

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

RODRIGO MENGALI

**(RE)PENSAR-PARA-FALAR: ENSINANDO A EXPRESSÃO DO
MOVIMENTO EM INGLÊS A FALANTES NATIVOS DO PORTUGUÊS**

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2021**

RODRIGO MENGALI

**(RE)PENSAR-PARA-FALAR: ENSINANDO A EXPRESSÃO DO MOVIMENTO EM
INGLÊS A FALANTES NATIVOS DO PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Aparecida de Araújo Oliveira

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

M544r
2021
Mengali, Rodrigo, 1985-
(Re)pensar-para-falar : ensinando a expressão do
movimento em inglês a falantes nativos do português / Rodrigo
Mengali. – Viçosa, MG, 2021.
211 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Aparecida de Araújo Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 117-125.

1. Aquisição de linguagem. 2. Semântica. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de
Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 401.93

Bibliotecário(a) responsável: Alice Regina Pinto Pires CRB6 2523

RODRIGO MENGALI

(RE)PENSAR-PARA-FALAR: ENSINANDO A EXPRESSÃO DO MOVIMENTO EM INGLÊS A FALANTES NATIVOS DO PORTUGUÊS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 24 de junho de 2021.

Assentimento:



Rodrigo Mengali
Autor



Aparecida de Araújo Oliveira
Orientadora

À minha filha, Pilar.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus por ter me guardado nas inúmeras viagens até Viçosa e por ter me dado forças para continuar, quando pensei em desistir.

À professora e orientadora Aparecida de Araújo Oliveira, cujo profissionalismo, competência, empenho e disponibilidade elevaram o nível desta pesquisa a um patamar muito mais alto do que eu poderia imaginar.

Aos professores *Ana Louise* de Carvalho Fiuza, Ana Maria Ferreira Barcelos, Gustavo Braga Bastos e Wânia Terezinha Ladeira, da Universidade Federal de Viçosa, que fizeram parte da minha formação como pesquisador.

Às professoras Débora Carneiro Zuin e Natália Fontes de Oliveira, da Universidade Federal de Viçosa, pela receptividade para com esta pesquisa e pela parceria durante a disciplina de Estágio em Ensino.

À professora Heliana Ribeiro de Melo, da Universidade Federal de Minas Gerais que, generosamente, aceitou todos os convites para avaliar e contribuir com desenvolvimento desta pesquisa. E à professora Hanna Batoréo, do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta, em Lisboa, por ter aceitado compor a banca de examinadores desta dissertação.

Ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Avançado Ponte Nova pelo incentivo a qualificação.

Aos meus pais, que são os meus maiores exemplos. A eles devo tudo o que sou.

À minha esposa Bianca, que suportou sozinha o peso da rotina de um lar para eu pudesse me dedicar aos estudos. Obrigado por todo amor, carinho, compreensão e apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada.

À minha filha Pilar, a quem também dedico esta dissertação, pelo seu sorriso que me faz lembrar do poder do amor, todos os dias.

Ao meu pequeno Edgar, que chegou em nossas vidas na hora certa. A sua existência é o reflexo mais perfeito da existência de Deus e me enche de alegria.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

MENGALI, Rodrigo, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2021. **(Re)pensar-para-falar: ensinando a expressão do movimento em Inglês a falantes nativos do Português.** Orientadora: Aparecida de Araújo Oliveira.

Segundo a Hipótese Pensar-para-Falar, os falantes nativos do português e do inglês divergem no modo como destinam a sua atenção para os aspectos da experiência. Isso porque, no ato da fala, a saliência de certos componentes de um evento de Movimento é determinada pelos recursos linguísticos disponíveis em cada uma dessas línguas. A semântica cognitiva explica que os verbos de movimento das línguas neolatinas, como o português, quase sempre expressam o Trajeto, enquanto a Maneira é codificada em outro predicado, como em uma oração de gerúndio. O inglês tipicamente lexicaliza o Trajeto em partículas ou sintagmas preposicionais e, a Maneira, no radical do verbo. Este estudo buscou investigar como as diferenças tipológicas podem influenciar no modo como falantes nativos do português expressam o cruzamento de limites espaciais em inglês L2 e verificar a eficiência da abordagem *Form-Focused Instruction* no desenvolvimento do Repensar-para-Falar. A pesquisa seguiu um formato quase experimental intervencionista, com pré-teste, pós-teste e teste tardio. Vinte e seis participantes foram divididos em dois grupos. O Grupo de Tratamento recebeu instrução explícita, com base nos preceitos da Linguística Cognitiva acerca da expressão do Movimento, desenvolveu atividades e recebeu *feedback* ao longo de dez horas/aula, distribuídas em cinco encontros ao longo de um mês. O Grupo de Controle desenvolveu as mesmas atividades, mas não recebeu qualquer instrução ou forma de *feedback* e eram dispensados, ao passo que terminavam as tarefas. Os resultados dos testes estatísticos comprovaram que a aprendizagem foi significativa apenas para o Grupo de Tratamento em ambos os testes que sucedem a intervenção. Os achados que contribuem para aumentar a compreensão acerca da influência da L1 sobre a aquisição e expressão do Movimento em L2 tem implicações para o ensino de inglês L2 e deixa sugestões para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Pensar-para-Falar. Expressão do Movimento. *Form-Focused Instruction*. Repensar-para-Falar.

ABSTRACT

MENGALI, Rodrigo, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2021. **(Re)thinking-for-speaking: teaching how to express motion in English to native speakers of Portuguese.** Adviser: Aparecida de Araújo Oliveira.

The Thinking for Speaking Hypothesis poses that native speakers of Portuguese and English differ in the way their attention is driven to the aspects of experience. The linguistic resources available in each of those languages make certain components of a Motion event more salient during the act of speaking. Cognitive semantics explains that motion verbs in neo-Latin languages, such as Portuguese, almost always express Path, while Manner is encoded in another predicate, in the form of a gerund clause. English lexicalizes Path in particles or prepositional phrases, and Manner in the verb root. This study sought to investigate how typological differences may interfere in the way native speakers of Portuguese express boundary-crossing in ESL and to verify the efficiency of the *Form-Focused Instruction* approach in developing Rethinking for Speaking. The research followed an interventional quasi-experimental format, with a pre-test, a post-test, and a late test. Twenty-six volunteers were divided into two groups. The treatment group received explicit instruction based on the precepts of Cognitive Linguistics about the expression of Motion, developed guided activities and received feedback over ten hours, divided into five meetings over a month. The Control Group did the same activities autonomously, did not receive any instruction or form of feedback and were dismissed as they were finished. The results of the statistical tests proved that learning was only statistically significant for the Treatment Group in both tests that followed the intervention. The findings contribute to broaden the understanding of the influence of L1 on the acquisition and expression of Motion in L2, it brings some insights for the ESL teaching and suggestions for future research.

Keywords: Thinking for Speaking. Motion. *Form-Focused Instruction*. Rethinking for Speaking.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação das ações proativas para o ensino da L2.....	57
Figura 2 – Personagem “Adam” presente nas imagens de estímulo.....	68
Gráfico 1 – Descrição livre.....	78
Gráfico 2 – Descrição controlada.....	87
Gráfico 3 – Teste pós-aula.....	94
Gráfico 4 – Teste tardio.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipologia dos verbos de Movimento e seus satélites.....	30
Tabela 2 – Eventos de Movimento com o cruzamento de limites espaciais.....	67
Tabela 3 – Distribuição dos enunciados de acordo com a classificação - DL.....	77
Tabela 4 – Distribuição dos enunciados do tipo para dentro de um espaço delimitado – DL.....	79
Tabela 5 – Distribuição dos enunciados do tipo para fora de um espaço delimitado -DL	81
Tabela 6 – Distribuição dos enunciados do tipo por cima de uma linha ou plano - DL....	83
Tabela 7 – Distribuição dos enunciados de acordo com a classificação - DC.....	86
Tabela 8 – Distribuição dos enunciados do tipo para dentro de um espaço delimitado – DC.....	88
Tabela 9 – Distribuição dos enunciados do tipo para fora de um espaço delimitado -DC	89
Tabela 10 – Distribuição dos enunciados do tipo por cima de uma linha ou plano - DC.	91
Tabela 11 – Distribuição dos enunciados de acordo com a classificação: pós-teste.....	93
Tabela 12 – Distribuição dos enunciados do tipo <i>para dentro de um espaço delimitado</i> : pós-teste.....	95
Tabela 13 – Distribuição dos enunciados do tipo <i>para fora de um espaço delimitado</i> : pós-teste.....	96
Tabela 14 – Distribuição dos enunciados do tipo <i>por cima de uma linha ou plano</i> : pós-teste.....	98
Tabela 15 – Distribuição dos enunciados de acordo com a classificação: teste tardio.....	100
Tabela 16 – Distribuição dos enunciados do tipo <i>para dentro de um espaço delimitado</i> : teste tardio.....	102
Tabela 17 – Distribuição dos enunciados do tipo <i>para fora de um espaço delimitado</i> : teste tardio.....	103
Tabela 18 – Distribuição dos enunciados do tipo por cima de uma linha ou plano: teste tardio.....	104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua.
ASLME	Aquisição de Segunda Língua Mediada pelo Ensino.
DC	Descrição Controlada
DL	Descrição Livre
FFI	<i>Form-Focused Instruction</i>
FONF	<i>Focus on Form</i>
GC	Grupo de Controle
GT	Grupo de Tratamento
ISLA	<i>Instructed Second Language Acquisition</i>
LC	Linguística Cognitiva
L1	Língua Materna
L2	Língua Estrangeira ou Segunda Língua

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	A expressão do Movimento e o Pensar-para-Falar.....	16
1.2	O Repensar-para-Falar.....	17
1.3	Justificativa da investigação.....	18
1.4	Estrutura da dissertação.....	20
2	OS EVENTOS DE MOVIMENTO.....	22
2.1	Uma breve noção inicial.....	22
2.2	Os elementos de um evento de Movimento.....	23
2.2.1	A lexicalização conjunta do Movimento e de um Co-evento.....	24
2.2.2	A lexicalização do Trajeto pelo radical do verbo.....	25
2.2.3	A lexicalização do Trajeto pelo satélite.....	27
2.3	As descobertas de Talmy.....	28
2.3.1	As duas primeiras descobertas.....	28
2.3.2	A terceira descoberta: a tipologia talmyiana.....	30
2.3.2.1	As línguas de moldura em Verbo e as línguas de moldura em Satélite.....	31
2.4	Os eventos de movimento com cruzamento de limites espaciais.....	31
2.5	A hipótese Pensar-para-Falar.....	33
2.5.1	Pensar-para-Falar nos eventos de Movimento e aquisição de L2.....	34
3	PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DE L2 E INTERFERÊNCIA INTER- LINGUÍSTICA.....	37
3.1	Introdução.....	37
3.2	Mapeamento forma-significado: uma breve noção.....	37
3.3	Processamento do <i>input</i> : noção aplicável à expressão do Movimento.....	38

3.4	Interferência interlinguística.....	39
3.4.1	Um breve panorama sobre transferência.....	39
3.4.2	Tipos de interferência interlinguística.....	40
3.4.2.1	Transferência linguística.....	41
3.4.2.2	Transferência conceitual.....	42
3.5	Transferência conceitual na expressão do movimento.....	42
3.6	Estratégias para identificar casos de interferência interlinguística.....	44
4	A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA MEDIADA PELO ENSINO (ASLME).....	46
4.1	ASLME: O que é e a que se propõe.....	46
4.2	Os tipos de conhecimento linguístico.....	47
4.2.1	A natureza dos tipos de conhecimento linguístico.....	48
4.2.2	Os tipos de conhecimento e as habilidades que conferem ao aprendiz de L2.....	49
4.2.3	Os desafios do ensino de L2 para o desenvolvimento da competência comunicativa.....	50
4.3	A aquisição e o ensino de L2: um breve apanhado histórico.....	52
4.3.1	A abordagem Cognitiva-interacionista.....	54
4.3.2	<i>Form-focused Instruction</i> : para quê e como?.....	56
4.4	A gramática e o seu ensino.....	58
4.4.1	<i>Input Enhancement</i>	59
4.4.2	A instrução metalinguística.....	60
4.4.3	<i>Feedback</i> corretivo.....	61
5	METODOLOGIA.....	63
5.1	Introdução.....	63
5.2	Perguntas de investigação e hipóteses.....	63

5.3	A investigação.....	64
5.4	Os participantes.....	65
5.4.1	O grupo de controle.....	66
5.5	O material para a produção de dados.....	66
5.5.1	Os procedimentos de coleta.....	67
5.5.2	O pré-teste.....	68
5.5.3	O pós-teste.....	69
5.5.4	O teste tardio.....	69
5.6	A intervenção.....	70
5.7	Transcrição, codificação e correção.....	71
5.7.1	Transcrição e codificação das descrições em inglês L2.....	71
5.7.2	Correção.....	72
5.8	Mensuração estatística: uma breve noção.....	72
5.8.1	Teste <i>t</i> de <i>Student</i>	74
5.9	Problemas metodológicos.....	74
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	75
6.1	Introdução.....	75
6.2	Pré-teste.....	77
6.2.1	Descrição Livre por grupo de participantes.....	77
6.2.1.1	Descrição Livre por grupo de imagens.....	79
6.2.1.1.1	Cenas do tipo para dentro de um espaço delimitado.....	79
6.2.1.1.2	Cenas do tipo para fora de um espaço delimitado.....	80
6.2.1.1.3	Cenas do tipo por cima de uma linha ou plano.....	83
6.2.2	Descrição Controlada.....	84
6.2.2.1	Descrição Controlada por grupo de imagens.....	87

6.2.2.1.1	Cenas do tipo para dentro de um espaço delimitado.....	87
6.2.2.1.2	Cenas do tipo para fora de um espaço delimitado.....	89
6.2.2.1.3	Cenas do tipo por cima de uma linha ou plano.....	90
6.3	Teste <i>t</i> de <i>Student</i> entre grupos – DC.....	92
6.4	Pós-teste.....	92
6.4.1	Pós-teste por grupo de imagens.....	95
6.4.1.1	Cenas do tipo para dentro de um espaço delimitado.....	95
6.4.1.2	Cenas do tipo para fora de um espaço delimitado.....	96
6.4.1.3	Cenas do tipo por cima de uma linha ou plano.....	97
6.5	Teste <i>t</i> de <i>Student</i> : resultados comparativos no pós-teste.....	99
6.6	Teste tardio.....	99
6.6.1	Teste tardio por grupo de imagens.....	101
6.6.1.1	Cenas do tipo para dentro de um espaço delimitado.....	101
6.6.1.2	Cenas do tipo para fora de um espaço delimitado.....	103
6.6.1.3	Cenas do tipo por cima de uma linha ou plano.....	104
6.7	Teste <i>t</i> de <i>Student</i> : resultados comparativos Descrição Controlada vs Teste Tardio.....	105
6.8	Expressando o cruzamento de limites espaciais em inglês L2.....	105
6.9	A eficiência da abordagem <i>FFI</i> para o Repensar-para-Falar.....	107
7	CONCLUSÃO.....	110
7.1	Recapitulação.....	110
7.2	Resumo das descobertas.....	111
7.2.1	A produção linguística antes da intervenção.....	111
7.2.2	A produção após a intervenção.....	112
7.3	Limitações da pesquisa.....	113
7.4	Sugestão para pesquisas futuras.....	113

7.5	Implicações pedagógicas.....	114
7.6	Conclusões.....	115
	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICE A.....	126
	APÊNDICE B.....	128
	APÊNDICE C.....	130
	ANEXO A.....	210

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado é um trabalho que combina conhecimento sobre a Linguística Cognitiva (LC) e a aquisição de segunda língua (L2) mediada pelo ensino. A LC é um arcabouço teórico para a explicação de dados linguísticos, que busca compreender o modo como percebemos e conceitualizamos a experiência de mundo. Para tanto, os linguistas cognitivos voltam as suas análises para os recursos da linguagem em uso, que consideram ser parte integral e indissociável da cognição humana (LANGANKER, 2000; TOMASELLO, 2003). Os resultados advindos desses estudos, portanto, culminam nas interpretações sobre a aquisição e o funcionamento do sistema linguístico, da memória, da percepção e do processamento mental. Embora descritos a partir da análise de línguas maternas (L1), tais fundamentos da LC vêm ganhando espaço nas aulas de língua estrangeira (L2), pois podem ser uma ferramenta valiosa quando aliada ao ensino.

A aquisição de L2 mediada pelo ensino é um campo teórico e empírico que busca compreender como a manipulação dos mecanismos de aprendizagem podem facilitar o desenvolvimento e a aquisição de uma L2. Para Nassaji (2016, p. 13), esses mecanismos se referem aos tipos de abordagem (explícita ou implícita) utilizados para mediar a instrução. Sabe-se que no Brasil a maioria dos aprendizes adquire uma L2 através da instrução em contextos formais de ensino, sendo a sala de aula, muitas vezes, o único local em que o aprendiz tem a oportunidade de se expressar na língua-alvo. É possível que esse contexto favoreça a aprendizagem de uma L2?

Em face do que foi apresentado, esta pesquisa busca contribuir para o campo da aquisição de L2 no sentido de ampliar o entendimento acerca: (1) das diferenças tipológicas entre o português e o inglês e (2) dos efeitos do ensino para a aquisição da expressão do Movimento em inglês. Realizar-se-á um estudo quase-experimental intervencionista, testando a eficiência da abordagem *Form Focus Instruction* (RANTA; LYSTER, 2017) para a aprendizagem do padrão linguístico “verbo+Maneira com Trajeto no satélite”, tipicamente empregado pelos falantes nativos de inglês para a expressão do Movimento em situação de cruzamento de limites espaciais. Os dados coletados a partir de doze imagens de estímulo serão analisados comparativamente à luz da Linguística Cognitiva, em particular, da semântica talmyiana (TALMY, 2000) e da hipótese Pensar-para-Falar (SLOBIN, 1991, 1996). Os resultados serão avaliados através de metodologia quantitativa.

1.1 A expressão do Movimento e o Pensar-para-Falar

Expressar o Movimento é uma necessidade cotidiana básica e, por isso, indispensável na comunicação humana. No entanto, embora todo falante precise descrever como os seres vivos, incluindo eles próprios, e os objetos se locomovem ou se localizam no espaço, a codificação dos elementos que podem compor um evento de Movimento (Objeto, Trajeto, Fundo, Movimento, Causa e Maneira)¹ não se dá da mesma forma em todas as línguas. Essa diferença, que pode ser observada, a seguir, no exemplo 1 (a e b), leva à separação das línguas naturais em dois grandes grupos, de acordo com os aspectos morfossintáticos mais empregados pelos falantes dessas línguas para expressar o Movimento (TALMY, 1985, 1991, 2000).

1. a. Adam_{OBJETO} ran_{VERBO+MANEIRA} out of_{TRAJETO} the house_{FUNDO}
 b. Adam_{OBJETO} saiu_{VERBO+TRAJETO} correndo_{MANEIRA} da casa_{FUNDO}

Ao considerar a codificação do Movimento, o semanticista cognitivo Leonard Talmy classifica como línguas de moldura em Verbo aquelas em que o Trajeto é expresso no radical do verbo principal, como é o caso do português, que possui uma gama de verbos para esse fim (entrar, sair, atravessar, passar, subir, descer etc.). O inglês, por sua vez, é um exemplo que pertence à categoria de línguas de moldura em Satélite, que lexicaliza o Trajeto por meio de partículas como *into*, *out of*, *across*, *over*, *through*, *up*, *down* etc. Além disso, para efeitos de diferenciação tipológica, Talmy também observa que a Maneira e a Causa do movimento são expressas, preferencialmente, no radical do verbo principal nas línguas de moldura em Satélite, e por meio de um gerúndio ou sintagma adverbial nas línguas de moldura em Verbo.

Dentro dessa perspectiva, Slobin (1996) propõe, em seu trabalho *From language and thought to thinking for speaking*², que cada língua direciona a atenção do seu falante, durante a fala, para os aspectos da experiência que são expressos em suas categorias léxico-gramaticais, e por consequência, o falante geralmente recorre àqueles aspectos para a construção dos enunciados. Dessa forma, e através do reforço cotidiano de tais padrões linguísticos, cria-se um estilo retórico característico, que pode variar de uma língua para outra.

1 Objeto: figura humana ou inanimada que se move ou se localiza estaticamente em relação ao Fundo; Fundo: figura humana ou inanimada para a qual o Objeto se aproxima, se afasta ou serve de referência sobre a localização do Objeto; Trajeto: o espaço percorrido ou a localização estática do Objeto; Movimento: o Movimento *per se* ou a localização estática do Objeto; Causa: O motivo causal do Movimento; Maneira: a forma com a qual o Objeto se locomove ou se posiciona.

2 Tradução nossa para o português: Da linguagem e do pensamento para o pensar e o falar.

No caso particular da expressão do Movimento, o estilo retórico dos falantes de línguas de moldura em Verbo e o daqueles de línguas de moldura em Satélite estão em extremos opostos. Tal afirmação se comprova, então, com as narrativas coletadas a partir do livro infantil *Frog, where are you?* (MAYER, 1969), pelas quais Slobin e Hoiting (1994) observam como os falantes de línguas de moldura em Satélite tendem a codificar o movimento por uma ótica mais dinâmica, enquanto os falantes de línguas de moldura em Verbo geralmente apresentam narrativas mais estáticas. Tais evidências, segundo esses autores, já são observadas na infância e reforçadas ao longo da vida.

Em suma, a hipótese Pensar-para-Falar e a semântica cognitiva de Talmy, que tratam da aquisição e a lexicalização da língua materna (L1), tornaram-se referências imprescindíveis nos estudos sobre a semântica do espaço e o movimento. Além disso, tais teorias são cada vez mais aplicadas nos estudos sobre aquisição de língua estrangeira (L2), cujo objetivo é investigar se durante o processo de aprendizagem de uma L2, o aprendiz é capaz de se desprender dos padrões da L1 e se apoiar nos da L2 para se expressar, em um processo reconhecido como “Repensar-para-Falar”.

1.2 O Repensar-para-Falar

A aprendizagem de uma L2 é um processo cognitivo complexo, principalmente para os aprendizes adultos, que precisam se desprender de padrões linguísticos já consolidados em sua L1. Diante disso, uma questão que vem sendo amplamente debatida no campo de aquisição de L2 é se o aprendiz é capaz de desenvolver um novo modelo de Pensar-para-Falar (CADIerno, 2004), também reconhecido como Repensar-para-Falar (ROBINSON; N. ELLIS, 2008). O tema está centrado na possibilidade de se desprender dos padrões de lexicalização típicos da L1 e se apoiar em outros padrões linguísticos para se expressar em L2. Para que isso seja possível, é necessário que, durante o período de aquisição de uma L2, o aprendiz aprenda as estratégias de categorização apropriadas e específicas dessa língua-alvo.

No que concerne a expressão do Movimento, as línguas de moldura em Satélite possuem uma gama de verbos que expressam a Maneira e a Causa do movimento em uso frequente e coloquial, facilitando a expressão desses aspectos. Por outro lado, a expressão da Maneira e da Causa, nas línguas de moldura em Verbo, exige do falante um esforço discursivo e cognitivo maior, pois esse deve expressar tais aspectos em outro predicado. Por essa razão, esses elementos geralmente não são expressos com a mesma frequência nas línguas de moldura em

Verbo, ao menos que seja crucial do ponto de vista discursivo (HIJAZO-GASCÓN; IBARRETXE-ANTUÑANO, 2013, p. 469).

Logo, Repensar-para-Falar significa aprender a destinar a nossa atenção para os aspectos da experiência que estão sendo expressos nas categorias léxico-gramaticais da língua-alvo e passar a codificar os eventos da mesma forma que o falante nativo, desenvolvendo uma novo estilo retórico. Para tanto, o falante de língua de moldura em Satélite precisaria descrever os eventos de Movimento de forma mais estática, passar a expressar o Trajeto no radical do verbo e a Maneria e a Causa fora do predicado. Por outro lado, o falante de uma língua de moldura em Verbo teria que aprender a descrever os eventos por uma ótica mais dinâmica, voltando a sua atenção para as trajetórias expressas nos satélites e codificando a Maneira ou a Causa do movimento no radical do verbo principal.

Diante desse desafio, apresenta-se abaixo a justificativa para o desenvolvimento deste estudo.

1.3 Justificativa da investigação

Sabe-se que a grande maioria dos aprendizes no Brasil conta com algum tipo de instrução durante o processo de aprendizagem de L2, seja por intermédio das aulas nas escolas regulares, dos cursos de idiomas ou mesmo com o auxílio de um professor particular. Independentemente de como o aprendiz é assistido, a exposição ao idioma-alvo é relativamente menor e há menos oportunidades de interação do que em um contexto de imersão. Todavia, é possível, através do ensino, identificar e direcionar as aulas para os aspectos da L2 que se mostram problemáticos para a aquisição, sendo essa, uma vantagem frente a aprendizagem totalmente naturalística.

Por essa razão, o ensino da expressão do Movimento é um desses casos que poderiam auxiliar o aprendiz, falante do português brasileiro L1, na aquisição do inglês L2. Obviamente, é possível descrever eventos de Movimento tanto em português quanto em inglês e certos fatores poderiam ser até considerados facilitadores: as duas línguas apresentam estrutura oracional semelhante (SVO) e existe, na língua inglesa, um grupo de verbos com paralelo na língua portuguesa (*run, walk, go, come, fly, fall*), cuja alta frequência na L2 facilita sua aquisição pelo aprendiz. Esses fatores permitem que, de certa forma, o conteúdo objetivo de cenas de movimento seja comunicado com eficiência, em termos gerais.

No entanto, existe na língua inglesa um número maior de verbos, em uso, que expressam com mais detalhes outros componentes de cenas de Movimento, como por exemplo, a maneira

como esse movimento se dá (aos saltos, lentamente, escorregando, de súbito, etc). Em português, também há verbos que descrevem a maneira do Movimento (SANTOS FILHO, 2018). Contudo, nas línguas do seu grupo (moldura em Verbo), esse componente é geralmente manifestado por meio de adjuntos adverbiais, orações reduzidas de gerúndio e outras estruturas fora do predicado.

Devido ao nível de abstração desse padrão gramatical, é comum que se observe algum tipo de influência interlinguística ao se expressar o Movimento em L2. Entre as possibilidades está o fenômeno da transferência conceitual, que pode ocorrer tanto devido à diferenças na estrutura dos conceitos guardados na memória dos falantes, quanto pelos conceitos que são selecionados e organizados na conceitualização de situações e eventos específicos. Neste último caso, portanto, é onde se encontraria a equivalência da noção do Pensar-para-Falar (JARVIS, 2016; JARVIS; PAVLENKO, 2008).

Não adquirir a maneira mais natural de expressar cenas de Movimento, então, pode ter consequências pragmáticas. Por exemplo, Filipovic e Gascón (2017) observa que o impacto de diferenças como essas entre as gramáticas pode ser percebido no uso de um idioma pelo falante não nativo. Seu estudo sobre depoimentos policiais, proferidos em inglês L2, por falantes nativos de espanhol, revelou que o falante se apoiou no padrão linguístico e retórico de sua L1 para tentar expressar o Movimento em inglês L2, salientando o Trajeto e não a Maneira como o movimento ocorreu nos eventos reportados. A autora considera que, possivelmente, esse componente semântico tenha relevância nesse contexto em particular e sua ausência tenha impacto no julgamento do ouvinte.

A tradução dos elementos conceituais de um evento de Movimento também é um desafio para os tradutores profissionais. Um desses casos investigados é o do livro *The Hobbit* (TOLKIEN, 1937), utilizado por Slobin (2005) para analisar as traduções, em diversas línguas, de um capítulo que narra o Movimento de criaturas místicas, humanos e animais. O autor (2005, p. 5-6) relatou que em um trecho do texto em inglês, a Maneira é expressa no radical do verbo e a trajetória em três segmentos de satélites, como pode ser observado em *He still wandered on, out of the little high valley, over its edge, and down the slopes beyond*. Já na tradução para o português, observou-se que a Maneira e um dos Trajetos foram omitidos, como pode-se visualizar em “Continou avançando, saiu do vale alto e estreito, e desceu as ladeiras além”.

Devido à grande importância da expressão do Movimento na vida cotidiana, o tema continua atraindo linguistas interessados em compreender semelhanças e diferenças intra e intertipológicas nas mais variadas línguas, assim como psicolinguistas e pesquisadores do

campo de aquisição em L2, que buscam investigar a possibilidade de se desenvolver um Repensar-para-Falar para esse fenômeno linguístico. Embora os estudos sobre o tema estejam em expansão no mundo, os estudos no Brasil, e envolvendo o português, ainda são escassos. Diante do exposto, espera-se, com este trabalho, (1) esclarecer de que forma o padrão tipológico do português pode influenciar na expressão do Movimento em inglês L2 e (2) sugerir recursos de ensino que auxiliem o professor e o aluno de L2 a contornar as possíveis dificuldades enfrentadas no contexto de ensino no desenvolvimento de Repensar-para-Falar.

1.4 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está dividida em sete capítulos. No marco teórico, o capítulo 2 se apoia na semântica cognitiva de Talmy (1985, 2000) e na hipótese Pensar-para-Falar (SLOBIN, 1996) para discorrer sobre o Movimento e a expressão desse fenômeno linguístico em línguas tipologicamente distintas e sobre os desafios enfrentados pelo aprendiz de L2 para desenvolver um novo modelo de Pensar-para-Falar. O capítulo 3, trará questões sobre a influência interlinguística e a transferência conceitual, que podem ocorrer durante o processo de aquisição de uma L2. Por sua vez, o capítulo 4 volta a sua atenção para as questões do ensino de L2, na qual se enquadra esta pesquisa. Em seguida, os capítulos 5 e 6 apresentam um panorama detalhado sobre o desenvolvimento metodológico da pesquisa e sobre os resultados e as discussões relacionadas, respectivamente. Finalmente, o capítulo 7 apresentará as conclusões e deixará sugestões para pesquisas futuras.

Mais detalhadamente, nos capítulos teóricos, discorre-se sobre a expressão do Movimento com um enfoque nos eventos com o cruzamento de limite espacial. Por fim, discutem-se os desafios enfrentados pelo aprendiz de L2 para desenvolver o Repensar-para-Falar e apresentam-se possíveis soluções. Além disso, também será explorado o tema da aquisição de L2 mediada pelo ensino, os tipos de conhecimento linguístico e as habilidades que cada um confere ao aprendiz e, paralelamente, situaremos a nossa pesquisa dentro de uma perspectiva para o ensino de L2.

Após o marco teórico, serão apresentadas, na metodologia, as perguntas de investigação que se busca responder e as hipóteses a se verificar. Também se falará do desenho da pesquisa, dos participantes, dos materiais, da codificação das respostas e dos testes estatísticos empregados nas análises.

Já na apresentação da discussão dos dados, far-se-á uma análise descritiva das construções utilizadas pelos participantes nos testes aplicados. Serão apresentados também, os resultados dos testes *t* de *Student*, que visam medir estatisticamente se o ensino foi significativo para a aquisição do padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, tipicamente empregado pelos falantes nativos de inglês para expressar o cruzamento de limites espaciais em um evento de Movimento. Em seguida, serão discutidos os resultados, tendo como foco os efeitos das técnicas aplicadas na intervenção no Repensar-para-Falar e os possíveis casos de interferência linguística/transferência conceitual.

Por fim, serão trazidas as conclusões advindas deste estudo, com as possíveis aplicações das descobertas para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem da expressão Movimento na aula de inglês L2 e sugestões para pesquisas futuras.

2 OS EVENTOS DE MOVIMENTO

2.1 Uma breve noção inicial

Ao investigar os eventos de Movimento, o linguista cognitivo Leonard Talmy observou padrões de lexicalização nas relações sistemáticas existentes entre a semântica e a manifestação linguística desses eventos. No que concerne a expressão dos eventos de Movimento, são elementos semânticos: o Movimento, o Trajeto, o Objeto, o Fundo, a Maneira e a Causa, e entre os elementos linguísticos que o expressam, podem-se citar o verbo e a preposição, a oração subordinada e o satélite (TALMY, 2000, p. 21). Esse último será explicado na sessão 2.3 deste trabalho. Ao analisar quais elementos semânticos do Movimento são representados nos elementos linguísticos, Talmy encontrou “princípios universais” e “padrões tipológicos” e, ainda, categorias diacrônicas que mudam ou se mantêm nas tipologias.

Talmy primeiramente voltou sua atenção exclusivamente para o significado que o radical dos verbos evoca. Tal medida, segundo ele, se fazia necessária, pois, em muitos casos, os verbos são formados por outras partículas adicionadas ao seu radical, que conferem ao verbo alguma outra carga semântica. Em *atsugewi*, língua indígena do estado da Califórnia, por exemplo, os verbos são “rodeados por afixos, que juntos formam uma palavra polissintética”³ (TALMY, 2000, p. 27). Ao apresentar os três tipos de lexicalização inicialmente identificados, Talmy esclarece que tais padrões se referem ao que é mais “característico” em cada língua, que ele define como “coloquial”, “frequente” no uso da língua e “abrangente” no sentido das noções semânticas envolvidas. Desde então, os estudos sobre a expressão do Movimento têm atraído o interesse crescente de pesquisadores que se preocupam em entender mais sobre esse relevante fenômeno linguístico (IBARRETXE-ANTUÑANO, 2017).

A título de ilustração, uma característica marcante sobre a expressão do Movimento, e de grande relevância para esta pesquisa, é que o elemento Trajeto pode ser expresso tanto por elementos de classe aberta, como o verbo, quanto por um elemento de classe fechada, como o satélite. Emerge daí o termo padrão de lexicalização, que corresponde à distribuição dos elementos semânticos nessas classes lexicais (ou morfemas) para efeito de expressão linguística. Tais diferenças, então, receberão mais atenção a partir da próxima sessão deste capítulo.

³ Tradução nossa do original: *surrounded by many affixes that all together make up a polysynthetic verbal word.*

2.2 Os elementos de um evento de Movimento

O termo **Movimento** (com letra maiúscula) foi empregado por Talmy para que houvesse uma distinção entre o movimento *per se* e a sua proposta, que também inclui a descrição estática dos objetos em uma cena. Segundo ele, o evento básico de Movimento consiste em:

um objeto (o **Objeto**) movendo-se ou localizado estaticamente em respeito a outro objeto (o objeto de referência ou **Fundo**). O evento de Movimento é analisado como contendo quatro componentes: além do **Objeto** e do **Fundo**, existem o **Trajeto** e o **Movimento**. O Trajeto (com a letra **T**) é o caminho percorrido ou posição ocupada pelo Objeto em referência ao Fundo. O componente **Movimento** (com a letra **M**) faz referência ao movimento ou a localização da Figura em um evento⁴ (TALMY, 1985, p. 60; TALMY, 2000, p.25- grifos nossos).

Além desses quatro elementos internos, um evento de Movimento pode conter um Co-evento externo associado, que normalmente indica a Maneira, ou a Causa do movimento, ou a localização do Objeto. O modo como o radical do verbo reúne o Movimento e um desses elementos é o que Talmy (2000, p. 26) denomina de padrões de fusão (*conflation patterns*). Os exemplos a seguir oferecem uma ideia inicial desses padrões. Além dos elementos principais de um evento de Movimento (Objeto, Fundo, Trajeto e Movimento), esses exemplos destacam também Co-eventos que indicam a Maneira e a Causa do movimento. Nos exemplos em língua inglesa, o radical dos verbos *roll*, *blow*, *lay* e *stuck* “fundem” o movimento ou a localização estática e a Maneira/Causa do movimento.

	MANEIRA	CAUSA
2. <u>Movimento</u>	a. <i>The pencil rolled off the table.</i> O lápis rolou fora a mesa. “O lápis saiu rolando da mesa.”	b. <i>The pencil blew off the table.</i> O lápis soprou fora a mesa. “Bateu um vento e o lápis saiu voando da mesa.”
3. <u>Localização</u>	a. <i>The pencil lay on the table.</i> O lápis repousa em a mesa. “O lápis está sobre a mesa.”	b. <i>The pencil stuck on the table (after I glued it).</i> O lápis prendeu em a mesa (depois que eu o coleí). “Eu coleí o lápis na mesa.”

⁴ Tradução nossa do original: (*The Figure*) moving or located with respect to another object (the reference object or **Ground**). It is analyzed as having four components: besides **Figure** and **Ground**, there are **Path** and **Motion**. The **Path** (with capital **P**) is the path followed or site occupied by the Figure object with respect to the Ground object. The component of **Motion** (with capital **M**) refers to the presence per se of motion or locatedness in the event.

Nos quatro exemplos anteriores, o lápis assume a função de Objeto e a mesa, a função de Fundo. Na composição desses eventos, por sua vez, os verbos *rolled* e *blew* expressam o movimento do lápis, enquanto os verbos *lay* e *stuck*, a sua localização. Além disso, os verbos *rolled* e *lay* expressam adicionalmente a Maneira como o lápis se movimentou, enquanto os verbos *blew* e *lay* indicam a Causa do ocorrido. Por fim, as partículas *off* e *on* expressam o Trajeto (movimento e localização, respectivamente). Nas traduções para o português, o verbo “sair” funde movimento e Trajeto e a Maneira é expressa fora do predicado principal (rolando/voando). Ainda que repousar codifique a localização e a Maneira, não se trata de um uso muito comum desse verbo. A causa aparece apenas em 2 b. Essas diferenças de fusão serão discutidas nas três próximas sessões.

2.2.1 A lexicalização conjunta do Movimento e de um Co-evento

Ao analisar o modo como os eventos de Movimento são expressos nas diferentes línguas, Talmy observou que os idiomas podem diferir em razão de como lexicalizam o Co-evento. Nos idiomas de moldura em Satélite, o radical dos verbos lexicalizam conjuntamente o Movimento e, tipicamente, a Maneira ou a Causa do movimento. Dentre os exemplos desse primeiro grupo, encontram-se todas as indo-europeias não derivadas do latim, o fino-úgrico, o mandarim, o *ojibwa* e o *warlbiri* (TALMY, 2000, p. 27).

A língua inglesa, que é de especial interesse nesta pesquisa, é um típico exemplo que lexicaliza conjuntamente o Movimento e um Co-evento no radical dos verbos. Tal característica pode ser observada nos exemplos a seguir, de Talmy (2000, p. 28), e que recebe a nossa tradução para o português.

Eventos de Movimento em inglês com Co-evento de Maneira ou Causa

Localização + Maneira

4. *The rope hung*_{MOVIMENTO+MANEIRA} *across the canyon from two hooks.*

A corda pendia através de o cânion de dois ganchos.

“A corda ia de um lado ao outro do cânion, pendurada em dois ganchos.”

Movimento + Maneira

Não-agentivo

5. *The rock slid/ rolled/bounced*_{MOVIMENTO+MANEIRA} *down the hill.*

A pedra escorregou/ rolou/ quicou abaixo o morro.

“A pedra escorregou/rolou/saiu rolando/? quicou/saiu quicando morro abaixo.”

Agentivo

6. *I slid/ rolled/bounced*_{MOVIMENTO+CO-EVENTO} *the keg into the storeroom.*
 Eu deslizar/rolei/quiquei o barril para dentro o depósito.
 “Eu fui deslizando/ rolando/ ? quicando o barril até o depósito.”

Auto-agentivo

7. *I ran/ limped/ jumped/stumbled/rushed/groped*_{MOVIMENTO+MANEIRA} *my way down the stairs.*
 Eu corri/manquei/pulei/tropecei/ aprecei/ tateei meu caminho abaixo as escadas.
 “Eu desci as escadas correndo/mancando/pulando/tropeçando/com pressa/tateando.”

Movimento + CausaNão-agentivo

8. *The napkin blew*_{MOVIMENTO+CAUSA} *off the table.*
 O guardanapo soprou fora a mesa.
 “O guardanapo saiu voando da mesa.”

Agentivo

9. *I blew/ flicked*_{MOVIMENTO+CO-EVENTO} *the ant off my plate.*
 Eu soprei/sacudi a formiga fora de meu prato.
 “Eu tirei a formiga do meu prato com uma assoprada/ um peteleco.”

Os exemplos anteriores demonstram como os verbos de Movimento em inglês expressam conjuntamente Co-eventos de Maneira ou de Causa, que segundo Talmy (2000, p. 28-29), podem ser diferenciados pelo fato de o verbo expressar uma ação do Objeto ou do Agente que compõem o evento. Nesse caso, portanto, o Co-evento de Maneira é aquele que explica o modo como um Objeto se movimenta/está localizado, enquanto o Co-evento de Causa é aquele em que o verbo explica como o Objeto foi movimentado pelo Agente ou instrumento.

Vale lembrar que, embora os exemplos em inglês demonstrem como as línguas desse primeiro grupo tipicamente expressam os eventos de Movimento, nem sempre se aplica os Co-eventos de Maneira e Causa nas traduções para o português, que servem aqui como uma demonstração de que nem todas as línguas seguem o mesmo padrão de lexicalização (MOURA; BADARACCO, 2019).

2.2.2 A lexicalização do Trajeto pelo radical do verbo

Ao observar os mesmos elementos obrigatórios que compõem um evento de Movimento, Talmy identifica um segundo grupo de línguas, a que denomina “línguas de moldura em Verbo”, cuja característica mais marcante é a preferência por utilizar verbos que expressam o Movimento e o Trajeto em seu radical. São exemplos desse segundo grupo as línguas românicas

derivadas do latim, as semíticas, o japonês, o coreano, o turco, o tamil, as línguas polinésias, o *nez perce* e o *caddo* (TALMY, 2000, p. 49). Como explica Talmy, nessas línguas o Co-evento é expresso de modo independente, em outra oração, geralmente por meio de gerúndio ou adjunto adverbial. Por essa razão, a omissão dos Co-eventos de Maneira e de Causa não geram prejuízo gramatical ou de coloquialidade nessas línguas (MONTERO-MELLIS *et al.*, 2013, p. 39).

Dentro desse segundo grupo de línguas, Talmy identifica o espanhol como protótipo, expressando o Movimento com o Trajeto no radical do verbo. Aos exemplos em espanhol apresentados pelo autor, são acrescentadas, neste trabalho, traduções nossas para o português. Assim, por esse meio, é possível demonstrar como o português e o espanhol compartilham o mesmo padrão de lexicalização no que se refere à expressão do Trajeto pelo radical do verbo, porém, com a Maneira (expressa no gerúndio) tipicamente intercalada entre o verbo de Movimento e o Fundo.

Expressões de Movimento + Trajeto (não agentivo) em espanhol (TALMY, 2000, p. 49).

10. *La botella entró*_{MOVIMENTO+TRAJETO} *a la cueva (flotando).*
A garrafa entrou em a caverna (flutuando).
“A garrafa entrou (flutuando) na caverna.”
11. *La botella salió*_{MOVIMENTO+TRAJETO} *de la cueva (flotando).*
A garrafa saiu de a caverna (flutuando).
“A garrafa saiu (flutuando) da caverna.”

Expressões de Movimento + Trajeto (agentivo) em espanhol (TALMY, 2000, p. 51).

12. *Meti*_{MOVIMENTO+TRAJETO} *el barril a la bodega rodándolo.*
Coloquei o barril em o depósito rodando-o.
“Eu fui rolando o barril até o depósito.”
13. *Saqué*_{MOVIMENTO+TRAJETO} *el corcho da la botella retorciéndolo.*
Tirei a rolha de a garrafa girando-a.
“Eu torci a rolha até tirá-la da garrafa.”

Observa-se, portanto, que os verbos *salir*, *entrar*, *meter* e *sacar* do espanhol expressam o movimento e o Trajeto em seu radical sendo que, nesses exemplos, a Maneira do movimento é expressa fora das orações principais. Tal padrão ocorre, segundo Talmy (2000, p. 52-53), porque esse segundo grupo de línguas possui uma série de verbos (passar, subir, descer, ir, voltar, dar, atravessar, separar, avançar, chegar etc), em uso coloquial, que expressam o

Movimento e o Trajeto em seu radical, exigindo que, caso expressos, a Maneira e a Causa sejam lexicalizadas fora do predicado principal.

Isso não significa, contudo, que os verbos citados acima, que indicam o Trajeto do Movimento, não estejam disponíveis nas línguas do primeiro grupo, mas, como explica Talmy (2000, p. 53), as alternativas disponíveis para lexicalizar o Movimento e o Trajeto no radical do verbo são poucas em comparação ao segundo grupo. Nessa perspectiva, o uso de um verbo que expressa o Movimento e o Trajeto em línguas como o inglês, por exemplo, pode ser explicado, segundo o linguista, pelas palavras de origem românicas que o inglês absorveu ao longo do tempo em razão de questões históricas, o que possivelmente não aconteceu com o alemão, em que as construções com verbos que expressam o Movimento e o Trajeto em seu radical são ainda menos frequentes. Sendo assim, observa-se que tanto o inglês quanto o alemão e as demais línguas do primeiro grupo tendem a expressar o Trajeto do Movimento em uma partícula que acompanha o verbo, denominada por Talmy como Satélite.

2.2.3 A lexicalização do Trajeto pelo Satélite

O termo Satélite foi cunhado por Talmy (2000, p. 102) para classificar “qualquer categoria gramatical diferente de um sintagma nominal ou complemento de sintagma preposicional que esteja em uma relação irmã com o radical do verbo, desde que não seja um complemento de frase substantiva ou uma preposição”⁵. Em inglês, por exemplo, ele explica que muitos satélites funcionam também como preposições, porém, nem todo satélite funciona como uma preposição nessa língua, como é o caso de *together*, *apart* e *forth*. Da mesma maneira, nem toda preposição em inglês tem a função de satélite, como por exemplo *of*, *from* e *toward*, que, nesse caso, funcionam apenas como preposições. Diante dessas evidências, Talmy postula o satélite como uma classe gramatical específica, capaz de compor a ideia sobre o Movimento conjuntamente com o radical do verbo em inúmeras línguas. Os exemplos adiante (TALMY, 2000, p. 103-105) ilustram relações entre satélite e o verbo em inglês.

14. *The record started over.*

15. *Come right back down out from up there.*

16. *She walked away*

17. *The coin melted free (from the ice).*

⁵ Tradução nossa do original: *the grammatical category of any constituent other than a noun-phrase or prepositional-phrase complemente that is in a sister relation the the verb root.*

No exemplo 14, percebe-se o uso metafórico de *over* (noção de reiteração). O exemplo 15 demonstra como os complexos verbais podem ser formados por até quatro satélites. No exemplo 16, por sua vez, o satélite é empregado sem um sintagma nominal que traga um elemento de fundo (*from home*, por exemplo). Por fim, o exemplo 17 demonstra que o inglês possui ainda satélites de Trajeto que, normalmente, não seriam reconhecidos como tal.

2.3 As descobertas de Talmy

2.3.1 As duas primeiras descobertas

Uma das descobertas mais relevantes de Talmy, que propulsionou uma série de estudos na linha slobiniana, é aquela que divide as línguas globais em duas categorias, com base no modo como cada uma preferencialmente expressa o Movimento. No entanto, antes disso, outras duas relevantes descobertas viriam a fundamentar a nossa compreensão sobre a conceitualização e expressão desse fenômeno linguístico. A primeira descoberta relatada em Talmy (1972), diz respeito à existência dentro da organização conceitual da linguagem, de um complexo de eventos, aqui entendido como uma estrutura complexa de eventos. Essa estrutura, a que o autor denomina “macro-evento”, constitui-se de dois eventos mais simples e de certo tipo de relação entre eles. Cada um desses eventos mais simples é, por sua vez, uma relação entre Figura e Fundo, conforme exemplificação a seguir (TALMY, 2000, p. 217):

<p>18. <i>The candle went out because something blew on it.</i> A vela se apagou porque algo soprou em ela. “A vela se apagou com um sopro.”</p>
--

No evento secundário (expresso na oração subordinada), a figura é algo (que sopra) e o fundo é a própria vela, representada pelo pronome anafórico. A relação é “soprar sobre”. Os dois eventos mais simples podem ser fundidos em um só, mais complexo na conceitualização, e podem, conseqüentemente, ser fundidos na expressão linguística, codificadas em uma só oração, como no exemplo adiante. Esse fenômeno recebe o nome de “*conflation*” (TALMY, 1985).

<p>19. <i>The candle blew out.</i> A vela soprou fora. “A vela se apagou (com um sopro).”</p>

Nesse caso, nota-se que, no macro-evento em inglês, o radical do verbo *to blow* expressa conjuntamente com o satélite *out* o efeito causal para a mudança de estado no evento. Distintamente na tradução, por sua vez, percebe-se que a mudança de estado está no radical do verbo e que ainda é possível omitir o efeito causal, sem efeitos para a coloquialidade no português.

Mais tarde, Talmy (1985, 2000) acrescentou outros tipos de eventos no modelo de macro-evento: contorno temporal, mudança de estado, correlação de ação e realização. Para exemplificar cada um dos diferentes tipos de macro-evento, lista-se, na sequência, os exemplos originais do Talmy (2000, p. 214), nos quais o satélite expressa a ideia central de cada uma desses tipos de eventos:

20. *The ball rolled in.* (Trajeto)
A bola rolou dentro.
“A bola entrou rolando.”
21. *They talked on.* (aspecto temporal)
Eles conversaram em.
“Eles passaram um tempo conversando.”
22. *The candle blew out.* (mudança de estado)
A vela soprou apagando-se.
“A vela se apagou (com um sopro).”
23. *She sang along.* (correlação de ação)
Ela cantou junto.
“Ela cantou junto.”
24. *The police hunted the fugitive down.* (realização)
A polícia caçou o fugitivo abaixo.
“A polícia prendeu o fugitivo.”

Já nas traduções para o português, nota-se que os mesmos eventos são expressos pelo radical do verbo. A inclusão dos novos tipos de evento configura a segunda descoberta de Talmy. É com o olhar para o satélite e o verbo, então, que Talmy faz a sua terceira descoberta, descrita na próxima sessão.

2.3.2 A terceira descoberta: a tipologia talmyiana

Em acréscimo às características semânticas já observadas e discutidas nas sessões 2.2.1 e 2.2.2, Talmy analisa que em outras línguas, o radical do verbo tipicamente também pode expressar o Objeto, como é o caso do *atsugewi*, por exemplo. A partir de então, dividiu as línguas em três categorias, com base no elemento semântico do Movimento que o radical do verbo evoca em cada uma delas ao expressar o Movimento. Essas línguas, ou famílias de línguas, podem ser observadas na Tabela 1 (TALMY, 2000, p. 217), a seguir:

Tabela 1 - Tipologia dos verbos de Movimento e seus satélites

Língua/ Família de línguas	Os tipos de componentes de um evento de Movimento e o item lexical em que eles são expressos	
	Radical do verbo	Satélite
A. Românicas Semíticas Polinésias	Movimento + Trajeto	A. Ø
B. Nez Perce		B. Maneira
C. Caddo		C. (Objeto/)Fundo [Paciente]
Indo-europeias não derivadas do Latim e Mandarim	Movimento + Co-evento	Trajeto
Atsugewi (e a maioria das Hokanas do norte)	Movimento + Objeto	Trajeto+Fundo e Causa

Fonte: TALMY, 2000, p. 217.

Em sua tipologia, à explicação sobre a divisão das línguas em três categorias, com base no que é expresso pelo radical do verbo (se o Trajeto, se o Co-evento de Maneira ou Causa ou se o Objeto), Talmy acrescenta uma distinção entre as línguas com base no elemento semântico Trajeto. Tal diferença, como apontado no início deste capítulo, é de grande importância para os interesses desta pesquisa e será apresentada na sessão seguinte.

2.3.2.1 As línguas de moldura em Verbo e as línguas de moldura em Satélite

Como visto na Tabela 1, o Trajeto é lexicalizado pelo radical de um verbo em algumas línguas e, pelo Satélite, em outras. No que concerne essa questão, Talmy (2000, p. 225) explica que o inglês e o *atsugewi*, por exemplo, pertencem à mesma categoria “línguas de moldura em Satélite” uma vez que essas duas comumente fazem uso de um Satélite para expressar o Trajeto do Movimento, assim como as demais línguas já mencionadas como integrantes desse grupo (HIJAZO-GASCÓN, 2011, p. 25).

Em espanhol, como já mencionado neste capítulo, e nas demais línguas românicas (português, galego, catalão, francês, italiano etc.), o Trajeto é preferencialmente expresso pelo radical do verbo. Essa preferência também é notada em outras línguas como as semíticas (árabe, hebreu), turco, japonês, coreano e nas línguas de sinais americana e holandesa (HIJAZO-GASCÓN, 2011, p. 25)

Por uma questão de alinhamento com este trabalho, na próxima sessão, atentar-se-á para a questão da diferenciação tipológica apenas em eventos com cruzamento de limites espaciais, para discorrer acerca da diferença tipológica nesse tipo de evento de Movimento em línguas tipologicamente distintas, e que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa.

2.4 Os eventos de Movimento com cruzamento de limites espaciais⁶.

Antes de nos dedicarmos exclusivamente aos eventos de Movimento com cruzamento de limites espaciais, descrito por Cadierno (2017, p. 282) como aqueles em que o Objeto começa e termina em espaços diferentes, é importante esclarecer que é comum encontrarmos estudiosos que questionam os “moldes” apresentados por Talmy, em que a lexicalização do Trajeto se daria por meio de um verbo nas línguas de moldura em Verbo e, por meio de um Satélite nas línguas de moldura em Satélite (BATORÉO; FERRARI, 2016⁷; ASKE, 1989; SLOBIN, 1996; 1997 e SLOBIN; HOITING, 1994).

Aske (1989) identificou o espanhol como um desses casos, em que a localização estática do objeto, os movimentos sem cruzamento de limites espaciais e os com cruzamento de limites espaciais seguem padrões lexicalizados distintos para expressarem cada um desses tipos de eventos de Movimento. Línguas com essas características, então, foram reconhecidas por

⁶ Do inglês: *boundary-crossing*

⁷ Sobre a lexicalização no português brasileiro e europeu.

possuírem um sistema de lexicalização denominado como “dividido” ou “complementar” (TALMY, 2000, p. 64-65).

Sendo assim, para Aske, no que se refere ao contraste entre os eventos de movimento em espanhol, os “sem” cruzamento de limites espaciais são lexicalizados do mesmo modo como é feito em inglês, enquanto os eventos “com” cruzamento de limites espaciais possuem um padrão de lexicalização distinto daquele do inglês. Esses padrões de lexicalização são observáveis, portanto, nos exemplos a e b, em inglês e espanhol, extraídos de Hijazo-Gáscon (2011, p. 42). Na sequência, aos exemplos extraídos da tese do autor, são acrescentadas traduções nossas para o português.

25. *I went up the great stairs toward her.*
Subí las grandes escaleras hacia ella.
 “Subi a escadaria em sua direção.”
26. *She went downstairs and out of the house*
Bajó las escaleras y salió de la casa
 “Ela desceu as escadas e saiu da casa.”

Aske (1989, p. 3) explica que, em espanhol, os eventos de movimento atélicos, isto é, sem o cruzamento de limites espaciais, são expressos naturalmente pelos mesmos padrões de lexicalização que o inglês, ou seja, com verbos de Maneira+Trajeto no satélite. Sendo assim, ambas as línguas expressam conjuntamente o movimento e um Co-evento no radical do verbo, enquanto o Trajeto, por sua vez, é expresso por Satélites como o *toward/hacia*. Todavia, como o autor aponta, e pode ser observado no exemplo b, o inglês e o espanhol apresentam padrões de lexicalização distintos para os eventos de movimento com o cruzamento de limites espaciais (télicos), em que se observa a lexicalização do Trajeto pelo Satélite *out of* em inglês, e pelo verbo *salir* em espanhol.

O contraste dos padrões de lexicalização característico das línguas de moldura em Verbo e de moldura em Satélite ao expressar o movimento com o cruzamento de limites espaciais também pode ser visualizado em “PedroOBJETO atravessouVERBO+TRAJETO a ponteFUNDO de carroCO-EVENTO”, em que Batoréo e Ferrari (2016, p. 61) demonstram como o Trajeto é tipicamente expresso pelo radical do verbo principal e o Co-evento em outro predicado⁸. Em contraste, observa-se na nossa tradução para o inglês, *PedroOBJETO droveVERBO+CO-EVENTO overTRAJETO the bridgeFUNDO*, o padrão típico de lexicalização das línguas de moldura em

⁸ Cf. sessão 2.2.2.

Satélite em que o radical do verbo expressa conjuntamente o movimento e um Co-evento, enquanto o Trajeto é expresso pelo Satélite⁹.

Quanto a essa questão, Slobin (1997, p. 441) explica que as línguas de moldura em Verbo possuem um padrão de lexicalização restritivo e, que por essa razão, precisam expressar o movimento por meio de um predicado independente. Essa característica marcante, ao expressar o movimento com o cruzamento de limites espaciais, segundo o psicolinguista, parece ser compartilhada entre as demais línguas de moldura em Verbo, pois o evento de movimento envolve a mudança de estado do objeto (STAM, 2017, p. 334). Por essa razão, entende-se que a mudança de um padrão linguístico para o outro para expressar o Movimento pode ser um desafio para o aprendiz de L2.

2.5 A hipótese Pensar-para-Falar

Nos termos do Determinismo Linguístico, a ideia de que a linguagem comanda o pensamento é tipicamente associada aos trabalhos de Benjamin Lee Whorf, dentre os quais destaca-se a reconhecida hipótese de Sapir e Whorf. Composta por duas premissas e uma conclusão, a primeira premissa sugere, então, que cada língua teria uma estrutura semântica única, o que a diferencia das demais, enquanto a segunda premissa, por sua vez, sugere que a semântica de cada língua atuaria sobre os aspectos cognitivos do seu falante, o que influenciaria no modo como a realidade é percebida, categorizada e lembrada por ele. Além disso, dentro da segunda premissa existe a versão forte, também conhecida como “determinística”, para a qual a língua determinaria o modo como os falantes conceitualizam e classificam a realidade, e a versão fraca, para a qual a língua poderia influenciar o pensamento e o modo como os seus falantes veem o mundo (GUMPERZ; LEVINSON, 1996). Por fim, a conclusão dessa hipótese é de que o modo como o indivíduo concebe a realidade poderia variar dependendo da língua que se fala. Nesse caso, portanto, falantes de línguas diferentes compreenderiam o mundo de uma maneira distinta. Obviamente, a visão forte dessa hipótese foi “abandonada” pelos pesquisadores há muito tempo (BORODITSKY, 2001, p.2).

Com outro olhar, Slobin (1991, 1996) considerou que as noções estáticas de linguagem e pensamento precisavam ser substituídas por duas entidades dinâmicas: pensar e falar. Esse autor explica que “pensar para falar” é o tipo de atividade mental que se inicia e perdura no e durante

⁹ Cf. sessão 2.2.1 e 2.2.3.

o ato de verbalizar a experiência. Dessa forma, para Slobin (1996, p. 23), cada língua direciona a atenção do seu falante, durante a fala, para os aspectos da experiência que são expressos em suas categorias léxico-gramaticais, e por consequência, o falante geralmente recorre àqueles aspectos para a construção dos enunciados.

Como já mencionado, essas categorias variam de uma língua para a outra e levam a diferentes estilos retóricos (SLOBIN, 1996), sendo que esses já podem ser percebidos nos enunciados em L1 desde a infância e, posteriormente, reforçados pelo uso cotidiano da L1 ao longo da vida (BERMAN; SLOBIN 1994). Além disso, o pensar para falar está presente em todas as formas de linguagem, como o falar, o escrever, o ouvir, o ler, o ver, assim como também nos processos mentais como a compreensão, a imaginação e a memória (SLOBIN, 2003, p. 2). Por essa razão, a aquisição dos padrões de uma L2 pode ser um desafio para o aprendiz adulto, que precisa desenvolver um novo modelo de pensar para falar.

2.5.1 Pensar-para-Falar nos eventos de Movimento e na aquisição de L2

Slobin (1991; 1996; 1997; 2003) aplica sua hipótese Pensar-para-Falar às diferenças tipológicas estabelecidas por Talmy, que separam as línguas nas categorias de moldura em Verbo ou línguas de moldura em Satélite. Nesses estudos, de modo geral, Slobin analisa como os falantes dos dois tipos de línguas dão atenção distinta aos componentes de um evento, com base na facilidade que cada uma delas tem em expressar a Maneira/Causa do movimento e o Trajeto do movimento, respectivamente.

O ponto de partida para essas investigações foi o projeto internacional sobre o desenvolvimento de diferentes L1 (BERMAN; SLOBIN, 1994), no qual foi empregado, como ferramenta de coleta de dados, o livro *Frog, where are you?*, em que Mayer (1969) narra, apenas através de imagens repletas de eventos de Movimento, a história de um menino e seu cachorro que, juntos, vivem uma grande aventura para reencontrar a mãe de estimação, que desapareceu enquanto estavam dormindo. Por meio dessas narrativas, então, discute-se, entre outras coisas, que as línguas de moldura em Verbo tendem a descrever as cenas de movimento mais estaticamente, enquanto as descrições das mesmas cenas, nas línguas de moldura em Satélite, são mais dinâmicas. Tal característica, portanto, tem efeitos sobre a escolha lexical e sintática no discurso narrativo.

Ainda no que se refere ao estilo retórico dos falantes de línguas tipologicamente distintas, Özçalışkan e Slobin (2003), comparam o inglês e o turco, que são reconhecidamente

enquadrados nas categorias língua de moldura em Satélite e língua de moldura em Verbo, respectivamente, e observam uma diferença de função nas duas línguas. No caso do inglês, como explicam os autores (p. 9), os meios lexicais alternativos como as expressões adverbiais, as descrições do estado psíquico e as descrições do cenário, por exemplo, acompanham os verbos de Maneira. No turco, por outro lado, essas estruturas foram utilizadas para qualificar verbos que não expressam a Maneira. Portanto, parece haver um fator de compensação nas línguas de moldura em Verbo que, segundo os autores, conceitualizam a Maneira do movimento de forma muito mais restrita, devido aos efeitos da estrutura linguística nos processos cognitivos.

Essa restrição pode ser explicada, segundo Hijazo-Gascón e Ibarretxe-Antuñano (2013, p. 469), porque não há nas línguas de moldura em Verbo um repertório de verbos de Maneira tão vasto em uso coloquial. Portanto, essa característica, segundo os autores, requer que a Maneira do movimento seja expressa por meio de outros recursos e em um outro predicado, o que torna “o enunciado mais pesado discursivamente”¹⁰ e exige tanto do falante quanto do interlocutor um “esforço cognitivo maior”¹¹ para a compreensão desse tipo de informação. Por consequência disso, como apontam os autores, os falantes de línguas de moldura em Verbo tendem a oferecer mais descrições estáticas sobre os eventos, deixando que a dinâmica do Movimento seja inferida.

Dessa maneira, embora cada língua ofereça aos seus falantes os recursos linguísticos necessários para expressar o Movimento, nota-se que cada língua direciona mais ou menos atenção à cada um dos elementos que compõem o evento de Movimento. Batoréo e Ferrari (2016, p. 61-62), por exemplo, demonstram através da famosa frase de Adele Goldberg - *She sneezed the foam off the cappucino*, e de sua tradução, “ela soprou a espuma do capuccino” - o quão desafiador pode ser incluir todas as informações contidas no exemplo em português, sendo que, no caso desse exemplo, a causa do movimento (por meio de um espirro) e o Trajeto (para fora) foram omitidos. Isso pode ser explicado, segundo as autoras, porque tanto a causa quanto à Maneira do movimento em português é “periférica”, sendo que nesse caso, ela precisa ser expressa em outra oração, o que resulta, em alguns casos, na omissão desses elementos em uma tradução.

Por outro lado, caso as traduções do inglês para o português tragam toda a carga semântica e lexical do idioma de origem, as análises de corpora demonstram, haver no idioma de destino,

10 Tradução nossa do original: *el enunciado sea discursivamente más pesado*.

11 Tradução nossa do original: *mayor esfuerzo cognitivo*.

mais riqueza lexical, porque precisa-se, no português, de mais palavras e construções analíticas para incluir todas as informações. No caso do exemplo de Adele Goldberg e da tradução apresentada por Batoréo e Ferrari há uma boa diferença entre soprar a espuma do capuccino e remover a espuma da bebida por meio de um espirro.

Essas diferenças para expressar o Movimento em línguas tipologicamente distintas, evidenciadas até aqui, apontam para a necessidade, durante o processo de aquisição de uma L2, de se criar um modelo de pensar para falar que seja diferente daquele da L1. Quanto a essa questão, Cadierno (2017, p. 284) explica que o aprendiz deve aprender para quais aspectos de um evento ele deve direcionar mais ou menos a sua atenção para que esse novo modelo de pensar para falar seja compatível com aquele do falante da língua-alvo.

3 PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DE L2 E INTERFERÊNCIA INTERLINGUÍSTICA

3.1 Introdução

O *input* é o elemento a partir do qual o aprendiz pode criar hipóteses acerca da língua-alvo, sendo essencial no processo de aprendizagem de uma L2 (GASS; MACKEY, 2015, p.182). Mesmo que a indispensabilidade do *input* para a aquisição de uma L2 não seja questionada na literatura, VanPatten (2015, p. 213) explica que os **mapeamentos forma-significado** apenas são estabelecidos de forma adequada quando o aprendiz é capaz de interpretar corretamente as informações contidas no *input*. Dessa forma, “a aquisição seria, de certo modo, um subproduto da compreensão”¹² (TRUSCOOT; SHARWOOD, 2004 *apud* VANPATTEN, 2015, p.113).

Para que os mapeamentos forma-significado sejam estabelecidos adequadamente, é necessário que o aprendiz faça uma relação entre a forma percebida e a interpretação correta do significado (VANPATTEN *et al.*, 2004). Quanto a essa questão, inúmeras variáveis podem interferir no processamento do *input*, (des)favorecendo a formação de mapeamentos-alvo. Além da atenção, motivação, aptidão, idade etc., a **interferência interlinguística**, compreendida como a influência que um determinado sistema linguístico tem sobre o uso de uma outra língua (JARVIS; PAVLENKO, 2008, p. 1), é outro fator que exerce grande influência no uso de uma língua, no caso de falantes bilíngues e multilíngues.

Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo elencar algumas questões acerca da elaboração de mapeamentos forma-significado, sobre o processamento do *input* e sobre a possível influência da gramática da L1 na expressão do Movimento em L2. Espera-se, com esse conteúdo teórico, aumentar a compreensão sobre os motivos pelos quais o *output* do aprendiz de L2 pode, por vezes, não corresponder ao *input* ofertado pelo professor.

3.2 Mapeamento forma-significado: uma breve noção

Um mapeamento forma-significado se inicia quando o aprendiz de L2 estabelece uma relação entre uma forma e um significado (VANPATTEN *et al.* 2004, p. 1). A partir dessa explicação, pode-se pensar que um mapeamento forma-significado se forme exclusivamente para a aquisição de algum item lexical, mas os autores esclarecem (p.4) que o aprendiz estabele

¹² Tradução nossa do original: *acquisition is, to a certain degree, a by-product of comprehension.*

relações entre a forma e o significado para os mais variados aspectos de L2 durante a sua aquisição. Segundo eles, os mapeamentos forma-significado são estabelecidos, inclusive, para a aquisição de subsistemas gramaticais.

Para que os mapeamentos forma-significado, que se iniciam, integrem o repertório linguístico do aprendiz, eles percorrem alguns estágios. Tudo se inicia em um processo reconhecido como “conexão inicial¹³”, no qual o aprendiz simplesmente registra, cognitivamente, uma forma e atribui a ela um significado (VANPATTEN *et al.*, 2004, p. 5). Os autores explicam (p.7) que esses mapeamentos iniciais podem ser fracos e incompletos, mas à medida que o aprendiz se expõe às mesmas formas no *input* subsequente, surgem oportunidades para se fortalecer e completar os mapeamentos.

Na sequência, para que ocorra a retenção do que se foi adquirido, VanPatten *et al.* (2004, p. 10) explicam que o aprendiz deva se deparar mais vezes com as mesmas formas no *input* subsequente. Segundo esses autores, cada exposição é uma oportunidade de fortalecer e completar os mapeamentos forma-significado. Já a falta de exposição, segundo eles, pode resultar no seu desaparecimento da memória do aprendiz.

Outra questão importante acerca da retenção dos mapeamentos forma-significado está ligada ao seu uso e, possui efeitos adversos. Segundo os autores, sempre que acessados para o **uso**, os mapeamentos forma-significado são fortalecidos, estejam eles corretos ou não. Todavia, quando são acessados para a **compreensão**, surgem oportunidades para a sua reformulação. Essa explicação aponta para a necessidade de se expor frequentemente à língua-alvo para se aumentar as chances de reformular os mapeamentos forma-significado, tendo como referência a língua-alvo, a fim de se atingir níveis cada vez mais avançados da interlíngua.

3.3 Processamento do *input*: noção aplicável à expressão do Movimento

Durante a aprendizagem da L2, o processamento do *input* pode ter efeitos na forma como os mapeamentos forma-significado são estabelecidos na língua-alvo. Sobre esse assunto, VanPatten (2015, p. 115) explica que o aprendiz de L2 inicia seus estudos sabendo que as línguas possuem palavras e que, por essa razão, tentam “inicialmente fazer conexões forma-significado que são lexicais por natureza”¹⁴. No entanto, mesmo que o domínio do Movimento seja baseado em um esquema imagético universal, as línguas podem variar na forma como

¹³ Tradução nossa do original: *initial connection*.

¹⁴ Tradução nossa do original: *first driven to make form–meaning connections that are lexical in nature*.

distribuem os componentes semânticos de um evento de Movimento nos itens lexicais (CADIerno; LUND, 2004, p.142). Quanto a essa questão, detalhou-se no capítulo 2, que as línguas de moldura em Verbo e em Satélite diferem entre si no modo como lexicalizam o Trajeto e Maneira do movimento. Essa característica, por sua vez, pode contribuir para a criação inadequada de mapeamentos forma-significado para expressar o Movimento na língua-alvo, se essa for tipologicamente oposta à do aprendiz.

3.4 Interferência interlinguística

No processo de aquisição de L2, outro fator que pode contribuir para o desenvolvimento de mapeamentos forma-significado (in)adequados é a interferência interlinguística, que será abordada nas próximas sessões.

3.4.1 Um breve panorama sobre transferência

A transferência é um fenômeno que atrai o interesse de pessoas comuns e estudiosos desde a antiguidade quando o assunto é o domínio de uma L2 (JARVIS; PAVLENKO, 2008, p. 1). No meio acadêmico, o conceito de transferência se originou nas décadas de 1950 e 1960, quando a Análise Contrastiva era amplamente empregada no estudo sobre a aquisição de L2. Naquele contexto, o sistema linguístico da L1 era considerado a principal fonte de confusão no processo de aprendizagem de uma L2. Notadamente, a Análise Contrastiva tinha uma base behaviorista e, naquela visão, a aprendizagem L2 seria um processo de superar disparidades entre os sistemas linguísticos da L1 e L2 (R. ELLIS, 1986).

Alavancada pelos trabalhos de Selinker (1969), a questão da transferência L1-L2 foi examinada em termos de subsistemas linguísticos específicos, com foco na sintaxe e semântica. Essa perspectiva para a observação da transferência propulsionou o desenvolvimento de uma série de estudos na mesma linha até a década de 1980, com o objetivo de fornecer mais evidências que auxiliassem na compreensão sobre o erro do aprendiz de L2 e sobre a interlíngua como um todo.

Nessa perspectiva, Ringbom (1987) compreendia a transferência como uma tentativa, do aprendiz, de tornar a sua tarefa mais fácil, valendo-se de conhecimentos linguísticos anteriores, que incluíam o conhecimento da L1 e o que já se havia aprendido sobre a L2. Para esse autor, a transferência ocorria principalmente nos casos em que os aspectos linguísticos da L1 e L2

eram semelhantes. Visão essa também era compartilhada por Odlin (1989, p. 27), que considerava o julgamento consciente ou inconsciente dos alunos, de que algo em L1 e L2 era semelhante, um fator determinante para a transferência.

No entanto, na mesma década, outros estudiosos argumentavam que, além da semelhança, outros fatores poderiam interferir no que é ou não transferido da L1 para a L2 (SMITH; KELLERMAN, 1986). Para esses autores, quanto menos se sabe sobre uma nova língua, mais o aprendiz precisa recorrer a qualquer outro conhecimento linguístico anterior, seja o da L1 ou de outra língua que tenha aprendido após a aquisição da L1. Nesse caso, a transferência seria mais forte nos estágios iniciais de aquisição, quando ainda se tem pouco conhecimento sobre a língua-alvo.

Hoje a transferência (ou interferência interlinguística, como optou-se utilizar neste trabalho) é considerada “um fenômeno cognitivo altamente complexo e pode, por vezes, ser afetado pelas percepções, conceitualizações, associações mentais e escolhas individuais dos usuários”¹⁵ de uma determinada língua (JARVIS; PAVLENKO, 2008, p. 13). Segundo esses autores (p.14), os estudos sobre interferência interlinguística se expandiram para diversos aspectos da linguagem como, por exemplo, o processamento sintático e lexical, interpretação e compreensão de enunciados em atividades de *listening* e *reading*, na comunicação não-verbal e na representação conceitual. Quanto a esse último, Batoréo e Ferrari (2016, p. 61) mencionam que a diversidade dos padrões linguísticos empregados para expressão do Movimento reviveu um dos assuntos há muito não discutido: o de **se** e **como** uma língua pode interferir na conceitualização da experiência.

3.4.2 Tipos de interferência interlinguística

Neste trabalho, o termo interferência interlinguística pode englobar tanto a transferência de aspectos linguísticos (transferência linguística) como a de conceitos mentais (transferência conceitual). Para esclarecer, atribui-se à transferência linguística uma perspectiva mais tradicional, a qual se enquadram os casos de transferência positiva (YIP; TANG, 1998), transferência negativa (ODLIN, 1996), transferência lexical (HELMS-PARK, 2001), transferência semântica (HASSELGREN, 1994) e transferência fonológica (CURTIN *et al.*, 1998), por exemplo, em termos de aquisição e produção linguística. Já a transferência

¹⁵ Tradução nossa do original: *highly complex cognitive phenomenon that is often affected by language users' perceptions, conceptualizations, mental associations, and individual choices.*

conceitual, relaciona-se à transferência de fatores psicolinguísticos, associados ao modo como percebemos e conceitualizamos a experiência (JARVIS; PAVLENKO, 2008; JARVIS, 2015).

3.4.2.1 Transferência linguística

O trabalho de Odlin (1989) é uma grande referência no que concerne à perspectiva mais tradicional acerca da transferência linguística. Em sua obra, o autor discorre sobre a influência da L1 no estilo discursivo, sobre a importância de reconhecer as palavras da L1 e da L2 que se parecem entre si e têm o mesmo significado daquelas que se parecem, mas significam algo diferente. Esse conhecimento (ou a falta dele), segundo o autor, pode contribuir tanto para os casos de transferência positiva quanto para os de transferência negativa. O primeiro tipo de transferência, favorece o aprendiz no uso da L2, pois há transferência de formas linguísticas que são semelhantes entre a L1 e L2. Já o segundo tipo, por sua vez, favorece a construção de mapeamentos não-alvo na L2, pois há transferência de formas e padrões que não são empregados pelos falantes nativos da língua-alvo.

Além da transferência positiva e negativa, R. Ellis (1994, p. 302-305) explica que ainda há outros dois tipos de transferência: fuga e uso excessivo¹⁶. O primeiro tipo, de acordo com esse autor, pode ser compreendido como aqueles casos em que o aprendiz evita o uso de determinadas construções linguísticas em L2, pois elas diferem das da L1. Segundo R. Ellis, esses casos são complexos de examinar, pois é preciso saber se a construção que o aprendiz está evitando usar é, de fato, parte de seu repertório linguístico. Já o uso excessivo, refere-se aos casos em que o aprendiz recorre a determinada forma da sua L1, cuja ocorrência é possível na L2, mas que não costuma ser a forma mais comum de se expressar na língua-alvo, ou que não naquele contexto específico pretendido pelo aprendiz.

Por fim, um estudo relevante sobre transferência linguística, para esta pesquisa, é o trabalho de Hohenstein *et al.*, 2006, por exemplo, que investiga a transferência de palavras do espanhol L1 na expressão do Movimento em inglês L2. Quanto aos achados, os autores explicam que os falantes de espanhol L1 tendem a escolher verbos que expressam o Trajeto ao invés da Maneira, como é tipicamente feito pelos falantes de inglês L1. Essas preferências linguísticas são reforçadas por evidências adicionais, que investigam o modo como os falantes gesticulam enquanto verbalizam o Movimento em L1 e L2 (cf. STAM, 2018). Tais evidências parecem confirmar a transferência de padrões a nível conceitual para esse fenômeno linguístico.

¹⁶ Do original: *avoidance e over-use*

3.4.2.2 Transferência Conceitual

A transferência conceitual é um fenômeno, caracterizado pela transferência de conceitos de uma determinada língua ao se comunicar em uma outra (JARVIS, 2010, p.1). Esse autor esclarece que a transferência conceitual não é exclusivamente uma via de mão única, em que os conceitos mentais da L1 são transferidos para a L2, pois o fenômeno também pode ocorrer de maneira cruzada, principalmente em falantes bilíngues e multilíngues ou nos casos em que a L2 exerce maior influência sobre a vida do usuário.

Jarvis explica que a transferência conceitual diz respeito ao comportamento linguístico receptivo e produtivo, e os estudos sobre a temática se concentram principalmente para determinar como as influências conceituais da L1, ou de qualquer outra língua adquirida após essa, podem afetar na aquisição e uso de outra língua. De acordo com o autor, esse olhar difere da hipótese Pensar-para-Falar mencionada anteriormente¹⁷, pois o Neorelativismo linguístico se concentra mais nos efeitos da linguagem sobre a cognição, enquanto a transferência conceitual se concentra mais nos efeitos da cognição para o uso da linguagem. Em outras palavras, o Pensar-para-Falar ocorre na memória de trabalho durante o planejamento das falas em L1, L2 etc., enquanto a transferência conceitual se trata de um fenômeno linguístico caracterizado pela reprodução de conceitos de uma determinada língua para outra (JARVIS; PAVLENKO, 2008).

3.5 Transferência conceitual na expressão do Movimento

A expressão do Movimento é um importante domínio conceitual, que tem sido investigado por Slobin e seus seguidores. Segundo ele (1996, p. 83), os recursos linguísticos disponíveis nas línguas naturais são distintos e podem divergir no modo como os componentes semânticos, obrigatórios na expressão do Movimento, são lexicalizados. Como identificado por Talmy (1985, 2000) e detalhado no capítulo 2 desta dissertação, tais diferenças podem ser observadas entre línguas neolatinas, como o português, e línguas germânicas, como o inglês.

Em se tratando do uso da L2, percebe-se que a expressão do componente Trajeto e da Maneira, expressos por meio de recursos linguísticos distintos, a depender da tipologia da língua em questão, pode estar atrelada a casos de transferência. Quanto a esse assunto, Jarvis

¹⁷ Cf. capítulo 2.

(1998) evidencia algumas divergências no modo como falantes de sueco L1 e finlandês L1 expressaram o Movimento, a partir da narrativa do filme *Modern Times*, de Charlie Chaplin. Na sequência, o autor repete o procedimento e coleta narrativas em inglês L2 desses mesmos participantes. Os resultados demonstram que as divergências em as L1 foram reproduzidas na L2, e isso caracteriza um caso de transferência nesse estudo. Nessa mesma linha, Bylund e Jarvis (2011), Carroll e Lambert (2006), von Stutterheim e Carroll (2006) investigam os efeitos da gramática da L1 na conceitualização do Movimento e concluem que os falantes de diferentes L1 diferem tanto nas escolhas sobre **o que** e **como** dizer ao expressar o Movimento.

Em um estudo sobre a expressão do Movimento, Oliveira (2020) observou que a expressão dos componentes Maneira e Trajeto em inglês representa um dos pontos de maior dificuldade para o falante de português L1, aprendiz de inglês L2. A partir da narrativa da estória da rã em inglês L2, a autora observou que o falante de português L1 emprega verbos de origem latina como *escape* (escapar), além de *leave* (deixar, abandonar), que ela explica ter “pouca carga semântica, quase como o *go* (ir)”. Além disso, ela identifica que a ideia de movimento não é codificada na “cena da coruja”, para a qual se observa o uso de verbos como *see* (ver) e *scare* (assustar). Essa evidência pode sugerir que outros aspectos da cena sejam mais salientes do que o dinamismo do movimento, para o falante do português L1. Oliveira ainda relata que o participante emprega a preposição estática *in the* (na), contrastando com a preposição dinâmica *into* (para dentro de), empregada pelos falantes nativos de inglês na cena do lago. Finalmente, destaca que o estilo retórico do português, caracterizado pelo uso de descrições mais longas, com foco nos aspectos estáticos das cenas, também está presente nas descrições em inglês L2 nos seus dados.

Diante do que foi apresentado até aqui, o domínio conceitual do Movimento pode ser compreendido pela maneira como as pessoas interpretam os eventos, assim como pelos processos e resultados associados. Portanto, durante a conceitualização do Movimento, a tipologia de cada língua exerce função determinante no modo como o usuário da língua direcionada a sua atenção para os componentes de um evento (JARVIS; PAVLENKO, 2008, p. 145). Essa característica, segundo os autores (p. 146-147), não sugere que a transferência conceitual ocorra na expressão do Movimento em L2, necessariamente. No entanto, eles explicam que ela pode acontecer principalmente nos casos em que a língua de origem do falante pertence ao grupo de moldura em Verbo e a língua-alvo ao grupo de moldura em Satélite. Isso, segundo os autores, se deve aos diferentes níveis de atenção que o falante de uma língua de moldura em Verbo L1 destina para a trajetória e para a maneira do Movimento. Logo, diante

da tarefa de se identificar casos de transferência, deve-se seguir uma metodologia adequada, que será descrita na próxima sessão.

3.6 Estratégias para identificar casos de interferência interlinguística

Como já mencionado neste capítulo, nem todo erro pode ser categorizado como um caso de interferência interlinguística. Quanto a essa questão, Jarvis (1998, 2000 *apud* JARVIS; PAVLENKO, 2008, p. 35) elenca três evidências indispensáveis na investigação desses casos: a homogeneidade intragrupo, a heterogeneidade intergrupo e a congruência de desempenho interlinguístico.

Quando se trabalha com um grupo homogêneo¹⁸, faz-se necessário verificar se o uso particular de algum aspecto linguístico da língua-alvo é observado em quantidade consistente nas amostras de interlíngua. Já em um grupo heterogêneo, é preciso se atentar ao desempenho linguístico de cada subgrupo de falantes, tendo em vista a sua L1. Por fim, a congruência de desempenho interlinguístico envolve comparar o desempenho dos usuários, tendo em vista a sua L1 e a sua produção em L2, e determinar se essa última é motivada diretamente pelas estruturas e padrões da L1, que seriam empregados em um mesmo contexto (JARVIS; PAVLENKO, 2008, p. 47).

Embora Jarvis (2000) já aponte que é suficientemente possível verificar os casos de interferência interlinguística com apenas uma das três evidências, o autor considera necessário que se teste pelo menos duas delas. Através desse procedimento, pode-se afirmar com mais exatidão se os casos observados são, de fato, resultado de interferência interlinguística ou se são motivados por outro fenômeno. Em não se tratando de interferência interlinguística, uma possibilidade para o erro seria os fatores universais relacionados à aquisição. Outra possibilidade, como explicado neste capítulo, seria a própria natureza da elaboração dos mapeamentos forma-significado. Quanto à essa questão, Cadierno e Lund (2004, p. 145) explicam que:

independentemente do padrões tipológicos da L1 e da L2, o aprendiz tenderá a transferir os padrões da L1 ao estabelecer mapeamentos forma-significado em L2. Esse processo, no entanto, pode resultar em diferentes tipos de transferência de um ponto de vista descritivo; em casos de semelhanças tipológicas entre a L1 e a L2, transferência positiva entre as duas línguas

¹⁸ composto por falantes da mesma L1.

seriam esperadas, já nos casos de diferenças tipológicas entre a L1 e a L2, uma transferência negativa seria esperada.¹⁹

Neste estudo, far-se-á qualquer afirmação acerca de um possível caso de interferência interlinguística levando em consideração os critérios descritos acima. Nesta pesquisa, o grupo de participantes é homogêneo, caracterizado por integrantes que compartilham o conhecimento sobre um mesmo grupo de línguas (falantes de português L1, aprendizes de inglês L2). Além disso, a interlíngua apresenta um mesmo estágio de desenvolvimento. Nesse caso, investigar a interferência interlinguística requer, portanto, verificar (1) se a ocorrência não se trata de incidente isolado, mas de algo compartilhado entre os participantes, e (2) se a maneira como a L2 é utilizada corresponde ao conhecimento que se tem da L1.

¹⁹ Tradução nossa do original: independently of the typological patterns of the L1 and the L2, the learner will tend to transfer the L1 form-meaning patterns into the L2. This process, however, would result in different transfer patterns from a descriptive point of view; in cases of typological similarities between the L1 and the L2, positive transfer between the two languages would be expected, whereas in cases of typological differences between the L1 and the L2, negative transfer would be expected.

4 A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA MEDIADA PELO ENSINO (ASLME)²⁰

4.1 ASLME: O que é e a que se propõe:

O interesse crescente sobre as questões relacionadas à aquisição de L2 em sala de aula, no início dos anos 1980, motivou o surgimento de um subdomínio no campo de Aquisição de Segunda Língua (ASL) denominado “Aquisição de Segunda Língua Mediada pelo Ensino” (SOK *et al.* 2019, p. 2). Desde então, o tema tem atraído um número exponencial de pesquisadores, que entendem a relevância de se encontrar abordagens mais eficientes para o ensino e para a aprendizagem de L2. Loewen (2015, p. 2), um dos nomes que vêm se despontando nesse campo, define a área como:

um campo de pesquisa acadêmica, com base teórica e empírica, que busca compreender como a manipulação sistemática dos mecanismos de aprendizagem/ou as condições sobre as quais elas ocorrem permitem ou facilitam o desenvolvimento e a aquisição de outra língua que não seja a sua primeira.²¹

De modo mais abrangente, para o autor (2015, p. 1), a ASLME investiga o papel do ensino na aquisição de L2, assim como maneiras de tornar o ensino mais eficiente. Por essa razão, explica Loewen, as pesquisas em ASLME envolvem processos relacionados ao desenvolvimento da interlíngua e desenvolvem-se, principalmente, sob uma perspectiva cognitiva e psicolinguística. Nessa perspectiva, ao investigar tais processos, a ASLME se fundamenta nas teorias, modelos e abordagens que contemplam o campo da ASL (VANPATTEN; WILLIAMS, 2015), porém, mantêm o foco no potencial pedagógico para a aprendizagem de L2.

Esses processos cognitivos, segundo Loewen (2015, p. 7), são similares para todos os aprendizes, independentemente do contexto de aprendizagem de uma L2, e a diferença entre a aprendizagem é apenas de grau e não de tipo. Tal afirmação se fundamenta também em R. Ellis (2005a, p. 10), por exemplo, que observou que o contexto de aprendizagem, seja intencional ou naturalístico, não interfere na ordem natural dos estágios de aquisição de L2. E que, provavelmente, apenas através do ensino seja possível atingir níveis mais elevados da interlíngua (HOUSEN *et. al.*, 2005).

²⁰ Do Inglês *ISLA: Instructed Second Language Acquisition*.

²¹ Tradução nossa do original: *a theoretically and empirically based field of academic inquiry that aims to understand how the systematic manipulation of the mechanisms of learning and/or the conditions under which they occur enable or facilitate the development and acquisition of a language other than one's first.*

Dessa forma, a diferença entre os resultados da aprendizagem naturalística e da mediada pelo ensino poderia ser mais evidente no que se refere à aquisição de padrões linguísticos que se mostram difíceis de reestruturar durante o processo de aquisição de uma L2, como é o caso da expressão do Movimento (CADIerno; RUIZ, 2006; NAVARRO; NICOLADIS, 2005). Como já mencionado, no que se refere a esse fenômeno linguístico, Slobin (1991, p.12-14) explica que o estilo retórico preponderante pode variar de uma língua para outra, devido ao destaque que a gramática de cada língua dá aos componentes de um evento. Ao aprender uma L2, é provável que a gramática da L1 internalizada não permita que tais diferenças sejam percebidas no *input* se o contexto de aprendizagem de L2 for desprovido de qualquer forma de ensino. Nesse caso, é comum que o discurso do aprendiz seja influenciado pela gramática da L1 ao utilizar a L2. Para esses tipos de padrões linguísticos, a instrução é uma ferramenta essencial na tentativa de contornar a influência interlinguística/transferência conceitual indesejável.

Assim como o estudo relatado nesta dissertação, em ASLME, muitas pesquisas se desenvolvem dentro de um formato quase-experimental (COUPER, 2006; ELLIOTT, 1997; KENNEDY; TROFIMOVIC, 2010; SAITO, 2011; SAITO; Lyster, 2011, 2012), de caráter quantitativo, que compara estatisticamente o desempenho dos participantes em testes que antecedem um tratamento (ensino) e os resultados obtidos em um ou mais testes realizados após o tratamento. Nassaji (2016, p.13) e Loewen e Sato (2017, p.3), porém, explicam que o campo também está determinado a investigar os processos de aprendizagem, como por exemplo, a internalização do *input*; a reestruturação, consolidação e armazenamento do conhecimento; e a produção oral e escrita em L2.

Outra questão amplamente teorizada em ASLME, é a da natureza do conhecimento linguístico (DEKEYSER, 2003, 2015, 2017; R. ELLIS, 2005b, 2009; N. ELLIS, 2008; LOEWEN, 2015) que permeia a habilidade comunicativa em L2, e o papel do ensino para a promoção desses. Embora ainda exista discordância entre os pesquisadores sobre a natureza exata do conhecimento linguístico, há um consenso de que existem dois tipos. Esses serão discutidos na sessão seguinte.

4.2 Os tipos de conhecimento linguístico

Certamente, cada aprendiz tem um interesse particular quando decide estudar uma L2: uns buscam obter resultados positivos em algum exame classificatório, outros precisam

conhecer o vocabulário específico de determinada profissão, dentre muitos outros interesses e objetivos. Embora, majoritariamente, o que se anseia é ser capaz de comunicar fluentemente na L2, muitos aprendizes almejam atingir níveis mais elevados de acurácia na busca de uma aproximação maior com a língua-alvo. Sendo assim, é particularmente importante para o ensino de L2 que os professores estejam cientes da existência dos diferentes tipos de conhecimento linguístico e suas especificidades, reconheçam as habilidades que eles conferem ao aprendiz e compreendam como eles são desenvolvidos (HUSTYN, 2005).

4.2.1 A natureza dos tipos de conhecimento linguístico

Em ASLME, os estudiosos concordam sobre a existência de dois tipos de conhecimento linguístico. Um deles, o *conhecimento explícito*, é aquele que se tem sobre uma L2, que é consciente, verbalizável, por exemplo, por meio da explanação metalinguística de uma regra gramatical. Nesse caso, o aprendiz precisa ter a metalinguagem e o conhecimento metalinguístico necessário para fazer esse tipo de reflexão. O outro, em contraste, é o conhecimento implícito da língua, intuitivo, não verbalizável e tão pouco disponível para reflexão (LOEWEN; SATO, 2019, p. 6-8; R. ELLIS, 2009, p. 11), mas que pode ser observado nas escolhas linguísticas do aprendiz durante a comunicação em L2 (R. ELLIS, 2009, p. 13). Em outras palavras, o conhecimento implícito seria equivalente ao conhecimento que se tem da L1, cujo uso não requer do seu usuário qualquer esforço cognitivo consciente.

Outras terminologias encontradas na literatura para definir os tipos de conhecimento linguístico são: declarativo e processual. Embora R. Ellis (2009, p. 11-12) defina o conhecimento explícito como declarativo, pelo seu caráter “enciclopédico”, e o conhecimento implícito, como processual, pelo modo automático como opera, hoje essa nomenclatura também está fortemente atrelada à Teoria da Aquisição da Habilidade²² (DEKEYSER, 2015), que correlaciona os conhecimentos declarativo e processual aos conhecimentos explícito e implícito, respectivamente.

Todavia, segundo DeKeyser (2017, p. 16, 2015, p. 95), há uma distinção entre a natureza dos conhecimentos implícito e processual, sendo que o primeiro se desenvolve naturalmente e é puramente inconsciente, enquanto o segundo, é o produto do emprego repetitivo do conhecimento declarativo, que pode ser automatizado e acessado facilmente durante a

²² Do inglês: *Skill Acquisition Theory*.

comunicação. O dinamismo ou a falta dele em relação à possibilidade de converter um tipo de conhecimento em outro também é alvo de discussão. R. Ellis (2009, p. 14) defende que os conhecimentos explícito e implícito são armazenados em partes diferentes do cérebro, como módulos e, por isso, o conhecimento explícito jamais se tornaria implícito.

Em discussões como essas, R. Ellis (2009, p. 20-22) e Loewen (2015, p. 26-27), por exemplo, explicam que os pesquisadores se dividem entre três perspectivas, que são reconhecidas como a hipótese da interface²³: (1) para os que defendem a “hipótese nula”, os tipos de conhecimento são distintos, armazenados em partes diferentes do cérebro, acessados de maneira distinta, e não é possível que um tipo se torne outro; (2) na visão dos que concordam com a “hipótese fraca”, o conhecimento explícito contribui para o *noticing* (SCHMIDT, 1990) no *input* subsequente, o que contribui para a conversão do conhecimento explícito em implícito, desde que o aprendiz esteja linguisticamente apto para tanto; e (3) alguns apoiam a “hipótese forte”, que afirma que o conhecimento explícito pode se tornar implícito através da prática. Mesmo diante de posicionamentos convergentes, há concordância quanto ao fato de a habilidade comunicativa não estar associada ao domínio do conhecimento explícito.

4.2.2 Os tipos de conhecimento e as habilidades que conferem ao aprendiz de L2

As especificidades dos diferentes tipos de conhecimento linguístico, abarcadas na sessão anterior, conferem ao aprendiz habilidades distintas na L2 (LOEWEN, 2015, p. 24). Segundo Loewen e Sato (2017, p. 6), a competência comunicativa em L2 está intrinsecamente relacionada ao domínio do conhecimento implícito. Isso se explica, segundo R. Ellis (2009, p. 12), porque esse tipo de conhecimento é acessado rapidamente através de um processo automático durante o uso não planejado da língua. Por sua vez, o conhecimento explícito, segundo esse autor, é composto pelo acúmulo de fatos declarativos, cujo acesso requer atenção. Logo, deter o conhecimento explícito pode ser especialmente importante para a realização de um exame classificatório, em que o participante precisa comprovar o conhecimento de determinado conteúdo, por exemplo. Todavia, Loewen e Sato (2017, p. 5) estão entre os que afirmam que o conhecimento explícito não contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa, pois é necessário certo tempo para acessá-lo de modo eficiente, o que pode invalidar a sua aplicação durante uma comunicação espontânea na L2.

²³ Do inglês: *interface positions*.

Contudo, Dekeyser (2015, p. 95-96) defende que o aprendiz poderia converter o conhecimento declarativo em conhecimento processual ao se engajar repetidas vezes em tarefas que demandam o uso determinado conteúdo, sobre o qual já se detêm o conhecimento declarativo. Sobre esse ponto, a literatura já comprovou que o conhecimento implícito e o conhecimento processual conferem ao aprendiz a mesma habilidade e operam de forma equivalente durante a fala em L2, o que não permite a distinção entre os dois tipos de conhecimento nesse contexto (JIANG, 2012; REBUSCHAT, 2013; SUZUKI; DEKEYSER, 2015 *apud* DEKEYSER, 2017, p.19). O uso repetido do conhecimento explícito de modo automatizado permite, ao longo do tempo, que o aprendiz acesse esse conhecimento rapidamente, o que resulta em mapeamentos cada vez mais completos e aplicáveis em contextos variados (DEKEYSER, 2017, p. 16).

A distância entre o conhecimento implícito e o processual requer experimentos de laboratórios precisos, os quais nem sempre permitem separar o conhecimento puramente implícito (DEKEYSER, 2017, p. 19). Devido às limitações metodológicas deste estudo, não será feita a distinção entre o conhecimento explícito e implícito, deixando essa complexa tarefa para os psicolinguistas.

4.2.3 Os desafios do ensino de L2 para o desenvolvimento da competência comunicativa

Normalmente, no processo de ensino e aprendizagem de L2, tanto o aprendiz quanto o professor almejam que o ensino conduza ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Por essa razão, os professores de L2 devem estar cientes da existência dos diferentes tipos de conhecimento linguístico²⁴, assim como as habilidades que cada um confere ao aprendiz de L2²⁵, de modo a incorporar as evidências científicas nas práticas pedagógicas.

No que diz respeito ao pressuposto de que o conhecimento explícito seria o produto do ensino explícito, enquanto o conhecimento implícito seria o resultado do ensino implícito (LOEWEN, 2015, p. 24), DeKeyser (2017, p.16) nos lembra que é comum, na aula de L2, o aprendiz receber uma explicação explícita sobre determinado tópico gramatical, por exemplo, o que confere ao aprendiz o conhecimento enciclopédico sobre o que foi ensinado. Entretanto, o mero conhecimento explícito pode ser particularmente problemático quando o objetivo é o desenvolvimento da competência comunicativa.

24 Cf. sessão 4.2.1.

25 Cf. sessão 4.2.2.

Por outro lado, o desenvolvimento do conhecimento implícito/processual é um desafio no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente quando a carga horária é relativamente pequena e o currículo extenso. Isso se explica, segundo Loewen (2015, p. 25), pois o processamento natural dos padrões linguísticos pode levar muito tempo, uma vez que ele se constrói gradativamente à medida que o aprendiz se relaciona com a L2 e que, para tanto, seria necessário fornecer uma grande quantidade de *input* (VANPATTEN *et al*, 2004)²⁶. Dessa forma, é relativamente mais fácil e mais rápido ensinar determinado conteúdo explicitamente. Frente a tais limitações, a escolha de metodologias que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento explícito em detrimento do implícito é tipicamente mais frequente (LEOW, 2019, p. 11).

Contudo, se o contexto de ensino e aprendizagem não favorece a aplicação de metodologias que resultem em conhecimento exclusivamente implícito, questiona-se o quanto esse tipo de conhecimento pode ser alcançado em sala de aula para o benefício do aprendiz que busca desenvolver a competência comunicativa na L2. Tal questão se torna ainda mais aguda se levarmos em consideração, principalmente, o fato de que se o ensino for muito implícito, é possível que o *noticing* não ocorra e, conseqüentemente, que não haja avanços na interlíngua (LOEWEN; SATO, 2017, p.7). Nesse caso, o processamento implícito pode ser ainda mais complexo para os padrões linguísticos com um nível de abstração elevado, como é o caso da expressão de eventos do Movimento.

Fatos como esses, levaram Loewen (2015) a acreditar que a combinação do ensino explícito e implícito seja a melhor alternativa para o ensino de línguas, mas esse autor (p.32) lembra que o maior questionamento em ASLME é se o ensino explícito pode resultar em conhecimento implícito da L2. Diante desse desafio, DeKeyser (2017, p. 17), explica que as pesquisas em ASLME também voltam a sua atenção para as práticas pedagógicas que promovem a automatização do conteúdo linguístico durante o processo de aquisição da L2, de modo que determinado conhecimento explícito passe a compor implicitamente a interlíngua do aprendiz e que esteja disponível inconscientemente para o uso. Como sugere este último autor (p. 19), os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de L2 estariam perfeitamente satisfeitos com o desenvolvimento de algum tipo de conhecimento que conduza o aprendiz ao desenvolvimento da competência comunicativa.

²⁶ Sobre a necessidade de *input* frequente para o estabelecimento de conexões forma-significado, conferir também a obra referenciada.

4.3 A aquisição e o ensino de L2: um breve apanhado histórico

No princípio, o estudo sobre a aquisição de línguas foi marcado pela influência da psicologia behaviorista e da linguística estruturalista (VANPATTEN; WILLIAMS, 2015, p. 17-20). De acordo com os autores, pela perspectiva behaviorista, toda aprendizagem, inclusive a de línguas, seria o resultado da aquisição de um novo comportamento, hipoteticamente desenvolvido em resposta aos estímulos recebidos do ambiente. No caso particular da aprendizagem de línguas, portanto, uma construção linguística não-alvo (comportamento), seria abandonada mediante a sua correção (estímulo negativo). Já na visão estruturalista, as línguas seriam compostas por uma série finita de padrões linguísticos, de modo que, nessa vertente, o interesse estava voltado exclusivamente para a análise e descrição da linguagem, desde os fonemas até as sentenças inteiras. Logo, o interesse meramente descritivo da linguagem, característico do estruturalismo, e a visão behaviorista, de que tudo era aprendido por estímulo/resposta, complementavam-se na tentativa de sustentar a frágil explicação de que as línguas eram aprendidas pela simples capacidade de imitar e reproduzir padrões linguísticos.

Claramente o modelo estruturalista-behaviorista demonstrou dificuldades para sustentar a sua posição, à medida que evidências contrárias ao que era postulado pelo modelo emergiam dos novos estudos empíricos sobre aquisição de L1 e L2. A partir da ruptura com o modelo estruturalista-behaviorista, emergiu um campo fértil para a proposta de novas teorias sobre a aquisição de línguas. Nesse período entre o final da década de 1970 e início dos anos 1980, Stephen Krashen apresentou sua Teoria do Monitor²⁷, uma das mais importantes sobre a aquisição de L2 naquele tempo, cuja influência se repercute até nos dias atuais.

Voltada exclusivamente para os aspectos da aquisição de L2, a Teoria do Monitor, segundo VanPatten e Williams (2015, p. 25-26), sugere explicações para as indagações típicas do contexto de ensino e aprendizagem de línguas que, por exemplo, podem ir desde os motivos pelos quais o aprendiz, por vezes, não aprende o que é ensinado, até sobre o modo como as interferências externas e internas do aprendiz podem influenciar no quanto ele adquire da L2. Esses autores consideram que a questão mais significativa levantada por Krashen em sua teoria é discutida na Hipótese do *Input*²⁸, em que se argumenta que o *input* é a força motriz da aprendizagem de L2, e que esse deveria ser compreensível e estar um pouco acima do estágio de desenvolvimento da interlíngua do aprendiz ($i + 1$).

²⁷ Do inglês: *The Monitor Theory*

²⁸ Do inglês: *Input Hypothesis*

Assim, como explicam Ranta e Lyster (2017, p. 40), os modelos comunicativo/naturalísticos foram implementados na tentativa de promover a aquisição da L2 através do uso de atividades comunicativas, em que o foco do aprendiz durante a aula estaria apenas no significado e não na forma. Contudo, os autores (p. 41) relatam que ao empregar tal metodologia, pesquisadores como Swain, que acompanharam o desenvolvimento de estudantes em programas de imersão no Canadá, observou que o método comunicativo/naturalístico permitia ao aprendiz por vezes adquirir a fluência, mas não alcançava o nível proficiência linguística e acurácia desejáveis.

Indiscutivelmente, o *input* é indispensável para a aquisição de línguas e, até onde pôde ser observado, o seu papel nesse processo nunca foi questionado cientificamente. Entretanto, após sua observação, Swain se posicionou sobre o fato de que o *input* por si só não é suficiente para o avanço da interlíngua e, por essa razão, desenvolveu a Hipótese do *Output*²⁹, segundo a qual é necessário que o aprendiz produza na L2, para que as prováveis limitações linguísticas, comuns durante o processo de aprendizagem, sejam reveladas. Frente às limitações, Swain (1998, p. 67) explica que é provável que o aprendiz tente perceber no *input*³⁰ (quais os recursos linguísticos de que ele precisa se apropriar nessa língua para aprimorar seus mapeamentos forma-significado (VANPATTEN *et al.*, 2004) e avançar no processo de aquisição da L2.

Na década de 1990, ao considerar que a interlíngua do aprendiz não avançava após determinado estágio da aquisição, quando o foco da aula estava unicamente no significado, pesquisadores concluíram que também seria necessário dar alguma atenção à forma durante as aulas para que o aprendiz superasse as suas limitações linguísticas (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 2). Na tentativa de contornar tal problema e, sem renunciar a uma abordagem que contribuísse para o desenvolvimento da competência comunicativa³¹, Long sugeriu a implementação da abordagem *focus on form (Fonf)* para o ensino de L2. Distintamente do que foi inicialmente proposto por Krashen, que repudiava a ideia de se ensinar a forma, nessa nova abordagem, segundo Long e Robinson (1998, p. 23), o professor pode fazer intervenções que chamam a atenção do aprendiz para a forma-alvo, nos casos em que o professor, ou até mesmo o aprendiz, se depararem com algum problema que comprometa a construção do significado durante as atividades de interação.

29 Do inglês: *Output Hypothesis*

30 Cf. *Noticing Hypothesis* de Schmidt, 2010.

31 Cf. sessão 4.2.2.

Essa nova proposta para o ensino de línguas ficou conhecida como abordagem cognitiva-interacionista e perdura até os dias atuais, mesmo que tenha sofrido variações a partir da proposta original de Long. Essa abordagem tem particular relevância para este estudo e é aclarada na sessão 4.3.1 deste capítulo. As pesquisas no campo de ASLME têm se interessado pelos resultados advindos dessa abordagem, que contribuem para o aumento da nossa compreensão acerca dos fatores cognitivos que levam à aquisição de L2 e, conseqüentemente, para que seja possível traçar estratégias cada vez mais eficientes para o ensino e para a aprendizagem de L2.

4.3.1 A abordagem cognitiva-interacionista

Desde a sua proposta em 1991, outras terminologias³² foram, e ainda são, empregadas na literatura para se referir à abordagem cognitiva-interacionista *Fonf*. De acordo com Doughty e Williams (1998, p. 3-4), isso pode gerar confusão quanto à compreensão dos aspectos que distinguem a *Fonf* de outros tipos de abordagens consideradas ultrapassadas para o ensino de L2. Isso, segundo as autoras, fica ainda mais crítico quando, na literatura, os termos *form-focused* e *form-focused instruction* por vezes se referem ao ensino isolado e descontextualizado das formas linguísticas, que se discute ser ineficiente para a aquisição de L2³³, e em outras, são considerados como *Fonf*.

Uma característica crucial para que a abordagem de ensino seja considerada *Fonf* é, como explicam esses autores (p. 4), que a atenção do aprendiz se volte primeiramente para o significado e para o uso da língua e que as intervenções linguísticas aconteçam, caso haja necessidade, para contornar as possíveis limitações linguísticas que comprometam a construção do significado. Tais intervenções, segundo Long e Robinson (1998, p. 23), “geralmente acontecem quando há uma mudança de atenção para os aspectos linguísticos – pelo professor e/ou por um ou mais alunos – motivada por problemas que prejudicam a compreensão ou produção”³⁴ durante o desenvolvimento das atividades na aula de L2.

Segundo Spada (2008, p. 185-186), tais atividades devem ser planejadas sem qualquer intenção de trabalhar um conteúdo linguístico particular, mas sim, o que se deve projetar nas aulas é promoção da possibilidade do aprendiz em interagir, na L2, em situações que simulam

³² Alguns exemplos são: *form-focused*, *form-focused instruction*.

³³ Cf. sessão 4.2.2.

³⁴ Tradução nossa do original: *often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production.*

a vida cotidiana (LONG, 1985 *apud* LONG; ROBINSON, 1998, p. 23). Dessa maneira, espera-se que os problemas linguísticos que surgirem naturalmente dessas interações sejam o momento oportuno para o professor intervir. Essa perspectiva para o ensino de línguas, como explicam os autores (p.24), volta-se mais para o “estado mental interno” do aprendiz do que para o “comportamento externo” do professor, ou seja, é a partir das limitações linguísticas do aprendiz que o professor atua, contribuindo para o *noticing* de formas na L2 mais rapidamente.

Todavia, com a implementação da *Fonf* proposta por Long, logo surgiram questionamentos sobre a eficiência dessa abordagem para o ensino de todos os aspectos de uma L2. Sob a premissa de que a proposta em questão era muito implícita, e de que alguns padrões linguísticos poderiam não emergir nesse tipo de interação (SPADA, 2008, p. 184), pesquisadores que não seguem a hipótese nula da Interface³⁵ vêm apresentando propostas que visam aumentar a consciência do aprendiz sobre os aspectos da língua a serem aprendidos, e ainda assim, feitas de maneira contextualizada e com o foco no desenvolvimento da habilidade comunicativa, o que, segundo Doughty e Williams (1998, p. 5), mantém “uma janela cognitiva” aberta para o estabelecimento das relações entre o significado e a forma, como proposto inicialmente por Long.

Embora já se tenha esclarecido, no início desta sessão, que algumas outras terminologias sejam associadas à abordagem *Fonf*, nesta dissertação, tal nomenclatura deve ser associada apenas à proposta original de Long, também brevemente explicada acima. Preferiu-se fazer referência à abordagem empregada para o ensino do fenômeno linguístico investigado neste estudo como *Form-focused instruction (FFI)*, que, já como apontado por Doughty e Williams (1998), por vezes, também é a nomenclatura utilizada na literatura.

A diferenciação do termo neste trabalho foi motivada pela aplicação de atividades que aumentassem a consciência do aprendiz sobre o que se buscava ensinar, pensadas previamente para o ensino do padrão linguístico em questão. A decisão por esse caminho tem por base as considerações dos estudos slobinanos sobre a influência da gramática da L1 para a escolha do estilo retórico ao proferir os eventos de Movimento, que se argumenta ser diferente entre o português e o inglês³⁶, assim como as evidências empíricas (KILIMCI, 2017; ALGHAMDI *et al.* 2019) de que a expressão do movimento é muito abstrata para ser percebida implicitamente por aprendizes de L2. Logo, argumenta-se que o formato proposto originalmente por Long pode não ser o mais apropriado para o que se propõe investigar.

35 Cf. a *Hipótese da Interface*. In: R. ELLIS, 2009, p. 20-22; LOEWEN, 2015, p. 26-28).

36 Cf. capítulo 2.

Por fim, ao se optar por utilizar as duas terminologias para fazer menção à abordagem cognitivo-interacionista, espera-se estabelecer um *continuum*, na qual a *Fonf*, como proposta originalmente por Long, e a *FFI*, que busca aumentar a consciência do aprendiz sobre o que é estudado, estaria uma na ponta mais implícita e a outra na mais explícita desse *continuum*, respectivamente. Essa ponta mais explícita, é a que pode contribuir mais para a aprendizagem de aspectos mais abstratos ou pouco perceptíveis da língua-alvo.

4.3.2 *Form-focused Instruction*: para que e como?

Ao mesmo passo em que as pesquisas sobre *FFI* aumentaram, elas também se diversificaram e passaram a investigar, além dos aspectos relacionados à eficiência da instrução implícita e explícita, a formação dos mapeamentos forma-significado após o aumento da consciência metalinguística, os efeitos do *feedback* negativo, entre outros aspectos, como explicam Norris e Ortega (2000 *apud* SOK *et al.*, 2019, p. 3).

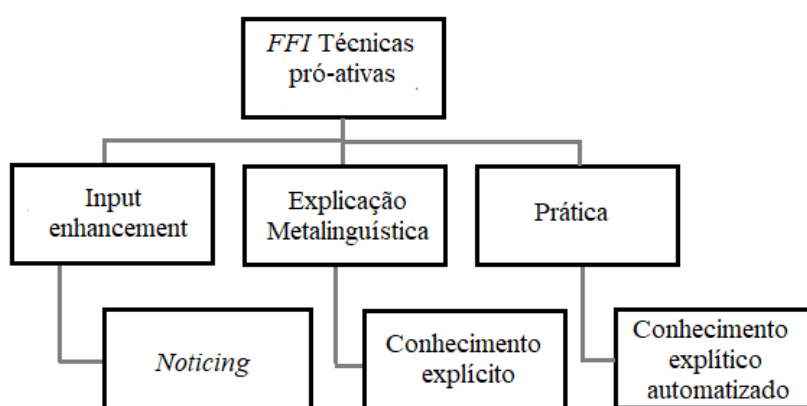
Embora uma proposta de ensino por essa ponta do *continuum* seja mais explícita que a *Fonf*, segundo Ranta e Lyster (2017, p. 41), ela também permite que determinado tópico linguístico seja ensinado implicitamente, a critério do professor e a depender do grau de complexibilidade do tema. Assim como eles explicam, algumas formas linguísticas podem ser facilmente adquiridas pela simples exposição a uma grande quantidade de *input*. Contudo, os autores chamam a atenção para o fato de que, por vezes, o processamento de subsistemas gramaticais mais complexos pode não ser contemplado por uma abordagem majoritariamente implícita (*Fonf*). Para casos como esse, então, o aprendiz pode ser mais beneficiado pela ponta mais explícita do *continuum* (*FFI*).

Embora a *FFI* também seja utilizada para o ensino da pronúncia (SAITO; LYSTER, 2011), da pragmática (BATAINEH *et al.*, 2017) e mesmo de outros aspectos linguísticos, essa abordagem é mais comumente empregada para o ensino da gramática, especialmente a morfossintaxe. Distintamente de uma instrução gramatical tradicional (*focus on formS*), tipicamente isolada e descontextualizada, a *FFI*, de acordo com Ranta e Lyster (2017, p. 41), conduz o aprendiz à compreensão e ao uso da forma-alvo em tarefas que focam tanto no conteúdo quanto no significado, o que preenche os pré-requisitos da abordagem cognitivo-interacionista elencados por Doughty e Williams (1998). Dessa maneira, portanto, a *FFI* tem por objetivo, aumentar a consciência metalinguística (conhecimento explícito/declarativo) sobre a L2 e promover a automatização dessa língua através da prática (conhecimento

implícito/processual), de modo que o aprendiz alcance níveis mais elevados de proficiência linguística.

Durante o ensino, a operacionalização da *FFI* será mais eficiente na sua função de aumentar a consciência do aprendiz (*noticing*) sobre os aspectos da L2 quando houver, na aula, uma combinação de ações proativas e reativas (RANTA; LYSTER, 2017, p. 41-43). Para os autores, as ações proativas são aquelas que antecedem o ensino (preparação da aula), e dizem respeito as estratégias de manipulação do *input* 37, de maneira que a forma-alvo fique mais saliente para o aprendiz (WHITE, 1998). Já as ações reativas, por sua vez, segundo eles, surgem na forma de *feedback* 38, durante as aulas, em resposta à produção do aprendiz. Em ambos os casos, ao empregar tais ações, cria-se um contexto que amplia as oportunidades de elevar os níveis de consciência sobre o que se é desenvolvido na aula de L2.

Figura 1 - Representação das ações proativas para o ensino da L2



Fonte: adaptada de RANTA; LYSTER, 2017, p. 43.

Ao analisar o esquema acima, percebe-se que as técnicas da abordagem *FFI* permitem a aplicação de abordagens variadas, que, como já discutido, podem ser escolhidas, ou combinadas, diante da complexibilidade do tema a ser ensinado. O *input enhancement* é um recurso que salienta a forma-alvo, o que pode contribuir para o *noticing* e para o seu processamento posterior, enquanto uma explicação metalinguística tem por função conferir ao

37 Cf. Figura 1.

38 Cf. sessão 4.4.3.

aprendiz o conhecimento explícito da forma-alvo, que dependendo no nível de abstração ou complexibilidade, pode ser mais difícil de ser captada implicitamente.

Pela abordagem *FFI*, o uso de uma das técnicas, ou a associação delas para o ensino da L2, deve ser reforçada, como representado na Figura 1, pela prática de determinado conteúdo linguístico para que esse seja automatizado e fique facilmente disponível para o uso durante a comunicação (DEKEYSER, 1998, p. 52). Essa prática, segundo o autor, deve ser estendida para além do tempo de estudo que o aprendiz tem em sala de aula para que o conhecimento explícito se torne processual antes que a sua automatização aconteça.

4.4 A gramática e o seu ensino

A gramática de uma língua é para muitos linguistas a representação psicológica de um sistema linguístico. Para LC, essa gramática “interna” é dinâmica e moldada (mantida ou modificada) constantemente pelo uso da linguagem. Nesse caso, o uso da gramática envolveria algumas habilidades (mental, perceptual e física) para que se respeite as convenções estabelecidas em cada língua. Dessa forma, o uso da gramática dar-se-ia através do conhecimento processual ao invés de declarativo. (LANGACKER, 1987, p. 57).

A gramática, que na visão langackeriana envolve todos os aspectos da língua, exceto o produto em si, é um pré-requisito para a existência de uma língua (NASSAJI; FOTOS, 2011, p. 1) e para que seja possível se comunicar por meio dessa. Mesmo diante da indiscutível importância da gramática para a organização da expressão linguística, há, no entanto, como aponta Nassaji (2017, p. 205), uma grande controvérsia sobre o papel do ensino da gramática para a aquisição da L2, sendo que o alvo central dessa argumentação é o grau de atenção que se deve direcionar aos aspectos gramaticais durante a instrução (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 1).

Toda essa discussão sobre o ensino e a aprendizagem da gramática permeia, principalmente, as questões relacionadas ao desenvolvimento dos tipos de conhecimento linguístico, assim como as habilidades na L2 que cada um deles confere ao aprendiz, já explanados nas sessões 4.2.1 e 4.2.2 deste capítulo. Nessa última sessão, inclusive, enfatizamos que os psicolinguistas estão mais equipados e preparados para identificar a natureza do conhecimento, tendo nós, professores de línguas, optado por direcionar nossos olhares, nesta ocasião, para as estratégias relacionadas ao ensino da L2.

O caso do ensino da gramática, em particular, é explicado por Nassaji (2017, p. 208) como um “esforço interventivo para direcionar a atenção do aprendiz para as formas gramaticais”³⁹, para que o aprendiz possa avançar mais rapidamente no desenvolvimento dessa L2 (LOEWEN, 2015, p. 79). Para tanto, dentre as inúmeras técnicas de instrução que buscam auxiliar o aprendiz nesse processo, Nassaji (2017, p. 211) sugere que a aula de formato comunicativo, tenha espaço para o desenvolvimento tanto de atividades que chamem a atenção para a forma linguística ou que promovam o aumento da consciência sobre o padrão gramatical de interesse. Isso pode ser alcançado, segundo esse autor, através de estratégias de *input enhancement*, da explicação metalinguística em algum momento da aula e através de *feedback*. Esses procedimentos serão explicados nas sessões seguintes.

4.4.1 *Input Enhancement*

O processamento do *input* desperta o interesse de muitos pesquisadores no campo de ASL, que concordam que o *intake*⁴⁰, e os demais estágios subsequentes do processamento do *input* (VANPATTEN *et al.*, 2004), só poderão ser desencadeados se antes ocorrer o *noticing*, como defende Schmidt (1990). Essa concepção, de acordo com Nassaji e Fotos (2011, p. 38), motiva a busca de estratégias para o ensino de L2, que visam ampliar a saliência das formas linguísticas de interesse, para que essas sejam percebidas mais facilmente. Um recurso que pode contribuir para tanto, segundo os autores, é a modificação textual, com a alteração do tamanho letra ou da fonte, o negrito, o itálico etc., para tornar a forma-alvo mais saliente (LOEWEN, 2015, p. 64; NASSAJI; FOTOS, 2011, p. 36; RANTA; LYSTER, 2017, p. 43). Essa técnica é conhecida como *input enhancement*.

Ao se planejar para aplicar essa técnica, Nassaji e Fotos (2011, p. 41) explicam que o professor pode utilizar tanto um texto autêntico como um modificado para esse propósito. Tal

39 Tradução nossa do original: *interventional efforts to direct learners attention to particular grammatical forms.*

40 *SLA researchers have made a distinction between input and intake, defining input as the sample of the target language that learners are exposed to, and intake as what is registered in the learner's mind. It is intake that can be further processed and become part of the learner's developing language system* (NASSAJI; FOTOS, 2011, p. 36).

Tradução nossa do original: Os pesquisadores no campo de ASL fizeram uma distinção entre o *input* e o *intake*, tendo definido o *input* como uma amostra da língua-alvo à qual o aprendiz é exposto, enquanto o *intake* é o que é registrado na mente do aprendiz. Nesse caso, é o *intake* que pode ser processado posteriormente e se tornar parte do sistema linguístico em desenvolvimento (NASSAJI; FOTOS, 2011, p. 36).

técnica de ensino, segundo White (1998, p. 102), é considerada implícita desde que o professor não ofereça uma explicação sobre o padrão linguístico destacado. Ainda dentro da dinâmica do ensino implícito, Ranta e Lyster (2013, p. 43) esclarecem que a leitura do texto manipulado e tão pouco as atividades subsequentes, caso haja, devem receber explicações explícitas sobre as formas destacadas.

Uma vez que o *input enhancement* modifica determinada forma linguística, é possível que ela se sobressaia em um texto e, com isso, atraia a atenção do aprendiz e o apresente com evidências positivas sobre aquele conteúdo da L2 (NASSAJI; FOTOS, 2011, p. 40). Todavia, é primordial esclarecer que o *input enhancement* se trata apenas de uma tentativa externa para facilitar o *noticing*, que é naturalmente um processo cognitivo interno, assim como todos os demais processos cognitivos inerentes à aquisição de L2. Por essa razão, tanto Loewen (2015, p. 64) quanto Nassaji e Fotos (2011, p. 39), explicam ser possível que a alteração dos aspectos textuais não aumente os níveis de consciência do aprendiz durante a leitura dessa forma linguística salientada, e que por resultado, o *noticing* não ocorra. Nesses casos, como aponta Loewen (2015, p. 64), não há avanços na aprendizagem.

Fica claro, portanto, que embora o *input enhancement* possa promover o *noticing* através de uma estratégia mais implícita de ensino, como sugere Ranta e Lyster⁴¹, é possível também que os aspectos linguísticos salientados no texto possam não ser aprendidos (NASSAJI; FOTOS, 2011, p. 46). Para potencializar as chances do *noticing* ocorrer, então, esses autores sugerem que o *input* também seja apresentado em recursos diferentes, que o aprendiz tenha a chance de produzir na L2 e de receber *feedback* corretivo. Além disso, eles explicam (2011b, p. 47) que o *input enhancement* é apenas uma técnica de ensino e que deve ser associada a outras na abordagem *FFI* e, portanto, não descartam a possibilidade de incluir estratégias explícitas para o ensino da L2, como oferecer ao aprendiz uma explicação metalinguística, por exemplo, para “solidificar o *noticing* para o processamento futuro da estrutura-alvo”⁴².

4.4.2 A Instrução Metalinguística

Com relação à instrução metalinguística, como demonstrada no quadro adaptado de Ranta e Lyster⁴³, trata-se de uma técnica de instrução mais explícita dentro da abordagem *FFI*, cujo

41 Cf. Figura 1 presente no subtítulo 4.3.2 *Form-focused Instruction*: para quê e como?

42 Tradução nossa do original: *solidify learners' ability to notice and then process the target form*.

43 Cf. Figura 1 presente no subtítulo 4.3.2 *Form-focused Instruction*: para quê e como?

objetivo inicial, no caso do ensino da gramática, é expor abertamente o conjunto de regras e padrões morfossintáticos ao aprendiz (LOEWEN, 2015, p. 85). Ao seguir por esse caminho, R. Ellis e Shintani (2014, p. 83) explicam que o professor de L2 deixa clara a sua intenção de desenvolver determinado conteúdo linguístico e que, normalmente, o aprendiz espera praticar o novo conteúdo através de atividades que o auxiliem na aquisição desse novo aspecto da L2.

Com a prática, que vem através do desenvolvimento de atividades em que o novo conteúdo linguístico deve ser empregado, espera-se que o aprendiz passe a utilizar a estrutura linguística melhor do que antes da instrução (DEKEYSER, 1998, p. 50). Embora o aprendiz se apoie exclusivamente no conhecimento explícito para o desenvolvimento das atividades logo após a explicação metalinguística, Ranta e Lyster (2017, p. 44) lembram que não se objetiva, quando o assunto é aquisição de L2, que o aprendiz desenvolva meramente o conhecimento explícito. Entretanto, os autores entendem que esse pode ser um caminho para que o aprendiz desenvolva o conhecimento implícito posteriormente.

Para os autores que defendem a hipótese fraca da interface, a instrução metalinguística pode contribuir para o *noticing* dos padrões linguísticos explicados explicitamente no *input* subsequente, de forma que esse conhecimento explícito gradativamente se torne implícito e fique disponível para o uso espontâneo (RANTA; LYSTER, 2017, p. 44-45; R. ELLIS; SHINTANI, 2014, p. 97). Já para os que defendem a posição forte da hipótese, o conhecimento declarativo deve ser refinado até que se transforme em processual e seja automatizado através da prática. Para Dekeyser (1998, p. 55), por exemplo, durante o desenvolvimento das atividades iniciais, o aprendiz deve dispor de tempo para refletir sobre o seu conhecimento e aplicá-lo de maneiras diferentes em atividades variadas. Conforme esse autor, os erros são esperados nessa fase e devem ser corrigidos prontamente.

4.4.3 Feedback Corretivo

O *feedback* corretivo trata-se de uma prática pedagógica ofertada ao aprendiz na intenção de contribuir para a reestruturação de aspectos de interlíngua, que não correspondem a forma-alvo, promovendo o desenvolvimento linguístico em L2. Necessariamente, o *feedback* corretivo deve indicar ao aprendiz que um erro foi cometido ao se utilizar a língua-alvo. No entanto, existem inúmeras técnicas de *feedback* e a escolha da mais adequada para o ensino da L2 deve levar em consideração as visões metodológicas da abordagem de ensino adotada e considerar a natureza do conteúdo a ser corrigido.

Ao se ofertar o *feedback* corretivo, pode-se fazê-lo tanto de forma explícita como implícita. Ellis *et al.* (2006, p. 340 – 341) explicam que, ao se dar um *feedback* corretivo explicitamente, deixa-se claro para o aprendiz qual foi o erro cometido. Por sua vez, dar um *feedback* corretivo, implicitamente, requer criar uma oportunidade para que o aprendiz perceba o seu erro sozinho. Para que isso seja possível, o professor pode oferecer o *feedback* corretivo em forma de *recast*, por exemplo, definido por Long (2006, p. 2) como a reformulação correta do enunciado não-alvo produzido pelo aprendiz.

Como já se discutiu nas sessões (4.4.1 e 4.4.2), o *noticing* e a atenção à forma são essenciais para a aprendizagem eficiente de alguns padrões linguísticos. Nesse sentido, o *feedback* corretivo é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem de L2 na abordagem *FFI*, pois oferece ao aprendiz evidências negativas acerca da produção linguística não-alvo, sugerindo a reestruturação dos mapeamentos tendo como referência a língua-alvo. Assim, uma vez que o *feedback* corretivo vem em resposta ao erro do aprendiz, esse deve ocorrer na abordagem *FFI* em todo caso que a forma-alvo não for atingida. Dessa maneira, o *feedback* corretivo contribuirá para a formação de mapeamentos cada vez mais adequados na língua-alvo (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998; LONG; ROBINSON, 1998).

5 METODOLOGIA

5.1 Introdução

No presente capítulo, apresentaremos inicialmente as perguntas que motivaram este estudo, assim como as hipóteses que se buscava verificar. Em seguida, discutiremos detalhadamente sobre a metodologia empregada em todas as fases da investigação, que incluem a seleção dos participantes, a aplicação dos testes, o período de intervenção, a transcrição e codificação dos dados, as análises estatísticas e os problemas metodológicos encontrados.

5.2 Perguntas de investigação e hipóteses

Após uma revisão bibliográfica sobre os efeitos da hipótese Pensar-para-Falar na aquisição da expressão do Movimento em L2 e diante das evidências empíricas sobre esse ser um padrão linguístico resistente à reestruturação por um aprendiz adulto, especialmente nos casos em que a aprendizagem se dá em contexto naturalístico, acredita-se que o ensino explícito possa auxiliar o aprendiz de L2 quanto ao desenvolvimento de um Repensar-para-Falar.

Logo, no que se refere ao ensino do padrão léxico-gramatical para a expressão do Movimento com cruzamento de limites espaciais, ao falante do português brasileiro L1, aprendiz de inglês L2, levantamos as seguintes perguntas, que orientam este estudo:

Pergunta 1) De que forma o padrão tipológico do português L1 interfere na expressão do Movimento em inglês L2, em situações que envolvem o cruzamento de limites espaciais?

Pergunta 2) Qual a eficiência da aplicação das técnicas de ensino denominadas *input enhancement*, explicação metalinguística e *feedback* para a aquisição do padrão léxico-gramatical da língua-alvo, para expressar o Movimento com o cruzamento de limites espaciais?

Diante dessas duas perguntas de investigação e com base nos pressupostos teóricos apresentados anteriormente, são levantadas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1) O falante de português L1, aprendiz de inglês L2, apresentará traços de interferência linguística ou transferência conceitual ao expressar o Movimento na língua-alvo, em situações que envolvam o cruzamento de limites espaciais;

Hipótese 2) A aplicação das técnicas de ensino denominadas *input enhancement*, explicação metalinguística e *feedback*, confere ao falante do português brasileiro L1, aprendiz de inglês L2, uma vantagem quanto ao *noticing* e desenvolvimento subsequente do Repensar-para-Falar.

Hipótese nula 1) o português L1 não influencia no modo como o falante tenta expressar o Movimento em inglês.

Hipótese nula 2) os dois grupos não diferem entre si quanto a produção da construção “verbo+Maneira com Trajeto no satélite” no pré-teste.

Hipótese nula 3) Não há uma relação entre a instrução linguística e os resultados obtidos no pós-teste, e no teste tardio.

5.3 A Investigação

Devido ao nosso grande interesse pelo papel do ensino no desencadear dos processos cognitivos relacionados à aquisição de L2, esta pesquisa, que é de cunho quantitativo, se desenvolve sob um formato quase-experimental intervencionista, que nos permite ter o controle sobre a manipulação do objeto de estudo para a geração dos dados, que, posteriormente, serão utilizados para a mensuração estatística dos efeitos da instrução para a aquisição do padrão léxico-gramatical da língua-alvo, para expressar o Movimento com cruzamento de limites espaciais.

Nesse formato de investigação, segundo Loewen e Philp (2012, p. 61), o pesquisador decide, antes do desenvolvimento do estudo, a abordagem pela qual o determinado padrão linguístico será ensinado, assim como os instrumentos pelos quais os participantes serão testados. Contudo, mesmo que esse tipo de estudo tenha um grau de controle elevado, os autores explicam que ele pode ser facilmente aplicado no contexto formal de ensino e aprendizagem de línguas, sem que os participantes notem qualquer diferença considerável entre a aplicação da pesquisa e o que se é comumente realizado nas aulas regulares de L2.

Embora a aplicação da pesquisa quase-experimental intervencionista não destoe muito do habitual para o participante, seu planejamento exige um tempo considerável da parte do pesquisador, que deve tentar manipular e controlar as variáveis que serão úteis para o estudo. Portanto, tendo em vista o que explicam Loewen e Philp (2012, p. 69-71), apresenta-se a seguir os estágios desse formato de pesquisa para uma melhor compreensão sobre as fases do seu desenvolvimento:

1. Escolher o objeto de investigação e formular a(s) pergunta(s) que orientarão o estudo;
2. Selecionar os participantes e gerenciar a aplicação do estudo dentro do tempo das aulas regulares ou fora delas;

3. Desenvolver materiais que favoreçam a produção de dados úteis para discutir a(s) pergunta(s) de investigação;
4. Testar os instrumentos para a coleta de dados, de forma piloto, para se certificar que eles funcionam como esperado e, se necessário, reestruturá-los para que possuam um alto nível de validade;
5. Implementar o experimento, tendo em vista as possíveis interferências do meio, como o possível mau-funcionamento da tecnologia ou indisposição de algum participante;
6. Analisar os dados, que nesse tipo de estudo, são quantitativos por natureza.

5.4 Os Participantes⁴⁴

Ao todo, foram selecionados vinte e seis participantes, falantes do português brasileiro L1 e aprendizes de inglês L2 em nível A245 do quadro comum europeu de referência para línguas, comprovado por um teste de nivelamento⁴⁶ composto por vinte e cinco perguntas de múltipla escolha, para as quais o participante também precisava indicar o grau de certeza sobre as escolhas assinaladas. Optou-se por selecionar participantes desse nível pois a maioria das pesquisas sobre a expressão do Movimento em L2 foi conduzida com participantes de níveis mais avançados do que esse dos participantes. Como conclui Cadierno (2017, p. 291), ainda é necessário sanar tal lacuna.

Os participantes foram divididos em dois grupos com treze integrantes cada. Um deles, denominado grupo de tratamento (GT), realizou os testes da pesquisa e participou de um período de intervenção linguística, enquanto o outro, denominado grupo de controle (GC), apenas realizou os testes.

O GT e o GC eram de instituições distintas e desconheciam a existência um do outro, de modo a descartar qualquer possibilidade de troca de informações sobre o padrão linguístico investigado. Todos os participantes foram informados que participariam de uma pesquisa sobre

44 Agradeço à professora Débora Carneiro Zuin, à professora Nathália Fontes de Oliveira e aos participantes pela receptividade e colaboração para que este estudo pudesse ser realizado.

45 É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

46 Disponibilizado gratuitamente em: <https://learnenglish.britishcouncil.org/online-english-level-test>. O site também marca a contagem regressiva para a finalização do teste, que era de no máximo 20 minutos.

aquisição de L2 e assinaram um termo de livre consentimento esclarecido⁴⁷, autorizando o uso dos dados nesta pesquisa e em trabalhos posteriores a este por um período de até 5 anos. A idade média dos participantes era de 20 anos.

5.4.1 O grupo de controle

A participação do GC é essencial para as análises estatísticas em um estudo como este, como será explicado mais adiante neste capítulo. Embora esse grupo não tenha recebido qualquer intervenção linguística na ocasião, será ofertado, após a defesa desta dissertação, um período de ensino para que esses participantes possam ter as mesmas oportunidades que o GT de conhecer as questões tipológicas abordadas neste trabalho e que geralmente não faz parte do conteúdo dos currículos regulares.

5.5 O material para produção de dados

Uma ferramenta empregada para a produção dos dados neste estudo foi a descrição de imagens que, de acordo com Gass e Mackey (2011, p. 78), se desenvolvidas ou selecionadas cuidadosamente, pode favorecer a produção de um grande número de exemplos da estrutura gramatical que se busca investigar. Então, para extrairmos dos participantes as amostras linguísticas necessárias acerca da expressão do Movimento com cruzamento de limites espaciais em inglês L2, optamos por utilizar doze imagens de estímulo anteriormente utilizadas por outros pesquisadores (ALGHAMDI *et al.*, 2019; ÖZÇALIŞKAN, 2013; CADIerno, 2010).

O uso de tais imagens é replicado neste trabalho, pois a saliência dos componentes Maneira e Trajeto dos eventos de Movimento (SLOBIN, 2006) é notável em cada uma delas e, portanto, espera-se que os participantes queiram expressar tais elementos ao descrevê-las.

Quanto a essa questão, Özçalışkan (2013, p. 5) explica que essas imagens de estímulo permitem que o evento seja descrito tanto pelo uso de verbos de Maneira mais gerais como *run*, *crawl* e *fly*, assim como pelo uso de verbos de Maneira mais específicos como *creep*, *sneak* e *dash*. Essa flexibilidade, por sua vez, favorece a descrição das imagens nos casos em que o participante ainda não conheça os verbos mais específicos.

47 Cf. apêndices A e B.

Já sobre o elemento Trajeto, as imagens escolhidas representam eventos de Movimento com o cruzamento de limites espaciais de três tipos: quatro **para dentro** de um espaço delimitado (*running into a house*), quatro **para fora** de um espaço delimitado (*flying out of a cylinder*) e quatro **por cima** de uma linha ou plano (*crawling over a carpet*). Por fim, a lista completa dos eventos de Movimento, descrita em inglês, pode ser visualizada na Tabela 2, na ordem de sua apresentação. Já as imagens de estímulo podem ser encontradas no anexo A.

Tabela 2 - Eventos de Movimento com o cruzamento de limites espaciais

Ordem de apresentação	Tipo de cruzamento de limite espacial	Tipo de Movimento	Descrição do evento
1	Para dentro de	<i>Run</i>	<i>Run into a house</i>
2	Para fora de	<i>Fly</i>	<i>Fly out of a cylinder</i>
3	Por cima de	<i>Crawl</i>	<i>Crawl over a carpet</i>
4	Para dentro de	<i>Dive</i>	<i>Dive into a pool</i>
5	Para fora de	<i>Dash</i>	<i>Dash out of a house</i>
6	Por cima de	<i>Flip</i>	<i>Flip over a beam</i>
7	Para dentro de	<i>Tumble</i>	<i>Tumble into a net</i>
8	Para fora de	<i>Creep</i>	<i>Creep out of a house</i>
9	Por cima de	<i>Leap</i>	<i>Leap over a hurdle</i>
10	Para dentro de	<i>Crawl</i>	<i>Crawl into a house</i>
11	Para fora de	<i>Sneak</i>	<i>Sneak out of a jar</i>
12	Por cima de	<i>Jump</i>	<i>Jump over a gap</i>

Fonte: Adaptado de ÖZÇALIŞKAN, 2013, p. 6.

5.5.1 Os Procedimentos de coleta

Antes de iniciar os procedimentos para a coleta de dados, o professor-pesquisador se encontrou com cada um dos dois grupos de participantes, o grupo de tratamento (GT) e o grupo de controle (GC), em dias diferentes, e explicou que os testes desta pesquisa seriam realizados individualmente. Na ocasião, cada participante preencheu uma pequena ficha com os dados pessoais (idade, lugar de nascimento, línguas que fala, nível de proficiência linguística em inglês etc.) e agendou um dos horários, disponibilizados pelo pesquisador, para a realização do pré-teste.

5.5.2 O pré-teste

No horário previamente agendado, em uma sala destinada para esse fim, os participantes foram recepcionados individualmente pelo professor pesquisador, que buscou desenvolver uma conversa descontraída para minimizar os possíveis efeitos da ansiedade na performance dos participantes. Logo após esse breve momento de recepção e descontração, os participantes foram apresentados ao personagem “Adam” (FIGURA 2), que exerce a função do Objeto que se desloca nas cenas dos eventos de Movimento em todas as imagens de estímulo utilizadas neste estudo.

Figura 2- Personagem “Adam” presente nas imagens de estímulo.



Fonte: adaptado de ÖZÇALIŞKAN (2013, p. 20).

Em seguida, foi apresentada cada uma das doze imagens individualmente aos participantes, com intervalos indeterminados entre uma e outra, a fim de garantir o tempo necessário para a descrição das cenas. No primeiro momento, foi solicitado aos participantes que usassem as suas próprias palavras - DESCRIÇÃO LIVRE (DL) - para responder as seguintes perguntas “*what’s happening in this picture? what is Adam doing?*”. Assim, com a aplicação desse procedimento, observou-se o modo como os participantes expressaram o Movimento em inglês L2, quando não se exigia o foco em qualquer um componente particular da cena.

Na sequência, se fosse notado a ausência do elemento Maneira na DL, solicitava-se ao participante uma nova descrição da cena, usando, por exemplo, o seguinte comando: “*I want you tell me what is happening in this picture in one or two sentences, using the verb crawl*” - DESCRIÇÃO CONTROLADA (DC).

Para os casos em que o participante não fizesse uma referência explícita ao Fundo, mesmo depois de oferecer a DL e a DC, solicitava-se, então, a inclusão do componente em questão, fornecendo ao participante o item lexical correspondente à imagem da seguinte forma: “*can you include the word ‘gap’ in your description, please?*”. Esse procedimento tinha por função tentar conduzir o participante a incluir o Trajeto em suas narrativas.

5.5.3 O pós-teste

Em até dois dias após o fim do período de intervenção linguística na sala de aula, os participantes do GT foram novamente recepcionados, individualmente, pelo professor pesquisador, na sala destinada para a execução dos testes. Na ocasião, então, o professor pesquisador iniciou uma conversa sobre o período de intervenção linguística, a fim de minimizar os possíveis efeitos da ansiedade no desempenho dos participantes. Após essa breve conversa, então, os participantes foram informados que, naquela ocasião, realizariam duas atividades: (1) a descrição das mesmas imagens de estímulo utilizadas no pré-teste; (2) a análise gramatical de doze frases.

Ao iniciar o primeiro teste, entretanto, informou-se aos participantes que o professor pesquisador não ofereceria qualquer palavra. Na ocasião, as imagens de estímulo também foram apresentadas uma a uma, com tempo indeterminado entre elas, para que os participantes pudessem refletir sobre as suas narrativas. Para cada uma das doze imagens, foi feita a pergunta “*what’s happening in this picture? what is Adam doing?*”. Esperava-se, com esse procedimento, que os participantes oferecessem a construção léxico gramatical da língua-alvo sem qualquer direcionamento da parte do professor pesquisador.

5.5.4 O teste tardio

Três meses após o período da intervenção, os participantes retornaram, individualmente, para a realização do teste tardio em horário previamente agendado. Nesse último procedimento de coleta de dados, utilizamos as mesmas doze imagens de estímulo utilizadas para coletar as narrativas. As imagens foram apresentadas uma a uma e o professor pesquisador apenas perguntou “*what’s happening in this picture? what is Adam doing?*”. Esperava-se, com esse último procedimento, produzir dados que também permitissem a mensuração estatística sobre os efeitos da instrução a longo prazo.

5.6 A Intervenção

O período de intervenção linguística teve duração total de dez horas/aula, distribuídas em cinco encontros, com duração de duas horas/aula cada, ao longo do mês de setembro de 2019. Antecipadamente, recorreu-se a *sites* e vídeos disponíveis na internet para elaborar o material de apoio, tomando o cuidado de apresentar a forma-alvo em construções que incluíssem os verbos *run, fly, crawl, dive, dash, flip, tumble, creep, leap, sneak* e *jump*, e os Trajetos *into, out of* e *over*, pois seriam úteis para a realização dos testes após o período de intervenção.

Uma vez que o padrão linguístico da L2, escolhido para este estudo, difere de uma maneira não óbvia do da L1, para o tratamento, optou-se pela abordagem *FFI*, pois julgou-se ser a mais adequada para desenvolver a consciência metalinguística do conteúdo em questão de maneira contextualizada e significativa. As aulas foram pensadas para que, em cada encontro, o participante fosse exposto às fases do *noticing* (SCHIMIDT, 2010), da conscientização e da prática controlada para o desenvolvimento da acurácia da forma linguística investigada, e que, em pelo menos um encontro, pudessem praticar o conteúdo de maneira livre. Segundo Ranta e Lyster (2017, p. 49-50), cada uma dessas fases pode ser compreendida como:

A fase do *noticing* estabelece um contexto significativo relacionado ao conteúdo, geralmente por meio de um texto em que as características alvo foram planejadas para parecer mais salientes (ou seja, aprimoramento tipográfico, como negrito e sublinhado) ou mais frequente (ou seja, *input flood*). A fase de conscientização, incentiva os alunos a refletir sobre a forma-alvo de modo que os ajude a desenvolver ou reestruturar suas representações de conhecimento explícito, geralmente por meio de tarefas de descoberta de regras, exercícios metalinguísticos e oportunidades para detecção de padrões. A fase de prática guiada envolve ainda mais a consciência metalinguística dos alunos, guiando-os ao uso da forma-alvo em um contexto significativo, mas controlado, a fim de desenvolver automaticidade e precisão. A prática autônoma serve para fechar o ciclo. Semelhante à prática guiada, a prática autônoma requer o uso dos recursos do idioma-alvo, mas em um contexto disciplinar ou temático com menos restrições, a fim de incentivar mais uso autônomo da língua-alvo.⁴⁸

48 Tradução nossa do original: *The noticing phase establishes a meaningful context related to content, usually by means of a text in which target features have been contrived to appear more saliente (i.e. typographical enhancement such as bolding and underlining) or more frequent (i.e. input flood). The awareness phase then encourages the students to reflect on and manipulate the target forms in a way that helps them to develop or restructure their explicit knowledge representations, usually by means of rule- discovery tasks, metalinguistic exercises, and opportunities for pattern detection. The guided practice phase further engages students' metalinguistic awareness by pushing them to use the target features in a meaningful yet controlled context in order to develop automaticity and accuracy. The sequence then comes full circle at the autonomous practice phase by returning to the content area that served as the starting point. Similar to guided practice, autonomous practice requires the use of the target language features but in a disciplinary or thematic context with fewer constraints, in order to encourage more autonomous use of the target language.*

Logo, para promover o *noticing*, destacou-se previamente a forma-alvo no material com uma combinação de negrito, sublinhado e aumento da fonte. Além disso, foram incluídas perguntas nas atividades de leitura e interpretação de texto, espaços para completar nas atividades de compreensão auditiva e foi solicitada a inclusão da forma-alvo em atividades de escrita e fala, como outras estratégias para salientar o padrão linguístico utilizado para expressar o Movimento com cruzamentos de limites espaciais em inglês.

Já para a fase da conscientização, o pesquisador ofereceu uma explicação metalinguística, que foi reforçada a cada encontro, utilizando os preceitos da Linguística Cognitiva. A partir daí, então, os participantes eram encorajados a identificar a forma-alvo nas atividades e a refletir sobre as diferenças tipológicas dessas construções em L1 e L2.

Para desenvolver a automaticidade e acurácia de maneira significativa na fase da prática guiada, por sua vez, os participantes eram encorajados a utilizar a forma-alvo através da fala, em atividades projetadas para se reportar, de forma resumida, o conteúdo dos textos e áudios. Com menos frequência, os participantes desenvolveram atividades breves de escrita, em que o uso da forma-alvo se fazia necessário para o seu desenvolvimento.

Conforme Ranta e Lyster (2017, p. 50), a fase da prática autônoma encerra o ciclo de atividades, e oferece ao aprendiz a oportunidade de praticar o conteúdo em contextos em que o emprego da construção-alvo pode emergir de modo natural. Contudo, entendeu-se que essa fase deva vir apenas em um momento em que o conhecimento declarativo já tenha se tornado processual, e a automatização da forma-alvo possa se dar corretamente. Portanto, devido ao tempo limitado do período de intervenção, no caso particular deste estudo, apenas uma atividade foi projetada para esse tipo de prática.

5.7 Transcrição, codificação e correção

5.7.1 Transcrição e codificação das descrições em inglês L2

As descrições coletadas foram transcritas e codificadas para classificar as construções empregadas nas tentativas de expressar o cruzamento dos limites espaciais em inglês L2. Para tanto, atentou-se apenas para os segmentos dos enunciados que, de fato, indicavam tal tentativa. Observou-se nessa análise, tanto a presença de construções que indicavam, de alguma forma, o cruzamento de limites espaciais, como também a ausência desse. A classificação para cada um

dos tipos de enunciado pode ser observada abaixo, com exemplos produzidos pelos participantes:

1. Cruzamento com verbo + Maneira do movimento e Trajeto no satélite: *He ran into the house*
2. Cruzamento com o Trajeto no verbo: *He entered in house;*
3. Cruzamento com o Trajeto no verbo e a Maneira no adverbio: *He left the jar slowly;*
4. Cruzamento com mais de um verbo: *He is running and entering the house;*
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos: *He crawls toward the carpet and now he is outside the carpet;*
6. Não-cruzamento com preposições estáticas: *He is crawling on the carpet;*
7. Não-cruzamento com preposições de Movimento: *He is running to (toward) the house.*
8. Não-cruzamento sem o uso de preposições: *He jumped the gap.*

5.7.2 Correção

Dentre os oito tipos de construções observadas nas descrições das imagens de estímulo (sessão 5.7.1), foram consideradas como corretas apenas aquelas em que a Maneira do movimento foi expressa no verbo principal e o Trajeto, por meio de um satélite (descrição 1). Feita a correção das doze descrições, obtidas no pré-teste, pós-teste e teste tardio, então, atribuiu-se a cada um dos participantes uma nota, que poderia variar de zero (nenhuma descrição correta) a 12 pontos (doze descrições corretas).

5.8 Mensuração estatística: uma breve noção

Antes de elencar os testes estatísticos utilizados neste estudo, serão explicados, nesta sessão, algumas noções básicas sobre a hipótese teste, o p-valor, o tamanho da amostra (*sample size*), o efeito do tamanho (*effect size*), aos quais, posteriormente, far-se-á referência, especialmente durante a apresentação dos resultados. Devido à relevância da estatística em alguns estudos sobre aquisição de L2, alguns autores se empenharam para esclarecer as questões de maior interesse desse campo de pesquisa (HATCH; LAZARATON, 1991; LARSON-HALL, 2012; PERRY, 2005).

Primeiramente, deve-se compreender que por trás de todo resultado estatístico existe uma hipótese teste, reconhecida como hipótese nula, que as vezes precisa ser inferida pelo leitor, pois o pesquisador não a apresenta explicitamente. No caso deste trabalho, por exemplo, as hipóteses nulas são três: (1) a de que o português L1 não influencia no modo como o falante tenta expressar o Movimento em inglês; (2) a de que os dois grupos não se diferem quanto a produção da construção “verbo+Maneira com Trajeto no satélite” no pré-teste e (3) a de que não há uma relação entre a instrução linguística e os resultados obtidos no pós-teste e no teste tardio.

Como um teste estatístico avalia matematicamente se a hipótese nula é verdadeira, os resultados dos testes estatísticos devem ser interpretados em termos de probabilidade, que é indicada pelo p-valor. Sendo assim, um teste estatístico não pode ser usado para afirmar que uma hipótese é verdadeira ou falsa, mas sim demonstrar a probabilidade de ela acontecer se aplicada a outra população. Por fim, o p-valor precisa ser superior ao nível de significância, denotado por α e igual a 0.05, para que a hipótese nula seja estatisticamente significativa. Caso contrário, a hipótese nula deve ser negada.

Além do p-valor, as análises estatísticas geralmente também reportam o valor matemático mínimo de um teste (uma estatística t ou valor t para o teste-t) e o número indicando o tamanho da amostra, que no caso das pesquisas em aquisição de L2, geralmente se refere ao número de participantes do estudo. Devido à natureza da hipótese nula, quanto maior for o número de participantes, maiores são as chances de o resultado de um teste ser estatisticamente significativo.

Outra informação importante de se reportar em uma análise estatística, é o efeito de tamanho (*effect size*), uma medida que indica o quão importante são as diferenças entre os grupos, ou quão forte é a relação entre as variáveis. Em um teste-t, por exemplo, o efeito de tamanho representa a magnitude das diferenças entre os dois grupos. No caso desta pesquisa, então, em que os grupos são compostos pelo mesmo número de participantes com a possibilidade de tirar a nota de 0 a 12, o efeito tamanho será o mesmo se aumentarmos a população.

Uma vez apresentadas as noções básicas da estatística interessantes para este estudo, discorre-se a seguir sobre os tipos de testes empregados nas análises dos dados.

5.8.1 Teste *t* de *Student*

Será aplicado nesta pesquisa o teste *t* de *Student*, utilizado para comparar a média e o desvio padrão dos resultados do GC e do GT no pré-teste, no pós-teste e no teste tardio. Dessa forma, será possível verificar, pela comparação dos resultados dos dois grupos, se a nota média da população que compõe cada um deles difere uma da outra em cada uma das fases da pesquisa.

O mesmo procedimento será utilizado para comparar a média e o desvio padrão nas respostas do GC e do GT, e assim verificar se as respostas dos participantes são alteradas pelos efeitos do período de intervenção linguística no pré-teste e no pós-teste e, depois, pelos efeitos do tempo no pós-teste e no teste tardio. Todas as análises estatísticas foram realizadas com o auxílio do programa R (R CORE TEAM, 2001).

5.9 Problemas metodológicos

A nosso ver, os problemas metodológicos desta pesquisa foram acarretados principalmente pela pandemia causada pela COVID-19, que nos obrigou, no ano de 2020, a coletar parte dos dados do GC de maneira remota. Embora o uso de tecnologias de comunicação não tenha sido considerado inicialmente, acredita-se que o caráter dos dados do GC que, como previsto na metodologia, não passaria pelo período de intervenção linguística, não tenha sofrido qualquer alteração expressiva em comparação com uma coleta presencialmente.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Introdução

Como se descreveu previamente, esta pesquisa conta com a colaboração de vinte e seis participantes, divididos em dois grupos com treze integrantes cada. Ao longo da pesquisa, os participantes foram submetidos a um teste de descrição de imagens em quatro ocasiões: duas vezes antes do período de intervenção linguística e duas vezes após esse período, com intervalo de três meses entre o pós-teste e teste tardio, contados a partir do fim da intervenção. No período que antecedeu a intervenção, os participantes primeiramente descreveram as imagens livremente (DL) e, depois, de maneira controlada (DC), os dois procedimentos ocorrendo em uma mesma ocasião.

A DL teve por objetivo observar a forma como o falante de português L1, aprendiz de inglês L2, em nível A2 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, expressa o cruzamento de limites espaciais em cenas de movimento. Embora o Trajeto e a Maneira do movimento sejam salientes nas imagens de estímulo utilizadas para a coleta de dados, ao se perguntar ao participante o que o personagem *Adam* estava fazendo, coletou-se, para algumas imagens, enunciados que descreviam uma ação, mas não o deslocamento (ex.: *Adam is swimming*, para a imagem 4; *Adam is doing gymnastics* ou *He's dancing ballet*, para a imagem 6; *He is working in a circus*, para a imagem 749 etc. No entanto, não é possível concluir se enunciados desse tipo foram proferidos como uma alternativa linguística mais simples, utilizada pelo participante para cumprir a tarefa exigida pelo teste, se os participantes tiveram dificuldade de interpretar as respectivas imagens ou mesmo se essas respostas foram motivadas pela pergunta “*What's Adam doing?*”. É provável também que alguns tiveram dificuldade de nomear as atividades, ou seja, seu inventário de verbos talvez fosse limitado.

Para anular as chances de terminar a coleta de dados com alguns enunciados que não descrevessem o movimento, ou que descrevessem um movimento que não indicasse o cruzamento de limites espaciais (ou a tentativa de fazê-lo), solicitou-se aos participantes, na DC, a inclusão dos elementos Maneira e Fundo por meio da pergunta “*can you include the word 'gap' in your description, please?*”, por exemplo. O uso desse último, tornaria a expressão do Trajeto necessária. Com esse procedimento, ajustou-se, na DC, os enunciados que não contribuiriam com as questões desta pesquisa.

⁴⁹ Cf. as imagens no anexo A.

Já após o período de intervenção linguística, que foi constituído por aulas para o grupo de tratamento (GT) e o desenvolvimento autônomo de atividades para o grupo de controle (GC), aplicou-se o teste de descrição de imagens mais duas vezes. O pós-teste ocorreu em até dois dias após o fim do período de intervenção linguística e o teste tardio, três meses após esse período. Os resultados obtidos desses testes, quando comparados ao período anterior à intervenção linguística, são evidências que permitem discorrer sobre a eficácia da abordagem *FFI* neste estudo.

Os dados coletados dos vinte e seis participantes no pré-teste, no pós-teste e no teste tardio somam 1248 enunciados, que foram codificados e classificados em oito tipos, de acordo com a forma como cada um foi proferido⁵⁰. Para demonstrar a frequência dos enunciados em cada tipo, apresenta-se, neste capítulo, uma análise descritiva dos dados. Inicialmente, a frequência é apresentada tendo em vista a descrição geral das doze imagens de estímulo em cada um dos testes e, na sequência, a frequência é demonstrada por grupos de imagens (as cenas **para dentro** de um espaço delimitado, as **para fora** de um espaço delimitado e as **por cima** de uma linha ou plano) em cada uma das fases da pesquisa. Por fim, os resultados do teste *t* de *Student* são apresentados. Este teste estatístico foi escolhido, pois ele é comumente utilizado, nas pesquisas sobre aquisição de L2, para comparar a média e o desvio padrão entre dois grupos, com base nas notas obtidas por cada um deles. Assim, o teste *t* de *Student* se torna particularmente adequado para medir a eficiência de práticas pedagógicas. (LARSON-HALL, 2012). Tal comparação é necessária para se responder, posteriormente, às perguntas e verificar as hipóteses.

Buscou-se responder às perguntas e verificar as hipóteses desta pesquisa, levando em consideração as questões tipológicas estabelecidas pela semântica talmyana, que separa o inglês e o português em duas categorias distintas, e os estudos slobinianos acerca da Hipótese Pensar-para-Falar e, ainda, com base nas considerações sobre os mapeamentos forma-significado e a influência interlinguística. Os resultados do GT e GC são apresentados sequencialmente para facilitar a comparação da produção linguística entre os dois grupos, com o foco na eficiência da abordagem *FFI*, abarcada no capítulo 4, para a aprendizagem do padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite” neste experimento.

⁵⁰ Cf. sessão 5.7.1.

6.2 Pré-teste

6.2.1 Descrição Livre por grupo de participantes

Na Tabela 3, apresentada a seguir, observa-se que os 312 enunciados coletados na DL se distribuem entre as oito categorias de forma heterogênea. Nessa fase da pesquisa, o desvio padrão é muito próximo nos dois grupos, de 2,37 no GT e de 2,44 no GC, o que corrobora a escolha dos dois grupos como ponto de partida.

Tabela 3 - Distribuição dos enunciados de acordo com a classificação – DL

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>He's running out of his house</i>	12,18%	19	8,33%	13
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>He entered in the house</i>	5,77%	9	14,74%	23
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man. <i>Adam left the jar slowly</i>	2,56%	4	0,64%	1
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>Adam is running and enter the house</i>	8,97%	14	9,62%	15
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos <i>He's crawling in the carpet and out the carpet.</i>	12,18%	19	2,56%	4
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>He is crawling in a house.</i>	14,10%	22	19,23%	30
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>He was crawling towards the house</i>	18,59%	29	17,31%	27
8. Não-cruzamento sem prep. <i>Adam jumped the hole</i>	25,65%	40	27,57%	43
Total:	100%	156	100%	156

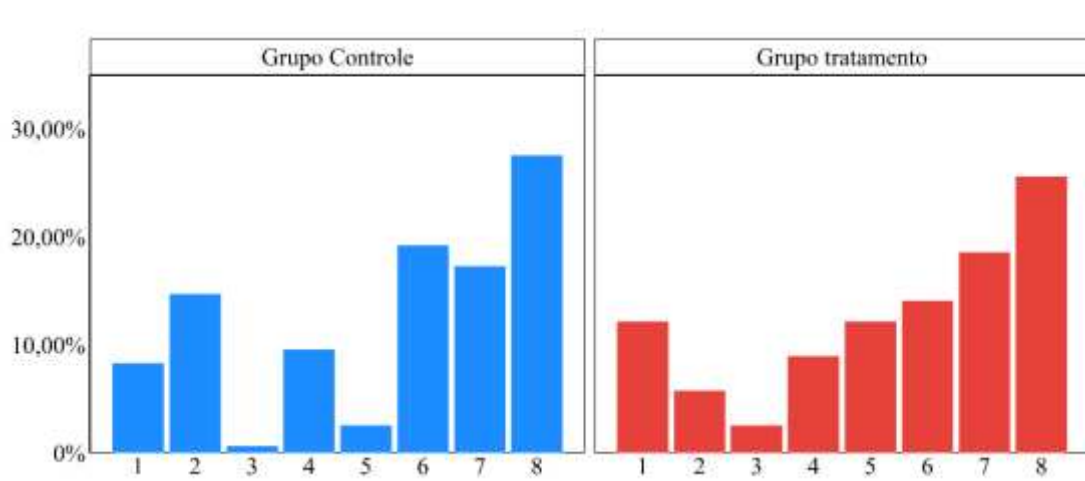
Fonte: esta pesquisa.

A DL das imagens de estímulo foi o primeiro teste empregado para medir o conhecimento linguístico dos participantes acerca do padrão linguístico investigado. Os resultados obtidos desse procedimento revelaram que a frequência com que os enunciados dos participantes

exibem o padrão “verbo+Maneria e Trajeto no satélite”, proferidos em inglês L2, é baixa, se comparado à frequência com que o mesmo padrão linguístico é empregado por falantes de inglês L1, para as mesmas imagens e sob o mesmo procedimento, como relatado por Özçalışkan (2013), por exemplo. Nessa fase da pesquisa, a frequência com que os enunciados dos participantes seguiram o padrão linguístico “verbo+Maneira” e “Trajeto no satélite” foi de apenas 12,18% no GT e de 8,33% no GC, com um desvio padrão não muito distinto entre os dois grupos. A partir desse resultado, pode-se afirmar que os grupos não dominavam o padrão linguístico “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, tipicamente empregado por falantes nativos da língua-alvo, para expressar o cruzamento de limites.

Para melhor visualizar os resultados, ilustra-se, com o Gráfico 1 abaixo, a frequência com que os enunciados foram proferidos em cada uma das categorias⁵¹, nele representadas pelos números de um a oito.

Gráfico 1 - Descrição livre



Legenda: 1. Verbo+Maneira e Trajeto no satélite
 2. Cruzamento com o Trajeto no verbo
 3. Cruzamento com o Trajeto no verbo e a Maneira no advérbio
 4. Cruzamento com mais de um verbo
 5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos
 6. Não-cruzamento com preposições estáticas
 7. Não-cruzamento com preposições de Movimento
 8. Não-cruzamento sem o uso de preposições

Fonte: esta pesquisa.

⁵¹ Conferir sessão 5.7.1.

6.2.1.1 Descrição Livre por grupo de imagens

6.2.1.1.1 Cenas do tipo *para dentro de um espaço delimitado*

Das quatro imagens que representam uma cena de movimento **para dentro** de um espaço delimitado⁵², coletou-se 52 enunciados do GT e o mesmo quantitativo do GC na DL. Os resultados nessa fase da pesquisa podem ser visualizados na Tabela 4 a seguir, em que se demonstra a frequência com que os enunciados se distribuem entre as oito classes.

Tabela 4 - Distribuição dos enunciados do tipo *para dentro de um espaço delimitado* - DL

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>He jumped into the water</i>	9,62%	5	1,92%	1
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>Adam entered in house</i>	3,85%	2	11,54%	6
3. Cruzamento com V.+Traj. e Adv.+Man. <i>He is slowly entering the house</i>	1,92%	1	0,00%	0
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>He's running towards the house and entering.</i>	9,62%	5	7,69%	4
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos: <i>Adam jump in "trampolim" and fall in water</i>	3,85%	2	1,92%	1
6. Não-cruzamento com prep. estáticas: <i>Adam is falling in the net</i>	15,38%	8	34,62%	18
7. Não-cruzamento com prep. Mov. <i>He's jumping towards the water.</i>	30,76%	16	25,00%	13
8. Não-cruzamento sem prep. <i>He is running.</i>	25,00%	13	17,31%	9
Total:	100%	52	100%	52

Fonte: esta pesquisa.

Das cenas que representam um movimento **para dentro** de um espaço delimitado, a soma dos enunciados de ambos os grupos se distribuiu em maior número entre as categorias 6 “não-cruzamento com preposições estáticas”, 7 “não-cruzamento com preposições de Movimento” e

⁵² Cf. anexo A.

8 “não-cruzamento sem o uso de preposições”. Para efeito de ilustração, para o enunciado “*Adam ran in the house*” da categoria 6, não se pode afirmar que haja alguma influência direta da gramática do português, pois, certamente, o cruzamento de limites seria expresso por meio de outros recursos nessa língua, como por exemplo “*Adam* entrou correndo na casa” ou “*Adam* correu para dentro da casa” (“casa” como contentor e posição final da Figura). Argumenta-se, portanto, que esse caso esteja ligado à uma questão de aquisição da L2, em que se observa uma tendência de falantes de línguas de moldura em Verbo L2 descreverem cenas de movimento com preposições estáticas (CARROLL *et al.*, 2012). Outro exemplo do mesmo caso é “*Adam jumped in the water*” (“Adam pulou na água”). Ambos são possíveis na língua-alvo. Porém, o emprego de “in” (locativo) indica que a atividade (*run, jump*) se dá sem deslocamento, e “*house*” e “*water*” são locais onde a atividade é executada.

Ainda para esse grupo de imagens, dos enunciados na categoria 7 “não-cruzamento com preposições de Movimento”, pode-se afirmar que o equivalente em português de “*He is running for the house*” (“Ele está correndo para a casa ou ele correu *pra* casa”) é comumente empregado por falantes de português L1 para se referir à posição final do Objeto (dentro da casa). Nesse caso, o cruzamento de limite espacial é inferido pelo interlocutor. No entanto, o exemplo em inglês, possivelmente, seria produzido com a preposição “*to*” ou “*into*” e não com “*for*”. Outro exemplo nessa categoria é “*He’s jumping towards the water*”, cujo equivalente em português (“ele está pulando em direção à água) não parece ser utilizado com frequência para descrever uma cena de mergulho⁵³ nessa língua. Pensa-se que, nesse caso, o participante não tivesse domínio da preposição *into* e tenha utilizado *towards* como uma alternativa para o cumprimento da tarefa. Por fim, enunciados na categoria 8 “não-cruzamento sem o uso de preposições” também se apresentaram em maior número da DL. No entanto, em termos de classificação, exemplos como “*He is running; He is swimming*” foram classificados como tal. Sugere-se, então, que na DL, esses enunciados sejam uma estratégia para o cumprimento da tarefa.

6.2.1.1.2 Cenas do tipo *para fora* de um espaço delimitado

Quatro imagens utilizadas neste estudo representam uma cena de movimento **para fora** de um espaço delimitado⁵⁴. A partir delas, na DL, coletou-se 52 enunciados do GT e o mesmo

⁵³ Cf. imagem 4 no anexo no A.

⁵⁴ Cf. anexo A.

quantitativo do GC na DL. A frequência com que os enunciados se distribuem nas categorias podem ser observados nos resultados apresentados na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 - Distribuição dos enunciados do tipo *para fora de um espaço delimitado* - DL

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>Adam is flying out of the box</i>	23,08%	12	21,15%	11
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>Adam exited the house</i>	11,54%	6	26,83%	14
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man. <i>Adam left the jar slowly</i>	5,77%	3	1,92%	1
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>He's running and leaving his home</i>	11,54%	6	21,15%	11
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos <i>Adam's in some kind of a box and he flew</i>	13,46%	7	1,92%	1
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>Adam jumped in the bowl</i>	7,69%	4	5,77%	3
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>Adam is crawling from the house</i>	19,23%	10	9,62%	5
8. Não-cruzamento sem prep. <i>Adam is flying</i>	7,69%	4	11,54%	6
Total:	100%	52	100%	52

Fonte: esta pesquisa.

Para as imagens que representam um movimento **para fora** de um espaço delimitado, chama atenção o fato de que os enunciados se dividem em sua maioria nas categorias 1 “cruzamento com verbo+Maneira e Trajeto no satélite” e 2 “cruzamento com Trajeto no verbo”.

Nos exemplos “*Adam is jumping out of the circle*”⁵⁵; *He’s running out of his house*”⁵⁶, da categoria 1, embora a Maneira não seja expressa com maior riqueza de detalhes, pode-se argumentar que isso foi motivado por uma possível falta de vocabulário nessa fase da pesquisa, mas fica evidente que o Trajeto foi expresso por uma combinação do satélite “*out*” e o sintagma preposicional “*of the circle*”. De fato, Slobin (1997, p. 459) observou essa tendência em traduções do inglês para o português. Além disso, Oliveira *et al.* (em prep.) registraram um número significativamente menor de verbos de Maneira em narrativas da rã em português do Brasil, comparadas ao inglês e alemão. Diante desse resultado, questiona-se então se esse Trajeto é adquirido mais rapidamente que os outros dois (*into* e *over*), possivelmente por dois motivos: o equivalente em português (*Adam está pulando para fora do círculo; Ele está correndo para fora da casa*) é mais comumente utilizado nessa língua, favorecendo a transferência linguística positiva, a forma do satélite *out* é mais saliente que as demais, facilitando o seu *noticing* e aquisição.

Outra categoria na qual os enunciados se enquadram com maior frequência para esse grupo de imagens é a 2 “cruzamento com Trajeto no verbo” (ex. *Adam is exiting of house; Adam going out of the bowl*), no primeiro exemplo, apresentando-se uma combinação de verbo de origem Latina do inglês, porém com estrutura do português brasileiro. Exemplos como esses expressam o Trajeto no radical do verbo principal e são, de acordo com Talmy (1985, 2000), tipicamente empregados por falantes de línguas de moldura em Verbo. No caso do português, a Maneira seria expressa em outro predicado, através de gerúndio ou locução adverbial, como em “Adam está saindo correndo da casa” ou “Adam está saindo da tigela silenciosamente”, por exemplo. Pode-se argumentar que omitir a Maneira no enunciado em inglês L2 tenha sido motivada por três razões: facilidade para cumprir a tarefa, expressar o Trajeto no radical do verbo requer que a Maneira seja expressa por meio de outros recursos que tornam a estrutura do enunciado pesada, o que, em inglês, pode soar estranho e motive a omissão desse elemento (FILIPOVIC; GASCÓN, 2018), ou o participante não conheça verbos de Maneira específicos ou advérbios que descrevessem o movimento adequadamente

⁵⁵ Conferir imagem 8 do anexo A.

⁵⁶ Conferir imagem 11 do anexo A.

6.2.1.1.3 Cenas do tipo *por cima de uma linha ou plano*

Nos eventos do tipo **por cima de uma linha ou plano**, os 52 enunciados coletados de cada um dos grupos se distribuem conforme os dados da tabela 6 a seguir:

Tabela 6 - Distribuição dos enunciados do tipo *por cima de uma linha ou plano* - DL

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>He's jumping over the hole</i>	3,85%	2	1,92%	1
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>Adam is passing by the square</i>	1,92%	1	5,77%	3
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man.	0,00%	0	0,00%	0
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>Adam is running and jumping the obstacle</i>	5,77%	3	0,00%	0
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos <i>He is jumping the mountain to the other side</i>	19,23%	10	3,85%	2
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>Adam is crawling in the square.</i>	19,23%	10	17,31%	9
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>Adam was running through the mountains</i>	5,77%	3	17,31%	9
8. Não-cruzamento sem prep. <i>He's jumping a bar</i>	44,23%	23	53,84%	28
Total:	100%	52	100%	52

Fonte: esta pesquisa.

A frequência do padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite” foi notavelmente menor para as cenas em que o movimento se dá **por cima** de uma linha ou plano, quando comparada com os outros dois tipos de cruzamento (para fora e para dentro). Esse resultado contrasta com aqueles de Özçalışkan (2013), que constatou que falantes de inglês L1 e turco L1 (línguas de moldura em Satélite e de moldura verbal, respectivamente) empregaram mais o padrão “verbo+Maneria e Trajeto no satélite” para cruzamentos bidimensionais do que para os tridimensionais.

Neste experimento, cerca da metade dos enunciados proferidos, a partir das imagens que representam um movimento por cima de uma linha ou plano, se enquadra na categoria 8 “Não-cruzamento sem o uso de preposições” (ex. *He is jumping the obstacle; He jumped a hole*) ou uma boa parte na categoria 6 “não cruzamento com uso de preposições estáticas” (ex. *He is crawling in the carpet; he jumped in the bar*). Argumenta-se que esse número expressivo de enunciados na categoria 8 seja motivado pela gramática do português L1, que comumente deixa que o cruzamento de limite espacial seja inferido pelo ouvinte em cenas do tipo pular sobre um obstáculo ou sobre um buraco, com enunciados como “ele pulou o obstáculo” ou “ele pulou o buraco”. Além desses, na L1 há dois verbos quase sinônimos – *saltar* e *pular* – que se traduzem por “*jump*” da L2, e são extremamente comuns. Slobin (1997, p. 459) chama atenção para o que parece ser um léxico de “duas camadas” para verbos de Maneira, verbos do dia a dia, “neutros”, tais como “*walk*”, “*fly*”, “*climb*” (andar, voar, subir), e outra camada, com verbos mais expressivos, como “*dash*”, “*swoop*” e “*scramble*” (correr rápido e subitamente, mover-se rápido e subitamente como em um ataque, mover-se de forma apressada e desajeitada). As línguas de moldura em Satélite apresentam uma segunda camada de verbos bem mais desenvolvida e elaborada, com distinções que não são destacadas nas línguas de moldura em Verbo. “*Jump*”, que foi utilizado em quase todos os enunciados, seria um verbo da camada mais comum. Tem-se aqui o que parece ser uma manifestação da Hipótese Pensar-para-Falar, como um tipo de transferência Conceitual. Observou-se também, na DL, um número considerável de enunciados com o uso de preposições estáticas, que reflete novamente uma tendência reportada em Cadierno (2004) e que gera prejuízos à nível de expressão linguística em inglês L2, afinal “ele passou engatinhando pelo tapete” é diferente de “ele está engatinhando **no** tapete”.

6.2.2 Descrição Controlada

Empregou-se a DC antes do período de intervenção (aulas para o GT e desenvolvimento autônomo de atividades para o GC), para se verificar como os enunciados seriam construídos em inglês L2, mediante a solicitação de inclusão do verbo de Maneira e do elemento Fundo, nos enunciados, nos casos em que esses elementos não estivessem presentes na DL. Esperava-se, com esse procedimento, que a frequência do padrão “verbo+Maneria e Trajeto no satélite” aumentasse consideravelmente. No entanto, a produção desse mapeamento forma-significado diminuiu de 12,18% para 11,54% no GT, mas aumentou de 8,33% para 10,26% no GC. Assim, a diferença no conhecimento demonstrado sobre esse padrão linguístico não é estatisticamente

significativa ($P > 0,05$), e pode-se afirmar que os grupos são iguais antes do período de intervenção.

Na DC, não se observou enunciados que se enquadrassem na categoria 3 “cruzamento com o Trajeto no verbo e a Maneira no advérbio”, que se trata de um mapeamento forma-significado comumente empregado em português L1 para expressar o cruzamento de limite espacial em cenas de movimento. Pode-se afirmar, dessa observação, que os participantes excluíram esse mapeamento forma-significado como resultado do procedimento adotado na DC, em que se forneceu aos participantes os verbos de Maneira do inglês (ex.: *dash*, *tumble*, *sneak*), que por si já trazem uma carga semântica, que em português, é tipicamente expressa em um advérbio ou oração de gerúndio.

Nessa fase da pesquisa, coletou-se 312 enunciados. Afirma-se que o procedimento adotado na DC tenha servido, sobretudo, para confirmar que o conhecimento dos participantes sobre os satélites *into*, *out of* e *over* era inconsistente. Os enunciados da DL e DC, nos dois grupos, dividiram-se, de modo geral, entre as categorias de forma heterogênea. Tal resultado pode ser visualizado na Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 - Distribuição dos enunciados de acordo com a classificação - DC

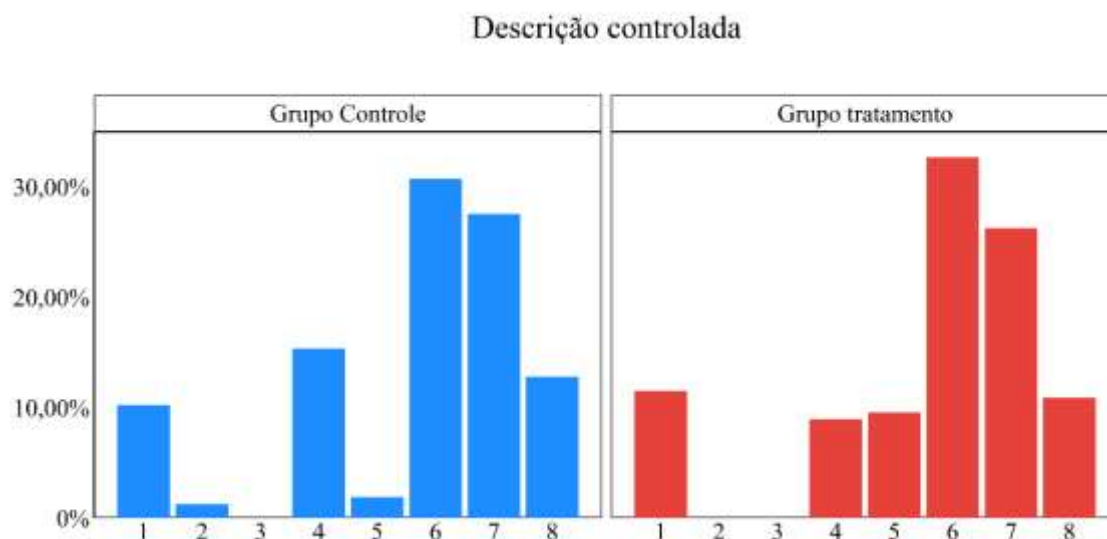
Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>He's creeping out of his house</i>	11,54%	18	9,62%	15
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>He's leaving his home and he's creeping</i>	0,00%	0	1,92%	3
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man.	0,00%	0	0,00%	0
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>Adam is running entering in house</i>	8,33%	13	15,38%	24
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos <i>He's crawling and he passes through a yellow carpet and he continues</i>	9,62%	15	1,92%	3
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>He is diving in a pool</i>	32,69%	51	30,78%	48
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>Adam is running to his house</i>	26,28%	41	27,56%	43
8. Não-cruzamento sem prep. <i>Adam is jumping the gap</i>	11,54%	18	12,82%	20
Total:	100%	156	100%	156

Fonte: esta pesquisa.

Ao comparar esses resultados com os da DL, há, na DC, um aumento da frequência de enunciados nas categorias 6 e 7 e a exclusão de enunciados da categoria 3. Aqui, o desvio padrão na DC foi de 1,98 no GT e de 2,02, no GC.

A frequência com que os enunciados coletados na DC se distribuem entre as categorias pode ser visualizada na ilustração do Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Descrição controlada



- Legenda:
1. Verbo+Maneira e Trajeto no satélite
 2. Cruzamento com o Trajeto no verbo
 3. Cruzamento com o Trajeto no verbo e a Maneira no advérbio
 4. Cruzamento com mais de um verbo
 5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos
 6. Não-cruzamento com preposições estáticas
 7. Não-cruzamento com preposições de Movimento
 8. Não-cruzamento sem o uso de preposições

Fonte: esta pesquisa.

Observou-se com esses dados uma dificuldade inicial dos participantes em expressar o cruzamento de limites ao empregar verbos de Maneira. Nessa mesma condição de coleta de dados, com as mesmas imagens de estímulo, Özçalışkan (2013, p. 8) observou que o número de enunciados proferidos por falantes de inglês L1, na categoria “verbo+Maneira e Trajeto no satélite” (categoria 1), chega a aproximadamente 94%.

6.2.2.1 Descrição Controlada por grupo de imagens

6.2.2.1.1 Cenas do tipo *para dentro* de um espaço delimitado

Na DC, coletou-se 52 enunciados, de cada grupo, a partir das imagens que representam o movimento para **dentro de** um espaço delimitado. A frequência com a qual os enunciados se distribuem entre as categorias para esse grupo de imagens pode ser observada na Tabela 8 a seguir.

Tabela 8 - Distribuição dos enunciados do tipo para dentro de um espaço delimitado - DC

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>Adam is diving into the pool</i>	13,46%	7	5,77%	3
2. Cruzamento com V.+Traj.	0,00%	0	0,00%	0
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man.	0,00%	0	0,00%	0
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>Adam is running entering in house</i>	9,62%	5	11,54%	6
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos <i>Adam tumbled and his friends got him with the net</i>	1,92%	1	1,92%	1
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>Adam ran in the house</i>	36,54%	19	44,23%	23
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>He's diving to the pool</i>	36,54%	19	32,69%	17
8. Não-cruzamento sem prep. <i>He's crawling and going home</i>	1,92%	1	3,85%	2
Total:	100%	52	100%	52

Fonte: esta pesquisa.

Os enunciados que se enquadram nas categorias 6 “não-cruzamento com preposições estáticas” e 7 “não-cruzamento com preposições de movimento” são observados em maior frequência nas cenas do tipo **para dentro** de um espaço delimitado. Nesses casos, ao se empregar o verbo de Maneira em inglês, na função de verbo principal, e o elemento Fundo, nas descrições das imagens, o uso do satélite se fazia indispensável para se adequar os enunciados à categoria “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, objeto de ensino na pesquisa. No entanto, observou-se, na DC, exemplos como “*Adam ran in the house*”, “*Adam is crawling in a house*”, “*He dived in the pool*” em que a compreensão sobre o deslocamento da Figura, como em uma cena de cruzamento de limite espacial, certamente fica prejudicada em inglês. Em uma tradução dos dois primeiros exemplos (“Adam correu na casa” e “Adam está engatinhando na casa”), também não se observa o cruzamento de limite espacial em português. No entanto, na tradução do terceiro exemplo (“Ele mergulhou na piscina”), trata-se de um mapeamento forma-significado frequentemente empregado pelos falantes de português L1 no Brasil, em que a

trajetória de fora para dentro da água é inferida pelo interlocutor. Logo, sugere-se que esse último caso seja um exemplo de interferência interlinguística. Vandeloise (1987) explica o emprego de preposições estáticas, como “em”, com predicados de movimento, através do Princípio de Antecipação. Segundo esse princípio, preposições que descrevem a posição real de um objeto estático também descrevem a posição prospectiva desse objeto ao final de um deslocamento.

6.2.2.1.2 Cenas do tipo *para fora* de um espaço delimitado

Coletou-se 52 enunciados de cada grupo a partir das imagens que representam um movimento **para fora** de um espaço delimitado. Apresenta-se, na Tabela 9 a seguir, a frequência com que esses enunciados se distribuíram nas classes.

Tabela 9 - Distribuição dos enunciados do tipo para fora de um espaço delimitado - DC

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>He's flying out of the cylinder</i>	17,31%	9	23,07%	12
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>Adam is leave of his house creeping</i>	0,00%	0	1,92%	1
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man.	0,00%	0	0,00%	0
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>Adam is exiting sneaking in jar</i>	15,38%	8	34,62%	18
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos <i>Adam is in the cylinder, but he is flying to get out the cylinder</i>	11,54%	6	0,00%	0
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>He is dashing in the house</i>	21,15%	11	5,77%	3
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>He's dashing from the house</i>	34,62%	18	30,77%	16
8. Não-cruzamento sem prep. <i>Adam flew the cylinder</i>	0,00%	0	3,85%	2
Total:	100%	52	100%	52

Fonte: esta pesquisa.

Já nas imagens que representam um movimento **para fora** de um espaço delimitado, os enunciados se enquadram com maior frequência na categoria 6 “não cruzamento com preposições estáticas”, na 7 “não cruzamento com preposições de movimento” e na 1 “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”. A partir desse último resultado, notavelmente mais elevado para o padrão linguístico desejável entre os grupos de imagens, ainda antes da intervenção, aponta-se para uma possível aquisição do Trajeto *out of* mais rapidamente do que os outros dois investigados (*into* e *over*). Uma possível explicação para o melhor desempenho seria uma maior saliência de *out of* do que *into* e *over*. Mesmo assim, observa-se em um exemplo, como aquele apresentado na categoria 4, a falta de familiaridade de um participante com a estrutura, tendo em vista o emprego concomitante do verbo “*exit*” para indicar o Trajeto para fora.

O esquema de CONTENTOR é o primeiro esquema espacial adquirido por bebês, segundo Mandler e Pagán Cánovas (2014), e, desse esquema, derivam os sentidos de *in(to)* e *out*. Esses são, portanto, mais salientes que *over*. Outro aspecto importante pode ser a altíssima polissemia de *over*, em comparação com as duas anteriores, que pode dificultar a aquisição de uma conexão forma-significado (VANPATTEN *et al.*, 2004). Finalmente, *out of* não possui uma forma concorrente, como ocorre com *in* e *into* em certos contextos de movimento.

6.2.2.1.3 Cenas do tipo *por cima de uma linha ou plano*

Nas imagens que representam uma cena de movimento **por cima** de uma linha ou plano⁵⁷, coletou-se 52 enunciados de cada grupo na DC. Os resultados podem ser observados na Tabela 10 a seguir.

⁵⁷ Cf. anexo A.

Tabela 10 - Distribuição dos enunciados do tipo por cima de uma linha ou plano - DC

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>He is leaping over the hurdle</i>	3,85%	2	1,92%	1
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>He was passing on the yellow carpet and he was crawling</i>	0,00%	0	1,92%	1
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man.	0,00%	0	0,00%	0
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>Adam is flipping and jumping a bar</i>	1,92%	1	0,00%	0
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos <i>Adam crawled on the floor, on the carpet and on the floor again</i>	15,38%	8	3,85%	2
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>Adam crawled on the yellow carpet</i>	40,39%	21	42,31%	22
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>Adam was flipping around the bar</i>	7,69%	4	19,23%	10
8. Não-cruzamento sem prep. <i>Adam leaped the hurdle</i>	30,77%	16	30,77%	16
Total:	100%	52	100%	52

Fonte: esta pesquisa.

Das cenas que representam um movimento **por cima** de uma linha ou plano, classificou-se a maioria dos enunciados como sendo 6 “Não-cruzamento com preposições estáticas” e 8 “Não-cruzamento sem o uso de preposições”. Para a categoria 6, nota-se que, ao se expressar o Movimento no radical dos verbos de Maneira com o uso, na sequência, de preposições estáticas, obtém-se efeitos pragmáticos. Pode-se visualizar, portanto, que a Figura “Adam” está pulando no obstáculo e não sobre ele em “*Adam is leaping on the hurdle*” e que o personagem está dando pulos dentro de um vão “*Adam is jumping in the gap*” e não pulando sobre um vão para chegar em outro ponto. Defende-se aqui, mais uma vez, que as preposições estáticas tenham sido empregadas porque elas parecem ser adquiridas mais rapidamente do que os satélites, que indicam um cruzamento de limite espacial. Argumenta-se que os satélites possam ser menos salientes no idioma-alvo devido ao estilo retórico do português, que frequentemente expressa o Trajeto no radical do verbo principal ou deixa que a trajetória seja inferida pelo interlocutor.

Na mesma condição de coleta de dados, também se observou um número mais elevado de enunciados na categoria 8 “não-cruzamento sem o uso de preposições” para esse grupo de

imagens. No entanto, observou-se que tal ocorrência foi apenas para as figuras do salto sobre o obstáculo⁵⁸ e do pulo sobre o vão (imagem 12)⁵⁹ as quais, muito frequentemente, foram descritas como “*Adam is leaping the hurdle*” e “*Adam is jumping the gap*”. Argumenta-se que embora essa última possa ser possível em inglês, o uso do satélite *over* daria maior ênfase à trajetória, o que, como já discutido, não é comum no estilo retórico das línguas de moldura em Verbo, como o português. Logo, sugere-se que esses exemplos sejam casos de transferência linguística, pois “Adam saltou o obstáculo” e “Adam pulou o vão” são coloquialmente empregados no português para expressar o cruzamento de limite espacial.

6.3. Teste *t* de *Student* entre grupos – DC

O teste *t* de *Student* não encontrou diferença significativa ($P > 0,05$) entre os resultados na Descrição Controlada entre o GT e o GC a 5% de nível de significância. Isso significa, que apenas haveria diferença entre os grupos se o p-valor do teste *t* de *Student* fosse igual ou inferior a 0,05. Como o p-valor foi bem mais alto que esse valor de referência, pode-se afirmar que os grupos são semelhantes entre si antes do período de intervenção. Tal resultado era desejável porque valida os grupos para a pesquisa.

6.4 Pós-teste

Em até dois dias após o fim das aulas e do desenvolvimento autônomo das atividades, aplicou-se novamente o teste de descrição de imagens e coletou-se 312 enunciados. Nessa fase, percebe-se que a forma como os enunciados se divide entre as categorias varia mais do que no período anterior à intervenção linguística. Nota-se, sobretudo, um aumento exponencial do padrão linguístico desejado neste estudo, no GT, cujo desvio padrão de 1,25 indica a homogeneidade das respostas, que se concentram na categoria 1 nesse grupo, enquanto as respostas do GC se distribuem de forma heterogênea entre as categorias, com desvio padrão de 2,48. Os resultados do pós-teste podem ser observados na Tabela 11 a seguir.

⁵⁸ Cf. imagem 9 anexo A.

⁵⁹ Cf. anexo A.

Tabela 11 - Distribuição dos enunciados de acordo com a classificação: pós-teste

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>He is leaping over the hurdle</i>	94,23%	147	15,38%	24
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>He was passing on the yellow carpet and he was crawling</i>	0,00%	0	10,90%	17
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man.	0,00%	0	1,92%	3
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>Adam is flipping and jumping a bar</i>	0,00%	0	9,62%	15
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos <i>Adam crawled on the floor, on the carpet and on the floor again</i>	0,00%	0	1,28%	2
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>Adam crawled on the yellow carpet</i>	4,49%	7	25,54%	40
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>Adam was flipping around the bar</i>	0,64%	1	17,95%	28
8. Não-cruzamento sem prep. <i>Adam leaped the hurdle</i>	0,64%	1	17,41%	27
Total:	100%	156	100%	156

Fonte: esta pesquisa.

Defende-se que a diferença obtida entre os resultados seja efeito do tipo de intervenção à qual cada um dos grupos foi submetido. Ao despontar com 94,23% dos enunciados na categoria de interesse para esta pesquisa, afirma-se que a técnica *FFI60* é eficiente para a aprendizagem do padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, na fase do pós-teste, que ocorreu em até dois dias após as aulas.

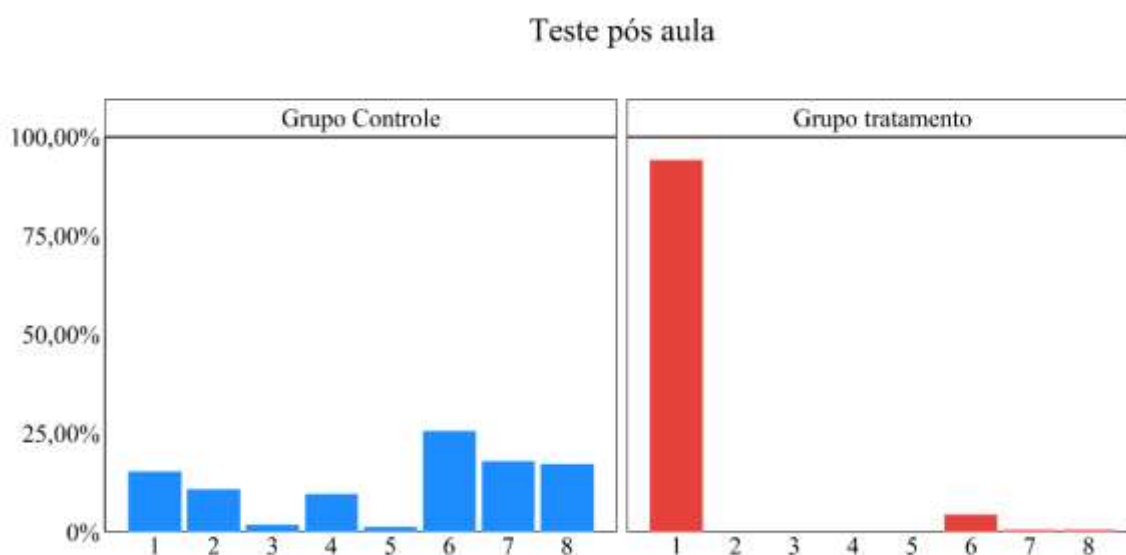
Já no GC, que desenvolveu as atividades de forma autônoma, verificou-se, com o teste *t* de *Student*, que a aprendizagem do mapeamento forma-significado “verbo+Maneira e Trajeto no satélite” não foi estatisticamente significativa no pós-teste. Como apresentou-se anteriormente, no capítulo 2, a L1 pode influenciar na atenção dada pelo falante a determinados aspectos da experiência, que são observáveis no uso da linguagem. Nesses casos, como se discorreu no capítulo 3, a gramática da L1 pode salientar aspectos da experiência, que podem não ser os mesmos em L2. Isso dificulta o *noticing* de mapeamentos forma-significado na

⁶⁰ Refere-se aqui ao conjunto de técnicas proativas e reativas.

língua-alvo, e conseqüentemente, a sua aquisição, devido à ênfase distinta dada aos elementos de uma cena. Quanto à expressão do Movimento, isso é ainda mais problemático em casos em que a L1 e L2 são tipologicamente distintas, como é o caso do português e do inglês. Portanto, com base nas evidências dos resultados deste trabalho, defende-se que a aquisição do padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, tipicamente empregada em inglês L2 para expressar o Movimento, é mais difícil de ser adquirida implicitamente⁶¹.

A diferença com que os enunciados se distribuem entre as categorias também pode ser visualizada no Gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 - Teste pós-aula



- Legenda:
1. Verbo+Maneira e Trajeto no satélite
 2. Cruzamento com o Trajeto no verbo
 3. Cruzamento com o Trajeto no verbo e a Maneira no advérbio
 4. Cruzamento com mais de um verbo
 5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos
 6. Não-cruzamento com preposições estáticas
 7. Não-cruzamento com preposições de Movimento
 8. Não-cruzamento sem o uso de preposições

Fonte: esta pesquisa

⁶¹ Considerando-se aprendizes em nível A2 do quadro comum de referência para línguas, o tempo dedicado ao desenvolvimento autônomo das atividades e a frequência com que o padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite” se fizeram presente no material previamente desenvolvido.

6.4.1 Pós-teste por grupo de imagens

6.4.1.1 Cenas do tipo *para dentro de um espaço delimitado*

Após o período de intervenção, coletou-se 52 enunciados de cada um dos grupos a partir das imagens que representam uma cena de movimento **para dentro** de um espaço delimitado. A frequência com que os enunciados proferidos se distribuem entre as categorias pode ser visualizada na Tabela 12 a seguir:

Tabela 12 - Distribuição dos enunciados do tipo *para dentro de um espaço delimitado*: pós-teste

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>Adam is diving into the pool</i>	88,46%	46	13,46%	7
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>He entered the house</i>	0,00%	0	5,77%	3
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man.	0,00%	0	0,00%	0
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>He is crawling to enter in the house</i>	0,00%	0	13,46%	7
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos	0,00%	0	0,00%	0
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>He is running in the house</i>	9,62%	5	38,46%	20
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>He is jumping toward the lake</i>	1,92%	1	25,00%	13
8. Não-cruzamento sem prep. <i>He's swimming</i>	0,00%	0	3,85%	2
Total:	100%	52	100%	52

Fonte: esta pesquisa.

No que diz respeito à aprendizagem implícita, notou-se um aumento do padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite” no GC, para as imagens que representam um movimento para fora de um espaço delimitado, após o desenvolvimento autônomo das atividades. No entanto, esse procedimento não contribuiu para que os participantes narrassem os outros tipos de cruzamento pelo mesmo padrão desejável. Para as imagens que representam um movimento **para dentro** de um espaço delimitado, por exemplo, 38,46% dos enunciados se enquadram na categoria 6 “não-cruzamento com uso de preposição estática”. Na maioria desses casos,

observou-se uma tentativa de expressar a Maneira do movimento no radical do verbo principal, mas não se observou o uso do Trajeto *into*. Ao invés disso, observou-se erroneamente o uso de preposições estática “*in the lon the*”. Frente a essa evidência, defende-se que a interferência da gramática da L1 pode deixar os satélites menos salientes no *input* e, que por essa razão, os participantes tenham utilizado as preposições estáticas.

6.4.1.2 Cenas do tipo *para fora* de um espaço delimitado

Apresenta-se, na Tabela 13 a seguir, a frequência com que os enunciados se distribuíram entre as categorias para as imagens que representam uma cena de movimento **para fora** de um espaço delimitado.

Tabela 13 - Distribuição dos enunciados do tipo *para fora de um espaço delimitado*: pós-teste

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>He's flying out of the cylinder</i>	100,00%	52	13,46%	7
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>Adam left the house</i>	0,00%	0	5,77%	3
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man.	0,00%	0	0,00%	0
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>Adam ran and left the house</i>	0,00%	0	13,46%	7
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos	0,00%	0	0,00%	0
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>He is flying in the circle</i>	0,00%	0	38,46%	20
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>Adam's flying from the cylinder</i>	0,00%	0	25,00%	13
8. Não-cruzamento sem prep. <i>He's flying the cylinder</i>	0,00%	0	3,85%	2
Total:	100%	52	100%	52

Fonte: esta pesquisa.

Um fato intrigante nessa fase da pesquisa é que, no GT, 100% dos enunciados proferidos a partir das imagens que representam um movimento **para fora** de um espaço delimitado apresentam o padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, desejável após as aulas. Até mesmo

o GC, que desenvolveu as atividades sem qualquer tipo de instrução, produziu enunciados com esse mesmo padrão linguístico mais frequentemente para esse grupo de imagens, em comparação com as que representavam um movimento para dentro de um espaço delimitado ou por cima de uma linha ou plano⁶² Esse resultado reforça com a ideia de que o satélite *out*, seguido pelo sintagma preposicional *of*, é adquirido mais rapidamente do que *into* e *over*, por falantes de português L1.

No que diz respeito à aprendizagem implícita, notou-se no GC, um aumento do padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite” para as imagens que representam um movimento para fora de um espaço delimitado após o desenvolvimento autônomo das atividades.

6.4.1.3 Cenas do tipo *por cima de uma linha ou plano*

A partir das imagens que representam uma cena de movimento **por cima** de uma linha ou plano, coletou-se 52 enunciados de cada grupo. A frequência com que os enunciados se dividiram entre as categorias, em cada um dos grupos, pode ser observada na Tabela 14 a seguir.

⁶²cf. sessões 6.4.1.1e 6.4.1.3.)

Tabela 14 - Distribuição dos enunciados do tipo *por cima de uma linha ou plano*: pós-teste

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>He is leaping over the hurdle</i>	92,30%	48	3,85%	2
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>He was passing on the yellow carpet and he was crawling</i>	0,00%	0	0,00%	0
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man.	0,00%	0	0,00%	0
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>Adam ran and left the house</i>	0,00%	0	0,00%	0
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos <i>Adam crawled on the floor, on the carpet and on the floor again</i>	0,00%	0	3,85%	2
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>Adam crawled on the yellow carpet</i>	3,85%	2	36,53%	19
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>Adam was flipping around the bar</i>	0,00%	0	11,46%	6
8. Não-cruzamento sem prep. <i>Adam leaped the hurdle</i>	3,85%	2	44,31%	23
Total:	100%	52	100%	52

Fonte: esta pesquisa.

Para o grupo de imagens que representa um movimento **por cima** de uma linha ou plano, observou-se que apenas 3,85% dos enunciados se enquadraram na categoria 1 “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, sendo que a maioria se enquadrou nas categorias 6 “não-cruzamento com uso de preposições estáticas” e 8 “não-cruzamento sem uso de preposições”. Para a categoria 6, defende-se que, durante a exposição ao *input*, o participante tenha percebido uma tendência em expressar a Maneira do movimento no radical do verbo principal, mas, sem qualquer tipo de instrução, é provável que o satélite *over* não tenha sido percebido ou que a frequência com a qual apareceu não tenha possibilitado a reestruturação dos mapeamentos forma-significado preexistentes da interlíngua dos participantes, e que nesse processo, a gramática da L1 possa tornar essa relação ainda mais complexa. Já para os enunciados enquadrados na categoria 8, defende-se que o fator principal para a produção de enunciados, sem o uso de preposição, tenha sido a interferência interlinguística, pois é muito comum, em português L1, enunciados do tipo

“ele pulou o buraco” ou “ele pulou o obstáculo”, cujos equivalentes em inglês L2 (*he jumped the gap* e *he jumped the obstacle*) foram observados nesse grupo.

Outro ponto que se observou, nos enunciados proferidos pelos dois grupos, é que o uso de verbos de Maneira mais específicos (ex.: *dash, tumble, sneak, leap, dive*) foi mais frequente no GT do que no GC, que empregou verbos menos específicos, comuns tanto no inglês como no português (ex.: *run, jump, fall*). Esse fato vai de encontro à necessidade de se ensinar a expressão do Movimento por uma abordagem mais explícita, em que se possa expor, durante uma explicação metalinguística, a importância de se aprender os verbos de movimento com o componente Maneira mais específico, de modo a se aproximar do padrão da língua-alvo.

6.5 Teste *t* de Student: resultados comparativos no pós-teste.

O teste *t* de Student encontrou diferença significativa ($P < 0,05$) entre os resultados da DC e do Pós-teste no GT, sendo as notas do Pós-teste estatisticamente maiores que as notas da DC a 5% de nível de significância. Desse resultado, pode-se afirmar que a abordagem *FFI* é eficiente para a aprendizagem do padrão “verbo+ Maneira com Trajeto de satélite” no curto prazo.

Por outro lado, o mesmo teste não encontrou diferença significativa ($P > 0,05$) entre os resultados da DC e do Pós-teste no GC. Assim, é possível argumentar que com o desenvolvimento **autônomo** das atividades por esse grupo não foi eficiente para a aprendizagem do padrão “verbo+Maneira com Trajeto no satélite”.

Finalmente, encontrou-se diferença significativa ($P < 0,05$) entre os resultados no Pós-teste do GT e do GC, sendo as notas do GT estatisticamente maiores. Assim, é possível argumentar que os grupos apresentam rendimento diferente após o período de intervenção.

6.6 Teste tardio

Três meses após o período de intervenção linguística (aulas para o GT e desenvolvimento autônomo de atividades para o GC), aplicou-se novamente o teste de descrição de imagens para verificar a eficiência da abordagem *FFI* na manutenção do conteúdo por um prazo mais longo.

Não se nega que o uso das mesmas imagens de estímulo para a coleta de dados possa funcionar como um *trigger* de memória. No entanto, os participantes nunca foram informados se os seus enunciados atendiam às expectativas desta pesquisa. Em razão disso, mesmo que o

participante se recorde, na fase do teste tardio, de alguma resposta dada anteriormente, após o período de intervenção, caso ela apresente o padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, defende-se que ele está se baseando em algum tipo de conhecimento adquirido e que, se esse participante for um dos integrantes do GT, tem-se um indicativo de que a abordagem *FFI* contribuiu para esse processo.

Nessa fase, coletou-se 312 enunciados a partir das doze cenas de movimento. O resultado da frequência com que os enunciados se dividem entre as categorias pode ser visualizado na Tabela 15 abaixo. Nessa fase da pesquisa, o desvio padrão foi de 2,64 no GT e de 2,42, no GC.

Tabela 15 - Distribuição dos enunciados de acordo com a classificação: teste tardio

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>He's flying out of a cylinder</i>	66,03%	103	10,36%	16
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>Adam is leaving the jar</i>	0,64%	1	17,67%	28
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man. <i>Adam left the jar silently</i>	0,00%	0	1,28%	2
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>Adam is running and enter to the house</i>	0,64%	1	7,05%	11
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos <i>He is in the jar and then he is walking away from the jar</i>	0,64%	1	2,56%	4
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>Adam is jumping in the hurdle</i>	19,23%	30	25,64%	40
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>Adam is flipping around the bar</i>	7,05%	11	19,23%	30
8. Não-cruzamento sem prep. <i>Adam jumped the gap</i>	5,77%	9	16,21%	25
Total:	100%	156	100%	156

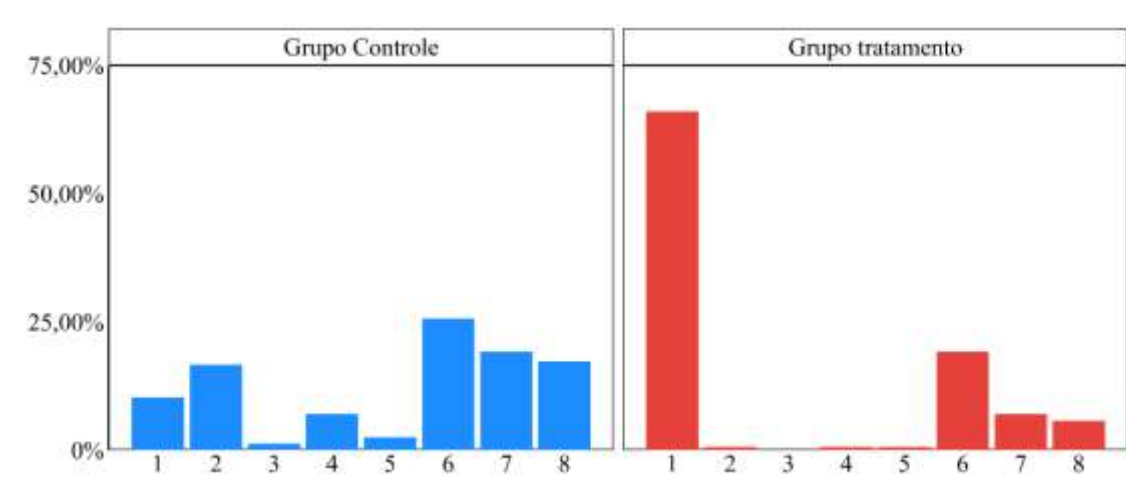
Fonte: esta pesquisa.

O resultado geral demonstra que 66,03% dos enunciados do GT se enquadram na categoria 1 “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, enquanto apenas 10,26% dos enunciados do GC se enquadram nessa categoria. Com isso, pode-se atestar que a abordagem *FFI* (sob as

condições de aplicação descritas no capítulo metodológico) se mostrou estatisticamente eficiente para a manutenção do conhecimento adquirido, como comprovado pelo resultado do teste *t* de *Student*, apresentado na sessão 6.6.3.

A diferença com que os enunciados se distribuem entre as categorias também pode ser visualizada no gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4 – Teste tardio



Legenda: 1. Verbo+Maneira e Trajeto no satélite
 2. Cruzamento com o Trajeto no verbo
 3. Cruzamento com o Trajeto no verbo e a Maneira no advérbio
 4. Cruzamento com mais de um verbo
 5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos
 6. Não-cruzamento com preposições estáticas
 7. Não-cruzamento com preposições de Movimento
 8. Não-cruzamento sem o uso de preposições

Fonte: esta pesquisa.

6.6.1 Teste tardio por grupo de imagens

6.6.1.1 Cenas do tipo *para dentro* de um espaço delimitado

Para esse grupo de imagens que representa um movimento **para dentro** de um espaço delimitado, coletou-se 52 enunciados de cada um dos grupos, cujas frequência e distribuição entre as categorias podem ser visualizadas na Tabela 16 abaixo.

Tabela 16: Distribuição dos enunciados do tipo *para dentro de um espaço delimitado*: teste tardio

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>Adam is diving into the pool</i>	55,76%	29	9,62%	5
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>He entered in the house</i>	0,00%	0	17,31%	9
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man.	0,00%	0	0,00%	0
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>He is crawling to enter in the house</i>	0,00%	0	11,52%	6
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos	0,00%	0	0,00%	0
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>He is running in the house</i>	30,77%	16	28,85%	15
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>He is jumping toward the lake</i>	9,62%	5	23,08%	12
8. Não-cruzamento sem prep. <i>He's swimming</i>	3,85%	2	9,62%	5
Total:	100%	52	100%	52

Fonte: esta pesquisa.

No grupo de imagens que representa um movimento do tipo **para dentro** de um espaço delimitado⁶³, observou-se um contraste entre a produção do GT e do GC, quanto a frequência da categoria “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”. Esse resultado aponta para a eficiência da abordagem *FFI* na manutenção do conhecimento três meses após o período de intervenção. Contudo, voltou-se a observar em maior frequência, uma possível interferência do português L1, sobretudo no GC, no que se refere aos enunciados que usaram um verbo de Trajeto para expressar o cruzamento de limite espacial. Além disso, observou-se o uso de preposições estáticas com mais frequência ou mesmo o uso de preposições de movimento, que não indicam o cruzamento de limite espacial, como em “*Adam is running in the house*” e “*He's running towards the house*”, respectivamente. Tais enunciados podem indicar a pouca saliência do Trajeto em inglês L2, para o falante de português L1, que está habituado a expressar o Trajeto no radical de um verbo principal, o que torna a aquisição desses itens lexicais um desafio.

⁶³ Cf. anexo A.

6.6.1.2 Cenas do tipo *para fora* de um espaço delimitado

Coletou-se 52 enunciados de cada grupo de participantes. A frequência com que os enunciados se distribuem entre as categorias, nesse grupo de imagens, pode ser observada na Tabela 17 a seguir.

Tabela 17 - Distribuição dos enunciados do tipo *para fora de um espaço delimitado*: teste tardio

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>He's dashing out of the house</i>	82,69%	43	19,23%	10
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>Adam left the jar</i>	0,00%	0	30,77%	16
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man. <i>Adam left the jar slowly</i>	0,00%	0	3,85%	2
4. Cruzamento com 2 ou + V. <i>Adam ran and left the house</i>	1,92%	1	9,61%	5
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos <i>He is in the jar from one to another and then he is out</i>	0,00%	0	3,85%	2
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>He is flying in the circle</i>	3,85%	2	7,69%	4
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>He flew from the box</i>	5,77%	3	19,23%	10
8. Não-cruzamento sem prep. <i>He's flying the cylinder</i>	5,77%	3	5,77%	3
Total:	100%	52	100%	52

Fonte: esta pesquisa.

A eficiência da abordagem *FFI* no teste tardio é mais expressiva para as imagens que representam um movimento **para fora** de um espaço delimitado. Para essas imagens, 82,69% dos enunciados seguem o padrão da categoria 1 “verbo+Maneira e Trajeto no satélite” no GT e, 19,23%, no GC, conformando o melhor desempenho dos grupos com esses eventos nas diferentes fases da pesquisa. Nesse último grupo, os demais enunciados se distribuem mais expressivamente na categoria 2 “cruzamento com o Trajeto no verbo” e na 7 “não-cruzamento com preposições de Movimento”. Uma vez que os eventos de movimento, com cruzamento de limites espaciais do tipo **para fora** de um espaço delimitado são expressos mais frequentemente

por meio do padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, em todas as fases da pesquisa, por ambos os grupos, ratifica-se a ideia de que o satélite *out of* seja possivelmente mais saliente que *into* e *over*, facilitando a sua aquisição. Ainda assim, mesmo que o GC tenha produzido mais enunciados pelo padrão linguístico desejável para esse grupo de imagens, em comparação aos demais, boa parte da produção se dividiu entre outras categorias, principalmente entre aquelas em que o Trajeto é expresso pelo radical do verbo principal ou por preposições de movimento que não configuram o cruzamento de limites espaciais em inglês, como em “*He flew from the box*”. Esse último exemplo, demonstra mais uma vez que adquirir preposições que não exprimem o cruzamento de limites é mais simples para o falante cuja L1 o treinou a expressar o cruzamento por meio de um verbo.

6.6.1.3 Cenas do tipo *por cima de uma linha ou plano*

A distribuição da frequência dos 52 enunciados coletados de cada grupo de participantes é representada a seguir.

Tabela 18 - Distribuição dos enunciados do tipo *por cima de uma linha ou plano*: teste tardio

Categoria e exemplo	Frequência no GT		Frequência no GC	
	%	Absoluta	%	Absoluta
1. V.+Man. e Sat.+Traj. <i>He crawled over the carpet</i>	59,62%	31	1,92%	1
2. Cruzamento com V.+Traj. <i>He crossed the yellow carpet using his hands and knees</i>	1,92%	1	1,92%	1
3. Cruzamento com V.+Traj e Adv.+Man.	0,00%	0	0,00%	0
4. Cruzamento com 2 ou + V.	0,00%	0	0,00%	0
5. Cruzamento implícito por meios lexicais alternativos <i>He was in one side of the mountain and jumped to go to the other side</i>	1,92%	1	3,85%	2
6. Não-cruzamento com prep. estáticas <i>Adam is flipping on the bar</i>	23,08%	12	40,38%	21
7. Não-cruzamento com prep.de Mov. <i>Adam is flying from the cylinder</i>	5,77%	3	15,39%	8
8. Não-cruzamento sem prep. <i>Adam leaped the hurdle</i>	7,69%	4	36,54%	19
Total:	100%	52	100%	52

Fonte: esta pesquisa.

Para o grupo de imagens que representam um movimento **por cima** de uma linha ou plano, a frequência da categoria 1, “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, contrasta entre os dois grupos. Diante desse resultado, fica evidente que o satélite *over* é o mais difícil de ser adquirido, sem qualquer tipo de instrução, como aconteceu no grupo que desenvolveu as atividades de forma autônoma. Essa dificuldade pode ser motivada, sobretudo, pela influência do português L1, que tipicamente deixa que o Trajeto seja inferido pelo interlocutor nesse tipo de evento. Essa característica do português, por exemplo, pode ser visualizada no exemplo “*Adam jumped the hole*”, proferido em inglês L2, que parece seguir um padrão de lexicalização comum no português (Adam pulou o buraco).

6.7 Teste *t* de Student: resultados comparativos Descrição Controlada vs Teste Tardio

O teste *t* de Student encontrou diferença significativa ($P < 0,05$) entre os resultados da Descrição Controlada e do teste tardio no GT. As notas são estatisticamente maiores no teste tardio do que na descrição controlada. Entretanto, não foi encontrada diferença significativa ($P > 0,05$) entre os resultados da Descrição Controlada e do teste tardio no GC.

Por fim, o teste estatístico *t* de Student encontrou diferença significativa ($P < 0,05$) entre os resultados no teste-tardio entre o GT e o GC. As notas do GT são estatisticamente maiores a 5% de significância. Assim, é possível argumentar que os grupos apresentam rendimento diferente nessa fase de coleta após o período de intervenção.

6.8 Expressando o cruzamento de limites espaciais em inglês L2

Diante dos dados desta pesquisa, que foram previamente apresentados e discutidos acima, aceita-se a Hipótese 1: O falante de português L1, aprendiz de inglês L2, apresentará traços de interferência interlinguística ao expressar o Movimento na língua-alvo, em situações que envolvam o cruzamento de limites espaciais e; nega-se a Hipótese nula 1: o português L1 não influencia no modo como o falante tenta expressar o Movimento em inglês.

Verificadas as hipóteses, responder-se-á a seguinte pergunta:

Pergunta 1) De que forma o padrão tipológico do português L1 interfere na expressão do Movimento em inglês L2, em situações que envolvem o cruzamento de limites espaciais?

No que concerne a essa questão, defende-se que, durante a aprendizagem de inglês L2, o aprendiz, falante de português L1, deva desenvolver o Repensar-para-Falar para expressar o cruzamento de limites espaciais. Isso implica, em outras palavras, aprender o modo como os componentes de um evento de Movimento são mapeados na língua-alvo. Nesse processo, acredita-se que o aprendiz inicie as tentativas de expressar tais eventos partindo dos mapeamentos forma-significado da L1, que são reforçados ao longo da vida, como explicado segundo a hipótese Pensar-para-Falar.

No caso das línguas de interesse para esta pesquisa, tem-se o inglês e o português em extremos opostos, sendo que a primeiro pertence ao grupo das línguas de moldura em Satélite e, o último, ao das de moldura em Verbo. As diferenças de lexicalização entre essas línguas são ainda mais evidentes nos eventos que envolvem o cruzamento de limites espaciais, para os quais os falantes de inglês L1 tipicamente lexicalizam a Maneira do Movimento no radical do verbo e, o Trajeto, em uma partícula denominada satélite. Em contraste, acredita-se o falante de português L1 expresse o Trajeto no radical do verbo, enquanto a Maneira é expressa em outro predicado, geralmente por meio de uma oração de gerúndio ou advérbio (OLIVEIRA, 2020). Devido às escolhas lexicais feitas pelos falantes nativos de cada uma dessas línguas para codificar os elementos que compõem um evento de Movimento, argumenta-se que a transferência linguística de padrões do português L1 para expressar o cruzamento de limites espaciais em inglês L2, seja negativa para efeito de expressão linguística nesses casos.

Além de codificar os elementos que compõem um evento de movimento em itens lexicais distintos, outra característica que difere os mapeamentos forma-significado das línguas de interesse para este estudo são os verbos de Maneira mais específicos, que são mais numerosos e frequentes em inglês do que em português. Por essa razão, os falantes de português L1 tendem a descrever as cenas de movimento em inglês L2 com verbos mais neutros, como por exemplo *run* (correr), *jump* (pular), *fall* (cair), etc., o que não permite que o falante de português L1, aprendiz de inglês L2, expresse o movimento com a riqueza de detalhes como os falantes da língua-alvo. Argumenta-se, aqui, que os falantes de português L1 tenham sido treinados pelo uso cotidiano da L1 a empregar esses verbos no seu dia a dia, e que isso possa resultar, entre outras possibilidades, em algum tipo de interferência interlinguística.

Já no que diz respeito à expressão do Trajeto do movimento, não se pode afirmar que o aprendiz de inglês L2 o fez por meio do radical do verbo, assim como é prototípico nas línguas de moldura em Verbo, para os eventos com cruzamento de limites espaciais. O que se observou, no entanto, foi a utilização errônea de preposições estáticas ao invés de preposições dinâmicas,

que indicassem o cruzamento de limite espacial. Sugere-se, como resposta à pergunta 1, que a gramática do português tenha influência sobre a saliência dos elementos que compõe um evento de movimento, tornando os satélites difíceis de serem adquiridos, uma vez que os falantes de português L1 lexicalizam o Trajeto por meio de outro recurso linguístico. Quanto à essa questão, não se descarta a necessidade de coletar dados de participantes em níveis mais avançados de aquisição, para se verificar com mais precisão os efeitos da Hipótese Pensar-para-Falar na aquisição de inglês L2, por falantes de português L1.

6.9 A eficiência da abordagem *FFI* para o Repensar-para-Falar

Nesta última sessão, verificar-se-á as últimas hipóteses e responder-se-á a última pergunta deste estudo que, juntamente com as demais evidências apresentadas e discutidas até aqui, fornecerá o insumo necessário para concluir esta pesquisa. Portanto, diante dos resultados estatísticos apresentados, aceita-se a Hipótese 2) A aplicação da abordagem *FFI* confere ao falante do português brasileiro L1, aprendiz de inglês L2, uma vantagem quanto ao do Repensar-para-Falar; aceita-se a Hipótese nula 2) os dois grupos não diferem entre si quanto a produção da construção “verbo+Maneira com Trajeto no satélite” no pré-teste e; nega-se a Hipótese nula 3) Não há uma relação entre o a intervenção linguística e os resultados obtidos no pós-teste, e no teste tardio.

Verificadas as hipóteses, responder-se-á a seguinte pergunta:

Pergunta 2) Qual a eficiência da aplicação da abordagem *FFI* para a aquisição do padrão léxico-gramatical da língua-alvo, para expressar o Movimento com o cruzamento de limites espaciais?

Vale lembrar que, para a escolha da abordagem *FFI*, levou-se em consideração as evidências empíricas de outros trabalhos de que padrões linguísticos mais complexos da L2 não são adquiridos com a acurácia desejada por meio de uma aprendizagem meramente implícita⁶⁴. Nesta pesquisa, acredita-se que o mesmo possa ocorrer para padrões linguísticos mais abstratos, como é o caso da expressão do Movimento. Por essa razão, optou-se por testar a abordagem *FFI* que, como descrita no capítulo 4, pode englobar tanto técnicas implícitas como explícitas, a critério do professor e a depender do grau de complexidade do tema.

⁶⁴ Cf. estudos de Swain sobre o assunto.

Para se discutir a eficiência da abordagem *FFI* neste estudo, precisa-se considerar o desempenho dos participantes e comparar os resultados obtidos pelo GT e GC nas diferentes fases da pesquisa. Quanto a isso, demonstrou-se primeiramente, neste capítulo, que os participantes não utilizaram o padrão linguístico “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, para expressar o cruzamento de limites espaciais de forma significativa, antes do período de intervenção linguística. No pré-teste, observou-se que a capacidade de expressar o Trajeto por meio de um satélite é limitada e que os participantes não conheciam (ou empregavam) verbos mais específicos para expressar a Maneira do movimento. Desse modo, compreendeu-se um pouco mais sobre como as diferenças tipológicas entre a língua de origem e a língua-alvo podem interferir na expressão do Movimento em inglês L2 e, pôde-se pensar em como o ensino poderia contribuir no desenvolvimento do Repensar-para-Falar.

A partir disso, elaborou-se o material de apoio para que o aprendiz se expusesse a três tipos diferentes de cruzamento de limites espaciais em cada encontro: **para dentro** de um espaço delimitado, **para fora** de um espaço delimitado e **por cima** de uma linha ou plano. O conteúdo do material de apoio foi o mesmo para os dois grupos, mas a manipulação do *input* se distinguiu. Primeiramente, aplicou-se o *input enhancement* no material utilizado pelo GT a fim de salientar a forma-alvo para esse grupo. Como essa técnica chama a atenção para o conteúdo de forma implícita, ofereceu-se a esse grupo uma explicação metalinguística, explicitamente, para aumentar a consciência do aprendiz sobre as diferenças tipológicas entre a L1 e a L2. Toda prática, no GT, seja escrita ou falada, recebeu *feedback* positivo ou corretivo.

Já no material oferecido ao GC, a forma-alvo não foi salientada através do *input enhancement*. Esse grupo não recebeu qualquer tipo de explicação metalinguística relacionada ao conteúdo investigado ou a qualquer outro. As atividades foram desenvolvidas de forma autônoma, sendo que as atividades orais desenvolvidas pelo GT, foram respondidas de forma escrita pelo GC. A esse último grupo, não se ofereceu qualquer forma de *feedback*. Respeitou-se, contudo, o número de encontros, e as atividades foram arranjadas na mesma ordem, de modo que os três tipos diferentes de cruzamento de limites espaciais estivessem presentes no material em cada encontro.

Assim, após o período de aplicação, ao se comparar os resultados dos dois grupos no pós-teste, ficou certo de que a combinação das técnicas proativas e reativas, previstas na abordagem *FFI* e aplicadas durante as aulas, fez com que o GT escolhesse narrar o cruzamento de limites espaciais pelo padrão linguístico “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, em frequência significativa, como se comprovou com o teste estatístico. No entanto, esse mesmo desempenho

não foi constatado no GC, que desenvolveu as atividades de forma autônoma. Diante dos fatos, ficou evidente que os mapeamentos forma-significado, observados no pré-teste, foram reestruturados no GT como efeito da abordagem *FFI*, que se mostrou eficiente para aprendizagem e aplicação do conteúdo até dois dias após o fim da intervenção.

Para se atestar a eficiência da abordagem *FFI* na aquisição do padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, avaliou-se os participantes, mais uma vez, três meses após o fim da intervenção. Os resultados do teste tardio indicam que os enunciados do GT apresentaram o padrão linguístico desejável em frequência significativa e os do GC, não, como se comprovou pelo resultado do teste estatístico. Além disso, observou-se o uso de verbos de Maneira mais específicos no GT, enquanto o GC continuou fazendo uso de verbos mais neutros para expressar o Movimento. Portanto, defende-se que, neste estudo, a abordagem *FFI* tenha sido eficiente para aumentar a consciência do aprendiz de L2, sobre as diferenças tipológicas entre o inglês e o português, principalmente quanto a ênfase que se dá à Maneira do Movimento e sobre como expressar a trajetória na língua-alvo.

Finalmente, com base nos resultados estatísticos, pode-se afirmar que a abordagem *FFI* foi eficiente para a aprendizagem e a manutenção do padrão linguístico⁶⁵, utilizado por falantes de inglês L1, para expressar o cruzamento de limites espaciais em eventos de Movimento, por falantes de português L1. Contudo, mais do que atestar a eficiência de uma abordagem, espera-se que conhecimento advindo das explicações metalinguísticas, fundamentadas nas teorias da Linguística Cognitiva, venha contribuir para o *noticing* (SCHMIDT, 1990) no *input* subsequente e automatização do conteúdo, como defende Dekeyser (2003, 2015, 2017). Isso contribuiria para o desenvolvimento do Repensar-para-Falar e garantiria ao aprendiz de inglês L2 mais assertividade à nível de expressão linguística.

⁶⁵ Considerando-se o período em que os participantes foram testados

7 CONCLUSÃO

7.1 Recapitulação

Esta pesquisa teve como objetivo testar a eficiência da abordagem *FFI* para o ensino e aprendizagem do padrão linguístico, mais frequentemente utilizado pelos falantes nativos de inglês, para expressar o cruzamento de limites espaciais em eventos de Movimento. Para que se pudesse discutir sobre o assunto, apresentou-se, no segundo capítulo desta dissertação, as questões tipológicas acerca da expressão do Movimento, explicadas por Talmy (1985, 1991, 2000), que dividiu as línguas naturais em dois grupos distintos: as línguas de moldura em Verbo e as línguas de moldura em Satélite. A forma como cada um desses grupos lexicaliza os componentes de um evento de Movimento foi amplamente investigada segundo a influência da Hipótese Pensar-para-Falar (SLOBIN, 1991,1996), cuja atuação se iniciaria e perduraria durante o ato da fala. Por fim, discorreu-se sobre a influência dessa Hipótese na interlíngua do aprendiz de L2 e sobre a necessidade de se desenvolver o Repensar-para-Falar para expressar o movimento com acurácia, em uma língua não-materna.

Para que se pudesse compreender mais sobre as questões da aquisição de L2, no capítulo três, a atenção se voltou para a formação dos mapeamentos forma-significado, para as questões relacionadas ao processamento do *input* e para a interferência interlinguística na expressão do Movimento em L2. Esse conteúdo teórico se fez pertinente para que se pudesse compreender mais sobre a influência da gramática de uma língua de moldura em Verbo (português L1) na expressão do Movimento em uma língua de moldura em Satélite (inglês L2). Outro ponto importante desse capítulo foi apresentar critérios para se investigar casos de interferência interlinguística, que se trata de um fenômeno comum entre falantes bilíngues e multilíngues.

No último capítulo teórico, discorreu-se sobre os tipos de conhecimento linguístico e as habilidades que cada um confere ao aprendiz de L2. Esse capítulo também se atentou para os tipos de abordagens de ensino e no porquê a abordagem *FFI* foi considerada a mais apropriada para o ensino da expressão do Movimento em inglês L2. Com isso, este trabalho de mestrado se diferencia dos demais, pois investigou a eficiência da aplicação de uma abordagem de ensino para a aprendizagem da expressão do Movimento em inglês L2, por falantes de português L1 e, até onde se tem conhecimento, não há qualquer outro estudo neste perfil.

Posteriormente, na metodologia, apresentou-se as perguntas e as hipóteses, que orientaram a investigação desta pesquisa. Apresentou-se também o desenho da pesquisa e o procedimento de investigação, coleta, transcrição, codificação e análise dos dados. A partir

disso, fez-se uma análise descritiva dos dados e discutiu-se os achados no capítulo 6, que terminou com a verificação das hipóteses e resposta às perguntas.

Já neste capítulo de conclusão, revisa-se brevemente os achados deste experimento nas sessões 7.2.1 e 7.2.2. Elenca-se as limitações desta pesquisa na sessão 7.3. Na sessão 7.4, sugere-se possíveis caminhos para pesquisas futuras. Deixa-se também implicações e aplicações pedagógicas na sessão 7.5. Finalmente, na sessão 7.6, apresenta-se as principais conclusões desta dissertação

7.2 Resumo das descobertas

Nesta sessão, discorrer-se-á sobre as descobertas advindas deste estudo, que teve como propósito investigar se (1) a gramática do português L1 exerce alguma influência sobre a forma como o participante expressa o cruzamento de limites espaciais em cenas de Movimento em inglês L2 e (2) os efeitos do ensino para a aquisição do padrão linguístico “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, tipicamente empregado pelos falantes nativos de inglês para expressar o cruzamento de limites espaciais em eventos desse tipo.

7.2.1 A produção linguística antes da intervenção

Inicialmente, observou-se que os participantes não dominavam o padrão linguístico “verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, tipicamente empregado pelos falantes de inglês L1 para expressar o cruzamento de limites espaciais em cenas de Movimento. Por essa razão, os participantes não foram capazes de expressar o cruzamento de limites com a acurácia e eficiência no período que antecedeu a instrução.

De modo geral, os participantes apresentaram dificuldade para expressar a trajetória por meio de um satélite em inglês L2. Não conhecer os satélites implicou, nesta pesquisa, o uso incorreto de preposições estáticas como *in* e *on*, de preposições de meta como *to* e *for* e até mesmo outras preposições de Movimento que não indicam o cruzamento de limites espaciais como *toward*, por exemplo.

Além da dificuldade dos participantes em lexicalizar o Trajeto por meio de um satélite, notou-se que a Maneira do movimento não fora expressa com a riqueza de detalhes, comum em inglês. A possível causa foi a provável falta de conhecimento de verbos de Movimento mais específicos (*tumble*, *sneak*, *leap*, *creep*, *dash*) na fase do pré-teste. Isso favoreceu a construção

de enunciados não-alvo em inglês L2, que, conseqüentemente, não apresentam a mesma eficiência de expressão linguística, quando se comparado aos mapeamentos dos falantes nativos dessa língua.

Além disso, revelou-se, através da descrição das imagens, que ao distribuir os elementos que compõe um evento de Movimento em itens lexicais não apropriados, geraram-se descrições mais longas nas tentativas de expressar o cruzamento de limites espaciais. Em alguns casos, os participantes descreveram como a Figura se movimentou em direção ao Fundo e como se afastou dele, deixando que o cruzamento de limite espacial fosse inferido pelo interlocutor, como em “*he crawled to the carpet and then away from the carpet*”. Esse tipo de construção, além de não ser uma construção-alvo, torna o discurso mais pesado, dificultando a expressão e a compreensão acerca do tipo de Movimento. Por fim, os achados deste experimento se alinham com as demais pesquisas sobre a expressão do movimento em L2, que investigam esse fenômeno em inglês L2 por falantes de línguas de moldura em Verbo L1 (ALGAHAMDI *et al.*, 2019; KILIMCI, 2017).

7.2.2 A produção após a intervenção

Para o GT, a análise quantitativa revelou que o período de intervenção se mostrou eficiente para a aquisição do padrão linguístico “Verbo+Maneira e Trajeto no satélite”, tipicamente empregado pelos falantes nativos de inglês para expressar o cruzamento de limites espaciais em eventos de Movimento. Para esse grupo, o *p-valor* foi significativo tanto no pós-teste quanto no teste tardio. Já para o GC, os resultados dos testes *t* de *Student* não foram significativos em nenhum dos testes aplicados após o período de intervenção.

Observou-se dos resultados, quando analisados separadamente por tipo de movimento, que os eventos do tipo **para fora** de um espaço delimitado foram proferidos mais frequentemente pelo padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite” tanto no GT quanto no GC. Já aqueles eventos do tipo **por cima** de uma linha ou plano apresentaram, com menor frequência, o padrão linguístico desejável neste experimento em ambos os grupos. Dessa descoberta, sugeriu-se que alguns satélites sejam mais facilmente adquiridos do que outros.

Em suma, o GT apresentou mapeamentos forma-significado equivalentes àqueles dos falantes nativos da língua-alvo no teste de descrição de imagens no período pós-aula. Por outro lado, não se observou o mesmo desempenho no GC. Outra questão importante foi que o GT fez uso mais frequente de verbos de Maneira mais específicos após a intervenção, enquanto o GC

continuou se apoiando em verbos mais neutros (*run, jump, etc.*) para descrever as cenas. Isso provou que a abordagem *FFI* também foi eficiente para aumentar o repertório linguístico de verbos mais específicos, cujo uso detalha, mais ricamente, a Maneira do movimento, contribuindo para o desenvolvimento do Repensar-para-Falar.

7.3 Limitações da pesquisa

As evidências empíricas advindas deste estudo têm algumas limitações, que podem ser testadas em outros estudos no futuro. Provou-se que a abordagem *FFI* foi eficiente para uma aprendizagem do padrão linguístico investigado, mas não se pode afirmar que o *noticing* da forma-alvo se iniciou com o *input enhancement* ou se aconteceu apenas após a explicação metalinguística. Também não se pode afirmar se os resultados no pós-teste e teste tardio teriam sido significativos sem a prática e o *feedback* durante o período de intervenção no GT.

Outra limitação deste estudo é que não se utilizou outros instrumentos para a coleta de dados e, por isso, não se pode afirmar que o padrão “Verbo+Maneira e Trajeto no satélite” seria tão frequentemente empregado se os métodos de coleta de dados fossem outros. No entanto, mesmo que o uso das mesmas imagens de estímulo possa ter, de alguma forma, influenciado as respostas dos participantes, defendeu-se, nesta pesquisa, que isso não seria um problema, visto que em nenhum momento se ofereceu qualquer *feedback* aos participantes sobre as respostas.

7.4 Sugestão para pesquisas futuras

Nesta pesquisa, durante as tentativas de expressar o cruzamento de limites espaciais antes do período de intervenção, observou-se que a lexicalização do elemento Trajeto por meio de um satélite foi um desafio para os participantes desta pesquisa. Esse achado, abre caminho para uma série de possíveis estudos, que se desenvolvidos, poderiam auxiliar na maior compreensão sobre o fenômeno da aquisição da expressão do Movimento em inglês L2, por falantes de português L1, e possibilitaria o planejamento de estratégias que poderiam auxiliar os professores e alunos na complexa tarefa de se desenvolver o Repensar-para-Falar.

Primeiramente, seriam desejáveis mais pesquisas sobre a expressão do Movimento em português, de forma que tenhamos uma literatura robusta, capaz de explicar todos os seus aspectos (agentivo, causativo, não-agentivo etc.) e em eventos com e sem cruzamento de limites. A partir dessas informações, seria possível ampliar o escopo das pesquisas e analisar a

influência do português na aquisição de outras línguas com mais embasamento. Tais informações também seriam valiosas para se traçar estratégias de ensino, tendo-se em vista as possíveis dificuldades de aquisição da expressão do Movimento em L2, acarretadas pelas possíveis interferências da gramática do português L1.

Outra sugestão seria investigar o desenvolvimento do Repensar-para-Falar em aprendizes com estágios mais avançados de aquisição. Para esses aprendizes, também seria interessante aplicar técnicas de ensino puramente implícitas para se verificar a possibilidade de aprender a expressão do Movimento dessa forma. Assim, ter-se-ia mais evidências acerca do ensino e aprendizagem da expressão do Movimento e poder-se-ia fazer escolhas mais assertivas para auxiliar os aprendizes de inglês L2.

7.5 Implicações pedagógicas

Diante do que foi apresentado até aqui, é razoável sugerir que a expressão do Movimento passe a ser incluída nos currículos. Comprovou-se, nesta pesquisa, que sem o intermédio do ensino, dificilmente o aprendiz irá iniciar os processos que o levarão ao desenvolvimento de Repensar-para-Falar. Tal achado leva às seguintes implicações pedagógicas:

Demonstrou-se, com este estudo, o quão complexo o desenvolvimento do Repensar-para-Falar pode ser. Por isso, é benéfico se pensar em soluções metodológicas que possam auxiliar o aprendiz de inglês L2 nesse processo. Tendo isso em vista, sugere-se que a expressão do Movimento se torne um componente curricular e que o seu ensino se inicie logo nos primeiros níveis. Com isso, o professor poderia, inicialmente, chamar a atenção para a forma-alvo, facilitando o seu *noticing* no *input* subsequente. Isso poderia contribuir para a reestruturação dos mapeamentos forma-significado e para o desenvolvimento do Repensar-para-Falar. Nesse processo, o aprendiz se beneficiará ao receber tanto *feedback* positivo quanto negativo até que a acurácia seja atingida.

Contudo, vale lembrar que a aquisição de uma língua estrangeira é um processo (cognitivo) **interno** do aprendiz e que o provimento de explicações sobre a expressão do Movimento, assim como de qualquer outro aspecto linguístico, é um processo **externo**. Portanto, precisa-se que o professor esteja ciente das questões tipológicas e que ele pense em estratégias para auxiliar o aprendiz a expressar o Movimento em L2. No entanto, o aprendiz deve se empenhar para desenvolver o Repensar-para-Falar.

7.6 Conclusões

Este estudo apresentou dados sobre a interlíngua de falantes de português L1, ao tentar expressar o Movimento em inglês L2, e sobre os efeitos da instrução desse padrão linguístico no desenvolvimento do Repensar-para-Falar. Os dados iniciais revelaram como os mapeamentos forma-significado foram construídos pelos aprendizes de inglês L2, em nível A2. Isso permitiu que se traçasse as estratégias adequadas para o ensino da expressão do Movimento para os participantes desta pesquisa, e que podem ser aplicadas para aprendizes do mesmo nível.

Os resultados demonstram que a abordagem *FFI*, aplicada por um período de dez horas/aula, divididas em cinco encontros ao longo de um mês, foi significativa para a aprendizagem do padrão linguístico “verbo+Maneria e Trajeto no satélite” para o GT, tanto no Pós-teste como no teste tardio. Já no GC, que desenvolveu as atividades de forma autônoma, em cinco encontros ao longo de um mês, a aprendizagem não foi significativa em nenhum dos testes aplicados. A aprendizagem foi medida estatisticamente, e se observou que os resultados foram melhores nos eventos do tipo para fora de um espaço delimitado, o que sugere que o satélite (mais sintagma preposicional) *out of* seja mais rapidamente adquirido pelos participantes.

As análises demonstram que a aquisição do satélite *over* é mais difícil do que os demais. Esse resultado contrasta com os de Özçalışkan (2013). Ao investigar como os falantes de turco (língua de moldura em Verbo) expressavam o movimento em inglês L2, o autor verificou uma frequência maior do padrão “verbo+Maneira e Trajeto no satélite” para os cruzamentos de limite do tipo bidimensional, que fizeram uso do *over*. Já neste estudo, sugeriu-se que as frases prontas do português, como “ele passou pelo tapete” “ele pulou o buraco” e “ele pulou o obstáculo” tenham motivado a exclusão do *over* na descrição dessas imagens. Acredita-se, também, que a própria polissemia da preposição *over* a torne de mais difícil aquisição pelos aprendizes.

Para concluir, lembra-se que expressar o Movimento é uma necessidade linguística básica e observável no cotidiano de qualquer língua natural. Portanto, cabe ao ensino se preocupar em oferecer ao aprendiz, falante de português L1, as explicações necessárias para que ele possa compreender a maneira como os falantes de inglês expressam o Movimento. Por sua vez, cabe ao aprendiz de inglês L2 destinar mais atenção às descrições de Maneira e as trajetórias mais dinâmicas durante a expressão do Movimento na língua-alvo. Frente a esse desafio, ainda

questiono se, em totalidade e para além do que foi investigado aqui, é possível desenvolver o Repensar-para-Falar para o aprendiz médio de inglês L2.

REFERÊNCIAS:

- ALGHAMDI, A.; DALLER, M.; MILTON, J. The persistence of L1 patterns in SLA: the boundary crossing constraint and incidental learning. **VIAL – Vigo international journal of applied linguistics**, n. 16, p. 81-106, 2019.
- ASKE, J. **Path predicates in English and Spanish**: a closer look. Proceedings of the 15th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society, 1989. p. 1-14.
- BATAINEH, R. F.; AL-QEYAM, F. R.; SMADI, O. M. Does form-focused instruction really make a difference? Potential effectiveness in Jordanian EFL learners' linguistic and pragmatic knowledge acquisition. **Asian-Pacific Journal of Second Foreign Language Education**, v. 2, n. 17, p. 2-11, 2017.
- BATORÉO, H. J.; FERRARI, L. Events of Motion and Talmyan Typology: Verb-framed and Satellite-framed Patterns in Portuguese. **Cognitive Semantics**, v.2, p. 59-79, 2016.
- BERMAN, R. A.; SLOBIN, D. I. **Relating events in narrative**: a crosslinguistic developmental study. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.
- BORODITSKY, L. Does Language Shape Thought?: Mandarin and English Speakers' Conceptions of Time. **Cognitive Psychology**, v. 43, p. 1–22, 2001.
- BYLUND, E.; JARVIS, S. L2 effects on L1 event conceptualization. **Bilingualism**, v. 14, n. 1, p. 47, 2011.
- CADIERNO, T. Motion in Danish as a Second Language: Does the Learner's L1 Make a Difference. *In*: HAN, Z.; CADIERNO, T. **Linguistic Relativity in SLA**: thinking for Speaking. Bristol/Buffalo/Toronto: MULTILINGUAL MATTERS, 2010. p. 1-33.
- CADIERNO, T. Thinking for speaking about motion in a second language: looking back and forward. *In*: IBARRETXE-ANTUÑANO, I. (ed.). **Motion and space across languages: theory and applications**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2017. p. 279-300.
- CADIERNO, T.; LUND, K. **Cognitive linguistics and second language acquisition**: motion events in a typological framework. Form-meaning connections in second language acquisition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 139-154.
- CADIERNO, T.; RUIZ, L. Motion events in Spanish L2 acquisition. **Annual review of cognitive linguistics**, v. 4, n. 1, p. 183-216, 2006.
- CARROLL, M.; LAMBERT, M.; WEIMAR, K.; FLECKEN, M.; VON STUTTERHEIM, C. Tracing trajectories: Motion event construal by advanced L2 French-English and L2 French-German speakers. **Language, Interaction and Acquisition**, v. 3, n. 2, p. 202-230, 2012.
- CARROLL, M.; LAMBERT, M. Reorganizing principles of information structure in advanced L2s. **Educating for advanced foreign language capacities**: constructs,

curriculum, instruction, assessment. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2006. p. 54-73.

COUPER, G. The short and long-term effects of pronunciation instruction. **Prospect**, v. 2, p. 46-66, 2006.

CURTIN, S.; GOAD, H.; PATER, J. V. Phonological transfer and levels of representation: the perceptual acquisition of Thai voice and aspiration by English and French speakers. **Second Language Research**, v. 14, n. 4, p. 389-405, 1998.

DEKEYSER, R. M. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (eds.). **Focus on Form in Classroom Language Acquisition**. Cambridge/ Nova Iorque/ Melbourne: Cambridge University Press, 1998, p. 42-63.

DEKEYSER, R. M. Implicit and explicit learning. *In*: DOUGHTY, C.; LONG, M. H. **The Handbook of second language acquisition**. Malden, MA/Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, 2003. p. 313-348.

DEKEYSER, R. M. Knowledge and Skill in ISLA. *In*: LOEWEN, Shawn; SATO, Masatoshi (Eds.). **The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2017. p. 15-32. DOUGHTY, C. *et al.* Communicative focus on form. **Focus on form in classroom second language acquisition**, v. 1, p. 114-138, 1998.

DEKEYSER, R. M. Skill Acquisition Theory. *In*: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (eds.). **Theories in second language acquisition: an introduction**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2015, p. 94-112.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Issues and terminology. *In*: _____ (eds.). **Focus on Form in Classroom Language Acquisition**. Cambridge/ Nova Iorque/ Melbourne: Cambridge University Press, 1998. p. 1-12.

ELLIOTT, A. On the teaching and acquisition of pronunciation with a communicative approach. **Hispania**, n.8, v. 9 p. 5-108, 1997.

ELLIS, N. C. Implicit and explicit knowledge about language. **Encyclopedia of language and education**, v. 6, p. 1-13, 2008.

ELLIS, R. Classroom-Based Research into Language Teaching and Learning. *In*: _____ (org.). **Instructed second language acquisition: a literature review**. Nova Zelândia: Ministry of Education, 2005a. p. 1-16.

ELLIS, R. Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. *In*: ELLIS *et al.* (eds.). **Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching**. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2009. p.3-26.

ELLIS, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. **Studies in second language acquisition**, v. 27, n. 2, p. 141-172, 2005b.

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

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1986.

ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ERLAM, R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. **Studies in second language acquisition**, v. 28, n. 2, p. 339-368, 2006.

ELLIS, R.; SHINTANI, N. Explicit instruction and SLA. *In: _____* (eds.). **Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2014. p. 83-114.

FILIPOVIC, L.; GASCÓN, A. H. Interpreting meaning in police interviews: applied language typology in a forensic linguistics context. **Vigo International Journal of Applied Linguistics**, n. 15, p. 67-104, 2018.

GASS, S.; MACKEY, A. Picture Description. *In: _____* (eds.). **Data Elicitation for Second and Foreign Language Research**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2011. p. 78.

GASS, S.; MACKEY, A. Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition. *In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J.* (eds.). **Theories in second language acquisition: an introduction**. New York; London: Routledge, 2015. p. 180-206.

GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. **Rethinking linguistic relativit**: studies in the social and cultural foundations of language. Cambridge: Cambridge University Press, p. 70-96, 1996.

HASSELGREN, A. Lexical teddy bears and advanced learners: A study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary. **International journal of applied linguistics**, v. 4, n. 2, p. 237-258, 1994.

HATCH, E. M.; LAZARATON, A. **The research manual**: design and statistics for applied linguistics. New York: Newbury House, 1991.

HELMS-PARK, R. Evidence of lexical transfer in learner syntax: The acquisition of English causatives by speakers of Hindi-Urdu and Vietnamese. **Studies in Second Language Acquisition**, p. 71-102, 2001.

HIJAZO-GASCÓN, A. La expresión de eventos de movimiento y su adquisición em segundas lenguas. 2011. 396 f. Tesis. (Doctoral Lingüística General e Hispánica) - Departamento de Lingüística General e Hispánica Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2011.

HIJAZO-GASCÓN, Alberto; IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide. Las lenguas Románicas y la Tipología de los Eventos de Movimiento. **Romanische Forschungen**, n. 25, p. 467-494, 2013.

HOHENSTEIN, J.; EISENBERG, A.; NAIGLES, L. Is he floating across or crossing afloat? Cross-influence of L1 and L2 in Spanish-English bilingual adults. **Bilingualism**, v. 9, n. 3, p. 249, 2006.

HOUSEN, A.; PIERRARD, M.; VAN DAELE, S. Rule complexity and efficacy of explicit instruction. *In*: HOUSEN, Alex; PIERRARD, Michel (ed.). **Investigations in instructed second language acquisition**. Berlin: Walter de Gruyter, 2005. p.235-270.

HULSTIJN, J. H. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: introduction. **Studies in second language acquisition**, v. 27, n. 2, p. 129-140, 2005.

KENNEDY, S; TROFIMOVIC, P. Language awareness and second language pronunciation: A classrooms study. **Language Awareness**, n. 9, p. 171-185, 2010.

JARVIS, S. Clarifying the Scope of Conceptual Transfer. **Language Learning**, v. 66, n.3, p. 608–635, 2016.

JARVIS, S. Comparison-based and detection-based approaches to transfer research. *In*: **Eurosla Yearbook 10**. ROBERTS, L.; HOWARD M.; LAOIRE M. O.; SINGLETON D. (Eds.). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2010.

JARVIS, S. **Conceptual transfer in the interlingual lexicon**. Indiana University: Linguistics Club Publications, 1998.

JARVIS, S.; PAVLENKO, A. **Crosslinguistic Influence in Language and Cognition**. New York: Routledge, 2008.

JARVIS, S. Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in them interlanguage lexicon. **Language learning**, v. 50, n. 2, p. 245-309, 2000.

JIANG, N. **Conducting reaction time research in second language studies**. London: Routledge, 2012.

KILIMCI, A.. The Impact of Explicit Instruction and Metalinguistic Awareness on Cross-linguistic Interference: path Framing in Motion Events. **Gaziantep University Journal of Social Sciences**, v. 16, n. 4, p. 1119-1133, 2017.

LANGACKER, R. W. A Dynamic Usage-Based Model. *In*: Barlow, M.; Kemmer, S. (eds.). **Usage-Based Models of Language**. Stanford, CA: CSLI Publications, 2000. p. 1 - 63.

LANGANCKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar**. Stanford, California: Stanford University Press, 1987.

LARSON-HALL, Jenifer. How to Run Statistical Analyses. *In*: MACKKEY, Alisson; GASS, Susan (eds.). **Research Methods in Second Language Acquisition**. Massachussets/Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2012. p. 245-274.

LEOW, R. P. ISLA: How implicit or how explicit should it be? Theoretical, empirical, and pedagogical/curricular issues. **Language Teaching Research**, v. 23, n. 4, p. 1-18, 2019.

LOEWEN, S. **Introduction to Instructed Second Language Acquisition**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2015.

LOEWEN, S.; PHILP, J. Instructed Second Language Acquisition. *In*: MACKEY, A.; GASS, S. (eds.). **Research Methods in Second Language Acquisition**. Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2012. p. 53-73.

LOEWEN, S.; SATO, M. Instructed Second Language Acquisition (ISLA): An Overview. *In*: _____ (org.). **The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2017. p.1-12.

LOEWEN, S.; SATO, M. Instructed Second Language Acquisition and English Language Teaching: theory, Research, and Pedagogy. *In*: GAO, X. (ed.). **Second Handbook of English Language Teaching**. Suíça: Springer Nature Switzerland, 2019. p. 1-19.

LONG, M. H. Input and second language acquisition theory. *In*: GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.). **Input in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985.p. 377-393.

LONG, M. H; ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research, and practice. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (eds.). **Focus on Form in Classroom Language Acquisition**. Cambridge/ Nova Iorque/ Melbourne: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

LYSTER, R.; RANTA, L. Counterpoint piece: the case for variety in corrective feedback research. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 35, n. 1, p. 167-184, 2013.

MANDLER, J. M.; CÁNOVAS, C. P. On defining image schemas. **Language and cognition**, v. 6, n. 4, p. 510-532, 2014.

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

MONTERO-MELIS, G.; EISENBEISS, S.; NARASIMHAN, B.; IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; KITA, S.; KOPECKA, A.; LUPKE, F.; NIKITINA, T. Satellite vs. Verb-framing Underpredicts Nonverbal Motion Categorization: Insights from a Large Language Sample and Simulations. **Cognitive semantics**, v.3, p. 36-61, 2017.

MOURA, H.; BADARACCO, L. Traduzindo verbos de movimento do inglês para o português: léxico e construções. **Cadernos de Tradução**, v. 39, n. 2, p. 166-183, 2019.

NASSAJI, H. Grammar Acquisition. *In*: LOEWEN, S.; SATO, M. (Eds.). **The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2017. p. 205-223.

NASSAJI, H. Introduction: recent advances in instructed second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 6, n. 1, p. 13-18, 2016.

NASSAJI, H.; FOTOS, S. The Changing View of Grammar Instruction. *In: _____* (Org.). **Teaching Grammar in Second Language Classrooms**. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2011. p. 1-16.

NAVARRO, S.; NICOLADIS, E. Describing motion events in adult L2 Spanish narratives. *In: SELECTED PROCEEDINGS OF THE 6TH CONFERENCE ON THE ACQUISITION OF SPANISH AND PORTUGUESE AS FIRST AND SECOND LANGUAGES, 2005*, Somerville, MA. *Proceedings...* Somerville, 2005. p. 102-107.

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

ODLIN, T. On the recognition of transfer errors. **Language Awareness**, v. 5, n. 3-4, p. 166-178, 1996.

ODLIN, T. **Language transfer: cross-linguistic influence in language learning**. Cambridge University Press, 1989.

OLIVERIA, A. A. A hipótese pensar para falar na interlíngua: estudo de caso da expressão do movimento em português L2/inglês L1 e vice-versa. *In: IX CONFERÊNCIA DE LINGUÍSTICA E COGNIÇÃO, 9.*, 2020, Belo Horizonte. *Comunicação oral individual...* Belo Horizonte: PUC Minas, 2020.

ÖZÇALIŞKAN, Ş. Ways of Crossing a Spatial Boundary in Typologically Distinct Languages. **Applied Psycholinguistics**, v. 36, n. 2, p. 1-25, 2013..

ÖZÇALIŞKAN, Ş.; SLOBIN, D. I. Codability effects on the expression of Manner of motion in Turkish and English. *In: ÖZSOY, A. S.; AKAR, D.; NAKIPOGLU-DEMIRALP, M.; ERGUVANLI-TAYLAN, E.; AKSU-KOÇ, A. (eds.). Studies in Turkish linguistics*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 2003. p. 259-270.

PERRY, F. L. **Research in applied linguistics: Becoming a discerning consumer**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

RANTA, L.; LYSTER, R. Form-Focused Instruction. *In: GARRET, P.; COTS, J. M. (eds.). The Routledge Handbook of Language Awareness*. Nova Iorque/Londres: Routledge, 2017. p. 40-56.

REBUSCHAT, P. Measuring implicit and explicit knowledge in second language research. **Language Learning**, v. 63, n.3, p. 595–626, 2013.

RINGBOM, H. **The role of the first language in foreign language learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

SAITO, K. Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to L2 phonology. **Language Awareness**, v.2, p. 45-59, 2011.

- SAITO, K.; LYSTER, R. Effects of Form-Focused Instruction and Corrective Feedback on L2 Pronunciation Development of /r/ by Japanese Learners of English. **Language Learning**, v. 62, n. 2, p. 1–39, 2011.
- SAITO, K.; Lyster, R. Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /J/and/b/ in Japanese learners of English. **Language Learning**, n.6, v.2, p.595-63, 2012.
- SANTOS-FILHO, D. G. A. **A expressão do modo de movimento no português Brasileiro**. 2018. 340f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2018.
- SCHMIDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. **Applied linguistics**, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.
- SELINKER, L. Language transfer. **General linguistics**, v. 9, n. 2, p. 67, 1969.
- SLOBIN, D. I. From “thought and language” to “thinking for speaking.” *In*: GUMPERZ, J., LEVINSON, S. C. (eds.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 70-96.
- SLOBIN, D. I. Language and thought online: cognitive consequences of linguistic relativity. *In*: GENTNER, D.; GOLDIN-MEADOW, S. (eds.). **Language in mind: advances in the study of language and thought**. Cambridge, Massachusetts: mit Press, 2003. p. 157-191.
- SLOBIN, D. I. Learning to think for speaking native language, cognition, and rhetorical style. **Pragmatics**, v.1, n. 1, p. 7-25, 1991
- SLOBIN, D. I. Mind, Code and Text. *In*: BYBEE, J.; HAIMAN, J.; THOMPSON, S. A. (eds.). **Essays on language function and language type**. Amsterdam: John Benjamins, 1997. p. 437-467.
- SLOBIN, D. I. Relating narrative events in translation. *In*: **Perspectives on language and language development**. Springer, Boston, MA, 2005. p. 115-129.
- SLOBIN, D. I. The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. *In*: STRÖMQVIST, S; VERHOEVEN, L. (eds.). **Relating Events in Narrative: typological and Contextual Perspectives**. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 219-257.
- SLOBIN, D. I. What makes Manner of motion salient? Explorations. *In*: linguistic typology, discourse and cognition. *In*: M. Hickmann y S. Robert (eds.). **Space in Languages: linguistic Systems and Cognitive Categories**. Amsterdam/Nova York: John Benjamins, 2006. p. 59-82.
- SLOBIN, D. I; HOITING, N. Reference to movement in spoken and signed languages: typological considerations. *In*: GAHL, S.; DOLBEY, A.; JOHNSON, C. (eds.). **Proceedings of the 20th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**. Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society, 1994. p. 487-503.

SMITH, M. S.; KELLERMAN, E. Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. **Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon, 1986.

SOK, S.; KANG, E. Y.; HAN, Z. Thirty-five years of ISLA on form-focused instruction: a methodological synthesis. **Language Teaching Research**, v. 23, n. 4, p. 1-25, 2019.

SPADA, Nina. Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? **Tesol Quarterly**, v. 42, n. 2, p. 181-207, 2008.

STAM, G. Gesture as a Window Onto Conceptualization in Second Language Acquisition. In: LANTOLF, J.P.; POEHNER, M.E.; SWAIN, M. **The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development**. New York: Routledge, 2018.

STAM, G. Verb-framed, Satellite-framed, or in between? A L2 learner's thinking for speaking in her L1 and L2 over 14 years. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, I. (ed.). **Motion and space across languages: theory and applications**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2017. p. 329-365.

SUZUKI, Y.; DEKEYSER, R. The interface of explicit and implicit knowledge in a second language. p. 2015.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (eds.). **Focus on Form in Classroom Language Acquisition**. Cambridge/ Nova Iorque/ Melbourne: Cambridge University Press, 1998, p. 64-82.

TALMY, L. Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In: SHOPEN, Timothy (ed.). **Language Typology and Syntactic Description: grammatical Categories and the Lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 57-149, 1985.

TALMY, L. Path to realization: a typology of event conflation. In: **Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**, p. 480-519, 1991.

TALMY, L. Semantic Structures in English and Atsugewi. Dissertação de Doutorado, Universidade da Califórnia, Berkeley. 1972.

TALMY, L. **Toward a cognitive semantics. Volume 2: Typology and process in concept structuring**. Cambridge/Londres: The MIT Press, p. 2000.

TOLKIEN, J. R.R. **The Hobbit**. George Allen & Unwin Ltd, 1937.

TOMASELLO, M. **Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

TRUSCOTT, J.; SMITH, M. S. Acquisition by processing: a modular perspective on language development. **Bilingualism**, v. 7, n. 1, p. 1, 2004.

VANDELOISE, C. La préposition à et le principe d'anticipation. **Langue française**, n. 76, p. 77-111, 1987.

VANPATTEN, B. Input processing in adult SLA. *In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (eds.). **Theories in second language acquisition: an introduction.** Nova Iorque/Londres: Routledge, 2015. p. 113-134.*

VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J.; ROTT, S. Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition. *In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J.; ROTT, S.; OVERSTREET, M. (eds.). **Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition.** Nova Jersey/Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004. p. 1-26.*

VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. **Theories in Second Language Acquisition.** Nova Iorque/Londres: Routledge, 2015.

YIP, V.; TANG, G. Acquisition of English reflexive binding by Cantonese learners. *In: BECK, M-L (ed.) **Morphology and its interfaces in second language knowledge.** Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins, 1998. p. 165-193.*

WHITE, J. Getting the learners' attention: a typographical input enhancement study. *In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (eds.). **Focus on Form in Classroom Language Acquisition.** Cambridge/ Nova Iorque/ Melbourne: Cambridge University Press, 1998. p. 85-113.*

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) participante _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Pensar para Falar: (Re)emoldurando a Interlíngua de Inglês como L2”**, por ser um falante nativo de português do Brasil, aprendiz de inglês como língua estrangeira. Nesta pesquisa, pretendemos analisar seu processo de aprendizagem da língua inglesa. O motivo que nos leva a estudar esse tema é a necessidade de se entender as possíveis interferências que a gramática do português pode ter sobre a aprendizagem do inglês, de modo a melhorar os recursos e métodos de ensino.

Adotaremos os seguintes procedimentos: um teste de nivelamento online e gratuito para os participantes e um teste de conhecimento específico. A seguir, ele (a) assistirá a 5 sessões de duas horas-aula de inglês e, no final desse período, haverá um novo teste individual, a ser gravado em áudio, realizado em uma sala no IFMG – Campus Ponte Nova, separada para esse propósito. Todos os testes têm previsão para durar de 15 a 30 minutos cada. As tarefas variam de testes de múltipla escolha (nivelamento) ao uso da língua inglesa em narrativas a partir de livros infantis, imagens ou filmes mudos de curta duração. Dois ou três meses mais tarde, outro teste será realizado com a mesma metodologia. O estudo não está vinculado a nenhum processo de avaliação e as participações não receberão notas. O treinamento acontecerá no contraturno escolar, de modo que o aprendiz não perca as aulas regulares do curso em que está matriculado no IFMG.

Ao participar desta pesquisa, talvez ele(a) sinta algum desconforto ou constrangimento natural por falar em um idioma estrangeiro. Para minimizar esse risco, todas as avaliações serão individuais, só com a presença do pesquisador. Ele(a) pode se incomodar com o uso de gravadores. Para contornar esse possível incômodo, as gravações serão feitas com um celular deixado discretamente sobre a mesa. Pode haver resultados de aprendizagem distintos decorrentes de abordagens de ensino diferentes nas aulas. Para que ele(a) não se sinta prejudicado(a), será convidado(a) a assistir a seções de instrução explícita sobre o conteúdo após a coleta de dados final. Por fim, tanto o responsável como o aprendiz poderão tirar dúvidas com o pesquisador, que responderá a quaisquer questionamentos que não impliquem em quebra de sigilo sobre o método de pesquisa.

A participação na pesquisa é voluntária e, por isso, não há benefícios materiais advindos dessa participação. Porém, o (a) participante será diretamente beneficiado(a) com o ensino adicional de importantes aspectos da língua inglesa que não fazem parte dos currículos padrão. Também não haverá custos. Entretanto, caso haja algum dano, verificado e identificado, à integridade do(a) participante, que seja resultante da pesquisa, ele(a) terá assegurado o direito a indenização.

O(A) participante tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou o(a) Sr.(a) de retirar seu consentimento e interromper a participação do voluntário sob sua responsabilidade, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição e do participante quando finalizada.

O(A) participante não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar em sua identificação. O nome ou o material que indique a participação do voluntário não serão

liberados sem a sua permissão. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Não serão coletadas ou retidas quaisquer informações sobre sua identidade, exceto sua idade, sexo, formação escolar e história de aprendizagem de língua estrangeira. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por período de cinco anos após o término da pesquisa, podendo ser empregados em desdobramentos deste projeto. Os dados serão guardados em um arquivo trancado, com toda informação eletrônica identificada por um código e protegida por senha. Apenas pesquisadores autorizados terão acesso às gravações de áudio. Após esse período, os dados serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Letras da UFV, e a outra lhe será fornecida.

Investigadora responsável: Professora Aparecida de Araújo Oliveira – Sala 234, Departamento de Letras, UFV; telefone: (31) 3612-7188; E-mail: cidaaraujo007@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar: CEP/UFV – Comitê de ética em pesquisa com seres humanos, da Universidade Federal de Viçosa, no Edifício Arthur Bernardes, piso inferior, Av. PH Rolfs, s/n, Campus Universitário – CEP: 36570-000 Viçosa- MG, telefone: (31) 3899-2492. E-mail: cep@ufv.br; www.cep.ufv.br

Eu, _____, contato _____, responsável pelo participante _____ fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa **“Pensar para Falar: (Re)emoldurando a Interlíngua de Inglês como L2”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de autorizar participação do voluntário sob minha responsabilidade se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e tive oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Responsável Legal pelo
Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por ser um falante nativo de português do Brasil, aprendiz de inglês como língua estrangeira, você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Pensar para Falar: (Re)emoldurando a Interlíngua de Inglês como L2”**. Nesta pesquisa, pretendemos analisar seu processo de aprendizagem da língua inglesa. O motivo que nos leva a estudar esse tema é a necessidade de se entender as possíveis interferências que a gramática do português pode ter sobre a aprendizagem do inglês, de modo a melhorar os recursos e métodos de ensino.

Adotaremos os seguintes procedimentos: pediremos que você efetue um teste de nivelamento online e gratuito e um teste de conhecimento específico. Após a aplicação desses testes, você assistirá a 5 sessões de duas horas-aula de inglês e, no final desse período, pediremos que você realize um novo teste individual, que será gravado em áudio, realizado em uma sala no DLA, separada para esse propósito. Todos os testes têm previsão para durar de 15 a 30 minutos cada. Exceto pelo teste de nivelamento, que envolve perguntas e respostas de múltipla escolha, os demais testes envolvem o uso da língua inglesa em narrativas a partir de livros infantis, imagens ou filmes mudos de curta duração. Dois ou três meses mais tarde, outro teste será realizado com a mesma metodologia. O estudo não está vinculado a nenhum processo de avaliação e as participações não receberão notas. O treinamento fará parte da programação normal do semestre letivo.

Ao participar desta pesquisa, talvez você sinta algum desconforto ou constrangimento natural por falar em um idioma estrangeiro. Para minimizar esse risco, todas as avaliações serão individuais, só com a presença do pesquisador. Você pode se incomodar com o uso de gravadores. Para contornar esse possível incômodo, as gravações serão feitas com um celular deixado discretamente sobre a mesa. Pode haver resultados de aprendizagem distintos decorrentes de abordagens de ensino diferentes nas aulas. Para que você não se sinta prejudicado, será convidado a assistir a sessões de instrução explícita sobre o conteúdo. Além disso, se em algum momento você não mais desejar participar da coleta, não sofrerá qualquer prejuízo. Por fim, você poderá tirar dúvidas com o pesquisador, que responderá a quaisquer questionamentos que não impliquem em quebra de sigilo sobre o método de pesquisa.

Sua participação na pesquisa é voluntária e, por isso, não há benefícios materiais advindos dessa participação. Porém, você será diretamente beneficiado com o ensino adicional de importantes aspectos da língua inglesa que não fazem parte dos currículos padrão. Também não haverá custos. Entretanto, caso haja algum dano, verificado e identificado, à sua integridade, que seja resultante da pesquisa, você terá assegurado o direito à indenização.

Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. Uma possível recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou benefício, ou modificação na forma como você é atendido (a) pelo pesquisador.

Quando finalizada a pesquisa, os resultados estarão à sua disposição. Este estudo é anônimo. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Não serão coletadas ou retidas quaisquer informações sobre sua identidade, exceto sua idade, sexo, formação acadêmica e história de aprendizagem de língua estrangeira. Os dados

e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por período indeterminado após o término da pesquisa, podendo ser empregados em desdobramentos deste projeto. Os dados serão guardados em um arquivo trancado, com toda informação eletrônica identificada por um código e protegida por senha. Não incluiremos qualquer informação em relatórios que venhamos a publicar, que possam revelar sua identidade. Apenas pesquisadores autorizados terão acesso às gravações de áudio.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Letras da UFV, e a outra lhe será fornecida.

Investigadora responsável: Professora Aparecida de Araújo Oliveira – Sala 234, Departamento de Letras, UFV; telefone: (31) 3612-7188; E-mail: cidaaraujo007@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar: CEP/UFV – Comitê de ética em pesquisa com seres humanos, da Universidade Federal de Viçosa, no Edifício Arthur Bernardes, piso inferior, Av. PH Rolfs, s/n, Campus Universitário – CEP: 36570-000 Viçosa- MG, telefone: (31) 3899-2492. E-mail. cep@ufv.br; www.cep.ufv.br

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa “**Pensar para Falar: (Re)emoldurando a Interlíngua de Inglês como L2**” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar da pesquisa e autorizo os pesquisadores a gravarem em áudio minha participação na pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e tive oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Assinatura do participante: _____

Idade: _____




Outras línguas estrangeiras: _____

Assinatura da investigadora: _____

APÊNDICE C

Dados produzidos a partir das imagens de estímulo

Participante 1 – Enunciados por teste: grupo controle

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 (imagem 1)	<p><i>Adam is running, going to his home and arrived</i></p>	<p><i>He's arriving home and he is running</i></p>	<p><i>He's running and he's leaving home</i></p>
 (imagem 4)	<p><i>He's jumping in a swimming pool</i> <i>He jumps and he dives in the pool</i></p>	<p><i>He's jumping in the swimming pool</i></p>	<p><i>He's jumping in the swimming pool</i></p>
 (imagem 10)	<p><i>He's crawling and going home</i></p>	<p><i>He's crawling and going home</i></p>	<p><i>He's crawling through his home</i></p>



(imagem 7)

He falls in a bed *He left the object and* *He fell and left the*
He tumbles and falls into a *fell* *object*
net



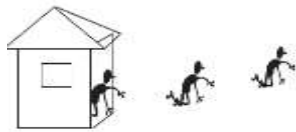
(imagem 2)

He's jumping through *He's jumping from one* *He's jumping from one*
circles one to another *circle to another* *circle to another*
He's jumping through
cylinders and then he flies



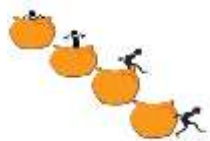
(imagem 5)

He's running and leaving *He's leaving home* *He's leaving home*
his home *running* *running and he is*
He's leaving his home and *shaking*
he is dashing



(imagem 8)

He's almost crawling and *He's crawling leaving* *He's crawling leaving*
leaving his home *his home* *his home*
He's leaving his home and
he's creeping



(imagem 11)

He was in an object then he left running
He left the jar and then he sneaks

He left the pot silently

He left an orange pot



(imagem 3)

He's walking with his hands and knees and he passes through a rectangle
He's crawling and he passes through a yellow carpet and he continues

He passes through a carpet and he continues

He's passing through a yellow rectangle



(imagem 6)

He's dancing ballet

He's dancing ballet and he's flipping with the help of a bar

He's doing gymnastics

He's dancing ballet



(imagem 9)

He's running and then he jumps and then he continues to run

He's running then there was a green hurdle and he lept and continues to run

He's running and jumping a green obstacle

He's jumping a green obstacle







(imagem 12)

He was jumping from one point to another *He's jumping from one side of the moutain to the other* *He's jumping from one side to the other*
He was jumping between these two montains there was a gap

Fonte: esta pesquisa.

Participante 2 – Enunciados por teste: grupo controle

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>He's running towards the house and entering</i></p>	<p><i>He's running towards the house and entering</i></p>	<p><i>He's running towards the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>He's jumping towards the water</i> <i>He's diving into the pool</i></p>	<p><i>He's jumping into a pool</i></p>	<p><i>He's jumping into a pool</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>He was crawling towards the house</i></p>	<p><i>He was crawling towards the house and went in</i></p>	<p><i>He's crawling towards his house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>He was walking and he drops the thing on his hand</i> <i>He was walking and tumbled and fell on the net and dropped his stick</i></p>	<p><i>He falls and drops his stick</i></p>	<p><i>He's jumping and letting the stick fall</i></p>



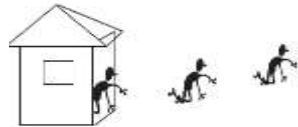
(imagem 2)

He's jumping *He's jumping out of the* *He's jumping out of the*
He is flying from the *cylinder* *box*
cylinder



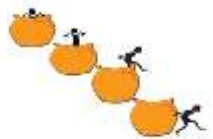
(imagem 5)

He's running far from the *He's running out of the* *He's running out of the*
house *house* *house*
He's dashing from the
house



(imagem 8)

He is crawling away from *He's crawling away* *He's crawling away*
the house *from the house* *from the house*
He is creeping away from
the house



(imagem 11)

He's getting out of a bowl *He's getting out of a* *he's leaving a pot*
He's sneaking out of a jar *bowl*



(imagem 3)

He's walking with his hands and knees on the floor
He's crawling on the yellow carpet
He's crawling on the yellow carpet and he gets out
He's crawling into the yellow square and out



(imagem 6)

He's practicing gymnastics
He's practicing gymnastics on a bar and he uses it to do a flip
He's doing a flip on the bar
He's doing a flip on the bar



(imagem 9)

He is running and jumping
He is running and leaping on the hurdle
He's running jumping the obstacle
He's jumping the obstacle







(imagem 12)

He is running from a place then he jumps to go to another *He's jumping to the other side of the mountain* *He's jumping to the other side of a cliff*

He is running towards a gap but instead of fall he jumped.

Fonte: esta pesquisa.

Participante 3 – Enunciados por teste: grupo controle

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is entering in house</i> <i>Adam is running entering in house</i></p>	<p><i>Adam is going for house</i></p>	<p><i>Adam is going home</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is jumping in water</i> <i>Adam is diving in pool</i></p>	<p><i>Adam is diving in water</i></p>	<p><i>Adam is jumping in water</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is crawling for house</i></p>	<p><i>Adam is crawling for house</i></p>	<p><i>Adam is crawling and entering home</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam fell</i> <i>Adam tumbled in net</i></p>	<p><i>Adam is falling</i></p>	<p><i>Adam is falling</i></p>



(imagem 2)

Adam is jumping
Adam is flying of cylinder

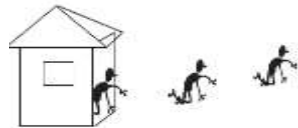
Adam is jumping of box *Adam is jumping*



(imagem 5)

Adam is exiting of house
Adam is dashing of house

Adam is exiting of house *Adam is exiting home*



(imagem 8)

Adam is crawling exiting
of house

Adam is exiting *Adam is exiting*
crawling of his home *crawling of home*



(imagem 11)

Adam is exiting
Adam is exiting sneaking
in jar

Adam is exiting

Adam is exiting a
tapaware



(imagem 3)

Adam is moving with his hands and knees
Adam is crawling in carpet

Adam is crawling in
carpet

Adam is crawling in a
square



(imagem 6)

Adam is dancing
Adam is flipping a bar

Adam is dancing ballet

Adam is dancing



(imagem 9)

Adam is flipping in the bar
Adam is leaping the hurdle

Adam is jumping the bar

Adam is jumping
obstacle







(imagem 12)

Adam is jumping
Adam is jumping the gap

Adam is jumping the
cliff

Adam is jumping a cliff

Participante 4 – Enunciados por teste: grupo controle

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is enter in house</i> <i>Adam is running to enter in house</i></p>	<p><i>Adam is running into the house</i></p>	<p><i>Adam is entering in the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam jump in “trampolim” and fall in water</i> <i>Adam jumping the “trampolim” and dive in pool</i></p>	<p><i>Adam is jumping in the pool</i></p>	<p><i>Adam is jumping in the pool</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is enter and crawl in the house</i></p>	<p><i>He entered the house and he was crawling</i></p>	<p><i>Adam is crawling to enter in the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam was walking and tumbled in net</i></p>	<p><i>He was walking and he fell in the net</i></p>	<p><i>He fell in the net</i></p>



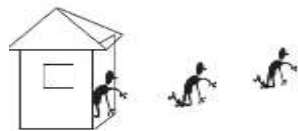
(imagem 2)

Adam is jumping in the pool *Adam is flying out of the cylinder* *Adam is flying in the cylinder*
Adam is jumping the cylinder to fly



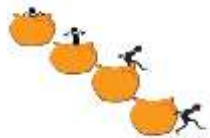
(imagem 5)

Adam left the house *Adam is leaving and running* *Adam is leaving in the house*
Adam left dash the house



(imagem 8)

Adam left creeping the house *Adam is crawling to leave in the house* *Adam is crawling to leave in the house*



(imagem 11)

Adam left the jar slowly *He is leaving slowly in the pot* *He is leaving slowly in the pot*
Adam left jar sneaking



(imagem 3)

Adam is passing by the square
Adam is crawling by the carpet

Adam is crawling by the carpet

Adam is crawling on the carpet



(imagem 6)

Adam is doing a sport
Adam is flipping in bar

Adam is jumping the obstacle

Adam is jumping on the obstacle



(imagem 9)

Adam is hopping
Adam is leaping the hurdle

Adam is jumping the obstacle

Adam is jumping on the obstacle







(imagem 12)

Adam is leaping hole
Adam is jumping the gap

Adam is jumping the hole

Adam is jumping in the mountain

Participante 5 – Enunciados por teste: grupo controle

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>He is running for his home</i></p>	<p><i>He is running for his home</i></p>	<p><i>Adam is entering inside the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is jumping in a pool</i> <i>Adam is diving in a pool</i></p>	<p><i>Adam is diving in a pool</i></p>	<p><i>Adam is jumping in a lake</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is crawling in his house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into his house</i></p>	<p><i>Adam is entering crawling in a house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam is falling in a net</i> <i>Adam is tumbling in a net</i></p>	<p><i>Adam is falling on the net</i></p>	<p><i>Adam is falling on the net</i></p>



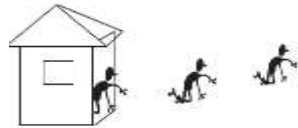
(imagem 2)

*Adam is jumping to get out
Adam get out of the
cylinder and fly* *Adam is getting out of
the cylinder and flying* *Adam is jumping out of
the box*



(imagem 5)

*Adam is going in his house
Adam is dashing in the
house* *Adam is getting out of
the house* *Adam is getting out of
the house*



(imagem 8)

*Adam get out crawling in
his house
Adam get out in the house
creeping* *Adam is crawling out
the house* *Adam is sneaking out in
the house*



(imagem 11)

*Adam got out a circle box
Adam is sneaked in the jar* *Adam is getting out a jar* *Adam is getting out in a
jar*



(imagem 3)

Adam is walking with his hands and knees in the yellow square
Adam is crawling for the yellow square

Adam is crawling in the carpet

Adam is slidering in the carpet



(imagem 6)

Adam is making acrobacies
Adam is flipping in the bar

Adam is jumping in the bar

Adam is jumping the bar



(imagem 9)

Adam is jumping in the obstacle
Adam is leaping the hurdle

Adam is jumping in the obstacle

Adam is jumping in the obstacle







(imagem 12)

Adam is jumping
Adam is jumping the gap

Adam is jumping the gap

Adam is jumping the gap

Participante 6 – Enunciados por teste: grupo controle

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>He's running to his home</i></p>	<p><i>He's running to the house</i></p>	<p><i>He's going to the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>He's jumping to the pool</i> <i>He's diving to the pool</i></p>	<p><i>He's jumping to the pool</i></p>	<p><i>He's jumping into the pool</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>He's crawling to his house</i></p>	<p><i>He's crawling to the house</i></p>	<p><i>He's crawling to the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>He's jumping on the net</i> <i>He tumbled out of the rope on the net</i></p>	<p><i>He's falling into the net</i></p>	<p><i>He's falling of the rope into the trampolin</i></p>



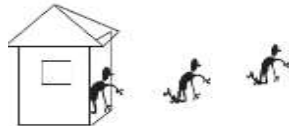
(imagem 2)

He's jumping *He's getting out of the* *He's jumping out of the*
He's flying out of the *cylinder* *hole*
cylinder



(imagem 5)

He's running out of his *He's leaving the house* *He's leaving of the*
house *house* *house*
He's dashing out of his
house



(imagem 8)

He's crawling out of his *He's crawling out of his* *He's crawling out of the*
house *house* *house*
He's creeping out of his
house



(imagem 11)

He is going out of the bath *Hes going out the jar* *He's going down on the*
He is sneaking out of the *jar*
jar

He's walking with his
hands and knees through *He's crawling on the* *He's crawling to the*
the square *carpet* *square*



(imagem 3)

He's crawling through the carpet



(imagem 6)

*He's doing some acrobatics
He's flipping on the bar*

He's jumping the bar

He's jumping the bar doing acrobatics



(imagem 9)

*He's jumping a bar
He's leaping a hurdle*

He's jumping the bar

He's jumping in the bar







(imagem 12)

*He's jumping to the other side
He's jumping on the gap to the other side*

He's jumping to the other side

He's jumping to the other side of the mountain

Participante 7 – Enunciados por teste: grupo controle

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is entering in his house</i> <i>Adam is running for home</i></p>	<p><i>Adam is running and entering in the house</i></p>	<p><i>Adam is entering in the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is swimming</i> <i>Adam dived in this pool</i></p>	<p><i>Adam is swimming in this pool</i></p>	<p><i>Adam is jumping and swimming in the lake</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is crawling for his house</i></p>	<p><i>Adam is crawling for his house</i></p>	<p><i>Adam is crawling to his house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam is flipping in the air</i> <i>Adam tumbled of this rope but in this floor have a net</i></p>	<p><i>Adam fell on the net</i></p>	<p><i>Adam is balancing in the bar</i></p>



(imagem 2)

Adam is jumping out of the cylinder
Adam flew the cylinder

Adam is flying

Adam is jumping for out of the box

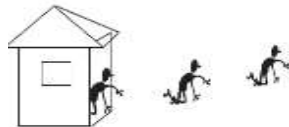


(imagem 5)

Adam run out of his house
Adam is dashing of his house

Adam ran out of his house

Adam is getting out of the house



(imagem 8)

Adam is leave of his house crawling
Adam is leave of his house creeping

Adam is crawling out of his house

Adam is crawling of his house



(imagem 11)

Adam get out of the box
Adam get out of this jar sneaking

Adam is getting out of this thing

Adam is getting out of the box

Adam is crawling for this yellow floor

Adam is crawling on the carpet

Adam is crawling on the floor



(imagem 3)

Adam crawled in this carpet



(imagem 6)

Adam is playing Adam is flipping in this bar Adam is doing sports in the bar Adam is balancing in the bar



(imagem 9)

Adam jumped this bar Adam is leaping of hurdle Adam jumped the obstacle Adam is jumping the obstacle







(imagem 12)

Adam jump for the other mountain Adam is jumping the hole Adam is jumping the abism Adam jump for the gap

Fonte: esta pesquisa.

Participante 8 – Enunciados por teste: grupo controle

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is running</i> <i>Adam is running to a house</i> <i>house</i></p>	<p><i>Adam is running to the house</i></p>	<p><i>Adam is running to the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is jumping in the water</i> <i>Adam jumped in the pool and dived</i></p>	<p><i>Adam is jumping in the water</i></p>	<p><i>Adam is jumping and falling to the water</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is crawling to the house</i></p>	<p><i>He's crawling into the house</i></p>	<p><i>He's crawling into the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam was doing acrobatics and fell down and some helped him</i> <i>Adam tumbled in the net</i></p>	<p><i>He was balancing, but he fell in the net.</i></p>	<p><i>He was doing acrobatics, but he fell to the red net.</i></p>



(imagem 2)

Adam is flying

Adam is flying out of the cylinder

Adam is flying out of the cylinder

Adam is jumping and flying of the cylinder



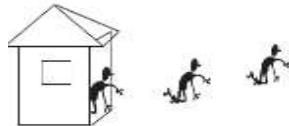
(imagem 5)

He's running out of the house

Adam is dashing out of the house

Adam is running and going out screaming

Adam is running out of the house screaming



(imagem 8)

Adam is crawling out of the house

Adam is creeping out of the house

Adam is crawling out of the house

He's crawling out of the house



(imagem 11)

Adam is getting out the jar

Adam is sneaking out of the jar

Adam is getting out the jar

He's getting out of the box silently

Adam is walking with his hands and knees on the floor

Adam is crawling through the yellow carpet

Adam is walking on the floor through the yellow thing



(imagem 3)

Adam is crawling in the yellow carpet



(imagem 6)

*Adam is dancing
Adam flip in the bar*

*Adam is doing
acrobatics in the bar*

*Adam is doing some
acrobatics through the
wood*



(imagem 9)

*Adam ran and jumped in
the obstacle
Adam lept the hurdle*

*He's running and
jumping the green
obstacle*

*He's running and
jumping the green
obstacle*



(imagem 12)





*Adam is jumping to the
other side
Adam is jumping the gap*

*Adam is jumping to the
other mountain*

*He's running and
jumping to the other side*

Fonte: esta pesquisa.

Participante 9 – Enunciados por teste: grupo controle

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is running the house</i></p>	<p><i>He's running and entering in the house</i></p>	<p><i>Adam is running and entering in house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>He is jumping in a pool</i> <i>He is diving in a pool</i></p>	<p><i>He's jumping in the pool</i></p>	<p><i>Adam is jumping in river</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>He is crawling in a house</i></p>	<p><i>He's crawling for the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling for the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>He is falling the bar and fall in a net</i> <i>He is tumble in the bar in a net</i></p>	<p><i>He's falling in the net</i></p>	<p><i>He's jumping in the net</i></p>



(imagem 2)

*He is jumping
He is flying of the cylinder*

He's flying of the jar

Adam is flying the jar

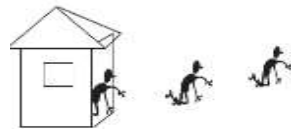


(imagem 5)

*He is leaving and running
He is leaving the house
and dash*

He's running

*He's running in the
house*

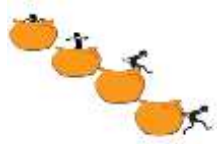


(imagem 8)

*He is leaving the house
crawling
He is leaving the house
and creep*

*He's crawling out of the
house*

*He's crawling out of the
house*







(imagem 11)

*He is leaving the jar
He's leaving the jar and
sneak*

*He's getting out of the
jar*

He's outside the jar

Participante 10 – Enunciados por teste: grupo controle

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>He entered in the house</i> <i>Adam run to the house</i></p>	<p><i>Adam is running to enter in house</i></p>	<p><i>Adam is going in the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam jumped in water</i> <i>Adam dived in pool</i></p>	<p><i>Adam is jumping in the pool</i></p>	<p><i>Adam is jumping in the puddle</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is crawling to the enter in house</i></p>	<p><i>Adam is crawling to the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling to the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam is balacing a bar and fall in the net</i> <i>Adam is balancing a bar and tumble in net</i></p>	<p><i>Adam is balacing a bar and fall in the net</i></p>	<p><i>Adam feel in the net</i></p>



(imagem 2)

Adam is flying *Adam is flying to the out* *Adam is out of the*
Adam is flying to the out of *of the cylinder* *cylinder*
cylinder



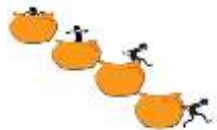
(imagem 5)

Adam is out house *Adam is running to the* *Adam is out of the house*
Adam dash to out house *out of the house*



(imagem 8)

Adam is crawling to the *Adam is crawling to the* *Adam is crawling to the*
out house *out of the house* *out of the house*
Adam is creeping to the
out house



(imagem 11)

Adam out in jar *Adam is out of the jar* *Adam's out of the pot*
Adam out sneak of the jar



(imagem 3)

Adam is crawling in carpet *Adam is crawling in the* *Adam is walking to the*
carpet *floor*



(imagem 6)

Adam is dancing *Adam is jumping in the bar* *Adam is doing acrobatics jumping in the bar*



(imagem 9)

Adam is jumping in the obstacle *Adam is jumping in the obstacle* *Adam jumped in the obstacle*
Adam is leaping in the hurdle







(imagem 12)

Adam jumped the "abismo" *Adam jumped to the other mountain* *Adam jumped the mountains*
Adam jumped of the gap

Fonte: esta pesquisa.

Participante 11 – Enunciados por teste: grupo controle

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>He is going to house</i> <i>He is running to his house</i></p>	<p><i>He's going home</i></p>	<p><i>He's going to his house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>He is swimming on a pool</i> <i>He is diving on the pool</i></p>	<p><i>He's jumping to the pool</i></p>	<p><i>He's jumping to the pool</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>He is crawling into the house</i></p>	<p><i>He's crawling into the house</i></p>	<p><i>He's crawling into the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>He's jumping with his friends</i> <i>He is tumbling on a net</i></p>	<p><i>He fell on the net</i></p>	<p><i>He falls and some people help him</i></p>



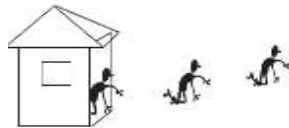
(imagem 2)

He is jumping in the swimming pool *Adam is jumping out of the pool* *Adam is jumping out of the pool*
He is flying onto the cylinder



(imagem 5)

He is running out to the house *He's going out of the house* *He's going out of the house*
He is dashing out to the house *because something is wrong* *house and he's scared*



(imagem 8)

He is crawling out of the house *He's crawling out of the house* *He's crawling out of the house*
He is creeping out of the house



(imagem 11)

He is going out of the jar *He's getting out of the jar* *He's getting out of the jar*
He is sneaking of a jar *pan*



(imagem 3)

He was walking (with hands and knees) on the floor *He's crawling on a yellow carpet* *He's crawling on a yellow carpet*
He was crawling passing on the yellow carpet



(imagem 6)

He is dancing on a bar in the saloon *He's dancing and jumping the bar* *He's doing ballet onto a wood table*
He is flipping on a bar at the saloon



(imagem 9)





He is running on a race and leaping on the hurdle *He's jumping the obstacle* *He's running and jumping the obstacle*



(imagem 12)

He's jumping over the hole *He's jumping over a hole to go to the other side* *He's jumping over a hole*

Participante 12 – Enunciados por teste: grupo controle

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>He's going to a house</i> <i>Adam is running for his home</i></p>	<p><i>He is going inside the house</i></p>	<p><i>Adam is entering in a home</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is jumping in the water</i> <i>Adam is diving in the pool</i></p>	<p><i>He is jumping in the pool</i></p>	<p><i>Adam is jumping on a pool</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is crawling for home</i></p>	<p><i>He is crawling into the house</i></p>	<p><i>He's entering in a house walking with his hands and feet</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>He is working in a circus</i> <i>He tumbles of the line and the people hold him with a net</i></p>	<p><i>He fell in a net</i></p>	<p><i>He's falling in net</i></p>



(imagem 2)

*Adam is trying to jump out of the circle
Adam is flying away of the cylinder*

He is flying away from the circle

Adam is inside a big box and then he's flying outside

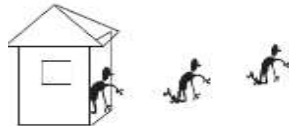


(imagem 5)

*Adam went out running and screaming
Adam dashed out of his home*

Adam run out of the house

Adam is running outside his home

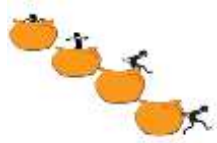


(imagem 8)

*He's crawling out the house
Adam is creeping out the house*

Adam is crawling to outside of the home

Adam is crawling to outside of the home



(imagem 11)

*Adam left a jar
Adam left sneaking the jar*

Adam is leaving the bottle slowly

He's in the bottle and then he's outside the bottle

Adam is searching something in the carpet

He is crawling on the carpet

He's crawling and then he is on a square and out



(imagem 3)

*Adam is crawling through
(across) the carpet*



(imagem 6)

*Adam is dancing
Adam is flipping the bar*

*Adam is flipping in the
bar*

*Adam is doing
acrobatics in a
plataform*



(imagem 9)

*Adam is running for
jumping the bar
Adam is running for leap
the hurdle*

*He's running and then
jumping a bar*

*He's running and then
jumping an obstacle*







(imagem 12)

*Adam jumped the hole
Adam jumped the gap*

He's jumping in the hole

He's jumping in the hole

Participante 13 – Enunciados por teste: grupo controle

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p>Adam entered in house Adam is running to the house</p>	<p>Adam is running into the house</p>	<p>Adam runned into a house</p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p>Adam is jumping in the water Adam is diving in the pool</p>	<p>Adam is diving into the pool</p>	<p>Adam dived into the pool</p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p>Adam is walking with the hands in the floor Adam is crawling into the house</p>	<p>Adam is crawling into the house</p>	<p>Adam crawled into the house</p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p>Adam is jumping in a trampoline Adam is tumbling in the net</p>	<p>Adam is tumbling into the net</p>	<p>Adam tumbled into the net</p>



(imagem 2)

Adam is flying out of the box
Adam is flying from the cylinder

Adam is flying out of the cylinder

Adam flyed out a jar



(imagem 5)

Adam is running from something like a fire
Adam is dashing from the house

Adam is dashing out the house

Adam dashed out the house



(imagem 8)

Adam is walking from the house
Adam is creeping from the house

Adam is creeping out the house

Adam crawled out the house



(imagem 11)

He is going out of the box and jumping one to another like a stair
Adam sneaked out of the jar

Adam is sneaking out the jar

Adam sneaked out the jar



(imagem 3)

Adam is crawling in the yellow thing
Adam is crawled in the carpet

Adam is crawling over the carpet

Adam crawled over a carpet



(imagem 6)

Adam is dancing
Adam is jumping this thing
in the floor with his hands
in the opposit way
Adam is flipping in the bar

Adam is flipping over
Adam flipped over a bar
the bar



(imagem 9)

He jumped an abstacle
Adam leaped the hurdle

Adam is leaping over
Adam jumped the
the hurdle hurdle







(imagem 12)

Adam jumped the abism
Adam jumped the gap

Adam is jumping over
Adam jumped over the
the gap gap

Fonte: esta pesquisa.

Participante 14 – Enunciados por teste: grupo tratamento

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is running and get up in a home</i></p>	<p><i>Adam is running into a house</i></p>	<p><i>He's running into a house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is swimming</i> <i>Adam is diving in a pool</i></p>	<p><i>Adam is diving into a pool</i></p>	<p><i>Adam is diving into a lake</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is going in a home</i> <i>Adam is crawling in a house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into a house</i></p>	<p><i>Adam is creeping into a house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam is falling</i> <i>Adam is tumbling in a net</i></p>	<p><i>Adam is tumbling out of the bar</i></p>	<p><i>Adam tumbled over a net</i></p>



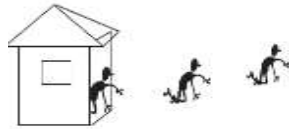
(imagem 2)

Adam is flying out of a box *Adam is flying out of the* *He's flying out of a*
Adam is flying out of a *cylinder* *cylinder*
cylinder



(imagem 5)

Adam is running out of a *Adam is dashing out of* *Adam is dashing out of a*
house with his handas in *the house* *house*
the air
Adam is dashing of a
house



(imagem 8)

Adam is going to outside of *Adam is creeping out of* *Adam is crawling out of*
a house *the house* *a house*
Adam is creeping to
outside of a house



(imagem 11)

Adam is getting out of a *Adam is sneaking out of* *Adam is sneaking out of*
thing *the jar* *a jar*
Adam is sneaking of a jar



(imagem 3)

*He is walking in direction
of a thing
He is crawling in a carpet*

*Adam is crawling over
the carpet*

*Adam is crawling over a
carpet*



(imagem 6)

*Adam is jumping of a piece
of wood
Adam is flipping and
jumping out a bar*

*Adam is flipping over
the bar*

*Adam is flipping over a
table*



(imagem 9)

*Adam is running and
jumping out a bar
Adam is leaping out a
hurdle*

*Adam is leaping over the
bar*

*Adam is leaping over a
bar*







(imagem 12)

*Adam is jumping
Adam is jumping in a gap*

*Adam is jumping over a
canyon*

*Adam is jumping a
“precipício”*

Participante 15 – Enunciados por teste: grupo tratamento

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is running for the house</i></p>	<p><i>Adam is running into the house</i></p>	<p><i>Adam run into the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is swimming</i> <i>Adam is diving in pool</i></p>	<p><i>Adam is diving into the water</i></p>	<p><i>Adam dive into the water</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is walking with the hands for the house</i> <i>Adam is crawling for the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>	<p><i>Adam Adam crawl into the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam was walking but he down the net</i> <i>Adam tumbled in net</i></p>	<p><i>Adam is tumbling over the net</i></p>	<p><i>Adam tumble over a net</i></p>



(imagem 2)

Adam is leaving the box flying *Adam is flying out the cylinder* *Adam fly out the jar*
Adam is leaving the cylinder flying



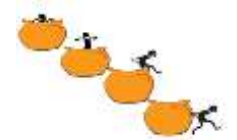
(imagem 5)

Adam is scared and left running the house *Adam is dashing out the house* *Adam dash out the house*
Adam dashed in the house



(imagem 8)

Adam left the house walking with the hands *Adam is creeping out the house* *Adam creep out the house*
Adam left creeping the house



(imagem 11)

Adam left the box *Adam is sneaking out the jar* *Adam sneak out the jar*
Adam left sneaking the jar



(imagem 3)

Adam is crawling *Adam is crawling over the carpet* *Adam creep over the carpet*

*Adam is crawling the
yellow carpet*



(imagem 6)

*Adam is dancing
Adam is flipping the bar*

*Adam is flipping over
Adam leap over the bar
the bar*



(imagem 9)

*Adam is running
Adam is leaping the hurdle*

*Adam is leaping over the
Adam leap over the
hurdle hurdle*







(imagem 12)

*Adam is jumping the
mountain to the other side
Adam is jumping the gap*

*Adam is jumping over
Adam jump over the
the gap mountain*

Fonte: esta pesquisa.

Participante 16 – Enunciados por teste: grupo tratamento

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is walking in direction at house</i> <i>Adam is running in direction at house</i></p>	<p><i>Adam is running into the house</i></p>	<p><i>Adam is running in the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is swimming</i> <i>Adam is diving in pool</i></p>	<p><i>Adam is diving into the river</i></p>	<p><i>Adam is diving into the pond</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is walking in direction at house</i> <i>Adam is crawling in direction at house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam is jumping in net</i> <i>Adam is tumbling in the net</i></p>	<p><i>Adam is tumbling into the net</i></p>	<p><i>Adam tumbled in the red net</i></p>



(imagem 2)

Adam is flying

Adam is outside flying the cylinder

Adam is flying out of the circle

Adam is flying out of the circle



(imagem 5)

Adam is outside the house running
Adam is dashing in the house

Adam is dashing out of the house

Adam is dashing out of the house



(imagem 8)

Adam is walking outside the house
Adam is creeping in outside the house

Adam is creeping out of the house

Adam is creeping out of the house



(imagem 11)

Adam is walking outside the jar
Adam is sneaking in the jar

Adam is going out of the jar

Adam is sneaking out of the jar



(imagem 3)

Adam is crawling the square
Adam is crawling in the carpet

Adam is creeping into the carpet

Adam is crawling out (off) the carpet



(imagem 6)

Adam is dancing *Adam is flipping over* *Adam is flipping in the*
Adam is flipping in the bar *the bar* *bar*



(imagem 9)

Adam is jumping *Adam is jumping over* *Adam is jumping the*
Adam is leaping the hurdle *the obstacle* *hurdle*







(imagem 12)

Adam is jumping in the *Adam is jumping over* *Adam is jumping the*
mountain *the mountain* *mountains*
Adam is jumping in the
gap

Fonte: esta pesquisa.

Participante 17 – Enunciados por teste: grupo tratamento

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is running</i> <i>Adam is running to the house</i></p>	<p><i>Adam is dashing into the house</i></p>	<p><i>Adam is running to the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam jumped to the water</i> <i>Adam diving to the water of the pool</i></p>	<p><i>Adam is diving into the pool</i></p>	<p><i>Adam is jumping in the pool</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is going into the house</i> <i>Adam is crawling into the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam is jumping</i> <i>Adam is tumbling to the net</i></p>	<p><i>Adam tumbled into the net</i></p>	<p><i>Adam is tumbling in the net</i></p>



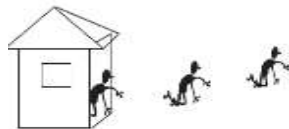
(imagem 2)

Adam is flying *Adam is flying out to the* *Adam is flying out of the*
Adam is exited of the *cylinder* *tub*
cylinder and he is flying



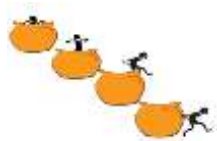
(imagem 5)

Adam existed to the house *Adam is dashing out of* *Adam is running out of*
Adam is dashing of the *the house* *the house*
house



(imagem 8)

Adam is crawling of the *Adam is crawling out of* *Adam is crawling out of*
house *the house* *the house*
Adam is creeping to the
house



(imagem 11)

Adam goes out to the bag *Adam is sneaking out of* *Adam is sneaking out of*
Adam is sneaking out the *the jar* *the jar*
jar



(imagem 3)

Adam is crawling in the carpet and he goes out to the carpet

Adam is crawling over the carpet

Adam is crawling over the carpet



(imagem 6)

Adam flipped the bar

Adam is flipping over of the bar

Adam is flipping over the bar



(imagem 9)

Adam jumped for the obstacle
Adam is leaping to hurdle

Adam is leaping over the hurdle

Adam is jumping on the hurdle



(imagem 12)





Adam is jumping to the other side
Adam is jumping the gap

Adam is jumping over the gap

Adam is jumping over the gap

Fonte: esta pesquisa.

Participante 18 – Enunciados por teste: grupo tratamento

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is running and he comes to the house</i> <i>He run into the house</i></p>	<p><i>Adam is running into the house</i></p>	<p><i>Adam is going to the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>He jumped into the water</i> <i>He dived into the pool</i></p>	<p><i>Adam is diving into the water</i></p>	<p><i>Adam is jumping into the water</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>He is slowly entering the house</i> <i>He is crawling to the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>He was walking and then he feel into a trampolin</i> <i>He tumbled to the net</i></p>	<p><i>He is falling on the net</i></p>	<p><i>Adam is falling on a net</i></p>



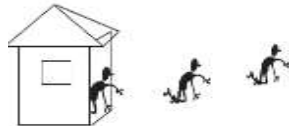
(imagem 2)

*He is flying out of the box
He is flying out the
cylinder* *Adam is jumping out of
the cylinder* *Adam is flying out of the
cylinder*



(imagem 5)

*He is running and
screaming from the house
He is dashing from the
house* *He is running out of the
house and he's panicing* *Adam is running out of
the hosue*



(imagem 8)

*He is creeping from the
house* *Adam is crawling out
the house* *Adam is crawling out of
the house*



(imagem 11)

*He is coming out from the
jar
He is sneaking from the jar* *Adam is sneaking out
the jar* *Adam is sneaking out of
a jar*



(imagem 3)

*He is crawling to the
yellow block and moving
foward
He is crawling to the
carpet and moving foward* *Adam is crawling over
the carpet* *Adam is crawling over
the carpet*



(imagem 6)

*He is flipping
He is flipping on the bar*

*He's flipping over the
bar*

*Adam is flipping on the
bar*



(imagem 9)

*He is jumping an abstacle
He is leaping the hurdle*

*He's jumping over the
obstacle*

*Adam is jumping over
an obstacle*



(imagem 12)





*He is jumping a hole
He is jumping a gap*

*He's jumping over a
hole*

*Adam is jumping over a
hole*

Fonte: esta pesquisa.

Participante 19 – Enunciados por teste: grupo tratamento

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is walking to the house</i> <i>Adam is running to the house</i></p>	<p><i>Adam ran into a house</i></p>	<p><i>Adam is running into a house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is jumping into the pool</i> <i>Adam is diving into the pool</i></p>	<p><i>Adam dived into a pool</i></p>	<p><i>Adam is diving into a pool</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is crawling to the house</i></p>	<p><i>Adam crawled into a house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into a house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam is walking but he falls and he was got by his friends</i> <i>Adam tumbled and his friends got him with the net</i></p>	<p><i>Adam feel and his friends got him with a net</i></p>	<p><i>Adam is walking on a line but he falls into a net</i></p>



(imagem 2)

*He is jumping over the box
Adam is flying over the
cylinder*

Adam flew out of a box

*Adam is flying out of the
circle*

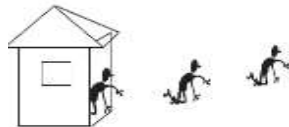


(imagem 5)

*He is running out of the
house
Adam is dashing out of the
house*

*Adam dashed out of a
house*

*Adam is running out of
the house*

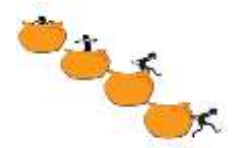


(imagem 8)

*Adam is crawling out of
the house
Adam is creeping out of
the house*

*Adam is creeping out of
a house*

*Adam is crawling out of
a house*



(imagem 11)

*Adam is getting out slowly
of the bowl
Adam is getting out sneak
of the jar*

*Adam is sneaking out of
a jar*

*Adam is sneaking out of
a jar*



(imagem 3)

*He passed away to the yellow block
He is crawling into the carpet*

Adam is crawling over a carpet

Adam is crawling over a carpet



(imagem 6)

*He is jumping out of the other side of the wall
He is flipping over the other side of the bar*

Adam flipped over a bar

Adam is jumping over a bar



(imagem 9)

*He is jumping
He is leaping over the hurdle*

Adam is leaping over a hurdle

Adam is leaping over a hurdle







(imagem 12)

*He is jumping to the other side of the place
He is jumping over the gap to become to the other place*

Adam is jumping over a hole

Adam is jumping over a mountain

Participante 20 – Enunciados por teste: grupo tratamento

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is going in the house</i> <i>Adam is running going to the house</i></p>	<p><i>Adam is running into the house</i></p>	<p><i>Adam is running into the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is jumping for a swimming</i> <i>Adam is diving to the pool</i></p>	<p><i>Adam is diving to the pool</i></p>	<p><i>Adam is diving to the pool</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is walking to the house</i> <i>Adam is crawling to the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam is falling in the net</i> <i>Adam tumbled in the net</i></p>	<p><i>Adam fell into the net</i></p>	<p><i>Adam fell into the net</i></p>



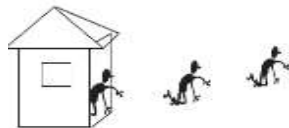
(imagem 2)

Adam is flying out the box *Adam flew out of the box* *Adam is flying out the cylinder*
Adam is flying out the cylinder



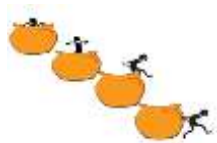
(imagem 5)

Adam is running out of the house *Adam is dashing out of the hosue* *Adam is dashing out of a house*
Adam is dashing out of the house



(imagem 8)

Adam is crawling of the house *Adam is crawling out of the house* *Adam is crawling out of the house*
Adam is creeping of the house



(imagem 11)

Adam is going out of this *Adam is sneaking out of the jar* *Adam is sneaking out of the jar*
Adam is sneaking out of the jar



(imagem 3)

Adam passed to the yellow box
Adam crawled on the yellow carpet

Adam is crawling over the carpet

Adam is crawling on the carpet



(imagem 6)

Adam is flipping on the bar

Adam flipped over the bar

Adam is flipping over the bar



(imagem 9)

Adam jumped over the box
Adam leaped on the hurdle

Adam jumped over the hurdle

Adam is jumping over the bar



(imagem 12)





Adam leaped to the other side
Adam jumped the gap

Adam jumped over the gap

Adam jumps to the "abismo"

Fonte: esta pesquisa.

Participante 21 – Enunciados por teste: grupo tratamento

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is going to house</i> <i>Adam is running to house</i></p>	<p><i>Adam is running into the house</i></p>	<p><i>Adam is running in the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is swimming</i> <i>Adam is diving at a pool</i></p>	<p><i>Adam is diving into the river</i></p>	<p><i>Adam is diving in the lake</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is going to the home</i> <i>Adam is crawling for the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling for the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam is falling</i> <i>Adam tumbled on the net</i></p>	<p><i>Adam is tumbling onto the net</i></p>	<p><i>Adam is falling on the net</i></p>



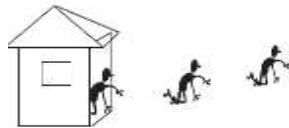
(imagem 2)

Adam is flying *Adam is flying out of the* *Adam is flying the*
Adam is in the cylinder but *cylinder* *cylinder*
he is flying



(imagem 5)

Adam is leaving house *Adam is dashing out of* *Adam is running scared*
Adam is leaving dashing *the house* *out of the house*
on the house



(imagem 8)

Adam is leaving the house *Adam is creeping out of* *Adam is crawling in the*
creeping *the hosue* *house*



(imagem 11)

Adam is leaving on the jar *Adam is sneaking out of* *Adam is leaving the jar*
Adam is sneaking in the jar *the jar*



(imagem 3)

Adam is crawling in the yellow carpet

Adam is crawling onto the carpet yellow

Adam is crawling on the carpet



(imagem 6)

He is doing physical activity

Adam is flipping himself

Adam is doing acrobatics

He is flipping on the bar



(imagem 9)

Adam is leaping on the hurdle

Adam is jumping over the obstacle

Adam is jumping on the bar



(imagem 12)

Adam is jumping for the other side





Adam is jumping over the gap

Adam is jumping to the other side

Adam is jumping on the gap

Fonte: esta pesquisa.

Participante 22 – Enunciados por teste: grupo tratamento

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam was running then entered the house</i></p>	<p><i>Adam is running into the house</i></p>	<p><i>Adam is running into the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam was jumping into the water</i> <i>Adam was diving into the water</i></p>	<p><i>Adam is diving into the river</i></p>	<p><i>Adam is diving into the river</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam was walking just like a baby into the house</i> <i>Adam was crawling into the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam's friends made him jump</i> <i>Adam tumbled on the net</i></p>	<p><i>He's tumbling onto the net</i></p>	<p><i>He fell on the net</i></p>



(imagem 2)

*Adam is in some kind of a box and he flew
Adam was stuck in the cylinder then he flew*

Adam is flying out of the cylinder

Adam is flying from the cylinder

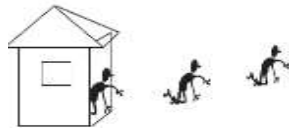


(imagem 5)

*Adam got scared and ran away of the house
Adam dashed of the house*

Adam is running out of the house

Adam is running out of the house

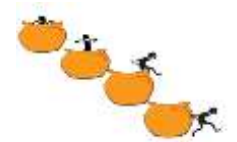


(imagem 8)

*Adam got out of the house just like a baby
Adam crept of the house*

Adam is creeping out of the house

He is crawling and going away



(imagem 11)

*Adam was inside the recipiente and went out with difficulty
Adam sneaked of the jar*

Adam is sneaking out of the jar

He is walking away from the jar



(imagem 3)

Adam crawled on the white part and the yellow part Adam crawled on the floor, on the carpet and on the floor again

Adam is crawling over the carpet

Adam is crawling over the carpet



(imagem 6)

Adam was practicing ballet then he holds the floor and his feet were up him Adam was flipping around the bar

Adam is flipping over the wood

Adam is flipping around the bar



(imagem 9)

Adam was running then he jumped over the object and ran again Adam leaped the hurdle and he got running again

Adam is jumping over the obstacle

He is jumping over the hurdle







(imagem 12)

Adam was running through the mountains Adam was jumping through the mountains and he jumped over a gap

Adam is jumping over the gap

He is jumping over the gap

Participante 23 – Enunciados por teste: grupo tratamento

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is running to the home</i></p>	<p><i>Adam is running into the home</i></p>	<p><i>He's running into the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is jumping to the swim</i> <i>Adam is jumping because he likes to dive in the pool</i></p>	<p><i>Adam is diving into the pool</i></p>	<p><i>He's diving into the pool</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is walking to the home</i> <i>Adam is crawling to the house because he wants to enter in the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>	<p><i>He's crawling into the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam is jumping</i> <i>Adam tumbled in the net</i></p>	<p><i>Adam is tumbling onto the net</i></p>	<p><i>He's falling over the net*</i></p>



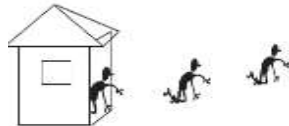
(imagem 2)

Adam is flying *Adam is flying out of the* *He's flying out of a*
Adam is flying over the *box* *cylinder*
cylinder



(imagem 5)

Adam is running to the *Adam is dashing out of* *He's running out of the*
house and he is scared *the house* *house*
Adam is dashing to the
house and he is scared



(imagem 8)

Adam is crawling to the *Adam is crawling out of* *He's crawling out of the*
house *the home* *house*
Adam is creeping to the
house



(imagem 11)

Adam is leaving the box *Adam is sneaking out of* *He's sneaking out of the*
Adam is leaving the jar *the jar* *jar*
sneaking



(imagem 3)

Adam is crawling to the *Adam is crawling over* *He's crawling over the*
yellow carpet *the carpet* *carpet*



(imagem 6)

Adam is dancing *Adam is flipping over* *He's flipping over the*
Adam is flipping by himself *the bar* *bar*
and he jumped the bar



(imagem 9)

Adam is running and *Adam is jumping over* *He's jumping over the*
jumping the obstacle *the hurdle* *bar*
Adam is running and he is
leaping the hurdle







(imagem 12)

Adam is running because *Adam is jumping over* *He's jumping over the*
he needs to jump the gap *the gap* *space*
He is jumping the gap

Fonte: esta pesquisa.

Participante 24 – Enunciados por teste: grupo tratamento

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is going to house</i> <i>Adam is running to house</i></p>	<p><i>Adam is running into the house</i></p>	<p><i>Adam is running in the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is swimming</i> <i>Adam is diving at a pool</i></p>	<p><i>Adam is diving into the river</i></p>	<p><i>Adam is diving in the lake</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is going to the home</i> <i>Adam is crawling for the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>	<p><i>Adam is crawling for the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam is falling</i> <i>Adam tumbled on the net</i></p>	<p><i>Adam is tumbling onto the net</i></p>	<p><i>Adam is falling on the net</i></p>



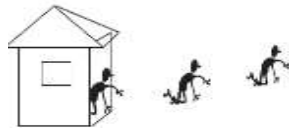
(imagem 2)

<i>Adam is flying</i>	<i>Adam is flying out of the</i>	<i>Adam is flying the</i>
<i>Adam is in the cylinder but</i>	<i>cylinder</i>	<i>cylinder</i>
<i>he is flying</i>		



(imagem 5)

<i>Adam is leaving house</i>	<i>Adam is dashing out of</i>	<i>Adam is running scared</i>
<i>Adam is leaving dashing</i>	<i>the house</i>	<i>out of the house</i>
<i>on the house</i>		



(imagem 8)

<i>Adam is leaving the house</i>	<i>Adam is creeping out of</i>	<i>Adam is crawling in the</i>
<i>creeping</i>	<i>the hosue</i>	<i>house</i>



(imagem 11)

<i>Adam is leaving on the jar</i>	<i>Adam is sneaking out of</i>	<i>Adam is leaving the jar</i>
<i>Adam is sneaking in the jar</i>	<i>the jar</i>	



(imagem 3)

Adam is crawling in the yellow carpet Adam is crawling onto the carpet yellow Adam is crawling on the carpet



(imagem 6)

He is doing physical activity Adam is flipping himself Adam is doing acrobatics
He is flipping on the bar



(imagem 9)





Adam is leaping on the hurdle Adam is jumping over the obstacle Adam is jumping on the bar



(imagem 12)

Adam is jumping for the other side Adam is jumping over the gap Adam is jumping to the other side
Adam is jumping on the gap

Participante 25 – Enunciados por teste: grupo tratamento

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam is running to his house</i></p>	<p><i>Adam ran into a house</i></p>	<p><i>Adan ran in the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is diving in the water</i> <i>Adam is diving in the pool</i></p>	<p><i>Adam dived into the water</i></p>	<p><i>Adam is diving in the water</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is walking to his house</i> <i>Adam is crawling to his house</i></p>	<p><i>Adam sneaked into a house</i></p>	<p><i>Adam crawled in the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam is jumping</i> <i>Adam tumbled in the net</i></p>	<p><i>Adam tumbled over a net</i></p>	<p><i>Adam fell in the net</i></p>



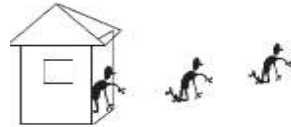
(imagem 2)

Adam is jumping *Adam flew out of a box* *Adam is flying in the box*
Adam is flying in the
cylinder



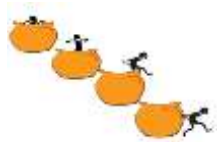
(imagem 5)

Adam left the house scared *Adam dashed out of a* *Adam dashed the house*
Adam is leaving the house *house*
dashing



(imagem 8)

Adam left the house *Adam crept out of the* *Adam crept out of the*
crawling *house* *house*
Adam left the house
creeping



(imagem 11)

Adam left the jar *Adam sneaked out of a* *Adam sneaked the jar*
Adam is sneaking in jar *jar*



(imagem 3)

Adam is crawling in carpet Adam crawled over the carpet Adam is crawling in the carpet



(imagem 6)

Adam jumped Adam is flipping in bar Adam flipped over the bar Adam is flipping in the bar



(imagem 9)

Adam is jumping Adam is leaping in hurdle Adam leaped over the bar Adam jumped the bar







(imagem 12)

Adam ran and jumped to the other side Adam jumped over a gap Adam jumped for the gap Adam ran and jumped in gap

Fonte: esta pesquisa.

Participante 26 – Enunciados por teste: grupo tratamento

Imagem	Pré-teste	Pós-teste	Teste tardio
 <p>(imagem 1)</p>	<p><i>Adam ran in the house</i></p>	<p><i>Adam is going into a house</i></p>	<p><i>He's running in the house</i></p>
 <p>(imagem 4)</p>	<p><i>Adam is swimming in the river</i> <i>Adam dived in the pool</i></p>	<p><i>Adam is diving in the pool</i></p>	<p><i>He's jumping in the pool</i></p>
 <p>(imagem 10)</p>	<p><i>Adam is walking to the house with his hands and legs</i> <i>Adam is going to his house crawling</i></p>	<p><i>Adam is crawling into the house</i></p>	<p><i>He's crawling in the house</i></p>
 <p>(imagem 7)</p>	<p><i>Adam is jumping</i> <i>Adam tumbled in the net</i></p>	<p><i>Adam tumbled in the net</i></p>	<p><i>Adam fell</i></p>



(imagem 2)

Adam jumped outside the circle

Adam is flying of cylinder

Adam is flying out out the circle

He's flying out of the cylinder



(imagem 5)

Adam exited the house very scared

Adam dashed in the house

Adam is dashing out of a house

He's dashing out of the house



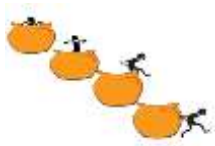
(imagem 8)

Adam exited his house crawling

Adam exited his house creeping

Adam is crawling out of the house

He's crawling out of the house



(imagem 11)

Adam jumped in the bowl

Adam jumped in the bowl

sneak

Adam sneaked out the jar

He's sneaking in the jar



(imagem 3)

*Adam crawled on the floor Adam is crawling over He's crawling in the
Adam crawled in the floor the carpet yellow yellow carpet
where there's a yellow
carpet*



(imagem 6)

*Adam jumped in the bar Adam is flipping over He's flipping in the bar
Adam jumped in the bar to the bar
the other side*



(imagem 9)

*Adam flipped in the bar Adam leaped in the He jumped the hurdle
Adam leaped the hurdle hurdle*



(imagem 12)

*Adam ran and after Adam jumped in the He jumped in the
jumped in the mountain mountain mountain
Adam jumped gap the
mountain*

ANEXO A

IMAGENS DE ESTÍMULO UTILIZAS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Eventos com cruzamento **para dentro** de um espaço delimitado

Run into a house (imagem 1)



Dive into a pool (imagem 4)



Crawl into a house (imagem 10)

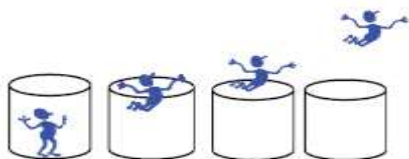


Tumble into a net (imagem 7)



Eventos com cruzamento **para fora** de um espaço delimitado.

Fly out of a cylinder (imagem 2)



Dash out of a house (imagem 5)



Creep out of a house (imagem 8)



Sneak out of a pot (imagem 11)



Eventos com cruzamento **por cima** de uma linha ou plano

Crawl over a carpet (imagem 3)



Flip over a beam (imagem 6)



Leap over a hurdle (imagem 9)



Jump over a gap (imagem 12)



Fonte: Özçalışkan (2013, p. 20-22)