

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA: ESTUDOS LINGUÍSTICOS,
LITERÁRIOS E MIDIÁTICOS

Rafael Tatsch Jacóbsen

A PRÁTICA *READING* E *LISTENING* NA AQUISIÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA E
NA PROFICIÊNCIA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Santa Cruz do Sul

2022

Rafael Tatsch Jacóbsen

**A PRÁTICA *READING* E *LISTENING* NA AQUISIÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA E
NA PROFICIÊNCIA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Gabriel

Santa Cruz do Sul

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Jacóbsen, Rafael

A PRÁTICA READING E LISTENING NA AQUISIÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA E
NA PROFICIÊNCIA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL / Rafael
Jacóbsen. – 2022.

243 f. : il. ; 28 cm.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do
Sul, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Rosângela Gabriel.

1. Inglês como língua adicional. 2. Simultaneous reading and
listening. 3. Aquisição léxico-semântica. 4. Leitura e audição
simultâneas. 5. Leitura somente. I. Gabriel, Rosângela. II.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rafael Tatsch Jacóbsen

**A PRÁTICA *READING* E *LISTENING* NA AQUISIÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA E
NA PROFICIÊNCIA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Profa. Dra. Rosângela Gabriel

Professora orientadora - UNISC

Profa. Dr^a Janaina Weissheimer

Professora examinadora - UFRN

Profa. Dr^a. Lilian Christine Hübner

Professora examinadora - PUCRS

Prof. Dr. Carlos René Ayres

Professor examinador - UNISC

Profa. Dr^a Sabine Amaral Martins Townsend

Professora examinadora - UNISC

Santa Cruz do Sul

2022

Dedico esta tese à minha esposa, Daiana, por todo o amor e companheirismo; ao nosso filho, Théo, que nasceu junto com este trabalho, à minha mãe, Dione (in memoriam), por todo amor e ensinamentos que ecoarão por toda minha eternidade. Aos meus irmãos, pela cumplicidade e amizade de toda a vida. Ao meu pai, que do seu jeito, sei que me amou e que tinha muito orgulho de mim. À Tia Nilva, por todas as orações e torcida por mim. À Tia Cati, à Tia Neida e à Tia Nida, por todo o amor e carinho.

Dedico, também, ao colega Rodrigo Bartz, que tanto sonhou em cursar um Doutorado em Letras e não teve tempo de vida para chegar ao final. No Paraíso, querido Rodrigo, não são necessários títulos, mas, dentre outras coisas, bondade, fraternidade e amor. Esta tese também é para ti, querido colega!

AGRADECIMENTOS

Os anos 2020 e 2021 foram tempos de muito desespero, medo, dores, perdas, incertezas e, portanto, agradeço, primeiramente, a Deus, por nem eu e nem minha família termos contraído COVID19 e por termos podido tomar todas as doses de vacinas oferecidas pela ciência. Agradeço a Deus pela dádiva da vida e por poder ter um recomeço a cada dia, uma nova oportunidade de aprender e de evoluir a cada amanhecer.

Aos alunos do FISK – CENTRO DE ENSINO de Cachoeira do Sul – RS, participantes desta pesquisa, sem os quais este trabalho não existiria. Meu muito obrigado pela disponibilidade! Vocês foram simplesmente muito dedicados e maravilhosos! À equipe do FISK – CENTRO DE ENSINO de Cachoeira do Sul – RS pelo profissionalismo, pelo apoio e pelo compartilhamento de conhecimentos, tão importante em minha caminhada. Em especial, à Luiza Gressler e à Márcia Moreno, por toda a ajuda nas aplicações desta tese. Meu muito obrigado!

Agradeço à banca de qualificação desta tese: Professoras Rosângela Gabriel, Lilian Christine Hübner, Sabine Townsend e Adriana Riess. Seus apontamentos foram preciosos para o direcionamento e evolução desta tese.

À minha magnífica orientadora, Profa. Dra. Rosângela Gabriel, pelos ensinamentos e inspirações, desde 2002, ao longo de minha graduação, do mestrado e até agora, no Doutorado em Letras. Muito obrigado pela paciência e incentivo de sempre! Obrigado por me inspirar a melhorar sempre e por ter me guiado desde o início até esta fase tão desafiadora que é o ano final do doutorado e por ter me ensinado tanto em todos os sentidos. Minha tese cresceu muito a partir do seu olhar! Conhecer a senhora nesta existência tem sido de grande evolução pessoal, profissional e acadêmica para mim! Minha eterna gratidão!

Ao meu amado filho, Théo, que nasceu durante este doutorado, juntamente com esta tese. Cada pensamento sobre aquisição da linguagem teve o Théo como exemplo e é uma dádiva vê-lo adquirir as palavras em português e em inglês e ver o quanto ele se diverte ao aprender!

À amiga Regina Buss, pelo esmero e cuidado com a parte formal de apresentação da tese e pela disponibilidade de sempre, desde o mestrado.

À minha amada mãe, Dione Maria Tatsch Jacóbsen (*in memoriam*) e ao meu pai, Antônio Carlos de Melo Jacóbsen (*in memoriam*), pelo dom da vida! Mãe, cada manhã ou noite de leituras e estudos lembro de ti, da tua garra e coragem e do teu exemplo de integridade e esforço! O amor e apoio de minha mãe me deram forças para nunca desistir de meus sonhos e continuar trilhando o caminho do saber e da felicidade, apesar dos percalços. À minha mãe, dedico meu gosto pela leitura, pois sempre me presenteava com muitos livros e eles eram, e continuam sendo, verdadeiros tesouros para mim.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estudos - Modalidade CAPES/Prosuc II e aos professores do PPGL em Letras Unisc por todos os conhecimentos compartilhados e pelas aulas maravilhosas! Às secretárias do PPGL, Luana e Luísa, pelo apoio de sempre!

Aos colegas do PPGL, Débora, Kadine, Aline, Alan Ricardo, Jaqueline, Rodrigo (*in memoriam*), Bianca, José Arlei e Jaimeson, pelo companheirismo, dicas, trocas, brincadeiras e partilhas! Compartilhar este momento da minha vida com vocês foi muito especial! Ao grupo de pesquisa Linguagem e Cognição por toda a parceria nas monitorias dos congressos e seminários *online* durante o período de pandemia!

Agradeço à banca de defesa desta tese, Profa. Dra. Rosângela Gabriel (orientadora), Profa. Dr^a Janaina Weissheimer, Profa. Dr^a. Lilian Christine Hübner, Prof. Dr. Carlos René Ayres e Profa. Dr^a Sabrine Amaral Martins Townsend por terem aceito ler e melhorar este trabalho.

Em especial, meu agradecimento à minha esposa, Profa. Me. Daiana Stockey Carpes, por todo o suporte, paciência e resiliência durante todo o doutorado, sem os quais a concretização desta tese não seria possível, por me levantar quando eu caía, por todo o cuidado e dedicação com o nosso Théo, por todo o amor, carinho e compreensão em meus momentos de desesperança, estresse e ansiedade. Meu amor, dedico a ti esta tese e que possamos, a partir de agora, colher mais frutos, compartilhar e desfrutar a vida e viver nosso amor juntamente com o nosso amado Théo! Te amo!

NOSSOS MEDOS

*Nosso medo mais profundo
não é o de sermos inadequados.*

*Nosso medo mais profundo
é que somos poderosos
além de qualquer medida.*

*É a nossa luz, não as nossas trevas
O que mais nos apavora.*

Nós nos perguntamos:

*Quem sou eu para ser Brilhante,
Maravilhoso, Talentoso e Fabuloso?*

Na realidade, Quem é você para não ser?

Você é filho do Universo.

Você se fazer de pequeno não ajuda o mundo.

Não há iluminação em se encolher,

Para que os outros não se sintam inseguros

Quando estão perto de você.

*Nascemos para manifestar
a glória do Universo*

Que está dentro de nós.

E conforme deixamos nossa própria luz brilhar,

*Inconscientemente damos às outras pessoas,
permissão para fazer o mesmo.*

E conforme nos libertamos

Do nosso medo,

Nossa presença, automaticamente,

Liberta os outros.

De Marianne Williamson, no livro *A Return to Love: Reflections on the Principles of "A Course in Miracles"*, 1996.

Poema erroneamente creditado a Nelson Mandela.

RESUMO

Aprender uma língua adicional (LA), tanto na infância ou adolescência quanto na idade adulta, é uma necessidade atual e muitos estudos têm investigado como realizar esse aprendizado da melhor maneira possível e em um tempo razoável. Uma estratégia que talvez possa contribuir para a aquisição incidental e explícita de vocabulário e para o incremento do *input* linguístico geral é a prática *Reading-while-listening*, que consiste em ouvir e ler simultaneamente textos na língua-alvo, contribuindo para a construção de memórias auditivas e visuais/ortográficas (BROWN et al., 2008; CHANG, 2011; CHANG; MILLET, 2014; TENG, 2016; NAKASHIMA; STEPHENS; KAMATA, 2018). Por meio da prática *Reading-while-listening*, podemos adquirir conhecimentos lexicais, semânticos, fonológicos, sintáticos, pragmáticos e ortográficos, e melhorar nossa performance na língua-alvo. Por outro lado, podemos nos perguntar se a exposição simultânea ao *input* oral e visual na língua-alvo causaria uma sobrecarga para a memória de trabalho, levando o sistema atencional a optar por uma fonte de informação, negligenciando a outra. Uma questão que surge nesse cenário é a seguinte: É melhor apenas ouvir o texto na língua-alvo ou seria melhor ouvir e ler simultaneamente? Nesta tese, retomamos estudos sobre a aquisição de inglês como língua adicional que compararam as práticas *Reading-while-listening*, *Reading-only* e *Listening-only*, buscando identificar pontos positivos e negativos destacados em cada situação de aprendizagem. A partir desse panorama, esta pesquisa tem como objetivo geral verificar se a prática *Reading-while-listening* em inglês pode otimizar a aquisição léxico-semântica em língua adicional e melhorar a compreensão leitora e compreensão auditiva de aprendizes de inglês. Como objetivos específicos, buscamos: 1 - comparar a compreensão em inglês como LA em três condições experimentais: leitura silenciosa (*Reading-only*), audição apenas (*Listening-only*) e leitura e audição simultâneas (*Reading-while-listening*); 2 - averiguar se a leitura (silenciosa) em inglês como LA (*Reading-only*) proporciona a aprendizagem do significado das palavras; 3 - investigar se a prática *Listening-only* propicia aprendizagem léxico-semântica; 4 - investigar se a prática *Reading-while-listening* de livros propicia aprendizagem léxico-semântica; 5 - investigar se a exposição à leitura silenciosa - *Reading-only*, à prática *Reading-while-listening* e à *Listening-only*, mesmo que limitada ao tempo de produção de dados desta pesquisa, acarreta em aumento da pontuação geral no teste *Michigan English Test* como pós-teste geral. A fim de atingir esses objetivos, recrutamos vinte e dois alunos matriculados em um curso de idiomas no interior do Rio Grande do Sul, com idade média de 20,3 anos. A proficiência dos participantes foi mensurada por meio do *Michigan English Test*. Em seguida, os participantes responderam a seis pré-testes, com dez palavras-alvo em cada um, e foram submetidos a três condições: ler, ler e ouvir, e ouvir *audiobooks* em inglês. Ao final dessas etapas, os participantes escreveram recontos sobre cada uma das obras lidas, responderam a pós-testes com dez palavras-alvo presentes nos *audiobooks* e realizaram novamente o *Michigan English Test* como pós-teste geral de proficiência para mensurarmos se houve aumento nos escores de compreensão auditiva e compreensão leitora. Os principais achados podem ser assim sintetizados: 1 - a prática *Reading-while-listening* foi a segunda condição mais favorável para maior pontuação nos pós-testes e *Reading-only*, para os recontos; 2 - a prática *Reading-while-listening* pode ser uma estratégia pedagógica eficaz para aquisição léxico-semântica e desenvolvimento da proficiência em inglês como língua adicional, além de contribuir para o aumento da motivação e atenção às formas escritas e fonológicas da língua adicional; 3 - a condição *Listening-only* foi a que apresentou menor contribuição, tanto nos pós-testes como nos recontos, talvez porque, devido à falta de *input* visual, a compreensão tenha sido menor. Por outro lado, os participantes de nível avançado parecem ter uma compreensão eficaz mesmo sem ter o *input* visual, talvez porque devido a sua alta proficiência, a representação linguística supramodal esteja já consolidada. Entretanto,

dependendo da tarefa, como no caso da escrita de recontos, alguns participantes avançados ainda podem ter dificuldades em intervenções pedagógicas sem o *input* visual fornecido pelo texto escrito. Em diferentes medidas, as três condições acarretam aumento da pontuação no teste *Michigan English Test* como pós-teste geral. Com esta tese, buscamos fazer avançar as pesquisas sobre metodologias que possam otimizar o aprendizado da língua inglesa, ampliando a exposição à língua e proporcionando mais conhecimento linguístico.

Palavras-chave: Inglês como língua adicional, *Reading e listening*, Aquisição léxico-semântica, Compreensão Leitora, Compreensão Auditiva, Leitura e audição simultâneas, Audição somente, Leitura somente.

ABSTRACT

Learning an additional language (AL), not only in childhood or adolescence but also in adulthood, is a current need and several studies have investigated how to carry out this learning in the best possible way and in a reasonable time. A strategy that perhaps may contribute to the acquisition of incidental and explicit learning of vocabulary and to the increasing of general linguistic input is Reading-while-listening, which consists of listening and reading simultaneously texts in the target language (BROWN et al., 2008; CHANG, 2011; CHANG; MILLET, 2014; TENG, 2016; NAKASHIMA; STEPHENS; KAMATA, 2018). Through the Reading-while-listening practice, we can acquire lexical, semantic, phonological, syntactic and pragmatic knowledge and, thus, improve our performance in the target language. On the other hand, we can ask whether the simultaneous exposure to oral and visual input in the target language would cause an overload to the working memory, leading the attentional system to choose one source of information, neglecting the other. An issue that emerges in this scenario is the following: Is it better to just listen to the text in the target language or is it better to listen and read the text simultaneously? In this doctoral dissertation, we review studies on the acquisition of English as an Additional Language (EAL) which compared Reading-while-listening, Reading-only and Listening-only practices, seeking positive and negative aspects highlighted in each learning situation. Based on this state-of-the-art overview, this research has the general objective of verifying whether the Reading-while-listening practice in English can optimize lexical-semantic acquisition in an additional language and improve reading comprehension and listening comprehension of learners of English. As specific objectives, we sought to: 1 - compare comprehension in English as AL in three experimental conditions: Reading-only, Listening-only and Reading-while-listening; 2 - to find out if (silent) reading in English as AL (Reading-only) provides the learning of the meaning of words; 3 - investigate whether the Listening-only practice provides lexical-semantic learning; 4 - investigate whether the Reading-while-listening practice of books promotes lexical-semantic learning; 5 - Investigate whether exposure to silent reading - Reading-only, Reading-while-listening and Listening-only practice, even if limited to the data production time of this research, leads to an increase in the general score on the Michigan English Test as a general post-test . In order to achieve these goals, we recruited twenty-two students enrolled in a language course in the countryside of Rio Grande do Sul, with an average age of 20.3 years. Participants' proficiency has been measured using the Michigan English Test. In this study, participants answered pre-tests and read, read and listened, and also only listened to audiobooks. At the end of these stages, participants wrote retellings about each book and responded to post-tests with ten target words present in the audiobooks and took the Michigan English Test again as a general post-test of proficiency to measure whether there was an increase in listening comprehension and reading comprehension scores. The main findings can be summarized as follows: 1 - Reading-while-listening was the second most favorable condition for higher scores in post-tests and Reading-only, for the retellings; 2 - the Reading-while-listening practice can be an effective pedagogical strategy for lexical-semantic acquisition and development of proficiency in English as an additional language, in addition to contributing to increase motivation and attention to the written and phonological forms of the additional language; 3 - The Listening-only condition was the one that presented the smallest contribution, both in the post-tests and in the retellings, perhaps because, due to the lack of visual input, comprehension was lower. On the other hand, the advanced level participants seem to have an effective understanding even without having the visual input, perhaps because due to their high proficiency, the supramodal linguistic representation is already consolidated. However, depending on the task, as in the case of writing retellings, some advanced participants may still have difficulties in pedagogical interventions without the visual input provided by the written text. By different measures, all three conditions

lead to increased scores on the Michigan English Test as a general posttest. With this doctoral dissertation, we seek to advance research on methodologies that can optimize English language learning, expanding exposure to the language and providing more linguistic knowledge.

Keywords: English as an additional language (EAL), Reading-while-listening, Lexical-semantic acquisition, Reading Comprehension, Listening Comprehension, Simultaneous reading and listening, Listening only, Reading only.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Diferenças entre língua escrita e língua falada conforme Spratt, Pulverness e Williams (2011, p. 43)	65
Quadro 2	Diferenças entre o aprendizado de L1 e L2	67
Tabela 1	Resultado da busca dos descritores (entre aspas)	76
Quadro 3	Estudos investigando a metodologia <i>Reading-while-listening</i>	77
Quadro 4	Ordem de aplicação dos instrumentos	99
Quadro 5	Grupos e condições	109
Quadro 6	Sequência de <i>Reading-only</i> , <i>Reading-while-listening</i> e <i>Listening-only</i> de cada participante conforme sua proficiência	110
Tabela 2	Resultados do <i>Michigan English Test</i> como pré-teste geral	125
Quadro 7	Avaliação dos aspectos do reconto	114
Tabela 3	Pré e pós-testes na condição experimental <i>Reading-only</i>	127
Tabela 4	Pré e pós-testes na condição experimental <i>Reading-while-listening</i>	130
Tabela 5	Pré-testes e pós-testes dos livros apenas ouvidos (<i>Listening-only</i>)	132
Tabela 6	Diferenças dos escores residuais dos pré e pós-testes nas condições <i>Reading-only</i> , <i>Reading-while-listening</i> e <i>Listening-only</i>	134
Tabela 7	Diferenças dos escores dos pós-testes em relação ao nível de proficiência	135
Tabela 8	Recontos dos livros lidos (<i>Reading-only</i>)	141
Tabela 9	Recontos dos livros lidos e ouvidos (<i>Reading-while-listening</i>)	145
Tabela 10	Recontos dos <i>audiobooks</i> ouvidos (<i>Listening-only</i>)	153

Tabela 11	Comparação das pontuações dos recontos nas condições <i>Reading-only</i> , <i>Reading-while-listening</i> e <i>Listening-only</i>	157
Tabela 12	Comparação geral entre MET pré-teste e MET pós-teste	160
Figura 1	O Triângulo Semântico	31
Figura 2	Rede semântica de dados polissêmicos	34
Figura 3	Conhecimento do sistema linguístico e de escrita	46
Figura 4	Redes corticais de leitura	50
Figura 5	Língua adicional: um conceito guarda-chuva	61
Figura 6	Níveis do Quadro Europeu de Referência para Idiomas	101
Figura 7	Mensagem sobre o cronograma de leituras, pré e pós-testes enviada aos participantes	106
Figura 8	Livros selecionados para leitura	107
Figura 9	Orientação aos participantes na lista de transmissão via <i>Whatsapp</i>	112
Figura 10	Orientação sobre a escrita do reconto	113
Figura 11	Como interpretar os scores do <i>Michigan English Test</i>	125
Figura 12	Orientação aos participantes sobre a prática <i>Listening-only</i> dos <i>audiobooks</i>	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idades dos participantes	115
Gráfico 2 - Ocupação/Profissão dos participantes	116
Gráfico 3 - Você estuda outra(s) língua (s) além do inglês? Quais?	116
Gráfico 4 - Idade de início dos estudos da língua inglesa	117
Gráfico 5 - Contexto de estudos de língua inglesa	123
Gráfico 6 - Diferenças dos escores dos pós-testes em relação ao nível de proficiência	135
Gráfico 7 - Diferenças dos escores dos pós-testes em relação às três condições.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	
ARR	<i>Assisted Repeated Reading</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i> (Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas)
CO	Compreensão Oral
ER	<i>Extensive Reading</i>
HQL	Hipótese da Qualidade Lexical
L1	Primeira Língua
L2	Segunda língua
LA	Língua adicional
LBRWL	<i>Listening Before Reading-While-Listening</i>
LC	<i>Listening Comprehension</i>
LE	Língua Estrangeira
LO	<i>Listening-only</i>
MET	<i>Michigan English Test</i>
MT	Memória de trabalho
R&G	<i>Reading and Grammar</i>
RO	<i>Reading-only</i>
RWL	<i>Reading-while-listening</i>
SR	<i>Silent Reading</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
TOEIC	<i>Test of English for International Communication</i>
VWFA	<i>Visual Word Form Area</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1	Pensamento, linguagem e cognição	25
2.1.1	Signo linguístico bilíngue: dois significantes para o mesmo significado?	30
2.1.2	Como as memórias se relacionam com a aprendizagem de línguas adicionais?	36
2.2	Conhecimento linguístico e compreensão em leitura	39
2.2.1	Os sistemas de conhecimento linguístico	45
2.2.2	Compreensão oral, compreensão leitora e conhecimento de mundo	52
2.2.3	A Hipótese da Qualidade Lexical	56
2.3	Aquisição de línguas adicionais	59
2.3.1	As cinco habilidades na língua adicional	63
2.3.2	Contextos de aquisição: espontânea ou em sala de aula	66
2.3.3	O desenvolvimento da compreensão leitora em inglês como língua adicional	68
2.4	Metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de inglês	71
2.4.1	<i>Reading-While-listening</i> : uma revisão de literatura	73
2.4.1.1	Estudos sobre <i>Reading-while-listening</i> com japonês ou mandarim como L1	80
2.4.1.2	Estudos sobre <i>Reading-while-listening</i> com espanhol ou catalão como L1	84
2.4.1.3	Estudos sobre <i>Reading-while-listening</i> com diferentes línguas como L1	86
3	METODOLOGIA	93
3.1	Objetivos	94
3.1.1	Objetivo geral	94
3.1.2	Objetivos específicos	95
3.2	Hipóteses	95
3.3	Participantes	96

3.4	Instrumentos, procedimentos de testagem e tratamento dos dados	97
3.4.1	Questionário sobre perfil dos participantes e aquisição de vocabulário em inglês	99
3.4.2	<i>Michigan English Test</i> (MET)	100
3.4.3	Os pré-testes e pós-testes de vocabulário	103
3.4.4	Os seis livros de leitura selecionados	105
3.4.5	Recontos dos livros	112
3.5	Resultados: apresentação, análise e comparação dos dados	114
3.5.1	Perfil dos participantes e níveis de proficiência de acordo com o MET	115
3.5.2	Resultados dos pré e pós-testes (<i>Reading-only</i>)	126
3.5.3	Resultados dos pré e pós-testes (<i>Reading-while-listening</i>)	128
3.5.4	Resultados dos pré e pós-testes (<i>Listening-only</i>)	130
3.5.5	Comparação das três condições experimentais	132
3.5.6	Os recontos para avaliação da compreensão leitora	136
3.5.6.1	Recontos após <i>Reading-only</i>	137
3.5.6.2	Recontos após <i>Reading-while-listening</i>	143
3.5.6.3	Recontos após <i>Listening-only</i>	149
3.5.7	O <i>Michigan English Test</i> como pós-teste geral	159
3.5.8	Aspectos não linguísticos e motivacionais das práticas <i>Reading-only</i>, <i>Reading-while-listening</i> e <i>Listening-only</i>	163
3.6	Discussão dos resultados e avaliação das hipóteses	167
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
5	REFERÊNCIAS	183
	APÊNDICES	199
	APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	200
	APÊNDICE B - Questionário sobre aquisição de vocabulário em inglês	202
	APÊNDICE C - Pré-testes e pós-testes dos livros	205
	ANEXOS	229
	ANEXO I - Carta de Aceite - Doutorado Sanduíche no exterior	229

ANEXO II - Michigan English Test	230
ANEXO III - Resumos das obras pela editora	231

1 INTRODUÇÃO

Aprender uma segunda língua ou uma língua adicional é uma necessidade atual e muitos estudos têm investigado como realizar esse aprendizado da melhor maneira possível e em um tempo razoável. A língua inglesa há muitos anos tem conquistado o status de língua franca e é usada como instrumento internacional de comunicação em várias áreas do mundo moderno (HOLDEN, 2009, p. 13). Artigos científicos são publicados em inglês para que sejam lidos em diversos países, manuais de produtos e máquinas são escritos, principalmente, em inglês, para que possam ser compreendidos por um número maior de leitores e muitos sites da internet, geralmente, têm uma versão em inglês. A moda, a aviação, as indústrias, os meios de comunicação e demais áreas da tecnologia utilizam a língua inglesa como meio de comunicação com falantes nativos de inglês e falantes de outras línguas. Entretanto, de acordo com o British Council (2014), no Brasil, apenas 5,1% da população de 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês. Existem, porém, diferenças entre as gerações. Entre os mais jovens, de 18 a 24 anos, o percentual dos que afirmam falar inglês dobra, chegando a 10,3% das pessoas nessa faixa etária.

Em razão disso, esta tese se justifica pela necessidade de investigarmos meios de facilitar o processo de aprendizagem da língua inglesa, processo que, para muitas pessoas, é uma caminhada árdua e, em alguns casos, pouco frutífera, devido a diversas questões, sejam elas devido ao contexto socioeconômico ou devido a questões de dificuldades com línguas adicionais ou a falta de motivação, falta de autoconfiança, ansiedade etc. (KRASHEN, 1982). Além da instrução formal e da imersão em países que se comunicam na língua-alvo, uma das maneiras de aprender uma língua adicional é por meio da aquisição incidental e explícita de vocabulário, seja por meio da leitura, da exposição à língua por conviver com falantes etc. Outra estratégia que talvez possa contribuir para aquisição incidental de vocabulário e do *input* linguístico geral é a prática *Reading-while-listening* em inglês, isto é, a prática de ler um texto escrito e ouvir sua narração em áudio simultaneamente.

Com o advento das novas tecnologias, podemos nos expor à prática *Reading-while-listening* por meio de *audiobooks* (JACÓBSEN; TOWNSEND; PEREIRA; GABRIEL, 2022), por meio de filmes e de séries nos canais de *streaming* (VANDERPLANK, 1988; CANNING-

WILSON; WALLACE, 2000; BIRD; WILLIAMS, 2002; DANAN, 2004; MITTERER; MCQUEEN, 2009; WINKE; GASS; SYDORENKO, 2010; JALAL; ROKNI; ATAEE, 2014; JACÓBSEN, 2021), nos canais do *YouTube*, nos *reels* e *stories* em redes sociais como o *Instagram* e *Facebook*, por exemplo, em chamadas de vídeo como o *Google Meet* etc., e podemos usar essas tecnologias para a aquisição de línguas adicionais.

Por meio da prática *Reading-while-listening* em inglês, podemos adquirir conhecimentos lexicais, semânticos, fonológicos, sintáticos, pragmáticos etc. e, assim, melhorar nossa performance receptiva/produtiva na língua-alvo (BROWN et al., 2008; CHANG, 2011; CHANG; MILLET, 2014; TENG, 2016; NAKASHIMA; STEPHENS; KAMATA, 2018). Uma forma de investigarmos esse tema é por meio da leitura e audição de *audiobooks* (*Graded Readers*) em inglês. Uma discussão que surge nesse cenário é a seguinte: Qual a melhor abordagem? É melhor ouvir os *audiobooks* em inglês sem o texto ou seria melhor ouvir os *audiobooks* em inglês e ler os textos simultaneamente? Qual a vantagem de cada metodologia?

Este estudo tem como referência, dentre outros, Chang (2011), que investigou os efeitos da leitura combinada com a audição (*Reading-while-listening* – RWL) de audiolivros sobre a compreensão auditiva de aprendizes de inglês como segunda língua e o ganho de vocabulário. Depois de uma intervenção de 26 semanas, o grupo RWL superou o grupo controle no ganho de vocabulário e nos escores de compreensão auditiva. O grupo RWL aumentou em mais de 100% os escores de ditado, sugerindo que a prática *Reading-while-listening* aumentou a velocidade dos estudantes no processo de compreensão auditiva. O grupo RWL estudou um total de 86 livros nas 13 primeiras semanas e outros 156 livros nas demais 13 semanas, aumentando em 81% a quantidade. Os estudantes também leram livros mais longos e mais difíceis no segundo semestre.

A construção desta tese iniciou com nossa defesa de mestrado em 2017 (JACÓBSEN, 2017), com nossa curiosidade de continuar a investigar a aquisição de línguas adicionais e com a nossa aprovação como bolsista Capes, modalidade II, na seleção de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras – (PPGL - UNISC), no ano de 2018. O primeiro ano do doutorado foi decisivo para a definição do objeto de pesquisa, delimitado a partir de discussões e leituras durante as aulas das disciplinas obrigatórias e eletivas do programa, bem como das conversas com professores, colegas do curso e com a orientadora, Professora Dra. Rosângela Gabriel. Devido à nossa trajetória como estudante e professor de línguas adicionais, sempre tivemos muita curiosidade e temos há anos pesquisado e aplicado diferentes métodos de ensino e aprendizagem de LA, além de cursos diversos, tanto de idiomas quanto de metodologia de

ensino e da realização da graduação e do mestrado em Letras na UNISC, que nos deram o aporte teórico e prático para a docência e para a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais.

No ano de 2020, após já ter cursado as disciplinas curriculares obrigatórias e eletivas, ter o projeto de pesquisa delineado, ter cumprido o estágio de docência, e ter defendido o projeto de tese na banca de qualificação, fomos aprovados na seleção para o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da CAPES – Edital N° 04/2020 (2020/2021), no qual recebemos o aceite (Anexo I) do professor Charles Perfetti para fazer um estágio de pesquisa de seis meses de estudos na Universidade de Pittsburgh, no estado da Pensilvânia (EUA), junto ao centro de pesquisa *Learning Research and Development Center (LRDC)*, onde o professor Charles Perfetti atua como diretor e pesquisador Sênior ligado ao Departamento de Psicologia da Universidade de Pittsburgh. Como estávamos em plena crise sanitária da COVID19 e diversos setores da Universidade de Pittsburgh ainda estavam funcionando remotamente e, além disso, tivemos problemas com questões de visto, preocupações sobre questões familiares e financeiras e de força maior, no fim, desafortunadamente, não conseguimos viabilizar a ida para o estágio de pesquisa no exterior. Entretanto, fomos agraciados em 2021 com uma conferência *online* com o Professor Charles Perfetti (PERFETTI, 2021) e, ademais das leituras de seus artigos, buscamos compensar de certa forma esse intercâmbio que não foi concretizado.

Nesta tese, realizamos uma busca por estudos sobre a aquisição de inglês como língua adicional por meio da prática *Reading-while-listening* com e sem os textos e tentamos investigar o que diversos pesquisadores citam como pontos positivos e negativos em cada aspecto dessa aprendizagem. Nesta pesquisa, dentre outros aspectos, investigamos se, ao ouvir *audiobooks* em inglês sem os textos, prestamos mais atenção nos aspectos fonológicos e semânticos da língua, unindo os diálogos e interações sociais às cenas e, com isso, talvez tenhamos um ganho significativo na produção da linguagem, como aquisição da pronúncia nativa e familiarização com a velocidade típica da fala coloquial. Entretanto, em tal situação, o aprendizado poderá ficar muito dependente do esforço pessoal do aprendiz, que terá de aprender diferenças sutis de usos pouco comuns da língua.

Contudo, ao ouvir *audiobooks* em inglês com os textos também em inglês, é possível, também, haver exposição a aspectos lexicais, ortográficos, semânticos, sintáticos e pragmáticos, além dos aspectos fonológicos e prosódicos já citados. Por outro lado, possivelmente, um aprendiz menos proficiente tenda a se apoiar muito nos textos e a negligenciar a pronúncia e aspectos prosódicos e pragmáticos da língua.

A fim de aprofundar essas questões, desenvolvemos esta tese, que está dividida em quatro seções: 1 - Introdução; 2 - Referencial teórico; 3 - Pesquisa empírica, e 4 - Considerações finais. Ao final, trazemos as referências, os apêndices e os anexos. Esperamos que o trabalho desenvolvido possa contribuir com pesquisas futuras bem como com o trabalho de professores e aprendizes de línguas adicionais. No referencial teórico desta tese, iniciamos retomando estudos e conceitos sobre pensamento, linguagem e cognição e o signo linguístico bilíngue e vimos que as palavras e sua semântica podem ser variáveis conforme a língua e o contexto cultural em que são empregadas. Em seguida, vimos que as memórias são importantes mecanismos quando tratamos da aprendizagem de línguas, tanto maternas quanto adicionais, e que a Memória de Trabalho e a Memória de Longa Duração atuam em conjunto para uma eficaz compreensão em leitura (BADDELEY, 2010).

Em seguida, revisitamos estudos sobre conhecimento linguístico e compreensão em leitura e vimos que quanto maior o conhecimento da linguagem oral na infância, melhor pode ser a compreensão em leitura (BOWEY, 2013; FLYNN; RAHBAR, 1998) e que o conhecimento lexical é um importante preditor da compreensão leitora, pois quanto mais itens léxico-semânticos o leitor tiver em seu léxico mental, melhor será o reconhecimento das palavras no texto e mais eficiente será o acesso a seus significados (BALDO, 2008; PERFETTI et al. 1996). Posteriormente, descrevemos os sistemas de conhecimento linguístico e vimos que os sistemas fonológico, ortográfico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual atuam em conjunto para alcançar a compreensão leitora eficaz (PERFETTI, 1999; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2005; PERFETTI; STAFURA, 2014; SCLiar-CABRAL; 2015; MORAIS; KOLINSKY; 2015; STAFURA; PERFETTI, 2017).

A relação entre a compreensão oral, compreensão leitora e conhecimento de mundo foi o próximo passo e os estudos descritos mostraram que esses conhecimentos estão interligados (KINTSCH, 1988; PERFETTI, 1998; SNOW, 2002; HULME et. al., 2015). A Hipótese da Qualidade Lexical (HQL), proposta por Perfetti (2007), afirma que a variação na qualidade da representação de palavras tem consequências na habilidade de leitura, incluindo a compreensão. A alta qualidade lexical inclui representações bem especificadas e parcialmente redundantes de forma (ortografia e fonologia) e representações flexíveis de significado, que permitem rápidas e confiáveis recuperações de significados.

Sobre a aquisição de línguas adicionais, vimos que o termo “língua adicional” é um termo guarda-chuva e que acolhe muitas situações (LÔPO RAMOS, 2021), retomamos as cinco habilidades da língua adicional (LA) (KRASHEN, 1981; 1987; SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2011; UR, 2012), os contextos de aquisição, o desenvolvimento da compreensão

leitora em inglês como LA (HALDERMAN; ASHBY; PERFETTI, 2012; PERFETTI; HARRIS, 2017; PERFETTI; HELDER, 2022) e metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de inglês (RIVERS, 1981; RICHARDS; ROGERS, 2001). Na última seção de nosso referencial teórico, realizamos uma revisão sistemática de estudos sobre a prática *Reading-while-listening* e analisamos vinte estudos publicados entre o ano 2000 e 2020.

Nossos sujeitos de pesquisa foram 22 alunos matriculados em um curso de idiomas do interior do estado do Rio Grande do Sul. Em nossa pesquisa empírica, avaliamos 264 pré-testes e pós-testes e 132 recontos escritos pelos 22 participantes desta tese. No estudo, dois livros foram apenas lidos (condição *Reading-only*), dois livros foram lidos e ouvidos (prática *Reading-while-listening*) e dois livros foram apenas ouvidos (condição *Listening-only*) por todos os participantes.

A presente tese pretende observar diferentes aspectos da compreensão leitora e da compreensão auditiva em inglês como língua adicional. O objetivo geral da pesquisa é verificar se a leitura e a audição simultâneas, ou seja, a prática *Reading-while-listening* em inglês, podem otimizar a aquisição léxico-semântica em língua adicional e, conseqüentemente, melhorar a compreensão leitora e a compreensão auditiva de aprendizes de inglês como LA. Na pesquisa empírica, descrevemos os objetivos específicos, as hipóteses, os participantes, os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados e, por fim, a apresentação e discussão dos dados.

Ao final do estudo, os participantes realizaram pós-testes relacionados a cada *audiobook* e, novamente, o *Michigan English Test* para mensurarmos se houve aumento nos escores de compreensão auditiva e compreensão leitora. Por fim, com esta tese, buscamos avançar um pouco mais nas pesquisas sobre metodologias que apóiem novos recursos para otimizar o aprendizado da língua inglesa e a prática *Reading-while-listening* pode ser um recurso no qual o leitor/ouvinte pode optar por apenas ouvir as narrativas em áudio ou, também, combinar com a leitura de seus textos e, com isso, possivelmente, ter mais exposição à língua e beneficiar-se com diversos conhecimentos linguísticos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta um apanhado das pesquisas acerca dos conceitos de pensamento, linguagem e cognição, a fim de conhecermos melhor os mecanismos e relações de nossos aparatos linguísticos e cognitivos. Como nosso objetivo é investigar a aquisição léxico-semântica e sua possível relação com a proficiência em língua adicional (LA), julgamos relevante retomar pesquisas sobre como nossa cognição percebe e processa o signo linguístico bilíngue e sobre como acessamos seu significado em duas (ou mais) línguas diferentes. Em seguida, abordamos o papel das memórias na aprendizagem de línguas adicionais.

Explorar como o conhecimento linguístico e a compreensão em leitura se correlacionam é o nosso desafio subsequente, pois entendemos que essa relação é primordial para este estudo. Além disso, buscamos abordar como são compostos os sistemas de conhecimento linguístico, tais como o conhecimento fonológico, sintático, semântico, pragmático etc.

A compreensão oral e leitora e sua relação com o conhecimento de mundo é o próximo item a ser investigado. Para isso, abordaremos a Hipótese da Qualidade Lexical, de Charles Perfetti, pesquisas sobre a aquisição de línguas adicionais e metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional (LA). Analisar as cinco habilidades na língua adicional, ou seja, a fala, a escuta, a leitura, a escrita e o conhecimento cultural é relevante para percebermos que, embora alguns aprendizes acionem mais uma ou outra habilidade, em diversos momentos das interações sociais, somos levados a utilizá-las complementarmente.

Os contextos de aquisição, seja ela espontânea ou formal, em sala de aula, são itens também relevantes em nosso estudo. O desenvolvimento da compreensão leitora em inglês como língua adicional é a etapa seguinte deste caminho, e pesquisas sobre leitura e compreensão oral em língua adicional são nosso foco mais específico rumo ao propósito desta tese: investigar se a prática *Reading-while-listening* na aprendizagem de inglês como língua adicional pode contribuir de forma significativa para a aquisição léxico-semântica e a proficiência em inglês.

2.1 Pensamento, linguagem e cognição

A capacidade de pensar, refletir sobre o mundo em que vivemos e sobre nossas ações, além de fazer uso da linguagem para expressar nossos pensamentos, é uma característica única da espécie humana. A linguagem pode servir para a representação, para a expressão e para a

comunicação de ideias, por meio de signos como, por exemplo, os que compõem a linguagem falada e a linguagem escrita.

Fiorin (2013), em seu ensaio *A linguagem humana: do mito à ciência*, explica que a linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos. Entre as ferramentas culturais do ser humano, a linguagem ocupa um lugar privilegiado porque o homem não está predisposto a aprender física ou matemática, mas está predisposto a falar, a aprender linguagens, quaisquer que sejam.

O autor acrescenta que a linguagem responde a uma necessidade natural da espécie humana, a de comunicar-se. No entanto, as convenções estabelecidas para o uso da linguagem devem ser aprendidas. No caso da linguagem verbal, ela deve ser apreendida sob a forma de uma língua, a fim de se manifestar por meio de atos de fala. A língua é um sistema de signos específicos aos membros de uma dada comunidade.

Nossa capacidade de usar a linguagem para exteriorizar pensamentos, elaborar ideias, questionar, divagar sobre a vida, sobre nossa existência, sobre o passado e o futuro, é uma habilidade exclusiva dos seres humanos e permite armazenar e recuperar conhecimentos em nossa memória, registrar experiências passadas, transmitir conhecimentos e planejar o futuro. Ferdinand de Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral*, afirma que a língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, individualmente, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade (SAUSSURE, 2012, p. 46). Saussure descreve que a língua é um contrato social entre os indivíduos de um grupo e que ela só tem sentido conforme o acordo linguístico realizado pelo grupo social. Já a fala é considerada um ato individual, desencadeado pelas necessidades comunicativas de cada indivíduo.

Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos em que, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e em que as duas partes do signo são igualmente psíquicas (SAUSSURE, 2012, p. 46). Em outras palavras, Saussure (2012) atesta que os dados de entrada de uma determinada palavra, seja na forma visual ou auditiva, desencadeiam uma ativação de sentido na mente do ouvinte ou leitor, o que acarreta, conseqüentemente, na efetiva comunicação, que é o principal objetivo da interação entre os seres.

Sendo a linguagem e a língua de caráter social, temos a fala, de caráter individual e cada palavra que emitimos em nossa comunicação faz com que nosso interlocutor acesse (ou pelo menos busque acessar) o respectivo significado em seu léxico mental e em seus sistemas de memórias. Quando ouvimos ou lemos um texto, por exemplo, nosso sistema cognitivo

desempenha um sofisticado trabalho de percepção, análise e comparação com conhecimentos prévios já armazenados em nossas memórias, em uma incessante busca por compreensão do *input* externo.

Benveniste (2005, p. 53), em sua obra *Problemas de Linguística Geral I*, cita Saussure ao explicar a natureza do signo linguístico, como “o total resultante da associação de um significante (imagem acústica) e de um significado (conceito). Assim, a ideia de “soeur”, “irmã” em francês, não está ligada por nenhuma relação interna com a sequência de sons /s-ø-r/ que lhe serve de significante”.

O autor afirma que isso deve estabelecer que o elo que une o significante ao significado é arbitrário ou, mais simplesmente, que o signo linguístico é arbitrário. Um dos componentes do signo, também para Benveniste (2005), a imagem acústica, constitui o seu significante; a outra, o conceito, é o seu significado. Entre o significante e o significado, o laço não é arbitrário; pelo contrário, é necessário.

Um dos mais proeminentes linguistas da atualidade, Chomsky (2005), afirma que a faculdade da linguagem pode perfeitamente ser considerada um “órgão da linguagem”, no sentido em que os cientistas falam do sistema visual, do sistema imunológico ou do sistema circulatório como órgãos do corpo. Entendido dessa maneira, um órgão não é algo que possa ser removido do corpo, deixando o resto intacto. Trata-se de um subsistema de uma estrutura mais complexa.

Chomsky (2005, p. 31), em sua obra *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*, acrescenta que cada linguagem é o resultado da inter-relação de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Podemos conceber o estado inicial como um “sistema de aquisição da linguagem”, que toma a experiência como *input* e fornece a linguagem como *output* – um *output* que é internamente representado na mente/cérebro. O *input* e o *output* são ambos passíveis de análise: podemos estudar o curso da experiência e as propriedades das linguagens adquiridas.

Para Crystal (1988), linguagem é um termo de sentido abstrato que se refere à faculdade biológica que possibilita aos indivíduos aprender e usar a sua língua – uma capacidade implícita na noção de dispositivo de aquisição da linguagem da psicolinguística. (CRYSTAL, 1988, p. 160). A linguagem e a cognição possibilitam a observação e percepção do mundo ao nosso redor e a formação de novos conhecimentos com base nas experiências com o outro e com o meio em que vivemos.

Podemos entender cognição como os processos mentais de percepção, atenção, análise, internalização e acomodação do conhecimento. De acordo com Gerrig e Zimbardo (2002),

cognição se refere aos processos de conhecer, incluindo os atos de lembrar e raciocinar, também aos conteúdos dos processos, tais como conceitos e memórias. Buchweitz (2006) descreve cognição como um ato ou processo humano de conhecer, caracteristicamente dinâmico e cheio de recursos. Somos seres comunicativos e cognitivos e é justamente a cognição que permite a compreensão, análise e uso da linguagem. A relação entre linguagem e cognição diz respeito à capacidade cerebral de perceber o nosso corpo como um instrumento de relação com o mundo sendo, portanto, uma maneira de agir no mundo. Apropriamo-nos daquilo que consideramos significativo. Somos seres enunciativos e dialógicos. A cognição é, portanto, individual e social (BEAUDOIN; BEAUCHAMP, 2020, p. 255).

De acordo com Scliar-Cabral (2014), a cognição é estruturada a partir de três qualidades: filogenética, ontogenética e histórica. A qualidade filogenética corresponde à história da espécie e a capacidade de reconhecer um conhecimento específico. A ontogenética se refere à construção do ser humano por meio do aprendizado adquirido durante a vida e a histórica corresponde à transmissão de conhecimentos de uma geração para outra. A interação entre os seres possibilitou a nossa evolução e o progresso como sociedade.

Para Koch (2009, p. 32), a relação estabelecida entre linguagem e cognição é estreita, interna e de recíproca constitutividade, ou seja, supõe-se que “não há possibilidades integrais de pensamentos ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos.”

Avançando nas discussões sobre as relações entre linguagem e cognição e sobre como percebemos e processamos as informações, Scliar-Cabral (2014) acrescenta que podemos interpretar as áreas de processamento do sinal e de suas respostas geneticamente programadas, como as áreas primárias, enquanto o processamento dos signos e de suas unidades ocorre nos circuitos das áreas secundárias e terciárias, sob o efeito de dois fatores determinantes: o maturativo e a experiência. Na realidade, para que possam ser elaborados e registrados perceptos de natureza cada vez mais abstrata e complexa, constituindo uma verdadeira arquitetura organizacional, como é o caso das línguas, são necessárias conexões entre os neurônios localizados nas diferentes áreas, que irão se estabelecer, gradativamente, à medida que o cérebro amadurece, graças a processos, por exemplo, como o da mielinização.

É necessária, também, a exposição aos *inputs*, dos quais a criança vai recortando perceptos (*intake*), gradativamente, cada vez melhor, à medida que seu conhecimento prévio é alimentado. Um exemplo de construção de percepto de natureza mais complexa, em virtude da maturação da qual resultam novas conexões, é a percepção da tridimensionalidade: ela resulta da conexão entre a representação tátil da apreensão e a da visão dos referentes, uma vez que o

bebê, ao nascer, percebe os referentes bidimensionalmente. É preciso que se tenha, pois, em mente, que os perceptos não são uma fotografia icônica dos referentes, tais como estão à vista: jamais os cones (receptores visuais no centro da retina) captam a totalidade de um referente em sua tridimensionalidade. Os neurônios especializados para o reconhecimento dos referentes são capazes de reconhecê-los sempre a partir de uma parte (às vezes mínima), em qualquer das modalidades (visual, auditiva, olfativa, gustativa, tátil, térmica), por processos metonímicos de reconstituição dos traços invariantes, bem como em virtude da intermodalidade (processos sinestésicos), pela qual a informação provinda de um canal sensorial é traduzida pela representação também invariante do referente. Os neurônios, pois, precisam especializar-se e, às vezes, mais que isto, precisam reciclar-se, como ocorre na aprendizagem dos sistemas de escrita (SCLIAR-CABRAL, 2014, p. 38).

Com a aprendizagem e a exposição ao ambiente, nossa cognição se reconfigura e novas redes neuronais são formadas. A cada experiência, nossos conhecimentos linguísticos são realçados e ampliados e nosso aparato cognitivo se readapta a cada exposição aos diferentes *inputs*.

Quando ensinamos uma língua adicional (LA) a alguém, como no caso do estudo desta tese, pretendemos fazer com que nosso aprendiz apreenda de forma igualmente qualitativa o significante e o significado da palavra, independentemente se a palavra for apresentada de forma escrita ou sonora. A abordagem da leitura com a audição do som da palavra em inglês, por exemplo, apresenta duplamente o significante, em sua forma sonora e visual (escrita) e, possivelmente, isso reforça a associação ao significado.

Nesta seção, procuramos conceituar linguagem e cognição e investigar as relações entre linguagem, pensamento e cognição. Fizemos um apanhado sobre como a linguagem afeta a cognição e como nossos sistemas cognitivos percebem, processam e internalizam o conhecimento novo, a fim de avançar em direção ao nosso objetivo primordial: averiguar se a aquisição léxico-semântica e a proficiência em inglês como língua adicional por meio da prática *Reading-while-listening* podem ser realçadas e se a dupla fonte de significantes ou imagens acústicas/visuais pode auxiliar no acesso ao significado, para que possamos contribuir com os estudos sobre a melhoria da proficiência leitora e auditiva em língua adicional. Nas próximas seções, explicaremos melhor nossa escolha pelo termo “língua adicional” em vez de “L2” ou “língua estrangeira”.

2.1.1 Signo linguístico bilíngue: dois significantes para o mesmo significado?

“A palavra é para o psicólogo cognitivo e psicolinguista como as células são para os biólogos” (BALOTA et al., 2006, p. 347)

A aquisição da língua materna ou a aquisição simultânea de duas línguas na infância (bilinguismo infantil) difere da aquisição de segunda língua (L2) ou de línguas adicionais (LAs). Quando aprendemos uma língua adicional (LA), tomamos como base o conhecimento linguístico da língua materna, a L1, e os conceitos sobre as palavras e o léxico dessa L1 para os associarmos aos novos significantes da língua adicional. Por exemplo, quando em inglês aprendemos a palavra “*however*”, que significa em português “entretanto”, nós podemos encontrar em nosso arcabouço de conhecimento linguístico da L1 informações de que essa palavra é uma conjunção adversativa, que tem como característica opor dois enunciados ou apresentar, por exemplo, vantagens e desvantagens e/ou comparar duas situações em um determinado contexto.

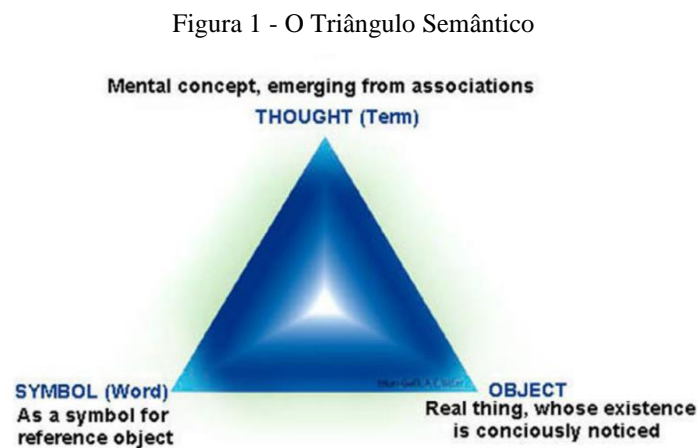
Por outro lado, nem sempre existe uma correlação direta e semanticamente precisa de um significante de uma determinada língua para outra e, além disso, há palavras com significantes em certos idiomas, para os quais não há significantes ou significados precisos em outra língua, tal como a palavra “saudade” em português, que não possui uma palavra correlata específica em inglês, por exemplo. Existem os significantes *homesickness*, *longing* e *yearning*, por sua vez, mas seus significados não são exatamente relacionados à semântica de “saudade”, em português. A palavra *homesickness* está mais aproximada à “saudade do lar ou do país de origem”, enquanto *longing* e *yearning* estão mais relacionados a “anseio” ou a “desejo”. Já o verbo *miss*, em inglês, está mais relacionado à ação de “sentir falta ou sentir saudade”, mas não ao substantivo “saudade”, em português, o qual possui um conceito bem mais amplo para nós, brasileiros, por exemplo.

É importante nos atermos à questão da categorização em diferentes línguas. Existe um recorte cultural diferente de uma língua para outra e cada idioma faz esse recorte conforme seus contextos culturais e pragmáticos. Um exemplo disso é a palavra “casa”, em português. O correspondente *house* nem sempre é o único ou o mais adequado para todas situações. Em certos casos, *home*, *residence*, *domicile* ou *habitation* tornam-se mais adequados.

É preciso criar um outro recorte cultural para um determinado significado. Ao aprender outras línguas, precisamos construir novos recortes semânticos, pois teremos novas nuances de significado ou significados apenas parcialmente compartilhados. Se fosse simples a questão de conversão direta de uma palavra de uma língua para outra, bastaria ao aprendiz memorizar os

novos significantes e fazer a evocação automática na ocasião da produção oral ou escrita. Esse equívoco conceitual está na raiz dos primeiros tradutores automáticos, cujos resultados pífios decepcionaram tantos usuários (ver BORSATTI, 2022, p. 85). Entretanto, as línguas não funcionam assim. Há muitos fatores culturais, semânticos, sintáticos, morfológicos e pragmáticos em jogo e é preciso uma certa adequação à língua-alvo e uma escolha compatível dos itens léxico-semânticos do novo idioma.

Segundo Saussure (2012), o significante, seja ele escrito ou sonoro, está arbitrariamente relacionado a um significado. Uma imagem acústica é associada a um conceito, mas os conceitos não são estáticos como os verbetes de um dicionário. A língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Na Figura 1, abaixo, temos uma descrição desses conceitos:



Fonte: Amaglobeli (2012, p. 38)

Amaglobeli (2012) descreve o Triângulo Semântico como o signo linguístico: o símbolo ou palavra usada como símbolo para um objeto de referência, o objeto, que é a coisa real cuja existência é conscientemente conhecida e o pensamento ou conceito mental, que compõem o significado do signo linguístico. Entretanto, esse esquema não parece tão completo e generalista quando pensamos em substantivos abstratos, como a palavra *entretanto*, por exemplo, ou palavras funcionais na língua, como as preposições *em*, *sob*, *contra* etc.

Como na língua materna, em uma língua adicional, poderá haver vários significados para o mesmo significante, como o caso da palavra *hand*, a qual a maioria das pessoas conhece pelo significado de “mão”, como no esporte *handball*; contudo, pode, também, significar

“entregar ou passar algo a alguém”. E a palavra *school*, que também pode significar “cardume de peixes”, além do corriqueiro conceito de “escola”.

Em relação ao léxico mental bilíngue e suas categorizações, Peña et. al. (2002) afirmam que as crianças, ao aprender uma língua adicional, acrescentam palavras ao léxico de cada uma de suas línguas. Assim, elas poderiam adicionar as mesmas palavras, como traduções equivalentes ou parelhas, a cada um de seus léxicos. O mesmo conceito poderia ser adicionado em cada língua, porém com significado distinto em cada uma. Por outro lado, poderiam adicionar palavras diferentes em cada língua para a qual não há equivalente na outra língua e, dessa forma, potencialmente levar a um vocabulário de tamanho considerável, mas variando de composição em cada língua.

Alguns pesquisadores, tais como Bauer e Mandler (1989), sugerem que crianças em idade pré-escolar recordam itens agrupados de acordo com suas experiências de mundo em vez de contar apenas com características perceptuais para agrupar objetos. Esse agrupamento por experiências é referido como categorias *slot-filler* como, por exemplo, “cereal” é um item *slot-filler* na categoria de comidas que a criança come no café da manhã. *Slot-fillers* enfatizam a função de objetos (certos objetos precisam realizar um objetivo) e são contextualmente ligados a um *script* ou rotina (LUCARIELLO et al., 1992; NELSON, 1988, 1998; NELSON; NELSON, 1990).

Como os *slot-fillers*, as categorias taxonômicas enfatizam a função dos objetos, entretanto, não são relacionadas a um evento ou *script* específico, isto é, referem-se a uma relação entre as palavras, enquanto os *slot-fillers* descrevem uma relação entre eventos (NELSON, 1988, 1998).

E como podemos dizer que duas palavras significam a mesma coisa em duas línguas diferentes? Em princípio, pode-se dizer que o significado de uma palavra em uma língua (L1) e em outra (língua adicional) é o mesmo se duas palavras denotam um conjunto idêntico de entidades. Se ao ouvir *chair* e *silla*, falantes de inglês e espanhol, respectivamente, pegarem os mesmos objetos, ou seja, “cadeiras”, podemos dizer que as duas palavras significam a mesma coisa. Entretanto, Lupyan e Winter (2017) apontam que o primeiro problema com essa simplificada definição de equivalência de significado é que a maioria das palavras se referem a entidades abstratas e relacionadas.

O segundo problema é que uma palavra equivalente em um contexto pode não ser equivalente em outro contexto. Por exemplo, em inglês nós lavamos (*wash*) nossas roupas e lavamos (*wash*) nosso rosto, mas escovamos (*brush*) nossos dentes. O italiano usa o mesmo verbo *lavare* para os três contextos. Lupyan e Winter (2017) apontam a polissemia como sendo

o terceiro problema. Até mesmo palavras que remetem a objetos concretos têm múltiplos significados. A palavra inglesa *chair* pode denotar pessoas ocupando posições gerenciais. Esse significado não é compartilhado com a tradução equivalente em espanhol *silla* (cadeira). À medida que *chair*, mesmo que parcialmente, ativa esses múltiplos sentidos nas mentes de falantes de inglês, o alinhamento entre *chair* e *silla* é reduzido. A questão é que a polissemia diferencial é realçada quando olhamos para palavras mais abstratas.

Thompson et. al. (2018) questionam se todas as línguas transmitem conhecimento semântico da mesma maneira e afirmam que, se a linguagem simplesmente espelha a estrutura do mundo, a resposta deveria ser positiva.¹ Entretanto, se as línguas impõem estrutura tanto quanto a refletem, então, a mesma palavra em diferentes línguas pode significar coisas bastante distintas. Os autores realizaram uma pesquisa quantitativa de alinhamento semântico entre línguas de aproximadamente mil significados em cinquenta e cinco línguas. Os resultados mostraram que, em certos domínios como tempo, quantidade e parentesco, existe um alto alinhamento entre línguas enquanto que a estrutura de outros domínios, tais como política, comida, emoções e animais exibiram substancial variabilidade interlinguística. As medidas de alinhamento semântico correlacionam-se com conhecidas distâncias filogenéticas entre línguas: línguas mais filogeneticamente distantes têm menos alinhamento semântico.

Os autores também descobriram que o alinhamento semântico se relaciona com as distâncias culturais entre as sociedades que falam as línguas. Isso sugere que as palavras têm uma estrutura natural, que pode resultar de articulações objetivas no mundo ou princípios organizacionais cognitivos comuns. Isso não significa que os domínios semânticos não sejam construções humanas. Sistemas numéricos e calendários são invenções humanas. O que o alto alinhamento dessas áreas mostra é que para línguas que usam sistemas decimais, os sete dias da semana etc., as palavras relacionadas estão proximamente alinhadas para significar a mesma coisa.

Os domínios que mostraram menos alinhamento semântico pertencem a instituições humanas e palavras relacionadas a animais, tal como “peixe”, ações comuns e o mundo físico, como “pedra” e “mar”, por exemplo, mostram apenas níveis intermediários de alinhamento: esses domínios parecem ser mais variáveis do que esperado em uma tese universalista (YOUNG et. al., 2016).

¹ “Do all languages convey semantic knowledge in the same way? If language simply mirrors the structure of the world, the answer should be a qualified “yes”.

Conforme podemos ver na Figura 2, essa rede é altamente estruturada: certos conceitos são mais propensos à polissemia do que outros e, naturalmente, surgem grupos de conceitos intimamente relacionados. Análises estatísticas das polissemias observadas em um subconjunto do vocabulário básico mostram que essas propriedades estruturais são coerentes através de diferentes grupos de línguas e amplamente independentes de geografia, ambiente e da presença ou ausência de tradução literal. Os autores acrescentam, ainda, que os métodos desenvolvidos no estudo podem ser aplicados a qualquer domínio semântico para revelar até que ponto sua estrutura conceitual é, da mesma forma, um atributo da cognição humana e do uso da linguagem.

Garimella et al. (2016) realizaram um estudo no qual exploraram a relação de desenvolvimento de modelos lexicais transculturais para identificar palavras com viés cultural, isto é, palavras que são usadas de maneiras significativamente diferentes por falantes de diferentes culturas. Nesse estudo, focaram em duas culturas: Estados Unidos e Austrália, e identificaram um conjunto de 1500 palavras, das quais 500 eram substantivos, 500 verbos, 250 adjetivos e 250 advérbios, com usos significativamente diferentes. Primeiramente, identificaram as características contextuais e sociolinguísticas como sendo as mais importantes nos diferentes usos das palavras. Em seguida, identificaram os tópicos dominantes dos grupos de palavras em cada cultura e encontraram correlações com as 100 palavras mais usadas cujos exemplos de usos da Austrália e Estados Unidos foram comparados com outras dez culturas, o que sugeriu que os Estados Unidos é uma cultura mais típica em relação ao uso de palavras, com pequenas diferenças de classificação da Austrália.

Nesta seção, buscamos retomar os conceitos do signo linguístico, cujas partes são o significante, o significado e o objeto no mundo, tal como sugerem Saussure (2012), Benveniste (2005) e demais autores. Vimos que as categorizações de significado e de uso podem variar entre línguas e que um significante em uma determinada língua pode ter outros significados em outra língua e que a polissemia, os cognatos e falsos cognatos podem ser fatores cruciais na compreensão do signo linguístico bilíngue. Na próxima seção, abordaremos o papel das memórias na aprendizagem, visto que o novo conhecimento depende da qualidade de nossos sistemas de memória para o acesso e a evocação do conhecimento internalizado.

2.1.2 Como as memórias se relacionam com a aprendizagem de línguas adicionais?

A aprendizagem de línguas pode ocorrer em diferentes momentos da vida e em diferentes contextos. Uma criança nascida em uma família bilíngue pode crescer usando línguas distintas para conversar com os avós paternos e maternos, por exemplo, sem sequer ter consciência do *code-switching*. Outras pessoas aprendem sua língua materna e, após, aprendem uma segunda ou terceira língua, amparadas nos conhecimentos da primeira língua, de forma mais consciente. Diferentes contextos de aprendizagem, em diferentes idades, podem demandar processos cognitivos distintos. Nesta tese, nosso foco voltar-se-á para a aprendizagem de línguas adicionais a partir da instrução explícita, com a participação de um professor e da intencionalidade pedagógica. Quando aprendemos uma língua adicional, nossos sistemas de memória estão constantemente fazendo um mapeamento entre os conhecimentos prévios de nossa L1 e os da língua adicional e, com isso, nosso sistema cognitivo verifica quais palavras são iguais ortográfica e fonologicamente em relação à L1, além dos demais conhecimentos de mundo, conhecimentos pragmáticos, semânticos, sintáticos, morfológicos, dentre outros.

Em relação ao processamento da língua adicional, uma das descobertas recentes é que quando bilíngues têm a intenção de usar uma língua (língua-alvo), informações de outra língua (língua não alvo) também são ativadas, ou seja, ambas as línguas do bilíngue competem durante o processo de seleção lexical (COLOMÉ, 2001; COSTA et al., 2000). Os efeitos de interferência que resultam dessa competição têm sido demonstrados em estudos comportamentais, de neuroimagem e eletrofisiológicos (WU; THIERRY, 2010). Portanto, os conhecimentos da L1, armazenados na Memória de Longa Duração e no léxico mental são recrutados e auxiliam na percepção e no processamento da língua adicional.

A aprendizagem e o uso de uma L2 recruta uma gama de processos cognitivos. Um processo que tem recebido crescente atenção é a Memória de Trabalho (MT)². Esse é o sistema para armazenamento temporário e processamento de informações enquanto estamos

² Neste ano, em meio às leituras e escrita desta tese, tivemos que realizar uma tradução simultânea de dois defensores públicos americanos para uma plateia de cerca de 200 alunos e professores do curso de Direito em uma universidade. O tema era a lei de indigentes nos Estados Unidos, ou seja, uma área do conhecimento que não faz parte da nossa formação e os palestrantes, como eram falantes nativos e tinham um vasto conhecimento sobre o tema e uma boa fluência verbal em sua língua materna, o inglês, palestraram como se estivessem se dirigindo a uma plateia de estudantes americanos, ou seja, usaram seu ritmo normal de fala, apenas pausando após cada parágrafo para a nossa tradução simultânea ou consecutiva. Esse tipo de tarefa requer um intenso processamento cognitivo do tradutor e recruta tanto a memória de trabalho quanto a memória de longo prazo, pois é preciso decodificar o inglês de forma muito rápida e recodificar o conteúdo da conferência em português padrão para a plateia. Uma atividade um tanto cansativa e estressante, mesmo para profissionais com uma excelente proficiência na língua adicional (JACÓBSEN, 2022).

desempenhando tarefas cognitivas de nível mais alto como a compreensão, a aprendizagem e o raciocínio (BADDELEY; LOGIE, 1999).

Baddeley (2010) afirma que a Memória de Trabalho interage com a Memória de Longa Duração de forma implícita e explícita. A Memória de Longa Duração influencia o desempenho da Memória de Trabalho implicitamente por meio do *priming* e do efeito de recência, pela influência dos hábitos de linguagem em nível fonológico e sintático e pelo papel do conhecimento semântico na ligação de itens em blocos (*chunks*). Em um nível explícito, a Memória de Longa Duração influencia a escolha e o uso de estratégias para a codificação ideal da informação na Memória de Trabalho e possibilita os processos conhecidos como reintegração, em que o conhecimento de longo prazo é usado para desambiguar informações na Memória de Trabalho e monitorar sua plausibilidade geral. A MT, de fato, envolve Memória de Longa Duração ativada mas, também, outros processamentos.

Desde que a pesquisa original de Baddeley et al. (1998) foi publicada, a relação entre a aprendizagem de vocabulário e a Memória de Curta Duração fonológica, particularmente medida por testes de repetição de pseudopalavras, tem sido frequentemente replicada em L1 e em L2 e em casos de distúrbios linguísticos (GATHERCOLE, 2006).

Em seu estudo, Speciale, Ellis e Bywater (2004) demonstraram a importância da capacidade de armazenamento fonológico de curta duração. Os autores afirmaram que a habilidade dos aprendizes de aprender sequências fonológicas é um preditor da habilidade de aprender novo vocabulário em língua adicional não apenas em contextos experimentais, mas também em um curso de dez semanas em uma universidade espanhola. A habilidade inicial dos estudantes em aprender sequências fonológicas foi preditora de seus níveis finais de reconhecimento de vocabulário em espanhol e de sua habilidade de repetir pseudopalavras. Eles argumentaram que a capacidade de armazenamento fonológico e a habilidade de aprendizagem de sequências fonológicas são inicialmente restrições separadas na aquisição de vocabulário em língua adicional e concluíram que a aprendizagem de vocabulário é restrita por limitações na capacidade de armazenamento fonológico de curta duração e no desenvolvimento do aprendiz de regularidades fonológicas na língua.

Juffs e Harrington (2011) sustentam que muitos pesquisadores de língua adicional (LA) têm procurado usar medidas de Memória de Trabalho (MT) para explicar diferenças globais na habilidade na LA ao correlacionar as pontuações em MT com medidas de proficiência global. Um exemplo do uso da MT para explicar a variação individual na proficiência global é o estudo de Kormos e Sáfár (2008) que relata uma série de correlações que não são inteiramente consistentes com pesquisas anteriores. Esse estudo examinou a variação em inglês como LA

entre adolescentes falantes de húngaro em um contexto de educação bilíngue intensiva. Cem alunos iniciantes (*real beginners*) e vinte e um estudantes pré-intermediários realizaram testes de repetição de pseudopalavras e um subconjunto de alunos também realizou um teste *digit span* reverso para mensurar a capacidade de MT em uma tarefa de *span* complexo. Os *scores* desses dois testes não se relacionaram, o que os autores sugerem ser indicativo de separabilidade da alça fonológica e da capacidade geral da MT. Ademais, os produtos desses testes foram correlacionados com os *scores* em um *Cambridge First Certificate Examination* (FCE), um teste de proficiência geral.

Kormos e Sáfár (2008) relatam vários achados interessantes. Primeiro, entre os iniciantes verdadeiros (*real beginners*) no início do estudo (N = 100) o teste de *span* de pseudopalavras não se correlacionou com qualquer subcomponente (*reading, writing, listening, speaking* ou uso do inglês) ou o *score* total do teste FCE. O mesmo resultado foi encontrado para os 21 aprendizes que eram pré-intermediários quando o estudo começou, com a exceção do *score* de pseudopalavras que foi fracamente relacionado com o desempenho de escrita e de uso do inglês. Esse resultado precisou de explicação, pois os efeitos de Memória Fonológica são frequentemente mais evidentes nos estágios iniciais do aprendizado e diminuem à medida que o léxico aumenta, já que, geralmente, considera-se que a Memória Fonológica facilite a aquisição lexical (BADDELEY et al. 1998, p 158).

Em relação à Memória de Trabalho e à leitura em LA, Juffs e Harrington (2011) apresentaram um estudo sobre o processamento sintático, um tipo especial de foco na leitura em LA sobre habilidades de leitura *bottom-up*. Entretanto, a decodificação *bottom-up* deve trabalhar também com o processamento *top-down*. O processamento *top-down* envolve a evocação de *schemas* e conhecimento do tópico para previsão de conteúdo e, assim, auxiliar no processamento *bottom-up*. Tyler (2001) relatou que o uso da capacidade de Memória de Trabalho por aprendizes e falantes nativos diferia quando o tópico de uma passagem de leitura não estava disponível e sugeriu que os não nativos dependem mais do que os falantes nativos do tópico para a compreensão.

Leeser (2007) realizou um estudo de leitura e observação da morfologia do futuro em alunos iniciantes de espanhol como língua adicional (LA). Seus achados indicam que a Memória de Trabalho tem um papel na compreensão, mas, novamente, o conhecimento dos tópicos textuais pareceu ser um melhor preditor do desempenho do que diferenças na MT. Nesse caso, o conhecimento *top-down* foi um preditor mais forte do que o processamento *bottom-up* mediado pela MT.

De modo similar, Walter (2006), investigou aprendizes de francês intermediário inicial (*low intermediate*) e intermediário superior (*high intermediate*) como LA e descobriu que os aprendizes de intermediário inicial não transferiam para a LA as habilidades de fazer ligações entre as formas pronominais nas tarefas de leitura. Alptekin e Ercetin (2010) investigaram que aprendizes com capacidade de MT mais alta em uma tarefa adaptada de Harrington e Sawyer (1992) tiveram melhor desempenho na leitura inferencial.

No geral, esses estudos sugerem que os aprendizes de LA usam menos as estratégias *bottom-up*, rotinas de análise linguisticamente detalhadas e usam menos recursos da Memória de Trabalho do tipo descrito no modelo de capacidade limitada de Just e Carpenter (1992). Em vez disso, eles dependem mais do processamento *top-down* para superar os desafios no processamento morfossintático em língua adicional (CLAHSEN; FELSER, 2006). O conhecimento *top-down* poderá variar conforme o cenário cultural e educacional, o qual poderá covariar com a L1.

Nosso objetivo, nesta seção, foi fazer um levantamento de estudos sobre o uso da memória, em especial, da Memória de Trabalho (MT), no processamento da língua adicional. Vimos que, em geral, o bilíngue tem uma ativação simultânea da L1 e da língua adicional durante o processamento linguístico e que a Memória de Trabalho compõe um sistema para armazenamento temporário e processamento de informações enquanto estamos desempenhando tarefas cognitivas de nível mais alto como a compreensão, a aprendizagem e o raciocínio (BADDELEY; LOGIE, 1999). Além disso, a Memória Fonológica desempenha um papel importante na aquisição lexical e os aprendizes de LA recorrem, geralmente, a estratégias *top-down* durante o processamento da leitura com a mediação da Memória de Trabalho. Em nossa próxima seção, discutiremos sobre o papel do conhecimento linguístico na compreensão em leitura, um tema extremamente importante para o objetivo central de nosso estudo.

2.2 Conhecimento linguístico e compreensão em leitura

A capacidade de configurar pensamentos por meio de signos verbais orais e escritos e a habilidade de compreender esses signos nos propiciou a conservação e o acesso ao conhecimento de antepassados, o que nos permite expressar necessidades comunicativas no momento em que vivemos e nos possibilitará armazenar e transmitir conhecimentos e narrativas para as gerações futuras. Scliar-Cabral (2019) postula que a espécie humana foi biopsicologicamente programada para se comunicar por meio da fala, a fim de garantir a própria

sobrevivência do indivíduo e da espécie. Sendo assim, a estrutura, o amadurecimento e o funcionamento do sistema nervoso central e periférico garantem que esta espécie se comunique, de modo predominante, por meio de signos verbais orais.

Os conhecimentos transmitidos de geração a geração eram, inicialmente, registrados na memória de longa duração do indivíduo, mas essa maneira de registro apresentou duas fragilidades: o volume de informações acumuladas se tornou muito grande, ultrapassando a capacidade de um só cérebro armazená-las e, quando o indivíduo morria, grande parte das informações ia com ele para o túmulo. Outra vantagem que possivelmente estimulou a invenção da escrita foi a autonomia que o texto escrito assume em relação a quem o produziu, ao contrário da fala: o texto escrito pode ser conduzido a lugares e tempos distantes, mantendo estáveis as informações armazenadas (SCLIAR-CABRAL, 2019, p. 281)

Com a escrita, veio também a leitura: como a humanidade poderia compartilhar signos escritos de modo que todos da mesma comunidade os entendessem? E a partir da criação desses signos, como fazer para ensinar a leitura deles? Como melhorar a compreensão leitora?

Inicialmente, encontrar uma definição plausível e abrangente para a leitura se faz necessário. Morais (1996) afirma que é comum confundir a capacidade de leitura, os objetivos da leitura, a atividade de leitura e a performance de leitura. A performance de leitura é o resultado, o grau de sucesso da atividade de leitura. A atividade é o conjunto de eventos que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, assim como nos órgãos sensoriais e motores. Os objetivos da leitura são a compreensão do texto escrito e/ou o alcance de uma impressão de beleza. A capacidade é aquela parte do conjunto dos recursos mentais que nós mobilizamos ao ler e que é específica da atividade de leitura. O objetivo dos processos específicos da leitura é representar material escrito sob uma forma utilizável pelo resto do sistema cognitivo. A capacidade de leitura pode ser definida como o conjunto dos processos perceptivos que permitem fazer com que a forma física do sinal gráfico deixe de constituir um obstáculo à compreensão da mensagem escrita (MORAIS, 1996, p. 112).

A espécie humana desenvolveu sua linguagem e adquiriu a capacidade da leitura e, com isso, sofisticados processos cognitivos são realizados em nossos olhos e cérebro/mente quando lemos. Isso tornou possível conseguirmos captar os signos escritos e acessar seus significados de maneira tão veloz e, aparentemente, tão automática em leitores proficientes. Dehaene (2012, p. 26) afirma que tudo começa na retina. A região central da retina, chamada de fóvea, é rica em células fotorreceptoras de resolução muito alta, os cones. Essa região é a única zona da retina realmente útil para a leitura. Em seguida, a região occípito-temporal esquerda, situada atrás do cérebro, é ativada e reconhece as informações visuais captadas pela retina. Não iremos

nos ater aqui a todos os processos cognitivos envolvidos no processamento da leitura dos signos escritos, entretanto, temos interesse em investigar como esses processos promovem a compreensão leitora.

Muitas pessoas, mesmo aquelas com desenvolvimento típico da linguagem, não chegam a adquirir a habilidade da leitura ou a ser leitores proficientes, embora, muitas vezes, possuam um razoável conhecimento linguístico da língua falada. Para uma pessoa tornar-se um leitor proficiente, são necessários alguns pré-requisitos, ou seja, habilidades e competências necessárias para que haja uma leitura com adequada compreensão. Essas habilidades e competências são, muitas vezes, conhecidas como preditores de leitura (NELP, 2008, p. vii). Bowey (2013) caracteriza como preditores básicos da capacidade de leitura precoce a capacidade cognitiva geral, a capacidade verbal, pois o desenvolvimento linguístico na pré-escola prevê o desempenho posterior na leitura em crianças com desenvolvimento típico, a memória fonológica, a percepção e produção da fala, a sensibilidade fonológica, o conhecimento dos nomes das letras e a nomeação automática rápida. Além dessas habilidades, mesmo quando avaliado no jardim de infância, o desenvolvimento do vocabulário e da gramática se torna um preditor cada vez mais importante à medida que a aquisição da leitura avança (FLYNN; RAHBAR, 1998).

Em vista disso, precisamos refletir sobre os aspectos que proporcionam uma compreensão leitora eficaz. Quais habilidades são necessárias para uma compreensão em leitura qualitativa? Perfetti, Landi e Oakhill (2013) afirmam que a compreensão da leitura depende da compreensão da linguagem falada ao longo do desenvolvimento. No começo do processo de leitura, a identificação de palavras escritas é um fator limitante para a compreensão da leitura, que tem relações recíprocas com a compreensão da linguagem falada e o conhecimento lexical. O conhecimento geral e os processos específicos de compreensão, como o processamento sintático e inferências também aumentam com a experiência da leitura.

Outro aspecto citado por Perfetti, Landi e Oakhill (2013) é que a compreensão da leitura e a compreensão auditiva estão relacionadas ao longo do desenvolvimento. Sua relação é recíproca, com a experiência em uma afetando potencialmente a aquisição de habilidade na outra, embora não sejam iguais, podendo haver assimetrias substanciais. A habilidade de identificação de palavras escritas estabelece um limite no quanto a capacidade de compreensão da leitura pode se aproximar da capacidade de compreensão da escuta. Ela limita especificamente a compreensão no começo do desenvolvimento da leitura.

Ademais, o conhecimento do significado das palavras é central para a compreensão. Esse conhecimento deriva de diversas fontes, incluindo a compreensão falada e escrita, e pode

crescer indefinidamente. Níveis mais elevados de compreensão exigem que o leitor aplique um padrão elevado de coerência ao seu entendimento do texto. Quando a coerência é o objetivo, fazem-se inferências para manter as coisas coerentes, as inconsistências entre elementos textuais e o conhecimento do leitor são resolvidas, em vez de ignoradas ou omitidas (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 265).

O conhecimento lexical é um importante preditor da compreensão em leitura, pois quanto mais itens léxico-semânticos o leitor tiver em seu léxico mental, melhor será o reconhecimento das palavras no texto e mais eficiente será o acesso a seus significados. Baldo (2008) realizou um estudo com base no modelo de Perfetti *et al.* (1996), no qual dividem em duas grandes categorias os componentes presentes na compreensão leitora: a de processos e a de conhecimento. Na primeira, estão os processos lexicais, a capacidade da memória de trabalho, a realização de inferências e o monitoramento da compreensão; na segunda, o significado das palavras e o conhecimento de domínio (ou seja, do assunto do texto). O estudo teve como objetivos mostrar a importância dos tipos de conhecimento implicados na segunda categoria para o processo global de compreensão leitora, como também a interdependência entre as duas categorias. Para tanto, foi realizada uma comparação entre as estratégias utilizadas por oito leitores adultos ao responderem a questões específicas de inferência de vocabulário, a partir da aplicação de um teste de compreensão leitora em língua materna pela técnica de protocolos verbais. Com base nos escores obtidos, os participantes foram divididos em dois grupos distintos de proficiência em leitura. A análise veio a corroborar a intrínseca relação entre significado de palavras e conhecimento de domínio nos processos de compreensão leitora, em especial de inferência lexical.

Frishkoff, Perfetti e Collins-Thompson (2010) afirmam que o conhecimento lexical é adquirido gradualmente, ao longo de muitas exposições à palavra em diferentes contextos (BECK; MCKEOWN; KUCAN, 2002; BIEMILLER, 2003). Assim, um leitor pode ter conhecimento parcial ou incompleto sobre o significado de uma palavra e compreender muito mais palavras passivamente do que as que ativamente usa (WARING, 1999; DURSO; SHORE, 1991; WESCHE; PARIBAKHT, 1996). Ao reconhecer que o conhecimento lexical pode ser parcial, os pesquisadores têm tentado caracterizar a profundidade bem como a amplitude do vocabulário de uma pessoa, isto é, não apenas o número de palavras que uma pessoa conhece, mas também a qualidade desse conhecimento lexical (PERFETTI; HART, 2001, 2002), integralidade (WARING, 1999; DURSO; SHORE, 1991; WESCHE; PARIBAKHT, 1996; BROWN *et al.*, 2005), e robustez (BECK, *et al.*, 2002) das representações semânticas das palavras. O objetivo é descobrir o que significa ter um robusto conhecimento lexical e os passos

dados por um aprendiz face à falta de conhecimento, isto é, a inabilidade de discriminar uma palavra real de uma palavra inventada – reforçando o conhecimento sobre o significado de uma palavra.

Nos livros usados na pesquisa empírica desta tese, os participantes encontraram palavras como *lead* e, talvez, a associaram a “liderar” ou a “conduzir”. Entretanto, um dos significados dessa palavra nos livros é “chumbo”. Outro exemplo é o item lexical *pretend*, que em uma decodificação rápida e sendo induzidos pela sequência ortográfica da palavra “pretender”, em português, os participantes podem ser induzidos ao erro, pois *pretend* significa fingir, em inglês. Esses exemplos demonstram que, muitas vezes, temos conhecimentos semânticos e pragmáticos limitados sobre determinadas palavras e campos semânticos e que são necessários mais encontros significativos e exposições qualitativas àquele item para que novas nuances semânticas e polissemias sejam consolidadas no léxico mental.

Na pesquisa de Hawkins *et al.* (2011), alguns estudantes mostraram um nível de compreensão mais alto no grupo experimental de previsão de vocabulário. À medida que o vocabulário dos estudantes aumenta, o mesmo ocorre com suas capacidades de construir inferências a partir do texto. Foi possível perceber que os estudantes que foram capazes de prever o vocabulário, melhoraram e obtiveram efeito positivo na compreensão leitora. O conhecimento lexical é passível de desenvolvimento e relacionado ao conhecimento prévio, e os professores precisam ampliar o conhecimento de palavras de seus estudantes para que eles compreendam melhor os textos (RUPLEY; SLOUGH, 2010).

Há muitas discussões sobre a eficácia da instrução explícita de vocabulário, ao mesmo tempo em que outros autores defendem a aquisição incidental de vocabulário por meio da leitura. Afinal, qual abordagem apresenta melhor eficácia na aquisição léxico-semântica? Ou ainda, seria o caso de colocar essas estratégias de forma excludente ou complementar? McQuillan (2019) declara que vários pesquisadores têm defendido a instrução explícita de vocabulário para ajudar estudantes a melhorar sua compreensão em leitura, especialmente aqueles leitores com dificuldades em alcançar o nível de seus colegas. Poucos estudos, entretanto, têm tentado comparar o tempo de eficácia da instrução direta a técnicas alternativas.

Em sua revisão, McQuillan (2019) calcula a eficácia da instrução de vocabulário em quatorze estudos identificados em uma recente pesquisa de Wright e Cervetti (2017). O autor compara esses resultados com estimativas de aquisição de vocabulário por meio de uma provável fonte de crescimento de vocabulário, a leitura livre, também chamada de *Extensive Reading*. A leitura livre mostrou-se 1,7 vezes mais eficiente do que a direta instrução de

vocabulário em tratamentos de curto prazo e doze vezes mais eficiente em tratamentos de longa duração.

Que tipos de textos e que técnicas de leitura devemos aplicar com nossos alunos para que eles tenham mais ganho de vocabulário? Allington, McCuiston, and Billen (2015) afirmam que os estudantes precisam ler textos que eles possam entender, independentemente de haver real progresso na leitura, preferencialmente sobre tópicos que sejam cativantes e compreensíveis. Seguindo a linha desses estudos, buscamos investigar de que maneira o papel da aquisição de vocabulário por meio da leitura e audição de textos pode contribuir para a compreensão linguística.

2.2.1 Os sistemas de conhecimento linguístico

Aprender a ler requer aprender como seu sistema de escrita codifica sua língua.

À medida que você aprende a ler, você, na verdade, aprende como seu sistema de escrita está conectado à sua língua e isso é parte do que você precisa aprender.

Charles Perfetti (2021)

Quando aprendemos nossa língua materna, uma das primeiras coisas que aprendemos é a forma fonológica das palavras, vindas - em geral - da fala da mãe e acompanhada de intenções comunicativas e pragmáticas como quando, por exemplo, a mãe nos fala “Está com fome? !” ou “Vem aqui!”. Muitas vezes, as crianças conseguem entender o que a mãe quer, pois já atribuíram significado a esses pequenos enunciados em *baby talk*, ou *motherese*, que é a fala do adulto dirigida à criança. Nesta seção, buscaremos discorrer brevemente sobre os sistemas de conhecimento linguístico, como o fonológico, o semântico, o sintático, o pragmático, o textual, com a finalidade de entendermos melhor a composição de cada um e como se articulam para a construção da compreensão em leitura.

O sistema fonológico carrega as informações sobre os sons da língua e os diversos fenômenos fonoarticulatórios produzidos pela fala humana para expressar nossos pensamentos na forma de fonemas, sílabas, palavras e frases com significado. É por meio do conhecimento do sistema fonológico da língua que conseguimos tanto reconhecer os sons produzidos por outras pessoas e suas intenções comunicativas, como conseguimos produzir nossos próprios enunciados, discernir os diversos fonemas e perceber que a escolha de um ou de outro pode causar mudanças no significado de nossos enunciados.

Sobre a relação entre fonologia e leitura, Scliar-Cabral (2013) afirma que a fala é percebida como um contínuo e a razão primordial que fundamenta a fônica é que a base dos sistemas alfabéticos, ou seja, os grafemas (formados por uma ou mais letras) representam um fonema (classe de sons com função de distinguir significados) e, portanto, um trabalho sistemático tem que ser desenvolvido para que o indivíduo reconstrua de modo consciente a percepção da fala (de natureza contínua) e possa desmembrar a cadeia da fala em palavras e a sílaba em seus constituintes (de natureza discreta). Esse talvez seja um dos grandes desafios da aprendizagem da leitura: a reconceptualização da linguagem, que precisa ser analisada, desmembrada, para que o fonema seja concebido e representado por meio de grafemas. Tanto os fonemas quanto os grafemas que os representam têm a função de distinguir significados. Para Morais (2013), a consciência fonológica abrange a consciência de toda e qualquer unidade ou propriedade fonológica, por exemplo, a consciência das sílabas, da aliteração ou da rima entre duas palavras, além da consciência dos fonemas da língua. Portanto, a consciência fonológica será um importante preditor da leitura alfabética, que implica o mapeamento entre forma fonológica e sistema ortográfico.

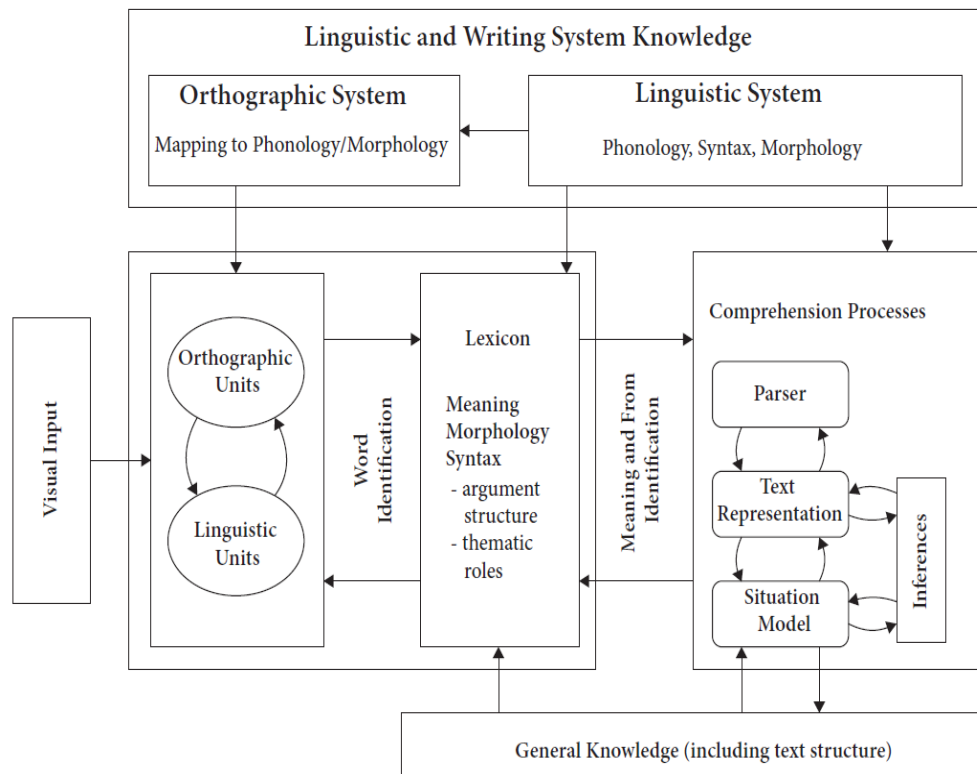
O sistema ortográfico é um artefato cultural e, além de ser uma representação das línguas faladas, é o conhecimento que temos sobre as letras, traços, sílabas e palavras. Scliar-Cabral (2015) declara que traços mais elementares que constituem as letras são as retas e as curvas, e o que caracteriza a utilização dessas formas invariantes na estruturação de um sistema alfabético é o desdobramento em pequenas diferenças, o modo como se articulam e o acréscimo de outros traços diferenciais: a relação com uma linha real ou imaginária (somente nas maiúsculas), a direção para cima ou para baixo, e para a direita ou para a esquerda (esse último, o mais complexo dos traços, pois vai de encontro à programação natural dos neurônios para buscar a simetria na informação visual).

Sobre a relação entre fonologia e sistema ortográfico, Morais e Kolinsky (2015) afirmam que, atualmente, a via mais eficaz para aprender a ler em um sistema alfabético de escrita é a que promove explicitamente, desde o começo, a compreensão do princípio desse sistema, o “princípio alfabético”, o que inclui a tomada de consciência dos fonemas, a sua associação às letras e aos grafemas e o desenvolvimento das habilidades para operar mentalmente com representações fonêmicas e fonológicas.

Sobre os sistemas de conhecimento linguístico, Perfetti (1999) apresenta na Figura 3 uma síntese na qual propõe um sistema de conhecimentos e processamentos essenciais, que incluem o conhecimento ortográfico, que é o que sabemos sobre o sistema de escrita, o conhecimento linguístico, que é o que sabemos sobre a fonologia, a sintaxe e a morfologia, o

qual, implicitamente, é aquele conhecimento que leva à compreensão da linguagem e da leitura, pois a leitura depende da linguagem. E, finalmente, o conhecimento geral, que é o que sabemos e armazenamos na memória sobre tudo o que experienciamos na vida e todo nosso conhecimento conceitual, ou seja, tudo o que pode ser trazido à tona não apenas durante a leitura mas durante a compreensão da linguagem oral.

Figura 3 - Conhecimento do Sistema linguístico e de escrita



Fonte: Stafura e Perfetti (2017, p. 11) derivado de Perfetti (1999)

A Figura 3 apresenta uma variação do quadro, derivado de um “esquema” do leitor (PERFETTI, 1999) e que costuma emoldurar problemas na compreensão (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2005). Existem, também, os subsistemas, como o sistema de identificação de palavras, que é o sistema que toma a *input* da visão, que nos diz sobre os traços que vemos sobre a página. Esses traços são associados às palavras e conceitos, passando a integrar o conhecimento lexical, que é a representação mental que temos sobre os significados das palavras e suas formas ortográficas e fonológicas. A terceira grande parte do sistema é o sistema de compreensão, no qual o leitor seleciona os significados das palavras adequados ao contexto e os integra em frases e sentenças, visando a compreensão textual. As sentenças são analisadas, no processo de *parsing*, e configuradas em estruturas que são necessárias para a compreensão

e para os processos, como o monitoramento da compreensão e a geração de inferências (PERFETTI; STAFURA, 2014, p. 26).

Perfetti e Stafura (2014) acrescentam que há um subgrupo, que é parte do grupo de identificação de palavras e é parte do sistema de compreensão, então está em uma posição central, que é o léxico. Em outras palavras, o que o leitor sabe sobre palavras é o *output* do processo de identificação de palavras e é o *input* para os processos de compreensão. Stafura e Perfetti (2017) afirmam que um quadro geral dos sistemas de leitura deve refletir a leitura mais plenamente ao adicionar os processos no nível da palavra até os processos de nível mais alto, que são o foco das pesquisas sobre compreensão. Esse quadro faz as seguintes afirmações sobre a leitura:

1. Três classes de fontes de conhecimento são usadas na leitura: o conhecimento linguístico, o conhecimento ortográfico e o conhecimento geral (conhecimento sobre o mundo, incluindo conhecimento sobre os gêneros textuais);

2. Os processos de leitura – decodificação, identificação de palavras, recuperação do significado, construção dos constituintes (análise das sentenças), inferenciação e monitoramento da compreensão - usam essas fontes de conhecimento de maneiras limitadas, isto é, a decodificação usa os conhecimentos ortográficos e fonológicos, mas não o conhecimento geral, e de maneiras interativas, ou seja, inferências usam o conhecimento geral e o significado proposicional extraído das sentenças;

3. Esses processos acontecem dentro de um sistema cognitivo que tem caminhos entre os sistemas perceptuais e de memória de longa duração e recursos limitados de processamento.

Um outro sistema de conhecimento linguístico importante é o sistema morfológico, que é o conhecimento sobre os morfemas das palavras, suas raízes, desinências, declinações, flexões, e como essas diversas formas expressam significados como, por exemplo, quando analisamos as formas verbais “falei”, “falo” e “falarei”, que expressam, respectivamente, o passado, o presente e o futuro. Devlin et al. (2004) postulam que a morfologia é o aspecto da língua que diz respeito à estrutura interna das palavras e que as línguas variam na extensão a qual dependem da estrutura morfológica. Consequentemente, não é claro se a morfologia é um elemento básico de uma estrutura linguística ou se ela emerge de regularidades sistemáticas entre a forma e o significado das palavras.

Petter (2003) exemplifica o papel da morfologia citando o verbo “contar”. Em relação ao domínio de investigação da morfologia, podemos, por exemplo, considerar o verbo a partir do qual podemos obter uma outra série de palavras: conto, contista, contador, conta, contagem. Embora sejam formas associadas a “contar”, não podemos afirmar que sejam formas diversas

do mesmo lexema, pois cada novo termo possui um significado lexical próprio e constitui, portanto, um novo lexema. Na construção dos conjuntos de termos, podemos constatar a atuação de dois processos morfológicos distintos: a flexão, no caso de contou, contamos, etc. - produzindo "formas de palavras"- e a derivação, em conto, contista, etc. - produzindo novos "lexemas". O primeiro deles é objeto de estudo da Morfologia Flexional e o segundo, da Morfologia Lexical.

O sistema sintático da língua fornece informações sobre as combinações possíveis de palavras. A sintaxe envolve identificar a natureza de uma palavra, isto é, se ela é um substantivo, um verbo, um adjetivo ou um advérbio. Segundo Negrão, Scher e Viotti (2003), a sintaxe fornece um esqueleto estrutural sobre o qual são projetados os itens lexicais que trazem para a sintaxe toda a informação semântica a eles associada. A sintaxe é a área da Linguística que estuda a estrutura das sentenças. Os princípios envolvidos na estruturação das sentenças de nossa língua são parte de nossa competência linguística. Portanto, estudar a estrutura das sentenças envolve trazer à tona um conhecimento que qualquer falante da língua tem, ainda que de forma inconsciente. Os alicerces desse conhecimento são: i. organizar os itens lexicais em categorias gramaticais, estabelecidas de acordo com as características morfológicas, distribucionais e semânticas por eles exibidas; ii. saber que a sentença resulta da projeção dessas categorias em constituintes hierarquicamente estruturados, fazendo com que ela não seja apenas uma sequência linear de itens lexicais; iii. saber que esses constituintes se organizam a partir de um núcleo cujas exigências sintáticas e semânticas devem ser satisfeitas pelos elementos que vão se compor com ele (NEGRÃO, SCHER; VIOTTI, 2003, p. 106).

O sistema semântico tem como objeto de estudo o significado e/ou os processos de significação. Oliveira (2004) declara que a semântica busca descrever o significado das palavras e das sentenças. Entretanto, a autora afirma que há várias semânticas e que qualquer descrição semântica está necessariamente engajada numa visão da linguagem, uma relação entre linguagem e mundo e linguagem e conhecimento. A Semântica Formal descreve o problema do significado a partir do postulado de que as sentenças se estruturam logicamente. A Semântica da Enunciação declara que estamos sempre inseridos na linguagem e o significado é descrito nas relações de dialogia, de argumentatividade. Ele não serve, pois, para apontar algo no mundo exterior, mas para convencer, para seduzir o outro. Enredado na linguagem, não há como transcendê-la.

A Semântica Cognitiva parte do pressuposto de que o significado é central na investigação sobre a linguagem e a forma deriva da significação, porque é a partir da construção de significados que aprendemos, inclusive a lógica e a linguagem. O significado emerge de

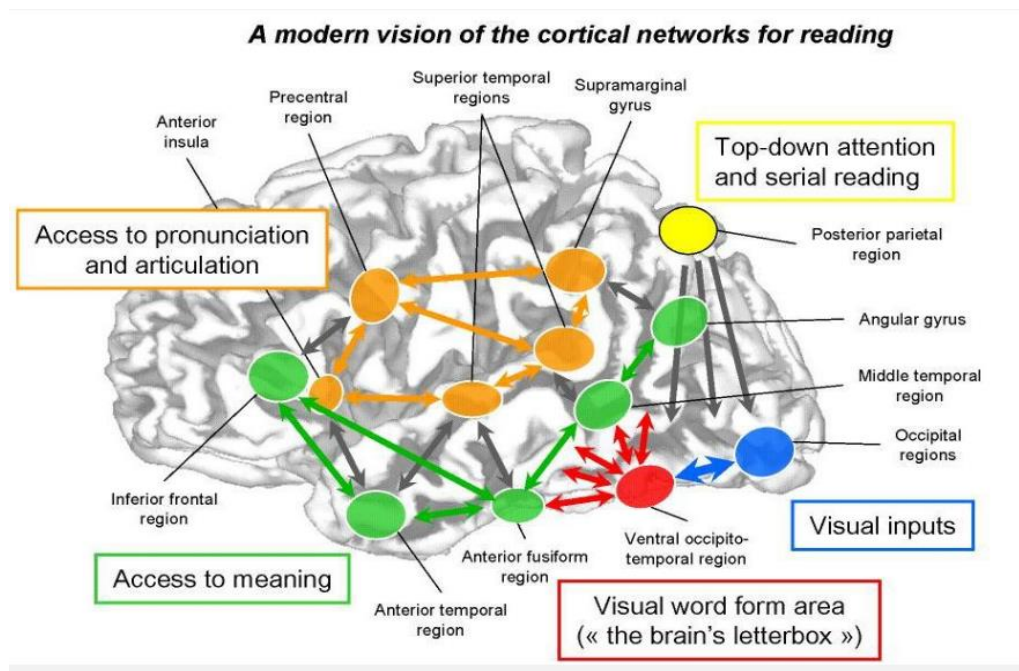
dentro para fora, e por isto ele é motivado. A significação linguística emerge de nossas significações corpóreas, dos movimentos de nossos corpos em interação com o meio que nos circunda (OLIVEIRA, 2004, p. 34).

Para Morais, França e Nascimento (2019), na Semântica Argumentativa, por exemplo, o sentido de um elemento linguístico é a orientação que ele mesmo dá ao discurso, possibilitando ou não determinada continuação desse discurso. Isso porque, para Ducrot (1988), a palavra sentido é, ao mesmo tempo, significação e direção. Para o autor, o sentido está para o enunciado, assim como a significação está para a frase.

Os estudos semânticos conduzem à reflexão sobre as implicações pragmáticas, ou seja, ao estudo dos significados da linguagem de acordo com seus diversos contextos e situações de uso. Pinto (2004) postula que a Pragmática pode ser apontada como a ciência do uso linguístico e que ela se inicia defendendo a não-centralidade da língua em relação à fala. Em outras palavras, a Pragmática aposta nos estudos da linguagem, levando em conta também a fala, e nunca nos estudos da língua isolada de sua produção social. A autora afirma que existem três correntes pragmáticas principais: o pragmatismo americano, influenciado pelos estudos semiológicos de William James; os estudos de atos de fala, sob o crédito dos trabalhos do inglês J. L. Austin; e os estudos da comunicação, com preocupação firmada nas relações sociais, de classe, de gênero, de raça e de cultura, presentes na atividade linguística (PINTO, 2004, p. 51). Conforme vimos na seção 2.1.1, o signo linguístico poderá ter significados diferentes conforme o contexto social e linguístico e, portanto, a Pragmática é de extrema importância para a compreensão dos diversos significados de acordo com seus devidos contextos.

O sistema de conhecimento textual engloba desde o reconhecimento das palavras, na microestrutura do texto até o reconhecimento das frases, enunciados, parágrafos visando conceber a macroestrutura do texto e sua compreensão global. Retomando os sistemas abordados acima, o cérebro certamente está envolvido simultaneamente na identificação de palavras e há várias etapas sobre como processa e realiza a leitura e sobre como ele lida com a fonologia. A Figura 4 da rede de leitura no cérebro, descrita por Stanislas Dehaene na obra *Reading in the Brain* (2010), sugere que a identificação de palavras começa com *inputs* visuais que entram em nosso córtex occipital e ativam representações ortográficas, em uma região batizada como *Visual Word Form Area* (VWFA) ou “caixa das letras”. As áreas em verde parecem cooperar para produzir significado, enquanto as em laranja cooperam para produzir pronúncia e atenção. Esse é um modelo que incorpora o que aprendemos com os experimentos sobre o comportamento do cérebro para tentar associar as áreas cerebrais com o ato de identificar uma palavra.

Figura 4 - Redes corticais da leitura



Fonte: Dehaene (2010, p. 77)

Taylor et al. (2012) estudaram dados de ativações cerebrais relatados em publicações sobre leitura de palavras e pseudopalavras e questionaram quais áreas cerebrais correspondem a elementos no modelo de dupla rota. O modelo de dupla rota prevê a ativação paralela e complementar de dois caminhos neurológicos para a leitura: um baseado na decodificação e outro no reconhecimento lexical. Em relação ao sistema fonológico, os estudos sobre o cérebro perceberam o giro frontal inferior como sendo muito ativo para o processamento de fonemas e para o sistema de regras grafema-fonema, a rede sublexical e o córtex parietal inferior. Há uma correspondência sobre o que foi encontrado nos estudos e o que foi postulado nos modelos cognitivos, especialmente o modelo de dupla rota mas, também, o modelo triangular que, de acordo com os modelos de distribuição em paralelo, reconhecidos como uma forma alternativa de implementar um modelo de dupla rota. Ambos os modelos podem ser conectados com o que aprendemos sobre o cérebro e isso significa que temos fortes evidências convergentes sobre os elementos básicos dos diferentes componentes da leitura de palavras.

A compreensão da leitura é muito mais complexa do que a identificação das palavras e o sistema de compreensão conta com o léxico, os processos de *parsing* (análise), a representação textual e o modelo situacional. De acordo com Perfetti (2021), os modelos anteriores de leitura consideravam a compreensão seguindo o modelo *top-down* e estavam amplamente preocupados com o papel do conhecimento geral e como construímos o modelo situacional, ou seja, como compreendemos o que está escrito em um texto. Esses modelos ignoravam o significado de um texto, o processo de *parsing*, que configura palavras dentro de sentenças e ignoravam, também, o léxico. O grande progresso veio ao mudar a abordagem *top-down* e acrescentar uma abordagem *bottom-up* de forma que a leitura seja concebida como um processo verdadeiramente interativo. A estratégia *bottom-up* significa que começamos com a identificação de palavras incluindo o significado e, à medida que lemos várias palavras, as entendemos em frases sintáticas significativas ou frases sintáticas que têm significado e entendemos os significados dessas séries de palavras e construímos um caminho até o significado do texto, ou seja, das palavras, frases até o texto. Logicamente, há informações vindas de nosso conhecimento geral, do mundo externo, que reforçam nossa habilidade de compreender o significado do texto.

Um grande avanço que ajudou a compreender as estratégias *bottom-up* juntamente com a *top-down* foi o Modelo de Construção-Integração, de Walter Kintsch (1988), que afirma que precisamos entender a construção do processo de compreensão do nível da palavra bem como a partir do nível pragmático. O que esse modelo mostra é que existe uma fase muito precoce enquanto estamos lendo na qual a ativação de todos os tipos de informações que estão associadas à palavra tornam-se ativas em nosso cérebro por milissegundos. A maior parte dessas informações não é relevante e é inibida ou desativada quando colocamos a palavra em contexto; entretanto, muitas vezes, não importa quão forte seja esse contexto, há associações à palavra que são ativadas. Numa segunda fase, o significado de uma palavra no contexto torna-se integrado com nossa compreensão do texto até aquele ponto e o conhecimento externo é combinado com ele para nos ajudar a selecionar as informações relevantes e construir a compreensão. O Modelo de Construção-Integração é importante por integrar os sistemas linguísticos, auxiliando na compreensão da dinâmica do processo de compreensão.

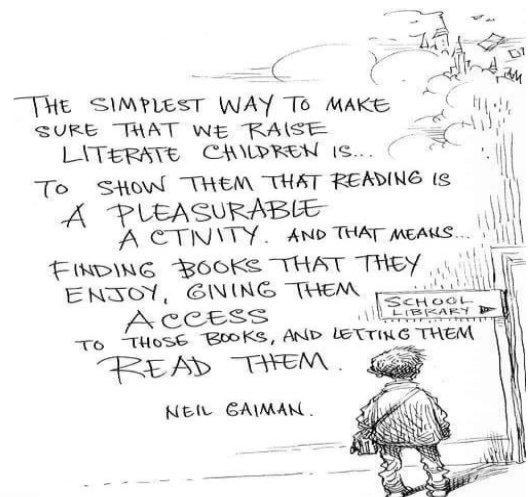
Perfetti e Helder (2022) apresentam mais teorias de compreensão do texto que foram desenvolvidas aproximadamente na mesma época da teoria de Kintsch (1988): o Modelo de Construção de estrutura (GERNSBACHER, 1990; 1997) enfatiza os processos complementares dos mapeamentos de significados baseados na memória e a construção de estrutura. Outros modelos também explicam a leitura textual por meio de processos *bottom-up* e baseados na

memória, incluindo o Modelo de Ressonância (MYERS; O'BRIEN, 1998) e o mais recente Modelo Ressonância, Integração e Validação - RI-Val (COOK; O'BRIEN, 2014).

Perfetti e Helder (2022) afirmam que várias teorias de compreensão são coerentes com o quadro geral dos sistemas de conhecimento e que elas não competem umas com as outras pois são relacionadas a diferentes aspectos da compreensão e enfatizam algo diferente e isso sinaliza que a compreensão tem muitas complexidades e que se voltarmos a modelos de identificação de palavras, podemos ver que eram bastante competitivos. Na compreensão, os modelos não competem uns com os outros e sim, apenas enfatizam aspectos diferentes. Segundo Perfetti (2021), temos mais de 100 anos de pesquisas sobre a ciência da leitura e muito progresso, principalmente, nos últimos vinte anos. A prática da leitura, ou seja, o ensino da leitura, tem tido progresso também, mas muito irregular, limitado por tradições que apoiam práticas pobres e, mesmo com boas práticas, há problemas no suporte da compreensão em leitura.

Em resumo, os sistemas de conhecimento linguístico trabalham em conjunto para o benefício da compreensão, seja durante uma interação oral, seja durante a leitura de um texto. O conhecimento ortográfico, linguístico e o conhecimento geral do mundo atuam em conjunto, juntamente com seus subsistemas, na construção de um modelo mental que possibilite a compreensão.

2.2.2 Compreensão oral, compreensão leitora e conhecimento de mundo



Na seção anterior, vimos que os sistemas linguísticos operam de forma paralela e complementar. Nesta seção, buscamos aprofundar algumas questões sobre a compreensão oral, compreensão leitora e conhecimento de mundo: Em que medida a compreensão oral e a compreensão leitora se relacionam? De que forma o conhecimento de mundo pode auxiliar na

compreensão oral e na compreensão leitora?

O conceito de compreensão oral³ (CO) tem sido definido por muitos pesquisadores ao longo dos anos. Conforme Chastain (1971), a compreensão auditiva é definida como a capacidade de compreender a fala nativa em velocidade normal em uma situação não estruturada. Morley (1972) afirma que a compreensão auditiva envolve discriminação auditiva, gramática auditiva e envolve selecionar a informação necessária, lembrá-la e conectá-la ao processo de mediação entre o som e a construção de significado. Na visão de Helgesen (2003), a CO é um processo ativo e uma habilidade receptiva, uma vez que requer que a pessoa receba e compreenda a informação. Para Rost (2005), a CO envolve aspectos receptivos, construtivos e interpretativos da cognição. Além disso, a CO é um processo cognitivo complexo que permite a uma pessoa compreender a língua falada.

Caldwell (2008) afirma que a compreensão é um processo não observado, complexo e multifacetado. Assim, ele define a CO como o processo de extrair e construir simultaneamente significado por meio da interação com a linguagem oral. A CO também é conceituada, segundo Vandergrift (2004), como uma atividade complexa, na qual os ouvintes precisam discriminar sons, compreender vocabulário e estruturas gramaticais, interpretar palavras e entonação e interpretar esses elementos dentro de um contexto sociocultural em que o enunciado foi proferido.

Embora a compreensão auditiva seja essencial em diversos processos de aprendizagem em nossa vida, a aprendizagem das habilidades auditivas tem sido frequentemente subestimada por estudantes de línguas adicionais, que costumam priorizar a fala e a escrita, com base no pressuposto de que o domínio dessas habilidades produtivas é equivalente a ter proficiência na língua estrangeira (NUNAN, 1998, p. 1).

Segundo Goh (2003), nos últimos anos, a compreensão oral tem recebido uma atenção cada vez maior como habilidade linguística que merece pesquisa e estudos próprios. Muitos professores de idiomas dão à compreensão oral uma atenção sistemática e as atividades de compreensão oral são hoje fundamentais para muitos métodos de ensino de língua adicional. Há duas razões-chave para esse desenvolvimento, uma teórica e outra prática. A partir de um ponto de vista teórico, percebe-se a compreensão oral como um meio essencial de *input* linguístico para os estudantes de idiomas. Várias teorias decorrentes de pesquisa empírica

³ Nesta tese, utilizamos os termos Compreensão Oral e Compreensão Auditiva indistintamente, visto que, em nossas pesquisas, não encontramos na literatura diferenças entre os dois termos, tanto em buscas em língua portuguesa, quanto em pesquisas com os termos em inglês *Oral Comprehension* e *Listening Comprehension*.

ênfatisam o importante papel que a compreensão oral desempenha nos primeiros estágios da aquisição de um idioma.

Do ponto de vista prático, mais pessoas aprendem uma língua adicional para a comunicação oral com falantes de inglês, por exemplo fora de seu próprio país. Apesar de a compreensão oral ser uma habilidade importante, é provavelmente a mais difícil de se aprender e ensinar. O sucesso do seu aprendizado depende de muitos fatores, como acuidade auditiva, atenção, experiência, educação e capacidade de processamento cognitivo. Para os aprendizes, a compreensão oral pode ser uma atividade estressante, devido ao tempo de processamento e por, muitas vezes, se sentirem incapazes de processar as informaoes que ouvem com a rapidez necessária. Os professores enfrentam o desafio de ajudar os alunos a melhorar sua capacidade em uma habilidade linguística que é, em grande medida, inacessível (GOH, 2003, p. 3).

Richards (2005) afirma que adquirir boas habilidades de compreensão auditiva e de fala em inglês é a principal preocupação de muitos aprendizes de léguas adicionais e que o professor de inglês de hoje precisa ser bem versado sobre as atuais abordagens do ensino de habilidades auditivas e orais. O autor acrescenta, também, que a compreensão auditiva em segunda língua, relativamente ignorada por muitos anos dentro da linguística aplicada, hoje se destaca. Embora ainda um pouco negligenciada na pesquisa sobre aquisição de segunda língua, a compreensão auditiva tem um papel mais central no ensino de léguas. Os exames de admissão em universidades e exames de aprovação escolar, dentre outros, têm começado a incluir um componente de compreensão auditiva, um reconhecimento de que a capacidade de compreensão auditiva é um aspecto importante da proficiência na segunda língua.

A natureza da compreensão auditiva também é agora melhor compreendida. As visoes anteriores a viam como o domínio de habilidades discretas ou micro-habilidades, que formavam o foco do ensino e testagem. Atualmente, há maior consenso em torno de uma abordagem de habilidades focada em aspectos como discriminar sons em palavras (especialmente contrastes fonmicos), deduzir o significado de palavras desconhecidas, prever conteúdo, diferenciar fatos de opinioes e notar contradioes, informaoes inadequadas e ambiguidades (RICHARDS, 2005, p. 9). Nos últimos anos, os ouvintes têm sido vistos como ativamente envolvidos na construção de significados baseada em expectativas, inferências, intenoes, conhecimento prévio e processamento seletivo do *input*.

Flowerdew e Miller (2005) afirmam que para compreender uma mensagem falada, quatro tipos principais de conhecimento devem ser recrutados: o fonológico - o sistema sonoro; o sinttico - como palavras são combinadas; o semântico - conhecimento de palavras e proposicional; e o pragmático - o significado das declaraoes em situaoes particulares. Além

disso, os autores incluem o conhecimento cinestésico, que é transmitido pelos movimentos faciais e corporais do falante. Esse tipo de significado, entretanto, está presente apenas nas situações de compreensão auditiva nas quais o falante é visível. Segundo Rost (2011), a compreensão auditiva tem caráter receptivo (o ouvinte ouve o que o falante de fato diz); caráter construtivo (construir e representar o significado); colaborativo (negociar sentidos com o falante); e caráter transformativo (criar significados por meio do envolvimento, imaginação e empatia).

Portanto, a compreensão oral é o primeiro processo sobre o qual constituímos as interações linguísticas. Para Aryadoust (2017), a compreensão se refere ao processo de extrair significados de estímulos perceptuais visuais e/ou auditivos. Magliano, Miller e Zwaan (2001) afirmam que enquanto há certos mecanismos específicos à modalidade durante a compreensão, há, também, muitos mecanismos em comum subjacentes à compreensão de praticamente todos os estímulos. Alguns mecanismos comuns à compreensão incluem o desenvolvimento de representações mentais locais e globais, também conhecidas como modelos situacionais, elaboração de inferências e a geração de imagens mentais.

A compreensão oral, a compreensão leitora e o conhecimento de mundo estão intimamente relacionados. McNamara et. al. (2004) citam que a compreensão leitora de sucesso requer uma eficiente coordenação e integração de um grande número de processos subjacentes (SNOW, 2002), que incluem habilidades de decodificar palavras (PERFETTI, 1985) e a utilização do conhecimento de mundo (KINTSCH, 1988). O conhecimento prévio do leitor tem um papel vital na integração e assimilação de novas informações baseadas no conteúdo. Leitores com grande conhecimento têm mais probabilidade de assimilar novos conceitos a seus esquemas de conhecimento existentes. Entretanto, frequentemente estudantes não têm conhecimento suficiente para ter sucesso em seus cursos nos Estados Unidos, por exemplo (SNOW, 2002).

Sobre a relação entre a compreensão oral e a compreensão leitora, as pesquisas sugerem que habilidades linguísticas orais precoces influenciam os resultados de sucesso na leitura posterior (COOPER; ROTH; SPEECE; SCHATSCHNEIDER, 2002; OLOFSSON; NIEDERSOE, 1999; SCARBOROUGH, 1990). Alguns pesquisadores afirmam que os diferentes domínios da linguagem (VELLUTINO; SCANLON; TANZMAN, 1994) como, por exemplo, a fonologia, a semântica e a gramática podem influenciar o desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura de uma maneira diferente e em diferentes períodos de desenvolvimento.

De acordo com Hogan et. al. (2014), a Visão Simples da Leitura (*The Simple View of*

Reading) destaca a importância de dois componentes primários que correspondem a diferenças individuais na compreensão leitora ao longo do desenvolvimento: o reconhecimento de palavras (decodificação) e a compreensão auditiva. Enquanto avaliações e intervenções para a decodificação têm sido o foco da pedagogia nas últimas décadas, a importância da compreensão auditiva tem recebido menos atenção. As autoras acrescentam, ainda, que a compreensão auditiva se torna uma influência dominante na compreensão leitora começando desde os anos iniciais e também destacam que um crescente número de crianças falham no desenvolvimento adequado de habilidades de compreensão em leitura, primariamente devido a um déficit nas habilidades de compreensão auditiva (leitores com dificuldades de compreensão)⁴.

Segundo Hulme et. al. (2015), a compreensão em leitura é construída sobre a experiência com a língua falada e as medidas de linguagem oral na pré-escola são indicativos de habilidades de leitura de palavras que preveem habilidades de compreensão posteriormente. Além disso, Hulme et. al. (2020) acrescentam que é promissora a possibilidade de que intervenções possam melhorar as habilidades de crianças na linguagem oral e em suas perspectivas para a leitura.

Em suma, as habilidades na língua oral e a exposição a conversas, ao vocabulário e ao conhecimento de mundo são frutíferos para o ganho de conhecimentos léxico-semânticos e, conseqüentemente, de habilidades de compreensão leitora ao longo da vida. Conforme Logan et al. (2019), a união entre a leitura oral de livros com imagens e a conseqüente leitura do texto escrito podem expor os leitores a um vocabulário de mais de um milhão de palavras até os cinco primeiros anos de vida. Esse ambiente rico em letramento pode ser preditor de um razoável conhecimento linguístico e de mundo, de habilidades na compreensão leitora e, futuramente, pode prevenir dificuldades de leitura e o analfabetismo funcional, por exemplo.

2.2.3 A Hipótese da Qualidade Lexical

Conhecer palavras refina nossos pensamentos e ajuda a expressá-los, tanto de forma verbal quanto de forma escrita. Além disso, conhecer palavras nos ajuda a compreender conceitos e significados de nosso cotidiano. O conhecimento sobre as palavras de um idioma nos ajuda, também, a ter um melhor desempenho e compreensão em leitura e nos permite

⁴ O termo em inglês “poor comprehenders”, ou seja, leitores com baixo nível de compreensão, remete à tradução em português como “compreendedores pobres” ou “maus compreendedores” e essa tradução pode sugerir um sentido negativo. Por isso, escolhemos denominá-los como “leitores com dificuldades de compreensão” (LDC), conforme também adotado em português por Sousa (2015).

exercer nossa cidadania. Perfetti e Hart (2002) afirmam que o conhecimento sobre palavras é importante para compreender a habilidade em leitura e que essa habilidade não é sobre a habilidade lexical, mas a habilidade de compreensão. Leitores com menos habilidades de compreensão não são apenas não tão bons na compreensão, eles também não são bons na leitura de palavras. Habilidades lexicais permitem a compreensão, a compreensão permite a prática de leitura e a leitura, por sua vez, reforça as habilidades lexicais (PERFETTI; HART, 2002, p. 1).

Esse processo cíclico foi denominado por Stanovich (1986) como Efeito de Mateus na leitura, uma alusão à Bíblia Sagrada, Evangelho de Mateus (25:29). O leitor que conhece menos palavras e tem mais dificuldades, entende menos e, por isso, tem menos motivação para envolver-se em atividades relacionadas à leitura. Por outro lado, aquele que conhece mais palavras, decodifica e compreende melhor, tem mais experiências com a leitura e, conseqüentemente, aprende mais. Essa situação se torna um ciclo tanto positivo quanto negativo e precisa ser, nos casos negativos, remediada por professores, pais e demais pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem do leitor.

A Hipótese da Qualidade Lexical (HQL), proposta por Perfetti (2007), afirma que a variação na qualidade da representação mental de palavras tem conseqüências na habilidade de leitura, incluindo a compreensão. A alta qualidade da representação lexical inclui representações bem especificadas e parcialmente redundantes de forma (ortografia e fonologia) e representações flexíveis de significado, que permitem rápidas e confiáveis recuperações de significados. Representações de baixa qualidade levam a problemas específicos de compreensão relacionados a palavras. Isso significa que quando conhecemos diversos aspectos de uma palavra, mais qualidade de representação e recuperação dessa palavra teremos na leitura e compreensão de um texto, por exemplo.

Perfetti (2007) afirma que seis linhas de pesquisa com leitores adultos demonstram algumas das implicações da Hipótese da Qualidade Lexical. Primeiro: resultados correlacionados de alta escala mostram interdependência geral da compreensão e das habilidades lexicais na identificação de dissociações que permitem focar na habilidade de compreensão específica. Segundo: estudos sobre processamento semântico no nível da palavra mostram diferenças nas habilidades de compreensão no curso de tempo de confusões entre forma e significado. Terceiro: estudos de aprendizagem de vocabulário raro usando *ERPs* (*Event-related potential* - Potenciais de eventos relacionados) mostram que compreendedores habilidosos aprendem novas palavras mais eficazmente e mostram indicadores de *ERP* para a memória do evento de aprendizagem de palavras e, quarto, sugerem diferenças de habilidades na estabilidade de representações ortográficas. Quinto: os marcadores de *ERP* mostram

diferenças nas habilidades de compreensão no processamento de significados de palavras comuns. Finalmente, na leitura de textos, os resultados de *ERP* demonstram dificuldades momentâneas de compreendedores de baixas habilidades em integrar uma palavra ao texto prévio. Os estudos fornecem evidências de que o conhecimento no nível da palavra tem consequências para os processos de significado de palavras na compreensão (PERFETTI, 2007, p. 357).

Os constantes encontros com uma determinada palavra reforçam os aspectos ortográficos, fonológicos e semânticos e essa suposição está em consonância com McKeown et. al. (1985). Leitores habilidosos podem ter baixa qualidade de representações para muitas palavras, tanto palavras de baixa frequência do vocabulário geral e palavras de vocabulários especializados. A vantagem que os leitores habilidosos têm são os recursos fundamentais que aproveitam o máximo de representações empobrecidas e dão suporte ao aprendizado dada uma nova exposição. Eles têm uma chance melhor de acrescentar novas informações sobre ortografia, pronúncia e significado a uma representação pobre.

Um leitor habilidoso, além de ter recursos fundamentais como decodificação, ortografia e habilidades gramaticais, é aquele que tem muitas representações de qualidade de muitas palavras. Um leitor menos habilidoso é aquele que tem menos representações lexicais de qualidade. Algumas das ameaças à Qualidade Lexical (QL) são a ortografia opaca de algumas línguas, tais como o inglês, a polissemia e as palavras homófonas e homógrafas. No caso de palavras homófonas como “flower” e “flour”, por exemplo, o contexto entrará em ação e ajudará o leitor a escolher a ortografia e significado adequado para determinada situação.

De acordo com Perfetti e Stafura (2014), outra estratégia é supor os pontos de pressão no sistema de leitura. Por exemplo, a Hipótese da Qualidade Lexical (Perfetti, 2007; Perfetti & Hart, 2002) supõe que o léxico seja um ponto de pressão no sistema. O léxico ocupa dois sistemas de leitura: o sistema de identificação de palavras, que requer informações linguísticas e ortográficas de alta qualidade para possibilitar a rápida identificação de palavras, e o sistema de compreensão, que retira seu *input* do sistema de identificação de palavras para construir as unidades de significado (proposições). O conhecimento das formas escritas e do significado da palavra, então, é central à leitura e, assim, um ponto de pressão na compreensão leitora - um primeiro candidato para uma causa de dificuldade na compreensão. Como um *scaffolding* para o desenvolvimento da teoria e testagem de hipóteses, o Quadro dos Sistemas de Escrita permite outras hipóteses sobre pontos de pressão e sobre as interações entre os subsistemas de leitura (PERFETTI; STAFURA, 2014, p. 26).

O efeito de frequência na universalidade da leitura de palavras é evidência de que os

leitores resgatam identidades das palavras, ou seja, pronúncia e significado, mais rapidamente à medida que as palavras se tornam mais familiares. Leitores em desenvolvimento, à medida que aumentam suas habilidades de decodificação, também crescentemente usam um procedimento rápido de resgate quando uma palavra se torna suficientemente familiar. Além disso, o efeito de experiência não é meramente no acesso às formas das palavras. Ao encontrar palavras em contextos variados, os aspectos semânticos da qualidade lexical são refinados e a leitura chega a refletir um rico legado lexical baseado na experiência (NATION, 2017; PERFETTI, HELDER, 2022, p. 27). Em suma, a Hipótese da Qualidade Lexical inclui suposições gerais sobre a natureza da leitura e algumas afirmações específicas sobre o conhecimento lexical eficaz. A leitura habilidosa se baseia nas representações lexicais de alta qualidade que incluem informações ortográficas, fonológicas, semânticas e sintáticas específicas.

Até a presente seção, nossa revisão da literatura especializada buscou abranger a compreensão linguística de forma ampla, independentemente de essa compreensão estar relacionada à língua materna ou às línguas adicionais. Entretanto, dados os objetivos desta tese, a próxima seção restringe seu foco à aquisição de línguas adicionais.

2.3 Aquisição de línguas adicionais

Inicialmente, convém estabelecer o conceito de alguns termos técnicos. Santos Gargallo (2010) estabelece diferenças entre segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) dependendo do papel que a língua meta (que está em estudo) tem no âmbito em que se desenvolve o processo de sua aprendizagem. A L2 é “aquela que cumpre uma função social e institucional na comunidade linguística em que se aprende”⁵ (p. 21). Já a LE é “aquela que se aprende em um contexto no qual carece de função social e institucional”⁶ (p. 21).

Para Leffa e Irala (2014, p. 32), o uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua).

Na opinião de Schlatter (2015), o termo língua adicional (LA) contém traços semânticos inclusivos, pois contempla qualquer língua que se esteja aprendendo, exceto a primeira,

⁵ “[...] aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende”

⁶ “[...]“aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional” (p. 21)

*As traduções constantes nesta tese são de responsabilidade do autor.

podendo ser a segunda, a terceira ou em qualquer ordem do aprendiz, além do fato de poder ser outra não oficial de um mesmo país, e mesmo uma tradicionalmente vista como estrangeira. Sobre LE, Schlatter (2015, p. 13) compartilha a ideia da inadequação terminológica que pode “... com efeito, sugerir estranho, exótico ou, talvez, alheio - todas essas conotações indesejáveis.” Além disso, assinala a relação de menor assimetria, isto é, de não superioridade ou inferioridade de uma língua em relação às outras já aprendidas ou adquiridas, inclusive a L1.

Eckert e Frosi (2015) afirmam que Griffin (2011, p. 25) ainda traz à discussão a diferença que existe entre usar língua estrangeira e segunda língua. Esta última é utilizada para definir a língua que foi aprendida depois de uma primeira, enquanto o falante estiver residindo no país onde essa língua é usada como instrumento de comunicação. É o caso de um estudante brasileiro que está aprendendo, por exemplo, inglês nos Estados Unidos ou espanhol na Espanha. O termo língua estrangeira também se refere a uma língua aprendida depois de uma primeira, mas em condições diferentes de aprendizagem. Geralmente é a língua aprendida por meio de instrução formal - em instituições escolares - fora do país em que ela é usada como língua de comunicação. É o caso de estudantes que estudam inglês ou espanhol no Brasil, por exemplo. Outra diferença entre os termos é que a segunda língua é aprendida por motivos instrumentais ou extrínsecos, isto é, aquela pessoa que está no país onde a língua é utilizada e, por isso, dela precisa, como um estudante ou um trabalhador que necessita da língua para sobreviver. Já a língua estrangeira é aprendida por razões intrínsecas, ou seja, por gosto ou por uma situação de escolha para viagens ou estudos futuros (GRIFFIN, 2011, p. 25).

Schlatter e Garcez (2009) apresentam um novo caminho para evitar a problemática terminológica acima apresentada e sugerem o termo língua adicional, apresentado no referencial curricular para o ensino de língua inglesa e língua espanhola na rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Nesta tese, utilizaremos os termos “segunda língua”, “língua estrangeira”, “L2” e “língua adicional” indistintamente, porque em nossa pesquisa a língua inglesa será simultaneamente uma língua estrangeira, uma segunda língua e uma língua adicional para nossos participantes. Entretanto, utilizaremos com mais frequência o termo “língua adicional”.

Lôpo Ramos (2021) apresenta uma reflexão em defesa da expressão “Língua Adicional - LA”, que já vem sendo usada na literatura sobre língua não-primeira, mas que ainda provoca discussão por aqueles que se valem de terminologia tradicional. A autora retoma termos como língua estrangeira - LE e o escalonamento L2, L3, L4, para discussão de sua impropriedade em determinados contextos e situa outros termos como “Língua de Acolhimento - LAc” e de “Língua de Herança - LH”, em paradigma que atende às novas demandas de um mundo

migratório. Com base em fundamento sociocognitivo, também revisita o conceito de interlíngua e advoga em defesa do uso de língua adicional (LA) como hiperônimo, conceito “guarda-chuva”, portanto, apropriado para todas as situações, inclusive as específicas.

Figura 5: Língua adicional: um conceito guarda-chuva



Fonte: Lôpo Ramos (2021, p. 262).

Aprender uma língua adicional tem sido uma necessidade e estudantes, professores, escolas, editoras e pesquisadores buscam incessantemente meios de estudar, melhorar e aprimorar o processo de aquisição de um novo idioma, seja por instrução explícita e formal, seja por exposição à língua-alvo. Uma das dúvidas de quem busca aprender uma segunda língua é, muitas vezes, se conseguirá realmente aprender, se é algo (in)alcançável e se conseguirá memorizar itens léxico-semânticos, gramaticais e fonológicos necessários para uma comunicação fluente e eficaz na língua adicional. Para buscar compreender como acontece o processo de aquisição de uma língua adicional, faremos aqui uma síntese de conceitos e teorias de aquisição de LA, pertinentes ao tema deste estudo.

Em contextos bilíngues de aprendizagem, temos os bilíngues precoces, que são aqueles que aprendem duas ou mais línguas na infância, os bilíngues consecutivos ou sucessivos, que são aqueles que aprenderam uma língua adicional após a aquisição da primeira e, também, temos os bilíngues tardios, que são aqueles que aprenderam uma língua adicional após a infância, dentre outras qualificações, conforme Gass e Selinker (2008). A aprendizagem pode ocorrer por imersão em um lar com falantes da segunda língua ou durante a vivência em um país estrangeiro ou, também, pode ocorrer por meio de instrução formal na escola. Em nosso

estudo, focaremos na aprendizagem de jovens e adultos em contexto escolar ou por meio de aquisição incidental.

De acordo com Gass e Selinker (2008), a aquisição de língua adicional é o estudo de como as línguas são aprendidas. Em outras palavras, é o estudo da aquisição de uma língua não materna, de uma língua além da língua nativa. Em geral, é o estudo de como os aprendizes criam um novo sistema linguístico com apenas limitada exposição à língua adicional. É a investigação do que é aprendido de uma língua adicional e do que não é aprendido; dos motivos pelos quais a maioria dos aprendizes de segunda língua não alcança o mesmo grau de conhecimento e proficiência que têm em sua língua nativa.

Os autores adicionam, ainda, que como as teorias linguísticas estão interessadas no conhecimento humano da linguagem, podemos supor que esse conhecimento não esteja limitado ao conhecimento da primeira língua, e que os princípios linguísticos refletem as possibilidades da criação da linguagem humana e os limites da variação da linguagem humana. Esse escopo de investigação inclui a língua adicional.

Estudos sobre aquisição de língua adicional têm tornado pesquisadores, professores de idiomas e editoras de materiais didáticos mais conscientes de que aprender uma língua consiste em mais do que memorizar regras. Mais importante, talvez, envolve aprender a expressar necessidades comunicativas. Os detalhes desse novo conceito de aprendizado de línguas resultaram em metodologias que enfatizam a comunicação.

Ur (2012) afirma que o equilíbrio entre fluência e exatidão é um bom exemplo de algo que não mudou muito. É importante que os aprendizes de LA aprendam a usar a língua fluente e corretamente para que possam transmitir suas ideias de modo eficaz enquanto usam convenções gramaticais, lexicais, fonológicas e ortográficas da forma padrão. Entretanto, algo que tem mudado é que essas convenções não são necessariamente aquelas dos falantes nativos. Elas são, em vez disso, aquelas usadas pela maioria dos falantes fluentes e escolarizados em situações de comunicação internacional. Dentre as principais ideias de como adquirimos uma língua adicional, Ur (2012) menciona:

- Aquisição intuitiva: Aprendemos outra língua do mesmo modo como aprendemos nossa primeira: aquisição por meio de exposição à língua em situações comunicativas autênticas (KRASHEN, 1982);
- Formação de hábitos: A língua é um conjunto de hábitos: nós imitamos, memorizamos e exercitamos padrões da língua até que aprendamos a produzir as formas adequadas de modo automatizado (SKINNER, 1957);

- Processos cognitivos: A língua envolve a compreensão de regras subjacentes: se dominarmos essas regras, conseguiremos aplicá-las em diferentes contextos (CHOMSKY, 1957);
- Aprendizagem de habilidades: A língua é uma habilidade. Nós a aprendemos como aprendemos outras habilidades: alguém nos explica regras ou palavras, nós entendemos e as praticamos até dominá-las e usá-las fluente e habilidosamente (JOHNSON, 1996).

De fato, ao vivenciarmos uma língua no cotidiano, com o máximo de exposição qualitativa e compreensível, cada uma das suposições acima podem ser aplicáveis, pois a vivência e o exercício das novas palavras e estruturas traz familiaridade e segurança de uso. Ao aprendermos regras e padrões da língua, podemos replicá-los em outras situações comunicativas e ao aprendermos, por exemplo, que o sufixo “-ed” conjuga os verbos no passado, podemos aumentar a prática dessa estrutura e aplicá-la em diversos contextos linguísticos. Nas próximas seções, aprofundaremos alguns temas relacionados à aprendizagem de línguas adicionais.

2.3.1 As cinco habilidades na segunda língua

Em geral, são destacadas quatro habilidades relacionadas ao aprendizado de um idioma: leitura, escrita, compreensão auditiva e fala. Entretanto, o conhecimento cultural tem sido considerado uma quinta habilidade a ser desenvolvida. De acordo com Damen (1987), o aprendizado da cultura, juntamente com as quatro tradicionais habilidades, ou seja, *Listening*, *Speaking*, *Reading* e *Writing*, tem tido seu lugar como quinta habilidade, acrescentando suas dimensões particulares a cada uma das outras quatro. Quando falamos em quatro habilidades da língua, temos que nos referir à aquisição da linguagem. Krashen (1987) afirma que um alto nível de ansiedade em adultos pode ser a causa de baixos níveis de competências e performance. Por isso, para aliviá-la, Krashen aponta que a teoria de *input* compreensível é necessária para que a aquisição de uma língua adicional ocorra (KRASHEN, 1981). De acordo com Long (1983), *input* compreensível requer repetições, confirmações, esclarecimentos, estruturas modificadas para as interações e deveria focar no “aqui e agora”.

Aydogan e Akbarov (2014) declaram que as quatro habilidades linguísticas são, muitas vezes, chamadas de “macrohabilidades”. Esse termo contrasta com as “microhabilidades”, que são habilidades como gramática, vocabulário, pronúncia e ortografia. As quatro habilidades

básicas da língua estão relacionadas uma à outra por dois parâmetros: o modo de comunicação: oral ou escrito e a direção da comunicação: recepção ou produção da mensagem.

A compreensão auditiva é a habilidade receptiva na modalidade oral. Quando usamos o termo *Listening* o que queremos dizer é escutar e compreender o que ouvimos. Em outras palavras, *Listening* envolve entender a língua falada, que é diferente da língua escrita. Spratt, Pulverness e Williams (2011) instigam o leitor a pensar sobre que diferenças há entre a linguagem falada e a escrita. Em seguida, apresentam o seguinte quadro para confirmar as hipóteses do leitor:

Quadro 1 - Diferenças entre língua escrita e língua falada conforme Spratt, Pulverness e Williams (2011, p. 43)

Língua Escrita	Língua falada
Fica na página; não desaparece.	Desaparece fisicamente assim que é falada. Às vezes, é falada rapidamente e, às vezes, lentamente, com ou sem pausas.
Usa pontuação e letras maiúsculas para mostrar sentenças.	Indica sentenças e grupos de palavras significativos por meio de ênfase e entonação.
Consiste em letras, palavras escritas e frases, e pontuação unida ao texto.	Consiste em sons, palavras simples, declarações (unidades completas de significado) e frases incompletas unidas em discurso conectado.
Frequentemente não tem suporte visual (imagens).	O falante usa linguagem corporal para apoiar sua comunicação; por exemplo, gestos (movimentos de mãos ou braços para ajudar as pessoas a nos entenderem), e expressões faciais.
É bastante organizada: frases são completas, seguem uma à outra em sequência lógica e são unidas às frases anteriores ou seguintes. Os tópicos são geralmente separados uns dos outros.	Não é tão organizada, isto é, contém interrupções, hesitações (pausar quando falamos porque não estamos seguros sobre o que dizer ou como dizer), repetições e frequentes mudanças de tópico.
Geralmente usa bastante vocabulário específico e gramática mais complexa.	Frequentemente usa vocabulário geral e gramática simples.

Fonte: Spratt, Pulverness e Williams, 2011 (p.43).

Como podemos ver, a linguagem falada é geralmente menos planejada e menos estruturada do que a linguagem escrita. Os autores afirmam que há boas razões para isso. Quando nós falamos, geralmente não temos tempo para organizar nossos pensamentos e nossa linguagem previamente, então simplesmente dizemos as coisas como as pensamos. Também quando ouvimos, precisamos ouvir mensagens estruturadas de maneira simples. Como os textos falados geralmente desaparecem assim que são ditos, eles precisam ser simples o suficiente para que os processemos e os entendamos no tempo que for disponível.

Para entendermos a linguagem falada, temos que conseguir lidar com as características listadas no quadro acima. Como na linguagem escrita, a linguagem falada materializa-se em diferentes gêneros textuais, ou seja, conversas, histórias, anúncios, músicas, instruções, palestras e propagandas. Compreender a linguagem falada também envolve entender diferentes velocidades de fala e diferentes sotaques (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2011).

Ur (2012) apresenta algumas sugestões pedagógicas para o ensino de compreensão auditiva: não sobrecarregar o ouvinte, ou seja, não pedir muitas tarefas para um exercício de *listening*, pois os alunos podem não ter tempo de prestar atenção no discurso oral e, por fim, ficarem frustrados. Outra sugestão é experimentar a tarefa com outro colega professor e verificar se ela é exequível. Além disso, não pré-ensinar muito vocabulário pois, conforme Chang e Read (2006), ensinar muito vocabulário novo antes de uma tarefa de *listening* não os fará lembrar das palavras rápido o suficiente para entendê-las, pois elas ocorrem em um discurso rapidamente fluido.

Como nosso objetivo também é investigar a habilidade de compreensão auditiva dos participantes deste estudo por meio da prática *Reading-while-listening*, na seção sobre a compreensão auditiva do exame de proficiência *Michigan English Test*, abordaremos mais sobre as habilidades e desafios das tarefas de *listening*.

A fala ou conversação (*speaking*) é uma habilidade produtiva na modalidade oral. Essa, como as outras habilidades, é mais desafiadora no início da aquisição e envolve mais do que apenas pronunciar palavras. A conversação é frequentemente relacionada à compreensão auditiva. A relação entre a fala e a audição é próxima e ouvir não pode ser separado dos aspectos expressivos da comunicação oral. É impossível ensinar *speaking* separadamente de *listening*, ou separar tempo para instrução sobre compreensão auditiva e ignorar o restante. Quando as crianças desenvolvem suas habilidades comunicativas, elas também desenvolvem a habilidade de ouvir receptivamente (UR, 2012). Para falar com fluência, precisamos ter um vasto léxico mental, provido de conhecimentos léxico-semânticos, fonológicos, pragmáticos, sintáticos, morfológicos etc. O desenvolvimento de um vasto léxico mental ocorre com as interações sociocomunicativas, com instrução formal e leitura, primordialmente.

A leitura ou *reading*, em inglês, como vimos anteriormente, é uma habilidade receptiva da modalidade escrita. A leitura pode ajudar a construir vocabulário, o que poderá prover a compreensão auditiva futura. Para Ur (2012), muitos aprendizes iniciantes de inglês, por exemplo, precisam aprender um sistema escrito totalmente novo. Para alguns aprendizes asiáticos, até mesmo o conceito de alfabeto é novo, já que seus símbolos escritos podem representar sílabas ou até mesmo palavras. Portanto, o desenvolvimento da consciência

fonológica é importante, pois o aprendiz poderá, assim, perceber quais grafemas correspondem aos respectivos sons, e vice-versa.

A escrita ou *writing*, em inglês, é uma habilidade tão importante quanto a leitura, a fala e a escuta, pois permite ao cidadão expressar seus pensamentos e ser ativo em situações de comunicação diversas, na forma de *e-mails*, mensagens de texto, redações, relatórios etc. A escrita, muitas vezes, pode parecer a mais difícil das habilidades, mesmo para falantes nativos de uma língua, pois envolve não apenas uma representação gráfica da fala, mas o desenvolvimento e a apresentação de pensamentos de forma estruturada de acordo com as convenções relativas a cada gênero textual (AYDOĞAN; AKBAROV, 2014).

Tradicionalmente, os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas adicionais trataram dessas quatro habilidades. Nos últimos anos, entretanto, alguns autores vêm enfatizando uma quinta habilidade, o conhecimento cultural, que inclui valores, comportamentos, sensibilidade e consciência intercultural. De acordo com Papa (2015), o ensino comunicativo da linguagem tem se tornado parte familiar do ensino de línguas nas últimas três ou quatro décadas. A autora afirma que professores que percebem seus objetivos de ensino de linguagem associados ao aprendizado de competências interculturais estarão mais inclinados a tornar o processo de ensinar línguas estrangeiras mais intercultural do que professores cujos objetivos estão relacionados à aquisição de competência comunicativa. Na próxima seção, retomaremos a questão dos contextos de aprendizagem da língua adicional.

2.3.2 Contextos de aquisição: espontânea ou em sala de aula

Spratt, Pulverness e Williams (2011) afirmam que, quando aprendemos nossa primeira língua (L1), é provável que a aprendamos em um contexto diferente e de maneiras diferentes de quando aprendemos nossa língua adicional (LA). É provável que também tenhamos idades diferentes. Os autores apresentam um quadro comparativo das diferenças de aprendizado de L1 e LA:

Quadro 2 - Diferenças entre o aprendizado de L1 e LA

	Aprendizado de L1	Aprendizado de LA (em sala de aula)
Idade	<ul style="list-style-type: none"> ● O aprendizado começa quando o aprendiz é um bebê, continua durante os primeiros anos da infância, e perdura pela adolescência para alguns tipos de línguas e habilidades linguísticas, por exemplo, escrita acadêmica (escrita para a escola ou universidade). ● Bebês aprendem a língua ao mesmo tempo em que suas habilidades cognitivas (os processos mentais envolvidos no raciocínio, compreensão e aprendizado) se desenvolvem. Os aprendizes estão motivados a aprender a língua uma vez que precisam comunicar-se. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Geralmente começa no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Pode também começar ou continuar na idade adulta. ● Aprendizes dos primeiros anos escolares ainda estão desenvolvendo muitas de suas habilidades cognitivas. ● Aprendizes nos anos escolares secundários já desenvolveram muitas de suas habilidades cognitivas no momento em que começam a aprender uma língua estrangeira. Suas atitudes em relação à aprendizagem e à aprendizagem de uma língua estrangeira podem estar ou não amadurecidas (plenamente desenvolvidas). ● Aprendizes adultos têm habilidades cognitivas plenamente desenvolvidas. É mais provável que eles apresentem maturidade em suas atitudes em relação ao aprendizado de línguas. ● Adultos e alguns aprendizes nos anos secundários podem já ter expectativas sobre como as línguas deveriam ser aprendidas, podem ter experiências prévias de aprendizagem de uma língua estrangeira, e podem ou não estar plenamente motivados a aprender uma língua.
Contexto e modos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ● Por exposição, ouvindo a língua ao seu redor o tempo todo. ● Aprendendo boa parte da língua em “pedaços”. ● Querendo e precisando se comunicar, isto é, com forte motivação. ● Através da interação com a família. ● Conversando sobre coisas presentes ao seu redor, e fazendo as coisas. ● Escutando e internalizando a língua por muitos meses antes de usá-la (período silencioso). ● Brincando e experimentando a nova língua. ● Tendo muitas oportunidades de experimentar a nova língua. ● Recebendo vários elogios e estímulos por usar a língua. ● Escutando fala simplificada. ● Raramente sendo corrigida. Em vez disso, as pessoas frequentemente reformulam o que a criança disse. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Às vezes, por exposição, mas frequentemente aprendendo itens linguísticos específicos. ● Frequentemente, focando estruturas e palavras individuais. ● Com forte, pouca ou sem nenhuma motivação para se comunicar. ● Através da interação com um professor e, às vezes, com colegas. ● Falando sobre a vida que acontece fora da sala de aula. ● Produzindo linguagem, logo após ter sido ensinado. ● Produzindo linguagem em atividades práticas controladas e sendo corrigido. Às vezes, brincando e experimentando a nova língua. ● O aprendiz não é muito exposto à L2 – normalmente não mais do que três horas por semana. ● Os professores elogiam e estimulam os alunos de acordo com seu desempenho. ● O aprendiz pode receber pouca atenção individualizada do professor, e não interagir muito. ● Os professores geralmente simplificam a linguagem que usam. ● Professores corrigem os aprendizes e os estimulam a produzir com linguagem correta.

Fonte: Traduzido e adaptado de Spratt, Pulverness e Williams (2011, p. 67-68)⁷.

Percebe-se, portanto, que na aprendizagem da L1 e na da LA existem diferenças que precisam ser observadas e dominadas por aquele que pretende ser professor de uma LA. Não é

⁷ Todas as traduções são de responsabilidade do autor desta tese.

fácil descrever o aprendizado de LA em sala de aula, porque ele acontece de diferentes maneiras em cada contexto. A descrição do quadro acima pode não ser verdadeira em todas as situações. O aprendizado de LA, às vezes, acontece também fora da sala de aula, quando crianças ou adultos são expostos à língua. Nessa situação, o aprendizado de LA é mais similar ao aprendizado de L1, exceto que o aprendiz frequentemente não obtém tanta exposição à língua como o aprendiz de L1 e pode não estar tão motivado a aprender. Outra grande diferença entre o aprendizado de L1 e de LA é que o aprendizado de L1 é quase sempre plenamente bem-sucedido, enquanto que o aprendizado de LA varia muito em quão bem-sucedido ele pode ser (SPRATT, PULVERNESS e WILLIAMS, 2011, p. 68).

2.3.3 O desenvolvimento da compreensão leitora em inglês como língua adicional

Conforme vimos na Hipótese da Qualidade Lexical de Perfetti (2007), para haver compreensão, é preciso uma qualitativa representação lexical para a adequada identificação de palavras, identificação de formas ortográficas, fonológicas e características semânticas, morfológicas, sintáticas e pragmáticas. Quando conhecemos uma palavra somente em sua forma sonora, temos uma representação. Quando conhecemos também a palavra em sua forma escrita, nós temos dois significantes, o escrito (memória visual) e o significante auditivo (representação fonológica). Se encontramos uma dada palavra em diferentes contextos, temos, também, uma grande flexibilidade semântica, porque podemos percebê-la em suas diferentes acepções, ocorrências e nuances de significados.

A Hipótese da Qualidade Lexical trata da qualidade da representação das palavras na memória do falante/ouvinte. Pode haver, por exemplo, uma pessoa que conheça determinada palavra, mas só um ou dois significados e não o significado relacionado ao contexto em um determinado enunciado, livro, questão de prova etc. O leitor pode ter em seu léxico os aspectos da memória auditiva, da memória visual, da memória semântica, da memória pragmática, talvez conheça um dos significados de uma palavra, mas não o significado que está no livro de um determinado autor, por exemplo.

Um dos desafios de um falante ou leitor de inglês como língua adicional é compreender sua estrutura ortográfica, morfológica e fonológica opaca, visto que, embora existam diversas palavras cognatas, prefixos e sufixos semelhantes, por exemplo, entre o português e o inglês, ainda há milhares de itens lexicais que demandam um eficaz aprendizado do inglês como língua adicional e uma qualitativa exposição ao *input* para que sejam compreendidos. Perfetti e Harris

(2017) afirmam que o inglês escrito é fundamentalmente alfabético, apesar das complexidades bem conhecidas, que criam ortografias que falham em ter um mapeamento um por um com os fonemas em inglês. A escrita em inglês contém ambos, grafemas de uma única letra até grafemas com múltiplas letras, que mapeiam o inglês falado no nível do fonema. O fato de haver múltiplos mapeamentos para um dado grafema é importante para a leitura e a escrita em inglês.

O desenvolvimento da habilidade da leitura em inglês vai além da decodificação para estabelecer representações da memória das formas escritas das palavras. Boa parte da leitura habilidosa conta com o acesso a essas formas de palavras (acesso lexical) para recuperar a pronúncia e os constituintes de significados. A habilidade de decodificação, baseada nas conexões entre grafemas e fonemas, continua a ser parte desse processo, e um processamento rápido e automático é parte da leitura de palavras nos altos níveis de habilidade (HALDERMAN; ASHBY; PERFETTI, 2012). Por exemplo, na citação em inglês de Larry Martinek: *Children don't hate math. What they hate is being confused, intimidated, and embarrassed by math. With understanding comes passion, and with passion comes growth - a treasure is unlocked*, um aprendiz brasileiro pode confundir *intimidated*, que significa “intimidado” com “intimidade” e, assim, não perceber o significado do enunciado.

Ziegler e Goswami (2006) afirmam que a reduzida consistência do sistema de escrita inglês em ambas leitura e ortografia é provavelmente o fator-chave para explicar as dramáticas diferenças na aquisição da leitura através das línguas. Interessantemente, o inglês é particularmente inconsistente com respeito a pequenas unidades de leitura (letras ou grupos de letras que correspondem a fonemas únicos) e é menos inconsistente com respeito a unidades de leitura maiores, tais como rimas ou sílabas (TREIMAN; MULLENNIX; BIJELJAC-BABIC; RICHMOND-WELTY, 1995). Isso torna mais provável que as crianças falantes de inglês possam estar desenvolvendo estratégias de recodificação mais frequentemente. Por exemplo, para decodificar as 3000 palavras monossilábicas mais frequentes em inglês no nível da rima, uma criança precisa aprender a mapear aproximadamente 600 padrões ortográficos diferentes e 400 rimas fonológicas, muito mais do que seria necessários se uma criança pudesse simplesmente aprender a como mapear 26 letras em 26 fonemas (ZIEGLER; GOSWAMI, 2006, p. 431).

Perfetti e Helder (2022) afirmam que os avanços discutidos vêm amplamente da pesquisa na leitura alfabética, principalmente o inglês. De fato, as duas rotas do modelo de dupla rota tiveram a intenção de capturar uma propriedade específica do inglês - sua inconsistência em fazer o mapeamento entre letras e fonemas. Embora tais inconsistências ocorram em outras

ortografias alfabéticas, elas são mais proeminentes em inglês. Kessler (2003) apontou problemas com o padrão de medidas de inconsistência, o número de mapeamentos livres de contexto para um grafema, o que ignora as frequências de diferentes mapeamentos e limitações posicionais dentro da palavra impostos por convenções fonotáticas e ortografia. A ortografia do inglês é menos irregular quando esses fatores são considerados. Por outro lado, embora possa-se pensar que o inglês seria mais fácil de ler com um silabário, sua complexidade fonológica criaria grandes números de sílabas e, assim, menos eficácia do que um alfabeto (PERFETTI; HELDER, 2022, p. 22). Como consequência das ortografias do inglês, Perfetti e Helder (2022) citam que os mapeamentos do inglês da ortografia à pronúncia possuem inconsistências e que os leitores aprendem a ler em inglês sem usar esses mapeamentos não confiáveis.

Verhoeven, Perfetti e Pugh (2019) afirmam que ler em uma língua adicional (LA) pode referir-se a tornar-se letrado na escola em outra língua diferente da que é falada em casa, que é o caso de crianças imigrantes e essa condição é caracterizada como bilinguismo emergente, ou ler em uma LA quando o leitor já tiver adquirido literacia na L1, que é o caso de aprender uma língua estrangeira. No primeiro caso, as crianças precisam aprender a ler em uma língua que elas ainda precisam dominar, o que poderia ser uma tarefa muito desafiadora. Para a escolha de estratégias de aprendizagem de leitura em uma língua adicional, muitas vezes, é importante levar em conta o histórico do aprendiz e seu conhecimento linguístico da L1.

Van den Bosch, Segers e Verhoeven (2020) realizaram um estudo para examinar a variação no desenvolvimento da compreensão inicial em leitores de língua adicional comparada com leitores de L1 e investigar o impacto do conhecimento lexical em sua L1 e em sua língua adicional. Os participantes foram 75 crianças monolíngues falantes de holandês (leitoras de L1) e 71 crianças bilíngues falantes de turco e holandês (leitoras de L2), com idades entre 6 e 8 anos no início do estudo. Em um *design* longitudinal, três ondas de dados foram coletadas ao longo do segundo e terceiro anos. Os leitores de LA tinham escores de compreensão leitora mais baixos do que os leitores de L1, em média, mas essa lacuna no desempenho se estreitou ao longo do tempo. Para avançar na investigação da variação entre os leitores de LA, quatro subgrupos de categorias de leitores foram identificados com variáveis níveis de conhecimento lexical de L1 (turco) e LA (holandês) por meio de análise de grupo. A adequação aos grupos foi relacionada à compreensão leitora e mostrou uma interação com o tempo, indicando que o desempenho na compreensão leitora dos subgrupos de LA com alto vocabulário na L1 aumentou mais ao longo do tempo comparado aos leitores de L1. O subgrupo de LA com alto vocabulário nas duas línguas até mesmo alcançou seus colegas monolíngues no terceiro ano. Esses achados demonstram como diferenças individuais no conhecimento lexical na L1 e na

LA explicam a variação no desenvolvimento inicial da compreensão leitora em LA e destacam a importância de considerar a primeira língua dos leitores de LA nas pesquisas e na educação.

Ler em inglês é desafiador, além de outras razões, devido à opacidade de seu sistema ortográfico e fonológico e é importante, conforme destacam Van den Bosch et al. (2019), não apenas categorizar o leitor como monolíngue ou bilíngue, mas considerar a variação individual em seu conhecimento prévio lexical (LUK; BIALYSTOK, 2013).

2.4 Metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de inglês

Nas seções anteriores, vimos aspectos da aquisição de línguas adicionais, contextos de aquisição e as cinco habilidades da língua. Nesta seção, ajustaremos nosso zoom em direção ao ensino, isto é, às metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de inglês como LA. Conforme proposto por Richards e Rodgers (2001), temos a *grammar-translation*, que envolve a explicação de regras gramaticais pelo professor na L1 e tradução de textos da e para a língua-alvo. Ela foca na escrita da língua e em registros formais e não inclui muito trabalho oral ou comunicativo. O *direct method* foi amplamente baseado em reação contra o *grammar-translation*. Ele enfatiza a comunicação oral e bane o uso da L1 em sala de aula: tudo deve ser ensinado por meio da língua-alvo. O *audiolingualism* é baseado na ideia de que a língua é um conjunto de hábitos e envolve uma gama de exercícios conduzidos pelo professor, a fim de aprender de cor e por meio de repetição (RIVERS, 1981).

A metodologia PPP (*Presentation, Practice, Production*), segundo Ur (2012), é mais a descrição de estágios sugeridos em uma aula do que um método completo. Ela é importante porque é baseada em uma teoria de aprendizagem de habilidades da aquisição da linguagem. Como as três metodologias anteriores, ela enfatiza a acurácia gramatical e é centrada no professor.

Widdowson (1978) afirma que o *communicative-approach* obteve um crescente apoio a partir dos anos 1970. Essa metodologia é baseada na suposição de que a língua é (para) comunicação e que nós aprendemos melhor por meio de processos de aquisição natural, isto é, processos similares àqueles que usamos quando aprendemos uma língua materna. A sala de aula é mais centrada no aprendiz e a transmissão de significados é vista como mais importante do que a precisão.

O *post-communicative approach* mantém a posição de que a função primária da língua é a comunicação eficaz. Por isso, qualquer metodologia baseada nessa abordagem deve incluir

várias atividades que envolvam significativo uso da língua-alvo em tarefas comunicativas. Entretanto, essa metodologia atribui um papel muito relevante a procedimentos tais como ensino explícito de gramática, vocabulário, pronúncia e ortografia, incluindo exercícios significativos com foco na forma. O *post-communicative approach* também inclui técnicas associadas com as metodologias mencionadas anteriormente, tais como tradução e aprendizagem de diálogos e textos de cor.

Segundo Ur (2012), poucos professores e materiais pedagógicos adotam as recomendações do *communicative approach* literalmente, mas as usam como base para seu ensino. A instrução explícita da língua, em geral, e exercícios gramaticais, em particular, continuam a ter um papel importante no ensino de línguas no mundo todo e o *post-communicative approach* é o método mais usado por materiais didáticos e professores atualmente.

Em suma, ter consciência dos objetivos linguísticos, das demandas cognitivas necessárias para a aquisição e internalização de uma língua adicional e dos métodos usados para tal são pressupostos para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. Há muitas abordagens e métodos para ensino e aprendizagem de língua adicional e, nas últimas décadas, as inovações tecnológicas têm sido aliadas importantes no desenvolvimento de alternativas para a aprendizagem das cinco habilidades acima referidas. Uma delas é a CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Segundo Leffa (2006), a Aprendizagem de Línguas Mediada por computador (CALL) é uma área de investigação que tem por objetivo pesquisar o impacto do computador no ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto adicionais. Gamper e Knapp (2002) apresentam, também, a ICALL (*Intelligent Computer Assisted Language Learning*), que envolve a aplicação de tecnologias computacionais ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais. A ICALL combina a inteligência artificial com sistemas de CALL para prover *softwares* que interagem inteligentemente com estudantes, respondendo de forma flexível e dinâmica ao progresso de aprendizagem.

Dentre essas alternativas tecnológicas, o presente estudo priorizará o *audiobook*, que consiste em um livro impresso ou eletrônico, cujo texto está disponível também em áudio. Assim, o *audiobook* possibilita a exposição simultânea ao *input* auditivo e visual, ao ouvirmos a leitura feita por um leitor proficiente (em geral, falante nativo do idioma) e, ao mesmo tempo, acompanharmos a narrativa escrita. Saussure (2012) afirma que:

Os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos os seus pormenores os atos de fala; a fonação de uma palavra, por pequena

que seja, representa uma infinidade de movimentos musculares extremamente difíceis de distinguir e representar. Na língua, ao contrário, não existe senão a imagem acústica, e esta pode traduzir-se numa imagem visual constante. Pois se se faz abstração dessa infinidade de movimentos necessários para realizá-la na fala, cada imagem acústica não passa da soma de um número limitado de elementos ou fonemas, suscetíveis, por sua vez, de serem evocados por um número correspondente de signos na escrita. É essa possibilidade de fixar as coisas relativas à língua que faz com que um dicionário e uma gramática possam representá-la fielmente, sendo ela o depósito das imagens acústicas e a escrita a forma tangível dessas imagens. (SAUSSURE, 2012, p. 47).

Essa possibilidade de “fixar as coisas relativas à língua” por meio dos signos escritos pode ajudar o aprendiz em sua aquisição, pois as fronteiras dos signos sonoros são, muitas vezes, opacas e difíceis de distinguir. Devido ao encadeamento, muitas vezes rápido, da sequência das palavras na língua falada, os conhecidos *consonant-vowel linkings*, encadeamentos entre consoantes e vogais, a distinção e a identificação de cada item léxico-semântico é difícil, tanto para o leitor aprendiz na língua materna quanto para o aprendiz de língua adicional. Assim, a simultânea audição e leitura de *audiobooks* pode auxiliar no mapeamento da relação entre forma oral e forma escrita, não apenas para aprendizes em estágio inicial, bem como para aqueles com proficiência avançada.

2.4.1 Reading-While-listening: uma revisão da literatura

Existe uma demanda internacional de aprendizagem de línguas adicionais (LAs), seja para compreender uma nova língua em contextos educacionais ou profissionais, seja para entretenimento, como no caso de músicas, filmes e séries, por exemplo. Nesse panorama de necessidade de aprender línguas adicionais, é possível aproveitar as novas tecnologias ligadas à internet e a arquivos ou recursos digitais. Essas ferramentas digitais estão se tornando mais acessíveis, qualitativas e diversificadas, como os *audiobooks*, *podcasts* e materiais que disponibilizam áudios e textos simultâneos, na forma de vídeos de canais como o *YouTube*, onde é possível assistir a vários programas em inglês com legendas em inglês, além de filmes e séries, com os quais é possível enriquecer a representação mental das palavras com o auxílio da bimodalidade - áudio e texto. A oferta de materiais é especialmente rica em inglês, que vem ganhando status de língua franca nas últimas décadas.

Nesse contexto, a questão de pesquisa que surge é: há um ganho em termos de aprendizagem pela utilização simultânea de leitura e escuta, isto é, por meio da prática⁸ *Reading-while-listening* em línguas adicionais? Quando pensamos na situação de aprendizes de línguas adicionais e pessoas que não estão inseridas em um contexto de vivência com pessoas de outros países, essa estratégia pode prover benefícios linguísticos e ganhos léxico-semânticos? Nessas situações, a prática *Reading-while-listening* pode contribuir para aumentar a exposição à língua-alvo?

Essas questões suscitaram vários estudos. Nesta seção, apresentaremos uma revisão sistemática a partir de resultados de pesquisas realizadas nos últimos vinte anos sobre a prática *Reading-while-listening*, ou seja, a leitura e a audição simultâneas, como estratégia de ensino e aprendizagem de línguas adicionais⁹. A presente revisão passou pelas seguintes etapas, baseada nos estudos de Donato e Donato (2019) e Marques (2018):

1. Definição dos descritores;
2. Recorte temporal de busca;
3. Escolha das bases de dados para a pesquisa e dos critérios de inclusão e exclusão;
4. Pesquisa e seleção da amostra de textos;
5. Leitura dos títulos e resumos;
6. Leitura dos textos completos;
7. Seleção final dos textos a serem utilizados nesta revisão;
8. Análise e discussão dos resultados.

Em dezembro de 2020, realizamos buscas avançadas (com filtros com ano, título etc.) nas bases de dados SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*), Portal de Periódicos da CAPES, BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e *Google Scholar*. Entretanto, ao utilizarmos os descritores “*Reading while listening*” (com e sem hífen), “leitura

⁸ Utilizamos o termo “prática *Reading-while-listening*” por acreditarmos que se trata de uma técnica na qual recrutamos os dois sentidos, a audição e a visão, e chamamos de “condição *Reading-only*”, por utilizarmos apenas a visão e “condição *Listening-only*” por utilizarmos apenas um sentido, a audição.

⁹ Neste estudo, usaremos os termos “*Reading-while-listening*”, “leitura e audição simultâneas” e “leitura e escuta” indistintamente, entretanto, daremos ênfase a “*Reading-while-listening*”, que é o termo em inglês mais usado nas pesquisas atuais.

e audição simultâneas” e “lectura y escucha simultâneas”, percebemos que esses descritores, em português e espanhol, não apresentaram quaisquer respostas, com exceção de uma tese de doutorado em inglês encontrada na BDTD. As bases de dados SCIELO e BDTD não ofereceram resultados, por isso, foram desconsideradas nesta pesquisa, ficando apenas o Portal de Periódicos da CAPES e o *Google Scholar* como fontes para esta revisão sistemática e os descritores “*Reading-while-listening*”¹⁰ em inglês. Na Tabela 1, podemos perceber que, quando buscamos os termos “leitura e audição simultâneas” em português, obtivemos apenas um resultado no *Google Scholar*. Quando lemos o resumo desse estudo, vimos que se tratava de um estudo da área da enfermagem e, por isso, fugia do escopo de nosso estudo. O único estudo em língua espanhola encontrado no *Google Scholar* com os termos “*Lectura y escucha simultâneas*” não abordava a prática *Reading-while-listening*, mas, sim, o desenvolvimento da compreensão auditiva em inglês por meio da audição extensiva e, por isso, também foi descartado da amostra.

Tabela 1 – Resultado da busca dos descritores (entre aspas)

	SCIELO	CAPES	BDTD	GOOGLE SCHOLAR
“Reading while listening”	0	12	1	1670
“Leitura e audição simultâneas”	0	0	0	1
“Lectura y escucha simultâneas”	0	0	0	1

Fonte: O autor (2022)

Na segunda etapa, considerando apenas os descritores “*Reading-while-listening*” em inglês, buscamos textos completos, disponíveis *online* gratuitamente, e publicados nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola no período de 2000 a 2020, restringindo a busca a artigos científicos. A ordem de pesquisa seguiu a ordem anteriormente listada das bases de dados e também dos descritores. Os critérios de inclusão foram: (1) textos escritos nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola; (2) textos que abordassem intervenções de leitura e audição simultâneas; (3) estudos com foco na compreensão leitora e compreensão auditiva; (4) publicações efetivadas entre 2000 e 2020. Como podemos perceber no Tabela 1, devido à

¹⁰ Optamos pelos descritores “*Reading-while-listening*” com hífen, pois foi a forma que mais frequentemente encontramos na literatura internacional em inglês.

escassez de resultados em português e espanhol, focamos nos artigos em inglês cujos títulos contivessem os descritores “*Reading-while-listening*”. Foram excluídos da amostra os textos que não estavam de acordo com os critérios de inclusão, além daqueles que apareceram repetidos em mais de uma base de dados.

Com base nos artigos encontrados nas bases de dados e o escopo deste estudo, selecionamos vinte artigos cuja ênfase enfoca nosso objetivo, pesquisas sobre o uso da prática “*Reading-while-listening*” (RWL) para melhoria da compreensão leitora e compreensão auditiva. No Quadro 3, são apresentados os vinte estudos selecionados: a primeira coluna apresenta a referência dos artigos; a segunda coluna apresenta a língua materna dos participantes; a terceira coluna apresenta a língua-alvo da aprendizagem; a quarta coluna apresenta os objetivos do estudo; a quinta coluna apresenta o método e a última, os principais resultados. Os estudos compararam *Reading-while-listening* (RWL) com *Reading-only* (RO)¹¹ (ou *Silent reading* - SR) e/ou *Listening-only* (LO).

Quadro 3 - Estudos investigando a metodologia *Reading-while-listening*

Autor(es)	L1	L2	Objetivos	Método	Resultados
Brown et al. (2008)	Japonês	Inglês	Verificar aquisição de vocabulário nas 3 modalidades: ler, ler enquanto ouve e ouvir histórias.	Três conjuntos de 28 palavras e 2 testes depois dos tratamentos de <i>listening</i> e <i>reading</i> .	As palavras poderiam ser aprendidas nas 3 condições. Itens mais frequentes no textos foram mais aprendidos. Houve melhor pontuação no modo RWL.
Chang (2009)	Mandarin	Inglês	Investigar o papel de RWL na discriminação auditiva, no reconhecimento de palavras e nas relações forma-significado.	Dois testes com 95 itens e questionário de percepções a 84 estudantes.	10% a mais de ganho com o modo RWL; Preferência pelo RWL.
Woodall (2010)	Espanhol	Inglês	Investigar os efeitos de ler e ouvir o mesmo texto sobre a compreensão e ganhos de fluência.	Pontuações de questionário e tempo de leitura de dois grupos RWL e <i>Reading-only</i> (RO).	O grupo RWL superou o grupo <i>Reading-only</i> em todos os oito testes de compreensão semanais.

¹¹ Nesta tese, não abordaremos a leitura em voz alta, pois essa prática pode ser confundida com a prática *Reading-while-listening*.

Chang (2011)	Mandarin	Inglês	Investigar efeitos de RWL sobre a compreensão auditiva e ganho de vocabulário.	7 participantes tiveram a instrução RWL enquanto 12 tiveram a instrução tradicional. Aplicação de pré e pós-teste de 80 questões de compreensão auditiva e teste de vocabulário.	O grupo RWL aumentou em mais de 100% os escores de ditado. Em relação ao teste de vocabulário, o grupo RWL pontuou o equivalente a 566 palavras, enquanto que o grupo controle pontuou apenas 123 palavras.
Gobel e Kano (2013)	Japonês	Inglês	Implementação e avaliação de um programa de leitura de um ano de RWL dirigido a 230 estudantes japoneses.	Verificação dos ganhos na taxa de leitura, vocabulário, reconhecimento e proficiência geral em inglês, conforme o TOEFL, e o <i>Moodle Reader</i> , e aplicação de um questionário de 24 itens.	Efeito significativo na taxa de leitura e vocabulário, mas não para proficiência geral em inglês.
Chang e Millet (2014)	Mandarin	Inglês	Analisar o efeito do desenvolvimento da fluência auditiva em LA por meio de extensa audição (<i>Extensive listening</i>) de <i>Graded Readers</i> .	Construção de banco de questões com 2064 itens e 3 grupos de alunos foram expostos a RWL, RO e LO e a testes.	O grupo RWL obteve resultado mais consistente e positivo em comparação com os grupos <i>Reading-only</i> e <i>Listening-only</i> .
Granena et al. (2015)	Espanhol	Inglês	Investigar <i>links</i> entre o tipo de instrução em LA e fatores de leitura na L1, como um ambiente de apoio para a leitura, hábitos e atitudes de leitura.	Questionários de hábitos de leitura em L1, RWL de livros e tarefas pós-leitura.	Os resultados indicaram relação entre ganhos de escrita na LA e atitudes positivas de leitura na L1, um ambiente de leitura favorável em casa, interesse de leitura da mãe e educação dos pais. O estudo concluiu que a instrução de RWL em LA permite que aprendizes obtenham benefícios adicionais.
Teng (2016)	Mandarin	Inglês	Comparar RWL e <i>Reading-only</i> em inglês na aquisição de vocabulário em LA, reconhecimento de forma, gramática, significado e colocações.	24 palavras em 4 grupos de frequência foram selecionadas e um total de 60 alunos chineses de inglês como LA foram considerados.	Novas palavras podem ser aprendidas incidentalmente em ambas as condições. No entanto, mais palavras foram aprendidas com RWL.
Friedland et al. (2017)	Inglês/Suaíli	Inglês	Compreender o papel de RWL de <i>audiobooks</i> para melhorar a fluência em leitura.	Estudo randomizado controlado usando 46 alunos de Uganda com uso do <i>software</i> de leitura <i>SiMBi</i> , que	Melhoria significativa na compreensão entre estudantes que usaram o <i>software</i> de leitura comparado aos

				facilita a prática RWL.	estudantes que apenas leram os livros.
Nakashima et al. (2018)	Japonês	Inglês	Avaliar compreensão leitora e compreensão auditiva.	Comparação da compreensão de um texto por três turmas alunos em <i>Silent Reading</i> (SR), <i>RWL</i> e <i>LO</i> e estudo longitudinal de 21 alunos com RWL e LO durante um semestre.	O grupo <i>Listening-only</i> teve a pontuação mais baixa, enquanto o grupo RWL obteve as pontuações mais altas. Os alunos de SR tiveram mais respostas corretas do que o grupo <i>Listening-only</i> . No segundo estudo, 11 dos 21 alunos preferem apenas ouvir, e os outros 10 preferem RWL.
Gerbier et al. (2018)	Francês	Francês	Investigar o efeito de sincronizar as palavras (visual) com sua contraparte auditiva (fala) durante uma tarefa de <i>RWL</i> .	Quarenta crianças francesas do 3º ao 5º ano leram contos em sua língua nativa enquanto ouviram a história falada por um narrador e seus movimentos oculares foram investigados.	A preferência das crianças era principalmente para a condição RO, exceto para os leitores menos proficientes, que tendiam a preferir a condição RWL. Em RWL, houve menos fixações. A condição RWL presumivelmente captou a atenção das crianças para a palavra ouvida, o que as obrigou a se alinharem com a modalidade oral.
Stephens e Kaiser (2018)	Japonês	Inglês	Comparar <i>Extensive Reading</i> (ER) e <i>Assisted Repeated Reading</i> (ARR).	Duas turmas de inglês realizaram ER e ARR de uma obra de ficção.	Tanto o ER quanto o ARR aumentaram a compreensão dos alunos dos textos. No caso do ARR, a presença corporificada do leitor e a modelagem da prosódia facilitaram a compreensão.
Mestres et al. (2018)	Espanhol	Inglês	Comparar <i>RWL</i> e <i>Reading-only</i> .	Alunos foram expostos a 18 sessões de RWL, outro grupo foi exposto ao mesmo número de sessões de <i>Reading-only</i> , e houve, também, um grupo de controle.	Os dois grupos de intervenção obtiveram maiores ganhos de vocabulário do que o grupo de controle, mas não apresentaram pontuação superior em leitura ou compreensão auditiva ou fluência em leitura.
Tragant e Vallbona (2018)	Catalão/Espanhol	Inglês	Investigar envolvimento e percepções sobre leitura.	Envolvimento e percepções de alunos do ensino fundamental após	RWL parece contribuir positivamente para as percepções dos alunos e para seus níveis de

				um programa de leitura de um ano na escola.	engajamento ao ler em inglês.
Kormos et al. (2018)	Esloveno	Inglês	Investigar audição, leitura e RWL na LA de alunos eslovenos disléxicos e não disléxicos.	As crianças completaram quatro tarefas de avaliação de linguagem em três modos em ordem equilibrada.	A precisão e a velocidade de leitura de palavras e pseudopalavras na L1 podem servir como indicadores úteis de dificuldades de leitura na LA de jovens aprendizes de línguas.
Milliner (2019)	Japonês	Inglês	Investigar desempenho de leitura e compreensão auditiva em 58 estudantes japoneses.	Três grupos de alunos de baixa proficiência em L2: (1) alunos que leram e ouviram simultaneamente mais de 100.000 palavras de <i>audiobooks Graded readers</i> (n = 19), (2) alunos que leram mais de 100.000 palavras de <i>Graded readers</i> digitais (n = 17), e (3) um grupo-controle que não foi obrigado a fazer nenhuma leitura extensiva (n = 22).	Enquanto que o grupo RWL obteve ganhos em todas as medições e em comparação com o grupo de leitura, obteve melhores resultados pós-tratamento, o forte desempenho do grupo-controle torna difícil concluir que RWL extensiva é a abordagem mais eficaz para alunos com baixa proficiência na LA.
Serrano e Pellicer-Sánchez (2019)	Espanhol	Inglês	Investigar o processamento de informações pictóricas e textuais em condições de leitura e RWL.	<i>Eye-tracking</i> para examinar como jovens aprendizes processam informações pictóricas e textuais em <i>Graded Readers</i> em condições de leitura e RWL.	Os leitores passaram mais tempo processando o texto na condição RO, enquanto mais tempo foi gasto processando as imagens em RWL. No entanto, as pontuações de compreensão foram semelhantes para os leitores nas duas condições.
Conklin et al. (2020)	Árabe, chinês, turco	Inglês.	Investigar padrões de leitura com áudio e sem.	Os falantes de L1 e de L2 leram duas passagens (em RO e outra em RWL) enquanto seus movimentos oculares eram monitorados.	Em RO, os leitores de LA tinham mais fixações e elas eram mais demoradas (leitura mais lenta) do que os leitores de L1. Os movimentos oculares dos leitores de LA estavam mais alinhados ao <i>input</i> auditivo.
Tangkarn e	Tailandês	Inglês	Comparar RWL e <i>Listening Before</i>	138 alunos tailandeses do 8º ano, divididos em 2	Os participantes dos grupos experimentais, obtiveram ganhos nos

Gampper (2020)			<i>Reading-while-listening</i> - (<i>LBRWL</i>)	grupos experimentais (<i>RWL</i> e grupos <i>LBRWL</i>) e um grupo de controle. 2 testes de vocabulário e 2 testes de compreensão auditiva em 3 etapas em 1 semestre escolar, antes, depois e 10 semanas após os experimentos.	quatro testes. Todos os pós-testes tardios indicaram retenções de linguagem. Quando comparados entre os três grupos, os participantes da prática <i>LBRWL</i> superaram o grupo <i>RWL</i> .
Vu e Peters (2020)	Vietnamita	Inglês	Efeitos de <i>Reading-only</i> , <i>RWL</i> e leitura com realces de <i>input</i> textual sobre o conhecimento lexical.	64 alunos vietnamitas de inglês como LA foram designados às 3 condições. Os alunos leram 4 <i>Graded Readers</i> . Testes foram administrados 3 vezes: pré-testes, pós-testes imediatos e pós-testes tardios.	Os três modos de leitura resultaram em ganhos de palavras para os três aspectos de conhecimento testados. No entanto, a leitura com realces de <i>input</i> textual resultou em mais aprendizagem de vocabulário do que apenas leitura, enquanto os grupos <i>RWL</i> e <i>RO</i> não diferiram significativamente.

Fonte: O autor (2022)

Os estudos referidos no Quadro 3 foram divididos em três grupos, tendo como critério a língua materna dos participantes e serão detalhados na sequência.

2.4.1.1 Estudos sobre *Reading-while-listening* com japonês ou mandarim como L1

Brown et al. (2008) realizaram um estudo no qual 35 estudantes japoneses em três grupos experimentais leram e ouviram uma vez três histórias em livros classificados por níveis de proficiência, os *Graded Readers*¹², cada uma com aproximadamente 5.500 palavras. A leitura e a escuta ocorreram durante três aulas regulares de 90 minutos em intervalos de duas semanas. Os sujeitos foram avaliados quanto ao seu reconhecimento e memória dos itens do vocabulário encontrado em cada história. A aquisição de vocabulário foi avaliada em dois níveis e ao longo de três períodos de testes. Oitenta e quatro palavras-alvo (três conjuntos de 28) foram selecionadas a partir de três *Graded Readers* no nível de 400 palavras-chave. Essas palavras,

¹² *Graded Readers* são livros especialmente classificados em níveis de proficiência e com sugestão de níveis, como *Elementary* a *Advanced*, por exemplo, os quais, muitas vezes, contêm o número de *headwords* ou palavras principais para orientar o leitor a escolher a leitura que lhe aprouver de acordo com seu nível de proficiência na língua-alvo.

que representavam conceitos já conhecidos dos sujeitos (por exemplo, carta, restaurante, família), foram então transformadas em palavras substitutas.

Nos Grupos A e B, havia 12 e 14 sujeitos, respectivamente, de duas turmas de habilidades de leitura do primeiro ano; e no Grupo C, havia 9 estudantes de uma classe de habilidades de conversação do terceiro ano. Os sujeitos tinham competência de nível pré-intermediário ou intermediário em inglês. Suas proficiências foram mensuradas por seus trabalhos de classe e tarefas de casa, bem como por dois testes padronizados: Teste de Níveis de Vocabulário de 90 itens (Nation, 2001) e a versão em papel do *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL). Os participantes leram e ouviram três histórias nas quais certas palavras foram alteradas. O pós-teste 1 foi aplicado imediatamente após a leitura ou escuta da história; o pós-teste 2, 1 semana depois; e o pós-teste 3, 3 meses depois. Os resultados do estudo mostram que os sujeitos tiveram melhor pontuação durante o modo *Reading-while-listening*, seguidos pelo modo somente leitura (*Reading-only* - RO) e, em seguida, o modo de apenas escuta (*Listening-only* - LO).

Similarmente, Chang (2009) realizou um estudo no qual se baseou no conceito de que a verificação escrita e auditiva ajuda os alunos de LA a desenvolver habilidades de discriminação auditiva, refina o reconhecimento de palavras e ajuda a ganhar consciência das relações forma-significado. Nesse estudo, o autor comparou dois modos de entrada auditiva: *Reading-while-listening* versus *Listening-only*. Duas tarefas de teste (sequenciamento e preenchimento de lacunas) de 95 itens e um questionário de percepções pós-teste imediatas foram administradas a 84 estudantes universitários depois de ouvirem duas histórias em inglês de igual nível e extensão. Os resultados gerais dos testes mostram que os alunos ganharam apenas 10% a mais no vocabulário com o modo *Reading-while-listening*; no entanto, os alunos mostraram uma forte preferência por essa modalidade. Os ganhos dos alunos de nível mais alto na compreensão global do conteúdo e uso da linguagem foram comparáveis com RWL, mas no modo LO, eles pareciam ter ganho mais com o uso correto da linguagem. Por outro lado, os alunos de nível mais elementar ganharam mais elementos linguísticos com o modo RWL e comparáveis com o modo LO.

Alunos de níveis mais elementares e mais altos perceberam que ouvir no modo *Reading-while-listening* tornou as tarefas de escuta mais fáceis, a duração pareceu mais curta, as histórias mais interessantes e eles prestaram mais atenção. Chang (2009) sugere que o modo de entrada auditiva RWL pode ser usado para desenvolver a proficiência auditiva em LA dos alunos em longo prazo, em vez de apenas aumentar as pontuações dos testes em curto prazo.

Chang (2011) afirma que a fluência tem recebido pouca atenção na instrução linguística em LA e seu estudo investigou os efeitos da prática *Reading-while-listening* – *RWL* com *audiobooks* sobre a compreensão auditiva de aprendizes taiwaneses de inglês como língua adicional e sobre o ganho de vocabulário. Em um estudo de 26 semanas (2 semestres com 13 semanas em cada), a pesquisadora observou 19 estudantes com proficiência em inglês comparável. No total, sete participantes tiveram a instrução *RWL* enquanto 12 tiveram a instrução tradicional e serviram como grupo controle. Os testes envolveram um pré-teste e um pós-teste de 80 questões (40 de múltipla escolha e 40 de ditado) de compreensão auditiva e teste de vocabulário. O grupo *RWL* aumentou em mais de 100% os escores de ditado, o que pode indicar que a prática *Reading-while-listening* aumentou a velocidade dos estudantes no processo de compreensão auditiva. Em relação ao teste de vocabulário, o grupo *RWL* pontuou o equivalente a 566 palavras, enquanto que o grupo controle pontuou apenas 123 palavras. O grupo *RWL* estudou um total de 86 livros nas 13 primeiras semanas e outros 156 livros nas demais 13 semanas, aumentando em 81% a quantidade de livros lidos. Os estudantes também leram livros mais longos e mais difíceis no segundo semestre.

Gobel e Kano (2013) realizaram um estudo de implementação e avaliação de um programa de leitura de um ano de *Reading-while-listening* (*RWL*) dirigido a 230 estudantes universitários do primeiro ano de uma universidade privada no Japão. O programa foi desenvolvido para dar aos alunos a prática de ouvir um grande volume de inglês falado - uma prática que falta à maioria dos alunos japoneses e aos alunos de língua adicional, em geral. O programa foi avaliado de duas maneiras: medindo os ganhos dos alunos na taxa de leitura, vocabulário, reconhecimento e proficiência geral em inglês, conforme medido pelo *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), e investigando as atitudes dos alunos em relação ao próprio programa e ao *Moodle Reader*, por meio da aplicação de um questionário de 24 itens. Os resultados da avaliação mostraram que a prática *RWL* teve um efeito significativo na taxa de leitura e reconhecimento de vocabulário, mas não para a proficiência geral em inglês. Os resultados do questionário revelaram atitudes negativas em relação a *RWL* e ao programa *Moodle Reader*, e que essas atitudes afetaram a quantidade de trabalhos que os alunos concluíram no programa.

Chang e Millet (2014) analisaram o efeito do desenvolvimento da fluência auditiva em LA por meio de extensa audição (*Extensive listening*) de *Graded Readers*. Um grande banco de questões de desenvolvimento de fluência auditiva (2.064 itens) foi construído com base em dez livros classificados em nível 1. Três grupos de alunos de LA foram envolvidos em um dos três modos de *input* diferentes enquanto estudavam dez *Graded Readers* ao longo de um

período de 13 semanas: *Reading-only*, *Reading-while-listening* e *Listening-only*. Todos os participantes receberam um pré-teste (60 itens) antes da intervenção e um pós-teste composto por três textos (180 itens) após a intervenção. Todas as passagens foram entregues na mesma velocidade de fala, e os participantes puderam ouvir apenas uma vez. Os resultados do pós-teste demonstraram que o grupo *Reading-while-listening* obteve resultado mais consistente e positivo em comparação com os grupos *Reading-only* e *Listening-only*.

Teng (2016) comparou os efeitos da prática *Reading-while-listening* e *Reading-only* em inglês na aquisição de alunos de LA nas quatro dimensões do conhecimento de vocabulário: reconhecimento de forma, reconhecimento de gramática, lembrança de significado e reconhecimento de colocações. Assim, 24 palavras em quatro grupos de frequência foram selecionadas e um total de 60 alunos chineses de inglês como LA foram considerados. Os resultados revelaram que novas palavras podem ser aprendidas incidentalmente em ambas as condições. No entanto, mais palavras foram aprendidas com *Reading-while-listening*. Um efeito significativo da frequência de exposição de palavras sobre ganhos de vocabulário incidentais foi observado para a aquisição da forma da palavra e gramática, mas nenhum efeito significativo foi encontrado para aquisição de significado e colocação.

Nakashima, Stephens e Kamata (2018) realizaram um estudo que consiste em dois ensaios: o primeiro foi uma comparação da compreensão de um mesmo texto por três turmas de 33, 32 e 44 alunos, respectivamente, em três modalidades distintas: leitura silenciosa (*Silent Reading - SR*), *Reading-while-listening* e *Listening-only*. O segundo foi um estudo longitudinal retrospectivo de uma classe de 21 alunos que realizaram *Reading-while-listening* e *Listening-only* durante um semestre. Os estudantes no grupo *Listening-only* tiveram a pontuação mais baixa, enquanto aqueles no grupo *Reading-while-listening* obtiveram as pontuações mais altas. Os alunos do grupo de leitura silenciosa (*Silent Reading*) tiveram mais respostas corretas do que o grupo *Listening-only*. No segundo estudo, 11 dos 21 entrevistados preferem apenas ouvir, e os outros 10 preferem ler enquanto ouvem.

Stephens e Kaiser (2018) realizaram um estudo das perspectivas dos alunos japoneses sobre suportes visuais e de áudio no ensino de leitura em inglês em um segundo idioma. As autoras compararam as abordagens de Leitura Extensiva (*Extensive Reading - ER*), de acordo com os dez princípios de Day e Bamford (1998), e Leitura Repetida Assistida (*Assisted Repeated Reading - ARR*)¹³ de uma obra de ficção. ARR se refere à leitura em voz alta de um

¹³ De acordo com Stephens e Kaiser (2018), *Reading-while-listening* foi definida como “leitura de um texto enquanto simultaneamente ouve-se uma gravação em áudio do mesmo texto” e esse conceito é similar à *Assisted Repeated Reading (ARR)*, mas a ARR diz respeito à RWL repetida.

texto várias vezes para os alunos enquanto eles acompanham silenciosamente (TAGUCHI; GORSUCH, 2002). Duas turmas de inglês realizaram *ER* e *ARR*. Tanto o *ER* quanto o *ARR* aumentaram a compreensão dos alunos dos textos; no caso do *ER*, a maioria dos alunos escolheu livros ilustrados, o que auxiliou na compreensão. No caso do *ARR*, a presença corporificada do leitor e a modelagem da prosódia facilitaram a compreensão.

Milliner (2019) realizou um estudo no qual traçou o desenvolvimento das habilidades de escuta e leitura em inglês de 58 estudantes universitários japoneses de nível iniciante (CEFR A1 e A2 - Níveis de proficiência A1 e A2 no Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas). Melhora no desempenho em leitura e compreensão auditiva foi comparada entre três grupos de alunos de baixa proficiência em L2: (1) alunos que leram e ouviram simultaneamente mais de 100.000 palavras de *audiobooks Graded readers* (n = 19), (2) alunos que leram mais de 100.000 palavras de *Graded readers* digitais (n = 17), e (3) um grupo-controle que não foi obrigado a fazer nenhuma leitura extensiva (n = 22). Mudanças na proficiência em compreensão auditiva foram avaliadas por: (1) mudanças nas pontuações do teste de audição *TOEIC® (Test of English for International Communication)* e, (2), mudanças em resultados do teste de níveis de vocabulário de escuta (LVLT), enquanto que os desenvolvimentos na proficiência em leitura foram avaliados por: (1) mudanças nas pontuações do teste de leitura *TOEIC®*. Enquanto que o grupo *Reading-while-listening* obteve ganhos significativos em todas as medições e em comparação com o grupo de leitura, obteve melhores resultados pós-tratamento, o forte desempenho do grupo-controle torna difícil concluir que *Reading-while-listening* extensiva é a abordagem mais eficaz para alunos com baixa proficiência na LA.

2.4.1.2 Estudos sobre *Reading-while-listening* com espanhol ou catalão como L1

Woodall (2010) investigou os efeitos de ler e ouvir simultaneamente o mesmo texto sobre a compreensão e os ganhos de fluência para alunos de inglês de nível básico de uma universidade de Porto Rico¹⁴, tendo o espanhol como L1. As pontuações do questionário e o tempo de leitura de dois grupos de laboratório de inglês que leram e ouviram o romance de E. B. White, *Charlotte's Web*, foram comparadas com as pontuações de outros dois grupos de laboratório de inglês que leram silenciosamente o mesmo romance. O grupo *Reading-while-listening* superou o grupo *Reading-only* em todos os oito testes de compreensão semanais. Esses

¹⁴ Embora o inglês seja uma língua exigida da educação infantil ao nível 12 e algumas universidades sejam bilíngues, o espanhol continua sendo a língua dominante em Porto Rico. Ver Pousada (1999) sobre o uso de inglês em Porto Rico.

testes foram elaborados no formato de *quiz* e foram administrados imediatamente ao final de cada sessão de leitura, ou seja, dez minutos antes do final de cada sessão. Os testes foram projetados para testar a compreensão dos leitores sobre detalhes da narrativa, ideia geral, bem como a compreensão do vocabulário em contexto.

Granena, Muñoz e Tragant (2015) realizaram um estudo cujo objetivo era investigar possíveis *links* entre o tipo de instrução em LA e fatores de leitura na L1, tais como um ambiente de apoio para a leitura em casa, hábitos e atitudes de leitura. Alunos que estudavam inglês como LA em uma escola pública em Barcelona (Espanha) participaram do estudo. Os pais também foram convidados a participar preenchendo um questionário de hábitos de leitura de L1. Os alunos tinham 10 a 11 anos de idade na época do estudo e estavam no 5º ano. O grupo foi composto por alunos que completaram os questionários de leitura analisados no presente estudo: 24 alunos no grupo de intervenção e 17 no grupo de comparação. Todos tinham 3 horas de aulas de inglês semanalmente. O grupo de comparação tinha 3 horas com o professor seguindo um livro didático e praticando as quatro habilidades da língua. O grupo intervenção tinha 1 hora com o livro didático e 2 horas com leitura e audição de *audiobooks* em inglês semanalmente.

A primeira parte consistia em ler e ouvir livros (tarefa de *Reading-while-listening*). A segunda parte consistiu na realização de tarefas pós-leitura. Os resultados do estudo indicaram uma relação entre os ganhos de aprendizagem de escrita na LA e atitudes positivas de leitura na L1, um ambiente de leitura favorável em casa, interesse de leitura da mãe e nível de educação dos pais. O estudo concluiu que a extensiva instrução de *Reading-while-listening* em LA permite que alguns aprendizes obtenham benefícios adicionais.

Mestres, Baró e Garriga (2018) compararam um grupo de alunos que foram expostos a 18 sessões de *Reading-while-listening* com um grupo exposto ao mesmo número de sessões de *Reading-only*, e um grupo de controle. Os resultados linguísticos mostraram que os alunos nos dois grupos de intervenção obtiveram maiores ganhos de vocabulário do que aqueles no grupo de controle, mas não apresentaram pontuação superior em leitura ou compreensão auditiva ou fluência em leitura. Os resultados não linguísticos mostraram uma preferência clara por parte dos alunos para o modo de leitura e audição simultâneas. O estudo concluiu que a falta de diferenças nos ganhos de compreensão e fluência pode ser devido ao fato de que os livros nivelados (*Graded Readers*) para crianças são muito curtos; a contribuição que eles oferecem é muito limitada para fazer a diferença em outras áreas além das atitudes e aprendizagem de vocabulário.

Tragant e Vallbona (2018) afirmam que a prática *Reading-while-listening* tem demonstrado ser um procedimento eficiente para a aprendizagem de línguas adicionais e

também tem sido uma forma de aumentar a qualidade e a quantidade de *input* em LA, bem como uma forma de envolver os leitores no processo de leitura. Contudo, poucas pesquisas foram realizadas sobre este modo de leitura com os jovens, alunos inexperientes de inglês como LA. As autoras investigaram os níveis de envolvimento e percepções de alunos do ensino fundamental após eles terem participado de um programa de leitura de um ano na escola. Os resultados revelaram que *Reading-while-listening* parece contribuir positivamente para as percepções dos alunos e para seus níveis de engajamento ao ler em inglês.

Serrano e Pellicer-Sánchez (2019) usaram *Eye-tracking* para examinar como jovens aprendizes processam informações pictóricas e textuais em *Graded Readers* em condições de leitura e *Reading-while-listening*. Os resultados mostraram que os leitores passaram mais tempo processando o texto na condição de apenas leitura, enquanto mais tempo foi gasto processando as imagens no modo *Reading-while-listening*. No entanto, as pontuações de compreensão foram semelhantes para os leitores nas duas condições. Além disso, os resultados sugeriram uma relação significativa (negativa) entre a quantidade de tempo que os alunos gastam no processamento do texto e pontuações de compreensão em ambos os modos.

2.4.1.3 Estudos sobre *Reading-while-listening* com diferentes línguas como L1

Friedland et al. (2017) afirmam que, embora os estudos sobre os efeitos da prática *Reading-while-listening* (RWL) com *audiobooks* na fluência em leitura dos alunos sejam limitados, a literatura emergente disponível demonstra consistentemente sua contribuição favorável para melhorar a fluência de leitura. Visto que melhorar a fluência é uma meta educacional importante das escolas primárias, compreender o papel da leitura e audição simultânea de *audiobooks* para melhorar a fluência em leitura é essencial. Para atingir esse objetivo, os autores conduziram um estudo randomizado controlado usando 46 alunos matriculados no 3º ano na Escola Primária Hadassa, na zona rural de Mbale, Uganda. Com o uso do *software* de leitura *SiMBi*¹⁵, que facilita a prática *Reading-while-listening* (RWL), os resultados do estudo demonstram que esse *software* de leitura é uma ferramenta promissora para a melhoria da compreensão leitora e da fluência em língua inglesa. O estudo mostrou uma melhoria significativa no grupo de tratamento (estudantes que usaram o *software* de leitura) comparado com o grupo controle (estudantes que apenas leram os livros) em um período de 30 dias de uso regular.

¹⁵ <https://simbi.io/>

Gerbier, Bailly e Bosse (2018) afirmam que *Reading-while-listening* é uma forma promissora de melhorar os benefícios de aprendizagem proporcionados por uma experiência de leitura. Em um estudo exploratório, os autores investigaram o efeito de sincronizar as palavras (visual) com sua contraparte auditiva (fala) durante uma tarefa de *RWL*. Quarenta crianças francesas do 3º ao 5º ano leram contos em sua língua nativa enquanto ouviram a história falada por um narrador. Na condição não sincronizada (S-), o texto foi escrito em preto em um fundo branco, enquanto no sincronizado (S+) *RWL*, o texto foi escrito em cinza e as palavras foram escritas dinamicamente em preto quando foram exibidas auditivamente, de forma semelhante ao karaokê. As crianças foram então, inesperadamente, testadas em sua memória quanto à forma ortográfica e à categoria semântica de pseudopalavras incluídas nas histórias. O efeito da sincronização foi nulo na tarefa ortográfica e negativo na tarefa semântica. A preferência das crianças era principalmente para a condição S-, exceto para os leitores menos proficientes, que tendiam a preferir a condição S+. Além disso, os movimentos dos olhos das crianças foram registrados durante a leitura. O olhar foi afetado pela sincronização, com menos fixações, porém mais longas nas palavras, e menos sacadas regressivas na condição S+ em comparação com a condição S-. Assim, a condição S+ presumivelmente captou a atenção das crianças para a palavra ouvida atualmente, o que obrigou as crianças a se alinharem estritamente com a modalidade oral.

Kormos, Babuder e Pizorn (2018) investigaram as diferenças nas habilidades de baixo nível na L1 e os resultados de audição, leitura e *Reading-while-listening* na LA entre jovens alunos eslovenos de inglês disléxicos e não disléxicos. Na pesquisa, as crianças completaram quatro tarefas de avaliação de linguagem em três modos em ordem equilibrada. Os achados mostraram que, em esloveno, que é uma língua transparente, os alunos disléxicos ainda estão atrás de seus pares não disléxicos em habilidades de nível da palavra na L1 após cinco anos de literacia. Os resultados também chamam atenção para o fato de que alunos com fracas habilidades de leitura e compreensão auditiva na LA podem nem sempre estar em risco de ter ou de ser diagnosticados com dislexia. As descobertas também sugerem que a precisão e a velocidade de leitura de palavras e pseudopalavras na L1 podem servir como indicadores úteis de dificuldades de leitura na LA de jovens aprendizes de línguas. Além disso, os testes de ditado em L1 também produziram informações de diagnóstico sobre problemas de escuta e *Reading-while-listening* em jovens alunos de LA.

Conklin, Alotaibi, Pellicer-Sánchez e Vilkaite-Lozdiene (2020) realizaram um estudo cujo objetivo foi fornecer uma detalhada descrição dos padrões de leitura com e sem áudio. Para isso, as autoras solicitaram aos falantes de L1 e de L2 que lessem duas passagens (uma em

modo somente leitura e outra em modo *Reading-while-listening*) enquanto seus movimentos oculares eram monitorados. Na leitura apenas, os leitores de LA tinham mais fixações e elas eram mais demoradas (ou seja, leitura mais lenta) do que os leitores de L1. No modo *Reading-while-listening*, os padrões de movimento dos olhos foram muito semelhantes em L1 e LA. Em geral, nenhum grupo de participantes fixou a palavra que estava ouvindo, embora os movimentos oculares dos leitores de LA estavam mais alinhados ao *input* auditivo. Quando a leitura e a audição não estavam alinhadas, os movimentos dos olhos de ambos os grupos geralmente precediam o áudio. No entanto, os leitores de LA tiveram mais casos onde suas fixações ficaram atrasadas em relação ao áudio. As autoras consideraram por que ler um pouco antes do áudio poderia explicar alguns dos benefícios atribuídos aos contextos de *Reading-while-listening*.

Tangkakarn e Gampper (2020) examinaram os efeitos comparativos da prática *Reading-while-listening* (*RWL*) e uma prática proposta de ouvir antes de ler enquanto escuta (*Listening Before Reading-While-Listening - LBRWL*), sendo que ambas as práticas foram inspiradas pelos princípios da audição extensiva (*Extensive Listening*). Os participantes foram 138 alunos tailandeses do 8º ano de uma escola no norte de Bangkok, Tailândia, divididos em 3 grupos, com 2 grupos experimentais (*RWL* e grupos *LBRWL*) e um grupo de controle positivo (grupo de alta proficiência na língua) como a linha de base superior. Dois testes de vocabulário e dois testes de compreensão auditiva foram administrados em três etapas ao longo de 16 semanas (1 semestre escolar), antes, depois e 10 semanas após os experimentos. Os resultados mostraram que os participantes, em ambos os grupos experimentais, usando 12 livros *Graded Readers* com CDs de áudio, obtiveram ganhos nos quatro testes. Todos os pós-testes tardios indicaram retenções de linguagem. Quando comparados entre os três grupos, os participantes da prática *LBRWL* superaram o grupo *RWL*. Além disso, não houve diferença significativa no desempenho entre *LBRWL* e o grupo controle positivo em cada teste específico de escuta e vocabulário. As respostas do questionário mostraram uma atitude positiva em ambas as práticas, mas *LBRWL* mostrou uma atitude relativamente mais forte.

Vu e Peters (2020) relataram os resultados de dois experimentos que compararam os efeitos da leitura apenas (*Reading-only*), *Reading-while-listening* e leitura com realces de *input* textual (ou seja, sublinhado) na aprendizagem de alunos vietnamitas de inglês como LA de três aspectos de conhecimento lexical: reconhecimento da forma, memória da forma e memória do significado. Sessenta alunos vietnamitas de inglês como LA (32 iniciantes e 28 alunos intermediários) foram designados a uma das três condições experimentais: *Reading-only*, *Reading-while-listening* ou leitura com realces de *input* textual. Durante quatro semanas, todos

os alunos leram quatro *Graded Readers* em seus grupos de condição. Testes de palavras-alvo foram administrados três vezes: uma semana antes da leitura (pré-testes), imediatamente após a leitura (pós-testes imediatos) e uma semana após a leitura (pós-testes tardios). Para ganhar mais *insights* sobre as perspectivas dos alunos, entrevistas semiestruturadas de acompanhamento foram realizadas. Os resultados mostraram que os três modos de leitura resultaram em ganhos de aprendizagem de palavras para os três aspectos de conhecimento de palavras testados. No entanto, a leitura com realces de *input* textual resultou em significativamente mais aprendizagem de vocabulário do que apenas leitura, enquanto os grupos *Reading-while-listening* e *Reading-only* não diferiram significativamente. Além disso, o reconhecimento de forma teve os maiores ganhos enquanto a memória da forma, os menores.

Nesta revisão sistemática, selecionamos vinte artigos científicos que abordam estudos de *Reading-while-listening* com foco na compreensão leitora e compreensão auditiva publicados entre 2000 e 2020. Apesar de termos buscado em diversas bases de dados os descritores “leitura e audição simultâneas” e “*lectura y escucha simultâneas*”, apenas encontramos resultados relevantes em inglês, com os termos “*Reading-while-listening*”. Embora alguns estudos não cite ganhos significativos no uso dessa prática, vários outros a recomendam tanto para ganhos linguísticos como para ganhos não linguísticos, como preferências por parte dos leitores e sua motivação. Esses estudos sugerem que ao ter contato com as duas formas de *input* ao mesmo tempo, o reconhecimento de palavras faladas pode ser aprimorado, considerando que os aprendizes têm a chance de perceber melhor as relações entre formas orais e escritas, resultando assim em reconhecimento e segmentação da fala mais eficazes (CHANG, 2009). Além disso, a compreensão de textos também pode ser potencializada, visto que estudos em língua nativa estabeleceram fortemente que a fonologia desempenha um papel importante nos processos cognitivos atrelados à leitura (EHRI, 2005). O conhecimento fonológico tende a ser limitado numa língua adicional, portanto, a estratégia auxiliaria a desenvolver a leitura e os processos de *parsing* de forma mais eficiente. A memória para as palavras também aumentaria, pois as palavras estariam consolidadas na memória de longo prazo devido às informações de diferentes fontes (BROWN ET AL, 2008).

Estudos como o de Brown et al. (2008) afirmam que a aquisição incidental de vocabulário pode ocorrer nos modos *Reading-only*, *Listening-only* e *Reading-while-listening*. Os resultados desse estudo mostraram que os sujeitos obtiveram melhor pontuação durante o modo *Reading-while-listening*, seguidos pelo modo somente leitura (*Reading-only*) e, em seguida, o modo de apenas escuta (*Listening-only*). Similarmente, no estudo de Chang (2009), o incremento de vocabulário

foi de 10%, o que pode apontar que a prática *Reading-while-listening* nem sempre apresenta grande diferença nos resultados.

No estudo de Woodall (2010), o grupo *Reading-while-listening* superou o grupo *Reading-only* em todos os oito testes de compreensão semanais, de modo semelhante ao estudo de Chang (2011), no qual o grupo *RWL* aumentou em mais de 100% os escores de ditado, sugerindo que a prática *Reading-while-listening* aumentou a velocidade dos estudantes no processo de compreensão auditiva. Por outro lado, para Gobel e Kano (2013), os resultados da avaliação mostraram que *RWL* teve um efeito significativo na taxa de leitura e reconhecimento de vocabulário, mas não para proficiência geral em inglês e os questionários revelaram atitudes negativas em relação a *RWL*. Enquanto diversos estudos apresentam vantagens linguísticas da prática *Reading-while-listening*, outros apontam vantagens não linguísticas, tais como preferência por *RWL* e motivação para essa modalidade, tais como Tragant e Vallbona (2018), que afirmam que *Reading-while-listening* tem sido uma forma de aumentar a qualidade e a quantidade de *input* em LA, bem como uma forma de envolver os leitores no processo de leitura. Os resultados desse estudo revelaram que *Reading-while-listening* parece contribuir positivamente para as percepções dos alunos e para seus níveis de engajamento ao ler em inglês.

Na intervenção de Chang e Millet (2014), os resultados do pós-teste demonstraram que o grupo *Reading-while-listening* obteve o resultado mais consistente e significativo em comparação com os grupos *Reading-only* e *Listening-only*. Os resultados do estudo de Granena, Muñoz e Tragant (2015) indicaram uma relação entre os ganhos de aprendizagem de escrita na LA e atitudes positivas de leitura na L1, um ambiente de leitura favorável em casa, interesse de leitura da mãe e nível de educação dos pais. O estudo concluiu que a extensiva instrução de *Reading-while-listening* em LA permite que alguns aprendizes obtenham benefícios adicionais. Conforme Teng (2016) e Stephens e Kaiser (2018), novas palavras podem ser aprendidas incidentalmente tanto com *Reading-while-listening* quanto com *Reading-only*. No entanto, mais palavras foram aprendidas com *Reading-while-listening*, tal como o experimento de Friedland et al. (2017), que apresentou uma melhoria significativa no grupo de tratamento (estudantes que usaram o *software* para *Reading-while-listening*) comparado com o grupo controle (estudantes que apenas leram os livros).

Em experimentos com *Listening-only*, quanto mais baixo o nível de proficiência do aprendiz, piores são as pontuações, como no estudo de Nakashima, Stephens e Kamata (2018): os estudantes no grupo *Listening-only* tiveram a pontuação mais baixa, enquanto aqueles no grupo *Reading-while-listening* obtiveram as pontuações mais altas. Os alunos do grupo de leitura silenciosa tiveram mais respostas corretas do que o grupo *Listening-only*.

Contrariamente a esses estudos, no experimento de Gerbier, Bailly e Bosse (2018), a eficácia de *Reading-while-listening* foi nula na tarefa ortográfica e negativa na tarefa semântica. A preferência das crianças era principalmente para a condição sem sincronização, exceto para os leitores menos proficientes, que tendiam a preferir a condição *Reading-while-listening*. Essa forma pareceu captar a atenção das crianças para a palavra ouvida, o que as obrigou a se alinharem estritamente com a modalidade oral. Também no experimento de Mestres, Baró e Garriga (2018), os resultados linguísticos mostraram que os alunos nos dois grupos de intervenção obtiveram maiores ganhos de vocabulário do que aqueles no grupo de controle, mas não apresentaram pontuação superior em leitura ou compreensão auditiva ou fluência em leitura, talvez devido ao fato de que *Graded Readers* para crianças são muito curtos e a contribuição que eles oferecem é muito limitada para fazer a diferença em outras áreas além das atitudes e aprendizagem de vocabulário.

Em relação à otimização da proficiência na L1 para a LA, Kormos, Babuder e Pizorn (2018) sugerem que a precisão e a velocidade de leitura de palavras e pseudopalavras na L1 podem servir como indicadores úteis de dificuldades de leitura na LA de jovens aprendizes de línguas. Além disso, nesse estudo, os testes de ditado em L1 também produziram informações de diagnóstico sobre problemas de escuta e *Reading-while-listening* em jovens alunos de LA. A proficiência na L1 e o conhecimento metalinguístico podem auxiliar na compreensão em LA.

Apesar dos ganhos de pontuação nos diversos estudos sobre *RWL*, no estudo de Milliner (2019), o grupo *Reading-while-listening* obteve ganhos significativos em todas as medições e obteve melhores resultados pós-tratamento, entretanto, o forte desempenho do grupo-controle torna difícil concluir que *Reading-while-listening* extensiva seja a abordagem mais eficaz para alunos com baixa proficiência na LA. No experimento de Serrano e Pellicer-Sánchez (2019), as pontuações de compreensão foram semelhantes para os leitores nas duas condições. Além disso, os resultados sugeriram uma relação significativa (negativa) entre a quantidade de tempo que os alunos gastam no processamento do texto e pontuações de compreensão em ambos os modos. A prática *Reading-while-listening* parece ditar o ritmo da leitura e, conforme o estudo de Conklin et al. (2020), os movimentos oculares dos leitores de LA estavam mais alinhados ao *input* auditivo. As autoras consideraram por que ler um pouco antes do áudio poderia explicar alguns dos benefícios atribuídos aos contextos de *Reading-while-listening*.

Além da prática *Reading-while-listening* (*RWL*), Tangkakarn e Gampper (2020) examinaram os efeitos da proposta de ouvir antes de ler enquanto escuta (*Listening Before Reading-While-Listening - LBRWL*). Os resultados mostraram que os participantes, em ambos os grupos experimentais, obtiveram ganhos nos quatro testes. Todos os pós-testes tardios

indicaram retenções de linguagem. Vu e Peters (2020) investigaram as práticas *Reading-only*, *Reading-while-listening* e leitura com realces de input textual. Os resultados mostraram que os três modos de leitura resultaram em ganhos de aprendizagem de palavras para os três aspectos de conhecimento lexical: reconhecimento da forma, memória da forma e memória do significado. No entanto, a leitura com realces de *input* textual resultou em mais aprendizagem de vocabulário do que apenas leitura, enquanto os grupos *Reading-while-listening* e *Reading-only* não diferiram significativamente.

Além dos benefícios da prática *Reading-while-listening* já citados, Chang (2009), afirma que as vantagens qualitativas de *RWL* incluem a promoção da concentração, tornando a entrada auditiva mais interessante com efeitos sonoros. Dehaene (2020) afirma que, quando um aluno presta consciente atenção a uma palavra em uma língua adicional que o professor tenha recém ensinado, ele permite que aquela palavra se propague profundamente em seus circuitos corticais, em direção ao córtex pré-frontal. Como resultado, aquela palavra tem uma chance muito melhor de ser lembrada. Palavras inconscientes ou desacompanhadas restam confinadas nos circuitos sensoriais cerebrais, nunca obtendo uma chance de alcançar as representações lexicais e conceituais mais profundas que suportam a compreensão e a memória semântica.

Experimentos mostram que temos mais facilidade em lembrar uma imagem do que uma palavra falada, e que nossa memória é até mesmo melhor quando a informação é transmitida por ambas modalidades - uma experiência audiovisual. (DEHAENE, 2020, p. 185). Diante dos estudos citados, podemos perceber que a prática *Reading-while-listening* propicia uma dupla fonte de *input*, visual e auditivo, e vantagens linguísticas e não linguísticas. Entretanto, mais estudos são necessários para que a eficácia de *RWL* seja investigada nos diversos âmbitos da aquisição e no ensino de LA. No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia de uma pesquisa realizada com o objetivo de contribuir para a verificação dos possíveis ganhos da prática *Reading-while-listening*

3 METODOLOGIA

The Road Not Taken

Two roads diverged in a yellow wood,
 And sorry I could not travel both
 And be one traveler, long I stood
 And looked down one as far as I could
 To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,
 And having perhaps the better claim,
 Because it was grassy and wanted wear;
 Though as for that the passing there
 Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay
 In leaves no step had trodden black.
 Oh, I kept the first for another day!
 Yet knowing how way leads on to way,
 I doubted if I should ever come back
 I shall be telling this with a sigh
 Somewhere ages and ages hence:
 Two roads diverged in a wood, and I—
 I took the one less traveled by,
 And that has made all the difference.

Robert Frost, 1916.

O ensino e a aprendizagem da língua inglesa está presente em vários contextos educacionais e profissionais de muitas pessoas em diversos países do mundo, visto que o inglês ganhou o status de língua franca há muitas décadas e é uma ferramenta internacional de comunicação, sendo a língua escolhida como meio de comunicação em muitas universidades, conferências, empresas, domínios de conhecimento, etc. Em vista disso, investigar como

aprimorar e prover novas técnicas pedagógicas em um mundo globalizado se faz necessário e pesquisar como tornar esse ensino e aprendizagem mais eficazes é a justificativa desta tese. A presente tese pretende investigar se a prática *Reading-while-listening* pode potencializar a aquisição léxico-semântica e a proficiência em inglês. Com esse propósito, concebemos nosso problema de pesquisa como: Qual modalidade proporciona maior aprendizagem e, conseqüentemente, melhor compreensão em língua adicional: a leitura (em geral, silenciosa - *Reading-only*), a audição (*Listening-only*) ou a leitura-audição-simultâneas (*Reading-while-listening*)?

Neste capítulo, descrevemos o(s) objetivo(s) específico(s), a(s) hipótese(s), os participantes, os instrumentos e procedimentos para a coleta e tratamentos dos dados. Na sequência, temos a apresentação e discussão dos resultados.

Cumpra lembrar que, devido à pandemia de Covid19, esta pesquisa passou por inúmeras adaptações, em especial em seu cronograma, uma vez que a previsão inicial de coleta de dados seria ao longo do 2020, com previsão de estágio sanduíche na Universidade de Pittsburgh, junto ao grupo de pesquisa liderado pelo professor Charles Perfetti, no período de setembro de 2020 a janeiro de 2021. Entretanto, em virtude das condições sanitárias do período e da situação familiar do doutorando, a decisão foi pelo cancelamento do estágio. Os documentos relacionados ao estágio sanduíche estão disponíveis no Anexo I.

Esta pesquisa empírica foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, sob a inscrição CAAE de número 54739021.3.0000.5343. Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível no Apêndice A.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa é verificar se a leitura e a audição simultâneas, ou seja, a prática *Reading-while-listening* em inglês, podem otimizar a aquisição léxico-semântica em língua adicional e, conseqüentemente, melhorar a compreensão leitora e a compreensão auditiva de aprendizes de inglês como LA.

3.1.2 Objetivos específicos

1) Comparar a compreensão em inglês como língua adicional em três condições experimentais: leitura silenciosa apenas (*Reading-only*), audição apenas (*Listening-only*) e leitura e audição simultâneas (*Reading-while-listening*). Esse objetivo específico se desdobra nos objetivos 2, 3 e 4, que seguem;

2) Averiguar se a leitura (silenciosa) (*Reading-only*) em inglês como língua adicional proporciona a aprendizagem do significado das palavras (por meio dos testes 1 e 2);

3) Investigar se a prática *Listening-only* de livros propicia aprendizagem léxico-semântica (por meio dos testes 5 e 6);

4) Investigar se a prática *Reading-while-listening* de livros propicia aprendizagem léxico-semântica (por meio dos testes 3 e 4);

5) Investigar se a leitura silenciosa (*Reading-only*), a prática *Reading-while-listening* e a *Listening-only*, mesmo que limitadas a poucos livros, acarretam aumento na proficiência em inglês medida pelo exame *Michigan English Test* como pós-teste geral.

3.2 Hipóteses

a) A modalidade *Reading-while-listening* proporcionará maior aquisição léxico-semântica e melhor pontuação nos questionários sobre as obras e resultará na produção de recontos de melhor qualidade devido à bimodalidade texto e áudio, seguida da modalidade *Reading-only* e, por último, *Listening-only*;

b) Na modalidade *Reading-only*, haverá incremento no número de acertos no instrumento de avaliação de conhecimento de palavras entre o pré-teste e o pós-teste. Com a leitura dos textos dos *audiobooks*, os alunos terão seu conhecimento léxico-semântico e sua habilidade de entender o inglês significativamente incrementados, pois haverá um contexto rico das narrativas literárias e muitas palavras serão recorrentes e, portanto, haverá um incremento do conhecimento léxico-semântico e conseqüente melhoria na compreensão leitora em inglês;

c) A prática *Listening-only* proporcionará a aquisição léxico-semântica, porém, comparada à leitura silenciosa (*Reading-only*) e à prática *Reading-while-listening*, o incremento será menor, devido à falta de *input* visual, à velocidade do áudio da narração e à ausência de fronteiras explícitas entre as palavras;

d) Participantes de nível mais avançado terão pontuações mais altas e semelhantes nas modalidades leitura silenciosa (*Reading-only*), *Listening-only* e *Reading-while-listening*, pois

devido à sua alta proficiência em língua adicional, poderão não ter necessidade de duas fontes de informação - texto e áudio;

e) A leitura silenciosa - *Reading-only*, a prática *Reading-while-listening* e a condição *Listening-only*, mesmo que limitadas ao intervalo considerado nesta pesquisa, propiciarão aumento da pontuação geral no teste *Michigan English Test* como pós-teste geral, entretanto, apenas os escores comparativos de cada habilidade linguística no MET (*Listening* ou *Reading and Grammar*) poderão indicar em qual modalidade houve maior aprendizagem léxico-semântica.

3.3 Participantes

Inicialmente, foram recrutados 37 participantes, estudantes de uma escola de idiomas localizada em um município no interior do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, os quais realizaram o exame *Michigan English Test*. Após os contatos e esclarecimentos sobre os detalhes do experimento (MET como pré-teste geral, pré-testes, leitura e audição de 6 livros e MET como pós-teste geral ao longo de dois meses), alguns estudantes expuseram a impossibilidade de participar até o final e dentro do cronograma sugerido (que foi cientificado a todos via mensagem de texto pelo *Whatsapp*) devido a outros compromissos escolares e acadêmicos e, portanto, não poderiam se comprometer com o processo. Assim, restaram efetivamente 22 participantes.

Devido à pandemia de Covid19, às necessidades de distanciamento social e ao tamanho das salas da referida escola de idiomas, optamos por fazer a aplicação com grupos de um a quatro participantes presencialmente e/ou individualmente.

O curso de idiomas frequentado pelos participantes é dividido em sete livros ou estágios de 45 horas-aula cada: *Essentials 1 e 2 (Elementary and Pre-Intermediate)*, *Transitions 1 e 2 (Intermediate and Upper-Intermediate)*, *Fluency 1 e 2 (Advanced 1 and 2)* e *In Focus (Post-Advanced)*, o sétimo e último estágio.

Foram convidados a participar do experimento estudantes com, no mínimo, um ano de estudo, ou seja, que estivessem, pelo menos, no fim do estágio elementar ou início do nível pré-intermediário, para que tivessem o mínimo de compreensão dos textos e do *Michigan English Test*. Os participantes leram e assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido presencialmente na escola (Apêndice A), preencheram de forma *online* o questionário sobre aquisição de vocabulário em Inglês (APÊNDICE A) e foram submetidos ao *Michigan English*

Test presencialmente, doravante MET (ANEXO II), para que suas proficiências em *Listening Comprehension - LC* (Compreensão Auditiva) e *Reading and Grammar - R&G* (Leitura e Gramática) fossem mensuradas de acordo com padrões internacionais antes e após a intervenção pedagógica. Os referidos níveis de proficiência são regulamentados pelo *Common European Framework of Reference* (CEFR), ou seja, o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. Daremos mais detalhes sobre o MET e sobre o CEFR nas próximas seções.

3.4 Instrumentos, procedimentos de testagem e tratamento dos dados

Os instrumentos de pesquisa, selecionados ou criados de acordo com os objetivos de nosso estudo e em ordem de aplicação foram os seguintes:

- a) Questionário sobre aquisição de vocabulário em inglês respondido de forma *online* via *Google Forms* (Apêndice B);
- b) *Michigan English Test* como pré-teste para avaliar a proficiência em leitura e gramática e compreensão auditiva em língua inglesa de acordo com padrões internacionais (ANEXO II) realizado presencialmente na escola;
- c) Pré-testes sobre as palavras alvo de cada livro selecionado, com questões sobre as impressões dos participantes em relação aos pré-testes no *Google Forms* realizados presencialmente na escola e sem consulta (os *links* não foram compartilhados com os participantes). Testes disponíveis no Apêndice C;
- d) Seis livros para serem lidos e/ou ouvidos em casa (lidos a partir do texto impresso) da série Penguin Readers, da editora Penguin Random House UK: *Billy Elliot*, de Melvin Burgess (versão adaptada, 2008 49 p.), *Stories of Courage*, de Clare Gray (versão original, 2004 39 p.), *Stories from Shakespeare* (versão adaptada, 2000, 52 p.), *The Beatles*, de Paul Shipton (versão adaptada, 2000, 41 p.), *The Hunchback of Notre-Dame*, de Victor Hugo (versão adaptada, 2004, 52 p.) e *The Island of Dr Moreau*, de H. G. Wells (versão adaptada, 2000, 46 p.).
- e) Pós-testes sobre as palavras-alvo de cada livro lido e/ou ouvido, com solicitação de escrita de recontos das obras e com questões sobre as impressões dos participantes em relação aos pós-testes e livros do experimento no *Google Forms* realizados presencialmente na escola e sem consulta (os *links* não foram compartilhados com os participantes). Testes disponíveis no Apêndice C;
- g) *Michigan English Test* como pós-teste geral para avaliar a proficiência em leitura e gramática e compreensão auditiva em língua inglesa após todas as etapas do Estudo (ANEXO II) realizado presencialmente na escola, sem consulta.

No Quadro 4, apresentamos a sequência de aplicação dos instrumentos, que norteou a ordem e a organização da aplicação e a sequência de procedimentos com cada participante, visto que precisamos ter uma coerência global entre instrumentos e intervalos de aplicação, conforme explanaremos mais adiante.

Quadro 4 - Ordem de aplicação dos instrumentos

Ordem de aplicação	Instrumento	Local
1º	Termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A)	Na escola
2º	Questionário sobre aquisição de vocabulário em Inglês respondido de forma <i>online</i> via <i>Google Forms</i> (APÊNDICE B);	Online
3º	Michigan English Test como pré-teste geral de proficiência (presencialmente na escola e sem consulta) (ANEXO II);	Na escola
4º	Pré-testes sobre palavras-chave contidas nos livros apenas lidos e com questões sobre as impressões dos participantes em relação aos pré-testes (presencialmente na escola, sem consulta) (APÊNDICE C);	Na escola
5º	Entrega para leitura silenciosa (<i>Reading-only</i>) de dois <i>audiobooks Graded Readers</i> (leitura realizada em casa);	Em casa
6º	Pós-testes sobre palavras-chave contidas nos <i>audiobooks</i> apenas lidos com solicitação de escrita de recontos das obras e com questões sobre as impressões dos participantes em relação aos pré-testes e livros lidos (presencialmente na escola, sem consulta) (APÊNDICE C);	Na escola
7º	Pré-testes sobre palavras-chave contidas nos livros lidos e ouvidos (<i>Reading-while-listening</i>) e com questões sobre as impressões dos participantes em relação aos pré-testes (presencialmente na escola, sem consulta) (APÊNDICE C);	Na escola
8º	Entrega dos livros impressos e áudios (via <i>Whatsapp</i>) para leitura e audição simultâneas de dois <i>audiobooks (Graded Readers)</i> ;	Em casa
9º	Pós-testes sobre palavras-chave contidas nos <i>audiobooks</i> lidos e ouvidos com solicitação de escrita de recontos das obras e com questões sobre as impressões dos participantes em relação aos pré-testes e livros lidos (presencialmente na escola e sem consulta) (APÊNDICE C);	Na escola
10º	Pré-testes sobre palavras-chave contidas nos <i>audiobooks</i> que foram apenas ouvidos e com questões sobre as impressões dos participantes em relação aos pré-testes (presencialmente na escola e sem consulta) (APÊNDICE C);	Na escola
11º	Audição de dois <i>audiobooks (Graded Readers)</i> (envio via <i>Whatsapp</i>);	Em casa
12º	Pós-testes sobre palavras-chave contidas nos <i>audiobooks</i> apenas ouvidos com solicitação de escrita de recontos das obras e com questões sobre as impressões dos participantes em relação aos pós-testes e livros ouvidos (presencialmente na escola e sem consulta) (APÊNDICE C);	Na escola
13º	<i>Michigan English Test</i> como pós-teste geral de proficiência (mesmo MET do pré-teste geral, presencialmente na escola, sem consulta) (ANEXO II)	Na escola

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A fim de facilitar a compreensão dos procedimentos adotados na pesquisa, as próximas seções trazem detalhes sobre decisões tomadas ao longo da preparação dos instrumentos, coleta e análise dos resultados.

3.4.1 Questionário sobre perfil dos participantes e aquisição de vocabulário em Inglês

O questionário sobre perfil dos participantes e aquisição de vocabulário em inglês¹⁶ teve como objetivo conhecer o histórico de aprendizagem e os hábitos de estudo e aprendizagem dos participantes. O objetivo desse questionário foi ajudar a entender como os participantes aprendem novas palavras em inglês e para conhecermos seu *background* em relação à língua inglesa. Pedimos que relatassem suas abordagens pessoais de aprendizagem de vocabulário de maneira mais honesta e fidedigna possível e mencionamos que essa atividade não era um teste, sendo assim, não existiam respostas certas ou erradas e que essas informações seriam usadas somente para os objetivos da pesquisa.

Conforme consta no Apêndice B, as perguntas versaram sobre idade, escolaridade, profissão, sobre se estudavam outras línguas, sobre a idade em que começaram a estudar inglês e sobre o contexto dessa aprendizagem, por exemplo, se foi em escola de educação básica, em cursos particulares de idiomas ou em aulas particulares. Na opção “Outros”, os participantes poderiam citar outros tipos de aprendizagem ou exposição à língua-alvo, como jogos, filmes, músicas, viagens, aquisição incidental por meio da leitura, autodidatismo etc. e pedimos, também, que mencionassem o tempo de estudo nos contextos escolhidos por eles.

A pergunta seguinte foi que tipos de experiência com a língua inglesa têm ou já tiveram, como viagens ao exterior, conversa com nativos, prática de inglês no trabalho, jogos em inglês, audiência de filmes e séries em inglês e participação em comunidades ou grupos em redes sociais. Na sequência, eles tiveram que responder quanto tempo semanal utilizavam a língua inglesa e poderiam marcar de “nada” até mais de quarenta horas semanais. Em relação à fonte principal de novas palavras em inglês, os participantes puderam escolher entre aulas de inglês e exercícios para casa, leitura de livros em inglês, filmes e séries, músicas em inglês e outros.

¹⁶ Questionário adaptado de Gattolin (2005) e Jacobsen (2017).

Quando questionados sobre qual atitude tomam quando não sabem o significado de uma palavra em inglês, as opções fornecidas foram: “Busco o significado no dicionário impresso; continuo a leitura e procuro inferir o significado pelo contexto; busco o significado em dicionários eletrônicos; pergunto ao professor ou a alguém que saiba mais do que eu; consulto o Google Tradutor ou “outro”. Na última questão, mencionamos que em uma pesquisa científica, os participantes devem ser anônimos e os nomes, confidenciais. Por isso, notificamos-lhes de que poderiam usar como pseudônimo o nome de um autor ou de um personagem da literatura mundial (se possível, em inglês) como, por exemplo, William Shakespeare, Jane Austen, Charles Dickens, Virginia Woolf, Arthur Conan Doyle, James Joyce, Oscar Wilde, Ernest Hemingway, J. R. R. Tolkien, Hamlet, Sherlock Holmes, Harry Potter, Scarlett O’Hara, Gandalf etc. Alguns escolheram nomes de personagens de filmes, livros e séries, inclusive alguns desconhecidos para nós, o que nos motivou a buscar suas origens.

O link do formulário do *Google Forms* foi enviado via *Whatsapp*. As respostas dos participantes foram agrupadas pela ferramenta e são apresentadas na seção 3.6.1.

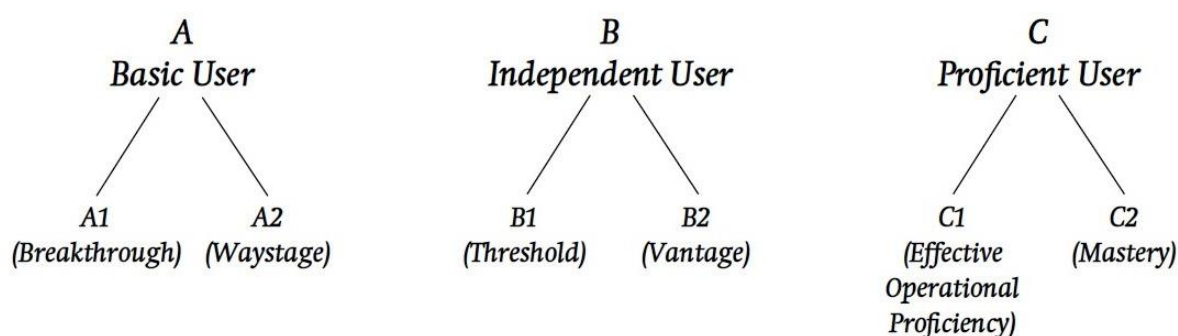
3.4.2 Michigan English Test (MET)

Como nosso objetivo foi pesquisar participantes de níveis elementar, intermediário e avançado para investigar os efeitos do estudo e suas contribuições em diferentes níveis de proficiência, optamos por avaliá-los usando o *Michigan English Test* (MET), que é um exame internacional de proficiência em língua inglesa desenvolvido pela CaMLA, uma associação entre a Universidade de Cambridge, da Inglaterra, e a Universidade de Michigan, dos Estados Unidos, administrado internacionalmente pelos centros aplicadores autorizados pela CaMLA (ANEXO II).

O MET foi desenvolvido para um público adolescente e adulto, em nível secundário de educação ou superior, que queira avaliar sua proficiência geral na língua inglesa em contextos sociais, educacionais e no âmbito profissional. O MET enfatiza o uso comunicativo do inglês, mensura a proficiência nas habilidades de compreensão auditiva, leitura e uso da língua (gramática e vocabulário).

De acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001), os níveis de proficiência vão de A1, que é o mais básico, até C2, que é o mais proficiente. Utilizamos a nova versão do MET, o *practice test* MET 1001, reformulada a partir de 2019.

Figura 6: Níveis do Quadro Europeu de Referência para Idiomas



Fonte: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001)

O nível A1, *Nível de Iniciação (Breakthrough)*, corresponde àquilo a que, na sua proposta, Wilkins (1978) chama “proficiência formulaica” (*Formulaic Proficiency*) e Trim (1978) “Proficiência introdutória” (*Introductory*), na mesma publicação. O nível A2, *Nível Elementar (Waystage)*, reflete a especificação dos conteúdos em vigor no Conselho da Europa. O nível B1, *Nível Limiar (Threshold)*, reflete a especificação dos conteúdos em vigor no Conselho da Europa.

O nível B2, *Nível Vantagem (Vantage)*, reflete a 3ª especificação dos conteúdos do Conselho da Europa, um nível descrito por Wilkins (1978) como “Proficiência Operacional Limitada” (*Limited Operational Proficiency*) e por Trim (1978) como “resposta adequada a situações geralmente encontradas” (*adequate response to situations normally encountered*).

O nível C1, *Nível de Autonomia (Effective Operational Proficiency)*, designado por Trim como “proficiência eficaz” (*Effective Proficiency*) e por Wilkins como “proficiência operacional adequada” (*Adequate Operational Proficiency*); representa um nível avançado de competência apropriado à realização de tarefas e de trabalhos mais complexos. O nível C2, *Nível de Mestria (Mastery)*, [Trim: “mestria global” (*comprehensive mastery*); Wilkins “Proficiência Operacional Global” (*Comprehensive Operational Proficiency*)] corresponde ao objetivo mais elevado dos exames da ALTE (Associação de Examinadores de Línguas na Europa). Poderíamos, ainda, incluir aqui o nível mais elevado de competência intercultural, atingido por muitos profissionais de línguas (COUNCIL OF EUROPE - CEFR, 2001, p. 48).

O Quadro Comum Europeu descreve, ainda, que a progressão na aprendizagem das línguas no que diz respeito aos parâmetros do esquema descritivo pode ser calibrada de acordo com uma série flexível de níveis de êxito definidos por descritores apropriados. Este dispositivo tem de ser suficientemente rico para dar conta de toda a gama de necessidades do aprendiz e,

consequentemente, dos objetivos fixados pelas diferentes instituições ou exigidos aos candidatos para uma qualificação em línguas.

No *Michigan English Test*, o usuário obtém duas avaliações distintas: *Listening Comprehension* e *Reading and Grammar*. Em nosso estudo, consideramos o nível mais alto que o aluno obteve no *Michigan*, seja no *Listening* quanto no *Reading and Grammar*. Geralmente existe uma certa discrepância entre essas habilidades e elas nem sempre são equilibradas. Por uma decisão metodológica e de andamento da pesquisa, utilizamos a pontuação mais alta obtida pelo aluno no MET. A ideia é que o *Listening* e o *Reading* retroalimentam um ao outro e é provável que a maioria tire uma pontuação mais alta na compreensão leitora, possivelmente por estar mais habituados à leitura em uma língua adicional do que à compreensão auditiva.

Além disso, com o texto escrito, o leitor pode rever informações mencionadas anteriormente para facilitar a compreensão. Enquanto lemos, nossos olhos buscam algumas linhas acima o referente que vai auxiliar na compreensão. Na audição, a pessoa depende completamente de sua memória e da fluência na compreensão auditiva. Salvo em casos específicos, como em exercícios de compreensão auditiva, por exemplo, não temos o hábito de repetir os áudios que escutamos para buscar a compreensão. Nós ouvimos, prosseguimos e esperamos que aquilo que ainda virá esclareça a dúvida que ficou, como acontece em uma conversa, por exemplo. A menos que a pessoa esteja estudando um determinado texto, ela voltaria na audição. Nesse sentido, os processos cognitivos são distintos, porque na leitura não temos só uma palavra, mas o parágrafo e a página inteira estão disponíveis para visualização. Na audição, estamos ouvindo as palavras em sequência e precisamos mantê-las ativas na memória de trabalho, já que as retomadas não são tão facilitadas no *listening* como acontece no *reading*.

No primeiro encontro, após a leitura e assinatura do TCLE, aplicamos, como pré-teste geral de proficiência, o exame *Michigan English Test*, que tem cem questões, divididas em cinquenta questões de Compreensão Auditiva e cinquenta de Leitura e Gramática. Os participantes tiveram um tempo médio de duas horas para realizar o MET. Como a maioria deles nunca havia realizado um exame de proficiência tão longo e tão complexo, e para não fazê-los passar por momentos de pressão excessiva, permitimos que pudessem pausar e/ou repetir os áudios em alguns momentos para verificar as questões ou reler as alternativas. Entretanto, não puderam consultar dicionários em papel ou *online* nem seus próprios celulares. O computador foi usado única e exclusivamente para tocar as faixas em áudio da seção de *Listening Comprehension*.

Durante a realização do Michigan, foi avisado de que não poderiam escrever nada no *Test Booklet* (livreto de prova) e apenas marcar as respostas diretamente no *Answer Sheet* (folha de respostas) e que deveriam devolver ao pesquisador todas as partes da prova. Esse procedimento comum a todos foi importante, pois o mesmo teste MET 1001 foi reaplicado ao final do experimento. Buscamos tranquilizar e acolher os participantes para evitar que ficassem nervosos e, conseqüentemente, desistissem do experimento pelo simples fato de não se sentirem capazes de realizar as tarefas. Após a realização do MET, os participantes já estavam aptos a realizar o primeiro pré-teste de palavras-alvo e já poderiam retirar o primeiro livro para ser lido. Por motivos de logística dos participantes, ou seja, aqueles que moram muito longe da escola e que dependem de transporte ou carona, caso preferissem, já poderiam realizar o pré-teste no mesmo dia da realização do MET. Entretanto, deveriam fazer um intervalo para descanso a fim de que o cansaço não fosse fator preponderante de baixa pontuação no pré-teste que viria a seguir.

Durante o descanso dos participantes, realizamos a correção do *Michigan* (respostas objetivas) e já consultamos qual seria o pré-teste a ser realizado e o livro a ser lido em casa, de acordo com o nível do participante. Cientificamos aos sujeitos de que não iríamos mostrar a eles suas pontuações e nem sua folha de resposta corrigida para que não ficassem condicionados para as próximas etapas do experimento, ou seja, nem desmotivados por uma pontuação muito baixa, nem super confiantes e, possivelmente, displicentes para as próximas etapas, caso tivessem obtido uma pontuação muito alta. Quando perguntados, o máximo que respondemos foi: “Você foi bem. Você obteve uma pontuação coerente com o seu nível etc.” Procuramos não dar detalhes e não especificamos quais níveis, de A1 a C1, obtiveram.

3.4.3 Os pré-testes e pós-testes de vocabulário

Tendo como objetivo verificar o conhecimento das palavras-alvo pelos participantes (pré-testes) e quanto aprenderam por meio do contato com os livros (pós-testes), foram elaboradas dez questões sobre cada um dos seis livros selecionados para leitura, e três questões relativas a suas impressões sobre os pré-testes, como “*How did you feel about this test?*”, “*Did you know all the answers or you had to “guess” some of them?*”, “*What were you thinking while you were answering this test? What were your impressions about this test?*” (Apêndice C). Os pós-testes foram idênticos aos pré-testes. Entretanto, além das 10 questões concernentes às palavras alvo de cada livro, o relato e as questões relacionadas às impressões sobre os pós-testes, adicionamos uma quarta questão nos pós-testes: “*How was the experience of reading,*

reading-while-listening or listening to this book? How did you feel? Tell us your impressions, please!” O objetivo dessas questões sobre as impressões dos participantes em relação aos pré e pós-testes e à leitura e audição dos livros do experimento foi buscar perceber aspectos não linguísticos expressos pelos participantes, tais como dificuldades, estresse, conhecimento prévio, motivação etc.

No que se refere à elaboração dos pré-testes e pós-testes, as definições, tanto para as respostas corretas quanto para as questões distratoras foram consultadas nos dicionários *Longman Dictionary of Contemporary English online* e *Oxford Learner's Dictionaries*, também *online*. Para encontrarmos sugestões de sinônimos e antônimos para as palavras-alvo, consultamos o site *Thesaurus.com: Synonyms and Antonyms of Words* (www.thesaurus.com), onde pudemos encontrar várias opções de palavras sinônimas e antônimas para, assim, buscarmos definições nos dicionários em inglês para os pré-testes e pós-testes.

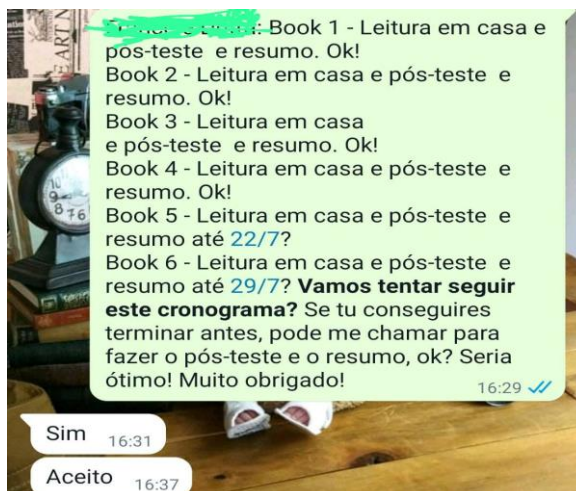
Os pré-testes e pós-testes foram realizados presencial e individualmente na escola de idiomas, no computador da escola ou no computador pessoal do pesquisador e os *links* do *Google Forms* não foram enviados a nenhum participante, pois, como os pré-testes e pós-testes são idênticos, se os participantes tivessem livre acesso a eles, os testes poderiam ser estudados, traduzidos e isso poderia invalidar os instrumentos. Embora fosse possível que acessassem os *links* do *Google Forms* remotamente, dada a natureza da nossa pesquisa e os resultados, julgamos ser melhor que os alunos realizassem essas etapas com a supervisão do pesquisador.

Os participantes tiveram, em média, até 30 minutos de tempo para realizar cada pré-teste. Na prática, em média, os participantes realizaram os pré-testes de 10 a 20 minutos e os pós-testes, em média, em 30 minutos, devido à necessidade da escrita do reconto em português das obras lidas. Após a realização de cada pré-teste, os participantes puderam levar os livros para lerem em casa e os áudios foram enviados por meio do *Whatsapp*. Entretanto, pedimos que não compartilhassem quaisquer materiais com outros participantes.

Demos o prazo de uma semana para ler e/ou escutar cada livro, com tolerância de até mais uma semana para aqueles que não conseguiram realizar a leitura ou audição. Para facilitar a comunicação e manter tanto o ritmo das leituras e/ou audições quanto os prazos de realização dos pré-testes e pós-testes, enviamos aos participantes mensagens de texto via *Whatsapp* com o cronograma combinado para cada um, conforme podemos ver na Figura 10. Caso o participante avisasse que não iria conseguir cumprir o cronograma sugerido de pré-testes, leituras e audições, pós-testes e recontos, reajustávamos os cronogramas e os reenviávamos via *Whatsapp* para ficar registrado o novo compromisso. Buscamos fazer dessa forma para que todos fossem expostos às mesmas condições e para mantermos uma coerência global em nossa

metodologia. Alguns participantes se mostraram curiosos em relação às etapas do experimentos, entretanto, dissemos a eles que se explicássemos com detalhes antes, eles poderiam realizar as demais etapas condicionados e que, ao final de todas as etapas do experimento, daríamos *feedback* sobre a performance inicial e final de cada participante.

Figura 7 - Mensagem sobre o cronograma de leituras, pré-testes e pós-testes enviada aos participantes



Fonte: Registro do autor (2022)

Mesmo em vista da possibilidade de haver um efeito de recência ou familiaridade entre pré-testes e pós-testes no espaço de uma a duas semanas entre a leitura e/ou audição em casa por parte dos participantes, optamos por usar os mesmos testes, porque uma mudança entre os testes poderia introduzir outras variáveis na comparação.

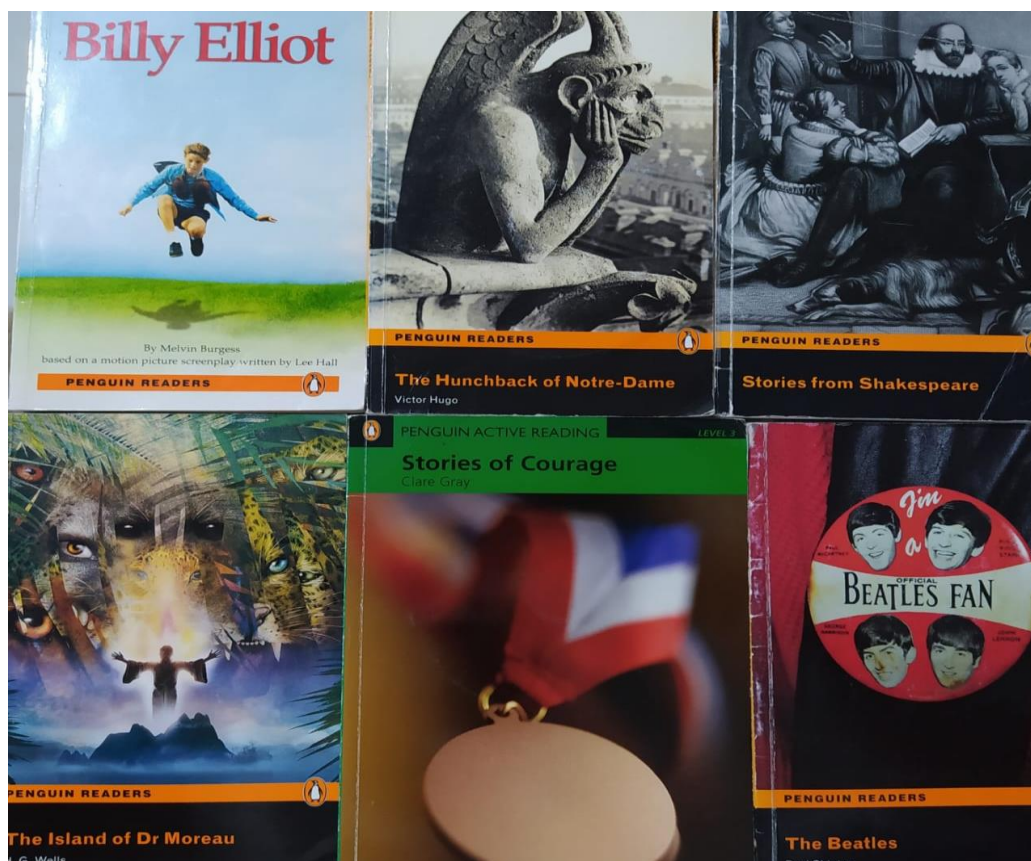
3.4.4 Os seis livros de leitura selecionados

Para o estudo, escolhemos seis *audiobooks* (Graded Readers) da série Penguin Readers, da editora Penguin Random House UK, considerando sua disponibilidade em *audiobook*, bem como o nível de complexidade. Os critérios de seleção das obras foram obras que fossem acessíveis aos níveis médios de proficiência dos participantes, ou seja, nem muito elementares e nem muito avançadas. Além disso, buscamos escolher temas que possivelmente proporcionassem leituras e fruição agradáveis aos participantes. Visto isso, escolhemos seis livros de nível pré-intermediário. Foram selecionadas as seguintes obras:

- a) *Billy Elliot*, de Melvin Burgess, que possui 12.931 palavras (excluindo as atividades), recomendado para o nível 3 - pré-intermediário, com 1.200 *headwords* (palavras principais) e 49 páginas de texto;
- b) *Stories of Courage*, de Clare Gray, apresenta 9.451 palavras (excluindo as atividades), nível 3 - pré-intermediário, 1.200 *headwords* (palavras principais), 39 páginas de texto e narra oito histórias de personalidades mundiais. Decidimos escrever no formulário de reconto deste livro os nomes das oito personalidades para auxiliar os participantes na escrita dos recontos;
- c) *Stories from Shakespeare* possui 13.148 palavras (excluindo as atividades), nível 3 - pré-intermediário, 1.200 *headwords* (palavras principais), 52 páginas de texto e apresenta as histórias *The Merchant of Venice*, *A Midsummer Night's Dream*, *Hamlet* e *Julius Caesar*. Decidimos, também, escrever no formulário de reconto deste livro os títulos das quatro histórias para auxiliar os participantes na escrita dos recontos;
- d) *The Beatles*, de Paul Shipton, possui 8.721 palavras (excluindo as atividades), nível 3 - pré-intermediário, 1.200 *headwords* (palavras principais) e 41 páginas de texto;
- e) *The Hunchback of Notre-Dame*, de Victor Hugo, possui 13.710 palavras (excluindo as atividades), nível 3 - pré-intermediário, 1.200 *headwords* (palavras principais) e 52 páginas de texto;
- f) *The Island of Dr Moreau*, de H. G. Wells, possui 13.226 palavras (excluindo as atividades), nível 3 - pré-intermediário, 1.200 *headwords* (palavras principais) e 46 páginas de texto.

A Figura 8 traz as capas dos livros selecionados para leitura, disponíveis em versão impressa e em áudio.

Figura 8 – Livros selecionados para leitura



Fonte: Registro do autor (2022).

No primeiro encontro da coleta de dados, foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o *Michigan English Test*. Logo após um intervalo para descanso ou no dia seguinte, conforme a agenda de cada participante, foram marcadas as realizações dos pré-testes. Somente após a realização do pré-teste é que o participante tinha a permissão de retirar o primeiro livro a ser lido ou teria acesso aos áudios. Decidimos fazer um embaralhamento, ou seja, uma sequência aleatória dos quatro primeiros livros para que as mesmas obras fossem lidas por participantes de diferentes níveis de proficiência.

No encontro seguinte, após uma ou duas semanas e com data marcada, os participantes compareceram à escola de idiomas e lhes foi solicitado que escrevessem um relato da obra, em português ou em inglês, e que respondessem a um pós-teste com dez perguntas sobre as palavras-alvo de cada livro, além das questões relacionadas às suas impressões, conforme mencionamos na seção anterior. Participantes de diferentes níveis de proficiência participaram

deste estudo: se o participante obteve níveis A1/A2 no *Michigan English Test*, leu determinados livros, assim como os que obtiveram níveis B1, B2 e C1 leram livros diferentes.

Decidimos fazer um embaralhamento das obras, ou seja, uma escolha aleatória para que os participantes não lessem os mesmos livros no mesmo momento, visto que poderiam, caso fossem colegas na mesma turma na escola de idiomas, conversar sobre os livros e se ajudarem, pois buscamos investigar as performances individuais dos participantes. Por isso, julgamos relevante possibilitar que as mesmas obras fossem lidas em momentos diferentes por cada aluno. A seguir, explicamos a escolha dos livros da última fase. Os participantes leram duas obras em cada condição experimental, como pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5 - Grupos e condições

Grupo/Condições	Reading-only	Reading-while-listening	Listening-only
A1/A2 (n=3)	<i>The Beatles</i> , de Paul Shipton <i>Billy Elliot</i> , de Melvin Burgess	<i>The Island of Dr Moreau</i> , de H. G. Wells <i>Stories of Courage</i> , de Clare Gray	<i>The Hunchback of Notre-Dame</i> , de Victor Hugo <i>Stories from Shakespeare</i>
B1 (n=7)	<i>The Island of Dr Moreau</i> , de H. G. Wells <i>Stories of Courage</i> , de Clare Gray	<i>The Beatles</i> , de Paul Shipton <i>Billy Elliot</i> , de Melvin Burgess	<i>The Hunchback of Notre-Dame</i> , de Victor Hugo <i>Stories from Shakespeare</i>
B2 (n=11)	<i>The Beatles</i> , de Paul Shipton <i>Billy Elliot</i> , de Melvin Burgess	<i>The Island of Dr Moreau</i> , de H. G. Wells <i>Stories of Courage</i> , de Clare Gray	<i>The Hunchback of Notre-Dame</i> , de Victor Hugo <i>Stories from Shakespeare</i>
C1 (n=1)	<i>The Island of Dr Moreau</i> , de H. G. Wells <i>Stories of Courage</i> , de Clare Gray	<i>The Beatles</i> , de Paul Shipton <i>Billy Elliot</i> , de Melvin Burgess	<i>The Hunchback of Notre-Dame</i> , de Victor Hugo <i>Stories from Shakespeare</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Nos encontros seguintes, os participantes realizaram a mesma sequência de fazer os pré-testes primeiramente na escola e, posteriormente, receberam os demais livros (a cada uma ou duas semanas) para a leitura silenciosa ou para a prática *Reading-while-listening* ou os áudios em MP3 para a prática *Listening-only*, ou seja, dois livros para cada modalidade, com um total de seis livros. Os participantes não souberam de antemão quais eram os livros a serem lidos até que fizessem os pré-testes. Adotamos esse procedimento para evitar que lessem resumos das obras antes dos pré-testes e, também, para que não adiantassem as pesquisas sobre os livros e perdessem o interesse de ler as narrativas em inglês. O *design* do experimento prevê

que cada grupo de proficiência seja submetido às três situações de exposição ao texto: *Reading-only*, *Listening-only* e *Reading-while-listening*. Em cada situação, foram lidos livros distintos, evitando, assim, um efeito de habituação. Como cada participante pode realizar as tarefas no seu tempo e a maioria dos participantes têm mais familiaridade com a leitura em língua inglesa em cursos de inglês, optamos por, primeiramente, seguir a ordem *Reading-only*, logo após, *Reading-while-listening* e, por último, *Listening-only*, conforme detalhado no Quadro 6.

Quadro 6 - Sequência de *Reading-only*, *Reading-while-listening* e *Listening-only* de cada participante conforme sua proficiência

	Participante	MET	1º livro <i>Reading-only</i>	2º livro <i>Reading-only</i>	3º livro <i>Reading-while-listening</i>	4º livro <i>Reading-while-listening</i>	5º livro <i>Listening-only</i>	6º livro <i>Listening-only</i>
1	Philip K. Dick	B1	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Hunchback of Notre-Dame</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
2	Gandalf	A2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
3	Harry Potter	B2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
4	Johnny Depp	C1	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
5	Dexter Morgan	B2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
6	Ronald Weasley	B1	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
7	Charles Spurgeon	B1	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
8	Jacques de Molay	B2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
9	J. K. Rowling	B2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
10	Vergil	B2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>

11	Geralt of Rivia	B2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
12	Drácula	B1	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
13	J. R. R. Tolkien	B2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
14	Wonder Woman	B2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
15	Luke Skywalker	A2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
16	George Orwell	B2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
17	Lily Collins	B1	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
18	Hermione Granger	A2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
19	Evelyn Hugo	B2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
20	Coraline Jones	B2	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
21	Agatha Christie	B1	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>
22	James Bond	B1	<i>The Island of Dr Moreau</i>	<i>Stories of Courage</i>	<i>The Beatles</i>	<i>Billy Elliot</i>	<i>The Hunchback</i>	<i>Stories from Shakespeare</i>

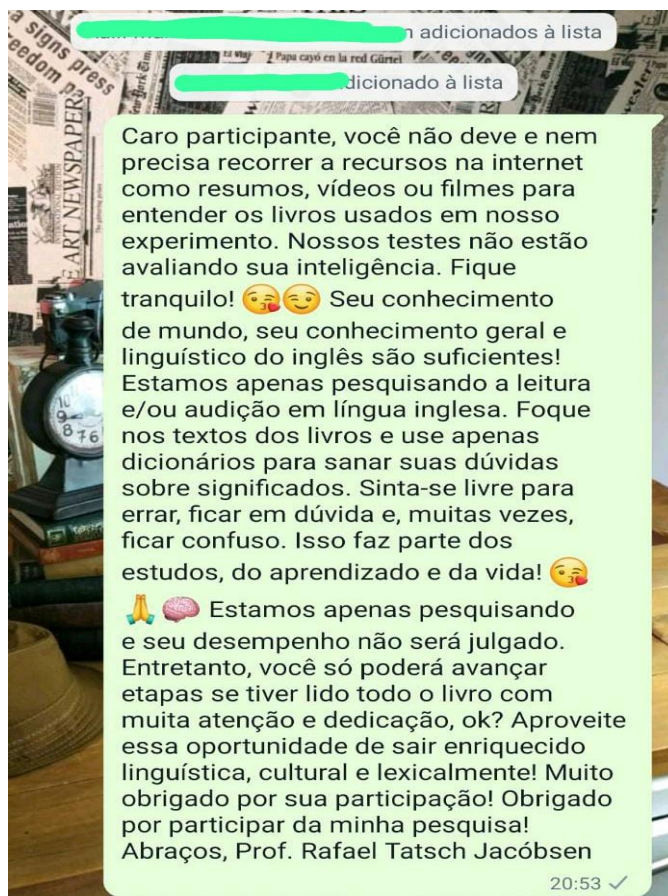
Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Um desafio em nosso experimento foi decidir quais livros seriam escolhidos para a última fase: a prática *Listening-only*, ou seja, os dois livros que seriam apenas ouvidos, sendo que, nesses dois últimos, os participantes não teriam qualquer suporte visual e foram aconselhados a não lerem resumos na internet e que apenas a exposição aos áudios seria disponibilizada para que eles entendessem as narrativas e reescrevessem a história no reconto.

Em vista disso, decidimos que os livros *The Hunchback of Notre-Dame*, de Victor Hugo, e *Stories from Shakespeare* seriam os escolhidos para a última fase, a prática *Listening-only*. *The Hunchback of Notre-Dame* por ser uma narrativa linear muito famosa, e *Stories from Shakespeare* por serem apenas quatro histórias curtas de obras também famosas, como *The Merchant of Venice*, *A Midsummer Night's Dream*, *Hamlet* e *Julius Caesar*.

Além disso, orientamos os participantes no sentido de que poderiam tomar notas sobre personagens, cidades, títulos, arco narrativo etc. em um caderno para que fossem organizando suas ideias sobre os livros lidos e/ou ouvidos. Entretanto, científicamos-lhes de que no momento da realização do pós-teste e da escrita do reconto da obra não poderiam ter qualquer fonte de consulta, pois tínhamos o intuito de investigar se a síntese das narrativas, o enredo, o arco narrativo e os principais destaques das obras ainda estavam presentes em suas memórias no momento do reconto. Criamos uma lista de transmissão no *Whatsapp* para enviar mensagens-padrão a todos os participantes e, assim, evitávamos esquecer de alguém e deixávamos registradas as instruções.

Figura 9 - Orientação aos participantes na lista de transmissão via *Whatsapp*



Fonte: O autor (2022)

3.4.5 Recontos dos livros

Para melhor avaliar a compreensão leitora dos participantes, solicitamos que recontassem as obras lidas. Morrow (1986) afirma que o reconto é uma atividade de linguagem de natureza interativa. Estimula uma postura ativa do leitor em relação ao texto, já que precisa compreendê-lo de maneira local e global, relacionando as informações advindas dele às já existentes em sua memória de longo prazo. O reconto pode fornecer mais informações do que apreciações globais do texto ou resumos, pois ao elaborar um reconto não se espera que o leitor expresse opiniões gerais e se detenha à obrigação de saber a estrutura de um resumo (KALMBACH, 1986).

Sousa (1995) define o reconto como narrativa produzida a partir de outra narrativa que contada ou lida (pelo próprio sujeito ou por outra pessoa) previamente. Segundo a autora, o reconto é um bom indicador da capacidade de assimilação e de reconstrução do texto pelo leitor. Observa-se, a partir do reconto, a capacidade de o leitor construir e retomar referências, de

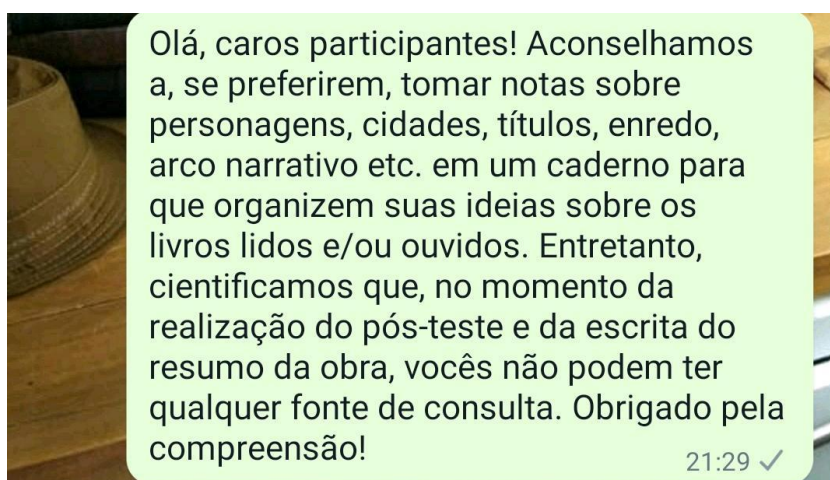
encadear acontecimentos, de delinear com determinada cronologia as informações e fatos abordados no texto.

Sousa (1995) sugere que o professor pode auxiliar os alunos no processo de elaboração de seu reconto, solicitando que fiquem atentos a aspectos importantes do texto que será lido ou ouvido: a) onde e quando se passou a história; b) quais são os personagens principais e qual o problema com o qual se depara; c) o que a personagem faz para resolver o problema; d) qual a resolução do problema; e) qual a lição a ser tirada.

Giasson (2000, p. 149) afirma que “o reconto (*retelling*) consiste em pedir a um aluno que leia uma história e a conte por palavras suas. Com os mais jovens, o reconto faz-se oralmente, mas os mais velhos podem produzir um reconto escrito”. A autora toma o reconto como técnica de avaliação e de intervenção da compreensão leitora, enfatizando que os leitores elaboram o reconto de determinado texto baseando-se nas informações que consideram importantes. Em decorrência disso, trata-se de uma técnica que revela como o leitor compreende o texto, pois realiza seleções e organiza os elementos informativos de maneira pessoal. Finger (2015), em relação à escrita do resumo de livros, sugere que o resumo segue uma técnica chamada *recall*, que é uma espécie de recuperação da informação ouvida e é um procedimento a partir do qual os participantes acessam da memória palavras, frases e textos que foram ouvidos ou lidos anteriormente (FINGER, 2015, p. 163).

Como acreditamos que o termo “resumo” seria mais facilmente compreendido pelos participantes, escolhemos usá-lo no lugar dos termos “reconto” ou “paráfrase”. A partir dessas considerações, foi elaborada a orientação aos participantes para produção dos textos, conforme ilustrado na Figura 10.

Figura 10 - Orientação sobre a escrita do reconto



Fonte: O autor (2022)

Baseados na literatura do reconto, adaptamos de Sousa (1995) e Borges (2022) alguns aspectos que julgamos importantes na avaliação dos recontos. Durante a avaliação dos recontos, pontuamos cinco aspectos: a orientação, ou seja, a localização temporal, espacial e a identificação dos principais personagens das narrativas; o tema (o objetivo e o problema); as etapas para resolver o problema e a sequência das narrativas; o clímax e os principais destaques das narrativas; o final ou desfecho das histórias e uma possível moral. Cada um desses aspectos, conforme o quadro abaixo, foi avaliado com um ponto, em um total de cinco pontos. Os livros selecionados nesta pesquisa, Editora Penguin Random House UK, trazem resumos que podem ser visualizados no Anexo III, a título de comparação com os recontos produzidos pelos participantes.

Quadro 7: Avaliação dos aspectos do reconto

1 ponto	Orientação (inclui tempo, espaço e identificação dos personagens);
1 ponto	Tema (objetivo e problema);
1 ponto	As etapas para resolver o problema (inclui a sequência da narrativa)
1 ponto	O clímax (e os principais destaques da narrativa);
1 ponto	O final (inclui o desfecho da história e uma possível moral).

Fonte: O autor (2022), adaptado de Sousa (1995) e Borges (2022).

Na próxima seção, serão apresentados e analisados os dados obtidos por meio dos instrumentos descritos.

3.5 Resultados: apresentação, análise e comparação dos dados

Nesta seção, apresentaremos os dados coletados e os resultados de cada instrumento da pesquisa, começando pelo perfil dos participantes. Logo após, comparamos os pré-testes e pós-testes para verificarmos quais palavras eram desconhecidas pelos participantes e quais foram aprendidas após a leitura e a audição dos *audiobooks*. Os resultados do exame *Michigan English Test* realizado no início da coleta de dados serão comparados aos resultados da coleta realizada após a intervenção para mensurarmos se houve melhora global nas pontuações de compreensão auditiva e de compreensão em leitura dos participantes após a conclusão do estudo.

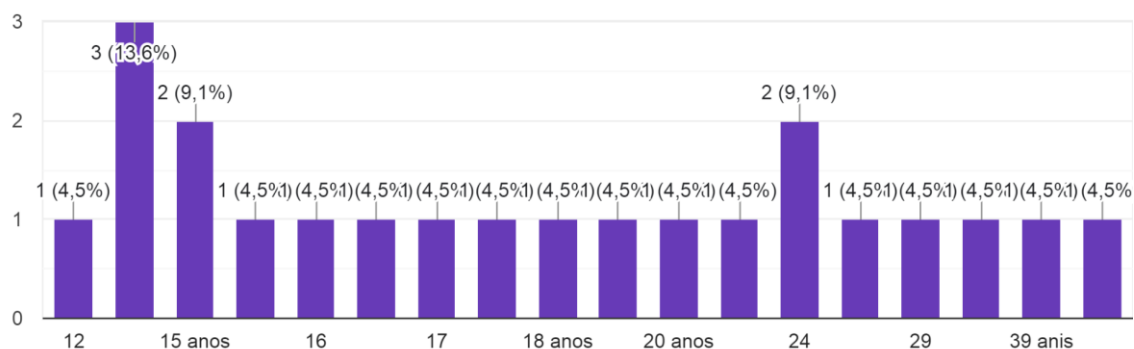
3.5.1 Perfil dos participantes e níveis de proficiência de acordo com o MET

Conforme descrito nas seções anteriores, solicitamos aos participantes que respondessem a um questionário *online* sobre a aquisição de vocabulário em inglês e seu histórico de aprendizagem. Dos 37 participantes que realizaram o Michigan English Test e responderam ao questionário, apenas 22 participantes seguiram no experimento, sendo 10 participantes do sexo feminino e 12 do sexo masculino e suas idades variaram de 12 a 46 anos, sendo que a média de idade ficou em 20,3 anos (Gráfico 1). Em relação às profissões e/ou ocupações, 14 participantes se declararam estudantes. O restante da amostra foi composto por três professores, uma policial, uma psicóloga, um advogado, um estudante universitário e uma consultora de vendas.

Gráfico 1 - Idades dos participantes

2. Idade:

22 respostas

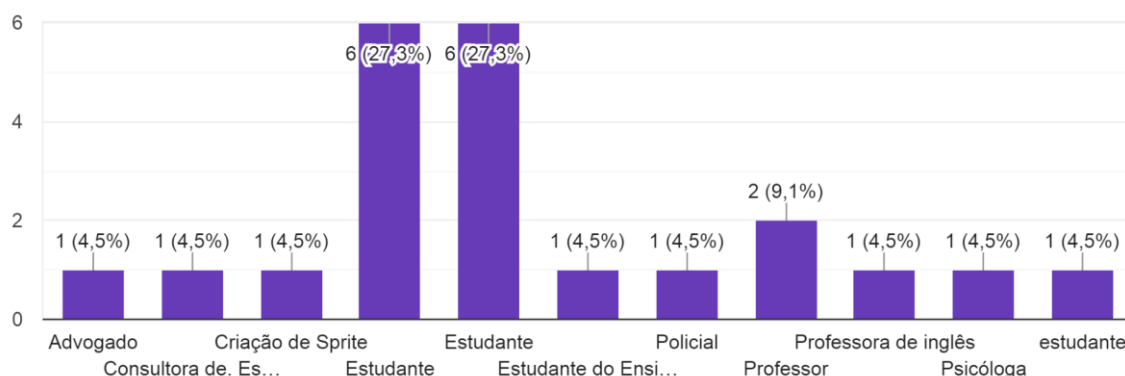


Fonte: O autor (2022)

Gráfico 2 - Ocupação/Profissão dos participantes

3. Ocupação/profissão:

22 respostas



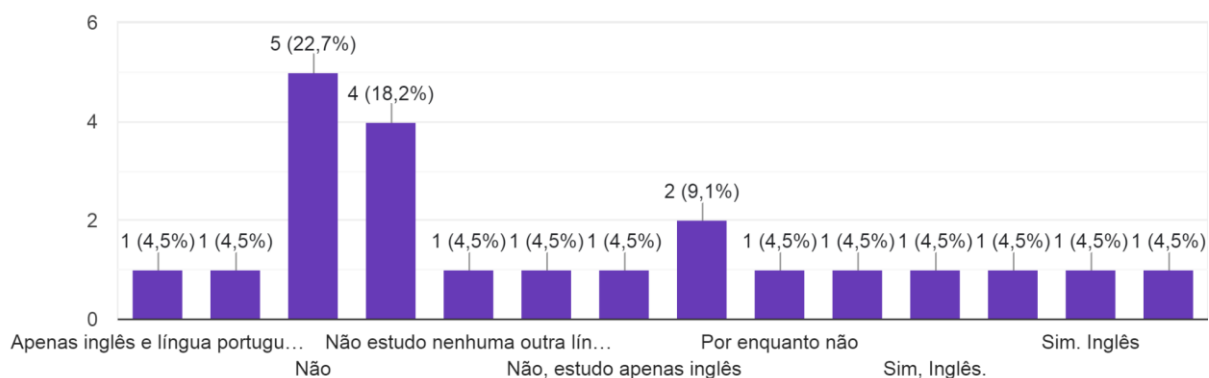
Fonte: O autor (2022)

A pergunta 4 foi sobre se os participantes estudavam alguma outra língua adicional além do inglês. 18 participantes responderam que estudam apenas inglês. Dois responderam que também estudam espanhol e dois declararam que estudam, também, o francês.

Gráfico 3 - Você estuda outra(s) língua (s) além do inglês? Quais?

4. Você estuda outra(s) língua(s) além do inglês? Quais?

22 respostas



Fonte: O autor (2022)

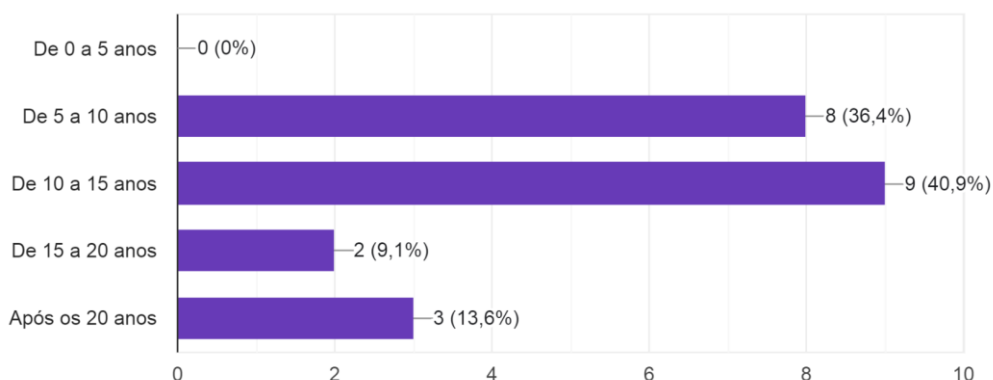
A pergunta 5 foi sobre o histórico de aprendizagem da língua inglesa, ou seja, sobre a idade com que os participantes começaram a aprender inglês. 36,4% começaram a estudar

inglês dos 5 aos 10 anos, 40,9% iniciaram seus estudos dos 10 aos 15 anos, 9,1% dos participantes estudaram inglês pela primeira vez dos 15 aos 20 anos e 13,6% apenas começaram a estudar a língua inglesa após os 20 anos.

Gráfico 4 - Idade de início dos estudos da língua inglesa

5. Com que idade você começou a aprender inglês?

22 respostas



Fonte: O autor (2022)

As perguntas seguintes foram relacionadas ao âmbito de estudos de língua inglesa, sobre as experiências que o participante já teve com a língua inglesa, o tempo de estudo semanal específico de inglês, sobre qual seria a fonte principal de aprendizagem de palavras em inglês e, a última, foi relacionada à atitude do participante quando não sabe o significado de uma palavra em inglês.

Em relação ao âmbito de estudos da língua inglesa, a maioria declarou que estudou inglês na escola (77,3%) e em escolas de idiomas (77,3%). A partir de agora, apresentaremos um pouco do histórico de aprendizagem de língua inglesa de cada participante e seus hábitos e atitudes em relação à língua. Os participantes puderam escolher seus pseudônimos baseados em nomes de autores de literaturas em língua inglesa ou em personagens de obras de literaturas mundiais, preferencialmente, em língua inglesa, além de ícones da arte e da cultura de língua inglesa.

O participante **Philip K. Dick** obteve nível B1 no MET, mencionou que estudou três anos em escolas de línguas e não mencionou se estudou inglês em escola regular nem o tempo de estudo e acrescentou que estuda, também, espanhol. Ele começou a estudar inglês entre os 10 e 15 anos, já falou em inglês com falantes nativos, já usou a língua inglesa no trabalho,

pratica jogos em inglês, assiste a filmes e séries em inglês e participa de comunidades e/ou grupos em redes sociais em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de 20 a 40 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês são as aulas de inglês e os exercícios para casa e mencionou que quando não sabe uma palavra, busca o significado em dicionários eletrônicos.

O participante **Gandalf** obteve nível A2 no MET, estuda apenas inglês como língua adicional e mencionou que estuda há três anos em escolas de línguas e não mencionou se estudou inglês em escola regular nem o tempo de estudo. Ele começou a estudar inglês após os 20 anos, pratica jogos em inglês, assiste a filmes e séries em inglês e participa de comunidades e/ou grupos em redes sociais em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de 1 a 5 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês são as aulas de inglês e os exercícios para casa, a leitura de livros e filmes e séries e mencionou que quando não sabe uma palavra, busca o significado em dicionários eletrônicos e pergunta para o professor ou para alguém que sabe mais do que ele.

O participante **Harry Potter** obteve nível B2 no MET, mencionou que estudou inglês na escola de educação básica desde os 5 anos e em escolas de línguas desde os 8 anos. Ele já viajou ao exterior, já falou em inglês com falantes nativos, pratica jogos em inglês e assiste a filmes e séries em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de 6 a 10 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas são as aulas de inglês e os exercícios para casa e músicas em inglês e mencionou que quando não sabe uma palavra, busca o significado em dicionários eletrônicos, pergunta para o professor ou para alguém que sabe mais do que ele ou usa o Google Tradutor.

O participante **Johnny Depp** obteve nível C1 no MET, mencionou que estudou três anos em escolas de línguas e não mencionou se estudou inglês em escola regular nem o tempo de estudo e acrescentou que estuda, também, espanhol. Ele começou a estudar inglês entre os 10 e 15 anos, já falou em inglês com falantes nativos, já usou a língua inglesa no trabalho, pratica jogos em inglês, assiste a filmes e séries em inglês e participa de comunidades e/ou grupos em redes sociais em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de 20 a 40 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês são as aulas de inglês e os exercícios para casa e mencionou que quando não sabe uma palavra, busca o significado em dicionários eletrônicos.

A participante **Dexter Morgan** obteve nível B2 no MET, mencionou que estudou inglês na escola regular do sexto ano do fundamental ao terceiro ano do ensino médio, estudou 4 anos em escolas de línguas e acrescentou que estuda, também, espanhol. Ela começou a

estudar inglês na escola de idiomas entre os 15 e os 20 anos, já falou em inglês com falantes nativos, já usou a língua inglesa no trabalho, assiste a filmes e séries em inglês e participa de comunidades e/ou grupos em redes sociais em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa mais de 40 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês são as aulas de inglês e os exercícios para casa, filmes, séries e músicas em inglês e mencionou que quando não sabe uma palavra, termina de ler a frase, tenta entender e depois confere o significado em dicionários *online*.

O participante **Ronald Weasley** obteve nível B1 no MET, mencionou que estudou quatro anos em escolas de línguas e que estuda inglês na escola regular desde o 1º ano do ensino fundamental e não estuda outra língua adicional além do inglês. Ele começou a estudar inglês entre os 10 e 15 anos em escola de línguas, já falou em inglês com falantes nativos, já usou a língua inglesa no trabalho, pratica jogos em inglês e assiste a filmes e séries em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de uma a 5 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês são as aulas de inglês e os exercícios para casa e músicas em inglês e quando não sabe uma palavra, continua a leitura e procura inferir o significado pelo contexto, busca o significado em dicionários eletrônicos, pergunta ao professor ou a alguém que saiba mais do que ele e usa o Google Tradutor.

A participante **Charles Spurgeon** obteve nível B1 no MET, mencionou que estudou em escolas de línguas, porém não mencionou há quanto tempo nem se estudou inglês na escola regular e relatou que estuda apenas inglês. Ela começou a estudar inglês após os 20 anos, já usou a língua inglesa no trabalho, pratica jogos em inglês, assiste a filmes e a séries em inglês e participa de comunidades e/ou grupos em redes sociais em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de uma a 5 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês é a leitura de livros e as músicas em inglês e relatou que quando não sabe uma palavra, continua a leitura e procura inferir o significado pelo contexto, busca o significado em dicionários eletrônicos e usa o Google Tradutor.

O participante **Jacques de Molay** obteve nível B2 no MET, mencionou que estudou inglês em escolas de línguas e na escola regular, entretanto não declarou a duração e citou que estuda apenas inglês. Ele começou a estudar inglês entre os 5 e os 10 anos, já falou em inglês com falantes nativos, já usou a língua inglesa no trabalho, pratica jogos em inglês, assiste a filmes e a séries em inglês e participa de comunidades e/ou grupos em redes sociais em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa mais de 40 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês são as aulas de inglês e os exercícios para casa, leitura de livros, filmes, séries e músicas em inglês e mencionou que quando não sabe uma

palavra, continua a leitura e procura inferir o significado pelo contexto e busca o significado em dicionários eletrônicos.

A participante **J. K. Rowling** obteve nível B2 no MET, mencionou que estudou inglês em escolas de línguas por quatro anos, não mencionou se estudou na escola regular e citou que estuda, também, francês. Ela começou a estudar inglês entre os 5 e os 10 anos, pratica jogos em inglês e assiste a filmes e a séries em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de 6 a 10 horas semanais e que suas principais fontes de aprendizagem de palavras novas em inglês são os filmes, as séries e as músicas em inglês e mencionou que quando não sabe uma palavra, busca o significado em dicionários eletrônicos.

O participante **Vergil** obteve nível B2 no MET e declarou que estudou inglês na escola regular por 10 anos, porém não mencionou que estuda na escola de línguas e acrescentou que estuda somente inglês. Ele começou a estudar inglês entre os 10 e os 15 anos, já usou a língua inglesa no trabalho, pratica jogos em inglês, assiste a filmes e a séries em inglês e participa de comunidades e/ou grupos em redes sociais em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de 20 a 40 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês são as aulas de inglês e os exercícios para casa, e mencionou que quando não sabe uma palavra, continua a leitura e procura inferir o significado pelo contexto e busca o significado em dicionários eletrônicos.

A participante **Geralt of Rivia** obteve nível B2 no MET, mencionou que começou a estudar inglês dos 10 aos 15 anos e estudou na escola de educação básica por 6 anos e em escolas de línguas por 4 anos e que estuda somente inglês como língua adicional. Ela pratica jogos em inglês e assiste a filmes e a séries em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de 1 a 5 horas semanais e que as aulas de inglês e os exercícios para casa, filmes, séries e músicas são sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês e mencionou que quando não sabe uma palavra, continua a leitura e procura inferir o significado pelo contexto, busca o significado em dicionários eletrônicos, pergunta ao professor ou a alguém que sabe mais do que ela ou usa o Google Tradutor.

Drácula obteve nível B1 no MET, mencionou que começou a estudar inglês dos 5 aos 10 anos e que estudou na escola regular e na escola de línguas, porém não especificou os períodos e acrescentou que estuda apenas inglês. Ele pratica jogos em inglês e assiste a filmes e a séries em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de uma a 5 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês são as aulas de inglês e os exercícios para casa, filmes, séries e músicas em inglês e mencionou que quando não sabe uma palavra, busca

o significado no dicionário impresso, continua a leitura e procura inferir o significado pelo contexto e busca o significado em dicionários *online*.

J. R. R. Tolkien obteve nível B2 no MET, mencionou que começou a estudar inglês dos 10 aos 15 anos em escola regular por oito anos, porém não citou que estuda inglês também na escola de línguas e acrescentou que estuda somente inglês como língua adicional. Ele pratica jogos em inglês e já teve aulas de reforço com alguém que estudou no exterior. Declarou que utiliza a língua inglesa de uma a 5 horas semanais e que as aulas de inglês e exercícios para casa e músicas em inglês são sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês e esclareceu que quando não sabe uma palavra, busca o significado em dicionários eletrônicos e pergunta ao professor ou a alguém que sabe mais do que ele.

Wonder Woman obteve nível B2 no MET, estuda apenas inglês como língua adicional e mencionou que estudou inglês na escola regular por sete anos e na escola de línguas há um ano. Ela começou a estudar inglês dos 10 aos 15 anos, assiste a filmes e séries em inglês e ouve músicas com letras em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de 1 a 5 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês são as aulas de inglês e os exercícios para casa, e mencionou que quando não sabe uma palavra, continua a leitura e busca inferir o significado pelo contexto, pergunta ao professor ou a alguém que sabe mais do que ela e usa o Google Tradutor.

Luke Skywalker obteve nível A2 no MET, declarou que começou a estudar inglês a partir dos 20 anos e que estudou inglês tanto na escola regular quanto em escola de idiomas, porém não mencionou o período estudado e acrescentou que estuda somente inglês. Ele já usou a língua inglesa no trabalho, pratica jogos em inglês e participa de comunidades e/ou grupos em redes sociais em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de uma a 5 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas são as aulas de inglês e os exercícios para casa e filmes e séries em inglês e mencionou que quando não sabe uma palavra, busca o significado em dicionários eletrônicos, pergunta ao professor ou a alguém que saiba mais do que ele e usa o Google Tradutor.

George Orwell obteve nível B2 no MET, declarou que começou a estudar inglês dos 5 aos 10 anos e que estudou inglês por dez anos na escola regular e estuda há um ano e meio em escola de idiomas e informou que está tentando aprender francês. Ele pratica jogos em inglês, assiste a filmes e a séries em inglês e participa de comunidades e/ou grupos em redes sociais em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de 6 a 10 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas são filmes e séries em inglês e esclareceu que quando não sabe uma palavra, busca o significado em dicionários eletrônicos e usa o Google Tradutor.

Lily Collins obteve nível B1 no MET, mencionou que estudou inglês em escolas de línguas e na escola regular, entretanto não declarou a duração e citou que estuda apenas inglês. Ela começou a estudar inglês entre os 10 e os 15 anos, já viajou para o exterior, já falou em inglês com algum falante nativo, já usou a língua inglesa no trabalho e assiste a filmes e a séries em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de uma a 5 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês são as aulas de inglês e os exercícios para casa, filmes, séries e músicas em inglês e mencionou que quando não sabe uma palavra, busca o significado em dicionários eletrônicos e pergunta ao professor ou a alguém que sabe mais que ela.

Hermione Granger obteve nível A2 no MET, declarou que começou a estudar inglês dos 15 aos 20 anos e que estudou inglês por sete anos na escola regular, porém não mencionou que estuda em escola de idiomas, nem o período estudado e acrescentou que estuda somente inglês. Ela assiste a filmes e a séries em inglês e informou que utiliza a língua inglesa por duas horas semanais e alguns minutos todos os dias e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas são as aulas de inglês e os exercícios para casa e esclareceu que quando não sabe uma palavra, usa o Google Tradutor.

Evelyn Hugo obteve nível B2 no MET, começou a estudar inglês entre os 5 e os 10 anos, estudou inglês por 9 anos na escola regular e por 3 anos em escola de idiomas e estuda somente inglês. Ela pratica jogos em inglês, assiste a filmes e a séries em inglês e já falou com algum falante nativo em inglês. Declarou que utiliza a língua inglesa de 6 a 10 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês são filmes, séries, músicas e redes sociais com conteúdos em inglês e revelou que quando não sabe uma palavra, continua a leitura e procura inferir o significado pelo contexto, busca o significado em dicionários eletrônicos e pergunta ao professor ou a alguém que saiba mais do que ela.

Coraline Jones obteve nível B2 no MET, começou a estudar inglês entre os 5 e os 10 anos, estudou inglês por 10 anos na escola regular e não mencionou que estuda em escola de idiomas, apenas que estuda somente inglês. Ela assiste a filmes e a séries em inglês e declarou que utiliza a língua inglesa de 6 a 10 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas em inglês são filmes, séries e músicas em inglês e revelou que quando não sabe uma palavra, continua a leitura e procura inferir o significado pelo contexto.

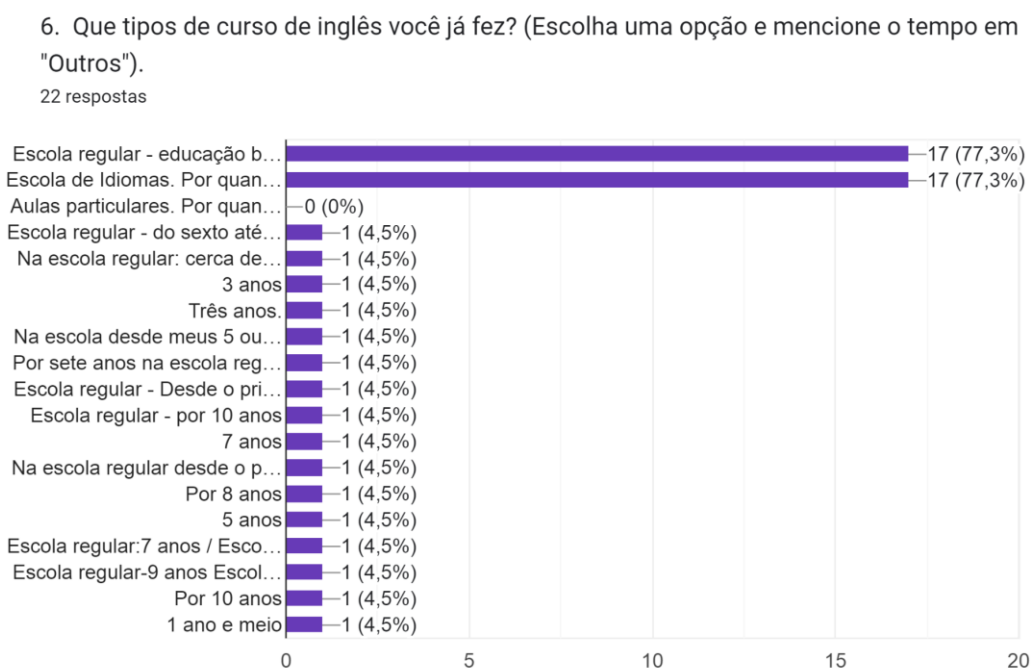
Agatha Christie obteve nível B1 no MET, começou a estudar inglês entre os 10 e os 15 anos, estudou inglês por 7 anos na escola regular e não mencionou quanto tempo estuda em escola de idiomas, apenas que estuda somente inglês. Ela assiste a filmes e a séries em inglês e declarou que utiliza a língua inglesa de 6 a 10 horas semanais e que sua principal fonte de

aprendizagem de palavras novas em inglês são as aulas de inglês e exercícios para casa e revelou que quando não sabe uma palavra, busca o significado em dicionários eletrônicos e pergunta ao professor ou a alguém que saiba mais do que ela.

James Bond obteve nível B1 no MET, começou a estudar inglês entre os 10 e os 15 anos, não mencionou se estudou inglês na escola regular, entretanto, informou que estuda em escola de línguas há um ano e meio e não estuda outra língua adicional além do inglês. Ele pratica jogos em inglês e declarou que utiliza a língua inglesa de 6 a 10 horas semanais e que sua principal fonte de aprendizagem de palavras novas são as músicas em inglês e revelou que quando não sabe uma palavra, continua a leitura e procura inferir o significado pelo contexto.

Os pseudônimos escolhidos pelos participantes serão usados ao longo desta tese, a fim de manter o anonimato, e ao mesmo tempo avaliar os resultados das testagens individual e coletivamente.

Gráfico 5 - Contextos de estudos de língua inglesa



Fonte: O autor (2022)

Os participantes realizaram o MET em até duas horas e puderam pausar, reler e escutar novamente os áudios durante essa testagem. Embora esse procedimento não seja permitido em uma testagem para fins de certificação, optamos por essa adaptação a fim de não causar estresse e desmotivação aos participantes, pois a grande maioria nunca tinha feito um exame internacional de proficiência tão extenso como o MET. No entanto, não puderam utilizar

dicionários, internet ou qualquer fonte de consulta. O computador foi usado exclusivamente para ouvir os áudios e, em todas as aplicações, houve supervisão do pesquisador ou das secretárias da escola, como em casos de participantes precisarem utilizar salas de aula diferentes devido à disponibilidade da escola de idiomas.

Na Figura 12, podemos verificar que, em relação à compreensão auditiva (*Listening comprehension*), escores acima de 44 indicam um nível C1 de proficiência, escores entre 32 e 43 indicam nível B2, entre 17 e 31, nível B1, de 11 a 16 nível A2 e escores de 10 pontos ou menos, nível A1. Em relação à pontuação de leitura e gramática (*Reading and Grammar*), escores acima de 45 indicam nível C1, de 37 a 44 indicam nível B2, de 22 a 36, nível B1, de 15 a 21, nível A2 e scores de 14 pontos ou inferiores indicam nível A1 de proficiência.

Figura 11: Como interpretar os scores do Michigan English Test

Interpreting your Listening scores

- **Scores 44 and above:** If you have strictly followed the instructions for taking the sample test, you are likely to receive a scaled score that corresponds to CEFR level C1.
- **Scores 32–43:** You are likely to receive a scaled score that corresponds to CEFR level B2.
- **Scores 17–31:** You are likely to receive a scaled score that corresponds to CEFR level B1.
- **Scores 11–16:** You are likely to receive a scaled score that corresponds to CEFR level A2.
- **Scores 10 or below:** You are likely to receive a scaled score that corresponds to below A2 on the CEFR. You may benefit from more lessons or more practice before you register for the examination.

Interpreting your Reading and Grammar scores

- **Scores 45 and above:** If you have strictly followed the instructions for taking the sample test, you are likely to receive a scaled score that corresponds to CEFR level C1.
- **Scores 37–44:** You are likely to receive a scaled score that corresponds to CEFR level B2.
- **Scores 22–36:** You are likely to receive a scaled score that corresponds to CEFR level B1.
- **Scores 15–21:** You are likely to receive a scaled score that corresponds to CEFR level A2.
- **Scores 14 or below:** You are likely to receive a scaled score that corresponds to below A2 on the CEFR. You may benefit from more lessons or more practice before you register for the examination.

Fonte: Michigan Language Assessment (2022), disponível em <https://michiganassessment.org/>

Com base na classificação apresentada na Figura 12, a Tabela 2 apresenta os resultados do MET na primeira aplicação do teste.

Tabela 2 - Resultados do *Michigan English Test* como pré-teste geral

Nº	Pseudônimo	Listening 50 questions	Reading and Grammar 50 questions	Proficiência considerada
1	Philip K. Dick	18	33	B1
2	Gandalf	15	19	A2
3	Harry Potter	34	39	B2

4	Johnny Depp	45	38	C1
5	Dexter Morgan	38	37	B2
6	Ronald Weasley	21	31	B1
7	Charles Spurgeon	22	26	B1
8	Jacques de Molay	32	34	B2
9	J. K. Rowling	36	30	B2
10	Vergil	42	42	B2
11	Geralt of Rivia	22	38	B2
12	Drácula	21	28	B1
13	J. R. R. Tolkien	30	37	B2
14	Wonder Woman	32	31	B2
15	Luke Skywalker	14	21	A2
16	George Orwell	42	35	B2
17	Lily Collins	27	30	B1
18	Hermione Granger	8	17	A2
19	Evelyn Hugo	36	35	B2
20	Coraline Jones	38	32	B2
21	Agatha Christie	22	28	B1
22	James Bond	18	13	B1

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

3.5.2 Resultados dos pré e pós-testes (*Reading-only*)

Nas datas agendadas para a realização dos pré-testes e pós-testes, costumávamos lembrar os participantes no início do dia via *Whatsapp* para confirmar o agendamento e para ver se tinham conseguido terminar de ler os livros. Caso não tivessem conseguido, precisaríamos remarcar o horário para um ou dois dias depois, tendo como prazo máximo duas semanas após a realização do pré-teste. No *Google Forms*, tínhamos registrada a data e a hora exata do envio dos pré-testes e pós-testes (realizados presencialmente na escola de idiomas) e, assim, calculamos o prazo de uma semana para a leitura de cada livro. A Tabela 3 apresenta os resultados dos pré e pós-testes na condição experimental *Reading-only*.

Tabela 3 - Pré e pós-testes na condição experimental *Reading-only*

	Participante	MET	Book 1 Pré	Book 1 Pós	Difer %	Book 2 Pré	Book 2 Pós	Difer %
1	Philip K. Dick	B1	7	8	+10	6	7	+10
2	Gandalf	A2	5	6	+10	8	8	0
3	Harry Potter	B2	9	9	0	9	9	0
4	Johnny Depp	C1	7	7	0	6	7	+10
5	Dexter Morgan	B2	10	10	0	7	10	+30
6	Ronald Weasley	B1	5	7	+20	6	8	+20
7	Charles Spurgeon	B1	6	8	+20	3	6	+30
8	Jacques de Molay	B2	8	9	+10	7	10	+30
9	J. K. Rowling	B2	8	7	-10	6	9	+30
10	Vergil	B2	10	10	0	9	10	+10
11	Geralt of Rivia	B2	10	10	0	5	10	+50
12	Drácula	B1	5	9	+40	4	7	+30
13	J. R. R. Tolkien	B2	2	2	0	0	5	+50
14	Wonder Woman	B2	9	10	+10	8	10	+20
15	Luke Skywalker	A2	1	5	+50	2	8	+60

16	George Orwell	B2	9	9	0	9	10	+10
17	Lily Collins	B1	7	8	+10	7	9	+20
18	Hermione Granger	A2	3	5	+20	0	5	+50
19	Evelyn Hugo	B2	10	10	0	7	10	+30
20	Coraline Jones	B2	9	10	+10	9	9	0
21	Agatha Christie	B1	5	8	+30	4	7	+30
22	James Bond	B1	4	5	+10	0	4	+40

Fonte: O autor (2022)

Treze participantes obtiveram aumento de pontuação comparando os pré-testes e pós-testes do primeiro livro *Reading-only*, ou seja, 59,1% dos participantes e o percentual médio de aumento nos pós-testes do primeiro livro lido foi de 19,2%. No segundo livro *Reading-only*, 19 participantes, ou seja, 86,4% obtiveram aumento de pontuação do pré-teste para o pós-teste e a média de aumento foi de 29,5%. Oito participantes (36,4 %) não apresentaram diferença entre o pré e o pós-teste do primeiro livro *Reading-only*, sendo que quatro participantes apresentaram efeito *ceiling* no primeiro livro, indicando que o teste era muito fácil para esses participantes, já que não havia espaço para incremento da pontuação. No segundo livro, três participantes (13,6%) não obtiveram aumento de pontuação. No primeiro livro, apenas um participante (4,5%) obteve 10% de diminuição. Por outro lado, nenhum participante apresentou diminuição de pontuação no segundo livro.

3.5.3 Resultados dos pré e pós-testes (*Reading-while-listening*)

Na segunda etapa de nosso experimento, os participantes leram os livros escutando os áudios com a narração em inglês simultaneamente, ou seja, realizaram a prática *Reading-while-listening*. Um ou dois dias antes da data marcada para a realização dos pré-testes e pós-testes, costumávamos lembrar os participantes via *Whatsapp* para confirmar o agendamento e para ver se tinham conseguido terminar de ler e ouvir os livros. Caso não tivessem conseguido, remarcávamos o horário para um ou dois dias depois, considerando como prazo máximo duas semanas após a realização do pré-teste. Caso tivessem terminado a prática *Reading-while-listening* antes, os participantes poderiam agendar um horário e vir até a escola para realizar o pós-teste e o reconto do livro finalizado e o pré-teste do próximo livro. Essa logística foi interessante pois otimizou e organizou a sequência do estudo e evitou atrasos na coleta dos materiais para leitura e audição em casa. A Tabela 4 apresenta os resultados dos pré e pós-testes na condição experimental *Reading-while-listening*.

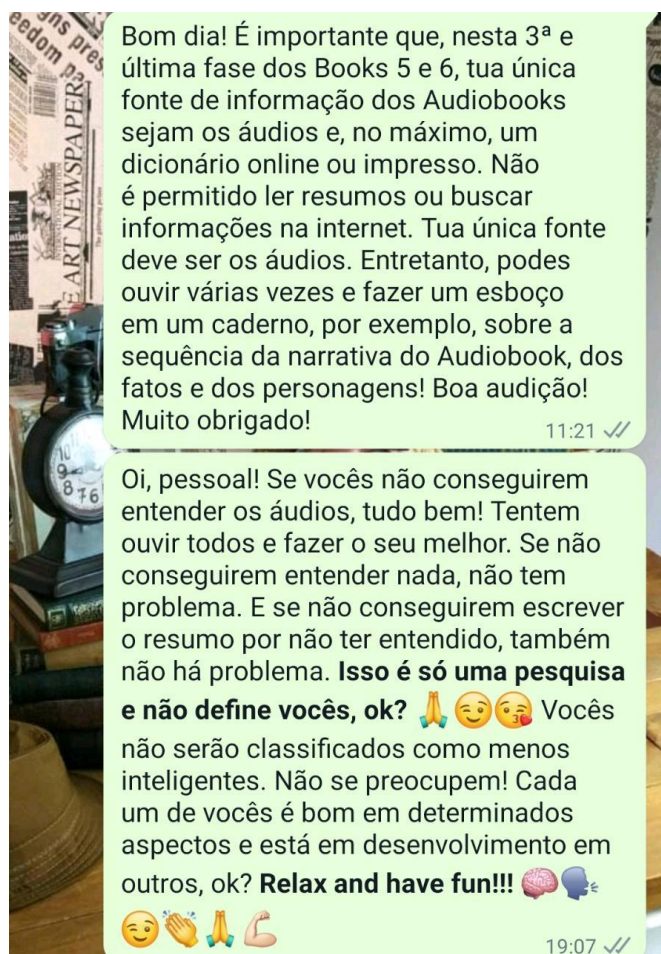
Tabela 4 - Pré e pós-testes na condição experimental *Reading-while-listening*

	Participante	MET	Book 3 Pré	Book 3 Pós	Difer %	Book 4 Pré	Book 4 Pós	Difer %
1	Philip K. Dick	B1	10	10	0	9	9	0
2	Gandalf	A2	2	4	+20	3	7	+40
3	Harry Potter	B2	5	6	+10	8	8	0
4	Johnny Depp	C1	9	9	0	8	10	+20
5	Dexter Morgan	B2	10	10	0	7	10	+30
6	Ronald Weasley	B1	9	9	0	6	10	+40
7	Charles Spurgeon	B1	6	7	+10	6	9	+30
8	Jacques de Molay	B2	7	8	+10	6	8	+20
9	J. K. Rowling	B2	5	6	+10	8	6	-20
10	Vergil	B2	10	9	-10	10	10	0
11	Geralt of Rivia	B2	6	10	+40	7	6	-10
12	Drácula	B1	4	8	+40	3	10	+70
13	J. R. R. Tolkien	B2	0	3	+30	2	2	0
14	Wonder Woman	B2	5	9	+40	6	7	+10
15	Luke Skywalker	A2	3	6	+30	2	4	+20
16	George Orwell	B2	8	8	0	7	10	+30
17	Lily Collins	B1	9	8	-10	10	10	0
18	Hermione Granger	A2	6	7	+10	2	5	+30
19	Evelyn Hugo	B2	4	7	+30	6	9	+30
20	Coraline Jones	B2	7	9	+20	7	9	+20
21	Agatha Christie	B1	5	6	+10	5	8	+30
22	James Bond	B1	4	6	+20	4	9	+50

Quatorze participantes (63,6%) obtiveram aumento de pontuação comparando os pré-testes e pós-testes do primeiro livro *Reading-while-listening*, e o percentual médio de aumento nos pós-testes do primeiro livro lido foi de 23,6%. No segundo livro *Reading-while-listening*, 15 participantes (68,2%) obtiveram aumento de pontuação do pré-teste para o pós-teste e a média de aumento foi de 31,3%. Cinco participantes (22,7%) não apresentaram diferença entre os pré-testes e os pós-testes dos dois livros *Reading-while-listening*, sendo que 2 participantes apresentaram efeito *ceiling* nos dois livros, indicando que o teste era muito fácil para esses participantes, já que não havia espaço para incremento da pontuação. No primeiro livro, apenas um participante (4,5%) obteve 10% de diminuição. Por outro lado, no segundo livro, dois participantes (9,1%) apresentaram diminuição de pontuação, 20% e 10% respectivamente.

3.5.4 Resultados dos pré e pós-testes (*Listening-only*)

Na última etapa de nosso experimento, os participantes receberam via *Whatsapp* apenas as faixas dos *audiobooks* em formato mp3 e foram cientificados de que não poderiam recorrer a resenhas, resumos e pesquisas na internet sobre as duas últimas obras. Explicamos a eles que sua única fonte de informação deveria ser os áudios e, como fonte de consulta, apenas um dicionário - impresso ou *online*, como ilustrado na Figura 12. Na sequência, a Tabela 5 apresenta os resultados dos pré e pós-testes na condição experimental *Listening-only*.

Figura 12 - Orientação aos participantes sobre a prática *Listening-only* dos audiobooks

Fonte: O autor (2022).

Tabela 5 - Pré-testes e pós-testes dos livros apenas ouvidos (*Listening-only*)

	Participante	MET	Book 5 Pré	Book 5 Pós	Difer %	Book 6 Pré	Book 6 Pós	Difer %
1	Philip K. Dick	B1	6	9	+30	7	9	+20
2	Gandalf	A2	7	10	+30	4	10	+60
3	Harry Potter	B2	8	9	+10	9	10	+10
4	Johnny Depp	C1	5	8	+30	9	9	0
5	Dexter Morgan	B2	7	9	+20	7	10	+30
6	Ronald Weasley	B1	5	7	+20	6	8	+20
7	Charles Spurgeon	B1	3	5	+20	2	7	+50
8	Jacques de Molay	B2	5	9	+40	8	7	-10

9	J. K. Rowling	B2	7	5	-20	7	6	-10
10	Vergil	B2	10	10	0	9	9	0
11	Geralt of Rivia	B2	8	8	0	8	9	+10
12	Drácula	B1	3	9	+60	0	3	+30
13	J. R. R. Tolkien	B2	0	3	+30	3	4	+10
14	Wonder Woman	B2	5	7	+20	6	8	+20
15	Luke Skywalker	A2	4	5	+10	5	5	0
16	George Orwell	B2	10	10	0	10	10	0
17	Lily Collins	B1	9	7	-20	8	7	-10
18	Hermione Granger	A2	4	3	-10	5	4	-10
19	Evelyn Hugo	B2	5	9	+40	4	9	+50
20	Coraline Jones	B2	5	7	+20	7	9	+20
21	Agatha Christie	B1	3	6	+30	6	4	-20
22	James Bond	B1	4	9	+50	5	6	+10

Fonte: O autor (2022).

Dezesseis participantes (72,7%) obtiveram aumento de pontuação comparando os pré-testes e pós-testes do primeiro livro *Listening-only*, e o percentual médio de aumento foi de 28,7%. No segundo livro *Listening-only*, 13 participantes (59,1%) obtiveram aumento de pontuação do pré-teste para o pós-teste e a média de aumento foi de 26,1%. Três participantes (13,6%) não apresentaram diferença entre os pré-testes e os pós-testes no primeiro livro *Listening-only*, e quatro participantes (18,2%) não apresentaram aumento no segundo livro, sendo que 2 participantes (9,1%) apresentaram efeito *ceiling* no primeiro livro e um (4,5%) no segundo livro *Listening-only*, indicando que o teste era muito fácil para esses participantes, já que não havia espaço para incremento da pontuação. No primeiro livro, dois participantes (13,6%) obtiveram 20% de diminuição e um (4,5%) obteve 10% de diminuição. Por outro lado, no segundo livro, quatro participantes (18,2%) apresentaram 10% de diminuição de pontuação, e um (4,5%) apresentou 20% de diminuição.

3.5.5 Comparando as três condições experimentais

Na Tabela 6, apresentamos a diferença (positiva, negativa ou zero) das pontuações de cada participante comparando as três condições, *Reading-only*, *Reading-while-listening* e

Listening-only e verificamos em qual das modalidades as pontuações foram mais altas comparando cada participante com suas próprias pontuações nos pós-testes nas três condições, bem como as condições entre si. Para isso, confrontamos as pontuações de cada participante nos pré-testes e pós-testes das três condições para verificarmos em qual delas houve mais alto desempenho após as intervenções pedagógicas. Para cada modalidade, descontamos as pontuações iniciais dos pré-testes (resultado do pós-teste menos resultado do pré-teste, em cada condição), e consideramos apenas os ganhos ou perdas. Considerando que em cada condição foram realizados dois pré-testes e dois pós-testes de 10 questões cada, o número máximo de acertos possível em cada teste é 10. Portanto, a diferença máxima possível em cada condição é 20.

Tabela 6 - Diferenças dos escores residuais dos pré e pós-testes nas condições *Reading-only*, *Reading-while-listening* e *Listening-only*

Participante	Proficiência MET	<i>Reading-only</i>	<i>Reading-while-listening</i>	<i>Listening-only</i>
Gandalf	A2	1	6	9
Hermione Granger	A2	7	4	-2
Luke Skywalker	A2	10	5	1
Philip K. Dick	B1	2	0	5
Ronald Weasley	B1	4	4	4
Charles Spurgeon	B1	5	4	7
Drácula	B1	7	11	9
Lily Collins	B1	3	-1	-3
Agatha Christie	B1	6	4	1
James Bond	B1	5	7	6
Harry Potter	B2	0	1	2
Dexter Morgan	B2	3	3	5
Jacques de Molay	B2	4	3	3
J. K. Rowling	B2	2	-1	-3
Vergil	B2	1	-1	0
Geralt of Rivia	B2	5	3	1
J. R. R. Tolkien	B2	5	3	4

Wonder Woman	B2	3	5	4
George Orwell	B2	1	3	0
Evelyn Hugo	B2	3	6	9
Coraline Jones	B2	1	4	4
Johnny Depp	C1	1	2	3
Totais:		79	75	69

Fonte: O autor (2022)

Sendo assim, 9 participantes obtiveram escores mais altos na condição *Reading-only*, ou seja, 40,9%. Cinco participantes obtiveram escores mais altos na prática *Reading-while-listening*, isto é, 22,7% dos participantes e, por fim, 8 participantes conquistaram pontuações mais altas na condição *Listening-only*, totalizando 36,4 % dos participantes da amostra.

Tabela 7 - Diferenças dos escores dos pós-testes em relação ao nível de proficiência

Proficiência considerada	Nº de participantes	Pontuação <i>Reading-only</i>	Pontuação <i>Reading-while-listening</i>	Pontuação <i>Listening-only</i>
Média (desvio-padrão)				
A2	3	6,0 (4,6)	5,0 (1,0)	2,7 (5,7)
B1	7	4,6 (1,7)	4,1 (4,1)	4,1 (4,0)
B2	11	2,5 (1,7)	2,6 (2,2)	2,6 (3,2)
C1	1	1,0 (--)	2,0 (--)	3,0 (--)
Total Geral:	22	3,6 (2,5)	3,4 (2,8)	3,1 (3,6)

Fonte: O autor (2022) e a estatística

Na análise estatística em relação aos dados gerais (Tabela 7), quanto mais baixa a proficiência dos participantes, isto é, os de nível A2, mais eles recorreram e se beneficiaram da condição *Reading-only*, com pontuação média de 6,0 (desvio-padrão de 4,6), seguida da condição *Reading-while-listening*, cuja média foi de 5,0 (desvio-padrão de 1,0) e, por último, a condição *Listening-only*, cuja pontuação média foi de 2,7 (desvio-padrão de 5,7), ou seja, essa condição foi a que apresentou menor aprendizagem para os participantes de proficiência mais baixa.

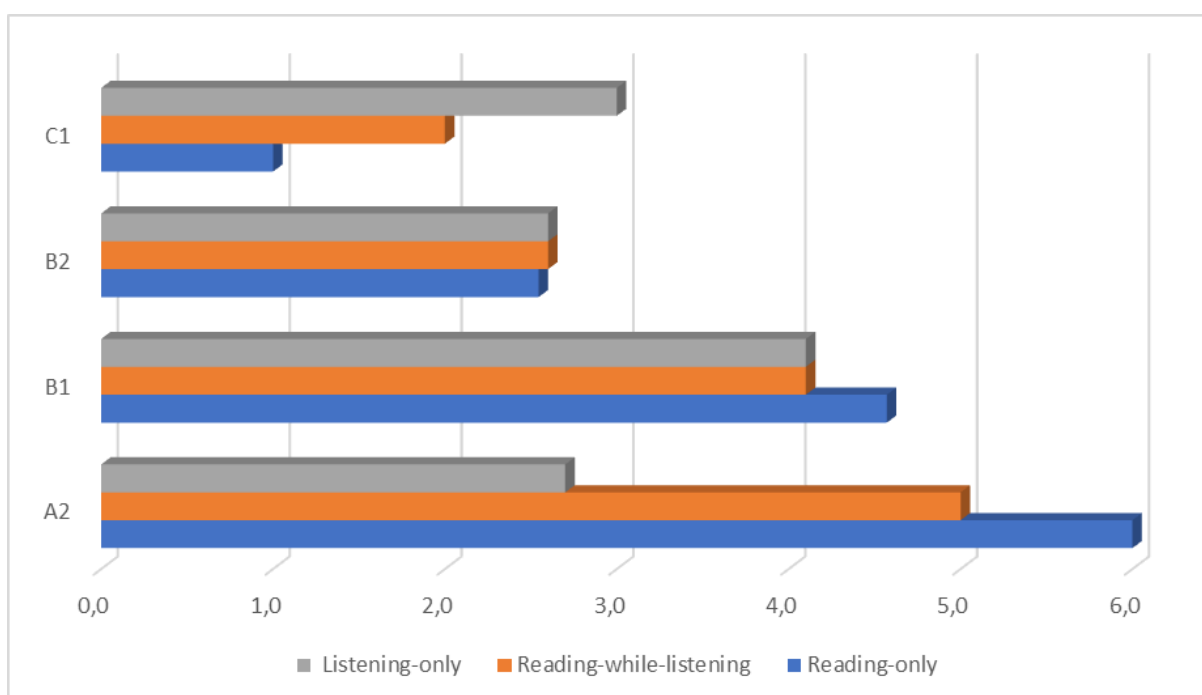
Em relação aos participantes de proficiência mais alta, como no caso dos de nível B1, a condição *Reading-only* foi a de pontuação mais alta, isto é, 4,6 (desvio-padrão de 1,7), seguida

da condição *Listening-only*, com 4,1 (desvio-padrão de 4,0) e *Reading-while-listening* com pontuação de 4,1 (desvio-padrão de 4,1). Os participantes de nível B2 obtiveram pontuação média de 2,5 em *Reading-only* (desvio-padrão de 1,7), 2,6 em média na condição *Reading-while-listening* (desvio-padrão de 2,2) e na condição *Listening-only*, a média foi de 2,6 (desvio-padrão de 3,2). O participante avançado, de nível C1, obteve um ponto em *Reading-only*, 2,0 em *Reading-while-listening* e 3,0 em *Listening-only*.

Na média geral da amostra de 22 participantes, a condição *Reading-only* foi a que apresentou aprendizagem sutilmente maior, com pontuação média de 3,6 (desvio-padrão de 2,5), seguida da condição *Reading-while-listening*, com média de 3,4 (desvio-padrão de 2,8) e a condição *Listening-only*, na parte quantitativa de nossa pesquisa, foi a condição que apresentou maior aprendizagem, com pontuação média de 3,1 (desvio-padrão de 3,6). Cumpre observar que essa superioridade é muito sutil, e que a amostra é pequena, o que prejudica o poder preditivo desses resultados.

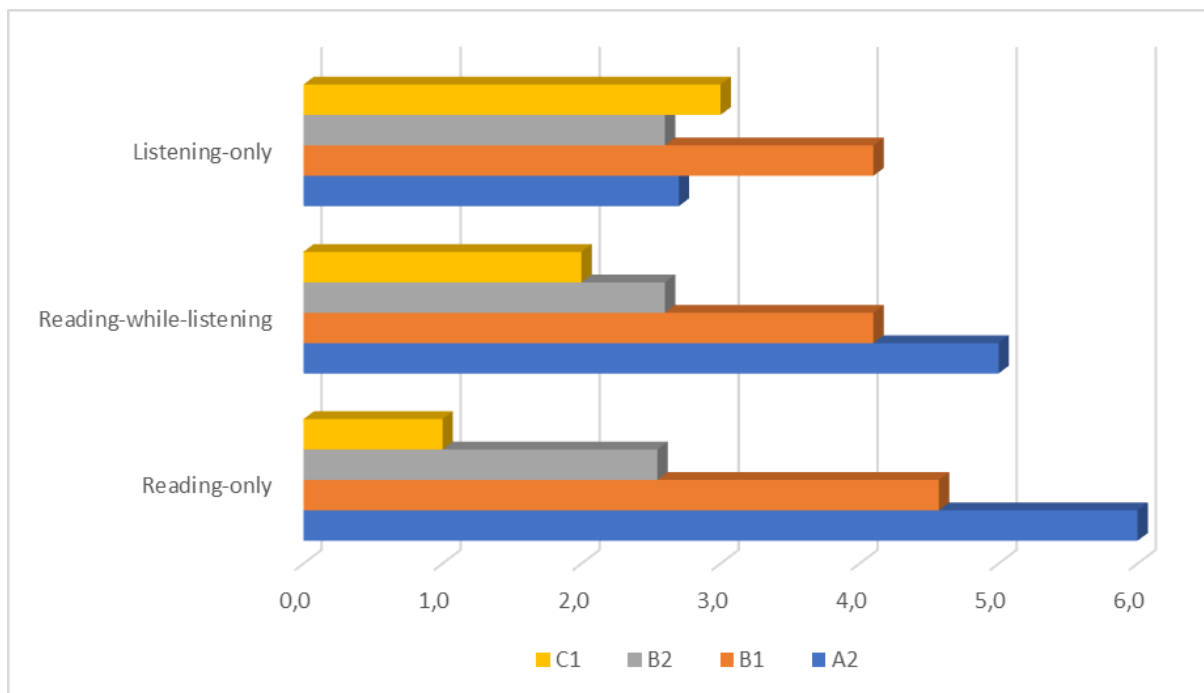
Os resultados podem ser observados nos gráficos 6 e 7, que seguem.

Gráfico 6 - Diferenças dos escores dos pós-testes em relação ao nível de proficiência



Fonte: O autor (2022) e a estatística

Gráfico 7 - Diferenças dos escores dos pós-testes em relação às três condições



Fonte: O autor (2022) e a estatística

3.5.6 Os recontos para avaliação da compreensão leitora

Conforme vimos nas seções anteriores, além dos pós-testes usados nesta tese, outro instrumento para mensurarmos a compreensão dos livros foi a escrita de um relato em português ou inglês, conforme a preferência e segurança de cada participante, após a leitura (*Reading-only*), leitura e audição (*Reading-while-listening*) e audição dos *audiobooks* (*Listening-only*). Analisamos e avaliamos 132 recontos escritos pelos participantes ao final da leitura e audição de cada um dos 6 livros, os quais foram pontuados por nós com base nos critérios do Quadro 6.

Como exemplo, no Anexo III, temos o resumo da obra *The Hunchback of Notre-Dame*. Esse resumo consta no material didático para professores sugerido pela editora para trabalho em sala de aula, e segue, grosso modo, os pontos: localização temporal e espacial, principais personagens, sequência da narrativa, clímax e final ou desfecho da história. A fim de facilitar a leitura, dividiremos a análise em três seções, de acordo com a condição experimental a partir da qual o relato foi produzido.

3.5.6.1 Recontos após *Reading-only*

Os resultados por participante são descritos na sequência e sintetizados na Tabela 8:

O participante Philip K. Dick escreveu, primeiramente, seu relato da obra *The Island of Dr. Moreau*. Segundo nossa avaliação, o relato desse participante atendeu satisfatoriamente aos cinco itens e obteve cinco pontos. No segundo livro, *Stories of Courage*, o participante Philip K. Dick escreveu oito resumos, um de cada uma das "histórias de coragem", de extensão similar aos resumos sugeridos pela editora no programa *Penguin Active Reading - Teacher Supporting Programme* (Anexo II) e obteve, também, 5 pontos, um ponto para cada requisito.

Gandalf escreveu o resumo de seu primeiro livro, *The Beatles*, de forma incompleta, não mencionou os personagens e não atendeu aos requisitos, mesmo aos mais essenciais e orientados pelo pesquisador para a escrita do resumo, obtendo apenas 1,5 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, apresentou os personagens e o tema central, entretanto, não apresentou a sequência da narrativa, nem o clímax e tampouco o desfecho. O participante parece ter escrito uma pequena resenha da obra e obteve apenas 2, dos 5 pontos possíveis.

Harry Potter escreveu o resumo de seu primeiro livro, *The Beatles*, de forma bem sucinta, mencionou os personagens e o tema principal da obra, mas não relatou a sequência da narrativa nem tampouco o clímax ou os destaques e obteve 3,5 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, escreveu uma espécie de sinopse, com o personagem e o tema central, entretanto, não apresentou o tempo e o espaço nem a sequência da narrativa, o clímax e tampouco o desfecho e obteve apenas 1,5 dos 5 pontos possíveis.

O participante Johnny Depp escreveu, primeiramente, o seu relato da obra *The Island of Dr. Moreau* e atendeu satisfatoriamente aos cinco itens e obteve cinco pontos. No segundo livro, *Stories of Courage*, das oito histórias, escreveu sete resumos, e suprimiu a história de Aung San Suu Kyi, obtendo, no total, 4 pontos.

A participante Dexter Morgan, apesar de nossas orientações, escreveu uma curta resenha de seu primeiro livro, *The Beatles*, não mencionou os personagens e não atendeu aos requisitos para a escrita do resumo, obtendo apenas um ponto no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, apresentou o mesmo tipo de resenha curta, não tornando possível para alguém que não tenha lido o livro compreender sua ideia geral, nem a sequência, destaques e não especificou como foi o desfecho da narrativa e obteve apenas 1,5 dos 5 pontos possíveis.

Ronald Weasley escreveu seu relato da obra *The Island of Dr. Moreau* e atendeu satisfatoriamente aos cinco itens e obteve cinco pontos. No segundo livro, *Stories of Courage*,

embora tenhamos escrito os nomes das oito personalidades para facilitar aos participantes a evocação das histórias, o participante escreveu oito micro resumos ou apenas frases, sem mencionar aspectos importantes como sequência da narrativa, clímax, destaques e desfecho, obtendo, assim, apenas 2,5 dos 5 pontos possíveis.

A participante Charles Spurgeon escreveu seu reconto da obra *The Island of Dr. Moreau* e obteve apenas 1,5 pontos, pois escreveu um micro resumo e não mencionou tempo, espaço, sequência da narrativa, clímax, destaques e nem tampouco desfecho ou possível moral. No segundo livro, *Stories of Courage*, a participante escreveu oito resumos bem estruturados, de extensão similar, e abordou satisfatoriamente os pontos que faltaram no resumo anterior e obteve, assim, 5 pontos, um ponto para cada requisito.

Jacques de Molay escreveu o resumo de seu primeiro livro, *The Beatles*, de forma bem estruturada e completa e mencionou o tempo, o espaço, os personagens, o tema principal da obra, a sequência da narrativa, o clímax e os destaques e obteve 5 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, também apresentou satisfatoriamente todos os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

J. K. Rowling escreveu o resumo de seu primeiro livro, *The Beatles*, de forma bem sucinta, mencionou os personagens e o tema principal da obra, mas não relatou a sequência da narrativa satisfatoriamente nem tampouco o clímax ou os destaques e obteve 3,5 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, escreveu um resumo truncado e incompleto, como se tivesse enviado o formulário antes de terminar e não obteve nenhum dos 5 pontos possíveis.

Vergil escreveu o resumo de seu primeiro livro, *The Beatles*, de forma bem estruturada e completa e mencionou o tempo, o espaço, os personagens, o tema principal da obra, a sequência da narrativa, o clímax e os destaques e obteve 5 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, também apresentou satisfatoriamente todos os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Geralt of Rivia escreveu o resumo de seu primeiro livro, *The Beatles*, de forma bem estruturada e completa e mencionou o tempo, o espaço, os personagens, o tema principal da obra, a sequência da narrativa, o clímax e os destaques e obteve 5 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, também apresentou satisfatoriamente todos os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Drácula escreveu seu reconto da obra *The Island of Dr. Moreau* com grande riqueza de detalhes e abordou todos os aspectos, assim, obteve todos os 5 pontos. No segundo livro, *Stories of Courage*, o participante escreveu sete resumos curtos, não lembrou da história de Aung San

Suu Kyi e não mencionou em algumas das histórias alguns aspectos como sequência da narrativa, destaques e desfecho, obtendo, assim, apenas 3 dos 5 pontos possíveis.

J. R. R. Tolkien escreveu o resumo de seu primeiro livro, *The Beatles*, de forma bem estruturada e completa e mencionou o tempo, o espaço, os personagens, o tema principal da obra, a sequência da narrativa, o clímax e os destaques e obteve 5 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, também apresentou satisfatoriamente os requisitos em seu resumo, entretanto, não explorou o clímax, o desfecho e o final e obteve 4 dos 5 pontos possíveis.

Wonder Woman, a despeito de nossas orientações, escreveu uma curta resenha de seu primeiro livro, *The Beatles*, não mencionou os personagens e não atendeu aos requisitos para a escrita do resumo, obtendo 2,5 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, apresentou o mesmo tipo de resenha curta, não tornando possível para alguém que não tenha lido o livro compreender sua sequência e seus destaques e não especificou como foi o desfecho da narrativa e obteve apenas 2,5 dos 5 pontos possíveis.

Luke Skywalker escreveu o resumo de seu primeiro livro, *The Beatles*, de forma bem estruturada e completa, mencionou os personagens e o tema principal da obra, mas não relatou o clímax, os destaques e o desfecho da narrativa e obteve 4 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, apresentou satisfatoriamente todos os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

George Orwell escreveu o resumo de seu primeiro livro, *The Beatles*, de forma excelente, bem estruturada e completa e mencionou o tempo, o espaço, os personagens, o tema principal da obra, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques, o desfecho e o fim e obteve 5 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, também apresentou satisfatoriamente os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Lily Collins escreveu seu relato da obra *The Island of Dr. Moreau* e abordou satisfatoriamente todos os aspectos e, assim, obteve 5 pontos. No segundo livro, *Stories of Courage*, a participantes escreveu oito resumos bem estruturados e apresentou satisfatoriamente os aspectos das narrativas e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Hermione Granger escreveu o resumo de seu primeiro livro, *The Beatles*, de forma bem estruturada e completa e mencionou o tempo, o espaço, os personagens, o tema principal da obra, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques, o desfecho e o fim e obteve 5 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, também apresentou satisfatoriamente os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Evelyn Hugo escreveu o resumo de seu primeiro livro, *The Beatles*, de forma bem estruturada e completa e mencionou o tempo, o espaço, os personagens, o tema principal da

obra, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques, o desfecho e o fim e obteve 5 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, também apresentou satisfatoriamente os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Coraline Jones escreveu o resumo de seu primeiro livro, *The Beatles*, de forma satisfatória, entretanto não mencionou os personagens nem o clímax, os destaques e o desfecho da narrativa e obteve 3 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, apresentou satisfatoriamente todos os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Agatha Christie escreveu seu reconto da obra *The Island of Dr. Moreau* e atendeu satisfatoriamente aos cinco itens e obteve cinco pontos. No segundo livro, *Stories of Courage*, a participante escreveu sete resumos curtos, não lembrou da história de Aung San Suu Kyi e não mencionou em algumas das histórias alguns aspectos como sequência da narrativa, destaques e desfecho, obtendo, assim, apenas 3 dos 5 pontos possíveis.

James Bond escreveu o resumo de seu primeiro livro, *The Beatles*, de forma estruturada e completa, mencionou os personagens e o tema principal da obra, mas não relatou satisfatoriamente o clímax, os destaques e o desfecho da narrativa e obteve 4 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, apresentou satisfatoriamente todos os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Tabela 8 - Recontos dos livros lidos (*Reading-only*)

Livro	Participant e	Tempo, espaço e personagens	Tema (objetivo e problema)	Sequência da narrativa	Clímax e destaques da narrativa	Final/desfecho/posível moral	Total:
<i>The Island</i>	Philip K. Dick	1	1	1	1	1	5
<i>Stories of Courage</i>	Philip K. Dick	1	1	1	1	1	5
<i>The Beatles</i>	Gandalf	0,5	1	0	0	0	1,5
<i>Billy Elliot</i>	Gandalf	1	1	0	0	0	2
<i>The Beatles</i>	Harry Potter	1	1	0,5	0	1	3,5
<i>Billy Elliot</i>	Harry Potter	0,5	1	0	0	0	1,5
<i>The Island</i>	Johnny Depp	1	1	1	1	1	5
<i>Stories of Courage</i>	Johnny Depp	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	4

<i>The Beatles</i>	Dexter Morgan	0,5	0,5	0	0	0	1
<i>Billy Elliot</i>	Dexter Morgan	0,5	0,5	0	0	0,5	1,5
<i>The Island</i>	Ronald Weasley	1	1	1	1	1	5
<i>Stories of Courage</i>	Ronald Weasley	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
<i>The Island</i>	Charles Spurgeon	0,5	1	0	0	0	1,5
<i>Stories of Courage</i>	Charles Spurgeon	1	1	1	1	1	5
<i>The Beatles</i>	Jacques de Molay	1	1	1	1	1	5
<i>Billy Elliot</i>	Jacques de Molay	1	1	1	1	1	5
<i>The Beatles</i>	J. K. Rowling	1	1	0,5	0,5	0,5	3,5
<i>Billy Elliot</i>	J. K. Rowling	0	0	0	0	0	0
<i>The Beatles</i>	Vergil	1	1	1	1	1	5
<i>Billy Elliot</i>	Vergil	1	1	1	1	1	5
<i>The Beatles</i>	Geralt of Rivia	1	1	1	1	1	5
<i>Billy Elliot</i>	Geralt of Rivia	1	1	1	1	1	5
<i>The Island</i>	Drácula	1	1	1	1	1	5
<i>Stories of Courage</i>	Drácula	0,5	1	0,5	0,5	0,5	3

<i>The Beatles</i>	J. R. R. Tolkien	1	1	1	1	1	5
<i>Billy Elliot</i>	J. R. R. Tolkien	1	1	1	0,5	0,5	4
<i>The Beatles</i>	Wonder Woman	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
<i>Billy Elliot</i>	Wonder Woman	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
<i>The Beatles</i>	Luke Skywalker	1	1	1	0,5	0,5	4
<i>Billy Elliot</i>	Luke Skywalker	1	1	1	1	1	5
<i>The Beatles</i>	George Orwell	1	1	1	1	1	5
<i>Billy Elliot</i>	George Orwell	1	1	1	1	1	5
<i>The Island</i>	Lily Collins	1	1	1	1	1	5
<i>Stories of Courage</i>	Lily Collins	1	1	1	1	1	5
<i>The Beatles</i>	Hermione Granger	1	1	1	1	1	5
<i>Billy Elliot</i>	Hermione Granger	1	1	1	1	1	5
<i>The Beatles</i>	Evelyn Hugo	1	1	1	1	1	5
<i>Billy Elliot</i>	Evelyn Hugo	1	1	1	1	1	5
<i>The Beatles</i>	Coraline Jones	0,5	1	0,5	0,5	0,5	3
<i>Billy Elliot</i>	Coraline Jones	1	1	1	1	1	5
<i>The Island</i>	Agatha Christie	1	1	1	1	1	5
<i>Stories of Courage</i>	Agatha Christie	0,5	1	0,5	0,5	0,5	3
<i>The Island</i>	James Bond	1	1	1	0,5	0,5	4
<i>Stories of Courage</i>	James Bond	1	1	1	1	1	5

Fonte: O autor (2022), adaptado de Sousa (1995).

3.5.6.2 Recontos após *Reading-while-listening*

A Tabela 9 traz os resultados em relação aos livros lidos e ouvidos (prática *Reading-while-listening*), que são detalhados individualmente na sequência.

Philip K. Dick escreveu o resumo de seu terceiro livro, *The Beatles*, de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa satisfatoriamente, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve 5 pontos no total. No quarto livro, *Billy Elliot*, apresentou satisfatoriamente todos os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Gandalf, em seu terceiro livro, não escreveu o reconto da obra *The Island of Dr. Moreau* de forma satisfatória, ou seja, escreveu uma espécie de sinopse como a da capa do livro e não mencionou adequadamente o tempo, o espaço, os personagens, a sequência da narrativa nem os destaques, o clímax e o final ou desfecho e obteve apenas um ponto. No segundo livro, *Stories of Courage*, o participante apenas escreveu que o livro apresenta oito histórias de superação, mas atestou não ter memorizado o suficiente para escrever o resumo e, por isso, não obteve nenhum ponto.

Harry Potter, em seu terceiro livro, não escreveu o reconto da obra *The Island of Dr. Moreau* de forma satisfatória, ou seja, escreveu uma espécie de sinopse como a da capa do livro e não mencionou adequadamente o tempo, o espaço, os personagens, a sequência da narrativa nem os destaques, o clímax e o final ou desfecho e obteve apenas 0,5 pontos. No quarto livro, *Stories of Courage*, o participante escreveu oito micro resumos, e não mencionou em algumas das histórias alguns aspectos como sequência da narrativa, destaques e desfecho, obtendo, assim, apenas 2 dos 5 pontos possíveis.

Johnny Depp escreveu o resumo de seu terceiro livro, *The Beatles*, de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa satisfatoriamente, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve 5 pontos no total. No quarto livro, *Billy Elliot*, apresentou satisfatoriamente todos os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Dexter Morgan, em seu terceiro livro, escreveu o reconto da obra *The Island of Dr. Moreau* e não atendeu satisfatoriamente aos cinco itens, ou seja, não mencionou adequadamente o tempo, o espaço, os personagens, a sequência da narrativa nem os destaques, o clímax e o final ou desfecho e obteve 3 pontos. No resumo do quarto livro, *Stories of Courage*, a participante escreveu oito micro resumos ou apenas frases, e em algumas das histórias não

mencionou aspectos importantes como o tempo, o espaço, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques e o desfecho ou final, obtendo, assim, 3 dos 5 pontos possíveis.

Ronald Weasley escreveu uma curta resenha de seu primeiro livro, *The Beatles*, não mencionou os personagens e não atendeu aos requisitos para a escrita do resumo, obtendo apenas 1,5 pontos no total. No segundo livro, *Billy Elliot*, não apresentou a sequência satisfatória dos eventos, o clímax, os destaques, mencionou superficialmente o desfecho da narrativa e obteve, assim, 3 dos 5 pontos possíveis.

Tabela 9 - Recontos dos livros lidos e ouvidos (*Reading-while-listening*)

Livro	Participant e	Tempo, espaço e personagens	Tema (objetivo e problema)	Sequência da narrativa	Clímax e destaques da narrativa	Final/desfecho/pos sível moral	Total:
<i>The Beatles</i>	Philip K. Dick	1	1	1	1	1	5
<i>Billy Elliot</i>	Philip K. Dick	1	1	1	1	1	5
<i>The Island</i>	Gandalf	0	1	0	0	0	1
<i>Stories of Courage</i>	Gandalf	0	0	0	0	0	0
<i>The Island</i>	Harry Potter	0	0,5	0	0	0	0,5
<i>Stories of Courage</i>	Harry Potter	0,5	0,5	0,5	0,5	0	2
<i>The Beatles</i>	Johnny Depp	1	1	1	1	1	5
<i>Billy Elliot</i>	Johnny Depp	1	1	1	1	1	5
<i>The Island</i>	Dexter Morgan	0,5	1	0,5	0,5	0,5	3
<i>Stories of Courage</i>	Dexter Morgan	0,5	1	0,5	0,5	0,5	3
<i>The Beatles</i>	Ronald Weasley	0,5	0,5	0,5	0	0	1,5
<i>Billy Elliot</i>	Ronald Weasley	0,5	1	0,5	0,5	0,5	3
<i>The Beatles</i>	Charles Spurgeon	0,5	1	0,5	0,5	0,5	3

<i>Billy Elliot</i>	Charles Spurgeon	0,5	1	0,5	0,5	0,5	3
<i>The Island</i>	Jacques de Molay	0,5	1	1	1	1	4,5
<i>Stories of Courage</i>	Jacques de Molay	0,5	1	0,5	1	1	4
<i>The Island</i>	J. K. Rowling	0,5	0,5	0	0	0	1
<i>Stories of Courage</i>	J. K. Rowling	0,2	0,2	0,2	0	0	0,6
<i>The Island</i>	Vergil	1	1	1	1	1	5
<i>Stories of Courage</i>	Vergil	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	1
<i>The Island</i>	Geralt of Rivia	1	1	1	1	1	5
<i>Stories of Courage</i>	Geralt of Rivia	0,8	1	1	0,8	1	4,6
<i>The Beatles</i>	Drácula	1	1	1	1	1	5
<i>Billy Elliot</i>	Drácula	1	1	1	1	1	5
<i>The Island</i>	J. R. R. Tolkien	0,5	1	0,5	0	0	2
<i>Stories of Courage</i>	J. R. R. Tolkien	0,2	0,3	0	0	0	0,5
<i>The Island</i>	Wonder Woman	0,5	1	0,5	0,5	0,5	3
<i>Stories of Courage</i>	Wonder Woman	0,5	1	0,5	1	0,5	3,5
<i>The Island</i>	Luke Skywalker	1	1	1	0,5	0	3,5
<i>Stories of Courage</i>	Luke Skywalker	0,5	0,5	0,5	0	0	1,5
<i>The Island</i>	George Orwell	1	1	1	1	1	5
<i>Stories of Courage</i>	George Orwell	0,5	0,5	0,5	0	0	1,5
<i>The Beatles</i>	Lily Collins	0,5	1	0,5	0,5	0,5	3
<i>Billy Elliot</i>	Lily Collins	1	1	1	1	1	5
<i>The Island</i>	Hermione Granger	1	1	1	1	1	5

<i>Stories of Courage</i>	Hermione Granger	1	1	1	1	1	5
<i>The Island</i>	Evelyn Hugo	1	1	1	1	1	5
<i>Stories of Courage</i>	Evelyn Hugo	1	1	1	1	1	5
<i>The Island</i>	Coraline Jones	1	1	1	1	1	5
<i>Stories of Courage</i>	Coraline Jones	0,5	0,5	0,5	0	0	1,5
<i>The Beatles</i>	Agatha Christie	1	1	0,5	0,5	0,5	3,5
<i>Billy Elliot</i>	Agatha Christie	0,5	1	0,5	0,5	0,5	3
<i>The Beatles</i>	James Bond	1	1	0,5	0,5	0,5	3,5
<i>Billy Elliot</i>	James Bond	1	1	1	1	1	5

Fonte: O autor (2022)

Charles Spurgeon escreveu o resumo de seu terceiro livro, *The Beatles*, de forma satisfatória, entretanto não mencionou os personagens nem o clímax, os destaques e o desfecho da narrativa e obteve 3 pontos no total. No quarto livro, *Billy Elliot*, apresentou resumidamente alguns aspectos, mas não especificou os personagens, nem a sequência da narrativa, o clímax, o desfecho e o fim e obteve, por isso, 3 pontos.

Jacques de Molay escreveu o resumo de seu terceiro livro, *The Island of Dr. Moreau*, de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa satisfatoriamente, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve 4,5 pontos no total. No quarto livro, *Stories of Courage*, a participante escreveu oito resumos razoavelmente estruturados, entretanto, nos últimos dois, parece ter perdido o fôlego e não abordou satisfatoriamente alguns pontos e obteve, assim, 4 pontos.

J. K. Rowling, em seu terceiro livro, não escreveu o reconto da obra *The Island of Dr. Moreau* de forma satisfatória, ou seja, escreveu um micro resumo e não mencionou adequadamente o tempo, o espaço, os personagens, a sequência da narrativa nem os destaques, o clímax e o final ou desfecho e obteve apenas um ponto. No quarto livro, *Stories of Courage*, a participante escreveu apenas três micro resumos, misturou as histórias de forma confusa, omitiu as outras e não mencionou aspectos como personagens, tema, sequência da narrativa, destaques e desfecho, obtendo, assim, apenas 0,6 dos 5 pontos possíveis.

Vergil, em sua terceira leitura, escreveu o reconto da obra *The Island of Dr. Moreau* e abordou satisfatoriamente todos os aspectos e, assim, obteve 5 pontos. No segundo livro, *Stories of Courage*, a participante escreveu apenas um resumo bem estruturado e omitiu as outras sete histórias e obteve, portanto, apenas 1 ponto dos 5 pontos possíveis.

Geralt of Rivia escreveu seu reconto da obra *The Island of Dr. Moreau* e abordou satisfatoriamente todos os aspectos e, assim, obteve 5 pontos. No quarto livro, *Stories of Courage*, a participante escreveu oito resumos bem estruturados e apresentou satisfatoriamente os aspectos das narrativas. Entretanto, trocou os nomes de dois personagens na última história e obteve 4,6 pontos.

Drácula escreveu o resumo de seu terceiro livro, *The Beatles*, de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa satisfatoriamente, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve 5 pontos no total. No quarto livro, *Billy Elliot*, apresentou satisfatoriamente todos os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

J. R. R. Tolkien, em seu terceiro livro, não escreveu o reconto da obra *The Island of Dr. Moreau* de forma satisfatória, ou seja, não mencionou adequadamente o tempo, o espaço, os personagens, a sequência da narrativa nem os destaques, o clímax e o final ou desfecho e obteve apenas 2 pontos. No quarto livro, *Stories of Courage*, a participante escreveu apenas uma micro sinopse das oito histórias em frases simplistas e superficiais e não mencionou aspectos como personagens, tema, sequência da narrativa, destaques e desfecho, obtendo, assim, apenas 0,5 dos 5 pontos possíveis.

Wonder Woman escreveu o reconto da obra *The Island of Dr. Moreau* e não mencionou adequadamente o tempo, o espaço, os personagens, a sequência da narrativa nem os destaques, o clímax e o final ou desfecho e obteve 3 pontos. No resumo do quarto livro, *Stories of Courage*, a participante escreveu um resumo bem estruturado. Entretanto, em algumas das histórias, não mencionou aspectos importantes como a sequência da narrativa, o clímax, os destaques e o desfecho ou final, obtendo, assim, 3,5 dos 5 pontos possíveis.

Luke Skywalker escreveu um reconto satisfatório da obra *The Island of Dr. Moreau*. Entretanto, não mencionou suficientemente os destaques, o clímax e o final ou desfecho e obteve 3,5 pontos. Sobre o quarto livro, *Stories of Courage*, o participante escreveu uma espécie de resenha de apenas três das histórias, obtendo, assim, 1,5 dos 5 pontos possíveis.

George Orwell escreveu o resumo de seu terceiro livro, *The Island of Dr. Moreau*, de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa satisfatoriamente, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve 5 pontos

no total. No quarto livro, *Stories of Courage*, o participante produziu uma síntese curta em forma de resenha sobre apenas cinco histórias, não abordou aspectos importantes e obteve, portanto, apenas 1,5 pontos.

Lily Collins escreveu o resumo de seu terceiro livro, *The Beatles*, de forma satisfatória, entretanto não mencionou suficientemente os personagens nem o clímax, os destaques e o desfecho da narrativa e obteve 3 pontos no total. No quarto livro, *Billy Elliot*, apresentou satisfatoriamente todos os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Hermione Granger escreveu o resumo de seu terceiro livro, *The Island of Dr. Moreau*, de forma relativamente estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa satisfatoriamente, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve 5 pontos no total. No quarto livro, *Stories of Courage*, a participante escreveu oito resumos bem estruturados e, com riqueza de detalhes, apresentou satisfatoriamente os aspectos das narrativas, o que a levou a conquistar 5 pontos.

Coraline Jones escreveu o resumo de seu terceiro livro, *The Island of Dr. Moreau*, de forma satisfatória e bem estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa satisfatoriamente, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve 5 pontos no total. No quarto livro, *Stories of Courage*, a participante produziu uma síntese curta em forma de resenha sobre apenas duas histórias, não abordou aspectos importantes e obteve, portanto, apenas 1,5 pontos.

Agatha Christie escreveu o resumo de seu terceiro livro, *The Beatles*, de forma satisfatória, entretanto, não mencionou suficientemente o clímax, os destaques e o desfecho da narrativa e obteve 3,5 pontos no total. No quarto livro, *Billy Elliot*, apresentou resumidamente alguns aspectos, mas não explorou a sequência da narrativa, o clímax, o desfecho e o fim e obteve, por isso, 3 pontos.

James Bond escreveu o resumo de seu terceiro livro, *The Beatles*, de forma satisfatória, entretanto, não mencionou com clareza o clímax, os destaques e o desfecho da narrativa e obteve 3,5 pontos no total. No quarto livro, *Billy Elliot*, apresentou satisfatoriamente todos os requisitos em seu resumo e obteve todos os 5 pontos possíveis.

3.5.6.3. Recontos após *Listening-only*

Nesta última fase, todos os participantes tiveram a mesma sequência de dois livros, ou seja, o *audiobook 5, The Hunchback of Notre-Dame*, e o *audiobook 6, Stories from Shakespeare*.

A pontuação dos resumos após a audição dos livros está disponível na Tabela 10, cuja descrição dos resultados apresentamos na sequência:

Philip K. Dick escreveu o relato de seu quinto *audiobook, The Hunchback of Notre-Dame*, de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa satisfatoriamente, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve 5 pontos no total. Para o *audiobook 6, Stories from Shakespeare*, produziu quatro relatos com riqueza de detalhes sobre as quatro histórias - *The Merchant of Venice, A Midsummer Night's Dream, Hamlet* e *Julius Caesar*, apresentou satisfatoriamente todos os requisitos e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Gandalf, em relação ao quinto *audiobook, The Hunchback of Notre-Dame*, escreveu apenas duas linhas e não mencionou quaisquer dos aspectos esperados como o tempo, o espaço, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques e o desfecho e não obteve nenhum ponto. Para o *audiobook 6, Stories from Shakespeare*, o participante produziu uma síntese curta sobre as quatro histórias, não abordou aspectos importantes e obteve, portanto, apenas um ponto.

Sobre *The Hunchback of Notre-Dame*, Harry Potter escreveu apenas três linhas e não mencionou aspectos importantes como o espaço, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve apenas um ponto. Em relação a *Stories from Shakespeare*, o participante produziu uma síntese na forma de resenha sobre as quatro histórias, não abordou aspectos importantes e obteve, portanto, apenas um ponto.

Johnny Depp escreveu o relato de seu quinto *audiobook, The Hunchback of Notre-Dame*, de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa satisfatoriamente, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve 4,5 pontos no total. Em relação a *Stories from Shakespeare*, o participante produziu relatos razoáveis sobre as quatro histórias, entretanto, não abordou satisfatoriamente a sequência das narrativas, o clímax, os destaques e o desfecho de algumas histórias e obteve, portanto, 3 pontos.

Dexter Morgan escreveu o relato de seu quinto *audiobook, The Hunchback of Notre-Dame*, de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa satisfatoriamente, o clímax, os destaques e o desfecho e

obteve 5 pontos no total. Para o último *audiobook*, *Stories from Shakespeare*, produziu quatro recontos satisfatórios, entretanto, não lembrou dos nomes de alguns personagens nem plenamente do clímax e desfecho de algumas histórias e obteve 4 pontos.

Sobre *The Hunchback of Notre-Dame*, Ronald Weasley escreveu um reconto bastante curto e não mencionou aspectos importantes como o espaço, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve apenas dois pontos. Em relação a *Stories from Shakespeare*, o participante produziu uma síntese na forma de resenha sobre as quatro histórias, não abordou aspectos importantes e obteve, portanto, apenas 1,5 pontos.

Charles Spurgeon, em relação ao quinto *audiobook*, *The Hunchback of Notre-Dame*, escreveu um curto reconto e não mencionou aspectos como o tempo, o espaço, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques, o desfecho e obteve apenas 2 pontos. Para o *audiobook* 6, *Stories from Shakespeare*, a participante produziu uma síntese curta sobre as quatro histórias, não abordou aspectos importantes como sequência das narrativas, o clímax, o desfecho e o final e obteve, portanto, apenas 1,5 pontos.

Jacques de Molay escreveu o reconto de seu quinto *audiobook*, *The Hunchback of Notre-Dame*, de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa, entretanto, não apresentou satisfatoriamente o clímax, os destaques e o desfecho e o final e obteve 4 pontos. Sobre *Stories from Shakespeare*, o participante produziu resumos sobre apenas três das quatro histórias, não abordou aspectos importantes como sequência das narrativas, o clímax, o desfecho e o final e obteve, portanto, apenas 2 pontos.

Sobre *The Hunchback of Notre-Dame*, J. K. Rowling escreveu apenas duas linhas e não mencionou aspectos importantes como o espaço, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve apenas um ponto. Em relação a *Stories from Shakespeare*, a participante produziu apenas duas frases deslocadas e incompletas sobre *Hamlet*, não abordou as outras histórias nem mencionou aspectos importantes das narrativas e não obteve, por conseguinte, nenhum ponto.

Vergil escreveu o reconto de *The Hunchback of Notre-Dame* de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa, e apresentou satisfatoriamente o clímax, os destaques e o desfecho e o final e obteve 5 pontos. Sobre *Stories from Shakespeare*, o participante produziu um excelente resumo em inglês com todos os elementos esperados, entretanto, escreveu apenas sobre *The Merchant of Venice* e obteve, dessarte, apenas 1,25 pontos.

Geralt of Rivia escreveu o relato de seu quinto *audiobook*, *The Hunchback of Notre-Dame*, de forma excelente e completa, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa satisfatoriamente, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve 5 pontos no total. Para o *audiobook* 6, *Stories from Shakespeare*, produziu quatro relatos com riqueza de detalhes sobre as quatro histórias - *The Merchant of Venice*, *A Midsummer Night's Dream*, *Hamlet* e *Julius Caesar*, apresentou satisfatoriamente todos os requisitos e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Sobre *The Hunchback of Notre-Dame*, Drácula afirmou em seu pós-teste que não conseguiu entender a narrativa em áudio suficientemente para escrever um relato e, em vista disso, não obteve nenhum ponto. Em relação a *Stories from Shakespeare*, o participante tampouco conseguiu internalizar o conteúdo das narrativas em áudio para escrever o relato das quatro histórias e não obteve, por conseguinte, nenhum ponto.

J. R. R. Tolkien, em relação ao quinto *audiobook*, *The Hunchback of Notre-Dame*, escreveu um curto relato e não mencionou aspectos como o tema, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques, o desfecho e obteve apenas 1,5 pontos. Sobre *Stories from Shakespeare*, o participante produziu uma-micro resenha sobre a biografia de Shakespeare e escreveu apenas sobre *Hamlet*, não abordou aspectos importantes como o espaço, o tema, a sequência das narrativas, o clímax, o desfecho e o final e obteve, portanto, apenas um ponto.

Wonder Woman, em relação a *The Hunchback of Notre-Dame*, escreveu um curto relato e não mencionou aspectos como o tempo, o espaço, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques, o desfecho e o final e obteve 2,5 pontos. Sobre *Stories from Shakespeare*, a participante produziu quatro relatos sobre as histórias e apresentou satisfatoriamente a maioria dos requisitos. Entretanto, não apresentou suficientemente o clímax, os destaques e o desfecho de algumas histórias e obteve 4 pontos.

Luke Skywalker, sobre *The Hunchback of Notre-Dame*, declarou não ter conseguido entender os áudios e, por conseguinte, não conseguiu escrever o relato e não obteve nenhum ponto. Em relação a *Stories from Shakespeare*, o participante tampouco conseguiu internalizar o conteúdo das narrativas em áudio para escrever o relato das quatro histórias e não obteve, consequentemente, nenhum ponto.

George Orwell, em relação a *The Hunchback of Notre-Dame*, escreveu um curto relato e não mencionou aspectos como o tema, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve 2,5 pontos. Sobre *Stories from Shakespeare*, o participante produziu uma curta resenha sobre *The Merchant of Venice*, *A Midsummer Night's Dream* e *Julius Caesar*,

mas não escreveu sobre *Hamlet*, não abordou aspectos importantes como o espaço, o tema, a sequência das narrativas, o clímax, o desfecho e o final e obteve, portanto, apenas 2 pontos.

Lily Collins escreveu o reconto de *The Hunchback of Notre-Dame* de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa, entretanto, não apresentou satisfatoriamente o clímax, os destaques e o desfecho e o final e obteve 4 pontos. Para o *audiobook 6, Stories from Shakespeare*, produziu quatro recontos com riqueza de detalhes sobre as quatro histórias, apresentou satisfatoriamente todos os requisitos e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Hermione Granger, em relação a *The Hunchback of Notre-Dame*, escreveu um curto reconto e não mencionou suficientemente aspectos como o tempo, o espaço, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques, o desfecho e o final e obteve 2,5 pontos. Sobre *Stories from Shakespeare*, a participante produziu quatro resumos sobre as histórias, mas não abordou aspectos importantes como o espaço, o tema, a sequência das narrativas, o clímax, o desfecho e o final e obteve, portanto, apenas 2 pontos.

Evelyn Hugo escreveu o reconto de seu quinto *audiobook, The Hunchback of Notre-Dame*, de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa satisfatoriamente, o clímax, os destaques e o desfecho e obteve 5 pontos no total. Para o *audiobook 6, Stories from Shakespeare*, produziu quatro recontos com riqueza de detalhes sobre as quatro histórias, apresentou satisfatoriamente todos os requisitos e obteve todos os 5 pontos possíveis.

Sobre *The Hunchback of Notre-Dame*, Caroline Jones escreveu apenas duas linhas e não mencionou aspectos importantes como o espaço, a sequência da narrativa, o clímax, os destaques e o desfecho e, por isso, não obteve nenhum ponto. Em relação a *Stories from Shakespeare*, a participante afirmou não ter conseguido internalizar o conteúdo das narrativas em áudio para escrever o reconto das quatro histórias e não obteve, conseqüentemente, nenhum ponto.

Agatha Christie escreveu o reconto de *The Hunchback of Notre-Dame* de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa, entretanto, não apresentou satisfatoriamente o clímax, os destaques e o desfecho e o final e obteve 4 pontos. Sobre *Stories from Shakespeare*, a participante produziu quatro resumos sobre as histórias, mas não abordou aspectos importantes como o espaço, o tema, a sequência das narrativas, o clímax, o desfecho e o final e obteve, portanto, apenas 2,5 pontos.

James Bond escreveu o relato de seu quinto *audiobook*, *The Hunchback of Notre-Dame*, de forma satisfatória e estruturada, mencionou os personagens e o tema principal da obra, relatou a sequência da narrativa, entretanto, não apresentou satisfatoriamente o clímax, os destaques e o desfecho e o final e obteve 4 pontos. Em relação a *Stories from Shakespeare*, o participante produziu relatos razoáveis sobre as quatro histórias, entretanto, não abordou satisfatoriamente a sequência das narrativas, o clímax, os destaques e o desfecho de algumas histórias e obteve, portanto, 2,5 pontos.

Tabela 10 - Relatos dos *audiobooks* ouvidos (*Listening-only*)

Livro	Participante	Tempo, espaço e personagens	Tema (objetivo e problema)	Sequência da narrativa	Clímax e destaques da narrativa	Final/desfecho/pos-sível moral	Total:
The Hunchback	Philip K. Dick	1	1	1	1	1	5
Stories from Shakespeare	Philip K. Dick	1	1	1	1	1	5
The Hunchback	Gandalf	0	0	0	0	0	0
Stories from Shakespeare	Gandalf	0,5	0,5	0	0	0	1
The Hunchback	Harry Potter	0,5	0,5	0	0	0	1
Stories from Shakespeare	Harry Potter	0,5	0,5	0	0	0	1
The Hunchback	Johnny Depp	0,7	1	0,8	1	1	4,5
Stories from Shakespeare	Johnny Depp	0,5	1	0,5	0,5	0,5	3,0
The Hunchback	Dexter Morgan	1	1	1	1	1	5
Stories from Shakespeare	Dexter Morgan	0,5	1	1	1	0,5	4
The Hunchback	Ronald Weasley	0,5	1	0,5	0	0	2
Stories from Shakespeare	Ronald Weasley	0,5	1	0	0	0	1,5
The Hunchback	Charles Spurgeon	0,5	1	0,5	0	0	2

Stories from Shakespeare	Charles Spurgeon	0,5	0,5	0,5	0	0	1,5
The Hunchback	Jacques de Molay	1	1	1	0,5	0,5	4
Stories from Shakespeare	Jacques de Molay	0,5	0,5	0,5	0,5	0	2
The Hunchback	J. K. Rowling	0,5	0,5	0	0	0	1
Stories from Shakespeare	J. K. Rowling	0	0	0	0	0	0
The Hunchback	Vergil	1	1	1	1	1	5
Stories from Shakespeare	Vergil	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	1,25
The Hunchback	Geralt of Rivia	1	1	1	1	1	5
Stories from Shakespeare	Geralt of Rivia	1	1	1	1	1	5
The Hunchback	Drácula	0	0	0	0	0	0
Stories from Shakespeare	Drácula	0	0	0	0	0	0
The Hunchback	J. R. R. Tolkien	1	0,5	0	0	0	1,5
Stories from Shakespeare	J. R. R. Tolkien	0,5	0,5	0	0	0	1
The Hunchback	Wonder Woman	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
Stories from Shakespeare	Wonder Woman	1	1	1	0,5	0,5	4
The Hunchback	Luke Skywalker	0	0	0	0	0	0
Stories from Shakespeare	Luke Skywalker	0	0	0	0	0	0
The Hunchback	George Orwell	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
Stories from Shakespeare	George Orwell	0,5	0,5	0,5	0,5	0	2
The Hunchback	Lily Collins	1	1	1	0,5	0,5	4

Stories from Shakespeare	Lily Collins	1	1	1	1	1	5
The Hunchback	Hermione Granger	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
Stories from Shakespeare	Hermione Granger	0,5	0,5	0,5	0,5	0	2
The Hunchback	Evelyn Hugo	1	1	1	1	1	5
Stories from Shakespeare	Evelyn Hugo	1	1	1	1	1	5
The Hunchback	Coraline Jones	0	0	0	0	0	0
Stories from Shakespeare	Coraline Jones	0	0	0	0	0	0
The Hunchback	Agatha Christie	1	1	1	0,5	0,5	4
Stories from Shakespeare	Agatha Christie	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
The Hunchback	James Bond	0,5	1	1	1	0,5	4
Stories from Shakespeare	James Bond	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5

Dos 132 recontos esperados pelos 22 participantes, apenas 7 foram escritos em inglês por 3 participantes. Cientificamos os participantes de que poderiam escrever tanto em português quanto em inglês, ou seja, poderiam escolher a língua com a qual tivessem mais segurança para a escrita. Essa prevalência da escolha pela escrita na língua materna pode ser devido ao fato de serem estudantes, ou seja, ainda estão em estágio de desenvolvimento de sua proficiência na LA e, também, ao fato de, possivelmente, acharem difícil memorizar as narrativas em inglês e recontá-las na forma do inglês escrito. O participante Vergil, de nível B2 no MET, escreveu 3 de seus 6 recontos em inglês. Visto que já possui uma boa proficiência em inglês, escreveu dois recontos com qualidade tão boa quanto a dos seus escritos em português. Entretanto, em um terceiro conto, escreveu sobre apenas uma das *Stories of Courage* e isso pode ser devido a um esquecimento da tarefa ou da sequência das outras narrativas ou à falta de atenção, pois o participante escreve de forma eficaz em inglês.

O participante Harry Potter, de nível B2 no MET, escreveu dois recontos em inglês e um deles teve qualidade e extensão razoáveis, entretanto, o outro foi pobre e de extensão

insuficiente para abarcar os elementos principais da narrativa. A participante J. K. Rowling, também de nível B2 no MET, escreveu 2 de seus 6 recontos em inglês. Entretanto, um deles foi sobre *Stories of Courage* e o outro sobre *Stories from Shakespeare* e, em ambos, escreveu apenas sobre uma das histórias e com qualidade e extensão inferiores. Esses dois participantes parecem estar no caminho do desenvolvimento de suas proficiências em inglês, entretanto, ainda carecem de conhecimento léxico-semântico em inglês, conhecimento gramatical e experiências de leitura em LA.

Apresentamos abaixo as comparações das pontuações dos recontos de cada participante comparando as três condições, *Reading-only*, *Reading-while-listening* e *Listening-only* e verificamos em qual das modalidades as pontuações foram mais altas comparando cada participante com suas próprias pontuações nos recontos nas três condições e fizemos, também, a comparação das três condições entre o grupo total de participantes. Para isso, somamos as pontuações de cada participante nos recontos das três condições para verificarmos em qual delas houve mais alto desempenho após as intervenções pedagógicas. Para cada par de recontos em cada um das três condições, cujas pontuações individuais vão de 0 a 5, somamos as pontuações do par, ou seja, 0 a 10 e apresentamos abaixo os resultados. As pontuações mais altas estão marcadas em negrito no quadro abaixo.

Tabela 11 - Comparação das pontuações dos recontos nas condições *Reading-only*, *Reading-while-listening* e *Listening-only*

Participante	Proficiência MET	Recontos <i>Reading-only</i>	Recontos <i>Reading-while-listening</i>	Recontos <i>Listening-only</i>
Gandalf	A2	3,5	1	1
Hermione Granger	A2	10	10	4,5
Luke Skywalker	A2	9	5	0
Média / nível MET	A2	7,5	5,3	1,8
Philip K. Dick	B1	10	10	10
Ronald Weasley	B1	7,5	4,5	3,5
Charles Spurgeon	B1	6,5	6	3,5
Drácula	B1	8	10	0
Lily Collins	B1	10	8	9
Agatha Christie	B1	8	6,5	6,5

James Bond	B1	9	8,5	6,5
Média / nível MET	B1	8,4	7,6	5,6
Harry Potter	B2	5	2,5	2
Dexter Morgan	B2	2,5	6	9
Jacques de Molay	B2	10	8,5	6
J. K. Rowling	B2	3,5	1,6	1
Vergil	B2	10	6	6,25
Geralt of Rivia	B2	10	9,6	10
J. R. R. Tolkien	B2	9	2,5	2,5
Wonder Woman	B2	5	6,5	6,5
George Orwell	B2	10	6,5	4,5
Evelyn Hugo	B2	10	10	10
Coraline Jones	B2	8	6,5	0
Média / nível MET	B2	7,5	6,0	5,2
Johnny Depp	C1	9	10	7,5
Total geral:		173,5	145,7	109,7
Média:		7,9	6,6	5,0

Podemos constatar que, do total de 22 participantes, todos escreveram recontos de todas as condições, dentre eles, dois participantes, Philip K. Dick e Evelyn Hugo obtiveram pontuações máximas, isto é, 10 pontos em todos os recontos das três categorias. Geralt of Rivia obteve pontuações máximas de 10 pontos nas categorias *Reading-only* e *Listening-only*, Wonder Woman obteve sua pontuação máxima, 6,5 pontos, nos recontos da prática *Reading-while-listening* e na condição *Listening-only* e Hermione Granger obteve pontuações máximas, 10 pontos, nos recontos da prática *Reading-while-listening* e da condição *Reading-only*. Sendo assim, 18 participantes obtiveram escores mais altos na condição *Reading-only*, ou seja, 81,8%. Seis participantes obtiveram escores mais altos na prática *Reading-while-listening*, isto é, 27,3% dos participantes e, por sua vez, 5 participantes conquistaram pontuações mais altas na condição *Listening-only*, totalizando 22,7 % dos participantes da amostra.

Em relação à pontuação média geral dos recontos, na condição *Reading-only*, a média dos participantes foi a mais alta, com 7,9, seguida da condição *Reading-while-listening*, com 6,6 e na condição *Listening-only*, os participantes obtiveram as médias mais baixas nos

recontos, ou seja, 5,0. Em relação aos níveis de proficiência que os participantes apresentaram no início da testagem, os participantes de nível A2 no MET apresentaram pontuações melhores nos recontos dos livros *Reading-only* (média 7,5), possivelmente, por terem mais experiência com o texto escrito e isso lhes proporcionou mais conhecimento tanto receptivo como produtivo para escrever recontos com mais qualidade e propriedade, o que aconteceu menos nas condições RWL (média 5,3) e LO (média 1,8). Para os participantes de nível B1, embora as pontuações tenham sido melhores predominantemente nos recontos da condição *Reading-only* (média 8,4), os recontos no modo RWL foram razoavelmente qualitativos (média 7,6), o que demonstra que suas proficiências intermediárias permitiram ter benefícios na produção dos recontos com a bimodalidade do RWL. Entretanto, dada a qualidade um pouco mais inferior dos recontos na condição *Listening-only* (média 5,6), podemos conjecturar que ainda precisam ter mais experiências e exposição ao inglês falado para que possam compreender melhor a linguagem e, também, produzir textos melhores.

Os participantes dos níveis B2 e C1 obtiveram pontuação média de 7,7 nos recontos no modo *Reading-only*, 6,6 na condição RWL e 5,4 no modo *Listening-only*, o que pode demonstrar que, mesmo para aprendizes mais proficientes, a forma escrita da língua ainda pode ser o meio mais frequente de exposição e a condição que pode propiciar mais *input* linguístico compreensível, dada sua proficiência em determinado momento. Por outro lado, conforme a média obtida no modo RWL, é possível supor que RWL também pode promover aprendizagem e *input* compreensível suficientes para produção da linguagem e, por conseguinte, a exposição à condição *Listening-only* ainda precisa ser aprofundada para que possam internalizar e compreender a língua falada de forma eficaz a fim de serem capazes ter sucesso na compreensão e na produção desse aspecto da língua.

Em uma tarefa de resumo/reconto, duas variáveis se misturam: a qualidade da compreensão e a qualidade do texto produzido, ou seja, a redação do texto de um determinado gênero. Alguns dos participantes podem não ter mencionado todos os aspectos pontuados no reconto, porque não sabem escrever bons resumos, ou seja, talvez não tenham bons conhecimentos produtivos da língua escrita, tanto na L1 quanto na LA e esse aspecto tenha se refletido em nosso experimento.

Os resultados dos recontos apresentaram uma leve discrepância em relação aos resultados dos pré-testes e pós-testes, visto que nos testes, a avaliação foi do conhecimento léxico-semântico receptivo dos participantes, ou seja, eles precisaram ler, compreender e julgar quais palavras-alvo se associavam corretamente aos seus respectivos significados. Na etapa de produção dos recontos, avaliamos a compreensão das obras por meio de seus conhecimentos

produtivos da língua escrita e, conforme mencionamos, esse aspecto pode ter sido influenciado por uma possível falta de prática e falta de conhecimentos sobre a produção escrita, tanto na L1 quanto na LA. Enquanto que os participantes de níveis mais elementares, como o A2, tiveram uma melhor performance nos pós-testes de *Reading-only*, seguidos de RWL e LO, os participantes de níveis mais altos se beneficiaram mais das condições RWL e LO. Nos recontos, ou seja, na etapa que tiveram que demonstrar sua compreensão por meio da produção da linguagem escrita, em linhas gerais, todos os grupos de participantes tiveram resultados mais positivos quando foram expostos à forma escrita da língua (RO), seguidos de RWL e de LO.

3.5.7 O *Michigan English Test* como pós-teste geral

A última etapa de nosso experimento foi a realização por parte de todos os participantes do *Michigan English Test* (MET) como pós-teste geral. O objetivo dessa fase final foi verificar se, após a intervenção pedagógica de leitura de dois livros (*Reading-only*), leitura e audição de dois livros (prática *Reading-while-listening*) e audição de dois *audiobooks* (*Listening-only*), os participantes teriam alguma mudança em suas pontuações no MET. Para evitar termos uma nova variável, que seria um novo teste MET, optamos por usar o mesmo MET 1001 que já havia sido aplicado como pré-teste geral inicial. Para fins de comparação, chamaremos nesta seção o MET como pré-teste geral de MET 1 e o MET como pós-teste geral de MET 2.

Na Tabela 12, apresentamos os participantes em ordem de proficiência no *Michigan* e comparamos as pontuações iniciais do MET como pré-teste geral e do MET como pós-teste geral de proficiência e verificamos se os níveis ficaram iguais ou se sofreram alteração após nossa intervenção pedagógica.

Tabela 12 - Comparação geral entre MET pré-teste e MET pós-teste

Participante	MET 1					MET 2				
	Listening		R&G		Nível	Listening		R&G		Nível
	/50	%	/50	%		/50	%	/50	%	
Gandalf	15	30	19	38	A2	19	38	16	32	B1
Hermione Granger	8	16	17	34	A2	20	40	21	42	B1

Luke Skywalker	14	28	21	42	A2	15	30	17	34	A2
Agatha Christie	22	44	28	56	B1	21	42	29	58	B1
Charles Spurgeon	22	44	26	52	B1	25	50	26	52	B1
Drácula	21	42	28	56	B1	22	44	22	44	B1
James Bond	18	36	13	26	B1	17	34	11	22	B1
Lily Collins	27	54	30	60	B1	28	56	28	56	B1
Philip K. Dick	18	36	33	66	B1	23	46	33	66	B1
Ronald Weasley	21	42	31	62	B1	30	60	39	78	B2
Coraline Jones	38	76	32	64	B2	39	78	31	62	B2
Dexter Morgan	38	76	37	74	B2	40	80	39	78	B2
Evelyn Hugo	36	72	35	70	B2	43	86	34	68	B2
George Orwell	42	84	35	70	B2	42	84	41	82	B2
Geralt of Rivia	22	44	38	76	B2	24	48	38	76	B2
Harry Potter	34	68	39	78	B2	39	78	34	68	B2
Jacques de Molay	32	64	34	68	B2	31	62	23	46	B1
J. K. Rowling	36	72	30	60	B2	31	62	30	60	B1
J. R. R. Tolkien	30	60	37	74	B2	15	30	15	30	A2
Vergil	42	84	42	84	B2	42	84	43	86	B2
Wonder Woman	32	64	31	62	B2	36	72	35	70	B2
Johnny Depp	45	90	38	76	C1	44	88	41	82	C1

Fonte: O autor (2022)

Na comparação entre o exame de proficiência *Michigan English Test* (MET) como pré-teste geral e como pós-teste geral, do total de 22 participantes, após a intervenção pedagógica, 14 deles, ou seja 63,6% obtiveram aumento de pontuação em *Listening Comprehension* (LC) e 8 participantes obtiveram aumento de pontuação em *Reading and Grammar* (R&G), ou seja, equivalente a 36,4%. Dos 14 participantes que obtiveram aumento na pontuação em *Listening Comprehension* (LC), o percentual médio de aumento foi de 8,1%. Dos 8 participantes que obtiveram aumento em *Reading and Grammar* (R&G), a porcentagem média de aumento foi de 7,2%

Seis participantes obtiveram diminuição nas pontuações em *Listening Comprehension* (LC) no MET, mesmo após a intervenção pedagógica, ou seja, 27,3% dos participantes. Desses seis, o percentual médio de diminuição foi de 8%. O participante que teve uma maior diminuição foi J. R. R. Tolkien, que reduziu em 30% sua pontuação em *Listening Comprehension* (LC) no MET, seguido por J. K. Rowling, que teve uma diminuição de 10% em LC. Os demais quatro participantes, tiveram uma diminuição de apenas 2% cada um em LC.

Dez participantes obtiveram diminuição nas pontuações em *Reading and Grammar* (R&G) no MET, mesmo após a intervenção pedagógica, ou seja, 45,4% dos participantes. Desses dez, o percentual médio de diminuição foi de 11,4%. O participante que teve maior diminuição foi J. R. R. Tolkien, que reduziu em 44% sua pontuação em *Reading and Grammar* (R&G) no MET, seguido por Jacques de Molay, que teve uma diminuição de 22%, e de Drácula e Harry Potter, que tiveram diminuições de 12% e 10% respectivamente.

Dois participantes, Vergil e George Orwell, ou seja, 9,1% da amostra, obtiveram pontuações iguais em *Listening Comprehension* (LC) no MET tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Quatro participantes, ou seja, 18,2% da amostra obtiveram pontuações iguais em *Reading and Grammar* (R&G) no MET.

Nossa intervenção pedagógica, mesmo que restrita a seis livros, ou seja, a exposição à leitura e à audição por meio das obras, pode ter proporcionado a aquisição léxico-semântica tanto da forma escrita quanto da forma falada da língua e pode ter sido frutífera para a proficiência dos participantes pois, em linhas gerais, 14 deles (63,6%) obtiveram aumento em *Listening Comprehension* (aumento médio de 8,1%) e 8 (36,4%) em *Reading and Grammar* (aumento médio de 7,2%). Além disso, a experiência de terem realizado, além das leituras e audições de 6 livros, um exame com 50 questões de *Listening Comprehension*, no qual puderam

ouvir e ser expostos a diversos monólogos e diálogos em inglês e mais 50 questões de *Reading and Grammar*, nas quais puderam ter a experiência de ler, interpretar e julgar diversos enunciados e textos em inglês, os participantes, com o exame MET, tiveram uma rápida (média de duas horas), porém intensa exposição à língua inglesa e isso pode, também, ter proporcionado além de benefícios linguísticos, benefícios motivacionais em relação à língua-alvo e ao MET como pós-teste geral de proficiência, pois, no momento da primeira aplicação, os participantes não conheciam o formato do exame e tampouco tinham sido expostos a um exame tão longo e desafiador. No MET como pós-teste, eles já sabiam o que esperar do exame e já tinham tido a experiência anterior como base.

É interessante perceber que dois participantes de nível A2 subiram para o nível B1 no MET após nossa intervenção pedagógica, o que pode nos levar a conjecturar que esse experimento pode trazer mais benefícios linguísticos para aprendizes de nível mais elementar.

Dos 7 participantes de nível B1, apenas 1 subiu para o nível B2. Dos 11 participantes de nível B2, 8 mantiveram a mesma proficiência, 2 caíram para o nível B1 e um para o A2. O participante de nível C1 se manteve no mesmo nível. Esses resultados nos fazem supor que nosso experimento talvez não tenha sido suficiente, em curto prazo, para uma mudança significativa na proficiência de aprendizes de nível intermediário e avançado, ou que outras variáveis, como motivação e atenção, tenham interferido nos resultados

Por outro lado, 6 participantes (27,3%) obtiveram redução na pontuação de *Listening Comprehension* (diminuição média de 8%) e 10 participantes obtiveram redução em *Reading and Grammar* (diminuição média de 11,4%) e, uma possível interpretação para essa diminuição pode ser, talvez, que os participantes tenham marcado ao acaso e acertado algumas questões no MET, mesmo sem ter certeza se estavam certas. Outra possibilidade pode ter sido por falta de atenção ou por um possível cansaço e desmotivação desses participantes devido à rotina de estudos, às leituras e audições dos 6 livros, à realização dos 12 pré-testes e pós-testes, à escrita dos 6 recontos e à realização das 200 questões do MET como pré-teste e pós-teste.

Os dois participantes (9,1%) que mantiveram a mesma pontuação em *Listening Comprehension* têm nível B2 no MET e, portanto, já têm proficiência relativamente alta, entretanto, a exposição à intervenção pedagógica não foi suficiente para fazê-los subir ao nível C1. Dos 4 participantes (18,2%) que obtiveram os mesmos escores em *Reading and Grammar*, 3 têm nível B1 e 1 tem nível B2 e, igualmente, a exposição à intervenção pedagógica não foi suficiente para fazê-los subir de nível.

3.5.8 Aspectos não linguísticos e motivacionais das práticas *Reading-only*, *Reading-while-listening* e *Listening-only*

Diversos participantes relataram ter tido prazer e satisfação durante as leituras e audições dos livros em inglês. Alguns deles afirmaram nunca terem lido um livro em inglês e ficaram contentes em ver sua superação ao concluir a leitura de um livro totalmente em inglês e manifestaram interesse em continuar a ler outros livros. Outros participantes regozijaram-se por terem entendido todo o vocabulário dos livros e mencionaram que algumas das leituras e audições foram interessantes e divertidas. Além disso, a expansão do vocabulário foi outro ponto positivo mencionado por alguns participantes.

Um participante relatou: “Foi uma experiência um tanto quanto nova, já que eu nunca tinha lido um livro literário inteiro em inglês antes, apenas alguns pequenos textos. Volta e meia eu tinha que ir pesquisar alguma palavra ou expressão que eu não conhecia, assim fazendo o uso da internet para auxiliar. E a história do livro é bem interessante e nos traz uma bela reflexão.” Outro participante relatou: “Ler um livro que me trouxe tanta cultura foi incrível, principalmente porque os Beatles são o mais importante grupo musical da história. Outra coisa a ser lembrada é que, enquanto eu estava lendo o livro, havia tantas palavras que eu não conhecia, então eu as pesquisei e tudo isso simplesmente expandiu meu conhecimento”.

Um participante disse que demorou para entender a narrativa de um dos livros mas, com o passar dos capítulos, começou a entender cada vez mais a história e a se acostumar com a leitura em inglês. Relatou, também, que pretende comprar mais livros em inglês para ler. Além disso, alguns participantes declararam que, a partir do segundo livro, a leitura fluiu melhor e tiveram mais segurança e ritmo. Ler livros em inglês também gerou uma sensação de autonomia para uma participante e ela achou o nível de dificuldade dos livros semelhante. Outra participante se sentiu mais estimulada a aprender mais após a leitura de seu primeiro livro em inglês. Outro relato foi a percepção de estar lendo mais rápido após o segundo ou terceiro livro, ou seja, com a exposição e a prática da leitura em inglês, um participante teve a percepção de estar lendo mais fluidamente e de estar aprendendo palavras novas por meio da exposição à língua inglesa.

Com a união entre o texto escrito e a narração em áudio, um participante atestou ter tido um suporte melhor para aprender a pronúncia das palavras em inglês e teve uma melhor conexão com a narrativa. Outro participante mencionou que a narração em áudio o ajudou a ficar mais focado na leitura do texto escrito em inglês. Uma participante relatou que a tarefa de ler o texto em inglês e ouvir a narração em inglês a deixava ocupada demais, por vez, para buscar os

significados das palavras no dicionário. Lily Collins declarou que ler e ouvir foi melhor de entender, pois fez com que ela entendesse também a pronúncia de algumas palavras que não tinha certeza.

Uma participante relatou ter ficado nervosa ao tentar lembrar dos aspectos da narrativa para escrever seu resumo/reconto e ao responder o pós-teste. Outro relato foi o incômodo de ter que ficar tocando os áudios durante a leitura e audição. Outros participantes, de proficiência mais elementar, relataram terem tido dificuldade de entender os *audiobooks* sem o suporte visual e que isso os prejudicou na escrita dos resumos/recontos, algo que já era esperado por nós. Um participante mencionou que nunca tinha tido o hábito de ler livros em português e que ler em inglês foi um desafio.

A participante Hermione Granger afirmou ter conseguido descobrir coisas e pessoas novas e que isso será benéfico para seu crescimento pessoal, pois acredita ter adquirido conhecimento não apenas de inglês, mas sobre o mundo e as coisas que nele acontecem. Evelyn Hugo declarou que, inicialmente, não havia gostado de ler e ouvir ao mesmo tempo, pois se confundia. Entretanto, com o tempo, começou a se acostumar e a gostar, pois era possível compreender a pronúncia correta das palavras que estava lendo, ou seja, com a prática *Reading-while-listening*, declarou que seu entendimento da obra foi melhor.

Na última fase de nosso experimento, na qual os participantes tiveram acesso apenas aos *audiobooks*, ou seja, não tiveram o livro escrito para ler, alguns relataram ter tido dificuldades de entender os nomes dos personagens e de entender as narrativas sem o suporte visual. Philip K. Dick declarou que gostou de ouvir os áudios das narrativas em inglês e que já havia lido *The Merchant of Venice* e *Hamlet* anos atrás e que foi bom revisitar as histórias e já conhecia um pouco sobre *A Midsummer Night's Dream* e *Julius Caesar*. Gandalf declarou que ouvir apenas os áudios, sem o suporte visual, foi muito difícil, entretanto, foi gratificante. Alguns participantes relataram ter gostado bastante das histórias e alguns se divertiram lendo e ouvindo. Dexter Morgan declarou que não achou difícil de ouvir o livro *Stories from Shakespeare*, mas que achou a história *Julius Caesar* bastante enfadonha.

Ronald Weasley relatou não ter conseguido compreender algumas partes dos áudios de *The Hunchback of Notre-Dame*, devido à falta de suporte visual. Outro relato importante dos participantes foi que, ao ouvir nos *audiobooks* palavras desconhecidas, mesmo assim, não conseguiram buscar essas palavras no dicionário por não saberem a escrita delas, ou seja, não conseguiram definir sua ortografia tendo por base apenas sua forma sonora. Em relação ao *audiobook Stories from Shakespeare*, Ronald Weasley declarou que foi uma experiência de difícil compreensão e que fez uso do contexto para responder às perguntas no pós-teste e para

a escrita do reconto. Charles Spurgeon afirmou apenas ouvir os *audiobooks* foi uma experiência difícil, que teve dificuldade de manter a concentração e de entender as histórias *The Hunchback of Notre-Dame* e *Stories from Shakespeare*.

Jacques de Molay relatou que, apenas ouvindo, parecia não ter a mesma clareza sobre as narrativas como quando as estava lendo. Além disso, relatou que apenas ouvindo em inglês teve muita dificuldade para compreender as histórias e que são necessárias “outras formas de compreensão melhores do que um *audiobook*”. J. K. Rowling citou que acha estranho apenas ouvir um *audiobook*, sem o texto escrito, mas que ao longo da audição, esse estranhamento ficou um pouco menor.

Para Vergil, o ritmo lento do *audiobook* de *The Hunchback of Notre-Dame* foi um problema no início, mas ele afirma que se acostumou com isso. Geralt of Rivia afirmou que a audição do livro proporcionou a ela uma chance de aprender e que, a partir de agora, está pesquisando outros *audiobooks* para ouvir. Além disso, a participante acredita que tem melhorado seu *listening* com os *audiobooks*. Drácula não conseguiu escrever o reconto de *The Hunchback of Notre-Dame* e *Stories from Shakespeare* e alegou que sua maior dificuldade é compreender a fala em inglês e, ademais, declarou que, durante a pesquisa, a leitura (*Reading-only*) e a prática *Reading-while-listening* não foram difíceis como foi a prática *Listening-only*. Por outro lado, demonstrou ter apreciado fazer os pré-testes e pós-testes, embora não tenha entendido muito dos áudios.

J. R. R. Tolkien informou que, embora a prática *Listening-only* seja difícil, foi uma experiência interessante e acha que, com o tempo, com a prática *Reading-while-listening*, ele pode melhorar seu desempenho na compreensão da linguagem. Wonder Woman relatou que *The Hunchback of Notre-Dame* foi o livro mais difícil da pesquisa, por ter sido exposta apenas aos áudios, ademais, mencionou que apenas ouvir o livro é bem desafiador e demanda paciência para voltar e pausar o áudio várias vezes, quando algo não é entendido. Ela acrescentou, ainda, que gostou de aprender só ouvindo, mas gostaria de poder ter tido mais tempo para se dedicar à prática *Listening-only*.

Luke Skywalker informou que, com o suporte do texto escrito, conseguiu buscar no dicionário as palavras desconhecidas. Quando foi exposto apenas aos áudios, não conseguiu entender nada, pois ainda não está acostumado a diálogos ou áudios sem o suporte do texto escrito. George Orwell mencionou que, quando não entendia bem alguma palavra nos áudios, o contexto da história o ajudava a inferir o significado e a sequência da narrativa. Lily Collins apontou como desagradável a experiência de apenas ouvir o *audiobook* e acrescentou que não conseguiu acompanhar com a mesma qualidade de quando teve o texto escrito.

Hermione Granger afirmou não ter entendido a história de *The Hunchback of Notre-Dame* e declarou ter feito uma pesquisa sobre a história, embora os tenhamos orientado a utilizarem apenas os áudios e o dicionário como fonte de informação. Ela acrescentou, ainda, que tem muita dificuldade na compreensão auditiva em inglês e que prefere o texto escrito. Quando ouvia a narração em inglês, não conseguia discernir se o narrador está falando uma palavra ou mais e quando tentava repetir e pesquisar essa palavra desconhecida no *Google Tradutor*, o programa não reconhecia sua pronúncia e ela não conseguia obter resultados relevantes para suas pesquisas sobre as palavras.

Evelyn Hugo relatou ter apreciado a experiência de ouvir um *audiobook* pela primeira vez e ter conseguido testar seu entendimento do inglês falado e sobre as pronúncias das palavras. Ela declarou, também, que após ouvir *Stories from Shakespeare*, conseguiu aprender as palavras que não sabia e conseguiu ter mais êxito no pós-teste do livro. Coraline Jones achou muito difícil acompanhar a história somente com os áudios. Apesar de declarar ter conseguido entender a maioria dos trechos, relatou ter tentado escutar a história três vezes e, em todas as vezes, acabou se dispersando no meio e não prestando tanta atenção como quando o áudio estava acompanhado do livro físico. Em relação ao *audiobook Stories from Shakespeare*, ela afirma ter achado extremamente difícil escutar e compreender os áudios pois, algumas vezes, tinha muita dificuldade de entender o que estava sendo dito e, em outras, sentia dificuldade de prestar atenção no áudio sem ter a história escrita para acompanhar e, conseqüentemente, não conseguiu entender as histórias nem tampouco fazer o resumo.

Agatha Christie relatou que não foi fácil a concentração para ouvir e, muitas vezes, precisou ouvir os áudios mais de uma vez. Entretanto, para a participante, foi uma experiência interessante que pretende continuar por meio de *podcasts*.

3.6 Discussão dos resultados e avaliação das hipóteses

O objetivo geral desta tese é verificar se a leitura e a audição simultâneas, ou seja, a prática *Reading-while-listening* em inglês, podem otimizar a aquisição léxico-semântica em língua adicional e, conseqüentemente, melhorar a compreensão leitora e a compreensão auditiva de aprendizes de inglês como LA. Para atingirmos esse objetivo, 22 participantes responderam ao questionário sobre aquisição de vocabulário em inglês e realizaram o exame internacional de proficiência *Michigan English Test* (MET) como pré e pós-teste geral. Os participantes leram duas obras, ouviram duas obras e ouviram e leram duas obras, realizando pré e pós-testes de vocabulário relativos a cada obra, além de escrever seis recontos.

A discussão dos resultados tomará como norte os objetivos específicos elencados na seção 3.2. Em certa medida, o objetivo específico 1 desdobra-se nos objetivos específicos 2, 3 e 4, cada um referente a uma das condições experimentais. O **objetivo específico 1** foi comparar a compreensão em inglês como língua adicional em três condições experimentais: leitura silenciosa apenas (*Reading-only*), audição apenas (*Listening-only*) e leitura e audição simultâneas (*Reading-while-listening*). Hipotetizamos que a modalidade *Reading-while-listening* proporcionaria melhor aquisição léxico-semântica, melhor pontuação nos questionários sobre as obras e resultaria na produção de recontos de melhor qualidade devido à bimodalidade visual e auditiva, seguida da modalidade *Reading-only* e *Listening-only*. Em relação aos pós-testes, ou seja, à abordagem quantitativa de nossa pesquisa, os dados indicam uma possível tendência, pois, na média total geral, na prática *Reading-while-listening*, a pontuação média foi a segunda mais alta, de 3,4 (desvio-padrão de 2,8). A condição *Reading-only* foi a que apresentou maior compreensão, com pontuação média de 3,6 (desvio-padrão de 2,5), seguida da condição *Listening-only*, com média de 3,1 (desvio-padrão de 3,6). Entretanto, a diferença sutil nas pontuações entre *Reading-only* (3,6) e *Reading-while-listening* (3,4) não autoriza conclusões mais assertivas. Os participantes de níveis A2 e B1 tiveram mais benefícios com a condição *Reading-only*, por outro lado, considera-se que os participantes de níveis B1, B2 e C1 também podem ter se beneficiado com a prática *Reading-while-listening* devido à bimodalidade, já que participantes de níveis mais elementares podem ter se apropriado mais da exposição ao texto escrito, enquanto os de níveis mais altos podem ter sido mais estimulados pela audição e, alguns, possivelmente pelas duas fontes de *input*, ocasionando uma pontuação sutilmente mais alta nos pós-testes da prática *Reading-while-listening*.

Em relação aos recontos, apenas seis participantes obtiveram pontuações mais altas na prática *Reading-while-listening*. As pontuações mais altas nos recontos foram na condição *Reading-only* em comparação à condição *Listening-only*. Em relação à pontuação média geral dos recontos, na condição *Reading-only*, a média dos participantes foi a mais alta (7,9), seguida da condição *Reading-while-listening* (6,6), e da condição *Listening-only* (5,0). Tais resultados apontam que, neste experimento, a condição *Reading-only* parece ter contribuído para a escrita de recontos de melhor qualidade. Entretanto, esses resultados apresentam uma fragilidade, qual seja o fato de a avaliação ter sido realizada apenas pelo autor desta tese, em razão do tempo para a defesa. No futuro, pretendemos convidar outros juízes para que avaliem os textos às cegas, aumentando, assim, o nível de confiabilidade da análise.

Os recontos envolveram a leitura, a audição e a produção escrita e a maioria dos participantes produziu recontos melhores na condição *Reading-only*, provavelmente devido ao fato de já terem mais experiência e exposição aos textos escritos em inglês. A segunda melhor pontuação foi a condição *Reading-while-listening*, pois talvez a bimodalidade (visual e auditiva) tenha contribuído para o planejamento da escrita dos recontos. Entretanto, para alguns participantes, talvez essa bimodalidade os tenha atrapalhado um pouco na memorização e recuperação dos elementos das narrativas para a escrita dos recontos, ou seja, possivelmente tenha sobrecarregado a Memória de Trabalho e tenha prejudicado a atenção, lembrança e evocação de alguns aspectos dos textos. A modalidade *Listening-only* foi a que proporcionou recontos de menor pontuação. A falta do suporte visual pode ter dificultado a retenção das palavras principais, enredo, sequências das narrativas, personagens, destaques, clímax, final etc. É importante lembrar que os participantes da pesquisa são jovens e adultos escolarizados, habituados à estimulação visual proporcionada pela escrita, tanto na língua materna quanto em língua adicional, o que pode ter inibido a acuidade e a atenção ao estímulo auditivo, como apontado por estudos sobre a interação entre memória e aprendizagem da leitura (BADDELEY et al., 1998; BADDELEY; LOGIE, 1999; BADDELEY, 2010).

Esses resultados parecem estar de acordo com o estudo de Brown et al. (2008), o qual demonstrou que os sujeitos de níveis pré-intermediário e intermediário tiveram melhor pontuação durante a condição *Reading-while-listening*, seguidos pela condição somente leitura (*Reading-only*) e, em seguida, a condição de apenas escuta (*Listening-only*). Chang (2009) afirma que os resultados gerais dos testes de seu estudo mostram que os alunos ganharam apenas 10% a mais no vocabulário com o modo *Reading-while-listening*; no entanto, mostraram uma forte preferência por essa modalidade, assim como os participantes da nossa pesquisa. No estudo de Chang (2009), a maioria percebeu que a condição *Reading-while-listening* tornou as tarefas de escuta mais fáceis, a duração pareceu mais curta, as histórias mais interessantes e eles prestaram mais atenção. O autor sugere que o modo de entrada auditiva *RWL* pode ser usado para desenvolver a proficiência auditiva em LA dos alunos em longo prazo, em vez de apenas aumentar as pontuações dos testes em curto prazo. A fragilidade apontada por Chang (2009) no que diz respeito ao curto prazo de monitoramento dos ganhos da prática *RWL* também se aplica à nossa pesquisa, sendo desejável que esse monitoramento aconteça de modo longitudinal, especialmente no que tange às aplicações pedagógicas dos resultados desta pesquisa.

Os resultados de Teng (2016) revelaram que novas palavras podem ser aprendidas incidentalmente nas condições *Reading-while-listening* e *Reading-only*; no entanto, no seu estudo, mais palavras foram aprendidas com *RWL*. Complementarmente, no estudo de Woodall (2010), os participantes de nível mais básico obtiveram mais ganhos em *RWL*. Entretanto, na pesquisa de Milliner (2019), enquanto que o grupo *RWL* obteve ganhos significativos em todas as medições e em comparação com o grupo *Reading-only*, o forte desempenho do grupo-controle tornou difícil concluir que a prática *Reading-while-listening* extensiva é a abordagem mais eficaz para alunos com baixa proficiência na LA.

Em nosso estudo, em relação aos aspectos não linguísticos, alguns participantes declararam ter preferido a prática *Reading-while-listening* e se sentiram motivados a ler e a escutar a pronúncia correta das palavras e essa motivação está em consonância com a Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen (1982), a qual afirma que a motivação e a autoconfiança podem baixar o filtro afetivo, ou seja, a barreira que impede o *input* compreensível de ir para as áreas do cérebro responsáveis pela aquisição da linguagem (*language acquisition device* - LAD). Alguns participantes, entretanto, acharam um pouco confuso ter que tocar os áudios e ler ao mesmo tempo, talvez pelo tipo de suporte usado para a tarefa, já que os áudios haviam sido enviados pelo celular. É importante reforçar que os participantes leram os textos impressos e o celular foi usado apenas para a audição das narrativas.

Nossos dados também estão parcialmente em consonância com Chang (2011), que afirma em seu estudo que o grupo *RWL* aumentou em mais de 100% os escores de ditado, o que pode indicar que a prática *Reading-while-listening* aumentou a velocidade dos estudantes no processo de compreensão auditiva e na consolidação da memória ortográfica das palavras lidas. Em relação ao teste de vocabulário, o grupo *RWL* pontuou mais palavras do que o grupo controle e os estudantes também leram livros mais longos e mais difíceis no segundo semestre. Infelizmente, como não foi possível desenvolver a coleta de dados por um período mais longo, não podemos verificar se há ganhos de longo prazo incrementados pela prática *RWL*.

O **objetivo específico 2** foi averiguar se a leitura silenciosa (*Reading-only*) em inglês como língua adicional proporciona a aprendizagem do significado das palavras, partindo da **Hipótese B** de que haverá incremento no número de acertos no instrumento de avaliação de conhecimento de palavras entre o pré e o pós-teste. Com a leitura dos textos, os alunos teriam seu conhecimento léxico-semântico e sua habilidade de entender o inglês incrementados, pois haveria um contexto rico e palavras recorrentes, fomentando um incremento do conhecimento léxico-semântico e consequente melhoria na compreensão leitora em inglês.

Em relação aos pós-testes de vocabulário, na média geral de pontuação, a condição *Reading-only* apresentou compreensão maior entre os participantes de proficiência mais elementar e intermediária, quando comparada às demais condições experimentais. Em relação aos recontos, na condição *Reading-only*, a pontuação média geral foi a mais alta.

Muitos participantes afirmaram nunca ter lido antes um livro em inglês e que sua exposição à leitura em inglês como língua adicional se baseava, principalmente, nas aulas de inglês do curso de idiomas. Para os participantes de nível mais elementar e intermediário, como o A2 e o B1, a condição *Reading-only* foi a que proporcionou melhor pontuação nos pós-testes, possivelmente por serem participantes jovens e adultos escolarizados e terem sua memória visual altamente estimulada e treinada. Portanto, ao começarem a estudar uma língua adicional, se sentem mais confortáveis em ler e parece que aprendem mais por essa via, ou seja, são mais acostumados à linguagem escrita. No modo *RWL* e *Listening-only*, houve compreensão menor pelos aprendizes elementares, talvez porque na condição *RWL* pareça haver uma sobrecarga na memória de trabalho, sendo difícil prestar atenção ao *input* visual e auditivo simultaneamente. Na condição *Listening-only*, além de não terem muita experiência e exposição à língua falada, os aprendizes não possuem tantos itens armazenados em seus léxicos mentais para reconhecer a linguagem, não apenas em sua forma escrita, mas também, na forma fonológica.

Os participantes de nível A2 no MET apresentaram pontuações melhores nos recontos dos livros *Reading-only*, provavelmente, por terem mais experiência com o texto escrito e isso lhes proporcionou mais conhecimento tanto receptivo como produtivo para escrever recontos com mais qualidade e propriedade, o que aconteceu menos nas condições RWL e *Listening-only*. Considerando as implicações pedagógicas desta pesquisa, parece importante estimular a acuidade e a atenção ao estímulo auditivo de aprendizes de LA de nível mais básico, já que a habilidade de compreender a linguagem oral será fundamental para a interação nessa modalidade.

Por outro lado, quando estão em um nível de proficiência mais elevado, como os níveis B2 e C1, os aprendizes talvez se sintam mais confortáveis em ouvir a língua falada, ainda que seja desafiador e, possivelmente, aprendam também ouvindo. Em relação às três modalidades, pensando em jovens e adultos, parece que o *Reading* talvez seja uma questão de habituação, porque a escolarização e as atividades de língua adicional, em geral, treinam as pessoas mais para o *input* visual e menos para o *input* auditivo. Se observarmos a quantidade de material em um livro didático de inglês, por exemplo, podemos ver que há mais conteúdo para ler do que para ouvir.

Em relação aos participantes de níveis intermediários a avançados, *Reading-only* foi a condição de menor compreensão nos pós-testes e RWL e *Listening-only* foram as condições de mais compreensão. Provavelmente, aprendizes com mais proficiência focam mais a atenção e tenham mais motivação para a prática RWL e a condição *Listening-only* do que apenas para o modo *Reading-only*; além disso, por terem um léxico mental mais vasto e mais experiência com outras modalidades da língua, podem ter, possivelmente, melhor desempenho na percepção e compreensão da linguagem. Ademais, devido à exposição às mídias digitais, como filmes e séries nos serviços de *streaming*, vídeos no *YouTube*, jogos de computador, vídeos em redes sociais etc., os participantes intermediários e avançados, atualmente, sejam expostos tanto ao *Listening*, quanto à prática *Reading-while-listening* e o *Reading-only*.

Para os participantes de nível B1, embora as pontuações tenham sido melhores predominantemente nos recontos da condição *Reading-only*, os recontos no modo RWL foram razoavelmente qualitativos, o que demonstra que suas proficiências intermediárias permitiram ter benefícios na produção dos recontos com a bimodalidade do RWL. Entretanto, dada a qualidade um pouco inferior dos recontos na condição *Listening-only*, podemos conjecturar que ainda precisam ter mais experiências e exposição ao inglês falado para que possam compreender melhor a linguagem e, também, produzir textos melhores. Além disso, para os

diversos níveis de proficiência, ter experiências de leitura e escrita em LA é fundamental para que a prática da habilidade de *Writing* seja desenvolvida.

Os participantes dos níveis B2 obtiveram pontuação mais alta nos recontos no modo *Reading-only*, e o participante de nível C1, obteve média mais alta nos recontos da condição *Reading-while-listening* (10), seguida da condição *Reading-only* (9,0), o que pode demonstrar que, mesmo para aprendizes mais proficientes, a forma escrita da língua ainda pode ser o meio mais frequente de exposição e a condição que pode propiciar mais *input* linguístico compreensível, dada sua proficiência no momento da produção escrita. Por outro lado, conforme a média obtida pelos participantes B2 e C1 no modo RWL, é possível supor que RWL também pode promover aprendizagem e *input* compreensível suficientes para produção escrita da linguagem.

Em uma tarefa de resumo/reconto, duas variáveis se misturam: a qualidade da compreensão e a qualidade do texto produzido, ou seja, a redação do texto de um determinado gênero. Alguns dos participantes podem não ter mencionado todos os aspectos pontuados no reconto, porque não sabem escrever bons resumos, ou seja, talvez não tenham bons conhecimentos produtivos da língua escrita, tanto na L1 quanto na LA e esse aspecto tenha se refletido em nosso experimento. Entretanto, não temos dados para avançar nessa reflexão.

Os resultados dos recontos apresentam uma sutil consonância com os resultados dos pré e pós-testes, visto que nos testes, a avaliação foi do conhecimento léxico-semântico receptivo ao passo que, na etapa de produção dos recontos, avaliamos a compreensão das obras também por meio de seus conhecimentos produtivos da língua escrita e, conforme mencionamos, esse aspecto pode ter sido influenciado por uma possível falta de prática e falta de conhecimentos sobre a produção escrita, tanto na L1 quanto na LA.

Enquanto os participantes de níveis mais elementares, como o A2, tiveram uma melhor performance nos pós-testes de *Reading-only*, seguidos de RWL e *Listening-only*, os participantes de níveis mais altos se beneficiaram mais das condições RWL e *Listening-only*. Nos recontos, os participantes tiveram resultados mais positivos quando foram expostos à forma escrita da língua (*Reading-only*), seguidos de RWL e de *Listening-only*.

Esses achados estão em consonância com Nakashima, Stephens e Kamata (2018) e com Teng (2016), que afirmam que os resultados de seu estudo revelaram que novas palavras podem ser aprendidas incidentalmente em ambas as condições. No entanto, mais palavras foram aprendidas no modo *Reading-while-listening*. No estudo de Teng (2016), um efeito significativo da frequência de exposição de palavras sobre ganhos de vocabulário incidentais foi observado para a aquisição da forma da palavra e gramática, mas nenhum efeito significativo foi encontrado para aquisição de significado e colocação.

Os dados encontrados também estão em consonância com a Hipótese da Qualidade Lexical (HQL), proposta por Perfetti (2007), e com Stanovich (1986), pois a experiência com a leitura propicia mais aquisição léxico-semântica e a HQL afirma que a variação na qualidade da representação de palavras tem consequências na habilidade de leitura, incluindo a compreensão. A alta qualidade lexical inclui representações bem especificadas e parcialmente redundantes de forma (ortografia e fonologia) e representações flexíveis, que permitem rápidas e confiáveis recuperações de significados. Quando conhecemos diversos aspectos linguísticos de uma palavra, mais qualidade de representação mental e recuperação dessa palavra teremos na leitura e compreensão de um texto, por exemplo. Stanovich (1986) cunhou o termo Efeito de Mateus na leitura, no qual o leitor que conhece menos palavras e tem mais dificuldades, entende menos e, por isso, tem menos motivação para envolver-se em atividades relacionadas à leitura. Por outro lado, aquele que conhece mais palavras, decodifica e compreende melhor, tem mais experiências com a leitura e, conseqüentemente, aprende mais. Essa situação se torna um ciclo tanto positivo quanto negativo e precisa ser, nos casos negativos, remediada por professores, pais e demais pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem do leitor.

O **objetivo específico C desta tese** foi investigar se a prática *Listening-only* de livros propicia aprendizagem léxico-semântica, partindo da **Hipótese C** de que a prática *Listening-only* proporcionará a aquisição léxico-semântica, porém, comparada à leitura silenciosa - *Reading-only* - e à prática *Reading-while-listening*, o incremento seria menor, devido à falta de *input* visual, à velocidade do áudio da narração e à ausência de fronteiras explícitas entre as palavras.

Nos pós-testes, a média geral de pontuação foi a menor na condição *Listening-only*. Os participantes de níveis mais altos se beneficiaram mais dessa condição obtendo pontuações mais altas. Entretanto, os recontos produzidos foram de menor qualidade com *Listening-only*, sendo que apenas cinco participantes produziram recontos mais elaborados nessa condição.

Participantes de níveis mais elementares ainda estão pouco familiarizados com a linguagem falada em LA e, além de não terem um vasto léxico-mental, não apenas para o reconhecimento da língua escrita mas, também, para as formas fonológicas da língua, não têm experiência e conhecimento fonológico relacionado ao ritmo e velocidade da fala, prosódia, pronúncia, encadeamento (*consonant-vowel linking*), nuances de sotaque etc., que compõem a modalidade sonora da língua e, portanto, geralmente, têm mais dificuldades na compreensão auditiva. Quando precisam realizar tarefas envolvendo exposição à língua falada, tais como a escrita do reconto em nosso experimento, podem ter performances bem inferiores às mesmas tarefas envolvendo um texto escrito, por exemplo. À medida que evoluem na proficiência em LA, o desempenho em tarefas envolvendo *Reading* e *Listening* começa gradativamente a ficar mais equilibrado e aprendizes mais avançados tendem a não depender tanto do *input* visual.

Esses dados encontrados estão em consonância com Nakashima, Stephens e Kamata (2018), que realizaram um estudo com a compreensão de um mesmo texto por três turmas de alunos nas modalidades *Silent Reading*, *Reading-while-listening* e *Listening-only*. O segundo foi um estudo retrospectivo de uma classe de 21 alunos que realizaram *Reading-while-listening* e *Listening-only* durante um semestre. Os estudantes no grupo *Listening-only* tiveram a pontuação mais baixa, enquanto aqueles no grupo *Reading-while-listening* obtiveram as pontuações mais altas. Os alunos do grupo de leitura silenciosa (*Silent Reading*) tiveram mais respostas corretas do que o grupo *Listening-only*. No segundo estudo, 11 dos 21 entrevistados afirmaram preferir apenas ouvir, e os outros 10 ler enquanto ouvem. No estudo de Chang e Millet (2014), o modo *Listening-only* também obteve pontuação inferior quando comparado à RWL ou a *Reading-only*.

O **objetivo específico D** foi investigar se a prática *Reading-while-listening* propicia aprendizagem léxico-semântica, tendo como **Hipótese D** que participantes de nível mais avançado teriam pontuações mais altas e semelhantes nas modalidades *Reading-only*, *Listening-only* e *Reading-while-listening*, pois devido à sua alta proficiência em língua adicional, poderiam não ter necessidade de duas fontes de informação - visual e auditiva. Como nos interessam as pontuações e as proficiências após as intervenções pedagógicas, consideramos as pontuações no *Michigan English Test* como pós-teste geral.

Em relação aos pós-testes, os participantes de nível B2 obtiveram pontuação média de 2,5 em *Reading-only* (desvio-padrão de 1,7), 2,6 em média na condição *Reading-while-listening* (desvio-padrão de 2,2) e na condição *Listening-only*, a média foi de 2,6 (desvio-padrão de 3,2). O participante avançado, de nível C1, obteve um ponto em *Reading-only*, 2,0 em *Reading-while-listening* e 3,0 em *Listening-only*. Nos recontos, os participantes dos níveis B2 e C1

obtiveram pontuação média de 7,7 no modo *Reading-only*, 6,6 na condição *RWL* e 5,4 na condição *Listening-only*, o que pode demonstrar que, mesmo para aprendizes mais proficientes, a forma escrita da língua ainda pode ser o meio mais frequente de exposição e a condição que pode propiciar mais *input* linguístico compreensível, dada sua proficiência em determinado momento. Em relação aos pós-testes, a condição *Reading-while-listening* foi a condição que sutilmente proporcionou mais compreensão entre os participantes de nível mais avançado (B2), seguida da condição *Listening-only* (C1), e as médias gerais dos participantes B2 nas condições *Reading-only*, *Reading-while-listening* e *Listening-only* foram mais altas e semelhantes; entretanto, na condição *Reading-only*, apenas 3 participantes obtiveram médias mais altas nos pós-testes. Alguns dos participantes de nível avançado conquistaram pontuações semelhantes em, pelo menos, duas das três condições devido à sua alta proficiência na língua inglesa, e o fato de terem sido expostos a apenas uma fonte de *input*, texto escrito ou áudio, não acarretou diferenças expressivas nas três condições.

A falta de experiência de leitura em língua adicional ou falta de atenção ao texto escrito são possíveis causas para a menor pontuação média dos participantes avançados na condição *Reading-only*. Parece-nos que, à medida que foram avançando nas etapas de leitura em LA, alguns participantes talvez tenham começado a internalizar mais itens léxico-semânticos e tenham tido uma melhor performance nas tarefas, conforme nos mostram os dados da Tabela 6.

Considerando as pontuações dos recontos, dos dez participantes de nível avançado no MET, apenas quatro participantes obtiveram pontuações altas e semelhantes nas três condições. Uma interpretação do fato de seis participantes não terem obtido pontuações mais altas nos recontos de algumas das condições pode ser o fato de, ou não terem lido ou ouvido completamente as obras em casa, ou não terem dedicado suficiente atenção às obras ou não terem experiência e prática com recontos na língua materna, o que pode ter acarretado dificuldades também nos recontos na língua adicional.

Dos dez participantes avançados, três atingiram pontuações baixas (médias 1,6 e 2,5) nos recontos *RWL*, o que pode ser justificado pelas suposições recém mencionadas, pois tiveram os suportes visuais (textos escritos) e auditivos (áudios em mp3). Quatro participantes obtiveram pontuações baixas (médias 0, 1, 2,0 e 2,5) nos recontos na condição *Listening-only*, o que pode ser evidência de que a falta do suporte visual, a velocidade das narrações em áudio e a falta de experiência com a língua falada na LA prejudicaram a compreensão.

No estudo conduzido por Milliner (2019), enquanto o grupo *Reading-while-listening* obteve ganhos significativos em todas as medições, o forte desempenho do grupo-controle tornou difícil concluir que essa prática extensiva seja a abordagem mais eficaz para alunos com baixa proficiência na LA. Os estudos de Teng (2016) e Stephens e Kaiser (2018) também estão de acordo com os dados obtidos e afirmam que novas palavras podem ser aprendidas incidentalmente tanto com *Reading-while-listening* quanto com *Reading-only*.

No experimento de Serrano e Pellicer-Sánchez (2019), as pontuações de compreensão foram semelhantes para os leitores nas duas condições. Vu e Peters (2020) investigaram as práticas *Reading-only*, *Reading-while-listening* e leitura com realces de *input* textual. Os resultados mostraram que os três modos de leitura resultaram em ganhos de compreensão de palavras para os três aspectos de conhecimento lexical: reconhecimento da forma, memória da forma e memória do significado. No entanto, a leitura com realces de *input* textual resultou em mais aprendizagem de vocabulário do que apenas leitura, enquanto os grupos *Reading-while-listening* e *Reading-only* não diferiram significativamente.

O **objetivo específico E** foi investigar se as práticas *Reading-only*, *Reading-while-listening* e *Listening-only*, mesmo que limitadas a poucos livros, acarretam aumento da pontuação geral no teste *Michigan English Test* como pós-teste geral, partindo da **Hipótese E** de que as três condições acarretariam aumento da pontuação no MET como pós-teste geral, ao mesmo tempo em que os escores comparativos de cada habilidade linguística - compreensão oral, leitura e gramática - poderiam indicar em qual modalidade houve maior aprendizagem léxico-semântica.

De acordo com os dados encontrados, podemos perceber que, embora o aumento nas pontuações tenha sido pequeno, nossa intervenção pedagógica de seis livros - dois livros lidos (*Reading-only*), dois livros lidos e ouvidos (prática *Reading-while-listening*) e dois apenas ouvidos (*Listening-only*) - pode ter acarretado uma sutil melhora nas pontuações em compreensão auditiva, leitura e gramática de alguns participantes.

Entretanto, um ponto a ser considerado é que utilizamos no MET como pós-teste o mesmo MET 1001 utilizado no pré-teste. Apesar disso, como o MET é um exame de proficiência extenso, com 50 questões de compreensão auditiva e 50 questões de gramática e leitura e com diversos textos longos, não acreditamos que um efeito de recência ou uma certa lembrança dos participantes em relação às questões seja um ponto tão relevante a ser considerado, pois todos tiveram um intervalo médio de dois meses entre as aplicações. Por outro lado, os participantes podem ter se sentido mais seguros e confortáveis com a extensão e com

o formato do exame, e o fato de já terem realizado o MET e já conhecerem suas características e exigências pode ter aliviado um pouco a tensão e a ansiedade em relação à prova.

Seis participantes obtiveram diminuição nas pontuações em *Listening Comprehension* (LC) no MET e dez participantes obtiveram diminuição nas pontuações em *Reading and Grammar* (R&G). Uma possível interpretação para essa diminuição pode ter sido o cansaço ou desmotivação dos participantes após diversas semanas de pré-testes, leituras e audições, pós-testes, recontos e o MET final. Precisamos considerar a extensão do exame MET e que a maioria de nossa amostra foi composta por estudantes e profissionais bastante ocupados. Inicialmente, 37 participantes realizaram o MET como pré-teste, mas a amostra final foi de apenas 22 sujeitos. Outra hipótese para a diminuição de pontuação de alguns participantes é que alguns tenham tido sucesso ao escolher as respostas corretas no MET como pré-teste, mesmo sem terem certeza de suas respostas (*by chance*). Dois participantes obtiveram pontuações iguais em *Listening Comprehension* (LC) no MET tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Vergil, por ter um nível alto no MET como pré-teste, e já ter começado com uma pontuação alta, não obteve um aumento significativo (*ceiling effect*). Quatro participantes obtiveram pontuações iguais em *Reading and Grammar* (R&G) no MET. A duração da nossa intervenção pedagógica - apenas seis livros - talvez não seja suficiente para causar uma mudança significativa na proficiência geral dos participantes.

Mestres, Baró e Garriga (2018) afirmam que a falta de diferenças nos ganhos de compreensão e fluência pode ser devido ao fato de que os livros nivelados (*Graded Readers*) para crianças são muito curtos e a contribuição que eles oferecem é muito limitada para fazer a diferença em outras áreas além das atitudes e aprendizagem de vocabulário. Os estudos de Chang (2009; 2011) também estão em conformidade com os dados encontrados, pois por meio das leituras dos experimentos, os participantes obtiveram ganhos léxico-semânticos e aumentos de pontuações nos testes. Tragant e Vallbona (2018) afirmam que a prática *Reading-while-listening* tem demonstrado ser um procedimento eficiente para a aprendizagem de línguas adicionais e também tem sido uma forma de aumentar a qualidade e a quantidade de *input* em LA, bem como uma forma de envolver os leitores no processo de leitura.

Tendo em vista a discussão acima, a **Hipótese A** foi parcialmente corroborada, indicando uma vantagem sutil da condição RWL em relação às demais, principalmente para indivíduos de níveis mais intermediários e avançados. A **Hipótese B** foi parcialmente corroborada e pode indicar uma possível tendência de que a prática *Reading-only* pode realçar o conhecimento léxico-semântico e propiciar uma melhoria na compreensão leitora em inglês; A **Hipótese C** foi corroborada e pode indicar uma possível tendência de que a prática *Listening-*

only pode proporcionar a aquisição léxico-semântica, porém, comparada à leitura silenciosa (*Reading-only*) e à prática *Reading-while-listening*, o incremento possivelmente seja menor, devido à falta de *input* visual, à velocidade do áudio da narração e à ausência de fronteiras explícitas entre as palavras.

A **Hipótese D** foi parcialmente corroborada em relação aos pós-testes e aos recontos e pode indicar uma possível tendência de que, em algumas situações, participantes de níveis mais avançados podem obter pontuações mais altas e semelhantes nas modalidades leitura silenciosa (*Reading-only*), *Listening-only* e *Reading-while-listening*, pois devido à sua alta proficiência em língua adicional, podem não ter necessidade de duas fontes de informação - texto e áudio. Entretanto, em algumas situações, pode haver discrepâncias nas proficiências em uma ou outra habilidade linguística, o que pode prejudicar o desempenho em determinadas tarefas. Por fim, a **Hipótese E** foi parcialmente corroborada e pode indicar uma possível tendência de que leitura silenciosa - *Reading-only*, a prática *Reading-while-listening* e a condição *Listening-only*, mesmo que limitadas ao intervalo considerado nesta pesquisa, podem possivelmente promover aumento da pontuação geral em testes de proficiência como o *Michigan English Test* e realçar o conhecimento léxico-semântico, entretanto, mais estudos longitudinais são necessários para que haja mais evidências sobre essa hipótese.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese nasce do desejo de contribuir para os estudos sobre aprendizagem de língua adicional. Iniciamos retomando estudos e conceitos sobre pensamento, linguagem e cognição e o signo linguístico bilíngue e vimos que as palavras e sua semântica podem ser variáveis conforme a língua e o contexto cultural em que são empregadas. Em seguida, vimos que as memórias são estruturas fundamentais quando tratamos da aprendizagem de línguas, tanto maternas quanto adicionais, e que a Memória de Trabalho e a Memória de Longa Duração atuam em conjunto para uma eficaz compreensão em leitura.

Em seguida, revisitamos estudos sobre conhecimento linguístico e compreensão em leitura e vimos que quanto maior o conhecimento da linguagem oral, melhor pode ser a compreensão em leitura (BOWEY, 2013; FLYNN; RAHBAR, 1998) e que o conhecimento lexical é um importante preditor da compreensão leitora, pois quanto mais itens léxico-semânticos o leitor tiver em seu léxico mental, melhor será o reconhecimento das palavras no texto e mais eficiente será o acesso a seus significados (BALDO, 2008; PERFETTI et al. 1996). Posteriormente, descrevemos os sistemas de conhecimento linguístico e vimos que os sistemas fonológico, ortográfico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual atuam em conjunto para alcançar a compreensão leitora eficaz (PERFETTI, 1999; PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2005; PERFETTI; STAFURA, 2014; SCLIAR-CABRAL; 2015; MORAIS; KOLINSKY; 2015; STAFURA; PERFETTI, 2017).

A relação entre a compreensão oral, compreensão leitora e conhecimento de mundo foi o próximo passo e os estudos descritos mostraram que esses conhecimentos estão interligados (KINTSCH, 1988; PERFETTI, 1998; SNOW, 2002; HULME et. al., 2015). A Hipótese da Qualidade Lexical (HQL), proposta por Perfetti (2007), afirma que a variação na qualidade da representação de palavras tem consequências na habilidade de leitura, incluindo a compreensão. A alta qualidade lexical inclui representações bem especificadas e parcialmente redundantes de forma (ortografia e fonologia) e representações flexíveis de significado, que permitem rápidas e confiáveis recuperações de significados.

Na última seção de nosso referencial teórico, realizamos uma revisão sistemática de estudos sobre a prática *Reading-while-listening* e analisamos vinte estudos publicados entre o ano 2000 e 2020. As tendências apontadas por esses estudos indicam que a prática *Reading-while-listening* pode promover a aquisição léxico-semântica e, também, aspectos motivacionais em relação à aprendizagem de línguas adicionais.

Em nossa pesquisa empírica, 22 participantes leram dois livros, ouviram dois livros e leram e escutaram dois livros, realizando pré e pós-testes, além da escrita de recontos ao final de cada leitura ou audição. Avaliamos 264 pré e pós-testes e 132 recontos.

Nossos principais achados foram que a prática *Reading-while-listening* pode proporcionar benefícios para a aquisição léxico-semântica, embora os participantes também tenham se beneficiado com a prática *Reading-only*, principalmente os de níveis mais elementares. Ademais, aprendizes intermediários e avançados podem ter desempenho melhor nos modos RWL e *Listening-only*.

A prática *Reading-while-listening* pode ser uma estratégia pedagógica eficaz para aquisição léxico-semântica e desenvolvimento da proficiência em inglês como língua adicional, além de apresentar resultados não linguísticos como aumento da motivação e atenção às formas escritas e fonológicas da língua adicional.

Vimos que participantes de nível avançado podem ter uma compreensão, tanto leitora quanto auditiva, eficaz mesmo sem ter o *input* visual, devido à sua alta proficiência. Entretanto, dependendo da tarefa, como no caso da escrita de recontos, alguns participantes avançados ainda podem ter dificuldades em intervenções pedagógicas sem o *input* visual fornecido pelo texto escrito. Em relação às limitações, alguns participantes relataram que, durante a prática *Reading-while-listening*, precisaram pausar a gravação para entender melhor a narrativa e que essas duas modalidades de leitura e audição simultâneas, em alguns momentos, prejudicaram a concentração. Alguns participantes relataram nunca ter lido um livro em inglês antes e nossa pesquisa proporcionou uma oportunidade de aprendizagem de palavras em contexto. Por outro lado, a falta de experiência de leitura e de exposição à língua, tanto em sua forma escrita como fonológica, pode ser limitado, até certo ponto, este estudo.

Devido ao caráter de nossa pesquisa e por termos escolhido que os participantes poderiam fazer as leituras e as audições em casa, demos a eles total liberdade para realizar as leituras cada um em seu tempo. Entretanto, analisando os recontos e as perguntas sobre fatores não linguísticos nos pós-testes, possivelmente, alguns participantes não tenham conseguido terminar de ler e/ou ouvir as obras até a data combinada para a realização dos pós-testes e recontos, embora sempre tenham sido alertados de que a conclusão das leituras e audições era uma condição para a realização das avaliações.

Talvez se tivéssemos usado menos livros, mais participantes teriam concluído nossa pesquisa. Muitos alegaram falta de tempo para continuar, embora tivessem feito o MET inicial como pré-teste e já tivessem lido os primeiros dois ou três livros. Trinta e sete participantes realizaram o MET como pré-teste, entretanto, apenas 22 concluíram o estudo. Por outro lado, menos livros poderiam ter acarretado em uma investigação ainda menos conclusiva. Além disso, se tivéssemos utilizado uma análise estatística inferencial e com modelos mistos e, também, utilizado testes diferentes como pré-teste e pós-teste, nossos resultados poderiam ser mais fidedignos. Como escolhas pedagógicas, permitimos aos participantes lerem os textos e escutarem os áudios em casa, cada um ao seu tempo e que, durante a aplicação do *Michigan English Test* e dos testes na escola, pudessem repetir os áudios para reduzir o estresse e baixar o Filtro Afetivo durante as aplicações. Entretanto, escolhas de pesquisa um pouco mais rígidas, em pesquisas futuras, poderão trazer resultados relativamente mais confiáveis em termos de pesquisa científica.

Em relação aos recontos dos livros *Stories of Courage*, que contém oito histórias, e *Stories from Shakespeare*, que possui quatro histórias, os participantes produziram recontos incompletos ou demasiadamente curtos devido à diversidade das histórias e à quantidade de páginas de cada livro. Pareceu-nos que os participantes, ao contar cada história em um parágrafo ou ao escrever um texto corrido sobre todas as histórias, acabavam por esquecer a ideia geral ou a sequência das histórias. Entretanto, vários participantes relataram terem tido satisfação durante a leitura das histórias. Durante a escrita das oito histórias, alguns participantes pareciam perder o fôlego e escrever de forma mais resumida e superficial as últimas histórias do livro *Stories of Courage*. Pesquisas futuras utilizando o instrumento de reconto devem evitar a utilização, em um mesmo estudo, de livros que possuam um enredo e de livros que possuam vários enredos (contos), mantendo maior uniformidade na seleção das obras.

Em nossa revisão sistemática sobre estudos de *Reading-while-listening*, não encontramos nenhuma publicação no Brasil, nem em língua portuguesa, nem em língua espanhola, o que nos faz acreditar que a investigação dessa prática pode ser promissora. Os

estudos que encontramos foram publicados em língua inglesa e realizados em países fora da América Latina. Ao abordar esse tema, esperamos despertar a curiosidade de professores, educadores, estudantes, linguistas e demais pesquisadores para a realização de novos estudos, que façam avançar nosso conhecimento sobre o tema. Os estudos para a preparação, desenvolvimento e conclusão desta tese iniciaram em 2018, com a realização das disciplinas presenciais do Doutorado em Letras, na Unisc, e passaram pela pandemia de Covid-19, que acarretou atrasos no recrutamento dos participantes, na aplicação e na análise dos dados. Devido à pandemia, problemas com o visto americano e questões familiares, não foi possível implementar a bolsa de estágio sanduíche que faríamos na Universidade de Pittsburgh, Pensilvânia, Estados Unidos, com o Professor Charles Perfetti, ainda que tenhamos tido sucesso no processo seletivo para obtenção da bolsa Capes. Ainda assim, consideramos que esta tese representa uma contribuição aos estudos sobre ensino de línguas adicionais a partir de uma perspectiva cognitiva.

Com relação às pesquisas futuras, seria interessante investigar efeitos da prática *Reading-while-listening* na alfabetização e na aquisição de língua materna. A prática RWL poderia fomentar a aprendizagem de crianças com dislexia, TDAH ou outras dificuldades cognitivas? Que efeitos essa condição causaria em adultos analfabetos em fase de alfabetização? A apresentação simultânea de *input* visual e auditivo junto a esses participantes traria ganhos de aprendizagem ou representaria uma sobrecarga excessiva? Essas e outras questões de pesquisa poderiam, possivelmente, suscitar novos estudos sobre a prática *Reading-while-listening* em diversos âmbitos do ensino e aprendizagem de línguas.

5. REFERÊNCIAS

- ALLINGTON, R., McCUISTON, K.; BILLEN, M. What the research says about text complexity and learning to read. *The Reading Teacher*, v. 68, n. 7, p. 491-50, 2015.
- ALPTEKIN, C.; G. ERCETIN. The role of L1 and L2 working memory in literal and inferential comprehension in L2 reading. *Journal of Research in Reading* 33, 206–219, 2010.
- AMAGLOBELI, G. Semantic Triangle and Linguistic Sign. *Scientific Journal in Humanities*, (1):37-40, 2012, ISSN:2298-02451. 37-40.
- ARYADOUST, V. An Integrated Cognitive Theory of Comprehension. *International Journal of Listening* 33(2):1-30. 2017. DOI: 10.1080/10904018.2017.1397519
- AYDOĞAN, H.; AKBAROV, A. The Four Basic Language Skills, Whole Language & Integrated Skill Approach in Mainstream University Classrooms in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSEER Publishing, Rome-Italy*, v. 5, n. 9, may 2014.
- BADDELEY, A. Working memory. *Current Biology*, Volume 20, Issue 4, 2010, Pages R136-R140, ISSN 0960-9822, <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014>.
- BADDELEY, A. D.; LOGIE, R. H. Working memory: The multicomponent model. In: A. Miyake; P. Shah (eds.), *Models of working memory*. Cambridge: Cambridge University Press, 28–61, 1999.
- BADDELEY, A. D.; GATHERCOLE, S. E.; PAPAGNO, C. The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 158–173, 1998.
- BALDO, A. As categorias conhecimento e processos de perfetti na leitura em língua materna: um experimento. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, v. 8, n. 2, p. 289-309, maio/ago. 2008.
- BALOTA, D.; YAP, M. J.; CORTESE, M. J. Visual word recognition: the journey from features to meaning (a travel update). In: TRAXLER, M.; GERNSBACHER, M. A. (Ed.). *Handbook of Psycholinguistics*. 2. ed. Amsterdam: Academic Press, 2006. p. 285-375.

BAUER, P.; MANDLER, J. Taxonomies and triads: Conceptual organization in one- to two-year-olds. *Cognitive Psychology*, 21, 156-184, 1989.

BEAUDOIN, C.; BEAUCHAMP, M. Social cognition. *Handbook of clinical neurology*. 173. 255-264. 2020. 10.1016/B978-0-444-64150-2.00022-8.

BECK, I.; MCKEOWN, M.; KUCAN, L. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford, 2002.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2005.

BIEMILLER, A. Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, v. 24, 323-335, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02702710390227297>

BIRD, S. A.; WILLIAMS, J. N. The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 2002.

BORGES, C. B. *A influência do conhecimento do objetivo de leitura na compreensão leitora e na consciência textual de alunos de 6º ano do ensino fundamental*. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

BORSATTI, D. A. *Os processos cognitivos na leitura em língua inglesa para fins acadêmicos: o papel da tradução automática como suporte para a aquisição lexical e a compreensão leitora*. 283 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2022.

BOWEY, J. Prevendo diferenças individuais na aquisição da leitura. Em: M. J. Snowling e C. Hulme (Orgs.) *A Ciência da Leitura*, Porto Alegre, pp. 173-190, 2013.

BRITISH COUNCIL. *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*. British Council, São Paulo, 1ª ed. 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf Acesso em: 09 out. 2022.

BROWN, J; FRISHKOFF, G; ESKENAZI, M. Automatic question generation for vocabulary assessment. *Proceedings of the Annual Human Language Technology Meeting*. Vancouver, B.C, October 6-8, 2005.

BROWN, R.; WARING, R.; DONKAEWBUA, S. Incidental Vocabulary Acquisition from Reading, Reading-While-Listening, and Listening to Stories. *Reading in a Foreign Language*, v20 n2 p136-163 Oct 2008.

BUCHWEITZ, A. *Two languages, two input modalities, one brain: an fMRI study of Portuguese-English bilinguals and Portuguese listening and reading comprehension effects on brain activation*. 2006. (Tese de Doutorado) - Federal University of Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brazil, 2006.

BURGES, M. *Billy Elliot*. Edinburgh: Pearson Education, Edinburgh, 2008.

CALDWELL, J. S. *Comprehension assessment: A classroom guide*. New York: Guilford Press, 2008.

CANNING-WILSON, C.; WALLACE, J. Practical aspects of using video in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, 6, 36-31, 2002.

CHANG, A. C. S. The Effect of Reading While Listening to Audiobooks: Listening Fluency and Vocabulary Gain. *Asian Journal of English Language Teaching*, v. 21, p. 43-64, 2011.

CHANG, A. C-S. Gains to L2 listeners from reading while listening versus listening only in comprehending short stories. *System*, 37, 652–663, 2009.

CHANG, A. C. S.; MILLETT, S. The effect of extensive listening on developing L2 listening fluency: some hard evidence. *ELT Journal*. Volume 68/1. January 2014; doi:10.1093/elt/cct052 31

CHANG, A. C. S.; READ, J. The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2006.

CHASTAIN, K. *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1971.

CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

CLAHSEN, H.; FELSER, C. Grammatical processing in language learners. *Applied Psycholinguistics*, 27(1), 3–42, 2006. <https://doi.org/10.1017/S0142716406060024>

COLOMÉ, À. Lexical Activation in bilinguals' speech production: language-specific or language-independent? *Journal of Memory and Language*, v. 45, p. 721-736, 2001. <http://dx.doi.org/10.1006/jmla.2001.2793>

CONKLIN, K.; ALOTAIBI, S.; PELLICER-SANCHEZ, A.; VILKAITE-LOZDIENE, L. What eye-tracking tells us about reading-only and reading-while-listening in a first and second language. *Second Language Research*, XX (X). 1–20. 2020. DOI: 10.1177/0267658320921496 journals.sagepub.com/home/slr

COOK, A. E.; O'BRIEN, E. J. Knowledge activation, integration, and validation during narrative text comprehension. *Discourse Processes*, 51(1-2), 26-49, 2014.

COOPER, D. H., ROTH, F. P., SPEECE, D. L.; SCHATSCHNEIDER, C. The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23, 399–416., 2002.

COSTA, A; CARAMAZZA, A.; SEBASTIÁN-GALLÉS, N. The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical Access. *Journal of Experimental Psychology: Learning*,

Memory and Cognition, v. 26, n. 5, p. 1283-1296, 2000. <http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.26.5.1283>

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CRYSTAL, D. *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DAMEN, L. *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987.

DANAN, M. Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta*, 49 (1), 67–77, 2004. <https://doi.org/10.7202/009021ar>

DEHAENE, S. *How we learn – Why brains learn better than any machine... for now*. Viking, 2020.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução e supervisão: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S. *Reading in the Brain: The New Science of How We Read*. New York: Penguin Books, 2010.

DEVLIN, J. T.; JAMISON, H. L.; MATTHEWS, P. M. GONNERMAN, L. M. Morphology and the internal structure of words. 14984–14988, *PNAS*, October 12, 2004 vol. 101 nº. 41. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0403766101

DONATO, H.; DONATO, M. Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. *Acta Médica Portuguesa*. 32. 227, 2019. [10.20344/amp.11923](https://doi.org/10.20344/amp.11923).

DUCROT, O. *Polifonía y argumentación*. Universidade del Valle – Cali, 1988.

DURSO, F. T.; SHORE, W. J. Partial knowledge of word meanings. *Journal of Experimental Psychology: General*, v. 120, p. 190-202, 1991.

ECKERT, K.; FROSI, V. M. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. *Domínios de Linguagem*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 198-216, jul. 2015.

EHRI, L. C. Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook* (p. 135–154). Blackwell Publishing, 2005. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch8>

FINGER, I. Processamento de segunda língua. In: *Psicolinguística, psicolinguísticas - uma introdução*. Marcus Maia (org.)- São Paulo: Editora Contexto, 2015, 208 p.

FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. *Linguística*, p. 13-46, 2013.

FLOWERDEW, J.; MILLER, L. *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

FLYNN, J. M.; RAHBAR, M. H. Improving teacher prediction of children at risk for reading failure. *Psychology in the Schools*, v. 35, n. 2, p. 163-172, 1998. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199804\)35:2<163::AID-PITS8>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199804)35:2<163::AID-PITS8>3.0.CO;2-Q)

FRIEDLAND, A.; GILMAN, M.; JOHNSON, M.; AMBAYE, A.D. Does Reading-While-Listening Enhance Students' Reading Fluency? Preliminary Results from School Experiments in Rural Uganda. *Journal of Education and Practice*, 8, 82-95, 2017.

FRISHKOFF, G. PERFETTI, C.; COLLINS-THOMPSON, K. Lexical Quality in the Brain: ERP Evidence for Robust Word Learning From Context. *Developmental neuropsychology*, v. 35, p. 376-403, 2010. DOI:10.1080/87565641.2010.480915

GAMPER, J; KNAPP, J. A Review of Intelligent CALL Systems. *Computer Assisted Language Learning*. 15 (4): 329–342, 2002. doi:10.1076/call.15.4.329.8270. ISSN 0958-8221.

GARIMELLA, A.; MIHALCEA, R.; PENNEBAKER, J. Identifying Cross-Cultural Differences in Word Usage. *Proceedings of COLING 2016*, the 26th International Conference on Computational Linguistics: Technical Papers, pages 674–683, Osaka, Japan, December 11-17. 2016.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3rd Edition). New York: Routledge/Taylor Francis, 2008.

GATHERCOLE, S. E. Nonword repetition and word learning: the nature of the relationship. *Applied Psycholinguistics* 27, 513–543, 2006.

GATTOLIN, S. R. B. *O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem*. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Orientador: Prof^a. Dr^a. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

GERBIER, E.; BAILLY, G.; BOSSE, M. L. Audio–visual synchronization in reading while listening to texts: Effects on visual behavior and verbal learning. *Computer Speech & Language*, 47, 74–92, 2018. doi: 10.1016/j.csl. 2017.07.003

GERRIG, R.; ZIMBARDO, P. *Psychology and life*. Boston: Pearson Education Company, 2002.

GERNSBACHER, M. A. *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1990.

GERNSBACHER, M. A. Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23(3), 265-304, 1997.

GIASSON, Jocelyne. *A compreensão na leitura*. Tradução de Maria José Frias. 2. ed. Porto: ASA Editores, 2000. 320 p.

GOBEL, P.; KANO, M. Computer Assisted Language Learning: Implementing a year-long reading while listening program for Japanese University EFL students, *Computer Assisted Language Learning*, 2013. DOI: 10.1080/09588221.2013.864314

GOH, C. *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. Tradução: Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

GRANENA, G.; MUÑOZ, C.; TRAGANT, E. L1 reading factors in extensive L2 reading-while-listening instruction. *System*, 55(1), 86-99, 2015.

GRAY, C. *Stories of Courage*. Level 3. Essex: Pearson Education Limited, 2004.

GRIFFIN, K. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. 2 ed. Madrid: Arco Libros, 2011.

HALDERMAN, L. K.; ASHBY, J.; PERFETTI, C. A. Phonology: An early and integral role in identifying words. In: J. Adelman (Ed.), *Visual Word Recognition*, Volume 1: Models and Methods, Orthography and Phonology (pp. 207-228). New York, NY: Psychology Press, 2012.

HARRINGTON, M. W.; SAWYER, M. L2 working memory capacity and L2 reading skills. *Studies in Second Language Acquisition* 14.1, 25–38, 1992.

HAWKINS, R. O.; HALE, A.; SHEELEY, W.; LING, S. Repeated reading and vocabulary previewing interventions to improve fluency and comprehension for struggling high school readers. *Psychology In The Schools*, v. 48, n. 1, p. 59-77, 2011.

HELGESEN, M. *Listening in Practical Language Teaching*. Edited by David Nunan. Mcgraw-hill, 2003.

HOGAN, T.; ADLOF, S.; ALONZO, C. On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 2014; 16(3): 199–207 ISSN 1754-9507 print/ISSN 1754-9515 online © 2014 The Speech Pathology Association of Australia Limited Published by Informa UK, Ltd. DOI: 10.3109/17549507.2014.904441

HOLDEN, S. *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

HUGO, V. *The Hunchback of Notre-Dame*. Level 3. Translated by Walter J. Cobb. Retold by Nancy Taylor. Essex: Pearson Education Limited, 2004.

HULME, C.; SNOWLING, M.; WEST, G.; LERVÅG, A.; MELBY-LERVÅG, M. Children's Language Skills Can Be Improved: Lessons From Psychological Science for Educational Policy. *Current Directions in Psychological Science*. 29, 2020. 096372142092368. 10.1177/0963721420923684.

HULME, C., NASH, H. M., GOOCH, D., LERVAG, A.; SNOWLING, M. J. The foundations of literacy development in children at familial risk of dyslexia. *Psychological Science*, 26(12), 1877–1886, 2015.

JACÓBSEN, R. T. *A defesa das pessoas indigentes nos Estados Unidos da América: um novo momento para os direitos civis*. Conferência da Defensoria Pública de Cachoeira do Sul, RS, na ULBRA. 2022. (Tradução Simultânea/Consecutiva).

JACÓBSEN, R. T.. Can watching movies in English with subtitles in English improve listening comprehension in L2?. In: GABRIEL; GUIMARÃES; TOWNSEND. (Org.). *Alfabetização: Interculturalidade, cognição e diversidade linguística*. 1 ed. Santa Cruz do Sul: Pontes Editora, 2021, v. 1, 1-200.

JACÓBSEN, R. T. *Aquisição léxico-semântica em L2 por meio da leitura em inglês*. Dissertação de mestrado – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2017.

JACÓBSEN, R. T; TOWNSEND, S. A. M. ; PEREIRA, A. E. ; GABRIEL, R. . Audiobooks como potencializadores da aquisição lexical em crianças em fase de alfabetização. In: Rejane Frozza; Rafael Eisinger Guimarães; Rosângela Gabriel. (Org.). *Leitura, curiosidade e imaginação: refletindo sobre Inteligência Artificial*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2022, v., p. 87-98.

JALAL, S. R., ROKNI, A.; ATAEE, A. J. Movies in EFL classrooms: with or without subtitles. *The Dawn Journal*. Vol. 3, Nº. 1, January - June, 2014.

JOHNSON, K. *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell, 1996.

JUFFS, A; HARRINGTON, M. Aspects of working memory in L2 learning. *Language Teaching*, 44, pp 137166, 2011. doi:10.1017/S0261444810000509

JUST, M.A.; CARPENTER, P.A. A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122-149, 1992.

KALMBACH, James. Evaluating informal Methods for the Assessment of Retelling. *Journal of Reading*, v. 30, n. 2, p. 119-130, 1986.

KESSLER, B. Is English spelling chaotic? Misconceptions concerning its irregularity. *Reading Psychology*, 24, 267-289, 2003.

KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 461 p.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182, 1988. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KORMOS, J.; BABUDER, M. K.; PIZORN, K. The Role of Low-level First Language Skills in Second Language Reading, Reading-While-Listening and Listening Performance: A Study of Young Dyslexic and Non-dyslexic Language Learners. *Applied Linguistics*. 2018: 1–26. doi:10.1093/applin/amy028

KORMOS, J.; SÁFÁR, A. Phonological short-term memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 261–271, 2008. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003416>

KRASHEN, S.D. Applications of psycho-linguistic research to the classroom. In: LONG, M. H; RICHARDS, J. C. (eds). *Methodology in TESOL: A Book of Readings*. Boston: Heinle & Heinle, 1987.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London, UK: Pergamon, 1981.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEFFA, V.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Leffa, Vilson; Irala, Vanessa (Orgs.). *Uma Espiadinha na Sala de Aula*. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014b.

LEESER, M. J. Learner-based factors in L2 reading comprehension and processing grammatical form: Topic familiarity and working memory. *Language Learning* 57, 229–270, 2007.

LOGAN, J. A. R.; JUSTICE, L.; YUMUS, M.; CHAPARRO-MORENO, L. J. When children are not read to at home: the million-word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, v. 40, n. 5, p. 383-386, 2019

LONG, M. H. Does Second Language Instruction make a difference? A review of research, *TESOL Quarterly*, v. 17, n. 3, p. 359-382, 1983.

LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH ONLINE. Disponível em: <https://www.ldoceonline.com/> Acesso em: 21 de setembro de 2020.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira De Linguística Antropológica*, 13(01), 233–267, 2021. <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>

LUCARIELLO, J.; KYRATZIS, A.; NELSON, K. Taxonomic knowledge: What kind and when? *Child Development*, 63, 978–998, 1992.

LUK, G.; BIALYSTOK, E. Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25, 605–621, 2013. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.795574>.

LUPYAN, G.; WINTER, B. Language is more abstract than you think, or, why aren't languages more iconic? *PsyArXiv*. 2017. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/YZ3UN>

MAGLIANO, J. P.; MILLER, J.; ZWAAN, R. A. Indexing space and time in film understanding. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 533–545, 2001. doi:10.1002/acp.724

MAJID, A. Comparing lexicons cross-linguistically. In: J. R. Taylor (Ed.), *The Oxford handbook of the word* (pp. 364–379). New York, NY: Oxford University Press, 2015.

MARQUES, D. M. *O impacto da estimulação da consciência fonológica nas habilidades de leitura e escrita em indivíduos de desenvolvimento atípico* – Uma revisão crítica da literatura. São Leopoldo. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Dissertação de Mestrado. 2018.

MCKEOWN, M. G., BECK, I. L., OMANSON, R. C.; POPLE, M. T. Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, 1985.

MCNAMARA, D.; FLOYD, R.; BEST, R.; LOUWERSE, M. World knowledge driving young readers' comprehension difficulties. In: Proceedings of the 6th international conference on Learning sciences (ICLS '04). International Society of the Learning Sciences, 326–333. 2004.

McQUILLAN, J. L. The inefficiency of vocabulary instruction. The Inefficiency of Vocabulary Instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education*, v. 11, n. 4, p. 309-318, 2019. DOI: 10.26822/iejee.2019450789

MESTRES, E. T.; BARÓ, À. L.; PINYANA GARRIGA, À. P. Linguistic and non-linguistic outcomes of a reading-while-listening program for young learners of English. *Read Writ* 32, 819–838 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9886-x>

MILLINER, B. Comparing extensive reading to extensive reading-while-listening on smartphones: impacts on listening and reading performance for beginning students. *The Reading Matrix: An International Online Journal*. Volume 19, Number 1, April 2019

MITTERER, H; MCQUEEN, J. M. Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. *PLoS ONE* 4(11): e7785. doi:10.1371/journal.pone.0007785, 2009.

MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. São Paulo: Manole, 2013.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Psicolinguística e leitura. In: *Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução*. Marcus Maia (org). São Paulo: Contexto, 2015, 208 p.

MORAIS, M. E. G.; FRANÇA, M. G. S.; NASCIMENTO, E. P. Semânticas argumentativa e enunciativa: uma análise dos operadores argumentativos. *Revista do GELNE*, Natal/RN, Vol. 21 - Número 1: p. 63-76. 2019. ISSN: 2236-0883 Online. DOI 10.21680/1517-7874.2019v21n1ID16044

MORLEY, J. *Improving Aural Comprehension*. USA: Paperback, 1972.

MORROW, Lesley Mandel. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, v. 18, n. 2, p. 135-152, 1986. DOI:

<https://doi.org/10.1080/10862968609547561>. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/10862968609547561>. Acesso em 05 jan. 2019.

MYERS, J. L.; O'BRIEN, E. J. Accessing the discourse representation during reading. *Discourse Processes*, 26(2-3), 131-157, 1998.

NAKASHIMA, KOHJI, STEPHENS, M.; KAMATA, S. "The Interplay of Silent Reading, Reading-While-Listening and Listening-Only." *The Reading Matrix : an International Online Journal* 18 (2018): 104-123.

NATION, P. How vocabulary is learned. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 12(1), 1-14, 2017.

NATION, P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NEGRÃO, E. V.; SCHER, A. P. VIOTTI, E. C. Sintaxe: explorando a estrutura da sentença. In: FIORIN, J. L. (Org) *Introdução à Linguística I - Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2003.

NELP. National Early Literacy Panel. *Developing Early Literacy: report of the National Early Literacy Panel*. Jessup: National Institute for Literacy, 2008.

NELSON, K. Where do taxonomic categories come from? *Human Development*, 31, 3–10, 1998.

NELSON, K. Constraints on word learning? *Cognitive Development*, 3, 221–246, 1988.

NELSON, K.; NELSON, A. P. Category production in response to script and category cues by kindergarten and second-grade children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 431–446, 1990.

NUNAN, D. Approaches to Teaching Listening in the Language Classroom. *Proceedings of the 1997 Korea TESOL Conference*. Hong Kong: University of Hong Kong, 1998.

OLOFSSON, A., & NIEDERSOE, J. Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 464–472, 1999.

OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004

OXFORD LEARNER'S DICTIONARIES. Disponível em:
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> Acesso em: 20 de setembro de 2020.

PAPA, I. Culture and Language as Factors Related in the Process of Learning and Education. European. *Journal of Language and Literature Studies*. Vol.1, Nr. 1 16 ISSN 2411-4103. April 2015.

PEÑA, E. D., BEDORE, L. M.; ZLATIC-GIUNTA, R. Category-generation performance of bilingual children: The influence of condition, category, and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 2002, 938–947. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/076\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/076))

PERFETTI, C. A. *Reading Science: Progress, Problems, Prospects*. (Palestra). X Colóquio Letras PPGL Unisc. 13 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uufQv57Lv38&t=642s>

PERFETTI, C. A. Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, v. 11, n. 4, 2007, pp. 357-383.

PERFETTI, C. A. Comprehending written language: A blueprint of the reader. In: BROWN, C.; HAGOORT, P. (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167–208). New York, NY: Oxford University Press, 1999.

PERFETTI, C. A. Two basic questions about reading and learning to read. In: REITSMA, P.; VERHOEVEN, L. (Eds.), *Problems and interventions in literacy development* (pp. 15-47). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1998.

PERFETTI, C. A. *Reading ability*. New York. Oxford University Press, 1985.

PERFETTI, C. A.; HELDER, A. Progress in Reading Science: Word Identification, Comprehension, and Universal Perspectives. In: *The Science of Reading: A Handbook*. 2nd. Edition. Book Editor(s): Margaret J. Snowling, Charles Hulme, Kate Nation. First published: 13 May 2022. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch1>

PERFETTI, C. A.; HARRIS, L. N. Learning to read English. In: L. Verhoeven and C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read across languages and writing systems*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2017.

PERFETTI, C. A.; STAFURA, J. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37, 2014. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>

PERFETTI, C. A. ; HART, L. The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro., P. Reitsma (Orgs.), *Precursors of functional literacy: Studies in written language and literacy*, 2002, (pp. 189-213). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub Company.

PERFETTI, C. A.; HART, L. The Lexical Basis of Comprehension Skill. In: GORFIEN. D. S. (Org.). *On the consequences of meaning selection: perspectives on resolving lexical ambiguity*. American Psychological Association: 2001. pp. 67-86.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (eds.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Oxford, UK: Blackwell, 2005.

PERFETTI, C. A.; MARRON, M. A.; FOLTZ, P. W. Sources of comprehension failure: theoretical perspectives and case studies. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (eds.). *Reading comprehension difficulties*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum, 1996.

PETTER, M. M. T. Morfologia. In: FIORIN, J. L. (Org) *Introdução à Linguística I - Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching* (p. 204). New York: Cambridge University Press, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667305.021>

RICHARDS, J. Series editor's preface. In: FLOWERDEW, J.; MILLER, L. *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

RIVERS, W. M. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

ROST, M. *Teaching and researching listening* (2nd ed). Harlow, England: Longman, 2011.

ROST, M. L2 listening. In: E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

RUPLEY, W. H.; SLOUGH, S. Building prior knowledge and vocabulary in Science in the intermediate grades: creating hooks for learning. *Literacy Research & Instruction*, v. 49. n. 2, p. 99-112, 2010.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. 3. ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCARBOROUGH, H. S. Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728–1743, 1990.

SCHLATTER, M. *A construção de instrumentos de avaliação em PLA*. Idiomas sem Fronteira, Ministério da Educação, 2015.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: Referencial curricular: Lições do Rio Grande. V. 1. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna*. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. Políticas públicas de alfabetização. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 72, ed. 3, p. 271-290, sep-dec. 2019. DOI:10.5007/2175-8026.2019, v.72, n° 3, p. 271.

SCLIAR-CABRAL, L. Psicolinguística e alfabetização. In: *Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução*. Marcus Maia (org). São Paulo: Contexto, 2015, 208 p.

_____. Neurociência: Novo enfoque epistemológico. In: BUCHWEITZ, A.; MOTA, M. B. (org). *Linguagem e cognição: processamento, aquisição e cérebro*. Porto Alegre: EDIPUC, 2014.

SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos*. Florianópolis: Lili, 2013.

SERRANO, R.; PELLICER-SÁNCHEZ, A. Young L2 learners' online processing of information in a graded reader during reading-only and reading-while-listening conditions: A study of eye-movements. *Applied Linguistics Review* 2019; aop <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0102>

SHAKESPEARE, W. *Stories from Shakespeare*. Level 3. Retold by Anne Collins. Essex: Pearson Education Limited, 2000.

SHIPTON, P. *The Beatles*. Level 3. Essex: Pearson Education Limited, 2000.

SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. New York: Appletton-Century-Crofts, 1957.

SNOW, C. *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND, 2002.

SOUSA, L. B. *A relação entre compreensão leitora, conhecimento e integração léxico-semântica*. 308 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUSA, O. C.. Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler educação*, v. 16, p. 49-58, 1995.

SPECIALE, G., ELLIS, N. C.; BYWATER T. Phonological sequence learning and short-term store capacity determine second language vocabulary acquisition. *Applied Psycholinguistics* 25.2, 293–321, 2004.

SPRATT, M.; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. *The Teaching Knowledge Test Course*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

STAFURA, J. Z.; PERFETTI, C. A. Integrating word processing with text comprehension: Theoretical frameworks and empirical examples. In Cain, K., Compton, D., & Parrila, R. (Eds.) *Theories of Reading Development* (pp. 10-31). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing, 2017.

STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, v. XXI, n. 4, p. 360-406, 1986.

STEPHENS, M.; KAISER, M. R. A comparison of visual and audio scaffolds in L2 English reading. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8, 380-387, 2018. doi: 10.17509/ijal., v.8i2.13303

TAGUCHI, E.; GORSUCH, G. Transfer effects of repeated EFL reading on reading new passages: A preliminary investigation. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 43-65, 2002.

TANGKAKARN, B.; GAMPPER, C. The effects of reading-while-listening and listening-before-reading-while-listening on listening and vocabulary. *International Journal of Instruction*, 13(3), 789-804, 2020. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13353a>

TAYLOR, J. S. H.; RASTLE, K., & DAVIS, M. H. Can Cognitive Models Explain Brain Activation During Word and Pseudoword Reading? A Meta-Analysis of 36 Neuroimaging Studies. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. 2012. doi: 10.1037/a0030266

TENG, F. Incidental vocabulary acquisition from reading and listening: The effects of word exposure frequency. In: E, Dorman, & J, Bidal (eds.), *Departing from tradition: Innovations in English language teaching and learning*. 2016. (pp. 182-207). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

THESAURUS.COM: SYNONYMS AND ANTONYMS OF WORDS. Página inicial. Disponível em: <https://www.thesaurus.com/> Acesso em 17 de setembro de 2021.

THOMPSON, B.; ROBERTS, S.; LUPYAN G. Quantifying Semantic Alignment Across Languages. In: *Proceedings of the 40th Annual Conference of the Cognitive Science Society: CogSci 2018* (pp. 2554–2559). Cognitive Science Society. <https://cognitivesciencesociety.org/past-conferences/>

TRAGANT, E; VALLBONA, A. Reading while listening to learn: young EFL learners' perceptions. *ELT Journal* 72: 395–404, 2018.

TREIMAN, R.; MULLENNIX, J.; BIJELJAC-BABIC, R.; RICHMOND- WELTY, E.D. The special role of rimes in the description, use, and acquisition of English orthography. *Journal of Experimental Psychology: General*, 124 (2), 107–136, 1995.

TRIM, J. L. M. Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by adults. Council of Europe, 1978.

TYLER, M. D. Topic knowledge in nonnative and native comprehension. *Language Learning* 51.2, 257–280, 2001.

UR, P. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

VAN DEN BOSCH, L. J.; SEGERS, E.; VERHOEVEN, L. First and second language vocabulary affect early second language reading comprehension development. *Journal of Research in Reading*, ISSN 0141-0423 DOI:10.1111/1467-9817.12304 Volume 00, Issue 00, 2020, pp 1–19.

VAN DEN BOSCH, L. J.; SEGERS, E.; VERHOEVEN, L. The role of linguistic diversity in the prediction of early reading comprehension: A quantile regression approach. *Scientific Studies of Reading*, 23, 203–219, 2019. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1509864>.

VANDERPLANK, R. The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272–281, 1988.

- VANDERGRIFT, L. Learning to listen or listening to learn. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 3-25, 2004.
- VEHOEVEN, L., PERFETTI, C.; PUGH, K. Cross-linguistic perspectives on second language reading. *Journal of Neurolinguistics*. 50, 1-6, 2019.
- VELLUTINO, F. R., SCANLON, F. M., & TANZMAN, M. S. Components of reading ability: Issues and problems in operationalizing word identification, phonological, and orthographic coding. In: G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 279–324). Baltimore: Paul H. Brookes, 1994.
- VU, D. V.; PETERS, E. Learning Vocabulary from Reading-only, Reading-while-listening, and Reading with Textual Input Enhancement: Insights from Vietnamese EFL Learners. *RELC Journal*. 2020. <https://doi.org/10.1177/0033688220911485>
- WALTER, C. Transfer of reading comprehension skills to L2 is linked to mental representations of text and to L2 working memory. *Applied Linguistics* 25.3, 315–339, 2006.
- WARING, R. *Tasks for assessing receptive and productive second language vocabulary*. Ph.D. Thesis. University of Wales, Swansea, 1999. Disponível em: <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/phd/title.html>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- WELLS, H. G. *The Island of Dr Moreau*. Level 3. Essex: Pearson Education Limited, 2000.
- WESCHE, M.; PARIBAKHT, T. S. Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth vs. Breadth. *Canadian Modern Language Review*, v. 53, p. 13-39, 1996.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- WILKINS: *Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking*, 1978.
- WINKE, P.; GASS, S.; SYDORENKO, T. The Effects of Captioning Videos Used for Foreign Language Listening Activities. *Language Learning and Technology*. 14, 2010.
- WOODALL, B. Simultaneous listening and reading in ESL: Helping second language learners read (and enjoy reading) more efficiently. *TESOL Journal* 1: 186–205. 2, June 2010.
- WRIGHT, T.; CERVETTI, G. A systematic review of research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, v. 52, n, 2, p. 203-226, 2017.
- WU, Y. J.; THIERRY, G. Investigating bilingual processing: the neglected role of language processing contexts. *Front. Psychology* 1:178. 2010. doi: 10.3389/ fpsyg.2010.00178
- YOUN, H.; SUTTON, L.; SMITH, E.; MOORE, C.; WILKINS, J. F.; MADDIESON, I., CROFT, W.; BHATTACHARYA, T. On the universal structure of human lexical semantics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(7), 1766–1771, 2016.

ZIEGLER, J.C.; GOSWAMI, U. Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science* 9:5, pp 429–453, 2006.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A PRÁTICA READING-WHILE-LISTENING COMO FACILITADORA DA AQUISIÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA E DA PROFICIÊNCIA EM INGLÊS COMO L2

Prezado senhor/Prezada senhora

O/A senhor/a está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado A PRÁTICA READING-WHILE-LISTENING COMO FACILITADORA DA AQUISIÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA E DA PROFICIÊNCIA EM INGLÊS COMO L2. Esse projeto é desenvolvido por estudantes e professores do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, e é importante porque pretende investigar a aquisição de vocabulário em inglês por meio da leitura e audição simultânea de audiobooks. Para que isso se concretize, o senhor/a será contatado/a pelos pesquisadores e convidado a ler e escutar 6 audiobooks em inglês com o professor Rafael Tatsch Jacobsen. Essas sessões de leitura ocorrerão uma vez por semana, em um período de 3 meses aproximadamente. Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como é o caso, por exemplo, de cansaço, devido à extensão de alguns livros. Por outro lado, se o senhor/a aceitar participar dessa pesquisa, benefícios futuros para a área de Letras e Aquisição da Linguagem poderão acontecer, tais como: Melhoria nos métodos de ensino para fins de aquisição de uma segunda língua. Para participar dessa pesquisa o senhor/a não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Ademais, me comprometo a ler, ouvir ou escutar e ouvir ao mesmo tempo, quando solicitado, os *audiobooks* do experimento da tese de doutorado de Rafael Tatsch Jacóbsen. Comprometo-me a não pular páginas e a ler e/ou escutar os *audiobooks* buscando compreender o texto oral ou escrito. Estou ciente de que só poderei participar de cada etapa do experimento se tiver realizado completamente a leitura ou audição dos *audiobooks* em casa.

Tenho ciência de que deverei escolher um lugar silencioso onde poderei focar minha atenção na leitura e/ou audição das obras e de que deverei escolher o melhor horário para que tenha eficácia e tranquilidade na internalização dos *audiobooks*.

O pesquisador responsável por esta Tese de Doutorado em Letras é Rafael Tatsch Jacóbsen. Telefone para contato: 51 37238677 ou 51 996416763.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: (051) 3717- 7680.

Local: Cachoeira do Sul RS Data: 03 / 02 / 2022

Nome e assinatura do voluntário

Rafael Tatsch Jacóbsen
Pesquisador

APÊNDICE B

Questionário sobre perfil dos participantes e aquisição de vocabulário em Inglês

O objetivo deste questionário é o de nos ajudar a entender como as pessoas aprendem novas palavras em inglês. Estamos interessados na sua abordagem PESSOAL de aprendizagem de vocabulário. É importante que você responda cada questão o mais HONESTAMENTE possível. Isto não é um teste, sendo assim, não existem respostas certas ou erradas. Estas informações serão usadas somente para os objetivos da pesquisa.

Muito obrigado pela cooperação!

1. Nome:

2. Idade:

3. Ocupação/profissão:

4. Você estuda outra(s) língua(s)? Quais?

5. Com que idade você começou a aprender inglês?

Marque todas que se aplicam.

- | | |
|----|------------------|
| a) | De 0 a 5 anos; |
| b) | De 5 a 10 anos; |
| c) | De 10 a 15 anos; |
| d) | De 15 a 20 anos; |
| e) | Após os 20 anos; |

6. Que tipos de curso de inglês você já fez? (Escolha uma opção e mencione o tempo em "Outros").

Marque todas que se aplicam.

- | | |
|----|---------------------------------------|
| a) | Escola regular - educação básica. |
| b) | Escola de Idiomas. Por quantos anos? |
| c) | Aulas particulares. Por quanto tempo? |
| d) | Outro: |

Marque todas que se aplicam.

7. Que tipos de experiência com a língua inglesa você tem ou já teve?

- a) Você já viajou para o exterior?()
Sim. Quanto tempo? (Some todos os períodos, se for o caso.);
- b) Você já falou em inglês com algum
falante nativo em inglês;
- c) Você já usou a língua inglesa no
trabalho;
- d) Você pratica jogos em inglês;
- e) Você assiste a séries e a filmes em
inglês;
- f) Você participa de comunidades e/ou
grupos em redes sociais em inglês;
- g) Outro:

Marque todas que se aplicam.

8. Em média, quanto tempo semanalmente você utiliza a língua inglesa ?

- a) Nada;
- b) 1 a 5 horas semanais;
- c) 6 a 10 horas semanais;
- d) 11 a 20 horas semanais;
- e) 20 a 40 horas semanais;
- f) Mais de 40 horas semanais;
- g) Outro:

Marque todas que se aplicam.

9. Qual é sua fonte PRINCIPAL de novas palavras em inglês?

- a) Aulas de inglês e exercícios para
casa;
- b) Leitura de livros em inglês;
- c) Filmes e séries em inglês;
- d) Músicas em inglês;
- e) Outro:

Marque todas que se aplicam.

10. Quando você não sabe o significado de uma palavra, o que você faz?

- a) Busco o significado no dicionário
impresso;

- | | |
|----|---|
| b) | Continuo a leitura e procuro inferir o significado pelo contexto; |
| c) | Busco o significado em dicionários eletrônicos; |
| d) | Pergunto ao professor ou a alguém que saiba mais do que eu; |
| e) | Uso o Google Tradutor; |
| f) | Outro: |

11. Em uma pesquisa científica, os participantes devem ser anônimos e os nomes, confidenciais. Por isso, você poderá usar como pseudônimo o nome de um autor ou de um personagem da literatura mundial (se possível, em inglês) como William Shakespeare, Jane Austen, Charles Dickens, Virginia Woolf, Arthur Conan Doyle, James Joyce, Oscar Wilde, Ernest Hemingway, J. R. R. Tolkien, Hamlet, Sherlock Holmes, Harry Potter, Scarlett O'Hara, Gandalf etc. Qual sua escolha de pseudônimo?

APÊNDICE C

PRÉ-TESTES E PÓS-TESTES

(Os testes são os mesmos. Nos pós-testes, a diferença é que há 4 questões sobre as impressões do participante e a questão de escrita do conto).

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO E DOUTORADO
EXPERIMENTO DA TESE DE DOUTORADO DE

Rafael Tatsch Jacóbsen

Pós-teste do livro *Billy Elliot*, de Melvin Burgees:

Answer the following questions related to the book “Billy Elliot”. Mark in ink with an X **only one alternative**. You cannot check a dictionary:

1. Consider the excerpt: “Jackie sees Billy taking ballet lessons and gets furious. They both argue and Billy runs away to Mrs. Wilkinson’s house.” The word “**argue**” means:

a) agree	d) resign
b) please	e) forgive
c) disagree	f) I don't know/ None of the above.

2. Read the following sentence: “Billy tells his father that he is practising a spin because it is a boxing move.” The word “**spin**” means:

a) boxing equipment	d) an Olympic sport
b) an act of turning around quickly	e) a game played online
c) a loud sound made by someone	f) I don't know/ None of the above.

3. “My grandmother is nearly eighty and she can’t walk far”. In this sentence, “**nearly**” means:

a) far from	d) possibly
b) almost	e) right after
c) difficult	f) I don't know/ None of the above.

4. “Mum died two years ago. I don’t think anyone remembers her except me. I miss her every day. I miss her when I’m walking through the house. I miss her when I’m playing the piano”. In this excerpt, the word “**miss**” means:

a) feel sorry about someone	d) to feel sad because someone you love is not with you
b) feel angry with a friend or relative	e) forgive someone who offended you
c) forget about a situation	f) I don't know/ None of the above.

5. Analyze the following excerpt from the book: “Everything has changed. Everybody needed coal. Coal ran the factories, lit the streets and the houses, and drove ships across the water. Now people don’t need coal because they’ve got oil and gas. And coal from Argentina is cheaper than English coal.” **Coal** means...

a) A substance used to build houses	d) A financial support to buy fuel;
b) A hard black mineral which is dug out of the ground and burnt to produce heat;	e) A liquid substance used to clean surfaces;
c) A kind of plastic used in construction;	f) I don't know/ None of the above.

6. Consider the excerpt: “My dad and Tony don’t have time to remember Mum. They’re too busy on the **picket** line or down the mine. Fighting – always fighting. Fighting the government, fighting with the bosses. Fighting at home. Fighting me.” The word “**picket**” mean...

a) When people stand or march in front of a shop, factory, government building etc. to protest about something or to stop people from going in during a strike;	d) A person who has an important position at a company;
b) Someone who can’t work because he/she has a physical disability;	e) Someone who was fired and is trying to recuperate his position;
c) Someone who is trying to get a job at a company;	f) I don't know/ None of the above.

7. “One minute everybody thought I was strange. Then they wanted to give me money. Dad was looking for things to sell. Even Tony was selling **raffle** tickets. We needed money for tickets to London, for food and a hotel”. The best meaning of “**raffle**” is...

a) A long gun which you hold up to your shoulder to shoot;	d) A lottery ticket;
--	----------------------

b) A competition or game in which people buy numbered tickets and can win prizes;	e) A ticket for an amusement park
c) A quick move to look at pieces of paper or the pages of a book, magazine etc.;	f) I don't know/ None of the above.

8. "I'm not your friend. Not now. You and the other **scabs** - you'll make us lose! Tony shouted. He was getting more and more angry." A **scab** is...

a) People who steal money from a company;	d) A person who is trying to get a job;
b) Someone who continues to work during a strike;	e) Someone who has a high position at a company;
c) An employee who doesn't like to work;	f) I don't know/ None of the above.

Consider the excerpts below and answer questions 9 and 10:

"When we got home, I felt angry and sad. I tried to go back into the mine during the **strike**. I took Gary's money and I sold my wife's wedding ring. And then we went to London with its big houses and **posh** people."

9. The word "**strike**" means:

a) Jobs offered to poor people;	d) A celebration holiday when workers do not need to work;
b) Money lent from a bank;	e) Vacation time for workers to rest;
c) A refusal to work, usually because workers want better pay;	f) I don't know/ None of the above.

10. "When Billy realised that all boys and girls were very **posh** and different from him he started crying / did not want to dance at the audition." The word "**posh**" is a synonym of:

a) Poor and sad;	d) Terrible and bad;
b) Intelligent and wise;	e) Ugly and old-fashioned;
c) Expensive and elegant;	f) I don't know/ None of the above.

11. Escreva um resumo, em português, de até uma página sobre o livro lido.

Your impressions:

12. How did you feel about this test?

13. Did you know all the answers or you had to “guess” some of them?

14. What were you thinking while you were answering this test? What were your impressions about this test?

15. How was the experience of reading, reading-while-listening or listening to this book? How did you feel? Tell us your impressions, please!

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO E DOUTORADO
EXPERIMENTO DA TESE DE DOUTORADO DE

Rafael Tatsch Jacóbsen

Pós-teste do livro *The Beatles*, de Paul Shipton:

Answer the following questions related to the book “The Beatles”. Mark in ink with an X only one alternative. You cannot check a dictionary:

1. Consider the excerpt: “Back in Britain, the government gave all the Beatles the MBE. This **award** was often given to successful businesspeople or to people who fought bravely for their country.” The word “**award**” means:

a) something that you allow someone to have in order to end an argument or a disagreement;	d) something such as a prize or money given to someone to reward them for something they have done;
b) the fact of no longer having something, or of having less of it than you used to have, or the process by which this happens;	e) something that is taken away from you or something that you have to pay, because you have broken a rule or made a mistake;
c) a mental state of extreme shock caused by a very frightening or unpleasant experience;	f) I don't know./ None of the above.

2. Consider the excerpt: “Yes, the band could make a record with him... but not with Pete Best on the **drums**.” The word “**drums**” means:

a) a production;	d) a kind of guitar;
b) a staff;	e) a synthesizer;
c) a round musical instrument which you hit with a stick or your hand;	f) I don't know/ None of the above.

3. Analyze the excerpt: “In the middle of this difficult time, Paul had an idea. He wanted to make a television film. He was trying to help the band, but in John and George’s opinion, Paul was trying to **lead** them.” The word “**lead**”, in this example, means:

a) to make someone do something they do not want to do;	d) to make someone happy or satisfied;
---	--

b) to take someone somewhere by going in front of them while they follow, or by pulling them gently;	e) to leave somebody without help or support;
c) to persuade somebody not to do something;	f) I don't know/ None of the above.

4. Read the following sentence: “Many English stars looked for success across the Atlantic before the Beatles, but **failed**.” The word “**failed**” means:

a) to not succeed in achieving something;	d) to make someone believe something that is not true;
b) to do what you tried or wanted to do;	e) to make the necessary arrangements so that an activity can happen effectively;
c) to become very successful or very strong and healthy;	f) I don't know/ None of the above.

5. “One of the most interesting songs on the album was John’s “Norwegian Wood”. Many people wanted to know what the song **meant**”. In this sentence, “**meant**” is:

a) to imagine a particular situation or to think about something in a particular way;	d) to feel sorry about something you have done and wish you had not done it;
b) to say that something is not true, or that you do not believe something;	e) to replace or balance the effect of something bad;
c) to have or represent a particular meaning;	f) I don't know/ None of the above.

6. “But each of them **pushed** himself harder because of the other one. This was true during all the Beatles years.’ In this excerpt, the word “**pushed**” means:

a) to stop something from happening, or stop someone from doing something;	d. to feel sad because someone you love is not with you;
b) to trust or depend on someone or something to do what you need or expect them to do;	e) to encourage or force someone to do something or to work hard;
c) to give someone something or allow them to have something that they have asked for;	f) I don't know/ None of the above.

7. “They often played at a club called The Cavern. Hundreds of fans **crowded** into the small, dark club when the Beatles played there.” The word “**crowded**” means:

a) to gather together in large numbers, filling a particular place;	d) to work with someone else to achieve something that you both want;
b) to remove everything that is inside something;	e) to enter a country, town, or area using military force, in order to take control of it;
c) to feel or say that you oppose or disapprove of something;	f) I don't know/ None of the above.

8. Consider the excerpt: “In March 1963, “Please Please Me” **reached** number one. George Martin was right. After that, number one followed number one.” The word “**reached**” means...

a) to go or come back to a place where you were before;	d) to get to a certain point in their development or in a process or competition;
b) to say that something will happen, before it happens;	e) to happen or exist before something or someone, or to come before something else in a series;
c) to make it difficult for something to develop or succeed;	f) I don't know/ None of the above.

9. “ There were newspaper stories like “Lennon Says that the Beatles are Bigger than Jesus”. This wasn’t what John meant. But some shops **refused** to sell their records. Some radio stations **refused** to play them”. The best meaning for “**refused**” is...

a) to tell someone your ideas about what they should do, where they should go, etc.;	d) to deliberately pay no attention to something that you have been told or that you know about;
b) to say firmly that you will not do something that someone has asked you to do;	e) to admit or accept that something is true or that a situation exists;
c) to take something that someone offers you, or to agree to do something that someone asks you to do;	f) I don't know/ None of the above.

10. Analyze the following excerpt from the book: “President Kennedy was killed only a year before, and George didn’t want anyone to **shoot** one of the Beatles.” The word “**shoot**” means...

a) to say or think that someone or something is responsible for something bad	d) to push a knife into someone or something
b) to lightly touch someone or something several times with your hand flat, especially to give comfort	e) to deliberately kill or injure someone using a gun
c) to touch someone gently in a way that shows you love them	f) I don't know/ None of the above.

11. Escreva um resumo, em português, de até uma página sobre o livro lido.

Your impressions:

12. How did you feel about this test?

13. Did you know all the answers or you had to “guess” some of them?

14. What were you thinking while you were answering this test? What were your impressions about this test?

15. How was the experience of reading, reading-while-listening or listening to this book? How did you feel? Tell us your impressions, please!

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO E DOUTORADO
EXPERIMENTO DA TESE DE DOUTORADO DE

Rafael Tatsch Jacóbsen

Pós-teste do livro *The Island of Dr Moreau*:

Answer the following questions related to the book “The Island of Dr Moreau”. Mark in ink with an X only one alternative. You cannot check a dictionary:

1. Consider the excerpt: “On the first day, the sea was very **rough** and we were almost thrown out of the boat. But then the sea became calmer and that danger passed. We spoke little. Most of the time, we did not move.” The word “**rough**” means:

a) a surface which has no lumps, or holes, especially in a way that is pleasant and attractive to touch;	d) firm, stiff, and difficult to press down, break, or cut;
b) not hard, firm, or stiff, but easy to press;	e) very light and soft to touch;
c) having an uneven surface with strong wind or storms;	f) I don't know./ None of the above.

2. Consider the excerpt: “The man started speaking. Suddenly, from above us, came the sound of metal against metal and then the low, angry **growl** of an animal. The man showed no surprise, but repeated his questions: ‘How do you feel now?’” The word “**growl**” means:

a) to speak with difficulty because you cannot stop yourself from repeating the first consonant of some words;	d) when an animal makes a long deep angry sound;
b) to speak with a lot of pauses and repeated sounds, either because you have a speech problem, or because you are nervous, excited etc;	e) a quality in the way someone speaks, produced when the air used to speak passes through their nose as well as their mouth;
c) a fault in the way someone speaks which makes them pronounce ‘s’ sounds as ‘th’;	f) I don't know/ None of the above.

3. Analyze the excerpt: “But tell me, what happened to you? Why were you alone in that boat?... **Damn** that noise! He stood up suddenly and left the room. He shouted at someone for a minute, then returned.” The word “**damn**”, in this example, means:

a) to ask God to protect someone or something;	d) used to express surprise, excitement, etc., especially in text messages, on social media, etc.;
b) to feel sorry for someone because they are in a very bad situation;	e) a swear word that people use to show that they are annoyed, disappointed etc.;
c) used to say what you like or what you think would be good or useful;	f) I don't know/ None of the above.

4. Read the following sentence: “At the top I discovered where all the animal noises were coming from. There were lots of dogs tied up in one corner. In another corner was a puma in a **cage** that was too small for it. Rabbits, also in **cages**, filled the rest of the space. There were bits of animal food everywhere, and the smell was terrible.” The word “**cage**” means:

a) a place made or chosen by a bird to lay its eggs in and to live in;	d) a large box made of wood or plastic that is used for carrying fruit, bottles etc;
b) a structure made of metal bars or wire in which animals or birds are kept;	e) a place, usually in a city, where animals of many kinds are kept so that people can go to look at them;
c) a large glass container in which fish and other water creatures and plants are kept;	f) I don't know/ None of the above.

5. “‘Stop that!’ Shouted Montgomery, hurrying **towards** them. M’ling finally pushed the dogs away and stood up. He held on to the side of the ship, clearly afraid of the red-haired man’s next move.”. In this sentence, “**towards**” means:

a) used to say that someone or something moves, looks, faces etc. in the direction of someone or something;	d) to the inside or inner part of a container, place, area etc;
b) used to say that someone opposes or disagrees with something;	e) below or at a lower level than something, or covered by something;
c) in the direction that is behind you;	f) I don't know/ None of the above.

6. “After **supper**, Montgomery and I stood outside, talking under the stars. I was interested to know more about his animals and his island home. But he seemed uncomfortable with my questions, so I soon changed the subject.” In this excerpt, the word “**supper**” means:

a) the meal you have in the morning;	d) the clear liquid without colour, smell, or taste that falls as rain and that is used for drinking, washing etc;
--------------------------------------	--

b) a substance used for treating illness, especially a liquid you drink;	e) the last meal of the day, either a main meal, usually smaller and less formal than dinner, or a snack eaten before you go to bed;
c) a meal eaten in the middle of the day;	f) I don't know/ None of the above.

7. "I came to a **stream**. It was a pleasant place, protected from the hot afternoon sun by the tall trees above. I sat down to rest. Suddenly, I saw something moving in the shadows on the other side of the **stream**. It came closer. What was it?". The word "**stream**" means:

a) the large area of salty water that covers much of the Earth's surface;	d) a natural flow of water that moves across the land and is narrower than a river;
b) a place where water from a river or stream falls down over a cliff or rock;	e) a small area of fresh water that is smaller than a lake, that is either natural or artificially made;
c) a line of raised water that moves across the surface of the sea;	f) I don't know/ None of the above.

8. Consider the excerpt: "Moreau took a little **pipe** from his pocket and put it to his mouth. It made a surprisingly loud noise. Soon the animal-people started to arrive: two of the pig-men first, then a big horse-person and a terrible bear-woman. When they saw Moreau, they dropped to the ground." The word "**pipe**" means...

a) a long rubber or plastic tube that can be moved and bent to put water onto fires, gardens etc;	d) a thin tube of paper or plastic for sucking up liquid from a bottle or a cup;
b) a tube through which a liquid or gas flows;	e) a thin tube of paper filled with finely cut tobacco that people smoke;
c) a thick tube-shaped thing that people smoke, and which is made from tobacco leaves that have been rolled up;	f) I don't know./ None of the above.

9. "Suddenly the leopard-man jumped at Moreau. Moreau fell back. The leopard-man ran away and the crowd followed. I followed with them, behind M'ling and Moreau. I found myself next to the bear-woman. 'No one escapes,' she laughed excitedly as we **hurried through** the trees.". The best meaning for "**hurried through**" is...

a) to become slower or to make something slower;	d) to destroy or damage something with fire;
b) to cut through the main part of a tree so that it falls on the ground;	e) to cut down and destroy all the trees in a place;
c) to do something or go somewhere more quickly than usual, especially because there is not much time;	f) I don't know/ None of the above.

10. Analyze the following excerpt from the book: “Then I heard a **crash** inside the laboratory. Suddenly something was running towards me - not a man, not an animal, but a monster. It had no skin, no face, but terrible yellow eyes, and drops of blood were coming from all over its body. It jumped at me.” The word “**crash**” in this context means...

a) a sudden loud noise made by something falling, breaking etc;	d) the act or sound of sneezing;
b) complete absence of sound or noise;	e) a quick strong hit made with your fist (=closed hand);
c) a loud call expressing anger, pain, excitement etc;	f) I don't know/ None of the above.

11. Escreva um resumo, em português, de até uma página sobre o livro lido.

Your impressions:

12. How did you feel about this test?

13. Did you know all the answers or you had to “guess” some of them?

14. What were you thinking while you were answering this test? What were your impressions about this test?

15. How was the experience of reading, reading-while-listening or listening to this book? How did you feel? Tell us your impressions, please!

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO E DOUTORADO
EXPERIMENTO DA TESE DE DOUTORADO DE

Rafael Tatsch Jacóbsen

Pós-teste do livro *Stories of Courage*:

Answer the following questions related to the book “Stories from Shakespeare”. Mark in ink with an X only one alternative. You cannot check a dictionary:

1. Consider the excerpt: “But as Odette listened to her own voice, she knew. She knew that her country needed her more. The room was quiet. The calm man sat silently behind his desk, waiting. Odette thought of her family and her home. Her heart **ached** as she spoke..” The word “**ache**” means:

a) to reduce someone’s pain or unpleasant feelings;	d) to feel or show that you are very happy;
b) to feel a continuous, but not very sharp pain in one’s body;	e) to become very successful or very strong and healthy;
c) to feel extremely sad, especially because someone you love has died;	f) I don't know/ None of the above.

2. Consider the excerpt: “Matthew’s clothes felt cold against his skin in the water. He **floated** silently, listening carefully for soldiers’ voices. ‘They will kill me if they find me,’ he thought. He stayed carefully by the long grass at the side of the river.” The word “**floated**” means:

a) to go down below the surface of water, mud etc;	d) to move earth, snow etc, or to make a hole in the ground, using a spade or your hands;
b) to increase quickly to a high level;	e) to stay or move on the surface of a liquid without sinking;
c) to jump into deep water with your head and arms going in first;	f) I don't know/ None of the above.

3. Analyze the excerpt: “Fritz Süren, the boss of Ravensbrück, was a cold, selfish man. He knew about Odette. He knew that she was special. But he did not **trust** her. He kept Odette alone and in complete darkness for months.” The word “**trust**”, in this example, means:

a) to dislike something very much;	d) to have an extremely strong desire for something;
b) a strong desire for something or interest in something, especially one that affects a lot of people at the same time;	e) a feeling of being not sure whether something is true or right;
c) a strong belief in the honesty, goodness etc. of someone or something;	f) I don't know/ None of the above.

4. Read the following sentence: “But people are often too selfish to think about the future. While Chico grew up, large areas of the rainforest were destroyed by **greedy** businesses.” The word “**greedy**” means:

a) always wanting more food, money, power, possessions etc. than you need;	d) something that is done in a very skilful way that makes it seem easy;
b) someone who is willing to give money, spend time etc, in order to help people or give them pleasure;	e) willing to understand and respect other people’s ideas, opinions, and feelings;
c) a person or institution that gives money and help to people who are poor or in trouble;	f) I don't know/ None of the above.

5. “He learned how to use forest plants as medicines and for food. Like forest people for thousands of years before him, he understood that man must use the rain forest carefully and **thoughtfully**”. In this sentence, “**thoughtfully**” means:

a) nasty, unpleasant, or cruel;	d) in a way that shows that you think about and care for other people;
b) not caring about the feelings, needs, or comfort of other people;	e) not kind or helpful to someone who is having problems;
c) too difficult, bad, annoying etc for you to accept or deal with;	f) I don't know/ None of the above.

6. “It was an eighteen-meter drop to the valley floor, but it was the fastest way back. He had to try. Aron started to lower himself down the **steep** mountainside. It was hard, slow work with only one arm but finally his feet touched the valley floor.” In this excerpt, the word “**steep**” means:

a) measuring only a short distance from the top to the bottom;	d) the flat surface on the lowest side of an object;
--	--

b) not far from someone or something;	e) the sharply pointed top of a mountain;
c) a road, hill etc. that slopes at a high angle;	f) I don't know/ None of the above.

7. “Erin was not like the other office workers. She did not always speak politely, she did not wear dark suits, and she gave her opinions **fearlessly**”. The word “**fearlessly**” means:

a) someone who is not at all brave;	d) in a way that shows great interest and excitement about something that is going to happen or about something that you want to do;
b) not having the ability or skill to do a job properly;	e) in a way that shows somebody is not afraid, and that people admire;
c) anxious and unable to think clearly;	f) I don't know/ None of the above.

8. Consider the excerpt: “Finally, it was time to fight PG&E. Erin and Ed sent 634 notices for **lawsuits** from their small office to large, expensive offices of PG&E. It was brave, but was it crazy? PG&E was a dangerous enemy.” The word “**lawsuits**” means...

a) a punishment that a judge gives to someone who is guilty of a crime;	d) money paid to someone because they have suffered injury or loss, or because something they own has been damaged;
b) a problem or complaint that a person or organization brings to a court of law to be settled;	e) a written order to come to a court of law and be a witness;
c) time that you are allowed to spend away from your work, especially in the armed forces;	f) I don't know/ None of the above.

9. “ At home, in hospital, his baby boy was fighting for his life. His son was born seriously **disabled**. He was close to death. Oe loved his baby, but part of him almost wanted his son to die. Life with a **disabled** child is difficult”. The best meaning for “**disabled**” is...

a) physically strong and not likely to become ill or weak;	d) not able to use a part of your body properly or not able to learn normally, because of a permanent problem;
b) unable to see objects clearly unless they are very close;	e) having a lot of physical power so that you can lift heavy things, do hard physical work etc;

c) bad-tempered and easily annoyed;	f) I don't know/ None of the above.

10. Analyze the following excerpt from the book: “Today Matthew (not his real name) lives happily in Sofia, Bulgaria. His new European friends know him as a big, tall man. But his true **strength** is much greater than the eye can see.” The word “**strength**” in this context means

a) the physical power and energy that makes someone strong;	d) a fault in someone’s character or in a system, organization, design etc.;
b) not working or producing anything;	e) something that causes problems, or that makes someone or something less likely to be successful or effective;
c) the state of not having any energy or enthusiasm for doing things;	f) I don't know/ None of the above.

11. Escreva um resumo, em português, de até uma página sobre o livro lido.

Your impressions:

12. How did you feel about this test?

13. Did you know all the answers or you had to “guess” some of them?

14. What were you thinking while you were answering this test? What were your impressions about this test?

15. How was the experience of reading, reading-while-listening or listening to this book? How did you feel? Tell us your impressions, please!

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO E DOUTORADO
EXPERIMENTO DA TESE DE DOUTORADO DE

Rafael Tatsch Jacóbsen

Pós-teste do livro *The Hunchback of Notre-Dame*, de Victor Hugo:

Answer the following questions related to the book “*The Hunchback of Notre-Dame*”. Mark in ink with an X **only one alternative**. You cannot check a dictionary:

1. Consider the excerpt: “His body, like his big face and head, is terrible to look at. He has very large hands and feet, and strangely shaped legs that come together at the knees. The big **hump** on his back has given him the name the “Hunchback of Notre-Dame.” The word “**hump**” means:

a) an empty space in something solid;	d) a part of a surface that is lower than the other parts;
b) a small raised red spot on your skin, especially on your face;	e) a permanent mark that is left on your skin after you have had a cut or wound;
c) a large round shape that rises above the surface of something;	f) I don't know./ None of the above.

2. Consider the excerpt: “A crowd of people is watching a beautiful young **gypsy** girl. She sings and dances like someone from a different world.” The word “**gypsy**” means:

a) someone who is a member of a political party that supports communism, or who believes in communism;	d) a young person with a professional job who seems to be interested only in earning a lot of money and buying expensive things;
b) someone who lives alone and has a simple way of life, usually for religious reasons;	e) a member of a group of people originally from India, who traditionally live and travel around in caravans, and who now live all over the world;
c) someone who is considered fashionable;	f) I don't know/ None of the above.

3. Analyze the excerpt: “Djali hits the ground seven times, and then the clock on the church rings seven o'clock. “This is **evil**”, shouts a voice in the crowd. It is the man in the long black coat. But the crowd wants more.” The word “**evil**”, in this example, means:

a) good sense and judgment, based especially on your experience of life;	d) the belief that dead people are able to send messages to living people
b) connected with the devil and with what is bad in the world	e) polite, honest, and moral behavior and attitudes that show respect for other people
c) the crime of deceiving people in order to gain something such as money or goods;	f) I don't know/ None of the above.

4. Read the following sentence: “The goat walks on two legs, exactly like Monsieur Charmolue. Everyone laughs and shouts for more. But the same serious man cries again, “The girl is evil, and that goat is a **devil**.” The word “**devil**” means:

a) an evil spirit;	d) the belief that after somebody’s death their soul lives again in a new body;
b) a spirit who is God’s servant in heaven, and who is often shown as a person dressed in white with wings;	e) the being or spirit that is worshipped and is believed to have created the universe;
c) the spirit of a dead person that some people think they can feel or see in a place;	f) I don't know./ None of the above.

5. “ This has been a day of surprises: a beautiful gipsy girl, an ugly hunchback, a terrible priest, and a crazy witch”, thinks Pierre Gringoire. “But where am I going to find **supper** and a bed?”. In this sentence, “**supper**” means:

a) the meal that you have in the early evening;	d) a meal eaten in the middle of the day;
b) to eat little or no food for a period of time, especially for religious reasons;	e) lack of food, especially for a long period of time, that can cause illness or death;
c) suffering or death caused by lack of food;	f) I don't know/ None of the above.

6. “Few people ever saw Quasimodo. When they did, they felt afraid. They believed that he was a devil. They also believed that his helper was Father Claude, the **sorcerer**.” In this excerpt, the word “**sorcerer**” means:

a) a small imaginary creature with magic powers, which looks like a very small person;	d) a man in stories who uses magic and receives help from evil forces;
--	--

b) an imaginary creature in the form of a little old man, in old Irish stories;	e) a creature in ancient Greek stories with the head, chest, and arms of a man and the body and legs of a horse;
c) an imaginary animal like a white horse with a long straight horn growing on its head;	f) I don't know/ None of the above.

7. “‘Hunchback’, Judge Barbedienne begins, ‘I’m very unhappy with your answers. You haven’t been serious in my courtroom. I’ll punish you with one hour of **flogging**’”. The word “**flogging**” means:

a) the act of killing someone by putting a rope around their neck and dropping them, used as a punishment;	d) to die from being under water for too long, or to kill someone in this way;
b) an act of deliberately hurting someone in order to force them to tell you something, to punish them, or to be cruel;	e) a punishment in which someone is severely beaten with a whip or stick;
c) to touch someone gently in a way that shows you love them;	f) I don't know/ None of the above.

8. Consider the excerpt: “‘Sister, come and see the **goat**’s trick. The little girl has been in a corner of the yard, playing with Djali. Around its neck, the **goat** always carries a little bag of letters on pieces of wood.” The word “**goat**” mean.

a) an adult male animal of the cattle family;	d) a man in stories who can use magic;
b) an Australian animal that moves by jumping and carries its babies in a pouch;	e) someone who wears funny clothes, a red nose, bright make-up on their face etc, and does silly things to make people laugh, especially at a circus;
c) an animal that has horns on top of its head and long hair under its chin, and can climb steep hills and rocks;	f) I don't know/ None of the above.

9. “Gypsy girl, we find that you’re a **murderer** and a witch. In two weeks’ time you’ll go to the Cathedral of Notre-Dame and prepare yourself for death.”. The best meaning for “**murderer**” is...

a) someone who saves you from a difficult or dangerous situation;	d) a person who has killed somebody deliberately and illegally;
---	---

b) a soldier or fighter who is brave and experienced – used about people in the past;	e) to take someone somewhere illegally by force, often in order to get money for returning them;
c) someone who is believed to be able to cure people using natural powers, rather than by using medicine;	f) I don't know/ None of the above.

10. Analyze the following excerpt from the book: “The crowd is silent. Then everyone shouts, ‘Sanctuary! Sanctuary!’ They wanted a **hanging**, but now they are happy for Esmeralda. Nobody can touch her inside the walls of Notre-Dame.” The word “**hanging**” means...

a) to let someone go free, after having kept them somewhere;	d) the crime of deliberately making something burn, especially a building;
b) a situation in which someone is injured or killed by a gun;	e) the act of killing someone by putting a rope around their neck and dropping them, used as a punishment;
c) to cut off someone’s head using a guillotine;	f) I don't know/ None of the above.

11. Escreva um resumo, em português, de até uma página sobre o livro lido.

Your impressions:

12. How did you feel about this test?

13. Did you know all the answers or you had to “guess” some of them?

14. What were you thinking while you were answering this test? What were your impressions about this test?

15. How was the experience of reading, reading-while-listening or listening to this book? How did you feel? Tell us your impressions, please!

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO E DOUTORADO
EXPERIMENTO DA TESE DE DOUTORADO DE

Rafael Tatsch Jacóbsen

Pós-teste do livro *Stories from Shakespeare*:

Answer the following questions related to the book “*Stories from Shakespeare*”. Mark in ink with an X **only one alternative. You cannot check a dictionary:**

1. Consider the excerpt: “Shylock had a lot of money, but he loved it too much. He lent money to **merchants**. But they had to pay him back a lot more than they borrowed.” The word “**merchant**” means:

a) someone who sells illegal drugs;	d) someone who buys goods or services from a shop, company etc;
b) someone who mixed and sold medicines in the past;	e) a person who buys and sells goods in large quantities, especially one who imports and exports goods;
c) someone whose job is cutting stone into pieces to be used in buildings;	f) I don't know/ None of the above.

2. Consider the excerpt: “If you don’t pay me back 3,000 gold pieces at the end of three months, you must give me a pound of your flesh. I’ll cut the flesh from a part of your body, as I like. Do you agree?” The word “**flesh**” means:

a) the soft part of the body of a person or animal that is between the skin and the bones;	d) parts inside your body which look like threads and carry messages between the brain and other parts of the body;
b) one of the hard parts that together form the frame of a human, animal, or fish body;	e) the red liquid that your heart pumps around your body;
c) the soft fatty substance in the hollow centre of bones;	f) I don't know/ None of the above.

3. Analyze the excerpt: “The gold and silver boxes seem to promise fine things. But beauty on the outside box does not always mean beauty on the inside. The **lead** box doesn’t promise anything. It tells me to give, and to be ready to lose everything. Well, I’m ready to give everything to Portia. So I choose the **lead** box.” The word “**lead**”, in this example, means:

a) a hard black mineral which is dug out of the ground and burnt to produce heat;	d) a chemical substance that exists in a pure form as diamonds, graphite etc, or in an impure form as coal, petrol etc. It is a chemical element: symbol C
b) a clear, very hard valuable stone, used in jewellery and in industry;	e) a soft heavy grey metal that melts easily and is poisonous, used on roofs, or in the past for water pipes. It is a chemical element;
c) a beautiful stone that has been cut into a special shape;	f) I don't know/ None of the above.

4. Read the following sentence: “Portia looked at the two men. Then she said, ‘Shylock has the law of Venice behind him. So, he must show **mercy** to Antonio’. ‘Why must I show **mercy**?’ asked Shylock.” The word “**mercy**” means:

a) something that is done in order to punish someone, or the act of punishing them;	d) a strong feeling of uncontrollable anger;
b) a strong feeling of shame and sadness because you know that you have done something wrong;	e) when someone chooses to forgive or to be kind to someone who they have the power to hurt or punish;
c) the feeling you have when you feel guilty and embarrassed because you, or someone who is close to you, have done something wrong;	f) I don't know/ None of the above.

5. “Titania was walking through the wood with her **fairies**. She didn’t know that Oberon and his **fairies** were beginning their evening dances in the same part of the wood. It was a beautiful night and the moon was shining brightly”. In this sentence, “**fairy**” means:

a) a small imaginary creature with magic powers, which looks like a very small person;	d) a man with the highest social rank outside the royal family;
b) a man who rules a country because he is from a royal family;	e) a female ruler of an empire, or the wife of an emperor;
c) a large imaginary animal that has wings and a long tail and can breathe out fire;	f) I don't know/ None of the above.

6. “While I was asleep in my garden, Claudius poured **poison** into my ears. The **poison** went into my blood and killed me. But nobody could see the **poison**. Nobody knew how I died.” In this excerpt, the word “**poison**” means:

a) a powerful and addictive drug used for stopping pain and making people calmer;	d) a substance that stops the effects of a poison;
b) a substance that can cause death or serious illness if you eat it, drink it etc;	e) a drug that stops you feeling pain;
c) a hot brown drink made by pouring boiling water onto the dried leaves from a particular Asian bush, or a cup of this drink;	f) I don't know/ None of the above.

7. “After he met the ghost, Hamlet changed. He **pretended** to be mad. He began to say and do very strange things. Everybody believed that he really was mad - even his mother, Gertrude. She became more and more worried about her son”. The word “**pretend**” means:

a) to provide information that supports or helps to prove someone else’s statement, idea etc;	d) to say that something is not true, or that you do not believe something;
b) to state that something is true, even though it has not been proved;	e) to stop being angry with someone and stop blaming them, although they have done something wrong;
c) to behave as if something is true when in fact you know it is not, in order to deceive people or for fun;	f) I don't know/ None of the above.

8. Consider the excerpt: “‘What is it?’ cried Hamlet. ‘Who’s there?’ He thought that it was Claudius. So he took his **sword** and pushed it through the curtain. It went into Polonius. ‘You’ve killed me!’ said Polonius, and died.” The word “**sword**” means...

a) a small axe with a short handle;	d) a small bomb that can be thrown by hand or fired from a gun;
b) a short pointed knife used as a weapon;	e) a weapon with a long pointed blade and a handle;
c) a metal weapon which shoots bullets or shells;	f) I don't know/ None of the above.

9. “About 2,000 years ago, a great man called Julius Caesar was the ruler of Rome. He was a wise man, and he **ruled** Rome well. He had great power, but after some time he wanted more”. The best meaning for “**rule**” is...

a) to damage something so badly that it no longer exists or cannot be used or repaired;	d) to have the official power to control a country and the people who live there;
b) to think or guess that something is smaller, cheaper, easier etc than it really is;	e) to go to a place where no people have lived permanently before and start to live there;
c) to work very hard with little time to rest;	f) I don't know/ None of the above.

10. Analyze the following excerpt from the book: “I have a paper here - Caesar’s **will**. He wrote it some time ago. It says what will happen after his death. But I won’t read it to you. Then everybody shouted ‘Read the **will**, Antony! We want to hear it!’ The word “**will**” in this context means...

a) an official document that states that a fact or facts are true;	d) a legal document, signed by a doctor, that states the time and cause of someone’s death;
b) a formal written statement describing someone’s character and abilities;	e) an official document showing when and where you were born, and your parents’ names;
c) a legal document that says who you want your money and property to be given to after you die;	f) I don't know/ None of the above.

11. Escreva um resumo, em português, de até uma página sobre o livro lido.

Your impressions:

12. How did you feel about this test?

13. Did you know all the answers or you had to “guess” some of them?

14. What were you thinking while you were answering this test? What were your impressions about this test?

15. How was the experience of reading, reading-while-listening or listening to this book? How did you feel? Tell us your impressions, please!

ANEXO I

CARTA DE ACEITE - DOUTORADO SANDUÍCHE NO EXTERIOR

UNIVERSITY OF PITTSBURGH



January 20, 2021

Rafael Tatsch Jacóbsen

Diretor e Coordenador Pedagógico, Fisk – Centro de Ensino – Cachoeira do Sul – RS
 Professor de Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, Alemão e Português
 Rua Marechal Floriano, 180 – Centro – Cachoeira do Sul - RS

Dear Rafael,

I invite you to spend part of the 2021 academic year as a Visiting Graduate Student Scholar at the Learning Research and Development Center (LRDC), University of Pittsburgh. Depending on the University of Pittsburgh's Covid-19 status in May, your appointment will be from May-August 2021 and is contingent on your receiving full support from the government of Brazil.

I hope that we can be in in offices and labs by May, but this is very uncertain. As you probably know, the U.S. has high infection rates and a slow vaccination process. If we are still be in virtual mode in May, as we are now, LRDC cannot host visitors. If we cannot be in our offices, your appointment will be postponed to a later date, if that is possible for you, or cancelled.

LRDC is moving into a new building in February, one with much less space than our current building. If we are able to host you in May, you will have a nice workstation in an area with other graduate students. Beyond your welcome in LRDC, you would be part of my Reading and Language group in LRDC, participating in lab meetings and attending the other research and training opportunities. You will have access to the University of Pittsburgh and LRDC networks.

I approve of the research plan that you sent me. I will provide guidance for your proposal "Reading-while-listening practice as a facilitator of lexical-semantic acquisition and proficiency in English as L2."

I hope that conditions will allow us to welcome you.

Sincerely,

A handwritten signature in black ink that reads "Charles Perfetti". The signature is written in a cursive style.

Charles Perfetti

Distinguished University Professor of Psychology
 Director, Learning Research and Development Center
 University of Pittsburgh

ANEXO II

Michigan English Test

Disponível em:

https://michiganassessment.org/resources/?fwp_tests=met

ANEXO III

Resumos das obras pela editora

Resumo de The Hunchback of Notre-Dame

Summary

The story is set in fifteenth century Paris. The priest of the Cathedral of Notre-Dame, Claude Frollo, is strongly attracted to Esmeralda, a gypsy girl he sees dancing in the street. He and his faithful, hunchbacked bell-ringer, Quasimodo, try to kidnap her, but she is rescued by a handsome army officer, Phoebus de Châteaupers. Esmeralda mistakenly falls in love with his bravery, although he is in reality just a good-looking rogue. Frollo follows Phoebus to a meeting with Esmeralda. He stabs Phoebus and leaves Esmeralda to be sentenced to death for his murder.

Quasimodo, who has become her effective slave due to a single act of kindness, rescues her and takes her to sanctuary in the cathedral. He protects her from the unwelcome attentions of Frollo and from a band of gypsies who attack the cathedral and whom he mistakenly believes are trying to harm her. Frollo tricks Esmeralda into leaving the cathedral and Quasimodo's protection. After a brief reunion with her mother, she is arrested and hanged in front of the cathedral. Quasimodo pushes Frollo to his death from the cathedral roof. Years later, the hunchback's skeleton is discovered embracing the remains of Esmeralda in her grave.

Resumo de The Island of Dr. Moreau

A história inicia a partir do naufrágio do navio onde estava Edward Prendick, um inglês que viajava pelo Oceano Pacífico em busca de descobertas para os seus estudos científicos. Após ficar alguns dias à deriva em um pequeno barco, foi resgatado por um homem chamado Montgomery, que o levou até a ilha onde vivia. Ao chegar à ilha, Prendick conheceu Dr. Moreau, o responsável pelo lugar, que era uma espécie de laboratório. Lá viviam seres transformados por Dr. Moreau, que misturava partes de diferentes animais para gerar algo novo. Em certos momentos da trama, Prendick acreditava que os seres estranhos que ele via por todos os lados eram humanos modificados, e tinha medo que fizessem o mesmo com ele. As feras criadas por Dr. Moreau viviam em cabanas no meio da floresta, e eram ensinadas para seguir regras que eles chamavam de "leis". Por fim, depois de alguns anos vivendo na ilha, os seres criados por Moreau quebraram as regras, mataram o seu criador e não acreditavam mais nas "leis". Prendick conseguiu escapar depois do caos na ilha, quando um barco o encontrou.”

Resumo de Stories of Courage - Penguin Active Reading

Summary of Stories of Courage:
Stories of Courage is a collection of eight true stories about exceptionally brave people from different parts of the world. Each courageous individual demonstrates remarkable determination; every story is inspirational.
Story 1: In Running for her Life , Ana Quirot, a Cuban world-class sprinter, suffers burns in a terrible accident at home one day. Yet, over the course of several months Ana re-learns to walk and run until she is once again winning medals for her country.
Story 2: The true identity of the brave man in The River to Freedom cannot be disclosed. “Matthew” is just one of the world’s brave refugees in Sudan who has escaped persecution in his own country and set up a successful life abroad. He suffered in prison, but managed to run away. He traveled thousands of kilometers, eventually finding peace and freedom in a land far from his own.
Story 3: In The Housewife Spy , Odette Sansom worked as a British spy against Nazi Germany and was part of the French Resistance. She was imprisoned, tortured and sentenced to death. Despite these dreadful circumstances she remained loyal to her country and her principles. Her brave actions saved thousands of people’s lives.
Story 4: Fighting for the Forest tells the story of Chico Mendez, a Brazilian who devoted his life to the protection of the Amazon rainforest. He fought hard to educate the world about the importance of the forest’s natural resources and the lasting damage that its destruction would have. His campaigns against corrupt businesses and governments regularly meant putting his own life in danger. Although he was killed under very suspicious circumstances in 1988, work to save areas of the forest continues successfully in his name.
Stories 5–6: Prisoner for Peace tells the story of Burmese Aung San Suu Kyi, the unofficial leader of Burma. Her government was removed from power by the Burmese army in 1988, and she was placed under house arrest shortly afterward. Since that time she has fought tirelessly for democracy. She was awarded the Nobel Prize for Peace in 1991 and continues to fight for her people’s freedom.
A Mountain Accident is about Aron Ralston, a US-born hiker whose arm became trapped under a huge rock in the wild, remote Utah countryside. After several days in the open mountains, Aron saved his own life by cutting off his arm and walking to safety.
Stories 7–8: The True Courage of Erin Brockovich is about an ordinary mother living in the United States with not much money and not much luck. One day she discovered that a large, rich company was acting dishonestly and possibly putting people’s lives at risk. Against almost impossible odds she helped to win one of America’s biggest court cases against one of the most powerful companies in the world.
A Doctor, a Father, and his Son tells the story of Japanese Dr. Fumio Shigeto, Kenzaburo Oe, and Hikari Oe. This is a remarkable example of how one person’s bravery can inspire bravery in others. When journalist Kenzaburo Oe is writing about the atomic bomb dropped on Hiroshima, he meets a Dr. Shigeto, who changes his life forever. Oe is inspired by the doctor’s integrity and is thus able to come to terms with his own problems. As a result, Oe’s disabled son, Hikari, is able to reach a degree of success and fulfillment that would not otherwise have been possible.

Fonte: Penguin Active Reading - Teacher Support Programme (2007)

Resumo de The Beatles

Summary The Beatles - Penguin Active Reading - Teacher Support Programme
There has never been another band like the Beatles! They arrived on the music scene just when the world was ready for something new. Teenagers wanted their own bands and their own music to be played by people like them. They wanted to experience something that was completely different from anything of their parents’ generation. In the 1960s Beatlemania swept first across Britain and then the world and in this book we set out with the band from their early days in Liverpool as they strive and then attain international success. We can look at all the important moments in the Beatles’ colourful life together. At the beginning of their careers, the Beatles

learned to play live music in Hamburg and in Liverpool's famous Cavern club. With hours of practice and a little help from manager Brian Epstein, they developed their own style. We travel with the Beatles to America, where they were the first British band to be truly successful. And in the UK even the British government and the Queen wanted to be part of their story. Their success continued as their music developed, becoming more sophisticated and original. They upset a lot of people along the way, including governments and religious leaders, but they went on making records and films. Things started to change after their manager died and John met Yoko Ono. George became interested in Eastern philosophy and Paul wanted to develop the business side of the band. John and Paul both had strong characters and their own ideas – the book shows us how it became impossible for them to work together and stay part of the same group. But while the band lasted, John and Paul developed a unique song writing partnership that produced some of the world's most famous songs. Most of their music is still popular today, forty years after four young men with short hair and suits first played on stage at the Cavern Club in Liverpool.

Fonte: Penguin Active Reading - Teacher Support Programme (2007)

Resumo de Billy Elliot - Penguin Active Reading

Summary of Billy Elliot

Billy Elliot is the son of a poor coal miner in Northern England who is very different from all the other boys: he prefers dancing to boxing and he wants to become a ballet dancer!

Chapter 1: Billy, whose mother has died, stays at home taking care of his grandma, Nan, while his father and brother are on strike on the picket line fighting for the coal mines not to be closed.

Chapter 2: Billy's father, Jackie, worries about his country and about the future and particularly about his son, Billy, because he is different from other boys. When Jackie sees Billy dancing round the boxing ring instead of fighting, he gets very angry.

Chapter 3: After taking his boxing lessons, Billy sees the girls in Mrs Wilkinson's class across the hall. As he watches them, he starts making the same ballet moves and he soon ends up in the ballet class learning how to spin and even wearing ballet shoes himself.

Chapter 4: Jackie worries about his two sons. Tony is always angry and acting crazy trying to start a fight with the scabs, since they want to break the strike. Billy spins round in circles saying he is practising a boxing move but he looks like a ballet dancer. Jackie learns Billy has not taken his boxing classes for months and has kept the money.

Chapter 5: Jackie sees Billy taking ballet lessons and gets furious. They both argue and Billy runs away to Mrs Wilkinson's house. She tells Billy that he should audition for the Royal Ballet School and that she will teach him.

Chapter 6: Billy visits his friend, Michael, who is wearing his sister's clothes and lipstick. Billy tells Michael that he wants to be a ballet dancer in London. They both realise that they are different from the other boys of their age in their town.

Chapter 7: Billy starts practising for a ballet audition and gets very nervous as it gets closer. Jackie and Tony have a fight and Tony runs away. One night Billy sees his dead mother, Sarah, and feels that she wants him to dance at the audition.

Chapter 8: Tony attacks a policeman's horse and ends up in jail. Jackie and Billy go to court to fetch him and Billy misses his audition. Mrs Wilkinson gets furious and tells the Elliots what has happened. Tony can't believe that his brother wants to be a ballet dancer.

Chapter 9: Michael, in a dancing skirt, and Billy, in his ballet shoes, stand in the boxing ring. While Billy is showing his friend some ballet moves, his father enters the hall and sees them. Billy jumps, spins and dances for his father, who leaves the hall upset but very surprised with what he has seen.

Chapter 10: Jackie wants to help Billy audition in London and he knows that he needs a lot of money for that. He sells Billy's mother's ring and decides to go back to work in the mines although he will become a scab.

Chapter 11: Tony is shocked to see his father inside the bus entering the mines. He tries to stop him but Jackie tells him in tears that he is doing it for Billy's future. Tony persuades his father not to work in the mines and they both ask George, Billy's former boxing teacher, for help. They soon organise a raffle to raise money for Billy's audition.

Chapter 12: Jackie and Billy go to London. Billy is very nervous and feels he doesn't belong there. When he finishes the audition, he is sad and hits a boy. The teachers call Billy and Jackie into the audition room. They tell Billy off because of what he has done and they also ask him some questions.

Chapter 13: All the family is nervous after the audition and, when the letter from the Royal Ballet School finally arrives, they are all gladly surprised to learn that Billy has got into the school. However, there is no party because the strike ends on that day and the workers have to go back to work because the bosses have won.

Chapter 14: Billy leaves for London and says goodbye to Mrs Wilkinson, his friends, neighbours and especially his mother.

Chapter 15: Time goes by and Jackie and Tony go to London to see Billy on his first night as the main dancer in the Royal Ballet Company. Billy dances wonderfully and they are all proud of him.

Fonte: Penguin Active Reading - Teacher Support Programme (2007)

Resumo de Stories from Shakespeare - Penguin Active Reading

'The Merchant of Venice'

Antonio, a merchant of Venice, borrows money from Shylock, a moneylender. Shylock says he will charge no interest on the money, but will take a pound of Antonio's flesh if the money is not repaid in time. Antonio's ships are lost at sea. He cannot repay the loan and must die paying the forfeit – the pound of flesh – instead. Portia thinks of a plan to save Antonio. She dresses as a lawyer and secretly follows Bassanio to Venice. Portia arrives disguised as a judge and asks Shylock to show mercy. He refuses and she confirms that he is within his rights. Portia points out, however, that he must not shed blood when he takes the pound of flesh, as this is not in the contract. Portia plays her final card. Shylock, she says, is guilty of plotting to kill a Venetian and his lands and money are therefore forfeit. Shylock is defeated and humiliated.

'A Midsummer Night's Dream'

Egeus comes to the Duke of Athens complaining that his daughter, Hermia, refuses to marry Demetrius because she is in love with Lysander. The Duke supports Hermia's father so the lovers decide to go to the woods outside Athens where the law cannot be enforced. They tell Helena, who loves Lysander. She decides to tell Demetrius, hoping that he will love her in return. But Demetrius goes after the lovers and she follows him. In the woods are a band of fairies ruled by Oberon and Titania. They have had an argument and Oberon orders his servant, Puck, to put some magic juice into Titania's eyes so that she falls in love with the first person, or thing, she sees on waking.

Whilst Puck is fetching the juice, Oberon overhears Helena pleading with Demetrius and decides to help her. When Puck returns, Oberon orders him to use the juice in Demetrius's eyes, too, so he falls in love with Helena. Puck makes a mistake. He puts the juice into Lysander's eyes and when he wakes he sees Helena and falls in love with her. In, as they often say in Shakespearean stage directions, another part of the wood, some Athenian workmen are rehearsing a play.

Puck gives the one called Bottom a donkey's head and then contrives for Bottom to be the first person Titania sees on waking. Finally, order is restored and all the mortals believe that it was all a midsummer night's dream. The 'correct' couples fall in love and Egeus allows the marriage of his daughter to Demetrius.

'Hamlet'

The King of Denmark is dead and his brother, Claudius, has succeeded him and married the widowed Queen, Gertrude. Hamlet, the dead King's son, mourns for his father and hates his uncle for marrying his mother so hastily. But then the ghost of his father appears to Hamlet and tells him that he was murdered by Claudius. He asks Hamlet to avenge his murder. Sure now of his uncle's guilt, Hamlet goes to see his mother and kills Polonius, advisor to the king and father of Ophelia, Hamlet's true love, momentarily believing him to be Claudius.

Claudius sends Hamlet to England, ostensibly to get him out of the way of a possible backlash but actually

sending him to his death. Hamlet finds out about the plot and escapes, returning to the castle in time to see the funeral of Ophelia, who has drowned on hearing the news of her father's death. Laertes, Ophelia's brother, wants revenge for the death of his father and his sister and challenges Hamlet to a duel. To make assurance double sure he has conspired with Claudius – Laertes' sword is poisoned and there is a poisoned drink for Hamlet. But tragedy deepens as the Queen accidentally drinks the poisoned wine and Hamlet seizes Laertes' sword and stabs him, after suffering a mortal wound himself.

'Julius Caesar'

Julius returns to Rome in triumph, but Cassius envies Caesar's popularity and persuades Brutus, a friend of Caesar's, that he must be killed for the good of Rome. Brutus in turn persuades the conspirators that Mark Anthony should be spared as he poses no danger – a fatal mistake, as it turns out. Caesar's wife, Calpurnia, tries to stop Caesar going to the Senate on the day planned for his assassination as she has had a premonition, but he goes and is killed, Brutus striking the last blow.

Mark Anthony cleverly persuades the conspirators to let him speak at Caesar's funeral and, in his speech, reminds the crowd of all Caesar's good qualities and actions. Cassius and Brutus have to flee the city as the citizens turn against them.

A civil war starts in which Brutus and Cassius appear at first to have the upper hand. But Mark Anthony final triumphs, Cassius and Brutus commit suicide and Caesar's murder is avenged.