

FENÔMENOS COGNITIVOS: O PAPEL DA ATENÇÃO E DA MEMÓRIA NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

COGNITIVE PHENOMENA: THE ROLE OF ATTENTION AND MEMORY IN THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING

ADRIANA CLAUDIA MARTINS FIGHERA*

RESUMO

Este artigo teve por objetivo geral verificar a relação entre forma e significado na percepção do *input* escrito por parte de aprendizes brasileiros de nível menos e mais proficiente de inglês como L2. Para isso, avaliou-se o papel desempenhado por duas variáveis independentes – saliência adverbial e saliência morfológica – no processamento do *input* da L2. Os resultados, em suma, indicam que a presença do advérbio temporal nas frases teste facilitou o seu processamento principalmente no caso dos aprendizes em nível menor de aprendizagem. Além disso, verificou-se que, em geral, a presença da saliência morfológica nas frases teste não parece ter sido significativa para um maior índice de acertos nos resultados.

Palavras-chave: *Input*. Aquisição de L2. Saliência adverbial. Saliência morfológica. Conexão entre forma e significado.

ABSTRACT

This article aimed at verifying the relationship between form and meaning in the written input perception in both less and more advanced Brazilian learners of English as a Second Language (ESL). In order to do so, the role played by two independent variables – adverbial and morphological salience in the processing of the input in the SL – was evaluated. The results, in general, indicate that the presence of the time adverb in the test sentence made it easy for the subjects to process the sentences presented in the input, especially for the students in the beginning level of learning. In addition, it was possible to verify that the presence of morphological salience in the test sentences does not seem to be relevant for a higher score of correct responses within the obtained results.

Keywords: *Input*. L2 Acquisition. Adverbial Salience. Morphological Salience. Form and Meaning Connection.

* Acadêmica de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS; Mestre em Linguística Aplicada na Universidade Católica de Pelotas/RS; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura no Centro Universitário Franciscano; Graduada em Letras Português, Inglês e Literaturas no Centro Universitário Franciscano. teacheradrianacm@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo teve sua origem a partir de leituras e discussões realizadas no Curso de Mestrado em Letras da UCPel, bem como de reflexões decorrentes de minha experiência como professora de Língua Inglesa. Corroborando, a atividade docente tem me colocado frente a grupos de aprendizes em diferentes níveis de proficiência, fato que me oferta a possibilidade de presenciar a qualidade das produções – *output* – dos estudantes a partir das informações – *input* – que recebem, na maioria dos casos exclusivamente, durante as aulas de Língua Inglesa. Assim, refletindo, pois, sobre de que forma melhor contribuir com os aprendizes de inglês como segunda língua¹ (L2), para que pudessem atingir níveis mais altos de proficiência, superando as dificuldades que, comumente, apareciam no momento da produção da escrita, alguns questionamentos foram propostos nesta investigação.

Neste contexto, dentre as inúmeras dificuldades demonstradas pelos aprendizes, despertou particular atenção o emprego de certas flexões verbais, como o *’s* na 3ª pessoa do singular do *Simple Present* e o morfema *’ed* na marcação de *Simple Past* no inglês. É fato que os problemas com o uso desses marcadores morfológicos parecem permanecer mesmo depois de vários semestres de trabalho em que atividades na sala de aula tenham como foco a exposição a diferentes tipos de *input* e a instrução, envolvendo o *correto* emprego dessas estruturas.

Assim, os estudos acerca do papel do *input* na aquisição, mais especificamente

a respeito do modo com que aprendizes de uma L2 processam a conexão entre forma e significado (*form-meaning connection - FMC*) no *input* a que eles estão expostos, não somente conduzem o estudo neste artigo, mas também foram a fonte inspiradora do trabalho de pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado da autora deste estudo (FIGHERA, 2007), com a orientação da professora Dr. Ingrid Finger.

Com base nos trabalhos de teóricos como Harrison (1999), VanPatten (1990, 1993, 1995, 1996, 1998, 2002), Ellis (1993, 1994, 1998), Schmidt (1995), surgiu o interesse de investigar fatores que podem vir a influenciar o processamento do *input* por parte dos aprendizes de uma segunda língua (L2), em particular, aprendizes brasileiros de inglês como L2. Com base nos estudos de Figuera (2007), temas relacionados ao papel desempenhado pela atenção – consciente ou inconsciente – ao *input* da L2 no processo de aquisição é o foco de investigação de um grande número de pesquisadores há mais de duas décadas. Como objetivo geral, neste trabalho, considerou-se importante verificar a relação entre forma e significado – medidos por meio da presença ou não de saliência morfológica e adverbial na frase – na percepção do *input* por parte de aprendizes brasileiros com nível menor e maior de proficiência em inglês como L2.

Alguns objetivos específicos propostos visavam a verificar (1) se os aprendizes com menor nível de proficiência demonstrariam dificuldades em processar as orações sem a presença de advérbios, optando pela alternativa

¹ Seguindo Ellis (1994), não farei distinção entre os termos segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), dado que, neste artigo, o foco de análise centrar-se-á nos aspectos cognitivos do processo de aquisição de uma L2.

incorreta; (2) se os aprendizes do grupo com nível de proficiência maior escolheriam a alternativa correta ao processarem as sentenças com a presença de advérbio e se demonstrariam a mesma eficácia ao optarem por aquelas orações que não têm advérbio; e (3) se os aprendizes dos grupos com menor e maior proficiência processariam as orações com saliência morfológica com maior facilidade do que processariam àquelas frases sem nenhuma saliência morfológica.

Como hipótese central, neste trabalho, levou-se em conta que os aprendizes brasileiros de nível menos proficiente de inglês como L2 dependem da informação dada pelo advérbio para assimilar a oração; dessa forma, os aprendizes neste nível processariam as orações com advérbios com maior eficácia do que aquelas sem o advérbio. Esperava-se, que as dificuldades em processar orações sem a presença de advérbios não estivessem concentradas naqueles aprendizes de nível mais proficiente de inglês como L2. Imaginava-se, também, que os aprendizes dos grupos menos e mais proficientes processariam as orações com saliência morfológica com maior facilidade do que processariam àquelas frases sem nenhuma saliência morfológica.

DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE O PROCESSAMENTO DO *INPUT*

Segundo VanPatten (1993), o *input* é definido como a língua que o aprendiz ouve e lê na busca de significado – *input* compreensível – e, é através disso que o *input* se contrapõe ao *output*, o qual consiste naquilo que o aprendiz produz (VANPATTEN, 1993). O *intake*, para o autor, corresponde à porção

de *input* que o aprendiz pode processar na memória (VANPATTEN, 1990). Ele infere que o aprendiz precisa de oportunidades para usar a língua, como, por exemplo, por meio da criação de situações de interação no ambiente de aprendizagem.

Nessa perspectiva, VanPatten (1996) salienta que, quando da finalidade de promover uma competência comunicativa, é necessário que os aprendizes interajam e disponham de um *input* compreensível nas formas oral e escrita. O autor sugere um modelo de processamento que seria capaz de explicar de que forma o aprendiz tem sua atenção voltada para os aspectos formais do *input*.

<i>INPUT</i>	<i>INTAKE</i>	SISTEMA DE PROCESSAMENTO	<i>OUTPUT</i>
I		II	III

Segundo o autor, cada uma das etapas (I, II e III) corresponde a uma parte do processo de aquisição. Em outras palavras, I - o aprendiz compreende o processamento do *input*; II - é o momento da reestruturação e da acomodação das informações; III - é considerado o momento em que ocorre o controle, o acesso e o monitoramento. Com o intuito de descrever o processo de aquisição de uma L2, Ellis (1998) afirma que o aprendiz sofre influência de fatores como: qualidade de *input* linguístico a que está exposto; dispositivos cognitivos para obter a compreensão; ambiente de aprendizagem e conhecimento prévio quanto ao funcionamento das línguas do mundo.

A partir de estudos dessa natureza, questiona-se “como fenômenos cognitivos, como a atenção e a memória afetam a aquisição” (COLLENTINE, 1998, p. 2). Robinson (2001, 2003) também analisa o papel desempenhado pela memória no processo de

aquisição de uma L2 e propõe um modelo de processamento de informações com três sistemas de memória. Nesse modelo, tem-se que: *primeiro*, as pessoas em geral prestam maior atenção às coisas com o propósito de selecioná-las para, depois, processá-las; *segundo*, às vezes, as pessoas são capazes de prestar atenção a determinadas coisas, mas isso nem sempre acontece, pois em outros momentos podem não atender a nada; e, *finalmente*, um indivíduo pode manter o nível de atenção a certas coisas, ou esse nível pode não se manter, simplesmente decrescendo.

Ainda, em consideração ao papel da atenção, Robinson (2001) afirma que essa consiste no processo que codifica o *input* linguístico, que mantém esse *input* linguístico ativo na memória de curto prazo do aprendiz e que recupera esse mesmo *input* linguístico da memória de longo prazo. Nessa perspectiva, a atenção e a memória são essenciais e estão interligadas no que compete a atender ao *input*, sendo ambas essenciais para a aquisição de uma L2.

Quanto ao que consiste a aquisição de uma língua estrangeira (LE), importa lembrar que há uma sistematização no modo como o conhecimento é processado pelo aprendiz, o que demonstra, de certa forma, que existe uma dada ordem de aquisição de certos aspectos linguísticos.

A respeito da possibilidade de conversão de conhecimento explícito em implícito, Ellis (1993) defende a ideia de que os aprendizes não adquirem estruturas para as quais eles não estejam prontos. Ainda, outra contribuição com relação aos estágios de desenvolvimento é dada por Pienemann (1989), que chama de etapas de desenvolvimento do aprendiz

quando ele precisa adquirir os aspectos da linguagem que caracterizam o estágio e aquisição em que se encontra, sem haver saltos na sequência de aquisição.

Nesse sentido, Ellis (1998) defende que o conhecimento explícito pode favorecer, de algum modo, o desenvolvimento do conhecimento implícito. Para o mesmo autor, o conhecimento explícito pode causar uma facilitação no processamento das informações contidas no *input* e *intake*. Sabendo-se que o *noticing* diz respeito ao ato de notar detalhes do *input* a que o aprendiz se mostra exposto, Schmidt (1995) afirma que o resultado do *noticing* é o nível menor da consciência exigido para que as informações do *input* possam se transformar em *intake*. Entretanto, sabe-se que nem todo *input* (informação do ambiente a que o aprendiz é exposto) transforma-se em *intake* (conhecimento percebido pela mente do aprendiz, ou seja, *input* internalizado).

Em uma tentativa de direcionar as atitudes dos aprendizes de uma segunda língua para que atendam a formas linguísticas em contextos significativos, segundo Figuera (2007), é imprescindível que exista um ambiente de aprendizagem que contribua para a construção de significados e comunicação verdadeira, o que não determina a ausência de ênfase nos aspectos da forma linguística. Para esta pesquisadora, por exemplo, enquanto os aprendizes estudam outras disciplinas, como biologia, matemática, história, etc., ou até mesmo aprendem conteúdos diversos, têm sua atenção dirigida aos elementos linguísticos que emergem de contextos em que o foco está na comunicação e no sentido.

ESTUDOS SOBRE ATENÇÃO À FORMA E ATENÇÃO AO SIGNIFICADO

Estudos importantes na área de aquisição de LE têm demonstrado que, muitas vezes, os aprendizes de L2 possuem dificuldade em prestarem atenção, simultaneamente, aos dados da forma e do significado em situações em que *input* – definido como sendo aquilo que o aprendiz ouve e lê com propósitos comunicativos – é recebido (ver, por exemplo, VANPATTEN, 1990, 1993, 1995, 1996, 2002).

De acordo com o autor, alguns princípios, como a atenção, que se caracteriza pela capacidade limitada com que o aprendiz atende para os aspectos linguísticos ao processar o *input*, norteiam a aquisição. É dito que os aprendizes, principalmente nos primeiros estágios de aquisição linguística, concentram sua atenção no entendimento do significado da mensagem antes de processarem qualquer outro aspecto linguístico. Em particular, no que diz respeito à compreensão de referência temporal no *input*, de acordo com o modelo proposto por VanPatten, os aprendizes com menor nível de proficiência na L2 possuem recursos de atenção limitados, que os impossibilitam de prestarem atenção ao mesmo tempo no significado e na forma das estruturas do *input*.

Nesse contexto, a fim de extrair significado a partir do *input* recebido, os aprendizes acabam focando naquela informação que carrega a maior carga comunicativa, ou seja, nos itens lexicais. Os aprendizes em nível mais proficiente de inglês como L2, ao contrário, teriam recursos de atenção suficientes para focar na forma e seriam capazes de extrair significado tanto da

informação semântica quanto da informação morfológica.

Em outras palavras, em consonância com os estudos de VanPatten (1998), eles, provavelmente, prestariam mais atenção a esses exemplos em comparação com outros em que o advérbio não se encontra presente na sentença, ou seja, atenderiam às palavras como *yesterday* ou *last week*, como ilustrada nos exemplos (1) e (2). De acordo com VanPatten, com o passar do tempo, entretanto, os aprendizes tornam-se capazes de dar mais atenção à forma das estruturas linguísticas que são processadas a partir do *input* recebido e não somente ao processamento do significado das estruturas a que são expostos.

- (1) Bob washed his car *yesterday*.
- (2) Barbara played tennis *last week*.

Outro exemplo dessa visão aparece em VanPatten (1990). Ao estudar 202 universitários de três níveis de proficiência aprendendo espanhol como L2, o autor descobriu que a atenção consciente à morfologia, em oposição à atenção consciente ao significado, diminuiu significativamente o número de sentenças corretas que eram lembradas pelos sujeitos após terem ouvido uma gravação, em todos os níveis de proficiência. Ou seja, aqueles aprendizes que faziam parte dos grupos “somente conteúdo” e “conteúdo mais item lexical” lembraram-se de mais sentenças do que os aprendizes que faziam parte do grupo “conteúdo mais traço morfológico”. De acordo com os resultados encontrados por VanPatten (1990), é possível inferir que, mesmo em níveis de proficiência

mais elevados os aprendizes dependem da carga comunicativa dos itens gramaticais e suas relativas saliências para processarem as orações corretamente.

Considerando o processamento do *input* com relação à referência de tempo verbal, Cadierno, Glass, VanPatten e Lee (1997) sugerem que aprendizes com nível menos proficiente, no que diz respeito à retomada do significado por meio do *input*, prestam maior atenção aos advérbios de tempo presentes numa dada oração e menor atenção às flexões morfológicas de determinado tempo verbal. Para testar essa hipótese, Cadierno, Glass, VanPatten e Lee (1997) contaram com 102 aprendizes de espanhol como L2 em três diferentes níveis de proficiência. O teste usado por eles continha duas passagens de exercícios para ouvir e repetir o que era ouvido: uma das passagens continha advérbios temporais e verbos flexionados e a outra passagem continha apenas verbos flexionados.

Ainda no estudo de Cadierno, Glass, VanPatten e Lee (1997), além do *recall test*, pontuado somente pela presença do pretérito do espanhol, os participantes também completaram onze itens com a tarefa de identificar o tempo verbal, indicando se um determinado verbo presente na passagem ouvida estava no tempo verbal passado, presente ou futuro. No *recall test*, todos os estudantes repetiram/usaram as formas do pretérito com maior eficácia naquelas sentenças que continham advérbios temporais do que aquelas que não continham. Todavia, as diferenças encontradas neste estudo não foram consideradas estatisticamente significativas.

Com base em pesquisas nas quais se obteve resultados semelhantes aos de

VanPatten e Schmidt (1995), defende-se a ideia de que, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que os falantes tenham um determinado nível de atenção à forma dos aspectos linguísticos de uma segunda língua. Na visão de Schmidt, priorizar o foco na forma não significa deter-se apenas na instrução formal de uma regra de estrutura da língua. Ou seja, o foco na forma passa a ser importante à medida que possibilita a compreensão do *input*, tanto de forma explícita quanto de forma implícita.

Outro estudo importante nesse campo de investigação foi realizado por M. Catherine Harrison (1999). A autora investigou o processamento do *input* proposto por VanPatten. Harrison, por meio de um instrumento *on-line*, mediu o tempo que aprendizes falantes nativos de japonês e estudantes de inglês como L2 e de nível menos e mais proficiente precisavam para processarem o *input*. Diferentemente de algum trabalho anterior, o estudo de Harrison buscou, por meio do tempo de reação dos aprendizes face às questões que estavam *on-line*, medir o processamento do *input* no que condiz às orações com ou sem advérbio de tempo. Ou seja, os aprendizes estavam frente a orações com +/-saliência ao presenciarem orações com ou sem advérbio de tempo.

Para essa variável de +/-saliência, há duas razões propostas por Harrison, a primeira tem como base os trabalhos de Wolfram (1985). Esse sugere como princípio de saliência que nem toda formação do *simple past* é igual, pois, algumas flexões morfológicas do verbo são mais salientes do que outras. Nesse contexto, Harrison (1999) lembra em seu estudo o que VanPatten (1990) infere sobre a possibilidade

de que algumas formas são processadas antes do que outras, bem como de que o significado é processado antes da forma.

A segunda razão para o uso da variável +/-saliência tem origem nos trabalhos de Schmidt (1995), que faz referência sobre a condição de ter a presença do advérbio na oração, outra fonte de informação fica disponível ao aprendiz. Assim, uma informação adverbial e outra morfológica são muito melhores do que apenas uma fonte de informação dada pela flexão morfológica. No entanto, para Schmidt, não se pode atribuir essa variação apenas à condição de existência do advérbio.

Em consideração à possibilidade de efeito de duas fontes de informação, Harrison (1999) criou em seu instrumento de coleta de dados orações com maior e menor saliência adverbial. Sem nenhuma saliência morfológica, o peso comunicativo recai sobre itens lexicais presentes na frase. Alguns exemplos de +/-saliência são propostas por Harrison (1999) na tabela 1.

Harrison (1999) obteve alguns resultados que foram independentes do nível de proficiência dos aprendizes, como, por exemplo, a presença de advérbios de tempo nas questões facilitou com que tanto

aprendizes com nível menor de proficiência como em nível maior tivessem uma reação mais rápida e respondessem às questões com maior eficácia. Com relação à hipótese de que os aprendizes com menor nível de proficiência processariam significado antes da forma, foi evidenciado que aprendizes desse nível responderam mais rápido quando da presença do advérbio de tempo. Foi possível observar que os aprendizes com nível menor de proficiência usaram apenas uma fonte de informação, e que, na presença do advérbio, a saliência morfológica não era percebida. No que tange ao tempo de processamento, Harrison garante que, quando das duas fontes advérbio e saliência morfológica, os aprendizes tornaram-se mais vagarosos para processarem. A hipótese de que aprendizes com nível mais avançado processariam significado e forma, independentemente da presença do advérbio não foi comprovada, de modo que todos se beneficiaram do advérbio.

Com base, principalmente, nos estudos de Harrison, VanPatten, Ellis e Schmidt, surgiu esta pesquisa que visou replicar tais estudos, utilizando falantes nativos de português brasileiro aprendizes de inglês como L2. Ao utilizar o instrumento: Teste de Julgamento

Tabela 1 - Condições de maior ou de menor saliência.

	Simple Past	Simple Present	Simple Future
	Verbos irregulares	Presente progressivo	Formas não contratas
Maior saliência	<i>The boys went home.</i>	<i>She is playing ball.</i>	<i>I will go there.</i>
	Verbos regulares finalizados com mesmo som do segmento seguinte	Verbos finalizados com o mesmo som do segmento seguinte	Formas contratas
Menor saliência	<i>The kids played down the street.</i>	<i>It snows so much.</i>	<i>I'll go there.</i>

de Gramaticalidade houve a intenção em verificar a relação entre forma e significado – medidos por meio da presença ou não de saliência morfológica e adverbial na frase – na percepção do *input* escrito por parte de aprendizes brasileiros de dois níveis de proficiência – menos e mais avançado - de inglês como L2.

METODOLOGIA

Partiu-se de uma amostra composta por um grupo de 30 sujeitos, adultos com idades entre 18 e 39 anos, aprendizes brasileiros de inglês como L2 de uma Escola de Idiomas. Os informantes foram divididos em dois grupos – nível menor e nível mais avançado de proficiência em inglês - de acordo com o escore obtido em um teste independente de proficiência, elaborado a partir de questões do TOEFL (PHILLIPS, 1996).

A coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação de um instrumento baseado nos estudos de Harrison (1999): um Teste de Julgamento de Gramaticalidade. Esse teste consistiu-se de 45 questões (36 questões-alvo e 9 distratoras) de múltipla escolha, nas quais os aprendizes foram solicitados a optar, dentre as quatro alternativas de respostas dadas, por aquela que melhor completava a sentença. As 36 questões-alvo foram divididas em 18 frases contendo advérbios, sendo que dessas 18, nove tinham saliência morfológica e nove não tinham. As 18 frases ainda restantes, das quais nenhuma tinha advérbio, foram também divididas em nove com saliência morfológica e nove sem saliência morfológica.

Para evidenciar se a variação foi significativa ou não significativa, realizou-se uma análise

estatística desses dados, por meio de uma série de Testes-*t* e de testes de Análise de Variância. Além da abordagem quantitativa de coleta e análise dos dados, os resultados também foram interpretados à luz da abordagem qualitativa e discutidos com base nas experiências de sala de aula da pesquisadora, no ensino e na aprendizagem da L2.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise parcial dos dados deu-se a partir da verificação dos ‘acertos’ e ‘erros’ cometidos pelos informantes participantes. O percentual geral de acertos no Teste de Gramaticalidade do nível menor de proficiência foi de 68,1%, não considerando as nove questões distratoras, ou seja, considerando apenas as 36 questões-alvo respondidas por cada um dos 15 participantes.

O percentual geral de acertos no Teste de Gramaticalidade do nível mais avançado de proficiência foi de 98,3%, não considerando as nove questões distratoras, ou seja, considerando apenas as 36 questões-alvo respondidas por cada um dos 15 participantes. E o percentual de acertos das frases teste que tinham a presença de advérbios no nível menos proficiente foi de 74,1%. Quando das frases teste sem a presença de advérbios foi de 62,2%. Resultado esse que demonstra que com a presença do advérbio na oração os aprendizes neste nível processam o *input* escrito com maior eficácia, confirmando a hipótese desta pesquisa.

No que tange ao percentual de acertos das frases teste com a presença de advérbios no nível mais avançado, o resultado foi de 98,5%. Considerando-se que o percentual

de acertos sem a presença do advérbio foi menor e igual a 98%, é possível inferir numa análise qualitativa que a presença do advérbio favorece, discretamente, o processamento neste nível de proficiência.

Não foi encontrada diferença no percentual de acertos quanto à presença da saliência morfológica nas questões com a presença de advérbio no nível menos proficiente. Portanto, o percentual de acertos obtidos com advérbio com saliência ou sem saliência morfológica neste nível teve o mesmo resultado de 74,1%. O percentual de acertos com advérbio e com saliência morfológica no nível mais avançado de proficiência foi maior e igual a 99,2%. O percentual de acertos com advérbio e sem saliência foi menor e igual a 97,8%.

O resultado estatístico obtido demonstra que a presença da saliência morfológica não é significativa para nenhum dos grupos de aprendizes de inglês como L2. No entanto, a partir de uma análise qualitativa desses dados, sugere-se que a presença da saliência morfológica no nível mais avançado de proficiência pode favorecer o processamento do *input* escrito. É importante salientar que, na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa, é imprescindível que se discuta a aquisição da L2, considerando-se os aspectos cognitivos no processamento do *input*.

APONTAMENTOS FINAIS

Neste trabalho de pesquisa, teve-se o propósito de verificar se os aprendizes menos proficientes em inglês como L2 demonstravam dificuldades em processar as orações sem a presença de advérbios; se os aprendizes em nível de proficiência mais

avançado escolheriam a alternativa correta ao processarem as sentenças com a presença de advérbio e se demonstrariam a mesma eficácia ao optarem por aquelas orações que não tinham advérbio. Contudo, interessava verificar se os aprendizes dos grupos menos e mais proficientes processariam as orações com saliência morfológica com maior facilidade do que processariam naquelas frases sem nenhuma saliência morfológica.

Cumprido salientar que, segundo VanPatten (1990, 1993, 1995, 1996), a atenção, já definida como a capacidade limitada com que o aprendiz atende aos aspectos linguísticos ao processar o *input*, norteia a aquisição. Segundo VanPatten, os aprendizes tornam-se capazes de dar atenção à forma das estruturas linguísticas que são processadas a partir do *input* recebido e isso ocorre quando em níveis mais avançados de aquisição.

Após a aplicação do teste de Preferência para a coleta de dados nos dois grupos de aprendizes em diferentes níveis e da análise parcial, foi possível constatar que: I - somente no nível com menor proficiência ocorreu uma diferença significativa quando do uso do advérbio na frase teste; II - verificou-se que o percentual de acertos no nível mais avançado não foi determinado pela presença do advérbio; III - o percentual diferencial de acertos sem ou com a presença de saliência morfológica no nível menos proficiente e no nível mais avançado de proficiência não é tido como relevante pelos resultados obtidos neste estudo.

Os resultados preliminares, em suma, indicam que a presença do advérbio na frase facilita o processamento das orações para aqueles aprendizes em nível menos proficiente de inglês como L2. O presente estudo pode

ser tomado como uma tentativa de verificar como ocorre o processamento do *input* por parte dos aprendizes de inglês como L2.

Finalmente, é importante destacar que, em especial, no processamento do *input* escrito, a presença de marcação adverbial explícita e de saliência morfológica pode trazer benefícios aos aprendizes de uma segunda língua. Sugere-se que os professores de língua inglesa fiquem atentos a esses benefícios e que explorem as vantagens da exposição dos aprendizes a esse tipo de *input*.

REFERÊNCIAS

- CADIERNO, T. et al. The effects of lexical and grammatical cues on processing past temporal reference in second language input. **Applied Language Learning**, v. 8, p. 1-23, 1997.
- COLLENTINE, J.G. Processing instruction and the subjunctive. **Hispania**, v. 81, p. 576-587, 1998.
- ELLIS, R. The structure syllabus and second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 1, p. 9-113, 1993.
- ELLIS, R. **The study of the second language acquisition**. Oxford: OUP, 1994.
- _____. Teaching and research: Options in grammar teaching. **TESOL Quarterly**, v. 32, n.1, p. 39-60, 1998.
- FIGHERA, A. C. M. O processamento do *input* por parte dos aprendizes de inglês como L2 – o papel da saliência morfológica e dos advérbios de temporais na compreensão da referência de tempo. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, UCPEL, Pelotas, 2007.
- HARRISON, M. C. **On-line processing of temporal adverbials and morphological salience: meaning before morphology in Japanese language learners' comprehension of time reference**. Unpublished scholarly paper, University of Hawaii at Manoa, 1999.
- PHILLIPS, D. **Longman preparation course for the TOEFL test**. 2nd ed. Longman: Wesley Publishing Company, 1996.
- PIENEMANN, M. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. **Applied Linguistics**, v. 10, n.1, p. 52-79, 1989.
- ROBINSON, P. (Ed.) **Cognition and Second Language instruction**. Cambridge, UK: CUP, 2001.
- ROBINSON, P. **Attention and memory during SLA**. In: DOUGHTY, C. & LONG, M. (Eds.). The handbook of second language acquisition. Malden; MA: Blackwell, 2003.
- SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: _____ (Ed). **Attention and awareness in foreign language learning**. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, p. 01-63, 1995.
- VANPATTEN, B. Attending to content and form in the input: an experiment in consciousness. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 12, p. 287-301, 1990.
- _____. **Input processing and grammar instruction: Theory and research**. Norwood, NJ: Ablex, 1996.
- _____. Cognitive Characteristics of Adult Language Learners. In: BYRNES, H. (Ed.). **Learning foreign and second language: Perspectives in Research and Scholarship**. New York: Modern Lang. Association of America, 1998.

_____. Processing instruction: An update. **Language Learning**, v. 52, n. 4, p. 755-803, 2002.

VANPATTEN, B.; CADIerno, T. Explicit instruction and input processing. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 15, p. 225-243, 1993.

VANPATTEN, B.; OIKKENON, S. Explanation versus structured input in processing instruction. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 18, p. 495-510, 1995.

WOLFMAN, W. Variability in tense marking: A case for the obvious. **Language Learning**, v. 35, p. 229-253, 1985.

RECEBIDO EM: 14/12/2010.

APROVADO EM: 23/05/2011.

