

Efeitos do realce do *input* no *noticing* e na aprendizagem da gramática em PLE: um estudo de rastreamento ocular

Sara Santos*

Universidade de Macau

Abstract: This work aims to investigate the effects of input enhancement vs. input flood on noticing and grammatical development in Chinese learners of Portuguese as a foreign language. Thirty-six participants were divided in two groups: the experimental group ($n = 18$) performed a reading task with enhanced input and the control group ($n = 18$) read the same text without enhancement. The target form was the present subjunctive used in three specific contexts. A pretest/ posttest design was used, and four eye tracking measures were selected (first fixation duration, gaze duration, total fixation duration and fixation count). Grammar correction increased significantly in the posttest of both groups. In the unenhanced group (i.e., input flood group) learners' noticing on the target-form was significantly higher through first fixation duration. Thus, the input enhancement hypothesis (Sharwood Smith, 1991, 1993) was not confirmed, as enhancement did not promote noticing nor a deeper processing of the input. Pedagogical implications of this research are discussed.

Keywords: input enhancement, noticing, grammar development, Portuguese as a foreign language, eye tracking

Resumo: O objetivo deste trabalho foi investigar os efeitos do realce do *input* vs. *input* enriquecido no *noticing* e no desenvolvimento gramatical de alunos chineses de português como língua estrangeira. Trinta e seis participantes foram divididos em dois grupos: o grupo experimental ($n = 18$) realizou uma tarefa de leitura com *input* visualmente destacado (realce do *input*) e o grupo de controlo ($n = 18$) leu o mesmo texto sem qualquer saliência visual (*input* enriquecido). A estrutura alvo foi o presente do conjuntivo (ou subjuntivo) em três contextos específicos. Foi usado um delineamento pré-teste/ pós-teste e foram selecionadas quatro medidas de rastreamento ocular (duração da primeira fixação, duração do olhar, duração total da fixação e contagem das fixações). Os resultados mostraram que, na realização do pós-teste pelos dois grupos, houve um aumento significativo da correção gramatical, mas foi o grupo que recebeu *input* enriquecido que revelou maior atenção e maior processamento do *input* em relação à estrutura alvo, pois a medida de duração da primeira fixação atingiu significância estatística. A hipótese do realce do *input* (Sharwood Smith, 1991, 1993) não foi confirmada, uma vez que o realce visual do *input* não promoveu o *noticing* por parte dos alunos. As implicações pedagógicas deste trabalho de investigação são discutidas.

Palavras-chave: realce do *input*; *noticing*; desenvolvimento gramatical; português como língua estrangeira; rastreamento ocular

*Corresponding author: Sara Santos, E-mail: saras@um.edu.mo

Copyright: © 2023 Author. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

1. Introdução

O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) tem sido associado, na literatura, a uma abordagem com foco na forma (Ellis, 2003; Ellis et al., 2020; Long, 2015; Santos, 2018a, 2018b, 2021). Proposto por Long (1991), o conceito de foco na forma (FF) é apresentado como uma opção pedagógica para resolver os problemas e limitações inerentes aos programas sintéticos (associados aos métodos tradicionais com foco nas formas, ou seja, estruturas da língua) e aos programas analíticos com foco no significado, como por exemplo, a Abordagem Natural de Krashen (Long, 2015). O FF implica uma combinação entre estas duas perspectivas: o foco da atenção está, portanto, no significado e na forma, na medida em que, durante a comunicação, o aluno poderá direcionar a sua atenção em relação a um determinado item linguístico; ou seja, a necessidade de atender à forma da língua decorre da identificação de um problema comunicativo num determinado contexto, ao nível do *input* ou do *output*, que o aluno precisa de resolver para desempenhar a tarefa, dado o seu conhecimento incompleto da língua estrangeira (LE). Para Long (2007; 2015) e Long e Robinson (1998) uma abordagem com FF é por definição reativa, ocorrendo como resposta a uma dificuldade linguística sentida no decurso da comunicação, sendo por isso acidental. Outros autores (Doughty & Williams, 1998; Loewen, 2011; 2015; Williams, 2005) defendem a possibilidade de uma abordagem FF pró-ativa, que implica a seleção prévia de um item linguístico considerado problemático, sendo, por conseguinte, uma instrução planeada (Ellis, 2003).

Na literatura, é reconhecida a utilidade de técnicas que enfocam a forma, quer numa perspectiva mais explícita, quer numa situação de instrução mais implícita. Partindo-se da opção mais implícita para a mais explícita, apresentam-se os diferentes tipos de FF definidos por Loewen (2015): (i) *input flood*, ou *input* enriquecido, que consiste na integração, no *input*, de vários exemplos da estrutura alvo ou vocabulário, esperando-se que o aumento da frequência dos itens resulte num registo repetido, por parte dos alunos, e facilite a aquisição dessas formas específicas; (ii) *input enhancement* (ou *textual input*), ou seja, realce do *input* (ou *input* destacado), que pressupõe o destaque de um aspeto do *input* através do aumento dos efeitos visuais - ex. cor, itálico, sublinhado, uso de maiúsculas, manipulação da fonte de letra etc. - ou sonoros - ex. entonação); (iii) *feedback* corretivo (ex. reformulações, pedidos de clarificação, *feedback* metalinguístico), que ocorre em reação aos erros dos alunos; (iv) episódios relacionados com a língua, que incluem excertos de discurso com foco no significado, nos quais os alunos falam sobre um item linguístico problemático.

Considerados os dois tipos menos explícitos de FF, o *input* enriquecido e o realce do *input* têm sido objeto de investigação em alguns estudos empíricos da área do ELBT, sendo, os seus resultados complementados, recentemente, com a aplicação da metodologia de rastreamento ocular (*eye tracking*), pois esta metodologia permite o registo dos movimentos oculares e a medição do foco da atenção do aluno em novas formas durante o processamento do *input* escrito¹. Tendo em conta que não foi encontrado qualquer trabalho relativo ao impacto do realce do *input* na aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE), este estudo procurará investigar se o realce na estrutura gramatical promoveu o foco da atenção (*noticing*) na forma e o desenvolvimento da interlíngua dos alunos. A estrutura alvo selecionada foi o presente do

¹ Citando Barreto (2012, p. 168): “O conceito de *eye tracking* refere-se a um conjunto de tecnologias que permite medir e registar os movimentos oculares de um indivíduo perante a amostragem de um estímulo em ambiente real ou controlado, determinando, deste modo, em que áreas fixa a sua atenção (volume de fixações visuais gerado), por quanto tempo e que ordem segue na sua exploração visual (existência de eventuais padrões de comportamento visual)”.

conjuntivo², por ser uma área gramatical crítica na aprendizagem de PLE por alunos chineses. Opondo-se ao modo indicativo, que exprime uma ação ou um estado “considerados na sua realidade ou na sua certeza” (Cunha & Cintra, 1984, p. 447), o modo conjuntivo (ou subjuntivo) “aparece fundamentalmente ligado a um estado de coisas reconhecido pelo locutor ou como possível ou como contingente” (Mateus et al. 1989, p. 106). O conjuntivo é usado em frases simples ou em orações principais (em expressões fixas ou semifixas que exprimem desejo ou esperança, em orações imperativas, em orações introduzidas pelo advérbio *talvez* e pela expressão *oxalá* e em diversas orações coordenadas); porém, ocorre, sobretudo, em orações subordinadas (Marques, 2021). No subponto 3.3, na parte da metodologia, são especificamente definidos os contextos de uso do presente do conjuntivo considerados no âmbito deste estudo.

Este texto tem cinco partes: no segundo ponto, é descrita a fundamentação teórica e enumeram-se as questões da investigação; a terceira parte é relativa à metodologia e, no quarto ponto, apresentam-se e discutem-se os resultados, seguindo-se a última parte, onde são tecidas considerações finais.

2. Fundamentação teórica

2.1 Papel da atenção na aquisição de uma língua estrangeira e o conceito de *noticing*

Na literatura do ELBT, é amplamente reconhecida a importância da atenção no processo de aquisição de uma LE (Ellis, 2008; 2015; Gilabert et al., 2016; Indrarathne & Kormos, 2017; Leow, 2013; Long, 2015; Robinson, 2003; Robinson et al., 2012; Schmidt, 1993; 2001; 2012).

Leow (2013) descreve a atenção como um mecanismo fundamental para o processamento de informação em LE e, salientando esta função consensual na área da aquisição de segundas línguas (ASL), enumera as suas quatro principais características: a sua capacidade é limitada, seletiva, voluntária e controla o acesso à consciência. Também Ortega (2009) refere estas características da atenção e destaca os dois últimos atributos – voluntariedade e consciência – uma vez que têm direcionado a investigação em relação aos processos e resultados da aprendizagem em três condições da atenção: aprendizagem acidental (aprendizagem sem intenção, por exemplo a aprendizagem de vocabulário enquanto se lê um livro); aprendizagem implícita (aprendizagem sem atenção controlada, isto é, o aluno adquire conhecimento implícito sem consciência, sem recurso ao conhecimento explícito das regras gramaticais); aprendizagem explícita (aprendizagem com atenção controlada, ou seja, conhecimento explícito decorrente da observação e formulação consciente de hipóteses durante a aprendizagem) (Ortega, 2009).

A perspetiva de FF relaciona-se com o conceito de *noticing* (registro cognitivo consciente ou cognitivo), proposto por Schmidt (1990; 2001; 2012), que considera que para converter o *input*

2 O termo conjuntivo “denota que uma ação, ainda não realizada, é concebida como ligada a outra, expressa ou subentendida, de que depende (de onde a designação alternativa SUBJUNTIVO, preferida pela *Nomenclatura Gramatical Brasileira*).” (Cunha & Cintra, 1984, p. 464).

em *intake*³ é necessário que o aluno preste atenção a formas específicas da língua, ou seja, a aprendizagem ocorre, quando determinados aspetos linguísticos são notados, de forma consciente. A hipótese do *noticing* de Schmidt (1990; 2001; 2012) pressupõe, portanto, que o processamento do *input* e a integração de novas formas da língua (*intake*) implica um determinado nível de registo consciente (*noticing*). Salientando o papel da atenção na aprendizagem, a hipótese do *noticing* defende que a aquisição de uma LE por adultos não é um processo predominantemente implícito (tal como acontece na aquisição de uma língua materna por crianças), exigindo, por isso, esforço cognitivo, atenção focada e a adoção de estratégias mais explícitas de aprendizagem para que se atinja um nível elevado de proficiência e de correção gramatical (Philp, 2013). Schmidt (2001; 2012) associa os constructos de atenção e consciência (*awareness*) e considera-os isomórficos. Para o autor, a atenção controla o acesso à consciência e é responsável pelo *noticing* (Leow, 2013). Schmidt (2001; 2012) sugere a distinção entre os conceitos de (i) registo consciente ou cognitivo (*noticing*), definido como um termo técnico limitado ao registo consciente de determinadas formas/ exemplos da língua notados, e (ii) compreensão (*understanding*), um nível mais alto de consciência que inclui generalizações entre formas/ exemplos, no qual se inclui o conhecimento de regras e consciência metalinguística. Nesta perspetiva, o *noticing* (registo consciente ou cognitivo) é uma condição necessária para a aquisição de uma LE e a compreensão é um fator facilitador, embora não seja necessário (Schmidt, 2012).

Na literatura, o conceito de consciência (*awareness*), associado ao constructo de *noticing*, não é consensual. Tomlin e Villa (1994) contestam a importância da consciência na aprendizagem e defendem que a atenção tem três componentes: (i) alerta (prontidão para receber estímulos); (ii) orientação (direção dos recursos atencionais para um determinado tipo de estímulos) e (iii) deteção (seleção e registo de um estímulo). Para os autores, a deteção pode ocorrer sem consciência, isto é, os alunos podem detetar um dado do *input* sem focarem a sua atenção, de forma consciente, nesse aspeto específico do *input*. Robinson (1995) considera que os conceitos de deteção e *noticing* podem ser conciliados: propõe que aquele ocorre numa primeira fase do processo, sendo depois seguido pelo último; ou seja, inicialmente o aluno deteta uma informação linguística que será depois atendida, de forma consciente. Nesta perspetiva, *noticing* é definido como deteção com consciência, isto é, deteção com ensaio na memória de trabalho (Robinson, 1995; 2003); envolve, por conseguinte, um nível de atenção suficiente para que o *input* seja não só notado, mas mantido na memória – é “ensaiado”, ativado e, assim, tornado relevante para o processamento (Philp, 2013). Seguindo a posição de Robinson (1995; 2003), Godfroid et al. (2013) definem *noticing* como um processo cognitivo, no qual a atenção prestada em relação a um novo elemento linguístico do *input* excede um determinado nível crítico, levando a que esse elemento entre na memória de trabalho e se torne objeto de processamento posterior. Neste trabalho, assume-se esta perspetiva relativamente ao constructo de *noticing*.

Na investigação, os conceitos de atenção e *noticing* têm sido operacionalizados através de diversos métodos de relato *online* (como por exemplo, *think aloud protocol*, ou seja, relato verbal, em voz alta, feito pelo aluno sobre os seus pensamentos durante a realização da tarefa)

3 Loewen e Reinders (2011) definem *intake* como o estágio intermédio entre o *input* e a aquisição. Segundo os autores, encontram-se diferentes definições na literatura: para alguns autores o *intake* relaciona-se com a representação mental do *input* notado (*perceived input*); outros autores definem *intake* como o processo de assimilação de material linguístico na interlíngua do aluno. Loewen e Reinders distinguem *intake* de *input*, considerando que o último consiste de todas as informações linguísticas potencialmente disponíveis, mas que não foram ainda processadas pelo aluno.

e instrumentos de análise retrospectiva (como por exemplo, registos em diários, questionários, entrevistas de recordação estimulada, ou seja, *stimulated recall interview*) (Philp, 2013). Segundo Godfroid (2013; 2019), na investigação recente, tem sido proposto o uso da metodologia de rastreamento ocular (*eye tracking*) para medir o registo consciente (*noticing*) e atenção dos alunos em relação a novas formas do *input* escrito de uma LE, sendo, portanto, caracterizada como uma ferramenta que permite medir e gravar a fixação e o movimento ocular dos alunos (Loewen & Plonsky, 2016). Leow (2015) enumera vários benefícios da abordagem *eye tracking*, dos quais se destacam o facto de ser uma metodologia não intrusiva, que permite medir a atenção do aluno e o processamento da informação, sendo, por isso, considerada uma medida de leitura válida e a medida de atenção mais robusta, dado o tipo de informação que fornece relativamente ao movimento ocular dos alunos. O uso de tecnologia de rastreamento ocular baseia-se na hipótese *eye-mind*, que defende que o que é visualizado se relaciona com o que é processado, pelo que os movimentos oculares podem ser considerados um indicador do processamento mental em várias tarefas (Just & Carpenter, 1976; Rayner, 2009; Reichle et al., 2006). Nesta perspetiva, considera-se que uma fixação mais longa (isto é, demorada) se associa a um processamento mais profundo e a um maior esforço cognitivo (Godfroid, 2019; Holmqvist et al., 2011). Segundo Godfroid (2013) a duração da primeira fixação (*first fixation duration*) e a duração do olhar (*first pass reading time* ou *gaze duration*) são as medidas mais frequentemente usadas na investigação na área de psicolinguística relacionada com rastreamento ocular; Pellicer-Sánchez (2016) destaca também o número de fixações (*fixation count*) e o tempo total de leitura (*total reading time*), ou seja, a duração total da fixação (*total fixation duration* ou *total fixation time*). Neste trabalho, adotaram-se estas quatro medidas: (i) duração da primeira fixação (*first fixation duration*), definida como a duração da primeira fixação numa palavra ou área de interesse (Godfroid, 2013; Godfroid et al., 2013; Pellicer-Sánchez, 2016; Rayner & Pollatsek, 2006); (ii) duração do olhar (*gaze duration*), entendida como uma visita numa área de interesse desde a entrada até à saída (Andrychowicz-Trojanowska, 2018; Holmqvist et al., 2011), ou seja, a soma de todas as fixações feitas numa palavra ou área de interesse, antes da saída do olhar dessa área ou palavra (Pellicer-Sánchez, 2016; Rayner & Pollatsek, 2006); (iii) duração total da fixação (*total fixation duration*), isto é, a soma da duração de todas as fixações feitas numa palavra ou área de interesse (Godfroid, 2013; Holmqvist et al., 2011; Pellicer-Sánchez, 2016; Rayner & Pollatsek, 2006) e (iv) contagem das fixações (*fixation count*), quantificada pelo número de todas as fixações feitas numa palavra ou área de interesse (Pellicer-Sánchez, 2016).

2.2 Realce do *input* (*input enhancement*)

Proposto por Sharwood Smith (1991; 1993), o realce do *input* (*input enhancement* ou *textual enhancement*) é uma estratégia pedagógica, na qual o *input* é tornado perceptualmente mais saliente para direcionar a atenção do aluno para uma determinada forma linguística; pode, portanto, promover o FF. O realce do *input* é externo ao aluno e implica a manipulação do material apresentado, ou seja, não se relaciona com o processo interno de processamento de informação, na medida em que o *input* fornecido pode estar destacado sem que o aluno note, não afetando, por isso, a aprendizagem (Nassaji & Fotos, 2011). Sendo uma operação externa ao aluno, o realce do *input* poderá potenciar o *noticing*, porém, tal poderá também não ocorrer. O realce do *input* pode ser oral (fonológico) ou escrito (tipográfico); positivo (destaque da forma correta no *input*, isto é, exemplos de uso da língua) ou negativo (realce de formas incorretas, assinalando a violação das regras de funcionamento da língua alvo). Como foi

referido, o realce do *input* escrito implica a manipulação visual (uso de maiúsculas, negrito, sublinhado, itálico, diferente fonte de letra, cor, etc.) de certos itens do texto para os tornar mais salientes e, conseqüentemente, notados e é definido como uma técnica relativamente implícita de FF (Loewen, 2015).

Na literatura da área, os resultados da investigação relativa à eficácia do realce do *input* são considerados inconclusivos (Han, 2013; Han et al., 2008; Leow, 2009; 2015; Loewen, 2015); alguns estudos comprovaram o seu impacto no desenvolvimento gramatical (Chung & Révész, 2021; Jourdenais et al., 1995; Lee, 2007), no entanto, outros não identificaram efeitos resultantes do realce do *input* (Izumi, 2002; Leow et al., 2003; Loewen & Inceoglu, 2016; Reinders & Ellis, 2009; Simard, 2009; Winke, 2013; Wong, 2003). Lee e Huang (2008) realizaram uma meta-análise, a partir dos resultados de dezasseis estudos primários, e concluíram que o tamanho do efeito do realce do *input* na aprendizagem gramatical foi pequeno ($d = .22$).

Vários estudos têm investigado o impacto do realce do *input vs. input* enriquecido, sendo que esta é considerada uma técnica mais implícita de FF do que o realce do *input*. O delineamento experimental usado em vários trabalhos realizados com estas duas variáveis foi o tradicional pré-teste/ pós-teste (Chung & Révész, 2021; Lee, 2007; Simard, 2009) e o estudo de Reinders e Ellis (2009) implicou também a aplicação de um pós-teste tardio (*delayed post-test*). Nos trabalhos de Jourdenais et al. (1995) e de Leow et al. (2003) foi também usado o método *online* relato *think aloud* para analisar a atenção prestada pelos alunos relativamente às formas linguísticas destacadas. Seguindo metodologia de rastreamento ocular, alguns trabalhos recentes (Indrarathne & Kormos, 2017; Loewen & Inceoglu, 2016; Winke, 2013) investigaram o efeito do realce do *input* na atenção e no desenvolvimento gramatical de alunos de LE.

Indrarathne e Kormos (2017) estudaram o processamento da atenção em relação a uma determinada construção sintática (*causative have*). Participaram neste trabalho 100 alunos de inglês, oriundos do Sri Lanka, divididos em quatro grupos experimentais e um grupo de controlo (*input* enriquecido, realce do *input*, instrução específica para prestar atenção à construção gramatical do *input* e uma explicação metalinguística explícita sobre a construção gramatical). Os dados de rastreamento ocular eram de 45 informantes. Como *input*, foram usadas três pequenas histórias produzidas pelas investigadoras e, em cada uma delas, foram respondidas quatro questões de escolha múltipla para verificar a compreensão da leitura. Para determinar a compreensão e produção da construção alvo, prepararam-se duas tarefas como pré-teste e pós-teste: uma tarefa de reconstrução de frase e um teste de gramaticalidade. Selecionaram-se duas medidas de rastreamento ocular: (i) a média da duração total da fixação (duração média total da fixação de cada aluno em todas as áreas de interesse) e (ii) duração total da fixação esperada em cada área de interesse (calculada com base na proporção do número de sílabas de uma área de interesse em relação ao número total de sílabas da página na qual a área de interesse se integrava). Os resultados das medidas de rastreamento ocular demonstraram que houve um aumento no processamento atencional dos alunos que receberam instrução específica e explicação metalinguística explícita, sendo que estes alunos evidenciaram também uma melhoria significativa ao nível do conhecimento da estrutura alvo.

À semelhança do presente trabalho, Loewen e Inceoglu (2016) e Winke (2013) investigaram o impacto do realce do *input vs. input* enriquecido. Participaram, no primeiro estudo, 30 alunos de espanhol, falantes nativos de inglês (americano) e 16 falantes de espanhol como língua materna, que constituíram o grupo de controlo. A forma gramatical alvo foi o uso do pretérito perfeito *vs.* pretérito imperfeito, pela dificuldade na aquisição da referida estrutura por falantes de inglês como língua materna. Como tarefa de leitura foi usada uma versão simplificada da

história do Capuchinho Vermelho, com um total de vinte e oito formas verbais no passado, sendo que dezoito estavam no pretérito perfeito e as restantes dez no imperfeito. Loewen e Inceoglu (2016) optaram pela aplicação de dois pré-testes e pós-testes (um teste *cloze* e uma tarefa de produção oral que consistia na narração da história a partir da observação de seis imagens). Foi ainda aplicado um questionário de saída para investigar o nível de consciência dos alunos em relação à estrutura alvo. As medidas de rastreamento ocular usadas foram: (i) o número de fixações para cada item alvo, (ii) a duração total da fixação e (iii) a duração da primeira fixação. No que respeita ao *noticing*/atenção, não foram identificadas diferenças significativas entre a condição do realce do *input* e a condição do *input* enriquecido; relativamente ao desenvolvimento gramatical, os dois grupos registaram ganhos, pelo que os investigadores deste trabalho concluíram que o impacto do *input* enriquecido era tão saliente e benéfico como o realce do *input*. O estudo de Winke (2013) é uma replicação modificada do trabalho de Lee (2007), tendo sido introduzidas duas modificações: (i) utilização do teste de leitura *Dialang* para definir o nível de proficiência dos alunos e (ii) medição do movimento ocular (*eye tracking*) para analisar o efeito do realce do *input* na atenção (*noticing*) dos alunos em relação à forma alvo. Nesta investigação, Winke (2013) selecionou quatro medidas de rastreamento ocular: (i) duração total da fixação; (ii) número de visitas à área alvo (número de fixações); (iii) tempo de leitura da primeira passagem (ou duração do olhar, isto é, *gaze duration*) e (iv) tempo de releitura (calculado a partir da subtração do tempo da primeira leitura da área de interesse em relação ao tempo total gasto na fixação da área). Tal como em Lee (2007), a estrutura alvo foi a construção passiva, os pré-teste e pós-teste implicaram a identificação e correção de erros e foi pedido aos alunos que realizassem uma tarefa de reconto escrito. Ao contrário de Lee (2007), Winke (2013) usou um texto autêntico modificado para que, na sua versão final, constassem dezassete formas passivas. No estudo de Lee (2007), o impacto do realce do *input* foi significativo, porém, foi identificado um efeito de competição entre a forma e o significado, na medida em que, no teste de compreensão, os alunos que receberam *input* destacado tiveram um desempenho pior do que os alunos que receberam apenas *input* enriquecido. Os resultados de Winke (2013) divergiram dos de Lee (2007): o realce do *input* não teve efeitos significativos na correção gramatical, mas também não foram detetados efeitos de competição entre forma e significado; a quantificação do movimento ocular dos alunos, durante a leitura, permitiu concluir que o realce do *input* promoveu o *noticing* na estrutura alvo, todavia, como foi referido, o aumento da atenção na estrutura alvo não teve impacto significativo no desenvolvimento da língua.

Esta revisão da literatura evidenciou, claramente, que o efeito do realce do *input* na aprendizagem de uma LE permanece em aberto, pelo que se considera premente a realização de novos estudos nesta área, nomeadamente com recurso à metodologia de rastreamento ocular (*eye tracking*), por permitir investigar se esta técnica de FF resulta no aumento da atenção focal dos alunos e no processamento do *input*. Tendo em conta que não foi encontrado qualquer trabalho empírico relativo ao uso do realce do *input* vs. *input* enriquecido com alunos de PLE, este estudo procurará preencher esta lacuna na investigação do ELBT.

2.3 Questões da investigação

No âmbito deste estudo, foram colocadas as seguintes questões de investigação:

1. Qual é o impacto do realce do *input* vs. *input* enriquecido na aprendizagem, isto é, no desenvolvimento gramatical (forma) de alunos chineses de PLE?

2. Qual é o impacto do realce do *input* vs. *input* enriquecido na compreensão da leitura (significado) de alunos chineses de PLE?
3. Os alunos expostos a *input* visualmente destacado (realce do *input*) prestam mais atenção, ou seja, *noticing*, em relação à estrutura alvo do que os alunos que recebem *input* enriquecido?

Partindo dos pressupostos teóricos apresentados e da investigação anterior, formula-se a seguinte hipótese: os alunos da condição do realce do *input* irão direcionar a sua atenção em relação à estrutura alvo, revelando, por isso, um desempenho melhorado no pós-teste. Espera-se que o destaque visual do *input* tenha um efeito positivo no desenvolvimento da língua e no *noticing* na condição do realce do *input*. Relativamente à compreensão da leitura, tal como no trabalho de Winke (2013), não se prevêem diferenças entre os dois grupos (realce do *input* vs. *input* enriquecido).

3. Metodologia

3.1. O estudo

Neste estudo, foram constituídos dois grupos: no grupo experimental, dezoito alunos realizaram a tarefa de leitura na condição de *input* com realce (*input enhancement*), ou seja, a estrutura alvo apresentava-se visualmente destacada (cor azul e negrito); no grupo de controlo, dezoito alunos leram o texto sem realce, integraram, por isso, a condição de *input* “abundante” ou enriquecido (*input flood*), isto é, foram expostos a vários exemplos da estrutura alvo, mas sem qualquer efeito visual. Para confirmar que não havia diferenças significativas entre os alunos das duas condições (realce do *input* vs. *input* enriquecido), no que respeita ao nível de proficiência, foi computado um teste-t para amostras independentes (*t test for independent samples*), a partir dos resultados obtidos na aplicação de um teste diagnóstico de proficiência (descrito no ponto seguinte deste texto). Conforme seria desejável, o resultado do teste-t não foi significativo ($t(34) = -.459, p = .649$).

3.2. Informantes

Participaram, neste estudo empírico, trinta e seis universitários chineses, alunos de PLE. Tinham uma média de idade de 19.92 ($DP = 0.91$) e a maioria era do sexo feminino (88.9%). 70.6% dos alunos tinham nascido na China continental, sendo que os restantes (29.4%) eram naturais de Macau. A maioria (68.6%) falava mandarim como língua materna; 22.9% dos alunos eram falantes nativos de cantonês e 8.6% eram bilingues (tinham como língua materna o mandarim e o cantonês). Os informantes encontravam-se a frequentar o segundo semestre do segundo e terceiro anos do curso de Estudos Portugueses da Universidade de Macau. Os alunos que estavam inscritos no segundo ano tinham beneficiado de cerca de 720 horas de instrução formal; os do terceiro ano tinham experienciado aproximadamente 1080 horas de aprendizagem formal de PLE. O nível de proficiência dos alunos foi definido através da aplicação do *Teste de Diagnóstico de Português Europeu para Falantes de Outras Línguas* (Pascoal, versão final em preparação para publicação), que incluía trinta questões de escolha múltipla relativas ao léxico e sintaxe. Considerou-se que os alunos estavam entre os níveis A2 e B2 (em progresso) do

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). Para balizar o patamar mais alto do nível de proficiência, optou-se pela classificação de B2 em progresso por duas razões: (i) algumas respostas foram consistentes com o nível B2, porém, outras (do mesmo nível) não foram respondidas corretamente; (ii) não foi aplicado um teste de produção livre, que teria permitido confirmar, de forma mais cabal, a delimitação do nível de proficiência.

3.3. Estrutura alvo

O item gramatical alvo foi o presente do conjuntivo usado nos seguintes contextos: (i) na frase dubitativa, com o advérbio *talvez* em posição pré-verbal; (ii) na oração subordinada concessiva iniciada por *embora* e (iii) na oração subordinada substantiva completiva dependente de verbos que exprimem desejo, vontade, receio, ordem. Selecionou-se esta estrutura pela dificuldade aquisicional sentida por alunos chineses de PLE, dadas as diferenças morfossintáticas entre as duas línguas. No momento da recolha dos dados, os alunos já tinham recebido instrução explícita em relação à estrutura alvo, porém, tendo em conta que vários estudos em ASL têm demonstrado que os alunos não evoluem de um conhecimento zero para o domínio absoluto de uma estrutura, numa etapa única, considerou-se pertinente analisar a eficácia da técnica do realce do *input* no desenvolvimento do uso do presente do conjuntivo, uma vez que a aquisição deste conteúdo gramatical tem sido considerado moroso e complexo por diversos professores e alunos de PLE.

3.4. Materiais

Pré-teste e pós-teste

Seguindo Winke (2013) e Lee (2007), foram elaborados um pré-teste e um pós-teste gramaticais de identificação e correção de erros (apêndice 1). Seguindo a tipologia do teste gramatical dos trabalhos mencionados, cada teste incluía dez frases com incorreções relacionadas com o uso do presente do conjuntivo e sete frases eram distratoras, das quais quatro continham as seguintes incorreções: (i) uso incorreto de preposição; (ii) erro na concordância entre sujeito e verbo; (iii) uso incorreto de tempo verbal e (iv) falta de concordância entre nome e adjetivo (número ou género).

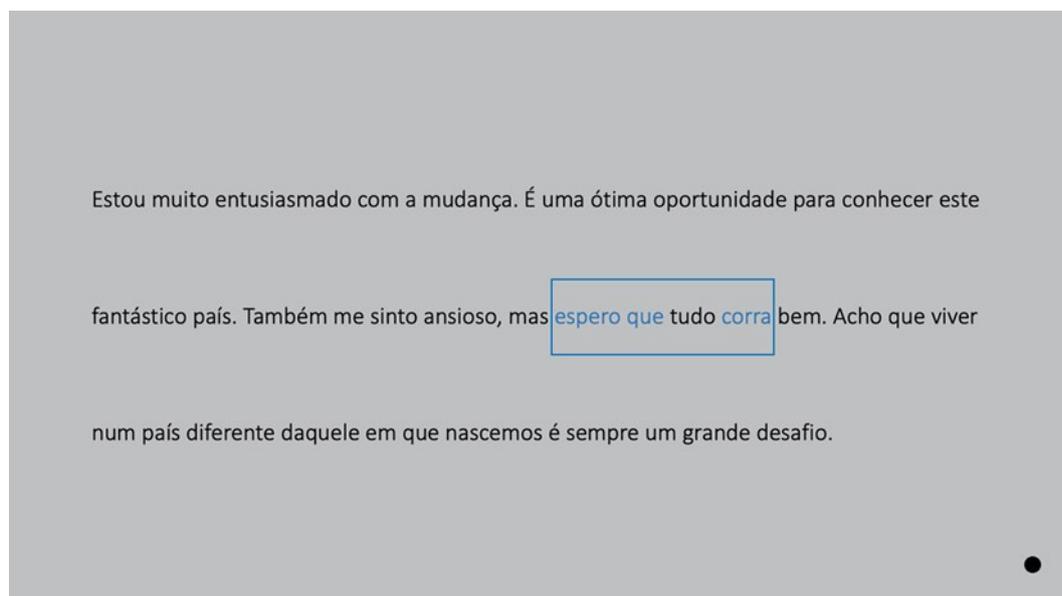
Leitura

Foram preparadas duas tarefas de leitura: (i) uma tarefa de treino, que permitiu que os alunos se familiarizassem com os procedimentos de uma investigação de rastreamento ocular e (ii) a tarefa principal que, como foi referido, implicava o realce do *input* (*input enhancement*) vs. abundância ou enriquecimento do *input* (*input flood*). As duas tarefas de leitura foram adaptadas a partir de dois textos incluídos no manual *Passaporte para Português 2* (Kuzka & Pascoal, 2016). Optou-se pela seleção de textos deste manual por seguir uma perspetiva comunicativa e intercultural. Por outro lado, tendo em conta que os participantes frequentavam os segundo e terceiro anos da Licenciatura em Estudos Portugueses, e uma vez que o perfil de saída definido para o segundo ano era o B1 e para o terceiro ano era o nível B2 de proficiência linguística, considerou-se que os textos deste manual eram adequados. Para além disso, ao nível programático, o material didático usado com este público, em sala de aula, era destinado a alunos de nível intermédio (B1/ B2). Finalmente, o facto de não ser o manual adotado nas

disciplinas frequentadas pelos alunos, garantia o desconhecimento dos textos, tanto a nível formal como de conteúdo. Os textos foram preparados em formato *PowerPoint (PPT)* e, depois, foram transformados em formato *.bmp* para serem usados no rastreamento ocular. Para que a atenção dos alunos fosse também focada no conteúdo, ao longo da leitura dos dois textos, ou seja, na tarefa de treino e na tarefa principal, foi testada a compreensão dos textos através de, respetivamente, cinco e sete afirmações verdadeiras ou falsas. Estas afirmações foram incluídas em diferentes partes do texto, imediatamente a seguir às frases que continham a informação relevante. Para a tarefa de treino, adaptou-se um texto lacunar do referido manual (Kuzka & Pascoal, 2016, p. 121), no qual um americano, chamado Josh, descreve a sua cidade natal, Los Angeles. As adaptações feitas implicaram a redução do texto, a inclusão das palavras omitidas na tarefa original e a substituição pontual do léxico mais sofisticado por palavras mais frequentes, permitindo a compreensibilidade do *input*. Após as adaptações, o texto fornecido aos alunos tinha 259 palavras e estava dividido em oito slides, com uma média de 32 palavras por slide.

Figura 1

Grupo experimental: realce do *input*

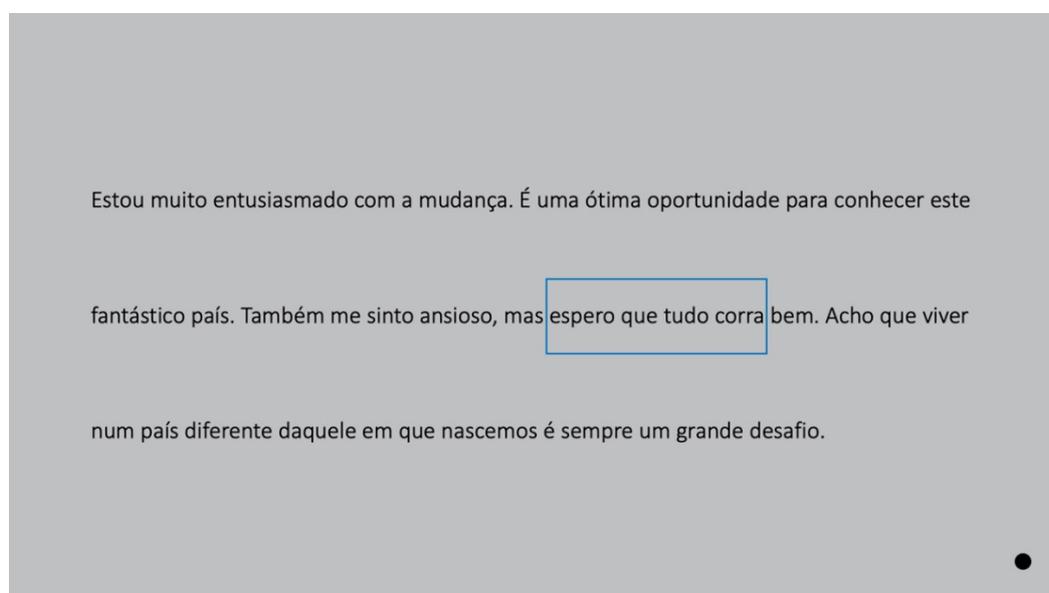


Na preparação da tarefa principal, foi adaptado um texto que no manual integra uma tarefa de leitura para ordenação de excertos (Kuzka & Pascoal, 2016, p. 155). O referido texto é sobre um jovem português, o Felipe que, por motivos profissionais, vai viver para o Brasil e relata os assuntos que tem de resolver para se instalar no país. Tal como na tarefa de treino, algumas palavras e expressões foram substituídas para tornar o *input* compreensível aos alunos com um nível de proficiência mais baixo. Na versão adaptada, o texto tinha doze exemplos da estrutura alvo, isto é, o presente do conjuntivo. O *PPT* da tarefa principal era constituído por vinte e um slides, sendo que a história foi apresentada em catorze e os restantes sete slides incluíam as afirmações verdadeiras/ falsas, destinadas à verificação da compreensão do texto. No total, o texto tinha 465 palavras e cada slide tinha em média 33 palavras. Esta distribuição de palavras por slide garantiu a obtenção de informação correta relativamente à fixação do olhar dos alunos

ao nível da palavra. A fonte de letra usada foi *Calibri Light*, tamanho 22. Na condição experimental, ou seja, no *input* com realce, destacaram-se, a azul e a negrito, as palavras (por exemplo, o advérbio *talvez* e a conjunção concessiva *embora*) e os verbos de desejo/ vontade/ sentimento/ dúvida e a conjunção completiva *que* bem como as formas verbais conjugadas no presente do conjuntivo (por exemplo, “Também me sinto ansioso, mas **espero que tudo corra bem.**”). Estas foram as palavras críticas que foram consideradas e analisadas nas áreas de interesse. No grupo de controlo, usou-se o mesmo texto, mas sem efeitos visuais, isto é, os alunos foram expostos a *input* com vários exemplos da estrutura alvo, mas sem qualquer realce. Apresentam-se, como exemplo (figuras 1 e 2), dois slides utilizados (um de cada grupo: realce do *input* vs. *input* enriquecido).

Figura 2

Grupo de controlo: *input* enriquecido



Notas:

- (1) O retângulo azul, usado para demonstrar a área de interesse, não estava visível nos slides.
- (2) O ponto preto localizado no canto inferior direito deveria ser fixado quando a leitura estivesse completada. Depois da leitura, os alunos deveriam fixar o ponto e pressionar a barra de espaço para seguirem para a leitura do slide seguinte. Esta indicação foi devidamente fornecida aos alunos previamente, ou seja, estava incluída nas instruções escritas em chinês relativas às operações necessárias para a realização da experiência de rastreamento ocular (veja-se, o ponto seguinte: 3.5 Procedimentos).

3.5. Procedimentos

Para a constituição do *corpus*, a investigadora e duas assistentes de investigação (mestrandas em linguística aplicada em português, falantes nativas de chinês: mandarim/ cantonês) deslocaram-se à sala de aula de três turmas do segundo ano e duas turmas do terceiro ano da licenciatura em Estudos Portugueses e, através da apresentação de um folheto, convidaram os alunos a participar neste trabalho. O folheto estava escrito em chinês e o convite oral foi feito em português, mandarim e cantonês. O folheto foi também divulgado por duas alunas na rede social *WeChat*, uma plataforma muito popular entre os alunos chineses. Os participantes

inscreveram-se através de um *QR code*. A recolha dos dados foi feita numa sessão individual realizada no Centro de Ciências Cognitivas e Cerebrais (*Centre for Cognitive and Brain Sciences*) da Universidade de Macau, onde se encontrava instalado o equipamento de rastreamento ocular. Todos os procedimentos e tratamento dos dados foram realizados com o acompanhamento de uma assistente de investigação, doutoranda em Psicologia (falante nativa de mandarim e de inglês como língua estrangeira) com formação específica e experiência em estudos de rastreamento ocular.

Antes da realização das tarefas, foi assinada uma declaração de consentimento para participação no estudo, cujo texto, escrito em chinês, incluía o nome da investigadora, os objetivos da investigação, os procedimentos e a garantia de confidencialidade. De seguida, pediu-se aos alunos que: (i) realizassem o pré-teste; (ii) lessem instruções escritas em chinês relativas às operações necessárias para a realização da experiência de rastreamento ocular; (iii) realizassem a tarefa de treino (leitura e compreensão); (iv) desempenhassem a tarefa principal (leitura e compreensão); (v) fizessem o pós-teste; (vi) realizassem o teste diagnóstico de proficiência e (vii) respondessem a um questionário com informações pessoais e relacionadas com a sua experiência de aprendizagem de PLE.

Cada sessão demorou cerca de quarenta e cinco minutos, tendo a tarefa principal durado aproximadamente dez minutos. O rastreador ocular (*eye tracker*) usado para a deteção dos movimentos oculares foi o *EyeLink 1000 Plus system*. O dispositivo usado foi totalmente não intrusivo. Enquanto os alunos leram o texto, os movimentos do olho direito foram registados. Para a apresentação dos estímulos e para a extração das medidas selecionadas foi utilizado o *software* nativo deste rastreador ocular, ou seja, usaram-se os programas *Experiment Builder* e *Data Viewer*, respetivamente.

Como foi mencionado, as medidas de rastreamento ocular usadas foram (i) a duração da primeira fixação (*first fixation duration*); (ii) a duração do olhar (*gaze duration*); (iii) a duração total da fixação (*total fixation duration*) e (iv) a contagem das fixações (*fixation count*).

Durante a leitura, os alunos responderam às questões relativas à compreensão da leitura através do teclado do computador.

No fim, como compensação pela participação, cada participante recebeu um cupão de supermercado com valor equivalente a cinco euros.

3.6. Análise estatística

No tratamento estatístico dos dados, foi usado o programa *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 27.0 para Windows. Para investigar o efeito da intervenção pedagógica no desenvolvimento gramatical dos alunos (primeira questão da investigação), computou-se uma análise de variância (ANOVA) de medidas repetidas, uma vez que foi feita uma comparação (realce do *input* vs. *input* enriquecido) intersujeitos (*between subjects*) e uma comparação (pré-teste/ pós-teste) intrassujeitos (*within subjects*). Na computação da ANOVA, o *SPSS* fornece a medida η^2 parcial (η_p^2), por isso, usou-se esta medida para interpretar o tamanho do efeito, sendo que um valor igual ou superior a .01, .06, e .14 foi considerado pequeno, médio e grande, respetivamente (Larson-Hall, 2010).

Em relação às segunda e terceira questões da investigação, optou-se pela utilização do teste *t* para amostras independentes (*t test for independent samples*), uma vez que se pretendia investigar se as médias de dois grupos (ou condições) eram ou não significativamente diferentes (Maroco, 2003; Martins, 2011). Como para este teste o *SPSS* não fornece qualquer medida relativa à magnitude do efeito (tamanho do efeito), calculou-se o valor *D* de Cohen, sendo que

que um valor maior do que .2, .5 e .8 foi considerado um tamanho do efeito pequeno, médio e grande, respetivamente (Cohen, 1988).

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1 Impacto do realce do *input* vs. *input* enriquecido na aprendizagem, isto é, no desenvolvimento gramatical (forma) de alunos chineses de PLE

A tabela 1 mostra os resultados da estatística descritiva relativamente ao efeito do realce do *input* vs. *input* enriquecido no desenvolvimento gramatical dos alunos. Nos dois grupos, a média foi mais elevada no pós-teste (grupo do realce no *input*: pré-teste $M = 6.83$ vs. pós-teste $M = 8.06$; grupo do *input* enriquecido: pré-teste $M = 7.78$ vs. pós-teste $M = 8.83$). Os resultados da estatística inferencial (tabela 2) revelaram que, nos dois grupos (realce do *input* vs. *input* enriquecido) houve um aumento na correção gramatical do pós-teste, uma vez que foi atingida significância estatística, $F(34) = 12.398$, $p = .001$. Não foi identificado um impacto significativo na interação entre as duas variáveis, ou seja, no pós-teste, não houve diferenças entre os alunos do grupo do realce do *input* e os alunos que não foram expostos ao realce do *input*. Os resultados parecem sugerir que a tarefa de leitura teve um efeito positivo na aprendizagem, independentemente da forma como o material foi apresentado. Estes resultados comprovaram, apenas, parcialmente a hipótese formulada neste trabalho, na medida em que o impacto positivo no desenvolvimento da interlíngua dos alunos se verificou nas duas condições (realce do *input* vs. *input* enriquecido) e não apenas no grupo que recebeu *input* destacado. De facto, esperava-se que o destaque visual do *input* tornasse a estrutura alvo mais saliente e que, por isso, o desempenho gramatical dos alunos no pós-teste fosse positivamente afetado nesse grupo. Os resultados obtidos confirmaram esta premissa, mas no grupo do *input* enriquecido esse efeito foi também sentido, pois, na realização do pós-teste, houve também uma melhoria na correção dos alunos que tinham recebido *input* com vários exemplos da estrutura alvo, porém, sem qualquer realce visual (grupo do *input* enriquecido). Estes resultados podem estar relacionados com a familiaridade e o conhecimento explícito prévio da estrutura alvo (presente do conjuntivo em três contextos de uso), uma vez que, como foi referido, esta forma gramatical é considerada problemática na aquisição de alunos chineses de PLE e, partindo deste pressuposto, nas aulas, muitos professores dedicam tempo e fornecem explicações explícitas consideráveis em relação a este item linguístico. Assim, considera-se que os alunos poderiam já estar suficientemente familiarizados com a estrutura alvo, não necessitando, por isso, de receber *input* destacado. Estes dados parecem indicar que, nestes casos, tornar o *input* saliente através de efeitos visuais não parece ser vantajoso; pelo contrário a exposição a várias ocorrências da estrutura no *input* é igualmente benéfica para a aprendizagem da língua, podendo, portanto, optar-se pelo uso de uma técnica mais implícita de FF, ou seja, *input* enriquecido. A análise dos resultados das medidas de rastreamento ocular (terceira questão da investigação) relativa às diferenças entre os dois grupos no que respeita ao *noticing*, isto é, em relação à atenção, permitirá esclarecer e aprofundar esta questão, uma vez que, ao nível da correção gramatical, não foram detetadas diferenças nas duas condições.

Tabela 1

Resultados da estatística descritiva do pré-teste/ pós-teste

	REALCE DO <i>INPUT</i> (n = 18)				<i>INPUT</i> ENRIQUECIDO (n = 18)			
	M (DP)	Erro Pad.	95% IC Inferior	Superior	M (DP)	Erro Pad.	95% IC Inferior	Superior
Pré-teste	6.83 (2.79)	.649	5.52	8.15	7.78 (2.71)	.649	6.46	9.10
Pós-teste	8.06 (2.46)	.529	6.98	9.13	8.83 (2.01)	.529	7.76	9.91

Nota: M = média; DP = desvio padrão; Erro Pad.= erro padrão; IC = intervalo de confiança

Tabela 2

Resultados da ANOVA para medidas repetidas relativa aos ganhos na comparação pré-teste/ pós-teste nos dois grupos

	F(df)	p	Tamanho do efeito (η^2)	Poder obs.
Tempo	12.398(1,34)	.001***	.267	.928
Grupo	1.243 (1,34)	.273	.035	.192
Tempo x Grupo	.066(1,34)	.798	.002	.057

Nota: *p = ou <.05, **p = ou <.01, ***p = ou <.001

4.2 Impacto do realce do *input* vs. *input* enriquecido na compreensão da leitura (significado) de alunos chineses de PLE

Nas tabelas 3 e 4, apresentam-se, respetivamente, a estatística descritiva e inferencial do impacto do realce do *input* vs. *input* enriquecido na compreensão da leitura dos alunos. Confirmando a hipótese formulada, não foram identificadas diferenças na compreensão da leitura dos dois grupos (realce do *input* vs. *input* enriquecido) ($t(34) = -.134, p = .895$).

Tabela 3

Resultados da estatística descritiva ao nível da compreensão da leitura

	REALCE DO <i>INPUT</i> (n = 18)				<i>INPUT</i> ENRIQUECIDO (n = 18)			
	M (DP)	Erro Pad.	95% IC Inferior	Superior	M (DP)	Erro Pad.	95% IC Inferior	Superior
Compreensão da leitura	4.50 (1.10)	.26	3.95	5.05	4.56 (1.38)	.33	3.87	5.24

Tabela 4

Resultados do teste-t para amostras independentes respeitante à compreensão da leitura

	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	Tamanho do efeito (<i>Cohen's d</i>)
Compreensão da leitura	-.134(34)	.895	.04

4.3 Impacto do realce do *input* vs. *input* enriquecido na atenção, isto é, no *noticing*

Na tabela 5, apresentam-se os resultados da estatística descritiva relativa às medidas de rastreamento ocular (*eye tracking*). No grupo do *input* enriquecido, a média foi mais alta nas quatro medidas de rastreamento ocular do que no grupo do realce do *input*. Relativamente à estatística inferencial, o resultado do teste-t para amostras independentes (tabela 6) mostra que a duração da primeira fixação atingiu significância estatística ($t(34) = 3.430, p < .01, d = 1.14$). Quanto à medida da duração do olhar, embora o resultado não tenha sido significativo ($t(34) = 2.026, p = .051$), o tamanho do efeito foi médio ($d = .68$). Na literatura, a duração da primeira fixação e a duração do olhar são caracterizadas como medidas de primeira leitura que refletem estágios iniciais de processamento cognitivo, relacionam-se com processos mais automáticos, como a identificação e reconhecimento de palavras durante a leitura, ou seja, a ativação lexical; pelo contrário, a duração total da fixação é considerada como uma medida de segunda leitura que denota um processo de reanálise, implicando, por isso, um processamento mais controlado e consciente (Conklin & Pellicer-Sánchez, 2016; Conklin et al., 2018; Forster, 2017; Godfroid, 2020; Holmqvist et al., 2011; Luegi, 2006; Luegi et al., 2009; Rayner et al., 1989; Staub & Rayner, 2007). Como foi definido no ponto 2.1 deste texto, a duração total da fixação integra a soma da duração de todas as fixações feitas, inclui, portanto, releituras e regressões. Sendo associada a processos posteriores de processamento (como a integração de informação), esta medida indicia maior esforço cognitivo e dificuldades no processamento (Clifton et al. 2007; Conklin & Pellicer-Sánchez, 2016; Forster, 2017; Luegi et al. 2009). Ora, os resultados reportados neste trabalho evidenciam que, numa medida de primeira leitura (duração da primeira fixação), houve uma leitura mais demorada (mais atenção) no grupo do *input* enriquecido (*input* enriquecido: $M = 295.67$; realce do *input*: $M = 260.14$), refletindo processos iniciais de análise lexical e estrutural. Estes resultados divergem da hipótese formulada inicialmente, pois previa-se que a exposição a *input* realçado iria direcionar a atenção dos alunos relativamente à estrutura alvo. De facto, esperava-se que o realce visual resultasse num maior processamento, isto é, que os alunos demorassem mais tempo a olhar para a estrutura destacada. Porém, estes resultados contrariam esta expectativa, uma vez que, no grupo do *input* enriquecido, a duração da primeira fixação foi mais demorada, ou seja, houve um processamento mais profundo. Esta questão é muito pertinente e poderá relacionar-se com o reconhecimento da estrutura alvo. Como foi referido, a estrutura analisada (presente do conjuntivo em três contextos específicos) já tinha sido sujeita a instrução explícita, o que poderá ter contribuído para estes resultados. O realce do *input*, devido às suas características intrínsecas (cor e negrito, ou seja, propriedades relacionadas com a forma, designadas como propriedades *bottom-up*) (Forster, 2017), poderá ter atraído a atenção inicial em direção à forma alvo, acelerando o processo de reconhecimento da estrutura e possibilitando a libertação de recursos atencionais, dado que a primeira fixação na área de interesse foi menos demorada; pelo contrário, o *input* enriquecido, sendo um tipo de FF mais implícito, poderá ter resultado na necessidade de um maior processamento, uma vez que os alunos passaram mais tempo na

primeira fixação da área de interesse. Assim, o realce do *input* poderá ter aliviado o esforço cognitivo e permitido um reconhecimento e processamento mais imediato e menos demorado da estrutura alvo, todavia, na condição do *input* enriquecido, a estrutura foi igualmente reconhecida, mas esse reconhecimento implicou maior esforço cognitivo e um processamento mais profundo. Nesta perspectiva, maior abundância/ mais frequência de determinados itens sem qualquer realce visual (*input* enriquecido) terá aumentado o *noticing*, isto é, promoveu o foco da atenção dos alunos na forma, uma vez que, ao contrário da premissa inicial, a duração da primeira fixação foi significativamente mais demorada. Contrariando a hipótese colocada neste estudo, a saliência da estrutura alvo no *input* através de efeitos visuais não facilitou o *noticing* dos alunos no uso do presente do conjuntivo nos três contextos específicos, dado que a média de todas as medidas (duração da primeira fixação, duração do olhar, duração total da fixação e contagem das fixações) foi mais baixa no grupo do realce do *input*. A pertinência do realce visual da forma não terá sido demonstrada, provavelmente porque os alunos tinham já um determinado nível de conhecimento explícito da estrutura alvo; eventualmente com itens linguísticos, cuja aprendizagem explícita não tenha sido ainda tão trabalhada, o realce do *input* poderá, de facto, facilitar a atenção, resultando num processamento mais profundo.

Uma segunda explicação para estes resultados poderá relacionar-se com a possibilidade de processamento parafoveal pelos leitores do grupo do realce do *input*. Hoje sabe-se que o processamento cognitivo poderá não corresponder de forma totalmente imediata ao tempo de fixação de uma palavra ou área de interesse (Forster, 2017; Godfroid, 2020; Irwin, 2004; Luegi, 2006; Luegi et al., 2009; Rayner et al., 1989). Na leitura, o campo visual integra três regiões (foveal, parafoveal e periférica), porém, a extração da informação é feita apenas numa porção do campo de visão, a zona (ou janela) perceptiva (*perceptual span*), que inclui as regiões foveal e parafoveal. A região foveal (com um ângulo de visão de cerca de dois graus) é caracterizada pela alta acuidade visual e sensibilidade à cor (Godfroid, 2020); a região parafoveal (estendendo-se cinco graus à volta do ponto de fixação), possibilita o pré-processamento da informação (Fonseca & Maia, 2022; Godfroid, 2013), mas não tem a mesma nitidez do que a região foveal. “Nas fixações, a informação visual é analisada com foco na região foveal” (Forster, 2013, p. 79) e estas relacionam-se com o foco da atenção visual (Forster, 2013, 2017).

Em línguas, como o inglês, por exemplo, com orientação da escrita da esquerda para a direita, a zona perceptiva (regiões foveal e parafoveal) corresponde a cerca de 3-4 espaços de letra à esquerda da fixação e a cerca de 14-15 espaços de letra à direita da fixação (Godfroid, 2020; Forster, 2017; Luegi, 2006; Luegi et al., 2009; Rayner, 1998; 2009; Rayner et al., 1989). Considerando os resultados obtidos neste trabalho, no grupo experimental (realce do *input*), os alunos poderão ter feito o processamento da informação que estava na região parafoveal, o que significa que não estavam a olhar diretamente para o *input*. Como o processamento parafoveal fornece a informação antes da fixação, terá havido uma “dissociação entre o *locus* do processamento cognitivo e o *locus* de fixação” (Forster, 2017, p. 624). O realce do *input* poderá, assim, ter fornecido uma pista visual antes da fixação na área de interesse, facilitando o processamento parafoveal. Tendo em conta a pertinência do uso do realce do *input* vs. *input* enriquecido na instrução de segundas línguas, e dado que não foi encontrado qualquer trabalho anterior relativo à aplicação do rastreamento ocular no *noticing* e na aprendizagem de PLE por alunos chineses, espera-se que investigação futura possa ajudar a compreender as questões suscitadas neste estudo, trazendo novos contributos à área da Linguística Aplicada em Português.

Tabela 5Resultados da estatística descritiva relativamente às medidas de rastreamento ocular (*eye tracking*)

	REALCE DO <i>INPUT</i> (n = 18)				<i>INPUT</i> ENRIQUECIDO (n = 18)			
	M (DP)	Erro Pad.	95% IC Inferior	Superior	M (DP)	Erro Pad.	95% IC Inferior	Superior
DPF (ms) (<i>first fixation duration</i>)	260.14 (32.78)	7.73	243.84	276.44	295.67 (29.27)	6.90	281.11	310.22
DO (ms) (<i>gaze duration</i>)	1041.61 (205.57)	48.45	939.38	1143.84	1170.46 (174.79)	41.20	1083.54	1257.38
DTF (ms) (<i>total fixation duration</i>)	1353.63 (342.23)	80.66	1183.44	1523.82	1438.71 (339.86)	80.11	1269.70	1607.72
CF (<i>fixation count</i>)	5.33 (1.05)	.25	4.80	5.85	5.36 (1.13)	.27	4.80	5.92

Nota: DPF = duração da primeira fixação; DO = duração do olhar; DTF = duração total da fixação; CF = contagem das fixações; M = média; DP = desvio padrão; Erro Pad.= erro padrão; IC = intervalo de confiança; ms = milissegundos.

Tabela 6Resultados dos testes-t para amostras independentes relativos às medidas de rastreamento ocular (*eye tracking*)

	t(df)	p	Tamanho do efeito (Cohen's d)
DPF (<i>first fixation duration</i>)	3.430(34)	.002**	1.14
DO (<i>gaze duration</i>)	2.026(34)	.051	.68
DTF (<i>total fixation duration</i>)	.748(34)	.459	.25
CF (<i>fixation count</i>)	.087(34)	.931	.03

Nota: *p = ou <.05, **p = ou <.01, ***p = ou <.001

Nota: DPF = duração da primeira fixação; DO = duração do olhar; DTF = duração total da fixação; CF = contagem das fixações.

5. Considerações finais

Neste trabalho, investigou-se o efeito do realce do *input vs. input* enriquecido na aprendizagem da língua e no *noticing*, ou seja, na atenção focal durante a leitura por alunos chineses de PLE. Usando um delineamento experimental pré-teste/ pós-teste e com recurso à metodologia de rastreamento ocular (*eye tracking*), os resultados deste estudo permitem concluir que as duas técnicas de FF (realce do *input* e *input* enriquecido) são opções pedagógicas válidas, pois possibilitam, igualmente, o desenvolvimento da interlíngua dos alunos, sendo que a técnica mais implícita, isto é, o *input* enriquecido, facilita o *noticing* e o processamento da atenção dos alunos em relação à estrutura alvo. Nesta perspetiva, a hipótese do realce do *input* de Sharwood Smith (1991; 1993) não foi confirmada pelos resultados deste trabalho, pois a saliência visual do *input* não promoveu um olhar mais demorado na forma destacada; o processamento mais profundo foi antes detetado na condição sem realce. Na interpretação e discussão dos resultados, considerou-se que a aprendizagem explícita prévia da estrutura alvo poderá ser um fator que influencia o *noticing* e a alocação da atenção dos alunos: um determinado nível de conhecimento explícito poderá atenuar o potencial efeito benéfico do realce do *input*, uma vez que os alunos poderão identificar facilmente a estrutura sem necessidade de um processamento

mais profundo; neste caso, esta técnica de FF parece ser redundante, aconselhando-se, por isso, o uso de *input* enriquecido, que sendo uma técnica mais implícita, parece ter um impacto igualmente positivo no desenvolvimento gramatical dos alunos, facilitando, ao mesmo tempo, a atenção em relação à forma. Foi, ainda, considerado que o realce do *input* poderá ter potenciado um processamento parafoveal; isto é, os leitores deste grupo poderão ter processado a informação antes da fixação do olhar.

Este estudo teve, naturalmente, limitações, das quais se destaca o tamanho da amostra e a heterogeneidade no nível da proficiência (que se justifica pela dificuldade no recrutamento de informantes). Tendo em conta que, na literatura, não foi encontrado outro trabalho anterior nesta área relativo à aprendizagem do PLE, espera-se que estudos futuros possam investigar se há diferenças entre estas duas técnicas de FF com itens gramaticais sem conhecimento explícito prévio por parte dos alunos. Será também premente analisar estas condições do *input* (que são consideradas mais implícitas) em relação a outras, nomeadamente, formas mais explícitas, como por exemplo, a explicação metalinguística. A replicação deste estudo com um público diferente (por exemplo, alunos europeus de PLE) poderá, igualmente, ser pertinente, pois permitirá uma análise comparativa dos resultados.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Universidade de Macau (bolsa de investigação SRG2020-00025-FAH).

A autora agradece (i) a José Pascoal, por ter facultado o acesso ao *Teste de Diagnóstico de Português Europeu para Falantes de Outras Línguas*, possibilitando, assim, a sua aplicação; (ii) aos editores e a dois avaliadores anónimos, pela leitura atenta e comentários/ sugestões dados para melhorar a versão final deste texto.

Referências

- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2018). Basic terminology of eye-tracking research. *Applied Linguistics Papers* 25(2), 123-132.
- Barreto, A. M. (2012). Eye tracking como método de investigação aplicado às ciências da comunicação. *Revista Comunicando* 1(1), 168-186.
- Chung, Y. & Révész, A. (2021). Investigating the effect of textual enhancement in post-reading tasks on grammatical development by child language learners. *Language Teaching Research*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/13621688211005068>
- Clifton, C., Staub, A. & Rayner, K. (2007). Eye movements in reading words and sentences. Em R. Von Gompel (ed.), *Eye movements: A window on mind and brain*. (pp. 341-372). Elsevier.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2ⁿ edition)*. Erlbaum.
- Conklin, K., Pellicer-Sánchez, A. (2016). Using eye-tracking in applied linguistics and second language research. *Second Language Research* 32(3), 453-467. <https://doi.org/10.1177/0267658316637401>
- Conklin, K., Pellicer-Sánchez, A. & Carrol, G. (2018). *Eye-tracking a guide for applied linguistics research*. Cambridge University Press.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.

- Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova gramática do português contemporâneo*. Edições João Sá da Costa.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: theory and practice*. Cambridge University Press.
- Fonseca, A. A. & Maia, M. (2022). Na trilha do processamento da linguagem: o uso de rastreadores oculares na análise de dados linguísticos. Em C. Oliveira, & T. Sá (eds.), *Métodos Experimentais em Psicolinguística* (pp. 55-74). Pá de Palavra.
- Forster, R. (2013). *Aspectos do processamento de orações relativas: antecipação de referentes e integração da informação contextual*. Tese de doutorado (não publicada), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Forster, R. (2017). Aspectos da utilização do restreamento ocular na pesquisa psicolinguística, *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* 33(2), 609-644.
<https://doi.org/10.1590/0102-445095461720767529>
- Gilabert, R., Manchón, R. & Vasylets, O. (2016). Mode in theoretical and empirical TBLT research: advancing research agendas. *ARAL - Annual Review of Applied Linguistics* 36, 117-135. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000112>
- Godfroid, A. (2013). Eye tracking. Em P. Robinson (ed.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* (pp. 234-236). Routledge.
- Godfroid, A. (2019). Investigating instructed second language acquisition using L2 learners' eye-tracking data. Em R. P. Leow (ed.), *The Routledge handbook of second language research in classroom learning* (pp. 44-57). Routledge.
- Godfroid, A. (2020). *Eye tracking in second language acquisition and bilingualism: A research synthesis and methodological guide*. Routledge.
- Godfroid, A., Boers, F. & Housen, A. (2013). Gauging the role of attention in incidental L2 vocabulary acquisition by means of eye-tracking. *Studies in Second Language Acquisition* 35, 483-517. <https://doi.org/10.1017/S0272263113000119>
- Han, Z. (2013). Input enhancement. Em P. Robinson (ed.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* (pp. 234-236). Routledge.
- Han, Z., Park, E.S. & Combs, C. (2008). Textual enhancement of input: issues and possibilities. *Applied Linguistics* 29(4), 597-618. <https://doi.org/10.1093/applin/amn010>
- Holmqvist, K., Nyström, M., Andersson, R., Dewhurst, R. (...) & Van de Weijer, J. (2011). *Eye tracking: A comprehensive guide to methods and measures*. Oxford University Press.
- Indrarathne, B. & Kormos, J. (2017). Attentional processing of input in explicit and implicit conditions. *Studies in Second Language Acquisition* 39, 401-430.
<https://doi.org/10.1017/S027226311600019X>
- Irwin, D. E. (2004). Fixation location and fixation duration as indices of cognitive processing. Em J. Henderson & F. Ferreira (eds.), *The interface language, vision and action: eye movements and the visual world* (pp. 105-133). Routledge.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 541-577.
<https://doi.org/10.1017/S0272263102004023>

- Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B. & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. Em R. Schmidt, (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 183-216). University of Hawai'i.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1976). Eye fixations and cognitive processes. *Cognitive Psychology* 8, 441-480.
- Kuzka, R. & Pascoal, J. (2016). *Passaporte para portugueses 2*. LIDEL.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Routledge.
- Lee, S. K. (2007). Effects of textual enhancement and topic familiarity on Korean EFL students' Reading comprehension and learning of passive form. *Language Learning* 57(1), 87-118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00400.x>
- Lee, S. K. & Huang, H.T. (2008). Visual input enhancement and grammar learning: A meta-analytic review. *Studies in Second Language Acquisition* 30, 307-331. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080479>
- Leow, R. P. (2009). Modifying the L2 reading text for improved comprehension and acquisition: does it work?. Em Z. Han & N. J. Anderson (eds.), *Second language reading research and instruction* (pp. 83-100). The University of Michigan Press.
- Leow, R. P. (2013). Attention in SLA. Em P. Robinson (ed.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* (pp. 41-45). Routledge.
- Leow, R. P. (2015). *Explicit learning in the L2 classroom*. Routledge.
- Leow, R. P., Takako, E., Nuevo, A. M. & Tsai, Y. (2003). The roles of textual enhancement and type of linguistic item in adult L2 learners' comprehension and intake. *Applied Language Learning* 13(2), 1-16.
- Loewen, S. (2011). Focus on form. Em E. Hinkel (ed.), *Handbook of second language teaching and learning: volume 2* (pp.576-592). Taylor & Francis Group.
- Loewen, S. (2015). *Introduction to instructed second language acquisition*. Routledge.
- Loewen, S. & Plonsky, L. (2016). *An A-Z of applied linguistics research methods*. Palgrave.
- Loewen, S. & Inceoglu, S. (2016). The effectiveness of visual input enhancement on the noticing and L2 development of the Spanish past tense. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6(1), 89-110. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.1.5>
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching. Em K. de Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). John Benjamins.
- Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). Focus on form: theory, research and practice. Em C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge University Press.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Willey Blackwell.
- Luegi, P. (2006). *O registo do movimento dos olhos durante a leitura de textos*. Tese de Mestrado (não publicada). Universidade de Lisboa.
- Luegi, P., Costa, M. A. & Faria, I.H. (2009). Analisando os comportamentos oculares durante a leitura, *Revista Linguística* 5(1), 1-24.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Edições Sílabo.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise quantitativos com recurso ao IBM SPSS – saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilíbrios Edições.

- Marques, R. (2021). Modo. Em E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (org.), *Gramática do português, vol. I* (pp. 673-693). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. & Faria, I. H. (1989). *Gramática da língua portuguesa*. Caminho.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms*. Routledge.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Pellicer-Sánchez, A. (2016). Incidental L2 vocabulary acquisition from and while reading. *Studies in Second Language Acquisition* 38, 97-130. <https://doi.org/10.1017/S0272263115000224>
- Pascoal, J. (em preparação). *Teste de Diagnóstico de Português Europeu para Falantes de Outras Línguas*.
- Philp, J. (2013). Noticing hypothesis. Em P. Robinson (ed.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* (pp. 464-467). Routledge.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin* 124(3), 372-422. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>
- Rayner, K. (2009). The 35th Sir Frederick Bartlett Lecture: Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 62(8), 1457-1506. <https://doi.org/10.1080/17470210902816461>
- Rayner, K. & Pollatsek, A. (2006). Eye-movement control in reading. Em M. J. Traxler & M. A. Gernsbacher (eds.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 613-657) Elsevier.
- Rayner, K., Sereno, S.C., Morris, R. K., Schmauder, A. R. & Clifton Jr., C. (1989). Eye movements and on-line language comprehension processes. *Language and Cognitive Processes* 4(3/4), 21-49. <https://doi.org/10.1080/01690968908406362>
- Reichle, E. D., Pollatsek, A. & Rayner, K. (2006). E-Z reader: a cognitive-control, serial-attention model of eye-movement behavior during reading. *Cognitive System Research* 7, 4-22. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2005.07.002>
- Reinders, H. & Ellis, R. (2009). The effects of two types of input on intake and the acquisition of implicit and explicit knowledge. Em R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, H. Reinders, (...) & J. Philp (eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 281-302). Multilingual Matters.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the “noticing” hypothesis. *Language Learning* 45(2), 283-331. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00441.x>
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. Em C. J. Doughty & M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 631-678). Blackwell Publishing.
- Robinson, P., Mackey, A., Gass, S. M. & Schmidt, R. (2012). Attention and awareness in second language acquisition, Em S. M. Gass & A. Mackey (eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 247-267). Taylor & Francis.
- Santos, S. (2018a). A competência oral: uma abordagem por tarefas. *Domínios de Linguagem*, 12(2), 1000-1020. <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-11>
- Santos, S. (2018b). Effects of task complexity on the oral production of Chinese learners of Portuguese as a foreign language. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1), 49-62. <https://doi.org/10.22599/jesla.40>
- Santos, S. (2021). Complexidade linguística e correção no desempenho oral de uma tarefa argumentativa. *Moderna Sprak*, 115(1), 37-55. <https://doi.org/10.58221/mosp.v115i1.6892>
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206-226. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>

- Schmidt, R. (2001). Attention. Em P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (2012). Attention, awareness, and individual differences in language learning. Em W. M. Chan, K. N. Chin, S. Bhatt & I. Walker (eds.), *Perspectives on individual characteristics and foreign language education* (pp. 27-50). De Gruyter.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2), 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research* 7(2), 118-132. <https://doi.org/10.1177/026765839100700204>
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15(2), 165-179. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011943>
- Simard, D. (2009). Differential effects of textual enhancement formats on intake. *System* 37, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.06.005>
- Staub, A. & Rayner, K. (2007). Eye movements and online comprehension processes. Em M. G. Gaskell (ed.), *The Oxford handbook of psycholinguistics* (pp. 327-342). Oxford University Press.
- Tomlin, R. & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 16(2), 183-203. <https://doi.org/10.1017/S0272263100012870>
- Williams, J. (2005). Form-focused instruction. Em E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 671-692). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Winke, P. M. (2013). The effects of input enhancement on grammar learning and comprehension: a modified replication of Lee (2007) with eye-movement. *Studies in Second Language Acquisition* 35, 323-352. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000903>
- Wong, W. (2003). Textual enhancement and simplified input: effects on L2 comprehension and acquisition of non-meaningful grammatical form. *Applied Language Learning* 13(2), 17-45.

Apêndice 1

Participante número: _____

PRÉ-TESTE

Instrução: Algumas das seguintes frases têm problemas. Leia cada uma das frases com atenção. Corrija os problemas que encontrar. Se a frase não necessitar de correção, assinale com um ✓ na caixa.

1. Espero que tudo está a correr bem por aí.	<input type="checkbox"/> sem correção
2. Andei à procura durante muito tempo e finalmente encontrei uma casa.	<input type="checkbox"/> sem correção
3. Receio que os turistas não gostam deste museu.	<input type="checkbox"/> sem correção
4. A Joana escreveu uma mensagem durante o namorado.	<input type="checkbox"/> sem correção
5. Se calhar, amanhã, recebemos uma encomenda.	<input type="checkbox"/> sem correção
6. Duvido que a Paula tenhas tempo hoje.	<input type="checkbox"/> sem correção
7. Embora a Rita está doente, vai participar na competição.	<input type="checkbox"/> sem correção
8. Talvez eu fazer uma festa de aniversário naquele restaurante.	<input type="checkbox"/> sem correção
9. Ontem, eu e o João fui à piscina municipal.	<input type="checkbox"/> sem correção
10. Quero que os alunos escrevem um texto criativo.	<input type="checkbox"/> sem correção
11. Prefiro que me telefonas à noite.	<input type="checkbox"/> sem correção
12. Os vestidos azul são os mais bonitos.	<input type="checkbox"/> sem correção
13. Na semana passada, irei ao cinema com o Pedro.	<input type="checkbox"/> sem correção
14. O problema foi resolvido na reunião.	<input type="checkbox"/> sem correção
15. Espero que o comboio chega a horas!	<input type="checkbox"/> sem correção
16. Peça-lhe que apresenta o relatório dentro do prazo.	<input type="checkbox"/> sem correção
17. Lamento que ela não vai para casa tão cedo!	<input type="checkbox"/> sem correção

Participante número: _____

PÓS-TESTE

Instrução: Algumas das seguintes frases têm problemas. Leia cada uma das frases com atenção. Corrija os problemas que encontrar. Se a frase não necessitar de correção, assinale com um ✓ na caixa.

1. Lamento que o Rui está no hospital.	<input type="checkbox"/> sem correção
2. Se calhar, a Maria conhece esta zona da cidade.	<input type="checkbox"/> sem correção
3. Licenciiei-me por Estudos Portugueses.	<input type="checkbox"/> sem correção
4. Talvez eu encomendar comida para o jantar.	<input type="checkbox"/> sem correção
5. Esperamos que a Ana tem tempo livre amanhã.	<input type="checkbox"/> sem correção
6. Prefiro que os alunos trabalham em grupo.	<input type="checkbox"/> sem correção
7. No ano passado, eles visitarão aquele monumento.	<input type="checkbox"/> sem correção
8. Ela comprou um vestido bonita.	<input type="checkbox"/> sem correção
9. Quero que o Pedro participa no concurso.	<input type="checkbox"/> sem correção
10. Embora é tarde, vou ficar mais algum tempo.	<input type="checkbox"/> sem correção
11. Os candidatos foram todos seleccionados.	<input type="checkbox"/> sem correção
12. Anteontem a Maria e eu fui à biblioteca.	<input type="checkbox"/> sem correção
13. Peço-lhe que não come nada na biblioteca.	<input type="checkbox"/> sem correção
14. O jantar ficou muito saboroso.	<input type="checkbox"/> sem correção
15. Receio que o hotel está cheio.	<input type="checkbox"/> sem correção
16. Duvido que o voo é cancelado.	<input type="checkbox"/> sem correção
17. Espero que a viagem corre bem.	<input type="checkbox"/> sem correção