

INTERAÇÕES ENTRE DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E EFEITOS DE INSTRUÇÃO EXPLÍCITA SOBRE ENTOAÇÃO EM ESPANHOL/L2

Rhanya Rafaella Rodrigues^{1*}

¹Instituto Federal Goiano, Ceres, GO, Brasil

Elena Ortiz Preuss^{2**}

²Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil

Resumo

Pesquisadores têm debatido a necessidade de se considerar os efeitos da interação entre condições pedagógicas e diferenças individuais (DIs) no processo de aquisição de segundas línguas (ASL) (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016; SANZ; SERAFINI, 2018). Em vista disso, desenvolveu-se este estudo que buscou analisar a interação entre condições pedagógicas e DIs na aquisição de enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol/L2. Para a geração de dados, usou-se três instrumentos: i) questionário de histórico e proficiência linguística; ii) teste de capacidade atencional; iii) testes de compreensão e produção de frases. No total, a pesquisa contou com 10 participantes. Os resultados evidenciaram que idade e domínio de habilidades são variáveis que parecem ter influenciado no desempenho dos participantes.

Palavras-chave: Diferenças individuais; condição pedagógica; instrução explícita; entoação; espanhol/L2

INTERACTIONS BETWEEN INDIVIDUAL DIFFERENCES AND EFFECTS OF EXPLICIT INSTRUCTION ON SPANISH / L2 INTONATION

Abstract

Researchers have debated the need to consider the effects of interaction between pedagogical conditions and individual differences (IDs) on the process of second language acquisition (SLA) (AUTHOR; SANZ, 2016; SANZ; SERAFINI, 2018). Therefore, this study was developed to analyze the interaction between pedagogical conditions and IDs in the acquisition of declarative and interrogative utterances in Spanish / L2. For data

* Doutoranda em Letras e Linguística (UFG). Professora no Instituto Federal Goiano (Campus Ceres). Email: rhanyarafaella@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3508-254X>

** Docente do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Fez estágio pós-doutoral na Georgetown University, com bolsa CAPES. Email: elena@ufg.br. ORCID: 0000-0002-8149-7738



analysis, three instruments were used: i) a questionnaire of historical and linguistic proficiency; ii) an attention control test; iii) sentence production and perception/comprehension tests of comprehension and production of sentences. In total, the study had 10 participants. The results showed that age and skills domain are variables that seem to have influenced the performance of participants.

Keywords: Individual differences; pedagogical condition; explicit instruction; intonation; Spanish / L2

1, Introdução

MacIntyre, Gregersen e Clément (2016) destacam a individualidade de cada ser humano, que é singularmente constituído por características fisiológicas, sociais, culturais e históricas as quais interferem em todas as suas ações cotidianas, inclusive na aquisição de línguas. No que tange ao processo de desenvolvimento de segunda língua (L2), Sanz (2005) destaca que pesquisadores buscaram explicar o porquê alunos que são expostos a um mesmo contexto de ensino, que têm acesso às mesmas instruções, realizam as mesmas práticas e obtêm o mesmo *feedback*, podem apresentar níveis variados de proficiência nas diferentes habilidades linguísticas.

Os aspectos individuais e externos aos aprendizes de segunda língua são amplamente estudados no campo da ASL (SANZ, 2005). No entanto, Ortiz-Preuss e Sanz (2016) salientam o baixo número de pesquisas que analisem a interação entre as diferenças individuais (DIs) e as condições pedagógicas (CPs) no processo de aquisição e desenvolvimento de uma L2. Conforme Sanz e Serafini (2018), pesquisas têm evidenciado correlação entre DIs e CPs na ASL. Por exemplo, Cox e Sanz (2015) apresentam um estudo que analisou a interação entre idade e tipo de instrução, já que aprendizes idosos parecem se beneficiar de instrução explícita e *feedback* implícito. Os participantes realizaram testes de julgamento de gramaticalidade, atividade de compreensão auditiva e leitora e produção escrita. Além disso, os aprendizes tiveram um período de intervenção pedagógica que previa processamento de instrução e prática das estruturas-alvo (atribuição do papel temático em latim). Segundo as autoras (2015), oferecer dois tipos de tratamento explícito a idosos pode causar uma sobrecarga da memória de trabalho (MT), responsável por gerenciar as informações por um curto período de tempo e que é afetada pelo declínio cognitivo ocasionado pela idade.

Entretanto, as autoras afirmam que embora o impacto da interação entre DIs e CPs justifique a alta variabilidade no nível de proficiência de aprendizes tardios de L2, ainda há escassez de pesquisas enfocando essa interação. As autoras (2018) argumentam que a maioria dos estudos desenvolvidos na ASL enfocam os universais compartilhados pelos estudantes, além de se centrar no produto, em contraposição ao processo. Sob essa perspectiva, este estudo buscou analisar a interação entre CPs (instrução explícita) e DIs (idade, frequência de uso, experiência linguística e capacidade atencional) na aquisição de enunciados interrogativos totais¹ e declarativos por aprendizes brasileiros de espanhol/L2. Salienta-se que a opção pela entoação é explicada pelo baixo número de pesquisas que analisam a aquisição de entoação (MORENO, 2002; SILVA, 2017). Além disso, Sanz e Serafini (2018) assumem a necessidade de se analisar a relação entre DIs e os diferentes elementos da L2 (como a morfologia, fonologia, sintaxe etc).

Realizou-se uma pesquisa semi-experimental, de natureza quantitativa. O estudo contou com 10 participantes que pertenciam ao contexto de curso livre de idiomas, que foram divididos em dois grupos, considerando-se a condição (experimental – com instrução explícita – ou controle – sem instrução explícita-

ta). Ressalta-se que todos os participantes tinham um nível de proficiência intermediário-avançado. Para o levantamento dos dados, foram usados os seguintes instrumentos: i) questionário de histórico e proficiência linguística (QHPL) (MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA, 2007), que possibilitou o delineamento do perfil dos alunos e das diferenças individuais enfocadas; ii) tarefa de rede de atenção (COSTA; HERNÁNDEZ; SEBASTIÁN-GALLÉS, 2008), que avaliou a capacidade atencional dos participantes através de escores de acurácia e tempo de reação; iii) testes de compreensão e produção de enunciados interrogativos totais e declarativos, divididos em pré-teste e pós-teste, que viabilizaram a observação do conhecimento dos participantes acerca dos enunciados-alvo, antes e após haverem recebido a instrução explícita, no caso do grupo experimental. Além disso, conforme mencionado, foi realizado um período de instrução explícita sobre os enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol.

Os resultados evidenciaram que parece haver associação entre instrução explícita e DIs, visto que aspectos como idade e domínio geral de habilidade, aparentemente, podem influenciar nos efeitos da instrução explícita.

A seguir será apresentado o referencial teórico que embasou esta pesquisa, seguido pela metodologia e resultados e discussões. Por fim, serão expostas algumas considerações finais.

2 Referencial Teórico

2.1 Interação entre condições pedagógicas e diferenças individuais na ASL

No campo da ASL, diferentes estudos têm buscado encontrar abordagens que proporcionem aos alunos as mesmas condições de aprendizagem, além de buscar entender algumas características individuais que afetam o processo de ASL, como ansiedade, motivação, aptidão e idade (SANZ, 2005). No entanto, Sanz e Serafini (2018) argumentam que o problema está em tentar entender o que é universal para os alunos, ou seja, o que é compartilhado por todos, sem compreender as DIs como algo que é individual a cada estudante e como isso pode afetar o processo de ASL.

Na mesma linha, Ortiz-Preuss e Sanz (2016) sugerem que as DIs devem ser analisadas em interação com as condições externas à aquisição, visto que parecem explicar a grande variabilidade na proficiência dos aprendizes. Segundo Sanz (2005), o estudo das DIs se iniciou a partir das pesquisas chomskianas, mas, conforme mencionado, havia uma grande dificuldade em se distinguir o universal do individual. Além disso, a autora relata que a dificuldade de mensuração de algumas DIs, como ansiedade e motivação, também é um fator que limita a realização de pesquisas na área.

Sanz (2005) afirma que há uma lista, ainda incompleta, com grande número de DIs, que abrange elementos biológicos, cognitivos e psicossociais, como idade, gênero, aptidão, atenção, motivação dentre outros. MacIntyre, Gregersen e Clé-

ment (2016) acrescentam que as DIs são interdependentes e inter-relacionáveis (por exemplo: fatores como ansiedade e idade podem interferir no desempenho da memória de trabalho).

No que tange aos estudos que buscam auxiliar o desenvolvimento da proficiência em L2, Ortiz-Preuss e Sanz (2016) criticam o fato de que dois elementos importantes sejam desconsiderados: i) o bilinguismo tardio diferir do bilinguismo precoce, uma vez que na fase adulta as funções cognitivas já estão formadas; e ii) a ênfase nas condições externas leva à diminuição do papel das DIs. As autoras defendem que os estudos na ASL considerem as associações entre DIs e condições pedagógicas, a fim de que se possa entender melhor como as DIs impactam o processo de ASL e de otimizar o planejamento de aulas, baseando-se em variáveis externas que sejam mais adequadas para atender às especificidades dos aprendizes.

Ortega (2013) destaca o papel fundamental dos construtos de atenção e memória de trabalho (MT) para a ASL. Segundo a autora, trata-se de construtos limitados que se influenciam mutuamente. Estudos têm indicado que há correlação entre MT, atenção e ASL, sendo que a capacidade de memória de trabalho (CMT) parece determinar o nível de proficiência dos aprendizes. Ou seja, quanto maior a CMT, mais exitoso será o processo de aquisição de uma L2, enquanto que quanto menor for a CMT, mais dificuldades o aprendiz poderá ter (BERGSLEITHNER, 2011).

A MT é responsável pelo gerenciamento e retenção temporária de informações durante o processamento cognitivo. Ela recupera as informações na memória de longo prazo, pelo tempo necessário para seu processamento, e retém novas informações, enquanto estão sendo processadas pelo sistema. Porém, a MT não armazena informações por muito tempo; ou seja, a função da MT não é armazenar informações, mas sim gerenciá-las. A MT também auxilia na manutenção do foco atencional que seleciona os aspectos que serão, posteriormente, consolidados, através da prática, na memória de longo prazo (BADDELEY, 2011; BERGSLEITHNER, 2011; BOWDEN; SANZ; STAFFORD, 2005; De GROOT, 2013; JUFFS; HARINGTON, 2011; MOTA, 2008).

A atenção, por sua vez, segundo Leow e Andrada-Rafael (2018), começou a ser associada à ASL no final da década de 80. Ortega (2013) e Williams (2013) argumentam que ainda não há um consenso em relação ao papel da atenção na ASL, visto que enquanto para alguns autores a atenção é requisito fundamental para a aquisição, para outros teóricos se trata de um elemento dispensável.

Destaca-se que a atenção e a ASL começaram a ser associadas a partir da proposta de Schmidt (1990) sobre o *noticing*.² Para o autor, a aquisição de uma L2 só era possível se o aprendiz estivesse atento à estrutura durante o processo de aquisição (SCHMIDT, 2001; 1990). Segundo Schmidt (2001), a atenção é um recurso limitado, visto que processos que são controlados³ dependem mais da capacidade atencional do que processos que são automáticos, é seletiva, visto que só processa uma tarefa por vez, e pode ser voluntária, no sentido de que o foco atencional pode ser intencionalmente dirigido, e controla o acesso à consciência, ou seja, é responsável por direcionar a atenção para os processos controlados.

Costa, Hernández e Sebastián-Gallés (2008) acrescentam que a rede atencional é composta por sistemas de alerta, orientação e controle executivo. O mecanismo de alerta ativa e gerencia o estado de alerta, a orientação seleciona informações e o controle executivo é responsável pelo monitoramento e resoluções de conflitos. Segundo os autores, no processo de fala bilíngue, a atenção é responsável por suprimir o sistema linguístico em não uso.

Os autores desenvolveram algumas pesquisas usando a tarefa ANT⁴ (*Attentional Network Task*), que verifica a rede atencional em três condições diferentes: i) congruente, na qual todas as flechas apontam para a mesma direção ($\rightarrow\rightarrow\rightarrow\rightarrow$); ii) incongruente, em que as flechas não apontam para a mesma direção ($\rightarrow\leftarrow\rightarrow\rightarrow$); e iii) neutra, em que há outras formas ao redor da flecha central ($\leftarrow\rightarrow\rightarrow$). Os participantes deveriam indicar para qual lado a flecha central apontava (direita ou esquerda), independente das flechas que a ladeavam. Os resultados indicaram que os participantes bilíngues tiveram maiores escores de acertos do que os monolíngues nas condições congruente e incongruente, além de demonstrarem menor dificuldade na troca de estímulos, o que pode estar associado à frequente troca entre sistemas linguísticos. Costa, Hernández e Sebastián-Gallés (2008) concluíram que o bilinguismo contribui positivamente para o sistema atencional; ou seja, aprendizes bilíngues possuem capacidade atencional mais acurada e demoram menos para realizar as tarefas do que os monolíngues.

Sanz e Serafini (2018) também expõem algumas pesquisas que evidenciam o impacto das DIs no processo de ASL. Em relação ao papel da idade, estudos indicaram que aprendizes idosos se beneficiaram mais de instrução explícita e *feedback* implícito, enquanto jovens se beneficiam mais de *feedback* explícito. De acordo com as pesquisadoras, isso se justifica pelo fato de os idosos já sofrerem efeitos do declínio do sistema cognitivo, que causa diminuição na capacidade de processamento e gerenciamento de informações da MT. Em outras palavras, oferecer dois tipos de procedimentos metodológicos explícitos causaria uma alta demanda para a CMT desses aprendizes, que já é afetada pela idade.

Lenet et al. (2011), no mesmo sentido, realizaram um estudo que visava relacionar idade e grau de consciência, ou seja, se o tipo de instrução (explícita/implícita) tinha alguma correlação com a idade. A pesquisa envolvia tratamento com instrução explícita e *feedback* e tratamento implícito (apenas *feedback*). Notou-se que aprendizes mais idosos tinham um desempenho mais acurado quando eram expostos ao tratamento implícito, embora os resultados não tenham sido estatisticamente significativos.

Igualmente, Cox e Sanz (2015) desenvolveram uma pesquisa que relacionava instrução explícita, prática e idade. Ainda que os participantes também não tenham apresentado diferenças significativas em relação à aquisição da estrutura-alvo, os resultados apontaram que os participantes idosos se beneficiaram mais da instrução explícita, seguida de prática.

Neste estudo, também se optou por analisar os efeitos da instrução explícita associada a DIs. Ellis (2005) expõe que esse parece ser o tipo de instrução que apresenta resultados mais benéficos que as metodologias implícitas. No entanto,

conforme mencionado, investigações que analisam a associação entre condições pedagógicas e DIs têm apresentado resultados diferentes, como no caso da idade, por exemplo.

Cabe salientar que se opta pelo uso mais amplo do procedimento de instrução explícita, proposto por Alves (2012), que abrange explicitação e diferentes práticas da estrutura-alvo. Na subseção seguinte, será feita uma breve exposição sobre as formas-alvo desta pesquisa.

2.2 A entoação de enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol/L2

A entoação permite a expressão de aspectos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos. Akerberg (2011) e Moreno (2002) discutem que se trata de um elemento que tende a ser relegado a segundo plano ou ignorado, em contextos formais de ASL. Os autores hipotetizam que isso se deve à priorização de ensino de elementos segmentais (pronúncia) e à tendência a uma abordagem mais implícita, proveniente do método comunicativo. No entanto, Akerberg (2011) sinaliza para o papel da entoação na L1, que tende a ser um dos primeiros elementos adquiridos e último a ser perdido, durante a vida. Deste modo, adquirir a entoação de uma L2 se torna algo complexo, pois há uma tendência à transferência dos padrões da L1 para a L2 (PINTO, 2009).

Sabe-se que o espanhol e o português brasileiro (PB) são línguas entoativas, ou seja, que usam a entoação para marcar aspectos linguísticos (por exemplo, afirmar ou negar) e pragmáticos (dar ordens, fazer pedidos, declarações entre outros) (SEMINO, 2014). Nota-se que, dentre os diferentes tipos enunciativos, os interrogativos totais e os declarativos são os que apresentam padrão entoacional mais diferentes entre o espanhol e o PB (AKERBERG, 2011; AUTOR; ORTIZ-PREUSS; DIAS, 2015; SEMINO, 2014). No PB,⁵ frases declarativas apresentam padrão inicial ascendente, seguido por um descenso contínuo (conhecido como linha de declinação). Por outro lado, em espanhol, assim como em PB, o tom inicial é ascendente, mas o declínio é gradual (RAE, 2011; SEMINO, 2014).

Os enunciados interrogativos totais/polares, que são caracterizados por permitir respostas do tipo sim/não, são os que apresentam padrão enunciativo mais diferente entre as línguas pesquisadas. Enquanto no PB, o padrão é circunflexo (^) que é marcado por apresentar um tom descendente, seguido por um tom ascendente e finalizado por declínio tonal, em espanhol o padrão é ascendente (↑), em que há um tom inicial ascendente, seguido por ascenso tonal até o fim do enunciado.

Akerberg (2011) e Pinto (2009) afirmam que as diferenças no padrão entoacional levam aprendizes brasileiros a produzir enunciados interrogativos totais com curva entoacional similar a de enunciados afirmativos, o que pode gerar prejuízos para a comunicação. Em vista disso, buscou-se realizar uma pesquisa em que se ensinasse esses dois tipos de enunciados através da instrução explícita, e se levasse em consideração o impacto das DIs no processo de aquisição dessas

estruturas. Na seção seguinte, será exposta a metodologia usada para o desenvolvimento desta investigação.

3. Método

Este estudo semi-experimental, de natureza quantitativa, foi desenvolvido com estudantes brasileiros aprendizes de espanhol/L2. A pesquisa tinha como objetivo verificar interações entre CE (instrução explícita) e DIs (idade, frequência de uso, experiência linguística e capacidade atencional). A pergunta norteadora da pesquisa era se haveria relação entre a instrução explícita e as DIs dos participantes na aquisição da entoação em espanhol/L2. Em outras palavras, buscava-se verificar se as DIs poderiam potencializar os efeitos da instrução ou compensar a ausência da intervenção pedagógica, no caso do GC.

Os participantes pertenciam ao contexto de curso livre de idiomas e a pesquisa contou com a participação de estudantes que cursavam o penúltimo nível do curso de espanhol.⁶ No geral, 10 aprendizes⁷ fizeram parte da pesquisa, sendo participantes divididos em grupo experimental (GE) e controle (GC). O GE era formado por 5 participantes, sendo 4 do sexo feminino e 1 do sexo masculino e a média de idade era de 22,4 anos. O GC também tinha 5 participantes, sendo 4 do sexo feminino e 1 do sexo masculino e a média de idade desse grupo era de 34,8 anos.

Os dados foram gerados a partir dos seguintes instrumentos: i) questionário de histórico e proficiência linguística (QHPL), adaptado de Marian, Blumenfeld e Kaushanskaya (2007), que continha 23 perguntas sobre informações pessoais e sobre o histórico linguístico, experiência de uso e proficiência dos participantes. O QHPL possibilitou o acesso as DIs dos participantes que serão analisadas neste estudo.

Além do QHPL, outro instrumento que possibilitou a mensuração das DIs no processo de aquisição de línguas foi o teste *ANT*. Nessa tarefa, que foi realizada através do computador e baseada no experimento de Costa, Hernández e Sebastián-Gallés (2008), os participantes tiveram que indicar para qual lado a seta central apontava, ao mesmo tempo em que ignoravam as setas que a ladeavam. Inicialmente, aparecia uma tela com um ponto de fixação, para direcionar a atenção dos participantes. Posteriormente, as setas apareciam em três condições diferentes: i) congruente, em que todas as setas apontavam para a mesma direção ($\rightarrow\rightarrow\rightarrow\rightarrow\rightarrow$); ii) incongruente, na qual a seta central apontava para a direção oposta das outras setas ($\rightarrow\rightarrow\leftarrow\rightarrow\rightarrow$); e iii) neutra, em que eram dispostos outros elementos gráficos ao redor da seta central ($\leftarrow\rightarrow\rightarrow$). A tarefa mediu o tempo de reação (TR) e a acurácia (ACC) das respostas.

Os participantes também realizaram testes linguísticos⁸ (pré-teste e pós-teste) para a verificação dos efeitos da instrução explícita na aquisição dos enunciados⁹ interrogativos totais e afirmativos em espanhol/L2. Foram realizadas tarefas de percepção auditiva em que se solicitava ouvir 40 enunciados (15 interrogativos totais, 15 declarativos e 10 negativos) e indicar qual era o tipo de cada um (A – afirmativo, N – negativo e ? – interrogativo).

O teste também tinha três tipos de produção: i) leitura controlada,¹⁰ em que os participantes deveriam ler as frases que apareciam na tela em voz alta; ii) produção semi-espontânea,¹¹ na qual os participantes deveriam elaborar frases através da imagem e da pista linguística que aparecia na tela, sendo (+) para a produção de enunciado afirmativo e (?) para a produção de enunciado interrogativo; e iii) livre, em que os participantes deveriam elaborar 6 enunciados, a partir das imagens que eram expostas, sem que houvesse pista linguística sobre o tipo de frase a ser criada.

Além de participar dos testes linguísticos, responder ao QHPL e ao teste *ANT*, os participantes do GE também foram expostos à instrução explícita¹² sobre os enunciados-alvo. A instrução explícita contou com 5 etapas, baseadas no que foi proposto em Alves (2012). Inicialmente, a fim de estimular a sensibilização sobre o tema, a professora lia frases variando a entoação entre pergunta e afirmação, e esperava a reação dos alunos. Em seguida, realizou-se a explicitação formal do conteúdo, em que se apresentou as diferenças de produção melódica através do quadro proposto por Semino (2014) e de espectrogramas da curva melódica de enunciados declarativos e interrogativos totais. Logo, realizaram-se duas atividades de discriminação auditiva. Em um primeiro momento, os participantes deveriam ouvir enunciados-alvo e indicar qual havia sido produzido primeiro (afirmativo ou interrogativo); a segunda parte, consistia em ouvir o mesmo enunciado duas vezes e identificar quando ele tinha sido produzido como afirmação ou interrogação.

A instrução explícita, aplicada aos estudantes do GE, que abordou a temática relacionada a viagens, contou com atividades de produção, sendo que na produção controlada os estudantes recebiam frases afirmativas e interrogativas, as quais deveriam ser lidas em voz alta. A produção semi-controlada baseou-se em uma atividade intitulada “*busca a alguien que...*”, em que os participantes deveriam fazer e responder a perguntas relacionadas a possíveis experiências que os estudantes já tiveram em viagens (por exemplo: ter a bagagem extraviada, ter se hospedado em *hostels* ou ter perdido o avião/ônibus/trem). Por fim, na prática livre, o grupo realizou uma entrevista com um salvadorenho que vivia no Brasil há 3 anos. Salienta-se que a escolha do gênero entrevista se justifica por apresentar a configuração perguntas e respostas, o que permitia a prática dos dois tipos de enunciados-alvo.

O GC, por sua vez, não teve acesso a atividades relacionadas à entoação. Deste modo, o grupo seguiu o conteúdo abordado pelo livro didático, que estava relacionado a elementos gramaticais que não abrangiam aspectos fonético/fonológicos da língua espanhola.

Os dados foram tabulados, considerando as suas especificidades. O QHPL foi tabulado no Excel; e os testes de compreensão e o teste *ANT* foram tabulados no *E-prime 2.0*. Os testes de produção foram fragmentados através do programa *Audacity 2.1*; em seguida, foram analisados no *PRAAT*,¹³ para que se pudesse verificar se as curvas melódicas eram correspondentes aos tipos de enunciados, usando-se como parâmetro o modelo proposto por Sosa (1999)¹⁴ e, por fim, fo-

ram tabulados no Excel. Após a tabulação, os dados foram submetidos a análises estatísticas através do programa SPSS 18,¹⁵ a princípio, foram feitas análises descritivas e exploratórias, a fim de verificar médias e desvio padrão; em seguida, foram feitas análises de correlação, que consideravam a ACC e o TR nas tarefas linguísticas e as respostas no QHPL, visando identificar associações entre a CE envolvendo instrução explícita e algumas variáveis individuais dos participantes (idade, frequência de uso, experiência linguística e capacidade atencional). A seguir, serão expostos os resultados obtidos nesta pesquisa.

4. Análise e discussão dos resultados

Nesta seção serão expostos os resultados obtidos através dos testes estatísticos descritivos e de correlação, por meio do teste de correlação de Pearson aplicado para verificar possíveis interações entre a instrução explícita e as DIs enfocadas neste estudo.

A seguir, será feita uma breve discussão sobre os principais resultados da instrução explícita e sobre a DIs dos participantes; posteriormente, serão apresentadas as interações evidenciadas pelas análises.

4.1 Instrução explícita e variáveis individuais

Em um primeiro momento será apresentada uma síntese dos resultados, relativos às médias (M) e desvio padrão (DP), da instrução explícita,¹⁶ sendo ilustrada na tabela 1, apresentada a seguir. Destaca-se que os testes continham uma etapa de compreensão de 30 enunciados (15 afirmativos, 15 interrogativos totais), seguidos da etapa de produção de 36 enunciados (20 frases de leitura controlada, 10 produções semi-espontâneas e 6 livres). Os resultados foram submetidos aos testes estatísticos¹⁷ de dois momentos intersujeitos (Teste de Mann-Whitney), a fim de verificar as diferenças nas médias entre o GE e o GC. Também aplicou-se o Teste de Wilcoxon, para que se verificasse as diferenças no desempenho dos participantes no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 1 - Resultados dos testes linguísticos

COMPREENSÃO	PRÉ M (DP)	PÓS M (DP)	PRÉ M (DP)	PÓS M (DP)
Tipo de enunciados	GE (N=5)		GC (N=5)	
Afirmativas_acc (N=15)	14,20 (0,83)	14,80 (0,44)	14,00 (1,00)	14,80 (0,44)
Interrogativas_acc (N=15)	13,40 (0,89)	13,40 (1,81)	14,20 (0,83)	14,20 (1,30)
PRODUÇÃO	PRÉ M (DP)	PÓS M (DP)	PRÉ M (DP)	PÓS M (DP)
Tipo de enunciados	GE (N=5)		GC (N=5)	

AfirmativaControlada (N=10)	8,20 (1,48)	8,20 (1,09)	8,40 (1,34)	7,60 (2,07)
InterrogativaControlada (N=10)	8,20 (1,30)	9,60 (0,54)	6,60 (2,40)	8,00 (2,34)
AfirmativaSemiControlada (N=5)	3,60 (1,51)	3,40 (1,51)	3,60 (1,94)	3,40 (1,67)
InterrogativaSemiControlada (N=5)	3,20 (0,44)	3,80 (1,30)	2,20 (1,64)	2,20 (0,44)
ProduçãoLivre (N=6)	3,40 (1,67)	5,20 (0,83)	5,40 (0,89)	3,40 (0,54)

Nota: GE= Grupo Experimental; GC= Grupo Controle; M= média; DP= desvio padrão.

Note-se que os dados dos testes de compreensão mostraram que não houve diferença significativa entre os grupos (com ou sem instrução), tanto nas médias de acurácia quanto nas médias de TR; ou seja, os grupos apresentaram o mesmo padrão de comportamento, aumentando os escores de acurácia no pós-teste e diminuindo TR. Esse resultado pode ser um indício da maior familiaridade com a tarefa para ambos os grupos. Nos testes de produção houve maior distinção entre os grupos controle (GC) e experimental (GE), sendo que na maioria dos casos o GE aumentou os escores de ACC no pós-teste e o GC diminuiu, o que pode ser compreendido como um indício de efeito da instrução explícita, principalmente no caso da produção livre.

Diante desse fato, passou-se a verificar quais variáveis poderiam estar em jogo para que houvesse diferenças nos efeitos da instrução explícita, tendo como foco as seguintes DIs: i) idade; ii) frequência de uso (porcentagem de uso diário e quantidade diária de horas); e iii) experiência linguística (porcentagem de contato atual, escala de exposição atual, escala de domínio de habilidades, experiência de imersão em país de fala hispana, considerando-se o número de meses de imersão). Além disso, analisou-se o tempo de reação e acurácia do teste *ANT*.

Primeiramente, será exposta uma análise descritiva das DIs; na sequência, serão apontadas as possíveis interações entre DIs e CE (instrução explícita). Destaca-se que as DIs apresentaram medidas diferentes para a análise. Em relação à frequência de uso, analisou-se o percentual de horas diárias (0% a 100%) e a quantidade de horas diária de uso (horas e minutos). A experiência linguística foi avaliada através do percentual de horas diárias (0% a 100%), da escala¹⁸ de exposição atual (0 a 10), escala de domínio de habilidades linguísticas (1 a 6). Analisou-se também a variável de vivência em país hispano-falante (0 correspondia a não ter morado fora e 1 correspondia a ter morado fora) e os meses de imersão.

Na tabela 2, são apresentados os dados relativos às DIs dos participantes foco desta análise.

Tabela 2- Dados de Diferenças Individuais

	DIs	GE (N=5) M (DP)	GC (N=5) M (DP)
Idade	Idade	22,40 (1,67)	34,80 (16,99)
Frequência de Uso	% de horas diárias	12,00 (4,47)	13,00 (13,96)
	Nº de horas diárias	2,40 (1,67)	2,60 (2,50)
Experiência Linguística	% de contato atual	23,80 (16,64)	35,00 (25,98)
	Escala de exposição atual	5,00 (0,70)	5,00 (1,58)
	Escala de domínio de habilidades	4,60 (0,54)	4,00 (1,00)
	Viver em país hispanofalante	0,20 (0,44)	0,00 (0,00)
	Meses de imersão	18,20 (16,94)	79,40 (73,51)
Capacidade Atencional	ANT_ACC	28,80 (3,58)	30,40 (3,03)
	ANT_TR	632,34 (68,19)	671,43 (202,55)

Em relação à idade, é possível perceber que o grupo com maior média de idade é o GC (M= 34,80), mas também é o grupo que apresenta maior variação de idades, considerando-se o desvio padrão (16,99). O GE, por sua vez, apresenta menor média de idade (22,40).

A frequência de uso foi analisada através da porcentagem de horas diárias de uso e do número de horas de uso. Nota-se que os dois grupos apresentam médias muito similares tanto no que se refere ao percentual de horas, quanto ao número de horas de uso diário. Entretanto, é possível perceber que o GC apresenta maiores médias de DP, indicando que os participantes do grupo variam mais entre si, se comparados aos participantes do GE.

A experiência linguística analisou o percentual de contato atual, a escala de exposição atual, o domínio geral de habilidades, a experiência de haver vivido em outro país e os meses de imersão. No percentual de contato, o GC tem a maior média e maior DP; sendo assim, os participantes desse grupo estão há mais tempo em contato com a L2, mas são menos homogêneos. Por outro lado, os dois grupos apresentaram a mesma média para a escala de exposição atual (M=5,00), sendo o GC o grupo mais heterogêneo, por apresentar maior DP.

O domínio geral de habilidades é outro item que foi analisado como parte da experiência linguística. Os resultados indicam que os dois grupos apresentavam níveis de proficiência similar. No que se refere à experiência de haver morado em um país que tem o espanhol como língua oficial, percebe-se que quase todos os participantes, no geral, não tiveram experiência de imersão, considerando-se que apenas no GE os participantes indicaram ter vivido em um país de fala hispana. Ressalta-se que os dados revelam haver diferença nas médias referentes ao número de meses de imersão, sendo que o GC apresentou a maior média (79,40 meses) e o GE a menor média (18,20). Observa-se, no entanto, que o GC também apresentou uma alta variação entre os participantes (DP=73,51).

A análise da capacidade atencional dos participantes evidenciou que os grupos apresentam médias de acuidade e TR bastante próximas. O GE apresentou a

menor média de acurácia ($M=28,80$) e o GC a maior média de TR ($M=671,43$). Em relação à atenção, os testes de Correlação de Pearson apontaram associação negativa entre acurácia e TR, no GC ($r= -0,958, p<0,01$). Tais evidências também foram percebidas no Teste de Regressão Linear Simples ($F(1,4) = 158715,395$, $MSE= 88, 266, p<0,003$), o que indica que a probabilidade de o aumento na acurácia levar a um aumento no TR é de 96% ($r^2=0,967$).

Os dados mostram que o GC teve médias maiores que as do GE na frequência de uso, no número de meses de imersão e no percentual de contato atual, o que pode justificar o seu desempenho nas tarefas linguísticas, embora sem ter recebido instrução explícita sobre o tópico-alvo.

Ao analisar essas variáveis individuais com o desempenho dos participantes nas tarefas linguísticas, é possível justificar como as interações entre CE e DIs podem explicar a variação no desempenho dos participantes que adquirem uma L2 na fase adulta (SANZ, 2005).

4.2 Correlações entre instrução explícita e DIs

Neste artigo, optou-se por analisar as seguintes DIs: idade, frequência de uso, experiência linguística e capacidade atencional, bem como as possíveis correlações com a instrução explícita. Saliencia-se que essas DIs foram escolhidas por serem as que mais se relacionavam com as habilidades de compreensão e produção oral, que são as que estão diretamente ligadas à entoação. Os resultados foram obtidos através dos testes linguísticos (de compreensão e produção de frases), do QHPL e do teste *ANT*, a partir dos quais foram aplicados os testes de Correlação de Pearson e de Regressão Linear Simples.

A primeira associação analisada foi entre idade e instrução explícita. Cabe mencionar que outras pesquisas encontraram associação entre efeitos de instrução e idade (LENET et al., 2011; SANZ, 2005; SANZ; SERAFINI, 2018). As análises estatísticas evidenciaram correlação entre idade e instrução explícita. O teste de Correlação de Pearson indicou associação positiva entre idade e produção de enunciados afirmativos controlados ($r= 0,911, p<0,03$) no GE. O teste de Regressão Linear Simples também apontou significância estatística para essa interação ($F(1,1) = 14,585, MSE=2,322, p<0,03$), sendo que a probabilidade de a idade ter influenciado positivamente na produção dos enunciados afirmativos controlados é de 82% ($r= 0,829$). Isso significa que quanto mais jovem o participante, mais acurácia nos testes linguísticos.

Por sua vez, os resultados do teste de Correlação de Pearson indicaram associação negativa entre idade e produção de enunciados afirmativos semi-espontâneos para o GE ($r= -0,951, p< 0,01$). O teste de Regressão Linear Simples também indicou resultados significativos para essa associação ($F(1,4) = 28, 256, MSE = 1,808, p< 0,01$). Tais evidências indicam que há probabilidade de 90% ($r= 0,904$) dos erros dos participantes nesses testes terem sido causados pela idade dos participantes; ou seja, quanto maior a idade menos acurácia. Sanz e Serafini (2018) discutem que aprendizes mais jovens se beneficiam mais de procedimen-

tos pedagógicos mais explícitos, como foi o caso dos aprendizes do GE, que foi o grupo que recebeu instrução explícita e apresentou a menor média de idade ($M=22,40$) entre os participantes da pesquisa. Cabe acrescentar que os enunciados controlados eram os que apresentavam menor demanda cognitiva, uma vez que o foco da tarefa era pronunciá-los com a entoação adequada. Na produção dos enunciados semi-espontâneos, por outro lado, os estudantes tinham que observar uma imagem que aparecia na tela, elaborar uma frase, conforme a pista do tipo de enunciado a ser elaborado (+ ou ?), e pronunciá-la produzindo a curva melódica adequada. Em outras palavras, havia maior demanda cognitiva nessa tarefa. Cabe acrescentar que a produção de enunciados declarativos controlados e semi-espontâneos foi, no geral, a que os participantes menos acertaram no pós-teste. Conjectura-se que isso tenha sido devido à transferência de padrões da L1 para a L2, causada pela proximidade nos padrões entoacionais desse enunciado em PB e espanhol (RODRIGUES; ORTIZ-PREUSS, 2018).

Destaca-se também que o teste de Correlação de Pearson apontou correlação positiva entre domínio geral de habilidades e produção de enunciados afirmativos semi-espontâneos, no GE ($r=0,959$, $p < 0,001$). O teste de Regressão Linear Simples também foi significativo ($F(1,4) = 34,091$, $MSE = 7,813$, $p < 0,05$). Conforme esses resultados, a probabilidade de o domínio geral de habilidades influenciar a produção de afirmativos semi-espontâneos no GE foi de 91% ($r = 0,919$). Ou seja, quanto maior o nível de domínio geral de habilidades, maior era a quantidade de acertos nessa tarefa. Note-se que o domínio geral de habilidades (compreensão oral e fala) parece ter diminuído as possibilidades de interferência da L1 na L2, garantindo maior acurácia na produção. Em outras palavras, se os participantes não tivessem dependido de seu nível de proficiência prévia na realização dessa tarefa, a média do pós-teste poderia ter sido menor. Esses resultados sugerem que em atividades com alto grau de proximidade entre as estruturas linguísticas e maior demanda atencional, os participantes parecem depender mais de conhecimentos que já estão automatizados como uma forma de diminuição da demanda cognitiva (ORTIZ-PREUSS, 2014).

Com base nos resultados obtidos através dos testes de Correlação de Pearson e Regressão Linear Simples, ressalta-se que a instrução explícita pode ter sido influenciada por algumas DIs. A idade e o domínio geral de habilidades influenciaram nos testes de produção dos participantes. Na tabela 3 são expostas as principais associações, obtidas através dos testes de Correlação de Pearson e Regressão Linear, entre DIs e instrução explícita que foram verificadas neste estudo.

Tabela 3 - Interações entre Instrução Explícita e DIs

Grupo	Interação Identificada	Valor de P
GE	- Idade e produção controlada de enunciados afirmativos.	($r=0,911$, $p < 0,03$)
GE	- Idade e produção semi-controlada de interrogativos totais.	($r=-0,951$, $p < 0,01$)
GE	- Domínio Geral de Habilidades e produção semi-controlada de enunciados afirmativos.	($r=0,959$, $p < 0,01$)

5. Considerações Finais

Esta pesquisa objetivava analisar possíveis interações entre instrução explícita e DIs como idade, frequência de uso, experiência linguística e capacidade atencional na aquisição de enunciados interrogativos totais e declarativos em espanhol/L2. No geral, os resultados evidenciaram algumas correlações entre o efeito da CP e as DIs investigadas.

Em relação aos testes linguísticos, cabe mencionar que o GE foi o que acertou mais nos testes de produção. Acrescenta-se que os efeitos da instrução explícita não foram estatisticamente significativos. Em outras palavras, em consonância com Sanz (2005), o processo de desenvolvimento da L2 e a variabilidade no desempenho dos participantes não podem ser justificados apenas pelo tipo de intervenção pedagógica, mas devem ser considerados em associação com DIs.

Em suma, notou-se a importância de se considerar o impacto das DIs em interação com a condição pedagógica, visto que se possibilitou a percepção e formulação de hipóteses sobre o desempenho de grupos mais heterogêneos, bem como encontrou-se possíveis respostas para o desempenho acurado de indivíduos que não receberam a instrução explícita. Tais resultados corroboram com o que afirmam Sanz e Serafini (2018), sobre a necessidade de entendimento do impacto das DIs no processo de ASL.

Cabe mencionar que o estudo apresenta algumas limitações: baixo número de participantes, por tratar-se de uma amostra de conveniência, o que não permite que sejam feitas generalizações. Além de limitações técnicas, como a falta de espaço com isolamento acústico para a gravação dos testes linguísticos. Sugere-se que pesquisas longitudinais, com amostra mais robusta e níveis de proficiência diferentes sejam realizadas, a fim de ampliar o escopo de pesquisas nessa área. Salienta-se que a associação entre condição pedagógica e DIs parece ser fundamental para a ampliação de oportunidades de aquisição e desenvolvimento de uma L2.

Notas

1. Caracterizados como enunciados do tipo sim/não (SEMINO, 2014).
2. A hipótese do *noticing* foi proposta e reformulada por Schmidt (1990; 1995; 2001). Para o autor, trata-se do registro consciente de estruturas linguísticas da L2 que se diferem da L1, sem que haja, necessariamente, a verbalização do conhecimento o conhecimento. Inicialmente, Schmidt (1990) considerava que a ASL não poderia acontecer sem que houvesse o *noticing*. No entanto, o autor (2001) reformulou a sua hipótese, afirmando que o *noticing* é um aspecto que pode potencializar a aquisição de L2.
3. Os processos controlados são conscientes, dependentes de conhecimento explícito e declarativo (referem-se ao saber sobre – ex: o dia do descobrimento do Brasil). Os processos automatizados, por sua vez, não demandam acesso consciente, são implícitos e procedimentais (referem-se ao saber como – ex: nadar).
4. A realização da tarefa prevê que os participantes indiquem no teclado se a flecha central que aparece na tela do computador aponta para a direita ou esquerda.
5. Salienta-se que não se ignora a variação linguística de entoação; entretanto, para fins de sistematização, optou-se pelo padrão mais recorrente nas duas línguas-alvo.

6. O curso de espanhol era organizado em 6 semestres (equivalentes a 3 anos).
7. Trata-se de uma amostra de conveniência. O baixo número de participantes se justifica pela baixa demanda que os cursos de idiomas tendem a apresentar nos níveis mais avançados; no caso, os participantes estavam no penúltimo semestre do curso.
8. Destaca-se que os dois grupos realizaram os mesmos testes. Além disso, o período de geração de dados foi similar para ambos os grupos.
9. A eleição por esse tipo de enunciado é justificada pelo fato de serem os enunciados que apresentam padrão entoacional mais diferente entre português brasileiro e espanhol (SEMINO, 2014).
10. 25 enunciados – 10 declarativos, 10 interrogativos totais e 5 negativos. (Ex: *Él es médico.* - ¿*Él es médico?*)
11. 10 enunciados: 5 declarativos e 5 interrogativos totais.
12. No total, foram 4 aulas sobre os enunciados-alvo, que equivaleram a 5,6 hora/aula (totalizando 400 minutos de aula). O tempo encontrado para a realização da intervenção é baixo e se explica pela disponibilidade oferecida pelos professores do centro de idiomas, tendo em vista que a pesquisadora responsável não era a professora dos grupos.
13. Elaborado por Paul Boersma e David Weenink. Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>
14. Esperava-se que os enunciados afirmativos apresentassem como padrão entoacional o final ascendente para interrogativos (H*H%) e descendente para afirmativos (H*+LL%).
15. *Statistical Package for the Social Sciences.*
16. Neste artigo, em razão do escopo, serão detalhados os dados sobre as interações entre DIs e CPs. As análises específicas sobre os efeitos da instrução estão expostas em outra publicação (RODRIGUES; ORTIZ-PREUSS, 2018).
17. Foram realizados testes não-paramétricos, uma vez que os testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk indicaram que a amostra não apresentava uma distribuição normal.
18. As análises feitas através de escalas previam que quanto menor a escala menor o contato /proficiência e quanto maior a escala maior o contato/proficiência.

Referências

- AKERBERG, M. Aquisição da Pronúncia: a entoação em afirmações e perguntas sim/não. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 50, n. 1, p. 153-167, 2011.
- ALVES, U. K. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 211-230.
- BADDELEY, A. Memória de trabalho. In: BADDELEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 54-81.
- BERGSLEITHNER, J. M. Atenção e memória de trabalho na produção oral em L2. In: BERGSLEITHNER, J. M. WEISSHEIMER, J. MOTA, M. B (Orgs.). *Produção Oral em LE: Múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 33-46.
- BOWDEN, H. W.; SANZ, C.; STAFFORD, C. A. Individual Differences: Age, sex, working memory and prior knowledge. In: SANZ, C. (Ed.). *Mind and Context in*

Adult Second Language Acquisition: methods, theory, and practice. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005. p. 105-140.

- COSTA, A.; HERNÁNDEZ, M.; SEBASTIÁN-GALLÉS, N. Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task. *Cognition*, v. 106, n. 1, p. 59-86, 2008. Disponível em: < [https:// doi.org/10.1016/j.cognition.2006.12.013](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.12.013)> Acesso em: 26 fev. 2019.
- COX, J. G.; SANZ, C. Deconstructing PI for the ages: Explicit instruction vs. practice in young and older adult bilinguals. *IRAL – International Review of Applied Linguistics*, v. 53, n. 2, p. 225-248, 2015.
- De GROOT, A. M. B. Bilingual memory. In: GROSJEAN, F.; LI, P. *The psycholinguistics of bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. p. 171-191.
- DIAS, E. C. O. Declarativas e interrogativas totais no espanhol L1 e L2 falado em Bogotá: uma contribuição para estudos prosódicos. 2015. 273f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015.
- ELLIS, R. *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes*. Nova Zelandia: Research Division, 2005.
- JUFFS, A.; HARRINGTON, M. Aspects of working memory in L2 learning. *Language teaching*, n. 44, v. 2, p. 137-166, 2011.
- LENET, A. E.; SANZ, C.; LADO, B.; HOWARD Jr, J. H.; HOWARD, D. V. Aging, pedagogical conditions and differential success in SLA: an empirical study. In: SANZ, Cristina; LEOW, Ronald (eds.). *Implicit and explicit language learning: conditions, processes and knowledge in SLA and bilingualism*. Washington DC: Georgetown University Press, 2011, p. 73-84.
- LEOW, R. P.; ANDRADA-RAFAEL, S. La atención y la concienciación en el campo de la adquisición de segundas lenguas. In: ORTIZ-PREUSS, E.; FINGER, I. *A dinâmica do processamento bilíngue*. Campinas – SP: Pontes, 2018. p. 191-232.
- MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; CLÉMENT, R. Individual Differences. In: HALL, G. (Ed.). *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 1-24.
- MARIAN, V.; BLUMENFELD, H. K.; KAUSHANSKAYA, M. The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 50, p. 940-967, 2007.
- MORENO, M. C. Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. *Dialnet*, v. 14, 2002. p. 65-75. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=295018>>. Acesso em 03 fev. 2017.
- MOTA, M. B. Aspectos cognitivos da aprendizagem de LE: entendendo a memória de trabalho. In: SILVA, K. A. da.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008. p. 267-284
- ORTEGA, Lourdes. *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge, 2013.
- ORTIZ-PREUSS, E.; SANZ, C. Aquisição de L2: Interação entre variáveis externas e internas. In: ORTIZ-PREUSS, E.; COUTO, E. K. N. N. do; RAMOS, R. M. do. (Orgs.). *Múltiplos olhares e Linguística e Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2016, p. 121-134.
- PINTO, M. S. Transferências prosódicas do PB/LM na aprendizagem do E/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais. 2009. 378f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

- RAE. La entonación In: RAE. *Nueva gramática de la lengua española*. Barcelona: EspasaLibros, 2011. p. 435-488.
- RODRIGUES, R. R.; ORTIZ-PREUSS, E. Efeitos de instrução explícita na aquisição da entoação em espanhol/L2. *Working Papers em Linguística*, v. 19, n. 2, p. 214-238, 2018.
- SANZ, C.; SERAFINI, E. J. La cognición y las lenguas no nativas: el papel de las diferencias individuales en el aprendizaje de lenguas extranjeras con especial atención a la memoria operativa. In: ORTIZ-PREUSS, E.; FINGER, I. *A dinâmica do processamento bilíngue*. Campinas – SP: Pontes, 2018. p. 233-269.
- SANZ, Cristina. Adult SLA: the interaction between external and internal factors. In: SANZ, Cristina. (ed.). *Mind and Context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Washington DC: Georgetown University Press, 2005, p. 3-20.
- SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, 2001, p. 3-32.
- SCHMIDT, R. *The role of consciousness in second language learning*. *Applied Linguistics*, v. 11, 1990, p. 129-158.
- SEMINO, M. J. I. La entonación en español y en portugués. In: BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. *¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.103-126.
- SILVA, C. C. O ensino de prosódia nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE). In: FREITAG, R.M.K.; LUCENTE, L. (Org.). *Prosódia da fala: pesquisa e ensino*. 1ed. São Paulo: Blucher, 2017. p. 77-102.
- SOSA, J. M. *La entonación del español*. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología. Madrid: Cátedra, 1999.
- WILLIAMS, J. Attention, Awareness, and Noticing in Language Processing and Learning. In: BERGSLEITHNER, J. M.; FROTA, S. N.; YOSHIOKA, J. K. (ed.) *Noticing and Second Language Acquisition: Studies in Honor of Richard Schmidt*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, 2013. p. 39-57.

Recebido em: 10/03/2019

Aceito em: 17/06/2019