

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS

JOÃO EDUARDO ROEHE

**O PROCESSO INFERENCIAL NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO
LÍNGUA ADICIONAL COM O EMPREGO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA POR
APRENDIZES IDOSOS**

PORTO ALEGRE

2011

JOÃO EDUARDO ROEHE

**O PROCESSO INFERENCIAL NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO
LÍNGUA ADICIONAL COM O EMPREGO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA POR
APRENDIZES IDOSOS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dr. Cristina Becker Lopes Perna

PORTO ALEGRE

2011

JOÃO EDUARDO ROEHE

**O PROCESSO INFERENCIAL NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO
LÍNGUA ADICIONAL COM O EMPREGO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA POR
APRENDIZES IDOSOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof. Dr.

PORTO ALEGRE

2011

Dedico esta dissertação à minha mãe, Francisca Odyá Roehe, e ao meu pai, Aldo Roehe (homenagem póstuma), pelo apoio e amor incondicional que me proporcionam.

AGRADECIMENTOS

Por algum motivo ou outro, nunca agradei a ninguém nos trabalhos de conclusão de curso que desenvolvi. Desta vez, tenho muitas pessoas a agradecer.

Primeiramente quero agradecer a Deus, por ter me devolvido a visão, sem a qual este trabalho provavelmente não teria sido feito.

Agradeço também a meus amigos e familiares por terem me apoiado e me dado forças para seguir em frente, quando eu mesmo não acreditava que seria capaz.

Agradeço às minhas colegas do grupo de estudo Pragmática +, em especial à Sun Yuqi (Trista) e à Karina Molsing.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, em especial à professora Ana Maria Coelho Silva Wertheimer e à professora Maity Siqueira pelo imenso apoio proporcionado.

Agradeço também à professora e minha orientadora Cristina Becker Lopes Perna, pelos vários anos em que trabalhamos juntos e por ter me ajudado a desenvolver esta dissertação. Grande parte do profissional que sou hoje deve-se aos conhecimentos que me proporcionou.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

Eu lhes serei eternamente grato.

RESUMO

Esse trabalho disserta sobre a aprendizagem de expressões idiomáticas em Inglês como Língua Adicional por aprendizes idosos, estando inserido na grande área da Linguística, com base em teorias da aquisição de língua adicional.

Mais especificamente, trata-se de uma pesquisa feita a partir da aplicação de um instrumento que visa a verificar o processo inferencial acerca de expressões idiomáticas da Língua Inglesa como língua adicional, com e sem equivalência com o português, relacionadas a partes do corpo, por aprendizes idosos falantes de português brasileiro como língua materna, através de uma instrução com o emprego de tomada de consciência.

Os resultados obtidos indicam que não houve grande aumento no número de acertos do pré para o pós-teste no que tange às expressões idiomáticas que apresentam não-equivalência com o português, e que houve leve aumento no que tange às expressões idiomáticas que apresentam equivalência com o português.

Palavras-chave: Língua Adicional, Aprendizes Idosos, Inferênciação, Tomada de Consciência, Expressões Idiomáticas.

ABSTRACT

This thesis analyzes the learning of English idioms as an additional language by elderly learners, being part of the Linguistics and Psychology areas, and it is based on additional language acquisition theories.

Specifically, it is carried through the usage of an instrument which aims at verifying the inferential process about English idioms as an additional language, related to body parts, equivalent and non-equivalent to Portuguese, by elderly learners who speak Brazilian Portuguese as their Mother Tongue, through an awareness raising-based instruction.

Keywords: Additional Language, Elderly Learners, Inference, Awareness Raising, Idioms.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Resultado do teste TOEIC como pré-teste.....	64
Quadro 02 - Resultado do teste TOEIC como pós-teste.....	66
Quadro 03 - Comparação dos resultados do teste TOEIC como pré e pós-teste.....	67
Quadro 04 - Resultado do teste sobre Els como pré-teste.....	70
Quadro 05 - Resultado do teste sobre Els como pós-teste.....	71
Quadro 06 - Comparação entre o teste sobre Els como pré e pós-teste.....	72
Quadro 07 - Comparação entre o teste sobre Els como pré e pós-teste em porcentagem.....	73
Quadro 08 - Comparação entre o teste TOEIC e o teste sobre Els como pré e pós- testes.....	75
Quadro 09 - Comparação entre o teste TOEIC e o teste sobre Els como pré-testes em porcentagem.....	75
Quadro 10 - Comparação entre o teste TOEIC e o teste sobre Els como pós-testes.....	77
Quadro 11 - Comparação entre o teste TOEIC e o teste sobre Els como pós-testes em porcentagem.....	78
Quadro 12 - Mudanças no teste TOEIC e no teste sobre Els como pós-testes em porcentagem.....	80
Quadro 13 - Comparação entre as Els com equivalência e sem equivalência com o português no pré-teste.....	82
Quadro 14 - Comparação entre as Els com equivalência e sem equivalência com o português no pós-teste.....	85
Quadro 15 - Comparação entre as Els com equivalência com o português no pré e no pós-teste.....	88
Quadro 16 - Comparação entre as Els com equivalência com o português no pré e no pós-teste em porcentagem.....	88
Quadro 17- Mudanças nas Els com equivalência com o português no pré e no pós- teste em porcentagem.....	89

Quadro 18 - Comparação entre as EIs sem equivalência com o português no pré e no pós-teste.....	92
Quadro 19 - Comparação entre as EIs sem equivalência com o português no pré e no pós-teste em porcentagem	92
Quadro 20 - Mudanças nas EIs sem equivalência com o português no pré e no pós-teste em porcentagem.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI – Expressão Idiomática

LA – Língua Adicional

LM – Língua Materna

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	APRENDIZES IDOSOS E A APRENDIZAGEM DE LA.....	17
2.1	APRENDIZES IDOSOS.....	17
2.2	APRENDIZAGEM DE LA POR APRENDIZES IDOSOS.....	19
2.3	BENEFÍCIOS PARA OS IDOSOS EM UTILIZAR UMA LA.....	21
3	A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL (LA).....	25
3.1	LÍNGUA ADICIONAL E COGNIÇÃO.....	28
3.2	O PERÍODO SENSÍVEL DA CRIANÇA.....	31
3.3	MUDANÇAS COGNITIVAS RELACIONADAS À IDADE.....	33
3.4	ENVELHECIMENTO E MEMÓRIA.....	37
3.5	CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO.....	40
3.6	APRENDIZAGEM IMPLÍCITA E EXPLÍCITA.....	42
3.7	INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA.....	44
3.8	TOMADA DE CONSCIÊNCIA.....	45
3.9	INFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE LA.....	48
	
4	LÉXICO.....	52
4.1	ABORDAGEM LEXICAL.....	53
4.2	ESTUDOS SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÉXICO.....	55
4.2.1	ABORDAGEM COMPUTACIONAL.....	57
4.3	EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS.....	58
	
5	METODOLOGIA.....	61
5.2	SUJEITOS.....	61
5.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	62
	
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	64
6.1	TESTE TOEIC DE PROFICIÊNCIA EM INGLÊS.....	64
6.1.1	RESULTADO DO TESTE TOEIC COMO PRÉ-TESTE.....	64
6.1.2	RESULTADO DO TESTE TOEIC COMO PÓS-TESTE.....	66
6.1.3	COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DO TESTE TOEIC COMO PRÉ E PÓS-TESTE... ..	67
6.2	TESTE SOBRE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS.....	69
6.2.1	RESULTADO DO TESTE SOBRE EIS COMO PRÉ-TESTE.....	69
6.2.2	RESULTADO DO TESTE SOBRE EIS COMO PÓS-TESTE.....	71
6.2.3	COMPARAÇÃO ENTRE O TESTE SOBRE EIS COMO PRÉ E PÓS-TESTE.....	72
6.3	COMPARAÇÃO ENTRE O TESTE TOEIC E O TESTE SOBRE EIS.....	74

6.3.1	COMPARAÇÃO ENTRE O TESTE TOEIC E O TESTE SOBRE EIS COMO PRÉ-TESTES	75
6.3.2	COMPARAÇÃO ENTRE O TESTE TOEIC E O TESTE SOBRE EIS COMO PÓS-TESTES.....	77
6.4	ANÁLISE DOS TESTES SOBRE EIS QUANTO AO TIPO DE EI.....	81
6.4.1	COMPARAÇÃO ENTRE AS EIS COM EQUIVALÊNCIA E SEM EQUIVALÊNCIA COM O PORTUGUÊS NO PRÉ-	82
6.4.1.1	COMPARAÇÃO ENTRE AS EIS COM EQUIVALÊNCIA E SEM EQUIVALÊNCIA COM O PORTUGUÊS NO PÓS-TESTE.....	84
6.4.2	COMPARAÇÃO ENTRE AS EIS COM EQUIVALÊNCIA COM O PORTUGUÊS NO PRÉ E PÓS-TESTE.....	87
6.4.3	COMPARAÇÃO ENTRE AS EIS SEM EQUIVALÊNCIA COM O PORTUGUÊS NO PRÉ E PÓS-TESTE	91
7	CONCLUSÕES.....	96
	REFERÊNCIAS.....	100
	ANEXO A – TESTE TOEIC.....	105
	ANEXO B – TESTE SOBRE AS PARTES DO CORPO.....	108
	ANEXO C – CANÇÃO HEAD AND SHOULDERS.....	109
	ANEXO D – GRAVURA DO CORPO HUMANO.....	110
	ANEXO E – ÓRGÃOS HUMANOS.....	111
	ANEXO F – EXERCÍCIO SOBRE PARTES DO CORPO E ÓRGÃOS.....	113
	ANEXO G – DIAGRAMA DAS MÃOS E DA BOCA.....	114
	ANEXO H – ATIVIDADE SOBRE AS PARTES DO CORPO HUMANO.....	115
	ANEXO I – O ESQUELETO HUMANO 1.....	116
	ANEXO J – O ESQUELETO HUMANO MONTÁVEL.....	117
	ANEXO K – O ESQUELETO HUMANO 2.....	118
	ANEXO L – AS PARTES DO CORPO HUMANO.....	119
	ANEXO M – TESTE SOBRE EIS PRÉ-TESTE.....	120
	ANEXO N – THE UNICORN IN THE GARDEN TEXTO.....	121
	ANEXO O – THE UNICORN IN THE GARDEN PERGUNTAS.....	122
	ANEXO P – THE LITTLE RED HEN TEXTO.....	123
	ANEXO Q – THE LITTLE RED HEN PERGUNTAS	124
	ANEXO R – MY NAME TEXTO E PERGUNTAS.....	125
	ANEXO S – PUPPIES FOR SALE TEXTO.....	126
	ANEXO T – PUPPIES FOR SALE PERGUNTAS.....	127
	ANEXO U – THE 4 WIVES TEXTO.....	128
	ANEXO V – THE 4 WIVES PERGUNTAS.....	129
	ANEXO W – A REAL SHORT STORY TEXTO.....	130
	ANEXO X – A REAL SHORT STORY PERGUNTAS.....	131

ANEXO Y – THE WINDOW TEXTO.....	122
ANEXO Z – THE WINDOW PERGUNTAS.....	123
ANEXO AA – TESTE SOBRE EIS PÓS-TESTE.....	124

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho disserta sobre a aprendizagem¹ de expressões idiomáticas (doravante EIs) em Inglês como Língua Adicional (doravante LA) por aprendizes idosos, estando inserido dentro da grande área da Linguística, com base em teorias da aquisição de LA. Mais especificamente, trata-se de uma pesquisa feita a partir da aplicação de um instrumento que visa a verificar o processo inferencial de EIs, relacionadas a partes do corpo, da Língua Inglesa como LA por aprendizes idosos falantes de português brasileiro como LM através de uma instrução com o emprego de tomada de consciência². Optamos por fazer uso das partes do corpo por elas serem mais acessíveis devido ao conhecimento prévio dos aprendizes sobre este campo semântico e por serem tema do plano de curso do programa First Steps in English, do Geron, o qual será descrito na seção 4.1.

Não foi encontrada, até o momento, bibliografia que aborde especificamente o assunto em questão. Há trabalhos como o de Tremblay (2006), no qual a autora analisou a taxa de invenção lexical e a mudança linguística entre três grupos de trilíngues, com o Inglês como língua materna (doravante LM), Francês, como primeira LA (LA1) e Alemão, como segunda LA (LA2), com diferentes níveis de proficiência e exposição à LA1; o estudo de Bialystok (2005), no qual ela avalia o léxico, comparando o desempenho em funções executivas de monolíngues adultos com o de bilíngues³ adultos, utilizando o teste chamado de Tarefa de Simon (*Simon Task*)⁴; e ainda Scherer (2008), que desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo era verificar a correlação entre o bilinguismo e a capacidade de memória semântica, episódica verbal e de trabalho de sujeitos idosos. Porém, nenhuma das três autoras em questão analisou especificamente o aprendizado de EIs do Inglês como LA por

¹ O termo “aprendizagem” será utilizado indistintamente e intercambiavelmente com o termo “aquisição” ao longo deste trabalho. Ainda que autores como Krashen (1982) tratem os dois termos de forma diferenciada, não julgamos necessário, para os fins desta dissertação, fazermos tal distinção.

² Optamos por manter a tradução de *awareness-raising* para “tomada de consciência”, conforme Zaidan, Schimldt e Pimenta (2008), embora o termo “tomada” envolva voluntariedade.

³ Neste trabalho consideraremos aprendizes bilíngues os sujeitos que sabem e usam duas línguas, ou mais, ainda que estes não apresentem obrigatoriamente o mesmo grau de proficiência em ambas (Zimmer et al, 2008).

⁴ A Tarefa de Simon (*Simon Task*) é um teste frequentemente usado na psicologia cognitiva para estudar os efeitos do controle cognitivo, no qual deve-se apertar o botão que corresponde ao lado (direito ou esquerdo) em que uma luz se acende.

participantes idosos falantes de português brasileiro como LM através do emprego de tomada de consciência.

Desta forma, a escolha do tema desta dissertação justifica-se por diversas razões. Primeiramente pelo fato de que eu, autor deste trabalho, na condição de professor de inglês de adultos e idosos, tenho notado a falta de material didático específico para os aprendizes em questão. Isto, em geral, leva à utilização ou à adaptação de materiais, voltados a públicos que não adultos e idosos, que nem sempre se mostram tão eficazes quanto poderiam ser no que tange ao aprendizado de LA. Além disso, o trabalho se justifica pelo seu caráter inovador e por poder colaborar, de alguma forma, com a linha de pesquisa do PPGL da PUCRS, que trata de processos cognitivos da linguagem, bem como com a teoria geral de aquisição de LA, pois caracteriza-se pela busca da descrição e da explicação de processos cognitivos relacionados ao aprendizado do léxico de LA.

Objetiva-se com este estudo:

- (i) Observar como ocorre o desempenho inferencial acerca de EIs da língua inglesa como LA por aprendizes idosos, considerando-se o impacto de uma instrução com foco no desenvolvimento de tomada de consciência,
- (ii) Comparar os resultados do grupo de participantes no início e no fim do período, com relação ao uso de uma instrução com foco em tomada de consciência;
- (iii) Analisar se a questão da aprendizagem de língua inglesa como LA, no que tange IEs relacionadas a partes do corpo, é incrementada através da utilização de instrução com tomada de consciência;
- (iv) Verificar se a tomada de consciência influencia, de modo semelhante ou não, no aprendizado de EIs da língua inglesa que apresentam:
 - a) Equivalência com a língua portuguesa. Ex: “heart of stone” e “coração de pedra”.
 - b) Não equivalência com a língua portuguesa. Ex: “the shoe is on the other foot” e “provar do próprio veneno”.

- (v) Verificar se o aumento no nível de proficiência em inglês é um fator que contribui para um melhor desempenho na inferência de IEs da Língua Inglesa por sujeitos idosos falantes de Português Brasileiro.

Assim, o presente trabalho tem por objetivo analisar o aprendizado do léxico da língua inglesa, como LA, por aprendizes idosos, uma vez que ele pode representar uma das dificuldades mais comuns neste processo de aprendizagem, além de ser de grande importância entender como a cognição dos idosos funciona, a fim de oportunizar o desenvolvimento de abordagens de ensino que satisfaçam as necessidades específicas deste público.

Para tanto, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: 1) Introdução 2) A aquisição de LA por aprendizes idosos; 3) A aprendizagem de LA; 4) O aprendizado de léxico em LA; 5) Metodologia; 6) Análise e discussão e 7) Conclusão.

O segundo capítulo trata sobre a aquisição de LA por aprendizes idosos, apresentando a atual situação demográfica de tais aprendizes no Brasil bem como em outros países. Além disso, descrições acerca de algumas características do processo de aprendizagem de LA pelos participantes em questão são encontradas, ladeadas por autores tais como Lightbown e Spada (1993), Lenneberg (1966 e 1967), Lasagaster e Doiz (2003), entre outros. Por fim, são expostos os benefícios cognitivos adquiridos por pessoas idosas ao aprenderem uma LA, como o fato de terem postergado o surgimento de problemas nos mecanismos de percepção e de terem reduzida a propensão ao desenvolvimento de doenças mentais e de perda de memória, como demonstrado em estudos de Bialystok e Feng (2009), Bialystok et al. (2004, 2007), e Moraes e Machado (2002).

O terceiro capítulo aborda a aprendizagem de LA, detalhando a cognição relacionada a tal processo, as mudanças cognitivas oriundas da idade e as questões de ensino/aprendizagem implícitos e explícitos. Além disso, descrevemos como se dá a tomada de consciência e os processos inferenciais presentes na aquisição de LA, através de estudos como os de Nassaji (2003).

No quarto capítulo, faz-se uma descrição sobre a aprendizagem de léxico em LA, descreve-se a abordagem lexical e estudos acerca da mesma, bem como oferecemos uma descrição sobre a natureza das IEs.

No capítulo cinco, temos a descrição da metodologia aplicada neste estudo, juntamente com a descrição dos aprendizes e dos instrumentos aplicados, e no sexto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos com os pré e pós-testes aplicados no início e no fim do período deste estudo no que tange a inferência acerca das Els com e sem equivalência com a língua portuguesa e sobre o nível de proficiência de inglês dos aprendizes.

2 APRENDIZES IDOSOS E A APRENDIZAGEM DE LA

2.1 APRENDIZES IDOSOS

No Brasil, bem como em países mais desenvolvidos, o aumento em longevidade da população vem ocorrendo de forma vertiginosa. Desde a década de 50, a expectativa de vida subiu de 46 para 65 anos, sendo que os países mais ricos foram mais privilegiados. O Japão é o país onde as pessoas vivem mais e a expectativa chega a cerca de 82,5 anos para as mulheres e 76 anos para os homens (Treas, 1995). Conforme a ONU (Organização das Nações Unidas), no ano de 2005, os idosos representavam 10,4% da população mundial. Porém, estudos que calculam a situação do planeta para anos futuros indicam que, até 2050, esse valor será superior a 20% (Nogueira et al, 2008). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no Censo 2000, os idosos⁵ totalizam hoje 14,5 milhões de pessoas, representando 8,6% da população do país. Desta forma, em uma década o número de idosos no Brasil cresceu em 17%, uma vez que em 1991, ele correspondia a 7,3% da população (Serasa Experian, 2010).

O envelhecimento da população brasileira é reflexo do aumento da expectativa de vida, devido ao avanço no campo da saúde e à redução da taxa de natalidade. Prova disso é a participação dos idosos com 75 anos ou mais no total da população; em 1991 eles eram 2,4 milhões (1,6%) e, em 2000, 3,6 milhões (2,1%). Segundo Araujo e Alves (2000), de 1980 a 1999, a população de jovens aumentou 12%, enquanto que a de idosos aumentou, neste mesmo período, 70%, passando de 7,2 milhões para 12,6 milhões de sujeitos idosos.

É cada vez mais comum pessoas acima dos 50 anos se matricularem em cursos de línguas no exterior. No primeiro semestre deste ano a Agência Central de Intercâmbio (CI) enviou cerca de 100 pessoas da terceira idade para outros países para fazerem cursos de línguas. No mundo altamente globalizado de hoje, a LA, em especial o inglês, é o meio de comunicação que conecta pessoas ao redor do mundo. Harmer (2005) apóia essa afirmação ao dizer que não há dúvidas de que o

⁵ O instituto considera idosas as pessoas com 60 anos ou mais, mesmo limite de idade considerado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para os países em desenvolvimento.

inglês é visto como uma ferramenta para muitos empresários, acadêmicos, turistas e cidadãos do mundo que pretendem se comunicar facilmente com outras nacionalidades. Ainda de acordo com Harmer (1994), há muitos fatores que influenciam o processo de aprendizagem, como por exemplo, o currículo escolar, ou o avanço profissional.

Segundo Lightbown e Spada (1993), as diferenças individuais entre as pessoas crescem com a idade. Não obstante, aprendizes idosos apresentam um senso de imediatismo e aplicabilidade, querendo utilizar de imediato novas habilidades e informações aprendidas em situações ou problemas presentes e não têm interesse em aprender aquilo que não lhes será útil. Além disso, aprendizes idosos apresentam certa vantagem em relação ao nível de aprendizado em estágios iniciais da aprendizagem de uma LA, tanto em ambientes naturais, como pode ser visto em Snow e Hoefnagel-Hoehle (1978), quanto em ambientes instrutivos, como pode ser visto em seis estudos de Garcia-Mayo e Garcia-Lecumberri (2003).

Além disso, sujeitos jovens e idosos cometem tipos diferentes de erros em certas áreas. Por exemplo, como pode ser visto em Lasagaster e Doiz (2003), aprendizes jovens cometem mais erros de ortografia e recorrem com maior frequência ao *codeswitching*⁶, enquanto aprendizes idosos cometem mais erros envolvendo tempos verbais, porém utilizam-se de linguagem mais complexa do que aquela dos jovens.

De acordo com Harley (1986), a natureza do *input*⁷ é de grande importância no que diz respeito às quais aspectos de uma LA serão aprendidos por estudantes, jovens ou idosos, uma vez que existe uma grande diferença na interação, quando este aprendizado se dá em uma sala de aula (e mesmo dentro desta, pode haver diferenças) ou em um ambiente natural de fala da LA. Neste estudo avaliar-se-á o ambiente em sala de aula.

É de suma importância entender ao máximo como se dá o aprendizado de LA por aprendizes idosos, de forma a alcançar uma maneira mais eficaz de exercer o ensino do mesmo. Isto é o que será discriminado no item a seguir.

⁶ Ato de alternar entre duas ou mais línguas ou dialetos.

⁷ *Input* é a entrada de algum tipo de informação/conhecimento e o inverso de *output*, Costa (2009).

2.2 APRENDIZAGEM DE LA POR APRENDIZES IDOSOS

Ainda que anteriormente se acreditasse o contrário, sujeitos idosos podem sim aprender uma LA e obter sucesso em tal empreitada. Pesquisas recentes têm confirmado esta ideia e têm contribuído cada vez mais com respostas positivas a esta questão. As pesquisas têm demonstrado que:

- Não há declínio na capacidade de aprendizado com o envelhecimento;
- Exceto por motivos menores, como a audição e a perda da visão, a idade do aluno adulto não é um fator determinante na aquisição da linguagem;
- O contexto em que os adultos aprendem é a grande influência sobre sua capacidade de adquirir um novo idioma.

Contrariando muitas crenças, pessoas mais velhas podem sim ser bons aprendizes de línguas adicionais. As dificuldades geralmente encontradas por idosos na sala de aula podem ser superadas através de ajustes no ambiente de aprendizagem, atenção aos fatores afetivos, e uso de métodos de ensino eficazes.

O maior obstáculo à aprendizagem de LA por alunos mais idosos é a dúvida, tanto dos alunos quanto dos professores, sobre a capacidade destes aprendizes em aprenderem um novo idioma. A maioria das pessoas acredita na ideia de que "quanto mais jovem melhor" se aplica na aprendizagem de línguas. No entanto, muitos estudos têm mostrado que isso não é verdade. Estudos comparando a taxa de aquisição de LA em crianças e adultos têm demonstrado que, embora as crianças possam ter uma vantagem em alcançar fluência nativa a longo prazo, os adultos aprendem idiomas com mais rapidez do que as crianças nos estágios iniciais (Krashen, Long e Scarcella, 1979). Esses estudos indicam que alcançar uma capacidade de se comunicar em uma nova língua pode ser mais fácil e mais rápido para o adulto do que para a criança.

Estudos sobre o envelhecimento têm demonstrado que a capacidade de aprendizagem não diminui com a idade. Se os idosos permanecem saudáveis, as suas capacidades intelectuais e competências não sofrem declínio (Ostwald e Williams, 1981). Os adultos aprendem de forma diferente das crianças, mas não

foram demonstradas diferenças relacionadas à idade na capacidade de aprendizagem de adultos de diferentes idades. Portanto, o estereótipo do idoso como um aprendiz deficiente pode ser atribuído a duas razões: a teoria do cérebro e de como ele se desenvolve, e a práticas em sala de aula que discriminam o aluno mais velho.

A hipótese do "período crítico", que foi apresentada em 1960, foi embasada em teorias do desenvolvimento do cérebro da época, e argumentava que o cérebro perdia "plasticidade cerebral", após a puberdade, tornando a aquisição de LA mais difícil para um adulto do que para uma criança (Lenneberg, 1967).

Pesquisas em neurologia (Walsh e Diller, 1978) demonstraram que, enquanto a aprendizagem de línguas é diferente na infância e na idade adulta por causa das diferenças de desenvolvimento no cérebro, "em aspectos importantes, os adultos apresentam superiores capacidades no aprendizado de línguas"⁸. A vantagem para os adultos é que as células nervosas responsáveis por processos linguísticos de ordem superior, tais como a compreensão das relações semânticas e da sensibilidade gramatical, desenvolvem-se com a idade. Especialmente nas áreas de vocabulário e estrutura da linguagem, os adultos são melhores aprendizes do que as crianças. Alunos mais velhos têm sistemas cognitivos mais desenvolvidos, são capazes de fazer associações de ordem superior e generalizações, e podem integrar um novo *input* de uma língua a sua experiência aprendizagem já significativa. Eles também contam com a memória de longo prazo ao invés da memória de curto prazo, utilizada por crianças e jovens para a aprendizagem.

Certos métodos de ensino de linguagem podem ser inadequados para idosos. Por exemplo, alguns métodos se baseiam principalmente no processo auditivo para aprender. Já que a audição diminui com a idade, muitas vezes, este tipo de técnica coloca o aluno mais velho em desvantagem. Exercícios, como exercícios orais e memorização, que se utilizam da memória de curto prazo, também discriminam o aluno adulto. O adulto aprende melhor não mecanicamente, mas através da integração de novos conceitos e materiais já existentes na estrutura cognitiva. A velocidade também é um fator que trabalha contra o estudante mais idoso, pois

⁸ Original em Língua Inglesa: "in important respects adults have superior language learning capabilities".

atividades e exercícios rápidos e competitivos podem não ser bem sucedidos com alunos idosos.

Sendo assim, uma abordagem que enfatize o desenvolvimento das habilidades receptivas (especialmente a auditiva), antes da capacidade de produção pode ter muito a oferecer ao aluno mais velho (Postovsky, 1974; Winitz, 1981; Gary J. e N. Gary, 1981). Segundo a pesquisa de Schleppegrell (2000), os programas de formação linguística de adultos considerados eficazes são aqueles que usam materiais que fornecem uma mensagem interessante e compreensível, postergam a fala e enfatizam o desenvolvimento da compreensão auditiva, toleram erros de fala em sala de aula, e incluem o uso de aspectos culturais e não verbais no programa instrucional. Isso cria uma atmosfera de sala de aula que apoia o aluno e constrói confiança.

O ensino de idosos deve ser uma experiência prazerosa. Seu auto direcionamento, experiências de vida, independência como aprendizes e motivação para aprender fornecem a eles vantagens na aprendizagem de línguas. Um programa que atende às necessidades do aluno adulto levará à uma aquisição de LA bem sucedida por este grupo.

2.3 BENEFÍCIOS PARA OS IDOSOS EM UTILIZAR UMA LA

Na área da psicolinguística, com frequência vemos estudos sobre os benefícios de se falar mais de uma língua. A linguagem é uma função sociocognitiva, isto é, trata-se de uma atividade mental que nos possibilita interagir, apreender coisas novas, entender o mundo, decodificar símbolos, compartilhar sentimentos e desejos, fazer associações lógicas, interpretar, entender, inferir um significado. Sendo assim, o domínio da linguagem tem a capacidade de mudar a mente humana.

Bialystok et al (2004), ao investigar a manutenção das funções cognitivas, em diversos grupos, através da tarefa de Simon, demonstraram os efeitos benéficos do bilinguismo na criatividade, resolução de problemas e saliência perceptual das crianças. Posteriormente, Bialystok et al, em seu estudo de 2007 feito na Universidade de Toronto, no Canadá, e publicado na revista *Neuropsychology*,

analisou o efeito do bilinguismo na manutenção de funções cognitivas e na proteção contra sintomas de demência e demonstrou que o bilinguismo pode retardar o aparecimento de demências como o Mal de Alzheimer em até 4 anos. Os sintomas do Alzheimer surgiram por volta dos 71.4 anos, nos monolíngues e a partir dos 75.5 anos, nos bilíngues. Neste experimento participaram 228 idosos, sendo 51% bilíngues, os quais foram testados ao longo de suas vidas.

O estudo revelou que, além da prevenção e retardamento no aparecimento de demências, como o Mal de Alzheimer em até 4 anos, o bilinguismo proporciona uma maior reorganização funcional da atividade cerebral. Além disso, os resultados demonstraram que bilíngues apresentam vantagem no processamento de funções executivas não verbais (testes mentais), mesmo estes sujeitos apresentando as mesmas queixas cognitivas das pessoas monolíngues. Sendo assim, tais sujeitos desempenharam tarefas de forma mais eficiente do que os monolíngues, ou seja, o bilinguismo traz benefícios no que tange à manutenção de funções cognitivas de aprendizes idosos, as quais sofrem declínio com a senectude.

De acordo com estes estudos, isso se deve ao fato de sujeitos bilíngues apresentarem maior reserva cognitiva do que sujeitos monolíngues, incluindo um aumento de conexões neurais e aumento do vocabulário, e uma maior reorganização funcional da atividade cerebral, sendo um fator protetor de sintomas de demência. Sendo assim, pessoas bilíngues apresentam melhores desempenhos numa variedade de tarefas que envolvem atenção e memória.

O terceiro estudo mostrou que o desempenho dos dois grupos, monolíngues e bilíngues, convergiu, isto é, alcançou a igualdade em termos de acurácia nas tarefas. Entretanto, os monolíngues demoraram muito mais tempo para chegar aos mesmos resultados que os bilíngues, comprovando, dessa forma, vantagem no processamento de funções executivas não verbais. Provou-se, portanto, que os bilíngues desempenharam com mais eficiência as tarefas do que os monolíngues nos três estudos, e que o bilinguismo pode funcionar contra o declínio das funções executivas, processo decorrente da senectude. Ou seja, os achados evidenciam que pessoas bilíngues têm mais reservas cognitivas do que seus pares monolíngues.

Leitz, em seu estudo de 2007, analisou se pessoas que aprenderam uma LA após a adolescência também eram beneficiadas com este adiamento no declínio

cognitivo, o qual é relacionado à idade, assim como os bilíngues. A estes sujeitos, a autora chamou de bilíngues tardios. Os resultados dos testes, feitos com o teste chamado Tarefa de Simon, mostraram que tanto os bilíngues quanto os bilíngues tardios eram mais rápidos do que os monolíngues. Mas a descoberta mais surpreendente foi a de que os bilíngues tardios provaram serem ainda mais rápidos do que os bilíngues. Letiz acredita que isso se deva ao novo processamento diário e gerenciamento efetivo de duas línguas, feitos por estes aprendizes, para alcançarem uma proficiência conceitual que lhes forneça a forma mais intensa de treinamento cognitivo. O estudo sugere que essa vantagem de processamento dos bilíngues é resultado de treinamento. Desta forma, o bilinguismo, ou aprendizado de LA, pode ser visto como um fator que ajuda a manter o funcionamento cognitivo na idade avançada.

Sendo assim, fatores sociais e educacionais fazem a diferença no aparecimento de déficits cognitivos na velhice. Estudos como os descritos acima mostram que é importante a atividade mental complexa, o engajamento com o lazer, a prática da leitura para se proteger de fatores de riscos cognitivos na velhice.

De acordo com Moraes e Machado (2002), existe uma relação entre a preservação das funções cognitivas e o nível educacional dos sujeitos. Porém, segundo os autores, esses benefícios contemplam unicamente aprendizes adultos/idosos ou longevos, excluindo aprendizes jovens e/ou crianças. Dessa forma, a atividade mental mais elaborada que nos permite fazer grandes associações é a linguagem, a qual contribui de forma decisiva na estimulação mental ao longo da vida.

Através do que foi descrito acima, parece que o fator bilinguismo, seja ele tardio ou não, é essencial para a manutenção da qualidade de vida não só de um adulto, mas também de idosos. O bilinguismo é fundamental para a manutenção da atenção, memória, funções executivas, e é uma importante defesa contra os declínios decorrentes da senescência.

É importante definir e entender o que é e como se dá a aquisição de LA, para melhor entendermos como esse fenômeno se dá entre os idosos. Isto é o que veremos no capítulo a seguir.

3 A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL (LA)

Há diversas teorias sobre a aquisição de uma LA e vários são os mecanismos envolvidos nesse processo. Dentre eles encontram-se fenômenos como o período sensível, a fossilização, o papel do *input* e a transferência (Zimmer, 2004).

A aprendizagem de LA é um campo que vem crescendo e englobando uma enorme variedade de perspectivas sobre como as línguas são aprendidas (Doughty e Long 2003), incluindo a pragmática de interlínguas e abordagens em linguística aplicada e, mais recentemente, com o aumento do interesse por parte de psicólogos e psicolinguistas em caracterizar os processos que sustentam a aquisição de línguas, perspectivas e técnicas psicolinguísticas (Marinis, 2003). Nesta visão, a compreensão da proficiência de um bilíngue revela os processos envolvidos na aquisição da linguagem (Kroll e Sunderman, 2005).

O termo aprendizagem de LA refere-se à aquisição de outra língua, que não a LM, por crianças e adultos que já têm pleno conhecimento de sua LM. Portanto, é um processo distinto do bilinguismo infantil, que se refere à aquisição de duas línguas simultaneamente, com a exposição das línguas ocorrendo na infância ou logo após ela (Genesee 2000, Meisel 2001, 2004). A aquisição infantil de LA, também denominada de bilinguismo sequencial, refere-se à aquisição de uma LA após a idade de três ou quatro, quando grande parte da LM já se encontra adquirida (Gass e Selinker 2001, Lakshmanan 1994, McLaughlin, 1978).

Além disso, não há consenso sobre a idade exata na qual a aquisição infantil de LA termina e a aquisição adulta de LA começa (Gass e Selinker 2001), mas, muitas vezes, a idade de oito ou nove é considerada como o limite máximo para a aquisição infantil de LA (Bialystok e Miller 1999, Schwartz, 2003).

Neste trabalho, o termo Língua Adicional (LA) será utilizado em lugar de Língua Estrangeira (LE) e de Segunda Língua (L2), uma vez que, segundo Schlatter e Garcez (2009), ao adotar-se tal termo pressupõe-se que não haja diferença entre falantes nativos e não-nativos, pois, ao aprender uma Língua Adicional, o sujeito a usará para interagir em um contexto no qual ele se encontra incluso e não excluído,

por ser um estrangeiro, além de o termo significar que este está agregando mais uma língua ao seu repertório. De acordo com os autores:

Falar de uma língua adicional em vez de uma língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade (...) esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela (Schlatter e Garcez, 2009: 127).

Além do *input* da língua-alvo, outra fonte de conhecimento para aprendizes de LA é sua LM. Estudos sobre a ordem de morfemas feitos na década de 70 (Bailey, Madden e Krashen, 1974; Dulay e Burt, 1974; Larsen-Freeman, 1975), concentraram-se em sequências de desenvolvimento entre aprendizes de LA, os quais possuíam LMs diferentes, e encontraram pouco efeito da LM no processo. Entretanto, há grande evidência proveniente de outros estudos (Dechert & Raupach, 1989; Gass & Selinker, 1992; Odlin 1989, entre outros), que provam que a LM dos aprendizes influencia no processo de aquisição de LA.

Tradicionalmente, o processo da transferência é dividido entre transferência positiva, ou facilitação, a qual ajuda os aprendizes a adquirir propriedades da LA em questão, e transferência negativa, ou interferência, a qual atrapalha os aprendizes em seu processo de aquisição (Odlin, 1989).

O papel da idade na aprendizagem de LA tem recebido muita atenção na literatura. Os primeiros estudos, como os de Johnson e Newport (1989, 1991), Oyama (1978) e Patkowski (1980), concentraram-se em analisar como a idade afeta o nível de proficiência alcançado pelos aprendizes em uma LA e descobriram que a exposição mais precoce à LA está relacionada com um melhor desempenho fonológico e sintático nesta.

Seguindo a hipótese proposta por Lenneberg (1967), de que a aquisição da LM está sujeita a um período sensível (hipótese esta que é descrita na seção subsequente), muitos pesquisadores, como Hyltensta e Abrahamsson (2003), Long (1990), Patkowski (1980), Pulvermüller e Schumann (1994), argumentaram que os efeitos da idade na aquisição de LA são resultados da maturação biológica. Ao mesmo tempo, tem sido argumentado que fatores não-biológicos, como o tipo e a quantidade do *input* da LA, e a motivação e atitude dos aprendizes, podem ser

responsáveis, ou ao menos contribuir, pelas diferenças entre aprendizes jovens e adultos, como pode ser visto em Flege, Frieda e Nozawa (1997) e Klein (1995). Como apontado por Long (1990) e Birdsong (2004), a existência de um período sensível deveria impedir que aprendizes com idade superior à idade proposta, alcançassem proficiência similar a de falantes nativos. Coppieters (1987) demonstrou que aprendizes adultos que possuíam alto nível de proficiência em uma LA, de fato, não apresentavam proficiência similar a de falantes nativos. Porém, desde então, muitos estudos têm demonstrado a existência de adultos aprendizes de LA que apresentam proficiência fonológica (Bongaerts, 1999) e sintática (Birdsong, 1992; White e Genesee, 1996) similar a de falantes nativos.

Os defensores do chamado Acesso Total à Gramática Universal argumentam que mecanismos linguísticos inatos permanecem ativos durante toda a vida adulta, e que as diferenças entre crianças e adultos derivam de outras fontes (Epstein, Flynn e Martohardjono, 1996, 1998; Schwartz e Sprouse 1994, 1996). No modelo de aquisição de LA chamado Transferência Total/ Acesso Total, proposto por Schwartz e Sprouse (1994, 1996), aprendizes de LA transferem as características gramaticais de suas LMs para as LAs e então, são capazes de adquirir novos aspectos da língua-alvo através do acesso direto à Gramática Universal.

Evidências para o modelo de aprendizagem de LA por Acesso Total provêm de duas fontes diferentes. A primeira fonte vem de comparações entre o desenvolvimento de aprendizes infantis e adultos, sob um programa de pesquisa desenvolvido por Schwartz (1992, 2003). Partindo do pressuposto de que o conhecimento linguístico inato está disponível para aprendizes infantis de LA, evidências da presença de sequências de desenvolvimento similares entre crianças e adultos (com a LM mantida constante) são usadas para argumentar que tal conhecimento está disponível para aprendizes adultos também (Gilkerson, 2006; Schwartz, 2003; Unsworth, 2005).

A segunda fonte de evidência vem de estudos sobre o fenômeno da “pobreza de estímulo” com aprendizes adultos de LA, que ocorre quando estes são capazes de aprender aspectos da LA que não estão instanciados na LM, não são óbvios no *input*, e não são explicitamente ensinados em sala de aula. Isto serve de evidência de que o conhecimento linguístico inato está ativo (Dekydspotter, Sprouse e Anderson, 1997; Kanno, 1998; Dekydspotter, Sprouse e Swanson, 2001; Montrul e

Slabakova 2003, entre outros). Muitos destes trabalhos têm sido feitos na interface sintático-semântica (Slabakova, 2006), enquanto outros trabalhos têm examinado a interface sintático-pragmática, tanto em aquisição de LA (Sorace, 2003, 2005) quanto em bilinguismo infantil (Serratrice, Sorace e Paoli, 2004).

Pelo descrito acima, podemos constatar que quando comparamos o processamento de uma LM e de uma LA, podemos fazê-lo sob diversas perspectivas. Podemos usar o foco da psicologia cognitiva (comparando processo automático vs. processo controlado, conhecimento implícito vs. explícito); a natureza das representações mentais (representações simbólicas vs. subsimbólicas, representações encapsuladas vs. distribuídas); a área do cérebro que é ativada (região cortical vs. subcortical, hemisfério esquerdo vs. direito) ou, dentro de uma determinada região do cérebro e os circuitos neurais específicos envolvidos no processamento da linguagem. Neste trabalho, que tem viés cognitivo, trataremos da dicotomia de ensino/aprendizagem implícito/explícito. Para isto, características sobre cognição e a aquisição de LA serão descritas na próxima seção.

3.1 LÍNGUA ADICIONAL E COGNIÇÃO

Pode-se conceber o cérebro, o órgão onde se dá o processo da linguagem, de diversas formas, por exemplo, como sendo a fonte da vida, como sendo o comandante de todas nossas funções, como sendo extremamente complexo, dentre muitas outras. Neste trabalho, concebe-se a cognição e a linguagem como sistemas dinâmicos.

Esta visão dinâmica da cognição entende o processo de aprendizagem, estando este envolvido com a memória, como sendo uma interação de diferentes habilidades cognitivas. Portanto, é impossível tratar de bilinguismo sem atribuir importância a todas as habilidades que ladeiam o processamento de uma ou mais LAs.

Franz Joseph Gall foi um médico austríaco que, em meados dos séculos XVIII e XIX, percebeu que as faculdades mentais eram inatas, que a sua organização dependia da organização dos diferentes módulos que compunham a mente e que o

cérebro era o órgão de todas as faculdades, sendo elas distintas entre si (Squire, Kandel, 2003). A partir desta visão, muito do que se acreditava na época passou a permear a visão clássica do que entendemos como cognição, ainda que a frenologia estudasse características subjetivas das pessoas a partir do formato do crânio de cada indivíduo. Nos séculos subsequentes, a frenologia foi alvo de críticas, tendo como ponto central de ataque a falta de previsão dessa ciência. A partir de então, novas teorias relacionadas à aquisição do conhecimento foram adotadas. As áreas da psicologia e da linguística, entre outras, reavaliaram suas teorias e deram origem ao paradigma cognitivista, em meados dos anos 50, que estudava a mente humana como sendo um grande computador.

Existem dois princípios que podem ser aplicados a todas as formas de cognição, inclusive à linguagem. O primeiro é o fato de o ser humano ser sensível a influências de informações específicas e gerais. O segundo princípio é o de que sequências de ações que são desempenhadas repetidamente se tornam mais fluentes e integradas. Um bom exemplo deste segundo princípio é a linguagem. Por isso, diz-se que ela é dinâmica (Elman, 1995).

Um sistema dinâmico é definido como um sistema de variáveis interagindo e mudando constantemente devido à interação com o seu ambiente e sua auto-organização (De Bot, Makoni, 2004; Port, 2001; Port, Van Gelder, 1995). Este sistema está relacionado com a união da mente com o contexto. O aspecto mais importante desse processo todo é o desenvolvimento através do tempo, compartilhado por todos os domínios citados.

É graças a esse dinamismo da cognição que o bilinguismo destaca-se como um fator fundamental na formação de reserva cognitiva. Além de proporcionar maior rapidez em funções executivas, como em tarefa que exigem atenção, o ato de usar uma LA ou mais estimula mais facilmente a formação de memórias (Bialystok, 2001). Com o passar do tempo, o bilinguismo também contribui para manter a plasticidade cerebral durante o processo de envelhecimento humano, além de atuar em sistemas não-verbais.

Sabe-se que a LM é adquirida implicitamente por mecanismos ligados ao sistema de memória implícita. A grande questão, na área da neurociência cognitiva, é se estes mesmos mecanismos são acionados na aprendizagem da LA. Ou seja, se

o processamento da LA ocorre da mesma forma como o processamento da LM. Segundo Lightbown e Spada (2004), os aprendizes de uma LM como os da LA, não adquirem a linguagem simplesmente através da imitação e prática. Eles dependem também do processamento cognitivo da informação linguística e extralinguística presente no ambiente.

De acordo com Birdsong (2006), baseado em resultados de estudos, no que diz respeito a atividades cognitivas complexas, a semelhança entre os dois processos está relacionada às interações entre os fatores: idade em que a aquisição de LA é iniciada, nível de proficiência de LA e tipo de tarefa exigida aos participantes.

Conforme afirmam Perani e Abutalebi (2005), a aquisição da LA pode ser considerada um processo dinâmico que requer recursos neurais adicionais em circunstâncias específicas. A aquisição da LA pode ser investigada como um sistema de desenvolvimento cognitivo, com toda a complexidade que isso traz ao processo. Ellis (1999) define o processo de aprendizagem da LA como “um processo cognitivo *par excellence*” (Ellis, 1999, p. 23).

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, no entender de MacWhinney (2001) inicialmente o sistema da LA não tem uma estrutura conceitual diferenciada da LM. Por isso a estrutura linguística da primeira baseia-se diretamente na estrutura da LM do aprendiz adulto. Até os anos 60, havia a tendência em abordar a produção oral do aluno da LA simplesmente como uma versão incorreta da língua-alvo. De acordo com a Hipótese da Análise Contrastiva, os erros são frequentes demonstrações do resultado da transferência da língua nativa do aluno. Segundo Zimmer (2004), a transferência na aquisição da LA é “um fenômeno muito mais comum e complexo do que se imaginava há algumas décadas” (Zimmer, 2004, p. 12).

Segundo MacWhinney (2001, 2006), o aprendiz traz para a aprendizagem da LA um sistema neurolinguístico e pragmático bem organizado, visto que o aluno já vem com o conhecimento entrincheirado⁹ da LM, o qual ele aprendeu na infância. Sendo assim, o aprendiz adulto de LA pode conseguir um progresso rápido fazendo a mera transferência do mundo conceitual da LM. Então, de acordo com essa ótica,

isso seria semelhante a uma mistura de formas da LA em um mapa neurolinguístico que é utilizado pela língua materna. Assim sendo, o aprendiz constrói ligações diretas entre som e significados na LA, vai reestruturando conceitos já existentes na LM e, aos poucos, aumentando o acesso automático ao léxico e à estrutura gramatical e fonológica na LA, sem recorrer à LM. Portanto, a associação entre a LM e a LA vai se desfazendo, ainda que esteja sempre presente algum grau de transferência entre as duas línguas, dada a natureza interativa do processo cognitivo da aprendizagem da LA (MacWhinney, 2007). É importante destacar que a visão atual de transferência interlinguística é vista “como um andaime cognitivo, que propicia o deslocamento da LM à medida que o implícito interage com o explícito no processo de aprendizagem da língua” (Zimmer, 2004, p. 72).

Embora haja semelhança nas áreas do cérebro que são ativadas na LM e na LA em bilíngues tardios, o nível de ativação pode ser diferente nas duas línguas. Mais especificamente, nota-se, às vezes, uma maior atividade neuronal numa determinada área quando comparamos o processamento da LM com o da LA. Isto pode ser entendido como evidência de que a LA está sendo processada com mais força do que a LM. Este fenômeno também pode ser observado em bilíngues precoces e tardios (Stowe e Sabourin, 2005).

Como pode ser visto acima, o ato de aprender uma língua, seja ela LM ou LA, é um processo complexo que demanda uma considerável quantidade de tempo. Porém, a aquisição de LA apresenta diferenças específicas quando comparada a de LM, uma vez que o aprendiz já possui um código linguístico (LM) muito bem estruturado em seu sistema cognitivo ao se engajar na tarefa de aprender uma nova língua.

Desta forma, o aprendizado de LA por aprendizes idosos poderia, possivelmente, ser bem sucedido uma vez que se utilize mecanismos de ensino diferenciados daqueles usados com sujeitos mais novos. Sendo assim, não ocorreria uma barreira neste processo, como afirma a teoria do período sensível da criança, o qual é descrito a seguir.

⁹ A noção de entrenchamento diz respeito à prática constante de uma tarefa, como a LA, que a torna profundamente consolidada no sistema cognitivo.

3.2 O PERÍODO SENSÍVEL DA CRIANÇA

A hipótese do Período Sensível foi desenvolvida na década de 60, com o nome de hipótese do Período Crítico, por Penfield e Roberts (1959) e, posteriormente, apoiada por Lenneberg (1967), com base em estudos da época que especulavam quais aspectos maturacionais do cérebro, os quais limitavam este de recuperar-se de desordens e traumas sofridos. Com estes dados, os estudiosos poderiam entender o processo de aquisição de LA e verificar a questão do limite de tempo neste.

Ainda de acordo com esta teoria, uma criança seria capaz de aprender diversas línguas, simultaneamente, tão facilmente quanto uma, mas, no que tange ao aprendizado de línguas, o cérebro vai progressivamente tornando-se duro e rígido (Penfield & Roberts, 1959) durante o escopo de idade que vai entre 9 e 12 anos de idade. Este período pode, entretanto, variar muito conforme a pessoa e, principalmente, conforme as características do ambiente linguístico em que o aprendizado ocorre. Esta diminuição da capacidade de aprender uma LA é apoiada por observações pessoais e evidências documentadas por Flege, Yeni-Komshian e Liu (1999) e Stevens (1999).

Segundo Lenneberg (1966), este declínio no aprendizado de uma LA se deve ao fato de que, depois da lateralização, o cérebro perde plasticidade, tornando a aquisição da linguagem pós-púbere difícil. Ou seja, o desempenho superior das crianças estaria relacionado à maior interação entre os dois hemisférios cerebrais e, depois do Período Sensível, existiria um declínio na aquisição de uma LA. No entanto, o autor prevê que o aprendiz mais velho poderá sim ser capaz de aprender uma LA, porém via uma rota diferente daquela da de uma criança. Ele argumenta que depois da puberdade a aquisição automática, a partir de mera exposição, parece desaparecer e as línguas têm que ser ensinadas e aprendidas através de um esforço consciente e laborioso, e que um sotaque estrangeiro não será facilmente superado (Lenneberg, 1967).

Mesmo entre os defensores de que a aquisição de uma língua é limitada por um Período Sensível, não há um consenso sobre qual é a idade exata de tal limite, após a qual se iniciaria a aquisição adulta. Algumas idades propostas são: 5 anos de

idade (Krashen, 1973), 6 anos (Pinker, 1994), 8 ou 9 anos (Bialystok e Miller, 1999; Schwartz, 2003), 12 anos (Lenneberg, 1967), e 15 anos (Johnson e Newport, 1989).

Em contrapartida, autores tais como Bialystok (1997) e Bialystok e Hakuta (1994) argumentam contra um ponto exato e em favor de um declínio contínuo das habilidades de aprendizagem de uma língua. Além disso, segundo Lightbown e Spada (2004), os aprendizes de LM, bem como os da LA, não adquirem a linguagem simplesmente através da imitação e prática. Eles dependem também do processamento cognitivo da informação linguística e extralinguística presente no ambiente.

Johnson (1992) e Shim (1993) indicam que um número significativo de indivíduos que são aprendizes tardios é capaz de alcançar uma relativa alta proficiência, até mesmo mais alta da de alguns aprendizes mais jovens. Vale a pena também ressaltar que todos os teóricos que apoiam a hipótese do Período Sensível, bem como pesquisadores que encontraram evidências do efeito da idade na aquisição de uma LA, não negam a possibilidade de que aprendizes tardios possam alcançar sucesso em uma LA. Desta forma, a existência do Período Sensível não implica em um baixo índice de aquisição de LA por aprendizes adultos, ainda que estes estejam sujeitos a mudanças cognitivas relacionadas à idade, as quais serão descritas a seguir.

3.3 MUDANÇAS COGNITIVAS RELACIONADAS À IDADE

Como exposto na seção 2.1, a cognição envolve todas as funções cerebrais que permitem não apenas acessar, mas também manter o conhecimento. No que tange à linguagem, isto se aplica ao léxico, a semântica, a sintaxe e a fonologia. Com o avanço da idade, as funções cognitivas básicas, como por exemplo, ativar, representar, manter, focar e processar informações podem declinar (Li, Lindenberger e Silkström, 2001).

Estudos neurolinguísticos demonstram que o aprendizado de uma LA se dá de forma diferente entre crianças e adultos devido a diferenças no cérebro. Como mencionado anteriormente, segundo Walsh e Diller (1978) "em aspectos importantes, os adultos apresentam capacidades superiores no aprendizado de

línguas”. Isso se deve ao fato de as células neurais responsáveis pelos processos linguísticos de ordem mais alta, tais como o entendimento de relações semânticas e a sensibilidade gramatical, se desenvolverem com a idade.

Segundo Ausubel (1964), sujeitos adultos têm vocabulário de sua LM mais amplo e, sendo assim, não têm que adquirir um grande número de novos conceitos em uma LA, como as crianças. Além disso, a maturidade cognitiva dos adultos, e suas experiências na LM, lhes fornecem uma vantagem inicial sobre as crianças, ao menos em alguns aspectos da aprendizagem de uma LA. Isto explica a capacidade superior dos adultos de compreender a estrutura gramatical de uma LA e de compará-la à de sua LM (metacognição); além de dar conta da maior tolerância de adultos e idosos quando submetidos a situações artificiais com o propósito de exercitarem uma LA, bem como a tendência de buscarem uma transferência direta no que tange ao vocabulário.

Outro fator cognitivo importante relacionado à idade, como demonstrado por Craik e Byrd (1982) e Craik e Jennings (1992), é o de que déficits relacionados à idade podem ser melhorados por algum tipo de apoio proveniente do ambiente. Há evidências de que quando uma tarefa requer menos processo auto-iniciado, como reconhecer algum elemento ao invés de lembrá-lo, a questão de diferença de idade, no que tange à memória, se torna menor (Craik e McDowd, 1987). Da mesma forma, quando adultos mais velhos podem fazer uso de associações pré-existentes como pistas, as quais são baseadas em conhecimentos semânticos, as diferenças de idade no processo de lembrar se tornam bem menores (Park, Smith, Morrell, Puglisi e Dudley, 1990; Smith, Park, Earles, Shaw e Whiting, 1998).

De acordo com Hakuta, Bialystok e Wiley (2003), o declínio no aprendizado de LAs pode estar relacionado a “fatores não relacionados à linguagem mas que todavia interferem com as habilidades de um indivíduo em aprender uma nova língua.” Estes podem ter origem social e educacional, além do envelhecimento cognitivo que gradualmente deteriora certos mecanismos que são necessários para o aprendizado de conhecimentos complexos como os envolvidos em uma nova língua.

Segundo Neri (2001):

Velhice é o processo de mudanças universais pautado geneticamente para espécie e para cada indivíduo, que se traduz em diminuição da plasticidade

comportamental, em aumento da vulnerabilidade, em acumulação de perdas evolutivas no aumento da probabilidade de morte (NERI, 2001, p. 69).

Sendo assim, o declínio das funções cognitivas básicas, quais sejam: a habilidade de ativar, representar, manter e processar a informação (Li et al., 2001), representa as transformações às quais os idosos estão sujeitos. Além disso, algumas mudanças no processamento cognitivo, as quais são importantes para o aprendizado de línguas relacionadas à idade, são:

- O declínio da habilidade de aprender pares associados (Salthouse, 1992);
- Uma maior dificuldade em codificar novas informações (Craik e Jennings, 1992; Park, Lautenschlager, Hedden, Davidson, Smith, e Smith; Rabinowitz, Craik e Ackerman, 2002), e;
- Uma menor precisão em lembrar detalhes em contraposição a lembrar de ideias principais (Hultsch e Dixon, 1990).

O declínio de tais processos cognitivos certamente afeta a habilidade de se aprender uma nova língua. Desta forma, no que tange o aprendizado de uma LA, aprendizes mais velhos teriam maior dificuldade quando comparados a aprendizes jovens, embora, de acordo com Hakuta, Bialystok e Wiley (2003), nenhum período sensível, como descrito na seção anterior, estaria envolvido em tal diferença.

Como vimos na seção 1.3, diante de uma série de fatores que influenciam o declínio neural no envelhecimento, os autores Moraes e Machado (2002) destacaram os efeitos da escolaridade e função cognitiva, através de um estudo que fez uso do mini-exame do estado mental (MEEM). Além disso, dividiram os aprendizes em dois grupos distintos: alta instrução e baixa instrução. Ainda redividiram os grupos por idade, diferenciando os sujeitos idosos (de 60 a 74 anos) e os longevos (acima de 75 anos). Os achados demonstraram que a pontuação obtida no MEEM foi menor com o aumento da idade e com a baixa instrução e que existe uma estreita relação entre a escolarização e as funções cognitivas, ou o declínio delas.

Os indivíduos com baixo nível de instrução tendem a exibir um modo de funcionamento intelectual diferente daquele que se considera típico dos grupos culturais mais letrados. A alfabetização e a escolaridade são indicados como fatores claramente essenciais na compreensão das diferenças cognitivas associadas a

diferenças culturais (Oliveira, 1999, p 83). O estudo de Banhato e Nascimento (2007) mostrou que a escolaridade afetou a velocidade de processamento dos idosos ao realizarem cinco subtestes da WAIS-III (Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos).

Os estudos descritos acima sugerem que os fatores bilinguismo e escolaridade são essenciais para a manutenção da qualidade de vida não só de um adulto, como de um idoso. O bilinguismo é fundamental para a manutenção da atenção e memória nas funções executivas. Já a escolaridade funciona como um suporte para a reserva cognitiva, ou seja, é uma importante defesa contra os declínios decorrentes da senescência. Supomos que os mesmos efeitos devem se estender, ainda que em grau inferior, aos aprendizes idosos de LA.

O fator idade acarreta dificuldades de linguagem bem como de processos cognitivos, tais como: dificuldade em expressar uma ideia, compreender um enunciado e problemas de memória. Estas dificuldades variam de pessoa para pessoa e podem ter como proveniência fatores diversos. No sujeito idoso, no que tange a linguagem, considerando-se que o indivíduo tenha um envelhecimento normal, as alterações de linguagem mais evidentes são: dificuldade em lembrar palavras numa conversa, nomear objetos, interpretar uma história. No caso de o sujeito apresentar algum tipo de demência, podem aparecer os mesmos sintomas descritos acima, além de dificuldades com regras gramaticais e empobrecimento do vocabulário, até a perda total da fala.

O efeito do envelhecimento sobre as habilidades linguísticas ainda tem sido muito pouco investigado na literatura gerontológica. Os estudos do funcionamento da linguagem no contexto do envelhecimento se apresentam como um desafio à Neuropsicologia e Neurolinguística, principalmente na tentativa de estabelecer a relação entre linguagem e cognição.

Pelo descrito acima, parece seguro dizer que o fenômeno do envelhecimento humano traz consigo uma série de desafios, como por exemplo, tentar postergar ou, até mesmo, evitar o declínio cognitivo, caracterizado pela baixa concentração, baixa atenção, declínio de memória de curto prazo, lentidão de raciocínio e baixo desempenho em tarefas executivas.

3.4 ENVELHECIMENTO E MEMÓRIA

A memória é o processo mental de reter e lembrar informações ou experiências, ou seja, é o processo de identificar eventos ou fatos e armazená-los no cérebro para uso posterior. A memória e a linguagem são duas funções co-dependentes. Tudo o que está conservado na memória ocorre por meio da linguagem e de suas práticas sociais e interativas. Ou seja, o processamento da memória é também um processamento linguístico. A linguagem não é somente conhecimento, mas é também responsável pela construção dos nossos conhecimentos. Nosso raciocínio não é apenas lógico, ele também é discursivo. Assim, pensar é o ato de verbalizar internamente.

Lembrar informações é parte essencial de nossas vidas. Mesmo quando não estamos tentando lembrar-nos de algo em particular, nosso cotidiano baseia-se largamente em referir-nos ao nosso passado e ligá-lo ao nosso presente e ao nosso futuro. Mesmo numa simples conversa precisamos produzir e compreender linguagem, ambos em alta velocidade. Para tanto, precisamos acessar experiências, ideias e palavras que estão em nossa memória e moldá-las numa série de frases por meio de uma gramática e de uma estrutura que também estão representadas em nossas memórias permanentes.

Os processos envolvidos em acessar nossas lembranças acontecem em um instante e, em geral, sem nos darmos conta conscientemente dos mesmos. Isto torna o estudo científico de tais processos uma questão altamente problemática, fazendo com que teóricos de todas as áreas da psicologia cognitiva – percepção, pensamento, atenção e linguagem – especulem sobre como a memória realmente funciona.

Muitos estudos sugerem que o desempenho cognitivo decai com o tempo, tornando os aprendizes idosos menos capazes cognitivamente em certos aspectos. Ainda assim, os estudos afirmam que há determinados aspectos cognitivos que permanecem amplamente intactos.

De acordo com Salthouse (1996), a velocidade com a qual nós executamos operações mentais decai. Craik, Morris e Gick (1990); Salthouse e Babcock (1991); Park, Smith, Lautenschlager, Earles, Frieske, Zwahr, e Gaines (1996) afirmam que

há um declínio na capacidade da memória operacional; e a memória de longo prazo funciona de forma menos efetiva (Kausler, 1991; Park et al., 1996). Além disso, como demonstrado por Hasher e Zacks (1988) e Lustig, Hasher e Tonev (2001), há evidências de que, com a idade, torna-se mais difícil ignorar informações e pensamentos irrelevantes e inibir repostas dominantes. Além disso, as lembranças tornam-se descontextualizadas, isto quer dizer, sujeitos adultos lembram-se de certos elementos ou fatos, mas não são proficientes em recordar o contexto no qual estes elementos lhes foram apresentados (McIntyre e Craik 1987; Henkel, Johnson e De Leonardis, 1998; Frieske e Park, 1999).

Não obstante, Light e La Voie (1993), Park e Shaw (1992), Park, Puglisi, e Smith (1986), afirmam que a memória implícita¹⁰ e o reconhecimento de imagens complexas apresentam pouco ou nenhum declínio relacionado à idade. Além disso, Park et al. (1996), afirmam que o conhecimento sobre o mundo, o vocabulário e o conhecimento semântico, permanecem intactos e podem até crescer.

Sabe-se que a perda de memória é um fenômeno comum entre as pessoas idosas, que começa em geral com o esquecimento de coisas simples e familiares, como nomes de conhecidos e parentes. Nestes sujeitos, a debilitação da memória mostra-se relacionada com a perda de interesse sentimental, que faz com que eles esqueçam dados que já não lhes têm atualidade.

De acordo com Damasceno (1999), o padrão de deterioração da memória nos idosos que não apresentam algum tipo de demência assemelha-se ao padrão das fases iniciais do Mal de Alzheimer. Entre os padrões, encontram-se: maior declínio da “memória operacional” e da “memória secundária” (memória recente) do que o da “memória primária” (imediata) e que o da “memória terciária” (remota). Com relação às suas funções, as que apresentam maior grau de alteração são: a evocação retardada e repetição de números em ordem inversa e o aprendizado de situações ou informações novas. Já as funções que permanecem praticamente intactas são: a

¹⁰ “Memórias implícitas são, às vezes, chamadas de não-declarativas pois o indivíduo é incapaz de „declarar” verbalmente tais memórias. Estas são inconscientes, e frequentemente envolvem memórias relacionadas a procedimentos específicos de passo a passo” (Hall, 1998).
Original em Língua Inglesa: “Implicit memories are sometimes referred to as „non-declarative” because an individual is unable to verbally „declare” these memories. Implicit memories are nonconscious, and often involve memories for specific step-by-step procedures, or specific feelings/emotions”.

repetição de números em ordem direta, a realização de tarefas rotineiras e automatizadas, o fundo de informações e o vocabulário.

Ainda de acordo com o estudo de Damasceno (1999), as dificuldades de memória são maiores para a memória episódica do que para a memória semântica e pioram nesta ordem: memória de procedimentos, reaprendizado, memória de reconhecimento, evocação baseada em pistas contextuais, evocação livre, memória prospectiva (lembrar de lembrar). O envelhecimento afeta, principalmente, a memória prospectiva e a evocação livre e retardada de material verbal aprendido, preservando sua lembrança baseada em pistas contextuais.

Com relação à linguagem, o estudo demonstrou que com o envelhecimento normal permanecem relativamente intactos o processamento sintático e o vocabulário, enquanto que sofrem alteração a lembrança de palavras, com a aparição de ocasionais parafasias semânticas. No nível do discurso, constatam-se dificuldades narrativas, em especial com inferências, sumarização e interpretação moral de histórias, e omissão de informações sobre a situação da história; omissão de passos essenciais durante a descrição de procedimentos; e na conversação, dificuldade de compreensão, falta de clareza do enunciado, parafasias narrativas e problemas com inferências e pressuposições.

Janés e De la Fuente (1994) verificaram que a memória se reforça quando o idoso a cultiva com exercícios específicos ou mantendo o interesse por suas coisas e pelas suas atividades, o que é ainda mais eficaz. Isto pode ser visto, por exemplo, com os médicos e os comerciantes, que não esquecem os nomes de seus clientes ou pacientes. Além disso, a leitura e a escrita são atividades que contribuem enormemente para a memória. Por isso, todas as atividades cotidianas que envolvam práticas com linguagem oral e escrita ajudam significativamente a conservação e exercício da memória.

A seguir trataremos dos dois tipos de conhecimento que permeiam o processo de aprendizagem e que são analisados nesta pesquisa, a saber: o conhecimento implícito e o conhecimento explícito.

3.5 CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO

Conhecimento e informação são dois fenômenos distintos. De acordo com Drucker (1993, p. 25), “conhecimento é a informação eficaz em ação, focalizada em resultados”. Já em Dretske e Machlup (apud. Nonaka, 1994, p. 15), Dretske define a informação como sendo a ferramenta que torna o conhecimento produtivo, enquanto Machlup suporta que a informação é um fluxo de mensagens ou propósitos que adiciona força para reestruturar ou mudar o conhecimento.

Fazemos uso do conhecimento no nosso dia-a-dia, quando nos deparamos com diferentes tipos de situações. E ele tem origem nas aprendizagens conscientes e inconscientes que adquirimos diariamente. Todos os dias somos bombardeados com informações novas que mais cedo ou mais tarde irão compor os nossos conhecimentos. Estes podem ser divididos em dois tipos, implícito e explícito, os quais diferem quanto à sua forma de aquisição. O conhecimento implícito está diretamente relacionado com o contexto no qual nos inserimos, ele é formado por experiências individuais pela relação que cada indivíduo mantém com a sociedade. Já o conhecimento explícito tem como base informações que ainda não fazem parte de nossa mente, mas que em algum momento podem passar a integrá-lo. Ou seja, a diferença entre o conhecimento implícito e o explícito está estreitamente associada à presença ou à ausência de consciência por parte do aprendiz com relação às informações à que ele foi exposto, sejam elas linguísticas ou extralinguísticas (Anderson, 2004; Zimmer et al., 2006).

Os conhecimentos implícito e explícito são frutos de sistemas de aprendizagem e memória, e no que tange à aprendizagem de LA, esses mecanismos refletem visões díspares sobre a cognição, dando origem a diferentes teorias sobre o processamento da linguagem.

Paradis (2004) acredita que, uma vez que são processados em áreas distintas do cérebro, os fenômenos explícitos e implícitos da linguagem seriam dissociados quanto a sua natureza. Assim, Paradis se assemelha à Krashen (1982) quanto à crença sobre a impossibilidade de aquisição tardia de uma LA, sustentada

pela dicotomia aquisição/aprendizagem. A primeira seria de natureza implícita¹¹ e corresponderia ao conhecimento da LM; já a segunda, seria de natureza explícita e corresponderia ao conhecimento de uma LA aprendida em período tardio. Desta forma, de acordo com este pensamento, a LA jamais poderia ser adquirida, uma vez que estaria sempre disponível como um conhecimento explícito. Porém, Paradis admite haver a possibilidade de, em certas ocasiões, o aprendiz de LA pensar ter internalizado certas regras previamente tidas como explícitas. Ainda assim, tal noção seria falsa, pois, na verdade, o que foi internalizado refere-se tão somente a procedimentos computacionais que permitem a produção de sentenças, as quais podem ser descritas de acordo com uma regra já explícita. Ainda de acordo com o autor, um falante nativo limita-se a usar sua intuição ao julgar a aceitabilidade, ou não, de uma construção da língua, e não teria consciência do conhecimento explícito subjacente às regras desta língua.

Paradis admite que a capacidade de um aprendiz tardio de LA em alcançar um bom nível de fluência e acurácia em suas produções não se deve unicamente ao processamento e monitoramento mais rápido da produção. Para o autor:

[...] a aplicação controlada de uma regra explícita é substituída pelo uso automático de procedimentos computacionais implícitos (regras explícitas e procedimentos implícitos sendo de uma natureza diferente e tendo conteúdos diferentes)¹² (Paradis, 2004, p. 36).

Isto é, além de não haver a possibilidade de um conhecimento explícito torná-se implícito, Paradis (2004) também afirma não ser possível haver nenhum tipo de interação entre esses dois conhecimentos.

Refutam-se, neste trabalho, proposições de natureza mais estanque, como a de Paradis (2004), que defende a impossibilidade de interação entre conhecimentos implícitos e explícitos, levando a uma distinção entre aquisição (LM) e aprendizagem (LA), e defende-se o funcionamento de um modelo de memória de natureza mais híbrida, como o proposto por Ullman (2001). De acordo com o autor, apesar de se esperar que um circuito de domínio geral esteja amparando os conhecimentos implícitos e explícitos, o que, à medida que o nível de proficiência em uma LA fosse aumentando, possibilitaria um maior envolvimento da memória implícita na

¹¹ Paradis (2004) salienta que, primeiro o aprendiz de LM recebe um conhecimento implícito, para depois desenvolver algum conhecimento metalinguístico sobre essa língua.

¹² No original: [...] the controlled application of an explicit rule is replaced by the automatic use of implicit computational procedures (explicit rules and implicit procedures being of a different nature and having different contents).

aprendizagem da mesma, acredita-se que esse circuito não causa uma relação entre os diferentes conhecimentos de acordo com uma distribuição anatômica ampla. Nesse sentido, Ullman (2001) advoga que os conhecimentos lexical e gramatical tanto da LM quanto da LA, são processados por sistemas de memória distintos¹³, posicionamento que vai de encontro aos pressupostos conexionistas, que alegam uma interação ampla entre os padrões linguísticos nos sistemas de memória. Ou seja, o processo de consolidação do conhecimento vai se desenvolvendo de acordo com uma interação gradual entre a codificação implícita e explícita, ao formar novas memórias ou conhecimentos (Ellis, 2003). Na próxima seção trataremos de como ocorrem os fenômenos da aprendizagem implícita e explícita.

3.6 APRENDIZAGEM IMPLÍCITA E EXPLÍCITA

O primeiro autor a estudar as questões da aprendizagem implícita e explícita foi David Reber na década de 1960, em sua tese de doutorado sobre a aprendizagem implícita de gramáticas inventadas/artificiais. Posteriormente, as pesquisas que visam analisar estes dois fenômenos cresceram muito, e se alastraram às mais diversas variáveis, tais como: a percepção visual, a memória, o desenvolvimento cognitivo, as gramáticas artificiais, como pode ser visto em Dienes e Perner (1999); o preconceito e as atitudes de Baron e Banaji (2006); a resolução de problemas e a aprendizagem da escrita, como visto em Leme (2006), Gombert (2003a), Demont e Gombert (2004) e Paula (2007).

Segundo Hulstijn (2005), a aprendizagem implícita é definida como o processamento de um *input* sem uma intenção específica, isto é, ocorre de forma subconsciente enquanto que a aprendizagem explícita é o processamento do *input* de forma consciente e com a intenção de descobrir se a informação contém regularidades e, caso ela tenha, trabalhar seus conceitos. Ou seja, basicamente, as aprendizagens implícitas são mais ou menos automáticas, adquiridas sem que se

¹³ Cabe lembrar que Ullman (2001) defende que o conhecimento gramatical da LM estaria relacionado à memória procedimental, enquanto que o conhecimento lexical estaria atrelado à memória declarativa. Para a LA, o autor acredita que o conhecimento gramatical seria dependente da memória declarativa, ao passo que o conhecimento lexical dependeria da memória procedural.

perceba claramente que se está aprendendo (Anderson, 2004), e este processo é baseado na associação e extração de regularidades do ambiente, que permitem aumentar a previsibilidade a respeito do mesmo (Pozo, 2004; Leme, 2008). Já a aprendizagem explícita apresenta conhecimentos específicos que podem ser facilmente relatados, e está ligada à memória declarativa. Esta aprendizagem envolve, além da alocação da atenção, também a deliberação do sujeito por meio de três tipos de processos de explicitação: a supressão representacional, a suspensão representacional e a redescrição representacional (Karmiloff-Smith, 1994).

O primeiro tipo de explicitação, a supressão representacional, envolve ignorar um estímulo, ou partes dele, em privilégio de outro (Leme, 2008). Esse processo é necessário, uma vez que é impossível perceber dois estímulos concomitantemente. O segundo tipo de explicitação, a suspensão representacional, envolve inibir uma função e substituí-la por outra função ou significante. Esta explicitação é mais construtiva e simbólica do que a primeira. A terceira explicitação, a redescrição representacional, diz respeito à reelaboração, refinamento e flexibilidade crescente no que tange nossos conceitos em geral, nossa compreensão de mundo, de nós mesmos e dos outros a partir das representações encarnadas.

Vários estudos têm mostrado que os sujeitos podem aprender a usar um conhecimento complexo com a finalidade de executar diversas tarefas, sem ter a ciência da exata natureza daquele conhecimento. Deste modo, neste estudo, acredita-se que os aprendizes adquirem de forma inconsciente, ou seja, de forma implícita, o conhecimento que tange as inferências necessárias para acertarem as Els correspondentes ao contexto exposto. De acordo com Izquierdo (2006), memórias semânticas, algumas vezes, podem ser adquiridas de maneira inconsciente (implícita), como é o caso da LM, por exemplo.

De acordo com Reber (1976), a aprendizagem implícita é “um processo primitivo de apreensão de estruturas por meio de sensibilidade a pistas de frequência” (Reber, 1976, p. 93).”, contrapondo-se a “um processo mais explícito, no qual várias estratégias encontram-se engajadas a fim de induzir a um sistema representativo (Reber, 1976, p. 93).” Assim, nos testes aplicados neste estudo, bem como nas atividades desenvolvidas, os aprendizes têm de desenvolver suas habilidades de inferência ao perceber as pistas existentes nos contextos que lhe são apresentados.

De acordo com Ellis (2005), a aquisição da gramática da LM é implícita e extraída a partir da experiência de uso e não de regras explícitas. A mera exposição ao *input* linguístico é suficiente e não há necessidade de uma instrução explícita. Em contrapartida, no que tange à aquisição da LA por aprendizes adultos, a aquisição ocorre principalmente de forma explícita, através de contextos comunicativos, e é limitada a comparações com as produções do falante nativo. Desta forma, o aprendiz adulto requer fontes adicionais de tomada de consciência e aprendizagem explícita Ellis (2005). Uma vez discriminadas as aprendizagens implícitas e explícitas, vamos agora descrever como ocorrem as instruções implícitas e explícitas.

3.7 INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA

Instruir é ensinar algo a alguém, usando técnicas e recursos adequados, com vistas à construção de conhecimento de alguém, ou seja, é o ato de expor conhecimentos adquiridos de uma pessoa para outra. Como visto na seção anterior, os dois tipos de aprendizagem, implícita e explícita, apresentam características diferentes. A primeira sendo consciente e possibilitando um controle adaptável e flexível sobre o comportamento do aprendiz, e a segunda sendo subconsciente e moldada não apenas de acordo com o tipo de instrução recebida, mas também com o meio social (Anderson, 2004). Da mesma forma, as instruções implícita e explícita apresentam características diferentes.

De acordo com Ellis (2007), a aquisição da gramática da LM é implícita, e se dá através da experiência e não de regras explícitas. A instrução implícita não faz referência a regras e/ou formas. Os métodos de ensino de LA, usados na década de 40, como o método audiolingual, e abordagens mais recentes, como o método “comunicativo”, mantinham a ideia de que a aprendizagem de LA, por um aprendiz adulto poderia ser implícita, assim como ocorre na aquisição de LM. Em outras palavras, a exposição ao *input* linguístico pode ser suficiente, sendo a instrução explícita desnecessária. Ou seja, a instrução implícita é mais ou menos automática, isto é, aprende-se sem que se perceba claramente que se está aprendendo Ellis (2001).

Já a aquisição da LA, por parte do adulto, se realiza através de mecanismos diferentes. A aquisição ocorre na maioria das vezes por meio da instrução explícita, através de contexto comunicativo, utilizando comparações com as estruturas da LA (Ellis, 2005). Além disso, segundo Nick Ellis (2007) ainda que grande parte da aquisição da LM ocorra através de aprendizagem implícita, apenas tal aprendizagem não é suficiente para a aquisição da LA; são necessárias fontes adicionais de instrução explícita, devido à atenção e à transferência da LM. A instrução explícita facilita a consolidação de novos conhecimentos e, neste tipo de instrução, as regras são apresentadas ao aprendiz antes do uso pragmático e contextualizado da língua.

Segundo Bialystok (1994), conhecimentos explícitos podem ser aprendidos em qualquer idade e os fatores limitantes relativos à instrução explícita podem ter proveniência nas diferenças individuais como capacidade memorização e indução ou dedução de fatores. Desta forma, a instrução explícita pode ser utilizada para o desenvolvimento de quaisquer aspectos da LA (fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos).

Neste estudo, acredita-se que os aprendizes idosos irão se beneficiar de uma instrução explícita, aplicada pelo autor, e que os alunos irão aprender tal conhecimento de forma implícita, pelos motivos referidos por Ellis acima.

3.8 TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Tomada de consciência é um termo amplo e um tanto vago, ainda que seja entendido praticamente de forma intuitiva pelas pessoas. Fazer com que alguém tome consciência de alguma coisa é promover a sua visibilidade e credibilidade dentro de uma comunidade ou sociedade. Aumentar a consciência também é informar e educar as pessoas sobre um tema ou problema com a intenção de influenciar suas atitudes, comportamentos e crenças para a realização de um propósito ou objetivo definido. A tomada de consciência é um processo que abre oportunidades para a troca de informações, a fim de melhorar a compreensão mútua e desenvolver competências e habilidades necessárias para permitir mudanças de atitude e comportamento social. Para ser eficaz, o processo

deve vir de encontro e manter as necessidades e interesses mútuos das pessoas em questão.

Em 1971, Kolb descreveu um processo chamado aprendizagem experimental. De acordo com este processo, a eficácia dos educadores se baseia em dois sentidos principais: visão e audição. Além disso, é de suma importância para a compreensão, notarmos que os adultos aprendem melhor quando o que veem e ouvem é reforçado com ações, isto é, que possam experimentar ou fazer o que foi visto e ouvido por eles.

Especificamente neste estudo, espera-se que os aprendizes tomem consciência quanto à composicionalidade das EIs, ao notar que a mera tradução dos seus elementos não é suficiente para chegar à resposta correta. É necessário que percebam os elementos presentes nos contextos de forma a inferir a melhor resposta em cada questão. Assim, ao ficarem atentos às pistas existentes nos instrumentos aplicados, eles estarão pondo em prática o que lhes foi explicitamente ensinado durante o emprego de tomada de consciência sobre seus processos inferenciais.

3.9 INFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE LA

Um dos grandes pontos imprescindíveis nas discussões sobre aprendizagem de LA, é a questão se a capacidade de fazer inferências é transferida, ou não, da LM para a LA. Se considerarmos que as inferências são baseadas unicamente em processos cognitivos e na utilização de recursos biológicos que são registrados no cérebro humano, podemos deduzir que elas são universais e que, portanto, são as mesmas indiferentemente da LM do aprendiz. Por outro lado, se aceitarmos que as inferências dependem, ainda que em parte, de elementos culturais (práticas de informação, comunicação, uso de humor, cortesia, etc) fica muito difícil argumentar que possam ser universais. Parece mais plausível aceitar que as inferências sejam particulares e construídas de modo diverso em cada comunidade linguística. Veja o exemplo:

- Ontem jantei com minha ex. Chegamos ao restaurante, conversamos e depois fomos embora.

A maioria dos leitores irá inferir que trata-se de um homem descrevendo um jantar com uma mulher, e que eles são divorciados ou separados. Porém, atualmente no Brasil, bem como em outros países do mundo, aceita-se o casamento de pessoas do mesmo sexo, portanto, pode-se também inferir que o texto refere-se a duas mulheres. Desta forma, o tipo de inferência possível para a proposição acima, sofrerá um alargamento quanto à sua interpretação, o que pressupõe uma mudança no entendimento das pessoas sobre o que se considera instituição familiar.

Uma vez que as inferências são baseadas no conhecimento prévio e este varia culturalmente com as experiências e estilos de vida de cada comunidade, as inferências também variam.

Pode-se dizer que, ainda que aprendizes de comunidades diferentes construam significados diferentes para uma mesma situação, as inferências feitas por esses aprendizes têm as mesmas características, possuem os mesmos processos cognitivos e, em última análise, são exemplos diferentes de uma mesma competência inferencial abstrata que pode ser investigada, ensinada e aprendida. Em outras palavras, o fato de se poder fazer inferências diferentes acerca de uma mesma proposição, não invalida a ideia de que existam os mesmos processos na construção de inferências, os quais podem ser investigados, ensinados e aprendidos formalmente, com vistas a beneficiar os estudantes de LA.

Vários estudos, como os de Fraser (1999), Paribakht e Wesche (1999), Cooper (1999) e Colares e Baldo (2008), apontam a inferência lexical como o recurso cognitivo mais empregado por aprendizes de LA para descobrir o significado de palavras desconhecidas.

No estudo de Fraser (1999), os casos de uso de inferência corresponderam a 58% das estratégias empregadas pelos aprendizes adultos de LA. Já Paribakht e Wesche, em seu estudo de 1999, verificaram um percentual de 80% no uso da inferência como estratégia para lidar com palavras desconhecidas em um texto, por aprendizes universitários de nível intermediário de inglês como LA. Cooper (1999) analisou as estratégias utilizadas por 18 aprendizes universitários, estudantes de inglês como LA, para descobrir o significado de vinte EIs de uso comum. O autor concluiu que em 28% dos casos foi feito uso da inferência pelo contexto, sendo assim o recurso mais utilizado. Além da inferência, em 24% dos casos foi utilizada a

análise do idioma, e em 19%, houve o uso do significado literal. A utilização de conhecimento prévio e o emprego da LM representaram, cada uma, 7% do total. Colares e Baldo, em seu estudo de 2008, avaliaram as estratégias utilizadas por 6 aprendizes de inglês como LA para chegarem ao significado de 10 itens lexicais em um texto. Os resultados mostraram que a estratégia mais utilizada foi o uso do contexto, tendo superado em 50% o uso da segunda estratégia mais empregada, qual seja, a recorrência à LM.

Entre os fatores que influenciam a eficácia do processo de inferência, encontram-se: a natureza da palavra e do contexto em que ela se encontra, o tipo de informação disponível no texto, a importância da palavra para a compreensão textual, o grau de esforço cognitivo e mental envolvido na tarefa, e o grau de informação disponível no contexto mais próximo.

De acordo com Nassaji (2003), dentre as estratégias¹⁴ empregadas, há aquelas que estão relacionadas aos componentes e à estrutura interna das palavras, as relações semânticas e sintáticas entre as palavras, e também aos índices discursivos e extratextuais. Já no que tange às fontes de conhecimento, há o conhecimento gramatical, morfológico e fonológico, além do conhecimento de mundo, da associação entre palavras e de cognatos.

Nassaji verificou o desempenho de 21 estudantes de nível intermediário em inglês como LA quanto a suas tentativas de inferência lexical pelo contexto a partir da leitura de um texto. O autor verificou cinco tipos de fontes de conhecimento (conhecimento gramatical, morfológico, discursivo, de mundo e da LM), e seis tipos de estratégias (repetição, verificação, analogia, monitoramento, autoquestionamento e analogia). Os resultados mostraram que o conhecimento mais utilizado foi o conhecimento de mundo (46,2%), seguido pelo conhecimento morfológico (26,9%). Dentre as estratégias, a mais empregada foi a repetição de palavra e de seção onde a palavra se encontrava (63,7%). A análise individual das palavras sugeriu que o sucesso no emprego da inferência estava relacionado com a forma física da palavra e com sua aparência, uma vez que grande parte dos aprendizes que interpretaram

¹⁴ De acordo com o autor, estratégias são “atividade cognitivas ou metacognitivas conscientes que o leitor emprega para obter o controle ou resolver um problema sem nenhum apelo explícito a qualquer fonte de conhecimento como forma de auxílio”, as quais podem ser relativas ao conhecimento gramatical, morfológico, discursivo, de mundo ou da LM (Nassaji, 2003, p. 655).

erroneamente determinadas palavras, confundirem-nas com outras de aparência similar, mas que não apresentavam similaridade semântica.

Os estudos descritos acima demonstram a importância da inferência no contexto de aprendizagem de LA. No estudo desenvolvido neste trabalho espera-se que os aprendizes tenham suas habilidades inferenciais estimuladas e aumentadas de modo a terem maior sucesso na compreensão de EIs, bem como em seu aprendizado de inglês como LA em geral. No capítulo a seguir, trataremos da questão do léxico e de estudos acerca dele.

4 LÉXICO

O conceito de léxico surgiu no século XX, colocando a ideia de Semântica como a ciência que estuda a história das palavras, em lugar da noção de vocabulário (Tamba-Mecz, 2006). Segundo Rey-Debove (1973), o léxico pode ser definido de três maneiras:

- a) O conjunto de morfemas de uma língua, podendo ser de natureza lexical ou gramatical, no qual tais morfemas são unidades significativas mínimas, presas ou livres. Os morfemas de natureza lexical (que também são designados como radicais, semantemas e lexemas) constituem uma classe aberta, com possibilidade de acréscimos e perdas; os de natureza gramatical (também chamados gramemas) constituem uma classe fechada, estabelecida e restrita.
- b) O conjunto de palavras de uma língua. Este é o conceito tradicional, que tem como imagem o dicionário. É insatisfatório pela imprecisão do que se deve considerar palavra. (A definição mais geralmente aceita é a de forma livre, que não pode ser dividida em formas livres menores; uma forma livre mínima é capaz de atuar como uma elocução completa). Este conceito de léxico implica a divisão das palavras em lexicais e gramaticais, encontráveis nos dicionários, mas é discutível se as formas livres gramaticais são realmente palavras, visto que muitas delas não podem atuar como elocuições completas.
- c) Conjunto de unidades ou palavras de classe aberta de uma língua, podendo-se considerar essas unidades os morfemas lexicais ou as palavras lexicais. A aceitação deste conceito exigiria que a distinção entre conjuntos abertos e fechados fosse precisa, “e não da ordem do mais ou do menos” (Tamba-Mecz, 2006, p. 28).

Não havendo, portanto, uma conceituação plenamente satisfatória de léxico, é tomada, neste trabalho, a tradicional (b), sendo o termo “palavra” empregado conforme o seu uso comum, apesar de condenado por muitos linguistas por ser desprovido de rigor científico. Mattoso Câmara adota no sentido amplo o termo

vocábulo, distinguindo vocábulos lexicais ou palavras, que encerram semantema, e os gramaticais, que são meramente morfemas.

Nesta perspectiva, léxico são as palavras que compõem uma determinada língua, seja ela qual for, e este não é imutável; pelo contrário, apresenta uma característica de mutação por ser uma representação cultural de um determinado grupo em uma determinada época, falantes de uma mesma língua.

Uma vez que o objetivo deste estudo é proporcionar um maior entendimento acerca do aprendizado de léxico de LA no que tange as Els, não serão aprofundadas, aqui, as variadas teorias estruturais sobre o assunto, promovendo-se apenas uma abordagem superficial do mesmo. A seguir, trataremos da abordagem lexical, desenvolvida por Lewis em 1993.

4.1 ABORDAGEM LEXICAL

O termo abordagem lexical foi cunhado por Michael Lewis em 1993, e sugere que:

- O léxico é a base da língua;
- O léxico é mal-entendido no ensino de línguas devido à crença de que a gramática é a base de uma língua e de que o domínio de um sistema gramatical é pré-requisito para que se alcance uma comunicação efetiva.
- O ponto principal da abordagem lexical é o de que “uma língua consiste de um léxico gramaticalizado, não de uma gramática lexicalizada” (Lewis, 1993).
- Um dos princípios centrais da organização de qualquer currículo centrado no significado deveria ser o léxico.

Neste sentido, a abordagem lexical defende que uma língua consiste de blocos de significados que, quando combinados, produzem um texto contínuo e coerente. Além disso, dentro da abordagem lexical existe uma diferenciação entre vocabulário e léxico. O primeiro sendo o conjunto de palavras individuais e seus respectivos significados, que um sujeito possui em seu cérebro/mente. O segundo é

constituído não somente por palavras isoladas mas também por combinações de palavras que temos armazenadas em nosso léxico mental.

A partir do exposto acima, pode-se perceber que uma parte importante do aprendizado de línguas é a capacidade de compreender, bem como de produzir, frases lexicais como “todos” ou “blocos”. Através destes, alunos aprendem estruturas de uma determinada língua que tradicionalmente define-se como gramática (Lewis, 1993). Desta forma, a instrução concentra-se em expressões relativamente fixas, as quais são comuns na língua falada, ao invés de focar em frases construídas (Lewis, 1997a). Assim, a abordagem lexical se concentra em desenvolver a proficiência de aprendizes quanto ao léxico, ou palavras ou combinações de palavras.

Em relação ao estudo do léxico e das relações lexicais com o ato inferencial, Pustejovsky (1995) discorda de que este ato seja uma representação estática das palavras. Assim, o autor desenvolveu um modelo de representação computacional que busca associar o léxico à criatividade. Em 1999, Gedrat analisou a relação das estruturas conceituais lexicais em sua composição semântica, a partir das implicaturas de Grice (1975).

Segundo Gedrat (1999), sobre as propriedades semânticas e a inferência, “ao se considerar o enriquecimento semântico das estruturas conceituais lexicais [...], está-se considerando a derivação de inferências semânticas e pragmáticas” (Gedrat, 1999, p. 46). Tais inferências vão sendo enriquecidas à medida que se inserem especificações fornecidas pelo contexto pragmático em suas proposições.

Foschiera (2005) observou a relação parte-todo à luz da semântica lexical.

Para a autora:

[...] o léxico é um conceito interdisciplinar, que está imbricado tanto com a computação, com a psicologia, quanto com a linguística. [...] Para a linguística, o léxico é o centro das pesquisas cognitivas atuais. Na atualidade, a teoria semântica moderna concentra seus estudos sobre o significado da palavra, buscando enraizá-la dentro da sintaxe gerativa (2005, p. 15).

Sobre essa teoria do léxico gerativo, a autora observa que esta “agrega valor aos estudos quanto ao léxico e à semântica lexical, a partir da seguinte questão: apesar de termos recursos limitados, conseguimos atribuir às palavras sentidos infinitos, de acordo com o contexto linguístico” (Foschiera, 2005, p. 18). A seguir, trataremos sobre estudos acerca da aprendizagem de léxico.

4.2 ESTUDOS SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÉXICO

Existe uma escassez de conhecimento acerca de como os indivíduos aprendem e memorizam o léxico de uma língua, devido a lacunas existentes na área da pesquisa sobre ensino/aprendizagem de vocabulário. Além disso, a pesquisa lexical sobre a aquisição do vocabulário, quer para LM, quer para LA, não tem sido sistemática ou contínua, ocasionando lacunas para se compreender como os indivíduos adquirem o léxico de uma língua. Todavia, também, sabe-se que o léxico exerce uma das funções mais importantes para a comunicação humana, tanto no que se refere a seus aspectos sociais quanto aos cognitivos.

Sabe-se pouco sobre a maneira como constrói-se a competência lexical de uma criança e, principalmente, como esta se dá em sujeitos idosos. Quando falamos em LA, os estudos se tornam ainda mais escassos e, em sua maioria, estes se preocupam com as questões de sala de aula e ensino/aprendizado, sem se preocupar em saber como um sujeito assimila cognitivamente um novo léxico. Geralmente, os estudos de aquisição de léxico procuram quantificar o número de itens lexicais que uma criança com desenvolvimento normal domina conforme a idade. Em qualquer sociedade, as necessidades do indivíduo em matéria de léxico dependem crucialmente dos papéis que ele desempenha, e não apenas de sua idade.

De fato, como mencionado anteriormente, não aprendemos o vocabulário de uma língua apenas na infância. Aprendemos, a cada dia que passa, palavras que são novas para nós e aprendemos palavras e sentidos novos que a língua cria constantemente.

Segundo a linguística Chomskiana, a compreensão da gramática é um conhecimento implícito. Relacionando isso ao aprendizado do léxico, podemos distinguir duas noções: a de léxico enquanto inventário de palavras, e a de léxico enquanto competência lexical, ou seja, enquanto conhecimento implícito que nos permite gerenciar o que sabemos sobre itens lexicais particulares. Uma hipótese razoável é que, até uma certa idade, adquirimos o domínio de todos os mecanismos necessários para lidar com o léxico; a partir disso, o que acontece é apenas a

aquisição de itens lexicais novos (ou de novos sentidos para itens lexicais mais antigos).

Outra distinção importante é entre a aquisição intuitiva e implícita da competência lexical, e a aquisição dos dispositivos que são necessários para sua descrição. De certo modo, o aprendizado do léxico ocorre sempre na prática, e de maneira contextualizada; portanto, a descrição viria sempre depois, e teria necessariamente um caráter de sistematização do que já se sabe. Essa era a ideia expressa num dos primeiros livros que tratam da aquisição do léxico em língua portuguesa, o Manual de Linguística Aplicada ao Ensino de Português, de Genouvrier e Peytard (1974). Mas de fato, tanto no aprendizado da língua materna, como no aprendizado da LA, o uso contextualizado de palavras novas é sempre objeto de uma série de operações de controle e ajuste. Essas operações podem ser apenas de uma troca de olhares, mas também podem consistir em verbalizações por meio das quais o falante pede ajuda ou solicita *feedback*.

De acordo com Lewis (1993), a abordagem lexical foca na capacidade de desenvolver a proficiência dos sujeitos em relação ao léxico, palavras ou mesmo combinações de palavras, baseada na ideia de que uma parte importante da aquisição de uma língua é a habilidade de compreender, e de produzir, frases lexicais como sendo blocos (*chunks*) ou “*todos*”, e que esses blocos são a matéria-prima através da qual os sujeitos percebem os padrões de uma determinada língua tradicionalmente pensados como uma gramática. Desta forma, o aprendizado lexical resulta na aquisição de um tipo particular de competência, portanto, o que precisa ser proposto aos sujeitos aprendizes não é grandes listas de palavras, mas sim experiências que lidem com palavras que, independentemente do material envolvido, possam ser transferidas para outros materiais. Desta forma, o melhor meio para ensinar palavras novas é em situações em que elas apareçam de algum modo contextualizadas. A importância de fazer uso de exemplos contextualizados se dá no fato de que as palavras mantêm uma rede de relações com outros elementos do contexto, relações essas que acabam fornecendo informações preciosas sobre a própria palavra.

No contexto, as palavras estão, também, sujeitas a restrições combinatórias de tipo semântico, e isso acaba dando informações que, se não chegam a

determinar exatamente o seu sentido, pelo menos restringem de maneira considerável a um leque de possibilidades.

Mesmo falantes nativos de uma língua podem identificar um item lexical a partir de seu contexto pragmático, sem que isso signifique que conheçam todas as suas inflexões, colocações e possibilidades estilísticas. Sendo assim, o aprendizado de um item lexical é um processo contínuo e dinâmico, que ocorre até seu efetivo armazenamento.

Para Paribacht e Wesche (2003), a memorização efetiva de um item lexical não acontece de modo ocasional, mas faz-se necessária uma intervenção instrucional sistemática, planejada e constante (tomada de consciência). Para Lewis (1993, 1997), a competência lexical em uma LA é um fator determinante de sua maior ou menor proficiência, tanto na linguagem oral quanto na escrita, mesmo quando o sujeito domina o aspecto gramatical de modo adequado.

Em geral, tais teóricos optam por uma das três grandes abordagens de estudo, quais sejam: abordagem computacional, fisiológica e psicológica, e, embora estas abordagens apresentem pontos em comum, elas tendem a ser discutidas separadamente. A seguir, trataremos brevemente daquela que melhor dá conta de estudos sobre os processos cerebrais relacionados ao aprendizado de uma LA: a abordagem computacional.

4.2.1 ABORDAGEM COMPUTACIONAL

A ciência cognitiva é uma área que está se desenvolvendo rapidamente no campo da psicologia e da linguística. Vários aspectos da cognição podem ser imitados por sistemas computacionais, através de programas que podem replicar como uma área da cognição funciona. Modelos de processamento de informação, em especial, são populares neste aspecto. Estes descrevem como a informação pode ser transferida para dentro de um sistema, o que seria o *input*, e as respostas que resultam do trabalho mental subsequente feita sobre este *input*, as quais seriam o *output*, mas eles focam, particularmente, no que pode acontecer com a informação entre esses dois processos – o *input* e o *output*.

Nas pesquisas, tanto humanos quanto computadores têm que desempenhar uma mesma tarefa, e os pesquisadores podem gravar o tempo necessário para que esta seja cumprida pelos dois grupos. De acordo com Henderson (2001), em geral, “os computadores desempenham as tarefas de forma mais rápida do que os seres humanos”, mas se o padrão de tempos for semelhante, por exemplo, se ambos levam mais tempo para cumprir a atividade A do que para a atividade B, e ambos levam mais tempo para cumprir a atividade B do que para a atividade C, segundo o autor, seria uma evidência a mais em favor desta abordagem, qual seja a computacional. A seguir, na próxima seção, descreveremos o que são Els.

4.3 EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

A Língua Inglesa, bem como qualquer língua, possui algumas “armadilhas” para quem não a fala como LM, dentre elas estão as Els, que são frases, ou mesmo palavras, usadas pelas pessoas em linguagem cotidiana, que assumem um significado figurativo, o qual difere dos significados ou definições literais das palavras que as compõem. É importante, entretanto, lembrar que Els não são rígidas como as ciências exatas. Existem normalmente várias maneiras de se expressar uma ideia em qualquer língua.

Laufer (1997) descreve as dificuldades de compreensão encontradas por aprendizes de LA ao lerem, como sendo oriundas de questões lexicais, em três categorias: palavras que não são conhecidas, palavras que parecem ser conhecidas e palavras cujo significado não se consegue prever. As Els encontram-se neste último grupo uma vez que, ainda que não sejam palavras soltas, não é possível conceber seu significado apenas com mera tradução, visto que ela apresenta uma base metafórica. Por isso, as Els, por vezes, são difíceis de serem traduzidas, pois ao fazê-lo, elas podem ter seu significado alterado ou mesmo virem a não ter significado nenhum.

Basicamente, Els são sequências de palavras, geralmente fixas, que possuem significado figurado, desvinculado da composição semântica e sintática dos elementos da expressão (Fraser, 1970). Nunberg et al.(1994), caracterizaram as Els como tendo seis propriedades específicas, quais sejam: a informalidade, a

inflexibilidade, a figuração, a convencionalidade, a proverbialidade, e o afeto, as quais serão descritas a seguir.

- A informalidade: refere-se à origem popular, oral das EIS, ainda que estas estejam também presentes em discursos formais;
- A inflexibilidade: refere-se à rigidez semântica e sintática das expressões, uma vez que ambas apresentam possibilidade mínima de variação;
- A figuração: refere-se às figuras de linguagem, quais sejam a hipérbole, metonímia ou metáfora, que subjazem uma EI;
- A convencionalidade: refere-se ao fato de uma EI não poder ser deduzida através do conhecimento semântico e sintático de uma língua;
- A proverbialidade: refere-se à repetição das situações, ainda que estas não apresentem mais relação com o sentido figurativo;
- O afeto: refere-se ao sentimento ou posição do falante quanto à situação em questão.

Sendo assim, aprender a usar EIs é uma tarefa difícil, porém não impossível. As EIs diferem de outras expressões literais, uma vez que não se pode concluir seu significado apenas sabendo o significado de todas as palavras que a compõem.

Assim, não basta saber o significado das palavras que formam uma frase, é preciso olhar para todo o grupo de palavras que constitui a expressão para entender o seu significado. É importante salientar que os idiomatismos não foram criados para serem “armadilhas” para os falantes estrangeiros, pelo contrário, elas tornam a fala de uma LA mais natural.

Por vezes, tais itens representam um obstáculo na compreensão de um texto uma vez que estas formas não têm necessariamente semelhança com as formas usadas na LM para expressar a mesma ideia. Ou seja, existe correspondência no plano da ideia, mas não no da forma. Sendo assim, estas expressões cotidianas e comuns servem como exemplo da necessidade do aprendiz de não aplicar tradução palavra por palavra em situações nas quais lida com EIs em uma LA.

Na linguística, EIs são geralmente tidas como figuras de linguagem. De acordo com John Saeed (2003) EIs são palavras que se tornaram unidas umas às outras, até transformarem-se em termos fossilizados. Desta forma, as palavras

usadas em conjunto, redefinem cada palavra que compõe o grupo e se tornam uma EI, desenvolvendo um significado especial, como uma entidade.

Ainda de acordo com Saeed (2003), quando um falante faz uso de uma EI, o ouvinte pode compreender de forma errônea seu real significado, caso ele não tenha ouvido ou aprendido tal item anteriormente. Assim, devido a suas características, a aprendizagem de EIs requer não apenas conhecimento gramatical, mas também habilidades analíticas.

Neste estudo, assumiremos a visão tradicional, proposta por Fraser, do que sejam EIs, ou seja, como sequências de palavras, geralmente fixas, que possuem significado figurado, desvinculado da composição semântica e sintática dos elementos da expressão. No capítulo a seguir, trataremos da descrição da metodologia desenvolvida neste estudo, descrevendo os sujeitos e os instrumentos utilizados no mesmo.

5 METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho longitudinal, teve duração de 5 meses acompanhando um grupo de aprendizes idosos, falantes de português brasileiro como LM e de inglês como LA, com o objetivo de fazer uma comparação entre os resultados de pré e pós-testes, com vistas a verificar seu desempenho acerca do processo inferencial para a compreensão de Els da língua inglesa como LA relacionadas à partes do corpo com o emprego de tomada de consciência.

No segundo semestre de 2010, durante o período de dois meses, foram trabalhadas as questões de vocabulário específico da pesquisa, partes do corpo em língua inglesa e, após isso, foi aplicado o pré-teste. No primeiro semestre de 2011, no período de 3 meses, foram ministradas aulas com instrução explícita de tomada de consciência para a aprendizagem do processo inferencial. Nestas aulas, as quais ocorreram no período de uma vez por semana, os aprendizes liam textos (Anexos N-Z), os quais eram fábulas e histórias curtas e, logo após, respondiam a perguntas de múltipla escolha, sobre a narrativa que recém haviam lido. As respostas não se encontravam explícitas nos textos, sendo assim, os aprendizes necessitavam inferir, com base nas pistas existentes nos textos, a fim de reconhecerem a resposta correta.

Do mesmo modo descrito acima, estes aprendizes foram testados em relação a sua proficiência acerca das Els, logo após, eles receberam instrução formal com tomada de consciência e, ao fim do período, foram testados novamente quanto a sua proficiência acerca de tais expressões.

5.1 SUJEITOS

Os participantes da pesquisa eram formados inicialmente, no período do segundo semestre de 2010, por 13 aprendizes idosos, sendo 12 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com faixa-etária acima dos 60 anos, provenientes do Projeto Geron da PUCRS, denominado First Steps in English, idealizado pela Dr. Cristina Becker Lopes Perna em 2007. Este projeto oferece curso de inglês para idosos

sendo estes nivelados na língua em questão. Para os fins desta pesquisa, os alunos participantes eram provenientes da turma de nível intermediário, uma vez que o estudo requeria certo grau de familiaridade com a língua inglesa. Estes aprendizes passaram por um emparelhamento, através do teste TOEIC (Anexo A), a fim de garantir que todos possuíam o mesmo nível quanto ao conhecimento de inglês. A versão do teste usada nesta pesquisa é uma amostra de 2005, a qual está disponível na internet. Para este estudo usamos apenas a parte escrita deste, e desta foram utilizados apenas alguns segmentos por questão de tempo, totalizando 15 questões de múltipla escolha.

No segundo semestre, este grupo compunha-se de 9 aprendizes dos mesmos 13 que compuseram o grupo original. Estes aprendizes receberam novamente instrução formal explícita com tomada de consciência quanto ao processo inferencial necessário para responder aos instrumentos aplicados.

A seguir veremos a descrição dos testes aplicados nesta pesquisa com vistas a verificar a habilidade dos aprendizes em responder questões referentes a EIs da língua inglesa, relacionadas à partes do corpo.

5.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

O instrumento desta pesquisa é composto por um teste, o qual foi elaborado pelo próprio pesquisador desta pesquisa juntamente com sua orientadora com vistas a avaliar o desempenho dos aprendizes quanto ao seu processo inferencial acerca de EIs da língua inglesa como LA, relacionadas à partes do corpo. Nele, os aprendizes se deparavam com situações, em geral diálogos, os quais no final apresentam uma lacuna. Eles tiveram, então que preencher a fala final com a EI que é cabível em cada situação.

No pré-teste (Anexo M), foram apresentadas cinco EIs de cada tipo, quais sejam:

- EIs da língua inglesa que apresentam equivalência com a língua portuguesa. Isto é, sua compreensão é alcançada por mera tradução das partes que a compõem, e;

- Els da língua inglesa que não apresentam equivalência com a língua portuguesa. Isto é, sua compreensão não pode ser deduzida através da tradução das palavras que a compõem.

No caso deste último tipo de EI, os aprendizes tinham que inferir, com base no contexto da história, qual a EI correta para tal narrativa.

Já no pós-teste (Anexo AA), 10 EI de cada tipo foram inclusas, sendo que 5 eram as mesmas do pré-teste e 5 eram novas, totalizando assim 20 questões. Desta forma, pôde-se verificar se a instrução com tomada de consciência de fato teve impacto na inferência dos aprendizes e se eles não acertaram as respostas das questões por mera lembrança das perguntas respondidas no pré-teste.

É importante ressaltar que nem todos os aprendizes responderam a todos os pré e pós-testes. Quanto aos pré-testes, do total de 13 aprendizes, 9 fizeram todos os 2 pré-testes. Já no primeiro semestre deste ano, dos 9 aprendizes participantes, 8 responderam aos pós-testes, sendo que destes 8, apenas 6 haviam participado das aulas e respondido aos pré-testes no semestre anterior. Sendo assim, os dados analisados provieram dos testes destes 6 aprendizes. Os pré e pós-testes, bem como o teste de proficiência de inglês (TOEIC), além dos instrumentos utilizados nesta pesquisa encontram-se nos anexos deste trabalho. No próximo capítulo, trataremos de analisar e discutir os resultados dos pré e pós-testes descritos acima.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

O presente capítulo apresenta a descrição e análise dos resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos de pré e pós-testes para os fins desta pesquisa. Primeiramente, temos a análise do teste TOEIC, de proficiência em inglês e a seguir temos a análise dos resultados dos testes sobre Els da língua inglesa, relacionadas a partes do corpo.

6.1 TESTE TOEIC DE PROFICIÊNCIA EM INGLÊS

No segundo semestre de 2010 foi aplicado o teste TOEIC de proficiência em inglês, o qual foi descrito na seção 4.2, como pré-teste, com vistas a emparelhar os aprendizes, de modo que o grupo de estudo fosse composto por alunos com o mesmo nível de conhecimento na língua. A seguir veremos o resultado dos pré-testes.

6.1.1 RESULTADO DO TESTE TOEIC COMO PRÉ-TESTE

O teste escrito, como pré-teste, composto de 15 questões de múltipla escolha, apresentou o seguinte escore quanto ao número de acertos:

- Média 3,5 de acertos por teste.

Quanto ao número de acertos por aprendiz, das 15 questões, em ordem decrescente, temos o seguinte parâmetro:

Quadro 1 - Resultado do teste TOEIC como pré-teste

Aprendiz	Teste TOEIC Pré-Teste
Aprendiz A	08 / 15
Aprendiz B	04 / 15

Aprendiz C	04 / 15
Aprendiz D	03 / 15
Aprendiz E	01 / 15
Aprendiz F	01 / 15

Fonte: Roehe (2011)

Analisando o quadro, podemos constatar que:

- 1 pessoa (aprendiz A) acertou 8 questões;
- 2 pessoas (aprendizes B e C) acertaram 4 questões;
- 1 pessoa (aprendiz D) acertou 3 questões, e;
- 2 pessoas (aprendizes E e F) acertaram 1 questão.

Desta forma, o aprendiz A foi o que mais acertou questões no teste TOEIC como pré-teste, tendo respondido pouco mais da metade das questões, 8 para ser exato, enquanto que os aprendizes E e F foram os que menos acertaram, respondendo corretamente apenas 1 das 15 questões existentes. Cabe aqui expor que houve grande reclamação por parte dos aprendizes quanto ao teste TOEIC de proficiência. Os alunos acharam o teste muito difícil para o nível de conhecimento da língua inglesa que eles apresentavam, ainda que houvesse sido explicado a eles os fins do mesmo e a natureza da pesquisa. Por este motivo, é possível que alguns alunos, como os aprendizes E e F por exemplo, tenham se limitado a apenas marcar as respostas de forma aleatória.

Considerando o número de acertos, classificamos os aprendizes como sendo de Nível Básico quanto ao conhecimento da língua inglesa. Ao final da pesquisa, fim do segundo semestre de 2011, os aprendizes foram novamente testados quanto a sua proficiência na língua inglesa, com a aplicação do mesmo teste TOEIC, como pós-teste, aplicado no semestre anterior. A seguir veremos os resultados do teste em questão como pós-teste.

6.1.2 RESULTADO DO TESTE TOEIC COMO PÓS-TESTE

O escore resultante do teste TOEIC, como pós-teste, quanto ao número de acertos, foi:

- Média de 7,66 acertos por teste.

Quanto ao número de acertos por aprendiz, das 15 questões, em ordem decrescente, temos o seguinte parâmetro:

Quadro 2 - Resultado do teste TOEIC como pós-teste

Aprendiz	Teste TOEIC Pós-Teste
Aprendiz A	09 / 15
Aprendiz B	07 / 15
Aprendiz C	08 / 15
Aprendiz D	05 / 15
Aprendiz E	10 / 15
Aprendiz F	07 / 15

Fonte: Roehe (2011)

Analisando o quadro podemos constatar que:

- 1 pessoa (aprendiz E) acertou 10 questões;
- 1 pessoa (aprendiz A) acertou 9 questões;
- 1 pessoa (aprendiz C) acertou 8 questões;
- 2 pessoas (aprendizes B e F) acertaram 7 questões, e;
- 1 pessoa (aprendiz D) acertou 5 questões.

A seguir veremos as comparações dos resultados dos testes TOEIC como pré e pós testes.

6.1.3 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DO TESTE TOEIC COMO PRÉ E PÓS-TESTE

Nesta seção iremos comparar os resultados do teste TOEIC como pré e pós-teste, com vistas a verificar se o nível de proficiência aumentou do segundo semestre de 2010 (1º semestre do estudo) para o primeiro semestre de 2011 (2º semestre do estudo), uma vez que este fator pode influenciar no resultado dos testes sobre Els.

Ao compararmos o escore de acertos do pré e pós-testes, podemos verificar que houve um aumento de 4,16 na média do número de acertos, uma vez que no pré-teste este escore era de 3,5 e passou para 7,66 no pós-teste. Sendo a média dos aprendizes, no pós-teste, de 7,66, classificariamos os aprendizes como sendo de Nível Intermediário quanto ao conhecimento da língua inglesa. Desta forma, o nível de proficiência na língua em questão subiu cerca de um nível quando comparado ao nível observado no semestre passado. É importante lembrar que, concomitantemente às aulas ministradas por mim, o autor, desta pesquisa, os aprendizes continuavam tendo aulas regulares de inglês, nas quais aprendiam através do método comunicativo.

A tabela a seguir mostra os resultados do teste TOEIC nos modos pré e pós-teste, divididos por aprendiz.

Quadro 3 - Comparação dos resultados do teste TOEIC como pré e pós-teste

Aprendiz	Teste TOEIC Pré-Teste	Teste TOEIC Pós-Teste
Aprendiz A	08 / 15	09 / 15
Aprendiz B	04 / 15	07 / 15
Aprendiz C	04 / 15	08 / 15
Aprendiz D	03 / 15	05 / 15
Aprendiz E	01 / 15	10 / 15
Aprendiz F	01 / 15	07 / 15

Fonte: Roehe (2011)

De acordo com a tabela, podemos observar que o escore do número de acertos no pré-teste apresentou um resultado de:

- Média de 03,5 acertos por teste.

Já no pós-teste, podemos observar que o escore do número de acertos apresentou um resultado de:

- Média de 07,66 acertos por teste.

Desta forma, podemos observar que o escore do número de acertos do pré para o pós-teste apresentou um aumento de:

- Média 04,16 maior de acertos por teste.

Verificando caso a caso, constatamos o seguinte aumento no escore dos aprendizes:

- O aprendiz A aumentou seu escore de 8 para 9 quanto ao número de acertos, elevando sua média geral de acertos de 8 para 8,5;
- O aprendiz B aumentou seu escore de 4 para 7 quanto ao número de acertos, elevando sua média geral de acertos de 4 para 5,5;
- O aprendiz C aumentou seu escore de 4 para 8 quanto ao número de acertos, elevando sua média geral de acertos de 4 para 6;
- O aprendiz D aumentou seu escore de 3 para 5 quanto ao número de acertos, elevando sua média geral de acertos de 3 para 4;
- O aprendiz E aumentou seu escore de 1 para 10 quanto ao número de acertos, elevando sua média geral de acertos de 1 para 5,5, e;
- O aprendiz F aumentou seu escore de 1 para 7 quanto ao número de acertos, elevando sua média geral de acertos de 1 para 4.

Analisando os dados, podemos constatar que os aprendizes A e D foram os que apresentaram menor elevação no número de acertos entre o grupo, aumento de 1 e 2 acertos, respectivamente, sendo que o aluno A era o que havia obtido o maior escore de acertos no pré-teste. Portanto, o aluno A foi o aprendiz que apresentou menor aumento no seu nível de proficiência quanto ao conhecimento da língua inglesa, ainda que se seu escore tenha sido maior do que de outros aprendizes.

Quanto à maior elevação no número de acertos, este foi obtido pelo aprendiz E, que no pré-teste apresentou apenas um acerto do total de 15 possíveis no teste, e no pós-teste apresentou um aumento de 9 acertos, totalizando assim 10 acertos, fazendo deste aprendiz, também, o aluno com o maior número de acertos entre todos os aprendizes que responderam ao teste. Uma das razões possíveis para tal resultado, fora o real aumento do nível de proficiência na língua em questão, é o fato de que este aprendiz pode ter marcado as alternativas de forma aleatória na primeira vez, visto que, como mencionado anteriormente, os alunos se mostraram descontentes com o teste de proficiência quando no pré-teste.

O aumento no nível de proficiência dos aprendizes deve ser oriundo do avanço nos estudos e conhecimentos dos aprendizes quanto à língua inglesa, graças ao acompanhamento das aulas regulares de inglês ministradas na PUCRS.

Uma vez analisados os resultados de comparação entre os pré e pós-testes de proficiência em inglês, feita através do teste TOEIC, passaremos agora, na seção a seguir, a analisar os resultados dos pré e pós-testes referentes às Els relacionadas a partes do corpo.

6.2 TESTE SOBRE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

O teste de Els, como pré-teste, é composto de 10 questões, sendo 5 de cada tipo de EI, 5 de Els equivalentes às da língua portuguesa brasileira e 5 de Els não-equivalentes às da língua portuguesa brasileira. O pós-teste é composto de 20 questões; além das 10 Els presentes no pré-teste, mais 10 Els, sendo 5 de cada tipo, foram adicionadas ao instrumento, como descrito na seção 4.3. A seguir veremos os resultados do teste sobre Els no modo pré-teste.

6.2.1 RESULTADO DO TESTE SOBRE EIS COMO PRÉ-TESTE

Quanto ao pré-teste, composto de 10 questões, o escore do número de acertos apresentou um resultado de:

- Média de 7,16 acertos por teste.

Quanto ao número de acertos por aprendiz, das 10 questões, em ordem decrescente, temos o seguinte parâmetro:

Quadro 4 - Resultado do teste sobre Els como pré-teste

Aprendiz	Teste sobre Els Pré-Teste
Aprendiz A	09 / 10
Aprendiz B	06 / 10
Aprendiz C	05 / 10
Aprendiz D	06 / 10
Aprendiz E	08 / 10
Aprendiz F	09 / 10

Fonte: Roehe (2011)

Analisando o quadro podemos constatar que:

- 2 pessoas (aprendizes A e F) acertaram 9 questões;
- 1 pessoa (aprendiz E) acertou 8 questões;
- 2 pessoas (aprendizes B e D) acertaram 6 questões, e;
- 1 pessoa (aprendiz C) acertou 5 questões.

Tendo obtido uma média geral de 7,16 acertos do total de 10 acertos possíveis, parece seguro afirmar que os aprendizes se saíram relativamente bem na resolução do mesmo, uma vez que os aprendizes A, E e F apresentaram boa capacidade de inferência quanto às Els, ainda que alguns aprendizes, como os aprendizes B, C e D tenham apresentado um nível mediano de acertos. Uma vez explicitados os resultados do teste sobre Els como pré-teste, veremos a seguir os resultados de tal instrumento no modo pós-teste.

6.2.2 RESULTADO DO TESTE SOBRE EIS COMO PÓS-TESTE

Quanto ao pós-teste, composto de 20 questões, o escore do número de acertos apresentou um resultado de:

- Média de 15,33 acertos por teste.

Quanto ao número de acertos por aprendiz, das 20 questões, em ordem decrescente, temos o seguinte parâmetro:

Quadro 5 - Resultado do teste sobre EIs como pós-teste

Aprendiz	Teste sobre EIs Pós-Teste
Aprendiz A	19 / 20
Aprendiz B	17 / 20
Aprendiz C	13 / 20
Aprendiz D	13 / 20
Aprendiz E	16 / 20
Aprendiz F	14 / 20

Fonte: Roehe (2011)

Analisando o quadro podemos constatar que:

- 1 pessoa (aprendiz A) acertou 19 questões;
- 1 pessoa (aprendiz B) acertou 17 questões;
- 1 pessoa (aprendiz E) acertou 16 questões;
- 1 pessoa (aprendiz F) acertou 14 questões, e;
- 2 pessoas (aprendizes C e D) acertaram 13 questões.

Os aprendizes mostraram boa capacidade de inferência quanto às EIs, uma vez que podemos observar que todos acertaram mais da metade das questões presentes no teste. A seguir, faremos uma comparação entre os resultados do teste sobre EIs como pré e pós-teste.

6.2.3 COMPARAÇÃO ENTRE O TESTE SOBRE EIS COMO PRÉ E PÓS-TESTE

Nesta seção iremos comparar os resultados do teste sobre EIs como pré e pós-teste, com vistas a verificar se a instrução com o emprego de tomada de consciência quanto a inferências aumentou a capacidade dos aprendizes do segundo semestre de 2010 (1º semestre do estudo) para o primeiro semestre de 2011 (2º semestre do estudo), em relação às inferências sobre as EIs presente nos testes. No pré-teste encontramos 10 questões, enquanto que no pós-teste há 20 questões. Desta forma usaremos a medida de porcentagem ao nos referirmos aos escores dos resultados sobre o número de questões em cada teste.

Ao compararmos o escore de acertos do pré e pós-testes, podemos verificar que houve um aumento de 4,65% na média do número de acertos, uma vez que no pré-teste este escore era de 71,6% e passou para 76,25% no pós-teste.

A tabela a seguir mostra os resultados do teste sobre EIs nos modos pré e pós-teste, divididos por aprendiz, com o número de acertos no pré-teste sendo sobre 10 e o número de acertos no pós-teste sendo sobre 20.

Quadro 6 - Comparação entre o teste sobre EIs como pré e pós-teste

Aprendiz	Teste sobre EIs Pré-Teste	Teste sobre EIs Pós-Teste
Aprendiz A	09 / 10	19 / 20
Aprendiz B	06 / 10	17 / 20
Aprendiz C	05 / 10	13 / 20
Aprendiz D	06 / 10	13 / 20
Aprendiz E	08 / 10	16 / 20
Aprendiz F	09 / 10	14 / 20

Fonte: Roehe (2011)

A tabela a seguir mostra os mesmos resultados do teste sobre EIs nos modos pré e pós-teste, divididos por aprendiz, quanto ao número de acertos, em questão de

porcentagem, sendo as porcentagens do pré-teste sobre 10 e as do pós-teste sobre 20.

Quadro 7 - Comparação entre o teste sobre Els como pré e pós-teste em porcentagem

Aprendiz	Teste sobre Els Pré-Teste	Teste sobre Els Pós-Teste
Aprendiz A	90,00% / 10	95,00% / 20
Aprendiz B	60,00% / 10	85,00% / 20
Aprendiz C	50,00% / 10	65,00% / 20
Aprendiz D	60,00% / 10	65,00% / 20
Aprendiz E	80,00% / 10	80,00% / 20
Aprendiz F	90,00% / 10	70,00% / 20

Fonte: Roehe (2011)

De acordo com a tabela, podemos observar que o escore do número de acertos no pré-teste apresentou um resultado de:

- Média de 71,67% acertos por teste.

Já no pós-teste, podemos observar que o escore do número de acertos apresentou um resultado de:

- Média de 76,67% acertos por teste.

Desta forma, podemos observar que o escore do número de acertos do pré para o pós-teste apresentou um aumento de:

- Média 05,00% maior de acertos por teste.

Verificando caso a caso, constatamos as seguintes mudanças no escore dos aprendizes:

- O aprendiz A aumentou seu escore de 90,00% para 95,00% quanto ao número de acertos, elevando o número do mesmo em 05,00%;
- O aprendiz B aumentou seu escore de 60,00% para 85,00% quanto ao número de acertos, elevando o número do mesmo em 25,00%;

- O aprendiz C aumentou seu escore de 50,00% para 65,00% quanto ao número de acertos, elevando o número do mesmo em 15,00%;
- O aprendiz D aumentou seu escore de 60,00% para 65,00% quanto ao número de acertos, elevando o número do mesmo em 15,00%;
- O aprendiz E não apresentou aumento em seu escore de 80,00% quanto ao número de acertos no pré e pós-testes, e;
- O aprendiz F diminuiu seu escore de 90,00% para 70,00% quanto ao número de acertos, baixando o número do mesmo em 20,00%.

Analisando os dados, podemos constatar que o aprendiz A foi o que apresentou menor elevação no número de acertos entre o grupo, aumento de 90,00% para 95,00%. Porém, este era o que havia obtido o maior escore de acertos no pré-teste (90,00%) e continuou sendo o aprendiz com o maior escore de acertos no pós-teste (95,00%).

Quanto à maior elevação no número de acertos, este foi obtido pelo aprendiz B, que no pré-teste apresentou 60,00% do total de 10 possíveis no teste, e no pós-teste apresentou um aumento de 25,00%, totalizando assim 85,00% de acertos do total de 20 acertos possíveis no pós-teste.

O aprendiz E não apresentou aumento, nem diminuição quanto a porcentagem no número de acertos no pré e pós-testes, porém já apresentava um bom escore de acerto (80,00%). Por sua vez, o aprendiz F apresentou não um aumento, mas uma diminuição de 20,00% no seu escore de acertos. Este passou de 90,00% para 70,00%.

Uma vez analisados os resultados de comparação entre os pré e pós-testes sobre EIs, passaremos agora, na seção a seguir, a comparar os testes de proficiência com os testes sobre EIs.

6.3 COMPARAÇÃO ENTRE O TESTE TOEIC E O TESTE SOBRE EIS

Nesta seção iremos comparar os resultados dos dois testes, TOEIC e EIs, como pré e pós-testes, de modo a verificar se o nível de proficiência é um fator que

ajudou ou não na resolução do teste sobre Els, ou se os aprendizes adquiriram proficiência em compreensão inferencial. A tabela de comparação a seguir, é dividida por aprendiz.

Uma vez que há discrepância entre o número de questões em cada teste, usaremos a medida de porcentagem ao nos referirmos aos escores dos resultados sobre o número de questões em cada teste. A seguir, veremos uma comparação dos resultados obtidos com os testes TOEIC e Els, quando no modo pré-teste.

6.3.1 COMPARAÇÃO ENTRE O TESTE TOEIC E O TESTE SOBRE EIS COMO PRÉ-TESTES

Nesta seção iremos comparar os resultados dos dois testes, TOEIC e sobre Els, como pré-testes, de modo a verificar se o nível de proficiência em língua inglesa é um fator compatível com, e que auxiliou, ou não, na resolução do teste sobre Els.

A tabela de comparação a seguir, é dividida por aprendiz, sendo o número de acertos do teste TOEIC como pré-teste, sobre 15, o número de acertos do teste sobre Els como pré-teste, sobre 10.

Quadro 8 - Comparação entre o teste TOEIC e o teste sobre Els como pré-testes

Aprendiz	Teste TOEIC Pré-Teste	Teste sobre Els Pré-Teste
Aprendiz A	08 / 15	09 / 10
Aprendiz B	04 / 15	06 / 10
Aprendiz C	04 / 15	05 / 10
Aprendiz D	03 / 15	06 / 10
Aprendiz E	01 / 15	08 / 10
Aprendiz F	01 / 15	09 / 10

Fonte: Roehe (2011)

A tabela a seguir mostra os mesmos resultados discriminados acima, divididos por aprendiz, quanto ao número de acertos, em questão de porcentagem.

Quadro 9 - Comparação entre o teste TOEIC e o teste sobre Els como pré-testes em porcentagem

Aprendiz	Teste TOEIC Pré-Teste	Teste sobre Els Pré-Teste
Aprendiz A	53,33% / 15	90,00% / 10
Aprendiz B	26,66% / 15	60,00% / 10
Aprendiz C	26,66% / 15	50,00% / 10
Aprendiz D	20,00% / 15	60,00% / 10
Aprendiz E	06,66% / 15	80,00% / 10
Aprendiz F	06,66% / 15	90,00% / 10

Fonte: Roehe (2011)

Desta forma, podemos observar que o escore do número de acertos no teste TOEIC quando no pré-teste apresentou um resultado de:

- Média de 23,33% acertos por teste.

O escore do número de acertos no teste sobre Els apresentou um resultado de:

- Média de 71,67% acertos por teste.

Desta forma, podemos observar que a média do número de acertos no teste sobre Els, quando comparada à média do número de acertos no teste TOEIC, no modo pré-testes, apresentou um resultado de:

- 48,34% superior de acertos por teste.

Analisando a tabela acima, aprendiz por aprendiz, podemos constatar que o aprendiz A, que obteve o maior escore no teste TOEIC (53,33%), foi também um dos aprendizes que alcançou maior número de acertos quanto às Els (90,00%), o que já era esperado. Ainda que a porcentagem de acertos no TOEIC não tenha sido muito elevada, o mesmo não é verdadeiro para o teste sobre Els. A diferença do teste TOEIC e do teste sobre Els entre os aprendizes A e B, apresenta certa constância, uma vez que, com relação ao TOEIC, o aprendiz A apresentou 26,67% a mais de acertos que o aprendiz B, já com relação ao teste sobre Els, a diferença observada do aprendiz A com relação ao aprendiz B foi de 30,00%. O aprendiz C não obteve

um escore muito alto no teste TOEIC mas ainda assim acertou cerca de o dobro de questões quanto às Els, totalizando metade das 10 questões. O mesmo pode ser observado nos escores do aprendiz D, porém, ainda que este tenha apresentado um número de acertos levemente menor do que o do aprendiz C (06,66%), ele obteve um número de acertos 10,00% maior que o outro aluno.

Por sua vez, os aprendizes E e F, embora tenham sido os que apresentaram os menores números de acertos no teste TOEIC, foram dois dos aprendizes a obterem maior índice de acertos no teste sobre Els. Possivelmente, para estes alunos o teste TOEIC tenha apresentado uma dificuldade maior de compreensão e resolução do que o teste sobre Els, uma vez que este foi desenvolvido de forma a conter gramática e léxico que fossem do nível dos aprendizes para melhor compreensão por parte deles. Ou, como mencionado anteriormente, estes alunos podem ter optado por não tentar compreender e responder da melhor forma possível as questões do teste TOEIC e se contentaram em apenas marcar as resposta de forma aleatória. A seguir, veremos uma comparação dos resultados obtidos com os testes TOEIC e sobre Els quando no modo pós-teste.

6.3.2 COMPARAÇÃO ENTRE O TESTE TOEIC E O TESTE SOBRE EIS COMO PÓS-TESTES

Nesta seção iremos comparar os resultados dos dois testes, TOEIC e sobre Els, como pós-testes, de modo a verificar se o nível de proficiência em língua inglesa aumentou na mesma proporção que a capacidade de inferência quanto às Els.

A tabela de comparação a seguir, é dividida por aprendiz, sendo o número de acertos do teste TOEIC como pós-teste, sobre 15, o número de acertos do teste sobre Els como pós-teste, sobre 20. De forma a melhor visualizar as mudanças nos dois testes em questão, inserimos os resultados dos pré-testes na tabela.

Quadro 10 - Comparação entre o teste TOEIC e o teste sobre Els como pós-testes

Aprendiz	Teste TOEIC Pré-Teste	Teste TOEIC Pós-Teste	Teste sobre Els Pré-Teste	Teste sobre Els Pós-Teste

Aprendiz A	08 / 15	09 / 15	09 / 10	19 / 20
Aprendiz B	04 / 15	07 / 15	06 / 10	17 / 20
Aprendiz C	04 / 15	08 / 15	05 / 10	13 / 20
Aprendiz D	03 / 15	05 / 15	06 / 10	13 / 20
Aprendiz E	01 / 15	10 / 15	08 / 10	16 / 20
Aprendiz F	01 / 15	07 / 15	09 / 10	14 / 20

Fonte: Roehe (2011)

A tabela a seguir mostra os mesmos resultados discriminados acima, divididos por aprendiz, quanto ao número de acertos, em questão de porcentagem.

Quadro 11 - Comparação entre o teste TOEIC e o teste sobre Els como pós-testes em porcentagem

Aprendiz	Teste TOEIC Pré-Teste	Teste TOEIC Pós-Teste	Teste sobre Els Pré-Teste	Teste sobre Els Pós-Teste
Aprendiz A	53,33% / 15	60,00% / 15	90,00% / 10	95,00% / 20
Aprendiz B	26,66% / 15	46,66% / 15	60,00% / 10	85,00% / 20
Aprendiz C	26,66% / 15	53,33% / 15	50,00% / 10	65,00% / 20
Aprendiz D	20,00% / 15	33,33% / 15	60,00% / 10	65,00% / 20
Aprendiz E	06,66% / 15	66,66% / 15	80,00% / 10	80,00% / 20
Aprendiz F	06,66% / 15	46,66% / 15	90,00% / 10	70,00% / 20

Fonte: Roehe (2011)

Desta forma, podemos observar que o escore do número de acertos no teste TOEIC quando no pós-teste apresentou um resultado de:

- Média de 23,33% acertos por teste.

Enquanto que o escore do número de acertos no teste sobre Els como pós-teste apresentou um resultado de:

- Média de 76,67% acertos por teste.

Por conseguinte, podemos observar que o número de acertos no teste sobre Els, quando comparado ao número de acertos no teste TOEIC, no modo pós-testes, apresentou um resultado de:

- Média 53,34% superior de acertos por teste.

Assim sendo, a diferença na média de acertos, tanto do teste TOEIC quanto do teste sobre Els, aumentou de forma semelhante. Nos pré-testes a diferença entre as médias foi de 48,43% maior no teste sobre Els, enquanto que no pós-teste, essa diferença foi de 53,34%. Desta forma, a diferença no crescimento das médias dos dois tipos de teste foi de apenas 04,91%.

De acordo com a tabela, os escores dos aprendizes, tanto do teste TOEIC quanto do teste sobre Els, sofreram as seguintes mudanças:

- O aprendiz A aumentou seu escore de proficiência em inglês de 53,33% para 60%, tendo aumento de 06,67%, e sua capacidade de inferência quanto às Els aumentou de 90,00% para 95,00%, tendo um aumento de 05,00%;
- O aprendiz B aumentou seu escore de proficiência em inglês de 26,66% para 46,66%, tendo aumento de 20,00%, e sua capacidade de inferência quanto às Els aumentou de 60,00% para 85,00%, tendo um aumento de 25,00%;
- O aprendiz C aumentou seu escore de proficiência em inglês de 26,66% para 53,33%, tendo aumento de 26,66%, e sua capacidade de inferência quanto às Els aumentou de 50,00% para 65,00%, tendo um aumento de 15,00%;
- O aprendiz D aumentou seu escore de proficiência em inglês de 20,00% para 33,33%, tendo aumento de 13,33%, e sua capacidade de inferência quanto às Els aumentou de 60,00% para 65,00%, tendo um aumento de 05,00%;
- O aprendiz E aumentou seu escore de proficiência em inglês de 06,66% para 66,66%, tendo aumento de 60,00%, e sua capacidade de inferência quanto às Els não sofreu mudança, permanecendo em 80,00%, e;

- O aprendiz F aumentou seu escore de proficiência em inglês de 06,66% para 46,66%, tendo aumento de 40,00%, e sua capacidade de inferência quanto às Els diminuiu de 90,00% para 70,00%, tendo um decréscimo de 20,00%;

Assim, obtemos a seguinte tabela quanto às mudanças nos escores dos dois parâmetros:

Quadro 12 - Mudanças no teste TOEIC e no teste sobre Els como pós-testes em porcentagem

Aprendiz	Mudança no Teste TOEIC	Mudança no Teste sobre Els
Aprendiz A	+ 06,67% / 15	+ 05,00% / 10-20
Aprendiz B	+ 20,00% / 15	+ 25,00% / 10-20
Aprendiz C	+ 26,66% / 15	+ 15,00% / 10-20
Aprendiz D	+ 13,33% / 15	+ 05,00% / 10-20
Aprendiz E	+ 60,00% / 15	80,00% / 10-20
Aprendiz F	+ 40,00% / 15	- 20,00% / 10-20

Analisando a tabela acima podemos constatar que o aprendiz A foi o que apresentou menor mudança quanto à sua proficiência em inglês (+ 06,67), ainda assim, foi o aluno com maior escore no pré-teste, obtendo resultado cerca de duas vezes maior do que os aprendizes B (+ 26,66%) e C (+ 26,66%) que vêm logo abaixo do mesmo na escala de pontuação. Seu aumento no teste sobre Els acompanhou a mudança no teste de proficiência, tendo um aumento de 05,00%. Porém, uma vez que este aluno já havia acertado 90,00% das respostas, o aumento máximo para ele seria de 10,00%.

O aprendiz B também apresentou consistência ao compararmos o aumento nos dois testes. O teste de proficiência sofreu aumento de 20,00% enquanto que o teste sobre as Els apresentou aumento de 25,00%.

O aprendiz C ficou em terceiro lugar em questão de aumento em ambos os testes, apresentando aumento um pouco maior no teste TOEIC (+ 26,66%) quando comparado ao aumento no teste sobre EIs (15,00%), uma diferença de 11,66%.

O aprendiz D apresentou um aumento de 13,33% no teste TOEIC e um aumento de 05,00% no teste sobre EIs. Sendo assim, o nível de proficiência em inglês aumentou 08,33% a mais do que a capacidade de inferência quanto às EIs.

O aprendiz E apresentou um aumento de 60,00% no teste TOEIC, sendo o aluno com maior diferença entre o pré e pós-teste. Entretanto, este é um dos aprendizes que havia apresentado menor escore no pré-teste (06,66%). O mesmo pode ser observado no escore do aprendiz F, ainda que este tenha apresentado um aumento de 40,00% em seu escore, ele também havia obtido apenas 06,66% de acertos no pré-teste. Como mencionado anteriormente, isto pode se dar ao fato de que os alunos se mostraram desgostosos com tal instrumento e podem não ter se esforçado para respondê-lo. Ainda sobre estes dois aprendizes, quanto do teste sobre EIs, o primeiro manteve seu escore de 80,00% de acertos, enquanto que o segundo apresentou uma diminuição de 20,00%. Possivelmente, isto esteja ligado à dificuldade em fazer inferência sobre as questões que envolvem EIs que não apresentam equivalência com o português, uma vez que os alunos têm que contar mais com suas habilidades em perceber pistas no texto para chegar às respostas corretas e têm de contar menos com os elementos gramaticais e lexicais do contexto.

A seguir, veremos uma comparação dos resultados obtidos com os testes sobre EIs quanto ao tipo de EI, quais sejam: equivalentes e não equivalentes com o português.

6.4 ANÁLISE DOS TESTES SOBRE EIS QUANTO AO TIPO DE EI

Um dos objetivos deste estudo, como explicitado na introdução, é verificar se a tomada de consciência influencia, de modo semelhante ou não, no aprendizado de EIs da língua inglesa que apresentam equivalência com a língua portuguesa e de EIs que não apresentam equivalência com a língua portuguesa. Para tanto vamos

analisar os resultados dos testes separando as EIs de acordo com cada um destes tipos.

A seguir, analisaremos os resultados do teste sobre EI, quando no pré-teste, comparando as EIs da língua inglesa que apresentam equivalência com as que não apresentam equivalência com o português.

6.4.1 COMPARAÇÃO ENTRE AS EIS COM EQUIVALÊNCIA E SEM EQUIVALÊNCIA COM O PORTUGUÊS NO PRÉ-TESTE

Nesta seção iremos comparar os resultados do teste sobre EIs, com equivalência e sem equivalência com o português como pré-teste, com vistas a verificar se há diferença nos escores de acertos dos dois tipos de EIs.

A tabela de comparação a seguir, é dividida por aprendizes e por tipo de EI, equivalentes e não equivalentes com o português, sendo o número de acertos total do teste sobre EIs como pré-teste, sobre 10, sendo 05 de cada tipo de EI.

Quadro 13 - Comparação entre as EIs com equivalência e sem equivalência com o português no pré-teste

Aprendiz	EIs equivalentes com o português	EIs não-equivalentes com o português
Aprendiz A	05 / 05	04 / 05
Aprendiz B	03 / 05	03 / 05
Aprendiz C	05 / 05	03 / 05
Aprendiz D	03 / 05	03 / 05
Aprendiz E	04 / 05	04 / 05
Aprendiz F	04 / 05	05 / 05

De acordo com a tabela, podemos observar que o escore do número de acertos nas questões com EIs equivalentes com o português apresentou um resultado de:

- Média de 04 acertos por teste.

Já o escore do número de acertos nas questões com Els não-equivalentes com o português apresentou um resultado de:

- Média de 03,66 acertos por teste.

Assim sendo, podemos observar que o escore do número de acertos das El equivalentes com o português, quando comparado ao escore do número de acertos das Els não-equivalentes apresentou resultado de:

- Média 0,34 maior de acertos por teste.

Analisando o quadro podemos constatar que, com relação às Els que apresentam equivalência com o português:

- 2 pessoas (aprendizes A e C) acertaram 05 questões;
- 2 pessoas (aprendizes E e F) acertaram 04 questões, e;
- 2 pessoas (aprendizes B e D) acertaram 03 questões.

De acordo com os dados, podemos constatar que os aprendizes A e C foram os que apresentaram maior número de acertos quanto à este tipo de El, tendo acertado todas as 05 questões.

Já os aprendizes E e F acertaram 04 das 05 questões, chegando perto da totalidade de acertos. Enquanto isso, os alunos B e D acertaram 03 questões cada, o que representaria pouco mais da metade de acertos possíveis.

Analisando o mesmo quadro podemos constatar também que, com relação às Els que não apresentam equivalência com o português:

- 01 pessoa (aprendiz F) acertou 05 questões;
- 03 pessoas (aprendizes A e E) acertaram 04 questões, e;
- 03 pessoas (aprendizes B, C e D) acertaram 03 questões.

De acordo com os dados, podemos constatar que o aprendiz F foi o que apresentou maior número de acertos quanto a este tipo de El, tendo acertado todas as 05 questões.

Já os aprendizes A e E acertaram 04 das 05 questões, chegando perto da totalidade de acertos, sendo que o aprendiz E apresentou o mesmo número de

acertos em ambos os tipos de EIs. Enquanto isso, os alunos B, C e D acertaram 03 questões cada, o que representaria pouco mais da metade de acertos possíveis. Além disso, os alunos B, D e E acertaram o mesmo número de questões em ambos os tipos de EIs, sendo que os dois primeiros acertaram 03 questões e o último acertou 04 questões.

Esperava-se que, devido à semelhança, o número de acertos correspondentes às questões que apresentam EIs equivalentes com o português, fosse maior. Não obstante, como podemos constatar pelo quadro, não foi o que ocorreu. Dos 6 aprendizes, apenas 2 (aprendizes A e C) obtiveram escore maior em tais questões. Outros 3 (aprendizes B, D e E) obtiveram mesmo escore de acertos nas questões equivalentes e não-equivalentes. Um aluno (aprendiz F), até mesmo obteve escore maior ao responder as questões com EIs não-equivalentes com o português. Supomos que isto deva ter ocorrido pelo fato não terem certeza quanto às respostas e as tenham marcado de forma aleatória.

Em relação aos acertos, as questões 01, 03, 07 foram respondidas corretamente por todos os aprendizes, sendo as de número 01 e 03 EIs equivalentes ao português e a de número 07 uma EI não-equivalente. No caso das duas primeiras, ambas poderiam ser respondidas com a simples tradução dos elementos que as compõem. No caso da questão 07, é possível que o verbo presente na EI, *gave* (passado simples do verbo *give*, que em português corresponde ao verbo “dar”), pode ter ajudado os alunos a chegarem à resposta correta.

Uma vez analisados os resultados de comparação do teste sobre EIs, com equivalência e sem equivalência com o português, como pré-teste com vistas a verificar se há diferença nos escores de acertos dos dois tipos de EIs, passaremos, na seção seguinte, a analisar as mesmas questões, porém no modo pós-teste.

6.4.1.1 COMPARAÇÃO ENTRE AS EIS COM EQUIVALÊNCIA E SEM EQUIVALÊNCIA COM O PORTUGUÊS NO PÓS-TESTE

Nesta seção iremos comparar os resultados do teste sobre EIs, com equivalência e sem equivalência com o português, como pós-teste com vistas a

verificar se há diferença nos escores de acertos dos dois tipos de EIs, após os alunos terem tido instrução com tomada de consciência sobre inferências.

A tabela de comparação a seguir é dividida por aprendizes e por tipo de EI, equivalentes e não equivalentes com o português, sendo o número de acertos total do teste sobre EIs como pré-teste, sobre 20 (10 de cada tipo de EI).

Quadro 14 - Comparação entre as EIs com equivalência e sem equivalência com o português no pós-teste

Aprendiz	EIs equivalentes com o português	EIs não-equivalentes com o português
Aprendiz A	10 / 10	09 / 10
Aprendiz B	10 / 10	07 / 10
Aprendiz C	08 / 10	05 / 10
Aprendiz D	06 / 10	07 / 10
Aprendiz E	09 / 10	07 / 10
Aprendiz F	09 / 10	05 / 10

De acordo com a tabela, podemos observar que o escore do número de acertos nas questões com EIs equivalentes com o português apresentou um resultado de:

- Média de 08,66 acertos por teste.

Já o escore do número de acertos nas questões com EIs não-equivalentes com o português apresentou um resultado de:

- Média de 06,66 acertos por teste.

Desta forma, podemos observar que o escore do número de acertos das EI equivalentes com o português, quando comparado ao escore do número de acertos das EIs não-equivalentes apresentou resultado de:

- Média 02 maior de acertos por teste.

Analisando o quadro podemos constatar que, com relação às EIs que apresentam equivalência com o português:

- 02 pessoas (aprendizes A e B) acertaram 10 questões;
- 02 pessoas (aprendizes E e F) acertaram 09 questões;
- 01 pessoa (aprendiz C) acertou 08 questões, e:
- 01 pessoa (aprendiz D) acertou 06 questões.

De acordo com os dados, podemos concluir que os aprendizes A e B foram os que apresentaram maior número de acertos quanto à este tipo de EI, tendo acertado todas as 10 questões.

Já os aprendizes E e F acertaram 09 das 10 questões, chegando perto da totalidade de acertos. Enquanto isso, os alunos C e D acertaram, respectivamente, 08 e 06 questões cada, o que representaria pouco mais da metade de acertos possíveis.

Analisando o mesmo quadro podemos constatar também que, com relação às EIs que não apresentam equivalência com o português:

- 01 pessoa (aprendiz A) acertou 10 questões;
- 03 pessoas (aprendizes B, D e E) acertaram 07 questões, e;
- 02 pessoas (aprendizes C e F) acertaram 05 questões.

De acordo com os dados, podemos concluir que o aprendiz A foi o que apresentou maior número de acertos quanto a este tipo de EI, tendo acertado todas as 10 questões.

Já os aprendizes B, D e E acertaram 07 questões, acertando pouco mais da metade das questões, sendo que o aprendiz E apresentou o mesmo número de acertos em ambos os tipos de EIs. Por outro lado, os alunos B, C e D acertaram 03 questões cada, o que representaria pouco mais da metade de acertos possíveis. Além disso, os alunos B e D acertaram o mesmo número de questões (03) em ambos os tipos de EIs.

Assim como ocorreu no pré-teste, a diferença no número de acertos entre as questões que apresentavam EIs equivalentes e as apresentavam EIs não equivalentes, não foi muito grande. E, mais uma vez, um aluno (aprendiz D) apresentou escore de acertos maior nas EIs sem equivalência do que nas com equivalência.

Quanto às questões, tanto as que apresentavam EIs equivalentes ao português quanto as que apresentavam EIs não-equivalentes ao português, não notou-se uma diferenciação consistente, isto é, nenhuma das questões foi respondida de forma incorreta por nenhum dos aprendizes.

Em relação aos acertos, as questões 03, 04, 05, 06, 07, 08 e 11 foram respondidas corretamente por todos os aprendizes, sendo as de número 01 a 08 EIs equivalentes ao português e a de número 11 uma EI não-equivalente. Das EIs equivalentes, as de número 03, 04 e 05 já haviam sido testadas na aplicação do instrumento como pré-teste, enquanto que as EIs 06, 07 e 08 foram testadas apenas no pós-teste. A questão de número 11, que apresenta uma EI não equivalente com o português, também já havia sido testada quando do pré-teste.

Uma vez analisados os resultados de comparação do teste sobre EIs, com equivalência e sem equivalência com o português, como pós-teste, com vistas a verificar se há diferença nos escores de acertos dos dois tipos de EIs, passaremos, na seção seguinte, a comparar as EIs que apresentam equivalência com o português, quanto aos escores obtidos no pré e no pós-teste, de modo a verificar as mudanças ocorridas.

6.4.2 COMPARAÇÃO ENTRE AS EIS COM EQUIVALÊNCIA COM O PORTUGUÊS NO PRÉ E PÓS-TESTE

Nesta seção iremos comparar os resultados do teste sobre EIs com equivalência com o português, como pré e pós-testes, com vistas a verificar se há diferença no número de acertos do primeiro para o segundo momento, quanto a esse tipo de EI.

A tabela de comparação a seguir é dividida por aprendizes e por momento de aplicação do teste, pré e pós-teste, sendo o número de acertos total do teste sobre EIs com equivalência com o português, no pré-teste, sobre 05, e o número de acertos total do teste sobre EIs com equivalência com o português, no pós-teste, sobre 10.

Quadro 15 - Comparação entre as Els com equivalência com o português no pré e pós-teste

Aprendiz	Els equivalentes com o português Pré-Teste	Els equivalentes com o português Pós-Tese
Aprendiz A	05 / 05	10 / 10
Aprendiz B	03 / 05	10 / 10
Aprendiz C	05 / 05	08 / 10
Aprendiz D	03 / 05	06 / 10
Aprendiz E	04 / 05	09 / 10
Aprendiz F	04 / 05	09 / 10

A tabela a seguir mostra os mesmos resultados do teste sobre Els equivalentes com o português, nos modos pré e pós-teste, divididos por aprendiz, quanto ao número de acertos, em questão de porcentagem, uma vez que no pré-teste o número de questões deste tipo de EI era de 05 e no pós era de 10.

Quadro 16 - Comparação entre as Els com equivalência com o português no pré e pós-teste em porcentagem

Aprendiz	Els equivalentes com o português Pré-Teste	Els equivalentes com o português Pós-Tese
Aprendiz A	100% / 05	100% / 10
Aprendiz B	60% / 05	100% / 10
Aprendiz C	100% / 05	80,00% / 10
Aprendiz D	60,00% / 05	60,00% / 10
Aprendiz E	80,00% / 05	90,00% / 10
Aprendiz F	80,00% / 05	90,00% / 10

Podemos observar que o escore do número de acertos no teste sobre Els que apresentam equivalência com o português quando no pré-teste apresentou um resultado de:

- Média de 80,00% de acertos por teste.

O escore do número de acertos no teste sobre EIs que apresentam equivalência com o português, quando no pós-teste, apresentou resultado de:

- Média de 87,00% acertos por teste.

Sendo assim, podemos observar que a média do número de acertos no teste sobre EIs no pós-teste, quando comparada à média do número de acertos no teste sobre EIs (pré-teste) apresentou um resultado de:

- 07,00% superior de acertos por teste.

Analisando o quadro podemos observar que a diferença no número de acertos das EI equivalentes com o português do pré-teste para o pós-teste apresentou resultado de:

- O aprendiz A manteve seu escore de 100% de acertos;
- O aprendiz B aumentou seu escore de acertos de 60,00% para 100%, tendo aumento de 40,00% no número de acertos;
- O aprendiz C diminuiu seu escore de acertos de 100% para 80,00%, tendo decréscimo de 20%;
- O aprendiz D manteve seu escore de 60% de acertos;
- O aprendiz E aumentou seu escore de acertos de 80,00% para 90,00%, tendo aumento de 10,00% no número de acertos, e;
- O aprendiz F aumentou seu escore de número de acertos de 80,00% para 90,00%, tendo aumento de 10,00% no número de acertos.

Assim, obtemos a seguinte tabela quanto às mudanças nos escores das EIs com equivalência com o português:

Quadro 17 - Mudanças entre as EIs com equivalência com o português no pré e pós-teste em porcentagem

Aprendiz	Mudança no Teste sobre EIs com equivalência com o português do Pré para o Pós-Teste
Aprendiz A	100% / 05-10

Aprendiz B	+ 40,00% / 05-10
Aprendiz C	- 20,00% / 05-10
Aprendiz D	# 60,00% / 05-10
Aprendiz E	+ 10,00% / 05-10
Aprendiz F	+ 10,00% / 05-10

A tabela acima, aprendiz por aprendiz, revela que o aprendiz A manteve seu escore de 100% de acertos do pré para o pós-teste. Isto significa que a habilidade em inferir as 5 respostas certas do pré-teste, manteve-se no pós-teste e se estendeu para as 5 novas questões presentes neste instrumento.

O escore do aprendiz B nos mostra que sua capacidade de inferência aumentou 40% do pré para o pós-teste. Isto representa que o número de questões respondidas corretamente foi o total, 10 questões, no pós-teste. Desta forma, além de acertar todas as questões que já haviam sido testadas no pré-teste, o que não havia ocorrido quando da aplicação de tal instrumento, o aprendiz também foi capaz de responder corretamente todas as 5 novas questões deste tipo de EI no pós-teste.

Por sua vez, o aprendiz C teve seu escore diminuído em 20%, representando que no pré-teste ele foi capaz de responder todas as 05 questões corretamente, enquanto que no pós-teste, ainda que tenha respondido todas as questões já apresentadas no pré-teste corretamente, não foi capaz de responder a todas as novas 5 questões deste tipo de EI, tendo acertado apenas 03. Portanto, sua capacidade de inferir se estendeu parcialmente às novas questões.

O aprendiz D manteve seu escore de acertos, do pré para o pós-teste em 60%, visto que no pré-teste ele acertou 03 das 05 questões e, no pós-teste, acertou 06 das 10 questões. Dos acertos no pós-teste, 02 questões eram as mesmas que haviam sido respondidas corretamente no pré-teste, 01 era diferente e 03 eram novas EIs.

Quanto ao aprendiz E, este elevou seu escore de acertos em 10%. Desta forma, ele não respondeu corretamente à apenas 01 questão, tanto no pré, quanto no pós-teste, sendo que no pré-teste o total de questões eram 05 e no pós-teste,

este total era de 10 questões. Das questões que já haviam sido apresentadas no pré-teste, quando no pós-teste 03 questões acertadas foram as mesmas respondidas corretamente no pré-teste e 01 era diferente. Além disso, ele foi capaz de estender sua habilidade a todas as 05 novas questões deste tipo de EI.

O aprendiz F aumentou seu escore de acertos em 10%. Isto representa o mesmo que o ocorrido com o aprendiz E. Ou seja, ele só não respondeu corretamente a 01 questão, tanto no pré quanto no pós-teste. E, igualmente ao aprendiz E, das questões que já haviam sido apresentadas no pré-teste, quando no pós-teste, 03 questões acertadas foram as mesmas respondidas corretamente no pré-teste e 01 foi diferente. Além disso, ele foi capaz de estender sua habilidade a todas as 05 novas questões deste tipo de EI.

Como pudemos observar, em sua maioria, os aprendizes foram capazes de manter e até aumentar seu escore de questões respondidas corretamente no que tange às mesmas 05 questões apresentadas no pré e no pós-teste, e, em sua maioria, ainda foram capazes de responder corretamente a todas, ou quase todas, as 05 novas questões. Basicamente, o número de acerto das questões de 01 a 05 (que foram testadas em ambos os testes, pré e pós) manteve-se o mesmo. E o número de acertos das questões 06 a 10 (que só foram testadas no pós-teste) apresentou cerca de mesmo índice de acertos das cinco primeiras.

Uma vez analisada a comparação dos resultados do teste sobre EIs com equivalência com o português, no pré e pós-testes, passaremos, na seção seguinte, a analisar a comparação dos resultados do teste sobre EIs sem equivalência com o português, no pré e pós-testes.

6.4.3 COMPARAÇÃO ENTRE AS EIS SEM EQUIVALÊNCIA COM O PORTUGUÊS NO PRÉ E PÓS-TESTE

Nesta seção iremos comparar os resultados do teste sobre EIs sem equivalência com o português, como pré e pós-testes, com vistas a verificar se há diferença no número de acertos do primeiro para o segundo momento quanto a esse tipo de EI.

A tabela de comparação a seguir é dividida por aprendizes e por momento de aplicação do teste (pré e pós-teste), sendo o número de acertos total do teste sobre Els sem equivalência com o português, no pré-teste sobre 05, e o número de acertos total do teste sobre Els, sem equivalência com o português no pós-teste, sobre 10.

Quadro 18 - Comparação entre as Els sem equivalência com o português no pré e pós-teste

Aprendiz	Els não-equivalentes com o português Pré-Teste	Els não-equivalentes com o português Pós-Tese
Aprendiz A	04	09
Aprendiz B	03	07
Aprendiz C	03	05
Aprendiz D	03	07
Aprendiz E	04	07
Aprendiz F	05	05

A tabela a seguir mostra os mesmos resultados do teste sobre Els não-equivalentes com o português, nos modos pré e pós-teste, divididos por aprendiz, quanto ao número de acertos, em questão de porcentagem.

Quadro 19 - Comparação entre as Els sem equivalência com o português no pré e pós-teste em porcentagem

Aprendiz	Els não-equivalentes com o português Pré-Teste	Els não-equivalentes com o português Pós-Tese
Aprendiz A	80,00%	90,00%
Aprendiz B	60,00%	70,00%
Aprendiz C	60,00%	50,00%
Aprendiz D	60,00%	70,00%
Aprendiz E	80,00%	70,00%

Aprendiz F	100%	50,00%
------------	------	--------

É possível observar que o escore do número de acertos no teste sobre Els que não apresentam equivalência com o português quando no pré-teste apresentou um resultado de:

- Média de 73,33% de acertos por teste.

O escore do número de acertos no teste sobre Els que não apresentam equivalência com o português, quando no pós-teste, apresentou resultado de:

- Média de 62,00% acertos por teste.

Os dados nos permitem observar que a média do número de acertos no teste sobre Els no pós-teste, quando comparada à média do número de acertos no teste sobre Els no pré-teste, apresentou um resultado de:

- 11,33% inferior de acertos por teste.

Analisando o quadro podemos constatar que a diferença no número de acertos das EI não-equivalentes com o português do pré para o pós-teste apresentou o seguinte resultado:

- O aprendiz A aumentou seu escore de acertos de 80,00% para 90,00%, tendo aumento de 10,00% no número de acertos;
- O aprendiz B aumentou seu escore de acertos de 60,00% para 70,00%, tendo aumento de 10,00% no número de acertos;
- O aprendiz C diminuiu seu escore de acertos de 60% para 50,00%, tendo decréscimo de 10%;
- O aprendiz D aumentou seu escore de acertos de 60,00% para 70,00%, tendo aumento de 10,00% no número de acertos;
- O aprendiz E diminuiu seu escore de acertos de 80% para 70,00%, tendo decréscimo de 10%, e;
- O aprendiz F diminuiu seu escore de acertos de 100% para 50,00%, tendo decréscimo de 50%.

Assim, obtemos a seguinte tabela quanto às mudanças nos escores das Els com equivalência com o português:

Quadro 20 - Mudanças nas EIs sem equivalência com o português no pré e pós-teste em porcentagem

Aprendiz	Mudança no Teste sobre EIs sem equivalência com o português do Pré para o Pós-Teste
Aprendiz A	+ 10,00%
Aprendiz B	+ 10,00%
Aprendiz C	- 10,00%
Aprendiz D	+ 10,00%
Aprendiz E	- 10,00%
Aprendiz F	- 50,00%

Observa-se que o aprendiz A elevou seu escore de 80,00% para 90,00% de acertos do pré para o pós-teste. Isto significa que a habilidade em inferir as 5 respostas certas do pré-teste, manteve-se no pós-teste e se estendeu para 04 das 5 novas questões presentes neste instrumento.

O escore do aprendiz B nos mostra que sua capacidade de inferência aumentou 10,00% do pré para o pós-teste. Este aprendiz acertou as mesmas 03 questões das 05 presentes no pré e no pós-teste, e ainda acertou 04 das 05 novas EIs apresentadas no pós-teste. Desta forma, este aprendiz manteve certa estabilidade ao compararmos os dois momentos do teste, sendo que nas questões existentes apenas no pós-teste, o número de acertos foi levemente maior.

Por sua vez, o aprendiz C teve seu escore de acertos diminuído em 10,00% do pré para o pós-teste. Ainda que no pós-teste ele tenha acertado 01 questão a mais das 05 presentes também no pré-teste, totalizando 04 acertos, das novas 05 questões deste tipo de EI, ele só foi capaz de inferir 01 corretamente.

O aprendiz D teve sua capacidade de inferência aumentada em 10,00% do pré para o pós-teste. Além de acertar as mesmas 03 questões, das 05 presentes tanto no pré quanto no pós-teste, este aprendiz acertou mais 01 questão destas 05.

Além disso, foi capaz de inferir corretamente 03 das 05 novas questões com este tipo de EI.

Quanto ao aprendiz E, ele teve seu escore de acertos diminuído em 10,00% do pré para o pós-teste. Este aprendiz acertou 04 das 05 questões no pré-teste e no pós-teste o número de acertos aumentou em 01. Desta forma, no pós-teste, o aluno acertou todas as 05 questões que já haviam sido testadas no pré-teste. Não obstante, das 05 novas questões, o aprendiz foi capaz de inferir apenas 02 corretamente. Sendo assim, a inferência deste aprendiz aumentou quanto às questões já testadas previamente, mas não obteve muito sucesso quando testado sobre novas questões.

O aprendiz F teve seu escore de acertos diminuído em 50,00% do pré para o pós-teste. No pré-teste, este aprendiz, acertou todas as 05 questões sobre EIs não equivalentes com o português, porém no pós-teste, ele acertou apenas 02 das mesmas 05 questões. No que tange às 05 questões presentes apenas no pós-teste, o aprendiz respondeu 03 de forma correta. Neste sentido, ele foi capaz de inferir de forma mais apurada as novas questões em relação às já testadas no pré-teste. Uma vez terminadas todas as análises, passaremos agora ao último capítulo deste trabalho, onde apresentaremos as conclusões.

6 CONCLUSÕES

Nesta dissertação, apresentamos uma pesquisa tendo como foco a inferência quanto à Els da língua inglesa como LA relacionadas à partes do corpo com instrução através do emprego de tomada de consciência. Especificamente, analisamos em dois momentos, pré e pós-teste, como se deu a resolução de questões que envolviam Els que apresentam equivalência com a língua portuguesa e Els que não apresentam equivalência com a língua portuguesa. Além disso, procuramos verificar se a resolução destes dois tipos de El iria sofrer mudança de modo semelhante. Outro fator analisado foi se o aumento no nível de proficiência influenciaria os resultados quanto aos testes sobre Els.

Seguimos o seguinte percurso: após um breve capítulo introdutório acerca deste trabalho, apresentamos, no primeiro capítulo, uma descrição sobre os aprendizes participantes da pesquisa além de explicitar como se dá a aprendizagem de LA e os benefícios da mesma para eles. No segundo capítulo questões sobre o aprendizado de LA são expostas, como a hipótese do período sensível da criança, além das mudanças cognitivas relacionadas à idade, envelhecimento e memória. Além disso, tratamos das questões de conhecimento, aprendizagem e ensino explícitos e implícitos, bem como a questão de tomada de consciência e inferência. No capítulo seguinte, capítulo três, tratamos das questões do léxico além de falar sobre a natureza das Els. No capítulo quarto, descrevemos os aprendizes participantes desta pesquisa, bem como os instrumentos aplicados na mesma. E por fim, no capítulo cinco, analisamos os dados coletados através dos testes aplicados, sobre proficiência em inglês e Els, e comparamos os resultados nos momentos pré e pós-teste.

De acordo com a análise feita no capítulo cinco, pudemos perceber que houve certas mudanças ao compararmos os resultados do pré com os do pós-teste, tanto no teste TOEIC de proficiência em inglês quanto no teste sobre Els.

No que tange o teste TOEIC de proficiência em inglês, notamos que houve aumento no número de acertos nas questões. Em média o número de acertos, no pós-teste foi 23,33% maior do que o número verificado no pré-teste. Ainda que alguns aprendizes possam ter respondido às questões deste teste de forma aleatória

e, por consequência, atingido um baixo número de acertos no pré-teste, no pós-teste, todos os alunos apresentaram aumento no número de questões respondidas corretamente. Isto mostra que o nível de proficiência dos mesmos na língua inglesa como LA sofreu aumento do segundo semestre de 2010 (primeiro momento do estudo) para o primeiro semestre de 2011 (segundo momento do estudo). Isto pode ter contribuído, ainda que em parte, para o aumento no número de acertos das questões no pós-teste.

Quanto às Els, vimos que as que apresentam equivalência com o português, isto é, as Els que em inglês são exatamente, ou quase, iguais às Els em português, e que devido a isso havíamos suposto que os aprendizes teriam maior facilidade de resolução, uma vez que a simples tradução dos elementos que compunham estas Els levaria à resposta correta, sofreu um aumento no número de acertos do pré para o pós-teste, ainda que este não tenha sido muito significativo, cerca de 07,00%. Não obstante, a diferença do pré para o pós-teste, percentualmente, parece pequeno, uma vez que os aprendizes já haviam acertado a maior parte das questões no pré-teste e isto se manteve no pós-teste. De todos os 06 aprendizes, no pós-teste, 02 mantiveram seu escore de acertos, que já era alto no pré-teste, 03 aumentaram seus números de acertos, e apenas 01 diminuiu comparativamente seu número de acertos. Ainda que este tenha acertado todas as 05 questões presentes no pré-teste, ele não foi capaz de manter o total de acertos de 10 questões no pós-teste, tendo acertado 08, o que consideramos um bom número de acertos. Possivelmente, nestas questões, os sujeitos se apoiaram mais em seu conhecimento de inglês, traduzindo, ou tentando traduzir, os elementos que compunham as Els de forma a tentar acertar as questões, e menos em suas inferências de acordo com o contexto.

Já para as Els que não apresentam equivalência com o português, o resultado foi um pouco diferente. Dos 06 aprendizes, 05 aumentaram seu escore quanto ao número de acertos do pré para o pós-teste em 10,00%, o que não representa uma grande diferença, e um teve seu número de acertos diminuído em 50%. Visto de outra forma, cerca de 03 aprendizes mantiveram seu número de acertos, proporcionalmente falando; um aumentou levemente o número de questões respondidas certas, ainda que proporcionalmente, ele tenha diminuído o número de acertos; e um aprendiz manteve exatamente o mesmo número de acertos tanto no pré quanto no pós-teste (05 questões), o que proporcionalmente representou uma

queda de 50% no seu escore final. Desta forma, os dados indicam que não houve grande mudança do pré para o pós-teste no que tange às questões que apresentavam não-equivalência com o português.

Pelo descrito acima, concluímos que o trabalho desenvolvido nesta pesquisa, no qual objetivamos incrementar a capacidade de inferência de aprendizes idosos quanto à Els da língua inglesa com e sem equivalência com o português, através de uma instrução com tomada de consciência, teve leve efeito sobre as Els que apresentam equivalência com o português e parece ter tido efeito ínfimo no que tange às questões que apresentavam Els não-equivalentes com o português.

Numa tentativa de explicar este resultado, acreditamos que o período em que foi conduzida a instrução explícita, com estratégia de tomada de consciência, não tenha sido suficiente, além do número de aprendizes não ter sido muito significativo, visto que este já apresentava esta característica no período do pré-teste e tornou-se ainda mais escasso no período do pós-teste.

Sugerimos um novo estudo, porém num período de tempo mais longo, para melhor averiguarmos as mudanças oriundas de uma instrução deste tipo. Também é de suma importância que o grupo de aprendizes participantes da pesquisa seja bem maior, com vistas a apoiar de forma mais firme os resultados alcançados nesta nova coleta. Além disso, sugere-se que o grupo seja formado de aprendizes de ambos os sexos, masculino e feminino, se possível de forma homogênea, para que possamos fazer deste um fator a ser analisado e comparado quanto aos resultados encontrados.

Esperamos que, mesmo de forma muito primitiva, possamos ter ajudado a contribuir para uma reflexão sobre processo de ensino e aprendizagem de LA, em especial no que tange aos alunos idosos, uma vez que, como vimos neste trabalho, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas de ensino que deem conta das necessidades específicas. Consideramos que estudos como o desenvolvido nesta dissertação são de extrema importância, visto que a população idosa vem crescendo vertiginosamente e busca ensino e atividades que venham a agregar conhecimento às suas vidas.

Em suma, o aprendizado de LA tem papel de destaque, pois promove o retardamento da diminuição cognitiva dos idosos. Desta forma, poderão ter uma

qualidade de vida melhor não só aquelas pessoas que já são idosas hoje, mas as demais que um dia chegarão a uma idade avançada. Graças às contribuições de estudos como este, poderemos melhor atender às necessidades cognitivas de tais sujeitos, bem como às nossas próprias, quando necessitarmos.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, John R. **Aprendizagem e memória**. São Paulo: LCT, 2004.
- ARAUJO, T. C. N. & ALVES, M. I. C. **Perfil da população idosa no Brasil**. Textos sobre o Envelhecimento, 3:7-19, 2000.
- AUSUBEL, D. P. **Adults versus children in second-language**. 1964.
- BAILEY, N., C. Madden and S. **Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?** Language Learning 24: 235-243, 1974.
- BARON, A. S. & Banaji, M. R. **The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6 to 10 and adulthood**. Psychological Science, 17(1), 53-58, 2006.
- BIALYSTOK, E. Hakuta, K. **In other words: the science and psychology of second language acquisition**. New York: Basic Books, 1994.
- BIALYSTOK, Ellen. **The structure of age: in search of barriers to second language acquisition**. Second Language Research, 13, p. 116-37, 1997.
- BIALYSTOK, E. & Miller, B. **The problem of age in second language acquisition: Influences from language, structure and task**. Bilingualism: Language and Cognition, 2: 127-145, 1999.
- BIALYSTOK, E., Craik, F.I.M., Klein, R., & Viswanathan, M. **Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task**. Psychology and Aging, 19, 290-303, 2004.
- BIALYSTOK E. **The impact of bilingualism on language and literacy development**. In (Eds. Bhatia T.K. & Ritchie W.C.), The Handbook of Bilingualism (pp. 577-601). Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2005.
- BIALYSTOK, E., Craik, F. & Freedman, M. **Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia**. Neuropsychologia, 45, 459-64, 2007.
- BIALYSTOK, E. 2008. **Cognitive Effects of Bilingualism across the Lifespan**. In (Eds. Chan H., Jacob H. & Kapia E.), BUCLD 32: Proceedings of the 32nd annual

Boston University Conference on Language Development (pp. 1-15). Boston, MA: Cascadilla Press, 2008.

BIALYSTOK, E., & Feng. **Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults.** *Brain and Language*, 109, 93-100, 2009.

BIRDSONG, D. **Ultimate attainment in second language acquisition,** *Language*, 68: 706-755, 1992.

_____. **Second language acquisition and ultimate attainment,** in A. Davis & C. Elder (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford: Blackwell, 82-105, 2004.

_____. **Age and second language acquisition: An overview.** In M. Gullberg & P. Indefrey (Eds.), *The cognitive neuroscience of second language acquisition* (pp. 9-49). London: Blackwell, 2006.

BONGAERTS, T. **Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late L2 learners,** in D. Birdsong (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 133-159, 1999.

COLARES, C.; BALDO, A. **Estratégias de inferência lexical de aprendizes de inglês como L2.** Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, 2008.

COOPER, T. C. **Processing of idioms by L2 learners of English.** *TESOL Quarterly*, 33, p. 233-262, 1999

COPPIETERS, R. 1987: **Competence differences between native and near-native speakers.** *Language*, n. 63, p. 544-573, 1987.

_____, 1997: **The structure of age: in search of barriers to SLA.** *Second Language Research*, n. 13, v. 2, p. 116-137, 1997.

_____. & Miller, B. **The problem of age in second language acquisition: Influences from language, structure and task.** *Bilingualism: Language and Cognition*, n. 2, p. 127-145, 1999.

_____, KLEIN, R., CRAIK, F.I.M., VISWANATHAN, M. **Bilingualism, aging and cognitive control: Evidence from the Simon task.** *Psychology and Aging*, n. 2, v. 19, p. 290-303, 2004.

_____, CRAIK, F.I.M., FREEDMAN, M. **Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia.** *Neuropsychology*, n. 45, p. 459-464, 2007.

_____, SHAPERO, Dana. **Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures.** *Developmental Science* Volume, Blackwell Publishers, n. 8, p. 595-604, 2005.

COSTA, J. C. A Teoria Inferencial das Implicaturas: O Modelo Clássico de Grice. *Letras de Hoje*, v. 44, p. 12-18, 2009.

CRAIK, F. I. M., BYRD, M. **Aging and cognitive deficits: The role of attentional resources.** In F. I. M. Craik, S. Trehub (Ed.), *Aging and cognitive processes*, New York: Plenum, p. 191-211, 1982.

_____, McDowd, J.M. **Age differences in recall and recognition.** *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, n. 13, p. 474-479, 1987.

CRAIK, F. I. M., Morris, R.G., Gick, M.L. **Adult age differences in working memory.** In G. Vallar (Ed.), *Neuropsychological impairments of short-term memory*, New York: Cambridge University Press, p. 247-267, 1990.

_____. Jennings, J.M. **Human memory.** In F. I. M. Craik (Ed.), *The handbook of aging and cognition*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, p. 51-110, 1992.

DAMASCENO, B. P. **Envelhecimento cerebral: o problema dos limites entre o normal e o patológico.** *Arquivos em NeuroPsiquiatria*, 57(1), 78-83 1999.

DE BOT, K.; MAKONI S. (2004). **Language and Aging in Multilingual contexts.** Disponível em:

http://books.google.com.br/books?id=HlxGLZCkbb8C&printsec=frontcover&dq=bilingualism+aging&source=gbs_summary_s&cad=0#PPP1,M1 Acessado em: 20 ago. 2010.

DECHERT, H. & Raupach, M. (eds.) **Transfer in Language Production.** Norwood, NJ: Ablex, 1989.

DEKYDTSPOTTER, L., Sprouse, R.A. & Anderson, B. **The interpretive interface in L2 acquisition: the process-result distinction in English-French interlanguage grammars,** *Language Acquisition*, 6: 297-332, 1997.

DEKYDTSPOTTER, L., Sprouse, R.A. & Swanson, K. **Reflexes of mental architecture in second-language acquisition: The interpretation of 'combien' extractions in English-French interlanguage**, *Language Acquisition*, 9, 175-227, 2001.

DEMONT, E. & Gombert E. **L'apprentissage de la lecture : Évolution des procédures et apprentissage implicite**. *Enfance*, 3, Numéro thématique : Approche neuropsychologique de la dyslexie développementale, 245-257, 2004.

DIENES, Z. & Perner, D. **A theory of implicit and explicit knowledge**. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808, 1999.

DOUGHTY, C. & LONG, M. (Eds.) **Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford, UK: Blackwell, 2003.

DRUCKER, Peter F. *A sociedade pós-capitalista*. 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

DULAY, H. and M. Burt. **Natural sequences in child second language acquisition**. *Language Learning* 24: 37-53, 1974.

ELLIS, Nick. **Cognitive approaches to SLA**. *Annual Review of Applied Linguistics* 19, p.22-42, 1999.

_____. **Memory for language**. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 33-68). Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. **Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure**. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell, pp. 33-68, 2003.

_____. **At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge**. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352, 2005.

_____. **Implicit and explicit knowledge about language**. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, Second Edition, Volume 6: Knowledge about Language pp. 119-132, 2007.

ELMAN, J.L. **Language as a dynamical system**. In R. Port & T. van Gelder (Eds.), *Mind as Motion*. Cambridge, MA: MIT Press. Adobe PDF version, 1995.

EPSTEIN, S., Flynn, S. & Martohardjono, G. **Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research**, Behavioral and Brain Sciences, 19: 677-758, 1996.

_____. **The strong continuity hypothesis in adult L2 acquisition of functional categories**, in S. Flynn, G. Martohardjono & W. O'Neil (eds.), *The Generative Study of Second Language Acquisition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 61-77, 1998.

FLEGE, J., Frieda, A. & Nozawa, T. **Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2**, Journal of Phonetics, 25: 169-186, 1997.

FLEGE, J.E., Yeni-Komshian, G.H., and Liu, S. **Age Constraints on Second-Language Acquisition**. Journal of Memory and Language 41, pp. 78-104, 1999.

FOSCHIERA, Sílvia Matturo Panzardi. **A relação parte-todo em substituições de Língua Espanhola: uma análise da base de dados 'Eurowordnet' à luz da semântica lexical**. Porto Alegre: PUCRS, 2005. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, 2005.

FRASER, B. **Idioms within transformational grammar**. Foundations of Language 6/1: 22-42, 1970.

FRASER, C. A. **Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading**. Studies in Second Language Acquisition, v. 21, p. 225-241, 1999.

FRIESKE, D. A., & PARK, D. C. **Memory for news in young and old adults**. Psychology & Aging, n. 14, v. 1, p. 90-98, 1999.

GARCIA LECUMBERRI, M. L. and GALLARDO, F. **English FL sounds in sch learners of different ages**, in M. D. P. Garcia Mayo and M. L. Garcia Lecumberri, eds. *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 115-135, 2003.

GARCIA MAYO, M. D. P. and M. L. Garcia Lecumberri. (eds.) **Age and the acquisition of English as a foreign language**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

GARY, J. O., and N. Gary. **Comprehension-based Language Instruction: From Theory to Practice**. Annals New York Academy Of Sciences, 332-352, 1981.

GASS, S. & Selinker, L. **Second Language Acquisition: An Introductory Course**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

_____. (eds.) **Language Transfer in Language Learning**. 1992.

GEDRAT, Dóris Cristina. **Relevância na composição semântica das estruturas conceptuais lexicais**. Tese de Doutorado. Or.: Jorge Campos da Costa, 1999.

GENESEE, F. **Introduction: syntactic aspects of bilingual acquisition**. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3: 167-172, 2000.

GENOUVRIER, E., Peytard, J. **Linguística e ensino do português**. Coimbra; Almedina, 1974.

GILKERSON, J. **Acquiring English Particle Verbs: Age and Transfer Effects in Second Language Acquisition**, Ph. Dissertation, University of California at Los Angeles, 2006.

GOMBERT, J.-E. (2003a) **Implicit and Explicit Learning to Read: Implication as for Subtypes of Dyslexia**. Special Issue on Language Disorders and Reading Acquisition. *Current psychology letters*. Disponível em: <http://cpl.revues.org/index202.html> Acessado em 11 de Janeiro 2010.

GRICE, H. P. **Logic and conversation**. In Cole, P. and Morgan 1975 41–58, 1975.

HAKUTA, K., Bialystok, E., & Wiley, E. **Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition**. *Psychological Science*, 14, 31–38, 2003.

HALL, Richard H. (1998). **Explicit and Implicit Memory**. Disponível em: < http://web.mst.edu/~rhall/neuroscience/06_complex_learning/explicit_implicit.pdf>. Acessado em: 20 ago. 2010.

HARLEY, B. **Age in Second Language Acquisition**. San Diego, CA: College Hill Press, 1986.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. Harlow: Longman, 1994.

_____. Describing Language. In: _____. **The practice of English language teaching**. 3. Ed. Harlow: Longman, p. 01-11, 2005.

HARPAZ, Yehouda. **Myths and misconceptions in Cognitive Science. Human Cognition in the Human Brain.** 2002. Disponível em: <<http://human-brain.org/myths.html>>. Acessado em: 3 nov 2009.

HASHER, L., ZACKS, R.T. **Working memory, comprehension, and aging: A review and a new view.** In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, San Diego, CA: Academic Press, v. 22, p. 193-225, 1988.

HENKEL, L. A., JOHNSON, M.K., DE LEONARDIS, D.M. **Aging and source monitoring: Cognitive processes and neuropsychological correlates.** *Journal of Experimental Psychology: General*, n. 127, p. 251-268, 1998.

HULSTIJN, J.H. **Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning.** *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 129-140, 2005.

HULTCH, David F. and Roger A. Dixon. **Learning and Memory in Aging**, in *Handbook of Psychology and Aging*, eds. James E. Birren and K. Warner Schaie, San Diego: Academic Press, 258-274, 1990.

HYLTENSTAM, K. & Abrahamsson, N. **Maturation constraints in SLA**, in C. Doughty & M. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell, 539-588, 2003.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória.** Porto Alegre: Artemed, p. 25 – 27, 2002.

_____. **Questões sobre memória.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

_____. **Different molecular cascades in different sites of the brain control memory consolidation.** *Trends Neurosci*, v.29, p.496-505, 2006.

JANÉS, Clara; De la Fuente, Luz María. **Aprender a Envelhecer.** Editora Quadrante, São Paulo, pág. 20, 1994.

JOHNSON, J. **Critical period effects in second language acquisition: The effect of written versus auditory materials on the assessment of grammatical competence,** *Language Learning*, n. 42, p. 217-248, 1992.

JOHNSON, J. & Newport, E. **Critical period effects on universal properties of languages: the status of subjacency in the acquisition of a second language**, *Cognition*, 39: 215-258, 1991.

_____. **Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language**, *Cognitive Psychology*, 21: 60-99, 1989.

_____. **Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of ESL**. *Cognitive Psychology*, 21, p. 60-99, 1989.

KANNO, K. **The stability of UG principles in second-language acquisition: evidence from Japanese**, *Linguistics*, 36: 1125–1146, 1998.

KARMILOFF-SMITH, A. **Précis on beyond modularity**. *Behavioral and Brain Sciences*, 17, 693-743, 1994.

KAUSLER, D. H. **Experimental psychology, cognition and human aging**. New York: Springer-Verlag, 1991.

KLEIN, W. **Language acquisition at different ages**, in D. Magnusson (ed.), *The Lifespan Development of Individuals; Behavioral, Neurobiological, and Psychosocial Perspectives: A Synthesis*, Cambridge: Cambridge University Press, 244-264, 1995.

KOLB, D. A. **Individual learning styles and the learning process**. Working Paper #535-71, Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology, 1971.

KRASHEN, S. **Lateralization, language learning, and the critical period**. *Language Learning* 23: 63-74, 1973a.

_____. LONG, M. A., and SCARCELLA, R. C.. **Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition**. *TESOL QUARTERLY* 13, p. 573-582, 1979.

_____. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KROLL, Judith F.; and Gretchen Sunderman. **Cognitive Processes in Second Language Learners and Bilinguals: The Development of Lexical and Conceptual Representations**. The handbook of second language acquisition, ed. by Catherine J. Doughty; and Michael H. Long, Malden, MA: Blackwell, 104-29, 2005.

LAKSHMANAN, U. **Child second language acquisition of syntax**, Studies in Second Language Acquisition, 17, 301-329, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. **The acquisition of grammatical morphemes by ESL students**. TESOL Quarterly 9: 409–19, 1975.

LASAGABASTER, D. e DOIZ, A. **Maturational constraints on foreign language written production**, em M. D. P. Garcia Mayo e M. L. Garcia Lecumberri, eds. Age and the acquisition of English as a foreign language. Clevedon: Multilingual Matters, p. 136-160, 2003.

LAUFER, B. **What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition**. In Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy, eds. M. McCarthy and N. Schmitt. Cambridge University Press, pp. 140-155, 1997.

LEITZ, Julie. **Bilingualism as a lifestyle factor: The protective effect of speaking two languages**. AUP Magazine, Fall 2007, p. 10, 2007.

LEME, M. I. S. (2006). **Cognição, cultura e afetividade em solução de problemas: Estrutura e função**. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **Reconciliando divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem**. Psicologia USP, 19(2), 121-127, 2008.

LENNEBERG, E. H. **The natural history of language**. In Smith.F. & Miller.G. A. (Ed.) The Genesis of Language. Cambridge: M.I.T. Press, 1966.

_____. **Biological foundations of language**. New York: Wiley, 1967.

LEWIS, M. **The lexical approach**. London: Language Teaching Publications, 1993.

_____. **Implementing the lexical approach.** London: Language Teaching Publications, 1997.

LI, Shu; LINDENBERGER, Ulman; SILKSTROM, S. **Aging cognition: from neuromodulation to representation.** *Cognitive Science*, v. 5, n. 11, p. 479-486, 2001.

LIGHT, L. L. LA VOIE, D. **Direct and indirect measures of memory in old age.** In P. Graf (Ed.), *Implicit memory: New directions in cognition, development, and neuropsychology*, Hillsdale/Lawrence Erlbaum Associates, Inc, p. 207-230, 1993.

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. **How Languages Are Learned.** Oxford University Press, 1993.

LONG, M. **Maturational constraints on language development,** *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 251-285, 1990.

LUSTIG, C., HASHER, L., TONEV, S.T. **Inhibitory control over the present and the past.** *European Journal of Cognitive Psychology*, n. 13, p. 107-122, 2001.

MACWHINNEY, Brian. **The competition model: the input, the context, and the brain.** In: ROBINSON, Peter (ed.). *Cognition and second language instruction.* Cambridge: CUP, p. 69-90, 2001.

_____. **The TalkBank Project.** In Beal, J.; Moisl, K.. *Creating and Digitizing Language Corpora: Synchronic Databases, Vol.1.* Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave-Macmillan, 2007.

_____. **Emergentism – use often and with care.** *Applied Linguistics*, n.27, p. 729-740, 2006.

MARINIS, T. **Psycholinguistic techniques in second language acquisition research.** *Second Language Research*, 19(2), 144-161, 2003.

MCINTYRE, J. S., CRAIK, F.I.M. **Age differences in memory for item and source information.** *Canadian Journal of Psychology: Special Issue: Aging and cognition*, n. 41, p. 175-192. 1987.

MCLAUGHLIN, B. **Second-language acquisition in childhood.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

MEISEL, J.M. **The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars.** In J. Cenoz & F. Genesee (Eds), Trends in bilingual acquisition Amsterdam: John Benjamins, pp. 11-42, 2001.

_____. **The bilingual child**, in T. Bhatia & W. Ritchie (eds.), The Handbook of Bilingualism, Oxford: Blackwell, 91-113, 2004.

MORAES, G.V. de O., MACHADO, J.C.B. **O estudo das freiras.** Alzheimer Hoje, Editor: Ricardo Nitrini, n. 1, v. III, 2002.

MONTRUL, S. & Slabakova, R. **Competence similarities between native and nearnative speakers: an investigation of the preterite/imperfect contrast in Spanish**, Studies in Second Language Acquisition, 25: 351-98, 2003.

NASSAJI, H. **L2 vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources and their relationship with success in L2 lexical inferencing.** TESOL Quarterly, n. 4, v. 27, 2003.

NERI, Anita Liberalesco. **Palavras chaves em gerontologia.** Campinas, S.P: Alinea, 2001

NOGUEIRA, E. M.; Fearnside, P. M.; Nelson, B. W.; Barbosa, R. I.; Keizer, E. W.H. **Estimates of forest biomass in the Brazilian Amazon: New allometric equations and adjustments to biomass from wood-volume inventories.** Forest Ecology and Management, 256, 1853–1867. 2008b.

NONAKA, Ikujiro. **A dynamic theory of organizational knowledge creation.** Organization Science. Vol. 5, n. 1, fevereiro, 1994.

NUNBERG, G., I. Sag, and T. Wasow. **Idioms.** Language 70(3): 491-538, 1994.

ODLIN, T. **Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, J. B. A. A pedagogia do sucesso. São Paulo : Saraiva, 1999.

OSTWALD, S. K., and WILLIAMS, H. Y. **Optimizing Learning in the Elderly: A Model.** Lifelong Learning, n. 9, p. 10-13,27, 1985.

OYAMA, S. **The sensitive period and comprehension of speech**, Working Papers on Bilingualism, 16: 1-17, 1978.

PARADIS, M. **Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism**. In:_. A neurolinguistic theory of bilingualism. Amsterdã: John Benjamins, p. 33-61, 2004.

PARIBAKHT, S.; WESCHE, M. **Reading and incidental L2 vocabulary acquisition: an introspective study of lexical inferencing**. Studies in Second Language Acquisition, 21, p. 195-224, 1999

_____. **Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary**. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Org.). Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

PARK, D. C., Puglisi, J. T., & Smith, A. D. **Memory for pictures: Does an a related decline exist?** Psychology & Aging, n. 1, v. 1, p. 11-17. 1986.

_____, Smith, A.D., Morrell, R.W., Puglisi, J. T., & Dudley, W. N. **Effects of contextual integration on recall of pictures in older adults**. Journal of Gerontology: Psychological Sciences, n. 45, p. 52-58, 1990.

_____, & Shaw, R. J. **Effect of environmental support on implicit and explicit memory in younger and older adults**. Psychology & Aging, n. 7, v. 4, p. 632-642, 1992.

_____, Smith, A. D., Lautenschlager, G., Earles, J. L., Frieske, D. Zwahr, M., & Gaines, C.L. **Médiators of long-term memory performance across the life span**. Psychology & Aging, n. 11, v. 4, p. 621-637. 1996.

_____, Kidder, D. **Prospective memory and medication adherence**. In M. Brandimonte, G. Einstein, M. McDaniel, (Ed.), Prospective Memory: Theory and Applications, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 369-390, 1996.

PARK, D. C., Lautenschlager, G., Hedden, T., Davidson, N. S., Smith, A. D., & Smith, P. K. **Models of visuospatial and verbal memory across the adult life span**. Psychology and Aging, 17, 299-320, 2002.

PATKOWSKI, M. **The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language**, Language Learning 30: 449-472, 1980.

PAULA, F. V. de. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo & Université de Rennes 2, Rennes, 2007.

PENFIELD, W. & Roberts, L. **Speech and Brain Mechanisms**. Princeton: Princeton University Press, 1959.

PERANI, D. & Abutalebi, J. **The neural basis of first and second language processing**. *Curr Opin Neurobiol.* 15: 202-206, 2005.

PINKER, S. 1994. **The Language Instinct**. London: Penguin, 1994.

PORT, Robert, e Van Gelder, Timothy. **Mind as Motion: Explorations in the dynamics of cognition**. MIT/Bradford, 1995.

PORT, Robert. **The dynamical systems hypothesis in cognitive science**. Entry for the MacMillan "Encyclopedia of Cognitive Science". L. Nadel, Associate Editor. vol 1, p. 1027-1032, 2001.

POSTOVSKY, V. **The Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning**. *Modern Language Journal* 58, 229-239, 1974.

POZO, J. I. **Aquisição de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PULVERMÜLLER, F. & Schumann, J. **Neurobiological mechanisms of language acquisition**, *Language Learning*, 44: 681-734, 1994.

PUSTEJOVSKY, J. **The Generative Lexicon**. MIT Press, Cambridge, MA, 1995.

REBER, A. S. **Implicit learning and tacit knowledge**. New York: Oxford University Press, 1993.

_____, **Implicit learning of synthetic languages: The role of instructional set**. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 2, 88-94, 1976.

REY-DEBOVE, Josette **Lexique et dictionnaire**. In: *Le Langage* (sous la direction de Bernard Pottier). Paris, 1973.

ROSCH, E. **Human categorization**. In N. Warren (Ed.), *Advances in cross-cultural psychology*, London: Academic Press, v. 1, 1977.

SAEED, John I. **Semantics**. 2nd edition. Oxford: Blackwell. p. 60, 2003.

SALTHOUSE, T. A., Babcock, R.L. **Decomposing adult age differences in working memory**. *Developmental Psychology*, n. 27, p. 763-776. 1991.

_____. **What do adult age differences in the Digit Symbol Substitution Test reflect?** *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, N. 47, p. 121-128, 1992.

_____. **The processing-speed theory of adult age differences in cognition**. *Psychological Review*, n. 103, p. 403-428. 1996.

SCHERER, Lilian Cristine. **Investigando capacidades linguísticas e de memória no envelhecimento: alguma influência gerada pelo bilinguismo?** PUCRS, 2008.

SCHLATTER, M. ; GARCEZ, Pedro M. **Línguas adicionais (espanhol e inglês)**. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre, v. 1, p. 127-172, 2009.

SCHLEPPEGRELL, M. J. **Functional grammar in the classroom**. In Olofsson, Mikael (Ed.) *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*, pp. 79-95. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2010.

SCHWARTZ, B.D. **Testing between UG-based and problem-solving models of L2A: developmental sequence data**, *Language Acquisition*, 2: 1-19, 1992.

SCHWARTZ, B.D. & Sprouse, R.A. **Word order and nominative case in non-native language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage**, in T. Hoekstra & B.D. Schwartz (eds.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in Honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops*. Amsterdam: John Benjamins, 317-368, 1994.

_____. **L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model**, *Second Language Research*, 12: 40-72, 1996.

SCHWARTZ, B.D. **Child L2 acquisition: paving the way.** in B. Beachley, A. Brown & F. Conlin (eds.), Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development, Somerville: Cascadilla Press, p. 26-50, 2003.

SERASA EXPERIAN. **Os idosos no Brasil**, 2010. Disponível em: <<http://www.serasaexperian.com.br/guiaidoso/18.htm>>. Acessado em: 20 de Agosto de 2010.

SERRATRICE, L., Sorace, A. & Paoli, S. **Crosslinguistic influence at the syntaxpragmatics interface: subjects and objects in English-Italian bilingual and monolingual acquisition**, Bilingualism: Language and Cognition, 7: 183-205, 2004.

SHIM, R.J. **Sensitive Period for Second Language Acquisition: A reaction-time Study of Korean-English Bilinguals.** Ideal, 1993.

SLABAKOVA, R. **Is there a Critical Period for semantics?**, Second Language Research, 22, 1-37, 2006.

SMITH, A. D., Park, D.C., Earles, J.L.K., Shaw, R.J., & Whiting, W.L. **Age differences in context integration in memory.** Psychology and Aging, n. 13, p. 21-28. 1998.

SNOW, C. E. and HOEFNAGEL-HOEHLE, M. **The critical period for language acquisition: evidence from second language learning.** Child Development, n. 49, p. 1114-1128, 1978.

SORACE, A. **Near-nativeness**, in C. Doughty & M. Long (eds.), Handbook of Second Language Acquisition, Oxford: Blackwell, 130-151, 2003.

_____. **Syntactic optionality at interfaces**, in L. Cornips & K. Corrigan (eds.), Syntax and Variation: Reconciling the Biological and the Social, Amsterdam: John Benjamins, 46-111, 2005.

SQUIRE, L. R.; KANDEL, E. R. **Memória: da mente às moléculas.** Trad. Dalmaz e Quillfeldt. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STEVENS, G. **Age at immigration and second language proficiency among foreign-born adults.** Language in Society, 28, 555-578, 1999.

STOWE, L. A., & Sabourin, L. L. **Imaging the processing of a second language: Effects of maturation and proficiency on the neural processes involved.** *International Review of Applied Linguistics*, 43, 329–353, 2005.

TAMBA-MECZ, Irène. **A semântica.** São Paulo: Parábola, 2006.

TREAS, J. **Older Americans in the 1990s and beyond.** *Population Bulletin*, 50 (2), 1 – 45, 1995.

TREMBLAY, Marie-Claude. **Cross-linguistic influence in third language acquisition: the role of L2 proficiency and L2 exposure.** *CLO/OPL*, n. 1, v. 34, p. 109-119, 2006.

ULLMAN, M. T. **The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model.** *Bilingualism: Language and Cognition*, n. 1, v. 4, p. 105-122, 2001.

_____. **Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model.** *Cognition*, n. 92, p. 231-270, 2004.

UNSWORTH, S. **Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A study on the Acquisition of Direct Object Scrambling in Dutch.** PhD Dissertation, Utrecht University, 2005.

WALSH, T. M., and K. C. Diller. **Neurolinguistic Foundations to Methods of Teaching a Second Language.** *International Review Of Applied Linguistics*, n. 16, p. 1-14, 1978.

WHITE, L. & Genesee, F. **How native is near-native? The issue of ultimate attainment in second language acquisition,** *Second Language Research*, 12: 238-265, 1996.

WINITZ, H. **The Comprehension Approach To Foreign Language Instruction.** Rowley, MA: Newbury House, 1981.

ZAIDAN, J. C. S. M.; SCHMILDT, D. S.; PIMENTA, V. C. **Formação de Professores: reflexão e tomada de consciência sobre o uso de perguntas na sala de aula de língua estrangeira.** In: *Revista Intercâmbio*. São Paulo: LAEL/PUC-SP, volume XVIII, pp 83-93, 2008.

ZIMMER, Márcia C. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista.** Tese de Doutorado, 2004.

_____. ALVES, Ubiratan; SILVEIRA, Rosane. **A aprendizagem de L2 como processocognitivo: a interação entre conhecimento implícito e explícito.** Nonada, v. 9, p. 157-174, 2006.

_____., Ron, Richard Buddin, Derrick Chau, Glenn A. Daley, Brian Gill, Cassandra M. Guarino, Laura S. Hamilton, Cathy Krop, Daniel F. McCafrey, Melinda Sandler, and Dominic J. Brewer. **Charter School Operations and Performance: Evidence from California.** Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, MR-1700-EDU, 2003. As of November 5, 2008. Disponível em:

<http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1700.html>. Acessado em: 20 de Agosto de 2010.

ANEXO A – TESTE TOEIC

Name:
Group:
Date:

READING TEST

In the Reading test, you will read a variety of texts and answer several different types of reading comprehension questions. There are two parts, and directions are given for each part. You are encouraged to answer as many questions as possible within the time allowed.

PART 1

Directions: A word or phrase is missing in each of the sentences below. Four answer choices are given below each sentence. Select the best answer to complete the sentence. Then mark the letter (A), (B), (C), or (D)

01. Register early if you would like to attend next Tuesday's-----on project management.

- (A) seminar
- (B) reason
- (C) policy
- (D) scene

02. Paul Brown resigned last Monday from his position as -----executive of the company.

- (A) fine
- (B) chief
- (C) front
- (D) large

03. The financial audit of Soft Peach Software----- completed on Wednesday by a certified accounting firm.

- (A) to be
- (B) having been
- (C) was
- (D) were

04. The organizers of the trip reminded participants to -----at the steps of the city hall at 2:00 P.M.

- (A) see
- (B) combine
- (C) meet
- (D) go

05 ----- is no better season than winter to begin training at Silver's Fitness Center.

- (A) When
- (B) It
- (C) There
- (D) As it

06. The recent worldwide increase in oil prices has led to a-----demand for electric vehicles.

- (A) greater
- (B) greatest
- (C) greatly
- (D) greatness

07. Maria Vásquez has a wide range of experience, -----worked in technical, production, and marketing positions.

- (A) having
- (B) has
- (C) having had
- (D) had

08. Tickets will not be redeemable for cash or credit at any time,-----will they be replaced if lost or stolen.

- (A) but
- (B) though
- (C) only
- (D) nor.

PART 2

Directions: In this part you will read a selection of texts, such as magazine and newspaper articles, letters, and advertisements. Each text is followed by several questions. Select the best answer for each question and mark the letter (A), (B), (C), or (D).

Questions 09-11 refer to the following advertisement.

Italian Food at its Finest...The Venezia

Under New Ownership
Open 7 Days, 11 A.M.–11 P.M.

<p>COUPON</p> <p>\$2 off</p> <p>Any order over \$10 with this coupon. Not valid with other offers. Offer good until June 16.</p>	<p>COUPON</p> <p>50% off</p> <p>Buy 1 meal, get 2nd one 50% off with this coupon. Not valid with other offers. Offer good until June 16.</p>	<p>COUPON</p> <p>FREE</p> <p>1 liter of soda with delivery with this coupon. Not valid with other offers. Offer good until June 16.</p>
---	---	--

09. What is the purpose of this advertisement?

- (A) To announce a change in business hours
- (B) To advertise a business for sale
- (C) To encourage diners to eat early
- (D) To attract more customers

10. What will customers receive if they spend more than \$10?

- (A) A \$2 discount on their bill
- (B) 50% off their next purchase
- (C) A liter of soda
- (D) Free delivery service

11. What will happen on June 16?

- (A) A new owner will take over the business.
- (B) The coupons will expire.
- (C) Prices will be further

Questions 12-15 refer to the following article.

The new economy has created great business opportunities as well as great turmoil. Not since the Industrial Revolution have the stakes of dealing with change been so high. Most traditional organizations have accepted, in theory at least, that they must make major changes. Even large new companies recognize that they need to manage the changes associated with rapid entrepreneurial growth. Despite some individual successes, however, this remains difficult, and few companies manage the process as well as they would like. Most companies have begun by installing new technology, downsizing, restructuring, or trying to change corporate culture, and most have had low success rates. About 70 percent of all change initiatives fail.

The reason for most of these failures is that in their rush to change their organizations, managers become mesmerized by all the different, and sometimes conflicting, advice they receive about why companies should change, what they should try to accomplish, and how they should do it. The result is that they lose focus and fail to consider what would work best for their own company. To improve the odds of success, it is imperative that executives understand the nature and process of corporate change much better.

Most companies use a mix of both hard and soft change strategies. Hard change results in drastic layoffs, downsizing, and restructuring. Soft change is based on internal organizational changes and the gradual development of a new corporate culture through individual and organization learning. Both strategies may be successful, but it is difficult to combine them effectively. Companies that are able to do this can reap significant payoffs in productivity and profitability.

12. What is the article mainly about?
- (A) Corporate marketing plans
 - (B) New developments in technology
 - (C) Ways for companies to increase profits
 - (D) How companies try to adapt to new conditions
13. The word “manage” in paragraph 1, line 6, is closest in meaning to
- (A) correct
 - (B) attract
 - (C) handle
 - (D) regulate
14. According to the article, why do so many attempts to change fail?
- (A) Soft change and hard change are different.
 - (B) Executives are interested only in profits.
 - (C) The best methods are often not clear.
 - (D) Employees usually resist change.
15. What is soft change based on?
- (A) Changes in the corporate culture
 - (B) Reductions in company size
 - (C) Relocating businesses
 - (D) Financial markets

ANEXO B – TESTE SOBRE AS PARTES DO CORPO

AS PARTES DO CORPO

1. Como se chama, em Inglês, aquilo com o que você ouve?
 - a. Eyes.
 - b. Ears.
 - c. Head
 - d. Leg.
2. Como se chama, em Inglês, o órgão, que bombeia sangue em nosso sistema?
 - a. Heart.
 - b. Hand.
 - c. Arm.
 - d. Thigh.
3. O nosso esqueleto é formado por:
 - a. Muscles.
 - b. Eyes.
 - c. Bones.
 - d. Feet.
4. No verão, nós a protegemos com o uso de protetor solar:
 - a. Bone.
 - b. Hair.
 - c. Finger.
 - d. Skin.
5. Aquilo que usamos para morder e sorrir, em Inglês, chama-se:
 - a. Nose.
 - b. Teeth.
 - c. Feet.
 - d. Head.
6. Você tem cinco deles em cada mão:
 - a. Eyes.
 - b. Nose.
 - c. Stomach.
 - d. Fingers
7. Nos extremos dos braços nós temos:
 - a. Hands.
 - b. Eyes.
 - c. Legs.
 - d. Ears.
8. Aquilo que fica em cima do pescoço, chama-se:
 - a. Leg.
 - b. Fingers.
 - c. Eyes.
 - d. Head.
9. Em Inglês, aquilo com que enxergamos chama-se:
 - a. Feet.
 - b. Nose.
 - c. Eyes.
 - d. Ears.
10. No extremo das pernas nós temos:
 - a. Hands.
 - b. Eyes.
 - c. Feet.
 - d. Heads.
11. Ela fica dentro da boca e ajuda a falar e a comer:
 - a. Eye.
 - b. Nose.
 - c. Tongue.
 - d. Finger.
12. A união de todas essas partes e órgãos formam o:
 - a. Leg.
 - b. Eye.
 - c. Body.
 - d. Hand.

ANEXO C – CANÇÃO HEAD AND SHOULDERS

Head and Shoulders

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.
Eyes and ears and mouth and nose.
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.

Head and Shoulders

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.
Eyes and ears and mouth and nose.
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.

Head and Shoulders

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.
Eyes and ears and mouth and nose.
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.

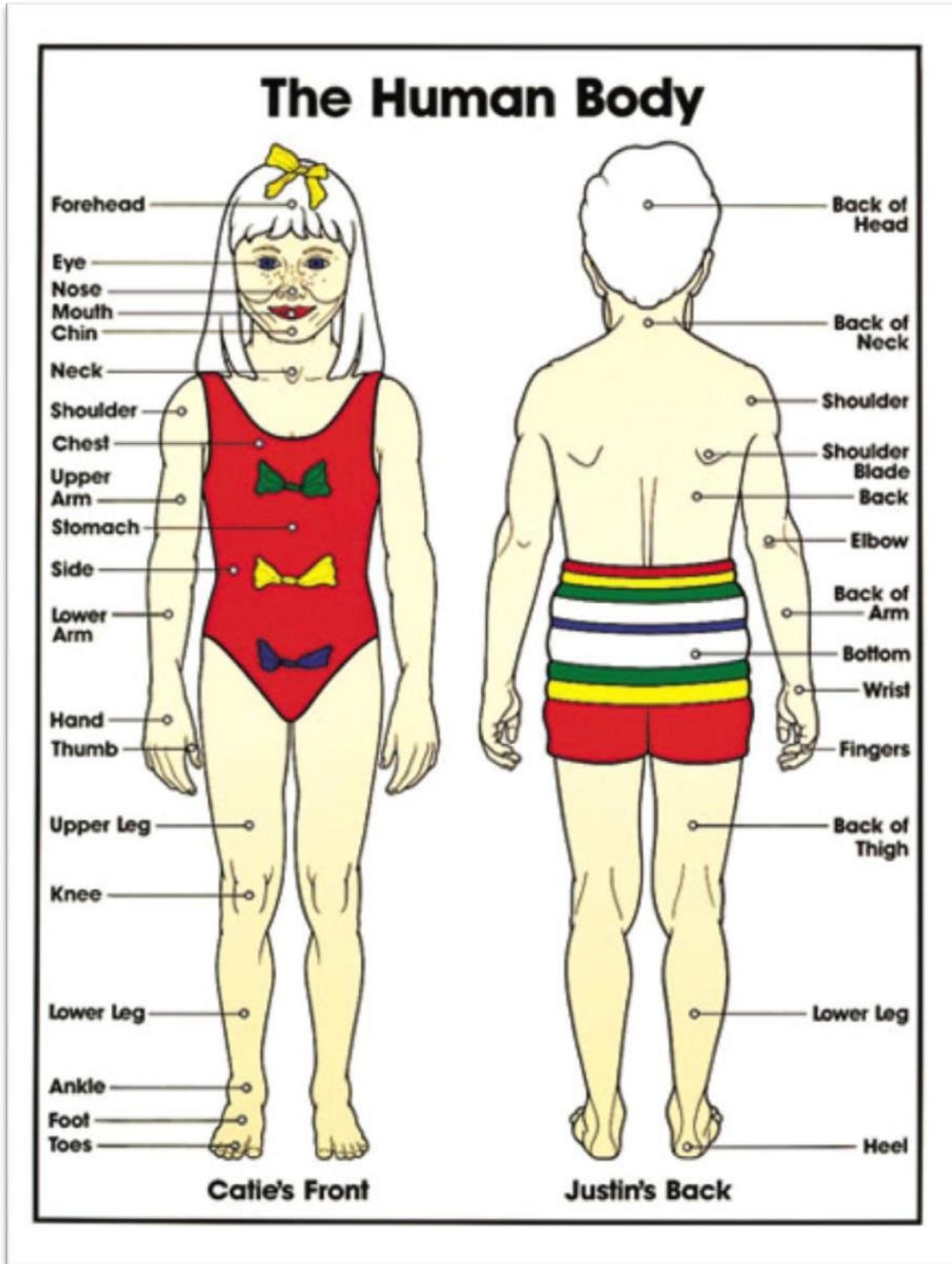
Head and Shoulders

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.
Eyes and ears and mouth and nose.
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.

Head and Shoulders

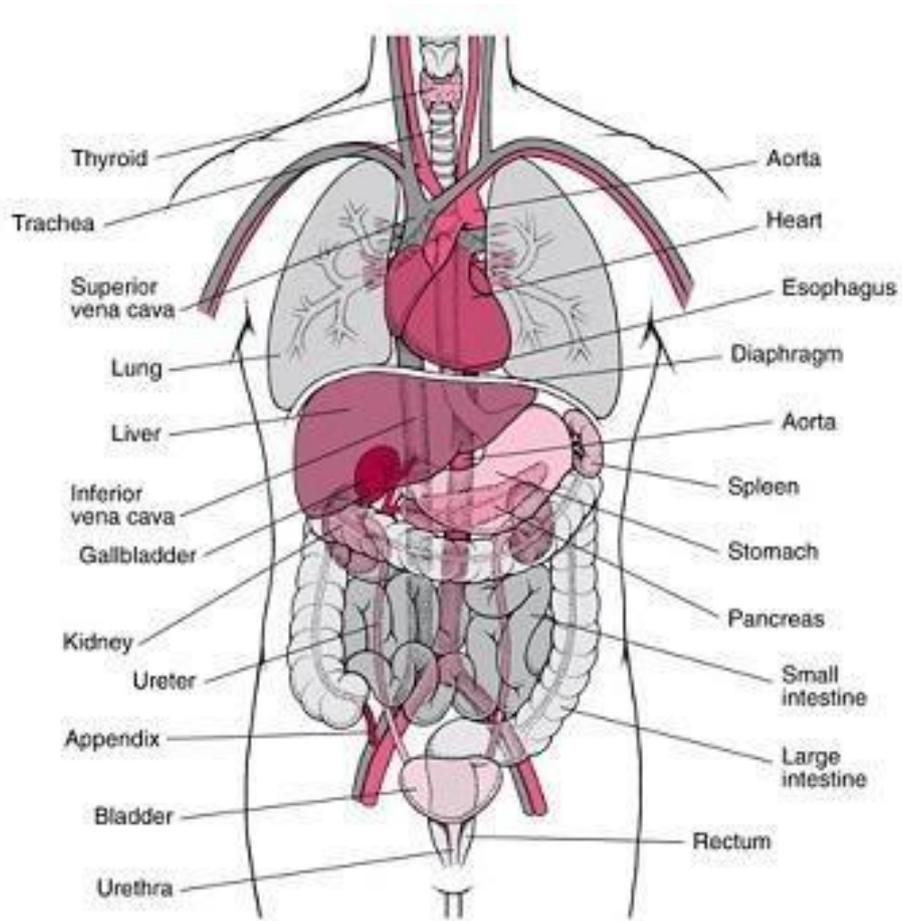
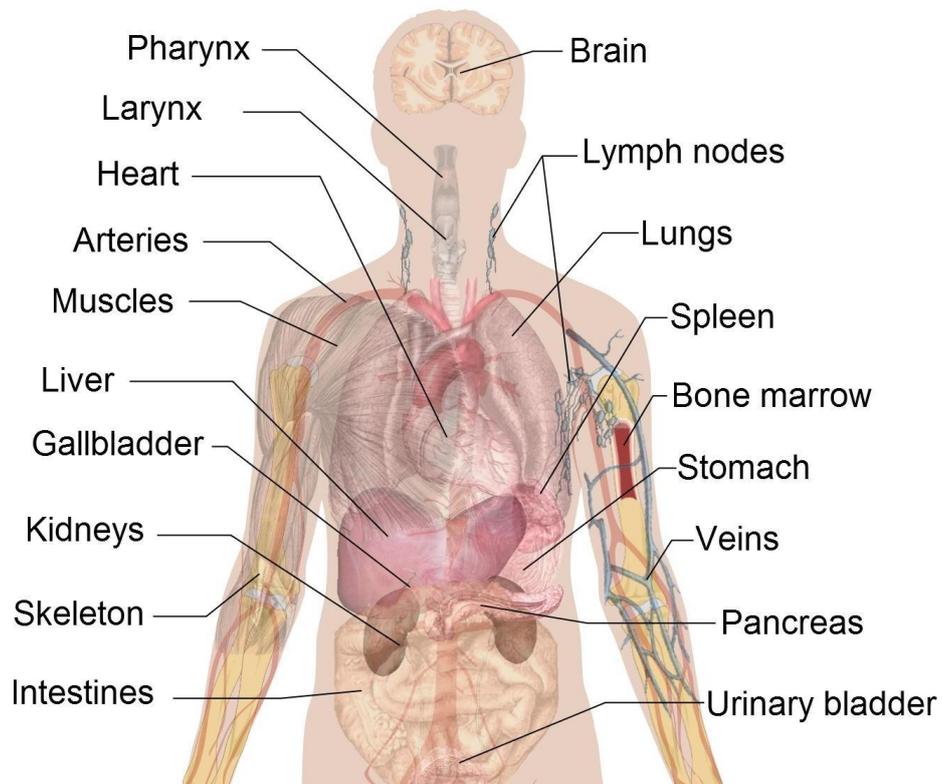
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.
Eyes and ears and mouth and nose.
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.

ANEXO D – GRAVURA DO CORPO HUMANO



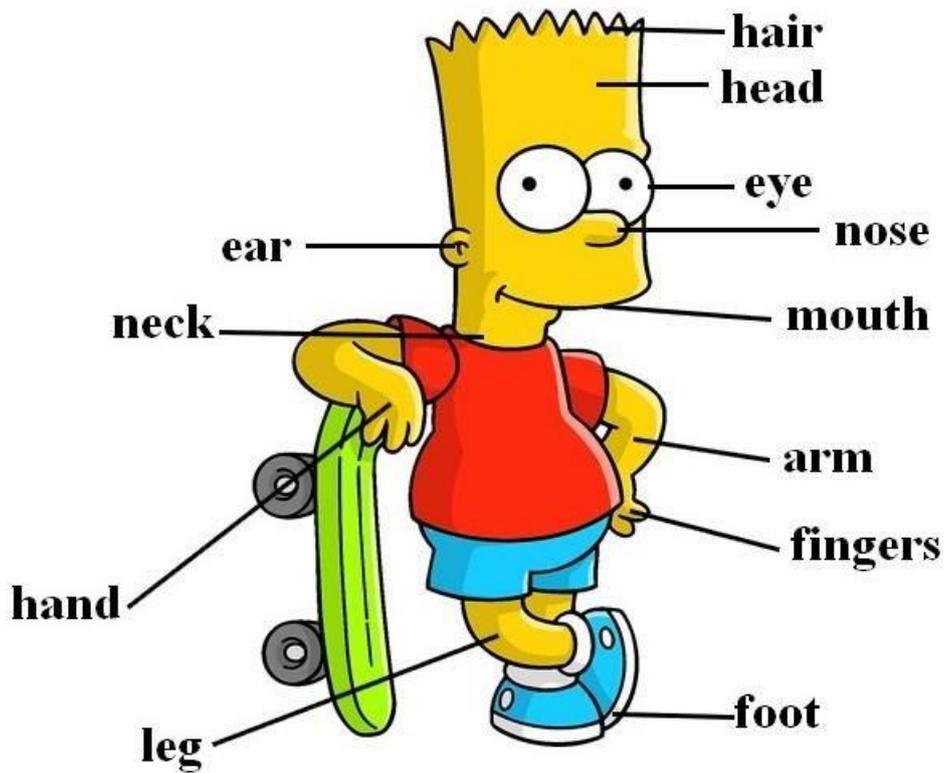
ANEXO E – ÓRGÃOS HUMANOS

Human anatomy

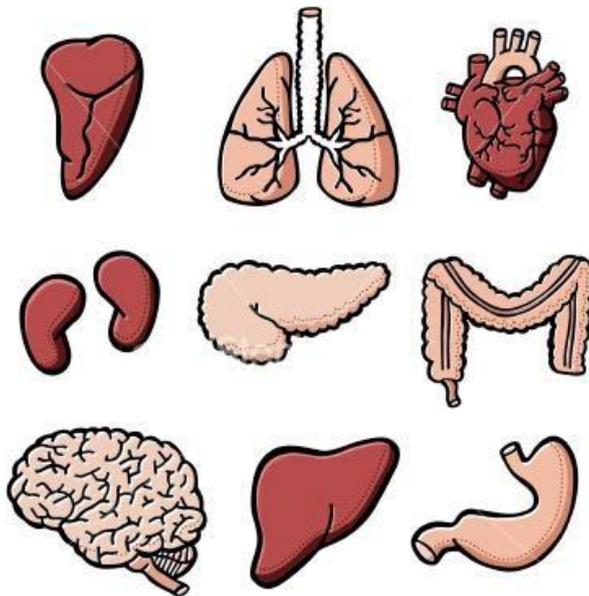


ANEXO F – EXERCÍCIO SOBRE PARTES DO CORPO E ÓRGÃOS

BODY PARTS: COLOR THE IMAGE

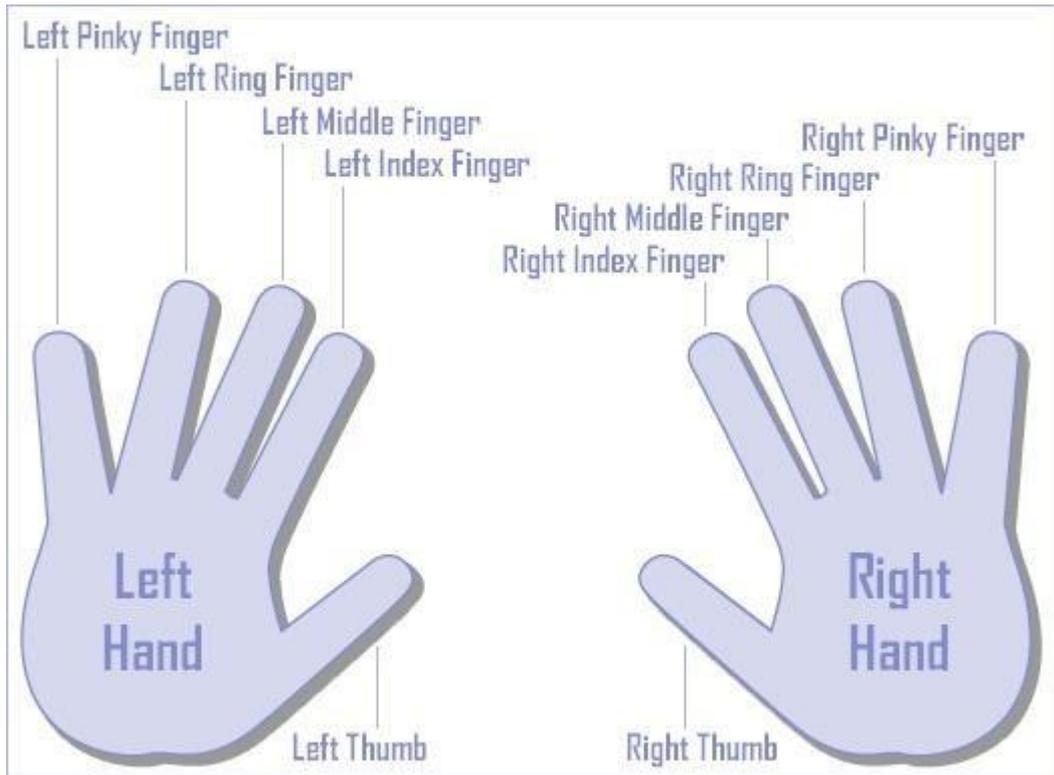


NAME THE HUMAN ORGANS

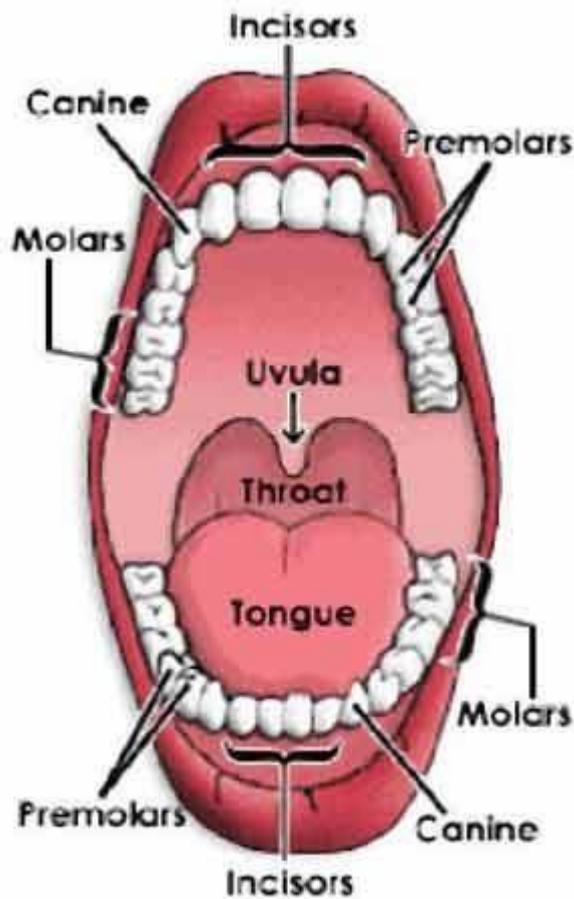


- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.

ANEXO G - DIAGRAMA DAS MÃOS E DA BOCA
Fingers Diagram



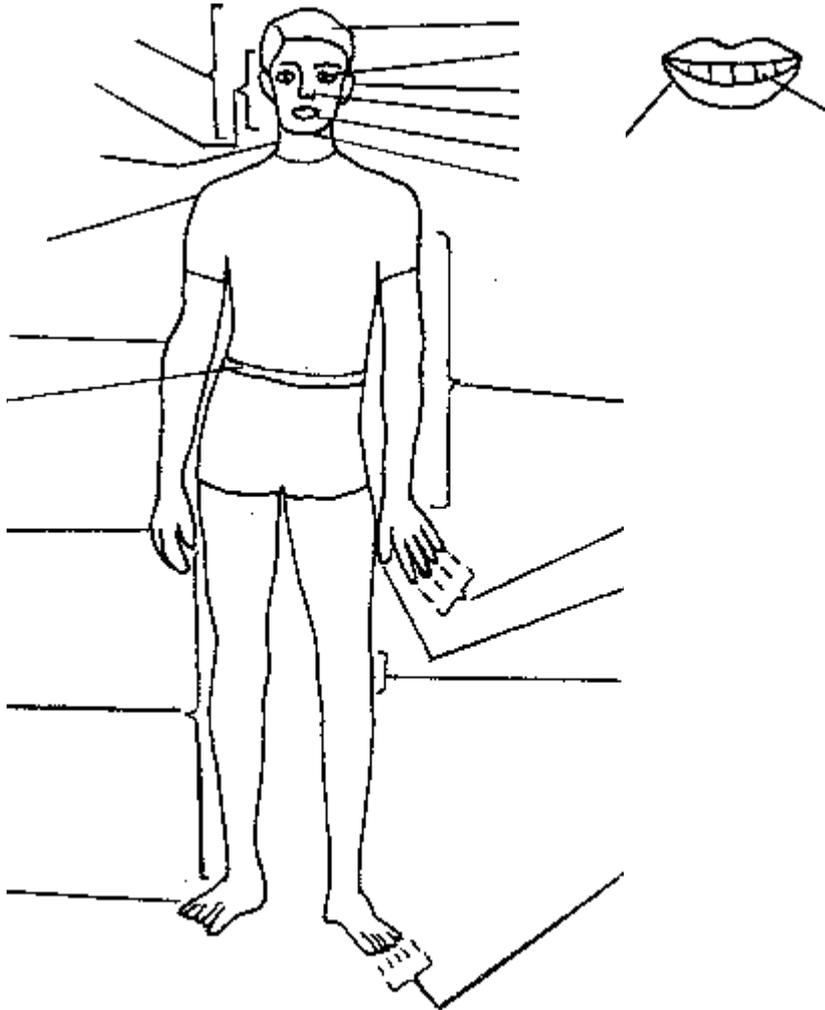
Mouth Diagram



ANEXO H – ATIVIDADE SOBRE AS PARTES DO CORPO HUMANO

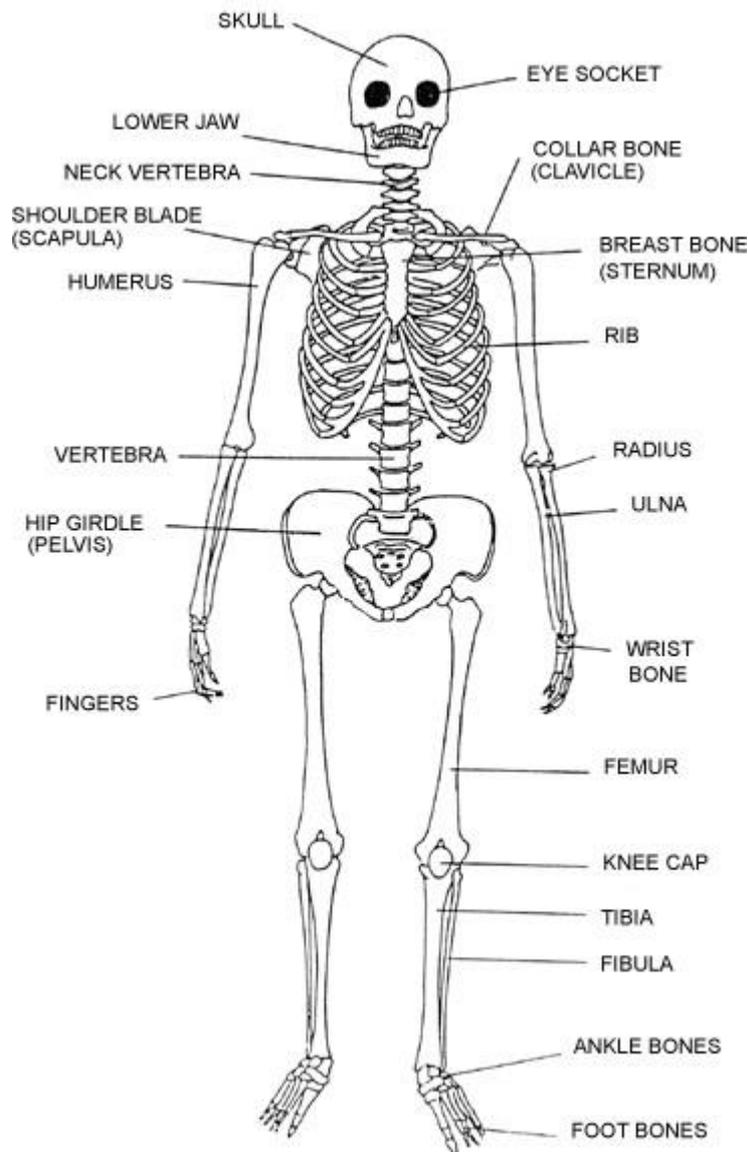
THE HUMAN BODY

COMPLETE WITH THE NAME OF THE PARTS OF THE HUMAN BODY



ANEXO I – ESQUELETO HUMANO 1

THE HUMAN SKELETON



The human skeleton consists of 206 bones. We are actually born with more bones (about 300), but many fuse together as a child grows up. These bones support your body and allow you to move. Bones contain a lot of calcium (an element found in milk, broccoli, and other foods). Bones manufacture blood cells and store important minerals.

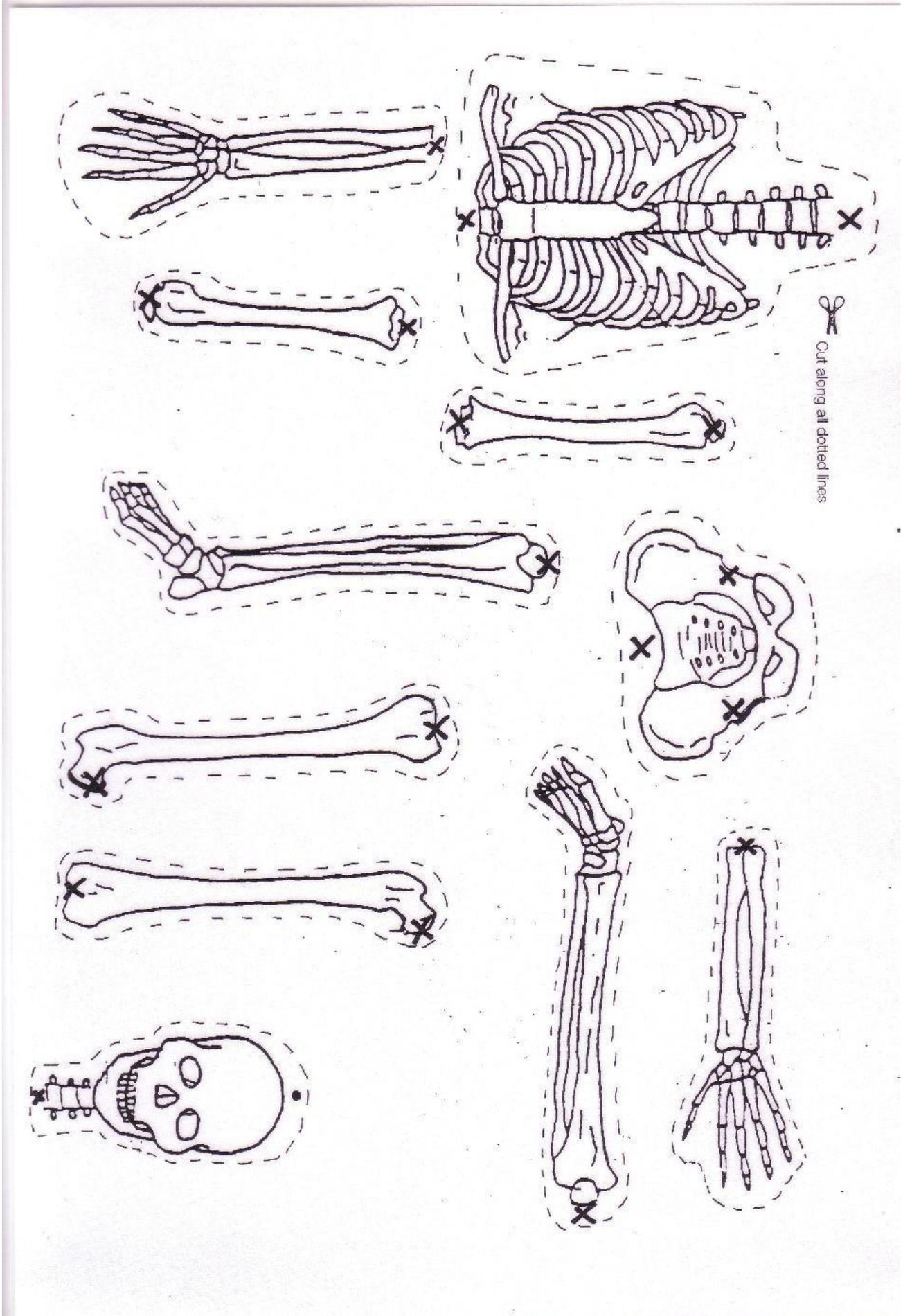
The longest bone in our bodies is the femur (thigh bone). The smallest bone is the stirrup bone inside the ear. Each hand has 26 bones in it. Your nose and ears are not made of bone; they are made of cartilage, a flexible substance that is not as hard as bone.

Joints: Bones are connected to other bones at joints. There are many different types of joints, including: fixed joints (such as in the skull, which consists of many bones), hinged joints (such as in the fingers and toes), and ball-and-socket joints (such as the shoulders and hips).

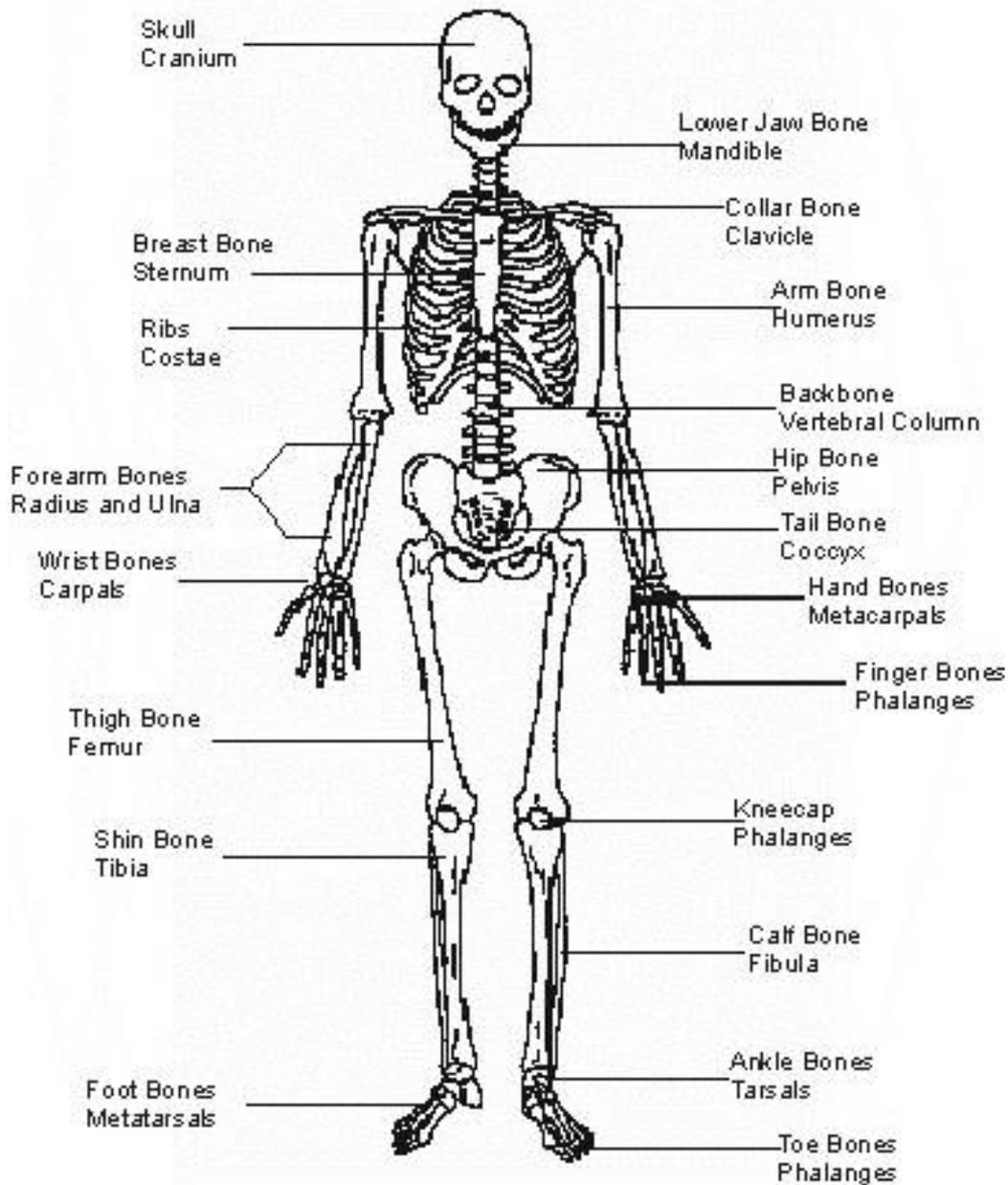
Differences in males and females: Males and females have slightly different skeletons, including a different elbow angle. Males have slightly thicker and longer legs and arms; females have a wider pelvis and a larger space within the pelvis, through which babies travel when they are born.

The Function of the Skeleton: The function of the skeleton is to allow a sturdy frame to support the body, and acts as protection for sensitive and important organs. Without a skeleton the body would be a blob of unprotected complex organs, and movement would be near impossible. Organs like the heart and lungs are protected by a cage-like structure called the ribcage, without this structure many things like lying down could potentially put your heart in danger. The skeleton also allows for perhaps the most important of actions as well. The Function of locomotion is the way the muscles of the body use bones to propel limbs in different ways. Without the bones and muscles working together a human would have a difficult time trying to get around.

ANEXO J – O ESQUELETO HUMANO MONTÁVEL



The Human Skeleton

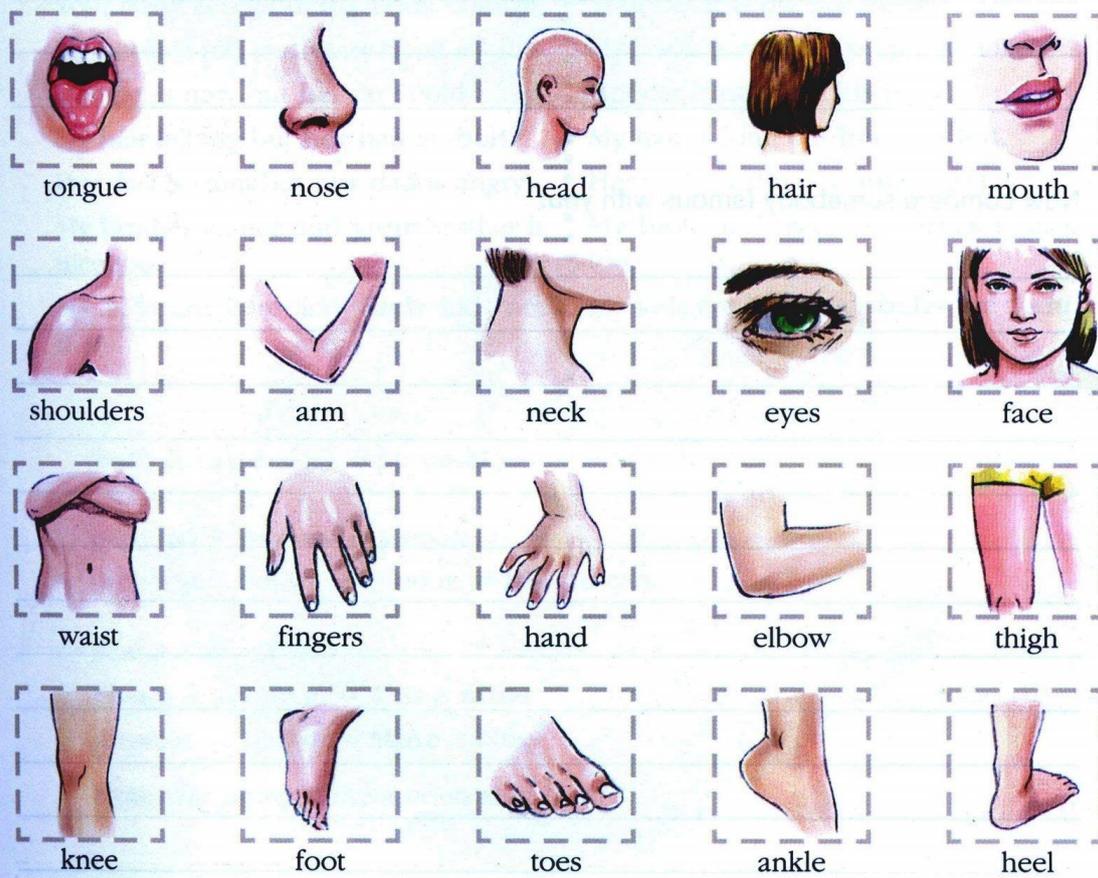


Why we have a skeleton and what are its main functions:

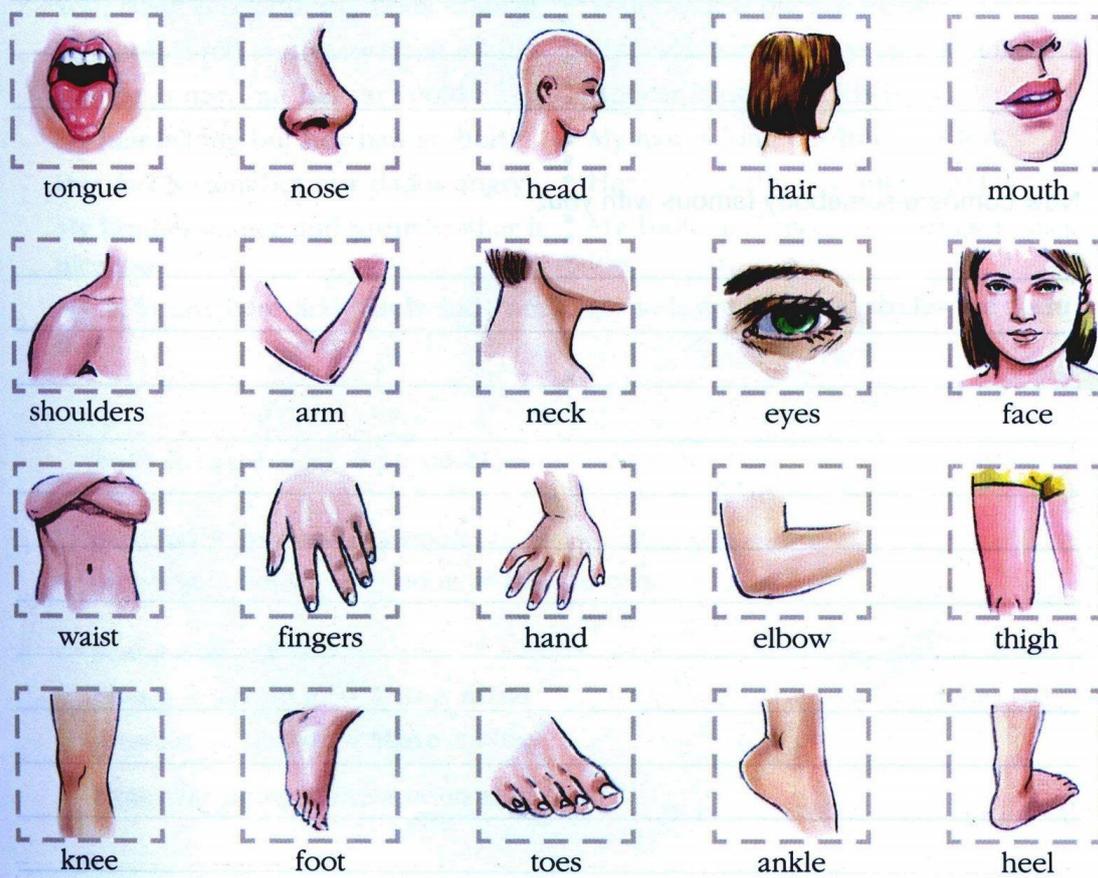
- Shape.
- Protection of internal organs.
- Support of our organs and flesh.
- Movement by attaching to muscles.
- Mineral storage such as calcium.
- Blood production in the bone marrow.
- Skull or cranium protects the brain.
- Thigh bone or femur allows us to move our legs, supports our upper.

ANEXO L – AS PARTES DO CORPO HUMANO

Parts of the body



Parts of the body



ANEXO M – TESTE SOBRE IES PRÉ-TESTE

Name:
Group:
Date:

Choose the correct option for each sentence:

- 1) A: I went to the party last weekend, and you won't believe what happened.
B: What?!
A: Do you really want to know?
B: Yeah! Please, tell me! ...:
 - a) My ears burn!
 - b) I'm all ears!
 - c) I play it by ear!

- 2) Michael is usually really calm and quiet but when he discovered his car was stolen, he really...:
 - a) Lost his head.
 - b) Raised his head.
 - c) Took it into his head.

- 3) A: Eric always helps everyone at home and at work. And he is always giving people what they need.
B: I know! ...:
 - a) He has a heart of stone.
 - b) He has a heart.
 - c) He is all heart.

- 4) A: Did you see Jane last weekend?!
B: Yeah, I did! What happened to her?
A: I don't know. She was so fat.
B: Yeah! And now...:
 - a) She has a thick skin
 - b) She is all skin and bones.
 - c) She has a thin skin.

- 5) A: I'm going to have an interview at a company tomorrow. I hope I'll get the job. I really need it!
B: I know. I hope you'll get it. I will... for you:
 - a) Cross my fingers.
 - b) Burn my fingers
 - c) Point my fingers.

- 6) I worked many months to buy that big new house. It ...:
 - a) Was all legs.
 - b) Was an arm and a leg.
 - c) Has a long leg.

- 7) A: What did the boss say about the new project we want to develop?
B: He said we can do anything we want.
A: Really???!
B: Yeah! He...:
 - a) Gave us a free hand.
 - b) Changed hands.
 - c) Kept his hand in.

- 8) A: Michael lost his job and he has no money. How did he pay for that bag?
B: I don't know. Maybe he...:
 - a) Got a five-finger discount.
 - b) Put his finger on it.
 - c) Snapped his fingers.

- 9) A: Rosa's parents raised her, paid all her education and now she treats them so badly!
B: I know. That's horrible! She shouldn't...:
 - a) Lift a hand.
 - b) Take a hand in it.
 - c) Bite the hand that fed her.

- 10) When I opened the door, a big bear suddenly appeared! This almost...
 - a) Got me soaked to the skin.
 - b) Got me to jump out of my skin.
 - c) Got under my skin.

ANEXO N – TEXTO THE UNICORN IN THE GARDEN

The Unicorn in the Garden

by James Thurber reprinted from Fables for Our Time



Once upon a sunny morning a man who sat in a breakfast nook looked up from his scrambled eggs to see a white unicorn with a golden horn quietly cropping the roses in the garden. The man went up to the bedroom where his wife was still asleep and woke her. "There's a unicorn in the garden," he said. "Eating roses." She opened one unfriendly eye and looked at him.

"The unicorn is a mythical beast," she said, and turned her back on him. The man walked slowly downstairs and out into the garden. The unicorn was still there; now he was browsing among the tulips. "Here, unicorn," said the man, and he pulled up a lily and gave it to him. The unicorn ate it gravely. With a high heart, because there was a unicorn in his garden, the man went upstairs and roused his wife again. "The unicorn," he said, "ate a lily." His wife sat up in bed and looked at him coldly. "You are a booby," she said, "and I am going to have you put in the booby-hatch."

The man, who had never liked the words "booby" and "booby-hatch," and who liked them even less on a shining morning when there was a unicorn in the garden, thought for a moment. "We'll see about that," he said. He walked over to the door. "He has a golden horn in the middle of his forehead," he told her. Then he went back to the garden to watch the unicorn; but the unicorn had gone away. The man sat down among the roses and went to sleep.

As soon as the husband had gone out of the house, the wife got up and dressed as fast as she could. She was very excited and there was a gloat in her eye. She telephoned the police and she telephoned a psychiatrist; she told them to hurry to her house and bring a strait-jacket. When the police and the psychiatrist arrived they sat down in chairs and looked at her, with great interest.

"My husband," she said, "saw a unicorn this morning." The police looked at the psychiatrist and the psychiatrist looked at the police. "He told me it ate a lily," she said. The psychiatrist looked at the police and the police looked at the psychiatrist. "He told me it had a golden horn in the middle of its forehead," she said. At a solemn signal from the psychiatrist, the police leaped from their chairs and seized the wife. They had a hard time subduing her, for she put up a terrific struggle, but they finally subdued her. Just as they got her into the strait-jacket, the husband came back into the house.

"Did you tell your wife you saw a unicorn?" asked the police. "Of course not," said the husband. "The unicorn is a mythical beast." "That's all I wanted to know," said the psychiatrist. "Take her away. I'm sorry, sir, but your wife is as crazy as a jaybird."

So they took her away, cursing and screaming, and shut her up in an institution. The husband lived happily ever after.

GLOSSARY:

- booby: in this context, a crazy person (probably from the name of a stupid extinct bird).
- booby-hatch: a mental institution, a place where the insane are kept.
- breakfast nook: a little side room for eating breakfast.
- browsing: sampling or tasting here and there.
- "crazy as a jaybird": extremely crazy or hopelessly insane.
- cropping: clipping or cutting close to the root.
- cursing: using dirty or obscene speech.
- "Don't count your boobies until they are hatched": from the American expression "Don't count your chickens before they are hatched", meaning "Don't count on things to turn out exactly as you planned them."
- gloat: a look of malice or greed.
- institution: a mental institution, an insane asylum.
- moral: in this context, the "lesson" of the story.
- mythical: relating to a myth, hence not real.
- psychiatrist: a mental doctor.
- solemn: grave or serious.
- strait-jacket: an armless belted jacket used to confine the violently insane.
- subdue, subduing: capturing, seizing.
- unicorn: a mythical beast which looks like a horse with a horn in the center of the head.

ANEXO O – PERGUNTAS THE UNICORN IN THE GARDEN

The Unicorn in the Garden Questions:

- 1) What type of writing is this?
 - a) Exposition.
 - b) Narrative – fiction.
 - c) Opinion.
 - d) Narrative – nonfiction.
- 2) Where was the man when he saw the unicorn?
 - a) In the garden.
 - b) In his bedroom.
 - c) In the breakfast nook.
 - d) In a mental institution.
- 3) What was the man and the woman relationship like?
 - a) They were friendly to each other.
 - b) They loved each other.
 - c) They hated each other.
 - d) They were indifferent to each other.
- 4) Who did he tell about the unicorn?
 - a) A psychiatrist.
 - b) A policeman.
 - c) Nobody.
 - d) His wife.
- 5) Did the person he told believe him?
 - a) Yes.
 - b) No.
 - c) Maybe.
 - d) This was no unicorn.
- 6) In this story, the word "booby" means
 - a) A type of bird (in the gannet family).
 - b) A crazy person.
 - c) A bad performer (as in booby prize).
 - d) A trap for the unwary.
- 7) Which type of flowers did the unicorn NOT eat?
 - a) Lilies.
 - b) Roses.
 - c) Tulips.
 - d) Carnations.
- 8) The wife was NOT...
 - a) Solemn.
 - b) Gloating.
 - c) Unfriendly.
 - d) Excited.
- 9) In this story, what is a unicorn?
 - a) A mythical beast.
 - b) A person with a golden horn.
 - c) A jaybird.
 - d) A booby hatch.
- 10) There was some conflict between the wife and the man. Who turned out to be the winner?
 - a) The wife.
 - b) The man.
 - c) The police.
 - d) No one.
- 11) What did the wife intend to do to the man?
 - a) Have him locked up in the booby hatch.
 - b) Let him sleep in the garden.
 - c) Cook him breakfast.
 - d) Go out to see his unicorn.
- 12) What is the tone of the passage?
 - a) Angry.
 - b) Sad.
 - c) Confusing.
 - d) Ironic.
- 13) When the police and the psychiatrist were trading looks, what do you think they were thinking?
 - a) That the man was crazy.
 - b) That the wife was crazy.
 - c) That they believed in the unicorn.
 - d) That the psychiatrist was crazy.
- 14) Who was really crazy?
 - a) The man.
 - b) The wife.
 - c) The unicorn.
 - d) No one.
- 15) Why did the man live happily ever after?
 - a) His wife was in the institution.
 - b) He had met a unicorn.
 - c) He had had a good sleep.
 - d) The unicorn is a mythical beast.
- 16) This passage is written like a fairy tale or a fable written for children. It starts with the formula "Once upon a... (time) and ends with the statement "...lived happily ever after." What other feature of the passage shows that it is a fable?
 - a) It does not have mythical creatures.
 - b) It has characters.
 - c) It has a moral.
 - d) It has a psychiatrist.
- 17) What features tell you that this is an updated or an "adult" version of a fable?
 - a) It has mythical creatures.
 - b) It has characters.
 - c) It has a moral.
 - d) It uses modern expressions.
- 18) Who is cursing and screaming?
 - a) The wife.
 - b) The man.
 - c) The psychiatrist.
 - d) The police.
- 19) Who lied in the story?
 - a) The wife.
 - b) The man.
 - c) The psychiatrist.
 - d) The police.

ANEXO P – TEXTO THE LITTLE RED HEN

The Little Red Hen

One day as the Little Red Hen was scratching in a field, she found a grain of wheat. "This wheat should be planted," she said. "Who will plant this grain of wheat?"

"Not I," said the Duck.

"Not I," said the Cat.

"Not I," said the Dog.

"Then I will," said the Little Red Hen. And she did. Soon the wheat grew to be tall and yellow. "The wheat is ripe," said the Little Red Hen. "Who will cut the wheat?"

"Not I," said the Duck.

"Not I," said the Cat.

"Not I," said the Dog.

"Then I will," said the Little Red Hen. And she did. When the wheat was cut, the Little Red Hen said, "Who will thresh the wheat?"

"Not I," said the Duck.

"Not I," said the Cat.

"Not I," said the Dog.

"Then I will," said the Little Red Hen. And she did. When the wheat was threshed, the Little Red Hen said, "Who will take this wheat to the mill?"

"Not I," said the Duck.

"Not I," said the Cat.

"Not I," said the Dog.

"Then I will," said the Little Red Hen. And she did. She took the wheat to the mill and had it ground into flour. Then she said, "Who will make this flour into bread?"

"Not I," said the Duck.

"Not I," said the Cat.

"Not I," said the Dog.

"Then I will," said the Little Red Hen. And she did. She made and baked the bread. Then she said, "Who will eat this bread?"

"Oh! I will," said the Duck.

"And I will," said the Cat.

"And I will," said the Dog.

"No, No!" said the Little Red Hen. "I will do that." Just as she was about to slice the fresh bread, there came a knock at the door. "Now who could that be?" asked the Little Red Hen. Standing outside the Little Red Hen's door was President Obama and Vice-President Biden.

"Hello," said President Obama.

"Hi ya!" said Vice-President Biden.

"Hello," said the Little Red Hen.

"You know, these are troubling economic times, and many of our citizens are suffering. We must act now, and we must act swiftly. Otherwise, conditions will spiral out of control and become much worse before they improve," said President Obama.

"Uhh...", said the Little Red Hen.

"Now is the time we must live within our means," said President Obama.

"Errr...", said the Little Red Hen.

"It's time to be patriotic. Time to help out. Time to do your share," said Vice-President Biden.

"Shut up, Joe," said President Obama.

"Ummmm ...," said the Little Red Hen.

"I believe spreading the wealth, to help out others, is a good thing," said President Obama.

"Welllll ...," said the Little Red Hen.

"I'm taking the bread," said President Obama. And he did.

And the Duck, the Cat and the Dog registered as Democrats the very next day.



ANEXO Q – PERGUNTAS THE LITTLE RED HEN

The Little Red Hen Questions

- 1) Where was the hen scratching?
 - a) At home.
 - b) In a field.
 - c) At the mill.
 - d) At the door.
- 2) What animal does NOT appear in the story?
 - a) A cow.
 - b) A hen.
 - c) A duck.
 - d) A cat.
- 3) How would you describe the cat, the dog and the duck?
 - a) They are crazy.
 - b) They are depressed.
 - c) They are fish.
 - d) They are lazy.
- 4) What adjective best describes the hen?
 - a) Democrat.
 - b) Sleepy.
 - c) Hardworking.
 - d) Stupid.
- 5) Why did the duck, the cat and the dog register as Democrats the very next day?
 - a) They wanted to learn how to make bread
 - b) They wanted to get the same benefits as Obama and Biden.
 - c) They didn't like the hen.
 - d) They went on vacation.
- 6) Does the hen like what Obama and Biden tell her?
 - a) No, she doesn't.
 - b) Yes, she loves Obama.
 - c) She likes cakes
 - d) Yes, she does.
- 7) What features tell you that this is an updated or modern version of a fable?
 - a) It has characters.
 - b) The animals can speak.
 - c) It has the current President and Vice-President of the US in it.
 - d) They make bread.
- 8) What is the tone of the passage?
 - a) Sad.
 - b) Happy.
 - c) Explanatory.
 - d) Ironic.
- 9) What were Obama and Biden trying to do with their speech?
 - a) Make the hen give them the bread.
 - b) Eat all the animals.
 - c) Start up a farm.
 - d) Teach the animals how to work.
- 10) What is the tone of the passage politically speaking?
 - a) It is pro-democrats.
 - b) It is against the democrats.
 - c) There is no political content in the passage.
 - d) It is pro-animals.

ANEXO R – TEXTO E PERGUNTAS MY NAME

My Name by Sandra Cisneros

In English my name means hope. In Spanish it means too many letters. It means sadness, it means waiting. It is like the number nine. A muddy color. It is the Mexican records my father plays on Sunday mornings when he is shaving, songs like sobbing.

It was my great-grandmother's name and now it is mine. She was a horse woman too, born like me in the Chinese year of the horse - which is supposed to be bad luck if you're born female - but I think this is a Chinese lie because the Chinese, like the Mexicans, don't like their women strong.

My great-grandmother. I would've liked to have known her, a wild, horse of a woman, so wild she wouldn't marry. Until my great-grandfather threw a sack over her head and carried her off. Just like that, as if she were a fancy chandelier. That's the way he did it.

And the story goes she never forgave him. She looked out the window her whole life, the way so many women sit their sadness on an elbow. I wonder if she made the best with what she got or was she sorry because she couldn't be all the things she wanted to be. Esperanza. I have inherited her name, but I don't want to inherit her place by the window.

At school they say my name funny as if the syllables were made out of tin and hurt the roof of your mouth. But in Spanish my name is made out of a softer something, like silver, not quite as thick as sister's name - Magdalena - which is uglier than mine. Magdalena who at least - can come home and become Nenny. But I am always Esperanza.

I would like to baptize myself under a new name, a name more like the real me, the one nobody sees. Esperanza as Lisandra or Maritza or Zeze the X. Yes. Something like Zeze the X will do.

Questions to "My Name"

1. The narrator's name is:

- a) Esperanza
- b) Magdalena
- c) Lisandra
- d) Zeze the X

2. She inherited her name from:

- a) her sister
- b) her grandmother
- c) her great-grandmother
- d) a horse

3. Her name reminds her of:

- a) the colour of mud
- b) sad songs
- c) the number nine
- d) all of the above

4. The other kids at school pronounce the narrator's name:

- a) incorrectly
- b) harshly and unattractively
- c) smoothly
- d) musically

5. The narrator thinks her sister is luckier than she is because:

a) she has a cute nickname

b) she has a prettier name

c) she inherited her name from a happy person

d) the students at school don't make fun of her name

6. The narrator's great-grandmother had a sad life because:

a) she was carried away in a bag by her future husband

b) she was a free spirited woman whose freedom was taken away from her

c) she was born in the Chinese year of the horse, considered unlucky for females

d) she stared out the window all day, resting her chin in her hand

7. The narrator wants to:

a) live a life where she is free to fulfill her dreams

b) legally change her name

c) ask people to call her by a nickname

d) be like her great-grandmother

8. The narrator feels that her name

a) is interesting and unusual

b) can generate a lot of metaphors and similes

c) is ugly but honourable

d) does not represent the person inside her.

ANEXO S – TEXTO PUPPIES FOR SALE

PUPPIES FOR SALE

A short story by Dan Clark

A farmer had some puppies he needed to sell. He painted a sign advertising the pups and set about nailing it to a post on the edge of his yard. As he was driving the last nail into the post, he felt a tug on his overalls. He looked down into the Eyes of a little boy.

"Mister," he said, "I want to buy one of your puppies." "Well," said the farmer, as he rubbed the sweat off the back of his neck, "these puppies come from fine parents and cost a good deal of money."

The boy dropped his head for a moment. Then reaching deep into his pocket, he pulled out a handful of change and held it up to the farmer. "I've got thirty-nine cents. Is that enough to take a look?" "Sure," said the farmer.

And with that he let out a whistle, "Here, Dolly!" he called. Out from the doghouse and down the ramp ran Dolly followed by four little balls of fur. The little boy pressed his face against the chain link fence. His eyes danced with delight.

As the dogs made their way to the fence, the little boy noticed something else stirring inside the doghouse. Slowly another little ball appeared; this One noticeably smaller. Down the ramp it slid. Then in a somewhat awkward manner the little pup began hobbling toward the others, doing its best to catch up....

"I want that one," the little boy said, pointing to the runt. The farmer knelt down at the boy's side and said, "Son, you don't want that puppy. He will never be able to run and play with you like these other dogs would."

With that the little boy stepped back from the fence, reached down, and began rolling up one leg of his trousers. In doing so he revealed a steel brace running down both sides of his leg attaching itself to a specially made shoe. Looking back up at the farmer, he said, "You see sir, I don't run too well myself, and he will need someone who understands."

ANEXO T – PERGUNTAS PUPPIES FOR SALE

PUPPIES FOR SALE QUESTIONS:

1. How did the boy feel for the puppies?
 - a) He hated them.
 - b) He envied them.
 - c) He liked them.
 - d) There were no puppies in the story.

2. The boy was...:
 - a) Rich.
 - b) Poor.
 - c) Obedient.
 - d) Sad.

3. Why did the boy drop his head for a moment?
 - a) Because his head was heavy.
 - b) Because he was very happy.
 - c) Because he had seen the puppies.
 - d) Because he didn't have much money.

4. In this story, what were the little balls of fur?
 - a) A bunch of little balls made of fur.
 - b) They were balls of garbage.
 - c) They were the puppies.
 - d) They were woolen balls.

5. Why did the boy's eyes danced with delight?
 - a) Because he thought the puppies were ugly.
 - b) Because he had a problem in his eyes.
 - c) Because he had dancing eyes.
 - d) Because the puppies were beautiful.

6. When the man told the boy not to choose that puppy, he...:
 - a) Knew the boy had a problem in his legs.
 - b) Didn't know the boy had a problem in his legs.
 - c) Thought that that puppy was very ugly.
 - d) Thought that the boy was really ugly.

7. Why did the boy choose that puppy?
 - a) Because its fur was prettier than the other dogs' fur.
 - b) Because the puppy was sick.
 - c) Because it was different from the others.
 - d) Because he wanted to buy just one puppy.

8. Why did he like that puppy so much?
 - a) Because it could do tricks.
 - b) Because it ran towards him.
 - c) Because he liked disabled puppies.
 - d) Because they were alike.

ANEXO U – TEXTO THE 4 WIVES

THE 4 WIVES

There was a rich merchant who had 4 wives. He loved the 4th wife the most and adorned her with rich robes and treated her to delicacies. He took great care of her and gave her nothing but the best.

He also loved the 3rd wife very much. He was very proud of her and always wanted to show off her to his friends. However, the merchant was always in great fear that she might run away with some other men.

He too, loved his 2nd wife. She was a very considerate person, always patient and in fact was the merchant's confidante. Whenever the merchant faced some problems, he always turned to his 2nd wife and she would always help him out and tide him through difficult times.

Now, the merchant's 1st wife was a very loyal partner and had made great contributions in maintaining his wealth and business as well as taking care of the household. However, the merchant did not love the first wife and although she loved him deeply, he hardly took notice of her.

One day, the merchant fell ill. Before long, he knew that he was going to die soon. He thought of his luxurious life and told himself, "Now I have 4 wives with me. But when I die, I'll be alone. How lonely I'll be!"

Thus, he asked the 4th wife, "I loved you most, endowed you with the finest clothing and showered great care over you. Now that I'm dying, will you follow me and keep me company?" "No way!" replied the 4th wife and she walked away without another word.

The answer cut like a sharp knife right into the merchant's heart. The sad merchant then asked the 3rd wife, "I have loved you so much for all my life. Now that I'm dying, will you follow me and keep me company?" "No!" replied the 3rd wife. "Life was so good over here! I'm going to remarry when you die!" The merchant's heart sank and turned cold.

He then asked the 2nd wife, "I always turned to you for help and you've always helped me out. Now I need your help again. When I die, will you follow me and keep me company?" "I'm sorry, I can't help you out this time!" replied the 2nd wife. "At the very most, I can only send you to your grave." The answer came like a bolt of thunder and the merchant was devastated.

Then a voice called out: "I'll leave with you. I'll follow you no matter where you go." The merchant looked up and there was his first wife. She was so skinny, almost like she suffered from malnutrition. Greatly grieved, the merchant said, "I should have taken much better care of you while I could have!"

Actually, we all have 4 wives in our lives

- a. The 4th wife was our body. No matter how much time and effort we lavish in making it look good, it'll leave us when we die.
- b. Our 3rd wife ? Our possessions, status and wealth. When we die, they all go to others.
- c. The 2nd wife was our family and friends. No matter how close they had been there for us when we're alive, the furthest they can stay by us was up to the grave.
- d. The 1st wife was in fact our soul, often neglected in our pursuit of material, wealth and sensual pleasure.

ANEXO V – PERGUNTAS THE 4 WIVES

THE 4 WIVES QUESTIONS:

1. What type of writing is this?
 - a) Exposition.
 - b) Narrative – fiction.
 - c) Opinion.
 - d) Narrative – nonfiction.
2. What kind of story is this?
 - a) A novel.
 - b) A fable.
 - c) A short story.
 - d) A tale.
3. How did the merchant treat his wives?
 - a) He treated them differently.
 - b) He treated them equally.
 - c) He was indifferent to them.
 - d) He was bad to all of them.
4. How did the merchant like his wives?
 - a) He loved all of them equally.
 - b) He didn't love any of them.
 - c) He didn't have any wives.
 - d) He loved them differently.
5. When the merchant fell ill, how did the 4th, the 3rd and the 2nd wives react?
 - a) They were happy.
 - b) They were ungrateful.
 - c) They were loyal to him.
 - d) They were sad.
6. How did the 1st wife react when the merchant fell ill?
 - a) She was sad.
 - b) She was relieved.
 - c) She was loyal.
 - d) She was really happy.
7. How did the merchant feel with what the 4th, the 3rd and the 2nd wives answered him?
 - a) He felt hurt.
 - b) He felt jealous.
 - c) He felt disgusted.
 - d) He felt angry.
8. What did the merchant feel after the 1st wife told him she would leave with him?
 - a) He felt jealousy.
 - b) He felt regret.
 - c) He felt happiness.
 - d) He felt envy.

ANEXO W – TEXTO A REAL SHORT STORY

A Real Short Story

by Anthony Rain Starez

Once upon a time, just a short time ago, there lived a smart and very shy young man named Shea. Shea was a lovable boy, who'd share anything with anyone at anytime, but there was one problem, Shea was not only shy but very short too!!

At school, Shea would hear the same annoying students screaming: "Here comes shorty Shea...Hey Shea, how'd you get soooo short?"

Shea would just shrink even further and slowly slip away....

Sometimes Shea would secretly enter the school's science center where he loved experimenting with solutions, mixing this with that, with a little of this to a touch of that. "Someday I'll be a scientist, and I'll never be called shorty-Shea again," Shea would say to himself silently.

One snowy Sunday, while other children were out skating, or sledding or something Shea was working in his small science lab he'd built in his father's shed. Shea had mixed some yellow stuff with blue stuff to create a green stuff that seemed to smoke, and then the stuff started to smell like sour squash with sweet sticky syrup.

So, Shea sipped some!!

"Ummmmm, not bad for a short order chef," Shea joked. Suddenly, Shea began to shake...then he shook...then he shook some more!! When the shaking stopped Shea stared at his shoes....the laces had snapped and the stitches burst open. Shea's shirt was too short, and his pants only reached his shins.

Realizing that his scientific solution stuff had somehow caused his growth and made him taller, Shea screamed with joy.

The next day, Shea took some solution stuff to school. Shea was now prepared for those "shorty statements" by students. Sure enough, some kids started calling Shea "shorty." Shea just sat there steaming as the bullies shouted: "Shorty, shorty, shorty " When he had lost all his patience, Shea pulled the green smoky solution stuff from the pocket of his shirt. and sipped, and sipped, and sipped until it was all sipped away.

Shea stood there staring at his tormentors then he slowly started to shake. Smoke started coming out of Shea's sneakers as a high pitched scream escaped Shea's mouth. His face became red as he began to grow and grow and grow until his head hit the ceiling for a few seconds the students stood there stunned.

Shea's size was now the size of a giant, the size of seven men. With Police sirens outside and the building surrounded, Shea sat there stuck and cried, cried and cried until there was a small salty sea. " Ohhh, how Shea now wished he was short", Shea thought for a second. He remembered he was smart!! And so Shea thought of a scientific study about how fresh seafood would soak up solutions in the bodily system, and he smiled and said: "Someone supply me with sumptuous seafood!

Soon scaffolds filled with savory succulent seafood were being lifted to his mouth. Then, the seafood began soaking up and the sinister solution was expelled from Shea's saturated system.

Slowly Shea started to shrink...and shrink and shrink until he'd shrunk to his same short smaller self.

Scratching his head, Shea searched for the words to explain the sensation of being Shorty Shea again. Right after, the bullying students who started this stupid situation, started shouting: "Shorty, shorty, shorty, shortyyyyy Shea. "

But this time Shea simply smiled!

ANEXO – PERGUNTAS REAL SHORT STORY

A Real Short Story Questions:

1. How did Shea's classmates treat him?
 - a) Friendly.
 - b) Indifferently.
 - c) Respectfully.
 - d) Badly.

2. How did Shea feel when other students called him shorty?
 - a) He felt happy.
 - b) He felt ashamed.
 - c) He felt disgusted.
 - d) He felt desperate.

3. What was Shea's favorite school subject?
 - a) Mathematics.
 - b) Chemistry.
 - c) Science.
 - d) History.

4. What did Shea intend to do with the solution stuff he created?
 - a) Teach them a lesson.
 - b) Kill all of them.
 - c) Be as tall as them.
 - d) Become a giant.

5. How did Shea feel when he became very big and got stuck in the classroom?
 - a) He felt sad.
 - b) He felt really happy.
 - c) He felt extremely angry.
 - d) He felt sleepy.

6. When the students were shouting "shorty!", what were they doing to Shea?
 - a) They were bullying him.
 - b) They were complaining about him.
 - c) They were cheering him.
 - d) They were beating him.

7. In the end, how did Shea feel for being short?
 - a) He felt sad again.
 - b) He felt stupid.
 - c) He felt ashamed.
 - d) He felt happy.

ANEXO Y – TEXTO THE WINDOW

The Window

Author unknown

There were two men, both seriously sick, in the same room of a great hospital... The room had only one window. One of the men, as part of his treatment, was allowed to sit up in bed for an hour in the afternoon. His bed was next to the window. But the other man had to spend all his time lying on his back.

Every afternoon when the man was put next to the window, he would pass the time describing what he could see outside. The window apparently overlooked a park where there was a lake. There were ducks and swans in the lake, and the children came to throw them bread and sail model boats. Young lovers walked hand in hand beneath the trees and there were flowers, stretches of grass, games of softball. And at the back, behind the trees, was a fine view of the city horizon.

The man lying on his back would listen to the other man describe all of this, enjoying every minute. He heard how a child almost fell into the lake, and how beautiful the girls were in their brightly coloured summer dresses. His friend's descriptions made him feel he could almost see what was happening outside.

Then one afternoon, he thought: Why should the man next to the window have all the pleasure of seeing what was going on? Why shouldn't he get the chance? He felt ashamed, but the more he tried not to think that, the more he wanted a change. He'd do anything!

One night, as he looked at the ceiling, the other man suddenly woke up, coughing and choking, his hands looking for the button that would bring the nurse running. But the man watched without moving – even when the sound of the other man's breathing stopped. In the morning, the nurse found the other man dead, and quietly took his body away.

As soon as it seemed decent, the man asked if he could be changed to the bed next to the window. So they moved him, accommodated him, and made him comfortable. The minute the nurses left, he propped himself up on one elbow, painfully and laboriously, and looked out of the window.

It faced a brick wall.

ANEXO Z– PERGUNTAS THE WINDOW

The Window Questions:

1. How were the two men treatments?
 - a) They were different.
 - b) They were good.
 - c) They were the same.
 - d) They were different.

2. How did the man lying down feel about listening to what the other man was seeing?
 - a) He hated it.
 - b) He liked it.
 - c) He didn't listen.
 - d) He was seeing too.

3. What did the man lying down feel for the other man?
 - a) Love.
 - b) Hate.
 - c) Greed.
 - d) Jealous.

4. Why didn't the lying man help the man next to the window?
 - a) Because he wanted the place next to the window.
 - b) Because he hated the other man.
 - c) Because he did not hear what was happening.
 - d) Because he couldn't do anything.

5. Why did the lying man wanted so much to be next to the window?
 - a) Because he wanted to take some fresh air.
 - b) Because he wanted to see the view the other man was seeing.
 - c) Because he wanted to commit suicide.
 - d) Because he was tired of lying down.

6. Why did the man tell the lying one he was seeing all those things?
 - a) Because he was crazy.
 - b) Because he liked lying to people.
 - c) Because he was dreaming.
 - d) Because he wanted to get the other happy.

ANEXO AA – TESTE SOBRE IES PÓS-TESTE

Name:

Group:

Date:

Choose the correct option for each sentence:

- 1) A: I went to the party last weekend, and you won't believe what happened.
B: What?!
A: Do you really want to know?
B: Yeah! Please, tell me! ...:
 - a) My ears burn!
 - b) I'm all ears!
 - c) I play it by ear!

- 2) Michael is usually really calm and quiet but when he discovered his car was stolen, he really...:
 - a) Lost his head.
 - b) Raised his head.
 - c) Took it into his head.

- 3) A: Eric always helps everyone at home and at work. And he is always giving people what they need.
B: I know! ...:
 - a) He has a heart of stone.
 - b) He has a heart.
 - c) He is all heart.

- 4) A: Did you see Jane last weekend?!
B: Yeah, I did! What happened to her?
A: I don't know. She was so fat.
B: Yeah! And now...:
 - a) She has a thick skin
 - b) She is all skin and bones.
 - c) She has a thin skin.

- 5) A: I'm going to have an interview at a company tomorrow. I hope I'll get the job. I really need it!
B: I know. I hope you'll get it. I will... for you:
 - a) Cross my fingers.
 - b) Burn my fingers
 - c) Point my fingers.

- 6) A: John always eats too much and feels sick. He eats more than he can swallow.
B: I know! He...:
 - a) Is all eyes.
 - b) Sees it with naked eyes.
 - c) Has eyes bigger than the stomach.

- 7) A: My birthday party is on Saturday.
B: Oh, I don't know if I can go. If I have time, I will...:
 - a) Put a new face.
 - b) Show my face.
 - c) Fall flat on my face.

- 8) My father told me when I was a child I gave him so much problem that I made...:
 - a) His hair stand on end.
 - b) Him get grey hair.
 - c) Him hang by a hair.

- 9) She has a cousin working for Globo TV. So she gets the news...:
 - a) In good hands.
 - b) In her hands.
 - c) At first hand.

- 10) A: You can't tell anyone the secret I told you!
B: Don't worry. I won't tell anyone. I promise you that...:
a) My lips are sealed.
b) I will bite my lips.
c) I will lick my lips.
- 11) I worked many months to buy that big new house. It ...:
a) Was all legs.
b) Was an arm and a leg.
c) Has a long leg.
- 12) A: What did the boss say about the new project we want to develop?
B: He said we are free to do anything we want.
A: Really???!
B: Yeah! He...:
a) Gave us a free hand.
b) Changed hands.
c) Kept his hand in.
- 13) A: Michael lost his job and he has no money. How did he pay for that bag?
B: I don't know. Maybe he...:
a) Got a five-finger discount.
b) Put his finger on it.
c) Snapped his fingers.
- 14) A: Rosa's parents raised her, paid all her education and now she treats them so badly!
B: I know. That's horrible! She shouldn't...:
a) Lift a hand.
b) Take a hand in it.
c) Bite the hand that fed her.
- 15) When I opened the door, a big bear suddenly appeared! This almost...
a) Got me soaked to the skin.
b) Got me to jump out of my skin.
c) Got under my skin.
- 16) I entered the marathon and ran the fastest I could and I almost won. But in the end, I lost...:
a) By a neck.
b) Neck to neck.
c) Neck or nothing.
- 17) I hate hearing this noise all day! It really...:
a) Draws my teeth!
b) Shows my teeth!
c) Sets my teeth on the edge!.
- 18) She heard the secret Eric told her and now she ...:
a) Has a ready tongue.
b) Is giving it tongue.
c) Finds her tongue.
- 19) Britney is really sick and since January, she...:
a) Is on her back.
b) Gets off my back.
c) Put her back into it.
- 20) She is really interested in hearing and knowing what his plans are, that is why she...:
a) Has her ears to the ground.
b) Is up to her ears.
c) Falls on deaf ears.