

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Flávia Catena

**PERCEPÇÃO CONSCIENTE (*NOTICING*) E APRENDIZAGEM  
DO SINTAGMA NOMINAL 'ADJETIVO(S) + SUBSTANTIVO'  
DO INGLÊS EM DIFERENTES IDADES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

**Orientadora:** Profa. Dra. Rosely Perez Xavier.

**FLORIANÓPOLIS – SC**

**2011**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

C659p Catena, Flávia

Percepção consciente (noticing) e aprendizagem do sintagma nominal 'adjetivo(s) + substantivo' do inglês em diferentes idades [dissertação] / Flávia Catena ; orientadora, Rosely Perez Xavier. - Florianópolis, SC, 2011.  
1 v.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências e apêndices

1. Linguística. 2. Idade. 3. Autoconsciência. 4. Língua inglesa. 5. Aprendizagem. I. Xavier, Rosely Perez. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

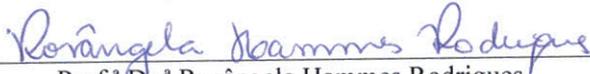
CDU 801

Flávia Catena

**PERCEPÇÃO CONSCIENTE (NOTICING) E APRENDIZAGEM  
DO SINTAGMA NOMINAL 'ADJETIVO(S) + SUBSTANTIVO'  
DO INGLÊS EM DIFERENTES IDADES**

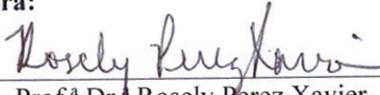
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 30 de setembro de 2011.



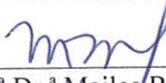
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues  
Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Linguística

**Banca Examinadora:**

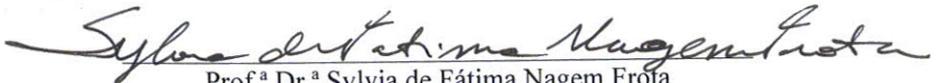


Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosely Perez Xavier  
Orientadora

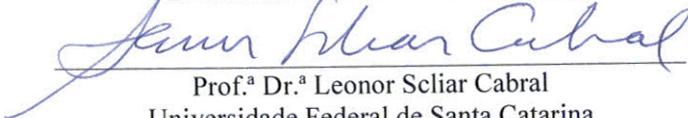
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mailce Borges Mota  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sylvania de Fátima Nagem Fróta  
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leonor Scliar Cabral  
Universidade Federal de Santa Catarina



A minha mãe Lucinda e ao meu  
marido Marcel, pelo apoio  
incondicional.



## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos.

À professora Dr.<sup>a</sup> Rosely Perez Xavier pela dedicação e competência com que orientou esta dissertação, pela oportunidade que me deu de participar de seu grupo de estudos e pelo seu auxílio na elaboração dos instrumentos de coleta de dados, em especial na elaboração dos jogos desenvolvidos para esta pesquisa.

Ao Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pela bolsa de auxílio e à Pós-Graduação em Linguística pela oportunidade de realização deste mestrado.

Às professoras Leonor Scliar Cabral e Mailce Borges Mota pelas suas contribuições na qualificação deste trabalho.

Ao professor Dr. Emílio Takase, do Departamento de Psicologia da UFSC, pelo auxílio com os jogos de percepção, bem como ao *designer* e amigo Corey Goodman pela versão final dos jogos.

À direção da Escola Beatriz de Souza Brito e aos coordenadores dos núcleos EJA João Paulo e Canasvieiras, Bruno e Yara, respectivamente, pela boa recepção à pesquisa, e às crianças e aos adolescentes que dedicaram o seu tempo a este trabalho.

Ao amigo e Dr. Rodrigo G. de Miranda pela realização dos cálculos estatísticos.

Às doutorandas, mestres e amigas do Centro de Comunicação e Expressão Ibriela Berlanda, Fabiana Almeida, Vanessa Nunes, Christina Schardosin, Mariane Antero, Sara Folie, Julia Restrepo, Aline Renée, Telma Amorim e Laura de Lima pelo trabalho em conjunto durante a nossa caminhada.

Ao meu pai, Ruggero Catena, pela força, à minha mãe, Lucinda Ercolin, por ter estado sempre aqui, e minha querida irmã Jaqueline, minha parceira. À Maria Aparecida e Paulo Tardelli por me indicarem a razão.

Às minhas amigas de longa data: Dri, Ana, Mary, Gi e Fran e às amigas de Florianópolis, Ale, Paty, Bia e Cris, pelo carinho, incentivo, motivação e momentos de descontração.

Ao meu marido e melhor amigo Marcel Tardelli por sempre ter estado ao meu lado celebrando as vitórias e compartilhando os momentos mais difíceis.

À canoagem havaiana, que me proporcionou saúde física e mental.

À Nova Zelândia, onde tudo começou.

Aos meus alunos que me motivaram a investigar a aprendizagem de inglês em diferentes idades e à paixão por lecionar, que me impulsionou a querer saber mais.

A Deus, pela inspiração!

*Ah, Sun-flower, weary of time,  
Who countest the steps of the Sun,  
Seeking after that sweet golden clime  
Where the traveller's journey is done:*

*Where the Youth pined away with desire,*

*And the pale Virgin shrouded in snow  
Arise from their graves, and aspire  
Where my Sun-flower wishes to go.*

*~ WILLIAM BLAKE~*



## RESUMO

O presente estudo examinou a relação entre idade, percepção consciente (*noticing*) e aprendizagem em dois grupos de estudantes: um grupo de 21 crianças em idade de 9 e 10 anos e um grupo de 23 adolescentes entre 15 e 18 anos. O objetivo foi analisar se a capacidade de perceber os sintagmas nominais do inglês (adj. + subst.) em suas formas simples (*English book*) e complexa (*excellent Italian restaurant*) varia entre ambos os grupos de estudantes; se a percepção consciente resulta em aprendizagem e se o insumo encharcado é suficiente para possibilitar a esses estudantes (crianças e adolescentes) a aprendizagem dos mecanismos de pré-modificação em frases nominais do inglês. A escolha dessas formas foi motivada pela ordem que o sintagma nominal se apresenta na língua inglesa e na língua materna dos aprendizes (português), o que resulta em produções incorretas pelos aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira. Dois jogos foram desenvolvidos para gerar percepção consciente das formas alvo em uso comunicativo da língua. O Jogo 1 (jogo de tabuleiro) proporcionou o “encharque” (*flood*) de substantivos modificados por um único adjetivo, enquanto que o Jogo 2 (organização de prateleiras) continha uma alta frequência de substantivos modificados por dois adjetivos na seguinte ordenação: “opinião + origem”. Um teste imediato foi administrado após cada jogo com o intuito de gerar a explicitação da regra da ordem das palavras pelos alunos e de comparar o seu desempenho nos itens que foram usados no pré-teste e repetidos nos testes. O propósito do teste imediato foi avaliar a influência do insumo encharcado na percepção consciente. A aprendizagem foi avaliada por um pós-teste que buscou analisar o conhecimento explícito dos alunos (atividade de julgamento gramatical), sua produção escrita a partir de palavras fornecidas e a sua compreensão escrita através de sentenças de múltipla escolha. Os dados mostraram que as crianças e os adolescentes obtiveram resultados similares tanto nos jogos como no pós-teste. O fator idade não pareceu influenciar o desempenho dos aprendizes no uso das frases nominais (versões simples e complexa). É possível que o nível de motivação dos adolescentes tenha interferido em seu desempenho (em ambas as versões). A correlação entre percepção consciente e aprendizagem não foi observada nos dados, que também demonstraram que o encharque do sintagma nominal em sua versão simples, no insumo proporcionado, foi suficiente para gerar percepção, o que não ocorreu na versão complexa,

podendo ser necessário uma quantidade maior de exposição a esse insumo.

**Palavras-chave:** Idade. Percepção consciente. Aprendizagem de inglês.

## ABSTRACT

The present study examined the relation between age, noticing and learning in two groups of students: a group of 21 children at the ages of 9 and 10, and a group of 23 adolescents in the 15-18 age range. The aim of the study was to analyze if the ability of noticing the English noun phrase (adj + noun) in its simple form (English book) and complex form (excellent Italian restaurant) varies between both groups of students, if noticing ability results in learning, and if input flood is sufficient to enable EFL Brazilian students (children and adolescents) to learn premodification mechanisms of English noun phrases. The choice of the forms in this study was motivated on the different word order of the noun phrase between the learners' native language (Portuguese) and English, which generally results in incorrect forms by the EFL Brazilian learners. Two games were designed to get the learners to notice the target forms as they were playing for meaning. Game 1, a boarding game, provided a flood of carefully chosen nouns modified by a single adjective, while Game 2, a shelf organization game, contained high frequency of noun phrases containing 'opinion + origin' adjective order. An immediate test was administered after each game aiming to raise the students' awareness of the word order rule, and to compare their performance in items that were used in the pretest and repeated in the tests. The purpose of the immediate test was to assess the potential effect of input flood on noticing. Learning was operationalized through a posttest that attempted to measure the learners' explicit knowledge (grammaticality judgement activity), their written production through given words, and their comprehension through multiple choice sentences. The data showed that children and adolescents had similar results in both games and posttest. The age factor did not seem to influence learners' performance in the use of nouns phrases (simple and complex forms). It is possible that the adolescents' motivation level has interfered in their performance. The correlation between noticing and learning was not observed in the data, which also demonstrated that the flood of the noun phrase simple form was enough to generate noticing, which was not observed for the complex form, which might require a greater amount of exposure.

**Key-word:** Age. Noticing. English learning.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1.** O processamento da linguagem na aprendizagem implícita. 99



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 2.1</b> – Cronograma de aplicação da pesquisa no G1.....	61
<b>Quadro 2.2</b> – Cronograma de aplicação da pesquisa no G2 – João Paulo .....	62
<b>Quadro 2.3</b> – Cronograma de aplicação da pesquisa no G2 – Canasvieiras .....	62



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 3.1</b> - Padrão de erros seguido pelas crianças no Jogo 2.....	73
<b>Tabela 3.2</b> - Padrão de erros seguido pelos adolescentes no Jogo 2.....	77
<b>Tabela 3.3</b> – Comparação do desempenho entre G1 e G2 na versão simples do sintagma nominal.....	78
<b>Tabela 3.4</b> – Comparação do desempenho entre G1 e G2 na versão complexa do sintagma nominal. ....	79
<b>Tabela 3.5</b> - Desempenho dos grupos na explicitação das regras da versão simples e complexa do sintagma nominal. ....	81
<b>Tabela 3.6</b> – Percentuais de desempenho das crianças no pós-teste.....	82
<b>Tabela 3.7</b> – Comparação da aprendizagem das versões simples e complexa pelas crianças.....	83
<b>Tabela 3.8</b> – Percentuais de desempenho dos adolescentes no pós-teste. ....	83
<b>Tabela 3.9</b> – Comparação da aprendizagem das versões simples e complexa pelos adolescentes. ....	84
<b>Tabela 3.10</b> – Comparação da aprendizagem dos grupos nas versões simples e complexa.....	84
<b>Tabela 3.11</b> - Percentagem de erros no pós-teste envolvendo adjetivo posposto ao substantivo e o uso de frases preposicionadas na versão simples do sintagma nominal.....	86
<b>Tabela 3.12</b> - Padrão de erros das crianças e dos adolescentes na versão complexa do sintagma nominal nos testes de Julgamento Gramatical e de Produção Escrita. ....	87
<b>Tabela 3.13</b> – Análise de correlação entre percepção e aprendizagem da <b>versão simples</b> do sintagma nominal. ....	89
<b>Tabela 3.14</b> – Análise de correlação entre percepção e aprendizagem da <b>versão complexa</b> do sintagma nominal.....	89
<b>Tabela 3.15</b> - Desempenho das crianças e dos adolescentes entre o Teste de Seleção e o Teste 1. ....	92

<b>Tabela 3.16</b> - Desempenho das crianças e dos adolescentes entre o Teste de Seleção e o Teste 2.....	92
<b>Tabela 3.17</b> – Porcentagem de erros dos aprendizes no Teste de Seleção e no Teste 1, envolvendo substantivo pré-modificado por outro substantivo. ....	93

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>CAPÍTULO I - IDADE, ATENÇÃO E APRENDIZAGEM</b> .....	32
1.1 O FATOR IDADE NO APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	32
1.2 A ATENÇÃO NO APRENDIZADO DE LE .....	38
1.3 A RELAÇÃO ENTRE ATENÇÃO E IDADE .....	47
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	53
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	53
2.2 A SELEÇÃO DA ESTRUTURA LINGUÍSTICA .....	54
2.3 OS PARTICIPANTES .....	55
2.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA .....	56
2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA .....	61
2.5.1 A implementação no G1 .....	62
2.5.2 A implementação no G2 .....	63
2.6 ANÁLISE DOS DADOS .....	66
<b>CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	68
3.1 O PERFIL DOS INFORMANTES .....	68
3.2 A PERCEPÇÃO CONSCIENTE DAS CRIANÇAS NO USO DO SINTAGMA NOMINAL .....	70
3.3 A PERCEPÇÃO CONSCIENTE DOS ADOLESCENTES NO USO DO SINTAGMA NOMINAL .....	73
3.4 CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA COMPARAÇÃO DE SUAS PERCEPÇÕES .....	77
3.5 A APRENDIZAGEM DO SINTAGMA NOMINAL PELAS CRIANÇAS .....	82
3.6 A APRENDIZAGEM DO SINTAGMA NOMINAL PELOS ADOLESCENTES .....	83
3.7 CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA COMPARAÇÃO DE SUA APRENDIZAGEM .....	84
3.8 PERCEPÇÃO CONSCIENTE E APRENDIZAGEM .....	88
3.9 O INSUMO ENCHARCADO COMO ESTRATÉGIA DE INDUÇÃO À REGRA .....	91
<b>CONCLUSÃO</b> .....	96
<b>LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103

<b>APÊNDICES</b>	115
APÊNDICE 1	116
APÊNDICE 2	118
APÊNDICE 3	121
APÊNDICE 4	124
APÊNDICE 5	147
APÊNDICE 6	149

## INTRODUÇÃO

Uma das perguntas recorrentes na área da aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) e de segunda língua (L2) é sobre a idade ideal para se aprender línguas, questão que já foi formulada por Pizzolato (2008, p. 237), “[...] afinal, há algum fundamento verdadeiramente científico sobre a (im)possibilidade de se aprender uma outra língua na idade madura, ou trata-se apenas de um crença social?”, e investigada, também, por outros pesquisadores: “crianças pequenas conseguem aprender língua mais facilmente do que aprendizes mais velhos” (LENNEBERG, 1967, p.178); “quanto antes melhor” (BREWSTER *et al*, 2002, p.21).

Não muito diferente desses autores, essas indagações me acompanharam ao longo dos meus 13 anos como professora particular de inglês como LE no interior de São Paulo e, mais recentemente, em Florianópolis. Por diversas vezes fui abordada por alunos adultos e pais de crianças em fase de escolarização, que me questionavam sobre a melhor idade para iniciar o estudo da língua inglesa. Justificavam tal preocupação pela dificuldade que tiveram em aprender esse idioma enquanto aprendizes adultos e por acreditarem que a proficiência oral na LE é adquirida somente na infância. Passei, então, a me interessar pelo estudo da aquisição da língua inglesa como LE e a observar a relação entre aprendizagem<sup>1</sup> e idade em minhas aulas.

As primeiras pesquisas que trataram do assunto surgiram no campo da língua materna ou L1, a partir das descobertas de dois neurocirurgiões, Penfield e Roberts (1959), e mais tarde pelo psicolinguista Lenneberg (1967), os quais afirmaram haver um período crítico para a aprendizagem de língua materna. Esta hipótese ficou conhecida como Hipótese do Período Crítico (HPC) ou *Critical Period Hypothesis (CPH)*.

Para esses pesquisadores, a idade ideal para a aquisição de língua acontece na infância, pois, com o advento da puberdade, mudanças biológicas ocorrem no cérebro, que apresenta seu ponto máximo de plasticidade<sup>2</sup> por volta dos 10 anos de idade, sendo que, após

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa os termos aprendizagem e aquisição de LE/L2 são utilizados como sinônimos e conceituados como um processo que viabiliza a transferência do insumo internalizado para a memória de longo prazo, ficando à disposição do aprendiz em situações de uso comunicativo ou gramatical (vide REINDERS; ELLIS, 2009).

<sup>2</sup> Habilidade para modificar sua organização estrutural e funcionamento.

esse período, o órgão perde essa característica, tornando a aquisição de língua uma tarefa de difícil sucesso.

Lamendella (1977), por sua vez, introduziu o termo *período sensível* para argumentar que a aquisição de língua pode ser mais eficiente durante a primeira infância, porém, esse processo é também possível em idades avançadas.

A HPC também interessa aos linguistas aplicados que estudam os efeitos da idade na aprendizagem de LE/L2. Birdsong (1992), por exemplo, apoiava a hipótese do Período Crítico, mas, a partir de descobertas, entendeu haver vários períodos críticos para diferentes habilidades linguísticas. Nas palavras do autor, “[...] não há uma hipótese única do período crítico. Pelo contrário, há formulações variadas, cada uma delas possui uma orientação ontogenética nos limites da aquisição de linguagem” (BIRDSONG, 1999, p. 02). Por formulações variadas, o autor parece sugerir que existem diferentes períodos críticos e, nessa perspectiva, a resposta à pergunta “Qual é a melhor idade para se aprender uma LE?” pode variar, dependendo do conhecimento ou da habilidade a que se refere à aprendizagem, isto é, a melhor idade para aprender o quê na LE.

Estudar uma LE/L2 em idade precoce tem sido um fenômeno no Brasil e no mundo afora. A visão do "quanto antes melhor" pode explicar, por exemplo, o surgimento do ensino de LEs para crianças, notadamente do inglês, em escolas de idiomas e em escolas do ensino básico regular no Brasil. Na Inglaterra, o ensino de LE passou a ser compulsório em 2002 entre as idades de 14 a 16 anos e, desde o início de 2010, essa determinação foi revista e o governo inglês instituiu que toda criança iniciaria o estudo de uma LE moderna aos 7 anos de idade, conforme notícia veiculada no Jornal eletrônico britânico *Guardian*<sup>3</sup>.

Segundo Munõz (2006, p.14),

[...] O interesse que os pais têm em promover a aprendizagem de inglês de seus filhos está refletido no número de crianças e adolescentes que frequentam cursos extras de inglês, tanto fora da escola regular, principalmente em escolas de idiomas, como na própria escola, como atividade extracurricular, ao final da jornada escolar.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> <<http://www.guardian.co.uk/education/2007/mar/12/schools.uk>>.

<sup>4</sup> The interest that parents have in promoting their children's learning of English is reflected in the number of children and adolescents that attend additional English courses either outside the

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9.394/96 deixou clara a necessidade de uma LE no ensino fundamental: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (art. 26, §5º). Quanto ao ensino médio, a LDB, em seu artigo 36, inciso III, estabeleceu a "obrigatoriedade de uma LE moderna, havendo a possibilidade de se oferecer uma segunda língua optativa, de acordo com as disponibilidades da instituição".

Embora o ensino de LE nas escolas brasileiras de educação básica seja oferecido a partir da quinta série (atual 6º ano), como prescreve a LDB, muitas escolas públicas e particulares já vêm antecipando a sua oferta no currículo das séries iniciais. Além disso, crianças de 2 anos já estudam uma LE em escolas de idiomas locais. Da mesma forma, crianças entre 3 e 6 anos já têm contato com a LE em colégios particulares, como o tradicional Colégio Catarinense em Florianópolis, e crianças entre 7 e 11 anos já estudam inglês em escolas da rede municipal de São José, com professor formado na área.

Brown (2001) afirma que o pensamento popular caracteriza a criança como um aprendiz que consome menos esforço para a aprendizagem de uma LE em comparação a um adulto e, por essa razão, a criança possui melhores chances de sucesso durante esse processo. No entanto, faz-se necessário mencionar que as crianças não apresentam uma maneira uniforme de aprender uma LE. A este respeito, Moon (2000) salienta que existem formas diversas e variadas pelas quais as crianças podem aprender uma língua-alvo, o que significa dizer que nem todas aprendem "repetindo, imitando ou traduzindo". Nesse sentido, a aprendizagem de uma LE, quando se é criança ou adulto, deve ser cuidadosamente analisada, diante das características do ensino a que cada aprendiz é submetido e dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo ensino do professor. Sobre isso, Cameron (2001) e Brown (2001) afirmam que o ensino para crianças e o ensino para adultos devem considerar fatores como: o desenvolvimento intelectual da criança/adulto, a adequação de estratégias de ensino ao foco de atenção da criança e do adulto, a motivação, o uso autêntico e significativo da linguagem, entre outros fatores.

Somam-se a esses elementos, as expectativas diferentes que crianças e adultos possuem sobre a aprendizagem de uma LE. Brewster *et al.* (2002) afirmaram que os objetivos ou as necessidades instrumentais dos aprendizes são um dos principais fatores que afeta e, portanto, diferencia a aprendizagem de línguas na infância e na fase adulta. Para os referidos autores, os adultos, quando decidem aprender uma nova língua, partem de um propósito, que pode ser a empregabilidade, por exemplo. As crianças, ao contrário, não decidem por si só sobre o que desejam para suas vidas. Por ainda estarem em fase de escolarização, elas têm muito a aprender em sua própria língua materna, fator esse que afere ao ensino de LE o caráter formador. Ainda segundo Brewster *et al* (2002), as principais diferenças entre aprendizes adultos e crianças residem em suas características físicas e emocionais. As crianças, por exemplo, possuem muita energia física e são facilmente instigadas emocionalmente, apresentando-se, geralmente, entusiasmadas ao aprender uma LE. Embora imersas em seus próprios interesses e em seu próprio mundo, as crianças são capazes de se concentrar se estiverem genuinamente interessadas, conforme salienta Cameron (2001).

Da mesma forma que o ensino da LE está se expandindo na educação formal das crianças, ele também está se popularizando na geração oposta, ou seja, na terceira idade. Com relação a esses aprendizes, a crença popular é de que eles apresentariam muita dificuldade ao aprender uma LE por terem ultrapassado o período crítico.

Segundo Bley-Vroman (1989), a aquisição de uma L2, depois da adolescência, pode acontecer não pela influência da gramática universal (CHOMSKY, 1965), mas por outros mecanismos cognitivos de aprendizagem de habilidades, que vão se desenvolvendo com a maturidade. Esta explicação é conhecida como a Hipótese da Diferença Fundamental a ser discutida no Capítulo 1.

Os adultos longevos contam, portanto, com a sua maturidade cognitiva, sua inteligência e raciocínio lógico. Estudos científicos, realizados a partir dos anos 90, descobriram que o cérebro pode produzir novas células, formar novas conexões e sinapses em qualquer idade. Quanto maiores forem os estímulos e a atividade cerebral, maior será a chance de novas conexões e, conseqüentemente, manter a mente saudável e ativa. Chopra (1994, p. 292) argumenta que "[...] ao manter-se ativo, o idoso pode continuar produzindo novos dendritos o tempo

todo [...] o cérebro possui seus próprios mecanismos para se ativar na velhice”.

A aprendizagem de uma LE na adolescência, por sua vez, também tem suas características próprias. Embora a puberdade seja um momento pós-período crítico de transformações biológicas e fisiológicas, que podem afetar a aprendizagem de uma LE, há estudos que apontam resultados de aprendizagem mais favoráveis aos adolescentes em relação a aprendizagens de outras faixas etárias. Com relação à compreensão oral, por exemplo, o adolescente mostra-se significativamente superior às crianças e aos adultos, pela sua capacidade de reter um número maior de palavras na LE (BASSO, 2008).

Ellis (1994) já dizia que a memória dos adolescentes prevalece em relação à memória de aprendizagens de outras faixas etárias. Basso (2008) também concorda que o adolescente parece ser mais eficiente no uso de estratégias cognitivo-sociais quando não se sente ameaçado ou em ambiente defensivo.

A literatura consultada para esta pesquisa não aponta respostas conclusivas sobre a superioridade de uma idade sobre outra na aprendizagem de uma LE/L2, mesmo porque aprender essa língua pode ter diferentes significados em diferentes pesquisas. Em algumas, a aprendizagem pode envolver categorias gramaticais ou estruturas linguísticas específicas; outras pesquisas podem associar aprendizagem à fluência (oral ou escrita) e à complexidade linguística (SKEHAN, 1998) ou, ainda, a diferentes práticas discursivas.

Alguns desses estudos mostraram que a produção fonológica (FLEGE *et al.*, 1995) e a aprendizagem de certas estruturas morfossintáticas (JOHNSON; NEWPORT, 1989) foram afetadas pela idade, sinalizando a primazia das crianças sobre os adultos nesses dois aspectos. Entretanto, as pesquisas de Ioup *et al.* (1994) e Bongaerts (1999) verificaram que aprendizagens adultos podem apresentar uma pronúncia semelhante a falantes nativos.

Além do fator idade e as diferenças que ela pode nos impor, há outras variáveis que influenciam na aprendizagem de uma LE, como o tempo envolvido (KRASHEN, 1979; MUÑOZ, 2006), a metodologia do professor e o material didático utilizado (MACOWSKI, 1993), a motivação do aprendiz (KRASHEN, 1982; BASSO, 2008), a característica do insumo (*input*) (KRASHEN, 1982; SHARWOOD SMITH, 1991), a atenção (GASS, 1988; TOMLIN; VILLA, 1994; SCHMIDT, 1995, 2001), entre outros aspectos.

Nesta pesquisa, a idade, o insumo e a percepção consciente (*noticing*) são fatores que se entrelaçam para investigarmos a aprendizagem do sintagma nominal "adjetivo + substantivo" na língua inglesa.

O insumo, segunda variável deste estudo, pode conter certas características que favorecem a aprendizagem. Ele pode ser compreensível (KRASHEN, 1982), negociado (LONG, 1996), colaborativo (SWAIN; LAPKIN, 2001) ou conter características que permitam direcionar a atenção do aprendiz para certas estruturas linguísticas da LE, como no insumo destacado (*input enhancement*), proposto por Sharwood Smith (1991), ou no insumo encharcado (*input flooding*), proposto por Reinders e Ellis (2009), entre outros.

Seja de forma espontânea ou manipulada, um texto pode trazer características linguísticas recorrentes (em nível acústico, articulatorio, morfossintático, entre outros), que induzem a atenção do aprendiz para um dado aspecto da língua. A frequência de ocorrência de uma ou mais estruturas no insumo textual da LE é uma estratégia implícita de se chamar a atenção do aprendiz (em nível de percepção consciente) para o aspecto linguístico que se deseja. Esta estratégia é conhecida como insumo encharcado (*input flooding*) ou enriquecido (*enriched input*) da estrutura (REINDERS; ELLIS, 2009). O objetivo é promover foco-na-forma (LONG; ROBINSON, 1998), ou seja, canalizar a atenção do aprendiz para um aspecto linguístico em contexto de uso comunicativo da LE.

Segundo Reinders e Ellis (2009, p.282), o insumo enriquecido constitui-se em exemplo de atenção atraída (*attracted attention*), que pode favorecer a percepção consciente da forma linguística (*noticing*) e a aprendizagem da L2/LE.

A atenção, terceira variável desta pesquisa, é condição *sine qua non* para que a aprendizagem possa ocorrer (SCHMIDT, 1995, 2001), independentemente do fator idade. Para Schmidt (1995), a aprendizagem pode envolver maior ou menor quantidade de atenção, dependendo da complexidade do aspecto linguístico a ser adquirido. Nesse sentido, pode-se dizer que diferentes traços linguísticos requerem atenção diferenciada para serem aprendidos eficazmente.

A atenção, neste estudo, é tratada no nível da percepção consciente (*noticing*). Percepção, na visão de Schmidt (1995, p.29) é o "registro consciente da ocorrência de algum evento. [...] refere-se a fenômenos e à aprendizagem de algum item no nível superficial". O autor salienta que "o que o aprendiz reconhece/percebe no insumo é o

que se torna internalizado (*intake*) para a aprendizagem” (p.20). A aprendizagem, por sua vez, ocorre num nível mais elaborado de compreensão (*understanding*), em que ocorrem processos mais complexos.

Considerando, portanto, as variáveis, atenção, idade e insumo, esta pesquisa busca investigar a percepção consciente de aprendizes de inglês como LE em diferentes idades. Pretende-se verificar se estudantes de faixas etárias distintas percebem e aprendem igualmente um determinado traço linguístico em insumo encharcado (*input flooding*), utilizado para atrair a atenção desses estudantes para o sintagma nominal 'adjetivo + substantivo', em sua versão simples (*cordless phone*) e complexa (*original Chinese vase*).

Em linhas gerais, o objetivo deste estudo é examinar a relação entre idade, percepção consciente (*noticing*) e aprendizagem em dois grupos de alunos iniciantes de inglês como LE (crianças e jovens adultos), visando compreender se a atenção perceptual a uma estrutura da língua inglesa, pouco recorrente na língua portuguesa (L1), difere entre esses aprendizes e se esse nível de atenção conduz à aprendizagem da estrutura-alvo pelos envolvidos.

Particularmente, os seguintes objetivos foram propostos:

- a) Analisar se a percepção consciente ao sintagma nominal do inglês, em suas versões simples e complexa, varia entre os dois grupos de aprendizes de idades distintas.
- b) Comparar a aprendizagem do sintagma nominal entre os grupos pesquisados e correlacioná-la à percepção consciente e idade.
- c) Avaliar a eficácia do uso do insumo encharcado na aprendizagem do sintagma nominal 'adjetivo(s) + substantivo' em inglês, com aprendizes de diferentes idades.

Para atingir os objetivos propostos, as seguintes perguntas de pesquisa foram definidas:

- 1) Crianças (entre 9 e 10 anos) e jovens adultos (entre 15 e 18 anos) apresentam o mesmo desempenho no uso do sintagma nominal 'adjetivo + substantivo', em inglês, em suas versões simples e complexa, em insumo encharcado?

2) Há alguma correlação entre percepção consciente e aprendizagem?

3) O insumo encharcado sozinho é suficiente para aprendizes de diferentes faixas etárias perceberem a estrutura em questão e aprendê-la?

O presente estudo se justifica pelos resultados ainda polêmicos sobre a relação entre idade e aprendizagem na literatura de aquisição de L2/LE, e pelas poucas pesquisas sobre a relação entre *noticing* e aprendizagem nas diferentes idades.

Como base nas respostas às perguntas de pesquisa, busca-se testar as seguintes hipóteses:

**Hipótese 1.** A idade é um dos fatores relacionados ao foco na forma, isto é, aprendizes adultos (jovens) conseguem aprender melhor o sintagma nominal 'adjetivo + substantivo', em suas versões simples e complexa, em relação às crianças. Esta hipótese se baseia no nível de desenvolvimento cognitivo dos adultos. Como Scaramucci *et al* (2008, p.94) salientaram, "o foco de atenção da criança é reconhecidamente espontâneo e periférico, enquanto o adulto consegue, conscientemente, centrar-se nas formas da língua."

**Hipótese 2.** O insumo encharcado é suficiente para a aprendizagem da versão simples da forma linguística em questão, independentemente da idade do aprendiz pesquisado. Esta hipótese se baseia no fato de haver formas gramaticais "mais simples", consideradas "mais fáceis" de serem adquiridas. Em sua pesquisa, DeKeyser (1998) concluiu que os aprendizes tendem a adquirir regras mais "fáceis" primeiramente e que, na verdade, talvez nunca aprendam regras "complexas". Além disso, autores como Hulstijn e De Graff (1994) (apud DOUGHTY; WILLIAMS, 1998a, p.225) apontam que algumas formas são mais suscetíveis e salientes no insumo do que outras, o que pode facilitar a sua internalização.

**Hipótese 3.** O insumo encharcado sozinho não é suficiente ou eficaz para a aprendizagem da versão complexa da forma em questão, independentemente da idade do aprendiz pesquisado. Esta hipótese se baseia na análise de 21 pesquisas realizadas por Han *et al.* (2008) com relação ao insumo destacado (*input enhancement*). Segundo as autoras,

alguns estudos mostraram que certas formas linguísticas são suscetíveis à estratégia do destaque textual, mas outras não parecem se beneficiar dessa estratégia, talvez pela sua complexidade linguística.

Os resultados deste estudo visam contribuir com reflexões sobre a relação entre idade e aprendizagem, bem como a relação entre *noticing* e aprendizagem em diferentes faixas etárias. Visam ainda ampliar o conhecimento sobre a qualidade do insumo necessário para promover atenção perceptual e aprendizagem, considerando dois grupos de aprendizes em idades próximas. Buscam também contribuir nas discussões sobre a melhor estratégia de aprendizagem (implícita ou explícita) de estruturas 'simples' e 'complexas' do inglês como LE para alunos brasileiros iniciantes no estudo dessa língua.

Este trabalho se divide em três capítulos. O Capítulo I discute a relação entre idade, atenção e aprendizagem de inglês como LE, constituindo a fundamentação teórica do estudo. O Capítulo II apresenta a metodologia da pesquisa com a descrição dos participantes e dos procedimentos de coleta e de análise dos dados. O Capítulo III traz a análise e a discussão dos dados e os resultados obtidos. A conclusão finaliza o estudo.

## CAPÍTULO I - IDADE, ATENÇÃO E APRENDIZAGEM

“Trocar uma letra por outra na hora de digitar uma palavra rendeu uma longa discussão na internet no final de 2009 sobre o poder que uma língua estrangeira pode ter no nosso português. O episódio envolvia a apresentadora Xuxa, que alegou que o erro da filha, Sasha, ao escrever para o *Twitter* se originava no fato de a menina ter sido alfabetizada em inglês. Se é uma justificativa razoável, será que vale a pena colocar uma criança em contato com outro idioma desde muito pequena?” (ZANONI, 2009).

### 1.1 O FATOR IDADE NO APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

As iniciativas na implantação de uma LE nos anos iniciais do ensino regular, em caráter mundial, intensificaram-se nos anos 90 (GRADDOL, 2006), após grandes debates promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que, já na década de 60, realizava discussões sobre as possíveis vantagens de se aprender uma LE na infância, as especificidades do ensino para essa faixa etária e as melhores maneiras de conduzi-lo.

Fazendo uma análise das razões que justificam o início da aprendizagem de uma LE ainda na infância, encontramos três, consideradas bastante comuns: a) quanto mais cedo, melhor (BREWSTER *et al.*, 2002); b) quanto mais, melhor (DEKEYSER, 2003) e c) sem inglês não se atinge sucesso na sociedade atual (BREWSTER *et al.*, 2002).

A primeira justificativa é compartilhada por Brewster *et al* (2002), que defendem a vantagem da criança (sobre o adulto) ao aprender uma LE, pois, segundo os autores, quanto mais cedo iniciado o processo, melhores as chances de sucesso.

Esta visão de "quanto antes melhor" parece encontrar apoio entre professores de LEs, gestores educacionais e pais de alunos, e poderia explicar o surgimento do ensino de LEs para crianças, principalmente do

inglês, em escolas de idiomas e do ensino básico regular no Brasil e em outros países do mundo, como sugerem Scott e Ytreberg (1990) e Cameron (2001).

A ideia de que a criança aprende uma LE com maior facilidade do que um adulto encontra aporte teórico na Hipótese do Período Crítico. Essa hipótese foi primeiramente introduzida por Penfield e Roberts (1959), que demonstraram que a aquisição de língua materna é mais eficiente antes da idade de 9 anos. Posteriormente, o psicolinguista Lenneberg (1967) defendeu que esse período se estendia até a puberdade (12 a 13 anos), baseando-se em seus estudos neurológicos, realizados a partir de evidências com pacientes afásicos, os quais demonstravam recuperação mais rápida quando o dano cerebral ocorria antes da puberdade. Outros dados partiram de crianças que haviam sofrido isolamento social sem terem aprendido uma língua antes da puberdade.

Uma contra evidência foi o caso de Genie, uma garota que fora banida do convívio social até a idade de 13,7 anos (FROMKIN *et al*, 1974). Esse fato mostrou que a aquisição de L1 também pode ocorrer após a puberdade. Da mesma forma, outros dados, desta vez da área de língua de sinais, mostraram que a sintaxe e a morfologia podem se desenvolver tardiamente, como no caso de pessoas surdas que não são expostas à sua primeira língua (língua de sinais) até a terceira infância ou fase adulta (NEWPORT, 1990).

Conforme ressaltam Nunan (1999) e Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001), a facilidade inata da criança para aprender outras línguas é uma hipótese sobre a qual resultados de estudos na área estão longe de convergir. Krashen (1982), por exemplo, afirma que a aquisição de uma L2 não se limita à ideia de "quanto mais jovem, melhor" (*younger is better*), pois a aquisição é, segundo o autor, um processo que envolve insumo compreensível e filtro afetivo baixo, independente se o aprendiz é criança ou adulto.

Brewster *et al.* (2002, p. 21) também enfatizam que o início da aprendizagem de línguas na infância por si só "não pode ser, automaticamente, considerado uma vantagem". Desse modo, entende-se que outros fatores, além da idade, podem influenciar a criança em seu processo de aprendizagem, como a sua autoconfiança, motivação, autoestima e personalidade.

Sobre esses aspectos, o filtro afetivo (KRASHEN, 1982) pode atuar como impeditivo ou facilitador da aprendizagem em qualquer faixa etária. Segundo Krashen (1982), o filtro afetivo envolve os estados emocionais, as atitudes e a motivação do aprendiz. Aprendiz

motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem sucedidos no processo de aquisição de uma L2, conforme o autor. Esses aprendizes teriam, portanto, um baixo filtro afetivo e absorveriam o insumo com maior facilidade, enquanto que alunos tensos, ansiosos e com baixa autoestima tenderiam a elevar o nível de seu filtro afetivo e a formar um tipo de bloqueio mental, diminuindo, assim, sua capacidade de absorção de insumo linguístico.

Krashen (1982, cf. 45) explica que a diferença entre crianças e adultos na aprendizagem de uma L2 está relacionada ao filtro afetivo, considerado fator distinto do organizador da estrutura cognitiva do indivíduo (*language acquisition device*). Assim sendo, o autor admite que alguns adultos podem alcançar altos níveis de competência na L2, contanto que estejam expostos a uma grande quantidade de insumo compreensível e que apresentem baixo filtro afetivo.

Além do fator afetivo, outras variáveis podem influenciar a aprendizagem de uma L2/LE nas diferentes idades, seja de maneira direta ou indireta, como a exposição do aprendiz ao insumo (tempo, qualidade e variedade de exposição), variáveis relacionadas a ele (fatores cognitivos, socioculturais), variáveis associadas ao ambiente de ensino e aprendizagem (aspectos físicos, organizacionais, curriculares) e variáveis referentes ao professor (metodologia, conhecimento da língua-alvo, proficiência).

Ainda com relação à aprendizagem, dentre as teorias de aquisição da linguagem, a Gramática Gerativa (CHOMSKY, 1965) defende que os indivíduos são dotados de um componente biológico inato, responsável pela compreensão e produção da linguagem, denominado de Gramática Universal (GU). Trata-se de um dispositivo inato de aquisição de linguagem (DAL) que é acionado a partir do insumo ao qual a criança está exposta, resultando na gramática de sua língua materna (L1). Esse dispositivo é formado por uma série de regras que serão selecionadas pela criança, conforme sua língua nativa. Para facilitar a compreensão deste processo, Chomsky propõe a metáfora da fechadura, explicando que toda criança nasce com uma fechadura pronta para receber uma chave. Cada chave é responsável por desencadear a aquisição de uma língua distinta, mostrando que toda criança está apta a desenvolver qualquer língua.

Em formulação posterior, Chomsky concebeu a Teoria de Princípios e Parâmetros, que pressupõe o conhecimento linguístico inato como sendo formado por princípios (i.e., propriedades linguísticas constantes em todas as línguas) e parâmetros (i.e., alinhamentos

linguísticos, selecionados e ativados pela criança e responsáveis pela variação e origem das diferenças entre as línguas). Os parâmetros são fixados ou marcados conforme o ambiente linguístico ao qual a criança está exposta. Esta teoria significou uma adequação dos conceitos da GU aos questionamentos surgidos, e das novas descobertas na área de aquisição da linguagem.

Segundo White (1996), considerando a aquisição de uma L2, existem três posições teóricas com relação ao papel da GU. A primeira posição considera que os aprendizes de L2 (incluindo os adultos) têm acesso à GU quando aprendem essa língua. A segunda posição defende que os aprendizes (crianças ou adultos) não acessam a GU quando aprendem uma L2. Utilizam, por exemplo, a gramática de sua língua materna e estratégias de resolução de problemas. A terceira posição ressalta que o aprendiz (criança ou adulto) constrói uma interlíngua, cuja gramática mostra propriedades da língua materna e da L2, podendo ainda apresentar construções diferentes a essas duas línguas.

Nas posições 1 e 3, a representação da L2 é dependente da GU, porém, na Posição 3, a representação mental da língua alvo pode variar de indivíduo para indivíduo, pois os aprendizes poderão construir gramáticas distintas, diferente da Posição 1, cuja representação deverá retratar os princípios da GU e os parâmetros referentes à L2.

Outra questão discutida por White (1996) é o acesso à GU por crianças e adultos quando aprendem uma L2. Acredita-se que a GU não mais opera na vida adulta, conforme a Hipótese da Diferença Fundamental (BLEY-VROMAN, 1989).

Para Bley-Vroman (1989), "o desenvolvimento da linguagem na criança e a aprendizagem de língua estrangeira são fundamentalmente diferentes (p. 42)". O autor também afirma que crianças e adultos utilizam mecanismos diferentes de aquisição de LE/L2. Em outras palavras, o sistema inato que orienta a aquisição de L1 nas crianças não mais opera na aprendizagem de LE/L2 nos adultos (ou, pelo menos, opera de maneira parcial e problemática). A este sistema inato operante nas crianças, Bley-Vroman se refere à GU.

Através da Hipótese da Diferença Fundamental, Bley-Vroman (1989, p. 50) sugere que a natureza dessa diferença é interna, linguística e qualitativa:

Interna: [...] causada por diferenças no estado cognitivo interno dos adultos em oposição às crianças, e não por fatores externos, como insumo insuficiente, por exemplo; Linguística: [...]

causada por uma mudança na capacidade inerente da linguagem, especificamente, e não por alguma mudança geral na capacidade de aprender; Qualitativa, [...] o sistema de aquisição do domínio específico [linguagem] não está somente enfraquecido, ele não está disponível.<sup>5</sup>

De acordo com a Hipótese da Diferença Fundamental, "a aquisição de LE por adultos assemelha-se à aprendizagem geral do adulto" (BLEY-VROMAN, 1989, p.49). Em outras palavras, ao aprender uma LE o adulto recorre à estrutura de sua língua materna. Enquanto a criança adquire o idioma por mecanismos implícitos, o adulto lança mão de mecanismos alternativos – apenas aqueles com alto grau de habilidade analítico-verbal alcançariam competência próxima da nativa.

Para Bley-Vroman (1989, p. 44):

A falta de sucesso garantido na aprendizagem de LE por adultos segue uma teoria que defende que essa aprendizagem é controlada por capacidades cognitivas humanas gerais de aprendizagem, e não pelo mesmo modelo que garante o sucesso de crianças na aquisição de sua primeira língua.<sup>6</sup>

Ao interpretar a Hipótese da Diferença Fundamental, DeKeyser (2000, p. 518, apud MUÑOZ, 2006, p.5) afirma que “em algum momento entre as idades de 6-7 e 16-17, todos perdem o equipamento mental necessário à indução implícita dos padrões abstratos subjacentes à linguagem humana.” Por equipamento mental, Dekeyser se refere à Gramática Universal, que deixa de ser acessada após a puberdade. Assim, a utilização de mecanismos biológicos inatos explicaria a vantagem de aprendizes jovens sobre os adultos.

---

<sup>5</sup> *Internal: [...] caused by differences in the internal cognitive state of adults versus children, not by some external factor or factors (insufficient input, for example); Linguistic [...] caused by a change in the language faculty specifically, not by some general change in learning ability; Qualitative, [...] the domain-specific acquisition system is not just attenuated, it is unavailable.*

<sup>6</sup> *Lack of guaranteed success in adult foreign language learning would [...] follow a theory which holds that this learning is controlled by general human cognitive learning capacities rather than by the same [...] module which guarantees child success in first language acquisition.*

DeKeyser (2003, p.334) associa os mecanismos biológicos inatos que as crianças utilizam para a sua aprendizagem de L2/LE com a noção de aprendizagem implícita (fora dos limites da consciência - *awareness*), e as capacidades analíticas dos adultos, isto é, seus sistemas de resolução de problemas, com a noção de aprendizagem explícita (dentro dos limites da consciência). Essa associação relaciona idade com aptidão. Nas palavras do autor,

Na infância, a mudança de processos implícitos para processos explícitos explica as duas principais descobertas sobre as diferenças de idade na aprendizagem de L2: as crianças aprendem melhor e os adultos aprendem mais rápido. [...] Tais diferenças etárias trazem implicações práticas importantes, que são, com frequência, mal interpretadas. Ao contrário da importância da aprendizagem de uma L2 desde cedo, as descobertas sobre as diferenças etárias indicam que a abordagem de ensino deveria ser diferente, em conformidade com a idade do aprendiz: para as crianças, a imersão total é necessária para que elas se beneficiem de suas habilidades de aprendizagem implícita, enquanto que, para os adolescentes e adultos, o ensino formal de regras é necessário para que eles utilizem suas habilidades de aprendizagem explícita.<sup>7</sup> (p. 335).

Em contraste com a Hipótese da Diferença Fundamental, existe outra hipótese concorrente, denominada Hipótese de Acesso Pleno (Posição 1, discutida anteriormente), que se apresenta em duas versões: radical e moderada. Em sua versão radical (WHITE, 2003), a GU se mantém operativa em qualquer estágio da vida e, assim, sempre seria possível haver remarcação paramétrica para os princípios linguísticos da L2. A versão moderada prevê que a GU é operativa sempre, mas ocorre uma variação no nível de transferência da L1 para a L2 em diferentes

---

<sup>7</sup> *The shift during childhood from implicit to explicit processes explains the two main findings about age differences in second language learning: children learn better and adults learn faster. [...] Such age differences have important practical implications that are often misunderstood. Rather than suggesting the importance of starting early, they indicate that instructional approach should be different depending on age: full-scale immersion is necessary for children to capitalize on their implicit learning skills, and formal rule teaching is necessary for adolescents and adults to draw on their explicit learning skills.*

estágios da vida (Posição 3, discutida anteriormente). Considerando as duas versões da Hipótese de Acesso Pleno, é possível afirmar que, mesmo em bilíngues tardios, a L2 estabelece algum grau de mediação com a GU e algum grau de autonomia em relação à L1.

Birdsong (2006) argumenta que a GU não deve ser interpretada como, necessariamente, responsável pelo comportamento linguístico do aprendiz de LE/L2 ou, ainda, que um comportamento fora do padrão nativo da LE/L2 seja evidência da falta de acesso a esse dispositivo. É preciso, segundo o autor, ter cautela quando associamos os resultados de aprendizagem à GU. Nesse sentido, é possível sugerir que a possível dificuldade que adultos possam ter em sua aprendizagem de LE não esteja necessariamente vinculada à GU, mas a outros aspectos cognitivos como a atenção, por exemplo. É sobre ela que a próxima seção se debruça.

## 1.2 A ATENÇÃO NO APRENDIZADO DE LE

A posição clássica da psicologia cognitiva é que a atenção é um fenômeno pelo qual processamos ativamente uma quantidade limitada de informações, encontradas em enorme montante de informações disponíveis, através de nossos sentidos, de nossas memórias armazenadas e de outros processos cognitivos (PIAGET, 1969).

Como fenômeno cognitivo, a atenção é geralmente estudada nas áreas da Psicologia, Psiquiatria, Saúde e Educação, o que nos ajuda a entender problemas ou a levantar questões relacionadas ao desempenho de pacientes/ alunos.

Para Ballone (2005), médico psiquiatra, a atenção é definida como:

[...] focalização consciente e específica sobre alguns aspectos ou algumas partes da realidade. Assim sendo, nossa consciência pode, voluntariamente ou espontaneamente, privilegiar um determinado conteúdo e determinar a inibição de outros conteúdos vividos simultaneamente. Portanto, reconhece-se a atenção como um fenômeno de tensão, de esforço, de concentração, de interesse e de focalização da consciência.

Não muito diferente do conceito acima, Degasperi (2009, p. 19), estudiosa da área da Linguística, conceitua a atenção como "a concentração que o indivíduo dispensa, em maior ou menor grau, para determinados estímulos que lhe são oferecidos" O grau de atenção dispensado se relaciona, segundo Engel *et al* (2006, p.33), ao sistema emocional do indivíduo: "[...] o balizamento da atenção e a escolha dos sinais que alcançam a consciência dependem também do nosso sistema emocional." Nesse sentido, a atenção está intimamente relacionada à afetividade, como também aponta Ballone (2005)

Um dos fatores individuais de maior influência no processo da Atenção destacam-se [sic] as condições do estado de ânimo ou de interesse, os quais podem facilitar ou inibir a mobilização da atenção. Portanto, o elemento afetivo tem significação determinante no processo da atenção, admitindo-se que a pessoa só dirige a atenção aos estímulos que lhe despertam interesse.

Na Linguística Aplicada, Schmidt (2001, p.3) entende que a atenção não é um fenômeno único; constitui-se de vários mecanismos ou subsistemas, como o alerta (*alertness*), a orientação (*orientation*), o registro pré-consciente (*detection without awareness*), a seleção (*detection with awareness*), a facilitação e a inibição. A atenção se manifesta, portanto, de diversas formas.

Para o autor (2001), ela é um construto necessário para entendermos o processo de aquisição de L2/LE, o desenvolvimento da interlíngua do aluno, a variação no seu uso da língua, a fluência e as diferenças individuais. É, assim dizendo, fator indispensável para a aquisição/aprendizagem de uma L2/LE. Talvez, seja por esta razão que muitos professores de LE se preocupam com a motivação de seus alunos, visando atrair sua atenção para o que se deseja ensinar.

Ao classificar a atenção, Silva (2006) propõe duas categorias: voluntária e involuntária. Por atenção voluntária, entende-se a intenção que empregamos ao estímulo, enquanto que a involuntária envolve atenção periférica, não intencional. Nas palavras da autora:

A atenção involuntária é aquela natural do indivíduo, apresentando-se desde bebê. É chamada de involuntária porque o indivíduo não

tem domínio, nem consciência sobre a importância daquilo que lhe chama a atenção. [...] A atenção voluntária é aquela que o indivíduo direciona conscientemente para aquilo que considera essencial para o seu desenvolvimento. Este tipo de atenção tem cunho social e base na mediação simbólica. (SILVA, 2006, p. 64)

Assim, essa intencionalidade pode acontecer tanto pela livre e simples vontade ou interesse do aprendiz, como pela orientação do professor, induzida por uma estratégia didática.

A atenção não é algo observável, mas o seu resultado pode ser (o percepto). Long e Robinson (1998) salientam que o resultado da atenção sobre uma determinada forma linguística é decorrente do que Schmidt (1995, 2001) denomina de percepção consciente (*noticing*) ou atenção perceptual.

O *noticing*, na visão de Schmidt, é condição necessária para a aquisição/aprendizagem de aspectos linguísticos de uma L2/LE. É o primeiro passo para se chegar a ela. O autor defende que não existe aprendizagem inconsciente, mas aprendizagem com menor ou maior atenção, já que o registro da língua é um processo eminentemente consciente. Para ele (1995), a aprendizagem de diferentes estruturas da L2/LE pode exigir diferentes níveis de atenção ou algum grau de atenção focal para serem aprendidas eficazmente. Essa visão desconsidera o fator afetivo envolvido na aprendizagem, apontando apenas para a relação entre grau de atenção e complexidade linguística.

Ao formular a Hipótese da Percepção (*Noticing Hypothesis*), Schmidt (1995, 2001) distinguiu dois tipos de consciência (*awareness*): uma no nível da percepção consciente (*noticing*) e outra no nível do entendimento (*understanding*) ou da metalinguagem. O primeiro nível é definido como "o registro consciente da ocorrência de algum evento [...] Refere-se à aprendizagem de um item ou de um fenômeno em nível superficial." (SCHMIDT, 1995, p. 29). O segundo nível "implica o reconhecimento de um princípio geral, de uma regra ou de um modelo [...] Refere-se a um nível de abstração mais profundo, relacionado ao significado (semântico, sintático ou comunicativo)." (SCHMIDT, 1995, p. 29)

A percepção consciente de uma estrutura não constitui o seu entendimento profundo, que geralmente acontece em contextos de ensino explícito e deliberado. Refere-se ao seu registro consciente, como

resultado de alguma associação significativa, podendo estar disponível a outros procedimentos cognitivos, como sugere Schmidt (1995). É uma "descoberta durante o *input* (Schmidt, 2006)" (BERGSLEITHNER, 2009, p. 104), que envolve a consciência do aprendiz.

Para exemplificar a diferença entre percepção consciente e entendimento, Schmidt (1995, p. 29) recorre à aprendizagem lexical da LE:

Na aprendizagem do vocabulário de uma LE, o registro consciente da forma (fonológica ou ortográfica) de uma palavra é um exemplo de percepção consciente (*noticing*). Conhecer o significado de uma palavra e conhecer seus privilégios sintáticos de ocorrência (além de suas combinações possíveis e a sua presença em expressões fixas) são questões de entendimento (*understanding*)<sup>8</sup>.

O entendimento (*understanding*) acontece, portanto, quando associamos o que foi percebido com aspectos que possam aprofundar a sua compreensão.

A Hipótese da Percepção pressupõe que o percepto é o que se torna internalizado (*intake*) e disponível para a aprendizagem (SCHMDIT, 1995, p. 20). De acordo com Doughty e Williams (1998b, p. 248-9),

À medida que os aprendizes ouvem e compreendem uma língua, o insumo percebido é mantido, de forma brevíssima, na memória de curto prazo, de capacidade limitada, apenas para ser substituído pela próxima leva de insumo subsequente, a não ser que a atenção seja envolvida, de modo que um processamento mental mais profundo possa ocorrer. Esse processamento é descrito como um estágio que vai do insumo à internalização (Gass, 1988;

---

<sup>8</sup> *In foreign language vocabulary learning, conscious registration of the form (phonological or orthographic) of a word is an example of noticing. Knowing the meaning of a word and knowing its syntactic privileges of occurrence (other than in collocations and fixed expressions) are matters of understanding.*

VanPatten, 1994a). A internalização é ainda submetida a um processamento mental adicional, e isto possibilita ao aprendiz codificar o material linguístico na memória de longo prazo.<sup>9</sup>

Em sua pesquisa, Reinders e Ellis (2009) salientaram a dificuldade em distinguir internalização de aprendizagem/aquisição. Seguindo os mesmos passos desses autores, definimos internalização (*intake*) "como uma fração do insumo detectado (compreendido ou não), que é armazenado na memória de curto prazo, e cuja conexão com a memória de longo prazo pode ser criada ou fortalecida" (p. 284). Aquisição, tomada como sinônimo de aprendizagem, neste trabalho, é definida como a manifestação do uso correto da forma linguística, que passa por um processo de internalização (*intake*) via percepção consciente até chegar a um processo mais amadurecido de entendimento (*understanding*) para assim se tornar uma forma adquirida/ aprendida.

Desta maneira, podemos compreender que a atenção ao insumo pode levar à percepção consciente de traços linguísticos que, por sua vez, são internalizados e, possivelmente, aprendidos pelo aprendiz. Assim, neste trabalho, a percepção consciente e a aprendizagem/aquisição serão avaliadas por meio de jogos e de pós-testes (vide Capítulo 2).

No estudo de Tomlin e Villa (1994), os autores discutem três conceitos relacionados à atenção: o Alerta (*Alertness*), que se refere à prontidão do aprendiz ao estímulo, a Orientação (*Orientation*), entendida como o alinhamento específico da atenção, e a Detecção (*Detection*), que é o registro cognitivo dos estímulos sensoriais. A informação detectada fica disponível a outros processamentos cognitivos, assim como a noção de percepção consciente, defendida por Schmidt.

A diferença entre detecção (*detection*) e percepção consciente é que o primeiro envolve registro cognitivo sem consciência, segundo Tomlin e Villa (1994), enquanto que o *noticing* requer consciência, pois, para Schmidt (1995, 2001), não existe aprendizagem sem consciência. A

---

<sup>9</sup> *As learners hear and comprehend language, input that is perceived is held in limited-capacity short-term memory very briefly, only to be replaced by the next wave of incoming input, unless attention is engaged so that further mental processing can occur. This further processing has been described as a stage of going from input to intake (Gass, 1988; Vanpatten, 1994a). Intake then undergoes additional mental processing still, and this enables the learner to encode linguistic material into long-term memory.*

divergência entre os autores reside, portanto, na questão da consciência ou não do que foi percebido/detectado.

A aprendizagem implícita, conceituada como "aprendizagem sem consciência" na literatura da área da Psicologia Cognitiva, seria, para Schmidt, impossível, o que não significa dizer, necessariamente, que o autor não acredite na sua existência. No seu entendimento, esse tipo de aprendizagem envolve consciência no nível da percepção consciente.

A atenção perceptual sobre um determinado traço linguístico pode ser induzida estrategicamente pelo professor. Uma dessas estratégias é o *feedback* corretivo que, de acordo com Lightbown e Spada (1990), "significa qualquer indicação ao aprendiz de que o seu uso da língua alvo está incorreto". A correção que o aprendiz recebe pode ser explícita ou implícita. No primeiro caso, a forma gramatical é deliberadamente apontada ao aluno, podendo ou não conter informação metalinguística (por exemplo, o aluno diz: *He go to school everyday* e o professor corrige: "Não, você deve dizer *goes*, não *go*"). Quando a correção é implícita (*recast*), o professor reformula a fala do aluno de modo a conter a forma correta (*Yes, he goes to school everyday*). Sobre isso, Ellis *et al* (2002) salientam que o aprendiz pode não perceber a diferença entre a sua fala e a correção implícita do professor, uma vez que a função corretiva do *recast* nem sempre é aparente.

Tanto a correção implícita como a explícita são, segundo Doughty e Williams (1998b), estratégias de atenção atraída, que podem proporcionar a percepção consciente de determinado aspecto linguístico e, eventualmente, promover a sua aprendizagem.

As solicitações de confirmação e clarificação (*confirmation and clarification checks*), utilizadas em negociações de significados, são consideradas formas implícitas de dar saliência a uma determinada forma. Segundo Ellis *et al* (2002, p. 424), "A saliência e a necessidade comunicativa, ambas evidentes no foco na forma conversacional, constituem a condição ideal para que a percepção e a aquisição ocorram". Outra estratégia implícita com foco na forma<sup>10</sup> é o uso de insumo destacado (*input enhancement* – SHARWOOD SMITH, 1991), definido como:

---

<sup>10</sup> Para Long e Robinson (1998, p.23), "o foco na forma frequentemente consiste em uma mudança ocasional de atenção para aspectos linguísticos – induzida pelo professor e/ou realizada por um ou mais alunos – acionada pela percepção, por problemas de compreensão ou produção. Semelhante ao que ocorre quando falantes nativos, que são bons escritores, pausam para considerar a forma adequada de se remeter a alguém quando redigindo uma carta a um estranho [...]."

[...] uma operação em que a saliência dos traços linguísticos é aumentada através de, por exemplo, o destaque textual (ex.: codificação em cores, negrito) para o insumo visual, e manipulações fonológicas (ex.: repetição oral) para o insumo oral. O pressuposto é que a percepção consciente é um pré-requisito para a internalização (Sharwood Smith 1981; Gass 1988; Schmidt 1990). (HAN *et al.*, 2008, p. 598.)<sup>11</sup>

Este tipo de estratégia visa atrair a atenção do aprendiz para um ou mais traços linguísticos destacados no insumo e, dessa forma, facilitar a sua percepção consciente. Assim como o insumo destacado, o insumo encharcado (*input flooding*) também visa dar saliência a certas estruturas no insumo, através da sua frequência de ocorrência no texto escrito ou falado.

Para Han *et al.* (2008), a diferença entre o insumo destacado (*enhanced input*) e o insumo encharcado (*input flooding*) é que o primeiro acontece pela saliência tipográfica ou fonológica da forma no texto escrito ou oral, enquanto que, no insumo encharcado, a saliência é criada em virtude da frequência de uma ou mais estruturas no texto escrito ou oral. Ambas visam promover atenção induzida do aprendiz.

No presente estudo, utilizamos o insumo encharcado para atrair a atenção de dois grupos de aprendizes iniciantes da língua inglesa, de idades diferentes, para o sintagma nominal 'adjetivo + substantivo' da língua inglesa.

De acordo com Schmidt, 1995 Schmidt, R. (Ed.), 1995. *Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning*. In *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. University of Hawaii, Honolulu, pp. 1–63. Sharwood Smith (1991), quando aspectos linguísticos se tornam mais salientes perceptualmente no insumo, a probabilidade de serem processados é maior em relação a aspectos inerentemente não salientes. Em outras palavras, quanto maior a atenção sobre a forma (em contexto de uso comunicativo), maiores as chances de ela ser internalizada, como também já defendiam Schmidt e Frota (1986).

---

<sup>11</sup> [...] an operation whereby the saliency of linguistic features is augmented through, for example, TE (e.g. color-coding, boldfacing) for visual input, and phonological manipulations (e.g. oral repetition) for aural input. The underlying assumption is that noticing is a prerequisite for intake (Sharwood Smith 1981; Gass 1988; Schmidt 1990).

Nem sempre, entretanto, a relação entre percepção consciente e aprendizagem é vista como uma relação de causa e feito. Ao fazerem uma revisão bibliográfica de estudos entre 1990 e 2008 sobre destaque textual (*textual enhancement*), Han *et al.* (2008) mostraram que a percepção consciente não garante, necessariamente, a aprendizagem/aquisição. Da mesma forma, a percepção consciente induzida pelo destaque textual nem sempre é eficaz, como apontou Sharwood Smith (1991, p. 130):

[...] quando expostos ao insumo destacado externamente, os aprendizes (a) podem ou não percebê-lo ou (b) podem percebê-lo parcialmente, se estiverem ou não prontos para isso, ou, dependendo do grau de convergência existente entre a saliência gerada externa e internamente. Um desencontro pode, assim, ocorrer entre as intenções subjacentes ao destaque do insumo realizado pelo professor ou pelo livro didático e o verdadeiro efeito que esse destaque pode exercer sobre o sistema de processamento do aprendiz.<sup>12</sup>

Com base nas palavras do autor, embora a percepção consciente possa ser direcionada pelo professor, o aprendiz pode perceber outras estruturas no insumo que não sejam necessariamente aquelas destacadas no texto. Nesse sentido, o aprendiz pode gerar insumo destacado próprio (internamente gerado), sem coincidir com o insumo destacado pelo professor ou pesquisador (externamente gerado). Essa limitação do insumo destacado, observado por Sharwood Smith (1991), poderia explicar, por exemplo, o fenômeno da percepção consciente sem aprendizagem/aquisição.

Ainda sobre a citação acima, Sharwood Smith (1991) sugere que o aprendiz pode perceber a forma destacada (ou encharcada), porém pode não estar pronto linguisticamente para adquiri-la, sugerindo que o estágio atual de desenvolvimento linguístico do aprendiz não o habilita a adquirir a forma alvo, como defende Pienemman (1985) em seu artigo *Learnability and syllabus construction*.

---

<sup>12</sup> [...] *when exposed to externally enhanced input, learners (a) may or may not notice it, or (b) may notice it partially, contingent on whether or not they are ready for it or how much overlap there is between externally and internally generated salience. A mismatch may, therefore, arise 'between the intentions lying behind teacher or textbook generated enhancement of the input and the actual effect it comes to have on the learner system'.*

A relação entre percepção consciente e aprendizagem também pode ser afetada pela natureza da estrutura alvo. Han *et al.* (2008) salientaram que certas formas linguísticas são suscetíveis à estratégia do destaque textual (e, por extensão, do encharque), mas outras não parecem se beneficiar dessa estratégia, talvez pela sua complexidade linguística. Em outras palavras, a complexidade de uma estrutura pode afetar a sua saliência e, conseqüentemente, influenciar a sua aprendizagem.

Além da natureza da estrutura, Doughty e Williams (1998b, p. 248) citam Robinson (1995) para argumentar que “a saliência e a percepção consciente podem estar fortemente relacionadas à proficiência do aprendiz e às demandas da tarefa, assim como com a natureza da forma e a sua distribuição no insumo”. Conseqüentemente, a pouca proficiência do aprendiz, atrelada à complexidade da estrutura e a sua posição no insumo (de pouca significância), pode comprometer o foco na forma em situações de uso comunicativo da língua.

Diante desses estudos, é possível concluir que a percepção consciente de uma estrutura pode ou não favorecer a sua aprendizagem; entretanto, não nos parece ser possível a aprendizagem de uma estrutura sem o *noticing*.

A visão de que a atenção é necessária para todo tipo de aprendizado (SCHMIDT, 1995, 2001), seja ele explícito ou implícito, nos conduz a vários questionamentos sobre a natureza de certos aspectos linguísticos da LE. Qual seria a quantidade de atenção necessária para que o aprendiz possa aprender uma determinada forma linguística? Quanta visibilidade uma determinada estrutura precisa ter para poder ser internalizada e aprendida?

A estrutura pesquisada neste estudo tem caráter morfossintático. São sintagmas nominais do inglês em suas versões simples (*snow Ball* – bola de neve) e complexa (*fantastic Italian restaurant* – restaurante italiano fantástico). Através do insumo encharcado (abordagem implícita com foco na forma), a estrutura alvo, em suas versões simples e complexa, foi induzida em contexto comunicativo de língua para ser aprendida por alunos iniciantes da língua inglesa, com idades distintas.

A língua portuguesa apresenta a variante da versão simples da estrutura alvo (boa escola, bon vivã), porém a versão complexa é mais rara, o que torna a sua aquisição mais difícil do que a versão simples. Acredita-se que estruturas simples são mais fáceis de serem adquiridas em relação às complexas, seja de forma explícita ou implícita (DEKEYSER, 1998). Dekeyser (1998) ressalta que os aprendizes

tendem a adquirir regras mais “fáceis” antes das mais complexas, as quais, talvez, nunca serão aprendidas eficazmente, dada a evidência de que, em regras complexas, o ensino explícito e o implícito não parecem ser eficazes.

Por outro lado, Dekeyser e Sokalski (1996, apud DOUGHTY; WILLIAMS, 1998b) argumentaram que "algumas formas linguísticas são fáceis de serem percebidas e compreendidas, mas difíceis de serem produzidas. Outras, no entanto, podem ser difíceis de serem percebidas, mas quando percebidas e aprendidas, são produzidas facilmente." (p. 222)

Os conceitos de estrutura 'fácil' e 'complexa'/'difícil' não é consenso na literatura. Como Doughty e Williams (1998b) explicaram, há muitas nuances do que seja fácil e difícil (complexo). A complexidade/simplicidade de uma estrutura pode estar relacionada ao seu aspecto formal, funcional ou "confiável" (HULSTIJN; DE GRAAFF, 1994). As regras mais confiáveis são as que apresentam maior incidência, que se aplicam à maior parte dos casos. Elas são mais fáceis de serem aprendidas e, por essa razão, poderiam ser percebidas por estratégias implícitas.

Independente da complexidade/simplicidade de uma estrutura, a atenção sobre ela parece ser fundamental para a sua internalização (*intake*) e possível aprendizagem (*learning*). Considerando que crianças e adultos apresentam focos de atenção diferenciados, passamos a discutir, na próxima seção, a relação entre atenção e a idade do indivíduo.

### 1.3 A RELAÇÃO ENTRE ATENÇÃO E IDADE

Estudos sobre a atenção de crianças têm sido conduzidos isoladamente de pesquisas sobre a atenção de adultos e adolescentes, tornando difícil tecer um liame comparativo entre a atenção em diferentes idades. Além disso, muitos trabalhos que correlacionam atenção e idade lidam com questões muito distintas. De um lado, observamos assuntos como hiperatividade e déficit de atenção em crianças, que se referem à dificuldade de concentração da atenção (falta de tenacidade) e, de outro, temas relacionados à memória, quando se tratam de adultos longevos.

A literatura traz duas teorias de desempenho de vigilância<sup>13</sup>: a Teoria da Carga Perceptiva (LAVIE, 1995), que deriva de modelos gerais de processamento da informação, e a Teoria da Estimulação Ótima (*Optimal Stimulation Theory*), desenvolvida por Berlyne (1960).

A Teoria da Carga Perceptiva (*Perceptual Load Theory*) defende que o mecanismo de seleção perceptual é capaz de excluir estímulos distrativos irrelevantes em situações de alta carga perceptiva. Essa teoria se aplica aos indivíduos de qualquer idade em processo de aprendizagem.

Lavie (1995) formulou sua teoria a partir de estudos envolvendo cargas perceptuais (*perceptual loads*) variadas e diferenciadas, e concluiu que todas as cargas utilizadas eliminaram o fator distrativo. Ainda, de acordo com o autor, “a seleção é a consequência natural da atenção alocada. Para explicar a atenção seletiva, podemos assumir que o controle voluntário se restringe às prioridades determinantes na alocação da atenção, entre a informação relevante e a irrelevante” (p. 462). Interpretando o autor, o sistema atencional voluntário de um indivíduo decide o que é relevante ou não a ser focado. Sob essa perspectiva, é possível concordar com Williams (2001) que, quando o aprendiz necessita utilizar uma determinada forma linguística para se comunicar ou para realizar uma dada tarefa, essa necessidade comunicativa aumenta a saliência da estrutura e, conseqüentemente, permite ao aprendiz percebê-la. Nesse sentido, a necessidade comunicativa de uma forma dá saliência natural a ela. Essa necessidade pode, algumas vezes, ser induzida quando, por exemplo, a estrutura se torna essencial para a realização de uma tarefa. É o caso de tarefas focadas (ELLIS, 2003) e de tarefas que requerem o uso quase obrigatório da estrutura-alvo (*task-essentialness of a structure* – LOSCHKY; BLEY-VROMAN, 1993).

A teoria de Lavie (1995) parte do princípio de que a nossa capacidade de processamento da informação é limitada e que os vários procedimentos envolvidos numa determinada tarefa ou habilidade podem, diferentemente, causar efeito exaustivo sobre os recursos atencionais do indivíduo.

Com relação à Teoria da Estimulação Ótima, considera-se que a atenção pode ser comprometida quando o indivíduo realiza uma tarefa pouco prazerosa, o que reduz o seu engajamento comportamental e psicológico e o seu desempenho efetivo na atividade

---

<sup>13</sup> Vigilância ou atenção focada descreve a habilidade com que os indivíduos permanecem atentos e alerta a um estímulo por um determinado tempo.

(PARASURAMAN, 1984). Essa teoria pode talvez explicar o baixo interesse de crianças e adultos em atividades pouco desafiadoras e significativas.

Na literatura clínica, pesquisadores se basearam na Teoria da Estimulação Ótima para explicar a influência da excitação no comportamento de crianças. Essa teoria, fruto de modelos homeostáticos<sup>14</sup>, defende que:

Para todos os organismos, existe um nível ótimo de estimulação determinado biologicamente. Quando esse nível de estimulação não está presente, a atividade pode servir como um regulador homeostático. Isto é, um organismo iniciará a atividade de busca de estimulação quando houver estimulação insuficiente; e quando houver estimulação excessiva, o organismo irá restringir a atividade e evitar a estimulação. (ZENTAL; ZENTAL, 1983, p.447).<sup>15</sup>

Segundo Zentall e Zentall (1983, cf. 446), a teoria da Estimulação Ótima costuma explicar um grande número de estudos que manipulam o nível de estimulação ambiental e de administração medicamentosa em populações normais e com patologias especiais. A estimulação é definida com base em tensões musculares, eletroencefalogramas e respostas cardiovasculares.

Os autores realizaram um estudo envolvendo tarefas com níveis elevados de estimulação para explicar o comportamento de crianças diagnosticadas com autismo e, também, com TDHA (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), que são frequentemente descritas como apáticas e hiperativas, respectivamente. As crianças tinham que realizar tarefas, as quais incluíam, intencionalmente, momentos de espera. Durante as tarefas, os movimentos de excitação (conversa, movimento corporal) foram registrados. Os dois grupos demonstraram maior excitação nos momentos de espera; no entanto, as hiperativas foram mais ativas. As combinações de alta e baixa estimulação nos

---

<sup>14</sup> O conceito de homeostase é amplamente utilizado na Fisiologia e na Psicologia para identificar o que parece ser um atributo dos organismos vivos: a tendência em se manter e restaurar certos estados estáticos ou condições do organismo (STAGNER, 1968).

<sup>15</sup> *There exists for all organisms a biologically determined optimal level of stimulation. When that level of stimulation is not present, activity can serve as a homeostatic regulator. That is, an organism will initiate stimulation-seeking activity when there is insufficient stimulation; and when there is excessive stimulation, the organism will restrict activity and avoid stimulation.*

vários tipos de tarefas contribuíram com os aumentos exagerados da auto-estimulação das crianças, comprometendo o seu desempenho na tarefa. Segundo Zentall e Zentall (1983, p. 449), tanto as crianças autistas como as ativas demonstraram o mesmo comportamento em ambiente natural de baixa estimulação.

Na tentativa de aumentar a estimulação e, conseqüentemente, a excitação, as crianças normais tornam-se progressivamente irrequietas à medida que elas forem obrigadas a se sentar em silêncio. Igualmente, quando as crianças normais estão exaustas, também demonstram comportamento hiperativo.<sup>16</sup>

Outros dois experimentos com crianças hiperativas e grupo controle, conduzidos por Zentall e Zentall (1980), em sala de aula, investigaram a relação entre a atenção sobre uma tarefa e barulhos linguísticos (barulhos do ambiente, incluindo conversas). Em um dos experimentos, as crianças hiperativas demonstraram maior excitação diante dos barulhos linguísticos, desenvolvendo as tarefas de matemática e de alfabeto com menor sucesso, mas seu desempenho foi melhor nessas tarefas quando em ambiente de menor barulho. Em outro experimento, com tarefa mais desafiadora, os efeitos dos barulhos foram menos perceptíveis para ambos os grupos.

Esses dados parecem demonstrar que a demanda da tarefa (grau de dificuldade, exigência) resultaram em uma maior atenção dos participantes, com melhores resultados, do que a tarefa mais fácil. Quando se acrescentou uma tarefa mais desafiadora ao barulho, o desempenho dos alunos pareceu ser tão bom quanto à combinação entre silêncio e tarefa menos desafiadora. Essas descobertas sugerem que a dificuldade de uma tarefa pode influenciar a estimulação/excitação (*arousal*) tanto em crianças normais como em hiperativas.

As teorias da estimulação ótima mostram que o tipo de tarefa, a sua complexidade e o estágio de desenvolvimento cognitivo do indivíduo pode ter influência em seu nível de atenção. Também parece haver consenso na literatura de que a prática, a quantidade e a duração

---

<sup>16</sup>*In an attempt to increase stimulation and thereby arousal, normal children become increasingly restless the longer they are required to sit quietly. Similarly, normal children when fatigued show hyperactivelike behavior.*

do estímulo e o tipo de resposta afetam a atenção e, conseqüentemente, o desempenho do indivíduo na tarefa (Zentall; Zentall, 2000).

Os resultados das pesquisas de Zentall e Zentall (1980, 2000) poderiam explicar a dispersão ocasional ou frequente da atenção de crianças durante o ensino do professor ou a realização de uma tarefa de aprendizagem. Estímulos externos à sala de aula e as conversas paralelas podem eventualmente divergir a atenção focal dessas crianças. Se a atenção sobre a forma linguística é realmente fator desencadeador da aprendizagem de LE, como pensam Schmidt (1995, 2001) e outros linguistas aplicados, temos que admitir que tais estímulos podem eventualmente prejudicar a aprendizagem. Há que se considerar, entretanto, a diferença entre a dispersão da mente no cérebro e a dispersão do olhar da criança. O olhar pode estar distante, porém a mente pode se encontrar atenta.

De acordo com Zimmer (2009), a mente distraída não é, necessariamente, sinal de chateação. Trata-se de uma característica do ser humano. Porém, há aspectos negativos nesta dispersão, como afirma o pesquisador:

Quando nossas mentes vagueiam, perdemos contato com o mundo exterior. Na verdade, não 'apagamos', é claro; porém ficamos mais propensos a cometer erros, a não codificar [informações nas] memórias, ou a perder alguma conexão. Dispersar nos torna particularmente predispostos a esses erros.<sup>17</sup>

Nesse sentido, tanto crianças como adultos podem se dispersar ou vaguear mentalmente durante a realização de uma tarefa que requeira a sua atenção para um ou mais aspectos linguísticos da LE, por exemplo. No entanto, parece que as crianças são mais vulneráveis a essa dispersão, conforme sugerem Zentall e Zentall (2000).

Em estudos sobre vigilância com crianças, não parece haver consenso com relação à idade em que o foco da atenção se torna constante. Lavie (1995) demonstrou que há uma fase de maior foco atencional entre 6 e 8 anos, com rápidas dispersões em idade entre 8 e 10 anos. Greenberg e Waldman (1993), por outro lado, mostraram haver maior foco de atenção entre 6 e 12 anos. Contrariamente, McKay *et al.*

---

<sup>17</sup> *When our minds wander, we lose touch with the outside world. We don't actually black out, of course, but we are more likely to make mistakes, fail to encode memories, or miss a connection. Zoning out makes us particularly prone to these errors.*

(1994) salientaram que a estabilidade relativa do foco de atenção acontece na idade de 11 anos até a fase adulta. Os resultados dessas pesquisas não são consensuais, devido às suas idiossincrasias metodológicas, à tarefa utilizada e ao tipo de análise conduzida.

Ao comparar o foco atencional de crianças e de adultos, Brown (2001) afirma que o foco de atenção da criança é mais espontâneo e periférico. E, por esta razão, a aprendizagem de LE parece exigir menor esforço cognitivo por parte das crianças em comparação aos adultos.

Há ainda os que defendem que as crianças aprendem melhor de maneira implícita (sem consciência do que estão aprendendo), enquanto que os adultos aprendem melhor de maneira explícita (com consciência do que estão aprendendo). Segundo Dekeyser (2003, p. 334), "a mudança de processos implícitos para processos explícitos, durante a infância, explica dois achados importantes sobre as diferenças de idade na aprendizagem de L2: as crianças aprendem melhor e os adultos aprendem mais rápido."

Nessa perspectiva, Brown (2001) salientou que o adulto pode desempenhar melhor do que a criança, devido a sua capacidade de reter um número maior de informações, de utilizar processos dedutivos e de lidar com regras e conceitos abstratos. Para o autor, o contexto de instrução pode impor algumas dificuldades às crianças e aos adolescentes, o que não acontece, necessariamente, com os adultos, que possuem capacidade de concentração maior, adapta-se melhor a atividades descontextualizadas e a pouca variação de atividades de aprendizagem. Submetidas a esse tipo de metodologia, crianças e adolescentes podem apresentar instabilidade atencional, tornando-os distantes do foco da aprendizagem. Por outro lado, é interessante ressaltar que a criança é geralmente espontânea, curiosa e desinibida (ELLIS, 2004), o que a favorece o aprendizado de uma LE.

Sabemos que tanto crianças como adultos podem igualmente ser bem sucedidos no aprendizado de uma LE, entretanto, quando nos referimos à atenção de diferentes grupos etários a determinadas estruturas linguísticas, sob as mesmas condições de tratamento pedagógico, fica a dúvida sobre o desempenho de cada grupo, em particular a relação da atenção dispensada e o aprendizado da estrutura. É essa relação, portanto, que a presente pesquisa busca fazer, entre idade, atenção perceptual e aprendizado. No próximo capítulo descrevo como o estudo foi conduzido.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

O propósito deste capítulo é descrever os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e a análise dos dados desta pesquisa. Início com a caracterização do estudo, a seleção da estrutura linguística, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta. Finalizo com a metodologia de análise dos dados.

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa é de natureza exploratória e de metodologia quantitativa. Na abordagem quantitativa, busca-se determinar as relações entre duas ou mais variáveis em uma dada população ou num dado fenômeno.

Neste estudo, busquei relacionar as variáveis idade e percepção consciente para tratar do fenômeno da aprendizagem do sintagma nominal 'adjetivo + substantivo' da língua inglesa, que costuma causar dificuldades quando alunos brasileiros compreendem e produzem essa estrutura em contextos de uso dessa língua.

As pesquisas quantitativas podem ser de cunho descritivo, quando os participantes são submetidos a uma única medida no estudo, ou de cunho experimental, quando envolvem medidas antes e após o tratamento realizado, com o objetivo de estabelecerem causalidade (HOPKINS, 2000). Nas palavras de Cerro e Bervian (2004, p. 68), a pesquisa experimental:

[...] caracteriza-se por manipular diretamente as variáveis relacionadas com o objeto de estudo. Nesse tipo de pesquisa, a manipulação das variáveis proporciona o estudo da relação entre causas e efeitos de um determinado fenômeno. Com a criação de situações de controle, procura-se evitar a interferência de variáveis intervenientes. Interfere-se diretamente na realidade, manipulando-se a variável independente a fim de observar o que acontece com a dependente.

Este estudo tem caráter semi-experimental, pois não envolveu um grupo de controle ou uma grande amostra da população investigada. Porém, lidou com variáveis correlacionadas (idade, percepção consciente e aprendizagem). Segundo Mackey e Gass (2005, p. 145), a pesquisa correlacional ou associativa, de base quantitativa,

[...] pode ser utilizada de diferentes maneiras: para testar uma relação entre variáveis e para fazer previsões. As previsões dependem do resultado da forte relação entre as variáveis. Ou seja, se as variáveis estão fortemente relacionadas, podemos prever a probabilidade da presença de outras variáveis.<sup>18</sup>

Neste estudo, a variável independente se refere ao fator idade (que influencia outras variáveis) e a variável dependente (sobre a qual a variável independente age) compreende o desempenho dos estudantes nos testes, que foram utilizados para avaliar a percepção consciente e a aprendizagem dos alunos.

## 2.2 A SELEÇÃO DA ESTRUTURA LINGUÍSTICA

A escolha da estrutura linguística para esta pesquisa foi motivada pela posição que o adjetivo ocupa em frases nominais da língua inglesa (i.e., antes do substantivo), que é diferente de sua posição no português (i.e. depois do substantivo, na grande maioria dos casos).

Do ponto de vista sintático, o adjetivo pode ser atributivo ou predicativo, dependendo de sua posição na sentença (CRUSE, 2000). Um adjetivo está em posição atributiva quando se liga de forma direta a um nome. Quando é acompanhado de verbo copular, assume posição predicativa. A posição atributiva é de interesse desta pesquisa pelo lugar que o adjetivo geralmente ocupa no sintagma nominal em inglês.

Na língua portuguesa, a posição do adjetivo atributivo é normalmente pós-nominal (ex.: crime premeditado / \*premeditado crime). Há casos, porém, em que o adjetivo só pode ocorrer em posição

---

<sup>18</sup> [...] can be used in different ways: to test a relationship between or among variables, and to make predictions. Predictions are dependent on the outcome of strong relationship between or among variables. That is, if variables are strongly related, we can often predict the likelihood of the presence of the other(s).

pré-nominal (ex.: o suposto criminoso/ \*o criminoso suposto) ou, ainda, em ambas as posições, pré- e pós-nominal (ex.: a difícil tarefa / a tarefa difícil).

Na língua inglesa, por outro lado, o adjetivo atributivo ocupa quase sempre posição pré-nominal (ex.: *network of physical circumstances*)<sup>19</sup>, podendo o sintagma receber mais de um adjetivo nessa posição (ex.: *network of physical, spatial, temporal, social, interacional, institutional, political, and historical circumstances*). Esse comportamento sintático costuma causar problemas de compreensão e produção para alunos brasileiros de inglês como LE. Na compreensão, é possível observar aprendizes entendendo *practical exercises* como a prática de exercícios.

Na produção oral ou escrita, aprendizes costumam usar formas como *car black\** e *beach crowded and dirty\**. Esta tendência pode ser explicada pela transferência que os alunos fazem da posição do adjetivo em sua língua materna (o português) para a língua que estão aprendendo (o inglês), e pela pouca saliência perceptual da posição pré-nominal do adjetivo na língua portuguesa.

Nesta pesquisa, o sintagma nominal do inglês foi investigado em sua versão simples, isto é, com um único adjetivo antecedendo o substantivo, como em *fast motorcycle* e *brave gorilla*, e em sua versão complexa, com dois adjetivos antecedendo o substantivo, opinião e origem, cuja ordem entre eles é sempre o adjetivo de opinião precedendo o adjetivo de origem, como em *elegant English man* e *fantastic Italian restaurant*.

## 2.3 OS PARTICIPANTES

O estudo contou com a participação de dois grupos de alunos iniciantes de inglês como LE da rede pública de ensino de Florianópolis. O Grupo 1 (G1) consistiu em 21 crianças na faixa etária entre 09 e 10 anos (pré-adolescência), que estudam na 4ª série (5º ano) do ensino fundamental da Escola Municipal Beatriz de Souza Brito, situada no Bairro do Pantanal. O Grupo 2 (G2) foi constituído por alunos adolescentes entre as idades de 15 a 18 anos (pós-adolescência), que

---

<sup>19</sup> Há casos em que o adjetivo é posicionado após o substantivo (ex.: *Please send me all the tickets available*). (SWAN, 1980, p.15).

cursam a Educação para Jovens e Adultos (EJA) da escola Municipal José do Valle Pereira, denominada EJA Núcleo Centro II, localizada no bairro do João Paulo, e também do Núcleo Norte II, localizado na escola Osmar Cunha, de Canasvieiras.

O G1 foi escolhido para representar crianças dentro do chamado *período crítico* e, conforme a HPC, elas estariam mais aptas a aprender inglês. O G2 foi selecionado por ser um grupo que, conforme estudos mencionados (ELLIS, 1994; BASSO, 2008 entre outros), apresenta maior maturidade cognitiva em relação ao G1, com maior capacidade de resolução de problemas e, dessa forma, maior atenção perceptual sobre o traço linguístico estudado.

Além do critério idade, considerou-se o nível de proficiência em inglês dos alunos participantes, uma vez que a estrutura linguística sob investigação é geralmente aprendida em estágios iniciais. Por essa razão, foram escolhidos somente alunos iniciantes da língua inglesa.

Cabe ainda ressaltar que os participantes, voluntariamente, consentiram, juntamente com seus responsáveis (por serem menores de idade), em participar deste estudo conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, presente no Apêndice 1.

## 2.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA

Inicialmente, um **questionário** (Apêndice 2) foi elaborado para investigar a experiência escolar prévia dos participantes na língua inglesa, seu contato com essa língua, sua motivação e as dificuldades que enfrentaram neste aprendizado, visando construir um perfil dos informantes.

Além do questionário, um **teste de seleção** (Apêndice 3) foi produzido a fim de verificar o conhecimento prévio dos alunos da versão simples e complexa da estrutura-alvo. Esse teste consistiu em nove questões de múltipla escolha, quatro envolvendo o sintagma nominal em sua versão simples (*cordless phone, comfortable house, elegant boy* e *gigantic tree*) e três questões envolvendo o sintagma nominal em sua versão complexa (*fantastic Italian restaurant, beautiful Japanese girl, mystic Chinese dragon*).

A título de investigação, duas questões envolveram substantivo pré-modificado por outro substantivo (*History book* e *diamond ring*). Embora *book of History* e *ring of diamond* sejam possíveis construções

na fala de nativos da língua inglesa, a intenção de incluí-los nesta pesquisa foi especular se o insumo encharcado teria influência na inversão dessas palavras.

Para a elaboração do teste de seleção foram considerados: palavras cognatas ao português (*history, phone, restaurant, fantastic*, entre outras), vocábulos familiares para alunos iniciantes da língua inglesa (*book, school, house, restaurant*) e figuras ilustrativas, visando facilitar a compreensão do significado dos sintagmas nominais e, assim, liberar recursos atencionais para a sua forma. As alternativas incorretas foram elaboradas considerando a linearidade do sintagma nominal na língua portuguesa (ex.: *girl Japanese beautiful* – garota japonesa bonita; *fantastic restaurant Italian* – fantástico restaurante italiano).

Foi nesta fase da pesquisa que os participantes foram selecionados, a partir de suas respostas corretas e incorretas no teste de seleção. Os alunos que tiveram, no mínimo, três questões incorretas da versão simples (no total de seis) fizeram parte do estudo. Nessa contagem, as alternativas - *book of history* e *ring of diamond* - foram consideradas incorretas, dado o objetivo de especular a influência do insumo encharcado em sintagmas com substantivo pré-modificado por outro. Do mesmo modo, os alunos que tiveram, no mínimo, duas questões incorretas da versão complexa (no total de 3) ou, ainda, foram capazes de acertá-las, mas erraram a maioria das questões relativas à versão simples, também integraram o estudo. Os demais alunos, que mostraram conhecer a estrutura-alvo em sua versão simples e complexa, participaram dos jogos, porém seus dados foram descartados. Sua participação se explica pela norma das escolas envolvidas, as quais proíbem alunos fora de sala de aula. Esses alunos se agruparam entre si para a realização dos jogos e testes propostos.

Ainda como coleta de dados, **dois jogos** foram elaborados e aplicados em dois encontros distintos nos grupos pesquisados (G1 e G2). Eles foram denominados “Quem ganha mais prêmios?” (Jogo 1 - Apêndice 4) e “Quem ganha mais pontos?” (Jogo 2 – Apêndice 6). O objetivo dos jogos 1 e 2 foi avaliar a percepção consciente dos alunos sobre a versão simples e complexa, respectivamente.

O Jogo 1, para ambos os grupos, foi um jogo de tabuleiro com 32 espaços. Os 12 primeiros espaços trazem figuras de animais (para o G1) ou objetos de desejo pessoal (para o G2) com suas respectivas descrições (ex.: *charming kangaroo* - para o G1; *modern refrigerator* - para o G2), visando oferecer amostras ou evidências positivas do sintagma nominal em sua versão simples. Os espaços restantes são

definidos por letras do alfabeto, que correspondem aos cartões que cada aluno deve retirar de um maço de cartas, estando presente o adjetivo num cartão e o substantivo em outro, ambos identificados com a mesma letra do alfabeto. Assim sendo, o aluno retira dois cartões "A", um referente ao adjetivo e outro ao substantivo, que devem ser colados na ordem em que o aluno considera correta, em um quadro fornecido a ele para essa finalidade. Não houve amostras de sintagmas com substantivo pré-modificado por outro substantivo no jogo das crianças. Mas no jogo dos adolescentes, cinco amostras foram proporcionadas: *baseball cap*, *chocolate box*, *camping backpack*, *AM/FM radio* e *sports car*.

Os alunos foram instruídos a "prestar[em] bastante atenção na ordem correta das palavras dos cartões, pois haveria uma regra a ser descoberta". Este tipo de enunciado é uma intervenção explícita (*noticing instruction*), segundo Reinders e Ellis (2009).

Ao final do Jogo 1, os alunos tiveram que calcular os seus pontos a partir de uma tabela, que apresentou a ordem correta dos sintagmas nominais e o valor numérico correspondente. Ganhava-se apenas 1 ponto os cartões com sequência diferente da apresentada na tabela (Vide Apêndice 4).

O Jogo 1 foi realizado em duplas, com o uso de uma ficha (de um lado o número 1 e do outro o número 2) e dois pinos que identificaram cada um dos jogadores. Os alunos tinham que jogar a ficha, e o número obtido (1 ou 2) correspondia ao número de espaço(s) que teria(m) que ser avançado(s) com o pino no tabuleiro.

Foi na fase da arrumação dos cartões que o *noticing* sobre a ordem do sintagma foi avaliada. Foram 10 rodadas para cada participante nessa fase e, conseqüentemente, 10 produções analisadas individualmente.

O jogo de tabuleiro foi escolhido por ser muito comum e apreciado em nossa cultura e a "sua prática incentiva a capacidade de memória, ajuda a desenvolver o raciocínio lógico e abstrato."<sup>20</sup>

Logo após o Jogo 1, o G1 e o G2 foram submetidos ao **Teste 1** (Apêndice 5), que consistiu nas quatro questões referentes à versão simples e nas duas questões contendo o substantivo pré-modificado por outro substantivo do teste de seleção, e em uma pergunta aberta, solicitando o critério utilizado pelo aluno para ordenar os cartões. O objetivo foi comparar o desempenho dos grupos na versão simples do teste de seleção (antes da exposição ao insumo encharcado) com o seu

---

<sup>20</sup> Jogos de Tabuleiro. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo\\_de\\_tabuleiro](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo_de_tabuleiro). Acesso em 21/08/2011.

desempenho no Teste 1 e, assim, verificar se o insumo encharcado, presente no Jogo 1, foi suficiente para gerar *noticing*.

O Jogo 2, por sua vez, reproduzido no Apêndice 6 e intitulado *Quem ganha mais pontos?*, apresenta um conjunto de descrições de produtos de uma loja e, ao contrário do Jogo 1, foi realizado individualmente. O Jogo 2, assim como o Jogo 1, apresenta uma versão para crianças e outra para adolescentes e traz, inicialmente, duas prateleiras com a descrição de seis produtos em cada uma, totalizando 12 descrições de brinquedos no jogo infantil (ex.: *traditional Spanish doll*) e 12 descrições de produtos internacionais no jogo para os adolescentes (ex.: *beautiful Viking bracelet*).

As descrições seguiram a ordem do sintagma nominal em sua versão complexa: adjetivo de opinião + adjetivo de origem + substantivo. Nas duas versões de jogo, os adjetivos de opinião foram os mesmos, sem se repetirem no mesmo jogo, para evitar cópia de descrições anteriores. Os adjetivos de origem foram escolhidos de acordo com a nacionalidade de cada objeto exposto. Não foram os mesmos entre os dois jogos, porém, foram, em sua grande maioria, cognatos com palavras da língua portuguesa (*Mexican, American*), e também não se repetiram no mesmo jogo. Estes cuidados foram tomados para que as duas versões do mesmo jogo pudessem apresentar a mesma complexidade linguística.

Com base nas descrições dos objetos apresentados, nas duas primeiras prateleiras, os alunos tiveram que organizar as prateleiras restantes, utilizando os cartões recebidos. Esses cartões consistiam em dez conjuntos de três cartas, uma contendo o adjetivo de opinião, outra o adjetivo de origem e a terceira carta o substantivo: todas identificadas por uma mesma letra do alfabeto, visando ajudar o jogador a localizar o brinquedo/ produto a ser descrito na prateleira.

Em posse dos cartões, os alunos tiveram que aplicar a regra correta do sintagma nominal no momento da sua colagem nas devidas prateleiras. Foi, nesse momento, que o *noticing* sobre a ordem dos adjetivos e substantivo, em sua versão complexa, foi avaliado. Foram, no total, 10 produções analisadas individualmente.

Da mesma forma que no Jogo 1, no Jogo 2, a instrução sobre a colagem dos cartões mencionou a necessidade de os alunos prestarem bastante atenção em uma regra que deveriam descobrir para a sequência correta dos cartões.

Para o cálculo dos pontos, os alunos receberam uma tabela que apresentou a ordem correta dos sintagmas nominais e o valor numérico

correspondente. Ganhava-se apenas 1 ponto os cartões com sequência diferente da apresentada na tabela (Vide Apêndice 6).

Após o Jogo 2, o G1 e o G2 foram submetidos ao **Teste 2** (Apêndice 7), que consistiu nas três questões referentes à versão complexa do teste de seleção e em uma pergunta aberta, solicitando o critério utilizado pelo aluno para ordenar os cartões. O objetivo foi comparar o desempenho dos grupos na versão complexa do teste de seleção (antes da exposição ao insumo encharcado) com o seu desempenho no Teste 2 e, assim, verificar se o insumo encharcado, presente no Jogo 2, foi suficiente para gerar *noticing*.

Tanto o Jogo 1 como o Jogo 2 foram cronometrados. Os participantes anotaram em seus quadros individuais o momento de início e de término de cada jogo. Este dado possibilitou relacionar o fator tempo com o desempenho dos alunos.

Tanto as crianças como os adolescentes que obtiveram mais pontos nos jogos ganharam uma caixa de bombom como prêmio. Além dos Jogos 1 e 2, um **Pós-Teste** (Apêndice 8) foi elaborado para examinar se o sintagma nominal, que fora encharcado nos jogos 1 e 2, foi aprendido/ adquirido pelos participantes. O teste consistiu em três atividades: uma de julgamento gramatical, uma de produção escrita e a terceira de compreensão escrita.

A atividade de julgamento gramatical compreendeu oito questões que visaram testar o conhecimento explícito dos alunos sobre a ordem correta do adjetivo no sintagma nominal, avaliando se as formas apresentadas eram gramaticais ou agramaticais. Para as formas não gramaticais, os participantes foram solicitados a fornecer a expressão correta. Foram quatro questões envolvendo a versão simples da estrutura-alvo (3 com substantivo pré-modificado por um adjetivo, como em *intelligent man*, e 1 com substantivo pré-modificado por outro substantivo, como em *tomato salad*) e quatro questões da versão complexa.

A atividade de produção escrita apresentou oito questões de tradução, quatro com a versão simples (2 com substantivo pré-modificado por um adjetivo e 2 com substantivo pré-modificado por outro substantivo) e quatro questões com a versão complexa. Palavras-chave foram fornecidas para facilitar a construção da frase, cabendo aos alunos a tarefa de ordená-las corretamente.

A atividade de compreensão em leitura envolveu nove sentenças, cada uma com três alternativas apresentando compreensões distintas. Os alunos foram solicitados a assinalar a opção que mais se aproximava de

seu entendimento. Foram seis sentenças com a versão simples (3 com substantivo pré-modificado por um adjetivo e 3 com substantivo pré-modificado por outro substantivo) e três com a versão complexa da estrutura-alvo.

Após a realização do Pós-Teste, todas as crianças e o grupo de adolescentes de uma das escolas receberam uma gratificação simbólica pela sua participação na pesquisa. Para o grupo de adolescentes foram sorteados dois MP3, para que a motivação permanecesse durante todo o processo da aplicação das atividades.

## 2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA

O estudo foi conduzido em três etapas. Na primeira etapa, os participantes preencheram um questionário de perfil e o teste de seleção, que levou, em média, uma hora-aula. A segunda etapa consistiu na aplicação dos Jogos 1 e 2 em encontros diferentes, visando expor os alunos ao insumo encharcado com a estrutura-alvo em suas versões simples e complexa, respectivamente, e possibilitar a percepção consciente dessas estruturas. Os participantes tiveram uma hora-aula para realizar cada um dos jogos.

A terceira e última etapa compreendeu a aplicação do Pós-Teste, que foi administrado uma semana após a realização dos Jogos 1 e 2, com o objetivo de avaliar a aprendizagem dos participantes. Eles tiveram uma hora-aula para realizar esse teste.

Os Quadros 2.1, 2.2 e 2.3, a seguir, trazem o cronograma de aplicação da pesquisa nos grupos investigados.

<b>SEMANA 1</b>	<b>SEMANA 2</b>		<b>SEMANA 3</b>
Encontro 1 <b>(26/04/2011)</b>	Encontro 2 <b>(03/05/2011)</b>	Encontro 3 <b>(05/05/2011)</b>	Encontro 4 <b>(10/05/2011)</b>
Aplicação do questionário de perfil e do teste de seleção.	Implementação do Jogo 1 e Teste 1.	Implementação do Jogo 2 e Teste 2.	Aplicação do Pós-Teste

**Quadro 2.1** – Cronograma de aplicação da pesquisa no G1.

SEMANA 1	SEMANA 2		SEMANA 3
Encontro 1 (03/05/2011)	Encontro 2 (10/05/2011)	Encontro 3 (12/05/2011)	Encontro 4 (17/05/2011)
Aplicação do questionário de perfil e do teste de seleção	Implementação do Jogo 1 e Teste 1.	Implementação do Jogo 2 e Teste 2.	Aplicação do Pós-Teste

**Quadro 2.2** – Cronograma de aplicação da pesquisa no G2 – João Paulo

SEMANA 1	SEMANA 2		SEMANA 3
Encontro 1 (02/06/2011)	Encontro 2 (07/06/2011)	Encontro 3 (09/06/2011)	Encontro 4 (14/06/2011)
Aplicação do questionário de perfil e do teste de seleção	Implementação do Jogo 1 e Teste 1.	Implementação do Jogo 2 e Teste 2.	Aplicação do Pós-Teste

**Quadro 2.3** – Cronograma de aplicação da pesquisa no G2 – Canasvieiras

Antes do início da coleta de dados, os Jogos 1 e 2 foram pilotados com um grupo de quatro meninas na faixa etária de 10 anos, estudantes do 5º ano (6ª série) do ensino fundamental privado, a fim de avaliar até que ponto esses instrumentos estariam atendendo aos objetivos da pesquisa.

### 2.5.1 A implementação no G1

A condução da pesquisa no G1 aconteceu em uma turma de 4º ano (5ª série) do ensino fundamental, que não possui inglês em sua grade curricular.

De uma turma de 24 alunos, três eram conhecedores da estruturalvo e, como já mencionado, os seus dados foram descartados da pesquisa. Entretanto, eles não foram impossibilitados de participarem dos jogos e do Pós-Teste. No Jogo 1, esses alunos foram convidados a formar um trio. No G1, assim como no G2, o Jogo 1 foi exemplificado com os participantes da seguinte forma: “Se caírem na casa *mysterious cat*, por exemplo, deve-se assinalar no quadro de contagem de pontos o prêmio *mysterious cat*.” Essa explicação envolveu destaque textual para o sintagma nominal.

Durante a colagem dos cartões, no Jogo 1, foi ressaltado que o parceiro não deveria fornecer qualquer ajuda ao colega e que cada um deveria proceder individualmente. Os participantes também foram instruídos a colocar o horário de término do jogo assim que finalizassem.

Conforme as duplas iam terminando, recebiam instrução para colocar em filas as carteiras. Seus tabuleiros e *kits* foram recolhidos e o Teste 1 distribuído. Os que iam terminando o Teste 1, recebiam uma tabela para o cálculo de seus pontos (as Tabelas individuais de colagem dos cartões permaneceram com os participantes). Os pontos foram conferidos pela pesquisadora e, no encontro seguinte, o ganhador foi anunciado e o prêmio entregue foi uma caixa de bombom.

Para o Jogo 2, realizado individualmente, os mesmos procedimentos utilizados para o Jogo 1 foram seguidos.

No Pós-Teste, o enunciado de cada atividade (Julgamento Gramatical, Produção Escrita e Compreensão Escrita) foi lido e explicado aos participantes, que também foram orientados a não se comunicar com os colegas. Assim que todos terminaram o Pós-Teste, as crianças receberam bombons pela participação em agradecimento.

É importante salientar que a escola que acolheu esta pesquisa, Escola Municipal de Florianópolis Beatriz de Souza Brito, é uma instituição de ensino fundamental público, muito bem cuidada, havendo uma boa interação entre docentes, pais, alunos e administração, o que refletiu no engajamento, responsabilidade e boa disciplina dos alunos. Desde o primeiro momento, a pesquisa foi muito bem recebida pela direção, coordenação e pelo professor da turma. Esses fatores foram fundamentais para o sucesso da coleta de dados e para a motivação que os alunos demonstraram ter ao participar da pesquisa.

### **2.5.2 A implementação no G2**

Ao contrário do G1, a coleta de dados com o grupo de adolescentes veio acompanhada com muitas dificuldades. Inicialmente, foi muito trabalhoso encontrar uma turma escolar de adolescentes entre 15 e 18 anos que não conhecessem o traço linguístico-alvo, tendo em vista que o sintagma nominal em questão é geralmente abordado na 5ª série (6º ano). Dessa maneira, a modalidade de ensino selecionada foi a

EJA (Educação para Jovens e Adultos), pois seus estudantes, por razões diversas, retornam à escola para complementarem seus estudos.

Após muita procura e contatos, iniciei a coleta de dados no Núcleo EJA - Centro I, que funciona na escola Municipal de Florianópolis Silveira de Souza. Após a pesquisa ser aprovada pela Gerência de Ensino do Município, contatei a escola e planejamos a coleta de dados com uma turma de 30 adolescentes regularmente matriculados. Entre eles, apenas 2 eram conhecedores da estrutura-alvo.

Assim que a Etapa 1 do estudo havia sido concluída nessa turma, o Jogo 1 foi aplicado em data específica. Durante a sua implementação, decorridos aproximadamente 20 minutos, quando os alunos estavam finalmente engajados na atividade, a sala de aula foi invadida por quatro policiais militares armados, exigindo que todos os meninos se encostassem à parede e as meninas se dirigirem à frente da sala. Os meninos passaram por revista corporal e as meninas tiveram seus pertences revistados. Os policiais ainda revistaram armários, lixo e o material da pesquisa, pinos, fichas, tabuleiros, cartões, cartela de pontos iam se espalhando pelo chão e sendo pisoteados. Os policiais saíram da sala sem nada encontrar, pois uma denúncia anônima havia sido feita sobre a presença de aluno armado na escola. Recolhi o material danificado e me retirei da sala extremamente abalada. No encontro seguinte, quando faríamos o Jogo 2, conversei com a coordenação sobre a impossibilidade de prosseguir com a pesquisa pela falta de segurança e pelo fato de os alunos já terem iniciado o Jogo 1. Reaplicá-lo seria dupla exposição ao insumo, o que comprometeria os resultados do estudo. De qualquer maneira, retornei à sala de aula, agradei a participação dos adolescentes e expliquei a razão pela qual teríamos que encerrar a pesquisa por ali.

Com o ocorrido, fui buscar outro Núcleo EJA do município. Dirigi-me a Coqueiros, mas eram apenas oito adolescentes matriculados; fui à Rationes, mas a grande maioria dos alunos era longevos. Dada a eminência de greve dos professores do estado, entrei em contato com a Secretaria de Jovens e Adolescentes do Estado de Santa Catarina (SEJA), mas as escolas contam com muito poucos adolescentes matriculados, pois a legislação anterior previa idade inicial de 18 anos para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos.

Retomando contato com a Gerência do Município de Florianópolis expus meu problema e a coordenadora se propôs a conversar com os coordenadores dos núcleos de EJA e indicar aquele que pudesse me receber. Fui então encaminhada ao Núcleo Centro II,

que funciona na escola José do Valle Pereira, no bairro João Paulo. Foi muito bem recebida pela coordenação e docentes que se disponibilizaram a organizar os adolescentes da escola em uma única turma para que pudéssemos realizar a coleta de dados.

Os mesmos procedimentos de coleta utilizados com o G1 foram realizados com o G2 do Núcleo João Paulo. Dos 17 participantes iniciais, apenas 13 adolescentes foram escolhidos para fazer parte da pesquisa, pois não eram conhecedores da estrutura-alvo. Vale ressaltar que a frequência dos adolescentes na EJA é bastante irregular, pois muitos trabalham durante o dia e estudam a noite, período no qual já estão cansados. Muitos são também chefes de família, outros frequentam a escola porque os pais obrigam, chegando a sair de casa, mas não entrando nas dependências da escola. Assim, no Jogo 1 contamos com a presença dos 13 participantes, mas, no Jogo 2, apenas 8 adolescentes participaram e prosseguiram na fase do Pós-Teste, o que resultou num número muito baixo de informantes em comparação ao grupo das crianças (G1). Cumpre lembrar que os mesmos prêmios destinados aos ganhadores do G1 foram dados aos ganhadores do G2 (caixa de bombons e bombons).

Com esse pequeno número de dados, foi necessário, mais uma vez, entrar em contato com os Núcleos EJA. Em conversa com o coordenador do Núcleo Centro III, localizado no bairro Saco Grande, que também coordena o Núcleo Centro II - João Paulo, a possibilidade seria complementar a coleta dados na escola Municipal Donícia Maria Costa, que apresenta um número maior de adolescentes matriculados, porém a escola é situada em região de tráfico intenso de drogas e, muitas vezes, as aulas acabam sendo suspensas, devido a conflitos que ocorrem na região.

Busquei, então, contato com a EJA da cidade de São José através da Secretaria de Educação do município, seguindo, portanto, todos os trâmites necessários para a solicitação de coleta de dados. Em face da idade avançada dos alunos que frequentam a EJA nesse município, tive que buscar ajuda na EJA de Florianópolis novamente, no entanto, agora as escolas da rede municipal estavam para entrar em greve. Conversei com a coordenação do Núcleo Norte II de Canavieiras, localizado na Escola Municipal de Florianópolis Osmar Cunha, que me informou que aquele núcleo não iria aderir à greve. A coordenadora acolheu a pesquisa e os alunos escolhidos faziam espanhol como língua estrangeira.

Visando manter a frequência regular dos alunos ao longo da coleta de dados, decidi, juntamente com a orientadora, informar os adolescentes que dois aparelhos de MP4 seriam sorteados entre os participantes presentes a todos os encontros da coleta de dados.

A pesquisa foi iniciada com 18 alunos e após o teste de seleção, 15 adolescentes seguiram a pesquisa até o último encontro.

Os mesmos procedimentos de coleta realizados com o G1 e os adolescentes da EJA - João Paulo - foram utilizados com os adolescentes da EJA - Canasvieiras. Além do sorteio dos dois MP4, todos os adolescentes receberam bombons em agradecimento.

Todo este arrazoado sobre a coleta de dados no G2 visou mostrar a dificuldade encontrada em realizar pesquisa em contexto de sala de aula, em particular com algumas faixas etárias.

## 2.6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste estudo, o *noticing* foi avaliado pelo desempenho dos alunos nos Jogos 1 e 2. As sequências corretas e incorretas dos cartões indicaram, respectivamente, se houve ou não percepção consciente da estrutura-alvo. Mais de 50% de acertos em cada jogo implicou percepção consciente. As respostas corretas ainda possibilitaram comparar o desempenho das crianças com o dos adolescentes, respondendo assim as seguintes perguntas de pesquisa:

(1) Aprendizes iniciantes de inglês de diferentes idades apresentam o mesmo desempenho em sintagmas nominais do tipo 'adjetivo(s) + substantivo', em sua versão simples e complexa, em insumo encharcado?

(2) O insumo encharcado sozinho é suficiente para aprendizes de diferentes idades perceberem conscientemente a estrutura em questão?

O desempenho de cada grupo, nas versões simples e complexa, foi submetido a uma análise estatística, a fim de verificar a diferença entre os grupos.

A aprendizagem, por sua vez, foi avaliada pelo desempenho dos participantes no Pós-Teste. A análise foi baseada no uso correto das

estruturas-alvo pelos participantes nas diferentes atividades (Julgamento Gramatical, Produção Escrita e Compreensão Leitora). Neste teste, o acerto de mais de 50% das questões em cada uma das atividades implicou estrutura aprendida. Os dados do Pós-Teste foram inicialmente comparados entre os dois grupos para responder à primeira pergunta de pesquisa, reproduzida acima.

Os dados coletados nos jogos 1 e 2 (relativos à percepção consciente foram ainda correlacionados com os dados do Pós-Teste (relativos à aprendizagem) para responder à terceira pergunta de pesquisa.

(3) Há alguma relação entre percepção consciente e aprendizagem?

No próximo capítulo apresento e discuto os dados.

## CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo inicia com a apresentação do perfil das crianças e dos adolescentes e, em seguida, discute o seu desempenho no uso do sintagma nominal. Na sequência, analiso a aprendizagem dos participantes e estabeleço a correlação entre percepção e aprendizagem. Ao final, discuto o efeito do insumo encharcado na percepção da estrutura-alvo.

### 3.1 O PERFIL DOS INFORMANTES

Como já relatado no capítulo anterior, dois grupos de estudantes participaram deste estudo: um grupo de crianças (G1) e um grupo de adolescentes (G2).

O G1 compreendeu 21 estudantes da 4ª série (5º ano) do período matutino, do ensino público fundamental do município de Florianópolis, na faixa etária de 9 e 10 anos. A escola em que o G1 estuda é de pequeno porte, localizada em bairro próximo à Universidade Federal de Santa Catarina. Atende alunos provenientes de famílias de classe média e média baixa. Aparece ser bem organizada com uma boa interação entre coordenação, docentes e alunos.

Das 21 crianças que participaram do estudo, 10 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino; todas estudantes somente. Nenhuma criança afirmou ter feito aulas de inglês anteriormente em instituição pública ou privada de ensino. Também, nunca estiveram em país de língua inglesa. O único contato com esse idioma é feito através de jogos de *videogame*, músicas, filmes e internet. Somente 14,2% das crianças disseram ter tido contato com falantes de uma LE, no caso o espanhol. Também, o espanhol foi a LE que 9,5% dos integrantes do G1 disseram já haver estudado por um período de até um ano.

O G2, por sua vez, consistiu em 23 adolescentes, 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, na faixa etária entre 15 e 18 anos. Similarmente às crianças, os adolescentes também estavam cursando o ensino fundamental, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), da rede pública municipal de Florianópolis, mas no período noturno. Os integrantes do grupo, em sua maioria, trabalham em período

integral e atuam, principalmente, na área de prestação de serviços, na função de atendentes e caixas. Alguns são chefes de família, inclusive.

Os alunos da EJA do município de Florianópolis não atendem aulas regulares de LE ou de qualquer outra disciplina do currículo, pois o modelo de ensino é baseado em projetos interdisciplinares. Na grade curricular da escola, o idioma oferecido é o espanhol apenas.

De acordo com informações obtidas através do sítio da Prefeitura Municipal de Florianópolis<sup>21</sup>, a EJA funciona 75% em caráter presencial (600 horas) e 25% em caráter não presencial (200 horas) em cada seguimento (semestre). Para que essas horas sejam computadas no histórico do aluno, é necessário que ele realize as atividades que foram programadas pela escola/professores. Cada turma "é orientada por um professor, chamado de professor-orientador, e também recebe assessoria de professores das diversas áreas do conhecimento." Durante o curso, o aluno realiza pesquisas em pequenos grupos, que são desenvolvidas a partir de problemáticas do interesse e da necessidade dos alunos. Há ainda cursos, oficinas, palestras por professores e pela comunidade, confraternizações, saídas pedagógicas, estudos dirigidos e atividades esportivas, dos quais os alunos são encorajados a participar.

As escolas em que os adolescentes estudam ficam situadas em bairros distantes do centro da cidade, na parte norte da ilha. Uma delas é de pequeno porte e a outra pode ser considerada escola de médio porte, pois possui mais turmas em cada série. Ambas as escolas atendem alunos provenientes de famílias de classe média e média baixa.

No G2, 56,5% dos adolescentes afirmaram que já haviam cursado inglês quando frequentavam o ensino fundamental regular. Apenas 8,6% disseram ter estudado o idioma através de aulas particulares ou em escolas de línguas. A maioria (69,5%) informou que o seu contato com a língua inglesa acontece, principalmente, por meio de músicas, filmes e internet. Nenhum adolescente esteve em país de língua inglesa.

Os dados ainda mostraram que o espanhol é a LE com a qual o G2 está melhor familiarizado: 74% dos adolescentes afirmaram que já haviam cursado essa língua, principalmente na EJA, e 17,4% a estudaram em escola de idiomas. Na opinião de 78,2% dos adolescentes, a língua inglesa é difícil e, por essa razão, não gostam de estudá-la. A maior dificuldade apontada foi a tradução (47,8%) por ser uma atividade "complicada".

---

21

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=educacao+de+jovens+e+adultos++eja&menu=9>.

### 3.2 A PERCEPÇÃO CONSCIENTE DAS CRIANÇAS NO USO DO SINTAGMA NOMINAL

Neste estudo, o desempenho das crianças na versão simples do sintagma nominal foi avaliado pela sequência que elas deram aos cartões que receberam no Jogo 1 (Apêndice 4). Com base nas sequências dadas, 42,8% das crianças foram capazes de fornecer a ordem correta em mais de 50% dos cartões (adjetivo + substantivo), após serem expostas a doze amostras do sintagma nominal em sua versão simples. As demais crianças (57,2%), que ordenaram os cartões de maneira incorreta, seguiram o padrão do adjetivo posposto ao substantivo, sugerindo a aplicação da regra do português.

Para conhecer o critério de sequência adotado pelas crianças, um teste imediato ao Jogo 1 foi aplicado, contendo a seguinte questão: "Como você decidiu ordenar os cartões em seu quadro? Você descobriu a regra que determina a ordem correta dos cartões? Explique-a". Apenas 14,2% das crianças mostraram articular alguma regra:

C8 – “Primeiro coloquei o nome, depois o bicho”.

C14 – “Colei a carta do nome por primeiro”.

C17 – “Primeiro coleí a carta branca, depois coleí a carta com o bicho”.

Nas falas acima, o “nome” e a “carta branca” indicam o adjetivo, e a carta do “bicho” refere-se ao substantivo (animais), sugerindo que a inversão da ordem do substantivo e adjetivo foi percebida durante o jogo.

Ainda, 19% das crianças recorreram de modo explícito à semântica do português para a explicação da regra, sugerindo que a atenção focal desses alunos estava no significado/no sentido das palavras, secundarizando a estrutura formal.

C2 – “Li em inglês e tentei traduzir para o português”.

C10 e C19 – “Primeiro coleí o bicho, depois o nome”.

C18 – “Borboleta colorida é mais correto do que colorida borboleta”.

Segundo VanPatten (2007, p.118), em seu modelo de Processamento do Insumo, "os aprendizes processam itens lexicais para

obter o significado antes de sua forma gramatical, quando ambos (forma e significado) manifestam a mesma informação semântica" (*The Lexical Preference Principle*). No caso desses alunos, o significado imperou sobre a forma.

As demais crianças (66,8 %) afirmaram ter colocado os cartões de maneira aleatória, de não terem seguido regra alguma ou não terem ideia sobre qual regra deveriam seguir:

C5 – “Fui colando”.

C7 – “Não segui nenhuma regra”.

C13 – “Não sei como ordenei as cartas”.

Nesses casos, a estrutura formal do sintagma nominal não pareceu estar no nível explícito de consciência dessas crianças.

Dos participantes que articularam a regra corretamente, 66,8% acertaram a ordem de todos os cartões, colocando o adjetivo antes do substantivo. Foram, no total, 10 sequências que deveriam ser organizadas. Entre os participantes que não foram capazes de formular corretamente a regra do sintagma (os que disseram que seguiram a regra do português e os que afirmaram que responderam sem seguir regra), 27,7% acertaram a sequência correta da versão simples no Jogo 1 em mais de 50% das jogadas. Se considerarmos somente os aprendizes que declararam ter seguido a regra do português, 25% acertaram a forma do sintagma nominal do inglês.

Esses dados sugerem que o *noticing* pode acontecer com ou sem a verbalização correta da regra. Segundo Schmidt (1990, p.132),

[...] a falta de um relato verbal não pode ser tomado como evidência para a falta de *noticing*, a menos que esse relato seja feito concomitantemente ou imediatamente após a experiência da percepção. [...] Podemos perceber que alguém possui um sotaque regional sem sermos capazes de descrevê-lo foneticamente, ou perceber a diferença entre dois vinhos, sem sermos capazes de descrever a diferença entre eles.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> *The lack of a verbal report cannot be taken as evidence of failure to notice unless the report is gathered either concurrently or immediately following the experience. There are also conscious experiences that are inherently difficult to describe. We may notice that someone has*

Muito embora as crianças tivessem sido solicitadas a descrever a regra logo após o Jogo 1, os dados mostraram que, dentre as crianças que não chegaram a verbalizar a regra correta do sintagma nominal, 38,8% foram capazes de acertar a ordem dos cartões e, contrariamente, houve um caso em que a regra foi corretamente explicitada, porém a criança não obteve qualquer acerto na ordenação dos cartões.

Das 66,6% crianças que afirmaram colocar os cartões de maneira aleatória, 42,8% acertaram mais de 50% das jogadas, e 35,7% acertaram todas as questões.

No Jogo 2 (Apêndice 6) o desempenho das crianças foi avaliado com relação ao sintagma nominal em sua versão complexa (adjetivo de opinião + adjetivo de origem + substantivo). Apenas 28,5% das crianças foram capazes de acertar a ordem correta das descrições dos produtos apresentados no Jogo 2, sendo que 19% delas acertaram a maioria das descrições e 9,5% a sua totalidade, após serem expostas a doze amostras da versão complexa do sintagma nominal.

Para conhecer o critério de sequência adotado pelas crianças, um teste imediato foi aplicado logo após a realização do Jogo 2, assim como foi feito no Jogo 1. Somente 9,5% (2 crianças apenas) afirmaram seguir uma "regra" a partir das amostras apresentadas.

C2 – “Olhei a primeira prateleira e copieei”.

C14 – “Olhei as prateleiras corretas e fui colando as cartas”.

Essas mesmas crianças foram capazes de acertar todas as descrições do jogo, sugerindo que houve percepção consciente do funcionamento da regra e, por conseguinte, a sua aplicação correta. As demais crianças (90,5%) não souberam dizer a regra que utilizaram para a ordem de seus cartões. Afirmaram que haviam ordenado de maneira aleatória e que tinham usado o “chute”.

C12 – “Não sei que regra usei”.

C10 – “Não segui ordem nenhuma”.

C21 – “Chutei.”

Com relação ao padrão dos erros apresentados, foi observado que 23,4% das crianças colocaram os adjetivos antepostos ao substantivo e o

adjetivo de origem antes do substantivo, o que não acontece na língua portuguesa, sugerindo o uso da regra da versão simples do sintagma nominal do inglês. Esse dado parece indicar que a exposição dos alunos à versão simples no Jogo 1 exerceu certa influência em seu desempenho na versão complexa. Por outro lado, 76,4% das crianças colocaram os adjetivos pospostos ao substantivo e o adjetivo de opinião antes do substantivo, possíveis ordenações na língua portuguesa, sinalizando a regra geral do português (substantivo + adjetivos e adjetivo de opinião + substantivo + adjetivo de origem). Nesses casos, as crianças podem ter se orientado na construção sintática ou semântica de sua língua materna. A Tabela 3.1 apresenta o padrão de erros que as crianças seguiram ao ordenar os cartões do Jogo 2.

**Tabela 3.1** - Padrão de erros seguido pelas crianças no Jogo 2.

<b>Padrão de erros</b>	<b>Exemplo</b>	<b>Porcentagem de crianças</b>	<b>Total de tendência de uso</b>
orig. + opin. + subs.	<i>Chinese futuristic samurai</i> (chinês futurístico samurai)	11,70%	23,4%
orig. + subs. + opin.	<i>Chinese samurai futuristic</i> (chines samurai futurístico)	11,70%	
subs. + opin. + orig.	<i>samurai futuristic Chinese</i> (samurai futurístico chinês)	29,40%	76,4%
subs. + orig. + opin.	<i>samurai Chinese futuristic</i> (samurai chinês futurístico)	23,50%	
opin. + subs. + orig.	<i>futuristic samurai Chinese</i> (futurístico samurai chinês)	23,50%	

### 3.3 A PERCEPÇÃO CONSCIENTE DOS ADOLESCENTES NO USO DO SINTAGMA NOMINAL

Da mesma forma que as crianças, os adolescentes também se engajaram em dois jogos que exigiam a sequência correta do sintagma nominal em suas versões simples (Jogo 1 – Apêndice 4) e complexa

(Jogo 2 – Apêndice 6). A diferença entre os jogos dos dois grupos residiu no conteúdo. Os jogos das crianças continham figuras ilustrativas do universo infantil, como animais (Jogo 1) e brinquedos (Jogo 2), enquanto que os jogos dos adolescentes possuíam objetos de desejo pessoal (Jogo 1) e produtos de consumo (Jogo 2).

Aproximadamente 69,5% dos adolescentes foram capazes de fornecer a ordem correta da versão simples do sintagma nominal em mais de 50% de suas respostas. Dentre esses adolescentes, 47,8% acertaram todas as 10 jogadas.

Ao serem solicitados a explicar a regra que utilizaram para ordenar o sintagma nominal, no Teste 1, 56,6% dos aprendizes disseram não ter conseguido decifrar a regra envolvida. Afirmaram ter colocado os cartões de maneira aleatória, não ter seguido regra alguma ou não se lembrar da regra que seguiram:

A1 – “Fui colando.”

A23 - “Não segui regra nenhuma.”

A4 – “Não me lembro.”

Aparentemente, 17,4% dos adolescentes seguiram a regra do português, conforme demonstram as falas a seguir:

A6 – “Primeiro coloquei o objeto, depois a palavra.”

A16 – “Coloquei a figura e depois o nome .”

A22 – “Segui a lógica do português.”

Nas falas acima, o “objeto” e a “figura” indicam o substantivo, e a “palavra” e o “nome” indicam o adjetivo.

Os demais adolescentes (26%) demonstraram ter percebido a regra da versão simples, como sinalizam as seguintes verbalizações:

A3 – “Primeiro coleí o nome depois a figura.”

A9 – “Primeiro coloquei a palavra e depois o desenho.”

A19 – “Colei primeiro o nome depois a figura.”

Na explicação de A9, o “desenho” refere-se ao substantivo.

Dentre os adolescentes que descreveram “corretamente” a regra da versão simples do sintagma nominal, 26% acertaram a ordem de todos os cartões do Jogo 1. Ainda, 43,4% dos participantes acertaram

mais de 50% dos cartões, muito embora não tivessem conseguido verbalizar a regra do sintagma nominal.

Assim como ocorreu no grupo das crianças, esses dados demonstram que a percepção consciente pode ocorrer com e sem a explicitação da regra. Além disso, é possível sugerir que o *noticing* parece ser um conceito que envolve diferentes níveis de consciência, que compreende desde o entendimento superficial da regra, a partir de uma análise periférica da forma, até a associação de traços linguísticos recorrentes no insumo sem devida análise (*sensitivity*). O primeiro caso envolve os aprendizes (crianças e adolescentes) que explicitaram a regra satisfatoriamente e acertaram a ordem correta de todos os cartões ou, pelo menos, a maioria deles nos Jogos 1 e 2. Trata-se de uma consciência da regra ou um sinal de aprendizagem explícita (pelo fato de terem verbalizado uma regra). O segundo caso compreende os aprendizes (crianças e adolescentes) que não foram capazes de verbalizar qualquer tipo de regra, mas mesmo assim acertaram a ordem correta da maioria dos cartões nos Jogos 1 e 2. Trata-se de uma ausência de consciência da regra ou um sinal de aprendizagem implícita (pelo fato de sua não verbalização).

No Jogo 2 (Apêndice 6), o desempenho dos adolescentes foi avaliado com relação ao sintagma nominal em sua versão complexa (adjetivo de opinião + adjetivo de origem + substantivo). Apenas 8,7% dos adolescentes acertaram a ordem correta da descrição de todos os produtos apresentados no jogo, e 30% foram capazes de sequenciar corretamente o sintagma nominal em mais de 50% das descrições realizadas, após serem expostos a doze amostras da versão complexa do sintagma nominal.

Para conhecer o critério de sequência adotado pelos adolescentes, um teste imediato foi aplicado logo após a realização do Jogo 2, assim como havia sido feito para o grupo das crianças. Somente 13% dos adolescentes afirmaram seguir uma "regra" a partir das amostras apresentadas, como sugerem as falas abaixo:

A10 – “Olhei as prateleiras”.

A15 – “Olhei as prateleiras 1 e 2”.

A23 – “Observei a folha 1”.

Nas falas de A10, A15 e A23 as “prateleiras” contêm os exemplares do sintagma nominal na versão complexa e estão localizadas na “folha 1”.

Dentre os adolescentes que disseram se espelhar no funcionamento da regra a partir dos exemplares fornecidos, apenas 7,6% foram capazes de acertar mais de 50% das descrições do Jogo 2, sinalizando que pode ou não haver equivalência direta entre similaridade de superfície da estrutura (*sensitivity*) e a produção correta imediata da forma linguística. Também, 8,6% dos participantes foram capazes de acertar todas as questões da versão complexa, mas não souberam descrever a regra.

Aproximadamente 13% dos adolescentes pareceram ter utilizado a regra do português, conforme indicam as seguintes falas:

A12 e A22 – “Segui a regra do Português”.

A21- “Coloquei o nome do produto, o país e o adjetivo”.

Na fala de A21, o “produto” equivale ao substantivo, o “país” diz respeito ao adjetivo de origem e o “adjetivo” implica o adjetivo de opinião. Essa sequência é tradicionalmente marcada ou saliente no português (ex.: perfume francês famoso - *famous French perfume*; rádio coreano futurista - *futuristic Korean radio*).

Aproximadamente 74% dos adolescentes não souberam dizer a regra que utilizaram para a sequência dos cartões, sugerindo que ela fora feita de maneira aleatória.

A19 – “Não sei explicar que regra usei”.

A8 – “Fui chutando”.

A11 – “Não segui regra”.

Analisando o padrão de erros dos adolescentes para a versão complexa, observou-se que 50% desses aprendizes colocaram os adjetivos antepostos ao substantivo e o adjetivo de origem antes do substantivo, o que não acontece na língua portuguesa, sugerindo a influência do insumo encharcado dos Jogos 1 e 2 em seu desempenho na versão complexa.

Também, 50,2% dos adolescentes organizaram os cartões seguindo a estrutura marcada do sintagma nominal no português (*perfume famous French* - perfume famoso francês; *perfume French famous* – perfume francês famoso e *famous perfume French* - famoso perfume francês).

A Tabela 3.2 traz o padrão de erros que os adolescentes seguiram ao ordenar os cartões do Jogo 2.

**Tabela 3.2** - Padrão de erros seguido pelos adolescentes no Jogo 2.

<b>Padrão de erros</b>	<b>Exemplo</b>	<b>Porcentagem de adolescentes</b>	<b>Total de tendência de uso</b>
orig. + opin. + subs.	<i>French famous perfume</i> (francês famoso perfume)	12,5%	50%
orig. + subs. + opin.	<i>French perfume famous</i> (francês perfume famoso)	37,5%	
subs. + opin. + orig.	<i>perfume famous French</i> (perfume famoso francês)	25%	50,2%
subs. + orig. + opin.	<i>perfum French famous –</i> (perfume francês famoso)	6,5%	
opin. + subs. + orig.	<i>famous perfume French</i> (famoso perfume francês)	18,7%	

### 3.4 CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA COMPARAÇÃO DE SUAS PERCEPÇÕES

Percentualmente falando, o desempenho dos adolescentes no uso da versão simples do sintagma nominal (adjetivo + substantivo) foi superior ao desempenho alcançado pelas crianças, considerando a maioria de cada grupo em mais de 50% de acertos. Enquanto as crianças apresentaram um aproveitamento de 42,8%, o desempenho dos adolescentes foi de 69,5%. No entanto, o teste estatístico T-Teste demonstrou que essa diferença não foi relevante, o que significa dizer que ambos os grupos obtiveram desempenho similar. A tabela abaixo mostra os resultados estatísticos obtidos no Jogo 1 entre os dois grupos.

**Tabela 3.3** – Comparação do desempenho entre G1 e G2 na versão simples do sintagma nominal.

<b>Média das Crianças</b>	<b>Média dos Adolescentes</b>	<b>Diferença de Média</b>	<b>T *</b>	<b>P **</b>
4,28	6,9	2,62	1,59	0,068

\* Teste t para a diferença das médias.

\*\* P = Probabilidade

Embora o teste estatístico não tenha apontado diferença significativa entre os dois grupos na percepção consciente do sintagma nominal em sua versão simples, é importante destacar a heterogeneidade dos grupos e, em particular, o estágio cognitivo em que eles se encontravam.

Segundo Piaget (1976), quatro períodos podem ser considerados no processo cognitivo evolutivo da espécie humana, caracterizados "por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor" no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento. Esses períodos compreendem: 1) período sensório-motor (0 a 2 anos); 2) período pré-operatório (2 a 7 anos); 3) período de operações concretas (7 a 10 anos) e 4) período de operações formais (11 ou 12 anos em diante).

Cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental, que possibilitam as diferentes maneiras de o indivíduo relacionar-se com a realidade. Conforme Piaget (1976), todos os indivíduos vivenciam essas quatro fases na mesma sequência, porém, o início e o término de cada uma podem sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido. Nesse sentido, essa divisão de estágios de desenvolvimento cognitivo possui certa flexibilidade.

Ainda na visão de Piaget (1976), no Período das Operações Formais, que tem seu início com a adolescência, os indivíduos ampliam suas capacidades conquistadas nas fases anteriores, já conseguindo elaborar hipóteses, formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal. De acordo com a perspectiva piagetiana, ao atingir esta fase, o indivíduo adquire a sua forma final de equilíbrio, ou seja, ele consegue alcançar o padrão intelectual que persistirá durante a fase adulta.

Destá maneira, embora o desempenho dos adolescentes na versão simples do sintagma nominal não tenha sido significativo em relação ao

desempenho das crianças, é possível sugerir que os adolescentes, por estar no quarto período de desenvolvimento cognitivo, o de operações formais, possuem maiores habilidades do que as crianças em solucionar problemas e formular regras abstratas, sendo essas as operações cognitivas propostas nos jogos.

Quanto ao desempenho dos aprendizes no uso da versão complexa do sintagma nominal (adjetivo de opinião + adjetivo de origem + substantivo), o grupo dos adolescentes mostrou melhores resultados percentuais do que o grupo das crianças (36.9% e 26.6%, respectivamente). No entanto, o baixo desempenho da maioria, em ambos os grupos, sugere que, independente da idade, a percepção (*noticing*) ou o registro consciente da ordem correta da versão complexa do sintagma nominal não foi possível.

Segundo Han *et al* (2008), certas formas gramaticais são suscetíveis ao insumo destacado, mas outras não parecem se beneficiar dessa estratégia, talvez pela sua complexidade linguística. Embora a presente pesquisa não tenha utilizado insumo destacado como estratégia para atrair a atenção dos aprendizes, essa observação pode ser igualmente considerada com o insumo encharcado, definido como estratégia implícita, utilizada para atrair a atenção do aprendiz para uma determinada forma linguística (HAN *et al.*, 2008, REINDERS; ELLIS, 2009).

Apesar de os adolescentes apresentarem certa vantagem em relação às crianças no Jogo 2, em termos percentuais, os dados estatísticos mostraram que ambos os grupos tiveram desempenho similar no Jogo 2, o que implica dizer que a diferença de desempenho entre o G1 e o G2 não foi significativa para a versão complexa do sintagma nominal. A tabela abaixo traz os resultados estatísticos obtidos no Jogo 2 entre os dois grupos.

**Tabela 3.4** – Comparação do desempenho entre G1 e G2 na versão complexa do sintagma nominal.

Média das Crianças	Média dos Adolescentes	Diferença de Média	T *	P **
2,67	3,70	1,03	1,01	0,321

\* Teste t para a diferença das médias.

\*\* P = Probabilidade

Tendo em vista a complexidade do traço linguístico do Jogo 2, era de se esperar que os aprendizes dispensassem maior atenção focal

sobre a forma, em particular os adolescentes. No entanto, ambos os grupos tiveram dificuldade em percebê-la no insumo encharcado. Por essa razão, essa dificuldade não se explica pelo fator idade, mas, possivelmente, pela complexidade funcional da estrutura alvo, que a torna abstrata e difícil de ser percebida ou verbalizada.

Os aprendizes pareceram compreender o significado dos sintagmas nominais, considerando a presença de muitos adjetivos cognatos ao português (*futuristic, special, authentic, Roman, Chinese*) e de substantivos representados por figuras ilustrativas; no entanto, a ordem dos adjetivos não mostrou ser relevante para os aprendizes construírem o seu sentido e isso, conseqüentemente, pode ter afetado a sua consciência sobre o funcionamento da regra (adjetivo de opinião antes do adjetivo de origem), apesar da frequência de amostras apresentadas no insumo.

Analisando o padrão de erros dos dois grupos no uso da versão complexa do sintagma nominal, pode-se dizer que tanto as crianças como os adolescentes fizeram uso da regra do português para a ordenação dos cartões, entretanto, as crianças foram as que mais recorreram à língua materna (76,4%) em relação aos adolescentes (50,2%). Segundo Sharwood Smith (1993, apud HAN *et al.*, 2008), “a língua materna (L1) pode operar como fator restritivo para que os aprendizes percebam certas características linguísticas no insumo”. Partindo dessa perspectiva, é possível afirmar que, quando um item da LE é complexo para o aprendiz, devido a sua falta de saliência no insumo<sup>23</sup>, a transferência de algum tipo de regra da língua materna se institui na lógica cognitiva.

Os dados sugerem, entretanto, que os adolescentes foram menos influenciados pela língua materna do que as crianças, e que 50% deles conseguiram transferir a regra da versão simples do sintagma nominal do inglês para a ordenação dos cartões da versão complexa. Somente 23,4% das crianças conseguiram fazer isso. Esse dado pode sugerir uma maior percepção consciente dos adolescentes sobre a forma linguística da LE e a sua maior capacidade cognitiva em estabelecer relações abstratas, como apontou Piaget (1976) ao discutir o período de operações formais no indivíduo.

---

<sup>23</sup> Han *et al.* (2008) explicam que a saliência de uma estrutura alvo no insumo pode ser gerada pelo professor/ livro didático, por meio de destaque textual ou insumo encharcado, ou ser gerada pelo aprendiz. Segundo as autoras, “[...] quando exposto ao destaque gerado pelo professor, os alunos (a) podem ou não percebê-lo ou (b) podem percebê-lo parcialmente, dependendo se estão ou não prontos para isso ou o quanto coincidência existe entre a saliência gerada interna e externamente.” (p.598)

As características de superfície do insumo pareceram orientar o desempenho de alguns aprendizes dos Grupos 1 e 2 em ambos os jogos. Observou-se isso na formulação da regra (C2 – “Olhei a primeira prateleira e copiei”; A23 – “Observei a folha 1”). Com base nessas e em outras colocações, é possível supor que a similaridade de superfície da estrutura (*sensitivity*) não implica, necessariamente, uma análise de sua gramaticalidade (*grammaticality*) (DEKEYSER, 1998; 2003). A sensibilidade (*sensitivity*) do aprendiz pode remetê-lo à simples memorização de um exemplar ou padrão, sem, obrigatoriamente, à indução da regra (*grammaticality*). Segundo Dekeyser (2003), o primeiro caso (*sensitivity*) poderia ser um exemplo de aprendizagem implícita (sem consciência), enquanto que o segundo (*grammaticality*), um exemplo de aprendizagem explícita (com consciência). O *noticing* estaria atrelado ao segundo exemplo, pois, para Schmidt (1990, 2001), não existe aprendizagem sem consciência. O primeiro exemplo (*sensitivity*), segundo o autor, refere-se à percepção subliminar, sem consciência, a qual não promove a aprendizagem.

Visando comparar a consciência explícita das crianças e dos adolescentes sobre as regras da versão simples e complexa do sintagma nominal, o Teste Exato de Fisher foi aplicado com os dados referentes às regras formalizadas por eles nos Testes 1 e 2. Em ambas as versões os adolescentes não mostraram ter maior consciência explícita das regras em relação às crianças, como descreve a Tabela 3.5 a seguir.

**Tabela 3.5** - Desempenho dos grupos na explicitação das regras da versão simples e complexa do sintagma nominal.

	<b>Média das Crianças</b>	<b>Média dos Adolescentes</b>	<b>Diferença de Média</b>	<b>Fisher's exact test: P-Value</b>
Versão simples	3/21=p1=14,29%	6/23=p2=26,09%	-11,80%	0,278
Versão complexa	2/21=p1=0,095	3/23=p2=0,130	-0,035	0,545

Se p1 fosse maior que p2 seria possível admitir maior consciência explícita para os adolescentes. Como já discutido, a falta de uma formulação explícita da regra não significou ausência de percepção consciente sobre a estrutura alvo.

Buscando relacionar o tempo de resposta e o desempenho dos grupos nos jogos, foi possível observar que esse fator não foi relevante,

tendo em vista que os alunos levaram praticamente o mesmo tempo de execução. Aproximadamente 14,2% das crianças e 8,6% dos adolescentes, que levaram um tempo maior na realização do Jogo 1 (10 min. a mais), não apresentaram desempenho melhor ou pior. Assim, podemos afirmar que o fator tempo durante a realização dos jogos não mostrou ser facilitador ou impeditivo da percepção consciente. Poderia, no entanto, ser significativo se os jogos 1 e 2 fossem reaplicados, a fim de comparar o tempo e o desempenho dos alunos na jogada 1 com o tempo e o desempenho dos mesmos na jogada 2, em cada um dos jogos propostos nesta pesquisa

### 3.5 A APRENDIZAGEM DO SINTAGMA NOMINAL PELAS CRIANÇAS

Nesta pesquisa, a aprendizagem das versões simples e complexa do sintagma nominal foi avaliada por um pós-teste (Apêndice 8), dividido em três partes: Teste de Julgamento Gramatical, Teste de Produção Escrita e Teste de Compreensão Escrita, aplicado uma semana após o Jogo 1 e cinco dias após o Jogo 2 (Vide procedimentos de coleta no Capítulo 2).

No Teste de Julgamento Gramatical, apenas 28,6% das crianças acertaram mais de 50% das questões relacionadas à versão simples do sintagma nominal, e 19% acertaram mais de 50% das questões da versão complexa. No Teste de Produção Escrita, as crianças apresentaram o seu pior desempenho em ambas as versões, simples e complexa (14,3% e 14,2% respectivamente). Já no Teste de Compreensão Escrita, as crianças tiveram o seu melhor desempenho, isto é 52,38% na versão simples e 19% na versão complexa. A Tabela 3.6 resume o desempenho geral das crianças no pós-teste.

**Tabela 3.6** – Percentuais de desempenho das crianças no pós-teste.

<b>Julgamento gramatical</b>				<b>Produção escrita</b>				<b>Compreensão escrita</b>			
versão simples		versão complexa		versão simples		versão complexa		versão simples		versão complexa	
acertos	erros	acertos	erros	acertos	erros	acertos	erros	acertos	erros	acertos	erros
28,6	71,4	19	81,0	14,3	85,7	14,2	85,8	52,3	47,4	19	81

Comparando o desempenho total das crianças nas versões simples e complexa, observou-se que elas apresentaram aproveitamento maior na versão simples (36,3%) do que na versão complexa (27,7%). Esse desempenho, relativamente maior na versão simples, não apresentou relevância no Teste T, conforme demonstrado na tabela a seguir:

**Tabela 3.7** – Comparação da aprendizagem das versões simples e complexa pelas crianças.

Versões	Média	Diferença entre a média de acertos	Valor de Probabilidade (P-Value)
<b>Simple</b>	36,3%	8,6	0,286
<b>Complexa</b>	27,7%		

### 3.6 A APRENDIZAGEM DO SINTAGMA NOMINAL PELOS ADOLESCENTES

Quanto ao desempenho dos adolescentes no pós-teste, pode-se dizer que, na atividade de Julgamento Gramatical, apenas 8,7% acertaram mais de 50% das questões relacionadas à versão simples do sintagma nominal, e 21,7% acertaram mais de 50% da versão complexa. Quanto ao Teste de Produção Escrita, 17,4% dos adolescentes apresentaram proporção de acertos superior a 50% nas questões da versão simples, mas na versão complexa nenhum adolescente conseguiu obter mais de 50% de acertos. No Teste de Compreensão Escrita, por sua vez, os adolescentes tiveram desempenho de 39,1% na versão simples e 30% na versão complexa. A Tabela 3.8 resume os resultados dos adolescentes no pós-teste.

**Tabela 3.8** – Percentuais de desempenho dos adolescentes no pós-teste.

<b>Julgamento gramatical</b>				<b>Produção escrita</b>				<b>Compreensão escrita</b>			
versão simples		versão complexa		versão simples		versão complexa		versão simples		versão complexa	
acertos	erros	acertos	erros	acertos	erros	acertos	erros	acertos	erros	acertos	erros
8,7	91,3	21,7	78,3	17,4	82,6	0	100	39,1	60,9	30	70

De modo geral, o G2 também não apresentou um bom desempenho no pós-teste. A média percentual de acertos em mais de 50% das questões ficou em 45,7% para a versão simples e 30% para a versão complexa. Esta diferença em favor da versão simples não apresentou relevância estatística no Teste T, como demonstrado na tabela a seguir:

**Tabela 3.9** – Comparação da aprendizagem das versões simples e complexa pelos adolescentes.

Versões	Média	Diferença entre a média de acertos	Valor de Probabilidade (P-Value)
<b>Simple</b>	45,7%	15,7	0,113
<b>Complexa</b>	30,0%		

### 3.7 CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA COMPARAÇÃO DE SUA APRENDIZAGEM

Ao comparar a aprendizagem das crianças e dos adolescentes na versão simples do pós-teste, verificou-se que as crianças apresentaram desempenho de 36,3% enquanto os adolescentes tiveram rendimento de 45,7%. Já na versão complexa, essa diferença entre os grupos de participantes não foi percentualmente tão diferente: 30,0% e 27,7%, respectivamente. Considerando o Teste-T que diferencia as médias, nenhuma diferença significativa foi encontrada entre os grupos, ou seja, nada que possa afirmar que um grupo tenha desempenhado melhor do que o outro em qualquer uma das versões do sintagma nominal. A tabela a seguir apresenta os valores estatísticos para as versões simples e complexa para ambos os grupos.

**Tabela 3.10** – Comparação da aprendizagem dos grupos nas versões simples e complexa.

Participantes		Média	Diferença entre a média de acertos	Valor de Probabilidade
<b>Versão simples</b>	Crianças	36,3%	-28,4%	0,094
	Adolescentes	45,7%		
<b>Versão complexa</b>	Crianças	27,7%	9,5%	0,222
	Adolescentes	30,04%		

Analisando o padrão de erros realizados pelas crianças e adolescentes no pós-teste, em particular na versão simples, verificou-se uma forte interferência do português nas respostas dadas. No Teste de Julgamento Gramatical, por exemplo, a frase *intelligent man* foi corrigida como *man intelligent* pela maioria dos participantes (61,9% das crianças e 69,5% dos adolescentes). O mesmo aconteceu com o sintagma *difficult exercise*, em que 61,9% das crianças e 73,9% dos adolescentes consideraram *exercise difficult\** como correto.

Em sintagmas com substantivo pré-modificado por outro substantivo, como em *tomato salad* (salada de tomate), 38% das crianças realizaram a seguinte construção *salad a tomato\**, considerando possível o artigo indefinido *a*, em *This is a salad tomato*, como preposição (de). Ainda, 14% das crianças realizaram a forma *salad of tomato\**, bem como *problem of mathematical\**.

Em estudos similares, comparativos do sintagma nominal em português e inglês realizados por Frota & Ferro (2010), a pós-modificação ocorreu principalmente nos casos em que os pré-modificadores não eram tipicamente adjetivos. Segundo Frota *et al.* (1993), realizado com estudantes do curso de leitura para fins acadêmicos de nível intermediário, a pós-modificação verificou-se “quando palavras terminadas em *ing*, *ed*, substantivos e advérbios poderiam funcionar como adjetivos” (p.1). Para a autora, “tendo o aluno assimilado, logo nos estágios iniciais de aprendizagem, a ordem adjetivo mais substantivo, característica da língua inglesa, essa estrutura é incorporada em sua interlíngua com relativa eficiência” (p.2).

Embora o G1 não apresentasse conhecimento linguístico prévio da língua inglesa, como verificado na análise de seu perfil, é possível que a preposição *of* tenha sido percebida por algumas crianças no insumo **não** encharcado dos testes, sugerindo possível saliência natural criada por elas, o que gerou o seu uso no pós-teste.

Quanto aos adolescentes, 43,4% deles utilizaram a preposição *of* para corrigir o que haviam julgado como forma incorreta (*salad tomato\** → *salad of tomato\**; *mathematical problem* → *problem of mathematical\**). A conversão desses sintagmas em frases preposicionadas retrata o seu correspondente em português. Embora *salad of tomato* seja possível na língua inglesa, a frase *problem of mathematical* não é.

No Teste de Produção Escrita, a incidência de erros na versão simples também se refletiu na forma como o sintagma nominal é

geralmente expresso no português (adjetivo posposto ao substantivo). Ou seja, a maioria das crianças e dos adolescentes (66,6% e 78,2%) ordenaram os sintagmas nominais da seguinte forma: *people Japanese\** ao invés de *Japanese people*. Em frases preposicionadas como em "casa de praia" e "sopa de batata", muitos adolescentes (43,4%) fizeram uso da proposição *of* para unir as palavras *beach* e *house* e formar *house of beach\**, como também em *soup of potato*. Com relação aos erros produzidos pelas crianças, algumas (9,5%) também utilizaram a proposição *of* para realizar as formas *soup of potato* e *house of beach\**.

No Teste de Compreensão Escrita, por sua vez, um erro comum foi a escolha da tradução "João gosta da compreensão de exercícios" para a sentença *John likes comprehension exercises*, pela maioria das crianças (57%) e dos adolescentes (69,55%), sinalizando a sequência linear das palavras, como no português, imperando o funcionamento da forma em detrimento do significado /sentido da sentença. A Tabela 3.11 mostra, em percentual, as duas formas de erro mais recorrentes no G1 e no G2, isto é, o uso do adjetivo posposto ao substantivo (*problem mathematical\**) e o uso da preposição *of* para dar significado semântico ao sintagma (*soup of potato*), ambas as formas decorrentes da influência do português.

**Tabela 3.11** - Percentagem de erros no pós-teste envolvendo adjetivo posposto ao substantivo e o uso de frases preposicionadas na versão simples do sintagma nominal.

Julgamento gramatical				Produção escrita				Compreensão escrita			
subst. + adj.		Frase preposicionada		subst. + adj.		Frase preposicionada		subst. + adj.		Frase preposicionada	
G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
61,9%	69,5%	14%	43,4%	66,6%	78,2%	9,5%	43,4%	9,5%	17,3	57%	69,55%

Com relação aos erros realizados pelas crianças e adolescentes na versão complexa dos testes de Julgamento Gramatical e de Produção Escrita, observou-se que o padrão de erro foi similar ao encontrado na versão simples, ou seja, a língua materna contribuiu para a formação de muitas respostas. No Teste de Compreensão Escrita foi também possível visualizar, em ambos os grupos, interferência da língua materna, como a interpretação da frase *Laura likes good French perfumes* (Laura gosta de franceses perfumados\*), ocorrendo também casos de substantivação de adjetivos, como em *Roberto likes talented English actors* (Roberto gosta

do talento dos atores ingleses\*). A tabela abaixo apresenta os erros observados nos G1 e G2 nos testes de Julgamento Gramatical e de Produção Escrita.

**Tabela 3.12** - Padrão de erros das crianças e dos adolescentes na versão complexa do sintagma nominal nos testes de Julgamento Gramatical e de Produção Escrita.

<b>Padrão de erro</b>	<b>Exemplo</b>	<b>Porcentagem de crianças</b>	<b>Porcentagem de adolescentes</b>
a) subs. + opin. + orig.	<i>bicycle rare German</i> (bicicleta rara alemã)	9,5%	13,0%
b) subs. + orig. + opin.	<i>museum Egyptian excellent</i> (museu egípcio excelente)	19,0%	26,0%
c) opin. + subs. + orig.	<i>fantastic monuments French</i> (fantásticos monumentos franceses)	23,8%	16,0%
d) orig. + opin. + subs.	<i>French fabulous wine</i> (francês fabuloso vinho)	30,7%	17,0%
e) orig. + subs. + opin.	<i>Spanish song beautiful</i> (espanhol música bonita)	17,0%	28,0%

Conforme a Tabela 3.12, os padrões de erros (a), (b) e (c) sugerem a influência da língua materna na ordenação dos adjetivos. Percentualmente, os adolescentes recorreram mais à sequência sintagmática do português do que as crianças (55,0% e 52,3%, respectivamente), porém, pode-se observar que a maioria em ambos os grupos recorreu ao funcionamento do sintagma nominal do português.

Os padrões de erros (d) e (e), ao contrário, parecem refletir o funcionamento sintagmático da língua inglesa, com os adjetivos antepostos ao substantivo e o uso de um dos adjetivos (o de origem) precedendo o substantivo. Em termos percentuais, as crianças mostraram seguir mais este padrão do que os adolescentes (47,7% e

45,0%, respectivamente). Essa tendência de erros sugere que o insumo encharcado da versão simples e da versão complexa pode ter contribuído para a internalização dessa configuração sintagmática.

É importante salientar que 26% dos adolescentes não responderam aos testes de Julgamento Gramatical e de Produção Escrita, deixando todas as questões em branco ou respondendo-as parcialmente. Esse dado pode estar relacionado à pouca motivação intrínseca dos adolescentes e/ou à natureza cognitiva das questões, isto é, sua dificuldade/complexidade.

Como anteriormente mencionado, tanto o grupo de crianças como o de adolescentes não apresentou desempenho satisfatório no pós-teste. A porcentagem média de acertos dos grupos foi, respectivamente, de 36,3% e 45,7% para a versão simples e 27,7% e 30,0% para a versão complexa. O desempenho dos grupos ficou abaixo dos 50% estimados como mínimo desejável para que pudéssemos afirmar que houve aprendizagem do sintagma nominal (versões simples e complexa).

### 3.8 PERCEPÇÃO CONSCIENTE E APRENDIZAGEM

Os dados sugerem que a percepção consciente de uma estrutura não garante a sua aprendizagem, como apontaram Schmidt (1990), Han *et al.* (2008), entre outros; porém é possível sugerir que muitas crianças e adolescentes desta pesquisa, após a realização dos jogos, encontravam-se, possivelmente, em fase de internalização das estruturas simples e complexa, a partir de seus processos mentais, não sendo ainda capazes de usar corretamente a forma percebida no pós-teste. Talvez um tempo maior de exposição às versões simples e complexa, em contexto de uso propositado da língua-alvo, pudesse ajudar os alunos a compreender melhor o funcionamento dessa forma e o seu uso adequado.

As crianças e os adolescentes que acertaram mais de 50% das sequências, nos jogos 1 e 2, foram considerados, nesta pesquisa, como aqueles que perceberam conscientemente as versões simples e complexa do sintagma nominal. Em termos percentuais, foram 42,8% de crianças e 69,5% de adolescentes que perceberam conscientemente a versão simples, e 28,5% de crianças e 38,7% de adolescentes, que perceberam a versão complexa.

Analisando o desempenho desses alunos no pós-teste, observou-se que, na versão simples, 33,3% das crianças e 39,13% dos

adolescentes foram capazes de obter mais de 50% de acertos no total dos testes. Na versão complexa, apenas 9,5% de crianças obtiveram bom desempenho nesses mesmos testes, enquanto nenhum adolescente foi capaz de apresentar acertos acima de 50%.

As Tabelas 3.13 e 3.14 demonstram que não houve relevância estatística de desempenho entre as crianças e os adolescentes em ambas as versões.

**Tabela 3.13** – Análise de correlação entre percepção e aprendizagem da **versão simples** do sintagma nominal.

Versão simples	Média das Crianças	Diferença de Média	P-Value	Média dos Adolescentes	Diferença de Média	P-Value
Perceberam e aprenderam	4/21= p1=0,190%	0,048	1,000	6/23= p1=0,260	0,13	0,205
Não perceberam e aprenderam	3/21= p2=0,142%			3/23= p2=0,130		

**Tabela 3.14** – Análise de correlação entre percepção e aprendizagem da **versão complexa** do sintagma nominal.

Versão Complexa	Média das Crianças	Diferença de Média	P-Value	Média dos Adolescentes	Diferença de Média	P-Value
Perceberam e aprenderam	1/21= p1=0,047%	0	1,000	0/23=p1=0,000	0	1,000
Não perceberam e aprenderam	1/21= p2=0,047%			0/23=p2=0,000		

Apesar disso, foi possível verificar na amostra apresentada na Tabela 3.13 e e na Tabela 3.14 uma correlação entre percepção e aprendizagem em 19% das crianças na versão simples e 4,7% na versão complexa. Quanto aos adolescentes, a correlação se apresentou apenas na versão simples em 2,6% deles. Esses dados também foram submetidos à análise estatística, conforme Tabelas 3.13 e 3.14. O Teste Exato de Fisher revelou que o coeficiente não foi estatisticamente significativo entre os participantes, tanto para a versão simples como para a versão complexa do sintagma.

Para as crianças e os adolescentes que foram capazes de definir o critério ou a regra correta para a ordenação de seus cartões nos jogos 1 e 2, buscou-se analisar seus desempenhos no pós-teste, em particular no Teste de Julgamento Gramatical. Verificou-se que somente uma criança (num total de 3) foi capaz de acertar mais de 50% das questões das versões simples e complexa desse teste. Foi C14, que obteve 100% de acertos (versões simples e complexa) nos testes de Julgamento Gramatical e de Produção Escrita, e 66,6% e 33,3% de acertos nas versões simples e complexa do Teste de Compreensão Escrita.

As demais crianças que formularam a regra não mostraram bons resultados nos testes, com exceção de C8 que apresentou desempenho de 100% no Teste de Produção Escrita (versão simples).

Dos adolescentes que verbalizaram a regra correta para a versão simples do sintagma nominal (um total de 4), somente A9 e A19 foram capazes de acertar 100% das questões de Produção Escrita (versão simples). A9 ainda obteve desempenho de 100% no Teste de Compreensão Escrita. No Teste de Julgamento Gramatical, A5 e A19 acertaram 66% das questões. No entanto, na versão complexa, nenhum adolescente teve desempenho superior a 50%.

Todos esses dados sugerem que o conhecimento explícito de uma regra pode ou não facilitar a aprendizagem de uma forma linguística. Como já mencionado, a não verbalização da regra pelos aprendizes não significou necessariamente a sua falta de percepção consciente às versões simples e complexa do sintagma nominal, dado o seu número de acertos na ordem dos sintagmas nominais nos Jogos 1 e 2 (mais de 50%). É possível que, nesse momento, os aprendizes não estivessem preparados para explicar o funcionamento da regra, o que, para muitos autores, isso seria exemplo de aprendizagem implícita (CLEEREMANS; DIENES, 1999, REINDERS; ELLIS, 2009).

Segundo Reinders e Ellis (2009), o conhecimento implícito pode se tornar verbalizável à medida que ele for se tornando explícito. Quando isso ocorre, o acesso a esse conhecimento torna-se rápido e fácil. Desta forma, podemos compreender que tanto as crianças como os adolescentes desta pesquisa, após terem realizado os jogos, encontravam-se ainda em fase de internalização das estruturas simples e complexa, a partir de seus processos mentais, não sendo ainda a maioria capaz de explicitar e aplicar a forma percebida.

Mesmo percebendo a estrutura alvo, com ou sem a consciência/verbalização de uma regra, as crianças e os adolescentes não foram capazes de usá-la satisfatoriamente no pós-teste. Isso não significa,

necessariamente, que a aprendizagem não estava acontecendo. Os padrões de erros sinalizaram que os alunos estavam em processo de aquisição da estrutura, o que corrobora com o que Doughty e Williams (1998, p.253) afirmaram: "a aquisição leva tempo e a reestruturação não é algo instantâneo".

Segundo DeKeyser (2003), a sensibilidade (*sensitivity*) do aprendiz pode remetê-lo à simples memorização de um exemplar ou padrão sem qualquer indução da regra (*grammaticality*). Assim, a maior parte dos participantes, tanto as crianças como os adolescentes, podem ter memorizado algum tipo de regra e padrão que acabaram por ficar na memória de curto prazo, passando por mecanismos internos de processamento, que não necessariamente foram levados à aprendizagem (memória de longo prazo).

### 3.9 O INSUMO ENCHARCADO COMO ESTRATÉGIA DE INDUÇÃO À REGRA

Para analisar o efeito do insumo encharcado na percepção consciente dos aprendizes sobre as formas alvo, o desempenho geral das crianças e dos adolescentes no Teste de Seleção foi comparado com aquele obtido no teste que sucedeu os Jogos 1 e 2 (Teste 1 e Teste 2), que trazia as mesmas questões do Teste de Seleção. Vale ressaltar que os aprendizes selecionados para esta pesquisa, por meio do Teste de Seleção, foram aqueles que apresentaram o maior número de erros na ordem do sintagma nominal em suas versões simples e complexa. Portanto, os Testes 1 e 2 visaram avaliar se o insumo encharcado, proporcionado nos Jogos 1 e 2, foi suficiente para os aprendizes perceberem as versões simples e complexa, respectivamente, do sintagma nominal.

A porcentagem de acertos das crianças no Teste de Seleção foi de 19,5%, enquanto que no Teste 1 essa porcentagem foi para 32,1%. Da mesma forma, os adolescentes apresentaram melhor desempenho no Teste 1 (36,9% de acertos) em relação ao Teste de Seleção (33,7% de acertos).

**Tabela 3.15** - Desempenho das crianças e dos adolescentes entre o Teste de Seleção e o Teste 1.

	<b>Teste de Seleção</b>	<b>Teste 1</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
<b>Crianças</b>	19,5%	32,1%	1,97	0,719
<b>Adolescentes</b>	33,7%	36,9%	0,354	1

Com relação ao desempenho dos grupos na versão complexa do Teste de Seleção e aquele obtido no Teste 2, nas mesmas questões, os dados mostraram que a porcentagem de acertos das crianças no Teste de Seleção foi de 14,3%, enquanto que no Teste 2, essa porcentagem subiu para 42,9%. Quanto aos adolescentes, no Teste de Seleção, eles obtiveram 20% de acertos nas questões, subindo para 33,3% no Teste 2. Embora os índices percentuais mostrem o mesmo padrão de desempenho apresentado pelos aprendizes na versão simples (i.e., um aumento na porcentagem de acertos), o teste estatístico demonstrou que, para a versão complexa, o insumo encharcado presente no Jogo 2 não foi suficiente para gerar percepção consciente, conforme mostra a Tabela 3.16 a seguir.

**Tabela 3.16** - Desempenho das crianças e dos adolescentes entre o Teste de Seleção e o Teste 2.

	<b>Teste de Seleção</b>	<b>Teste 2</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
<b>Crianças</b>	42,9%	14,3%	-0,286	1
<b>Adolescentes</b>	20%	33,3%	-0,133	0,236

É importante salientar que o insumo presente no Jogo 1 traz uma estrutura simples, que demanda menor processamento cognitivo, sendo possível percebê-la mais facilmente no insumo encharcado, diferente de uma estrutura complexa, como a apresentada no Jogo 2. Além disso, a eficácia do insumo encharcado para a percepção consciente da versão simples do sintagma nominal pode ser explicada não somente pelas 12 amostras apresentadas no tabuleiro do Jogo 1, mas também pela exposição dos aprendizes à ordem correta do sintagma nominal no momento do cálculo de seus pontos (32 amostras).

Após os Jogos, os aprendizes foram solicitados a comparar a ordem das palavras por eles colocadas em suas cartelas e a ordem CORRETA apresentada em uma tabela para que contabilizassem os seus

pontos. Se a sequência de seus cartões refletisse a ordem mostrada na tabela, eles receberiam um valor de pontos especificados (3, 5 ou 10), caso contrário eles receberiam um único ponto (1).

Ao serem instruídos sobre isso, os aprendizes foram expostos a um número maior de amostras da versão simples e da versão complexa, que excederam aquelas do tabuleiro (12 no Jogo 1) e das prateleiras (12 no Jogo 2).

No cômputo de seus pontos, os aprendizes se depararam com aproximadamente 32 amostras da versão simples e 10 amostras da versão complexa. Nesse sentido, fica a dúvida se a percepção dos aprendizes às versões simples e complexa do sintagma nominal foi decorrente do número de ocorrências dessas versões no momento dos jogos (12 vezes em cada um) ou do número total de ocorrências dessa versão com o cálculo de seus pontos (44 e 22 vezes). Consideramos, entretanto, que a percepção do aprendiz beneficiou-se do total das amostras em cada versão.

No Teste 1, tanto as crianças como os adolescentes apresentaram maior incidência de erros quando o substantivo é pré-modificado por outro substantivo (*This is a book of History; This is a ring of diamond*). Praticamente, 69% das crianças assinalaram como corretas as alternativas que continham a preposição *of* (equivalente à preposição “de” no português), assim como 67,0% dos adolescentes seguiram o mesmo raciocínio.

A Tabela 3.17 mostra que tanto as crianças como os adolescentes, em ambos os testes (Seleção e Teste 1) recorreram à frase preposicionada do português, que também é possível na língua inglesa, em alguns casos. No teste de seleção, 21,1% das crianças e 28% dos adolescentes foram capazes de acertar mais de 50% dos sintagmas pré-modificados por substantivo (em frase preposicionada), enquanto que no Teste 1, esse percentual foi para 31% e 33%.

**Tabela 3.17** – Porcentagem de erros dos aprendizes no Teste de Seleção e no Teste 1, envolvendo substantivo pré-modificado por outro substantivo.

	Teste de Seleção	Teste 1
	Substantivo pré-modificado por outro substantivo	Substantivo pré-modificado por outro substantivo
<b>Crianças</b>	78,9%	69,0%
<b>Adolescentes</b>	72,0%	67,0%

Com relação à versão complexa, o insumo encharcado não mostrou ser suficiente para promover a sua percepção em ambos os grupos. Esse resultado pode estar relacionado à complexidade da estrutura, cuja frequência no insumo<sup>24</sup> não favoreceu a sua percepção. Embora a sua frequência tivesse sido menor em relação à frequência de ocorrência da versão simples no insumo, quando da realização do Jogo 2, os participantes já haviam sido expostos a 44 amostras da versão simples, ou seja, já pareciam estar familiarizados com a ordem invertida do sintagma nominal (adj + subst.), que pode ter influenciado na construção de sintagmas como adjetivo de origem (+ adjetivo de opinião) + substantivo. Embora essa ordem dos adjetivos esteja incorreta no inglês, o uso desses adjetivos antes do substantivo pode ter sido favorecido pelo insumo encharcado.

Como já mencionado, as instruções em ambos os jogos apresentaram intervenção explícita (*noticing instruction*)<sup>25</sup>. Segundo Reinders e Ellis (2009), esse tipo de intervenção visa direcionar o foco da atenção do aprendiz para a forma, dando saliência ou destaque a essa informação. Mesmo assim, os aprendizes pareceram ter priorizado o sentido do sintagma em português ao ordenarem os seus cartões, ignorando qualquer regra formal. Isso pode ser explicado pela teoria do Processamento do Insumo (VANPATTEN, 2007, p.116), que afirma que "os aprendizes são movidos para o significado no momento da compreensão".

Na versão complexa, a posição dos adjetivos no sintagma (opinião + origem) não é saliente para o aprendiz brasileiro de inglês como LE. Por saliência, referimo-nos "à facilidade com a qual um item linguístico é percebido no insumo" (RICHARDS *et al*, 1992, p.321). No português, a regra para a colocação dos adjetivos de opinião e de origem no sintagma nominal é relativamente variável.

É possível traduzir *fantastic Italian restaurant* como "restaurante italiano fantástico" ou "fantástico restaurante italiano" sem interferência na semântica do sintagma. O adjetivo de origem costuma seguir o substantivo no português (posição pós-nominal), mas o adjetivo de opinião pode assumir tanto a posição pré-nominal como suceder o adjetivo de origem. Essa variação tem sido explicada por fatores

---

<sup>24</sup> 22 amostras, considerando a exposição no momento do Jogo 2 mais o cálculo dos pontos para ambos os grupos de aprendizes.

<sup>25</sup> A intervenção explícita foi realizada nas instruções dos jogos, por meio do seguinte enunciado: Preste bastante atenção na ORDEM CORRETA das palavras dos cartões, pois há uma regra que você precisa descobrir. Se você descobrir, não fale para o seu colega. **Ganha ponto quem acertar a ordem correta.**

estilísticos ou pela ênfase do falante quando o adjetivo é anteposto ao substantivo (**fantástico** restaurante italiano, **bonita** moça japonesa). É certo que essa ênfase também pode acontecer quando o adjetivo de opinião é posposto ao adjetivo de origem, mediante entonação diferenciada (restaurante italiano **fantástico**, moça japonesa **bonita**).

Essa relativa liberdade na colocação do adjetivo de opinião na estrutura sintagmática do português não interfere no significado da frase; porém, se antepormos esse adjetivo ao de origem, como em "restaurante **fantástico** italiano" ou em "moça **bonita** japonesa", assemelhando-se à sequência do inglês (opinião + origem), haveria estranhamento na estrutura formal, pois foge à norma tradicional e fixa do português ou às convenções tradicionais de uso. Eventualmente, poderia não comprometer a semântica.

Esta ordem não marcada no português (opinião + origem) torna-se, portanto, difícil de ser percebida pelo aprendiz brasileiro de inglês. Essa dificuldade é acentuada diante do parâmetro internalizado que o aprendiz traz de sua língua materna. A regra do sintagma nominal do português pareceu influenciar o desempenho de alguns aprendizes desta pesquisa na versão complexa. De acordo com Ellis (2009), o conhecimento linguístico implícito é acessado facilmente e rapidamente no uso não planejado da língua.

Finalizadas as discussões dos resultados, passo a apresentar, no próximo capítulo, as conclusões, respondendo às perguntas de pesquisa e às hipóteses elaboradas, bem como sugestões para estudos futuros.

## CONCLUSÃO

O presente estudo relacionou idade e percepção consciente (*noticing*) para tratar do fenômeno da aprendizagem do sintagma nominal 'adjetivo + substantivo' em suas versões simples e complexa da língua inglesa, que costuma causar dificuldades entre aprendizes brasileiros no momento da compreensão e produção dessas estruturas, em contextos de uso do inglês.

Dois grupos de aprendizes participaram do estudo: um grupo de crianças (entre as idades de 9 a 10 anos) e um grupo de adolescentes (entre 15 e 18 anos), os quais foram submetidos a dois jogos com insumo encharcado das versões simples e complexa do sintagma nominal do inglês (adj. + subst.), visando analisar a percepção dos participantes sobre essas estruturas. Após a realização de cada jogo, os alunos responderam a um teste (Testes 1 e 2), que teve como objetivo avaliar a eficácia do insumo encharcado antes e após a exposição. A aprendizagem foi avaliada por um pós-teste contendo questões de julgamento gramatical, produção e compreensão escrita.

Os dados analisados permitiram responder a três perguntas de pesquisa, as quais retomo para poder concluir.

### **(1) Aprendizes iniciantes de inglês de diferentes idades apresentam o mesmo desempenho em sintagmas nominais do tipo 'adjetivo(s) + substantivo', em sua versão simples e complexa, em insumo encharcado?**

Por desempenho, referimo-nos a um comportamento em aberto, temporário, referente à aprendizagem da estrutura alvo, em suas versões simples e complexa. Os dados mostraram que tanto as crianças como os adolescentes obtiveram desempenho similar em ambas as versões nos testes de Julgamento Gramatical, Produção Escrita e Compreensão Escrita. O fator idade, portanto, não pareceu exercer influência sobre o desempenho dos aprendizes no uso do sintagma nominal (versões simples e complexa).

O insucesso das crianças e dos adolescentes na aprendizagem do sintagma nominal (versões simples e complexa), observado no pós-teste, mostrou que a língua materna do aprendiz exerce forte influência no processo de aprendizagem de uma LE. Verificou-se isso pelo padrão de erros analisados, que refletiu a regra do sintagma nominal do português,

isto é, adjetivo(s) posposto(s) ao substantivo (*man inteligente* – homem inteligente, *problem mathematical* – problema de matemática) e o adjetivo de opinião precedendo o substantivo na versão complexa (*wine French fabulous* – vinho francês fabuloso, *rare bicycle German* – rara bicicleta alemã). Foi ainda possível observar a transferência de frases preposicionadas do português para sintagmas do inglês contendo substantivo pré-modificado por outro substantivo, como em *salad a tomato\** (salada de tomate) e *beach of house\** (casa de praia).

Por outro lado, houve padrões de erros, da versão complexa, que refletiram a ordem sintagmática da língua inglesa, com os adjetivos antepostos ao substantivo e o uso de um dos adjetivos (o de origem) precedendo o substantivo (ex. *French fabulous wine\**), o que não acontecem na língua portuguesa. Esse dado demonstrou que muitos aprendizes haviam percebido e processado a versão simples do sintagma nominal (adjetivo + substantivo), transferindo esse novo parâmetro para a versão complexa. Com base nestes erros, é possível concluir que alguns alunos pareciam estar em estágio de processamento da ordem correta da versão complexa.

Talvez, se os alunos tivessem um tempo mais prolongado com essa estrutura, os resultados teriam sido melhores, considerando que o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE/L2 demanda tempo para o domínio das formas linguísticas. (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998).

De acordo com Richards e Rogers (1985, p.173), esses erros produzidos pelos participantes são considerados erros de transferência (*interlanguage errors*), que, nas palavras do autor, são “erros resultantes da transferência de itens linguísticos da L1 (língua materna), para a LA (língua-alvo).” Brown (1994, p. 213) exemplifica como erro de transferência a produção de: *the book of Jack* ao invés de *Jack's book* (o livro de Jack), assim como nesta pesquisa, tanto as crianças como os adolescentes produziram *salad of potato* ao invés de *potato salad* (salada de batata). Embora essa frase, em particular, possa eventualmente acontecer na fala de nativos da língua inglesa, não era essa a produção que esperávamos nesta pesquisa.

Com base no desempenho equiparado dos grupos no pós-teste, pode-se dizer que a Hipótese 1, inicialmente formulada nesta pesquisa, não se confirmou, qual seja:

**Hipótese 1.** A idade é um dos fatores relacionados ao foco na forma, isto é, aprendizes adultos (jovens) conseguem aprender melhor o sintagma nominal 'adjetivo + substantivo', em suas versões simples e complexa, em relação às crianças. Esta hipótese se baseia no nível de desenvolvimento cognitivo dos adultos.

Embora não seja possível afirmar que os adolescentes desempenharam melhor do que as crianças nas versões simples e complexa, é importante mencionar que a pouca motivação intrínseca dos adolescentes durante esta pesquisa pode ter influenciado o seu foco na forma, pois os dados mostraram que 26% deles não chegaram a responder aos testes de Julgamento Gramatical e de produção Escrita, deixando todas as questões em branco ou respondendo-as parcialmente.

Segundo Ellis (1997, p.75), a motivação envolve “atitudes e estados afetivos que influenciam o grau de esforço que os aprendizes fazem para aprender uma L2.” Ao mencionar o grau de esforço do aprendiz, o autor refere-se à motivação intrínseca, que dentre os tipos de motivações caracterizadas por Ellis, esse “se apoia exclusivamente nos aspectos intrapessoais e particulares de cada indivíduo.” A motivação pode, portanto, ser um fator que influencia a atenção do aprendiz, isto é, o seu esforço cognitivo sobre algo.

## **(2) Há alguma correlação entre percepção consciente e aprendizagem?**

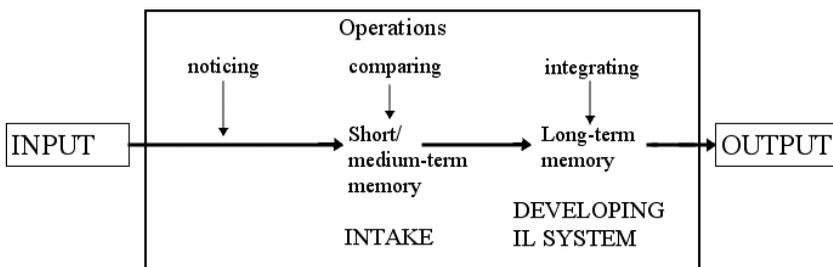
Os dados mostraram que poucas crianças foram capazes de perceber e aprender as versões simples e complexa do sintagma nominal (19% e 4,7%, respectivamente), assim como os adolescentes (26,08% e 0%, respectivamente). Feita a análise estatística, esses números não demonstraram ser significativos para podermos afirmar que, nesta pesquisa, houve correlação entre percepção e aprendizagem. Também em uma amostragem menor foram observadas crianças que não perceberam as versões simples e complexa, mas demonstraram aprendizagem no pós-teste: 14,2% e 4,7%, assim como 13,04% dos adolescentes na versão simples apenas.

Comparando a aprendizagem da versão simples com a da versão complexa entre os aprendizes, verificou-se que a versão simples apresentou melhores resultados do que a versão complexa. Mesmo assim, a grande maioria dos participantes (crianças e adolescentes) não foi capaz de dominar ambas as versões no pós-teste, recorrendo à língua

materna para a produção e compreensão da estrutura. Porém, se considerarmos o padrão de erros cometidos, verificou-se que algumas construções sintagmáticas que os aprendizes formularam no pós-teste, para a versão complexa, refletiram a versão simples do sintagma nominal do inglês (adjetivo(s) + substantivo).

É possível afirmar que, embora a aprendizagem das versões simples e complexa não tenha se mostrado satisfatória quando da aplicação do pós-teste, alguns aprendizes poderiam estar, naquele momento, em estágio de internalização (*intake*) das estruturas, ou seja, num período intermediário entre a percepção e a aprendizagem (REINDERS; ELLIS, 2009).

Ellis (1997) também concorda que *o intake* refere-se ao insumo percebido (*noticed input*) e armazenado na memória de curto prazo. Segundo o autor, na etapa subsequente (*integrating*), o *intake* é absorvido e incorporado ao sistema de interlíngua do aprendiz, causando mudanças nesse sistema à medida que novos aspectos da língua-alvo interagem com a informação previamente armazenada na memória de longo prazo. Essa informação pode finalmente ser acessada, a fim de gerar produção (*output*). A Figura 1 a seguir ilustra a trajetória do *input* (insumo) até a produção (*output*), segundo Ellis (1997, p.119).



**Figura 1.** O processamento da linguagem na aprendizagem implícita.

Como observado nesta pesquisa, é possível sugerir que as crianças e os adolescentes encontravam-se ainda em momento de internalização da estrutura alvo, quando da aplicação do pós-teste, já que suas respostas não mostraram sinais de entendimento linguístico (*understanding*) ou de domínio da estrutura. O papel do *noticing*, nesse caso, parece ter sido fundamental para que o processamento da estrutura pudesse acontecer. No entanto, observou-se que, mesmo percebendo uma regra, muitos aprendizes, no pós-teste, recorreram à semântica do português para a ordem das palavras do sintagma, sugerindo que a sua

atenção focal estava voltada para o significado das palavras, secundarizando a estrutura formal. Assim sendo, é possível sugerir que, no processo de aprendizado de uma estrutura, o aprendiz pode eventualmente ter certa sensibilidade à forma alvo, mas não estar seguro o suficiente para usá-la adequadamente. Prefere, assim, recorrer à estrutura de sua língua materna, na qual se sente mais confiante.

Neste estudo, a percepção consciente das versões simples e complexa da estrutura alvo ocorreu com e sem a verbalização da regra, corroborando com o trabalho de Schmidt e Frota (1986) e Schmidt (1990). Segundo Schmidt (1990), a falta de um relato verbal não pode ser tomada como evidência para a falta de percepção consciente. Essa proposição nos leva a repensar os métodos de pesquisa utilizados para investigar a aprendizagem implícita e explícita da L2/LE, uma vez que a aprendizagem implícita é entendida como "um tipo de aprendizagem em que os alunos não estão conscientes do aprendizado que aconteceu, embora ele possa ser evidente no comportamento responsivo dos alunos, os quais não conseguem verbalizar esse aprendizado." (ELLIS, 2009, p.3).

### **(3) O insumo encharcado sozinho é suficiente para aprendizes de diferentes faixas etárias perceberem a estrutura em questão e aprendê-la?**

Nesta pesquisa o insumo encharcado (estratégia implícita) pareceu ser suficiente para a percepção da versão simples do sintagma nominal, conforme visto na comparação do desempenho dos aprendizes (crianças e adolescentes) entre o Teste de Seleção e o Teste 1. Porém, essa estratégia não mostrou ser eficaz na percepção da versão complexa para ambos os grupos. O conhecimento implícito da língua materna prevaleceu ou mostrou ser mais influente mediante a construção sintagmática de natureza não marcada na língua materna. Talvez, estratégias explícitas possam ser mais eficazes na aprendizagem de estruturas como essa. Segundo Dekeyser (2003, p.334), "quanto mais difícil aprender uma estrutura pela simples associação, por ela ser extremamente abstrata, distante, rara, não confiável ou difícil de ser percebida, mais importante tornam-se os processos de aprendizagem explícita."

Para estruturas mais complexas, portanto, como aquela investigada nesta pesquisa, a sua frequência no insumo não favoreceu a percepção consciente dos alunos, contradizendo o que Schmidt (1990,

p.143) afirmou: “[...] A frequência [...] aumenta a probabilidade de um item ser percebido no insumo”. Qual seria, então, a frequência ideal para que uma estrutura possa gerar percepção consciente?

Os dados desta pesquisa ainda permitiram confirmar as Hipóteses 2 e 3, a saber:

**Hipótese 2.** O insumo encharcado é suficiente para a aprendizagem da versão simples da forma linguística em questão, independentemente da idade do aprendiz pesquisado.

Esta afirmação corrobora com o que Doughty e Williams (1998, p.221) salientaram sobre o nível de complexidade das formas da L2/LE: “algumas regras da língua são indubitavelmente mais simples de serem aprendidas e, conseqüentemente, podem ser introduzidas antes de outras.”

**Hipótese 3.** O insumo encharcado sozinho não é suficiente ou eficaz para a aprendizagem da versão complexa da forma em questão, independentemente da idade do aprendiz pesquisado.

A frequência da versão complexa no insumo ao qual os aprendizes foram expostos não foi o bastante para promover a sua aprendizagem, como observado no pós-teste. Este dado corrobora com o que Doughty e Williams (1998) consideraram sobre a complexidade de uma estrutura e a sua aprendizagem: “regras formalmente e funcionalmente complexas são aprendidas posteriormente” (p.222) e “os aprendizes tendem a adquirir regras “fáceis” primeiramente e, na realidade, talvez, nunca adquiram regras difíceis” (p. 219).

O fato de as crianças e os adolescentes não apresentarem diferenças de desempenho entre si, como demonstraram os dados estatísticos desta pesquisa, não implica, necessariamente, que ambos os grupos utilizaram mecanismos similares de processamento da estrutura alvo. Cada grupo possui suas peculiaridades biológicas, cognitivas e motivacionais, que podem ter interferido na percepção e na aprendizagem dessa estrutura.

É importante salientar que a decisão pelo início da aprendizagem de uma LE não deve se limitar ao simples fator idade, mas a questões como necessidade, e interesse/motivação do aprendiz, sem ater-se a padrões sociais impostos e modismos.

## LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Uma das limitações deste estudo reside na pequena amostra da população pesquisada. Foram 21 crianças e 23 adolescentes em fase de escolarização, o que reduziu a margem estatística dos dados. Um estudo de natureza estatística deveria ter uma representatividade maior de informantes, talvez um mínimo de 50 alunos em cada grupo. Dessa forma, acredito que este estudo poderia ser reaplicado futuramente com uma população maior.

Uma outra limitação refere-se a pouca motivação dos adolescentes envolvidos nesta pesquisa. O G2 mostrou-se menos participativo em relação às crianças. Sugere-se isso pelo número de respostas em branco dos adolescentes no pós-teste, em relação ao número apresentado pelas crianças. Mesmo com o aviso de sorteio de dois aparelhos de MP3, que foi uma decisão tomada pela pesquisadora frente à necessidade de se manter os adolescentes participando até o final da pesquisa, a pouca motivação intrínseca desses alunos pode ter influenciado o seu desempenho no pós-teste. O perfil desses adolescentes ainda mostrou que 78,2% dos adolescentes não gostavam de estudar inglês. Soma-se a isso, o fato de a maioria, após uma longa jornada de trabalho diário, vir à escola para estudar. O fator cansaço pode ter também influenciado os resultados. Por essa razão, em pesquisas futuras, deve-se considerar um controle maior na seleção dos grupos, visando escolher participantes com motivação e disposição similares.

Ainda, em estudos futuros, o tempo de exposição dos alunos ao insumo encharcado poderia ser estendido, com a aplicação de outros jogos similares para poder comparar os resultados obtidos com os deste estudo. Uma ideia seria submeter os participantes a duas partidas de cada Jogo (1 e 2) e comparar os efeitos da percepção antes e após a segunda jogada para definir o efeito da frequência do insumo encharcado na percepção consciente.

Finalmente, uma outra sugestão seria a participação de alunos de outras faixas etárias, como os adultos longevos, que foi a proposta inicial deste estudo, mas que por problemas de limitação de tempo não foi possível incluí-los.

## REFERÊNCIAS

ANDALO, D. All primary schools to teach foreign languages by 2010. **Guardian**, 2007. Disponível em: <<http://www.guardian.co.uk/education/2007/mar/12/schools.uk>>. Acesso em 10 de dezembro de 2010.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas**, n. 5, p. 11 – 26, 2000/2001.

BALLONE, G. J. - Curso de Psicopatologia: Atenção e Memória in PsiqWeb, Internet, disponível em <http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?sec=47&art=267> www.psiqweb.med. br. Atualizado em 2005. Acesso em agosto de 2011.

BASSO E. A. Adolescentes e a Aprendizagem de uma Língua Estrangeira: Características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008, p.259-243.

BERGSLEITHNER, J. M. Mas afinal, o que é a noticing hypothesis? **Interdisciplinar**, v.9, ano IV, p.101-106, 2009.

BERLYNE, D. **Conflict, Arousal, and Curiosity**. New York: McGraw-Hill, 1960, 350p.

BIRDSONG, D. Ultimate attainment in second language acquisition. **Language**, v. 68, n.4, p.706-755, 1992.

\_\_\_\_\_. **Second language acquisition and the critical period hypothesis**. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p.161-181, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Nativeness and non-nativeness in L2A**. Research International Review of Applied Linguistics, n.43, p.319- 328, 2006.

BLEY-VROMAN, R. What is the logical problem of foreign language learning? In S. GASS; J. SCHACHTER. **Linguistic perspectives on second language acquisition**, 1989, p. 41-68.

BONGAERTS, T. Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners. In Birdsong, D. **Second language acquisition and the critical period hypothesis**, p.133-159, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> >. Acesso em: 10 de setembro de 2011.

BREWSTER, J., ELLIS G.; GIRARD D. **The Primary English Teacher's Guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994, 467p.

\_\_\_\_\_. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Addison Wesley, Longman, Inc. 2ed, 2001.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge, 2001, 288p.

CANNON, W. B. **The wisdom of the body**. 2ed, Norton Pubs, New York, 1932.

CLEEREMANS, A.; DIENES, Z. Computational Models of Implicit learning. In R. Sun. **Cambridge Handbook of Computational Cognitive Modeling**, Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 1999, p. 02 – 70.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1965.

\_\_\_\_\_. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOPRA, D. **Corpo sem idade, mente sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Rocco Ed. Ltda, 1994, 394p.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Pearson, 2004.

CRUSE, D. A. **Meaning in language: An introduction to semantics and pragmatics**. New York: Oxford University Press, 2000.

DEGASPERI, M. Atenção e emoção: elementos essenciais para a retenção na aprendizagem de língua estrangeira. **Letrônica**. v. 2, n. 1, p. 18 - 25, 2009.

DEKEYSER, R. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In DOUGHTY, C.; WILLIAMS J. **Focus on form in classroom language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1998, p.42-63.

\_\_\_\_\_. The robustness of critical period effects in second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v.22, p. 499-533, 2000.

\_\_\_\_\_. Implicit and explicit learning. In C. Doughty; M. Long, **Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003, p.313-348.

DEKEYSER, R.; SOKALSKI, K. **The differential role of comprehension and production practice**. *Language Learning*, v. 46, p. 613–642, 1996.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge, CUP, p.197-261, 1998a.

\_\_\_\_\_. Pedagogical choices in focus on form. In DOUGHTY C.; J. W. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998b, p. 197– 261.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994, 824p.

\_\_\_\_\_. **Second Language Acquisition Research and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997, 147p.

\_\_\_\_\_. Basturkmen, H.; Loewen, S. Doing focus-on-form. **System**, v. 30, p.419–432, 2002.

\_\_\_\_\_. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003, 387p.

\_\_\_\_\_. The definition and measurement of explicit knowledge. **Language Learning**, v. 54, p.227-275, 2004.

\_\_\_\_\_. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. In Eckerth, J. **International Journal of Applied Linguistics**. v.19, n.3, 2009, p. 213-360.

ENGEL A. K.; DEBENER S.; KRANZIOCH, C. **Sintonia Neuronal**. Viver Mente e Cérebro, Scientific American, Revista de psicologia, psicanálise, neurociências e conhecimento. Ed. Duetto, Ano XIV, n. 157, p. 26-33, 2006.

FROMKIN, V., KRASHEN, S., CURTISS, S., RIGLER, D.; RIGLER, M. **The development of language in Genie: a case of language acquisition beyond the 'critical period'**. Brain and Language, v.1, p.81-107, 1974.

FROTA, S. & FERRO, J. **Applied genre analysis and the modification mechanisms of the English noun phrase**. Anais da Conference of the American Association for Applied Linguistics (AAAL). Atlanta, Georgia, USA, 2010.

FROTA, S.; PÁDUA, M.; VEREZA, S. **Um estudo comparativo do sintagma nominal em português e inglês e suas implicações pedagógicas**. Anais do Ilo Congresso da ASSEL. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 1993.

FLEGE, J. E. Second language speech learning: theory, findings, and problems. In W. Strange (ed.), **Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research**, Timonium, MD: York Press, p. 233–277, 1995.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Educação de Jovens e Adultos. **Informações sobre a EJA**. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=educacao+de+jovens+e+adultos+++eja&menu=9>. Acesso em 03 de junho de 2011.

GASS, S. Integrating research areas: A framework for second language studies. **Applied Linguistics**, v.9, p.198-217, 1988.

\_\_\_\_\_. **Input, Interaction, and the Second Language Learner**, 1997, 182p.

GRADDOL, D. **English Next: Why global English may mean the end of ‘English as a Foreign Language’**. British Council, 2006. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org>. Acesso em fevereiro de 2011.

GREENBERG L.M, WALDMAN I. D. Developmental normative data on the test of variables of attention (T.O.V.A.). **J Child Psychol Psychiatry**, p.19-30,1993.

HAN, Z.-H., Park; E. S. Combs, C. Textual enhancement of input: Issues and possibilities. **Applied Linguistics**, v. 29, n.4, p. 597-618, 2008.

HOMEOSTASE. In Encyclopedia.com. Disponível em <http://www.encyclopedia.com/topic/Homeostasis.aspx>. Acesso em 24 de outubro de 2011.

HOPKINS, W. G. Quantitative Research Design. **Sportscience**, v. 4 n. 1, p. 1-8, 2000.

HULSTIJ N, J.; DE GRAAFF, R. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. In: **Consciousness in second language learning**. AILA Review, n. 11, 1994, p. 97-112.

IOUP, G, BOUTAGUE, M; MOSELLE, M. Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. **Studies in Second Language Acquisition**. v.16, p.73-98, 1994.

JOGOS DE TABULEIRO. In Wikipedia. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo\\_de\\_tabuleiro](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo_de_tabuleiro). Acesso em 21 de agosto de 2011.

JOHNSON, J.; NEWPORT, E. Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. **Cognitive Psychology**. Orlando: Academic Press, v.21, p.60-99, 1989.

KELLER, J. M. Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth, **Instructional design theories and models**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1983a, p. 383-433.

KRASHEN, S. The Monitor Model for second language acquisition, In R. GINGRAS. **Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching**, CAL, 1979, p.1-26.

\_\_\_\_\_. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LAMENDELLA, J. T. General principles of Neurofunctional organization and their manifestation in primary and non-primary language acquisition. **Language Learning**, v. 27, p.98 -155, 1977.

LAVIE, N. Perceptual load as a necessary condition for selective attention. **J. Exp. Psychol. Hum. Percept. Perform.** v. 21, p. 451-468, 1995.

LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language**. New York: Wiley, cap.9, 1967.

LIGHTBOWN, P. M; SPADA, N. Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning. In: **Studies in Second Language Acquisition**, v. 12, n.4, 1990, p. 429-448.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie W. C.; Bhatia T. K. **Handbook of Second Language Acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996, p. 413-68.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on Form. Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Orgs.). **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: CUP, 1998, p.15-41.

LOSCHKY, L.; BLEY-VROMAN, R. Grammar and task-based methodology. In Crookes G.; GASS, S: **Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice**. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltda, 1993, p. 123-167.

MACOWSKIE, A. B. **A construção do ensino/ aprendizagem de Língua Estrangeira com adolescentes**. (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP, 1993.

MACKEY, A.; GASS, S. M. **Second language research: Methodology and design**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, 424p.

MCKAY, K., HALPERIN, J. M., SCHWARTZ, S. T.; SHARMA, V. Developmental analysis of three aspects of information processing: Sustained attention, selective attention, and response organization. **Developmental Neuropsychology**, v.10, p. 121-132, 1994.

MOON, J. **Children Learning English**. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

MUÑOZ, C. The effects of age on foreign language learning: the BAF Project. In MUÑOZ C. **Age and the rate of foreign language learning**. 2006, p. 1-39.

NEWPORT, E. Maturational constraints on language learning. **Cogn. Sci.** v. 14, p. 11-28, 1990.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999, 330 p.

PARASURAMAN, R. Sustained attention in detection and discrimination. In PARASURAMAN R.; Davies, D. R. **Varieties of attention**. Orlando, FL: Academic Press, 1984, p. 243-271.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. **Speech and Brain Mechanisms**. Princeton, Princeton University Press, 1959.

PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2002.

PIAGET, J. **Sabedoria e ilusões da filosofia**. Trad. Zilda A. Daeir. São Paulo: Difusão Européia, 1969.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia**. Tradução Editora Forense Universitária – Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIENEMANN, M. Learnability and syllabus construction. In: HYLTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. **Modelling and assessing second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985, p.23-75.

PIZZOLATTO, C. E. A sala de aula de língua estrangeira com adultos da Terceira idade. In ROCHA, C. H; BASSO, E.A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**, 2008, p. 237-255.

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Nursing research: principles and methods**. 3ed. Philadelphia, J. B. Lippincott, 1987.

REINDERS, H.; ELLIS, R. The effects of two types of input on intake and the acquisition of implicit and explicit knowledge. In: ELLIS, R., LOEWEN, S., ELDER, C., ERLAM, R., PHILP, J.; REINDERS, H. **Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 281-302.

RICHARDS, J. C. e ROGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**: a description and analysis. Cambridge University Press, 1985.

RICHARDS, J.C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. London: Longman, 1992.

STAGNER, R. In. **Encyclopedia.com**. Homeostasis. International Encyclopedia of the Social Sciences, 1968. Disponível em: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3045000525.html>. Acesso em 22 de novembro de 2011.

SCHMIDT, R.; FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: Richard Day (Ed.). **Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1986.

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

\_\_\_\_\_. Consciousness and Foreign Language Learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In SCHMIDT, Richard (ed.). **Attention & Awareness in Foreign Language Learning**. Technical Report, n.9, Second Language Teaching & Curriculum Center. University of Hawai, 1995, p. 1-63.

\_\_\_\_\_. Attention. In P. Robinson (Ed.), **Cognition and second language instruction**. Cambridge University Press, 2001, p. 3-32.

SCOTT W.A.; YTREBERG. L. H. **Teaching English to Children**. New York: Longman, 1990, 108p.

SHARWOOD SMITH, M. Consciousness-raising and the second language learner. In **Applied Linguistics**, v. 2 n.2, p. 159 – 168, 1981.

\_\_\_\_\_. Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information. **Second Language Research**, v. 7, p.118-132, 1991.

\_\_\_\_\_. Input Enhancement and Instructed Second Language Acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v.15, n.2, 1993, p.165-179.

SILVA, D. R. **Psicologia da Educação e Aprendizagem**. Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). – Indaiá: Ed. ASSELVI, 2006.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998, 324p.

SKINNER, E. A.; ZIMMER-GEMBECK, M. J. **Perspective on children's coping with stress as regulation of emotion, cognition and behavior**. New Directions in Child and Adolescent Development series. New York; Wiley, 2009.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. BYGATE, P. SKEHAN; M. SWAIN (eds.), **Researching Pedagogic Tasks: Second-Language Learning, Teaching and Testing**. London: Longmans, 2001, p. 99–118.

SWAN, M. **Practical English usage**. Oxford: Oxford University Press, 1980.

TOMLIN, R.; VILLA, H. Attention in cognitive science and second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v.16, p. 183-203, 1994.

VANPATTEN, B. Evaluating. The role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features and research methodology. In: **Consciousness in Second Language Learning**. AILA Review, n. 11, 1994, p. 27-36.

\_\_\_\_\_. Input processing in adult second language acquisition. In B.VAN PATTEN; J. WILLIAMS (Eds.). **Theories in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007, p. 115-135.

WILLIAMS, J. The effectiveness of spontaneous attention to form. **System**, v. 29, p. 325-340, 2001.

WILLIAMS, J. ; EVANS, J. What kind of focus and on which forms? In C. Doughty and J. Williams (eds.), **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: CUP, 139-155, 1998.

WHITE, L. **Critics in L2 French**. In Clahsen H. (Ed.). *Generative perspectives on language acquisition*. Amsterdam: Benjamins, 1996, p. 335-368.

\_\_\_\_\_. **Second language acquisition and Universal Grammar**. Cambridge University Press, 2003, 332p.

XAVIER, R. P. Ensinar e aprender língua estrangeira na contemporaneidade. **Contexturas**, São José do Rio Preto: APLIESP, n.17, 2010, pp.75-94.

ZANONI, A. **Qual a melhor idade para aprender um idioma?** Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especial/sc/donna/19,0,2651706,Qual-a-melhor-idade-para-aprender-um-idioma-.html>, 2009. Acesso em 13 de dezembro de 2010.

ZENTALL, S. S.; SHAW, J.B. Behavioral comparisons of hyperactive and control children in natural settings. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v.72, n.6, p.93-109, 1980.

ZENTALL, S. S.; ZENTALL, T. R. Optimal stimulation: A model of disordered activity and performance in normal and deviant children. **Psychological Bulletin**, v. 94, n.3, p. 446-471, 1983.

ZENTALL, S. S., GRSKOVIC, J., JAVORSKY, J.; HALL, A. M. Effects of noninformational color on reading test performance of students with attention deficit hyperactivity disorder. (ADHD). **Diagnostique**, v.25, n.2, p. 129-146, 2000.

ZIMMER, C. Mind & Brain/Memory, Emotions, & Decisions. The Brain Stop Paying Attention: Zoning Out Is a Crucial Mental State. *Discover Magazine*, 2009. Disponível em: <http://discovermagazine.com/2009/jul-aug/15-brain-stop-paying->

attention-zoning-out-crucial-mental-state/article\_view?b\_start:int=1&-  
C=. Acesso em 23 de abril de 2011.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1



E-mail: [pgl@coe.ufsc.br](mailto:pgl@coe.ufsc.br)  
<http://www.coe.ufsc.br:80/~pgl>

## pós-graduação em linguística

Universidade Federal de Santa Catarina, CCE, UFSC, CPGLg, sl. 201, Trindade  
CEP 88040-970, Florianópolis, SC, Brasil - Fone: (048) 331.9581 - Fax: (048) 331.6604

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de Mestrado de Flávia Catena, estudante do curso de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada PERCEPÇÃO E APRENDIZAGEM DO SINTAGMA NOMINAL DO INGLÊS EM DIFERENTES IDADES, sob a orientação da Profa Dra. Rosely Perez Xavier.

O objetivo deste estudo é examinar a relação entre idade, atenção e aprendizagem de inglês em alunos de diferentes idades, através de atividades a serem realizadas em sala de aula, no horário escolar e na presença do professor regular da turma.

Ao concordar em participar desta pesquisa, você deverá (1) responder a um breve questionário sobre seu conhecimento e contato com a língua inglesa; (2) realizar um pequeno teste para verificarmos se você possui conhecimento prévio sobre o assunto pesquisado. Caso lhe falte esse conhecimento, (3) participar de dois jogos didáticos de inglês, em sala de aula, com seus colegas de turma (um jogo de tabuleiro e outro de arrumação de prateleiras de uma loja), a serem realizados em duas aulas diferentes e, em aula posterior, (4) realizar um teste escrito para saber se você aprendeu algo como resultado de sua participação nos jogos.

Sua participação não envolverá riscos de ordem física ou moral, ou de qualquer outra natureza, pois nenhuma avaliação ou nota será emitida. Os benefícios que a sua participação trará para esta pesquisa são de ordem científica. Os resultados obtidos a partir dos jogos e do teste servirão para compreender o processo de aprendizagem de língua estrangeira nas diferentes idades. As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Concordando em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento. Caso você seja **menor de 18 anos**, solicite ao seu responsável que assine ao final deste documento por você. Sua participação não é obrigatória, não vale nota, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a sua professora, ou com a sua escola.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e e-mail da pesquisadora, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

---

Flávia Catena  
(048) 9163-4623  
flaviacatena@uol.com.br

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.**

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

---

(Nome por extenso)

---

(Assinatura)

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação da criança nesta pesquisa e dou consentimento a ela(e) para participar. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.**

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

**NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL** (menor de 18 anos):

---

(Nome por extenso)

---

(Assinatura)

APÊNDICE 2  
QUESTIONÁRIO

Data de coleta: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

Caro aluno

Este questionário tem como objetivo conhecer um pouco sobre os seus estudos e o seu contato com a língua inglesa. As suas respostas são **muito importantes** para a pesquisa que estou realizando na Universidade Federal de Santa Catarina sobre o ensino de inglês. Conto, portanto, com a sua colaboração, assegurando que sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente,

**Flávia Catena**  
Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Universidade Federal de Santa Catarina

1. Nome completo:

\_\_\_\_\_

2. Data de nascimento: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

3. Sexo: ( ) F ( ) M

4. Você trabalha? ( ) Sim. ( ) Não.

O que você faz?

\_\_\_\_\_

Quantas horas por semana você trabalha? \_\_\_\_\_

5. Você tem aulas de Inglês nesta escola? ( ) Sim. ( ) Não.

Quantas aulas por semana? \_\_\_\_\_

6. Você gosta de estudar inglês? ( ) Sim ( ) Mais ou menos  
( ) Não

Por que?

\_\_\_\_\_

7. Você já estudou inglês antes? ( ) Sim. ( ) Não.

Quando foi isso? ( ) Na 1ª série do ensino fundamental.  
( ) Na 2ª série do ensino fundamental.  
( ) Na 3ª série do ensino fundamental.  
( ) Na 4ª série do ensino fundamental.  
( ) Na 5ª série do ensino fundamental.  
( ) Na 6ª série do ensino fundamental.  
( ) Na 7ª série do ensino fundamental.  
( ) Na 8ª série do ensino fundamental.  
( ) No 1o ano do ensino médio.  
( ) No 2o ano do ensino médio.  
( ) No 3o ano do ensino médio.  
( ) Em curso particular de inglês (Fisk, Yazigi, etc)  
( ) Aulas com professor particular  
( ) Outras (especifique): \_\_\_\_\_

8. Você **já fez** ou **está fazendo** algum curso particular de inglês?  
( ) Sim. ( ) Não.

Até que nível você fez? **ou** Em que nível está?

( ) Básico - iniciante  
( ) Pré-intermediário  
( ) Intermediário  
( ) Avançado  
( ) Outro: \_\_\_\_\_

9. Você já esteve em país de língua inglesa? ( ) Sim. ( ) Não

Para que propósito? ( ) Para estudar.

( ) Para fazer turismo.

( ) Para trabalhar.

( ) Outro (especifique): \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

10. Você já estudou uma outra língua estrangeira que não seja o inglês?

( ) Sim. ( ) Não.

Qual? \_\_\_\_\_

Com que idade? \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

11. Você convive com pessoas que falam uma língua estrangeira perto de você, como familiares, amigos e vizinhos?

( ) Sim. ( ) Não.

Que língua estrangeira é essa? \_\_\_\_\_

12. Qual é o seu contato com a **língua inglesa**? ( ) músicas

( ) internet

( ) filmes

( ) TV

( ) jogos

( ) revistas

( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

13. Qual é a sua maior dificuldade nas aulas de inglês?

---

---

---

---

**OBRIGADA!**



## APÊNDICE 3

## TESTE DE SELEÇÃO

Data de coleta: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

Caro aluno

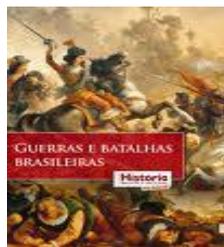
Esta atividade tem como objetivo testar seu conhecimento sobre a língua inglesa. Não se preocupe, pois ela não vale nota. Vai servir apenas para uma pesquisa que estou realizando na Universidade Federal de Santa Catarina sobre o ensino de inglês. **Preste bastante atenção ao responder as questões.** Responda a atividade em silêncio, sem se comunicar com os colegas. Não consulte o dicionário ou qualquer outro material. Responda a lápis ou a caneta, como desejar. Se você tiver alguma dúvida me chame. Ao terminar, revise e coloque sua atividade em posição contrária, pois assim saberei que posso recolhê-la. Conto com a sua colaboração, assegurando que sua identidade será preservada.

**Flávia Catena**Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Universidade Federal de Santa Catarina

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_

Que objetos são esses? Assinale a alternativa correta de acordo com as ilustrações.

1. ( ) This is a History book.  
( ) This is a book of History.  
( ) This is a book History.



- 2. ( ) This is a phone cordless.
- ( ) This is a phone of cordless.
- ( ) This is a cordless phone.



- 3. ( ) This is a ring of diamond.
- ( ) This is a diamond ring.
- ( ) This is a ring diamond.



- 4. ( ) This is a comfortable house.
- ( ) This is a house comfortable.
- ( ) This is a house of comfortable.



- 5. ( ) This is a boy elegant
- ( ) This is a boy of elegant
- ( ) This is an elegant boy



6. ( ) This is a tree gigantic  
 ( ) This is a gigantic tree  
 ( ) This is a tree of gigantic



7. ( ) This is a fantastic Italian restaurant  
 ( ) This is a fantastic restaurant Italian.  
 ( ) This is a restaurant Italian fantastic.



8. ( ) This is a beautiful girl Japanese.  
 ( ) This is a beautiful Japanese girl.  
 ( ) This is a girl Japanese beautiful.



9. ( ) This is a dragon Chinese mystic.  
 ( ) This is a mystic Chinese dragon.  
 ( ) This is a mystic dragon Chinese.



## APÊNDICE 4

### JOGO 1 (Crianças) Tabuleiro

# QUEM GANHA MAIS PONTOS? EM DUPLAS

Cards P	Cards O	Cards N	Cards M	Cards L	Cards K	Cards J	Cards I	Cards H	Cards G	Cards F	Cards E	Cards D
Cards Q												Cards C
Cards R												Cards B
Cards S												Cards A
Cards T												

**INÍCIO**

STUDENT 2  
STUDENT 1






antelope 1 pt



antelope 2 2 pontos



giraffe 1 ponto



antelope 2 pontos



horse 1 ponto



horse 2 pontos



antelope 1 ponto



antelope 2 pontos



horse 1 ponto



horse 2 pontos



antelope 1 ponto



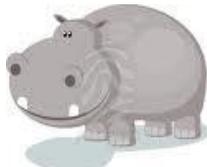
antelope 2 pontos

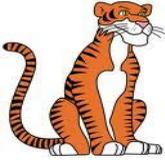
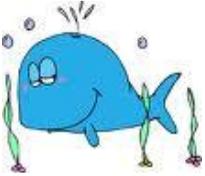


Desobedeça a regra e sua  
pontuação será zero para  
o resto do jogo.  
Você tem apenas  
10 pedras.

**CARTÕES**

(Frente)

<b>LION</b> 	<b>VIOLENT</b>	<b>GORILLA</b> 	<b>BRAVE</b>
<b>HIPPOPOTAMUS</b> 	<b>ENORMOUS</b>	<b>KOALA</b> 	<b>AUSTRALIAN</b>
<b>PINGUIM</b> 	<b>SOLITARY</b>	<b>BUTTERFLY</b> 	<b>COLORFUL</b>
<b>COW</b> 	<b>CALM</b>	<b>SEAL</b> 	<b>INTELLIGENT</b>

<p><b>DOG</b></p>  A cartoon illustration of a yellow dog with floppy ears, its mouth wide open in a happy or excited expression, showing its tongue and teeth.	<p><b>AGGRESSIVE</b></p>	<p><b>TIGER</b></p>  A cartoon illustration of an orange tiger with black stripes, sitting upright and looking towards the right.	<p><b>AFRICAN</b></p>
<p><b>PANTHER</b></p>  A black silhouette of a panther in a leaping or pouncing pose, with its front legs extended forward and back legs pushing off.	<p><b>AGILE</b></p>	<p><b>PANDA</b></p>  A cartoon illustration of a black and white panda sitting and holding a bamboo stalk with green leaves in its mouth.	<p><b>ADORABLE</b></p>
<p><b>RABBIT</b></p>  A cartoon illustration of a white rabbit with pink inner ears and feet, sitting on a patch of green grass.	<p><b>TIMID</b></p>	<p><b>CROCODILE</b></p>  A cartoon illustration of a green crocodile with its mouth open, showing sharp teeth and a yellow tongue.	<p><b>FEROCIOUS</b></p>
<p><b>WHALE</b></p>  A cartoon illustration of a blue whale with a small dorsal fin, swimming in water with bubbles and green seaweed.	<p><b>BLUE</b></p>	<p><b>SNAKE</b></p>  A cartoon illustration of a green snake with a yellow underbelly, coiled slightly and looking towards the right.	<p><b>EXOTIC</b></p>

<p><b>SHEEP</b></p> 	<p><b>BLACK</b></p>	<p><b>HORSE</b></p> 	<p><b>TALENTED</b></p>
<p><b>TOUCAN</b></p> 	<p><b>BEAUTIFUL</b></p>	<p><b>FROG</b></p> 	<p><b>SERIOUS</b></p>

**CARTÕES**

(Verso)

<b>A</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>B</b>
<b>C</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>D</b>
<b>E</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>F</b>
<b>G</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>H</b>

<b>I</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>J</b>
<b>K</b>	<b>K</b>	<b>L</b>	<b>L</b>
<b>M</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>N</b>
<b>O</b>	<b>O</b>	<b>P</b>	<b>P</b>

<b>Q</b>	<b>Q</b>	<b>R</b>	<b>R</b>
<b>S</b>	<b>S</b>	<b>T</b>	<b>T</b>

## QUADRO PARA A CONTAGEM DOS PONTOS

Seu nome completo: \_\_\_\_\_

Horário de início do jogo: \_\_\_\_:\_\_\_\_ Término do jogo: \_\_\_\_:\_\_\_\_

**Assinale abaixo as casas que você tirou na ficha.**

FAMOUS PICTURE	MODERN REFRIGERATOR	CONVERTIBLE CAR	BASEBALL CAP
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CHOCOLATE BOX	CAMPING BACKPACK	SOPHISTICATED BOAT	CLASSIC SHOES
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CHARMING SUNGLASSES	AM/FM RADIO	DIGITAL CAMERA	EXCLUSIVE PERFUME
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

De agora em diante você vai ter que usar os cartões que recebeu. Os cartões estão organizados em pares (A, A; B, B; C, C, etc), identificados no seu verso pela mesma letra do alfabeto. Ao jogar a ficha, o número tirado (1 ou 2) vai indicar o número de casas que você deve avançar. Cada casa apresenta uma letra do alfabeto que corresponde ao par de cartões que você deve utilizar para colar nos espaços correspondentes abaixo. São 10 jogadas que você tem. Preste bastante atenção na **ORDEM CORRETA** das palavras dos cartões, pois há uma regra que você precisa descobrir. Se você descobrir, não fale para o seu colega. **Ganha ponto quem acertar a ordem correta.**

A	A	B	B
---	---	---	---

<b>C</b>	<b>C</b>		<b>D</b>	<b>D</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>E</b>	<b>E</b>		<b>F</b>	<b>F</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>G</b>	<b>G</b>		<b>H</b>	<b>H</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>I</b>	<b>I</b>		<b>J</b>	<b>J</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>K</b>	<b>K</b>		<b>L</b>	<b>L</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>M</b>	<b>M</b>		<b>N</b>	<b>N</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>O</b>	<b>O</b>		<b>P</b>	<b>P</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>Q</b>	<b>Q</b>		<b>R</b>	<b>R</b>
----------	----------	--	----------	----------

### TABELA DE PONTOS

Agora **CALCULE O NÚMERO DE PONTOS QUE VOCÊ FEZ!!** Para isso, compare a ordem das palavras que você colocou nos espaços de sua tabela com a ordem **CORRETA** das palavras mostradas abaixo. Se a sua ordem **NÃO FOI** a mesma que a ordem correta abaixo, você coloca apenas 1 ponto na coluna de pontos. Se a sua ordem **FOI** a mesma, você coloca o valor correspondente de pontos da tabela abaixo. Ao final, calcule o total de seus pontos. Boa sorte!!

<b>CARDS</b>	<b>ORDEM CORRETA</b>	<b>VALOR</b>	<b>SEUS PONTOS</b>
<b>A</b>	violent lion	<b>3</b>	
<b>B</b>	brave gorilla	<b>10</b>	
<b>C</b>	enormous hippopotamus	<b>3</b>	
<b>D</b>	Australian koala	<b>3</b>	
<b>E</b>	solitary penguin	<b>5</b>	
<b>F</b>	colorful butterfly	<b>10</b>	
<b>G</b>	calm cow	<b>3</b>	
<b>H</b>	intelligent seal	<b>3</b>	
<b>I</b>	aggressive dog	<b>3</b>	
<b>J</b>	African tiger	<b>3</b>	
<b>K</b>	agile panther	<b>3</b>	
<b>L</b>	attractive panda	<b>5</b>	
<b>M</b>	timid rabbit	<b>3</b>	
<b>N</b>	ferocious crocodile	<b>3</b>	
<b>O</b>	blue whale	<b>10</b>	
<b>P</b>	exotic snake	<b>3</b>	
<b>Q</b>	black sheep	<b>10</b>	
<b>R</b>	talented horse	<b>5</b>	
<b>S</b>	beautiful toucan	<b>10</b>	
<b>T</b>	serious frog	<b>3</b>	
<b>CASAS EM QUE VOCÊ CAIU</b>		<b>VALOR</b>	<b>SEUS PONTOS</b>
mysterious cat		<b>3</b>	
charming kangaroo		<b>5</b>	
elegant giraffe		<b>3</b>	
plastic rhino		<b>10</b>	
crystal elephant		<b>10</b>	
ceramic Bird		<b>10</b>	

dancing monkey	<b>10</b>	
fantastic bear	<b>3</b>	
docile zebra	<b>10</b>	
domestic camel	<b>3</b>	
nervous buffalo	<b>3</b>	
adorable turtle	<b>5</b>	
<b>TOTAL DE PONTOS</b>		

## JOGO 1 (Adolescentes) Tabuleiro

# QUEM GANHA MAIS PONTOS? EM DUPLAS

Cards P	Cards O	Cards N	Cards M	Cards L	Cards K	Cards J	Cards I	Cards H	Cards G	Cards F	Cards E	Cards D
Cards Q												Cards C
Cards R												Cards B
Cards S												Cards A
Cards T												

**INICIO**

STUDENT 2  
STUDENT 1



























▶

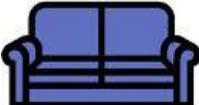
Quem tiver a soma dos pontos mais alta ganha mais pontos. Você tem apenas 30 segundos.

**CARTÕES**

(Frente)

<b>CHAIR</b> 	<b>RELAXING</b>	<b>BICYCLE</b> 	<b>PROFESSIONAL</b>
<b>TV</b> 	<b>PLASMA</b>	<b>MOTORCYCLE</b> 	<b>FAST</b>
<b>VASE</b> 	<b>FINE</b>	<b>CAR</b> 	<b>SPORTS</b>
<b>IPHONE</b> 	<b>COLORFUL</b>	<b>JEEP</b> 	<b>MILITARY</b>

<p><b>COAT</b></p> 	<p><b>ELEGANT</b></p>	<p><b>VASE</b></p> 	<p><b>CHINESE</b></p>
<p><b>PHONE</b></p> 	<p><b>PRE PAID</b></p>	<p><b>DVD</b></p> 	<p><b>PORTABLE</b></p>
<p><b>TOASTER</b></p> 	<p><b>PRACTICAL</b></p>	<p><b>CANDLES</b></p> 	<p><b>DECORATIVE</b></p>
<p><b>CALCULATOR</b></p> 	<p><b>STYLISH</b></p>	<p><b>DRINK</b></p> 	<p><b>ARABIC</b></p>

<p><b>POTTERY</b></p> 	<p><b>MILLENARY</b></p>	<p><b>SOFA</b></p> 	<p><b>COMFORTABLE</b></p>
<p><b>KEYBOARD</b></p> 	<p><b>ELECTRONIC</b></p>	<p><b>COMPUTER</b></p> 	<p><b>BEAUTIFUL</b></p>

### CARTÕES

(Verso)

<p><b>A</b></p>	<p><b>A</b></p>	<p><b>B</b></p>	<p><b>B</b></p>
<p><b>C</b></p>	<p><b>C</b></p>	<p><b>D</b></p>	<p><b>D</b></p>

<b>E</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>F</b>
<b>G</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>H</b>
<b>I</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>J</b>
<b>K</b>	<b>K</b>	<b>L</b>	<b>L</b>
<b>M</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>N</b>

<b>O</b>	<b>O</b>	<b>P</b>	<b>P</b>
<b>Q</b>	<b>Q</b>	<b>R</b>	<b>R</b>
<b>S</b>	<b>S</b>	<b>T</b>	<b>T</b>

## QUADRO PARA A CONTAGEM DOS PONTOS

Seu nome completo: \_\_\_\_\_

Horário de início do jogo: \_\_\_\_:\_\_\_\_ Término do jogo: \_\_\_\_:\_\_\_\_

**Assinale abaixo as casas que você tirou na ficha.**

FAMOUS PICTURE	MODERN REFRIGERATOR	CONVERTIBLE CAR	BASEBALL CAP
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CHOCOLATE BOX	CAMPING BACKPACK	SOPHISTICATED BOAT	CLASSIC SHOES
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CHARMING SUNGLASSES	AM/FM RADIO	DIGITAL CAMERA	EXCLUSIVE PERFUME
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

De agora em diante você vai ter que usar os cartões que recebeu. Os cartões estão organizados em pares (A, A; B, B; C, C, etc), identificados no seu verso pela mesma letra do alfabeto. Ao jogar a ficha, o número tirado (1 ou 2) vai indicar o número de casas que você deve avançar. Cada casa apresenta uma letra do alfabeto que corresponde ao par de cartões que você deve utilizar para colar nos espaços correspondentes abaixo. São 10 jogadas que você tem. Preste bastante atenção na **ORDEM CORRETA** das palavras dos cartões, pois há uma regra que você precisa descobrir. Se você descobrir, não fale para o seu colega. **Ganha ponto quem acertar a ordem correta.**

<b>A</b>	<b>A</b>		<b>B</b>	<b>B</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>C</b>	<b>C</b>		<b>D</b>	<b>D</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>E</b>	<b>E</b>		<b>F</b>	<b>F</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>G</b>	<b>G</b>		<b>H</b>	<b>H</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>I</b>	<b>I</b>		<b>J</b>	<b>J</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>K</b>	<b>K</b>		<b>L</b>	<b>L</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>M</b>	<b>M</b>		<b>N</b>	<b>N</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>O</b>	<b>O</b>		<b>P</b>	<b>P</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>Q</b>	<b>Q</b>		<b>R</b>	<b>R</b>
----------	----------	--	----------	----------

<b>S</b>	<b>S</b>		<b>T</b>	<b>T</b>
----------	----------	--	----------	----------

### TABELA DE PONTOS

Agora CALCULE O NÚMERO DE PONTOS QUE VOCÊ FEZ!! Para isso, compare a ordem das palavras que você colocou nos espaços de sua tabela com a ordem CORRETA das palavras mostradas abaixo. Se a sua ordem **NÃO FOI** a mesma que a ordem correta abaixo, você coloca apenas 1 ponto na coluna de pontos. Se a sua ordem **FOI** a mesma, você coloca o valor correspondente de pontos da tabela abaixo. Ao final, calcule o total de seus pontos. Boa sorte!!

CARDS	ORDEM CORRETA	VALOR	SEUS PONTOS
<b>A</b>	relaxing chair	<b>5</b>	
<b>B</b>	professional bicycle	<b>3</b>	
<b>C</b>	plasma TV	<b>3</b>	
<b>D</b>	fast motorcycle	<b>10</b>	
<b>E</b>	fine vase	<b>3</b>	
<b>F</b>	sports car	<b>3</b>	
<b>G</b>	colorful iphone	<b>10</b>	
<b>H</b>	military jeep	<b>3</b>	
<b>I</b>	elegant coat	<b>3</b>	
<b>J</b>	Chinese vase	<b>5</b>	
<b>K</b>	pre-paid phone	<b>5</b>	
<b>L</b>	portable DVD	<b>5</b>	
<b>M</b>	practical toaster	<b>3</b>	
<b>N</b>	decorative candles	<b>3</b>	
<b>O</b>	stylish calculator	<b>10</b>	
<b>P</b>	Arabic drink	<b>5</b>	
<b>Q</b>	millenary pottery	<b>3</b>	
<b>R</b>	comfortable sofa	<b>5</b>	
<b>S</b>	electronic keyboard	<b>3</b>	
<b>T</b>	beautiful computer	<b>10</b>	
<b>CASAS EM QUE VOCÊ CAIU</b>		<b>VALOR</b>	<b>SEUS PONTOS</b>
famous picture		<b>5</b>	
modern refrigerator		<b>3</b>	
convertible car		<b>5</b>	
baseball cap		<b>10</b>	
chocolate box		<b>10</b>	
camping backpack		<b>10</b>	
sophisticated boat		<b>5</b>	
classic shoes		<b>3</b>	

charming sunglasses	<b>5</b>	
AM/ FM radio	<b>3</b>	
digital camera	<b>3</b>	
exclusive perfume	<b>3</b>	
<b>TOTAL DE PONTOS</b>		

## APÊNDICE 5

## TESTE 1

**Seu nome completo:**

---

**1.** Com relação ao jogo que você acabou de jogar, diga exatamente como você ordenou as palavras dos cartões. Você seguiu alguma regra? Explique com suas palavras.

---



---



---



---



---



---



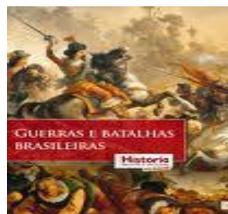
---



---

**2.** É possível que o jogo do qual você participou possa ajudá-lo a responder as questões abaixo. Assinale a alternativa correta que descreve os objetos abaixo.

1. ( ) This is a History book.  
 ( ) This is a book of History.  
 ( ) This is a book History.



2. ( ) This is a phone cordless.  
 ( ) This is a phone of cordless.  
 ( ) This is a cordless phone.



3. ( ) This is a ring of diamond.  
( ) This is a diamond ring.  
( ) This is a ring diamond.



4. ( ) This is a comfortable house.  
( ) This is a house comfortable.  
( ) This is a house of comfortable.



5. ( ) This is a boy elegant.  
( ) This is a boy of elegant.  
( ) This is an elegant boy.



6. ( ) This is a tree gigantic.  
( ) This is a gigantic tree.  
( ) This is a tree of gigantic.



## APÊNDICE 6

## JOGO 2 (Crianças)

## Prateleiras

**Quem ganha mais pontos? JOGO INDIVIDUAL**

As prateleiras 1 e 2 abaixo descrevem alguns produtos vendidos na Loja Internacional. Observe a descrição correta dos produtos.

**PRATELEIRA 1**

traditional Spanish dolls 	exotic Portuguese dolls 	popular Russian doll 	interesting Japanese game 	adorable Australian bear 	rare African tambour 
--	--	---	--	---	---

**PRATELEIRA 2**

beautiful Italian scooter 	modern Brazilian dominoes 	classic Caribbean pirate 	mystic Egyptian pyramid 	sophisticated Mexican robot 	different Canadian boomerang 
--	--	---	--	--	--

Horário de início do jogo : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ Término do jogo : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_

De agora em diante é você quem deve arrumar as prateleiras nas páginas seguintes. Para isso, utilize os cartões que irá receber, contendo as descrições dos produtos. Os cartões estão organizados em trios (A, A, A ; B, B, B), identificados pela mesma letra do alfabeto em seu verso. Cole três cartões da mesma letra do alfabeto, nas lacunas correspondentes para a descrição correta do produto. Preste bastante atenção na ORDEM CORRETA das palavras dos cartões, pois há uma regra que você precisa descobrir. **Ganha ponto quem acertar as descrições corretas dos produtos.**

**PRATELEIRA 3**

**CARDS A**

--	--	--



**PRATELEIRA 4**

**CARDS B**

--	--	--



**PRATELEIRA 5**

**CARDS C**

--	--	--



**PRATELEIRA 6**

**CARDS D**

--	--	--



**PRATELEIRA 7****CARDS E**

--	--	--

**PRATELEIRA 8****CARDS F**

--	--	--

**PRATELEIRA 9****CARDS G**

--	--	--

**PRATELEIRA 10****CARDS H**

--	--	--



**PRATELEIRA 11**

**CARDS I**

--	--	--



**PRATELEIRA 12**

**CARDS J**

--	--	--



**CARTÕES**

(Frente)

FAMOUS	GERMAN	SUMARINE
FUTURISTIC	CHINESE	SAMURAI
SPECIAL	SWISS	BALL
FABULOUS	ENGLISH	GAME
ATTRACTIVE	BOLIVIAN	SKATEBOARD
EXCLUSIVE	ROMAN	BICYCLES
IRRESISTIBLE	LUNAR	CAR
AUTHENTIC	RUSSIAN	AIRPLANE
LUXURIOUS	AMERICAN	TRAMPOLINE
FANTASTIC	FRENCH	HELICOPTER

### TABELA DE PONTOS

Agora CALCULE O NÚMERO DE PONTOS QUE VOCÊ FEZ!! Para isso, compare a ordem das palavras que você colocou nos espaços das prateleiras com a ordem CORRETA das palavras mostradas abaixo. Se a sua ordem **NÃO FOI** a mesma que a ordem correta abaixo, você coloca apenas 1 ponto na coluna de pontos. Se a sua ordem **FOI** a mesma, você coloca o valor correspondente de pontos da tabela abaixo. Ao final, calcule o total de seus pontos. Boa sorte!!

CARDS	ORDEM CORRETA	VALOR	SEUS PONTOS
<b>A</b>	famous German submarine	<b>5</b>	
<b>B</b>	futuristic Chinese samurai	<b>3</b>	
<b>C</b>	special Swiss ball	<b>10</b>	
<b>D</b>	fabulous English game	<b>3</b>	
<b>E</b>	attractive Bolivian skateboard	<b>5</b>	
<b>F</b>	exclusive Roman bicycles	<b>10</b>	
<b>G</b>	irresistible lunar car	<b>10</b>	
<b>H</b>	authentic Russian airplane	<b>3</b>	
<b>I</b>	luxurious American trampoline	<b>5</b>	
<b>J</b>	fantastic French helicopter	<b>3</b>	
<b>TOTAL DE PONTOS</b>			

## JOGO 2 (Adolescentes)

### Prateleiras

### Quem ganha mais pontos?

Seu nome completo : \_\_\_\_\_

**As prateleiras 1 e 2 descrevem alguns produtos vendidos na Loja Internacional. Observe a descrição correta dos produtos.**

#### PRATELEIRA 1

TRADITIONAL CHINESE VASE 	EXOTIC AFRICAN GIRAFFE 	POPULAR BRAZILIAN SANDALS 	INTERESTING EGYPTIAN PICTURE 	ADORABLE ITALIAN BAG 	RARE PERSIAN CARPET 
---	---	--	---	---	---

#### PRATELEIRA 2

BEAUTIFUL VIKING BRACELET 	MODERN MEXICAN SOMBRERO 	CLASSIC JAPANESE KIMONO 	MYSTIC PERUVIAN CARDS 	SOPHISTICATED ENGLISH VASE 	DIFFERENT AUSTRALIAN BOOMERANG 
--	--	--	--	---	--

Horário de início do jogo : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ Término do jogo : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_

De agora em diante é você quem deve arrumar as prateleiras nas páginas seguintes. Para isso, utilize os cartões que irá receber, contendo as descrições dos produtos. Os cartões estão organizados em trios (A, A, A ; B, B, B), identificados pela mesma letra do alfabeto em seu verso. Cole três cartões da mesma letra do alfabeto, nas lacunas correspondentes para a descrição correta do produto. Preste bastante atenção na ORDEM CORRETA das palavras dos cartões, pois há uma regra que você precisa descobrir. **Ganha ponto quem acertar as descrições corretas dos produtos.**

**PRATELEIRA 3**

**CARDS A**

--	--	--



**PRATELEIRA 4**

**CARDS B**

--	--	--



**PRATELEIRA 5**

**CARDS C**

--	--	--



**PRATELEIRA 6**

**CARDS D**

--	--	--



**PRATELEIRA 7****CARDS E**

--	--	--

**PRATELEIRA 8****CARDS F**

--	--	--

**PRATELEIRA 9****CARDS G**

--	--	--

**PRATELEIRA 10****CARDS H**

--	--	--



**PRATELEIRA 11**

**CARDS I**

--	--	--



**PRATELEIRA 12**

**CARDS J**

--	--	--



**CARTÕES**

(Frente)

FAMOUS	FRENCH	PERFUMES
FUTURISTIC	KOREAN	RADIO
SPECIAL	AMERICAN	JACKET
FABULOUS	ROMAN	STATUE
ATTRACTIVE	PARISIAN	BICYCLE
EXCLUSIVE	RUSSIAN	VODKA
IRRESISTIBLE	GERMAN	CHOCOLATE
AUTHENTIC	PORTUGUESE	OLIVES
LUXURIOUS	SWISS	PEN
FANTASTIC	CUBAN	CIGARS

### TABELA DE PONTOS

Agora CALCULE O NÚMERO DE PONTOS QUE VOCÊ FEZ!! Para isso, compare a ordem das palavras que você colocou nos espaços das prateleiras com a ordem CORRETA das palavras mostradas abaixo. Se a sua ordem **NÃO FOI** a mesma que a ordem correta abaixo, você coloca apenas 1 ponto na coluna de pontos. Se a sua ordem **FOI** a mesma, você coloca o valor correspondente de pontos da tabela abaixo. Ao final, calcule o total de seus pontos. Boa sorte!!

CARDS	ORDEM CORRETA	VALOR	SEUS PONTOS
A	famous French perfumes	3	
B	futuristic Korean radio	10	
C	special American jacket	3	
D	fabulous Roman statue	10	
E	attractive Parisian bicycle	10	
F	exclusive Russian vodka	5	
G	irresistible German chocolate	5	
H	authentic Portuguese olives	3	
I	luxurious Swiss pen	10	
J	fantastic Cuban cigars	5	
<b>TOTAL DE PONTOS</b>			



8. ( ) This is a beautiful girl Japanese.  
( ) This is a beautiful Japanese girl.  
( ) This is a girl Japanese beautiful.



9. ( ) This is a dragon Chinese mystic.  
( ) This is a mystic Chinese dragon.  
( ) This is a mystic dragon Chinese.



## APÊNDICE 8

### Pós-Teste - Teste de julgamento gramatical

**Pós-Teste**

Data de coleta: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_

1. Leia as frases grifadas abaixo e assinale se elas estão GRAMATICAMENTE corretas ou incorretas. Para as frases incorretas, reescreva-as para torná-las corretas. Utilize o espaço fornecido. **Preste bastante atenção.**

- a) This is a salad tomato.                    (.....) correta                    ( ) incorreta \_\_\_\_\_
- b) This is an exercise difficult.                    (.....) correta                    ( ) incorreta \_\_\_\_\_
- c) He is an intelligent man.                    (.....) correta                    ( ) incorreta \_\_\_\_\_
- d) This is a mathematical problem.                    ( ) ~~correta~~                    ( ) ~~incorreta~~ \_\_\_\_\_
- e) This is a man English elegant.                    ( ) ~~correta~~                    ( ) ~~incorreta~~ \_\_\_\_\_
- f) This is an excellent Egyptian museum.                    ( ) ~~correta~~                    ( ) ~~incorreta~~ \_\_\_\_\_
- g) He is an actor Brazilian famous.                    ( ) ~~correta~~                    ( ) ~~incorreta~~ \_\_\_\_\_
- h) The book describes fantastic French monuments.                    (.....) correta                    ( ) incorreta \_\_\_\_\_



## Teste de compreensão escrita

3. Leia **com atenção** as frases abaixo e assinale a alternativa que melhor expressa o que você compreendeu.

**1. John likes comprehension exercises.**

- João gosta da compreensão de exercícios.  
 João gosta de exercícios de compreensão.  
 João gosta de compreender os exercícios.

**2. Paul likes love stories.**

- Paulo gosta de estórias de amor.  
 Paulo gosta de amor nas estórias.  
 Paulo adora estórias.

**3. He investigates police cases.**

- Ele investiga policiais.  
 Ele investiga casos de polícia.  
 Ele é policial e investiga casos.

**4. The book presents creative solutions.**

- O livro apresenta a criação de soluções.  
 O livro cria soluções para presentes.  
 O livro apresenta soluções criativas.

**5. The book is an interesting guide for the students.**

- O livro interessa aos alunos.  
 O livro é interessante para guiar os alunos.  
 O livro é um guia interessante para os alunos.

**6. Maria plays classical music in the piano.**

- Maria toca piano e adora música clássica.  
 Maria toca música clássica no piano.  
 Maria toca música no piano de maneira clássica.

**7. Roberto likes talented English actors.**

- Roberto gosta de atores com talento inglês.  
 Roberto gosta de atores ingleses com talento.  
 Roberto gosta do talento dos atores ingleses.

**8. Cibele attends famous Italian restaurants in São Paulo.**

- Cibele frequenta restaurantes famosos na Itália e em São Paulo.  
 Cibele frequenta a famosa Itália e os restaurantes em São Paulo.  
 Cibele frequenta restaurantes italianos famosos em São Paulo.

**9. Laura likes good French perfumes.**

- Laura gosta dos bons perfumes franceses.  
 Laura gosta dos perfumes da França.  
 Laura gosta de franceses perfumados.