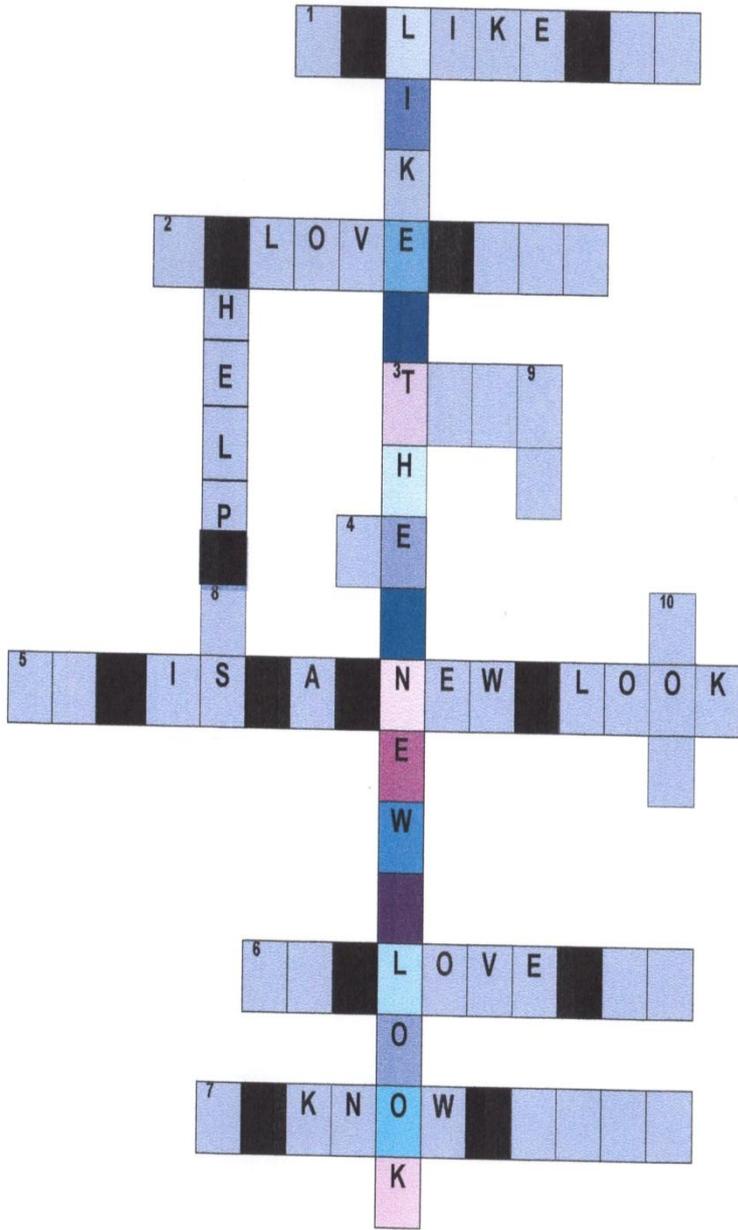
The magazine has published many articles about Ireland, and in issue 281, it mentioned the Irish band Clannad, together with its siblings and uncles. It is great and has a unique style and is responsible for many film soundtracks. It would be lovely seeing Enya in *Speak Up*. She is great! I love her a lot and I would like to know more about her. Would you give me a help?

Marcelo Maciel de Almeida

Dear *Speak Up* reader, This is just a handful of the helpful letters we've received in the last month in response to the new layout and design of the magazine. We appreciate all the kind words, and constructive criticism, as we aim to take *Speak Up* to new heights. Keep the ideas coming, and we will keep producing a magazine that you cannot put down. You will appreciate it even more!

(Carta de leitor adaptada pela pesquisadora)¹

¹ ALMEIDA, M.M. de. Letters and Club. *Speak Up*, São Paulo, n. 283, p. 49, mar, 2011.



SIGA AS PISTAS ABAIXO E COMPLETE A CRUZADINHA ACIMA CORRETAMENTE:

1. No texto, Marcelo afirma que gosta da revista. No 1º espaço, complete com a forma da 1ª pessoa do singular, fazendo referência a Marcelo. No 2º espaço, complete com a forma da 3ª pessoa do singular, fazendo referência à revista *Speak Up*.
2. No texto, Marcelo diz que ama a cantora *Enya*. No 1º espaço, complete com a forma da 1ª pessoa do singular, fazendo referência a Marcelo. No 2º espaço, complete com a forma da 3ª pessoa do singular, fazendo referência à cantora *Enya*.
3. Sobre a formação de Marcelo "**Languages and Literature**" pela UFU, preencha o espaço da cruzadinha com a forma da 3ª pessoa do plural, fazendo referência ao conjunto das palavras *Languages and Literature*.
4. Palavra que substitui o nome 'Marcelo'.
5. Forma que possa substituir o termo "revista" (*magazine*).
6. Supõe-se que Marcelo e você amem a banda *Clannad*. No 1º espaço, complete com a forma da 1ª pessoa do plural, fazendo referência a você e a Marcelo. No 2º espaço, complete com a forma da 3ª pessoa do singular, fazendo referência à banda *Clannad*.
7. Marcelo afirma conhecer os componentes da banda *Clannad*. No 1º espaço, complete com a forma da 1ª pessoa do singular, fazendo referência a Marcelo. No 2º espaço, complete com a 3ª forma do plural, fazendo referência aos componentes da banda.
8. Supõe-se que Marcelo e você peçam uma ajuda (uma força) para saber um pouco mais sobre a cantora *Enya*. Complete o espaço da cruzadinha com a forma da 1ª pessoa do plural, fazendo referência a você e a Marcelo.
9. Marcelo afirma que a seção *Speak Up Explains* é útil para ele. No espaço da cruzadinha, complete com a forma da 1ª pessoa do singular, fazendo referência a Marcelo.
10. Em resposta à carta de Marcelo, o editor da revista dirige a palavra a Marcelo, afirmando que este apreciará ainda mais a revista *Speak Up*. No espaço da cruzadinha, complete com a forma de 2ª pessoa do singular em que o editor se dirige diretamente a Marcelo.

APÊNDICE E – TESTE DE LEITURA DE *INPUT* TEXTUAL PARA OS PRONOMES PESSOAIS PELO RECONHECIMENTO DE MÚLTIPLA ESCOLHA DA FORMA GRAMATICAL ALVO DO PRÉ-TESTE (PT2)

1

NOME COMPLETO: _____
SÉRIE/TURMA: 1ª _____

TASK 2: Recognition Task

TASK 2 – Read the input textual below and for each of the following, circle the letter which, in your opinion, grammatically complete the following sentences. According to the input textual, **CIRCLE THE CORRECT LETTER**.

(**TAREFA 2** – Leia o texto abaixo e para cada sentença que segue, circule a letra que, em sua opinião, completa gramaticalmente as sentenças seguintes. De acordo com o texto, **CIRCULE A LETRA CORRETA**).

RELEASE DATE?

Hi, first I would like to congratulate Speak Up, a magazine with updated content. I have been reading and buying since last year and have become an assiduous reader. How would I know the day that the magazine is delivered to newsstands every month?

Jean Marino Delize

Dear Jean, The day the magazine comes out varies a little according to the month, but normally you should find your new Speak Up arriving between the 13th and the 20th of each month.

(Carta de leitor adaptada pela pesquisadora)¹

1. A palavra sublinhada na sentença “I would like to congratulate Speak Up” faz referência ao seguinte termo:

- A. Magazine
B. Year
C. Day
D. Jean Marino Delize

2. A palavra sublinhada “I know the magazine” pode ser substituída, sem prejuízo de sentido, pelo termo:

- A. He
B. She
C. We
D. It

¹ DELIZE, J.M. Letters. *Speak Up*, São Paulo, n. 279, p. 4, nov, 2010.

3. A palavra "Speak Up" pode ser substituída pelo seguinte termo:
- A. He
B. She
C. It
D. We
4. A palavra sublinhada "I know Jean" pode ser substituída corretamente pelo seguinte termo:
- A. Them
B. She
C. He
D. Him
5. As duas palavras destacadas no seguinte excerto "I and you have been reading and buying the magazine" podem ser substituídas, sem mudança de sentido, pelo seguinte termo:
- A. He
B. She
C. We
D. They
6. As palavras sublinhadas "I know Jean and you" podem ser substituídas corretamente pelo seguinte termo:
- A. Them
B. She
C. You
D. They
7. As duas palavras seguintes "the day and the magazine" podem ser substituídas pelo termo:
- A. He
B. She
C. It
D. They
8. As palavras destacadas no seguinte excerto "I know the day and the month" podem ser substituídas, sem mudança de sentido, pelo termo:
- A. He
B. She
C. Them
D. They
9. O autor da carta, Jean Mario Delize, pode ser substituído corretamente pela seguinte palavra:
- A. He
B. She
C. It
D. We
10. As palavras sublinhadas "I know they and she" podem ser substituídas corretamente pelo seguinte termo:
- A. Them
B. She
C. We
D. They

APÊNDICE F – TESTE DE LEITURA DE *INPUT* TEXTUAL PARA OS PRONOMES PESSOAIS PELA PRODUÇÃO ESCRITA ATRAVÉS DO PREENCHIMENTO DE LACUNAS DA FORMA GRAMATICAL ALVO DO PRÉ-TESTE (PT3)

1

NOME COMPLETO: _____

SÉRIE/TURMA: 1ª _____

TASK 3: *Written Production Task*

TASK 3 – Read the input textual below and fill in the blanks with the appropriate form of the word in parentheses. According to the input textual, **USE THE CORRECT TERM. Make a correct reference to the bold and capital letters word, maintaining the same sense of the complete sentence.**

(TAREFA 3 – Leia o texto abaixo e preencha as lacunas com a forma apropriada da palavra entre parênteses. De acordo com o texto, **USE O TERMO CORRETO. Faça uma correta referência à palavra em negrito e em letras maiúsculas, mantendo o mesmo sentido da sentença completa).**

EDITORIAL CHANGE

Good afternoon people! You guys have asked us, subscribers, what our opinion was about the first Page of ¹Karl Kepler. Well, I think you must leave it in English, not in Portuguese. That is why we are buying an English magazine, right? Two more details: congratulations for the “Speak Up explains,” and have you thought about writing the more complicated words in the glossary instead of the easy ones sometimes, or put the translation of the words above the words?

Isaias Pospichil

Dear Isaias, We appreciate your feedback, and please keep sending your opinions on the language of the editorial. The next time Speak Up brings about major changes, we will try to please (at least most of) you in this subject, too.

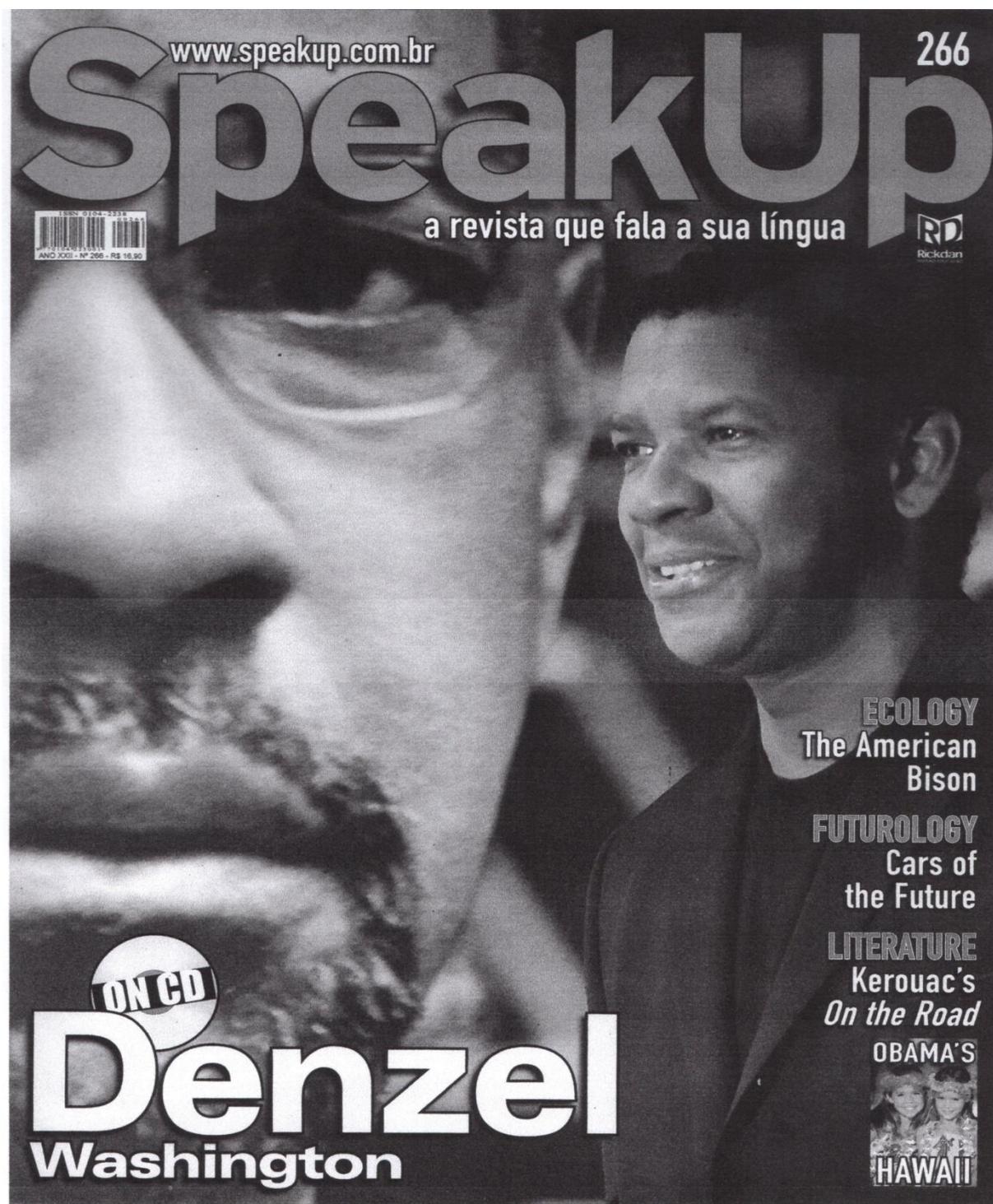
(Carta de leitor adaptada pela pesquisadora)²

¹ É o editor da revista SPEAK UP.

² POSPICHIL, I. Letters and Club. *Speak Up*, São Paulo, n. 285, p. 49, maio 2011.

<p>1. YOU AND THEY have asked us. _____ have asked us (we/you/she).</p>	<p>2. Put THE TRANSLATION above the words. Put _____ above the words (them/they/it).</p>
<p>3. ISAIAS thinks about Karl Kepler. _____ thinks about Karl Kepler (she/he/it).</p>	<p>4. Isaias thinks about KARL KEPLER. Isaias thinks about _____ (he/they/him).</p>
<p>5. Put the translation of the words above THE WORDS. Put the translation of the words above _____ (them/they/you).</p>	<p>6. Dear Isaias, WE appreciate your feedback. Dear Isaias, _____ appreciate your feedback (I and Speak Up/you and she/ they and he).</p>
<p>7. We appreciate YOUR FEEDBACK. We appreciate _____ (you/them/it).</p>	<p>8. OUR OPINION was about the first Page. _____ was about the first Page (it/she/he).</p>
<p>9. Keep sending YOUR OPINIONS. Keep sending _____ (you/them/it).</p>	<p>10. CHANGES will please you. _____ will please you (they/them/it).</p>

APÊNDICE G – INPUT TEXTUAL REFERENTE ÀS CARTAS DE LEITOR NA INSTRUÇÃO IMPLÍCITA (GRUPO CONTROLE) E EXPLÍCITA (GRUPO EXPERIMENTAL).



SpeakUp

October 2009

REDAÇÃO (speakup@rickdan.com.br)
 Diretor de Redação **Karl Kepler**
 Editora Assistente **Vera Lúcia Luiz**
 Editora de Arte **Thais Terra**

PRESIDENTE
Angelo Rossi

DIRETORIA EXECUTIVA
Angelo Rossi, Henrique Rossi e Carlos Romualdo

SpeakUp

August 2009

REDAÇÃO (speakup@rickdan.com.br)
 Diretor de Redação **Karl Kepler**
 Editora de Arte **Thais Terra**
 Editora Assistente **Vera Lúcia Luiz**

COLABORADORES NESTA EDIÇÃO
 Jason Bermingham, John Arnacker, Chuck Rolando,
 John Rigg, Julian Earwaker, Justin Ratcliffe, Mark Worden,
 Moira Shea, Rachel Roberts, Kathleen Becker, Willian
 Sutton, John Harlow, Claire Newell, Derek Workman.

GESTÃO E CONTROLE OPERACIONAL
 Diretor **Carlos Romualdo**
 Gerente **Daniela Arakaki**

Marketing/Circulação **Beatriz Nascimento**
 Assinaturas **Vera Regina Tobadini**
 Vendas diretas **Miguel Abdulack**

COMERCIAL
 Diretor **Henrique Rossi**
 Assistente **Juliana Saboya**

PUBLICIDADE
 Gerente **Fernando De Gregório**
 (11) 3508-4555 fdgregorio@rickdan.com.br
 Executivo de Negócios **Marcelo Rodrigues**
 (11) 3508-4554 mrrodrigues@rickdan.com.br
 Publicidade Regional **David Padula**
 (11) 3508-4556 dpadula@rickdan.com.br

REPRESENTANTES
 Distrito Federal **Sônia Brandão**
 (61) 3313-5851 sbrandao@jb.com.br
 Rio de Janeiro **Verone Comunicação**
 (21) 2543-5999 christina.verone@gmail.com
 Rio Grande do Sul **Binotto Comunicação**
 (51) 3209-2041 slivia@binottocom.com.br
 Santa Catarina e Paraná **Tunitec Editora**
 (48) 3338-9493 tunitec@terra.com.br
 Internacional **Multimedia Inc.**
 (001) 407-903-5000

Speak Up é uma publicação da Editora Rickdan Ltda., sob licença da MyWayMedia. As matérias assinadas não refletem necessariamente a opinião da licenciante. Redação, Publicidade, Administração e Correspondência: Rua Helena, 260 5º andar, Vila Olímpia, São Paulo/SP, CEP 04552-050, tel: (11) 3508-4541. Publicidade: te: (11) 3508-4555. Distribuição: **Speak Up** é distribuída com exclusividade no País pela Dinap S/A - Distribuidora Nacional de Publicações. **Números atrasados** podem ser solicitados, ao preço da última edição em bancas mais despesas de envio, à Somey Marketing e Serviços Ltda. (Estrada da Balsa, 220, Barueri, SP, CEP 06419-300; tel/fax: (11) 4161-2481), de segunda a sexta-feira, das 8h às 17h40. Os pedidos estão sujeitos à disponibilidade de estoque.

ATENDIMENTO AO ASSINANTE
 Central de atendimento (11) 3036-1460
 Assinaturas assinasspeakup@teletarget.com.br
 Dúvidas e reclamações speakup@teletarget.com.br
assinantespk@rickdan.com.br
 Site www.assinasspeakup.com.br
 Números atrasados (11) 4161-2481
atendimento@somey.com.br

Masterização e Edição-áudio do CD Sound Design
 Multimídia Provector
 Pre-Press Redação/Elo Precisão Digital
 Impressão Log&Print Gráfica e Logística S.A.

Diretor Responsável **Karl Kepler**



Letters

Send your e-mail or letter to **Speak Up**: Rua Helena, 260
 5º andar, Vila Olímpia, São Paulo, SP - CEP 04552-050
 E-mail: speakup@rickdan.com.br

HAPPY ANNIVERSARY!

I've been a **Speak Up** reader since issue #1 back in 1987 and I've followed you through your different phases, looks, and publishing houses. I must say this wonderful magazine never failed to impress me and motivate me. When I bought my first **Speak Up** issue, I was a language student who had just turned 18. Now I'm an EFL teacher, 40 years old, and much of my success I owe to you. I even regard many of you as part of my family: Mark Worden, Justin Ratcliffe – I would recognize their voices anywhere. I want to take this opportunity to congratulate you on your 22nd anniversary and wish you many more years of success.

Denis Rocha

of Edward Cullen in these movies). To make **Speak Up** even more interesting, how about an article about *Twilight* or *New Moon*, or about the actor? That's my suggestion. I hope you take it into consideration!
Cintia

Thanks for writing, Cintia. Speak Up has indeed devoted quite a few pages to teenage readers. And, although it's not exactly what you've requested, we believe your students will love the article about Zac Efron...

HERE YOU ARE

Hello, it's a pleasure to be a **Speak Up** reader. Since I began reading this magazine, I have been improving my English a lot. **Speak Up** has helped me to improve my English each time I read it or listen to the audio. I have a dream since I became a reader of this magazine: I want to open one of them and see my e-mail in the column of the readers. I am interested in exchanging letters or e-mails with other people, too. I want you to know how happy I am to be with you.

Alysson Oliveira Barbosa

Alysson, take a look at our **Speak Up Club**. Your name and e-mail address are there!

SPEAK UP TEEN

My name is **Cintia Figueiredo** and I've been reading **Speak Up** since it came with a cassette. That means a really long time.

I work as an English teacher and most of my students are teenagers.

And as teenagers, they are crazy about the books and the movie *Twilight* (and its future sequel *New Moon*). And, of course, the girls are crazy about **Robert Pattinson** (the actor who plays the role

The Speak Up Club

This column belongs to those readers who are interested in exchanging letters or e-mails among themselves. If you want to join the club, send us your address, age (and "solemn oath" to answer all letters you receive...), then write to:

• **Cicinia A. da Silva (61)**
 Rua Romanda Gonçalves, 316 Itaipu - Rio de Janeiro - RJ
 CEP 24340-090
 • **Luize Pimentel (17)**
luize_cp@hotmail.com

• **Helone Uchoa**
heloneuchoa@hotmail.com
 • **Renato Drevnovicz**
renatodrevnovicz@hotmail.com
 • **João Pedro (30)**
joaopedro-rs@hotmail.com

LETTERS & CLUB

Send your
e-mail or letter
to **Speak Up:**
Rua Helena, 260
5º andar, Vila
Olímpia, São
Paulo - SP
CEP 04552-050
e-mail: speakup@rickdan.com.br

Speak Up CLUB

This column belongs to those readers who are interested in exchanging letters or e-mails among themselves. If you want to join the club, send us your address (and "solemn oath" to answer all letters you receive...), then write to:

Frederico Galindo
fredgalindo@hotmail.com.br
Sonia Regina Pineda
sonia.mosca@hotmail.com
Maurício dos Santos
Rua São Vicente de Paula, 541
V. Santa Fé
13640-407 - Pirassununga - SP
Terezinha V. Lopes
terezinhajesus@click21.com.br

MORE SLANG

Well, I have been studying English since I was 10 years old, now I'm 19, and I have never seen any magazine in English like yours. I have already read some books in English as well as the sheets that professors give to us at the university, but the point is that I have never read a magazine so complete as *Speak Up*, you guys really rock. While the articles are easy, most of them at least, they are quite instructive! They show us places, addresses and marvelous curiosities and other amazing stuff, the articles "Secret London" and "The Lost Tunnel of Brooklyn" are fantastic, I hope someday I'll go U.K. and New York. I just loved the film "Nowhere Boy," I watched it on Saturday. I am congratulating you for breaking up the "standardized patterns," the people who read the articles are good, of course, but you should present English the way it is spoken around the world, including slang, idiomatic expressions, English varieties like black English, Spanglish, Irish English, etc. It is just an idea, I would love to see it.

Matheus Massias

Dear Matheus, Thanks for your kind words. Don't worry, from time to time you will always see pages on slang, black English, Irish English and other accents in your favorite magazine.

APÊNDICE H – QUADRO 4: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

QUADRO 4 – Exemplo de trecho textual retirado das cartas de leitores e como foi usado durante a intervenção pedagógica

Exemplo de um dos trechos textuais retirados de uma das cartas de leitores.	Perguntas da pesquisadora aos participantes com o objetivo de induzir à forma alvo. Era feita uma pergunta de cada vez.	Respostas esperadas dos participantes após as perguntas com o objetivo de levá-los a direcionar a atenção à forma alvo.	Trecho textual da carta de leitor com a forma alvo sublinhada pelos participantes após notar a estrutura gramatical.
<i>I must say this wonderful magazine never failed to impress me and motivate me.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem escreveu essa carta de leitor? 2. Nesse trecho, quem está afirmando que a revista é maravilhosa, impressionante e motivadora? 3. Quais termos/palavras podem fazer referência a <i>Alysson</i> nesse trecho textual? 4. E o que tais termos têm em comum? 5. Qual a diferença no uso de tais termos nesse trecho? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Alysson Oliveira Barbosa</i>; 2. <i>Alysson, I, me</i>; 3. <i>I, me</i>; 4. Esses termos fazem referência à mesma pessoa, <i>Alysson</i>; (Alguns dos participantes responderam que tais termos são pronomes); 4. O termo '<i>I</i>' é usado antes do verbo '<i>must</i>' e o termo <i>me</i> é usado depois do verbo '<i>impress</i>' e '<i>motivate</i>'; 	<i>I must say this wonderful magazine never failed to impress <u>me</u> and motivate <u>me</u>.</i>

PRONOMES PESSOAIS

SÃO DE DOIS TIPOS: SUJEITO E OBJETO

PERSONAL PRONOUNS	
SUBJECT (pronome sujeito usado antes de verbo ou preposição)	OBJECT (pronome objeto usado depois de verbo ou preposição)
I (eu, como 1ª pessoa do singular)	ME (eu, como 1ª pessoa do singular)
YOU (você, tu, como 2ª pessoa do singular)	YOU (você, tu, como 2ª pessoa do singular)
HE (ele, fazendo referência à pessoa homem – 3ª pessoa do singular)	HIM (ele, fazendo referência à pessoa homem – 3ª pessoa do singular)
SHE (ela, fazendo referência à pessoa mulher – 3ª pessoa do singular)	HER (ela, fazendo referência à pessoa mulher – 3ª pessoa do singular)
IT (ele, ela, fazendo referência a coisas e animais – 3ª pessoa do singular)	IT (ele, ela, fazendo referência a coisas e animais – 3ª pessoa do singular)
WE (nós, 1ª pessoa do plural – fazendo referência a quando você também se inclui numa determinada situação)	US (nós, 1ª pessoa do plural – fazendo referência a quando você também se inclui numa determinada situação)
YOU (vocês, vós, como 2ª pessoa do plural)	YOU (vocês, vós, como 2ª pessoa do plural)
THEY (eles, elas, fazendo referência a pessoas, coisas e animais em geral – 3ª pessoa do plural)	THEM (eles, elas, fazendo referência a pessoas, coisas e animais em geral – 3ª pessoa do plural)
TOTAL DE PRONOMES PESSOAIS: 16	

Observe as seguintes frases retiradas de carta de leitor (gênero textual que tem por objetivo transmitir sua crítica, ideia, sugestão, opinião em um veículo de informação (revistas, jornais), cuja carta de leitor quem faz a carta é o próprio leitor após ler um artigo publicado num jornal ou revista):

Speak Up (nome da revista) pode ser substituída pelo pronome **IT** (ela, fazendo referência a algo - revista). Veja um exemplo da primeira carta de leitor:

It impresses me and motivates me. (Ela me impressiona e me motiva).

Veja de novo o mesmo exemplo bem mais explicado:

It (Speak Up – pronome sujeito usado antes do verbo) **impresses** (essa palavra é um verbo) **me** (pronome objeto usado depois do verbo, fazendo referência ao leitor da carta, Denis Rocha) and **motivates** (essa palavra é um verbo) **me** (pronome objeto usado depois do verbo, fazendo referência ao leitor da carta, Denis Rocha).

Veja mais outro exemplo da 1ª carta de leitor:

Denis Rocha (leitor da 1ª carta de leitor – nome de um homem) pode ser substituído por **HE** (ele, fazendo referência à pessoa homem). Mas somente se

esse pronome pessoal vier antes de um **verbo** ou **preposição**. Porque se vier depois de um verbo ou preposição, o **HE** irá virar **HIM**. Assim como o pronome pessoal I irá virar **ME**. Veja 3 exemplos abaixo:

1) He has been a Speak Up reader. He followed you. (Ele tem sido um leitor da revista Speak Up. Ele seguiu vocês).

2) I must say this wonderful magazine impresses me and motivates me. (Eu devo dizer que esta maravilhosa revista me impressiona e me motiva).

3) Speak Up congratulates him. (Speak Up parabeniza-o).

Veja os 3 exemplos mais uma vez com mais explicações:

1) He (Denis Rocha, usado antes do verbo) **has** (essa palavra é um verbo) been a Speak Up reader. He (Denis Rocha, usado antes do verbo) **followed** (essa palavra é um verbo) you (o pessoal que trabalha na revista – dá ideia de plural - vocês).

2) I (a pessoa que escreveu a carta de leitor – Denis Rocha – pronome usado antes do verbo) **must** (verbo) say this wonderful magazine (toda palavra sublinhada pode ser substituída pelo pronome pessoal it, usado antes do verbo) **impresses** (verbo) me (é o Denis Rocha) and **motivates** (verbo) me (é o Denis Rocha).

3) Speak Up (se você quiser, você pode substituir essa palavra pelo pronome *IT*) **congratulates** (verbo) him (é o Denis Rocha, e esse pronome objeto foi usado depois do verbo).

Veja o exemplo abaixo com relação a 2ª carta de leitor:

Cintia (leitora da 2ª carta de leitor – nome de uma mulher) pode ser substituída pelo pronome **SHE** (ela, fazendo referência à pessoa mulher). Mas somente se esse pronome pessoal vier antes de um **verbo** ou **preposição**. Porque se vier depois de um pronome pessoal com valor de objeto, o **SHE** irá virar **HER**. Veja:

She has been reading Speak Up. She works as English teacher. The girls and the boys are crazy about her. (Ela tem lido Speak Up. Ela trabalha como professora de inglês. As garotas e os garotos são loucos por ela).

Veja de novo o mesmo exemplo bem mais explicado:

She (Cintia) **has** (esta palavra é um verbo) been reading Speak Up. She (Cintia) **works** (esta palavra é um verbo) as English teacher. The girls and the boys (você pode substituir todas as palavras que estão no plural por they) are crazy **about** (esta palavra é uma preposição) her (ela, fazendo referência à Cintia).

APÊNDICE I – TESTE DE LEITURA DE *INPUT* TEXTUAL PARA OS PRONOMES PESSOAIS PELAS PALAVRAS CRUZADAS DA FORMA GRAMATICAL ALVO DO PÓS-TESTE IMEDIATO (TI1)

1

NOME COMPLETO: _____ SÉRIE/TURMA: 1ª _____

TASK 1: Crossword Puzzle

TASK 1 – Read the input textual below and complete the following crossword puzzle. According to the input textual, **PROVIDE THE CORRECT ANSWERS**. Follow the **GIVEN CLUES** while completing the crossword puzzle.

(TAREFA 1 – Leia o texto abaixo e complete a seguinte cruzadinha. De acordo com o texto, **DÊ AS RESPOSTAS CORRETAS**. Siga as **PISTAS DADAS** para completar a cruzadinha).

DICTATION EXERCISES

I am learning English and in my opinion it is a wonderful language. I buy Speak Up every month. I have been reading it for a long time and now I have the honor of subscribing it, this magazine is a way to get a rich vocabulary. It is great! I found it very useful. I am a fan of yours.

This magazine has published many articles and I would like to congratulate the magazine because I can improve my English knowledge every month, especially the grammar point and pronunciation. They are very important for me!

I love read about my favorite singers. For example, in issue 281, it mentioned the Irish band Clannad with its siblings and uncles. I love it. I can remember about many film soundtracks.

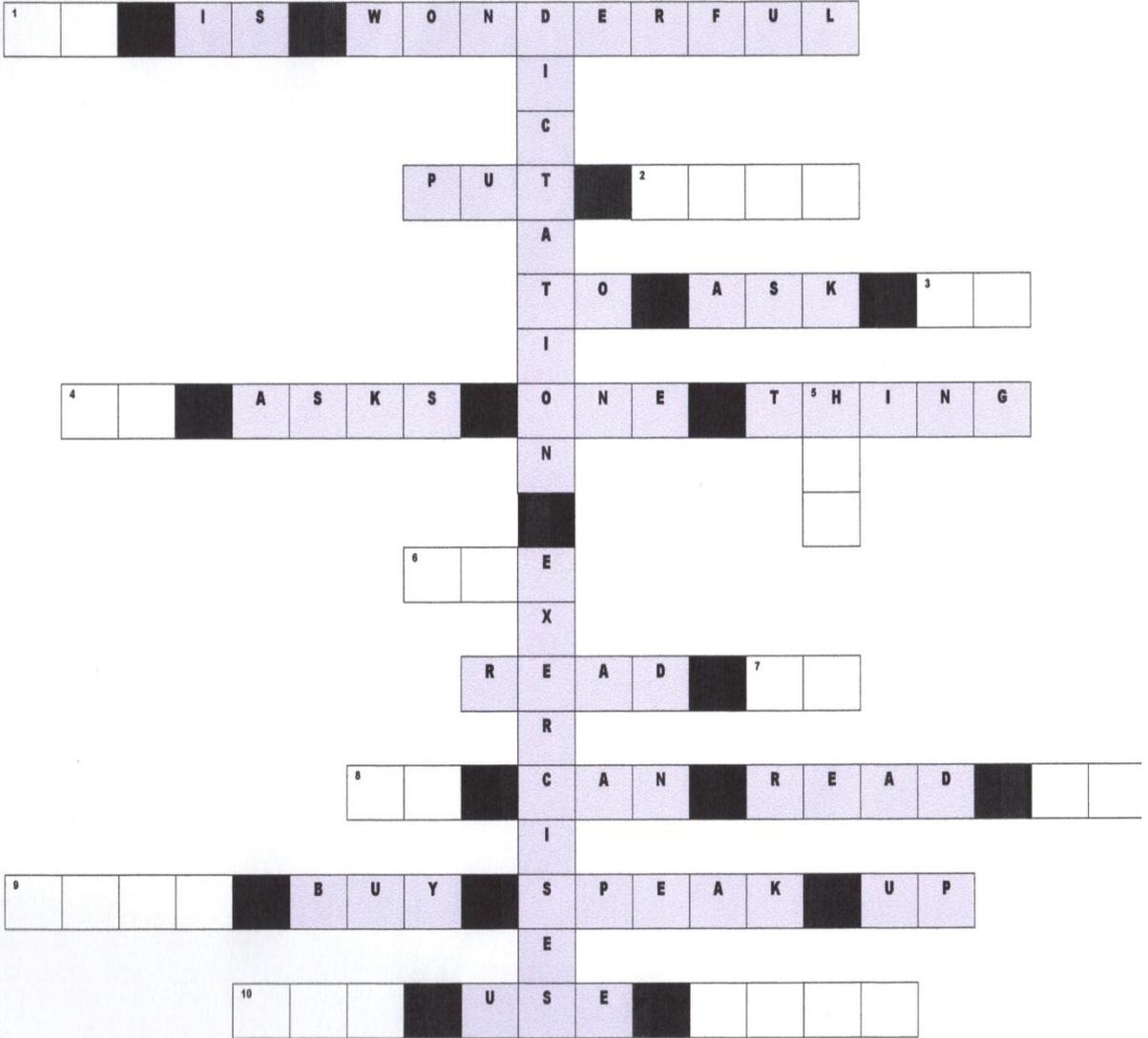
But I need to ask one thing: Can you put some exercises of dictations? Would you give me a help? I would like to improve my English.

Manuel Silva Lima

Dear Manuel. Thanks for reading every month, and using all the tools of Speak Up to boost your English. We will remember your request for dictation exercises and try to work that into future issues.

(Carta de leitor adaptada pela pesquisadora)¹

¹ LIMA, M.S. Letters and Club. *Speak Up*, São Paulo, n. 285, p. 49, maio, 2011.



SIGA AS PISTAS ABAIXO E COMPLETE A CRUZADINHA ACIMA CORRETAMENTE:

1. No texto, Manuel afirma que o inglês é maravilhoso. Complete com a forma da 3ª pessoa do singular, fazendo referência à língua inglesa.
2. No texto, Manuel pede por alguns exercícios de ditados. Complete com a forma da 3ª pessoa do plural, fazendo referência aos exercícios de ditados.
3. No texto, Manuel faz um pedido de algo. No espaço, complete com a forma da 3ª pessoa do singular, fazendo referência ao pedido.
4. Palavra que substitui o nome 'Manuel'.
5. Forma, na 3ª pessoa do singular, que possa fazer referência ao nome 'Manuel'.
6. Supõe-se que Manuel seja casado e que sua esposa também ame o inglês. Complete com a forma da 3ª pessoa do singular, fazendo referência à esposa de Manuel.
7. Manuel afirma que lê a revista *Speak Up*. Complete com a 3ª forma de singular, fazendo referência à palavra *Speak Up*.
8. Supõe-se que Manuel e você leiam a revista *Speak Up* todos os meses. Complete o primeiro espaço da cruzadinha com a forma da 1ª pessoa do plural, fazendo referência a você e a Manuel. No 2º espaço da cruzadinha, complete com a forma de 3ª pessoa do singular, fazendo referência à revista.
9. Palavra que substitui o termo 'leitores'.
10. Em resposta à carta de Manuel, o editor da revista dirige a palavra a Manuel, não apenas agradecendo a ele por ser leitor da revista *Speak Up*, mas também por usar todas as ferramentas da revista para melhorar o inglês. No 1º espaço da cruzadinha, complete com a forma de 2ª pessoa do singular em que o editor se dirige diretamente a Manuel. No 2º espaço da cruzadinha, complete com a forma de 3ª pessoa do plural, fazendo referência ao termo 'ferramentas'.

APÊNDICE J – TESTE DE LEITURA DE *INPUT* TEXTUAL PARA OS PRONOMES PESSOAIS PELO RECONHECIMENTO ATRAVÉS DE MÚLTIPLA ESCOLHA DA FORMA GRAMATICAL ALVO DO PÓS-TESTE IMEDIATO (TI2)

1

NOME COMPLETO: _____
SÉRIE/TURMA: 1ª _____

TASK 2: Recognition Task

TASK 2 – Read the input textual below and for each of the following, circle the letter which, in your opinion, grammatically complete the following sentences. According to the input textual, **CIRCLE THE CORRECT LETTER.**

(TAREFA 2 – Leia o texto abaixo e para cada sentença que segue, circule a letra que, em sua opinião, completa gramaticalmente as sentenças seguintes. De acordo com o texto, **CIRCULE A LETRA CORRETA).**

SILENCE LETTERS

I really want to congratulate you! I have bought Speak Up in the past, but since the day the magazine has been changed I have been in love with it! I think the magazine is funny, it has got culture, grammar (and this is good for teacher and students) and **WONDERFUL** speakers too (how I love them!). I do not have words to describe how I like the way you have been working on it! These articles about Silent Letters, how interesting they were! Thank you very much! My English level is getting better and better!

Beliria de Oliveira Resende

(Carta de leitor adaptada pela pesquisadora)¹

1. A palavra sublinhada na sentença “I really want to congratulate you” faz referência ao seguinte termo:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------|
| A. Beliria de Oliveira Resende | B. <u>Speak Up</u> |
| C. Editor da revista <i>Speak Up</i> | D. Wonderful |

2. A palavra sublinhada na sentença “I really want to congratulate you” faz referência ao seguinte termo:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------|
| A. Beliria de Oliveira Resende | B. <u>Speak Up</u> |
| C. Editor da revista <i>Speak Up</i> | D. Wonderful |

¹ RESENDE, B.O. Letters and Club. *Speak Up*, São Paulo, n. 285, p. 49, maio, 2011.

3. A palavra sublinhada "I have bought Speak Up" pode ser substituída, sem prejuízo de sentido, pelo termo:
- A. He
B. She
C. We
D. It
4. A palavra "magazine" pode ser substituída pelo seguinte termo:
- A. He
B. She
C. It
D. We
5. A palavra sublinhada "I love the speakers" pode ser substituída corretamente pelo seguinte termo:
- A. Them
B. They
C. He
D. Him
6. As duas palavras destacadas no seguinte excerto "You and I have been in love with it!" podem ser substituídas, sem mudança de sentido, pelo seguinte termo:
- A. He
B. She
C. We
D. They
7. As duas palavras sublinhadas "This is good for teacher and students" podem ser substituídas corretamente pelo seguinte termo:
- A. Them
B. She
C. You
D. They
8. As duas palavras seguintes "articles and letters" podem ser substituídas pelo termo:
- A. He
B. She
C. It
D. They
9. A palavra destacada no seguinte excerto "I have been in love with it" pode ser substituída, sem mudança de sentido, pelo termo:
- A. He
B. She
C. Magazine
D. Words
10. A autora da carta, Beliria de Oliveira Resende, pode ser substituída corretamente pela seguinte palavra:
- A. He
B. She
C. It
D. We

APÊNDICE K – TESTE DE LEITURA DE *INPUT* TEXTUAL PARA OS PRONOMES PESSOAIS PELA PRODUÇÃO ESCRITA ATRAVÉS DO PREENCHIMENTO DE LACUNAS DO PÓS-TESTE IMEDIATO (TI3)

1

NOME COMPLETO: _____

SÉRIE/TURMA: 1ª _____

TASK 3: *Written Production Task*

TASK 3 – Read the input textual below and fill in the blanks with the appropriate form of the word in parentheses. According to the input textual, **USE THE CORRECT TERM. Make a correct reference to the bold and capital letters word, maintaining the same sense of the complete sentence.**

(TAREFA 3 – Leia o texto abaixo e preencha as lacunas com a forma apropriada da palavra entre parênteses. De acordo com o texto, **USE O TERMO CORRETO. Faça uma correta referência à palavra em negrito e em letras maiúsculas, mantendo o mesmo sentido da sentença completa).**

COURSE ARTICLES

I am not going to say that this magazine is really great and helpful because everyone has said that in previous issues. The new layout is perfect and the changes were really necessary. I am an English teacher and I always use the material from the website and magazine. I am writing to suggest something. As an English teacher, I have the choice to take courses like ¹TEFL, CELTA and others in order to improve my knowledge and, if I desire, teach abroad. Of course, no piece of paper will guarantee you a teaching job, but I would like to read in the magazine something about those kinds of courses, maybe an article or something. I am sure you will figure out a way to do it.

Bruno Coriolano

(Carta de leitor adaptada pela pesquisadora)²

¹ São cursos de qualificações para quem quer ensinar a língua inglesa.

² CORIOLANO, B. Letters and Club. *Speak Up*, São Paulo, n. 285, p. 49, maio 2011.

<p>1. THIS MAGAZINE is really great and helpful.</p> <p>_____ is really great and helpful (them/they/it).</p>	<p>2. I always use THE MATERIAL.</p> <p>I always use _____ (them/they/it).</p>
<p>3. BRUNO is not going to say.</p> <p>_____ is not going to say (she/he/it).</p>	<p>4. Bruno always uses THE MAGAZINE AND THE WEBSITE.</p> <p>Bruno always uses _____ (them/they/it).</p>
<p>5. THE CHANGES were really necessary.</p> <p>_____ were really necessary (them/they/it).</p>	<p>6. The knowledge of THE TEACHER.</p> <p>The knowledge of _____ (he/him/us).</p>
<p>7. I AND YOU read something in the magazine.</p> <p>_____ read something in the magazine (I/you/we).</p>	<p>8. The new look is perfect to BRUNO.</p> <p>The new look is perfect to _____ (him/I/he).</p>
<p>9. SHE AND I have the choice to take courses.</p> <p>_____ have the choice to take courses (we/she/I).</p>	<p>10. Courses to ME AND HER.</p> <p>Courses to _____ (I/us/she).</p>

APÊNDICE L – TESTE DE LEITURA DE *INPUT* TEXTUAL PARA OS PRONOMES PESSOAIS PELAS PALAVRAS CRUZADAS DA FORMA GRAMATICAL ALVO DO PÓS-TESTE TARDIO (TT1)

1

NOME COMPLETO: _____ SÉRIE/TURMA: 1ª _____

TASK 1: Crossword Puzzle

TASK 1 – Read the input textual below and complete the following crossword puzzle. According to the input textual, **PROVIDE THE CORRECT ANSWERS**. Follow the **GIVEN CLUES** while completing the crossword puzzle.

(TAREFA 1 – Leia o texto abaixo e complete a seguinte cruzadinha. De acordo com o texto, **DÊ AS RESPOSTAS CORRETAS**. Siga as **PISTAS DADAS** para completar a cruzadinha).

CDS ARE GREAT

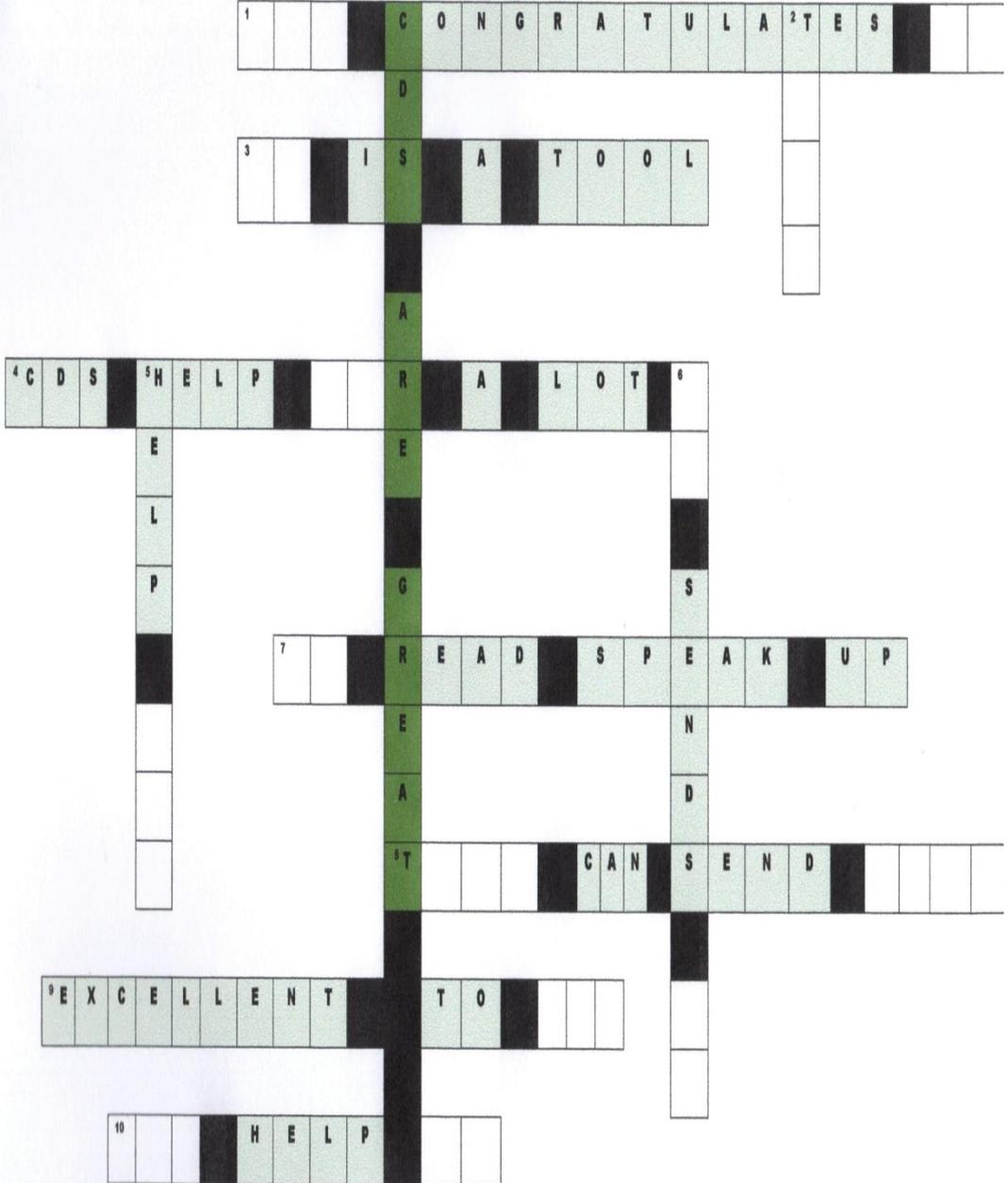
I would like to congratulate the staff of Speak Up magazine for such a good job. It is really an excellent tool for everyone who teaches or studies English. The Silent Letters, as well as many other articles, are really fantastic. I am missing the Basic and the Intermediate Crossword Puzzles. Can you tell me where Peter Sloan is? I did not find him in the last issue (284). I understand we are in the era of computers and of high technologies, but could you keep on sending the CDs? They help me a lot in class and all my students love to listen to different accents as well as to learn the correct pronunciation of the words and the intonation of the sentences. I have been a subscriber of Speak Up for a long time and I really love it. Thanks everybody for such a wonderful magazine. Good luck for you all.

Lizéte Grillo

Dear Lizéte. We appreciate your continued support of Speak Up through subscription. We have no plans to end our monthly CD in the short term, and we will keep trying to bring back the helpful articles you like so much.

(Carta de leitor adaptada pela pesquisadora)¹

¹ GRILLO, L. Letters and Club. *Speak Up*, São Paulo, n. 286, p. 48, jun, 2011.



SIGA AS PISTAS ABAIXO E COMPLETE A CRUZADINHA ACIMA CORRETAMENTE:

1. No texto, Lizéte, a autora da carta de leitor, parabeniza a revista *Speak Up* pelo bom trabalho. No primeiro espaço, complete com a forma da 3ª pessoa do singular, fazendo referência ao nome de Lizéte. No 2º espaço, complete com a forma da 3ª pessoa do singular, substituindo o termo 'revista'.
2. No texto, Lizéte afirma que vários artigos da revista são realmente fantásticos. Complete com a forma da 3ª pessoa do plural, fazendo referência à palavra 'artigos'.
3. No texto, Lizéte afirma que a revista *Speak Up* é uma ferramenta excelente para todos que ensinam ou estudam o inglês. No espaço, complete com a forma da 3ª pessoa do singular, fazendo referência à palavra 'Speak Up'.
4. De acordo com o texto, os CDs muito ajudam a Lizéte. Complete com a forma de 3ª pessoa do singular fazendo referência à Lizéte (sentido horizontal)
5. Supõe-se que Lizéte tenha um irmão e que ele também receba a revista *Speak Up*, a qual tem o ajudado muito no inglês. Complete com a forma, na 3ª pessoa do singular, que possa fazer referência ao nome do irmão de Lizéte (sentido vertical).
- 6 O editor da revista *Speak Up* respondeu a carta de Lizéte sobre o envio do CD. No primeiro espaço, complete a cruzadinha com a forma de 3ª pessoa do singular fazendo referência ao editor. E no 2º espaço, complete com a 3ª pessoa do singular fazendo referência à palavra 'CD'.
7. Supõe-se que sua professora, seus amigos e você leiam a revista *Speak Up*. Complete com a forma de 1ª pessoa do plural, fazendo referência a você, a sua professora e a seus amigos.
8. No primeiro espaço, complete com a forma de 3ª pessoa do plural, fazendo referência ao editor e à equipe da revista *Speak Up*. No 2º espaço, complete com a forma de 3ª pessoa do plural, fazendo referência à palavra 'CDs'.
9. Considerando que você é um estudante de inglês e leitor da *Speak Up*, a revista também será uma ferramenta excelente não apenas para Lizéte como também para você. No espaço da cruzadinha, complete com a forma de 2ª pessoa do singular, fazendo referência a você.
10. Supõe-se que na sua próxima carta de leitor, você afirme ao editor e à equipe da revista sobre a ajuda que você tem recebido deles com o envio dos CDs da *Speak Up*. No primeiro espaço, complete com a forma de 2ª pessoa do plural, fazendo referência às pessoas com quem você está falando, ou seja, com o editor e com a equipe. No 2º espaço, complete com a forma de primeira pessoa do singular, fazendo referência a você.

APÊNDICE M – TESTE DE LEITURA DE *INPUT* TEXTUAL PARA OS PRONOMES PESSOAIS PELO RECONHECIMENTO ATRAVÉS DE MÚLTIPLA ESCOLHA DA FORMA GRAMATICAL ALVO DO PÓS-TESTE TARDIO (TT2)

1

NOME COMPLETO: _____
SÉRIE/TURMA: 1ª _____

TASK 2: Recognition Task

TASK 2 – Read the input textual below and for each of the following, circle the letter which, in your opinion, grammatically complete the following sentences. According to the input textual, **CIRCLE THE CORRECT LETTER**.

(**TAREFA 2** – Leia o texto abaixo e para cada sentença que segue, circule a letra que, em sua opinião, completa gramaticalmente as sentenças seguintes. De acordo com o texto, **CIRCULE A LETRA CORRETA**).

MONTHLY RELEASE

Hi, I am starting to read *Speak Up* magazine, and I like it very much! I have been in love with it! I think the magazine is funny. It has got culture, grammar and great articles! I do not have words to describe how I like *Speak Up*! My best friend loves it too. She reads articles about singers. They are great to her! My family likes it too.

But I have a question: how often are launched the editions? Recently I bought the edition 280.

Alexandre Picolo

Dear Alexandre, *Speak Up* issues come out very month in Brazil. They usually hit newsstands or arrive at the homes of subscribers between the 12th and 20th days of each month.

(Carta de leitor adaptada pela pesquisadora)¹

1. A palavra sublinhada na sentença “I like it very much!” faz referência ao seguinte termo:

- | | |
|--------------------|--------------------------------------|
| A. Friend | B. Editor da revista <i>Speak Up</i> |
| C. <i>Speak Up</i> | D. Alexandre Picolo |

2. A palavra sublinhada na sentença “I like it very much” faz referência ao seguinte termo:

- | | |
|-----------|--------------------------------------|
| A. Friend | B. Editor da revista <i>Speak Up</i> |
|-----------|--------------------------------------|

¹ PICOLO, A. Letters and Club. *Speak Up*, São Paulo, n. 286, p. 48, jun. 2011.

C. Speak Up

D. Alexandre Picolo

3. A palavra sublinhada "I think the magazine is funny" pode ser substituída, sem prejuízo de sentido, pelo termo:

A. It

B. We

C. They

D. She

4. A palavra "articles" pode ser substituída pelo seguinte termo:

A. It

B. We

C. They

D. She

5. A palavra sublinhada "They are great to her" pode ser substituída corretamente, sem prejuízo de sentido, pelo seguinte termo:

A. She

B. My best friend

C. He

D. Alexandre Picolo

6. As duas palavras destacadas no seguinte sentença "I and she love it!" podem ser substituídas, sem mudança de sentido, pelo seguinte termo:

A. It

B. We

C. They

D. She

7. As duas palavras sublinhadas "It is funny for Alexandre and her" podem ser substituídas corretamente pelo seguinte termo:

A. They

B. He

C. She

D. Them

8. As duas palavras seguintes "editions and words" podem ser substituídas pelo termo:

A. It

B. We

C. They

D. She

9. A palavra destacada no seguinte excerto "Recently I bought the edition 280" pode ser substituída, sem mudança de sentido, pelo termo:

A. It

B. We

C. They

D. She

10. O autor da carta, Alexandre Picolo, pode ser substituído corretamente pela seguinte palavra:

A. He

B. She

C. It

D. We

APÊNDICE N – TESTE DE LEITURA DE *INPUT* TEXTUAL PARA OS PRONOMES PESSOAIS PELA PRODUÇÃO ESCRITA ATRAVÉS DO PREENCHIMENTO DE LACUNAS DO PÓS-TESTE IMEDIATO (TT3)

1

NOME COMPLETO: _____

SÉRIE/TURMA: 1ª _____

TASK 3: *Written Production Task*

TASK 3 – Read the input textual below and fill in the blanks with the appropriate form of the word in parentheses. According to the input textual, **USE THE CORRECT TERM. Make a correct reference to the bold and capital letters word, maintaining the same sense of the complete sentence.**

(TAREFA 3 – Leia o texto abaixo e preencha as lacunas com a forma apropriada da palavra entre parênteses. De acordo com o texto, **USE O TERMO CORRETO. Faça uma correta referência à palavra em negrito e em letras maiúsculas, mantendo o mesmo sentido da sentença completa).**

COLLOCATION

I have been a reader of *Speak Up* since 1997. I have seen a lot of changes since the first time I read it and I think the magazine is getting better every year. As I love to study English, *Speak Up* is undoubtedly and useful tool to keep informed and at the same time practice English. The Living Language, The Last Laugh and *Speak Up Song* are the sections I like the most in the new format of *Speak Up*. The sections are great! I would like to suggest *Speak Up* to publish some articles on collocations, because, in my opinion is one of the subjects that confuses more when we are learning English.

Edmilson Pinto da Silva, Rio de Janeiro.

(Carta de leitor adaptada pela pesquisadora)¹

¹ SILVA, E. P. Letters and Club. *Speak Up*, São Paulo, n. 286, p. 48, jun. 2011.

<p>1. I would like to suggest SPEAK UP.</p> <p>I would like to suggest _____ (them/they/it).</p>	<p>2. THE SECTIONS are great!</p> <p>_____ are great! (them/they/it)</p>
<p>3. EDMILSON would like to suggest Speak Up.</p> <p>_____ would like to suggest Speak Up (she/he/it).</p>	<p>4. I think THE MAGAZINE is getting better.</p> <p>I think _____ is getting better (them/they/it).</p>
<p>5. I love THE SECTIONS.</p> <p>I love _____ (them/they/it).</p>	<p>6. YOU AND HE are studying English.</p> <p>_____ are studying English (he/you/us).</p>
<p>7. I AND HE are learning English.</p> <p>_____ are learning English (I/you/we).</p>	<p>8. English is practiced by EDMILSON AND ME.</p> <p>English is practiced by _____ (him/us/they).</p>
<p>9. Useful tool to YOU AND HIM.</p> <p>Courses to _____ (you/we/he).</p>	<p>10. EDMILSON AND SHE love to study English.</p> <p>_____ love to study English (us/they/he).</p>

APÊNDICE O – QUESTIONÁRIO RETROSPECTIVO

QUESTIONNAIRE

NOME COMPLETO: _____

Neste 2º semestre de 2013, você participou de um estudo experimental sobre os pronomes pessoais com função sintática de sujeito e de objeto em língua inglesa através da leitura de *input* textual 'carta de leitor'. A fim de especificar ainda mais, os referidos pronomes são os seguintes:

PERSONAL PRONOUNS	
SUBJECT	OBJECT
I	ME
YOU	YOU
HE	HIM
SHE	HER
IT	IT
WE	US
YOU	YOU
THEY	THEM
TOTAL DE PRONOMES PESSOAIS: 16	

Por gentileza, responda as perguntas abaixo escolhendo apenas UMA ÚNICA ALTERNATIVA que possa melhor indicar o seu **conhecimento sobre os pronomes pessoais** da tabela acima, circulando uma das respostas abaixo:

- a) Sim, eu conhecia esses pronomes (3 ou **mais de** 8 pronomes pessoais) antes de participar do estudo experimental.
- b) Não, eu não conhecia esses pronomes (2 ou **menos de** 8 pronomes pessoais) antes de participar do estudo experimental.

Se sua resposta for a letra (b), por favor, queira responder se você foi exposto aos pronomes pessoais – fora deste estudo – durante este 2º semestre, circulando de forma apropriada a resposta abaixo:

- a) Sim, eu fui exposto – fora deste estudo – a maior parte desses pronomes pessoais neste semestre.
- b) Não, eu não fui exposto – fora deste estudo – a maior parte desses pronomes pessoais neste semestre.

Se sua resposta for a letra (a), você foi exposto – fora deste estudo – a maior parte desses pronomes pessoais neste 1º semestre de 2013

- a) pelo seu professor?
- b) através de livros?
- c) por você mesmo (por exemplo, você procurou pelos pronomes pessoais por conta própria)?

Finalmente, sua participação nesta pesquisa foi de grande valor! Muito obrigada!

NÍVIA MARIA ASSUNÇÃO COSTA – Mestranda em Linguística Aplicada (UnB)