

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

DIÊGO CESAR LEANDRO

**MEMÓRIA DE TRABALHO, PLANEJAMENTO PRÉ-TAREFA E PRODUÇÃO  
ORAL EM INGLÊS COMO L2: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO USANDO  
ANÁLISE DE GRAFOS**

NATAL/RN  
2021

DIÊGO CESAR LEANDRO

**MEMÓRIA DE TRABALHO, PLANEJAMENTO PRÉ-TAREFA E PRODUÇÃO  
ORAL EM INGLÊS COMO L2: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO USANDO  
ANÁLISE DE GRAFOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do título de doutor em Letras.

Área de concentração: Estudos em Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janaina Weissheimer

NATAL/RN  
2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Leandro, Diêgo Cesar.

Memória de trabalho, planejamento pré-tarefa e produção oral em inglês como L2: um estudo exploratório usando análise de grafos / Diêgo Cesar Leandro. - 2021.  
307f.: il.

Tese (doutorado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.  
Orientador: Prof. Dr. Janaina Weissheimer.

1. Memória de trabalho - Tese. 2. Planejamento pré-tarefa - Tese. 3. Produção oral em L2 - Tese. 4. Análise de grafos - Tese.  
I. Weissheimer, Janaina. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 81'33:811.111

## ACKNOWLEDGMENTS

It is crazy to see that this doctoral dissertation has finally come to fruition. I could not have done this all by myself, so I would like to thank everyone who was somehow involved in this project.

Dr. Janaina Weissheimer – You are an example of intelligence, professionalism and kindness. Thank you for your patience and for believing in me during this decade I worked with you. I will never be able to thank you enough for all the things you taught me. Thank you so much.

Dr. Ingrid Finger – Thank you for accepting to participate in the “banca”. I am honored.

Dr. Mahayana Godoy – You showed me what a true scientist looks like and that’s when I realized I am extremely far from being one. For that and for the amazing lessons, thank you!

Dr. Natália Mota – If I could turn back time, I would have tried to learn more from you. Thank you for taking the time to read this dissertation.

Dr. Raquel D’Ely – You were so sweet and offered so many insights that I think this text is not completely unworthy. Thank you for your kindness and for sharing your vast knowledge with me.

Participants – My greatest gratitude to all participants who, despite their hectic routines, found the time to go to the lab perform the tasks.

Instituto Ágora – Thank you to the director of the institute for allowing me to carry out research there. Thank you to the teachers who helped me out by encouraging students to attend all sessions.

Dr. Ana Graça Canan – Thank you for welcoming me with arms wide open to Ágora meetings and helping me academically once again.

LEELin – Thank you to the coordinators who allowed me to use the room for collecting data and for studying as well, and to everyone who shared their knowledge during group meetings. I cannot handle how brainy you are.

UFERSA – I would like to thank the university, especially the folks at the Department of Languages and Human Sciences, for the sabbatical and the opportunity to be a full-time student again.

João “Joãozinho” Leandro – My super lazy cousin who kinda willingly woke up early on a Saturday morning to help me with data collection at university. Thank you!

Raters – Thank you for coming to the rescue, listening and evaluating all those speech samples. I am much obliged!

Cristiane Lemke and Hannah Khan – Thank you for kindly sharing your knowledge with me. I deeply appreciate that.

Neemias Souza Filho – Thank you for answering my incessant questions on statistics and for helping me with software that I suck at using.

A special thanks to my friend, Professor Lorena Azevedo, for a long-standing friendship and for the kindest and most encouraging words. You are the best!

## ABSTRACT

The present cross-sectional, mixed-methods study (Dörnyei, 2007) aimed at investigating the relationship between working memory capacity, pre-task planning and L2 speech production. It also aimed at exploring the predictive power of graph analysis in relation to L2 speech production across proficiency levels. Fifty-six speakers of English as L2, at a pre-intermediate ( $n = 46$ ) and an advanced ( $n = 10$ ) level of proficiency, integrated the cohort of the study. The pre-intermediate learners were exposed to three lab-like tasks: (a) a picture-description task, aimed at eliciting speech in the L2; (b) a delayed verbal protocol (Zaccaron, 2018), aimed at assessing participants' planning process; and (c) the speaking span test in L1 (Daneman & Carpenter, 1980; Weissheimer, 2007; Prebianca, 2009), aimed at measuring verbal working memory capacity. Task (a) required participants to use the L2 to describe three pictures, for one minute each. Descriptions were made under the following pre-task planning conditions: a no-planning condition (Yuan & Ellis, 2003; Guar-Tavares, 2008), in which participants immediately described the picture, without time to plan their speech; an oral planning condition, in which they orally rehearsed their speech for one minute; and a written planning condition, in which they planned their output by taking notes for one minute. The advanced group only performed task (a) and only under the oral and written planning conditions. Speech performance was analyzed in terms of complexity (number of t-units), accuracy (errors per 100 words), weighted lexical density (proportion of novel words) and fluency (speech rate). Additionally, participants' speech samples (both groups) were represented as speech graphs in which the nodes represented words and the directed edges indicated the trajectory of the words produced (Mota et al., 2016, 2019; Luz, 2018). According to our hypotheses, speech produced under the oral and written planning conditions would outscore the no-planning condition, and the oral planning condition, sharing more characteristics with the picture-description task, would outscore the written planning condition. Besides, as working memory capacity can influence planning skills, helping learners translate planning into task performance (Guar-Tavares, 2008), we hypothesized that pre-task planning would affect the speech of higher spans and lower spans in different ways. Lastly, we hypothesized that speech graph attributes would correlate with speech production measures and that graph analysis would successfully predict fluency in the continuum between a pre-intermediate and an advanced level of L2 speech proficiency, offering an alternative assessment. Results show that pre-task planning has exerted a positive effect on participants' L2 speech, irrespective of the modality it assumed and that all gains in speech production measures were due exclusively to pre-task planning. Qualitative results show that participants had positive impressions toward pre-task planning and that their performance was in line with Swain's (1985, 1993) output hypothesis.

**Keywords:** Working memory; Pre-task planning; L2 Speech Production; Graph Analysis.

## RESUMO

O presente estudo transversal e de métodos mistos (Dörnyei, 2007) teve como objetivo investigar a relação entre o capacidade de memória de trabalho, planejamento pré-tarefa e produção oral em L2. Além disso, teve como objetivo explorar o poder preditivo da análise de grafos em relação à produção em L2 entre níveis de proficiência. Cinquenta e seis falantes de inglês como L2, em um nível de proficiência pré-intermediário ( $n = 46$ ) e avançado ( $n = 10$ ), integraram o estudo. Os aprendizes pré-intermediários foram expostos a três tarefas semelhantes às de laboratório: (a) uma tarefa de descrição de imagem, que visa eliciar a fala em L2; (b) um protocolo verbal tardio (Zaccaron, 2018), que visa avaliar o processo de planejamento dos participantes; e (c) o speaking span test em L1 (Daneman & Carpenter, 1980; Weissheimer, 2007; Prebianca, 2009), que visa medir a capacidade de memória de trabalho verbal. A tarefa (a) exigia que os participantes usassem a L2 para descrever três imagens, por um minuto cada. As descrições foram feitas sob as seguintes condições de planejamento pré-tarefa: condição de não planejamento (Yuan & Ellis, 2003; Guará-Tavares, 2008), em que o participante descreveu imediatamente a figura, sem tempo para planejar seu discurso; uma condição de planejamento oral, na qual ensaiavam oralmente sua fala por um minuto; e uma condição de planejamento por escrito, na qual planejavam sua produção fazendo anotações por um minuto. O grupo avançado somente executou a tarefa (a) e somente sob as condições de planejamento oral e escrito. As amostras de fala foram analisadas quanto à complexidade (número de t-unidades), acurácia (erros a cada 100 palavras), densidade lexical ponderada (proporção de palavras novas) e fluência (velocidade da fala). Além disso, as amostras de fala dos participantes (ambos os grupos) foram representadas como grafos de fala em que os nós representavam palavras e as arestas direcionadas indicavam a trajetória das palavras produzidas (Mota et al., 2016, 2019; Luz, 2018). De acordo com nossas hipóteses, o discurso produzido sob as condições de planejamento oral e escrito superaria a condição de não planejamento, e a condição de planejamento oral, compartilhando mais características com a tarefa de descrição de imagem, superaria a condição de planejamento escrito. Além disso, como a capacidade de memória de trabalho pode influenciar as habilidades de planejamento, ajudando os alunos a traduzir o planejamento em desempenho de tarefas (Guará-Tavares, 2008), nossa hipótese era que o planejamento pré-tarefa afetaria a produção oral de participantes com alta e baixa capacidade de memória de trabalho de diferentes maneiras. Por último, formulamos a hipótese de que os atributos de grafos de fala se correlacionariam com as medidas de produção oral e que a análise de grafos poderia prever com sucesso a fluência no continuum entre um nível pré-intermediário e um nível avançado de proficiência em L2, oferecendo uma avaliação alternativa. Os resultados mostram que o planejamento pré-tarefa afetou positivamente a produção oral dos participantes, independentemente da modalidade, e que ganhos em produção oral foram devidos exclusivamente ao planejamento. Resultados qualitativos mostram que os participantes tiveram impressões positivas acerca do planejamento pré-tarefa e que a sua performance foi de acordo com a hipótese do output proposta por Swain (1985, 1993).

**Palavras-chave:** Memória de trabalho; Planejamento pré-tarefa; Produção oral em L2; Análise de grafos.

## LIST OF FIGURES

<i>Figure 1.</i> Modal model of WM .....	22
<i>Figure 2.</i> Multi-component model of WM.....	25
<i>Figure 3.</i> The blueprint for the speaker .....	36
<i>Figure 4.</i> Graph of the bridges of Königsberg .....	54
<i>Figure 5.</i> Undirected graph .....	55
<i>Figure 6.</i> Directed graph .....	56
<i>Figure 7.</i> What you see is what you get graph .....	57
<i>Figure 8.</i> Speech graph attributes.....	59
<i>Figure 9.</i> Speech graph picture-description task.....	60
<i>Figure 10.</i> Attributes in a graph .....	61
<i>Figure 11.</i> LCC and LSC .....	62
<i>Figure 12.</i> Speech graph learner vs. speech graph advanced bilingual.....	63
<i>Figure 13.</i> Picture used in the no-planning condition .....	77
<i>Figure 14.</i> Pictures used in the oral and written planning conditions .....	78
<i>Figure 15.</i> Example of written planning .....	79
<i>Figure 16.</i> Summary of data collection procedures .....	89
<i>Figure 17.</i> Scatterplot WM vs. L2 Proficiency .....	97
<i>Figure 18.</i> Boxplots higher spans vs. lower spans .....	99
<i>Figure 19.</i> Boxplots of L2 speech variables by pre-task planning condition.....	101
<i>Figure 20.</i> Picture-related vocabulary in written planning.....	108
<i>Figure 21.</i> Boxplots WLD higher spans vs. WLD lower spans .....	110
<i>Figure 22.</i> Scatterplots SRU and general SGA .....	129
<i>Figure 23.</i> Scatterplots SRP and general SGA.....	130
<i>Figure 24.</i> Fluency graph .....	131
<i>Figure 25.</i> Scatterplots WLD and recurrence attributes.....	132
<i>Figure 26.</i> WLD in a graph .....	133
<i>Figure 27.</i> Scatterplot complexity and LSC.....	134
<i>Figure 28.</i> Complexity graph .....	135
<i>Figure 29.</i> Speech graph pre-intermediate learner .....	137
<i>Figure 30.</i> Speech graph advanced bilingual .....	138
<i>Figure 31.</i> Boxplots SGA pre-intermediate vs. advanced.....	140

## LIST OF TABLES

Table 1: Forms of Memory.....	20
Table 2: Definitions of Speech Graph Attributes .....	64
Table 3: Summary of speech production measures .....	84
Table 4: WM scores by higher and lowers spans .....	98
Table 5: Descriptive data and effect sizes by pre-task planning condition .....	100
Table 6: Descriptive data and effect sizes of higher and lower spans by pre-task planning ..	109
Table 7: Correlations between speech production measures and speech graph attributes .....	128
Table 8: Summary of speech graph attributes correlations .....	135
Table 9: Descriptive data of SGA by proficiency level .....	136

## LIST OF ACRONYMS, ABBREVIATIONS AND SYMBOLS

ACC	Accuracy
COM	Complexity
L1	First language
L2	Second language
LEELin	Laboratório de Estudos Experimentais em Linguagem (Lab for Experimental Studies in Language)
LTM	Long-term memory
NucLi	Núcleo de Línguas
SGA	Speech Graph Attributes
SLA	Second Language Acquisition
SRP	Speech rate pruned
SRU	Speech rate unpruned
SST	Speaking Span Test
STM	Short-term memory
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Federal University of Rio Grande do Norte)
WLD	Weighted lexical density
WM	Working memory
WMC	Working memory capacity

## **LIST OF APPENDICES**

- Appendix A Consent form
- Appendix B Profile questionnaire
- Appendix C Transcription picture-description task
- Appendix D Transcription Speaking Span Test
- Appendix E Speaking Proficiency Scale (D'Ely & Weissheimer, 2004)
- Appendix F Transcription delayed verbal protocol

## TABLE OF CONTENTS

<b>CHAPTER 1: INTRODUCTION .....</b>	<b>14</b>
1.1 Overview .....	14
1.2 Statement of purpose .....	16
1.3 Significance of the study .....	16
1.4 Organization of the doctoral dissertation .....	17
<b>CHAPTER 2: REVIEW OF LITERATURE.....</b>	<b>18</b>
2.1 On Working Memory .....	18
2.1.1 The workings of memory: an introduction .....	18
2.1.2 Background and overview of working memory .....	21
2.1.3 Measuring working memory capacity .....	27
2.1.4 Correlational studies on working memory capacity and L2 learning.....	31
2.2 On Speech Production .....	35
2.2.1 Speech production in L1 .....	35
2.2.2 Speech production in L2 .....	39
2.2.3 Measuring L2 speech performance.....	44
2.2.4 The effects of planning on L2 speech performance.....	48
2.3 On Graph Theory.....	53
2.3.1 Structure and attributes of graphs .....	53
2.3.2 Graph theory applied to human speech analysis.....	66
<b>CHAPTER 3: METHOD .....</b>	<b>70</b>
3.1 Objectives, research questions and hypotheses .....	70
3.2 Participants .....	72
3.3 Instruments and procedures .....	74
3.3.1 Materials and equipment.....	74
3.4 Assessment of L2 speech production .....	76
3.4.1 Picture-description task.....	76
3.5 Measures of L2 speech production .....	80
3.5.1 Fluency.....	80
3.5.2 Accuracy .....	81
3.5.3 Weighted Lexical Density .....	82

3.5.4 Complexity.....	83
3.6 Delayed verbal protocol.....	85
3.7 Assessment of working memory capacity .....	86
3.7.1 The speaking span test in L1.....	87
3.8 Pilot study.....	89
3.9 Data analyses .....	93
3.9.1 Quantitative analyses .....	93
3.9.2 Qualitative analysis.....	95
<b>CHAPTER 4: RESULTS AND DISCUSSION.....</b>	<b>96</b>
4.1 Pre-analyses results: Interrater reliability and extreme-group design .....	96
4.2 The relationship between pre-task planning and L2 speech production .....	99
4.3 The relationship between working memory capacity, pre-task planning and L2 speech performance .....	109
4.4 Task-planning effects in the view of participants.....	114
4.4.1 On the amount of time for planning and task performance .....	114
4.4.2 On participants' preferred pre-task planning condition.....	118
4.4.3 On the picture-description task .....	120
4.4.4 On what participants did when planning orally and by writing.....	122
4.4.5 On noticing errors while engaged in pre-task planning.....	125
4.5 Thought organization, graph analyses and L2 speech production.....	128
<b>CHAPTER 5: FINAL CONSIDERATIONS .....</b>	<b>141</b>
5.1 Limitations and suggestions for further research .....	141
5.2 Pedagogical implications.....	143
<b>REFERENCES .....</b>	<b>146</b>

## CHAPTER 1

### INTRODUCTION

#### 1.1 Overview

The question is always the same: “Do you *speak* English?” Among the four skills – reading, writing, listening, speaking – usually taught in the L2 classroom, *speaking* seems to be the top priority for second language (L2) learners, as it is often taken as the one skill that demonstrates an individual has command of the L2 (Weissheimer, 2007). Besides, specialized language schools have long adopted the so-called communicative method, incessantly emphasizing oral language and reinforcing the idea that students need to work toward developing superior speaking skills in L2.

As a reflection of the practical importance of the spoken word in our society, L2 speaking has become a hot topic in the field of second language acquisition (SLA) and, more specifically, in its psycholinguistic branch. Consequently, it has been investigated as a skill in its own right by countless researchers in a plethora of studies.

Theoretical speech models dealing with bilingualism (e.g., Green, 1986; De Bot, 1992; Poulisse & Bongaerts, 1994) acknowledge that speaking in an L2 is more cognitively demanding than speaking in the first language (L1). Producing oral language in L1 is not an easy endeavor but producing L2 speech adds more layers to something that is already a complex cognitive activity (Levelt, 1989). That is one of the reasons why bilinguals often face trouble when communicating or trying to communicate using the L2, particularly at early stages of interlanguage<sup>1</sup> development, when cognitive processing is still highly controlled and linguistic resources are incipient.

People differ in how they learn and use an L2 and this difference has been attributed, in part, to the limitations in the working memory (WM) system (Baddeley & Hitch, 1974), which allows individuals to store, process and manipulate information in order to perform highly demanding cognitive tasks (Baddeley, 1992, 2012, 2015), such as speaking in an L2. In this sense, the construct has been found to represent both a constraint and an advantage to the

---

<sup>1</sup> According to Ellis (1997), *interlanguage* was a term coined by Selinker to mean a unique linguistic system constructed by the L2 learner drawing from the L1 and L2, but different from them. The interlanguage contains abstract rules, is permeable to internal and external factors, and exists in a continuum, as new items are added to learners' linguistic repertoire.

process of L2 learning and acquisition<sup>2</sup>, varying according to the individual's processing efficiency in a task (Daneman & Carpenter, 1980; Weissheimer, 2007).

It has been empirically demonstrated (Mota, 2000; Weissheimer, 2007; Guarátavares, 2008; Prebianca, 2009, among others) that individuals with a higher WM span tend to outperform those individuals with a lower WM span in a number of language-related dimensions such as complexity (speaking elaborately), accuracy (without making mistakes), lexical density (with a variety of words) and fluency (at a rapid pace). In attempting to unveil the complexities of human cognition, it makes sense to examine how WM relates to success and failure in L2 speech production.

Like working memory capacity (WMC), pre-task planning can assist learners in their path toward L2 fluency. Being pedagogically manipulated, pre-task planning can exert positive effects on L2 speech, reducing the cognitive load and freeing up attentional resources necessary for optimal oral performance. Although planning has been investigated in its variations (pre-task planning, strategic planning, online planning, etc.) and experimental possibilities (e.g., individual vs. collaborative, more time or less time allocated for planning, etc.), the multifaceted results obtained in previous studies call for more research on the topic (Ortega, 1999).

Considering the intricacies of each of these topics, it is valid to examine potential connections between them. That said, the present study aims at investigating the relationship between WMC, pre-task planning and L2 speech production. More specifically, it aims at investigating how WMC influences L2 speech produced under distinct pre-task planning conditions (no-planning, oral planning and written planning).

Additionally, the study explores the predictive power of graph analysis in relation to L2 speech performance in the continuum between a pre-intermediate and a near-native level of proficiency, aiming at investigating whether graph analysis can offer an alternative assessment of L2 learner language. This methodology has successfully distinguished subjects with regard to cognitive deficits (Bertola et al., 2014; Mota et al., 2014) and cognitive development (Mota et al., 2016, 2019; Luz, 2018), raising the question of whether it can properly demonstrate aspects of L2 speech production and thought organization in the transition between controlled to automatic processing.

---

<sup>2</sup> According to Krashen's (1981) hypothesis, one *acquires* an L2 similarly to the way children do, subconsciously picking it up and using it for communication, unaware of grammar rules. On the other hand, one who *learns* an L2 has explicit, conscious knowledge of the rules governing it. Even though the two terms diverge conceptually, they are used interchangeably as synonyms throughout this dissertation.

## 1.2 Statement of purpose

The basic assumption underlying this study is that L2 speech elicited through a description task will be influenced by the pre-task planning condition and also by subjects' verbal WMC, measured by the speaking span test (Daneman & Carpenter, 1980; Daneman & Green, 1986) adapted to participants' L1. Assuming that pre-task planning is likely to reduce the cognitive load necessary for online planning<sup>3</sup>, it may assist learners in delivering an enhanced speech performance<sup>4</sup>. In turn, WMC may assist learners in dealing with the cognitive processes involved in pre-task planning and task performance.

Also, in attempting to assess L2 speech production in ways beyond the traditional measures, we assume that graph analysis could offer an alternative form of assessment of L2 speech, differentiating between pre-intermediate and advanced levels of proficiency. For that assumption, we consider the fact that this methodology has assisted scholars in deciphering human cognition by observing and measuring the linguistic features in subjects' verbal reports.

With that in mind, the study focuses on the following objectives: (a) to investigate the relationship between WMC, pre-task planning and L2 speech production; (b) to investigate participants' planning processes; and (c) to explore graph analysis as an alternative assessment of L2 speech production.

## 1.3 Significance of the study

This study adds to existing research in L2 speech production, pre-task planning and individual differences in WMC. The relationship between these three elements has been explored before (Guará-Tavares, 2008), but in the present study planning time has been reduced to one minute in contrast to the 10<sup>+</sup> minutes allocated for planning in other studies. Also, we investigate two distinct modalities of pre-task planning (oral and written), in contrast to studies which only compare planned and unplanned speech.

The novelty of the study, however, lies on the use of graph analysis to investigate patterns of the speech produced by Brazilian learners of English as L2. To the best of my knowledge, this is the first study doing so after Luz (2018) used graph-theoretical analysis to investigate the patterns of Brazilian children's written productions.

---

<sup>3</sup> The term *online planning* refers to the concomitant planning and execution of planned material during task performance (Yuan & Ellis, 2003).

<sup>4</sup> The term *enhanced speech performance* means speech that is more complex, accurate, lexically dense and fluent.

In this sense, the results of the present study may offer a small contribution to theories on pre-task planning, in that it seeks to understand how WMC influences speech planned for one minute under distinct conditions (oral and written). The study may also provide a methodological alternative for assessing learner language, as it adopts graph analysis to examine the speech patterns and thought organization of L2 learners across proficiency levels.

#### **1.4 Organization of the doctoral dissertation**

This dissertation is divided into five chapters, Chapter 1 being this introductory piece. Chapter 2 offers an overview on the subjects of WM, speech production (in L1 and L2) and graph theory. The chapter begins with a general introduction on memory, what it means and how it enables individuals to perform everyday activities. Then the construct of WM is introduced with an account of its origins and a description of the theoretical models by Atkinson and Shiffrin (1968) and Baddeley and Hitch (1974). We provide some definitions for an understanding of the distinguishing features of WM in relation to other hypothesized types of memory. After that, comes a discussion on measurement methods and a review of correlational studies on WM and L2 learning.

Chapter 2 continues with an explanation of how speech is produced in L1 and in L2, through the models put forward by Levelt (1989), Green (1986), De Bot (1992) and Poullisse and Bongaerts (1997). The influence of planning on L2 speech performance is discussed with a review of SLA studies. There is a brief account of the origins of graph theory, a description of its elements and their representation, and a review of recent studies using graphs to analyze human speech in distinct contexts.

Chapter 3 describes in detail the instruments and procedures adopted in the process of data collection and in the process of data analysis, regarding both quantitative and qualitative data. The chapter states the objectives, research questions and hypotheses that guide the study. Chapter 4 presents the results of the statistical and interpretive analyses. The presentation of descriptive and inferential statistics is followed by a discussion of what they mean in practical terms, taking into consideration the review of literature in Chapter 2. Qualitative data is presented and discussed in an interpretive manner. Finally, Chapter 5 brings some final remarks on the study, listing some of its limitations as well as pedagogical implications.

## **CHAPTER 2**

### **REVIEW OF LITERATURE**

This chapter is divided into three main sections regarding the theoretical foundations which support and justify the current study. The first section presents an overview on the cognitive construct of working memory (WM). The second section presents an overview on the subject of speech production in L1 and L2. The third section presents an overview on graph theory, discussing its potential application in the field of SLA as an alternative assessment of L2 speech production.

#### **2.1 On Working Memory**

This section describes the cognitive mechanisms associated to memory, particularly the construct of WM. It presents definitions of WM and the rationale behind theoretical models (Atkinson & Shiffrin, 1968; Baddeley & Hitch, 1974) and assessment methods (Conway et al., 2005; Linck et al., 2014). Studies correlating WMC and L2 learning are reviewed by the end of the first main section.

##### **2.1.1 The workings of memory: an introduction**

Memory can be defined as “the power or process of reproducing or recalling what has been learned and retained especially through associative mechanisms” and as “the store of things learned and retained from an organism’s activity or experience as evidenced by modification of structure or behavior or by recall and recognition” (Merriam-Webster<sup>5</sup>). At first glance, talking about memory may seem something simple, given that people usually associate this concept to past experiences. In reality, this is a complex and multifaceted topic, extensively debated within the cognitive sciences (Mota, 2015).

To begin with, having a memory is what enables people to perform common everyday activities, such as making mental calculations while getting the groceries at a supermarket, following the chain of events in a detective novel, taking notes during a lecture, etc. Weissheimer (2007) describes the role that memory plays in our lives as follows: “As you read

---

<sup>5</sup> <https://www.merriam-webster.com/dictionary/memory>

this sentence, the sentence that went before is already a second or two in the past; the title of this dissertation went by a few minutes ago. Yet without a memory of what has been said or read, none of anything would make the slightest sense” (p. 23). Without a memory, this dissertation would not have been written, in the first place.

Herman Ebbinghaus, a 19<sup>th</sup>-century German philosopher, is considered to be a pioneer in the experimental study of memory (Weissheimer, 2007) and of the relationship between memory and language (Mota, 2015), for his research method employed linguistic stimuli. Instigated to understand the extent of healthy adult memory, Ebbinghaus was himself the only subject in his experiments, which longitudinally tested the memorization of over 2000 nonsense pseudo syllables in German over years (Weissheimer, 2007; Mota, 2015).

Ebbinghaus’ experimental approach shed light on two central aspects regarding the engines of memory: that information could be available for retrieval for varied periods of time, from very brief moments to a lifetime; and that information could last longer in our memory if repeated and rehearsed, thus being consolidated (Weissheimer, 2007; Mota, 2015). These groundbreaking early findings motivated further investigations on the nature of the human memory, including studies under the free recall paradigm, aimed at investigating storage and forgetting by presenting subjects with lists of unrelated words and, subsequently, asking them to recall as many words as possible in any order (Weissheimer, 2007).

Gazzaniga, Ivry and Mangun (2014) understand memory as the outcome of learning which, in turn, is the process of acquiring new information, experiences or actions through a single exposure or through repeated encounters. These new information, experiences or actions may last from milliseconds to seconds (sensory memory), from seconds to minutes (short-term memory and working memory) and from minutes to years (long-term memory), as first demonstrated by Ebbinghaus.

According to that temporal aspect, memories are divided into short-term and long-term items. The first group is composed by sensory memory, short-term memory (STM) and WM. *Sensory memory*, called *echoic memory* for hearing and *iconic memory* for vision, is the most powerful in terms of storage capacity, going far beyond the limited  $7\pm 2$  items that can be hold in STM and WM. However, in terms of how long it persists, sensory memory is the weakest, as echoic sensory memory lasts for about 10 seconds and visual sensory memory holds from 300 to 500 milliseconds – a noticeably short period of time in comparison to the seconds and minutes of STM and WM. Thus, in terms of time course, LTM > WM > STM > sensory memory (Gazzaniga, Ivry & Mangun, 2014).

Long-term memory (LTM) is divided into two categories regarding memories that can be declared (i.e., verbally reported) and memories that cannot (Gazzaniga, Ivry & Mangun, 2014). *Declarative memory*, also called *explicit memory*, is related to facts and events. Declarative memory of facts is called *semantic memory* and contains world knowledge such as lexis, shapes, colors, textures, objects and abstract ideas (Mota, 2015).

Declarative memory of events is called *episodic memory* and refers to our personal experiences in life (Bergsleithner, 2007). Episodic memory holds specific events, moments and places and allows us to remember the context in which a specific memory was created (Mota, 2015). For example, you may remember exactly what you were doing when the September 11 attacks were broadcast worldwide, back in 2001, or where and with whom you were when you received the news of being accepted at university.

The other branch of LTM is called *nondeclarative memory* or *implicit memory* and contains more subdivisions. One of them is called *procedural memory* and relates to abilities, habits and behaviors that, not evoked consciously, demand practice and repetition to be consolidated. Therefore, they become less liable to be forgotten (Mota, 2015), just like riding a bicycle or driving a car without thinking of every little thing you must do. Nondeclarative LTM still has other subdivisions in the hypothesized structure of human memory (Table 1), which will not be discussed here.

**Table 1:** Forms of Memory

Type	Due course	Capacity	Awareness	Loss due to
<b>Short-Term Memory</b>				
Sensory memory	milliseconds to seconds	high	no	decay
Short-term memory	seconds to minutes	limited	yes	decay
Working memory	seconds to minutes	limited	yes	decay
<b>Long-Term Declarative</b>				
Episodic memory	days to years	high	no	interference
Semantic memory	days to years	high	no	interference
<b>Long-Term Non-Declarative</b>				
Procedural memory	days to years	high	no	interference
Perceptual representation system	days to years	high	no	interference

Classic conditioning	days to years	high	no	interference
Non-associative learning	days to years	high	no	interference

---

**Source:** Adapted from Gazzaniga, Ivry and Mangun (2014)

Between the exposure to a stimulus and the creation of a memory there are three processing stages: encoding, storage and retrieval. *Encoding* involves maintaining memory traces left by incoming information and occurs at two stages called *acquisition* and *consolidation*. The former refers to the portion of the stimulus that passes through sensory buffers and reaches STM; the latter refers to stabilization in the brain that turns the memory into a long-term product. The second processing stage, *storage*, is the permanent record of information that results from acquisition and consolidation. Finally, *retrieval* refers to the ability to access the stored information, use it to create conscious representations and execute learned behaviors (Gazzaniga, Ivry & Mangun, 2014).

Despite the varied forms of memory and related processes, germane to the present study is the construct of WM, which has been used as a factor in a plethora of language-related studies that investigate, generally in a correlational approach, if and how lower and higher levels of WM influence a number of skills, including L2 learning (Mota, 2015). Back in the 1960s, circa a century after Ebbinghaus' discoveries, scientists debated whether the structure of the human memory should be regarded as a unitary system or as a fractionated one (Baddeley, 1992). Two well-known models cited in the literature originated from that discussion, first assuming the perspective of a unitary system (Atkinson & Shiffrin, 1968) and then transitioning to the idea of a fractionated system (Baddeley & Hitch, 1974), as neuropsychological evidence suggested so.

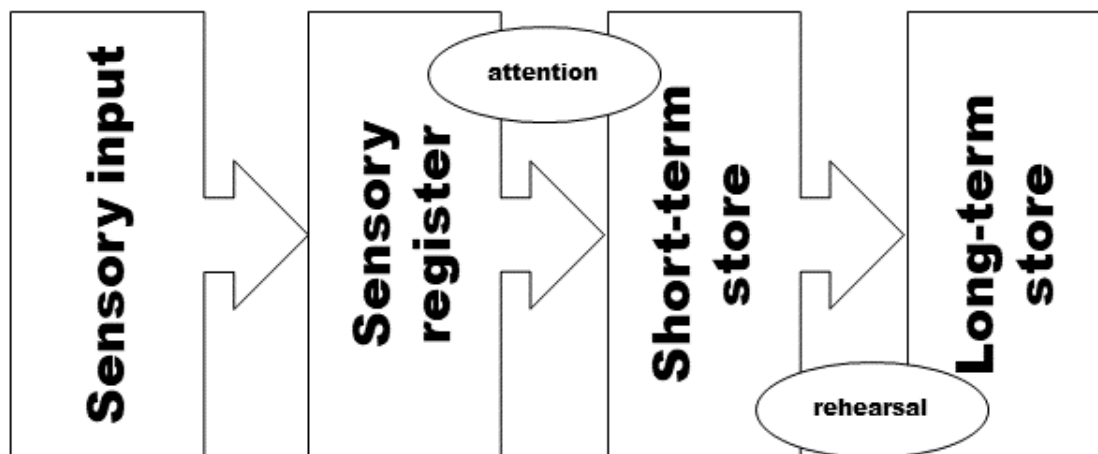
Both perspectives assisted scholars in understanding the functioning of the human memory and planted the concept of WM as presently conceived. The following subsection describes these two perspectives, briefly explaining the model by Atkinson and Shiffrin (1968) and then focusing more deeply on the pervasive Baddeley and Hitch (1974) model, which started a trend in research that holds up to this day.

### **2.1.2 Background and overview of working memory**

In the modal model (Figure 1) put forward by Atkinson and Shiffrin (1968), incoming information would first pass through temporary sensory registers and from them to a limited capacity short-term store that fed information in and out of LTM through rehearsal (Baddeley,

2003), which would facilitate transference from one storage system to the other. Following the system hierarchy, only the portion of the incoming stimulus that was attended to would pass from the sensory register to the short-term store and the stored information would only go to LTM if rehearsed. At any stage, information could be lost due to decay or interference (Gazzaniga, Ivry, Mangun, 2014).

**Figure 1:** Modal model of WM



**Source:** Adapted from Gazzaniga, Ivry and Mangun (2014)

The model presented some problematic issues: it assumed that merely holding information in the short-term store would guarantee transfer to LTM, independently of the quality of processing; it regarded the short-term store as “the one and only access” to LTM (Weissheimer, 2007, p. 25) and deemed the short-term store capable of affecting broader cognition, functioning as a WM “necessary for learning, for the retrieval of old material, and for the performance of many other cognitive tasks” (Baddeley, 1992, p. 556). With regard to the first assumption, Baddeley (2012) alludes to Craik and Lockhart (1972), to whom “the nature of processing is crucial, with deeper, more elaborate processing leading to better learning” (Baddeley, 2012, p. 5).

The assumptions regarding the greater influence of the short-term store were contradicted by neuropsychological evidence from patients with STM loss, digit span of two items and absence of recency effect in free recall (Baddeley, 1992, 2003, 2012, 2015). Someone’s digit span is the number of digits a person can hold in memory over a short period of time (Gazzaniga, Ivry & Gunman, 2014). If the subject is able to repeat the string of numbers correctly, one more digit is added; but if memory fails the same string is repeated until successful recall ensues. The recency effect refers to the easier recall of the most recently

presented items in an experiment. After being presented with a string of seven digits, subjects should be able to recall the seventh one, at least.

If the link between the short-term store and higher-order cognition was to be confirmed, the patients should have demonstrated major intellectual problems, but that was not the case at all. As a matter of fact, they had intact LTM and unaffected broader cognition. These patients' ability for long-term learning and performance of everyday cognitive activities was still preserved (Baddeley, 2003, 2012, 2017), allowing them to properly function in society. Taking these issues into consideration, the Atkinson and Shiffrin model was eventually dismissed but not without offering useful insights for the development of another model.

As the idea of a unitary memory system was being challenged, Baddeley and Hitch (1974) conducted a series of experiments using the dual-task procedure in healthy subjects, since the researchers had been denied access to the clinical patients. The dual-task technique, which involves "reasoning or learning plus remembering" (Weissheimer, 2007, p. 26), was based on the serial verbal recall of spoken digits. The rationale behind the *digit span test* was that as the sequence of digits increased, subjects' storage capacity would overload to the point that performance of the task relying on WM would gradually weaken until it failed completely. According to Baddeley's (2012) account, there was some impairment indeed, but "the disruption was far from catastrophic" (p. 6).

Departing from that finding, which signaled the existence of more than one short-term store (Weissheimer, 2007), Baddeley and Hitch (1974) proposed a multicomponent model of WM, developed "with the dual aims of providing a framework for the basic understanding of human memory, and at the same time providing a bridge to application beyond the laboratory" (Baddeley, 2015, p. 17). From that point on, WM was defined as "a brain system that provides temporary storage and manipulation of the information necessary for such complex cognitive tasks as language comprehension, learning, and reasoning" (Baddeley, 1992, p. 556) and as "a hypothetical limited-capacity system that provides the temporary storage and manipulation of information that is necessary for performing a wide range of cognitive activities" (Baddeley, 2012, p. 7).

According to a compilation by Mota (2000), besides being called a "brain system", WM has also been referred to as the "interface between memory and cognition" (Baddeley 1992a), a "mental workspace" (Stoltzfis, Hasher, & Zacks, 1996), an "arena of computation" (Baddeley & Hitch, 1974; Just, Carpenter, & Hemphill, 1996), the "hub of cognition" (Haberlandt, 1994), and the "blackboard of the mind" (Just & Carpenter in Goldman-Rakic, 1992), etc. In the end, all these metaphors imply the very same thing: that WM is "taken as the

center where cognitive action takes place” (Mota, 2000, p. 21), hence the attention the construct still gets from scholars decades after its scientific debut.

In the literature, definitions of WM abound. Miyake and Friedman (1998) define it as “a computational arena or workplace, fueled by flexibly deployable, limited cognitive resources (or activation) that support both the execution of various symbolic computations and the maintenance of intermediate products generated by these computations” (p. 341). For Miyake and Shah (1999), WM represents “those mechanisms or processes that are involved in the control, regulation, and active maintenance of task-relevant information in the service of complex cognition, including novel as well as familiar, skilled tasks” (p. 450). These definitions complement each other by highlighting aspects indisputably associated to WM: its dual function of storage and processing and its limited capacity attentional resources (Weissheimer, 2007) used to manipulate information in various domains (Alloway et al., 2009).

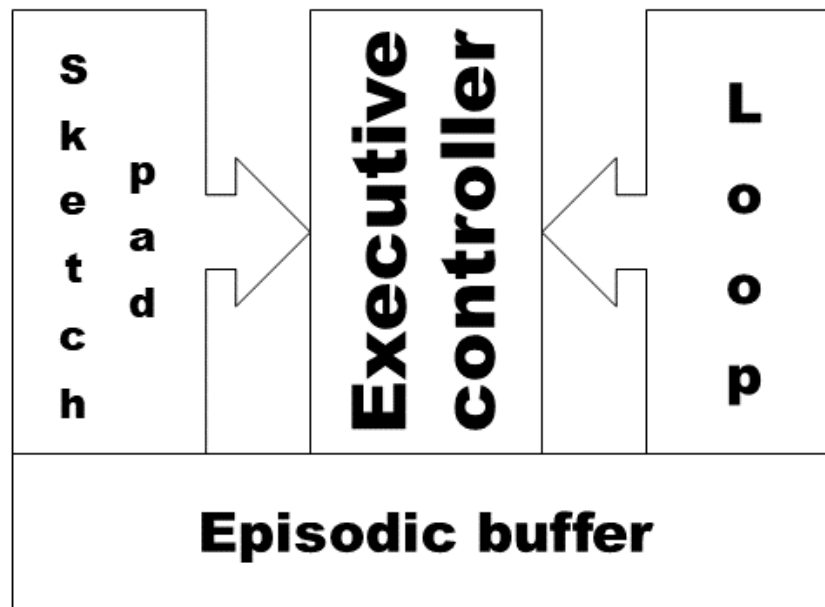
The multicomponent model of WM put forward by Baddeley and Hitch (1974) comprises a controlling central executive system and three slave systems known as the phonological loop, the visuospatial sketchpad, and the episodic buffer. The model was originally tripartite, but the buffer was added as an update to the model in the year 2000, as research accumulated to the point that phenomena could not be accounted for by the original components alone (Baddeley, 2015).

The *central executive* is a limited attentional-controlling system responsible for coordinating information from the slave systems (Baddeley, 1992), focusing attention on a task, shifting attention between tasks and inhibiting whatever is not of relevance to task completion (Mitchell et al., 2015). Although one can say that the central executive is the heart of the model, this component has gained relatively less attention in terms of research efforts than the more tractable peripheral systems (Baddeley, 1992, 2003).

The *phonological loop*, or verbal WM, is regarded as the simplest component of the system (Baddeley, 1992, 2017). Responsible for handling speech-based and acoustic material, including the digits in the digit span test, it comprises two subcomponents: a *phonological store* that holds speech-based information for one to two seconds and an *articulatory control process* analogous to inner speech (Baddeley, 2017). The phonological loop can register visually presented material into a phonological store by means of subvocalization. This material is retained into the store by means of subvocal repetition. The loop was still found to facilitate the acquisition of new words in L1 and L2, making it easier to learn new words as the lexical repertoire increases (Baddeley, 2015).

The *visuospatial sketchpad*, or visual WM, handles visual and spatial material. It is capacity-limited to about three or four objects (Baddeley, 2003) and its duty involves “spatial location, colour and shape together with information from the complex systems underpinning touch and kinesthesia” (Baddeley, 2015, p. 21). The *episodic buffer* is a multidimensional storage that combines information from its fellow slave systems, connecting it to perception and to LTM (Baddeley, 2015, 2017). The buffer supposedly holds around four episodes or chunks, biding information from all sources, with retrieval taking place through conscious awareness (Baddeley, 2012, 2015, 2017). As can be observed in Figure 2, the multi-component model of WM exhibits a dynamic flow of information that encompasses all its components.

**Figure 2:** Multi-component model of WM



**Source:** Adapted from Baddeley (2015)

The individual contributions of each component in the WM system can be observed through tasks designed to disrupt them. Chess players, from a beginning to an expert level, were tested through the dual-task technique involving memory of complex chess positions. As expected, the level of expertise correlated with WM span. Disruption of verbal memory (i.e., the phonological loop) did not affect subjects’ performance, but disruption of visual WM (the sketchpad) and the central executive did. That clarifies that the components of the model influence different cognitive skills necessary for specific kinds of tasks and situations (Baddeley, 1992).

As WM became a hot topic, discussions were also taken to the classroom (Alloway, 2006; Alloway et al., 2009), where it was observed that low-WM children are more likely to face difficulties in word recognition, spelling and reading comprehension, and that deficits in verbal WM can negatively impact mathematical skills (Alloway, 2006). Low-WM children struggle to cope with classroom activities that demand too much of their WMC, finding it hard to follow lengthy instructions (Alloway et al., 2009), among other obstacles.

Alloway et al. (2009) tested children aged 5-6 and 9-10 years old with regard to WM, literacy, mathematics, general ability, and classroom behavior. Among the findings, the study substantiated the decisive role of WM for scholastic development, as children with low WMC demonstrated poor academic progress in the areas of reading and mathematics. In order to ameliorate these children's difficulties, Alloway (2006) suggests pedagogical strategies such as breaking down and repeating instructions to ensure understanding of what to do now and next; reducing and simplifying the vocabulary of sentences to lower processing demands; dividing tasks into steps and teaching children self-help strategies, so they can cope with WM failures autonomously.

As explained in the beginning of the chapter, WM, STM and LTM have their own traits, so they should not be confounded (Baddeley, 2012). While STM reflects "simple temporary storage of information", WM is "a combination of storage and manipulation" (Baddeley, 2012, p. 4). While WM is "represented by a series of fluid systems that require only temporary activation", LTM represents "more permanent, crystallized skills and knowledge" (Baddeley, 2012, p. 11).

Mitchell et al. (2015) understand that "short-term memory refers to a simple storage structure, while WM is more complex in that it refers to both a storage and an activation component" (p. 273). For Weissheimer (2007), the difference "relies mostly in the fact that, while short-term memory has limitations in the number of items it can retain while performing a mental activity, working memory presents its limitations in the resources available for processing and storing information" (p. 27-28).

All in all, the agreement here is that WM is a much more complex system than STM. As complex as it is, the question of how to measure it becomes a compelling one in the field of SLA (Prebianca, Finardi & Weissheimer, 2014) and is tentatively explained in the following section.

### 2.1.3 Measuring working memory capacity

Research on WM has been fruitful in the field of first and second language acquisition and learning (Baddeley, 2015). Drawing on the original tripartite Baddeley and Hitch (1974) model, pioneers Daneman and Carpenter (1980) devised the *reading span test* to tax the processing and storage components of WM. The test required participants to read an increasing set of sentences in L1 (English) and then recall each final word in serial order. Results showed that the reading span scores correlated well with traditional measures of reading comprehension and with recall of facts and reference pronouns.

In a further study, Daneman and Green (1986) adapted the reading span test to measure the oral production of individual words, also in English as L1. The new *speaking span test* required participants to read and store an increasing set of unrelated words and then orally formulate a syntactically and semantically acceptable sentence for each word, in the same exact form and order of presentation.

Other tasks have been developed with the same purpose and format, in that a demanding secondary processing task is designed to hinder storage and recall of to-be-remembered items, thus bringing to light individual differences in WMC (Conway et al., 2005)<sup>6</sup>. The *counting span* (Case et al., 1982) requires subjects to count an array of shapes, with or without distractors, and then recall the total number of shapes that were presented. The *operation span* or O-span (Turner & Engle, 1989) involves verifying the correctness of a mathematical equation and storing a word or letter associated with it for subsequent serial recall.

As more studies were conducted, slight modifications were made, but the core of the tasks remained unchanged. For example, in the second experiment reported by Daneman and Carpenter (1980), participants had to judge if the sentence that had just been presented was true or false before moving on to the next sentence, which directed attention to the processing component of the task. Interestingly, participants believed sentence judgement was important, but it was not scored for that experiment. The importance of the secondary task lies on the disruption it causes to the WM system, as it hinders accurate recall of the to-be-remembered items, thus making individual differences more salient.

---

<sup>6</sup> According to Conway et al. (2005), WM span tasks “[...] interleave the presentation of to-be-remembered target stimuli, such as digits or words, with the presentation of a demanding, secondary processing task, such as comprehending sentences, verifying equations, or enumerating an array of shapes” (p. 771).

Administration of a *listening span task* is reported by Ahmadian (2015), who investigated the relationship between WMC and self-repair behavior under an online planning<sup>7</sup> condition. Forty-seven participants retold, in L2 English, the events of a seven-minute silent video cartoon, after being provided with ample time to plan their speech. Performance was analyzed in relation to the number of error repairs (lexical, syntactic and phonological repairs), appropriacy repairs (producing the intended content in a modified way) and different information repairs (the encoding of new information at the conceptualization<sup>8</sup> stage).

The listening span test consisted of prerecorded sentences in Farsi, participants' L1. Half of the sentences were syntactically possible but semantically implausible. After listening to a sentence, subjects had to judge it as acceptable or not acceptable and then, at the end of a set, proceeded to recall the final word of each sentence. Results revealed that under the online planning condition, higher WMC meant more error repairs, in comparison to the two other types. Positive and statistically significant correlations were found between WMC and error repairs and between WMC and appropriacy repairs. As for different information repairs, there was a negative and statistically significant correlation with WM scores. Ahmadian (2015) argues that such results are evidence that WM plays a role in channeling attention to distinct dimensions of L2 speech and that there is a trade-off effect between the speech processes described in the model proposed by Levelt (1989).

Administration of a *letter rotation test* is reported by Kim, Christianson and Packard (2015), who set out to investigate the influence of verbal and visual WM in the learning of Chinese characters. A total 70 learners of Chinese, at a beginning and an intermediate level of proficiency, were exposed to a reading span, a letter rotation test, and a character learning test. The reading span test was conducted in English and Korean (participants' L1) and followed standard procedures. The letter rotation test (Miyake et al., 2001) presented normal or flipped capital letters. Both normal and flipped letters also appeared rotated at multiples of 45 degrees. Participants should identify if the items were regular or flipped and, at the end of a set, recall the spatial orientation (where the top of the letter was pointing to) of each item in serial order, by marking positions on an answer sheet.

The Chinese character test required subjects to write down the pronunciation and meaning of 60 Chinese words taken from textbooks. The character learning experiment first presented 18 novel characters and their pronunciation. Afterwards, learners had to name

---

<sup>7</sup> In this case, *online planning* refers to a planning condition in which learners are given plenty of time to work on their L2 output, instead of having a time limit to plan what they are going to say.

<sup>8</sup> Conceptualization is one of three stages described in Levelt's (1989) speech production model, reviewed in section 2.2.1.

random-appearing characters with visually distinctive, normal or similar features. Both the learning phase and the testing phase were repeated three times. Results revealed that learning increased from the first to the third trial; that manipulating the Chinese characters for visual distinctiveness did not affect learning and that more WMC meant more ability to read the characters. Precisely, more visuospatial WM aided learning of character distinctiveness and more verbal WM aided learning of regular characters.

An adequate performance on a WM span task depends on two kinds of skills (Conway et al., 2005): task-specific and domain-general skills. Task-specific skills facilitate storage while domain-general skills aid cognitive control and executive attention, that is, “[...] attention capabilities whereby memory representations are maintained in a highly active state in the face of interference” (Kane & Engle, 2002, p. 638). Daneman and Carpenter (1980) assumed a task-specific view in which being able to effectively employ strategies to cope with the processing component of the reading span test would save attentional resources for storage. In their perspective, the secondary task should be of the same nature of the tested skill.

Turner and Engle (1989) challenged this idea by adopting a task-independent view, assuming that the secondary task did not have to match the tested skill but should be of a highly demanding nature if it were to trigger the processing functions of WM. Turner and Engle (1989) predicted reading ability through the solution of mathematical equations instead of the reading of sentences, thus proving their point. In that sense, the reading span test and the O-span could both predict the same reading ability by employing distinct processing tasks.

Linck et al. (2014) conducted a comprehensive meta-analysis of WM studies and classified the tasks in terms of the language of performance (L1 or L2), task difficulty (simple or complex) and domain of stimuli (verbal or non-verbal). Tasks that require the processing or storage of numeric stimuli are generally designed in L1 because bilinguals typically calculate in their mother tongue. However, the authors (Linck et al., 2014) advise that L2 proficiency must be a factor in considering the language of the test and suggest that the same task be administered in L1 and L2 for more reliable results (e.g., Prebianca, 2009; Prebianca, Finardi & Weissheimer, 2014; Kim, Christianson & Packard, 2015).

Simple tasks like the digit span and word span represent a storage-only measure, requiring participants to recall briefly presented items. In contrast, complex tasks like the reading and speaking span tests are considered to be stronger predictors of L2 performance, for they measure both storage and processing capacity, requiring participants to concurrently process an input and, at some point, recall target items. In addition, tasks can present linguistic (letters, sentences, words) or non-linguistic (digits, equations, images) stimuli. Following the

system for coding WM span tasks (Linck et al., 2014), the word span is classified as a simple test with verbal (domain-specific) stimuli while the O-span is classified as a complex test with non-verbal (domain-general) stimuli, and so forth (Linck et al., 2014; Wen, 2015).

Although WM tasks have been widely accepted, Conway and colleagues (2005) believe that they have “suffered a bit in translation” (p. 770) when disciplines such as (but not exclusively) SLA started applying them. In the same vein, Mitchell et al. (2015) argue that some of the methods employed to measure WMC may be inappropriate, one of the reasons being the existence of a confounding factor in tasks that require the processing or storage of L2 text. These tasks, the authors argue, may be testing L2 proficiency instead of WM, which Conway et al. (2005) relativize by stating that besides taxing WM, the O-span tests mathematical ability and the reading span tests verbal ability because, in effect, “no single task is a perfect measure of the construct it ostensibly represents” (p. 780).

Despite possible flaws, one can always try to construct tasks that are as adequate as can be in order to avoid unfortunate research situations. Conway et al. (2005) offer some procedural recommendations for administering WM span tasks in healthy young adults. Although they focus on the aforementioned counting span, O-span and reading span, suggested procedures might be generalized to other WM span tasks.

The first recommendation is to avoid significant delays between the presentation of items, so that no substantial time is left for rehearsal on the part of the subjects, who are to be instructed to immediately act upon stimuli. Therefore, tasks should always be experiment-paced and never participant-paced. Individual administration is recommended because group sessions make it harder to monitor if participants are attending to the processing component of the task, unless it is measured too. Also, measurement errors are more likely to occur during group sessions.

Researchers should also be concerned with set size and item size when constructing the tasks. On the one hand, larger set sizes mean more time running the experiment, a more time-consuming and probably more tiring process for the participants. On the other hand, insufficient sets and items may result in a ceiling effect that will impinge upon the variability of the distribution. Conway et al. (2005) consider “two to five elements per item to be adequate for most college populations” (p. 773), though it is possible that they refer to WEIRD (western, educated, industrialized, rich and democratic) college populations.

Another point to consider is the scoring method, liable to affect the ranking of test-takers and the analyses of data. Performance in the processing component of the WM tasks is often unattended by researchers (Conway et al., 2005), when multiple data points could be

collected in one go. To exemplify, the O-span and the reading span test provide data on item recall, on the time spent to complete the task and on the accuracy of mathematical and linguistic judgement. Including or discarding a subject could take into consideration performance on the processing task, considering a cutoff point of 85% accuracy (Conway et al., 2005). In addition, measuring the processing task makes it possible to explore the existence of a trade-off effect between processing and storage.

Still regarding scoring criteria, Conway et al. (2005) seem to strongly disagree with the adoption of absolute scoring methods (e.g., Daneman & Carpenter, 1980) because “information on all other trials is discarded” (p. 774) as the test is ended when performance falls below a threshold. If the subject is able to accurately recall, say, a four-item set but cannot go further than that, his or her WM span will be four. Alternatively, studies can adopt partial-credit leniency (lenient score), assigning half a point to answers that do not match task criteria perfectly; or an all-or-nothing type of credit (strict score), in which a correct answer is assigned one point and a wrong answer is assigned zero (Conway et al., 2005).

This is all to say that WM span tasks must be carefully thought and executed in order to gather reliable results that truly demonstrate individual cognitive differences among subjects. As this subsection reviewed some of the most commonly administered tasks and procedural standards, the following subsection reviews correlational studies on WM conducted in the field of SLA.

#### **2.1.4 Correlational studies on working memory capacity and L2 learning**

A number of researchers have followed in the steps of Daneman and Carpenter (1980) and Daneman and Green (1986) carrying out research on the influence of WM on cognitive performance through a correlational approach. In Brazil only, linguists have set out to investigate the influence of WM on L2 speech performance (Mota, 2000) and L2 speech development (Weissheimer, 2007), on the ability of noticing (Bergsleithner, 2007), bilingual access (Prebianca, 2009) and across languages and proficiency levels (Finardi & Weissheimer, 2008; Prebianca, Finardi & Weissheimer, 2014), to cite but a few examples.

Mota (2000) investigated the role of WMC in the production of L2 speech with more traits of fluency (measured as speech rate pruned, speech rate unpruned, silent pauses, hesitations per minute and mean length of run), accuracy (errors per 100 words), complexity (dependent clauses per minute) and weighted lexical density, which refers to the proportion of

novel words produced with grammatical and lexical properties (Mota, 2000; Weissheimer, 2007).

Thirteen native speakers of English performed the speaking span test (SST henceforth) and the O-span plus a picture-description task and a narrative task. The analysis of speech data revealed that subjects with higher WM spans (higher spans) produced more fluent, accurate and complex speech in the two oral tasks but, against predictions, did not produce more lexically dense speech. The researcher came to conclude that the results were “preliminary, albeit exploratory, evidence for a linear association between individual differences in working memory capacity and L2 speech production” (Mota, 2000, p. 155). Mota’s research was replicated and expanded throughout the 2000’s decade.

Weissheimer (2007) investigated the relationship between WMC and L2 speech development in a longitudinal study with 45 university speakers of English at an intermediate level of proficiency. Participants performed a picture-cued narrative task and the SST, repeating both tasks after a 12-week interval. Following Mota (2000), Weissheimer analyzed L2 development through speech performance in the domains of fluency (speech rate pruned, speech rate unpruned and silent pauses per minute), accuracy (errors per 100 words and percentage of error-free clauses), complexity (subordinate clauses per minute) and weighted lexical density.

WMC scores significantly correlated with fluency, accuracy and complexity in the two phases of the study. Lexical density was only significantly correlated with WMC for subjects with lower WM spans (lower spans) and only these individuals improved their memory span from the first to the second assessment. Weissheimer (2007) explains the results by assuming that the higher spans were already efficient in the SST from phase one, without much room for improvement. Conversely, the lower spans still had plenty of room for improvement in that area.

With regard to lexical density, lower spans seem to have increased their vocabulary in the course of 12 weeks, which allowed them to produce lexically richer narratives, whereas higher spans tended to make more repetitions (which reduce lexical density) when speaking the L2, at least on the tasks they performed. In that sense, results regarding this variable were similar to results reported by Mota (2000), since participants in that study were native speakers of English and did not produce more lexically dense speech in similar tasks.

It seems plausible to argue that once learners become more experienced L2 users, they no longer worry about testing hypothesis or experimenting with vocabulary and end up resorting to more easily recalled, high-frequency words, knowing this will suffice in

conversation or when narrating a story. That is to say that the higher spans were moved to create a more coherent story by repeating more often key elements shown in the pictures.

Bergsleithner (2007) set out to investigate the relationship between WMC, noticing of grammatical forms and L2 speech production. Thirty adult Brazilian learners of English at an intermediate level of L2 proficiency performed the SST, three oral tasks and a verbal protocol of noticing. To contextualize, the *noticing hypothesis* (Schmidt & Frota, 1986; Schmidt, 1990) posits that in order to acquire grammar, vocabulary, pronunciation or any other aspect of an L2, learners need to consciously attend to that aspect when receiving linguistic input (Bergsleithner, 2007). They must do so with a minimum level of awareness, even if the associated rule of a linguistic feature is not well understood (Leow, 2013). Besides, to ensure noticing happened, the aspect attended to should be available for verbal report (Bergsleithner, 2007).

Although Schmidt's (1990) idea of noticing is of a subjective nature and occurs in communicative interaction, Bergsleithner (2007) proposes that noticing can also occur in the classroom by directing students' attention to a specific L2 aspect, making it more salient during instruction. The target structure chosen by Bergsleithner (2007) to test this hypothesis were indirect questions in English. During the pretest, participants were required to orally produce the target structure prior to instruction on it; then they were taught the structure and performed an immediate posttest to see whether noticing had happened. Two weeks after treatment, participants performed a delayed posttest, aimed at checking whether they were able to sustain knowledge on indirect questions.

Statistically significant results indicated maintenance of the accuracy scores related to the target structure two weeks after treatment, confirming Bergsleithner's (2007) view that the process of noticing could be pedagogically manipulated. Additionally, higher spans seemed to have been able to notice more linguistic aspects besides having performed the oral tasks more efficiently than their counterparts. With more WMC available, higher spans could pay more attention to the instruction and to the usage of the target structure and, consequently, obtained better scores in the immediate posttest.

Finardi and Weissheimer (2008) investigated whether WMC varied as learners developed and automatized their L2 skills. The rationale is that L2 speech tends to be more controlled in the early stages of L2 development, but procedures can become less controlled and more automatic through systematic practice which, in turn, frees up attentional resources that can be used for other processing (Finardi & Weissheimer, 2008; Prebianca, Finardi & Weissheimer, 2014), hypothetically leading to improved performance at WM span tests.

Subjects were 79 Brazilian college students grouped as basic and intermediate ( $n = 47$  and 32, respectively), according to their level of L2 proficiency. All participants performed the SST. As expected, the mean scores of the intermediate group were higher than the mean scores of the basic group, for both the strict and lenient measures of WMC. However, the paired samples  $t$ -tests only returned a significant result between groups for the strict score, thus partially confirming the hypothesis that besides outscoring their less proficient counterparts, the intermediate learners, with more attentional resources to spare, would demonstrate better performance regardless of the scoring method.

In another study, Prebianca (2009) investigated whether WMC and L2 proficiency could predict bilingual access, i.e., the ability to find the proper word to say by scanning through language systems. To verify that, the researcher recruited 100 Brazilian learners of English from diverse learning backgrounds. Subjects were exposed to a battery of tests composed of two tasks aimed at assessing L2 proficiency (TOEFL-iBT<sup>9</sup> and a semantic categorization task), three tasks aimed at assessing WMC (L1 SST, L2 SST and L1 O-span) and a picture-naming task, with and without distractors, aimed at assessing lexical access per se. Distractors in the picture-naming task appeared together with the picture, before picture onset and 100 milliseconds after picture onset.

According to the results, both WMC and level of proficiency served as predictors of bilingual access in that sample of learners. Higher spans displayed faster retrieval in the picture-naming task and more proficient individuals were faster than the less proficient ones regardless of the use of word distractors. Prebianca (2009) argues that the results “are explained mainly in respect to the interplay between automatic and controlled processes in memory retrieval and their impact on the development of L2 proficiency” (p. vii).

Prebianca teamed up with Finardi and Weissheimer in order to explore variations in WMC across languages and proficiency levels (Prebianca, Finardi & Weissheimer, 2014). To do so, 22 advanced, 19 intermediate and 19 elementary learners performed the SST in L1 (Brazilian Portuguese) and L2 (English). The advanced group obtained the highest scores of WMC in both languages and the three groups demonstrated better performance in the L1 SST, as it did not require processing of L2 words.

Significant statistical differences were found for the L1 and L2 WM tests among the three proficiency groups. Pair wise comparisons returned significant differences for WMCL1 scores, specifically between the elementary and intermediate groups, and between the

---

<sup>9</sup> Test of English as a Foreign Language, internet-based version.

intermediate and advanced groups. The scores for WMCL2 were statistically and significantly different for all three groups.

Taken together, the studies conducted by Finardi and Weissheimer (2008), Prebianca (2009) and Prebianca, Finardi and Weissheimer (2014) compose a strong claim with respect to the relationship between L2 proficiency and performance in WM span tasks. Results clarify that the more proficient the learner is using an L2, the more attentional resources are saved for the resolution of WM span tests. It seems plausible to argue that less proficient L2 learners must devote more of their attentional resources to process verbal L2 stimuli and that that consequently hinders storage and weakens general performance in the memory test. Taken together, the studies reviewed here demonstrate the pivotal role WM plays in L2 learning and development.

This section provided an overview on the cognitive construct of WM, investigated in the cognitive sciences and in the psycholinguistic branch of SLA. The chapter continues with a review of models that describe how human speech is produced in L1 and L2.

## **2.2 On Speech Production**

This section describes theoretical models on the mental processes underlying the production of human speech, first in monolingual individuals (Levelt, 1989) and then in bilingual individuals (Green, 1986; De Bot, 1992; Poulisse & Bongaerts, 1994). The section also discusses the role of speech planning in the improvement of L2 performance (D'Ely, 2006; Guar-Tavares, 2008, 2016; Ahmadian, 2015; Specht & D'Ely, 2017; Zaccaron, 2018).

### **2.2.1 Speech production in L1**

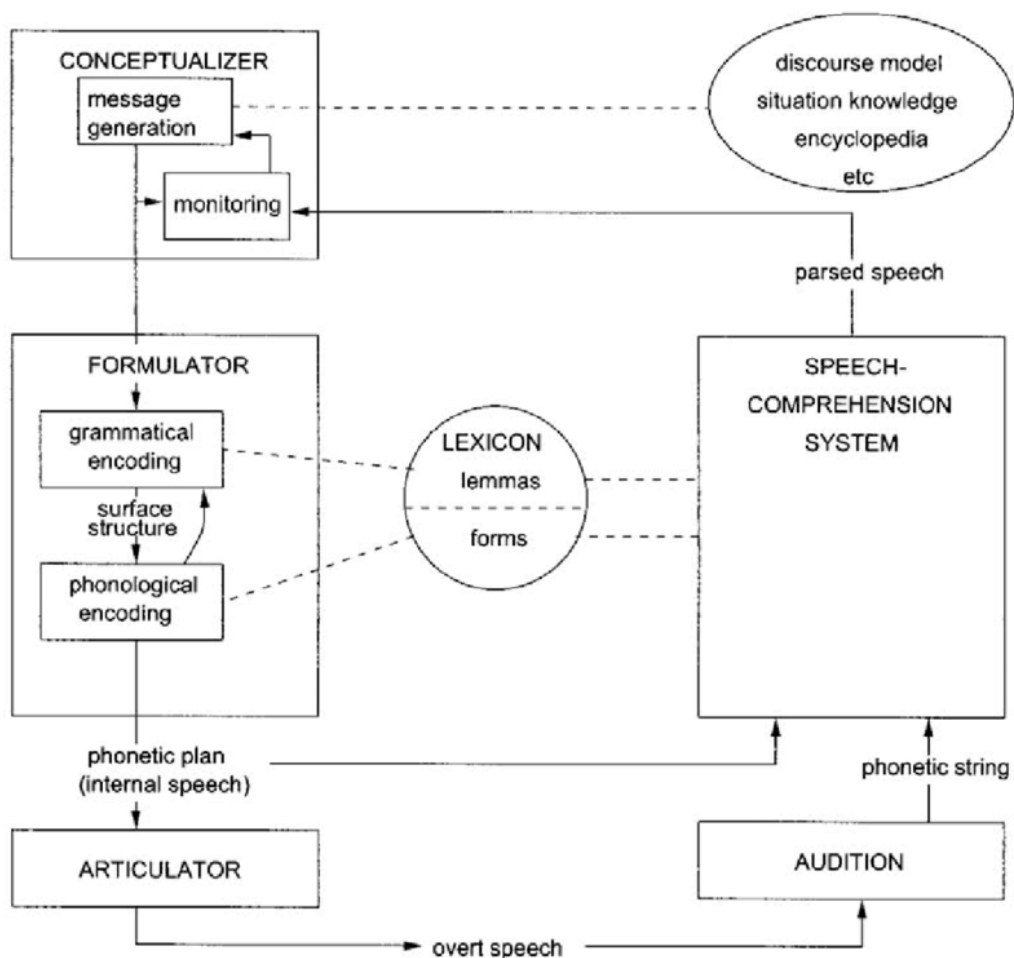
As the present study seeks to shed light on the complex issue of L2 speech production, it is of paramount importance to try to understand the essential aspects of speaking as a human ability. Before delving into the complexities of L2 speech production, it is crucial to take a look at how speaking is manifested in monolinguals. With that in mind, this section begins by describing the pervasive *blueprint for the speaker* developed by Levelt (1989), who envisages speaking as one of “the most complex cognitive, linguistic, and motor skills” (p. xiii).

The linguist describes the intricacies involved in the production of a single utterance, from the intention to speak and convey a message to the physical production of spoken words. While engaged in conversation, the speaker performs the roles of *information processor* and

*interlocutor* (Levelt, 1989). Germane to this doctoral dissertation is a general understanding of the role of the speaker as an information processor, thus the role of interlocutor is not treated here, but can be found in the source material.

The blueprint for the speaker (Figure 3) comprises three processing components (conceptualizer, formulator, articulator) that enable language production by reception of a characteristic input and production of an output that becomes the input for the next component down the line.

**Figure 3:** The blueprint for the speaker



Source: Research Gate<sup>10</sup>

The *conceptualizer* is the component where the processes of macroplanning and microplanning take place. *Macroplanning* involves the selection of message-relevant information used to convey an intention to the interlocutor and *microplanning* involves giving

<sup>10</sup> [https://www.researchgate.net/figure/A-blueprint-for-the-speaker-Levelts-1989-model-of-speech-production-as-illustrated-in\\_fig1\\_228391988/download](https://www.researchgate.net/figure/A-blueprint-for-the-speaker-Levelts-1989-model-of-speech-production-as-illustrated-in_fig1_228391988/download)

the message a form by putting the selected information into perspective, considering the discourse record, the addressee and the communicative context (Levelt, 1989; Poulisse, 1997). This planning stage involves the retrieval of lexical items from the *mental lexicon*, defined as “the store of information about the words in one’s language” (Levelt, 1989, p. 6).

In order to encode a message, that is, convert incoming information to usable mental form (Ashcraft, 1994; Weissheimer, 2007), the speaker must access the procedural (know-how) and declarative (know-what) knowledge (Levelt, 1989; Weissheimer, 2007) deposited into the WM system, which contains “all the information that can be processed by message-generating procedures or by monitoring procedures” (Levelt, 1989, p. 10). As a result of macroplanning and microplanning, the conceptualizer produces a conceptual structure or *preverbal message* that triggers the second processing component.

The *formulator* translates the preverbal message into a linguistic structure with the assistance of two subcomponents, the grammatical encoder and the phonological encoder. The *grammatical encoder* searches the mental lexicon for message-adequate lemmas<sup>11</sup> and then operates syntactic building procedures. Once this work is done for all relevant lemmas, the formulator releases a surface structure, “an ordered string of lemmas grouped in phrases and subphrases of various kinds” (Levelt, 1989, p. 11), to be temporarily stored in a syntactic buffer. On its side, the *phonological encoder* builds an *articulatory plan* (also called speech plan or phonetic plan) based on internal speech, covering all activated lemmas. The articulatory plan informs how a particular utterance should be articulated, triggering the third main component of the model.

The *articulator* retrieves chunks of internal speech from an articulatory buffer in order to unfold and execute them by using a coordinated set of muscles, precisely “the musculature of the respiratory, the laryngeal, and the supralaryngeal systems” (Levelt, 1989, p. 12). This ultimately results in the end product in the form of overt speech or, put simply, spoken words.

The blueprint still accounts for self-monitoring by means of a *language-comprehension system* that enables the speaker to listen to him or herself while producing inner or overt speech. That way, problematic speech (grammatically or semantically) can be detected and eventually corrected, thus avoiding inopportune communicative consequences, such as mispronunciations and unintended messages. Through the language-comprehension system, the speaker compares what was already said (overt speech) or internally prepared (internal speech)

---

<sup>11</sup> According to Bock and Levelt (1994), a lemma carries the grammatical information about a specific lexical concept, e.g., its form class (noun, adjective, verb, etc.).

to what was originally intended (preverbal message), monitoring speech production all the way from the preverbal message to overt speech (Levelt, 1989; Weissheimer, 2007).

The monitoring comprises form and meaning, not only to detect problems in the speaker's own productions, but also in the interlocutors' speech (Levelt, 1989). Once aware of an error, the speaker may halt further formulation and rerun the preverbal message or proceed with the formulation the way it is. In this case, the conceptualizer is the component responsible for the main work, as it can attend to the internally generated messages and to the output of the language-comprehension system (Levelt, 1989).

Each processor in the blueprint for the speaker is a relatively autonomous specialist that functions without having to directly consult with any other component. All a processor needs to start working is a fragment of its characteristic input, i.e., a communicational intention to the conceptualizer, a preverbal message to the formulator and a phonetic plan to the articulator. Still regarding the functioning of the processors, a distinction is made between controlled and automatic processing (Levelt, 1989).

An automatic process is executed without conscious awareness. It runs on its own resources and does not share its capacity, which makes it faster and even reflex-like. For more efficiency, multiple automatic processes can be executed in parallel, without mutual interference. In contrast, a controlled process follows serial order and is relatively slower, for it requires conscious awareness and attentional resources that are of limited nature, which prevents individuals from attending to more than just a few things at a time (Levelt, 1989).

Among the processors of the blueprint, only the conceptualizer works under full controlled processing, the formulator and the articulator being largely automatic. As already mentioned, the conceptualizer enables message-construction and self-monitoring. That implies that a speaker must consciously attend to a set of aspects involved in the act of communication as a social activity.

While engaged in the production of oral language, the speaker is able to monitor internal and overt speech by using the limited-capacity resource of WM. However, the processing involved in message encoding is not entirely under executive control, for an adult's lifetime speaking experience enables retrieval of whole messages from LTM and, consequently, facilitates the production of speech (Levelt, 1989).

Although the processes within the formulator and articulator are largely automatic, it seems that these components run under controlled or automatic processing to varied extents, as Levelt (1989) ponders that "there may be marginal forms of executive control [...] evidenced [...] in the fact that a speaker can abruptly stop speaking when he detects an error [...] even

ignoring syllable boundaries” (p. 22). Another noteworthy aspect, and one that guarantees the optimal functioning of the blueprint, is that the processors work incrementally, meaning that a stage does not need to be finished for the next one to initiate.

All processing components work in parallel dealing with specific aspects of the utterance under construction. That only requires a fragment of characteristic input, regardless of what later fragments will bring to that construction. By the way, parallel processing is what enables sustained speech, so people keep speaking almost uninterruptedly instead of remaining inconveniently silent until all processes have been completed (Levelt, 1989).

The blueprint for the speaker offers a comprehensive description of the mechanisms of human speech production, of which only a small portion is brought here. The model has guided research on speech production (Levelt, 1999) and, even though it was designed to deal exclusively with L1, it became a reference for models dealing with L2 speech production, some of which are reviewed next.

### **2.2.2 Speech production in L2**

One can say that developing a speech model for L2 is a thornier undertaking than developing a model for L1, given the cognitive turmoil in the head of a bilingual<sup>12</sup>. De Bot (1992) makes the point that speech production models should focus primarily on bilingual speakers and that a comprehensive model should cope with universal characteristics of language (Linguistics), cognitive processes (Psycholinguistics) and situational factors (Sociolinguistics), thus going beyond any imposed discipline boundaries.

Poullisse (1997) points out that, when it comes to learner language, an L2 model should consider the incompleteness of the knowledge base, the lack of automaticity and the blending of the two language systems. Learners often struggle to properly express themselves due to lack of vocabulary and underdeveloped L2 grammar, so they tend to resort to compensatory strategies (e.g., non-verbal communication) and avoid structures that they find complicated. In addition, as L2 processing lacks automaticity learner language tends to be composed of shorter (and therefore less complex) sentences, more hesitations and slips of the tongue.

---

<sup>12</sup> To borrow a definition by Grosjean (2013), bilingualism is “the use of two or more languages (or dialects) in everyday life” (p. 5). For Bialystok, Craik and Freedman (2007) a bilingual is someone who “had spent the majority of their lives, at least from early adulthood, regularly using at least two languages” (p. 460). Common to these definitions is the requirement of using two or more languages or dialects on a regular basis, thus not allowing them to become dormant (Green, 1986).

The two languages may be mixed, deliberately or accidentally, by means of code-switching or by means of a borrowing. *Code-switching* is a complete shift of one language to the other, while a *borrowing* represents the integration of one language into the other (Grosjean, 2013). Learners can code-switch deliberately to fill a linguistic gap in the L2, since more lexical items are available in the fully developed adult L1 system.

Poullisse (1997) emphasizes that these characteristics are more prominent in low-proficiency learners, due to poor inhibitory control or other socially or psychologically driven reasons. That said, three models are generally referenced in the literature on L2 speech production: Green's (1986) *framework for the control of speech in bilinguals*; De Bot's (1992) *bilingual production model*; and Poullisse and Bongaerts' (1994) *lexical access model*. What follows is a brief account of each model.

Green (1986) developed a model meant to account for the production of speech in healthy and brain-impaired bilinguals, that is, individuals who cannot properly control the language systems due to a temporary or permanent aphasia. Clinical cases showed that brain-impaired bilinguals were still able to understand the languages in their repertoire but struggled to produce them, what might indicate that "the subsystems mediating the comprehension and production of language are separable and that different functional systems underlie different languages" (Green, 1986, p. 211).

The use of two or more language systems is possible as a result of an activation procedure through which the language of choice is highly activated while the other language is maintained in a state of less activation, so it is not produced. Green (1986) distinguishes between three levels of activation in which the language is selected, active or dormant. The *selected language* is currently being spoken, so it is highly activated and controls the output. An *active language* is less activated, so it does not control speech output, but can still exert some influence over ongoing processing, causing interference. A *dormant language* is non-activated, so it is only available in LTM and exerts no influence over ongoing processing – unless it goes back to an active state, that is.

The rationale for the activation procedure is that "since a normal bilingual speaker can elect to speak one language rather than another, it might be thought that this is achieved by completely deactivating the nonselected language" (Green, 1986, p. 214). In this perspective, speech errors reflect lack of control over the linguistic systems or "a failure to exercise full control over an intact system" (Green, 1986, p. 213) which, in healthy bilinguals, can occur due to heavy but temporary states of stress, distraction or fatigue, or due to the number of languages

in one's repertoire – the more languages one actively speaks, the harder it is to avoid them getting in the way of the intended output.

In both healthy and brain-impaired individuals, the lack of control causes joint activation of the languages and leads to interference errors. Looking at this from another angle, when two bilinguals who share the same languages interact, they can rely on code-switching and, in doing so, they can use vocabulary from either language according to availability. Usually seen as an undesirable phenomenon, particularly in the classroom, in such situations code-switching actually represents a strategy that prevents a break in the speech flow by leaving the output free to vary according to which words reach threshold first (Green, 1986).

Green's (1986) model has a mechanism for the identification of L1 and L2 words. Lexical items receive *language tags* that specify the system they belong to, so these labels can be scanned for selection or suppression of the items within a language. Additionally, the model assumes the existence of a limited resource that provides the system with the necessary energy to operate. This resource is used for both excitatory (activation) and inhibitory (suppression) purposes and must be refilled at an adequate time rate to avoid that control over the language systems becomes defective.

Green's model also contains a device called the *specifier*, which regulates the system in case of code-switches and translations (Green, 1986; Poulisse, 1997). As explained, code-switching does not demand any regulation at all, for the output is free to vary. Translation is a different case and requires complex regulation, for both languages need to be active but the output of one of them must be internally suppressed (Green, 1986; Poulisse, 1997), which demands inhibitory control that most novice learners lack.

Poulisse (1997) calls attention to the global nature of Green's model, as it does not provide a detailed account of morphological and phonological encoding. De Bot (1992) covered such gaps by adapting Levelt's (1989) model to account for bilingual speech, making just the necessary adjustments in relation to the decision to speak in this or that language, the organization of the mental lexicon and the role of the articulator (De Bot, 1992; Weissheimer, 2007).

In the adapted model, language selection takes place in the conceptualizer, drawing on the speaker's knowledge of communicational contexts. Precisely, language selection takes place during macroplanning and language-specific encoding ensues as part of microplanning (Poulisse, 1997). The formulator is considered to be language-specific, with the implication that there must be a separate formulator and a separate lexicon for each language, with system-specific procedures (Poulisse, 1997). That way the speaker would presumably produce two

speech plans; one for the selected language and one for the active language, to use Green's (1986) nomenclature.

De Bot (1992) explains that "knowledge of the two languages may be represented and stored separately for each language or in a shared system" (p. 9) depending on the linguistic distance between the languages and on how proficient the speaker is using them. For close languages (e.g., Portuguese and Spanish, romance languages), the same procedural and lexical knowledge is applied. But for unrelated languages (e.g., French and Chinese), more language-specific knowledge is necessary. With regard to the speaker's level of proficiency, De Bot (1992) clarifies that the L1 system is flexible enough to include an additional register, but only when the speaker's L2 knowledge is still limited.

In what concerns the organization and retrieval of the bilingual lexicon, De Bot (1992) adopts Paradis' (1987) *subset hypothesis*, which "assumes the use of a single storage where links between elements are strengthened through continued use" (De Bot, 1992, p. 11). Lexical items from the L1 and L2 compose separate subsets that are activated to varied extents according to the language currently being spoken (De Bot, 1992; Poullisse, 1997; Weissheimer, 2007), similarly to the proposal by Green (1986).

The adapted blueprint still assumes the existence of a single articulator containing a large set of sounds (syllables) and pitch patterns from the two language systems. Beginning learners base the sounds of the L2 on the sound patterns of their mother tongue, which explains phonological interference from the L1 during L2 speech (Poullisse, 1997). The frequency and quality of exposure to the target-language may help learners to develop their own language-specific norms for the sounds of the L2 (De Bot, 1992; Poullisse, 1997; Weissheimer, 2007).

In De Bot's model the language to be spoken is determined in the conceptualizer and two speech plans are formulated in parallel. As pointed out by Poullisse (1997), this is not in consonance with the idea of the preverbal message being shaped by the most highly activated language. Besides, it is unclear how the speaker manages to keep the two languages apart and, without a clear limitation to the number of speech plans that can be simultaneously formulated, the model becomes cognitively uneconomical (Poullisse, 1997).

Drawing on previous theoretical models, Poullisse and Bongaerts (1994) suggest that bilinguals are able to separate or blend the language systems by specifying the language of choice in the preverbal message (Poullisse, 1997; Weissheimer, 2007). Like Green (1986) and De Bot (1992), their model assumes that the L1 and L2 systems may share the same mental lexicon and that the words from the two systems carry identification tags (Poullisse, 1997).

Regarding lexical retrieval, the authors (Poulisse & Bongaerts, 1994) suggest that linguistic items that have the same conceptual information as the intended word are simultaneously activated regardless of the system they belong to. To better explain, a French-English bilingual who wishes to say *boy* may concomitantly activate the word *garçon*, as the words share similar concepts. If this individual also spoke Spanish, *chico* could be activated as well.

If the language of choice is specified in the preverbal message, then it is also in the preverbal message that the L1 interferes with L2 speech. Not knowing a particular word in the L2, the speaker may intentionally resort to an item in L1. Also, a slip of the tongue may lead an L1 lemma to be mistakenly selected instead of the intended L2 lemma. Again, this may be more frequent for low-proficiency learners, as they have limited attention to spare and still produce the L2 under highly controlled processing. Adding to that is the fact that L1 function words occur more frequently in a language, easily slipping into the L2 speech output (Poulisse, 1997).

Finally, Poulisse and Bongaerts (1994) discuss morphological and phonological encoding. They argue that the matrix language responds for morphological encoding. Therefore, if the L1 is being spoken, inflections come from the L1 system; if the L2 is being spoken, inflections come from the L2 system. In the case of phonological encoding, just like lexical items, L1 and L2 phonemes would share the same network and would also be tagged for language (Poulisse, 1997) in order to facilitate identification.

Each model reviewed here contributed to the construction of a still growing body of knowledge on L2 speech production mechanisms and paved the way for more enquiry and research. To reiterate, De Bot (1992) adjusted Levelt's (1989) model to work for L2, but it ended up being cognitively uneconomical by assuming that the formulator was language-specific and that multiple speech plans were generated. Green's (1986) contribution came in the form of an activation procedure distinguishing between states of selection, activation and dormancy across language systems. Furthermore, Green solved the issue of bilingual access by assuming that lexical items were tagged according to the language system they belonged to.

Poulisse and Bongaerts (1994) had the advantage of using Green's and De Bot's work as references and developed a model that incorporated key elements from earlier models, such as the language tags and the description of morphological and phonological encoding. In doing so, the authors provided a thorough explanation on the engines of bilingual speech production, presenting what seems to be a stronger theoretical model.

As seen in this section, monolingual and bilingual individuals follow a different *modus operandi* when it comes to producing oral language. Bilingual speakers need to select one language, suppress another and search through a variety of lexical items, with all their possible meanings and usages, in at least two language systems. Particularly at early stages of proficiency, this makes L2 speech production relatively more demanding, cognitively speaking. As proficiency increases, oral communication is likely to become more fluid and nuanced. That can be observed through a number of performance descriptors, discussed in the following subsection.

### 2.2.3 Measuring L2 speech performance

When it comes to analyzing L2 speech performance, researchers often base their examinations on the dimensions of complexity, accuracy and fluency (Pallotti, 2009). Such dimensions are explored in SLA because it is assumed that more proficient L2 users not only produce more elaborate language but also more error-free, faster and also more lexically dense language (Michel, 2017). This section describes and discusses these dimensions of speech performance.

*Complexity* refers to “the stage and elaboration of the underlying interlanguage system” (Skehan, 1996, p. 46). This seems to be considered a problematic measure due to its polysemous nature, since it can refer to either the perceived and objective difficulty of a task and to language performance that exhibits a wider range of structures and vocabulary (Pallotti, 2009; Michel, 2017).

Within the domain of complexity, *developmental complexity* refers to the order of acquisition of L2 structures, *cognitive complexity* refers to the perceived difficulty of an L2 feature, and *linguistic complexity* refers to the objective difficulty regarding the mastery of an L2 feature. Linguistic complexity can still be subdivided into *grammatical complexity* and *lexical complexity* (Michel, 2017), the latter encompassing diversity (size of lexicon), sophistication (depth of lexis) and density (amount of information).

In discussing the dimensions of speech performance, Pallotti (2009) points out that complexity does not equal progress nor development. The author explains that “some linguistic forms may be acquired late because they are infrequent or not communicatively relevant and not because they are structurally complex or require special cognitive efforts” (p. 4).

Unlike complexity, *accuracy* is “perhaps the simplest and most internally coherent construct” (Pallotti, 2009, p. 3) of the performance dimensions. Skehan (1996) defines it as “the

learner's capacity to handle whatever level of interlanguage s/he has currently attained" (p. 46). Put differently, it refers to conformity to the norms governing a language and is employed in SLA studies for comparison between learner language and target-like use (Pallotti, 2009; Michel, 2017).

Examining the dimension of accuracy requires the definition of the norm to be followed, be it the prescriptive norm or the norms of colloquial language, as well as the definition of what constitutes a deviation from the chosen norm (Michel, 2017). Raters may not agree on what is inaccurate in an L2 learner's production simply because some subjectivity is involved in their work. Also, norms vary according to modality (speech or writing) and the same language may have more than one normative standard (Michel, 2017).

The construct of accuracy is liable to become spurious if confounded with comprehensibility or development (Pallotti, 2009). Grading errors according to the extent they compromise communication is a methodological possibility that is not related to accuracy, but that actually represents a matter of communicational efficiency, for messages can be accurately constructed and make no sense or violate a set of norms and still be perfectly clear. The same goes for grading errors according to developmental sequences: a text can be accurate by only employing simple structures or display signs of linguistic evolution even if it contains several inaccuracies (Pallotti, 2009).

Both accuracy and complexity are related to form but with distinct emphases. Generally associated to an error-free production, accuracy reflects a more conservative focus-on-form<sup>13</sup> measure, whereas complexity reflects a more audacious behavior on the part of the learner (Foster & Skehan, 1996). Accuracy reflects the ability to control forms at a particular level of L2 development while complexity has to do with restructuring the permeable interlanguage system and reflects willingness to take risks and produce more elaborate language (Foster & Skehan, 1996; Skehan, 1996), whatever elaborateness is taken to mean.

Turning to *fluency*, this variable reflects "the capacity to mobilize one's linguistic resources in the service of real-time communication" (Skehan, 1996, p. 48) or "the capacity to engage in continued performance" (Foster & Skehan, 1996, p. 305). Speaking fluidly, without hesitations, is often the most desired achievement among learners (Weissheimer, 2007), taken as proof of one's command of the L2. Lack of fluency derives from insufficient proceduralization of language and poor repertoire of exemplars to be used in real-time

---

<sup>13</sup> The term *focus on form* denotes "a range of pedagogical interventions that seek to attract and direct learners' attention to specific formal aspects of the language code in the context of meaningful language use" (Ortega, 1999, p. 110).

communication, probably due to scarce opportunities for automatizing language production (Skehan, 1996).

Like complexity, fluency too is a multidimensional construct (Pallotti, 2009) that can be analyzed as *breakdown fluency* (e.g., total pausing time), *repair fluency* (number of false starts, hesitations and self-repairs) or *speed fluency* (speech rate, syllables per second) (Tavakoli & Skehan, 2005; Michel, 2017). Once the researcher specifies the subdimension for investigation, the process of measurement should be fairly transparent, as pointed out by Pallotti (2009).

Linguists have also investigated *lexical density* in both spoken and written texts. O'Loughlin (1995) explains that the term was coined by Ure (1971) to refer to a measure of the relationship between words produced with lexical properties and words produced with grammatical properties in relation to the number of total words in a text (O'Loughlin, 1995; Mehnert, 1998).

Ure (1971) and Halliday (1985) were interested in comparing lexical density in written and spoken texts and concluded that written texts tended to be more lexically dense. This makes sense since, given the proper conditions, one can devote more time and careful thinking to the production of written texts. When producing oral language in real-time communication, the urge to keep the flow of conversation may leave no room for garbled language.

While Ure (1971) did not clarify how lexical and grammatical items were to be separated for the calculation of lexical density, Halliday (1985) distinguished between function (grammatical) and content (lexical) words and between low-frequency and high-frequency words (O'Loughlin, 1995). High-frequency words occur more commonly in the language and more than once in a text, reducing density due to repetition. When calculating density of speech, high-frequency items are given half the value of low-frequency items, which turns lexical density into a more fine-grained measure (O'Loughlin, 1995; Mehnert, 1998; Mota, 2000; Weissheimer, 2007).

One must be cautious when selecting and interpreting measures of speech performance, as there are several possibilities to choose from (Michel, 2017). Wolfe-Quintero et al. (1998) identify three types of measures, namely frequency counts, ratio measures and indices. *Frequency counts* consider the total number of occurrences of a specific linguistic unit; *ratio measures* divide a linguistic unit by the total number of a second unit; and *indices* are calculations using more complex mathematical formula (Wolfe-Quintero et al., 1998; Michel, 2017).

For raw frequencies, such as the total number of errors in written productions, samples must have an equal length in order to be compared. If this is not the case, then ratios and indices should be used instead, after the basic unit of reference is decided upon. Sentences can be the basic unit in research on written production, for example. In the case of lexical density, the basic unit of analysis is the *linguistic item*, which reflects a concept different from that of “word” in the English language (O’Loughlin, 1995).

In order to analyze oral performance, one can use the Terminal unit (T-unit), the Communication unit (C-unit) or the Analysis of Speech unit (AS-unit). The t-unit is composed of “one main clause plus whatever subordinate clauses happen to be attached or embedded within it” (Hunt, 1965, p. 735, apud Michel, 2017, p. 14). The C-unit (Bardovi-Harlig, 1992) is just like the t-unit, but it considers utterances lacking a verb (Michel, 2017). The AS-unit is composed of “a single speaker’s utterance consisting of an independent clause, or sub-clausal unit, together with any subordinate clause(s) associated with either” (Foster, Tonkyn & Wigglesworth, 2000, p. 365, apud Michel, 2017, p. 14).

Measures of complexity, accuracy and fluency can be more specific or global and that too must be given some thought. When it comes to accuracy, if a study aims at investigating specific structures, tasks must be designed to elicit such structures (Foster & Skehan, 1996), e.g., retelling a story to make past tenses emerge. If there is no hypothesis on the usage of specific structures, global measures are indicated.

On the application of global measures of accuracy, Mehnert (1998) states that they “capture the full extent of any difference by determining the overall language accuracy” (p. 86) and suggests the ratio of number of errors per 100 words as a good indicator in comparison to calculating the proportion of error-free clauses, which does not consider the exact number and type of errors within a clause. In a contrasting view, Ortega (1999) states that “[...] global measures have the disadvantage of being too broad to capture small changes in targetlike use because they conflate multiple error types and obscure errors in grammatical domains that may be important at a given level of development” (p. 118).

More generalized measures are used in the analysis of complexity, such as subordination and the use of syntactic forms. In the case of fluency, however, Foster and Skehan (1996) claim that “there is no generally accepted operationalization [...], although one can distinguish among different aspects” (p. 305). Fluency as continued performance can be assessed in terms of number of silent or filled pauses, total amount of silence, repetition and hesitation while the subdimension of breakdown fluency can be measured in terms of number of replacements, false starts and reformulations.

The consensus is that limited attentional resources cause a one-cannot-have-it-all trade-off effect between the dimensions of speech production (Foster & Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Mota, 2000). By choosing to direct attention to one dimension, learners tend to sacrifice other dimensions and, as a result, their speech can be more fluent but less accurate, more accurate but less complex, more complex but less dense (Ortega, 1999; Weissheimer, 2007).

The type of task and the time available for completion may influence the dimension to which attention is directed to. This was observed by Mehnert (1998) in her research on increasing amounts of planning time. When learners had only one minute to plan their output, they prioritized accuracy, but when they were given 10 minutes to plan their speech, they could concentrate on producing more complex language. Skehan (1998) claims that the competing goals of L2 oral performance can be balanced and enhanced through planning (Ortega, 1999), the topic of the next subsection.

#### **2.2.4 The effects of planning on L2 speech performance**

For Daneman (1991), speaking might come off as something easy, the words “simply rolling off the tongue” (p. 446) automatically and effortlessly. As seen in the previous sections, this is not true because speaking involves processing and storage requirements. Speech must be planned and stored until the moment of execution. The cognitive load imposed by the production of L2 speech can be lessened by planning (Ortega, 1999), envisaged by D’Ely (2006) as a means by which learners “may purposefully exert some control over what they know towards achieving gains in oral performance” (p. 183).

While engaged in planning, learners can be pressured to complete the task (pre-task planning<sup>14</sup>), be given ample time to work on their output prior to task performance (online planning<sup>15</sup>) and be instructed and guided on how to undergo the planning process (strategic planning). These pedagogical manipulations generally impact L2 performance in a positive manner (Guará-Tavares, 2008) and lead to multifaceted gains in selected speech dimensions (Foster & Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Ortega, 1999), particularly complexity (speaking elaborately), accuracy (without making mistakes) and fluency (without hesitations).

---

<sup>14</sup> Guará-Tavares (2016) defines pre-task planning as “a means to help learners overcome limitations in attentional resources and improve L2 performance” (p. 80).

<sup>15</sup> According to Yuan and Ellis (2003): “Online planning is the process by which speakers attend carefully to the formulation stage during speech planning and engage in pre-production and post-production monitoring of their speech acts” (p. 6).

The impact of planning on L2 speech performance can be analyzed through a variety of methods (Mehnert, 1998) and through a number of tasks (Ortega, 1999), such as telling stories, describing pictures, making decisions, giving instructions, leaving messages, and so forth. Studies have focused on several facets of L2 planning such as task type and complexity (Foster, 1996; Foster & Skehan, 1996), the amount of planning time (Mehnert, 1998), planning processes (Ortega, 1999; Guar-Tavares, 2016), task repetition (D'Ely, 2006), the relationship between WMC and planning skills (Guar-Tavares, 2008), planning-enhancement through instruction (Specht & D'Ely, 2017) and collaborative planning (Xhafaj, Muck & D'Ely, 2011; Zaccaron, 2018), to cite but a few studies.

Ortega (1999) investigated the effects of pre-task planning on the oral performance of advanced Spanish learners. Participants in the role of speakers were given 10 minutes to plan their speech in order to retell a story to a participant in the role of listener. The scores of fluency increased with statistical significance. Lexical range was not affected by planning at all and the measure of grammatical accuracy returned mixed results. The core of Ortega's work, however, was the investigation of what learners did while planning.

The qualitative analysis of introspective interviews showed that participants' general approach to planning involved directing their attention to problem resolution, rehearsal and memory-related strategies. Besides, task demands presumably influenced decisions on whether and how much attention to allocate in dealing with form and meaning. Apparently, having to retell the story to a listener other than the researcher had an effect on speakers' performance. Subjects reported engaging in monitoring during the planning phase and during task performance. Moreover, the answers to the interview made it clear that there was a gap between what was planned and what went into task performance (Ortega, 1999), demonstrating that planning is a challenging task in its own.

D'Ely (2006) hypothesized that combined conditions would trigger various metacognitive processes on the part of the learners and that this would lead to selective effects on their oral performance. Forty-seven intermediate learners of English from a federal university in the south of Brazil integrated the cohort of the study. They were divided into five groups, namely: strategic planning, repetition, strategic planning *plus* repetition, strategic planning *for* repetition and control. D'Ely (2006) investigated the impact these conditions could have on participants' L2 oral performance on a *there-and-then*<sup>16</sup> video-based narrative task in

---

<sup>16</sup> In a *there-and-then* type of task, the stimulus is presented and then removed before task performance. In contrast, in a *here-and-now* type of task the stimulus is not removed until task completion, making the task less cognitively demanding.

the dimensions of fluency (speech rate pruned and unpruned, number of filled and unfilled pauses), complexity (number of clauses per c-unit), accuracy (errors per c-unit and number of error-free clauses) and lexical density.

The combination of conditions generated multifaceted results, with a trade-off effect between the speech dimensions under analysis. The strategic planning for repetition group had overall gains in performance, stronger for complexity and accuracy, but at the expense of fluency. The instructional sessions may have helped learners to notice L2 gaps and to work out solutions that led to a more error-free speech. Also, the opportunity to repeat the task must have made it more manageable and participants could take the time to produce more complex speech.

The repetition group had gains in fluency, lexical density and accuracy at the expense of complexity. This condition may have lessened the trade-off effects between the measures of performance. The planning for repetition group was less remarkable, for participants outperformed the control group and the strategic planning group but only in the measure of lexical density. D'Ely (2006) argues that the results of her study were influenced by factors such as the very nature of the task, learners' focus of attention and their ability to translate planning into performance.

Guará-Tavares (2008) investigated the relationship between WMC, pre-task planning and L2 oral performance. Similarly to Ortega (1999), the researcher also examined the cognitive processes planners went through. Participants in the experimental group performed the SST, two narrative tasks under a planning and a no-planning condition, an online protocol and a retrospective interview aimed at investigating planning processes. Speech performance was analyzed in terms of speed fluency (measured as speech rate pruned and unpruned), breakdown fluency (number of silent pauses per c-unit and total silent pausing time), accuracy (errors per 100 words and number of error-free clauses) and complexity (clauses per c-unit).

The results showed that WMC influenced L2 speech performance under both conditions (planning/no-planning). Under the no-planning condition, significant correlations were found between WMC and accuracy (control group) and WMC and fluency (experimental group). Under the planned condition, WMC significantly correlated with fluency and complexity. Pre-task planning positively affected accuracy and complexity but not fluency, going against studies showing that fluency tends to be the variable most affected by planning.

With regard to cognitive processes, Guará-Tavares (2008) found out that participants devoted more of the planning time for the organization of ideas, rehearsal, lexical search and monitoring. Moreover, higher spans tended to engage in more metacognitive strategies than lower spans. This trend was again observed in a further study by Guará-Tavares (2016) herself,

according to whom learners used planning time “to anticipate problems in conceptualization of the message, formulation, and monitoring” (p. 92).

Planning does not have to be a lonely task. Xhafaj, Muck and D’Ely (2011) set out to investigate the effects of individual and peer planning on L2 speech. Participants were 16 undergraduate students of English at a federal university in Brazil. As they were enrolled in the penultimate semester of the course, participants were considered to have advanced command of English, given the amount of exposure they had to the L2 over the years. The researchers measured performance in terms of fluency (speech rate pruned and unpruned), complexity (clauses per c-unit) and accuracy (errors per 100 pruned words and errors per c-unit).

Subjects were equally divided to form a peer-planning group and an individual-planning group. They should leave apologetic messages to a friend, for not attending a meeting, and to a teacher, for not handing in an assignment. They had 10 minutes to work on their messages, “to plan what to say and how to say it” (Xhafaj, Muck and D’Ely, 2011, p. 49). As a cognitive challenge, six words had to be mandatorily included in each narrative. The task, inspired by Mehnert (1998), was chosen because of its resemblance to real life situations, being “[...] more ecologically valid than other tasks carried out in laboratories” (Xhafaj, Muck and D’Ely, 2011, p. 48).

The analyses of the learners’ productions revealed a trend favoring peer-planning in all measures but accuracy. Unfortunately, none of the measures reached statistical significance. A closer look at the data showed that peer-planners (who actually performed individually) were more concise, in consonance to the genre of telephone messages. The researchers argue that results might have been influenced by the fact that 15 out of the 16 learners were familiar with tasks involving planning. Besides, the authors wonder whether the task was truly collaborative because one participant took the role of leader in each group, as revealed by the analysis of the recordings.

Some years later, Zaccaron (2018) too compared the impact of individual and collaborative strategic planning on L2 speech performance. In his study, 17 young learners of English performed an oral task similar to and adapted from that administered by Mehnert (1998) and Xhafaj, Muck and D’Ely (2011). The number of mandatory words to be included in the messages was reduced to three and participants used their own smartphones to record and send the speech sample to the researcher.

All participants performed the task under the two planning conditions, following a Latin square design. The planning phase of 12 minutes was minimally guided and the oral performance was analyzed with regard to accuracy (errors per AS-unit), fluency (speech rate

unpruned) and outcome (achieving the goal of the message<sup>17</sup>). Similarly to the results reported by Xhafaj, Muck and D'Ely (2011), quantitative analyses showed that despite a consistent trend favoring collaboration for accuracy and outcome, between and within subjects, few comparisons returned significant statistical results. Therefore, the hypothesis that collaboration would improve L2 speech performance was only partially supported.

According to Zaccaron (2018), proficiency gaps and learners' attitude toward the task negatively impacted collaborative work. General performance was in line with the *output hypothesis*<sup>18</sup> (Swain, 1985, 1993; Swain & Lapkin, 1995), for participants were able to notice gaps in their L2, test hypotheses and analyze their own output. Qualitative data, gathered through retrospective interviews and self-report questionnaires, indicated that different strategies were applied for each planning condition, with the opportunity to plan collaboratively being used to overcome participants' individual shortcomings with L2 lexis.

Specht and D'Ely (2017) believe that learners should be taught how to plan in order to improve performance under planned conditions. To test that hypothesis, the researchers analyzed the oral productions of six undergraduate students enrolled at an English Language program, under three conditions: no-planning, planning *before* and *after* instruction. Subjects performed a picture-cued narrative task and, in the planned conditions, had 10 minutes to work on their output.

Before performing the task for the third time, they were exposed to four instructional sessions meant to raise awareness toward strategic planning, familiarize learners with it and assist them in becoming more strategic. Besides overall accuracy, measured as percentage of error-free clauses, the study also analyzed learners' perceptions on strategic planning through post task questionnaires.

Although the mean of error-free clauses improved in the enhanced condition, the results of the statistical analyses did not reach significance, going against the expected result that instruction on planning would increase L2 accuracy. It seems plausible to argue that quantitative results were influenced by the exceedingly small sample size. Qualitative results were more promising: participants found the strategies they were taught useful. One of them

---

<sup>17</sup> Pallotti (2009) mentions that adequacy or communicative success should be more often included as a variable in studies on L2 performance. This was not done in the present study.

<sup>18</sup> The output hypothesis "proposes that through producing language, either spoken or written, language acquisition/learning may occur" (Swain, 1993, p. 159). The point is that while producing or trying to produce language, a learner needs to be "pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately" (Swain, 1985, p. 249).

even reported that during instruction he could rethink his previous strategy of writing down the entire narrative, as he could not remember everything from memory during task performance.

Drawing on these and other studies, the present study also investigates the effects of individual pre-task planning on L2 learners' speech performance, measured by complexity, accuracy, lexical density and fluency. Pre-task planning, in this study, is operationalized as *the time of one minute during which participants can orally rehearse or take notes prior to task performance in a picture-description task*. WMC was included as a factor in the analyses, since it is thought to influence planning skills, helping speakers to translate planning into task performance.

Having provided an explanation on WM and L2 speech production, the last subsections of this chapter focus on the third main theory supporting this study.

## **2.3 On Graph Theory**

This section presents an overview of graph theory. The first subsection presents the elements of graph theory and their relation to L2 speech production. The second subsection reviews empirical research that employed graph-theoretical analysis, including studies in Psychiatry and Education. The terminology of graph theory is not standard, so we adopt the terms used by Wilson (1996), Mota et al. (2016) and Luz (2018).

### **2.3.1 Structure and attributes of graphs**

Graph theory is a branch of mathematics concerned with the study of structures called *graphs*, used to represent complex systems (Vitevitch, 2008). According to Wilson (1996), “a graph  $G$  consists of a non-empty finite set  $V(G)$  of elements called vertices, and a finite family  $E(G)$  of unordered pairs of (not necessarily distinct) elements of  $V(G)$  called edges” (p. 9). Put simply, a graph is composed of a set of points called *vertices* or *nodes* ( $N$ ) and of lines connecting them, called *edges* ( $E$ ). Nodes and edges are the core elements of a graph. While nodes can represent elements of the real-world, the connections or relationships between the represented elements are established by the edges.

The use of graphs as a problem-solving tool supposedly started with Swiss mathematician Leonhard Euler, who is considered to be the father of graph theory, as he used it to solve the puzzle of the bridges of Königsberg (Boaventura Netto & Jurkiewicz, 2009; Recuero, Bastos & Zago, 2015; Luz, 2018). The city of Königsberg was built upon two islands

interconnected by seven bridges and citizens wondered whether it was possible to cross all bridges once and return to the starting point, which Euler analyzed by representing land masses as nodes and bridges as edges. The resulting graph (Figure 4) showed that the answer to the problem was negative, for there should be an equal number of bridges going in and out of the city.

**Figure 4:** Graph of the bridges of Königsberg

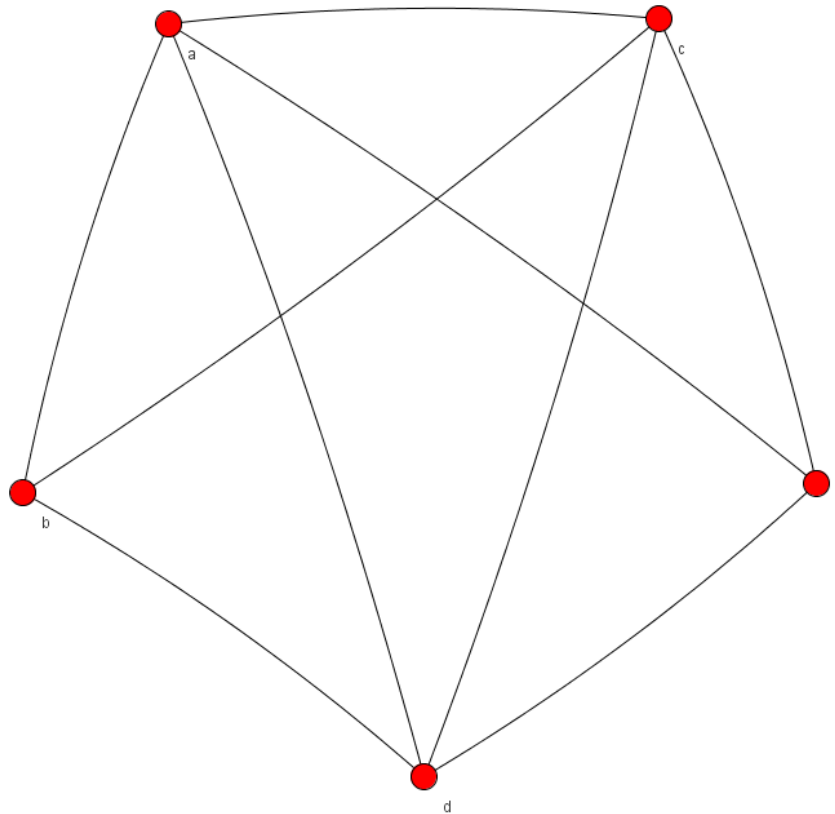


Source: Wikipedia<sup>19</sup>

With regard to the classification of graphs, they can be directed or undirected. An *undirected graph* shows links between node-represented elements but does not inform the direction of the links. A *directed graph* or *digraph* (Wilson, 1996), on the other hand, uses arrows instead of simple lines, making the links clearer by showing exactly which nodes establish relationships among themselves and which ones do not (Wilson, 1996; Boaventura Netto & Jurkiewicz, 2009; Recuero, Bastos & Zago, 2015; Luz, 2018). As an example, the following graph (Figure 5) is composed of five nodes (a, b, c, d, e) connected by nine undirected edges<sup>20</sup>.

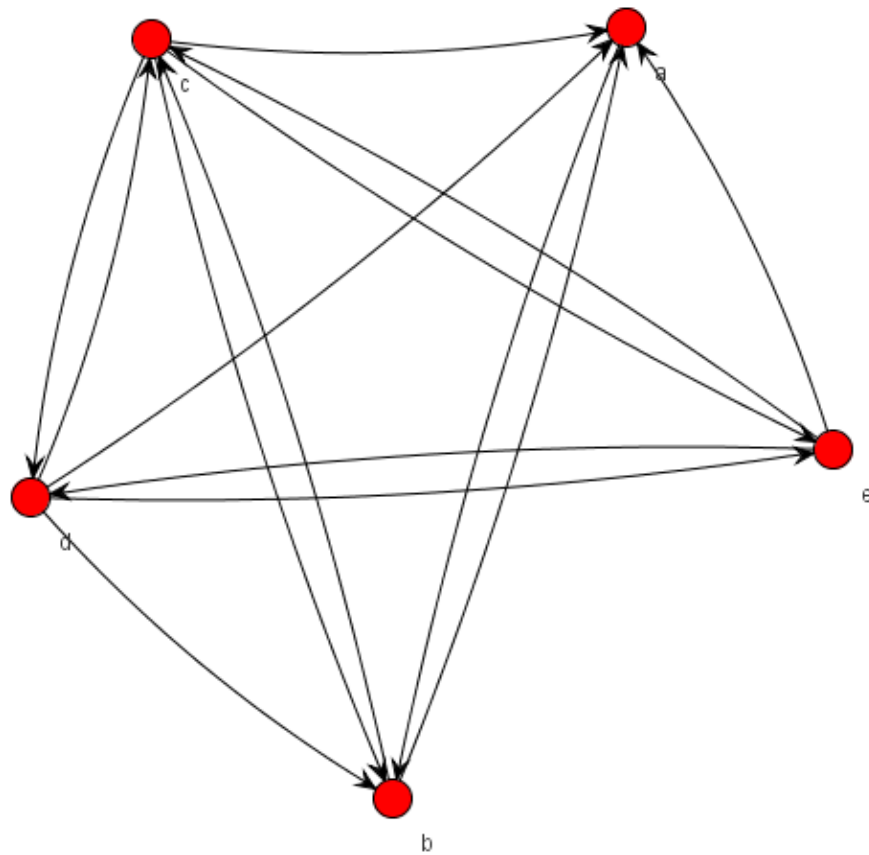
<sup>19</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Seven\\_Bridges\\_of\\_K%C3%B6nigsberg](https://en.wikipedia.org/wiki/Seven_Bridges_of_K%C3%B6nigsberg)

<sup>20</sup> All graphs in this dissertation were created using the *SpeechGraphs* software.

**Figure 5: Undirected graph**

**Source:** author

If the network represented friendship among college classmates, each node would represent a student and the edges would demonstrate their relationships. The way the graph is presented, it is difficult to know if the relationship between b and d is reciprocal. To use an example by Vitevitch (2008), D may buy a good from F, but F may not buy a good from D. Thinking in terms of social network websites, you can “follow” someone and this someone might not follow you back, in a non-reciprocal link, but that is unclear in an undirected graph. Here is a graph  $G(5,9)$  but with directed edges (Figure 6):

**Figure 6:** Directed graph

**Source:** author

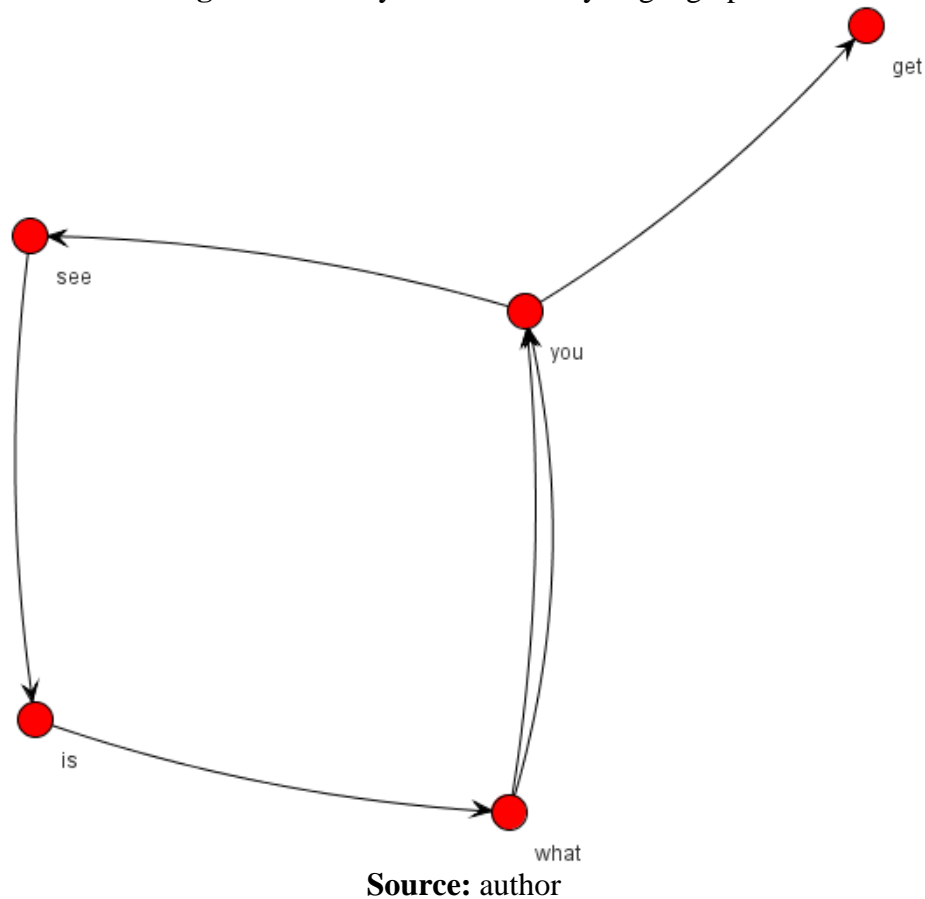
By inspecting the graph, one can see that the pairs c d, d e and b a establish a mutual relationship, differently from the pairs d b and e a, in which only one node reaches the other. Node c has more in-arrows (3) and out-arrows (4), so it becomes the *hub node*, the most connected element of the network. Conversely, the least popular element of the network is node a, since it only reaches node b.

Still considering Figure 5, gossip in the classroom would reach more people if told to c. In a *weighted graph*, the hub node could be identified by attributing weights to stronger and weaker links (Vitevitch, 2008)., if the graph represented airports and flights, airport c would still be the hub node if the sum of its in-arrows and out-arrows was higher than the other nodes/airports.

Real-world situations can be symbolically represented by the structure of a graph and analyzed accordingly (Wilson, 1996; Vitevitch, 2008) because graph theory is adaptable and applicable to several areas of research. Aiming at optimizing the diagnosis of mental illnesses, members of the Brain Institute at UFRN developed an objective, low-cost, non-invasive technique that incorporates graph theory to the analysis of verbal dream reports by clinical

patients (Mota et al., 2016). The multidisciplinary group developed the *SpeechGraphs*<sup>21</sup> software, which represents verbal reports as *speech graphs* in which the nodes represent words and the directed edges indicate the trajectory of the words produced. For example, one can follow the trajectory of words in the saying “what you see is what you get” in a speech graph (Figure 7) with five nodes and six edges, therefore G(5, 6).

**Figure 7:** What you see is what you get graph



As pointed out by Mota et al. (2016), “language can be understood as a window into the organization of thoughts” (p. 63), and that is why representing spoken language as speech graphs can be highly informative. In order to conduct a graph-theoretical analysis, it is necessary to select the pertinent *speech graph attributes* (SGA) that can elucidate the patterns of the phenomenon under investigation (Mota et al., 2016; Luz, 2018). Each attribute is attached to a mathematical definition that can be interpreted according to whatever is being represented. For instance, in consonance with their research purposes, Mota et al. (2016) interpreted the

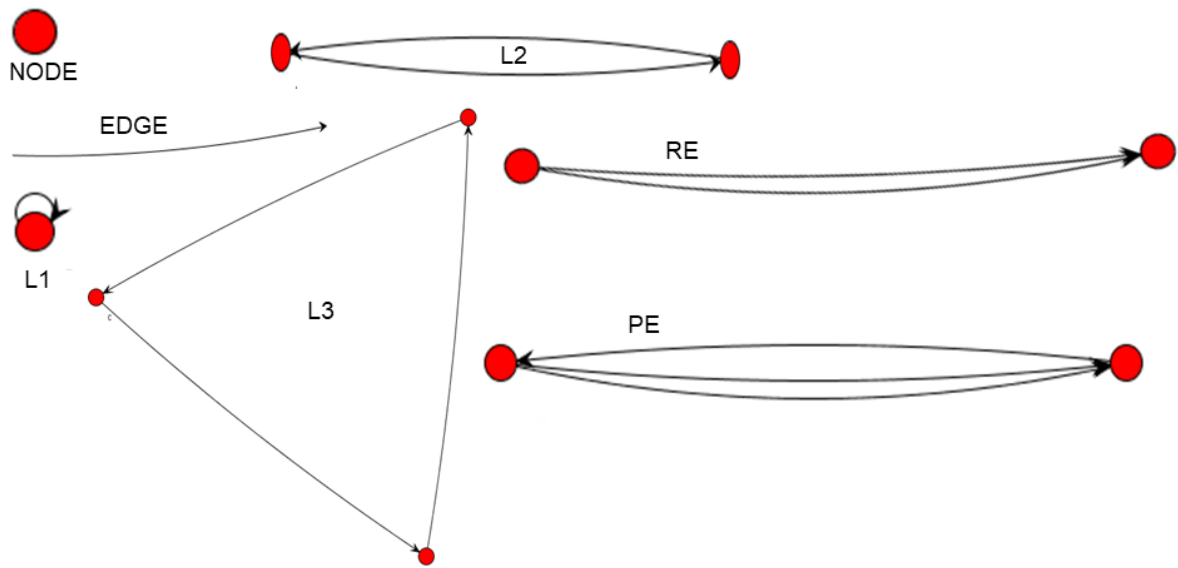
<sup>21</sup> The SpeechGraphs software was developed at the Brain Institute of the Federal University of Rio Grande do Norte (Natal, Brazil), by R. Furtado, P. P. C. Maia, N. B. Mota, S. Ribeiro, M. Copelli and D. F. Slezak. Available for free download at <https://neuro.ufrn.br/software/speechgraphs>.

attributes through the lenses of psychiatry while Luz (2018) provided a psycholinguistic interpretation.

The SGA are divided into general attributes, attributes of recurrence, global attributes, and attributes of connectedness (Mota et al., 2016; Luz, 2018). The general attributes are the total *number of nodes* (N), *number of edges* (E) and the *word count* (WC), which does not have the status of SGA but was used by Luz (2018) as one, since it may provide important information regarding someone's speech (it can reflect alogia/verbosity, memory lack, poor/rich vocabulary, etc.). These attributes alone can show discrepancies in verbal production and underlying thought processes of distinct groups of subjects.

While the WC refers to the total number of words produced by the speaker, including repeated linguistic items, the number of nodes reflect the total number of unique lexical items in the text, becoming a measure of lexical variety or lexical density. That is to say that if the word "girl" is repeated 10 times in a text, all occurrences will be included in the WC, but there will be only one node called "girl" with the edges representing its recurrences. The edges indicate word trajectory and can be related to the coherence of one's speech.

The attributes of recurrence are the *repeated edges* (RE), *parallel edges* (PE) and *loops* of one, two and three nodes. While RE are links between two words in the same direction, PE are links between two words in the opposite direction (Mota et al., 2016). Loops are formed by "edges joining a vertex to itself" (Wilson, 1996, p. 8). An immediate repetition of a word generates a *loop of one node*, in that an arrow leaves a node and immediately returns to it without reaching any other nodes (boomerang). In a loop of two nodes, an arrow from node a reaches node b and returns to a (counterattack). In a loop of three nodes, the edge leaves node a, reaches node b, goes to node c and then back to node a (triangle). If you draw these descriptions of loops, you will see how they appear in a complete graph (Figure 8).

**Figure 8: Speech graph attributes**

**Source:** author

The *density* of a graph, its *diameter* and *average shortest path* (ASP) are global structural attributes. According to Mota et al. (2016, Table 1), the density of a graph represents the “number of direct word links divided by all the possible word links” (p. 2); the diameter is the “length (in words) of the path linking the most distant pair of words in the report” (p. 2); and the ASP represents the “average of all the shortest paths between every pair of words in the report” (p. 2).

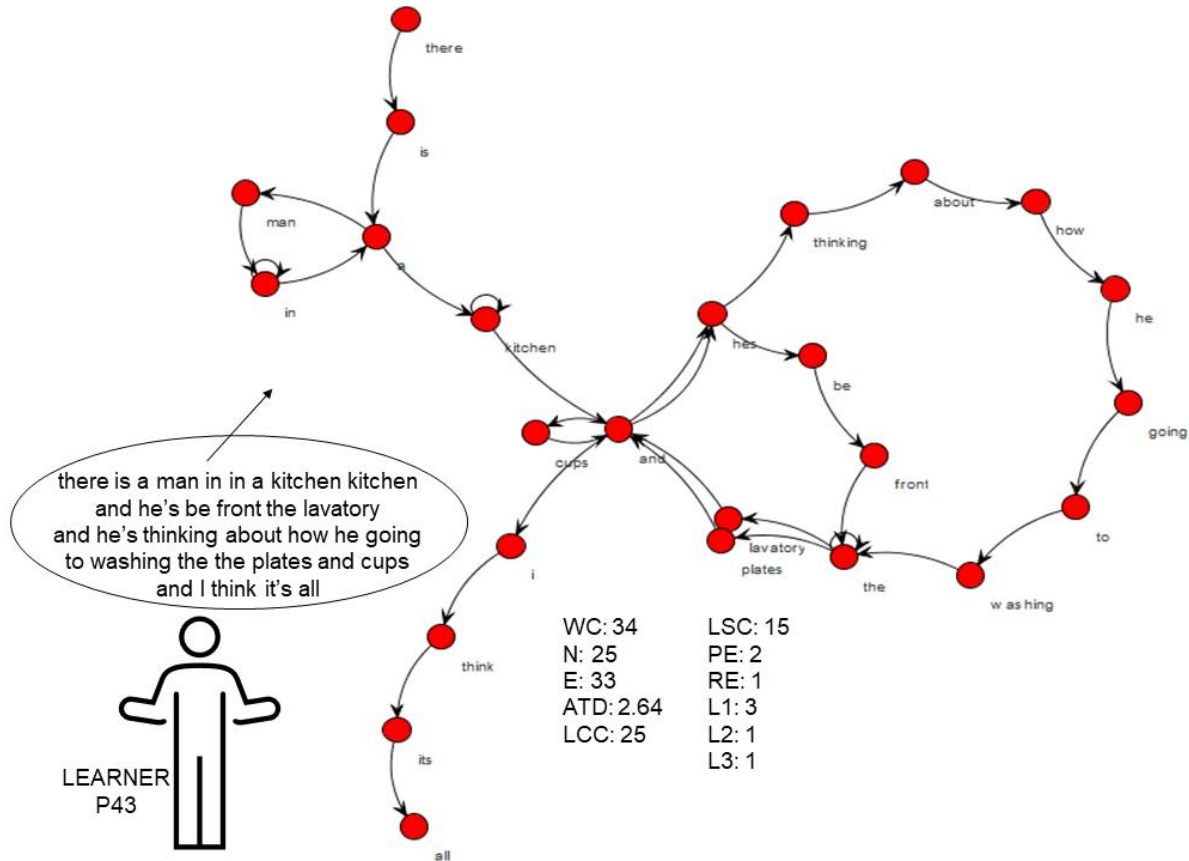
Finally, the *average total degree* (ATD), the *largest connected component* (LCC) and the *largest strongly connected component* (LSC) represent attributes of connectedness. The ATD “is the average total degree of all words in the report” (Mota et al., 2016, p. 2). Mota, Copelli and Ribeiro (2017) define the LCC as the “largest set of nodes directly or indirectly linked by some path” (p. 2) and the LSC as the “largest set of nodes directly or indirectly linked by reciprocal paths, so that all the nodes in the component are mutually reachable” (p. 2).

Structural attributes, particularly the LSC, have been used to demonstrate patterns in the speech produced by patients with psychosis and healthy subjects, successfully distinguishing between groups and evidencing lack of connectedness as a strong indicator of cognitive deficits (Bertola et al., 2014; Mota et al., 2014), as well as cognitive development (Mota et al., 2016, 2019). According to Mota et al. (2016),

With regard to LSC, Mota et al. (2019) explain that “when a word is repeated, it closes a cycle in which any two participating nodes are mutually reachable; the LSC corresponds to a special kind of long-range word repetition in which the cycle closed is the largest within the

graph assessed” (p. 2). In order to better understand how the SGA present themselves, let us consider the graph generated from the speech sample by participant P43 (Figure 9) in this study.

**Figure 9:** Speech graph picture-description task

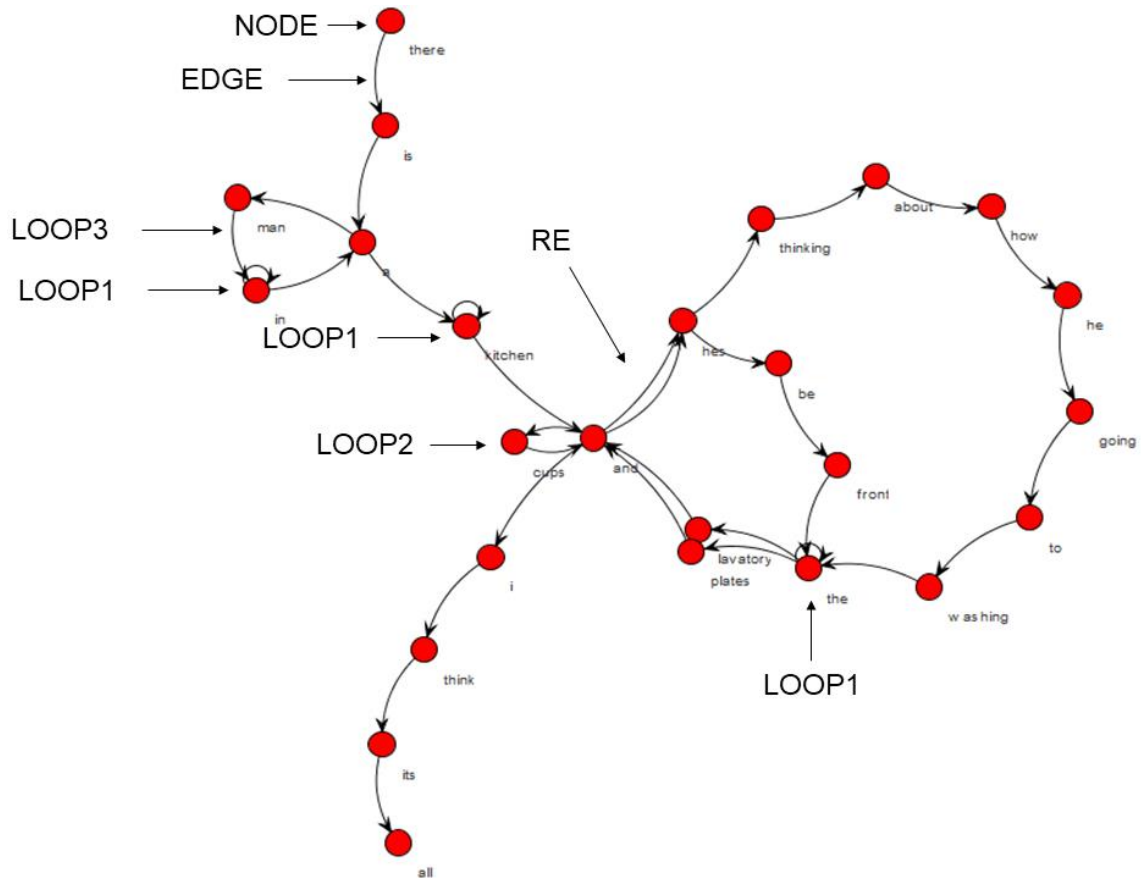


**Source:** author

The WC is the total number of words produced by the speaker (WC = 34) and the total number of edges is the count of arrows departing from the first word to the last word of the speech (E = 33). The number of nodes is the count of all the unique, unrepeated words in the text, so it is the WC minus any repeated words<sup>22</sup> (N = 25). The graph contains three loops of one node due to the immediate repetition of the words *in*, *kitchen* and *the* in the sequences *there is a man in in a kitchen kitchen* and *washing the the plates*. There is a loop of three nodes generated from the sequence *a man in a*, and a loop of two nodes generated from the sequence *and cups and*. These attributes are identified in the following graph (Figure 10).

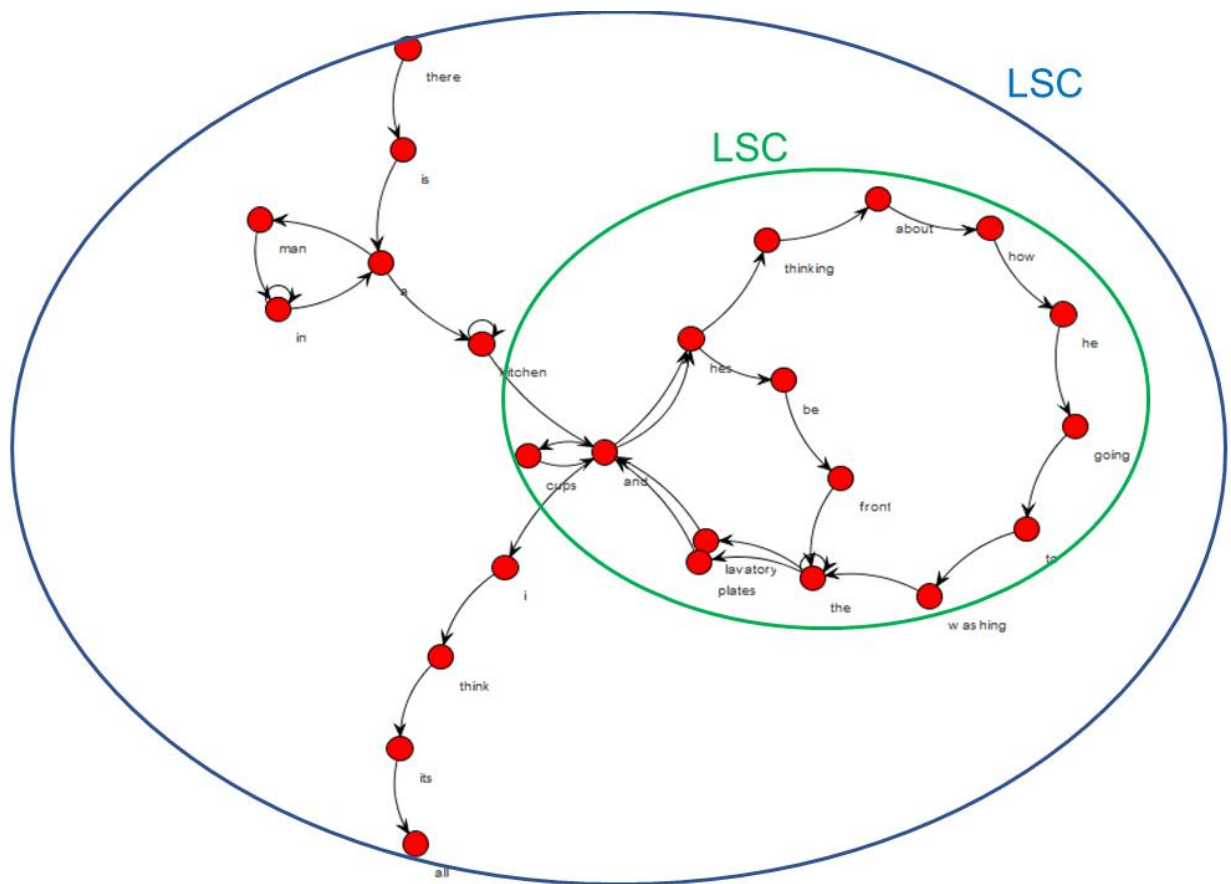
<sup>22</sup> Here is the sample excluding repetitions: *there is a man in in a kitchen kitchen and he's be front the lavatory and he's thinking about how he going to washing the the plates and cups and I think it's all*.

**Figure 10:** Attributes in a graph



**Source:** author

As there is no disconnected element, the LCC area corresponds to the total number of nodes ( $LCC = N$ ). A *disconnected graph* represents a separate element of the same speech graph. In the analyses conducted by Mota et al. (2016), subjects who stopped speaking were prompted to include more details in their time-limited dream report. Every time the subject stopped speaking the researcher intervened and the continuation of the speech was represented as a disconnected graph. The same procedure was followed in relation to the line breaks in children's written productions, so that Luz (2018) could explore differences between the SGA of the original texts (with line breaks) to rearranged texts (without line breaks). In the graph (Figure 11), the LSC area contains 15 out of the 25 nodes, thus this conglomerate of nodes represents the strongest connected area of the graph ( $LSC = 15$ ).

**Figure 11: LCC and LSC**

**Source:** Based on Luz (2018)

The basic structure of a graph is already informative about whatever it represents. Weissheimer and Leandro (2016) used graphs to represent the online interactions of L2 learners, basing their inferences on the sequence of authors who commented on a number of topics first discussed in the classroom. Bertola et al. (2014) administered a semantic verbal fluency test in which elderly subjects were required to orally list a sequence of unrepeated animals that was subsequently represented as a speech graph in which a greater number of recurrence attributes could imply cognitive deficits.

Speech graphs can probably represent the continuum from a lower level of to an advanced level of L2 proficiency, measured as speech rate, lexical density and complexity – the measure of accuracy cannot be observed in a graph. The general SGA can be related to measures of speed fluency such as speech rate. Given the same time constraint, highly proficient L2 users are expected to produce speech that is faster than that of low-proficiency learners. Subjective traits aside, as a reflection of automatized L2 processing, more experienced

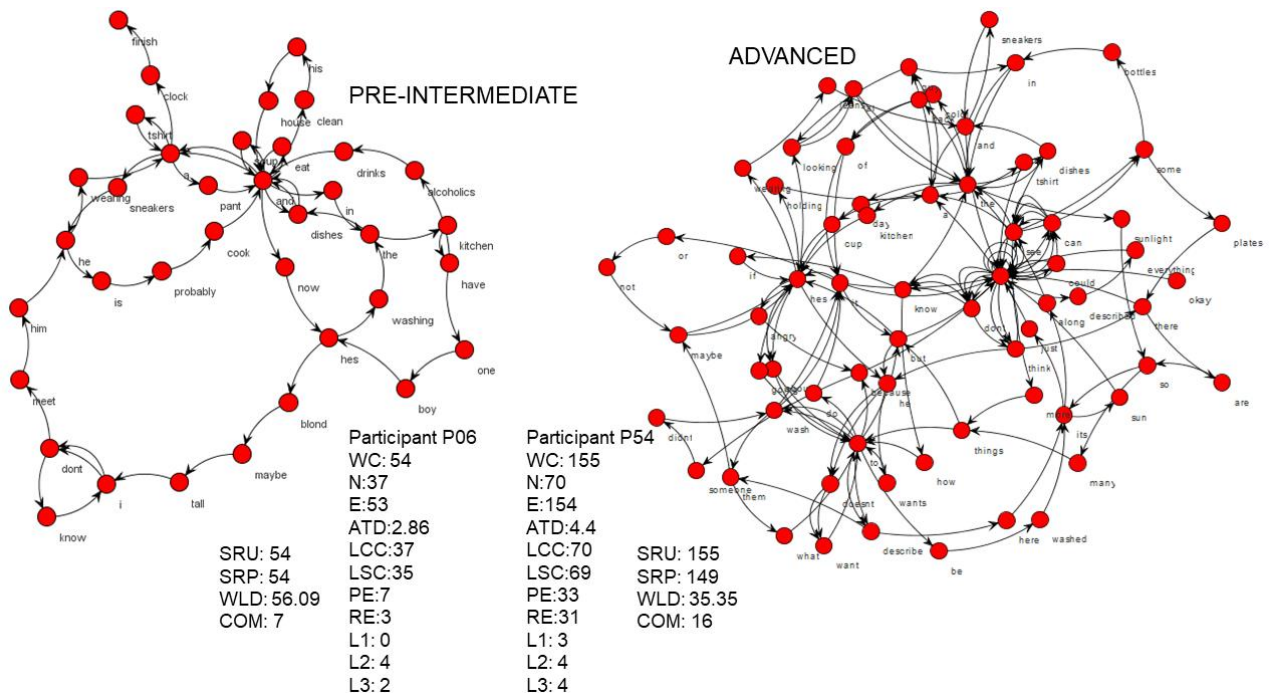
bilinguals tend to deliver words at a faster rate, thus generating a graph with a larger WC and a larger set of nodes and edges.

Recurrence attributes can be related to lexical density, as it refers to the amount of information in a text, influenced and reduced by the number of repetitions. Therefore, a larger WC and a larger set of nodes and edges may reflect more repetitions of high-frequency words, but a larger number of unique nodes can also be indicative of greater production of low-frequency words or, generally, less repetitions.

Inexperienced L2 users may unconsciously make immediate repetitions of linguistic items while engaged in lexical search. That would probably generate a graph with more attributes of recurrence; more specifically, loops of one node. In contrast, a graph based on the oral production of a more resourceful L2 speaker would probably exhibit less repetition, but would still exhibit some recurrence, if the verbal report were to be coherent (Mota et al., 2019).

In addition, a graph-theoretical analysis could possibly demonstrate that in the continuum between low-proficiency and high-proficiency, oral productions tend to generate richer, more connected graphs, as the speakers supposedly have more command of the L2 and a larger repertoire of linguistic tricks to express themselves. A more elaborate speech may lead to more connectedness in a graph. For the sake of illustration, here are comparative graphs (Figure 12) generated from speech samples of the picture-description task applied in this study.

**Figure 12:** Speech graph learner vs. speech graph advanced bilingual



Source: author

In this example (Figure 12), the speech graph of the more experienced bilingual has a larger WC and a larger set of nodes and edges than the graph of the pre-intermediate learner, in consonance with the scores of speech rate unpruned and speech rate pruned. The attributes of connectedness (ATD, LCC, LSC) are also larger for the graph of the advanced speaker, denoting that the speech is more connected. The small number of attributes of recurrence (PE, RE, L1, L2, L3) for the pre-intermediate learner seems to reflect more lexical density, which was lower for the advanced speaker, whose speech contains more repetitions.

As previously stated, Mota et al. (2016) linked the mathematical definitions of the SGA to a psychiatric interpretation and Luz (2018) provided a psycholinguistic interpretation. Continuing the chain, Table 2 provides examples for the definitions of SGA. The mathematical definitions appear as in Mota et al. (2016) and the definitions by Luz (2018) were translated to English. The examples are based on the speech sample by participant P43, which reads: “there is a man in in a kitchen kitchen and he’s be front the lavatory and he’s thinking about how he going to washing the the plates and cups and I think it’s all”.

**Table 2:** Definitions of Speech Graph Attributes

<i>Attributes</i>	<i>Mathematical definition</i>	<i>Psycholinguistic interpretation</i>	<i>Example</i>
<b>General Attributes</b>			
WC (Word Count)	Total number of elements in connection – including repetitions of the same element	Expresses the total number of lexical items in the text; measures lexical profusion	Total words produced by the learner, including repetitions = 34
N (nodes)	Number of nodes	Express the number of distinct lexical items in the text; measures lexical diversity	Total words produced by the learner, minus repetitions = 25
E (edges)	Number of edges	Number of links between lexical items; measures the amount of relationships that lexical items establish with each other	Number of arrows departing from the first to the last word of the speech sample = 33
<b>Recurrence Attributes</b>			
RE (repeated edges)	Sum of all edges linking the same pair of nodes	Number of links between two words; measures recurrence	
PE (parallel edges)	Sum of all parallel edges linking the same pair of nodes given that the source	Number of links between two words with opposite directions; measures	

	node of an edge is the target node of the parallel edge	recurrence	
L1 (loop of one node)	Sum of all edges linking a node with itself, calculated as the trace of the adjacency matrix	Measures the immediate reiteration of specific lexical items	Immediate repetition of a word, e.g., in, kitchen, the
L2 (loop of two nodes)	Sum of all loops containing two nodes, calculated by the trace of the squared adjacency matrix divided by two	Measures the recurrence of links between specific lexical items	An edge from node <i>a</i> reaches node <i>b</i> and goes back to node <i>a</i> , e.g., and cups and
L3 (loop of three nodes)	Sum of all loops containing three nodes (triangles), calculated by the trace of the cubed adjacency matrix divided by three	Measures the recurrence of links between specific lexical items	Edge from node <i>a</i> reaches node <i>b</i> , goes to node <i>c</i> and back to node <i>a</i> , e.g., a man in a
<b>Connectedness Attributes</b>			
LCC (largest connected component)	Number of nodes in the maximal subgraph in which all pairs of nodes are reachable from one another in the underlying undirected subgraph	Measures how well connected the words in the text are	If there are no disconnected elements, LCC = N
LSC (largest strongly connected component)	Number of nodes in the maximal subgraph in which all pairs of nodes are reachable from one another in the directed subgraph (node <i>a</i> reaches node <i>b</i> , and <i>b</i> reaches <i>a</i> )	Measures how well connected the words in the text are	The conglomerate with more connected notes. In the speech graph by P43, LSC = 15 out of 25 nodes
ATD (average total degree)	Given a node <i>n</i> , the total degree is the sum of “in and out” edges. Average total degree is the sum of total degree of all nodes divided by the number of nodes	Expresses the average of relations that the lexical items of a text establish with each other	
<b>Global Structural Attributes</b>			
Density	Number of edges divided by possible edges ( $D = 2 \times E/N \times (N - 1)$ ), where E is the number of edges and N is the number of nodes	It measures the thickness of textual fabrics, which ultimately determines how “malleable” they are – in the sense of recording how condensed the nodes are	
Diameter	Length of the longest shortest path between the node pairs of a network	It measures the extent of textual fabrics – how narrow the arrangement of the nodes is	

ASP (average shortest path)	Average length of the shortest path between pairs of nodes of a network	It measures the average length of textual fabrics – how narrow the arrangement of the nodes is
CC (average clustering coefficient)	Given a node $n$ , the clustering coefficient map (CCMap) is the set of fractions of all $n$ neighbors that are also neighbors of each other. Average CC is the sum of the clustering coefficients of all nodes in the CCMap divided by number of elements in the CCMap	Given the word $X$ , CC of $X$ is a measure of how many words directly linked to word $X$ are also directly linked to each other. The average CC is the average CC of all different words on the report

**Source:** Adapted from Mota et al. (2016, p. 3, Table 1) and Luz (2018, p. 63-64, Table 2)

Aspects of L2 speech production (complexity, lexical density and fluency) are explored in the present study through speech graphs. In order to have a better understanding of how graph theory has been applied to the analysis of human speech in the past decade, the following subsection reveals some studies that employed that kind of computational analysis.

### 2.3.2 Graph theory applied to human speech analysis

In recent years, graph theory has been applied in studies on Neuroscience (Mota et al., 2012, 2014), Education (Mota et al., 2016, 2019) and Psycholinguistics (Luz, 2018). Mota and her associates have conducted a series of experiments relying on graph analysis, in order to detect cognitive deficits in clinical patients and cognitive development in typical individuals. In a pioneer work, Mota et al. (2012) used graph analysis to assist in the diagnosis of thought disorder in adult manic and schizophrenic patients. Their dream reports were represented as graphs, so that disturbances could be observed.

The analysis revealed that manic patients produced more connected graphs, with more nodes and edge, than schizophrenic patients. Also, graphs produced by manic patients had more recurrence and waking nodes and edges, which were used to analyze *flight of thought* or abandonment of topic. The analysis reached 93% of sensitivity and specificity compared to the 62.5% of standard psychiatric scales. According to the researchers (Mota et al., 2012), “the results show for the first time that a graph analysis of the speech produced by psychotic patients can be used to quantitatively sort manics from schizophrenics” (p. 3).

Bertola et al. (2014) aimed at assessing differences between three groups of elderly: a group with mild cognitive impairment, a group with Alzheimer's disease, and a healthy control group. Subjects performed a semantic verbal fluency test, orally listing a sequence of animals that was subsequently represented as a speech graph. A satisfactory performance in the test would be a sequence of unrepeated animals, resulting in a linear network. The control group performed as expected, generating less dense graphs, with more nodes and edges, larger diameter and average shortest path.

Comparisons between the clinical groups indicated variations in all graph measures, which ultimately showed a continuous modification from mild cognitive impairment to full-affecting Alzheimer's disease. Speech graph attributes were deemed useful in discriminating the two pathological groups. Moreover, the analysis reached good to excellent classification power when combined with other clinical measures.

Graph analysis was also applied to a longitudinal investigation regarding the relationship between memory, cognitive development and academic performance (Mota et al., 2016). This was done by means of a naturalistic approach to measuring episodic memory. The rationale of the study was that if graph connectedness tended to decrease in the speech of subjects with cognitive deficit, as demonstrated in the studies by Mota et al. (2012, 2014) and Bertola (2014), then an increase in connectedness could be indicative of cognitive development in healthy children, as they progressed in their educational path through elementary school.

To test this hypothesis, 76 children from public schools in the northeast of Brazil were cognitively assessed in terms of episodic memory, Theory of Mind<sup>23</sup> and IQ. Academic performance was assessed by means of *Provinha Brasil*<sup>24</sup>, a standardized test on literacy and mathematics. Episodic memory was assessed by means of verbal reports. For LTM, children reported on an old memory, a memory of yesterday, a dream and the events prior to it. For STM, they created an oral narrative based on three affective pictures (negative, neutral, positive). All in all, results adjusted for IQ and theory of mind showed that children whose memory reports generated graphs with more unique nodes (which denotes a larger vocabulary), more connections and fewer repetitions were the ones who scored higher in the cognitive and academic assessments, thus demonstrating the predictive power of graph analysis.

Luz (2018) employed graph analysis to investigate patterns of connectedness in written texts. First, a total 181 children were grouped as good, bad, and dyslexic readers. Then they

---

<sup>23</sup> Theory of Mind reflects the acquired ability to understand the world beyond oneself or, in other words, the ability "to impute beliefs to others and to predict their behaviour" (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985, p. 2).

<sup>24</sup> <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>

performed a writing task and a reading comprehension task. The writing task required children to produce a story based on a comic strip, without time or length constraints. In the reading comprehension task, children were exposed to three texts they should read silently. All texts were accompanied by pictures, in order to activate cognitive schemata. Children answered post-reading questions to measure comprehension, calculated by dividing the reading time (words per minute) by the score in the questionnaire. Additionally, Luz (2018) compared graph parameters of texts with and without line breaks.

Statistical results were significant when the original, non-normalized texts were used instead of the corrected, normalized ones. Graph attributes sorted out good, bad and dyslexic readers, revealing patterns of textual connectedness, measured by number of nodes and edges, LCC, density and ASP. Luz (2018) advocates that graph theory represents a new methodological frame in the assessment of reading fluency.

Mota et al. (2019) longitudinally investigated the relationship between speech connectedness, memory and reading in second and third graders from public schools. Data collection included the use of affective pictures to prompt verbal STM reports, Raven's Progressive Matrices Test and a measure of nonverbal IQ. Reading fluency was measured through the Words and Pseudowords Task (Salles, 2005) and memory was assessed through AWMA (Automated Working Memory Assessment).

As a sign of their cognitive and academic development over time, children were expected to demonstrate improved performance in the tasks by the end of third grade. Results indicated that children indeed became more literate between the second and third grades, as their performance on the reading fluency test improved. A significant correlation was found between LSC and verbal STM at third grade, but not between LSC and reading fluency at second grade. The researchers (Mota et al., 2019) argue that verbal STM is what allows the production of a well-connected oral report, for "the higher the ability to temporarily store verbal information, the more this information may appear in a story primed by a new picture as a well-connected chain of words" (Mota et al., 2019, p. 8).

Drawing on these studies, this piece of research employed graph analysis to examine the patterns in the speech production by two groups of nonnative speakers of English, namely a group of pre-intermediate learners and a group of advanced bilinguals. Speech samples by the two groups of L2 speakers were compared in terms of speech measures and SGA, in order to investigate whether speech graphs could be used as an alternative assessment of L2 speech production.

Up to this point, this chapter provided a modest review on the theoretical foundations which support the present study. The next chapter provides a complete description of the research design, as well as the implementation of the research.

## CHAPTER 3

### METHOD

The present study aims at investigating the relationship between WMC, pre-task planning and L2 speech production, as well as exploring graph analysis as an alternative assessment of L2 speech production. In order to achieve these goals, a cross-sectional mixed-methods study was conducted with 56 adult Brazilian speakers of English as L2 from the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN).

The study is *cross-sectional* because speech data were collected at a single moment in time, thus being “a snapshot-like analysis” (Dörnyei, 2007, p. 78) of participants’ interlanguage at that point. It is a *mixed-methods* study because both quantitative and qualitative data were collected, as a means of providing more solid insights on the issue of pre-task planning as conceived here (Dörnyei, 2007). With the combination of methods, the strengths of the quantitative and qualitative paradigms overcome each other’s weaknesses, possibly leading to a better understanding of complex phenomena and improving the validity of the results (Dörnyei, 2007).

The study followed a 3x2 design with three levels for pre-task planning (no-planning, oral planning, written planning) and two levels for WMC (high, low). The dependent variables were the L2 speech production measures of complexity, accuracy, weighted lexical density and fluency. Pre-task planning was analyzed within and between subjects. Differently from a between-subjects design, in the within-subjects design all participants perform under the same experimental conditions, balancing the effects of individual characteristics, thus resulting in a more sensitive measure of the independent variable and increasing the reliability of the study (Miller, 1975).

This chapter describes the methodological implementation of the study. First, it presents the objectives, research questions and hypotheses. Then, it describes the participants and the instruments and procedures adopted in the process of data collection. Finally, it describes the instruments and procedures adopted in the process of data analysis.

#### **3.1 Objectives, research questions and hypotheses**

The goal of the present study was to investigate the relationship between WMC, pre-task planning and L2 speech performance and to explore graph analysis as an alternative

assessment of L2 speech production. The following research questions and hypothesis guided the study.

*Research question 1:* Does L2 speech performance improve with pre-task planning of one minute? If so, which pre-task planning condition yields significant results in terms of complexity, accuracy, weighted lexical density and fluency?

*Hypothesis 1:* Speech produced under one minute of pre-task planning will display more traits of complexity, accuracy, lexical density and fluency when compared to speech produced under a no-planning condition. The oral planning condition, as it shares more characteristics with the picture-description task, will outscore the written planning condition in all measures of speech performance.

*Research question 2:* Does speech production, measured in terms of complexity, accuracy, lexical density and fluency, vary according to the pre-task planning condition *and* participants' working memory capacity?

*Hypothesis 2:* The patterns of the effects of pre-task planning will vary according to participants' WMC. Higher spans will outperform participants with lower working memory spans in all measures of speech performance, since a higher working memory span presumably assists learners in translating planning into task performance.

*Research question 3:* What processes do participants go through when engaged in pre-task planning of one minute?

*Hypothesis 3:* Based on results reported by Guar-Tavares (2008, 2016), we hypothesize that higher spans will employ a greater number of planning strategies than lower spans.

*Research question 4:* Does thought organization, measured by speech graph attributes (WC, N, E, RE, PE, L1, L2, L3, LSC), correlate with speech production measures (complexity, lexical density and fluency)?

*Hypothesis 4:* Complexity (number of t-units) will correlate with the largest strongly connected component (LSC); lexical density will negatively correlate with recurrence attributes (PE, RE, loops); and fluency (speech rate) will correlate with general attributes (WC, N, E).

*Research question 5:* Does graph analysis function as an alternative assessment of L2 speech production?

*Hypothesis 5:* Because graph analysis could differentiate between distinct groups of subjects, we hypothesize that it will also differentiate the pre-intermediate and advanced level of proficiency, constituting an alternative assessment of L2 speech production.

### 3.2 Participants

Fifty-six adult Brazilian speakers of English as L2 (33 females and 23 males; age range 18-61 years old; mean (M) = 26.60; standard deviation (SD) = 11.32) participated in the study voluntarily. Out of the 56 participants, 46 were learners at Instituto Ágora and 10 were teachers at Núcleo de Línguas (NucLi), both at UFRN. The study was approved by the research ethics committee of the university (permit 91755218.8.0000.5537) and all participants signed an informed consent authorizing the recording of their voices (Appendix A).

In order to recruit participants from Instituto Ágora, the researcher visited several classrooms where he briefly explained the outcome of the study. Learners were told that research results could assist Ágora teachers in optimizing their teaching strategies, which could boost students' learning, and that this was an opportunity to practice L2 skills in a non-classroom context. The sample was randomly selected within the population of Ágora learners and no pedagogical intervention was implemented.

In order to recruit the advanced L2 speakers from NucLi, the researcher first contacted their supervising professor and then attended one of their pedagogical meetings to formally invite them and collect data on the same day. All individuals willing to participate in the study signed an informed consent first and then answered a profile questionnaire prior to performing any tasks.

To contextualize, Instituto Ágora offers regular language courses (English, Spanish, French, etc.) to the UFRN community and the general public. The English course comprises four semesters with a total 240 hours of classes covering speaking, listening, reading and writing. NucLi offers more specific courses aimed at the internationalization of the university through the Language without Borders<sup>25</sup> program (Weissheimer et al., 2019). In both cases, classes are taught by selected students of the respective undergraduate Language programs, under the pedagogical supervision of professors of the Department of Modern Foreign Languages and Literatures.

---

<sup>25</sup> <http://isf.mec.gov.br/>

Student teachers receive a scholarship and have the opportunity to improve their teaching skills by putting theory into practice and by receiving systematic feedback from their supervisors. Additionally, NuLi teachers have to attest their advanced command of the English language through a standardized proficiency exam, namely TOEFL-ITP (Test of English as a Foreign Language, institutional testing program).

Prior to participating in the experiment, subjects answered a profile questionnaire (Appendix B), adapted from Zaccaron (2018), aimed at gathering personal and academic information. According to the answers, 49 participants were originally from the northeast of Brazil and 31 were from Natal, where UFRN is located. All participants spoke Brazilian Portuguese as their first language and English as a second language. Unfortunately, the questionnaire did not probe participants' knowledge of other L2 besides English, which should ideally be included in research of this nature.

The *Ágora* group (29 females and 17 males; age range 18-61 years old;  $M = 26.56$ ;  $SD = 11.96$ ) was composed by 37 UFRN students enrolled in undergraduate (33 participants) and graduate courses (4 participants), four university staff members and five students who were exclusively enrolled at *Ágora* (general public). With regard to their classes, 30 learners were taking third-semester classes, 11 were taking fourth-semester classes and five were taking *Conversation 1*.

Prior to attending *Ágora*, 25 participants had studied English at another institution, for a mean time of 24 months. Six participants had been to an English-speaking country: two for less than a month, three for a month and one for a whole year. Out of the 46 learners, 17 had already taken proficiency exams (*Ágora* placement test = 8, TOEFL-ITP = 7, UFRN proficiency exam = 2). Exposure to the target-language out of the classroom included listening to music to learn (39) and practice (31) pronunciation and reading scientific articles in English (25), among other activities. Because exposure to the L2 was varied, all 46 learners were submitted to a proficiency trial focused solely on speaking skills, as a means of obtaining a more homogeneous sample.

Turning to the NuLi group (6 males and 4 females; age range 20-47 years old;  $M = 26.8$ ;  $SD = 8.24$ ), four participants had already graduated in the English program while the other six still pursued their academic degree at UFRN. Their teaching experience ranged from six months to 30 years and included a variety of contexts, such as private language schools, public elementary and high school, tutoring and college. At the time of data collection, only one participant in this group had been to an English-speaking country, living in the United States for two non-consecutive years.

As required by the Language without Borders program, the whole group had taken proficiency exams before. Nine of them had attained level C1 on TOEFL-ITP and one had attained level C2 on Cambridge's CPE (Certificate of Proficiency in English). According to the Common European Framework of Reference for Languages<sup>26</sup>, levels C1 and C2 reflect a proficient user of the English language. Since their linguistic skills had been attested by standardized tests, there was no need whatsoever to submit NuLi teachers to a proficiency trial. These highly proficient users of English contrasted with the *Ágora* learners, who were less experienced speakers of English.

Having provided a description of the participants who integrated the cohort of the study, now let us turn to the instruments and procedures adopted in the process of data collection and data analysis.

### **3.3 Instruments and procedures**

This section details the implementation of the research, describing the materials and equipment used for collecting and analyzing speech data, as well as the pilot study conducted prior to the complete study.

#### **3.3.1 Materials and equipment**

Participants in this study performed three lab-like tasks: a picture-description task aimed at eliciting speech in the L2; a delayed verbal protocol aimed at assessing planning processes; and the SST, aimed at measuring verbal WMC. The learners performed all three tasks, but the advanced bilinguals only performed the first one. Before performing any tasks, all subjects answered a questionnaire used to portray their profile, previously presented in section 3.2. Data collection procedures were slightly different for the two groups of participants.

With regard to the learners from Instituto *Ágora*, data collection took place individually with each participant at Laboratório de Estudos Experimentais em Linguagem<sup>27</sup> (LEELin), at UFRN. The researcher contacted the students to inform them of the data collection schedule and stayed in the lab during morning and afternoon class hours, so participants could

---

<sup>26</sup> <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale>

<sup>27</sup> Lab for Experimental Studies in Language.

perform the tasks whenever they had the time to. Some went to the lab two days in a row; some went on two separate weeks.

In order to avoid comprehension problems, task instructions were given in Brazilian Portuguese, participants' L1, either orally or in written form. The researcher used a smartphone to time the planning phase and to record the speech samples. Each participant generated five digital files (picture-description = 3, verbal protocol = 1, memory task = 1), thus there were 230 samples to be transcribed and analyzed.

Learners were supposed to perform the tasks in two separate sessions, the first one comprising the picture-description task plus the delayed verbal protocol and the second one comprising the SST. However, 11 learners chose to perform all tasks in a single session, due to their hectic academic schedule preventing them from coming to LEEL in a second day. As the number of participants who went to the lab was much smaller than the number of signed consents, this do-it-all-now data collection was accepted as a solution to increase sample size.

This might have influenced task scores, since subjects performed three cognitively demanding tasks in a row, in a more time-consuming and possibly tiring process. Performance in the SST was probably more affected, since it was the last task, unrelated to the previous ones, and required participants to attend to a set of rules. This issue is considered in the interpretation of the results. At the end of every session, the participant was offered a bonbon as a token of gratitude for taking the time to participate in the experiment.

With regard to the advanced bilinguals, data collection took place collectively with all participants in a single session at a computer lab at the *Ágora* building. Following the same recruitment procedures, the researcher presented himself, explained the study and invited the teachers to participate in it. On that occasion, they were having a pedagogical meeting with their supervising professor, who decided to take part in the experiment too. As the study required more participants at an advanced level of L2 proficiency, there was no restriction for the inclusion of the participant.

Following Caldas (2018), Zaccaron (2018) and Trevisol (2019), participants used their own smartphones to record and send the speech samples to the researcher. So, they could see the time left for speaking, which the learners could not. Each near-native bilingual generated two speech samples, resulting in 20 additional recordings to be transcribed and analyzed. After receiving, downloading and making a backup of the audio files, the researcher sent a *thank you* message to each participant and, a week or so later, during another pedagogical meeting of theirs, he gave the teachers a pack of chocolate truffles as a gift for kindly and willingly accepting to collaborate. The speech samples provided by the learners and the advanced

bilinguals were compared in terms of performance traits, measured by speech measures and SGA.

This section provided a general description of data collection procedures for the two groups of participants, i.e., learners from Instituto Ágora at UFRN and advanced bilinguals from NuLi, also at UFRN. As for the tasks implemented in the study, a description of each task is provided in the following subsections.

### **3.4 Assessment of L2 speech production**

Participants' speech production was assessed by means of a here-and-now picture-description task, commonly implemented in studies on speech production (Ortega, 1999). The task was performed under three experimental pre-task planning conditions (no-planning, oral planning, and written planning) and speech samples were analyzed in terms of complexity, accuracy, lexical density and fluency.

#### **3.4.1 Picture-description task**

The here-and-now picture-description task required participants to describe (in L2) three pictures, for one minute each. Each picture was described under one of three pre-task planning conditions. The first picture was exclusively described under a *no-planning* condition in which participants were given no time to plan their output. This first description also served as a proficiency trial, as an attempt to obtain a more homogeneous sample in terms of L2 speaking skills. The picture (Figure 13) used in the proficiency trial depicts the sportsmanship of an athlete during a running competition in the 2016 Summer Olympics in Rio de Janeiro, Brazil.

**Figure 13:** Picture used in the no-planning condition



Source: People<sup>28</sup>

The second and third pictures were described under an oral planning and a written planning condition but, in this case, the order of the pictures and conditions was counterbalanced to control for practice effects. That does not mean, however, that performance could not be affected as a result of practice (Mehnert, 1998), since the three descriptions were made consecutively, though it is plausible to argue that the influence was positive, reducing task difficulty for the learners.

Under the planned conditions, participants described the pictures after planning their speech equally for one minute. Under the *oral planning*<sup>29</sup> condition, they orally rehearsed their speech prior to task performance. Under the *written planning* condition, they planned their output by taking notes in English. The pictures (Figure 14) depicted “people doing things at home” and were borrowed from a sample of the Cambridge University B1 Preliminary English

<sup>28</sup> <https://people.com/sports/rio-olympics-injured-runner-abbey-dagostino-finishes-race-after-fall/>

<sup>29</sup> Under this condition, participants orally rehearsed what they were going to say when the audio was being recorded, so the speech sample in this condition actually represents a repetition of the task and not planning per se.

Test (speaking section). The picture on the left shows a young girl in her bedroom, smiling while checking her cell phone. The picture on the right shows a young man staring at a messy kitchen sink.

**Figure 14:** Pictures used in the oral and written planning conditions



**Source:** Cambridge B1 Preliminary English Test<sup>30</sup>

Planning was unguided, which means that even though they had to conform to a modality (oral or written), participants were free to plan however they knew. Besides, their attention was not directed toward any specific aspect of the speech to be produced, meaning participants could describe the pictures by using any structures they knew at that moment.

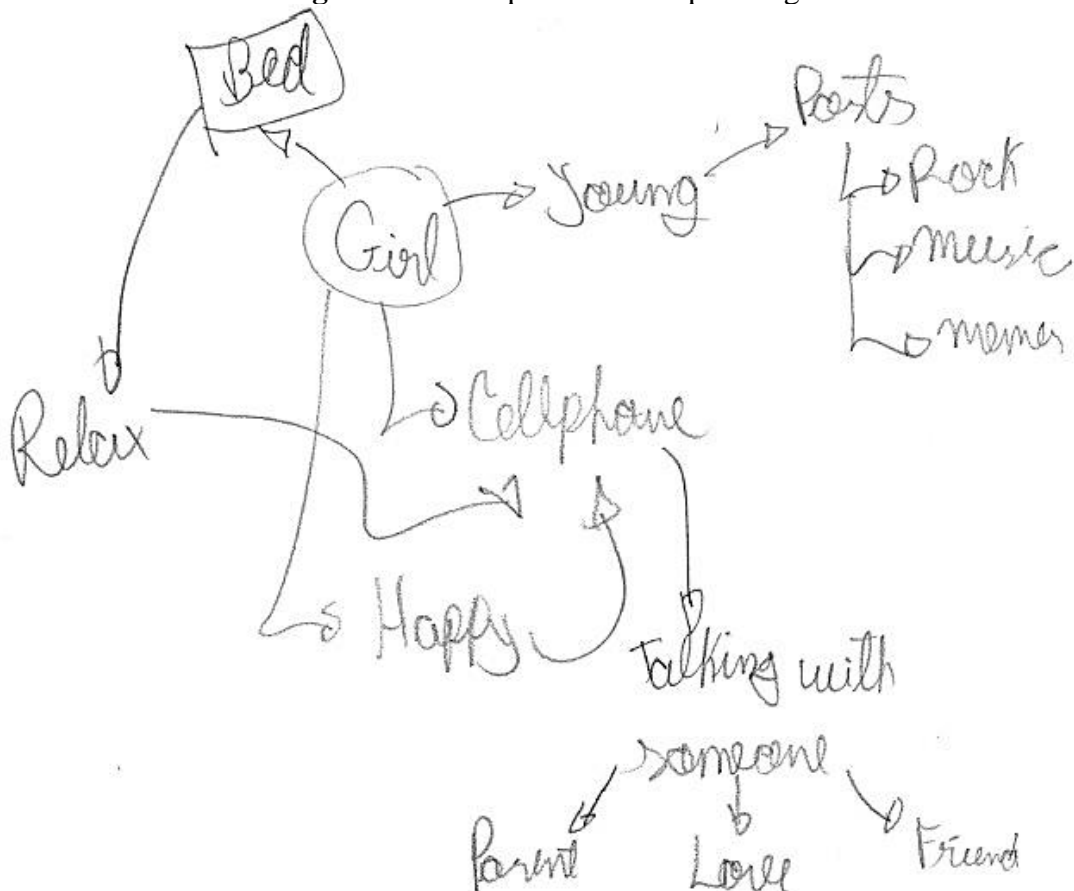
With regard to the amount of planning time, it was decided based on research by Mehnert (1998) and Pang and Skehan (2014). On the one hand, Mehnert's (1998) study demonstrated that L2 oral performance could already benefit from one minute of pre-task planning. On the other hand, Pang and Skehan (2014) suggest that *ambitious planning*, i.e., trying to do too much while planning, may be the cause of weak performance (Skehan, 2015). Following this train of thought, less time for planning could possibly reduce the risk of ambitious planning while improving performance. Thus, a planning phase of one minute was considered to be ideal for this study.

<sup>30</sup> <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/preliminary-for-schools/>

When planning orally, participants were instructed to speak aloud in English, as if rehearsing for the moment of recording. That way, the speech sample in that condition represents more a repetition of the task than actual planning, due to failure in the operationalization of “oral planning” as a condition. When planning in written form, participants could take notes, draw, list, draft, doodle, etc., but were not allowed to keep the notes during task performance (Foster & Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Mota, 2000), in order to prevent them from reading what was on paper, which is not the goal of an oral task (Yuan & Ellis, 2003; Specht & D’Ely, 2017).

The picture was not removed until completion of the task, so it could be accessed during the planning and description phases. The oral rehearsals were not recorded, but the planning sheets were preserved and showed that participants’ general approach to written planning was to write down sentences or keywords to be used during task performance. Figure 15 is a rare example of more elaborate, schematic planning.

**Figure 15:** Example of written planning



**Source:** research data

Although the instructions specified one minute for planning plus one minute for task performance, some participants finished these stages earlier, probably due to anxiety, linguistic barriers or cognitive disengagement. Variations in total speech time were accounted for in the calculation of speech production measures. Participants who signaled they were finished before time ran out were not prompted to keep speaking, since they had been informed the researcher would continue recording until the end of the stipulated time. Therefore, if a participant actively spoke for 35 seconds and remained silent afterwards, speech time was computed as 35 seconds. Also, speech recorded after 60 seconds was not included in the transcriptions.

The here-and-now picture-description task was the only task performed by the advanced bilinguals. Each subject provided two speech samples, one under the oral planning condition and one under the written planning condition. The pictures were projected on a screen, one at a time. The first picture (the girl checking her cell phone) elicited speech planned under the written condition and the second picture (the boy staring at the sink) elicited speech planned under the oral condition.

### **3.5 Measures of L2 speech production**

After data collection was concluded and the speech samples were fully transcribed (Appendix D), participants' performance in the picture-description task was analyzed in terms of the following variables: *complexity*, measured as the total number of t-units in the speech sample; *accuracy*, measured as the total number of errors per 100 unpruned words; *weighted lexical density*, consisting of the percentage of weighted lexical items in the sample; and *fluency*, measured as speech rate unpruned and speech rate pruned. Each dependent variable is individually described in the following subsections.

#### **3.5.1 Fluency**

In this study, fluency was operationalized as “continued performance in real time” (Skehan, 1996, 1998; Foster & Skehan, 1996; Mota, 2000; D’Ely, 2006; Weissheimer, 2007) and two temporal variables were assumed to represent this notion of fluency in L2 speech production: speech rate unpruned and speech rate pruned. Speech rate reflects the total number of words produced per minute. Speech rate unpruned “is a more general measure that is assumed to reflect the relationship of articulation to silence” and speech rate pruned “is a more specific

measure that reflects a more straightforward expression of ideas and unimpeded articulation of words” (Mota, 2000, p. 88).

Both versions were calculated by dividing the total number of L2 semantic units by the total time (in seconds) of the speech sample and multiplying the result by 60. Contractions were counted as a single semantic unit in both versions of speech rate (Mota, 2000; Weissheimer, 2007) but words in L1 were not included in the count. The unpruned version included all repetitions and partially articulated words (indicated by a hyphen) but the pruned version only considered fully articulated words and repetitions made for rhetorical effect (between brackets), indicated by intonation and stress. Here is an example of the calculation of speech rate unpruned (SRU) and pruned (SRP):

P30: in this image in the picture I'm two womans in rio ~~dois mil e dezesseis~~ one wom- one woman sit in the floor and see I she is sick and and other woman is help help her one woman. (Time: 56s Word count: 35 SRU: 37.5)

P30: in this image in the picture I'm two womans in rio ~~dois mil e dezesseis~~ one ~~wom- one~~ woman sit in the floor and see I she is sick and ~~and~~ other woman is help ~~help~~ her one woman. (Time: 56s Word count: 31 SRP: 33.21)

Note that the speech sample by participant P30 contains a whole chunk of words in L1 (*dois mil e dezesseis*) that was excluded from the word count in both calculations of speech rate. However, the proper noun “Rio” was not excluded. Partially produced words and immediate repetitions of words were also excluded from the pruned version of the sample.

### 3.5.2 Accuracy

Accuracy reflects “the degree of conformity to certain norms” (Pallotti, 2009, p. 3) and “the target-like and error-free use of language” (Michel, 2017, p. 2). The present study used a global measure of accuracy, calculated by dividing the total number of errors by the total number of semantic units and multiplying the result by 100 (Foster & Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Mota, 2000; Weissheimer, 2007). The analysis was based on the unpruned version of the sample and encompassed errors in syntax, morphology, lexical choice (including made-up words), and word order.

Single words and chunks in L1 were considered errors if translatable to English. Immediate repetitions of errors and failed attempts of correction were also considered errors (Trevisol, 2019), but utterances immediately corrected by the speaker (Mota, 2000), as well as repetitions, replacements and inaudible utterances were not considered errors (Trevisol, 2019).

Immediately repeated words were not considered errors because they are understood as a reflection of the cognitive load necessary to complete the task. All errors were indicated in bold in the transcriptions. Items in L1 were italicized and items composing an error in word order were underlined. Here are two examples of the analysis of accuracy:

P12: I see a boy it's he is a he is blond he is bad but I don't know **(he's)**<sup>1</sup> in the kitchen washing washing *não sei como é que pronuncia*<sup>2</sup>. (Time: 35s Word count: 23 Errors: 2 Accuracy = 8.69)

P13: it's a man cooking and he is sad because **(he)**<sup>1</sup> has some things **for**<sup>2</sup> to do and he he's **think**<sup>3</sup> about **anything**<sup>4</sup> and he **use**<sup>5</sup> a *t-shirt blue*<sup>6</sup> and jeans and shoes and this. (Time: 46s Word count: 33 Errors: 6 Accuracy = 18.18)

The sample by participant P12 lacks a pronoun and contains a chunk in L1 (*não sei como é que pronuncia*) that was counted as a single error. The sample by participant P13 also lacks a pronoun and contains an unnecessary element (for). In the same sample (P13), verb “think” should be in its progressive form (“thinking”), as it seems that the speaker wanted to express an action that was taking place at that moment. Participant P13 mistook the pronouns “something” and “anything”, used the verb “use” when “wear” would be more adequate and placed the adjective after the noun (*t-shirt blue*), possibly influenced by the pattern of Brazilian Portuguese.

### 3.5.3 Weighted Lexical Density

Density of speech was measured by *weighted lexical density* (WLD), a fine-grained measure that “provides a relationship between the number of words produced with lexical properties and the number of words produced with grammatical properties” (Weissheimer, 2007, p. 92). The unit of analysis was the *linguistic item*, which does not have a one-to-one correspondence to the notion of “word” in English. Due to that specificity, multi word verbs (e.g., fall in love with; there to be), phrasal verbs (keep up with; grow up), idioms (talk is cheap; out of the blue) and contracted forms (it's; doesn't; she's) were counted as a single linguistic item (O'Loughlin, 1995; Mota, 2000; D'Ely, 2006; Weissheimer, 2007).

To calculate WLD, the linguistic items of the samples were first categorized as lexical or grammatical, according to pre-established guidelines (Mota, 2000; D'Ely, 2006; Weissheimer, 2007). The grammatical category includes: all modal and auxiliary verbs; all determiners, including articles, demonstratives, possessive adjectives, quantifiers (some, any), cardinal and ordinal numerals; all pronouns (it, someone, something) and *this* and *that* when used to replace clauses; interrogative adverbs (what, when, how) and negative adverbs (not,

never); all contractions of pronouns and auxiliary verbs; all prepositions and conjunctions; all discourse markers, including conjunctions (but, so, and), sequencers (next, finally), particles (oh, well), lexicalized clauses (you know, I mean, I'm sorry) and quantifier phrases (anyway, somehow, whatever); all lexical filled pauses (so, well); all interjections (gosh!, really?, oh!); and all reactive tokens (okay!, no!). The lexical category includes nouns, adjectives, verbs, and adverbs of time, manner and place.

The items within each category were then subdivided according to their frequency. A low-frequency item appeared only once in the sample and was assigned one point. A high-frequency item appeared multiple times in the sample and was assigned half a point. The inflections and derivations of an item (e.g., go went gone; sing singers; bed bedroom) were considered repetitions and constituted high frequency. The number of occurrences of an item was multiplied by its weight, so a high-frequency item with six occurrences and weight 0.5 has a weighted value of three ( $6 \times 0.5 = 3$ ).

The sum of the weighted values in each category (grammatical and lexical) generated two scores: *weighted lexical items* and *weighted grammatical items*. The sum of these two scores generated a third score called *weighted linguistic items*. Finally, to get to the density of a speech sample, the total weighted lexical items were divided by the total weighted linguistic items and the resulting figure was multiplied by 100 in order to express the proportion of lexical items over the number of weighted linguistic items.

Following D'Ely (2006), linguistic items were analyzed "in relation to their idiosyncratic use in each participant's speech sample" (p. 112). That is to say words were classified in accordance with their usage in the sample (Trevisol, 2019). To better explain, consider the following utterances: *she seems happy with this* and *she seems to be talking to someone*. In the first utterance, verb "to seem" is used as a main verb, therefore it was classified as a lexical item. In the second utterance, the same item functions as an auxiliary verb, therefore it was classified as a grammatical item. This analysis was made for the entire sample before weighted values were attributed to each linguistic item.

### 3.5.4 Complexity

Complexity "refers to the size, elaborateness, richness, and diversity of the L2 performance" (Michel, 2017, p. 2). As previously stated, complexity may refer to distinct aspects of L2 speech production and can be a tricky variable (Pallotti, 2009; Michel, 2017). Differently from other studies that use an index of subordination (e.g., Weissheimer, 2007), in

the present study we used the *minimal terminable unit*, or t-unit, as a reference. So, complexity in the present study represents the total number of t-units in a speech sample. By definition, a t-unit is “one main clause plus any sub-ordinate clause or nonclausal structure that is attached to or embedded in it” (Hunt, 1970, p. 4).

In addition to being analyzed in terms of speech production measures, speech samples were represented as graphs in which every node represented a word and the directed edges represented the sequence of consecutive words produced by the speaker, following Mota et al. (2016). For this analysis, only fully articulated words in L2 were considered and all punctuation was removed from the texts.

Once treated, each sample was transcribed to a .txt document. As there was no intervention in case a participant stopped speaking during the picture-description task, the transcriptions were written on a continuous line, without breaks. Due to that methodological decision, no disconnected graphs were generated. The .txt documents were fed as input to the *SpeechGraphs* software, version 1.1.0, in order to generate a visualization output, as well as the parameters table containing all SGA necessary for the statistical analyses and comparisons between the speech produced by learners and advanced bilinguals.

To reiterate, in the present study L2 speech was elicited through a here-and-now picture-description task performed under three pre-task planning conditions (no-planning, oral planning and written planning). Participants’ L2 speech performance was analyzed in terms of five dependent variables, summarized in Table 3.

**Table 3:** Summary of speech production measures

Variable	How it was calculated	What is expressed
Speech rate unpruned	$SRU = \text{semantic units} \div \text{time} \times 60$	No. of semantic units per minute, including repetitions and partial words
Speech rate pruned	$SRP = \text{semantic units} \div \text{time} \times 60$	No. of semantic units per minute, including only rhetorical repetitions
Accuracy	$ACC = \text{errors} \div \text{semantic units} \times 100$	No. of grammatical errors per 100 words
Weighted Lexical Density	$WLD = \text{weighted lexical items} \div \text{weighted linguistic items} \times 100$	Proportion of novel words produced with grammatical and lexical properties
Complexity	$COM = \text{frequency count of t-units}$	Total no. of t-units in the speech sample

After completion of the picture-description task, participants’ planning processes were elicited by means of a delayed verbal protocol, described next.

### 3.6 Delayed Verbal Protocol

Following Ortega (1999), Guará-Tavares (2008, 2016) and Zaccaron (2018), participants' planning processes and general impressions regarding the oral task were investigated by means of a delayed verbal protocol. During a think-aloud protocol, subjects speak their mind as they complete a task, explicating the logic behind their actions and decisions. As the picture-description task left no room for concurrent introspection, a delayed verbal protocol was implemented instead of a think-aloud protocol.

After completing the description task, participants were required to orally answer the following 10 questions of the protocol, adapted from Zaccaron (2018). The instrument was originally written in participants' L1 but the questions, as well as the excerpts in the Results chapter, were translated to English.

*Question 1:* Before recording the final version, you had one minute to plan what you were going to say. What do you think about taking one minute to plan what you are going to speak in English?

*Question 2:* What did you think about having one minute to talk after you planned?

*Question 3:* You were able to plan what you were going to say in writing or orally, out loud. Was one type of planning more useful than the other? In what way?

*Question 4:* What did you think of the picture-description task? Have you ever done similar tasks?

*Question 5:* What did you do during written planning? Did you write keywords? Did you write complete sentences? Did you think about the organization of the message? Doodled? Did you write topics? Did you draw? Anyway, how did it work for you?

*Question 6:* What did you do during oral planning? Did you think or say keywords? Did you think of or say complete sentences? Did you think about the organization of the message? Did you think about the pronunciation of the words? Anyway, how did it work for you?

*Question 7:* Did you notice any errors in grammar, vocabulary, pronunciation etc. while planning by speaking out loud? Do you remember an example?

*Question 8:* Did you notice any errors in grammar, vocabulary, spelling, etc. while planning by writing? Do you remember an example?

*Question 9:* Do you usually have time to plan what you will say during your English classes at Ágora? How is classroom planning?

*Question 10:* Is there anything else you would like to add in relation to the task you have accomplished?

The researcher explained the task and gave participants some time to read the instructions. Participants were told there was no time limit to finish the protocol and that they should give as many details as possible in their answers. They would read a question, answer it and use the directional key to move on to the next question until all 10 questions were answered. Once the participant stated he or she was ready to start the protocol, the researcher started recording. There was no intervention on the part of the researcher, who only spoke during recording when asked to clarify a question.

Questions were written in L1 in order to avoid comprehension problems. Likewise, answers were given in L1 in order to ensure that participants expressed themselves properly, without having to deal with L2 limitations. Forty-three out of 46 participants answered the delayed verbal protocol. Gathering quantitative and qualitative data characterized the present study as a mixed methods research (Dörnyei, 2007). While the quantitative data provided objective information on the influence of pre-task planning on L2 speech performance, the qualitative data of the protocol offered subjective depth to the study, providing insights on how participants dealt with aspects of the oral task and pre-task planning conditions – something that could not be understood by means of the speech measures alone.

In addition to performing the picture-description task and recording the delayed verbal protocol, participants' WMC was assessed through the SST. This complex and domain-specific task is described in the following section.

### **3.7 Assessment of working memory capacity**

Participants' WMC was assessed by means of the SST (Daneman & Green, 1986; Daneman, 1991; Mota, 2000; Weissheimer, 2007; Guar-Tavares, 2008; Prebianca, 2009), which elicits individual differences in WM by taxing the processing and storage functions of the system, thus being considered a complex task with verbal stimuli. In the words of Daneman (1991), "the test involves the usual planning and execution demands of sentence production, plus the additional component of storing words contemporaneously with producing semantically and syntactically acceptable sentences" (p. 448). Prebianca (2009) explains that as WM reflects "individuals' ability to process and store information simultaneously while

performing a demanding cognitive task such as speaking [...] the larger one's working memory capacity, the better his performance on the speaking span task" (p. 67).

The SST was administered individually with each participant, following procedural recommendations by Conway et al. (2005). All components of the SST were in L1 (Brazilian Portuguese) because it is assumed that data obtained through the L1 version of the test reflect more accurately participants' cognition, without inflicting the extra burden of the L2. This is in line with Mitchell et al. (2015), according to whom "tasks that limit influence of L2 knowledge will provide a more accurate measurement of the individual cognitive processes that compose WMC" (p. 278). Procedures for the SST are described in the following subsection.

### **3.7.1 The speaking span test in L1**

The SST requires reading and memorization of an increasing set of words that appear individually for one second on the center of a computer screen. At the end of a word set, signaled by a beep and interrogation marks cueing the number of items just presented, the participant must orally formulate a syntactically and semantically acceptable sentence for each word, in the exact same form and order of presentation, without restrictions concerning sentence length or complexity.

The test was constructed with 60 unrelated seven-letter long nouns in Brazilian Portuguese<sup>31</sup>. The set of words were always presented in ascending order. A two-word set was presented first, then a three-word set and so forth, until the six-word set was presented. This was repeated three times until all 60 words were presented. The testing phase was preceded by a mandatory practice trial composed of 40 items, so that participants could get acquainted with the procedure. They were allowed to interrupt the practice trial and ask questions to the researcher in order to assure they would follow correct procedure during the testing phase (Weissheimer, 2007).

The SST was administered individually, for WM span tasks administered to more than one person at a time run greater risk of measurement error (Conway et al., 2005). The PsychoPy software (Peirce, 2007, 2009) was used to run the test. This allowed for the randomization of the words within the sets, meaning that the two-word set VERDADE ESPORTE was inverted to ESPORTE VERDADE in a subsequent run. This was done as an attempt to avoid order and task effects (Weissheimer, 2007). Another possibility would be to randomize item size

---

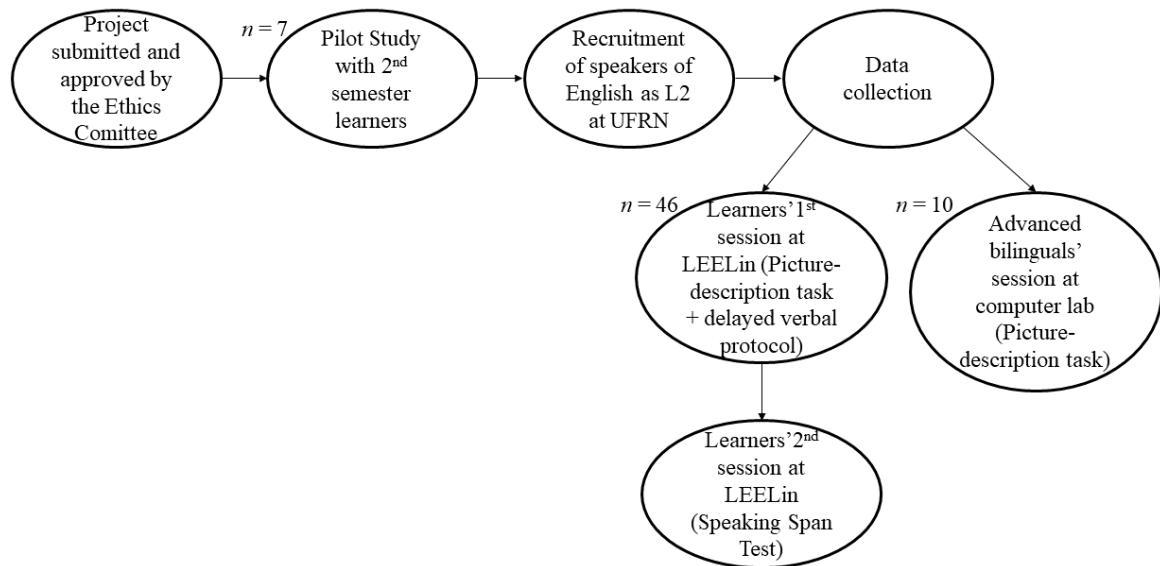
<sup>31</sup> Words were selected from <https://www.museulinguaportuguesa.org.br/palavras-com-7-letras/> but were not analyzed by a rater.

(Conway et al., 2005) to prevent subjects from anticipating the number of words in the incoming set. Such randomization can cause discouragement in case the participant is faced with a longer set from the get-go, so it was not done for the present study, but can be explored in future ones.

Following Daneman and Green (1986), a participant's speaking span corresponds to the total number of sentences correctly formulated, to which one point was assigned. The total score was calculated by summing up all points, up to a maximum of 60 points (Appendix E). Sentences which did not follow the stipulated criteria did not score at all, for a lenient score (e.g., Daneman, 1991; Bergsleithner, 2007; Weissheimer, 2007; Finardi & Weissheimer, 2008) was not calculated, as it can generate a moderately higher score by overlooking minor deviations to the criteria (Weissheimer, 2007). A strict score possibly brings to light, in a more accurate manner, individual differences in WMC. Moreover, total span scores result in greater sensitivity for statistical analyses (Mitchell et al., 2015).

To illustrate the test, when presented with the set MEMÓRIA AMIZADE BURRICE, a participant scored three points by producing the sentences: “Eu não tenho uma MEMÓRIA boa”; “Eu adoro fazer AMIZADE”; “Eu já fiz uma BURRICE na minha vida”. If one of the sentences was unacceptable according to criteria, the remainder of the set would be lost. Sentences were judged by the author and an experienced researcher, who had already administered several WM span tasks. No credit was given to sentences that lacked a verb or that were nonsense.

To reiterate, after receiving approval from the ethics committee, the researcher recruited speakers of English as L2 at UFRN. Two groups of volunteers, one of pre-intermediate learners and one of advanced bilinguals, integrated the cohort of the study. The experiment was composed of a here-and-now picture-description task, aimed at eliciting speech in the L2 under pre-task planning; a delayed verbal protocol, aimed at assessing planning processes; and the SST in L1, aimed at measuring verbal WMC. The advanced bilinguals only performed the first task, with slightly altered guidelines. Figure 16 summarizes the data collection procedures.

**Figure 16:** Summary of data collection procedures

**Source:** author

Unfortunately, due to a series of reasons, an individual feedback session with each participant became impracticable. To solve this issue, the researcher made an agreement with the coordinator of Instituto Ágora to publicly present preliminary research results at the institute. In order to test and refine the methodological procedures described so far, a pilot study was conducted prior to the implementation of the complete study. An account of this preliminary step comes next.

### 3.8 Pilot study

Dörnyei (2007) sees piloting as “an essential part of quantitative research” (p. 75) and warns that “any attempt to shortcut the piloting stage will seriously jeopardize the psychometric quality of the study” (p. 75). The author still points out that piloting increases the reliability and validity of the study, avoids frustration and extra work (Dörnyei, 2007).

Bailer, Tomitch and D’Ely (2011) report on the piloting stage of a study aimed at investigating the relationship between WMC and simultaneous attention to form and meaning during reading in L2 English. Participants were nine high school students who performed the reading span, the O-span and a reading comprehension task. Additionally, a retrospective questionnaire was used to assess the strategies participants employed to complete the tasks.

The researchers noticed that during the reading task participants did not understand low-frequency words such as “bewildered” and “incredulously”, so they decided to substitute

them for Brazilian Portuguese cognates “confused” and “surprised” and edited two of the reading comprehension questions to avoid ambiguity. It was also observed that the stipulated reading time was excessive, so it was reduced from 10 to seven minutes.

Zaccaron, D’Ely and Xhafaj (2018) report on the piloting phase of a study investigating individual and collaborative strategic planning. Participants were six high school students from a public school in the south of Brazil. They performed two monologic oral tasks, underwent a retrospective interview and answered questionnaires on the oral tasks they performed. Because participants did not understand its meaning, the researchers decided to substitute one of the verbs (“to bring”) that should be mandatorily included in the oral narratives.

The research assistants’ training time was increased from 20 to 35 minutes, as they still had doubts about procedures during data collection. The analysis of the oral task revealed lack of complexity, presumably caused by the digital medium of delivery, so the variable was excluded of further analyses. Also, planning time was increased from seven to 12 minutes, so that participants had more time to work on their output.

Bearing these examples in mind, the present study was piloted in order to test and refine data collection instruments and procedures. In the end, it proved to be relevant even though it was carried out on a single day with an exceedingly small sample size composed of seven adult Brazilian speakers of English as L2 (6 females and 1 male; age range 20-33 years old;  $M = 24.7$ ;  $SD = 4.46$ ) who participated voluntarily. At the time of data collection, they were all taking second-semester English classes at Instituto *Ágora*, at UFRN. Data collection took place individually with each participant in a reserved classroom during class hours. Before performing any tasks, participants signed an informed consent authorizing the recording of their voices and answered the profile questionnaire.

Except for one individual from São Paulo State, the other six participants were from the State of Rio Grande do Norte, in the northeast of Brazil, where UFRN is located. The group was composed by four undergraduate students, one graduate student, one university staff member and one student from the external public. Prior to attending *Ágora*, four participants had studied English at another institution: two for six months, one for a year, and one for three years. None of them had ever been to an English-speaking country and only one of them had taken a proficiency exam before, more specifically the university’s own exam.

Each participant performed a task and was interviewed (unstructured interview) immediately after task completion. The researcher used a smartphone to record task performance and participants’ impressions. Data could not be statistically analyzed because the

sample was too small. However, the input provided by each participant, plus the researcher's observations and discussions with his advisor, were taken into consideration for the methodological adjustments made prior to the onset of the complete study.

Performance in the picture-description task was generally poor. Participants were unable to provide a basic description of the situations portrayed in the pictures they were shown, as exemplified by the following excerpts.

P1: this photograph is two two people this is.

P2: ok this photo photo it's cats show music cell phone internet youtube she watch.

P5: so there are four boys here they're playing basketball basketball and I think they they're eleven or twelve I don't know and the landscape here is beautiful a beautiful landscape there are trees a lot of trees and a house near and I think they're having fun it's a natural photo it don't seems like they're posing for it and I don't know there's a light here a lot of green.

P6: sports and two woman help one woman athleticism.

Participants' far-from-ideal performance may have been due to impoverished vocabulary, lack of familiarity with the task or anxiety, among other factors; but it seems reasonable to argue that it actually reflects participants' level of exposure to the target-language. Two of them were having their first experience in the formal study of the English language.

The only participant (P5) to perform the task relatively well had studied English for six months prior to enrolling at *Ágora*. Coincidentally, that learner's exposure to the L2 outside of the classroom surpassed that of her peers. As indicated in the profile questionnaire, the participant engaged in a series of activities involving the L2 such as listening to music, watching series and movies, reading texts, taking notes and playing games online. In the following excerpts, participants P5 and P6 explain their difficulty in completing the task.

P5: I think that if I spoke Portuguese, I would definitely have more complex things like, I don't know, these kids look like upper middle class. I don't know, things like that, that I wouldn't be able to speak in English because they are very complex things, right.<sup>32</sup>

P6: I suck at speaking sentences. I cannot. I understand loose words, so I can't form the sentence and for me it was difficult because I didn't know if she was... if she had stopped to help her or if the race was over. So I didn't know how to form a sentence, you know. I didn't know if she had lost. So I was unable to form a sentence. My vocabulary is small, so I don't know many words.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Eu acho que se eu falasse em português eu com certeza teria coisas mais complexas, tipo, sei lá, essas crianças parecem classe média alta, sei lá, coisas assim, que eu não conseguiria falar em inglês por ser coisas muito complexas, né.

<sup>33</sup> Eu sou péssima de falar frases. Eu não consigo. Eu entendo palavras soltas, então eu não consigo formar a frase e pra mim foi difícil porque eu não sabia se ela tava... tinha parado pra ajudar ela ou se a corrida já tinha terminado. Então eu não sabia formar uma frase, entendeu. Não sabia se ela tinha perdido. Então eu não conseguia, assim, formar uma frase. Meu vocabulário é muito reduzido, então eu não conheço muitas palavras.

Participants also commented on the one minute available for planning and on having the opportunity to plan their speech. Participant P2 emphasizes that she understood the context, the situations depicted in the picture, but that she had trouble finding the proper words to describe what was happening. Participant P5 finds planning useful because she can think about aspects of sentence-construction, as her L2 skills were not yet automatized.

P2: It's not enough for me, I think. In fact, I know what's going on but the words don't come in English. I know what's going on, but the words don't come in English. I think I have this difficulty.<sup>34</sup>

P5: It's easier, right. It is much easier when you have the opportunity to think about what you are going to say. One thing I didn't realize was whether I could plan in Portuguese before planning in English. I planned it directly in English, right. And in fact, I find it easier than transposing the words. First think in Portuguese and then make the direct transition. I think that was it.<sup>35</sup>

Performance in this task prompted the decision to work with participants enrolled above level two at *Ágora*, for they would have had more in-class exposure to the L2, thus having more linguistic resources to perform the oral task. Subjects of the complete study were taking third and fourth-semester classes. Regarding the SST, participants assigned this task made the following comments:

P3: Sometimes many words passed and I couldn't keep all of them in my brain, so I tried to catch the first words and then I tried to make some association to generate the information. I didn't always succeed. When it was just one or two words or even three I could say the words, but when there were many and I lost myself and I didn't even pay attention to the last ones because I knew I was going to miss the first ones.<sup>36</sup>

P4: I found the words to pass very quickly. Some similar words; words that end in *-ão*, like *conexão* and another word, I don't know, that ended in *-ão* too. So when, as the number of letters increased, up to three words I could still add them, like. Then I managed to remember the order. Or two. I realized that my level, my ability was always just to think in two words; I could only remember two words because when I started to create a sentence I forgot the words I had read previously.<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> Pra mim é pouco, eu acho. Na verdade, eu sei o que tá acontecendo; mas as palavras não vêm em inglês. Eu sei o que tá acontecendo, mas as palavras não vêm em inglês. Acho que eu tenho essa dificuldade.

<sup>35</sup> É mais fácil né. É bem mais fácil quando você tem um, tem a oportunidade de pensar sobre o que você vai falar. Uma coisa que eu não percebi foi se eu poderia planejar em português antes de planejar em inglês. Eu planejei diretamente em inglês, né. E, na verdade, eu acho mais fácil do que transpor as palavras. Primeiro pensar em português e depois fazer a transição direta. Acho que foi isso.

<sup>36</sup> Algumas vezes passavam muitas palavras e eu não conseguia reter todas elas no meu cérebro, então eu tentava pegar as primeiras palavras e aí eu tentava fazer alguma associação pra gerar a informação. Nem sempre eu conseguia. Quando era só uma ou duas palavras ou até três eu conseguia dizer as palavras, mas quando eram muitas e eu me perdia e já nem prestava atenção nas últimas porque eu sabia que eu ia perder as primeiras.

<sup>37</sup> Eu achei que as palavras passam muito rapidamente. Algumas palavras similares; palavras que terminam com *-ão*, tipo "conexão" com outra palavra, sei lá, que terminasse com *-ão* também. Então, quando, à medida que ia aumentando a quantidade de letras, até três palavras ainda dava pra juntar, tipo. Aí eu consegui lembrar da ordem. Ou duas. Eu percebi que o meu nível, a minha capacidade era sempre só pensar em duas palavras; só conseguia lembrar duas palavras porque quando eu começava a criar uma frase eu já esquecia as palavras que eu tinha lido anteriormente.

Both participants P3 and P4 talk about the difficulties they had in performing the SST. Participant P3 focuses on the speed with which words were presented and participant P4 revealed strategies used to complete the task, such as focusing on the first words of a larger set as she had noticed she could not remember all of them. The word sets of the SST were edited after the pilot study, as an attempt to detect and reduce the effect of similarities between words. The instructions and the practice trial were also revised. As the scores of the official test did not show neither a ceiling effect nor a floor effect, the SST was deemed adequate.

Besides probably preventing methodological pitfalls from negatively affecting the study on a larger scale, the pilot study represented a learning experience, for it enabled the researcher to rethink his approach to recruiting participants, giving task instructions, preparing equipment, dealing with university staff and the unforeseen events that occur during a project of this magnitude. All in all, it was a profitable experience; the type that should be reported more often, as advocated by Bailer, Tomitch & D'Ely (2011).

As procedures regarding data collection and the pilot study were utterly described, subsequent sections explain the instruments and procedures employed in the process of data analysis.

### **3.9 Data analyses**

Data collected in this study were submitted to different treatments. Data gathered through the picture-description task were analyzed quantitatively by using speech production measures and speech graph attributes. Data gathered through the delayed verbal protocol were analyzed qualitatively, in an interpretive manner. This section describes both data treatments.

#### **3.9.1 Quantitative analyses**

Before conducting descriptive and inferential analyses, we conducted pre-analyses in relation to the proficiency trial and the SST. There were two cuts of participants based on the scores of these two tasks and, as a result, a number of participants was discarded from the sample. Then we ran the Shapiro-Wilk test in order to check the normality or non-normality of the distributions and implemented a 3x2 experimental design with three levels for planning (no-planning, oral planning, written planning) and two levels for WMC (high, low).

As previously stated, all learners were submitted to a proficiency trial in which they made a one-minute description of a picture, under a no-planning condition. Participants' performance on the proficiency trial was judged by three raters, who held a master's degree in Language Studies, in the field of Applied Linguistics, and were experienced in teaching and evaluating English as L2. In order to make the evaluation less subjective, participants' global speaking proficiency was judged according to the Speaking Proficiency Scale (Appendix F) developed by D'Ely and Weissheimer (2004)<sup>38</sup>, which assesses L2 speech performance in the dimensions of fluency, accuracy and discourse management.

A score from one to five was attributed to each sample, considering a set of linguistic features. Score one determines the beginner level; score three determines the intermediate level and score five determines the advanced level. Once the raters handed in the results, Cronbach's alpha was calculated to attest the internal consistency and reliability of the results. Then a mean proficiency score was calculated for each participant and for the entire set. Finally, participants who scored 1.5 above or below the mean were considered outliers and were excluded from the sample.

The remaining participants had their SST scores analyzed. Following an *extreme-group design*<sup>39</sup>, only the lower and upper ends of the distribution were considered (Conway et al., 2005). Participants who scored in-between did not make the cut and were excluded from the sample. Quartiles or tertiles, whichever suitable, can be used to determine which side of the distribution a subject will be (Conway et al., 2005). Although quartiles are more commonly used (Weissheimer, 2007), this study employed tertiles considering the median as reference because if quartiles were to be used for this grouping, ideal as it would be, a considerable number of participants would be excluded from the remaining sample.

To solve this issue, tertiles were considered, so that a score below or above the median determined participants' memory group and only participants who scored exactly the median were excluded from the sample. After that, the remaining speech samples were analyzed through the speech production measures of complexity, accuracy, lexical density and fluency, and also through a set of speech graph attributes.

With regard to pre-task planning, the scores in each condition were statistically compared within subjects, as a means of determining which condition promoted enhanced oral

---

<sup>38</sup> An adaptation of the Cambridge First Certificate in English speaking assessment scale, the Iwashita, McNamara and Elder's scale (2001) and the Royal Society of Arts (RSA) test (in Hughes, 1989).

<sup>39</sup> As Conway et al. (2005) explain: "Extreme-groups designs refer to situations in which a continuous variable is categorized and only categories representing the upper and lower ends of the distribution of the continuous variable are represented" (p. 782).

performance. The statistical comparisons were also conducted between memory groups, as a means of determining which planning condition promoted enhanced oral performance in higher spans and lower spans.

All statistical analyses were conducted using the  $R$ <sup>40</sup> software version 4.0.3 (2020-10-10). This software was chosen because it is considered to be “the de facto standard in the language sciences” (Winter, 2020, p. xiii) and because of its advantages over other statistical programs, such as being free of charge and facilitating the sharing of the code for collaborative work and reproducibility purposes. The confidence interval was set at 95% and the  $p$ -value significance was set at 0.05 in order to test the null versus the alternative hypotheses. The pre-analyses, descriptive and inferential statistics are presented in the next chapter of this doctoral dissertation.

### **3.9.2 Qualitative analysis**

Participants’ answers to the delayed verbal protocol were analyzed in an interpretive manner. All the answers to the protocol were transcribed and organized. For each question, similar answers and patterns were identified and highlighted. In subsequent readings, excerpts from the answers were selected to be included in the discussion chapter.

Having provided, in this section, a description of how speech data were collected, treated and analyzed, the following chapter focuses on the results of the quantitative and qualitative analyses we conducted.

---

<sup>40</sup> R Core Team (2020). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

## CHAPTER 4

### RESULTS AND DISCUSSION

This chapter presents the results of the quantitative and qualitative analyses performed to address the hypotheses and research questions guiding the present study which, to reiterate, aimed at investigating the relationship between WMC, pre-task planning and L2 speech production. That said, we first discuss the results of the pre-analyses conducted on the proficiency trial scores and SST scores. Then we bring the results of the descriptive statistics and inferential tests, discussing them in light of the theories reviewed in chapter two.

#### 4.1. Pre-analyses results: Interrater reliability and extreme-group design

Before the descriptive and inferential statistics, we conducted pre-analyses in relation to participants' scores in the proficiency trial and in the SST. The pre-analyses served the purpose of checking the internal consistency of the proficiency scores attributed by each of the three raters and homogenizing the sample in terms of L2 speaking proficiency. In relation to the scores in the SST, the pre-analyses served the purpose of confirming whether the extreme-group design was adequate, i.e., whether participants were placed within the right memory group and whether the means of the memory groups were significantly different.

As already mentioned, in order to obtain a more homogeneous sample in terms of L2 speaking proficiency, learners were submitted to a proficiency trial in which they used the L2 to orally describe a picture for one minute, under a no-planning condition. Three experienced teachers of English as L2 evaluated the speech samples by using the proficiency rating scale developed by D'Ely and Weissheimer (2004).

Once raters handed in their worksheets with the scores for all learners, we used the *psych* package in R to check whether the results were reliable. Cronbach's alpha for the proficiency trial was 0.89, thus attesting the internal consistency and reliability of the picture-description task in assessing participants' global speaking proficiency. In other words, it seems that the three raters followed the same evaluative pattern in their scoring method.

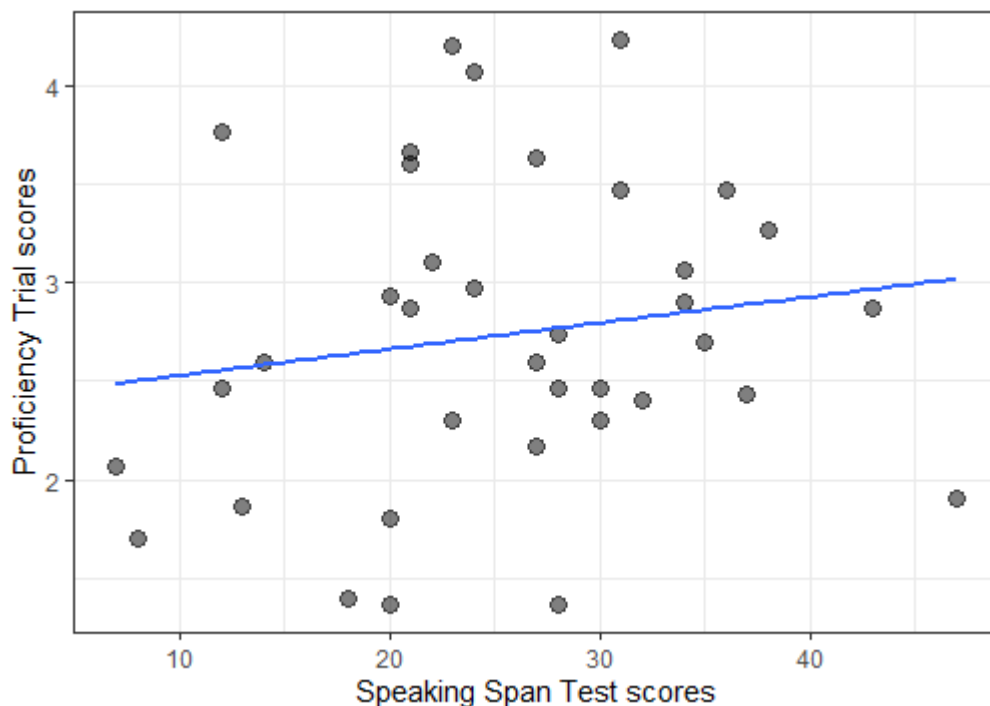
After attesting the internal consistency of the scores, we calculated a mean proficiency score for each participant and checked the measures of central tendency with the *summary* function in R, finding a mean of 2.7 (SD = 1.04). According to the proficiency rating scale (D'Ely & Weissheimer, 2004), a mean score of three would have placed participants at an

intermediate level of L2 speaking, but with a mean score of 2.7, learners in this study were classified as pre-intermediate L2 speakers.

Following Weissheimer (2007), we calculated a reference number of 1.5 below and above the mean, excluding from the sample participants whose mean proficiency score was below 1.2 or above 4.2. After this procedure, eight participants were dismissed and the remaining 38 participants were submitted to an analysis based on their SST scores, in an attempt to validate the extreme-group design implemented in the study.

With respect to the reliability of WM span tasks in the field of SLA, it has been advocated that tasks administered in L2, besides imposing an extra burden on the test-taker, actually test L2 proficiency and not WMC (Conway et al., 2005; Linck et al., 2014). To address this issue, we ran a correlation in order to check whether there was a linear relationship between the WM scores, which were measured in the participants' L1 in our study, and the proficiency trial scores, whose results were already discussed. The scatterplot (Figure 17) shows the correlation between the two variables, considering all 38 participants.

**Figure 17: Scatterplot WM vs. L2 Proficiency**



The points in the scatterplot appear spread away from an almost flat line, indicating that proficiency in L2 and WMC do not correlate. The result of the Pearson's product-moment correlation confirmed that there was no relationship between the two variables ( $r = 0.15$ ,  $p =$

0.34), thus attesting the reliability of the memory task. That is to say that the SST developed and administered in this study did not measure speaking proficiency and that it seems to have successfully captured individual differences in WMC, considering that other possible confounding variables were properly controlled for by the test.

After supposedly attesting the reliability of the SST, the measures of central tendency were calculated in order to define the quartile splits for the characterization of the extreme-group design. By inspecting the values, we concluded that if the lower and upper sides of the distribution were established by using quartiles, there would be a drastic decrease of 17 participants in the sample size. To solve this issue, we decided to classify memory groups using the median (=26.00) as reference. Following this procedure, participants who scored below the median were classified as lower spans ( $n = 18$ ) and those who scored above the median were classified as higher spans ( $n = 19$ ). The only participant to score exactly 26 points in the SST was dismissed, resulting in the final sample size of 37 learners. Table 4 provides information on the scores of higher and lower spans.

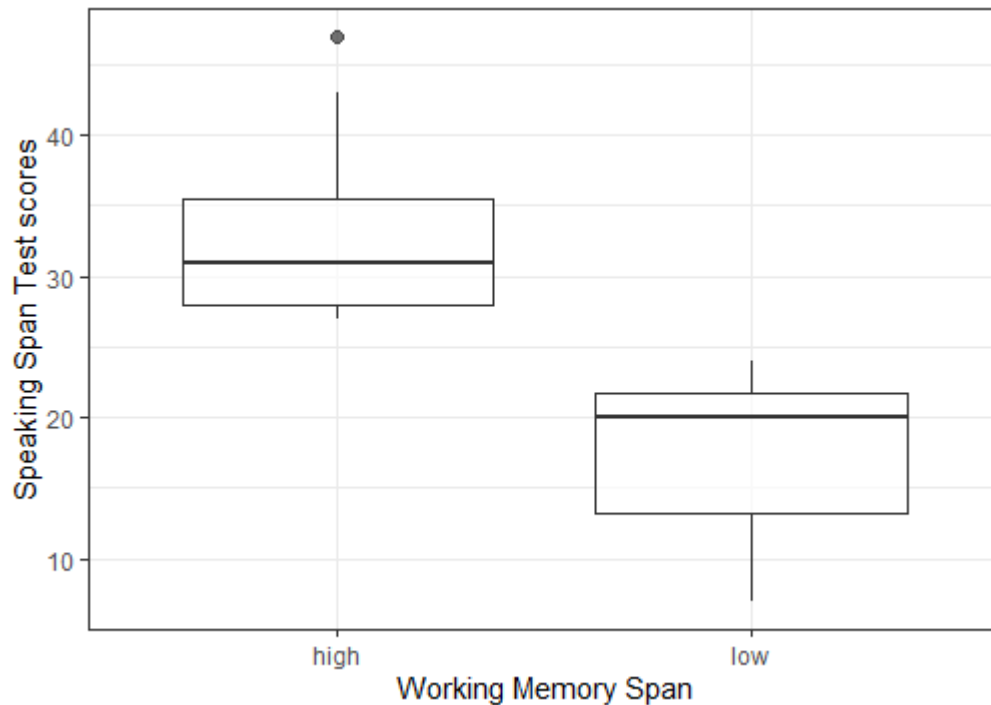
**Table 4:** WM scores by higher and lower spans

	<i>n</i>	Min.	Max.	M	SD
Higher spans	19	27.0	47.0	32.79	5.58
Lower spans	18	7.0	24.0	17.94	5.48

*Note:*  $n$  = sample size; Min. = minimum value; Max. = maximum value; M = mean; SD = standard deviation

As one can depict from Table 4, there was a discrepancy of 14.85 in the mean scores of the two memory groups. In order to check whether the scores differed in a statistically significant manner, they were compared by means of the Wilcoxon test, seeing that the data were not normally distributed. The test confirmed that the scores of the two memory groups were significantly different ( $W = 342$ ,  $p = 1.064e-07$ ) with an effect size of 2.68, as measured by Cohen's  $d$ <sup>41</sup>. Therefore, the extreme-group design was considered to be adequate, in spite of the classification based on the median value instead of quartiles. In other words, participants seem to have been correctly placed within each memory group according to their SST scores. The difference between the two memory groups is illustrated by the boxplots (Figure 18).

<sup>41</sup> Calculated at <https://www.socscistatistics.com/effectsize/default3.aspx>

**Figure 18:** Boxplots higher spans vs. lower spans

To reiterate, we conducted pre-analyses that supposedly confirmed that: (a) the proficiency scores attributed by the three raters were internally consistent; (b) the SST successfully captured individual differences in WMC; and (c) the extreme-group design accurately classified individuals with higher and lower WM spans. Once the objectives of the pre-analyses were achieved, we proceeded to conduct descriptive and inferential analyses in order to address the research questions and hypotheses of the study.

#### 4.2 The relationship between pre-task planning and L2 speech production

In order to address research questions 1 (*Does L2 speech performance improve with pre-task planning of one minute? If so, which pre-task planning condition yields significant results in terms of complexity, accuracy, lexical density and fluency?*) and 2 (*Does speech production, measured in terms of complexity, accuracy, lexical density and fluency, vary according to the pre-task planning condition and participants' working memory capacity?*), we conducted a within-subjects analysis. Table 5 presents the descriptive data for the assessment of L2 speech production in the three pre-task planning conditions, together with the respective effect sizes. Moderate and large effect sizes are highlighted in bold.

**Table 5:** Descriptive data and effect sizes by pre-task planning condition

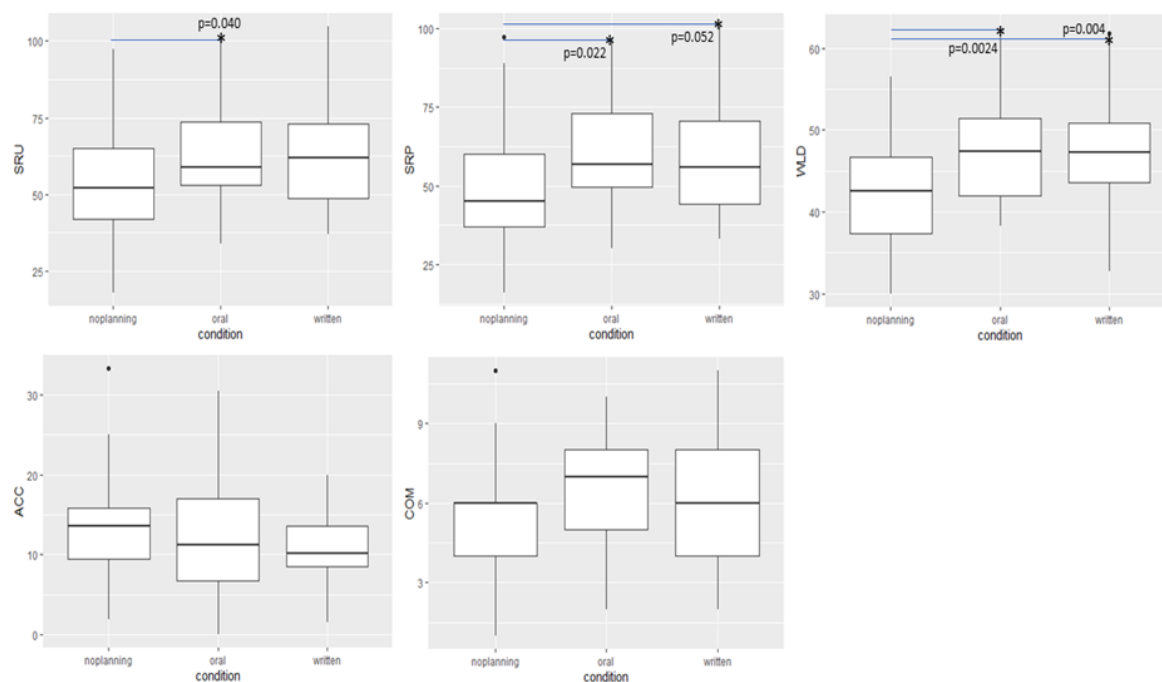
	<i>n</i>	No-planning		Oral		Written		Effect size (Cohen's <i>d</i> )		
		M	SD	M	SD	M	SD	NPxOP	NPxWP	OPxWP
SRU	37	53.05	17.99	62.99	16.93	62.15	17.16	<b>0.56</b>	<b>0.51</b>	0.04
SRP	37	49.06	17.76	59.65	16.37	58.36	16.74	<b>0.62</b>	<b>0.53</b>	0.07
WLD	37	42.65	6.56	47.63	5.65	47.31	6.55	<b>0.81</b>	<b>0.71</b>	0.05
ACC	37	13.42	6.63	11.57	6.88	10.96	4.38	0.27	0.43	0.10
COM	37	5.27	2.21	6.54	2.29	5.91	2.39	<b>0.56</b>	0.27	0.26

*Note:* SRU = speech rate unpruned; SRP = speech rate pruned; WLD = weighted lexical density; ACC = accuracy; COM = complexity; *n* = sample size; M = mean; SD = standard deviation; NP = no-planning; OP = oral planning; WP = written planning

Our first hypothesis stated that L2 speech produced under pre-task planning would be more complex, more accurate, more lexically dense and more fluent than speech produced under the no-planning condition. Besides, we hypothesized that the oral planning condition, sharing more characteristics in common with the picture-description task, would outscore the written planning condition. As expected, both the oral and written planning conditions yielded superior results in terms of L2 speech production measures than the no-planning condition.

The effect sizes of the comparison between no-planning and oral planning and between no-planning and written planning are moderate to large for speech rate unpruned (SRU), speech rate pruned (SRP) and weighted lexical density (WLD). The effect size for the measure of complexity (COM) was moderate in the comparison between no-planning and oral planning. No substantial effect sizes were found for the global measure of accuracy (ACC). With regard to fluency, although both measures of speech rate increased in the planned conditions, the effect sizes are slightly larger for the stricter version of speech rate. The highest effect sizes were for WLD, obtained in the comparison between no-planning and planned conditions.

Still regarding our first question, the mean values of speech rate unpruned and speech rate pruned, weighted lexical density and complexity in the oral planning condition outscored the no-planning and written conditions. When it comes to accuracy, however, fewer errors were committed in the written planning condition. Also going against the expected result, the comparison between the oral and written planning conditions returned no substantial effect sizes. The boxplots in Figure 19 display the differences in the mean scores of L2 speech variables according to the pre-task planning conditions.

**Figure 19:** Boxplots of L2 speech variables by pre-task planning condition

*Note:* SRU = speech rate unpruned; SRP = speech rate pruned; WLD = weighted lexical density; ACC = accuracy; COM = complexity

In order to answer research questions 1 and 2, we conducted a series of analyses of variance (ANOVA), each measure of L2 speech production serving as a dependent variable, while planning condition and WM span served as categorical independent variables (speech production ~ planning condition + WM span). There was no main effect of memory for any of the variables. There was a main effect of planning condition for speech rate unpruned ( $F(2, 107) = 3.73, p=0.027$ ), speech rate pruned ( $F(2, 107)=4.280, p=0.0163$ ) and weighted lexical density ( $F(2, 107)=7.390, p=0.000986$ ), but no main effect for accuracy or complexity.

Tukey post-hoc analyses returned pairwise comparisons between the three pre-task planning conditions. Speech rate unpruned in the oral condition outsourced the no-planning condition at  $p=0.040$ . As indicated by the effect sizes, speech rate pruned yielded even more significant results, as both the oral and written planning conditions outsourced the no-planning condition at  $p=0.022$  and  $p=0.052$ , respectively. When it comes to weighted lexical density, the oral planning condition outsourced the no-planning condition at  $p=0.0024$  and the written condition also outsourced the no-planning condition at  $p=0.004$ . However, when the oral and written planning conditions were compared, there was no difference in any of the analyses.

Overall, we can say that pre-task planning seems to have exerted a positive effect upon the learners' speech, regardless of the modality it assumed. That comes as a reconfirmation of

the benefits of pre-task planning in improving L2 speech performance, as reported in a number of studies with similar results (e.g., Foster & Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Guar-Tavares, 2011). I will now attempt to explain, in light of the theories reviewed in chapter 2, the result for each speech production variable under scrutiny.

In this study, fluency was operationalized as continued performance in real time (Skehan, 1996, 1998; Foster & Skehan, 1996; Mota, 2000; D'Ely, 2006; Weissheimer, 2007) and measured as speech rate unpruned and speech rate pruned. As previously explained, the lenient version of speech rate (unpruned) represents a more general measure relating articulation to silence, and it excuses immediate repetitions and partially articulated words (Mota, 2000). In contrast, the stricter version of speech rate (pruned) reflects a more specific measure relating straightforward expression and unimpeded articulation, and it excludes immediately repeated words and only considers repetitions made for rhetorical effect and fully articulated words (Mota, 2000).

Guar-Tavares (2011) and Specht and D'Ely (2017) point out that fluency tends to be the most affected variable in studies on planning (e.g., Foster & Skehan, 1996; Mehnert, 1998; Ortega, 1999), which seems to be the case here as well. The descriptive and inferential statistical results show that fluency increased under the oral and written planning conditions when compared to the no-planning condition, going in the expected direction. That is to say that participants delivered words at a faster rate when given the opportunity to plan their speech before task performance, either by orally rehearsing it or by taking notes. The amount of time available for planning and for task performance must have played a role in the increase in fluency.

D'Ely (2006) reported that the scores of the repetition group in her study achieved statistical significance for breakdown fluency (percentage of unfilled pauses) and only approached significance for speed fluency (SRU and SRP). Participants in that study performed oral tasks under an online planning condition, which provides learners with ample time to plan their speech (Ahmadian, 2015). Without being time-pressured, learners are able to engage in careful and monitored production of the L2 (Yuan & Ellis, 2003), which might have backfired and inhibited speed fluency somehow, since fluency of speech did not increase under an online planning condition in other studies (Yuan & Ellis, 2003; Ellis & Yuan, 2005).

Yuan and Ellis (2003) compared three conditions, namely no-planning, pre-task planning and online planning. The difference between the conditions was that under no-planning participants were not given any time to plan their speech; under pre-task planning, participants had 10 minutes to work on their output (time-pressured); and under the online

planning condition, they had ample time to plan (unpressured). Participants had five minutes for task performance in all conditions. Yuan and Ellis (2003) found out that participants produced more fluent speech (more syllables per minute) under pre-task planning than under the online planning. That might have been the case as well for why learners in the present study produced a relatively faster speech under planned conditions.

Under the oral and written planning conditions, participants in our study had one minute at their disposal to plan their description of a picture, as well as one minute for task performance, thus being time-pressured in both phases of the picture-description task. Because instructions emphasized the time constraint of the two phases, it seems plausible to argue that being aware they would only have one minute to describe a picture, learners would prioritize fluency, regardless of the modality they had to conform to.

During planning time, learners probably focused on working out solutions to make their speech faster because the ticking of the clock was the most noticeable evaluative characteristic of the picture-description task – although learners could not see how much time they had left. In this sense, the time available for planning seems to have influenced the decision to direct attention to a certain speech dimension (in this case, fluency) (Ortega, 1999; D'Ely, 2006).

Ortega (2005) suggests that learners have a predisposition to direct attention to form or meaning. Following the same train of thought, Guará-Tavares (2011) theorizes that such predisposition may also influence the decision to choose one speech dimension over the other, based on the task at hand. According to Guará-Tavares (2011), “learners’ ‘choices’ on what aspects to prioritize are not deliberate conscious choices. Rather, they may reveal reflexlike behavior based on their learning orientation, learning backgrounds and on task performance conditions” (p. 258). Taking that explanation into account, it seems plausible to argue that the moment participants understood the procedures and requirements of the picture-description task, they unconsciously decided to focus their attention on fluency and consciously sustained that decision by directing their attentional resources to aspects of fluency (Guará-Tavares, 2011).

Another explanation for the increase in fluency might be related to the repetition of the task. As shown in Table 5, learners produced more words per minute (both SRU and SRP) under the oral planning condition, in which they orally rehearsed what they were going to say when their speech was being recorded. Task performance in that condition was actually a task repetition, which might have assisted learners in speaking faster, as the linguistic resources assembled during rehearsal were still fresh during task performance (delay between the first

speech and its repetition was very brief). That is to say that rehearsing their speech might have helped learners hold the planned material longer, until the moment of execution.

With respect to accuracy, it was operationalized as the number of errors per 100 words. As the objective here was to analyze performance, adopting a global measure was favored instead of the analysis of specific grammatical points, which would be better suited for analyzing acquisition (Guará-Tavares, 2008). Although the descriptive statistics presented in Table 5 indicates that participants committed fewer errors when given the opportunity to plan their speech for at least one minute, the results of the ANOVA did not confirm that trend; hence, pre-task planning, as operationalized here, did not affect L2 accuracy.

A similar pattern was observed in Specht and D'Ely (2017), who examined the effects of strategic planning on L2 accuracy, calculated as percentage of error-free clauses. There was an indication that subjects had produced more accurate speech after being taught how to make effective use of the 10-minute planning phase, yet the trend was non-significant. The researchers concluded that providing learners with the opportunity for strategic planning plus teaching them how to be more strategic did not affect L2 accuracy, going against the expected result. One limitation of Specht and D'Ely's study, however, was the small sample size of only six participants, which might have negatively affected statistics.

While fluency tends to be the speech dimension most affected by planning (Guará-Tavares, 2008), the opposite is true for accuracy, which consistently returns mixed results, impacted by the grammatical features examined, by the type of task and also by the planning condition itself (Ortega, 1999; Yuan & Ellis, 2003; Guará-Tavares, 2008). In addition to that, there is a strong trade-off effect between accuracy and complexity (Mehnert, 1998; Guará-Tavares, 2011), making it virtually impossible for novice learners to attain both goals simultaneously.

Acknowledging the blurred panorama regarding the examination of grammatical accuracy, Ortega (1999) states that, regardless of adopting global or specific measures, "when the accuracy findings for all planning studies are taken together, it is also difficult to see any consistent patterns" (p. 134). Ortega (1999) suggests that, in order to solve this issue, researchers must develop an agenda for the examination of accuracy in L2 speech, carrying out studies that are cumulative with regard to methodological choices and broader in scope, in the sense that more variables need to be systematically investigated, in order to account for variations in terms of grammatical accuracy.

Even though results for accuracy did not achieve statistical significance, the mean scores indicate that fewer errors were committed under planned conditions. The short amount of time

available for planning and task performance could have contributed to the lack of accuracy. With only one minute available in each phase of the task, participants may have focused on producing a significantly faster speech at the expense of producing a significantly more accurate speech. It may be the case that they even noticed a mistake here and there but decided not to break the speech flow to reformulate problematic aspects of it. In fact, there are examples of that mindset in the answers to the delayed verbal protocol.

It seems that the issue of finding inconsistent results for accuracy still goes on. One might even say that this is the common pattern of the variable: being impacted by the specificities of each study. To exemplify how results may vary, in Mehnert (1998) accuracy increased with only one minute of pre-task planning in a clearly more complex task than ours (leaving apologetic messages on an answering machine). In Yuan and Ellis (2003), speech was more accurate when produced under an online planning condition, which implies ample time for planning (unpressured). After the planning phase, participants still had five minutes to complete a picture-based narrative task.

Considering the more simplified task applied here (a description task), it was expected that participants produced more accurate language when given time to plan what to say. In comparison to the there-and-then narrative tasks of several studies reviewed here, describing a picture seems to be a fairly simple task. The same goes for the measure of complexity. Given the relative simplicity of the picture-description task, learners were expected to produce more complex language (that is, more t-units) under planned conditions.

In the present study, complexity of speech was measured as a frequency count of t-units (Hunt, 1965) in the speech sample, a t-unit being a main clause plus an embedded or attached subordinate clause (Hunt, 1965; Foster & Skehan, 1996; Michel, 2017). As stated earlier, studies on planning demonstrate that there is a strong trade-off effect between accuracy and complexity, meaning that learners at a lower level of proficiency cannot have it all at the same time.

Although accuracy and complexity are related to form, they differ in emphasis. By deciding to focus on producing more accurate speech, learners will exhibit a more cautious behavior and rely on safer, well-known and well controlled structures, which contrasts with the risk-taking behavior necessary to produce more complex language (Foster & Skehan, 1996). Put in other words, prioritizing accuracy implies staying in a safe zone, using only those structures that one has already mastered; prioritizing complexity implies willingness to take risks and possibly make more mistakes as a consequence. Just like fluency masks inaccuracies, complexity raises the occurrences of inaccuracies.

That said, results of this study cannot be explained in terms of trade-off effects, because there was no significant result for accuracy or complexity. Once more, I will attribute such lack to aspects of the oral task. In this case, it is possible that the very nature of the task has prevented learners from producing more complex language (Ortega, 1999; D'Ely, 2006). In fact, Mehnert (1998) and Yuan and Ellis (2003) found out that task type and task difficulty could impact upon performance under planned conditions.

If one seeks to analyze the production of a specific structure in L2, the task must be designed accordingly to elicit the chosen structure. For example, with the purpose of eliciting past tenses in L2, subjects could be required to retell a story based on a cartoon or video, or to tell a personal anecdote. The same way, if one seeks to analyze complexity, one must carefully consider what type of task would elicit more elaborate language.

The oral task implemented here was self-explanatory: a description of a picture. A description is nothing but “a statement or account giving the characteristics of someone or something” (Merriam-Webster<sup>42</sup>). Despite the fact that some participants have thought of a context for the scenes they were describing, the majority of learners stuck to the core of the task and provided a basic description of what was being depicted in the images, following task requirements.

One can say that successful performance in the picture-description task was the production of simple, short and logic sequences of utterances individually describing characteristics of the scene depicted, and that was exactly what the learners delivered: uncomplex, detached sentences such as “there are two women”, “one is on the ground”, “her expression is no good”, “she’s in pain”, “her clothes are blue”, “she’s wearing shoes”, etc., as in the following sample by participant P39, in which nine t-units were identified:

- 1 it's a man
- 2 he's standing next to a sink
- 3 he's doing the dishes
- 4 there's a lot of dirty dishes there
- 5 he's holding a cup
- 6 and he looks tired
- 7 and there are a lot of things around the the  
sink the sink
- 8 there are some bowls and pots and some  
dishes around a red washed
- 9 he's with his legs he's standing on one leg

---

<sup>42</sup> <https://www.merriam-webster.com/dictionary/description>

That is to say that the oral task itself did not ask for the production of more complex language and that it was mistakenly selected among the tasks that could possibly lead to the expected outcome. It might be the case that the learners' level of proficiency only enabled them to produce shorter sentences. Being unfamiliar with the type of task might also have played a role in preventing the emergence of linguistic complexity.

While piloting his study, Zaccaron (2018) realized that participants' oral productions would not allow for the analysis of complexity (to be measured as total number of subordinate clauses), so the researcher decided not to include the variable in further analyses. Participants in that study were considered to have an intermediate level of proficiency and the task they performed was adapted from Mehnert (1998) and Xhafaj, Muck and D'Ely (2011), meaning it was a much more demanding task than the one implemented here. So, the question why our participants did not produce more accurate or complex language under pre-task planning conditions needs more consideration but remains unanswered for the time being.

Now turning to density of speech, it was measured by weighted lexical density, a more fine-grained measure that provides a proportion of the novel words produced with lexical and grammatical properties in a written text or, in the case of our study, oral text (Weissheimer, 2007). Learners in our study produced significantly more lexically dense speech under the planned conditions, particularly the rehearsal condition (oral planning), with a similar result for the written condition. This is interesting because here more density of speech was observed with only one minute of planning while in Mehnert (1998) significant results only appeared in the course of a 10-minute planning phase.

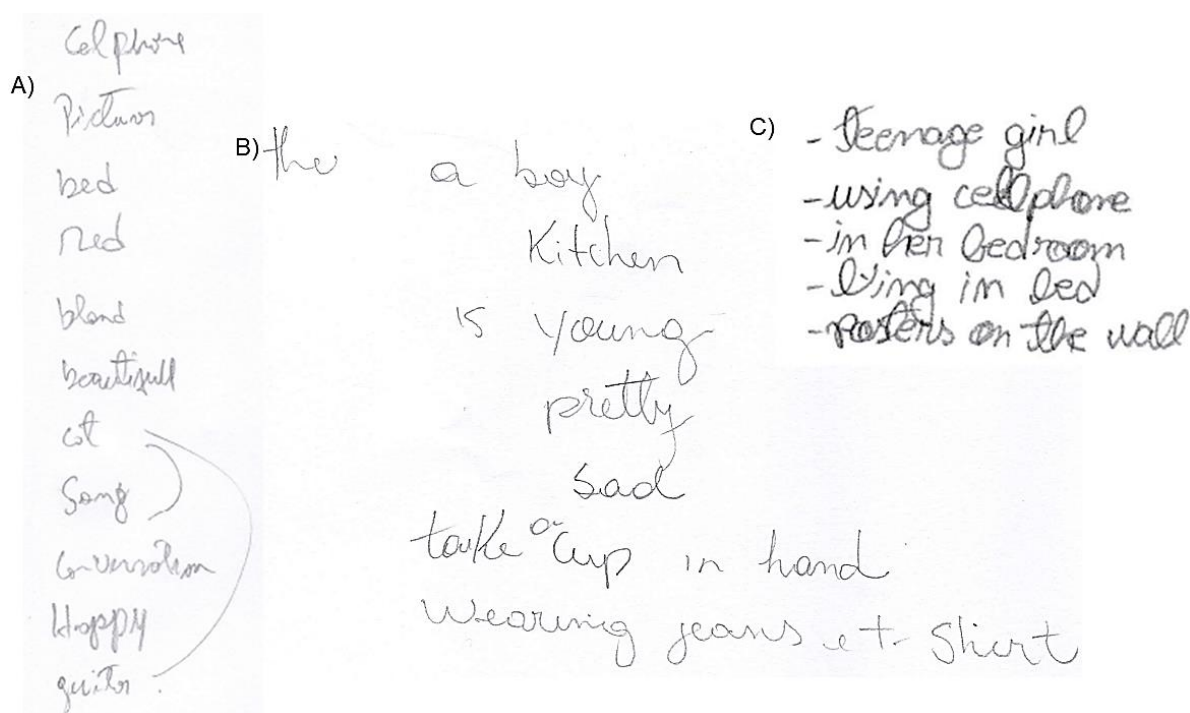
The type of task implemented by Mehnert (1998), as already mentioned, was much more demanding and perhaps one minute was not enough for learners to search for varied linguistic items. Besides, in narratives the focus tends to be on function words (discursive markers, adverbs of time and place, etc.), whereas in a description task, such as the one applied here, the focus tends to be more on content words (nouns, verbs and adjectives). Perhaps it was that characteristic of the description genre that led learners to produce oral texts with a variety of lexical items.

It is possible that learners have used planning time to search for words to include in their descriptions. As one learner explained in the delayed verbal protocol, although the images depicted familiar everyday activities, learners tend to forget lexis they encountered before, due to lack of practice outside the classroom. To complete the task, learners had to activate vocabulary related to the pictures, for which one minute seems to have been enough, considering the task. In addition, the opportunity to rehearse the speech (in the oral planning

condition) may have positively impacted the search for lexical items, allowing learners to scan through their mental lexicon and select words both during planning time and online during ongoing performance.

Remember that the learners' general approach to written planning was to write down keywords or sentences to be used in their description. It seems plausible to argue that planning time, even as short as one minute, was used not only to produce faster speech but speech that included more picture-related words as possible, balancing the count of novel and repeated words and resulting in more lexically dense productions. Figure 20 presents examples of how participants used the written condition to group picture-related vocabulary.

**Figure 20:** Picture-related vocabulary in written planning



**Source:** research data

In brief, taking all the speech variables together, there is a clear pattern favoring planned speech over unplanned speech, but there was no difference between the planned conditions. The expected result was that the speech production measures in the oral planning condition outscored those in the written planning condition because the oral condition shares more characteristics with the picture-description task. Indeed, except for accuracy, speech production scores in the oral planning condition were higher than the scores in the other two conditions, but the mean scores of the oral and written conditions were too close to declare one was more useful than the other in helping learners to produce enhanced speech.

We can speculate that the learners used the same strategies when planning one way or another and that that generated similar mean scores. It is also possible to entertain that the reason they did not vary planning strategies was that there was not much time available for that. Had learners had more time to plan, maybe they would have tried out other strategies and differences between conditions would appear.

Perhaps the problem lies in how the planned conditions were operationalized. What if both conditions used the L1 instead of the L2, allowing for more freedom of expression? What if the oral condition had learners explain in L1 how they would describe the picture? What if they had written in L1, too? Would they plan differently if these aspects of the task were altered? These methodological questions must be revised and explored in further studies.

### 4.3 The relationship between working memory capacity, pre-task planning and L2 speech performance

In order to specifically address our second research question (*Does speech production, measured in terms of complexity, accuracy, lexical density and fluency, vary according to the pre-task planning condition and participants' working memory capacity?*), we included WMC as a factor in a between-subjects analysis comparing higher spans and lower spans. Our hypothesis was that planning conditions would affect higher and lower span participants in different ways (Weissheimer, 2007; Guara-Tavares, 2008; Prebianca, 2009). Table 6 presents the speech production scores by memory group and pre-task planning condition, together with the respective effect sizes. Moderate and large effect sizes are highlighted in bold.

**Table 6:** Descriptive data and effect sizes of **higher and lower spans** by pre-task planning

		No-planning		Oral		Written		Effect size (Cohen's <i>d</i> )		
		M	SD	M	SD	M	SD	NP	OP	WP
SRU	Higher	52.12	18.12	61.53	17.25	58.80	16.54	0.10	0.17	0.40
	Lower	54.04	18.32	64.52	16.93	65.69	17.56			
SRP	Higher	47.94	17.14	58.93	16.31	56.22	15.76	0.12	0.08	0.02
	Lower	50.23	18.82	60.41	16.88	60.63	17.89			
WLD	Higher	42.57	7.60	48.67	6.32	49.02	5.38	0.02	0.38	<b>0.54</b>
	Lower	42.74	5.47	46.52	4.76	45.50	7.31			

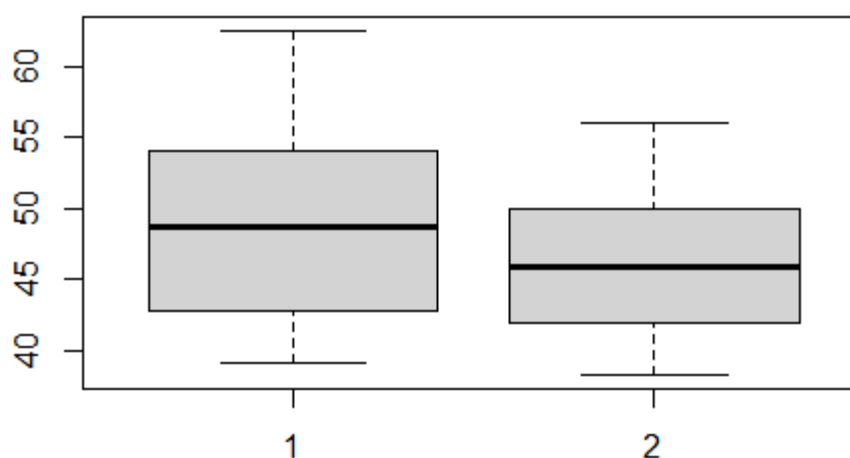
ACC	Higher	13.21	6.75	12.72	7.04	11.07	4.48	0.06	0.34	0.04
	Lower	13.63	6.69	10.36	6.68	10.85	4.39			
COM	Higher	5.57	1.86	6.57	2.16	6.15	1.95	0.28	0.03	0.20
	Lower	4.94	2.55	6.50	2.47	5.66	2.82			

*Note:* SRU = speech rate unpruned; SRP = speech rate pruned; WLD = weighted lexical density; ACC = accuracy; COM = complexity; Higher = higher spans; Lower = lower spans;  $n$  = sample size; M = mean; SD = standard deviation; NP = no-planning; OP = oral planning; WP = written planning

In general, one minute of pre-task planning, regardless of the modality it assumed, seems to have exerted a positive effect on both higher spans' and lower spans' speech. Both memory groups had an increase in speech rate (both versions), weighted lexical density, accuracy and complexity when they produced speech under planned conditions. Following the same pattern of improvement, the number of errors per 100 words diminished in the oral and written planning conditions.

However, when the scores of the two memory groups were compared in the two planned conditions (i.e., oral and written), the effect sizes were not substantial, except for the moderate effect size ( $=0.54$ ) obtained by comparing the scores of lexical density in the written planning condition. The boxplot in Figure 21 shows the difference between the scores of the higher spans (boxplot 1 in Figure 21) and lower spans (boxplot 2 in Figure 21) in relation to weighted lexical density.

**Figure 21:** Boxplots of WLD higher spans vs. WLD lower spans



The scores of WLD for higher and lower spans are similar in the no-planning condition, but the higher spans produced more lexically dense speech than their counterparts, particularly

when they planned in written form. To reiterate, WLD was measured in this study by calculating the proportion of novel lexical items produced over the total number of uttered items. In that sense, having a more lexically dense speech (i.e. higher spans displayed by boxplot 1 in Figure 21) means being able to keep a higher number of lexical items active in WM while conceptualizing, formulating and articulating L2 speech (Levelt, 1989).

Looking at the other speech production variables, lower spans attained higher scores of speech rate (SRU and SRP) than higher spans. The two memory groups committed a similar number of errors under the no-planning condition, but the lower spans committed fewer errors than their counterparts under the oral and written planning conditions. Lastly, higher spans seem to have produced a greater number of t-units in their speech, although the means of the two groups are similar.

At this point, we can simply speculate, since we are looking at results of descriptive statistics only. It seems plausible, however, to suggest that participants with low-WMC might have taken advantage of planning time to work out solutions to speak faster, as explained in the previous subsection. Because their score in the no-planning condition was also higher, we can infer that lower spans actually put more effort in producing faster speech. Higher spans, on the other hand, focused on incrementing their speech by employing more varied vocabulary<sup>43</sup>.

With more attentional resources to spare, higher spans theoretically translate planning into task performance more easily, being able to hold the planned material longer in WM until the moment of execution. Higher spans were also more efficient in concatenating their speech, as shown by the greater number of t-units. In contrast, lower spans proceeded with caution, speaking faster but relying on shorter sentences and more controlled forms, thus avoiding errors. Also, they stuck to language they knew, instead of experimenting with new forms and vocabulary.

Although the mean scores presented in Table 6 indicate differences in the oral production of higher and lower spans, the ANOVAs failed to detect a main effect of memory, indicating that any gains in terms of speech production were due exclusively to pre-task planning. This comes as a surprise since previous studies in SLA seeking to observe individual differences in WMC did find quantitative differences between the speech produced by higher and lower span participants (Mota, 2000; Bergsleithner, 2007; Weissheimer, 2007; Guara-Tavares, 2008; Prebianca, 2009).

---

<sup>43</sup> In Weissheimer (2007), it was the other way around: higher spans were found to repeat themselves more frequently in a narrative task.

For instance, Mota (2000) found out there was a relationship between WMC and L2 speech production, with positive significant correlations between WMC and accuracy, fluency and complexity, as well as a negative correlation between WMC and lexical density. Bergsleithner (2007) found a significant correlation between WMC, noticing of grammatical forms and accuracy. The author observed that higher spans were more efficient in noticing the target structure (indirect questions in English). Weissheimer (2007) investigated the relationship between WMC and L2 speech development and found out that verbal WMC, as measured by the SST, was related to the development of complexity in L2 speech. Furthermore, in her study lower spans were the ones who expanded their WMC and produced more lexically dense texts within the 12 weeks between the first and second assessments.

Guará-Tavares (2008) found out significant correlations between WMC, accuracy and fluency under a no-planning condition, as well as significant correlations between WMC, fluency and complexity under a planned condition, concluding that WMC played a role in L2 speech production under both planned and unplanned conditions. Furthermore, Guará-Tavares (2008) assessed participants' planning processes and concluded that individual differences in WMC impacted upon planning skills because higher spans employed significantly more strategies (particularly metacognitive strategies) than lower spans. Lastly, Prebianca (2009) investigated if WMC and L2 proficiency impacted upon bilingual access. Both factors did, and higher spans retrieved lexical items faster than lower spans.

As shown by these examples, lower and higher levels of WMC tend to impact upon aspects of L2 speech production. Then one question deserves attention: why did WMC play no role in the speech produced by participants in the present study? As presented in the first section of this chapter, we conducted pre-analyses on the SST scores as a means of validating an extreme-group design. First, we observed that WM and L2 proficiency did not correlate; then we compared the SST scores of the two memory groups and confirmed that higher and lower spans, in our classification, were statistically different. The pre-analyses led us to believe that the extreme-group design was adequate and that the SST had effectively detected individual differences in participants' WMC.

Taking this into consideration, it comes as a surprise that the ANOVAs did not detect a main effect of memory in our study. One of the possible explanations for such lack of influence might be the sample size. It can be argued that with a larger sample size, it would be less likely to misplace participants within the memory groups. However, other studies with fewer participants (e.g., Mota, 2000; Bergsleithner, 2007; and Guará-Tavares, 2008) did detect

differences in WMC by implementing extreme-group designs. Perhaps the extreme-group design based on the median value instead of quartile splits was not adequate, after all.

The picture-description task evoked shared mental processes with the SSTL1. During the planning phase, learners had to access their declarative knowledge on the scene being depicted and scan through the L2 system to find lexis related to the scene. As demonstrated by Prebianca (2009), lexical access in bilingual individuals is mediated by WM, as well as L2 proficiency. Once learners had studied the picture, activated world knowledge on the scene and accessed the L2 words to use, they would still have to maintain all this information active for some time. Come the time to perform the task (when the audio was being recorded), the information would still have to be available for use.

There is also the possibility that the task was not sufficiently demanding (cognitively) to make differences in WMC detectable. As already discussed, the picture-description task was less complex than, say, narrative tasks implemented in studies on pre-task planning. The fact that the task was of the here-and-now type, i.e., participants could access the pictures during the planning phase and task performance, must have made it even more manageable, together with the opportunity for planning and for the immediate repetition of the speech. As the task was oversimplified, it was unnecessary that learners made stronger cognitive efforts in terms of memory.

Similarly, due to a methodological issue (over facilitated tasks) pointed out by the researcher herself, Mota (2000) ended up deeming one of her WM span tasks unreliable, as it was over facilitated. This prevented the researcher from exploring the task-specific or domain-free nature of WM span tasks (the psycholinguist administered both the L2SST and O-span), leaving one of her main research questions unanswered.

In the study conducted by Moraes (2017), verbal WM did not correlate with reading and writing tasks (although there was a trend toward that correlation), going against the expected results reported in previous studies from the same project. The author argues that maybe it would be more efficient to combine WM span tasks (one task-specific, one domain-free) in order to attain better results.

It is possible that a methodological error, or some sort of confounding variable, is also the reason why we did not detect an effect of memory. In retrospect, during the application of the SST, participants were not instructed to immediately act upon stimuli when the beep and the question marks signaled the word set had ended. As a consequence, participants took some time trying to bring the words back to mind, which probably allowed for rote learning, facilitating recall and affecting test results. But this is just a tentative explanation. That said, the

relationship between WMC and pre-task planning cannot be further explored in the present study due to failure in the methodological design. Some suggestions for future studies which aim at addressing this issue are offered in the concluding chapter of this dissertation.

#### **4.4 Task-planning effects in the view of the participants**

In order to answer research question 3 (*What processes do participants go through when engaged in pre-task planning of one minute?*) and provide more evidence to the previous discussion on the effects of WMC and pre-task planning on L2 speech, this section presents the results of the interpretive analysis conducted on the learners' answers to the delayed verbal protocol. Forty-three out of 46 participants answered the oral protocol, which was written and answered in Brazilian Portuguese, participants' L1. Excerpts of the answers, used to guide the discussion, appear translated to English and in their original form in footnotes (see Appendix G for full transcriptions). Similar questions were condensed into a single section. Answers to questions 9 and 10 were deemed unrevealing, so they were not included here, but can still be read in the appendices.

##### **4.4.1 On the amount of time for planning and task performance**

The first two questions of the delayed verbal protocol asked learners what they thought about having one minute to plan what they were going to say in English and one minute to make a description of an image. In general, it seems that participants thought it was better to complete the picture-description task after having some time to plan their speech. One of the reasons to think planning time was useful was that participants were able to search for the right words to say and to organize the ideas to convey the message, which possibly caused less anxiety than having to do so during task performance alone, without any preparation, as in the no-planning condition. This positive opinion toward pre-task planning is expressed by participants P12 and P14.

P12: Well, I think it's interesting to plan ahead because you don't always remember the words, the vocabulary you want to use at the time.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> P12: Bom, eu acho interessante fazer um planejamento antes, até porque nem sempre você lembra das palavras, do vocabulário que você quer utilizar na hora.

P14: I found a minute necessary because we can organize our ideas and think about what to say. Because as we are Brazilian, we think in Portuguese and only then can we translate into English.<sup>45</sup>

The usefulness of pre-task planning as short as one minute was not only observed statistically but was also corroborated by participants' impressions of their own performance. Although pre-task planning was appreciated by most, being time-pressured in the planning phase and during task performance made some participants nervous about the picture-description task, as observed in the following excerpts by participants P1 and P4.

P1: I don't like to have that time. I feel more nervous.<sup>46</sup>

P4: It's good to have a minute to plan, but I'm still apprehensive and the words really elude me and I don't know. In my head it is much easier to talk. It's just that when I try to speak, I cannot speak.<sup>47</sup>

Differently from an online planning condition (e.g., Ahmadian, 2015), in a pre-task planning condition, such as the one implemented here, participants are time-pressured to finish the task. We believe that such pedagogical strategy comes in handy when preparing students for effective speaking, since in most everyday situations L2 speakers will probably not be able to spend much time thinking about what to say, so they are obliged to develop strategies to cope with L2-related problems during real-time communication.

For instance, it is not uncommon that during proficiency exams candidates are time-pressured to answer a particular question. In this sense, adopting pre-task planning as a systematic practice in the English classroom may help learners improve discourse management. This issue was mentioned by participants P13 and P21, who imagined a situation in which they would be required to speak in an English-speaking environment.

P13: Well, I think when you think about what you will speak in English before, I think it's easier. But sometimes I think like this if, I don't know, if I were to speak English with another person in the United States, for example, I would have that time to speak. But I find it easier [*speaking after planning*].<sup>48</sup>

P21: It is very difficult for us to speak in English when we are not sure of what we are talking about. And we are kind of ashamed to make mistakes. But I think that when we have a little time to think about what we are going to say, I think this is valid. It doesn't always happen, right, because if we were in a

---

<sup>45</sup> P14: Eu achei um minuto necessário porque a gente pode organizar nossas ideias e pensar no que vai falar. Porque como nós somos brasileiros, nós pensamos em português e só depois a gente consegue traduzir pro inglês.

<sup>46</sup> Eu não gosto de cumprir esse tempo. Eu me sinto mais nervosa.

<sup>47</sup> É bom ter um minuto pra planejar, mas mesmo assim eu fico apreensiva e as palavras me fogem realmente e não sei. Na minha cabeça é bem mais fácil falar. Só que quando eu vou falar eu não consigo falar.

<sup>48</sup> Bom, eu acho que você pensar no que você vai falar em inglês antes, eu acho mais fácil. Mas às vezes eu penso tipo assim, se numa, sei lá; se eu fosse falar inglês com uma outra pessoa nos Estados Unidos, por exemplo, eu teria esse tempo pra falar. Mas eu acho mais fácil.

place where everyone spoke English, we wouldn't have the opportunity to have a little time to think about what to say.<sup>49</sup>

Participants also identified negative aspects of having just one minute for planning. Some were indifferent to the amount of planning time, arguing that having time to plan does not help when one does not have enough experience with the L2 and a large vocabulary to rely on. This issue came out in the answers of the following participants.

P18: My English is not so good yet, so I believe one minute was too little. But it helps a lot when it comes to knowing what you are going to say at the time. And with a little more advanced English one minute should be enough.<sup>50</sup>

P19: I think it doesn't make much difference to have a minute to speak. I don't think it changes much because it is a short time.<sup>51</sup>

P42: I think one minute is a really cool time. For those who know how to speak well enough, it's cool, but for those who don't know, it's an eternity.<sup>52</sup>

For other participants, it was the other way around: planning was useful because, like participant P40, they see the shortcomings of their oral production, particularly in terms of linguistic repertoire. For participant P39, although the planning time was short, it was good enough for the task, which did not require much complex language.

P39: Having a minute to plan what you are going to say is not enough, but for this activity it is enough, I think.<sup>53</sup>

P40: It is good that you have time to plan in English if you are just starting out. In an interview you can prepare beforehand. Sometimes you don't have a lot of practice in the language, so you need some time to get used to it and plan some words that you don't know.<sup>54</sup>

As previously stated in the methodological chapter, the amount of planning time was selected based on empirical research indicating that L2 speech production could already

---

<sup>49</sup> É bem difícil a gente falar em inglês quando a gente não tem uma segurança daquilo que a gente tá falando. E meio que a gente fica com vergonha de errar. Mas eu acho assim que a gente quando tem um tempinho antes pra poder pensar o que a gente vai falar, eu acho bem válido isso. Nem sempre acontece, né, porque se a gente tivesse num lugar que todo mundo falasse inglês a gente não ia ter essa oportunidade de ter um tempinho pra pensar o que vai falar.

<sup>50</sup> Meu inglês não é tão bom ainda, então um minuto pra mim eu acredito que tenha sido pouco. Mas ajuda bastante na hora de saber o que você vai falar na hora. E com o inglês um pouco mais avançado deve ser o suficiente.

<sup>51</sup> Eu acho que não faz tanta diferença ter um minuto pra falar. Acho que não muda muita coisa por ser pouco tempo.

<sup>52</sup> Eu acho um minuto um tempo bastante legal. Pra quem sabe falar bem bastante é legal, mas pra quem não sabe é uma eternidade.

<sup>53</sup> Ter um minuto pra planejar o que você vai falar é pouco, mas pra atividade é suficiente, eu acho.

<sup>54</sup> É bom você ter um tempo pra planejar em inglês se você tá iniciando. Numa entrevista você pode se preparar antes. Às vezes você não tem muita prática no idioma, então você precisa de um tempo pra acostumar antes e planejar algumas palavras que você não tenha conhecimento.

improve with a planning time as short as one minute (Mehnert, 1998), and that less time for planning would possibly make learners focus on what they thought was most important (Pang & Skehan, 2014). For research purposes, implementing a time-limited oral task was valid in the sense that it yielded positive results in comparison to the no-planning condition, thus reinforcing the reported general advantage of pre-task planning over unplanned speech.

In addition, our results suggest that learners should probably be taught how to strategically plan their speech, so that they are able to produce an acceptable and comprehensible speech when required (Specht & D'Ely, 2017), being able to efficiently navigate among different task demands. This becomes clear in the answer of participant P4 who, when asked about having one minute for task performance, reported feeling nervous because she was not able to properly plan what to say. On a different note, participant P10 thought one minute was too much time since she had already prepared her speech.

P4: I was still upset, because as I had a hard time planning, I also had a hard time saying what I planned.<sup>55</sup>

P10: I find one minute to speak too much. I get a little nervous. I can't talk much. My thoughts get confused and it feels like forever.<sup>56</sup>

Even if P10 thought one minute to accomplish the task lasted forever, several learners reported that one minute for speaking was okay since the speech had already been planned. Going in that positive direction, participants P5 and P20 not only seem to have made good use of planning time but still attempted to enrich their speech by incorporating elements that they had not thought about during the planning phase of the task.

P5: I found it interesting because some things that I had planned I ended up not saying and I said other things that I had not planned.<sup>57</sup>

P20: I thought it was good. It is the same time that we had to plan. And as we started, as we had already planned, I can say what I had already planned and keep thinking about other things to say that didn't come to my mind initially.<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> Ainda fiquei aflita, porque como eu tive dificuldade pra planejar, eu também tive dificuldade pra falar o que eu planejei.

<sup>56</sup> Aí um minuto pra falar depois eu acho muito. Eu travo um pouquinho. Não consigo falar muito. Enrolo o pensamento e parece uma eternidade.

<sup>57</sup> Eu achei interessante porque algumas coisas que eu tinha planejado eu acabei não falando e falando outras que eu também não havia planejado.

<sup>58</sup> Achei bom. É o mesmo tempo que a gente teve pra planejar. E como a gente já começou, como a gente já tinha planejado, eu posso falar o que eu já tinha planejado e continuar pensando em outras coisas pra falar que não me veio à cabeça inicialmente.

As expected, pre-task planning reduced the cognitive load of online speech processing, allowing the learners to search for words other than the ones they accessed while planning. That was reflected in the scores of WLD reported in section 4.2. Differently from these participants, P34 and P36 identified problems in translating planning into task performance, leaving part of the planned material behind during their ongoing performance.

P34: It is better, you know, to speak after you have planned, but planning does not help much. You kind of say other things and forget a little bit about what you planned.<sup>59</sup>

P36: Having a minute after planning, I think it is easier, but it is also that I don't have a very good memory and I ended up shuffling the order of things that I was going to talk about.<sup>60</sup>

WM is a limited-capacity system that can only hold a certain amount of information until the final version of the speech is recorded. Again, this points to the need of teaching learners some strategies to cope with L2 and WM glitches during communication. Perhaps teaching learners chunks of language or go-to expressions to be used when communication becomes compromised might provide them with reliable material they can promptly resort to when attempting to communicate effectively. That would avoid non-fluent production and would give learners time to rerun the preverbal message, if necessary.

#### 4.4.2 On participants' preferred pre-task planning condition

When it comes to the pre-task planning conditions, the majority of participants reported they preferred written planning (30) to oral planning (8) and the other six participants were not clear about it. Here are some of the excerpts demonstrating preference for written planning:

P4: I think that writing is somewhat more useful, for me, right. Because I have a hard time talking. So, expressing myself out loud is more difficult than expressing myself in writing.<sup>61</sup>

P5: I prefer to write, so it was better for me to write. Especially when I'm studying, I study by writing so for me it was much more advantageous to write what I was going to say.<sup>62</sup>

---

<sup>59</sup> É melhor, né, falar depois de ter planejado, porém o planejamento ele não adianta muito. Você meio que fala outras coisas e esquece um pouco do que você planejou.

<sup>60</sup> Ter um minuto depois de ter planejado, eu acho que é mais fácil, mas é também que eu não tenho a memória muito boa e eu acabei embaralhando a ordem das coisas que eu ia falar.

<sup>61</sup> Eu acho que por escrito é de certa forma mais útil, pra mim, né. Porque eu tenho muita dificuldade em falar. Então, eu me expressar em voz alta é mais difícil do que me expressar escrevendo.

<sup>62</sup> Eu prefiro escrever, então pra mim foi melhor escrever. Principalmente quando eu tô estudando, eu estudo escrevendo então pra mim foi bem mais vantajoso escrever o que eu ia falar antes.

P7: I believe that written planning was more useful than spoken planning. Because it helps to remember even more, right. When you think and put it on paper you remember more of what you have to say, then it seems like a minute went by faster when I described the picture.<sup>63</sup>

Participants' preference for the written planning condition has to do with better registering what they were going to say about the pictures and situations presented. As already observed, one of the troubles regarding planning is that WM can only hold a limited amount of information, so the planned material is likely to have already been forgotten by the time participants had to perform the description task, despite the fact that the delay between the planning phase and task performance was extremely short.

In this sense, writing down the plan may feel safer, assuring the learner that the planned material, being in written form, is going to last longer than oral planning does (oral language simply vanishes after produced). Nevertheless, other participants were more inclined to oral planning, as observed in the following excerpts.

P3: I preferred what I planned out loud because I reasoned faster and when I was writing I had to waste time writing. So I made better use of the time when I spoke out loud.<sup>64</sup>

P15: I think that planning out loud, it is more useful than planning in writing because in addition to training pronunciation, I can associate more ideas. I prefer to speak.<sup>65</sup>

It may be the case that learners found oral planning more useful due to the similarity with the task itself, as we first hypothesized. After all, the oral planning condition was more of a rehearsal task than a planning one per se, so it is just reasonable to argue that this condition prepared speakers to be sharper when repeating and improving what they had spoken a bit earlier.

While some participants took a side assuming that one planning condition was somehow more helpful than the other, other participants, such as P9 and P18, identified positive aspects of the two planning conditions.

---

<sup>63</sup> Eu acredito que o planejamento escrito foi mais útil do que o falado. Porque ajuda a fixar mais ainda, né. Quando você pensa e coloca no papel fixa mais o que você tem pra falar, então parece que um minuto passou mais rápido quando eu fui descrever.

<sup>64</sup> Eu preferi o que eu planejei em voz alta porque eu raciocinei mais rápido e quando eu tava escrevendo eu tive de perder tempo escrevendo. Então eu aproveitei melhor o tempo quando eu falei em voz alta.

<sup>65</sup> Eu acho que o planejamento em voz alta, ele é mais útil do que o planejamento por escrito porque além de eu treinar a pronúncia, eu consigo associar mais ideias. Falando, eu prefiro.

P9: The good thing about writing is that you can throw words at random, and then build up your thinking. And speaking, you kind of build your thinking and gradually improve it. I don't believe one type of planning was more useful than the other.<sup>66</sup>

P18: Written planning helped to have more to describe, to be able to have more elements to describe, while oral planning was more useful for pronunciation, to speak a little faster. So, one was no more useful than the other. I think they helped in different ways.<sup>67</sup>

These learners identified advantages of both planning conditions, regardless of modality. This is an interesting piece of information, because it shows that learners recognize the value of pre-task planning as a whole, regardless of how it is done. This may be indicative that L2 learners are open to experiment with other types of planning in order to cope with varied communicative situations, as they work towards improving and automatizing their speech. Therefore, in a pedagogical setting, we advise teachers to expose students to a variety of planning opportunities as to guarantee greater chances of them building a resourceful repertoire of strategies.

#### 4.4.3 On the picture-description task

The majority of learners had a positive impression toward the picture-description task, mentioning that it served as an intellectual challenge and as self-evaluation of their knowledge base on the English language. The answers by participants P3, P5 and P8 reflect that positive impression of the description task.

P3: I had never done this kind of task. It was the first time I did it and it was good [...] because it even challenged me.<sup>68</sup>

P5: I found it interesting to do a self-assessment, right? How is my level of English, how would it be in relation to, for example, an unexpected situation, in which a person did not speak my language and I would have to manage that, you know?<sup>69</sup>

P8: I had never done similar tasks. And I found it interesting. I thought that this way I could try and see how my English was, in situations of pressure, how my English would turn out to be.<sup>70</sup>

---

<sup>66</sup> O bom da escrita é que você pode jogar a palavras de forma aleatória, pra depois construir o pensamento. E falando você meio que vai construindo o pensamento e melhorando aos poucos. Acredito que não teve uma mais útil que a outra não.

<sup>67</sup> O de escrita ajudou a ter mais coisa pra descrever, poder ter mais elementos pra descrever, enquanto o de voz foi mais útil pra pronúncia, pra falar um pouco mais rápido. Então, um não foi mais útil que o outro. Acho que eles ajudaram de maneiras diferentes.

<sup>68</sup> Nunca tinha feito esse tipo de tarefa. Foi a primeira vez que eu fiz e foi boa [...] porque me desafiou até.

<sup>69</sup> Eu achei interessante até pra fazer uma autoavaliação, né? Como tá meu nível de inglês, como seria em relação à, por exemplo, uma situação inesperada, em que uma pessoa não falasse o meu idioma e eu teria que me virar, entendeu?

<sup>70</sup> Não, eu nunca havia feito tarefas similares. E achei interessante. Achei que assim pude esforçar e ver quanto tá o meu inglês, quanto em situações de sobre pressão, como o meu inglês sairia.

Being able to cope with unexpected situations is part of communicative competence. In cases when one comes across a gap in the L2 lexis, it shows linguistic growth to be able to come up with another combination of words and expressions to convey the same idea. In a task as the one applied here, learners can either feel frustrated for not speaking fluidly or can find out mid-task that they know other ways to express themselves. This was not the case with participant P13, who adopted a more cautious approach while speaking in L2 as she became aware of gaps in her L2 knowledge.

P13: There were some things I ended up saying because I didn't know exactly if what I was going to say was right. Like, I knew some a part of it, but I didn't know the rest. Then I ended up like, um, I'll say less, like, maybe that word is not the right one to use.<sup>71</sup>

In Xhafaj, Muck and D'Ely (2011), participants were familiar with tasks involving planning and that influenced results. Participants in the present study have had some experience with describing pictures in L2, but this does not seem to have influenced results, as the tasks participants P22, P23 and P30 talk about do not involve distinct planning conditions.

P22: The teacher sometimes shows a picture and asks us to talk about it. But not so describing the picture itself, but just using that image. I didn't need to describe what was in the image, but I would only use what was in it.<sup>72</sup>

P23: I had already done a similar task when I went to take a placement test and I did very poorly on that test. It's been a while, but I also couldn't write very well.<sup>73</sup>

P30: I had already done this task, so I liked it. I think it is a very basic task and because it is so basic, I feel frustrated for not being able to do it as I should. But I think it is a good exercise.<sup>74</sup>

Commenting on another aspect of the task, participant P32 liked the pictures used as stimuli because they depicted familiar situations. In contrast, participant P34 found the pictures complex, but was able to see a number of possibilities to complete the task, as the description could focus on any aspect of the scene portrayed.

---

<sup>71</sup> Tinha algumas coisas que eu acabava deixando de falar porque eu não sabia exatamente se tava certo o que eu ia falar. Tipo, eu sabia uma parte, mas eu não sabia o resto. Aí eu acabava tipo humm, vou falar menos, tipo, talvez não seja essa palavra a mais certa pra usar.

<sup>72</sup> A professora às vezes faz isso de mostrar uma figura e pedir pra gente falar sobre ela. Mas não tão descrevendo a figura em si, mas apenas usando aquela imagem. Eu não precisava descrever o que tinha na imagem, mas eu só iria usar o que tinha nela.

<sup>73</sup> Eu já tinha feito uma tarefa similar quando eu fui fazer um teste de nivelamento e eu fui bem mal nesse teste. Já faz um tempinho, mas eu também não tinha conseguido escrever muito bem.

<sup>74</sup> Eu já tinha feito essa tarefa, então eu gostei. Eu acho que é uma tarefa bem básica e por ser tão básica eu me sinto frustrada por não conseguir fazer como deveria. Mas eu acho que é um bom exercício.

P32: I had not done similar tasks. I found it interesting because it stimulates the person to imagine things and they are not predefined situations; they are like everyday things.<sup>75</sup>

P34: I found the images complex. But though they are complex, they are easy because you can describe them in different ways. You can talk about the clothes the person is wearing or the situation or feelings that are involved in that situation.<sup>76</sup>

The set of pictures used as stimuli was selected after careful consideration on the learners' level of English and on the kind of language possibly elicited by the pictures. As the task required a simple description of the scenes, the learners could talk about the situations, the setting, the characters' traits, clothes, expressions, etc. In the end, the pictures seem to have been successful in eliciting L2 speech despite of the learners' struggles with the target-language.

#### **4.4.4 On what participants did while planning orally and by writing**

When asked about what they did while planning by writing, participants stated that they wrote down keywords that reminded them of characteristics of the picture or short sentences that were written as a script the way they intended to speak. This seems to have been the general approach in relation to written planning, as shown in the following examples.

P32: When I wrote, I wrote more or less what I was going to say, like a little text, a script. Essential things that I had to include in my speech.<sup>77</sup>

P46: I prefer to write the full sentence just like I am planning to speak.<sup>78</sup>

In the following excerpts, participant P14 hypothesizes that if the task were different, he would have done something other than write and participant P21 clarifies why listing keywords is a useful strategy.

P14: I could have done drawings really to remember things, but as I had an image, I already assimilated it directly. If they told me a sentence, I would probably draw it to improve my memory of it.<sup>79</sup>

---

<sup>75</sup> Não, eu não havia feito tarefas similares. Achei bem interessante porque estimula a pessoa a imaginar coisas e não são situações pré-definidas, são tipo coisas do dia a dia.

<sup>76</sup> Achei as imagens complexas. Mas ao mesmo tempo que elas são complexas são fáceis porque você pode descrever através de diversas formas. Você pode falar a respeito da roupa que a pessoa tá usando ou da situação ou dos sentimentos que estão envolvidos naquela situação.

<sup>77</sup> Quando eu escrevi, eu escrevi mais ou menos o que eu iria falar, tipo um textinho, um roteirinho. Coisas essenciais que tinham que ter na minha fala.

<sup>78</sup> Eu prefiro escrever a frase completa da forma em que eu estou planejando falar.

<sup>79</sup> Eu poderia ter feito desenhos realmente pra lembrar as coisas, mas como eu tinha uma imagem eu já assimilava diretamente. Se me falassem uma frase, provavelmente eu desenharia pra melhorar a minha lembrança sobre aquilo.

P21: I think that when we're going to speak, those main words have to be remembered. Who's doing that thing, for example. I think I tried to write a complete sentence, but I think it didn't come out right.<sup>80</sup>

As noted in the answer by participant P38, the time limit of the task influenced the use of strategies. The participant decided to write keywords because it would be quicker than writing a longer text. Perhaps if the learners were given more time, planning sheets would display a variety and refinement of planning.

P38: Only keywords came to mind. I thought about writing phrases, but I was afraid of not having time, so I chose to put keywords. However, at the time of my speech, not every word I wrote was spoken. There were words that I didn't write, however I spoke them.<sup>81</sup>

While writing, participant P29 took the time to check grammar but it is also possible that that aspect of the productions was overlooked due to the short time available for proofreading.

P29: At the time of writing, I wrote full sentences of what came to my mind about the image. But more slowly because I could check the grammar, if it was correct, if everything was going well.<sup>82</sup>

Participant P35 talks about the usefulness of pre-task planning by comparing her performance in the no-planning condition to her performance in the written planning condition, pointing out that her performance improved from the first to the third oral description.

P35: From the first image to this third one that I had time to write, I realized that my speech was better structured. I didn't stutter that much and... I don't know.<sup>83</sup>

Delivering or having the impression to have delivered an improved oral production in L2 may be due to an effect of practice, as the three descriptions were made consecutively, and not necessarily because of a direct influence of the planning condition, but this may be something explored in other studies. Under the oral planning condition, participants did not exactly plan; they actually rehearsed what they were going to say when the audio was being recorded. It seems that during rehearsal participants tended to pay more attention to aspects of

---

<sup>80</sup> Eu acho que quando a gente vai falar, essas palavras principais têm que ser lembradas. Quem é que tá fazendo aquela coisa, por exemplo. Eu acho que eu tentei fazer uma frase completa, mas eu acho que ela não saiu correta.

<sup>81</sup> Pra mim só me veio à mente palavras-chaves. Pensei em escrever frases, mas tive medo de não dar tempo, então optei em colocar palavras-chaves. Entretanto, na hora da minha fala nem todas as palavras que eu escrevi foi falada. Teve palavras que eu não escrevi, entretanto falei.

<sup>82</sup> Na hora de escrever, eu escrevi frases completas do que vinha na minha mente sobre a imagem. Mas mais lentamente porque eu conseguia verificar a gramática, se tava correta, se tava seguindo tudo certo.

<sup>83</sup> Da primeira imagem pra essa terceira que eu tive tempo pra escrever, eu percebi que a minha fala foi melhor estruturada. Eu não fiquei gaguejando tanto e sei lá.

orality such as pronunciation, but for others this aspect was unimportant, as evidenced in the answers by the following participants.

P17: When I was speaking, I didn't think about the pronunciation of the words, because I think that this is already intrinsic. I really thought about the organization of the sentences, subject, verb, complement.<sup>84</sup>

P22: Speaking I thought more about pronunciation, yes. Because I was talking, so is that how you say *parede*, is it "wall" or not. So, speaking out loud I ended up worrying more about the pronunciation of words than when I wrote.<sup>85</sup>

Unfortunately, since a more global measure of accuracy was adopted in this study, we did not quantify the types of errors participants made nor included pronunciation as an element of accuracy. In studies such as the one conducted by Zaccaron (2018) mispronunciations counted as errors whenever they represented a hindrance to comprehension. It makes sense to include pronunciation as a factor of good speaking. Ideally, learners should be taught, still in the early stages of L2 development, to spot differences in how sounds are produced in their L1 and in the L2.

Participants P11 and P14 give more details on how the oral planning condition (i.e., the oral rehearsal) worked for them.

P11: When I planned out loud, I spoke phrases, I didn't speak [*loose*] words. I tried to contextualize what was happening in the photo, so to speak. I think I didn't think much about the pronunciation of the words. I think I just talked, like, automatically.<sup>86</sup>

P14: If I saw a person doing something, I would say here we have a person doing something. If I saw a number of people in the photo, for example I saw four people, I said here we have four people and described what each one was doing. I usually looked from the center back and from left to right.<sup>87</sup>

Participant P5 exemplifies how learners still rely on controlled processing to produce L2 speech by structuring sentences step-by-step.

---

<sup>84</sup> Quando eu estava falando eu não pensava na pronúncia das palavras, porque eu acho que já isso vem, já tá intrínseco. Eu pensava realmente na organização das frases, sujeito, verbo, complemento.

<sup>85</sup> Falando eu pensava mais na pronúncia, sim. Porque eu tava falando, então será que é assim que fala "parede", é "wall" ou não é. Então, em voz alta eu acabei me preocupando mais com a pronúncia das palavras do que escrevendo.

<sup>86</sup> Quando eu planejava em voz alta, eu falava frases, eu não falava palavras. Eu tentava contextualizar o que que tava acontecendo na foto, digamos assim. Eu acho que eu não pensava muito na pronúncia das palavras. Eu acho que eu só falava assim automaticamente mesmo.

<sup>87</sup> Se eu via uma pessoa fazendo alguma coisa, eu falava aqui nós temos uma pessoa fazendo tal coisa. Se eu via um número de pessoas na foto, por exemplo eu via quatro pessoas, eu falava aqui temos quatro pessoas e descrevia o que cada uma delas tava fazendo. Geralmente eu olhava do centro pra trás e da esquerda pra direita.

P5: When you're speaking in English, you want to use the same structure of Portuguese. So I always think, for example, *ana ana tem* has and so on. I always try to replace what the Portuguese phrase would look like.<sup>88</sup>

Through the delayed verbal protocol, we could paint a picture of what learners did while planning either by orally rehearsing their speech or by writing down their ideas to describe the pictures. The examples used here are illustrative of the planning processes participants engaged in the picture-description task they completed. Besides focusing on the content of their speech, participants were also able to spot inaccuracies during speech planning and task performance.

#### 4.4.5 On noticing errors while engaged in pre-task planning

A final question participants were asked was whether they had noticed any errors, generally speaking, while engaging in pre-task planning. Apparently, they noticed more vocabulary-related errors and noticed trouble with pronunciation when engaged in oral planning. Here are some examples of that behavior.

P4: Yes, I said chicken instead of kitchen, but then I corrected it right away, I think.<sup>89</sup>

P5: Now, in the last one, I was talking about the man using "she", you know, and it is a "he". That one I noticed.<sup>90</sup>

P27: Perhaps the word "blond". I don't know if I said it correctly. I said "blond", but I confuse it with "blind" and I don't even know if my confusion is correct.<sup>91</sup>

P28 I think it was when I mentioned the woman that I said woman "two woman" instead of "two women".<sup>92</sup>

As can be seen from the excerpts, learners were able to notice errors due to word similarity (chicken vs. kitchen, blond vs. blind), to the use of pronouns (he, she) and plural forms (woman, women). In fact, some confusion was observed with regard to the use of the pronouns *he* and *she* and the use of the plural form *women*. Even though the errors appeared in

---

<sup>88</sup> Quando você tá falando em inglês, você quer montar na mesma estrutura do português. Então eu sempre penso, por exemplo, *ana ana tem* has, e assim por diante. Eu tento sempre substituir como seria a palavra em uma frase em português.

<sup>89</sup> Sim, eu falei *chicken* ao invés de *kitchen*, mas aí eu corriji na hora, eu acho.

<sup>90</sup> Agora, nesse último, eu tava falando me referindo ao homem por *she* né e é *he*. Esse eu percebi.

<sup>91</sup> Talvez a palavra "loiro". Não sei se eu falei correto. Eu falei *blond*, mas eu confundo com "cego" e eu nem sei se é correta a minha confusão.

<sup>92</sup> Acho que foi quando eu citei da mulher que eu falei *woman two woman* em vez de *two women*.

the final recordings, through the verbal protocol it was clarified that the learners actually knew they were making a mistake but that did not prevent them from finishing the description.

We can argue that, while engaged in the process of producing L2 speech, learners noticed the errors but decided to keep going instead of re-running the preverbal message (Levelt, 1989). In this case, monitoring their speech did not lead to a break in performance. The opposite happened with participant P23, who adopted a more self-conscious approach while monitoring her speech.

P23: I think there was an error in grammar, verb agreement. I said something in the plural. I said “is” instead of “are”, if I’m not mistaken. And I forgot many words, so, sometimes I wanted to say something, but I forgot a word, then I was afraid to speak and speak the wrong word and be meaningless; so I would rather not speak than speak the wrong word.<sup>93</sup>

Participant P31 wonders if the expression he used was adequate for the context and participant P41 had to reformulate his first idea, as he could not find the intended word to convey his message.

P31: As I spoke out loud, I fumbled a little. I didn’t remember how to say that there was a person lying in bed. I remembered a song that has the expression “lying on the bed”, but I don’t remember if I used it right. I said *laid* in the bed, but I don’t know if that is a correct expression.<sup>94</sup>

P41: For example, there came a time when I wanted to talk about the tap and the word didn’t come. Then I tried another alternative to be able to express myself, to communicate.<sup>95</sup>

All in all, the excerpts show that, as advocated by Swain (1985, 1993), producing or trying to produce speech triggers cognitive processes that eventually lead to improved L2 performance. Participant P31 was able to think about the correctness of the expression he was about to use and decided to go with it and see if the language would work. As learners produced language, either during the planning phase or when the speech was being recorded, they were able to monitor their speech, engage in a quick meta-analysis of their output, and tested hypotheses (although they were not going to get feedback on their performance).

---

<sup>93</sup> Acho que teve um erro de gramática, de concordância. Teve uma hora que eu falei uma coisa no plural. Eu falei *is* ao invés de *are*, se eu não tô enganada. E eu esquecia muitas palavras, assim, às vezes eu queria falar alguma coisa, mas eu esquecia uma palavra, aí eu tinha medo de falar e falar a palavra errada e ficar sem sentido algum; então, eu preferia não falar do que falar a palavra errada.

<sup>94</sup> Enquanto eu falava em voz alta, eu me atrapalhei um pouco. Eu não lembrava como se dizia que a pessoa estava deitada na cama. Eu lembrei de uma música que tem a expressão da pessoa deitada na cama, mas eu não lembro se eu usei certo. Eu falei *laid in the bed*, mas eu não sei se isso é uma expressão correta.

<sup>95</sup> Por exemplo, chegou um momento que eu queria falar sobre a torneira e a palavra não vinha. Aí tentei outra alternativa para poder me expressar, me comunicar.

Participants faced problems related to the semantic aspect of their speech, but also identified problems related to form, such as word order (P13), gerund (P17) and verb conjugation (P34):

P13: But I think, like, I have that problem of knowing exactly if a word comes before or after. I have this problem, like, in English it is a little different from Portuguese.<sup>96</sup>

P17: I made a spelling mistake when I wrote the verb “play” in the gerund form. When I wrote “playing” I was like “Do I take the y and put -ing or just add -ing?”<sup>97</sup>

P34: Yes, grammar mistake. In fact, verbal conjugation. I was in doubt about the verb *deitar*, in this case, which is “to lay”. So I had difficulty with the conjugation of this verb in the situation I was trying to describe.<sup>98</sup>

Seeing that pre-task planning in our study occurred in line with the output hypothesis, it would be interesting that, as pre-task planning was systematically included as part of oral tasks in the classroom, it could be associated to some type of feedback, so that individuals not only learned how to make efficient use of planning time but could also be advised as of how to better express themselves, thus enlarging their linguistic repertoire.

Finally, participant P38 was the only one to openly talk about sources of anxiety during oral tasks. The participant pointed out that the teacher (in this case, the researcher) made her nervous, as the picture-description task resembled a testing situation.

P38: The presence of the researcher already brings us a certain inhibition, a certain fear, and I think this works for me as a barrier.<sup>99</sup>

Besides being time-pressured to complete the task and finding out that the simplest of words could have escaped their minds, participants (particularly P38) were self-conscious toward their L2 speaking, because they thought they were being judged by the researcher, drawing from the experience they have from testing situations throughout their lives.

Although this impact might not be true for all participants, Sousa (2014), Caldas (2018) and Zaccaron (2018) have experimented with digital technologies which allowed L2 learners to record the final version of their speech (after repeatedly practicing and editing it) in

---

<sup>96</sup> Mas eu acho que tipo eu tenho aquele problema de saber exatamente se vem uma palavra antes ou depois. Eu tenho esse problema, tipo, que no inglês é um pouco diferente do português.

<sup>97</sup> Tive erro de ortografia quando eu fui escrever o verbo *play*, o verbo *to play* no gerúndio. Quando eu fui escrever *playing* eu fiquei será que eu tiro o y e colo -ing ou só acrescento -ing.

<sup>98</sup> Sim, erro de gramática. Na verdade, conjugação verbal. Fiquei na dúvida a respeito do verbo “deitar”, no caso, que é *to lay*. Então eu tive dificuldade com a conjugação desse verbo na situação que eu tava tentando descrever.

<sup>99</sup> A mesma presença do pesquisador já nos traz uma certa inibição, um certo medo, e eu acho que essa para mim funciona como barreira.

a reserved environment. That strategy, which in the case of Caldas (2018) was followed by asynchronous feedback, might have lowered the anxiety and self-consciousness learners experience when required to speak the target-language in the presence of their teacher and classmates.

#### 4.5 Thought organization, graph analyses and L2 speech production

In order to answer research question 4 (*Does thought organization, measured by speech graph attributes (WC, N, E, RE, PE, L1, L2, L3, LSC), correlate with speech production measures (complexity, lexical density and fluency) of pre-intermediate and near-native bilinguals*), we ran a series of correlations, of which results are displayed in Table 7. Significant correlations are highlighted in bold.

**Table 7:** Correlations between speech production measures and speech graph attributes

	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i> -value
SRU <sub>x</sub> WC	47	0.95	< <b>2.2e-16</b>
SRU <sub>x</sub> N	47	0.92	< <b>2.2e-16</b>
SRU <sub>x</sub> E	47	0.95	< <b>2.2e-16</b>
SRP <sub>x</sub> WC	47	0.94	< <b>2.2e-16</b>
SRP <sub>x</sub> N	47	0.92	< <b>2.2e-16</b>
SRP <sub>x</sub> E	47	0.94	< <b>2.2e-16</b>
WLD <sub>x</sub> RE	47	-0.32	<b>0.02418</b>
WLD <sub>x</sub> PE	47	-0.271	0.06509
WLD <sub>x</sub> L1	47	-0.31787	<b>0.02945</b>
WLD <sub>x</sub> L2	47	0.0252765	0.8661
WLD <sub>x</sub> L3	47	-0.151214	0.3103
COM <sub>x</sub> LSC	47	0.843	<b>9.704e-14</b>

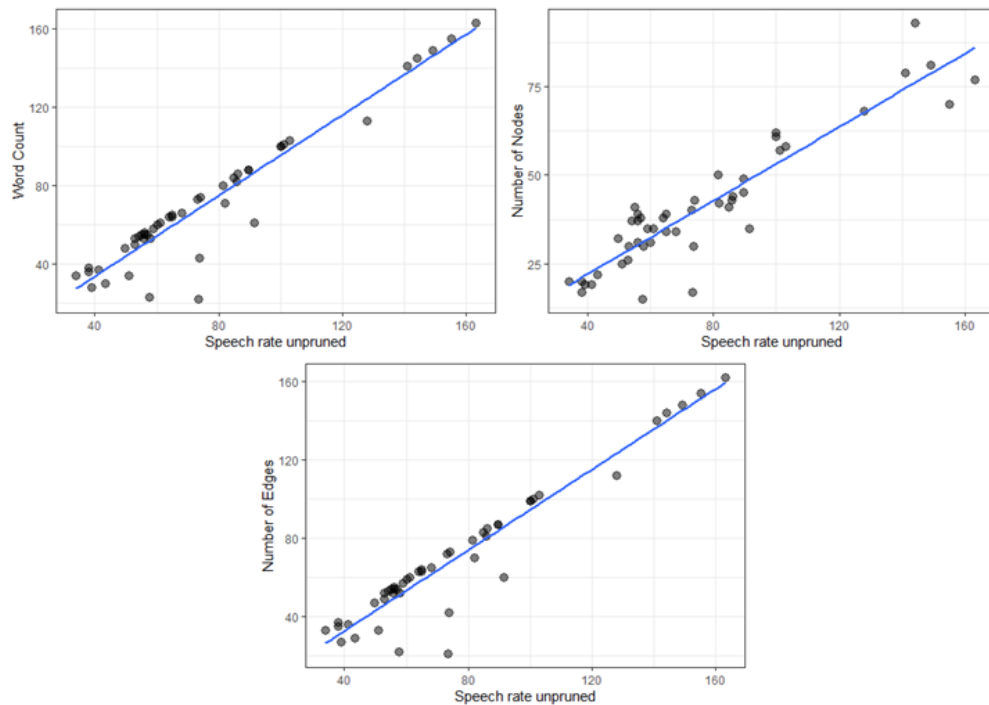
*Note:* *n* = sample size; SRU = speech rate unpruned; SRP = speech rate pruned; WLD = weighted lexical density; COM = complexity; WC = word count; N = nodes; E = edges; RE = repeated edges; PE = parallel edges; L1 = loop of one node; L2 = loop of two nodes; L3 = loop of three nodes; LSC = Largest Strongest Connected Component

Our hypotheses regarding the relationship between speech production measures and speech graph attributes were: (a) fluency, as measured by speech rate unpruned and speech rate pruned, would correlate with the following general attributes: total word count, number of

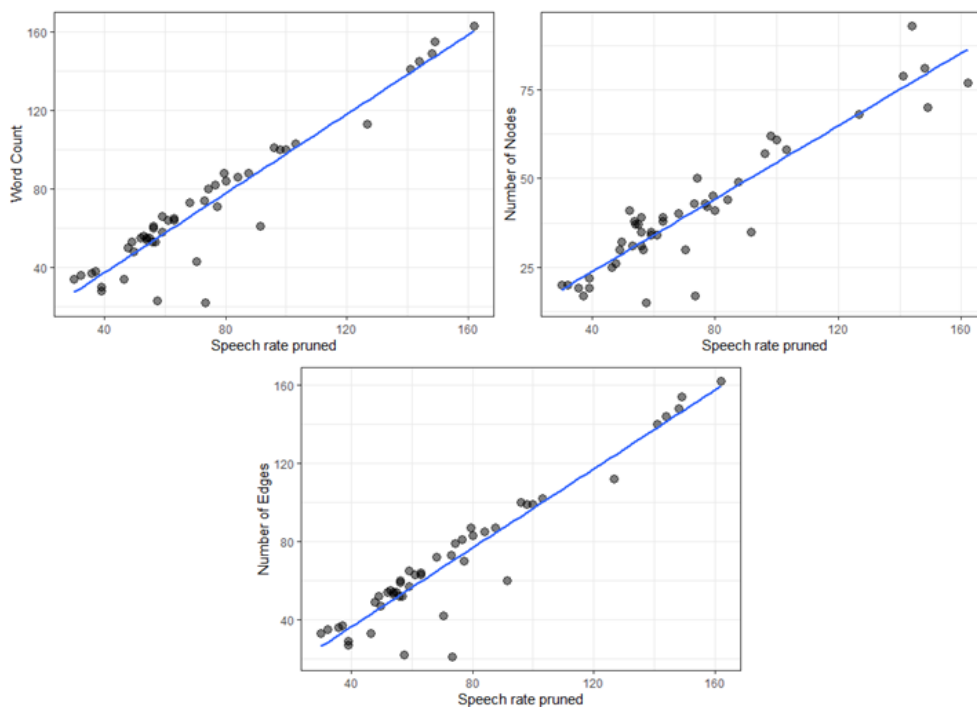
nodes and edges; (b) density of speech, as measured by weighted lexical density, would correlate with the following attributes of recurrence: repeated edges, parallel edges and loops of one, two and three nodes; (c) speech complexity, as measured by the frequency count of t-units, would correlate with an attribute of connectedness, namely the largest strongly connected component (LSC).

As expected, there was a positive and significant correlation between speech rate unpruned and general SGA, with a tighter relationship between WC and the number of edges. The following scatterplots (Figure 22) show the linear relationship between these variables.

**Figure 22: Scatterplots SRU and general SGA**

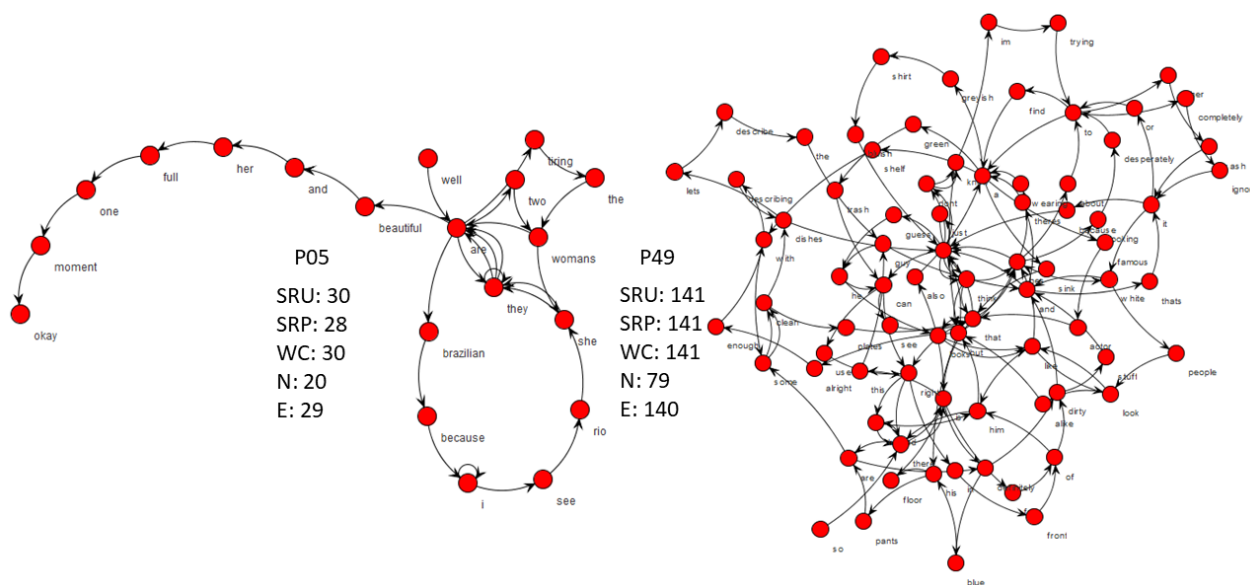


Being a related measure, speech rate pruned exhibited a similar pattern when correlated with general speech graph attributes, as shown by the scatterplots (Figure 23).

**Figure 23:** Scatterplots SRP and general SGA

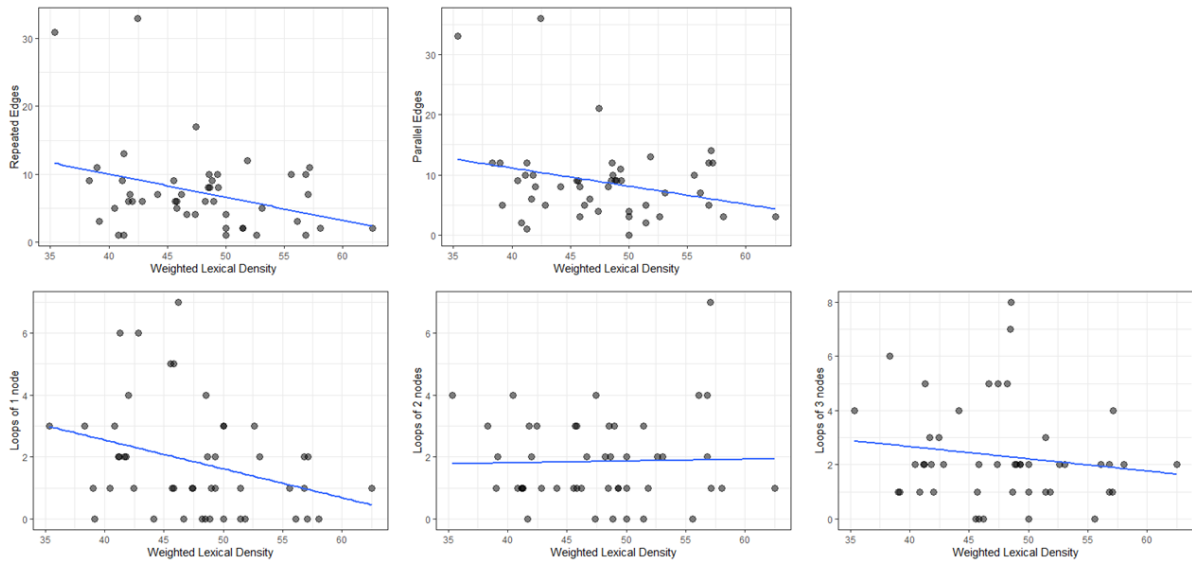
Among the measures of speech production, fluency was the most likely to correlate with general SGA. By means of visualization alone, it is possible to have an idea of the quantity of words delivered within a time limit. Considering the more automatized processing in terms of L2 speech production, the graph generated from the speech sample by an advanced bilingual (the graph on the right in Figure 24) is likely to display a larger word count and a larger set of nodes and edges than the graph generated from the speech sample by a novice learner (the graph on the left in Figure 24)<sup>100</sup>.

<sup>100</sup> In a relation with psychiatry, these general attributes can indicate symptoms such as alogia (speaking too little, laconically) or logorrhea (speaking too much, with much recursiveness) (Mota et al., 2014).

**Figure 24:** Fluency graph

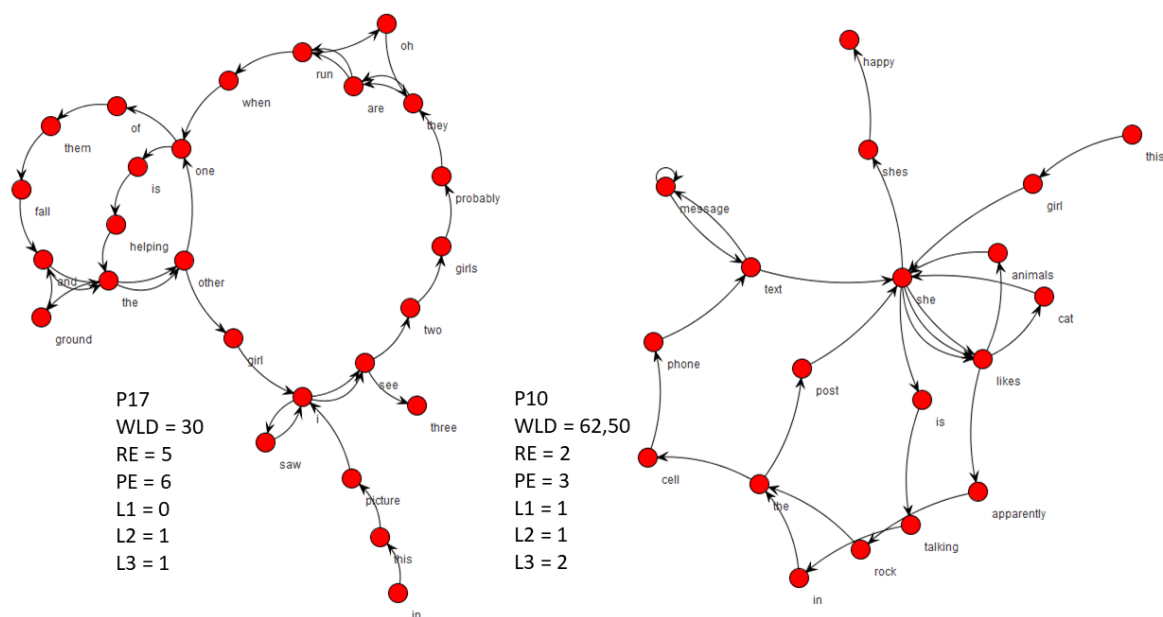
As seen in Figure 24, the pre-intermediate learner (P05) produced 30 words per minute (WC = 30), generating a speech graph with 20 nodes and 29 links between them (N = 20, E = 29). Given the same time constraint, the advanced bilingual (P49) produced 141 words per minute (WC = 141), generating a speech graph with 79 nodes and 140 links between them (N = 79, E = 140). The two speech graphs objectively demonstrate the difference between the two participants in terms of fluency of speech.

Now turning to the second group of variables, except for loops of two nodes, all recurrence attributes correlated negatively with WLD, going in the expected direction, since fewer repetitions, as well as the number of nodes (unique linguistic items in the text) might increase density of speech. However, statistical significance was only achieved for the correlation with repeated edges and loops of one node. The correlation between WLD and loops of one node reached significance at  $p=0.03$ . The same pattern is observed for loops of two and three nodes (Figure 25). As stated earlier, these attributes (RE, PE, L1, L2, and L3) represent a sort of short-range repetition, the loop of one node specifically representing an immediate repetition of a word, which, in our sample, tended to occur when a participant engaged in lexical search, unconsciously repeating the word as if buying more time to access other vocabulary.

**Figure 25:** Scatterplots WLD and recurrence attributes

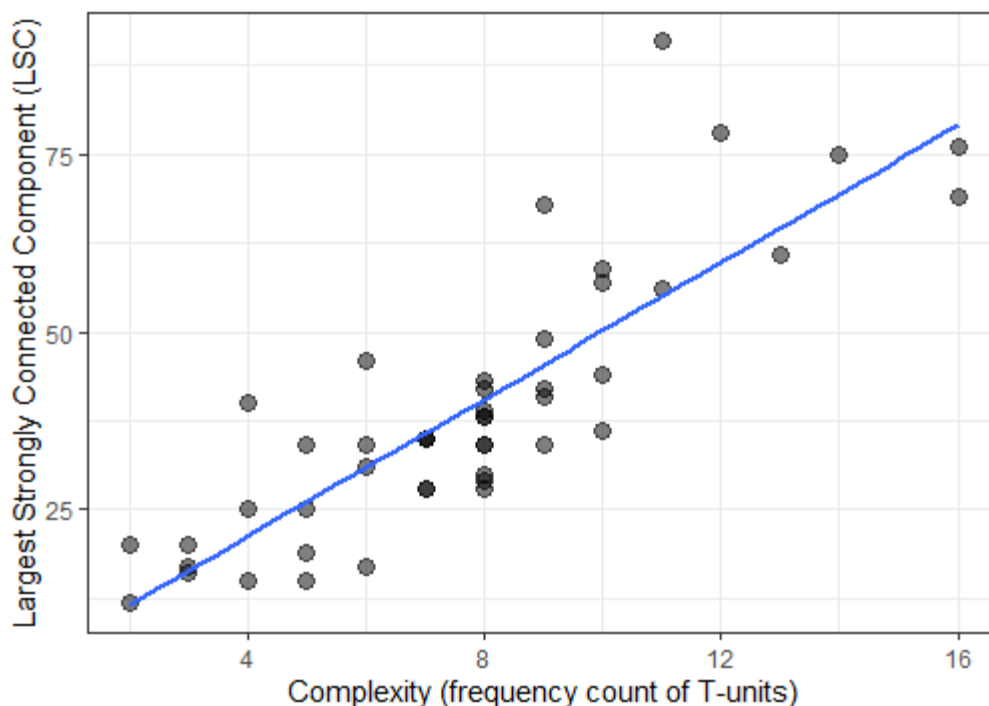
Attributes of recurrence can be informative about the condition of verbal short-term memory. Bertola et al. (2014) exposed three groups of elderly (healthy control, with mild cognitive impairment and with Alzheimer’s disease) to a verbal semantic fluency test requiring the production of an unrepeated sequence of animals. To complete the task, participants should access the semantic category (animals) and verbally make their list, keeping in mind which items were already nominated. Successful performance in the test would result in a linear graph, without any recurrences, but a high number of recurrences could be indicative of deficits in verbal WM. Although valuable, the task had the limitation of only allowing for the production of isolated words<sup>101</sup>. As for participants in our study, the following speech graphs represent a speech sample with less density (the graph on the left) and with more density (the graph on the right).

<sup>101</sup> Participants in Bertola et al. (2014) represented a neurodiverse population, so caution has to be exercised when comparing that study and the present one.

**Figure 26: WLD in a graph**

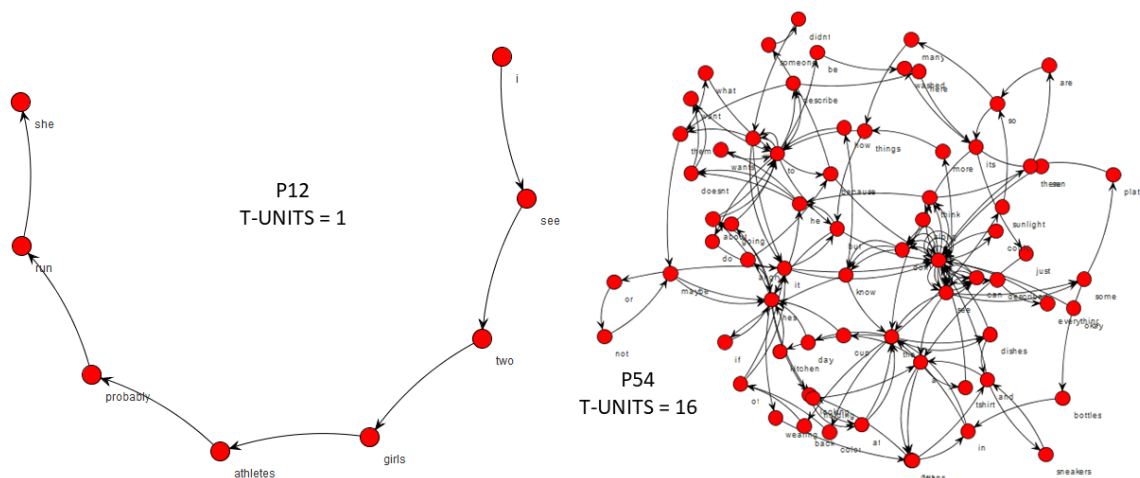
The speech graphs in Figure 26 may display a similar structure, but the speech samples do differ in terms of WLD. Bear in mind that density of speech is influenced by the number of words, the number of repeated words and their lexical or grammatical properties. It may be the case that visualizing WLD in a graph is not as objective as visualizing fluency. It could be useful to investigate correlations between WLD and recurrence attributes in speech samples generated from a more open oral task, such as there-and-then picture-cued narrative tasks, which heavily contrast with the oral task in our study. Perhaps that would clarify the relationship between speech density and the other recurrence attributes that did not reach statistical significance.

The correlation between complexity, as measured by the total frequency count of t-units (following a definition by Hunt, 1965), also obtained statistical significance at  $p < 0.05$ , as expected. The LSC represents the conglomerate of nodes which are more strongly connected within the entirety of the graph and is impacted by how elaborate the speech was in terms of subordination. As shown by the scatterplot (Figure 27), the more t-units in the speech sample, the more connectedness it exhibits, increasing the LSC conglomerate.

**Figure 27:** Scatterplot complexity and LSC

LSC has been deemed a key speech graph attribute. Notably, it has been used to demonstrate not only the existence of cognitive deficits in clinical patients but also cognitive advance in typically-developing subjects. LSC served as an ally in the differential diagnosis of psychosis (Mota et al., 2012). Individuals suffering from mania and schizophrenia produced a less connected speech (-LSC) in comparison to healthy control subjects. In addition, Mota et al. (2016) found that children were actually becoming more literate every year in their journey through elementary school, and that the children who demonstrated improved reading skills were also the ones who produced more connected speech (+LSC).

Hence, LSC is informative about thought organization, to which a window is open through oral language (Mota, 2016). Considering these recent findings, we inferred that bilinguals at distinct levels of L2 proficiency would exhibit distinct patterns of thought organization. Here is an example of speech graphs (Figure 28) generated from two extreme speech samples, one containing a single t-unit and the other containing 16 t-units.

**Figure 28:** Graph of complexity

LSC, then, could reflect how nonnative speakers deal with L2 speech processing. During the first stages of L2 development, learners rely on more controlled, step-by-step processing when speaking or trying to speak in the L2. With more time and learning, the permeable linguistic system evolves, L2 processing becomes less controlled and learners are able to incorporate other linguistic features to their speech.

According to the current state of L2 processing, less experienced learners would produce less connected speech (-LSC) in comparison to the nativelike oral performance (+LSC) by advanced bilinguals. These results add to the existing literature reporting correlations between speech graph attributes and other cognitive measures, some of which are summarized in Table 8, adapted from Luz (2018).

**Table 8:** Summary of speech graph attributes correlations

Attribute	Positively (+) or Negatively (-) correlated with... (Source)
WC	+ General cognitive status (Bertola et al., 2014) Irrelevant in the comparison between adult dyslexic readers and adult good readers in higher education (Tops et al., 2013)
N	+ Cognitive performance (IQ and Theory of Mind) (Mota et al. (2016) + General cognitive status and functional performance (Bertola et al., 2014)
LSC	+ Reading performance (Mota et al. (2016)
PE	- Cognitive performance (IQ and Theory of Mind) (Mota et al. (2016)
L3	- Working memory capacity in elderly subjects suffering from dementia (Bertola et al., 2014)

- Cognitive performance (IQ) (Mota et al. (2016)

**Source:** Adapted from Luz (2018, Table 3, p. 65)

In order to address research question number 5 (*Can speech graph attributes be used to differentiate levels of L2 proficiency?*), we compared the speech graph attributes generated from the speech samples of the two proficiency groups in this study, namely the 37 pre-intermediate learners and the 10 advanced bilinguals. The mean scores are presented in Table 9, together with the respective effect sizes. Moderate and large effect sizes are highlighted in bold.

**Table 9:** Descriptive data of SGA by proficiency level

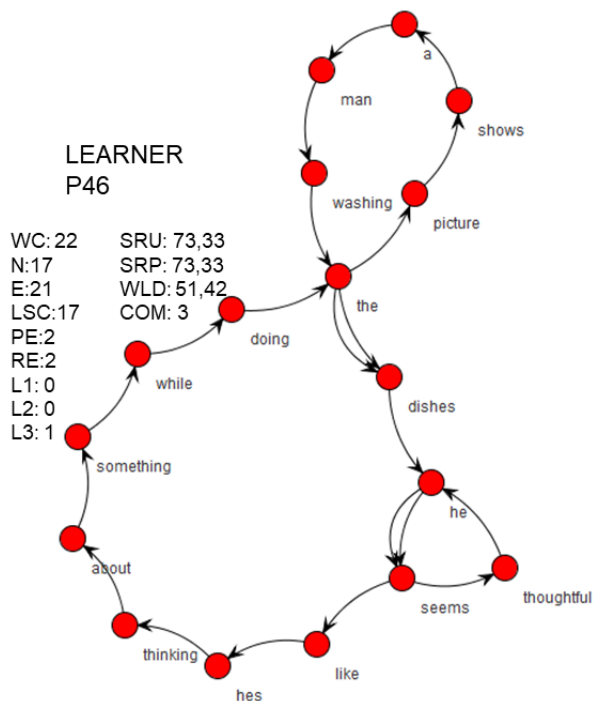
	Pre-intermediate ( <i>n</i> =37)		Advanced ( <i>n</i> =10)		Effect size (Cohen's <i>d</i> )
	M	SD	M	SD	PRExADV
WC	56.68	19.27	125.50	27.83	<b>2.87</b>
N	33.41	10.16	69.30	13.92	<b>2.94</b>
E	55.68	19.27	124.50	27.83	<b>2.87</b>
RE	5.43	3.23	14.50	9.73	<b>1.25</b>
PE	6.67	3.44	16.70	10.08	<b>1.33</b>
L1	2.10	1.86	0.8	1.03	<b>0.86</b>
L2	1.70	1.17	2.40	2.11	0.41
L3	2.05	1.69	3.30	2.05	<b>0.66</b>
LSC	31.41	10.63	67.60	13.50	<b>2.97</b>

*Note:* M = mean; SD = standard deviation; WC = word count; N = nodes; E = edges; RE = repeated edges; PE = parallel edges; L1 = loop of one node; L2 = loop of two nodes; L3 = loop of three nodes; LSC = Largest Strongest Connected Component.

As shown in Table 9, effect sizes were moderate to large for all speech graph attributes, except for loops of two nodes. The speech by the advanced group generated graphs containing generally more words (WC), with more unique words (N), and with a larger set of links (E). Except for loops of one node (L1), near-native bilinguals also repeated more words, as indicated by the larger number of repeated edges (RE) and parallel edges (PE) and the larger number of loops of two and three nodes (L2 and L3, respectively). Also, the speech by the advanced group generated more well-connected speech graphs than the pre-intermediate learners, as indicated by the higher LSC. For the sake of illustration, this difference in speech graph attributes, as well

as their relation to speech production measures, can be observed in the following graphs (Figure 29) generated from the speech produced in the picture-description task by a pre-intermediate learner and an advanced L2 speaker.

**Figure 29:** Speech graph pre-intermediate learner



the picture shows a man washing the dishes/ he seems thoughtful/ he seems like he's thinking about something while doing the dishes

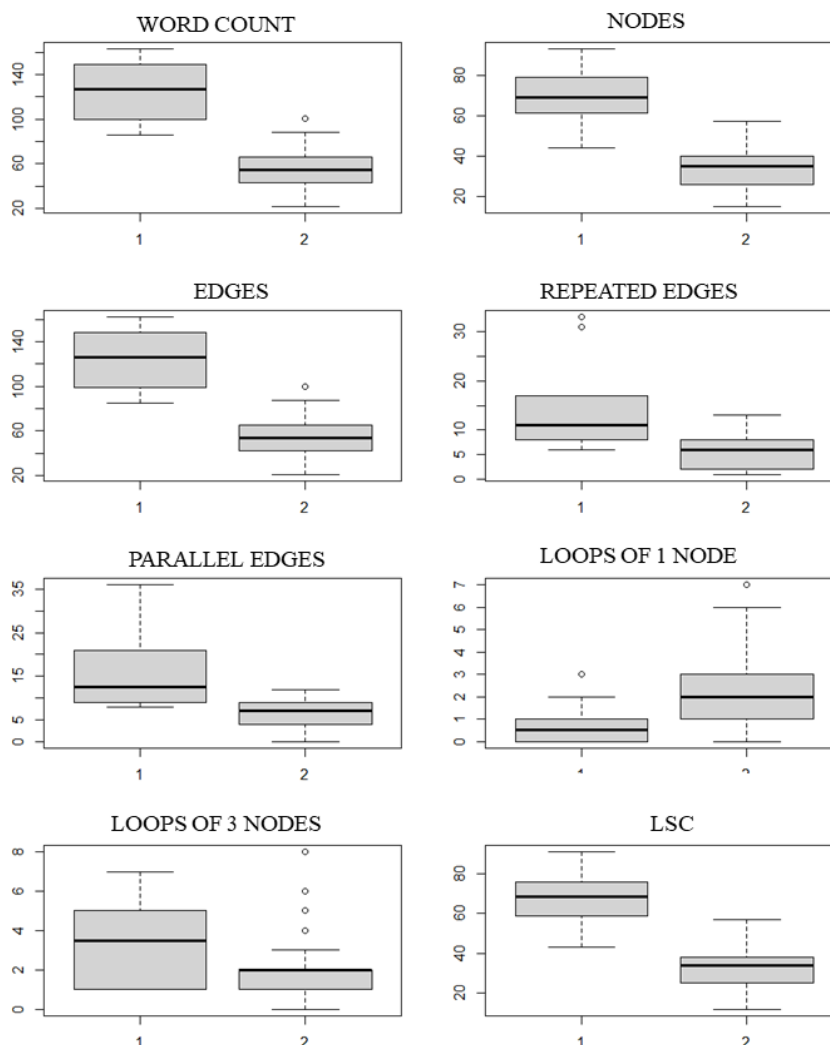
According to the calculation of speech rate, the participant was able to produce 73 words per minute. The graph is composed of 22 linguistic items, of which 17 are unique, i.e., unrepeated. There are 21 links between the nodes. The shorter production and the few repetitions must have impacted on WLD, increasing it. The speech sample could be separated in three t-units (COM=3). All the words in the graph are connected, so the LSC area corresponds to the entirety of the graph (LSC=N). In order to contrast the representation of the two levels of L2 speech proficiency, here is a graph generated from the speech by an advanced bilingual (Figure 30) in our sample.



and the advanced level), we used the Wilcoxon test to statistically compare the means presented in Table 9.

Results show that the advanced group produced significantly more words than the pre-intermediate learners in terms of total word count ( $W = 365$ ,  $p\text{-value} = 1.523e-06$ ) and number of nodes ( $W = 366$ ,  $p\text{-value} = 1.337e-06$ ). Graphs representing the speech of advanced bilinguals also contained more links between nodes ( $W = 365$ ,  $p\text{-value} = 1.523e-06$ ). The advanced group also made more repetitions, as indicated by the number of repeated edges ( $W = 324$ ,  $p\text{-value} = 0.0001503$ ), parallel edges ( $W = 327.5$ ,  $p\text{-value} = 0.0001045$ ) and loops of three nodes ( $W = 248.5$ ,  $p\text{-value} = 0.04466$ ).

However, the pre-intermediate learners made more repetitions in the form of loops of one node ( $W = 102$ ,  $p\text{-value} = 0.01403$ ). This makes sense because it was observed that when engaged in lexical search while attempting to produce the L2, learners end up making immediate repetitions of words, as if buying themselves more time to think of the next word to say. Productions by the advanced bilinguals also generated more tightly connected graphs (+LSC) ( $W = 365$ ,  $p\text{-value} = 1.503e-06$ ). The differences between the two groups of nonnative L2 speakers can be visualized in the following boxplots (Figure 31).

**Figure 31: Boxplots SGA pre-intermediate vs. advanced**

The statistical comparison confirms that speech graphs can differentiate between two levels of L2 proficiency. Taken together, the results presented so far in this chapter lead us to believe that speech graphs offer an alternative to the evaluation of L2 speech performance and that it can be used pedagogically to provide a faster and visually rich assessment of learners' speech. Teachers and proficiency examiners can make use of computational tools such as SpeechGraphs to provide L2 learners with a clear representation of their speech, showing what an ideal production would be like instead of only addressing the need for, say, more fluency.

## CHAPTER 5

### FINAL CONSIDERATIONS

The present study represents an attempt to examine the effects of WMC and distinct pre-task planning conditions on L2 speech production, drawing on previous studies in the field of SLA. There was also an attempt to explore possible correlations between traditional speech production measures and speech graph attributes. This work has several limitations regarding its experimental nature. With that in mind, what follows is a list of the caveats of the study together with suggestions for future research endeavors.

#### 5.1 Limitations and suggestions for further research

*Generalizability of the results:* The findings of this study, regarding pre-task planning, are restricted to L2 speech production by pre-intermediate adult speakers of English as L2. Participants were all native speakers of Brazilian Portuguese and their performance was restricted to a here-and-now picture-description task under three pre-task planning conditions and to a single WM span task in L1. Taking the participants and setting into consideration, the conclusions drawn from the quanti-quali analyses cannot be generalized to other WM span tasks, other languages, linguistic skills or populations.

*Sample size:* Generally, in the field of SLA statistical tests can be run with samples of at least 30 individuals. In an experiment with less factors, this might be fine. However, in the present study participants were discarded at two moments before inferential tests were run. The first cut was based on performance on the proficiency trial and the second cut was based on performance on the WM span task. This considerably reduced the final sample size and, consequently, quartile splits could not be used in the ideal characterization of the extreme-group design. This might have weakened correlations and lessened the effect of WM in the ANOVAs. Also, the number of participants was not balanced in terms of gender nor between groups (there were 37 pre-intermediate learners but only 10 advanced bilinguals, as convenience allowed). Therefore, further investigations should ideally deal with this issue by increasing sample size and balancing the number and gender of individuals across proficiency levels.

*Administration of the Speaking Span Test:* The time of exposure to a target-word and the delay between item presentation was controlled by the program used to run the test. This part of the test was experiment-paced, in this sense. However, the researcher did not instruct participants to immediately act upon stimuli. Due to that flexibility, participants may have had the time to employ rehearsal strategies to utter the sentences containing the target-words and complete the test. As recommended by Conway et al. (2005), memory span tasks should always be experiment-paced to avoid that kind of issue. Also, as pointed out by Weissheimer (2007), research could compare the scores of the WM span task when participants are time-pressured and when response time is flexible.

*Assessment of Working Memory Capacity:* WMC was measured only once by means of the L1SST. Future studies could administer a second WM span test to ensure the reliability of the memory scores and the best definition of memory groups. As L2 proficiency might affect performance on the memory span task (Linck et al., 2014), one test could be constructed in L1 and the other in L2. Alternatively, one could apply a domain-specific plus a domain-general task to check which yields stronger correlations with L2 speech production variables. In addition, researchers could investigate participants' strategies in the completion of the task, as did Weissheimer (2007), since the use of memory-related strategies during performance of such tasks still seems to be an underexplored issue.

*Elicitation of L2 speech and performance variables:* In the present study, L2 speech was elicited by means of a here-and-now picture-description task. Although this is a quite common and adequate task, its very nature might exert some influence over the quality of the elicited speech and on performance variables. The task was simple enough and could be completed with the use of short phrases, making it easy to produce error-free sentences and preventing complex structures to emerge. A replication of this study could use a different kind of oral task and even compare performance in distinct tasks (e.g., picture-description, picture-cued narrative, story retelling, etc.). Global measures (e.g., number of errors per 100 unpruned words) were used to evaluate oral performance. Maybe that would be interesting to direct attention to a specific structure, in consonance with the type of speech to be produced.

*Measure of outcome:* As pointed out by Pallotti (2009), studies on L2 speech production do not often attribute a measure of outcome to tasks such as the one administered here. As seen in the examples of L2 speech data, several participants were unable to provide a

satisfactory description of the pictures they were shown. In addition to including or excluding participants from the sample based on proficiency trial scores, it could be interesting to also use a measure of outcome, adding to the sample only those participants who could properly accomplish the proposed oral task.

*Lack of raters:* In this study, three raters evaluated the speech samples of the proficiency trial in order to provide a score of global speaking proficiency. Raters could also be involved in the analysis of accuracy, deciding on what constitutes an error, and in the analysis of weighted lexical density, checking the classification of grammatical and lexical items. This could be done as a means of making the calculation of these variables more reliable.

*Participants' engagement:* In Brazil, we cannot offer monetary gratification to participants, so they are invited to participate in studies on the grounds of academic growth and contribution to science, which never seems to be enough. This study employed time-consuming and cognitively demanding lab-like tasks and saw many students give up after completion of the first session. In future studies that would be useful to work closer with teachers, coordinators and college departments so as to encourage student participation and maybe grant them a reward in the form of course credit, for example.

Despite the noted limitations, this research has addressed a valid topic that can still be explored in a variety of ways by applied linguists. Hopefully, this study's methodological implementations will serve as reference for future research that will be able to clarify more in depth the influence of working memory on L2 speech performance under pre-task planning, as well as the application of graph theory to the analysis of L2 speech learning and development. I hope that the current study provides a useful basis for future investigation into these issues.

## **5.2 Pedagogical implications**

As discussed in the second chapter of this doctoral dissertation, speaking involves several cognitive and motor steps common to all individuals speaking their mother tongue. While interacting, everyone has to activate world knowledge on the topic of conversation and on the characteristics of the communicative context, hold in mind what the interlocutor(s) have said, mentally prepare a coherent reply to continue the flow of conversation and keep the plan,

while still manipulating it, until the moment it can be expressed out as words, and this goes on and on.

Besides going through all of the stages (conceptualizing, formulating, and articulating) in Levelt's (1989) blueprint for the speaker, the second language learner has additional steps to climb before producing the L2: deciding on what language system to use, inhibiting the other system(s) and searching for the right words to say in the L2, perhaps while activating words in the other system, as they share similar concepts, and running the risk of mixing them. So, while speaking is generally not an easy task for anyone, it can be said that it is a little bit harder for bilinguals, especially when they are taking the first steps towards mastering the L2.

The cognitive load involved in the act of speaking as a social activity can be lessened by providing L2 learners with the opportunity to plan their speech prior to performing an oral task. Planning seems to be a beneficial aid in all its variations and has become a fruitful research topic with multifaceted results coming from different treatments and operationalizations. As complex as the issue of planning is, there is still plenty of room left for new discussions and approaches in that regard. The first aim of the present study was to investigate the effects of a time-pressured type of planning on the L2 oral performance of adult learners of English. This was done by exploring three distinct experimental conditions and including participants' working memory span as a factor.

Based on the findings of the seminal work by Mehnert (1998), participants in this study were given one minute to plan their output in a here-and-now picture description task, either by orally rehearsing what they would say or by using pencil and paper to register ideas. Drawing on the results reported in chapter 4, perhaps it would be more interesting if teachers offered L2 learners more opportunities for pre-task planning associated with some kind of feedback.

Perhaps the experimental planning conditions used here would have exerted more influence on the speech output if learners had been taught how to make the best of the assigned planning time. In that sense, learners need to be taught how to be strategic when given the opportunity to plan for at least one minute, so that they can deliver an acceptable oral message when required to in academic and professional instances.

To do so, teachers can (1) systematically implement planning as a pre-task condition for oral activities in the classroom, experimenting with modalities (oral, written) and conditions (individual, in pairs, in triads) and, as the process unfolds, (2) find ways to teach learners optimized planning skills. That way, it is expected that learners will be able to succeed in producing the L2, as they will have the means to cope with linguistic challenges.

The second aim of this study was to explore possibilities in the use of graph analysis regarding L2 speech production. Thinking of graph analysis as an alternative assessment of L2 speech performance, teachers can rely on a tool for the computational analysis of natural languages, such as the SpeechGraphs software utilized here. Teachers can represent learners' speech in a variety of oral tasks as speech graphs and use the graphical representations to clearly show the learners how their speech differs from that of their peers.

Teachers could also use speech graphs as analytical tools in order to check learner development in the L2 at different moments during the academic term. For other practical purposes, speech graphs could optimize the classification of a learner's command of the L2 in proficiency exams, by comparing the speech graph of the candidate to the speech graph of a nativelike speech. Of course, these are only suggestions and implementing them might involve issues pertaining to the specific educational contexts.

In concluding, the objective of this doctoral study, in general terms, was to pursue some of the intricacies of L2 speech production and, in this sense, I hope it has contributed to improve, at least to some extent, our understanding on the topic.

## REFERENCES

- Ahmadian, M. J. (2015). Working memory, online planning and L2 self-repair behaviour. In: Wen, Z., Mota, M. B. & McNeill, A. (Eds.), *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing* (pp. 160-174). Multilingual Matters.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2009). The cognitive and behavioral characteristics of children with low working memory. *Child Development*, Volume 80, Number 2, pp. 606–621, March/April 2009.
- Alloway, Tracy Packiam (2006). How does working memory work in the classroom? *Educational Research and Reviews* Vol. 1 (4), pp. 134-139, July 2006.
- Ashcraft, M. (1994). *Human memory and cognition*. New York: Harper Collins.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 2, pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 47-89). New York: Academic Press.
- Baddeley, Alan David (1992a). Working memory. *Science*, 255, pp. 556-559.
- Baddeley, Alan David (2003). Working Memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews*, Vol. 4, pp. 829-839, Oct. 2003.
- Baddeley, Alan David (2012). Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology*. 2012.63:1-29.
- Baddeley, Alan David (2015). Working Memory in Second Language Learning. In Zhisheng (Edward) Wen, Mailce Borges Mota, & Arthur McNeill, *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing* (pp. 17-28). Multilingual Matters.
- Bailer, C., Tomitch, L. M. B., & D'Ely, R.C.S.F. (2011). O planejamento como processo dinâmico: A importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em Linguística Aplicada. *Revista Intercâmbio*, v. 24, pp. 129-146. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). A Second Look at T-Unit Analysis: Reconsidering the Sentence. *TESOL Quarterly*, 26(2), 390-395. doi:10.2307/3587016
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind?”, *Cognition*, Volume 21, Issue 1, 1985, Pages 37-46, ISSN 0010-0277, [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8). (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027785900228>)
- Bergsleithner, J. M. (2007). *Working memory capacity, noticing, and L2 speech production*. (Doctoral dissertation). Universidade Federal de Santa Catarina.

- Bertola, L., Mota, N. B., Copelli, M., Rivero, T., Diniz, B. S., Romano-Silva, M. A., Ribeiro, S., & Malloy-Diniz, L. F. (2014). Graph analysis of verbal fluency test discriminate between patients with Alzheimer's disease, mild cognitive impairment and normal elderly controls. *Frontiers in aging neuroscience*, 6, 185. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2014.00185>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia* 45 (2007) pp. 459–464.
- Boaventura Netto, P. O.; & Jurkiewicz, S. (2009). *Grafos: introdução e prática*. São Paulo: Blucher.
- Bock, K., & Levelt, W. (1994). Language production – Grammatical Encoding. In Gernsbacher, M.A. (Ed). *Handbook of Psycholinguistics*. London: Academic Press. pp. 945-984.
- Caldas, V.O. (2018). *A tecnologia digital móvel em uma abordagem híbrida: o papel do feedback no desenvolvimento da produção oral em inglês como L2*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Case, R., Kurland, M. D., & Goldberg, J. (1982). Operational efficiency and the growth of short-term memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 386-404.
- Conway, A. R. A., Kane, M. J., Bunting, M. F., Hambrick, D. Z., Wilhelm, O., & Engle, R. W. (2005). Working memory span tasks: A methodological review and user's guide. *Psychonomic Bulletin & Review* 2005, 12 (5), pp. 769-786.
- Craik F. I. M., Lockhart R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *J. Verbal Learn. Verbal Behav.* 11:671–84
- D'Ely, R. C. S. F. (2006). *A focus on learners' metacognitive processes: The impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on L2 oral performance*. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina.
- D'Ely, R. C. S. F., & Weissheimer, Janaina (2004). *Scale of L2 speaking proficiency*. Unpublished work. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Daneman, M. (1991). Working Memory as a predictor of verbal fluency. *Journal of Psycholinguistic Research*, 20, pp. 445-464.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual Differences in Working Memory and Reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, pp. 450-466.
- Daneman, M., & Green, I. (1986). Individual differences in comprehending and producing words in context. *Journal of Memory and Language*, 25, pp. 1-18.
- De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. *Applied Linguistics*, 13, pp. 1-24.

- Dörnyei, Zoltán (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford Introductions to Language Study. Series Editor H.G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press.
- Finardi, K., & Weissheimer, J. (2008). On the relationship between working memory capacity and L2 speech development. *Signótica*, v. 20, n. 2, p. 367-391, jul./dez. 2008.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299-323. doi:10.1017/S0272263100015047
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring Spoken Language: A Unit for All Reasons. *Applied Linguistics*, 21, 354-75. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/21.3.354>
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R. (2014). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. Fourth Edition. WW Norton.
- Green, D. W. (1986). Control, activation, and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language*, 27(2), pp. 210-223.
- Grosjean, François (2013). Bilingualism: A short introduction. In François Grosjean & Ping Li, *The Psycholinguistics of Bilingualism* (pp. 5-25). Blackwell Publishing Ltd.
- Guará-Tavares, M. G. (2008). *Pre-task planning, working memory capacity and L2 speech performance*. Doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Guará-Tavares, M. G. (2016). Learners' processes during pre-task planning and Working Memory Capacity. *Ilha do Desterro*, 69 (1), pp 79-94. <https://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p79>. ISSN on-line: 1982-2014 Doi: 10.17058/signo.v41i71.7201
- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and written language*. Melbourne: Deakin University Press.
- Hunt, K. W. (1965). Grammatical structure written at three grade levels (Research Report 3). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Kane, M. J., & Engle, R. W. (2002). The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. *Psychonomic Bulletin & Review* 2002, 9 (4), 637-671
- Kim, S., Christianson, K., & Packard, J. (2015). Working memory in L2 character processing: The case of learning to read Chinese. In Zhisheng (Edward) Wen, Mailce Borges Mota, & Arthur McNeill, *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing* (pp. 85-104). Multilingual Matters.
- Krashen, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc., Oxford.

- Leow, R. P. (2013). Schmidt's Noticing Hypothesis: More than two decades after. In Joara M. Bergsleithner, Sylvia Nagem Frota, & Jim K. Yoshika (Eds.), *Noticing and Second Language Acquisition: Studies in Honor of Richard Schmidt* (pp. 11-23). National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i at Manoa.
- Levelt, Willem J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press.
- Linck, J. A., Osthus, P., Koeth, J. T., & Bunting, M. F. (2014). Working memory and second language comprehension and production: a meta-analysis. *Psychonomic bulletin & review*, 21(4), pp. 861–883. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0565-2>
- Luz, J. P. (2018). *Análise de grafos aplicada a produções textuais de alunos do ensino fundamental e seu potencial preditivo da dislexia do desenvolvimento*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Mehnert, Uta (1998). The effects of different lengths of time for planning on second language performance. *Studies on second Language Acquisition*, 20, 83-108.
- Michel, M. (2017). Complexity, Accuracy and Fluency (CAF). In Shawn Loewen & Masatoshi Sato, *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Miller, Steve (1975). *Planejamento experimental e estatística*. Tradução de Eduardo d'Almeida. Série Essencial Psychology. Zahar Editores: Rio, 1975.
- Mitchell, A. E., Jarvis, S., O'Malley, M., & Konstantinova, I. (2015). Working memory measures and L2 proficiency. In Zhisheng (Edward) Wen, Mailce Borges Mota, & Arthur McNeill, *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing* (pp. 270-284). Multilingual Matters.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Shah, P., Rettinger, D. A., & Hegarty, M. (2001) How Are Visuospatial Working Memory, Executive Functioning, and Spatial Abilities Related? A Latent-Variable Analysis. *Journal of Experimental Psychology: General* 2001. Vol. 130. No. 4. 621-540
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (1998). Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude. In A. F. Healy & L.E. Bourne, Jr.(Eds.), *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention* (p. 339-364). Mahawah, N. J: Lawrence Erlbaum.
- Miyake, A., & Shah, P. (1999). Toward a unified theory of working memory: emerging general consensus, unresolved theoretical issues, and future research directions. In A. Miyake and P. Shah (Eds.), *Models of working memory: mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 442-481). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mota, M. B. (2000). *Working memory capacity and L2 speech production: an exploratory study*. Doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina.

- Mota, M. B. (2015). Sistemas de memória e processamento da linguagem: um breve panorama. *Linguística* (Rio de Janeiro), v. 11, p. 205-215.
- Mota, N. B., Vasconcelos, N. A., Lemos, N., Pieretti, A. C., Kinouchi, O., Cecchi, G. A., Copelli, M., & Ribeiro, S. (2012). Speech graphs provide a quantitative measure of thought disorder in psychosis. *PloS one*, 7(4), e34928. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0034928>
- Mota, N., Furtado, R., Maia, P. et al. Graph analysis of dream reports is especially informative about psychosis. *Sci Rep* 4, 3691 (2014). <https://doi.org/10.1038/srep03691>
- Mota, N. B., Copelli, M., & Ribeiro, S. (2017). Thought disorder measured as random speech structure classifies negative symptoms and schizophrenia diagnosis 6 months in advance. *npj Schizophr* 3, 18. <https://doi.org/10.1038/s41537-017-0019-3>
- Mota, N. B., Weissheimer, J., Madruga, B., Adamy, N., Bunge, S. A., Copelli, M. and Ribeiro, S. (2016), A Naturalistic Assessment of the Organization of Children's Memories Predicts Cognitive Functioning and Reading Ability. *Mind, Brain, and Education*, 10: 184-195. doi:10.1111/mbe.12122
- O'Loughlin, K. (1995). Lexical density in candidate output on direct and semi-direct versions of an oral proficiency test. *Language Testing*, 12, 217-237.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in l2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 109-148. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44486418>
- Pallotti, G. (2009). CAF: Defining, Refining and Differentiating Constructs. *Applied Linguistics*, 1–12 Oxford University Press doi:10.1093/applin/amp045 Downloaded from <http://applied.oxfordjournals.org/> at Serials Record on April 8, 2016
- Pang, F., & Skehan, P. (2014) Self-reported planning behaviour and second language performance in narrative reading. In P. Skehan (ed.) *Processing Perspectives on Task Performance* (pp. 95-128). Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, M. (1987). *The assessment of bilingual aphasia*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peirce, J. W. (2007). PsychoPy—Psychophysics software in Python. *Journal of Neuroscience Methods*. 2007 May 15; 162(1-2): 8–13. doi: 10.1016/j.jneumeth.2006.11.017.
- Peirce, J. W. (2009). Generating stimuli for neuroscience using PsychoPy. *Frontiers in Neuroinformatics*, 2, 10, 15 January 2009, <https://doi.org/10.3389/neuro.11.010.2008>.
- Poullisse, N. (1997). Language Production in Bilinguals. In A. M. B. de Groot, & J. K. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 201-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Poullisse, N., & Bongaerts, T. (1994). First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15, 36-57.

- Prebianca, G. V. V. (2009). *Working memory capacity, lexical access and proficiency level in L2 speech production*. Doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Prebianca, G. V. V., Finardi, K. R., & Weissheimer, J. (2014). Working memory capacity across L2 speech proficiency levels. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 441-462.
- Recuero, R., Bastos, M., & Zago, G. (2015). Porto Alegre: Sulina. *Análise de Redes para Mídias Sociais*
- Salles, J. F. *Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2a série: abordagem neuropsicológica cognitiva*. [s.l.] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: Richard Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, Vol. 17, Nº 1. Oxford University Press.
- Skehan, P. (2015) Working Memory and Second Language Performance: A Commentary. In Zhisheng (Edward) Wen, Mailce Borges Mota, & Arthur McNeill, *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing* (pp. 189-201). Multilingual Matters.
- Specht, A. L., & D'Ely, R. C. S. F. (2017). Planning oral narrative tasks: optimizing strategic planning condition through strategy instruction. *Acta Scientiarum* (UEM), v. 39, p. 203-212, 2017.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS S.; MADDEN, C. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House, 1985.
- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 50, 1, out. 1993.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 3, pp. 371-391, 1995.
- Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure and performance testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 239-277). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

- Trevisol, J. R. (2019). *Investigating L2 learners' oral production and perception of a cycle of tasks with digital storytelling: an exploratory study in technology-mediated TBLT*. Doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Turner, M. L., & Engle, R. W. (1989) Is Working Memory Capacity Task Dependent? *JOURNAL OF MEMORY AND LANGUAGE* 28, 127-154 (1989)
- Ure, J. (1971). Lexical density and register differentiation. In Perren, G.E. and Trim J.L.M., editors, *Applications of linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 443-52.
- Vitevitch M. S. (2008). What can graph theory tell us about word learning and lexical retrieval?. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 51(2), 408–422. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/030\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/030))
- Weissheimer, J., & Leandro, D. C. (2016) Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. In Júlio Araújo & Vilson Leffa, *Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender?* 1ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- Weissheimer, J. (2007). *Working memory capacity and the development of L2 speech production: An exploratory study*. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Weissheimer, J., Souza, J. G. M., Antunes, J. P. L., & Souza Filho, N. S. (2019). Gamification and L2 vocabulary learning: The Vocabox Experience in the Languages without Borders Program. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 4, p. 1136-1154, out.-dez. 2019 <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>
- Wen, Z. (2015). Working Memory in Second Language Acquisition and Processing: The Phonological/Executive Model. In Zhisheng (Edward) Wen, Mailce Borges Mota, & Arthur McNeill, *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing* (pp. 41-62). Multilingual Matters.
- Wilson, R. J. (1996) *Introduction to Graph Theory*. Fourth Edition. Longman.
- Winter, B. (2020) *Statistics for Linguistics: An introduction using R*. New York: Routledge.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity* (No. 17). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Xhafaj, D. C., Muck, K. E., & D'Ely, R. C. S. F. (2011). The impact of individual and peer planning on the oral performance of advanced learners of English as a foreign language. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 39-65, jan./jun. 2011.
- Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1093/applin/24.1.1>

Zaccaron, R. (2018). *The more the merrier (?)*: The impact of individual and collaborative strategic planning on performance of an oral task by young learners of English as an L2 in Brazil. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

Zaccaron, R., D'Ely, R. C. S. F.; Xhafaj, D. C. P. (2018). Estudo piloto: Um processo importante de adaptação e refinamento para uma pesquisa quase experimental em aquisição de L2. *Revista do GELNE*, Natal/RN, Vol. 20 - Número 1: p. 30-41. 2018, ISSN: 2236-0883 ON LINE.

**APPENDIX A – CONSENT FORM****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE***Esclarecimentos*

Este é um convite para você participar da pesquisa *Aprendizagem de inglês como L2: análise de grafos do desenvolvimento da escrita e da oralidade*, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, CAAE nº. 91755218.8.0000.5537, pesquisador responsável Diêgo Cesar Leandro. Esta pesquisa pretende investigar o desenvolvimento da habilidade de produção oral, no contexto de aprendizagem de inglês como Segunda Língua. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de entender mais aprofundadamente como os indivíduos aprendem uma segunda língua.

Caso você concorde em participar da pesquisa, você deverá realizar um teste de proficiência na língua inglesa, duas tarefas de produção oral em língua inglesa, um teste de memória e uma entrevista. Você terá quatro encontros com o pesquisador, durante os quais a sua voz será gravada.

Nenhuma destas tarefas trazem benefícios diretos a você, mas os resultados do estudo podem nos ajudar a entender o processo de aprendizagem de uma segunda língua e, desta forma, professores de inglês poderão ministrar aulas de maneira mais informada, auxiliando no processo de desenvolvimento dos alunos.

Durante todo o período da pesquisa você poderá esclarecer dúvidas telefonando ou escrevendo para Diêgo Cesar Leandro (84-98861-5850, e-mail: leandrodiegocesar@gmail.com).

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Estes dados serão arquivados pelo pesquisador responsável por esta pesquisa em local seguro, por um período de cinco anos.

Qualquer dúvida sobre a ética desta pesquisa você deverá telefonar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – telefone (84)3215-3135, de 2<sup>a</sup> à 6<sup>a</sup> feira, das 8h às 12h e das 14h às 18h. O Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN está situado no Campus Universitário, S/N, CEP59078-970, Natal/RN.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

\_\_\_\_\_ (rubrica do Participante/Testemunha) \_\_\_\_\_ (rubrica do Pesquisador)

*Consentimento Livre e Esclarecido*

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, a importância e o modo como os dados serão coletados nesta pesquisa, além de conhecer os benefícios que ela trará para mim e de ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa *Aprendizagem de inglês como L2: análise de grafos do desenvolvimento da escrita e da oralidade* e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas, desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal-RN, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da testemunha

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

\_\_\_\_\_ (rubrica do Participante/Testemunha) \_\_\_\_\_ (rubrica do Pesquisador)

*Declaração do pesquisador responsável*

Como pesquisador responsável pelo estudo *Aprendizagem de inglês como L2: análise de grafos do desenvolvimento da escrita e da oralidade*, eu, Diêgo Cesar Leandro, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante deste estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a sua identidade. Declaro, ainda, estar ciente de que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal-RN, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

\_\_\_\_\_ (rubrica do Participante/Testemunha) \_\_\_\_\_ (rubrica do Pesquisador)

## APPENDIX B - PROFILE QUESTIONNAIRE

Este questionário serve para conhecermos melhor o aluno do Instituto Ágora. As informações aqui inseridas serão utilizadas apenas pelo pesquisador. Por favor, onde indicado, assinale a(s) resposta(s) com um X.

Turma: ( ) Inglês 1 / ( ) Inglês 2 / ( ) Inglês 3 / ( ) Inglês 4 Horário: \_\_\_\_\_

Nome completo (em maiúsculas, sem abreviações):

\_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

O pesquisador pode entrar em contato com você por meio do telefone e e-mail informados?  
( ) sim ( ) não

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ anos

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Cidade e Estado: \_\_\_\_\_

Curso que faz na UFRN (incluir habilitação):

\_\_\_\_\_ Nível:  
( ) Graduação ( ) Técnico ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Não sou aluno da UFRN, sou: ( ) Público externo ( ) Servidor técnico da UFRN ( )  
Servidor docente da UFRN

Houve período em que trancou a matrícula do Ágora? ( ) sim ( ) não

Fez curso de inglês em outra escola antes do Ágora? ( ) sim ( ) não  
Em caso positivo, por quanto tempo? \_\_\_\_ meses

Já estive em um país onde se fala inglês? ( ) sim ( ) não Em caso positivo, por quanto  
tempo? \_\_\_\_ meses

**Assinale com um X os testes de proficiência em inglês que você já fez:**

- ( ) TOEFL – Test of English as a Foreign Language
- ( ) ITP ( ) IBT
- ( ) COMPERVE – Exame de Proficiência em Língua Inglesa
- ( ) IELTS – International English Language Testing System
- ( ) PET – Preliminary English Test
- ( ) KET – Key English Test
- ( ) FCE – First Certificate in English

- CAE – Certificate in Advanced English
- CPE – Certificate of Proficiency in English
- Outro: \_\_\_\_\_
- Nunca fiz teste de proficiência

**Assinale com um X tudo que você faz:**

- Jogo pela internet (jogos no estilo de League of Legends e World of Warcraft)
- Ouço músicas em inglês, prestando atenção à pronúncia das palavras
- Ouço músicas em inglês e canto junto
- Faço anotações em inglês
- Falo inglês com colegas de sala para praticar
- Vejo séries e filmes com o áudio em inglês
- Vejo séries e filmes com a legenda em inglês
- Vejo séries e filmes com o áudio e a legenda em inglês
- Leio artigos científicos em inglês
- Pratico inglês usando aplicativos (por exemplo, Duolingo)
- Vejo aulas de inglês no YouTube
- Vejo vídeos em inglês no YouTube (outro tipo de vídeo)
- Converso em inglês com estrangeiros, pela internet
- Converso em inglês com estrangeiros, pessoalmente
- Estudo usando livros didáticos de inglês (fora o material do Ágora)

## APPENDIX C – TRANSCRIPTION PICTURE-DESCRIPTION TASK

### NO-PLANNING CONDITION

P1NP

I show two people and I think when people both was running and they they are competitor competitors and and I think one the this person have had problems maybe she fall ? she fall and and maybe she stayed with pain a lot pain.

Time: 60s

Word count: 44/39

SRU: 44

SRP: 39

P1NP

I **show**<sup>1</sup> two people and I think when people **both**<sup>2</sup> **was**<sup>3</sup> running and they they are competitor competitors and and I think one the this person have had problems maybe she **fall**<sup>4</sup> ? she **fall**<sup>5</sup> and and maybe she stayed with pain a lot (**of**)<sup>6</sup> pain.

Errors: 6

Accuracy: 13,63

P2NP

the picture that I see it's a it's about two girls two athlete athlete girls in olympic olympic games in rio de janeiro in two thousand twenty sixteen one girl are in the in the ground are in the ground is in the ground and the the other girl are maybe talking ? I think that the girls that is in the ground are with pain she's she's pain with with that and the another girl are.

Time: 60s

Word count: 76/65

SRU: 76

SRP: 65

P2NP

the picture that I see it's a it's about two girls two athlete athlete girls in **(the)**<sup>1</sup> olympic olympic games in rio de janeiro in two thousand twenty sixteen one girl **are**<sup>2</sup> in the **in the ground**<sup>3</sup> are **in the ground**<sup>4</sup> is **in the ground**<sup>5</sup> and the the other girl **are**<sup>6</sup> maybe talking ? I think that the girls that **is**<sup>7</sup> **in the ground**<sup>8</sup> are **with**<sup>9</sup> pain she's **she's pain**<sup>10</sup> with with that and **the another**<sup>11</sup> girl **are**<sup>12</sup>.

Errors: 12

Accuracy: 15,78

P3NP

it is a picture about two athletes and I think the athlete fall down and the other athlete ask for her if you you want help but she she doesn't speak anything because she she has a pain and the legs I think or on the foot but I think it's a a prove about athleticism maybe in the *olimpíada* in rio two thousand sixteen.

Time: 60s

Word count: 64/60

SRU: 64

SRP: 60

P3NP

it is a picture about two athletes and I think the athlete **fall down1** and the other athlete **ask for2** her if **you3 you4** want help but she she doesn't speak anything because she she has a pain and the legs I think or on the foot but I think it's a **prove5** about **athletism6** maybe in the **olimpiada7** in rio two thousand sixteen.

Errors: 7

Accuracy: 10,93

P5NP

well are two womans she they are tiring the womans are brazilian because I I see rio she they are they they are beautiful and her full one moment okay.

Time: 60s

Word count: 30/28

SRU: 30

SRP: 28

P5NP

well **(there)1** are two **womans2** she they are **tiring3** the **womans4** are brazilian because I I see rio she they are they they are beautiful and her full one moment okay.

Errors: 4

Accuracy: 13,33

P6NP

two girls in the olympic rio two thousand sixteen one the girls down in the in the floor and the other maybe is question to her if she's okay she's hurt I don't know I I don't watch tv but she seems sad and angry in the same time I'm finish

Time: 56s

Word count: 51/50

SRU: 54.64

SRP: 53.57

P6NP

two girls in the olympic **(games)1** rio two thousand sixteen one **(of)2** the girls **(is)3** down in the **in the floor4** and the other maybe is **question to5** her if she's okay she's hurt I don't know I I don't watch tv but she seems sad and angry **in the same time6 I'm finish7**

Errors: 7

Accuracy: 13,72

P7NP

this picture is about two woman athletics and beautiful woman and the woman try she they are they were running and and something happens but I don't know I think is is ? and the the first woman help the the the second woman.

Time: 60s

Word count: 43/38

SRU: 43

SRP: 38

P7NP

this picture is about two **woman1 athletics2** and beautiful **woman3** and the woman **try4** she they are they were running and and something **happens5** but I don't know I think is is ? and the the first woman **help6** the the the second woman.

Errors: 6

Accuracy: 13,95

P8NP

have two people two girls and run she goes run but one woman oh god woman one woman cry because you can't go to finish the run I don't know she waiting shorts and tops and use tennis finish.

Time: 54s

Word count: 39/39

SRU: 43.33

SRP: 43.33

P8NP

**have1** two people two girls and run she goes **run2** but one woman oh god woman one woman **cry3** because **you4** can't go to finish5 the **run6** I don't know she **waiting7** shorts and **(tank)8** tops and **use9 tennis10 finish11**.

Errors: 11

Accuracy: 28,20

P9NP

have two girl two girls one are injury the other try help her her have have they are runners runner and they have brazil *esqueci* have they are sit she's they use they use shoes red shoes.

Time: 60s

Word count: 36/32

SRU: 36

SRP: 32

P9NP

**have1** two girl two girls one **are2 injury3** the other **try4 (to)5** help her her have have they are runners **runner6** and they have brazil *esqueci7* have they are **sit8** she's they use **they use shoes9** red shoes.

Errors: 9

Accuracy: 25

P10NP

two girls this girl is *num sei falar* acci- *accidente* this girl is help her in competi- compe- competition *olimpíada* I don't know.

Time: 33s

Word count: 18/15

SRU: 32.72

SRP: 27.27

P10NP

two girls this girl is num sei falar<sup>1</sup> acci- acidente<sup>2</sup> this girl is help<sup>3</sup> her in competi- compe-  
competition olimpíada<sup>4</sup> I don't know.

Errors: 4

Accuracy: 22,22

P12NP

I see two girls athletes probably run she communi- *se comunica ai meu deus do céu.*

Time: 30s

Word count: 9/8

SRU: 18

SRP: 16

P12NP

I see two girls athletes probably run<sup>1</sup> she communi- se comunica<sup>2</sup> ai meu deus do céu<sup>3</sup>.

Errors: 3

Accuracy: 33,33

P13NP

it's two woman and one woman helping the friend he she stay in the floor floor *acho que é* floor  
*se não me engano* and and she is sad and and the woman use clothes for run and she was running  
I don't know and is is this.

Time: 58s

Word count: 41/36

SRU: 42.41

SRP: 37.24

P13NP

it's two woman<sup>1</sup> and one woman helping the friend he she stay<sup>2</sup> in the floor<sup>3</sup> floor acho que  
é<sup>4</sup> floor se não me engano<sup>5</sup> and and she is sad and and the woman use<sup>6</sup> clothes for run<sup>7</sup> and  
she was running I don't know and is is this.

Errors: 7

Accuracy: 17,07

P15NP

in the photo I I see two womans and the first woman use user user user tennis and the the woman  
wear similar wonder wear similar other woman and possibly it's this womans are sport sportists  
I don't know I don't remember

Time: 60s

Word count: 42/39

SRU: 42

SRP: 39

P15NP

in the photo I I see two womans<sup>1</sup> and the first woman use user user use<sup>5</sup> tennis<sup>6</sup> and the the  
woman wear<sup>7</sup> similar wonder wear<sup>8</sup> similar other woman and possibly it's this womans<sup>9</sup> are  
sport sportists<sup>10</sup> I don't know I don't remember

Errors: 10

Accuracy: 23,80

P16NP

in this pictures I can see two womans and one that one oh my god one there's a study in the the floor and their boats is a oh my god oh my god ? the boat.

Time: 44s

Word count: 36/32

SRU: 49.09

SRP: 43.63

P16NP

in this **pictures1** I can see two **womans2** and one that one oh my god one there's a study **in the the floor3** and their **boats4** is a oh my god oh my god ? the **boat5**.

Errors: 5

Accuracy: 13,88

P17NP

in this picture I see two girls probably they are run oh they are run when one of them fall and the ground and the other one is helping the other girl I saw I see three.

Time: 60s

Word count: 37/37

SRU: 37

SRP: 37

P17NP

in this picture I see two girls probably they are **run1** oh they are **run2** when one of them **fall3** and the ground and the other one is helping the other girl I saw I see three.

Errors: 3

Accuracy: 8,10

P18NP

there are there are two girls they are runners and one of them is hurted the second girl is trying to help her or calm her down it is in the *olimpiadas* of rio two years three years ago in the middle of competition one of them is from united states she's use she's using.

Time: 60s

Word count: 54/52

SRU: 54

SRP: 52

P18NP

there are there are two girls they are runners and one of them is **hurted1** the second girl is trying to help her or calm her down it is in the *olimpiadas2* of rio two years three years ago in the middle of competition one of them is from **(the)3** united states she's use she's using.

Errors: 3

Accuracy: 5,55

P19NP

I will describe this image this image shows two women in a championship of running and one is is on the ground and the other **is with the hand1** tapping touching her shoulder the one that is on the ground seems to be injured and the other seems to be worried about it

Time: 60s

Word count: 53/52

SRU: 53

SRP: 52  
 Errors: 1  
 Accuracy: 1,88

P21NP

two woman one woman is on the floor the woman in the floor is injured injured the this woman like likes run this woman is white.

Time: 55s  
 Word count: 26/25  
 SRU: 28.36  
 SRP: 27.27

P21NP

two **woman1** one woman is on the floor the woman **in the floor2** is injured injured the this woman like likes **run3** this woman is white.

Errors: 3  
 Accuracy: 11,53

P22NP

this picture number one I see two girls and one girl are help you help her and the other girl are your face is like pay I don't know I think is let me see this girl are athletic athletic I don't know say athletic [athletic] let me see these girls are.

Time: 60s  
 Word count: 52/51  
 SRU: 52  
 SRP: 51

P22NP

this picture number one I see two girls and one girl **are1 help2** you **help3** her and the other girl **are4 your5** face is like **pay6** I don't know I think is let me see this girl **are7** athletic athletic I don't know (**how to8**) say athletic [athletic] let me see these girls are.

Errors: 8  
 Accuracy: 15,38

P23NP

there is there are two woman in the in the picture and one of them is on the ground I think she's needing help and the other woman is helping her she's look horried and they I think they are in a competition she's they are runners and it's was happen in brazil.

Time: 60s  
 Word count: 53/51  
 SRU: 53  
 SRP: 51

P23NP

there is there are two **woman1** in the in the picture and one of them is on the ground I think she's **needing2** help and the other woman is helping her **she's look3 horried4** and they I think they are in a competition she's they are runners and it's **was happen5** in brazil.

Errors: 5  
 Accuracy: 9,43

P24NP

I see in picture two girls one girl is down and other girl she's the girl ? it's look to look like sad or crying I think she's crying and the other other girl is get up stand up she's friendly probably the girl is flo- lost last.

Time: 60s

Word count: 47/45

SRU: 47

SRP: 45

P24NP

I see in **(the)1** picture two girls one girl is down and **(the)2** other girl she's the girl ? **it's look to look like3** sad or crying I think she's crying and the other other girl is get up **stand up4** she's friendly probably the girl is flo- lost **last5**.

Errors: 5

Accuracy: 10,63

P25NP

it's a photo of two womens in a competition I think of athleticism or another kind of sport I don't have sure and the first woman are wearing a short and a top and shoes and the second woman are sit in the floor and she's wearing shorts and a top and shoes too and she is talking to each other they are talking about I don't know.

Time: 60s

Word count: 68/68

SRU: 68

SRP: 68

P25NP

it's a photo of two **womens1** in a competition I think of **athletism2** or another kind of sport **I don't have sure3** and the first woman are wearing **a short4** and a **(tank)5** top and shoes and the second woman are **sit6 in the floor7** and she's wearing shorts and a **(tank)8** top and shoes too and **she is talking to each other9** they are talking about I don't know.

Errors: 9

Accuracy: 13,23

P26NP

this picture showed two womans they are running but one one woman is in the floor I think who the woman is lost is a *olimpiada* the woman help the other the other woman.

Time: 58s

Word count: 33/30

SRU: 34.13

SRP: 31.03

P26NP

this picture **showed1** two **womans2** they are running but one one woman is **in the floor3** I think who the woman is lost **is4 a olimpiada5** the woman **help6** the other the other woman.

Errors: 6

Accuracy: 18,18

P27NP

well there's two girls and one is talking to other one and she's wear like wear for sports and I don't know maybe she she's out run and like it's probably like that and this one is on the floor and the other one it's I don't know I don't know this word and she's talk she's talk to her I don't know she's like.

Time: 60s

Word count: 66/60

SRU: 66

SRP: 60

P27NP

well there's two girls and one is talking to **(the)1** other one and she's **wear2** like **wear for sports3** and I don't know maybe she she's **out4 run5** and like it's probably like that and this one is on the floor and the other one **it's6** I don't know I don't know this word and she's **talk7** she's **talk8** to her I don't know she's like.

Errors: 8

Accuracy: 12,12

P28NP

so okay let's go in this picture have two girls two womans two women sorry one one is down in the floor and other girl is helping is helping the the the girl she she she I don't know she she had a face she had she she have pain and she running.

Time: 60s

Word count: 53/44

SRU: 53

SRP: 44

P28NP

so okay let's go in this picture **have1** two girls two womans two women sorry one one is down **in the floor2** and **(the)3** other girl is helping is helping the the the girl she she she I don't know she she had a face she had she she **have4** pain and she **(is/was)5** running.

Errors: 5

Accuracy: 9,43

P29NP

I see two womans womens and maybe they are athletes and I think they was running but one of them is in the floor I don't know if it's feeling pain and there is people in the back maybe they was watching there there is a brazilian flagged and that's it I think one of the womens are asking the other I don't know if she's telling if.

Time: 60s

Word count: 68/67

SRU: 68

SRP: 67

P29NP

I see two **womans1** **womens2** and maybe they are athletes and I think they **was3** running but one of them is **in the floor4** I don't know if **it's5** feeling pain and **there is6** people in the back maybe they **was7** watching there there is a brazilian **flagged8** and that's it I think one of the **womens9** are asking the other I don't know if she's telling if.

Errors: 9

Accuracy: 13,23

P30NP

in this image in the picture I'm two womans in rio *dois mil e dezesseis* one wom- one woman sit in the floor and see I she is sick and and other woman is help help her one woman.

Time: 56s

Word count: 35/31

SRU: 37.5

SRP: 33.21

P30NP

in this image in the picture I'm1 two **womans2** in rio *dois mil e dezesseis3* one wom- one woman **sit4 in the floor5** and see I she is sick and and **(the)6** other woman is **help7 help8** her one woman.

Errors: 8

Accuracy: 22,85

P31NP

there's two girls they they are athletes one girl is in the the floor she's hurt I think she's hurt the other one is trying to help the first woman the first girl that is hurt it's making a bad expression both of her of the girls are using orange shoes I think the first girl orange she's hurt or she she lose the the.

Time: 60s

Word count: 65/61

SRU: 65

SRP: 61

P31NP

**there's1** two girls they they are athletes one girl is **in2** the the floor she's hurt I think she's hurt the other one is trying to help the first woman the first girl that is hurt **it's3** making a bad expression both of her of the girls are **using4** orange shoes I think the first girl orange she's hurt or she she **lose5** the the.

Errors: 5

Accuracy: 7,69

P32NP

in picture I look and two womans and practiques sports and one left and is yes and other woman is helping a *outra* woman.

Time: 30s

Word count: 23/23

SRU: 46

SRP: 46

P32NP

in picture I look and two **womans1** and **practiques2** sports and one left and is yes and **(the)3** other woman is helping a **outra4** woman.

Errors: 4

Accuracy: 17,39

P33NP

picture one I see two woman two athletes one is helping the other I think he she has broken some leg perhaps is an olympic game or a or a competition it's on olympiad olympic olympiad's games rio twenty sixteen one is from brazil and another is.

Time: 60s

Word count: 47/45

SRU: 47

SRP: 45

P33NP

picture one I see two **woman1** two athletes one is helping the other I think he she has broken **some2** leg perhaps is an olympic game or a or a competition it's on olympiad olympic **olympiad's3** games rio twenty sixteen one is from brazil and **another4** is.

Errors: 4

Accuracy: 8,51

P37NP

this image have two athletics two womans have a woman wear blue pants and t-shirt and other ano- another woman wear a black pants and black t-shirt the first woman has fall down and and ? and okay the first woman.

Time: 60s

Word count: 40/37

SRU: 40

SRP: 37

P37NP

this image **have1** two **athletics2** two **womans3** **have4** a woman **wear5** blue pants and t-shirt and other ano- another woman **wear6 a black pants7** and black t-shirt the first woman has **fall down8** and and ? and okay the first woman.

Errors: 8

Accuracy: 20

P38NP

now I am looking two people two girls I think that one are sick because your your aspect news for me not that she is not good another I think the the two girls are made in sports one are I I don't know how say it she is not not tall she is black hair another red hair red hair.

Time: 60s

Word count: 61/55

SRU: 61

SRP: 55

P38NP

now I am looking **(at)1** two people two girls I think that one **are2** sick because **(of)3** **your4** **your5** aspect **news for me6** not that she is not good another I think the the two girls are made

in sports one **are**<sup>7</sup> I I don't know how **(to)**<sup>8</sup> say it she is not not tall she **is**<sup>9</sup> black hair another red hair red hair.

Errors: 9

Accuracy: 14,75

P39NP

it's a picture of two womans one is on the ground and the other is like trying to make don't feel bad I think she fall she fall has fallen during a a race yes it's a very colorful image.

Time: 25s

Word count: 40/37

SRU: 96

SRP: 88.8

P39NP

it's a picture of two **womans**<sup>1</sup> one is on the ground and the other is like trying to **make don't feel bad**<sup>2</sup> I think she fall she fall has fallen during a a race yes it's a very colorful image.

Errors: 2

Accuracy: 5

P40NP

here I see maybe two athletes two women maybe one has falled on the ground I think she was very tired because of the marathon and there is a another woman that is trying to support her I think she's trying to help her and support her with the the marathon because I think she didn't finish the marathon and then the other woman was very polite.

Time: 56s

Word count: 67/66

SRU: 71.78

SRP: 70.71

P40NP

here I see maybe two athletes two women maybe one has **falled**<sup>1</sup> **on**<sup>2</sup> the ground I think she was very tired because of the marathon and there is a another woman that is trying to support her I think she's trying to help her and support her with the the marathon because I think she didn't finish the marathon and then the other woman was very polite.

Errors: 2

Accuracy: 2,98

P41NP

I think it's a a olympic game and and the girl the runner is is ill because because don't don't don't don't okay finish the the the runner and because is is is is sit down down drop down and and and it is.

Time: 60s

Word count: 44/30

SRU: 44

SRP: 30

P41NP

I think it's **a1 a2** olympic game and and the girl the runner is is ill because because don't don't don't don't okay finish the the the **runner3** and because (**she**)4 is is is is **sit down5** down **drop down6** and and and it is.

Errors: 6

Accuracy: 13,63

P43NP

there there are two woman and one of one of one of them is sit in a in a in the ground and other is consolate consolated her the woman on the ground is crying the the two womans are runners runners and I think it's all.

Time: 51s

Word count: 47/38

SRU: 55.29

SRP: 44.70

P43NP

there there are two **woman1** and one of one of one of them is **sit2** in a in a **in3 the ground** and (**the**)4 other is **consolate5 consolated6** her the woman on the ground is crying the the two **womans7** are runners runners and I think it's all.

Errors: 7

Accuracy: 14,89

P44NP

so in this picture I think that is two athletes women athlete and one is in the floor and other helping her I think or yeah is helping her because the man the the woman on the floor is make a face like she's with pain or very tired yeah I think is very tired like she finished a a proof in this moment yeah it's in a *olimpiadas* in rio two thousand sixteen.

Time: 57s

Word count: 73/71

SRU: 76.84

SRP: 74.73

P44NP

so in this picture I think **that is1** two athletes women athlete and one is **in the floor2** and (**the**)3 other (**is**)4 helping her I think or yeah is helping her because the man the the woman on the floor is **make5** a face like she's **with6** pain or very tired yeah I think (**she**)7 is very tired like she **finish8** a a **proof9** in this moment yeah it's in a *olimpiadas10* in rio two thousand sixteen.

Errors: 10

Accuracy: 13,69

P45NP

in the first image we can see two woman they look like runners in a olym- in a compe- in a competition olympics rio two thousand sixteen and one of them is on the on the ground and the other one is in her feet and touching the one in the ground.

Time: 39s

Word count: 52/44

SRU: 80

SRP: 67.69

P45NP

in the first image we can see two **woman1** they look like runners in a olym- in a compe- in a competition **(the)2** olympics rio two thousand sixteen and one of them is on the on the ground and the other one is **in her feet3** and touching the one **in the ground4**.

Errors: 4

Accuracy: 7,69

P46NP

this image is a girl that probably fell during a running contest or something and there is another girl from another team or country that is helping her and probably is worried after she fell and trying to help her to probably get up and keep running.

Time: 29s

Word count: 47/47

SRU: 97.24

SRP: 97.24

P46NP

this image is a girl that probably fell during a running contest or something and there is another girl from another team or country that is helping her and probably is worried after she fell and **(is)1** trying to help her to probably get up and keep running.

Errors: 1

Accuracy: 2,12

## ORAL PLANNING CONDITION

### P1OP

I see one picture and that pic- picture or photo I I see one young man and the man stay in front of the one space and this spaces had had had a lot things and things are are disorganized and I see some cups and some dish some knives and the man maybe think about the what are you do to clean the dishes or clean the cups and clean the other thing and organize in the end of the clean organize the space.

Time: 60s

Word count: 85/80

SRU: 85

SRP: 80

### P1OP

I see one picture and that pic- picture or photo I I see one young man and the man **stay1** in front of the one space and **this spaces2** had had had a lot (of)3 things and things are are disorganized and I see some cups and some **dish4** some knives and the man maybe **think5** about the **what are you do6** to clean the dishes or clean the cups and clean the other thing and organize in the end of the **clean7** organize the space.

Errors: 7

Accuracy: 8,23

### P2OP

I will describe one picture so the picture that I have in my hands it's about is about a guy tall guy that he has he have long hair I think and he's wearing blue jeans tennis a grey t-shirt and he looks to a thing that I don't know the word that I don't know describe that so he's thinking about something his his face talks that so I think that is it.

Time: 60s

Word count: 74/73

SRU: 74

SRP: 73

### P2OP

I will describe one picture so the picture that I have in my hands it's about is about a guy tall guy that he has he **have1** long hair I think and he's wearing blue jeans **tennis2** a grey t-shirt and he **looks to3** a thing that I don't know the word that I don't know **(how to)4** describe that so he's thinking about something his his face **talks5** that so I think that is it.

Errors: 5

Accuracy: 6,75

### P3OP

it's a disorganized kitchen and the boy try to to wash the the dishes because he needs to to do her her dinner or or lunch he is a young boy I think he's a student and lives another colleague and at university but he isn't a organized person and I think he is very lazy to take care of her home and she's thinking about oh my god I think I need to to to do these tasks today.

Time: 59s

Word count: 80/73

SRU: 81.35

SRP: 74.23

## P3OP

it's a disorganized kitchen and the boy **try1** to to wash the the dishes because he needs to to **do2 her3 her4** dinner or or lunch he is a young boy I think he's a student and **5** lives (**with**)**6** another colleague and at university but he isn't **a7** organized person and I think he is very lazy to take care of **her8** home and **she's9** thinking about oh my god I think I need to to to do these tasks today.

Errors: 9

Accuracy: 11,25

## P5OP

I see a man [a man] is tired he is happy he is washing the dishes I I see plates clo- clothe- too and a clock bottles the man is forgive me about about the about the clothes.

Time: 60s

Word count: 38/32

SRU: 38

SRP: 32

## P5OP

I see a man [a man] (**who**)**1** is tired he is happy he is washing the dishes I I see plates clo- clothe- too and a clock bottles the man is forgive me about about the about the clothes.

Errors: 1

Accuracy: 2,63

## P6OP

have one boy he's blond maybe tall I don't know I don't meet him he wearing a t-shirt a pant and a sneakers he is probably cook and eat and now he's washing the dishes and clean his house and in the kitchen have alcoholics drinks and dishes and soup and a clock finish.

Time: 60s

Word count: 54/54

SRU: 54

SRP: 54

## P6OP

**have1** one boy he's blond maybe tall I don't know I don't **meet2** him **he3** wearing a t-shirt **a pant4** and **a sneakers5** he **is6** probably **cook7** and **eat8** and now he's washing the dishes and **clean9** his house and in the kitchen **have10** alcoholics11 drinks and dishes and soup and a clock **finish12**.

Errors: 12

Accuracy: 22,22

## P7OP

the photo is about about one man he mans was in his house and he wash the dishes and I think the man thinks about a about a a dinner for his family in the night I think it's about this and he thinks sad because his wife go to ho- go to work and he he was alone with with our dishes I think is this.

Time: 59s

Word count: 67/58

SRU: 68.13

SRP: 58.98

P7OP

the photo is about about one man he **mans1** was in his house and he **wash2** the dishes and I think the man thinks about a about a a dinner for his family in the night I think it's about this and he thinks **sad3** because his wife **go4** to ho- **go5** to work and he he was alone with with our dishes I think is this.

Errors: 5

Accuracy: 7,46

P8OP [*there was a protest nearby*]

the picture is one girl she view your cell phone in the bedroom have three posters one post is one cat two post and other post poster have one man and the other poster have other men play singer sing rock she using t-shirt red red she has in your bed and your hair is blonde she's white and maybe she she is happy.

Time: 55s

Word count: 64/62

SRU: 69,81

SRP: 67,63

P8OP

the picture is one girl she **view1 your2** cell phone in the bedroom **have3** three posters one **post4** is one cat two **post5** and other post poster **have6** one man and the other poster **have7** other men play singer **sing8** rock **she9 using10 t-shirt red11** red she has in **your12** bed and **your13** hair is blonde she's white and maybe she she is happy.

Errors: 13

Accuracy: 20,31

P9OP

there are men with a t-shirt and a jeans and a and shoes they looks like worry because has have a lot of things to shower to wash and he holding a cup he is in the kitchen around him is yellow he's he's he has their hair hair is blond or or brown and.

Time: 58s

Word count: 55/52

SRU: 56.89

SRP: 53.79

P9OP

there are men with a t-shirt and **a jeans1** and a and shoes **they looks like2** worry3 because **has4 have5** a lot of things to shower to wash and **he6 holding** a cup he is in the kitchen around him is yellow he's he's he has **their7** hair hair is blond or or brown and.

Errors: 7

Accuracy: 12,72

P10OP

this girl she is talking in the cell phone text message message text she likes apparently rock the post she likes cat she likes animals she she's happy *é isso*.

Time: 43s

Word count: 28/28

SRU: 39.06

SRP: 39.06

P100P

this girl she is talking **in1** the cell phone text message **message text2** she likes apparently rock the post she likes **cat3** she likes animals she she's happy **é isso4**.

Errors: 4

Accuracy: 14,28

P120P

I see a girl a blo- blonde girl at their room in a bed looking the cell phone I see I see too three photographs two singers and a cat finish.

Time: 43s

Word count: 31/28

SRU: 43.25

SRP: 39.06

P120P

I see a girl a blo- blonde girl at **their1** room **in a bed2** **looking (at)3** the cell phone I see I see too three photographs two singers and a cat **finish4**.

Errors: 4

Accuracy: 12,90

P130P

the girl stay in the room in the bed use the cell phone and use the t-shirt pink and he smile she smile.

Time: 24s

Word count: 23/23

SRU: 57.5

SRP: 57.5

P130P

the girl **stay1** in the room **in the bed2** **use3** the cell phone and **use4** the **t-shirt pink5** and he **smile6** she **smile7**.

Errors: 7

Accuracy: 30,43

P150P

in the photo we see one woman and she is smile and she is using a cell phone and she have a blond hair and she's wear a t-shirt red red t-shirt she is a bed in a bed and she is I think so she is maybe happy I don't know I don't know finish.

Time: 60s

Word count: 56/53

SRU: 56

SRP: 53

P150P

in the photo we see one woman and she is **smile1** and she is using a cell phone and she **have2** **a blond hair3** and she's **wear4** a t-shirt red red t-shirt she is a bed **in a bed5** and she is **I think so6** she is maybe happy I don't know I don't know **finish7**.

Errors: 7

Accuracy: 12,5

P160P

in this picture I see a man wash the dishes and cups and and he use the jeans and t-shirts it's a young man and I think he it's a I think and and and and and.

Time: 54s

Word count: 37/32

SRU: 41.11

SRP: 35.55

P160P

in this picture I see a man wash the dishes and cups and and he **use1 the2** jeans and t-shirts it's a young man and I think he it's a I think and and and and and.

Errors: 2

Accuracy: 5,40

P170P

I see a girl she's on your bed she's looking at your phone and her room is three pictures on the wall one of these picture is a singer probably your favorite singer she is wearing a red shirt she's smile [smile smile smile] she's smile she's happy.

Time: 58s

Word count: 48/48

SRU: 49.65

SRP: 49.65

P170P

I see a girl she's on **your1** bed she's looking at **your2** phone and her room **is3** three pictures on the wall one of **these picture4** is a singer probably **your5** favorite singer she is wearing a red shirt she's **smile6** [smile smile smile]**7** she's **smile8** she's happy.

Errors: 8

Accuracy: 16,66

P180P

there's a guy in a kitchen he is with his legs crossed and he's using a grey t-shirt and jeans and there's a lot of there's a lot of dishes to wash and he's look at them like he doesn't want to wash them there is a lot of glasses and pants and bowls in the background there are bottles and kitchen objects there's a clock in the corner and a a towel.

Time: 60s

Word count: 73/68

SRU: 73

SRP: 68

P180P

there's a guy in a kitchen he is with his legs crossed and he's **using1** a grey t-shirt and jeans and there's a lot of there's a lot of dishes to wash and **he's look at2** them like he doesn't want to wash them **there is3** a lot of glasses and pants and bowls in the background there are bottles and kitchen objects there's a clock in the corner and a a towel.

Errors: 3

Accuracy: 4,10

P19OP

I will I will describe this image in my front in my front so in this picture there are a young woman with a cell phone in her hand and she's she's lying on on a bed and there are pillows behind her and she's wearing a red blouse and and behind her there are three pictures in in the wall and one of those there are a cat and in in two others there are musicians she's smiling and she's she's with pills behind him I guess.

Time: 59s

Word count: 88/78

SRU: 89,49

SRP: 79,32

P19OP

I will I will describe this image in my front1 in my front2 so in this picture there are a young woman3 with a cell phone in her hand and she's she's lying on on a bed and there are pillows behind her and she's wearing a red blouse and and behind her there are three pictures in in the wall4 and one of those there are a cat5 and in in two others there are musicians she's smiling and she's she's with pills behind him6 I guess.

Errors: 6

Accuracy: 6,81

P21OP

he he wash the dishes but don't have soap he don't like wash the dishes he not be wash the dishes I think don't have water he is tall I think he is hungry I think he is.

Time: 60s

Word count: 38/37

SRU: 38

SRP: 37

P21OP

he he wash1 the dishes but don't have2 soap he don't3 like wash4 the dishes he not be5 wash6 the dishes I think don't have7 water he is tall I think he is hungry I think he is.

Errors: 7

Accuracy: 18,42

P22OP

I see one girl and she's blonde she is in your bed probably in your bedroom I don't know is is bedroom I don't remember anyway and she look your phone your happy your face is happy and in the wall has three pictures let me see one this picture is a cat and another is a boy [a boy] maybe a singer sing.

Time: 60s

Word count: 64/63

SRU: 64

SRP: 63

P22OP

I see one girl and she's blonde she is in1 your2 bed probably in your3 bedroom I don't know is is bedroom I don't remember anyway and she look4 (at)5 your6 phone your7 happy your8 face is happy and in the wall9 has10 three pictures let me see one this picture11 is a cat and another12 is a boy [a boy] maybe a singer sing13.

Errors: 13

Accuracy: 20,31

P23OP

there is a man on this picture he's stand and he's looking for down he looks like he's thinking about something he's serious and he's wearing a a blue t-shirt and he he's washing dishes and his kitchen is a mess more or less there is much information in this picture a lot of things.

Time: 59s

Word count: 55/54

SRU: 55.93

SRP: 54.91

P23OP

there is a man on this picture he's **stand1** and he's **looking for down2** he looks like he's thinking about something he's serious and he's wearing a a blue t-shirt and he he's washing dishes and his kitchen is a mess more or less there is much information in this picture a lot of things.

Errors: 2

Accuracy: 3,63

P24OP

there a girl she's in probably she's in your room maybe she's teenagers she's blonde she's looking to your cell phone she smile there are three pictures in your room two singers and you one is a cat she look like very young maybe eighteen nineteen I don't know that this is it.

Time: 57s

Word count: 53/53

SRU: 55.78

SRP: 55.78

P24OP

There **(is)1** a girl she's in probably she's in **your2** room maybe she's **teenagers3** she's blonde she's **looking to4 your5** cell phone she **smile6** there are three pictures in **your7** room two singers and you one is a cat she **look8** like **(she's)9** very young maybe eighteen nineteen I don't know that this is it.

Errors: 9

Accuracy: 16,98

P25OP

there is a man in a kitchen I think is the kitchen the kitchen of him house the he he's washing many things of kitchen for cooking I I think and have there is plates and cups and he yeah he is thinking about something in a photo because in the moment he's not washing nothing I think he's thinking what he will wa- washing.

Time: 60s

Word count: 65/61

SRU: 65

SRP: 61

P25OP

there is a man in a kitchen I think **is1** the kitchen the kitchen of **him2** house the he he's washing many **things of kitchen3** for cooking I I think and have **there is4** plates and cups and he yeah

he is thinking about something in a photo because in the moment<sup>5</sup> he's not washing **nothing**<sup>6</sup> I think he's thinking what he will wa- **washing**<sup>7</sup>.

Errors: 7

Accuracy: 10,76

P26OP

the girl is in the bed she is talk with someone in the cell phone in your place are pictures the first picture is a cat after a band the two pictures are band she she is with a blouse red a red blouse she have a blond hair and she likes make.

Time: 55s

Word count: 53/52

SRU: 57.81

SRP: 56.72

P26OP

the girl is in the bed<sup>1</sup> she is **talk**<sup>2</sup> with someone in the cell phone<sup>3</sup> in **your**<sup>4</sup> place **(there)**<sup>5</sup> are pictures the first picture is a cat after a band the two pictures are band<sup>6</sup> she she is with a blouse red a red blouse she **have**<sup>7</sup> a blond hair<sup>8</sup> and she likes make**(up)**<sup>9</sup>.

Errors: 9

Accuracy: 16,98

P27OP

there's a girl on the picture and she's wearing a red t-shirt she's watching watching no she's seeing her cell phone and maybe she's talking to someone in a conversation or watching something she's on the bed and beside her beside her there's three posters one it's a cat and the other two ones other the other two has two boys maybe maybe one is a musi- musician because he has a guitar and the other one the other one is jumping.

Time: 58s

Word count: 83/74

SRU: 85.86

SRP: 76.55

P27OP

there's a girl on the picture and she's wearing a red t-shirt she's watching watching no she's seeing her cell phone and maybe she's talking to someone in a conversation or watching something she's on the bed and beside her beside her **there's**<sup>1</sup> three posters one **it's**<sup>2</sup> a cat and the other two ones other the other two **has**<sup>3</sup> two boys maybe maybe one is a musi- musician because he has a guitar and the other one the other one is jumping.

Errors: 3

Accuracy: 3,61

P28OP

in this picture it's a woman she is in your bed in your room and she is looking to cell phone looking a message probably maybe to boyfriend I don't know she is blonde and have a make-up in your in your room have three three pictures a cat and two singers I don't know maybe singers and she she.

Time: 60s

Word count: 60/56

SRU: 60

SRP: 56

P28OP

in this picture it's a woman she is **in1 your2** bed in **your3** room and she is **looking to4** cell phone **looking5** a message probably maybe **to boyfriend6** I don't know she is blonde and **have7 a8** make-up in **your9** in **your10** room **have11** three three pictures a cat and two singers I don't know maybe singers and she she.

Errors: 11

Accuracy: 18,33

P29OP

the second picture I saw a man washing the dishes he's in the kitchen and there is a lot of dishes maybe he cooked for cooked a meal for many people and in the kitchen there is dishes and plates and the window is near the sick and the man is not happy doing this activity that's it.

Time: 59s

Word count: 58/58

SRU: 58.98

SRP: 58.98

P29OP

the second picture I saw a man washing the dishes he's in the kitchen and there is a lot of dishes maybe he cooked for cooked a meal for many people and in the kitchen **there is1** dishes and plates and the window is near the **sick2** and the man is not happy doing this activity that's it.

Errors: 2

Accuracy: 3,44

P30OP

the picture the picture is white man looking for everything everything for used used for kitchen *prova-* probably is he is eat and you're finish and look for the panels and cups in the kitchen.

Time: 60s

Word count: 34/30

SRU: 34

SRP: 30

P30OP

the picture the picture **is white man1** looking for **everything2 everything3** for used used for kitchen *prova-*4 probably is he **is eat5** and **you're finish6** and look for the **panels7** and cups in the kitchen.

Errors: 7

Accuracy: 20,58

P31OP

there's a girl in the laid in the in the bed she's like she likes music and cats because she have images in her room of cats and musics and she is talking in her cell phone with a person who she likes or she's seeing something that she likes because she's making a a happy expression while she she use her cell phone and I think it's this is it.

Time: 52s

Word count: 71/67

SRU: 81.92

SRP: 77.30

P31OP

there's a girl in the laid in the in the bed1 she's like she likes music and cats because she **have2** images in her room of cats and **musics3** and she is talking in her cell phone4 with a person who she likes or she's seeing something that she likes because she's making a a happy expression while she she **use6** her cell phone and I think it's this is it.

Errors: 6

Accuracy: 8,45

P32OP

I see a man in chicken chicken is he a dishes and *louças* I think is her house is very bro- broaden is he I I don't like a ? things in the house is she's a very nervous I think I don't know he's he's he's no no no beautiful he yes.

Time: 58s

Word count: 51/46

SRU: 52.75

SRP: 47.58

P32OP

I see a man in **chicken1 chicken2** is he a dishes and *louças3* I think is **her4** house is very bro- **broaden5** is he I I don't like a ? things in the house is **she's6 a7** very nervous I think I don't know he's he's he's no no no10 beautiful he yes.

Errors: 10

Accuracy: 19,60

P33OP

picture two I see a man at the kitchen with a lots of of ? cups bottles knives disses he's looking for the the laundry he's a very lazy man he's wearing jeans and a t-shirt he's blond perhaps is not with water in the the tank it has clothes behind too it's a cloudy day.

Time: 60s

Word count: 55/52

SRU: 55

SRP: 52

P33OP

picture two I see a man at the kitchen with a lots of1 of ? cups bottles knives **disses2** he's looking for the the laundry he's a very lazy man he's wearing jeans and a t-shirt he's blond perhaps is not with3 water in the the **tank4 it has clothes5** behind too it's a cloudy day.

Errors: 5

Accuracy: 9,09

P37OP

the image have a a blonde girl that using smartphone and she is on the bed on the wall have a three pictures the first have a one cat the second one have a one guy one guy the third picture have a one one singer yes the woman wear a red dress.

Time: 60s

Word count: 53/49

SRU: 53

SRP: 49

P37OP

the image **have1** a a blonde girl **that2** using **(a)3** smartphone and she is on the bed on the wall **have4 a5** three pictures the first **have6** a one cat the second one **have7** a one guy one guy the third picture **have8** a one one singer yes the woman **wear9** a red dress.

Errors: 9

Accuracy: 16,98

P38OP

I am looking the boy that he is in the kitchen do the dish and cooking too he is student and her kitchen are not so good there are many dish on the the table and but he is very very ugly unhappy I he is thinking about anything can be her studied and her ? work that he is doing and it's not good routine.

Time: 60s

Word count: 65/63

SRU: 65

SRP: 63

P38OP

I am looking **(at)1** the boy that he is in the kitchen **do the dish2** and cooking too he is **(a)3** student and **her4** kitchen **are5** not so good there are many **dish6** on the the table and but he is very very ugly unhappy I he is thinking about **anything7** can be **her8 studied9** and **her10** ? work that he is doing and it's not good routine.

Errors: 10

Accuracy: 15,38

P39OP

it's a girl lying on her side in her bed she's holding a cell phone she's smiling at it and she's blonde and there are a lot of pillows behind her and there's three posters in the wall behind her two of singers and one of a cat a grey cat and she's texting on her phone she's smiling at it.

Time: 40s

Word count: 61/61

SRU: 91.5

SRP: 91.5

P39OP

it's a girl lying on her side **in her bed1** she's holding a cell phone she's smiling at it and she's blonde and there are a lot of pillows behind her and **there's2** three posters **in the wall3** behind her two of singers and one of a cat a grey cat and she's texting on her phone she's smiling at it.

Errors: 3

Accuracy: 4,91

P40OP

I have a picture in my hand and I can see a woman lying on a bed she has a cell phone and she apparently is very happy looking at the cell phone I can't see the screen what she's what she's seeing and behind the woman there are three photos on the wall a cat and two men two men there one of the men is sitting on a chair and the other is apparently singing I think she is a rock star maybe the woman for me remembers a a person that likes rock I would say that she.

Time: 60s

Word count: 101/96

SRU: 101

SRP: 96

P40OP

I have a picture in my hand and I can see a woman lying on a bed she has a cell phone and she apparently is very happy looking at the cell phone I can't see the screen what she's what she's seeing and behind the woman there are three photos on the wall a cat and two men two men there one of the men is sitting on a chair and the other is apparently singing I think **she1** is a rock star maybe the woman for me **remembers2** a a person that likes rock I would say that she.

Errors: 2

Accuracy: 1,98

P41OP

I think it's it's a a young beautiful girl wear a wear a blouse and he he to start a a call for her boyfriend I think it's a university and he likes pop stars and cats he is on the bed in her bedroom comfortable smiling thinking about your boyfriend I think so he's a he is comfortable in in.

Time: 60s

Word count: 61/56

SRU: 61

SRP: 56

P41OP

I think it's it's a a young beautiful girl **wear1** a **wear2** a blouse and **he3 he4** to start a a call for her boyfriend I think it's a university and **he5** likes pop stars and cats **he6** is on the bed in her bedroom comfortable smiling thinking about **your7** boyfriend I think so **he's8** a **he9** is comfortable in in.

Errors: 9

Accuracy: 14,75

P43OP

there is a man in in a kitchen kitchen and he's be front the lavatory and he's thinking about how he going to washing the the plates and cups and I think it's all.

Time: 40s

Word count: 34/31

SRU: 51

SRP: 46.5

P43OP

there is a man in in a kitchen kitchen and he's **be1** front (**of**)**2** the **lavatory3** and he's thinking about how he going to**4** **washing5** the the plates and cups and I think it's all.

Errors: 5

Accuracy: 14,70

P44OP

in this picture there is a girl in her bed so she is looking her cell phone and she may feels happy I think because she's smiling and talking her cell phone I believe that she is talking texting with someone that she likes in her bedroom there there are three posters of the wall behind her with a cat and two is a singers pop singers rock singers I believe so her bed is beige and that is it the the bedroom looks like clean that's it.

Time: 59s  
 Word count: 88/86  
 SRU: 89.49  
 SRP: 87.45

P44OP

in this picture there is a girl **in her bed**<sup>1</sup> so she is looking **(at)**<sup>2</sup> her cell phone and she may **feels**<sup>3</sup> happy I think because she's smiling and talking **(on)**<sup>4</sup> her cell phone I believe that she is talking texting with someone that she likes in her bedroom there there are three posters **of the wall**<sup>5</sup> behind her with a cat and **two is a singers**<sup>6</sup> pop singers rock singers I believe so her bed is beige and that is it the the bedroom looks **like**<sup>7</sup> clean that's it.

Errors: 7  
 Accuracy: 7,95

P45OP

we can see initially a white woman holding her phone looking at at at it and behind her there are two pillows and above the pillows are three photos in the first one shows a cat and the other two shows two musicians.

Time: 35s  
 Word count: 43/41  
 SRU: 73.71  
 SRP: 70.28

P45OP

we can see initially a white woman holding her phone looking at at at it and behind her there are two pillows and above the pillows **(there)**<sup>1</sup> are three photos **in**<sup>2</sup> the first one shows a cat and the other two **shows**<sup>3</sup> two musicians.

Errors: 3  
 Accuracy: 6,97

P46OP

the picture shows a man washing the dishes he seems thoughtful he seems like he's thinking about something while doing the dishes.

Time: 18s  
 Word count: 22/22  
 SRU: 73.33  
 SRP: 73.33  
 Errors: 0  
 Accuracy: 0

## WRITTEN PLANNING CONDITION

## P1WP

I saw one picture or one photo in I I see in the photo one girl and blonde girl that stay smile with to see one maybe pic- pictures or photos or some text text in in your mobile in in the back in the back of the person of the of the girl I I saw some pictures about one cat one one young man and one man stay.

Time: 60s

Word count: 70/58

SRU: 70

SRP: 58

## P1WP

I saw one picture or one photo in I I see in the photo one girl and blonde girl that **stay1 smile2** with to see one maybe pic- pictures or photos or some text text in in **your3** mobile in **in the back4 in the back5** of the person of the of the girl I I saw some pictures about one cat one one young man and one man **stay6**.

Errors:6

Accuracy: 8,57

## P2WP

I will describe that this picture so this picture talks abou- talks ? talks about a blonde girl that is wearing a red red shirt and she's she's has has a cell phone I think that she she's talk with her boyfriend or something that is special in her life 'cause she's happy her face is is happy she's in in the bed and behind that behind her are three pictures one it's a cat.

Time: 60s

Word count: 74/66

SRU: 74

SRP: 66

## P2WP

I will describe that this picture so this picture **talks1** abou- **talks2** ? **talks3** about a blonde girl that is wearing a red red shirt and she's she's **has4 has5** a cell phone I think that she she's **talk6** with her boyfriend or **something7** that is special in her life 'cause she's happy her face is is happy she's in **in the bed8** and behind that behind her **(there)9** are three pictures one **it's10** a cat.

Errors: 10

Accuracy: 13,51

## P3WP

she's a girl it's laying in the at the bed using the mobile I think is talking with a friend about a party or a boyfriend because she is very happy now and I think she likes very much rock and roll and cats because the three pictures on the wall and it's a young young girl I think she's a single single girl and maybe [maybe] she's talking about a boyfriend because she's very happy now and smiling too I think it's talking the whatsapp.

Time: 60s

Word count: 86/84

SRU: 86

SRP: 84

## P3WP

she's a girl **it's**<sup>1</sup> laying in the **at the bed**<sup>2</sup> using the mobile I think **(she)**<sup>3</sup> is talking with a friend about a party or a boyfriend because she is very happy now and I think she likes **very much**<sup>4</sup> rock and roll and cats because **(of)**<sup>5</sup> the three pictures on the wall and it's a young young girl I think she's a single single girl and maybe [maybe] she's talking about a boyfriend because she's very happy now and smiling too I think **it's**<sup>6</sup> talking **the**<sup>7</sup> whatsapp.

Errors: 7

Accuracy: 8,13

## P5WP

I see a woman she is looking a cell phone she's happy she is beautiful I I see a cat and two mans she is relax yeah she relax about about clothe- her it's red and I I she's smile yeah finish.

Time: 56s

Word count: 42/38

SRU: 45

SRP: 40.71

## P5WP

I see a woman she is **looking (at)**<sup>1</sup> a cell phone she's happy she is beautiful I I see a cat and two **mans**<sup>2</sup> she is **relax**<sup>3</sup> yeah she **relax**<sup>4</sup> about about clothe- her it's red and I I she's **smile**<sup>5</sup> yeah **finish**<sup>6</sup>.

Errors: 6

Accuracy: 14,28

## P6WP

okay have one girl and she holding your pho- her phone and maybe she talking with her boyfriend her friends and she seems happy with this and maybe she like cats like rock bands and the this style of music she's blonde and have one t-shirt red and is in her bedroom in her bed seems happy seems cool.

Time: 57s

Word count: 59/58

SRU: 62.10

SRP: 61.05

## P6WP

okay **have**<sup>1</sup> one girl and she **(is)**<sup>2</sup> holding your pho- her phone and maybe she **(is)**<sup>3</sup> talking with her boyfriend her friends and she seems happy with this and maybe she **like**<sup>4</sup> cats **like**<sup>5</sup> rock bands and the this style of music she's blonde and **have**<sup>6</sup> one **t-shirt red**<sup>7</sup> and is in her bedroom **in her bed**<sup>8</sup> **(she)**<sup>9</sup> seems happy **(she)**<sup>10</sup> seems cool.

Errors: 10

Accuracy: 16,94

## P7WP

my photo is about about a woman she she she she was in in in her bed at at her house and she talk with her friends about this photos this pictures and her cat in in one ha- have a cat in in one picture and the two pictures about the sin- singer she like very much and she talk about her friends to play in the night a a party.

Time: 60s

Word count: 72/61

SRU: 72

SRP: 61

P7WP

my photo is about about a woman she she she she was in in **in her bed**<sup>1</sup> at at her house and she **talk**<sup>2</sup> with her friends about **this photos**<sup>3</sup> **this pictures**<sup>4</sup> and her cat in in one ha- **have**<sup>5</sup> a cat in in one picture and the two pictures about the sin- singer she **like**<sup>6</sup> very much and she **talk**<sup>7</sup> about her friends to play in the night a a party.

Errors: 7

Accuracy: 9,72

P8WP

the photo have one man he has wash the dish have much plates and maybe not have has happy she he clothe- clothing clothing t-shirts pants and ? your hair is dark blond in a kitchen have booze and soup.

Time: 55s

Word count: 39/37

SRU: 42,54

SRP: 40,36

P8WP

the photo **have**<sup>1</sup> one man he has **wash**<sup>2</sup> the **dish**<sup>3</sup> **have**<sup>4</sup> **much**<sup>5</sup> plates and maybe not have **has**<sup>6</sup> happy she he clothe- **clothing**<sup>7</sup> **clothing**<sup>8</sup> t-shirts pants and ? **your**<sup>9</sup> hair is dark blond in a kitchen **have**<sup>10</sup> booze and soup.

Errors:10

Accuracy: 25,64

P9WP [*there was a protest nearby*]

there are a woman with a red t-shirt there are a bed three pillows three pictures one picture is a cat the other is a man and the other is a kind of party she is blind blonde the she has a cell phone and I think is this the color of the bed is like a brown with white and pillow is white other is brown and other is black with pink.

Time: 57s

Word count: 73/73

SRU: 76.84

SRP: 76.84

P9WP

**there are**<sup>1</sup> a woman with a red t-shirt **there are**<sup>2</sup> a bed three pillows three pictures one picture is a cat the other is a man and the other is a kind of party she is blind blonde the she has a cell phone and I think is this the color of the bed is like a brown with white and **(the)**<sup>3</sup> pillow is white **(the)**<sup>4</sup> other is brown and **(the)**<sup>5</sup> other is black with pink.

Errors:5

Accuracy: 6,84

P10WP

this boy is is *eita* is make a very work in the home he's a make a a homework in the kitchen of this house he is is like [very very very] work it's hard he's need help.

Time: 45s

Word count: 37/33

SRU: 49.33

SRP: 44

P10WP

this boy is is *eital* is **make2** a very work in the home he's a **make3** a a **homework4** in the kitchen of this house **he is is like [very very very] work5** it's hard **he's need6** help.

Errors: 6

Accuracy: 16,21

P12WP

I see a boy it's he is a he is blond he is bad but I don't know in the kitchen washing washing *não sei como é que pronuncia.*

Time: 35s

Word count: 23/22

SRU: 39.42

SRP: 37.71

P12WP

I see a boy it's he is a he is blond he is bad but I don't know **(he's)1** in the kitchen washing washing **não sei como é que pronuncia2.**

Errors: 2

Accuracy: 8,69

P13WP

it's a man cooking and he is sad because has some things for to do and he he's think about anything and he use a t-shirt blue and jeans and shoes and this.

Time: 46s

Word count: 33/33

SRU: 43.04

SRP: 43.04

P13WP

it's a man cooking and he is sad because **(he)1** has some things **for2** to do and he he's **think3** about **anything4** and he **use5** a **t-shirt blue6** and jeans and shoes and this.

Errors: 6

Accuracy: 18,18

P15WP

I see the guy he is think about how wash the things anythings and she is she wear a t-shirt and pants and tennis and I think so he is I think so he is bad bad moment 'cause he is think and.

Time: 53s

Word count: 43/37

SRU: 48.67

SRP: 41.88

P15WP

I see the guy he is **think1** about how **(to)2** wash the things **anythings3** and **she4** is **she5 wear6** a t-shirt and pants and **tennis7** and **I think so he is8** **I think so he is9** bad bad moment 'cause he is **think10** and.

Errors: 10

Accuracy: 23,25

P16WP

in this picture I can see a woman and she in the bed in the bed and ? and and with a cell phone in hands probably talking to someone and she happy and the and I I just this and a ? blonde and she.

Time: 58s

Word count: 44/38

SRU: 45.51

SRP: 39.31

P16WP

in this picture I can see a woman and **she1 in the bed2 in the bed3** and ? and and with a cell phone in **(her)4** hands probably talking to someone and **she5** happy and the and I I just this and a ? blonde and she.

Errors: 5

Accuracy: 11,36

P17WP

in this picture I see a boy he is starting starting [starting] wash the plates she he's in the kitchen he seems not good he's probably boring for to do this work.

Time: 45s

Word count: 32/32

SRU: 42.66

SRP: 42.66

P17WP

in this picture I see a boy he is starting starting [starting] **(to)1** wash the plates she he's in the kitchen he **seems not2** good he's probably **boring for3** to do this work.

Errors:3

Accuracy: 9,37

P18WP

in the image there are there is a girl looking at her cell phone and smiling and she's using a red blouse she has blond hair and there are three pillows behind her she's in the bed in the wall there are three pictures one of them is a cat and two of them are sin- singers singers like in a show and the second image is a guy with gla- with glasses a gui- a guitar in the ground and in the third one there is a guy singing.

Time: 60s

Word count: 90/84

SRU: 90

SRP: 84

P18WP

in the image there are there is a girl looking at her cell phone and smiling and she's **using1** a red blouse she has blond hair and there are three pillows behind her she's **in the bed2 in the wall3** there are three pictures one of them is a cat and two of them are sin- singers singers like in a show and the second image is a guy with gla- with glasses a gui- a guitar **in the ground4** and in the third one there is a guy singing.

Errors: 4

Accuracy: 4,44

P19WP

I will describe this image in my my front and in this picture there are there are a man who who's is about to do the dishes there are but he's he seems to be not pleased with the situation and she's wearing a jeans a shoes a grey a grey t-shirt and she's she's on the kitchen and she he there are there are some bottles bottles beside him.

Time: 60s

Word count: 70/61

SRU: 70

SRP: 61

P19WP

I will describe this image in my **my front1** and in this picture **there are2 there are3** a man who who's **is4** about to do the dishes there are but he's he seems to be not pleased with the situation and **she's5** wearing **a jeans6 a shoes7** a grey a grey t-shirt and **she's8 she's9 on the kitchen10** and she he there are there are some bottles bottles beside him.

Errors: 10

Accuracy: 14,28

P21WP

she is on the bed she have a smartphone she she likes she likes envy text message she likes a cats she likes cats she likes music and she likes songs she is white she like a smartphone she.

Time: 59s

Word count: 39/36

SRU: 39.66

SRP: 36.61

P21WP

she is on the bed she **have1** a smartphone she she likes she likes **envy2** text **message3** she likes a cats she likes cats she likes music and she likes songs she is white she **like4** a smartphone she.

Errors: 4

Accuracy: 10,25

P22WP

I see one boy one man and he is your face it's not good he's in your kitchen and in your kitchen has many things many trash and he's clo- he your clothes clothers it's work clothers I guess and it's a little kitchen it's not so good so big and he he's.

Time: 60s

Word count: 53/52

SRU: 53

SRP: 52

P22WP

I see one boy one man and he is **your1** face it's not good he's in **your2** kitchen and in **your3** kitchen **has4** many things **many5** trash and he's clo- he **your6** clothes **clothers7** it's work **clothers8** I guess and it's a little kitchen it's not so good so big and he he's.

Errors: 8

Accuracy: 15,09

P23WP

there is a woman on the bed she's wearing a t-shirt a red t-shirt she's with her cell phone probably she's watching a video or she's taking a message she's smiling and in her wall there is some picture or posters she's like cats likes cat and no she has posters.

Time: 60s

Word count: 51/51

SRU: 51

SRP: 51

P23WP

there is a woman on the bed she's wearing a t-shirt a red t-shirt she's with her cell phone probably she's watching a video or she's taking a message she's smiling and **in her wall1 there is2** some **picture3** or posters **she's like cats4** likes **cat5** and no she has posters.

Errors: 5

Accuracy: 9,80

P24WP

I see a boy in the kitchen she's for me she's a very pretty and she he takes a cup in your hand he's wearing jeans t-shirt he's like sad it's not clean the chicken kitchen so probably this is why he's sad he's young he's your hair is brown.

Time: 60s

Word count: 50/50

SRU: 50

SRP: 50

P24WP

I see a boy in the kitchen **she's1** for me **she's2 a very pretty3** and she he takes a cup in **your4** hand he's wearing jeans t-shirt he's like sad it's not clean the chicken kitchen so probably this is why he's sad he's young he's **your5** hair is brown.

Errors: 5

Accuracy: 10

P25WP

there are there is a woman in a bedroom and she's in a bed and probably she is talking to her friends she's wearing a red t-shirt and in her bedroom have three photos of two of two mans I don't know if is the same man and the third photo it's a cat and she's smiling I think she's happy and I think that's it yeah and have a pillow in a.

Time: 60s

Word count: 73/71

SRU: 73

SRP: 71

P25WP

there are there is a woman in a bedroom and she's **in a bed1** and probably she is talking to her friends she's wearing a red t-shirt and in her bedroom **have2** three photos of two of two **mans3** I don't know if **is4** the same man and the third photo it's a cat and she's smiling I think she's happy and I think that's it yeah and **have5** a pillow in a.

Errors: 5

Accuracy: 6,84

P26WP

the man are in the kitchen there are a lot of kitchen's items she he don't like he doesn't like wash the dishes the floor are *ai que odio* the kitchen is very have a lot of lights is very illuminated he has a t-shirt grey grey t-shirt and pants and shoes.

Time: 60s

Word count: 49/49

SRU: 49

SRP: 49

P26WP

the man **are1** in the kitchen there are a lot of kitchen's items she he don't like he doesn't like **wash2** the dishes the floor **are3** *ai que odio4* the kitchen is very **have5** a lot of lights **is6** very **illuminated7** he has a t-shirt grey grey t-shirt and pants and shoes.

Errors: 7

Accuracy: 14,28

P27WP

there's a guy he's look at the dish maybe he's watching the the dish and he's sad I don't know I think that he's don't wanna don't don't don't want to watch the dish and she and he's wear a a jeans and a blue t-shirt and there's so many glass and knife and forks and things like that and it's a mess his his kitchen is a mess I don't know.

Time: 57s

Word count: 72/67

SRU: 75.78

SRP: 70.52

P27WP

there's a guy he's **look1** at the **dish2** maybe he's **watching the the dish3** and he's sad I don't know I think that **he's4 don't5** wanna **don't don't don't8** want to **watch the dish9** and she and he's **wear10 a11 a12** jeans and a blue t-shirt and there's so many **glass13** and **knife14** and forks and things like that and it's a mess his his kitchen is a mess I don't know.

Errors:14

Accuracy: 19,44

P28WP

in this picture have a a man she he sorry he's in your laundry to your home I don't know in this picture he is cleaning your objects too like knife and fork and he's stand up and he he have jeans and he he's tall and he's looks blond.

Time: 60s

Word count: 50/48

SRU: 50

SRP: 48

P28WP

in this picture **have1** a a man she he sorry he's in **your2** laundry **to3 your4** home I don't know in this picture he is cleaning **your5** objects too like **knife6 and fork7** and he's **stand up8** and he he **have9** jeans and he he's tall and **he's looks blond10**.

Errors: 10

Accuracy: 20

P29WP

I see a woman using her cell phone I think she's young and she likes rock because there is pictures in the wall picture of people singing pic- picture of a cat and pictures of a man with a guitar she is in the bed she's using a red t-shirt.

Time: 58s

Word count: 50/49

SRU: 51.72

SRP: 50.68

P29WP

I see a woman using her cell phone I think she's young and she likes rock because **there is1** pictures **in the wall2 picture3** of people singing pic- **(a)4** picture of a cat and pictures of a man with a guitar she is **in the bed5** she's **using6** a red t-shirt.

Errors: 6

Accuracy: 12

P30WP

this in this picture one white woman she's having yellow hair this this is ? bed this is very happy look for the phone and smile she's smile in the in the picture I see photos and in the first photo I see one cat in the second.

Time: 59s

Word count: 47/44

SRU: 47.79

SRP: 44.74

P30WP

this in this picture one white woman **she's having yellow hair1** this this is ? bed this is very happy **look for the phone2** and **smile3** she's **smile4** in the in the picture I see photos and in the first photo I see one cat in the second.

Errors:4

Accuracy: 8,51

P31WP

there's a man washing the dishes he probably probably is thinking that this is bad because his expression is is bad he's don't he he's don't liking to do this the kitchen is a is a mess he he probably he probably [probably] study in the university because my house is like him a mess in the kitchen there's a lot of bottle bottles in the background and a lot of.

Time: 60s

Word count: 71/64

SRU: 71

SRP: 64

P31WP

there's a man washing the dishes he probably probably is thinking that this is bad because his expression is is bad **he's don't1** he **he's don't2 liking3** to do this the kitchen is a is a mess he he probably he probably [probably] **study4** in the university because my house is like **him5** a mess in the kitchen there's a lot of bottle bottles in the background and a lot of.

Errors: 5

Accuracy: 7,04

P32WP

I I see a happy woman is like a music rock is like a clean for the clean and is like a cat any picture cats and posters and he she smile for fun I think is she send a message a happy message or I don't know she's I loving is a loving.

Time: 45s

Word count: 54/53

SRU: 72

SRP: 70.66

P32WP

I I see a happy woman **is1** like **a2 music rock3 is like a clean for the clean4** and **is5** like a cat any picture cats and posters and he she **smile6** for fun I think is she **send7** a message a happy message or I don't know she's I loving is a loving.

Errors:7

Accuracy: 12,96

P33WP

picture three I see a blonde woman with her cell phone on the bed I propose she is talking with a friend she has she has three pictures on the ? two rock stars and one is a cat perhaps she has a cat with a pet like a pet she's lazy too she is is smiling looking to the cell phone perhaps she's she's having a interesting conversation.

Time: 57s

Word count: 68/64

SRU: 71.57

SRP: 67.36

P33WP

picture three I see a blonde woman with her cell phone on the bed I **propose1** she is talking with a friend she has she has three pictures on the ? two rock stars and one is a cat perhaps she has a cat with a pet like a pet she's lazy too she is is smiling **looking to the cell phone2** perhaps she's she's having **a3** interesting conversation.

Errors:3

Accuracy: 4,41

P37WP

the the image have a white man that he's washing plates and forks and other things have a liquid soap and the man wear jeans jean- jeans and t-shirt have a blond hair also have a a.

Time: 60s

Word count: 37/33

SRU: 37

SRP: 33

P37WP

the the image **have1** a white man that he's washing plates and forks and other things **have2** a liquid soap and the man **wear3** jeans jean- jeans and t-shirt **have4 a blond hair5** also have a a.

Errors:5

Accuracy: 13,51

P38WP

now I am looking the beautiful girl she is talking with cell phone she is on the bed he are he is wear red blue red blue red t-shirt and I think that she is very happy and she has yellow hair and near the bed there are three and I think that she she thinking about your life.

Time: 60s

Word count: 59/56

SRU: 59

SRP: 56

P38WP

now I am looking **(at)1** the beautiful girl she is talking **with2** cell phone she is on the bed **he3** are **he4** is **wear5** red blue red blue **(a)6** red t-shirt and I think that she is very happy and she has yellow hair and near the bed there are three and I think that she she **(is)7** thinking about **your8** life.

Errors:8

Accuracy: 13,55

P39WP

it's a man he's standing next to a sink he's doing the dishes there's a lot of dirty dishes there he's holding a cup and he looks tired and there are a lot of things around the the sink the sink there are some bowls and pots and some dishes around a red washed he's with his legs he's standing on one leg.

Time: 56s

Word count: 63/60

SRU: 67.5

SRP: 64.28

P39WP

it's a man he's standing next to a sink he's doing the dishes there's a lot of dirty dishes there he's holding a cup and he looks tired and there are a lot of things around the the sink the sink there are some bowls and pots and some dishes around a red **washed1** he's with his legs he's standing on one leg.

Errors:1

Accuracy: 1,58

P40WP

I have another picture in my hands I see a man looking at the dishes he's not very happy because he has a lot of dishes to be to do and I think she he maybe could have done the dishes before or maybe now she he's living alone and there is no mother or other person to to do the dishes for him she I think it's that he he's not happy there are a lot of dishes to be done here in this picture and he's just looking at the dishes I think she she could put the put the action.

Time: 59s

Word count: 103/99

SRU: 104.74

SRP: 100.67

P40WP

I have another picture in my hands I see a man looking at the dishes he's not very happy because he has a lot of dishes to be to do and I think she he maybe could have done the dishes before or maybe now she he's living alone and there is no mother or other person to to do the dishes for

him she I think it's that he he's not happy there are a lot of dishes to be done here in this picture and he's just looking at the dishes I think **she1 she2** could put the **put the action3**.

Errors:3

Accuracy: 2,91

P41WP

I think it's a a young man into the kitchen he think he wash the dishes after a lunch wash pans pans *né* pans and and it's thinking how to do this but done then he he get he wants to turn the the the to to to to to okay I think is if if he he has water in the in the.

Time: 60s

Word count: 64/49

SRU: 64

SRP: 49

P41WP

I think it's a a young man into the kitchen he **think1** he **wash2** the dishes after a lunch **wash3** pans pans *né4* pans and and **it's5** thinking how to do this but done then he he **get6** he wants to turn the the the the to to to to to okay I think is if if he he has water in the in the.

Errors:6

Accuracy: 9,37

P43WP

it's a woman laid in your bed inside your bedroom and he's she's supporting on her head with her left hand he she is looking at her cell phone and smiling.

Time: 42s

Word count: 31/31

SRU: 44.28

SRP: 44.28

P43WP

it's a woman laid **in1 your2** bed inside **your3** bedroom and he's she's **supporting on4** her head with her left hand he she is looking at her cell phone and smiling.

Errors:4

Accuracy: 12,90

P44WP

so in this picture there is a man he's thinking or planning wash the dishes there is a lot of there are a lot of mess in the kitchen and he's he's boring or tired to to see the a lot of mess in kitchen.

Time: 32s

Word count: 45/43

SRU: 84.37

SRP: 80.62

P44WP

so in this picture there is a man he's thinking or planning **(on)1 wash2** the dishes there is a lot of there are **a lot of3** mess in the kitchen and he's he's **boring4** or tired to to see the **a lot of5** mess in **(the)6** kitchen.

Errors:6

Accuracy: 13,33

P45WP

we can see a man looks like he's at a kitchen and he's in front a a sink and I think that he he's dishing his wash because there is a lot of of bowls and glasses dirty and he's holding one one of them and there are a lot of plates and other things that remembers a kitchen.

Time: 47s

Word count: 59/56

SRU: 75.31

SRP: 71.48

P45WP

we can see a man **(it)1** looks like he's at a kitchen and he's in front **(of)2** a a sink and I think that he he's **dishing his wash3** because **there is4** a lot of of bowls and **glasses dirty5** and he's holding one one of them and there are a lot of plates and other things that **remembers6** a kitchen.

Errors:6

Accuracy: 10,16

P46WP

there is a girl in her phone in her bed probably her bedroom because there is some pictures like that seems like hers and she's using her phone probably texting someone or I don't know maybe looking at social media that's it.

Time: 27s

Word count: 42/42

SRU: 93.33

SRP: 93.33

P46WP

there is a girl **in her phone1** **in her bed2** probably her bedroom because **there is3** some pictures like that seems like hers and she's using her phone probably texting someone or I don't know maybe looking at social media that's it.

Errors:3

Accuracy: 7,14

P47WP

there is a girl and she's lying on her bed and she's checking something on her cell phone behind her there are three posters one of them is of a cat and the two others are posters of guys she's wearing red and she's blonde she looks happy the covers of her bed are brown and there are three pillows also behind her one of them is brown one is white

Time: 38s

Word count: 71/71

SRU: 112,10

SRP: 112,10

Errors: 0

Accuracy: 0

**there is** a **girl** and she's **lying** on her **bed** and she's **checking** something on her **cell phone** behind her **there are** three **posters** one of them **is** of a **cat** and the two others **are posters** of **guys** she's **wearing red** and she's **blonde** she **looks happy** the **covers** of her **bed are brown** and **there are** three **pillows** also behind her one of them **is brown** one **is white**

P47OP

there is a guy in the kitchen he's standing next to the sink half of the dishes look like they're clean the other half look like they're dirty he's observing the dirty dishes he's wearing sneakers jeans a brown belt and a blue t-shirt behind him there is a green bucket and also something pink that we cannot see clearly what it actually is behind him there is a white wall with some pictures and a black clock the cabinet is light brown and there are some white dishes in it it's a very light picture so it's probably daytime **and the window near him is probably open**

Time: 60s

Word count: 100/100

SRU: 100

SRP: 100

Errors: 0

Accuracy: 0

there is a guy in the kitchen he's standing next to the sink half of the dishes look like they're clean the other half look like they're dirty he's observing the dirty dishes he's wearing sneakers jeans a brown belt and a blue t-shirt behind him there is a green bucket and also something pink that we cannot see clearly what it actually is behind him there is a white wall with some pictures and a black clock the cabinet is light brown and there are some white dishes in it it's a very light picture so it's probably daytime

P48WP

so there is a girl she's in a room she's lying on her bed her bed is cream-colored and the pillows color colorful pillows she's wearing an orange shirt she's looking at her cell phone which is black she is white-skinned there are three posters one is black and white one has a green background I guess with orange things and there are there's another one which looks like a background of a concert there is some person in a stage and there's a lot of colorful lights there are a lot of colorful lights **there is another pillow okay**

Time: 60s

Word count: 96/95

SRU: 96

SRP: 95

Errors: 0

Accuracy: 0

so there is a girl she's in a room she's lying on her bed her bed is cream-colored and the pillows color colorful pillows she's wearing an orange shirt she's looking at her cell phone which is black she is white-skinned there are three posters one is black and white one has a green background I guess with orange things and there are there's another one which looks like a background of a concert there is some person in a stage and there's a lot of colorful lights there are a lot of colorful lights

P48OP

so there is a guy in his kitchen I guess he's staring at a sink dishes some of the dishes are I guess they're clean the dishes which are in the blue recipient there is a green thing behind him there is a pink something that I can't figure out what it is I guess it is a girl he's wearing ? jeans with a brown belt and a grey t-shirt he has a beard he is white-skinned there's a lot of kitchen utensils I guess those **thing** in the background are some kind of ? I guess I see some plates in a cabinet

Time: 60s

Word count: 103/103

SRU: 103

SRP: 103

Errors: 1

Accuracy: 0.97

so there is a guy in his kitchen I guess he's staring at a sink dishes some of the dishes are I guess they're clean the dishes which are in the blue recipient there is a green thing behind him there is a pink something that I can't figure out what it is I guess it is a girl he's wearing ? jeans with a brown belt and a grey t-shirt he has a beard he is white-skinned there's a lot of kitchen utensils I guess those thing in the background are some kind of ? I guess I see some plates in a cabinet

P49WP

so there is this blonde girl she's lying on her bed wearing an orange t-shirt and she is holding a phone that seems to be an old phone and she looks like she's reading some text containing really hot **gossips** on her wall we can see three posters of what seems to be rock stars which is weird because the poster **don't** really match her style and then I don't know what else can I describe her wall the the not her wall but her bedroom's wall is completely white what else oh there is a pillow behind her with an animal print I believe it's a zebra I don't know it's not a zebra because it's not stripes but yeah her I don't know what else can I describe yes that's it two seconds here we go

Time: 60s

Word count: 138/137

SRU: 138

SRP: 137

Errors: 2

Accuracy: 1.44

so there is this blonde girl she's lying on her bed wearing an orange t-shirt and she is holding a phone that seems to be an old phone and she looks like she's reading some text containing really hot gossips on her wall we can see three posters of what seems to be rock stars which is weird because the poster don't really match her style and then I don't know what else can I describe her wall the the not her wall but her bedroom's wall is completely white what else oh there is a pillow behind her with an animal print I believe it's a zebra I don't know it's not a zebra because it's not stripes but yeah her I don't know what else can I describe yes that's it two seconds here we go

P49OP

so there is this guy and he's looking desperately to a sink that is full of dirty stuff and I think he's about to either wash it or to completely ignore it because I can see that right in front of him there is also a shelf with some clean plates that I guess he can use right there behind there are some clean dishes I think but alright enough with describing dishes let's describe the guy he looks like he's I don't know I'm trying to find a famous actor that looks like him but I just think that he's white and that's it white people look like look alike but he's wearing a greyish shirt bluish I don't know but his pants are definitely blue his floor is definitely dirty and there's a green trash can right behind him

Time: 60s

Word count: 141/141

SRU: 141

SRP: 141

Errors: 1

Accuracy: 0.70

so there is this guy and he's looking desperately to a sink that is full of dirty stuff and I think he's about to either wash it or to completely ignore it because I can see that right in front of him there is also a shelf with some clean plates that I guess he can use right there behind there are some clean dishes I think but alright enough with describing dishes let's describe the guy he looks like he's I don't know I'm trying to find a famous actor that looks like him but I just think that he's white and that's it white people look like look alike but he's wearing a greyish shirt bluish I don't know but his pants are definitely blue his floor is definitely dirty and there's a green trash can right behind him

P50WP

okay so there is a girl lying sideways on her bed she is supporting herself with an elbow this looks extremely uncomfortable in the long run I don't know why she's doing it she's looking at her cell phone and smiling I have no idea what ? she's looking at anyway above her bed on the wall there are three posters two of them I believe are **of** musicians and the last one is a squirrel I don't know well there are many different bands with a cd cover that **are** completely crazy so maybe this represents some kind of band or she just likes squirrels I have no idea oh she's wearing a red shirt and I believe pink **pant** there is not much room to tell she has three pillows in her bed one of them look to be completely black black I have no no way to tell

Time: 60s

Word count: 150/148

SRU: 150

SRP: 148

Errors: 3

Accuracy: 2

okay so there is a girl lying sideways on her bed she is supporting herself with an elbow this looks extremely uncomfortable in the long run I don't know why she's doing it she's looking at her cell phone and smiling I have no idea what ? she's looking at anyway above her bed on the wall there are three posters two of them I believe are of musicians and the last one is a squirrel I don't know well there are many different bands with a cd cover that are completely crazy so maybe this represents some kind of band or she just likes squirrels I have no idea oh she's wearing a red shirt and I believe pink pant there is not much room to tell she has three pillows in her bed one of them look to be completely black black I have no no way to tell

P50OP

okay so there is a man standing in a kitchen with his legs crossed he's in front of the sink which is full of dirty dishes there are plates cups and even pans and yeah he looks really bored ? never have to wash the dishes but the floor of the kitchen also looks very dirty so yeah he doesn't take care of the house at all there is a green bucket on the ground and maybe there are cleaning supplies in it maybe he's been holding off the entire week anyway there's also a clock in the background and some clean dishes on a shelf at the back there's what I believe to be a microwave hidden behind him and many different bottles and bowls of stuff maybe there are like vinegar cooking oil et cetera oh he's wearing jeans as well as a t-shirt **and wow even his shoes look dirty**

Time: 60s

Word count: 144/144

SRU: 144

SRP: 144  
 Errors: 0  
 Accuracy: 0

okay so there is a man standing in a kitchen with his legs crossed he's in front of the sink which is full of dirty dishes there are plates cups and even pans and yeah he looks really bored ? never have to wash the dishes but the floor of the kitchen also looks very dirty so yeah he doesn't take care of the house at all there is a green bucket on the ground and maybe there are cleaning supplies in it maybe he's been holding off the entire week anyway there's also a clock in the background and some clean dishes on a shelf at the back there's what I believe to be a microwave hidden behind him and many different bottles and bowls of stuff maybe there are like vinegar cooking oil et cetera oh he's wearing jeans as well as a t-shirt

P51WP

so this is a young lady lying on (a) bed she's blond she's smiling she's looking at her cell phone which is black she's laying on (a) bed and in the back wall we have three posters one a dark one of something that looks like an angel I figure colorful one with someone sit down and another one which is from someone in a concert probably a music concert and she's on a bed and we have a close view of the bed the bed is beige we have three pillows one black one white with (a) green pattern the other one is brown light brown the picture is rectangular she's on the center of the picture she has her eyes slightly open just looking at her cell phone in a in a ? position

Time: 60s  
 Word count: 132/130  
 SRU: 132  
 SRP: 130  
 Errors: 3  
 Accuracy: 2.27

so this is a young lady lying on bed she's blond she's smiling she's looking at her cell phone which is black she's laying on bed and in the back wall we have three posters one a dark one of something that looks like an angel I figure colorful one with someone sit down and another one which is from someone in a concert probably a music concert and she's on a bed and we have a close view of the bed the bed is beige we have three pillows one black one white with green pattern the other one is brown light brown the picture is rectangular she's on the center of the picture she has her eyes slightly open just looking at her cell phone in a in a ? position

P51OP

we have a young man he's wearing jeans and shoes and a grey t-shirt he has a short beard he's blond dark blond he's looking at the sink the sink has some pans and there's some already clean in the in the tray the sink is right below a window it seems like it's day we have daylight through the window we can see several ingredients and bottles of some things it's obviously a kitchen **have** plates and a white wall white floor with tiles and a green basket and he the guy seems very concerned if he has to **wash the dishes or not.**

Time: 60s  
 Word count: 100/98  
 SRU: 100  
 SRP: 98  
 Errors: 1  
 Accuracy: 1

we have a young man he's wearing jeans and shoes and a grey t-shirt he has a short beard he's blond dark blond he's looking at the sink the sink has some pans and there's some already clean in the in the tray the sink is right below a window it seems like it's day we have daylight through the window we can see several ingredients and bottles of some things it's obviously a kitchen have plates and a white wall white floor with tiles and a green basket and he the guy seems very concerned if he has to

P52WP

it is a blonde girl in a bed it's a blonde woman in a bed she's holding a cell phone a black cell phone and she's looking at it like this stupid person she's in a room with three different posters behind her one of a cat and two of pop stars singers I believe the sheet in her bed is beige beige I think so and her shirt is orange she's a white girl and I think that's it.

Time: 51s

Word count: 82/79

SRU: 96,47

SRP: 92,94

Errors: 1

Accuracy: 1.21

it is a blonde girl in a bed it's a blonde woman in a bed she's holding a cell phone a black cell phone and she's looking at it like this stupid person she's in a room with three different posters behind her one of a cat and two of pop stars singers I believe the sheet in her bed is beige beige beige I think so and her shirt is orange she's a white girl and I think that's it.

P52OP

there is a guy and he is wearing a blue t-shirt jeans and a belt he is in a kitchen kitchen and he is looking at a sink full of plates and dishes who are used that are used in the sink there is some drinks as well there is a watch in the kitchen and some places to put plates and stuff there there are some clean dishes as well he's looking very sad I think because he has to wash dishes and he's holding some cleaner thing on his hand.

Time: 60s

Word count: 86/84

SRU: 86

SRP: 84

Errors: 2

Accuracy: 2.32

there is a guy and he is wearing a blue t-shirt jeans and a belt he is in a kitchen kitchen and he is looking at a sink full of plates and dishes who are used that are used in the sink there is some drinks as well there is a watch in the kitchen and some places to put plates and stuff there there are some clean dishes as well he's looking very sad I think because he has to wash dishes and he's holding

P53WP

this picture shows like a blond girl sitting alone not sitting she's like lying in bed laying in bed I never know she's looking at her phone she's smiling kind of there are three posters behind her one is a cat the other two are like musicians there are pillows in bed she's wearing like a reddish blouse and there are some pillows behind her and I think it's that do I have to keep talking or

Time: 43s

Word count: 77/77

SRU: 107,44

SRP: 107,44

Errors: 0

Accuracy: 0

this picture shows like a blond girl sitting alone not sitting she's like lying in bed laying in bed I never know she's looking at her phone she's smiling kind of there are three posters behind her one is a cat the other two are like musicians there are pillows in bed she's wearing like a reddish blouse and there are some pillows behind her and I think it's that do I have to keep talking or

P53OP

this picture shows like a white guy he's standing in front of his sink like he doesn't wanna do his dishes but there are a lot of dishes to do he's holding a mug or a cup I don't know what it is with one hand and in the other hand he has something else which I can't see what it is but he's he's standing in a messy very messy kitchen there's some trash behind him but you can see this is a staged photo because he has a lot of dishes to do but all of them are like clean they're just messed up they're just messy and yeah that's it

Time: 53s

Word count: 113/112

SRU: 127,92

SRP: 126,79

Errors: 0

Accuracy: 0

this picture shows like a white guy he's standing in front of his sink like he doesn't wanna do his dishes but there are a lot of dishes to do he's holding a mug or a cup I don't know what it is with one hand and in the other hand he has something else which I can't see what it is but he's he's standing in a messy very messy kitchen there's some trash behind him but you can see this is a staged photo because he has a lot of dishes to do but all of them are like clean they're just messed up they're just messy and yeah that's it

P54WP

okay I see a girl in her bedroom she's wearing she's a blonde girl wearing orange she's checking her cell phone and she looks like happy I don't know what she's doing but I can see there are three pictures behind her I cannot recognize what I see in all of them but the third one the last one resembles a finger I don't know in a rock concert the first one is a girl wearing white and the second one it looks like a boy I don't know who he is but it's all I see see the see behind her there are some pillows and maybe a spare time maybe she just woke up no I don't think so it's everything I have to describe that's it.

Time: 49s

Word count: 129/128

SRU: 157,95

SRP: 156,73

Errors: 2

Accuracy: 1.55

okay I see a girl in her bedroom she's wearing she's a blonde girl wearing orange she's checking her cell phone and she looks like happy I don't know what she's doing but I can see there are three pictures behind her I cannot recognize what I see in all of them but the third one the last

one resembles a finger I don't know in a rock concert the first one is a girl wearing white and the second one it looks like a boy I don't know who he is but it's all I see see the see behind her there are some pillows and maybe a spare time maybe she just woke up no I don't think so it's everything I have to describe that's it.

P54OP

okay I see a guy in the kitchen he's looking at the dishes I don't know if he's going to wash it or not maybe he's angry because someone didn't wash them maybe he's about to do it but he's he doesn't want to because I think there are so many things to be washed it's sun I I can see the sunlight so it's along the day he's holding a cup he's wearing jeans and sneakers and a t-shirt I can see I can see some bottles in the back of it I can see some plates there I think I I don't know the color of it I described everything I could I I see more things but I don't know how to describe them what to describe here it's just a guy looking at the dishes and I don't think he wants to wash **it** he's about to but he doesn't want **I don't know if he's gonna do it or not.**

Time: 60s

Word count: 155/149

SRU: 155

SRP: 149

Errors: 1

Accuracy: 0.64

P54OP

okay I see a guy in the kitchen he's looking at the dishes I don't know if he's going to wash it or not maybe he's angry because someone didn't wash them maybe he's about to do it but he's he doesn't want to because I think there are so many things to be washed it's sun I I can see the sunlight so it's along the day he's holding a cup he's wearing jeans and sneakers and a t-shirt I can see I can see some bottles in the back of it I can see some plates there I think I I don't know the color of it I described everything I could I I see more things but I don't know how to describe them what to describe here it's just a guy looking at the dishes and I don't think he wants to wash it he's about to but he doesn't want

P55WP

okay there is a blonde girl laying sideways on her bed with which has a beige cover can I call it like this she's looking at her black phone behind her a white wall with three posters of boy band boys it's what it seems to me she's wearing a very strong orange shirt she's smiling she has straight hair behind her there is there are these kind of pillows one is brown the other is black with pink maybe and the third one in the center is white with black I don't know black thingies making a pattern what else can I say oh my god.

Time: 60s

Word count: 107/107

SRU: 107

SRP: 107

Errors: 0

Accuracy: 0

okay there is a blonde girl laying sideways on her bed with which has a beige cover can I call it like this she's looking at her black phone behind her a white wall with three posters of boy band boys it's what it seems to me she's wearing a very strong orange shirt she's smiling she

has straight hair behind her there is there are these kind of pillows one is brown the other is black with pink maybe and the third one in the center is white with black I don't know black thingies making a pattern what else can I say oh my god.

P55OP

okay there is this guy wearing a grey t-shirt jeans pants and a beige and beige shoes he's in front of the sink a grey stone I don't know if that's the word a sink right full of pans and stuff to clean very messy that's why he looks sadly to the sink he's in front of the window it's daylight it's very very clear to his left there are some spices in the I don't know how to say *bancada* like in a the balcon maybe like spices and stuff he use in the kitchen for cooking and stuff on the wall there is this kind of closet can I call it like this wood closet the walls of this kitchen are white in the floor beige floor with squares and rectangles near to him there is this green bucket I think full of clothes but I'm not sure there are some glass tiles near to him.

Time: 60s

Word count: 149/148

SRU: 149

SRP: 148

Errors: 4

Accuracy: 2,68

okay there is this guy wearing a grey t-shirt jeans pants and a beige and beige shoes he's in front of the sink a grey stone I don't know if that's the word a sink right full of pans and stuff to clean very messy that's why he looks sadly to the sink he's in front of the window it's daylight it's very very clear to his left there are some spices in the I don't know how to say *bancada* like in a the balcon maybe like spices and stuff he use in the kitchen for cooking and stuff on the wall there is this kind of closet can I call it like this wood closet the walls of this kitchen are white in the floor beige floor with squares and rectangles near to him there is this green bucket I think full of clothes but I'm not sure

P56WP

okay so in this picture I can see a girl she's a very young girl probably a college student or maybe a high school student and she's looking at her phone she looks pretty happy I think she's she might be talking to her friends or maybe she's just checking things out on social networks she looks very happy she looks pleased maybe I don't know she's like catching up with her friends in her bedroom she's lying on her bed and behind her there are three posters and it's the typical teenage bedroom with some cushions on the ta- on the bed and she she seems to be very relaxed and she's wearing a red blouse and we can't really see what she what else she has in her bedroom.

Time: 60s

Word count: 123/120

SRU: 123

SRP: 120

Errors: 0

Accuracy: 0

okay so in this picture I can see a girl she's a very young girl probably a college student or maybe a high school student and she's looking at her phone she looks pretty happy I think she's she might be talking to her friends or maybe she's just checking things out on social networks

she **looks** very **happy** she **looks pleased** maybe I don't know she's like **catching up** with her **friends** in her **bedroom** she's **lying** on her **bed** and behind her **there are** three **posters** and it's the **typical teenage bedroom** with some **cushions** on the ta- on the **bed** and she she seems to **be** very **relaxed** and she's **wearing** a **red blouse** and we can't really **see** what she

P56OP

so in this picture I can see a very young guy he's in the kitchen and he's getting ready to do the dishes the kitchen looks pretty messy there are lots of dirty dishes in the sink the whole kitchen looks pretty messy he's not very happy about the task he's he's about to do I think his parents made him I don't know maybe he lives with his parents and his parents made him do the dishes he's not very happy he's not happy at all he wishes he had a dishwasher or someone to help him but he doesn't so I don't know it's just a terrible situation right when you don't want to do the dishes and you have to do it the whole kitchen looks pretty messy or maybe I don't know maybe he lives by himself and he just had a party the previous night and now the day after he has to clean up all the mess

Time: 60s

Word count: 163/162

SRU: 163

SRP: 162

Errors: 0

Accuracy: 0

so in this **picture** I can **see** a very **young guy** he's in the **kitchen** and he's **getting ready** to **do** the **dishes** the **kitchen looks** pretty **messy** **there are** **lots of** **dirty dishes** in the **sink** the whole **kitchen looks** pretty **messy** he's not very **happy** about the **task** he's he's about to **do** I **think** his **parents made** him I don't know maybe he **lives** with his **parents** and his **parents made** him **do** the **dishes** he's not very **happy** he's not **happy** at all he **wishes** he **had** a **dishwasher** or someone to **help** him but he doesn't so I don't know it's just a **terrible situation** right when you don't **want** to **do** the **dishes** and you **have** to **do** it the whole **kitchen looks** pretty **messy** or maybe I don't know maybe he **lives** by himself and he just **had** a **party** the **previous night** and **now** **the day after** he **has** to **clean up** all the **mess**

## APPENDIX D – TRANSCRIPTION SPEAKING SPAN TEST

### PARTICIPANTE 1

- VERDADE - ESPORTE  
 1 A verdade é correta.  
 BURRICE - MEMÓRIA - AMIZADE  
 A minha amizade é sincera.  
 A burrice é surda.  
 CULTURA - TRAPAÇA - HIGIENE - SEGREDO  
 Eu tenho um segredo.  
 MONSTRO - SEDUÇÃO - CADEIRA - ALEGRIA - REMÉDIO  
 Eu tenho um remédio a tomar.  
 A cadeira estava levantada.  
 VITROLA - VIRTUDE - CÉREBRO - ESTRADA - AMBIÇÃO - CAVERNA  
 A caverna está destruída.  
 DIÁLOGO - EXCEÇÃO  
 1 O diálogo está aberto.  
 1 Isso agora é uma exceção.  
 CORAÇÃO - ANÚNCIO - ESTÁTUA  
 1 O coração está amargurado.  
 A estátua está no topo.  
 COLCHÃO - EXEMPLO - GARRAFA - ALUGUEL  
 A garrafa está cheia.  
 O aluguel está atrasado.  
 SÍMBOLO - CORAGEM - NOTÍCIA - SAUDADE - PÁSSARO  
 O pássaro está no jardim.  
 A notícia não é boa.  
 REFÚGIO - FOMINGO - VONTADE - CORREIO - CERTEZA - POLÍCIA  
 A polícia foi chamada.  
 Eu não tenho certeza do que comentei.  
 MALDADE - PERFUME  
 1 A maldade está nas pessoas.  
 A beleza está no lugar.  
 CADERNO - ATITUDE - JUSTIÇA  
 1 O caderno está vazio.  
 CLIENTE - MÁQUINA - DESTINO - HORÁRIO  
 1 O cliente está chateado.  
 O horário está complicado.  
 TERAPIA - MOCHILA - CONVITE - VÍNCULO - GERAÇÃO  
 O convite foi dado.  
 O vínculo foi destruído.  
 FAZENDA - ARMÁRIO - INFERNO - CADEADO - SOLIDÃO - PLANETA  
 O planeta está sujo.  
 7

### PARTICIPANTE 2

- ESPORTE - VERDADE  
 1 O esporte traz benefício à saúde.  
 1 A frase que eu falei agora é verdade.

**BURRICE - MEMÓRIA - AMIZADE**

1 A burrice não existe.

1 Memória deve ser estimulada.

A idade influencia na memória.

**CULTURA - HIGIENE - SEGREDO - TRAPAÇA**

1 A cultura de cada país é diferente.

1 A higiene pessoal é fundamental.

É importante que no jogo não haja trapaça.

**CADEIRA - SEDUÇÃO - MONSTRO - REMÉDIO - ALEGRIA**

1 Estou sentado numa cadeira.

1 Não há sedução em exames.

**CÉREBRO - AMBIÇÃO - VITROLA - VIRTUDE - CAVERNA - ESTRADA**

A estrada comporta carros.

O cérebro precisa ser estimulado.

É preciso que haja ambição pra conquistar coisas.

**EXCEÇÃO - DIÁLOGO**

O diálogo é necessário.

Para toda regra há uma exceção.

**ESTÁTUA - ANÚNCIO - CORAÇÃO**

Existem estátuas na cidade de Natal.

Toda pessoa tem um coração.

Para vender produto é preciso fazer um anúncio.

**COLCHÃO - GARRAFA - ALUGUEL - EXEMPLO**

1 Eu durmo num colchão.

1 Armazeno água em uma garrafa.

1 Não moro de aluguel.

Em discussões não se deve ter excesso na fala.

**NOTÍCIA - SAUDADE - SÍMBOLO - PÁSSARO - CORAGEM**

1 Eu vi uma notícia no jornal.

1 Estava com saudade do meu pai.

1 Há um símbolo no meu relógio.

É preciso ter coragem para enfrentar os problemas.

**CERTEZA - POLÍCIA - CORREIO - VONTADE - DOMINGO - REFÚGIO**

A política é fundamental para a nação.

Um objeto você envia pelo correio.

Um fugitivo busca refúgio.

**MALDADE - PERFUME**

1 Não há maldade em crianças.

1 Não estou usando perfume.

**JUSTIÇA - CADERNO - ATITUDE**

1 A justiça é falha.

1 Escrevo minhas anotações num caderno.

**DESTINO - HORÁRIO - MÁQUINA - CLIENTE**

Máquinas elétricas são importantes.

O horário de chegada é mais importante que o de saída.

O destino é determinado pelo remetente.

O cliente nunca está satisfeito.

**GERAÇÃO - VÍNCULO - TERAPIA - CONVITE - MOCHILA**

1 Nossa geração sofre com depressão.

1 Eu tenho vínculo no SIGAA.

- 1 Não preciso fazer terapia.  
 PLANETA - INFERNO - FAZENDA - CADEADO – ARMÁRIO - SOLIDÃO  
 1 O planeta tem muita água.  
 1 O inferno tem a ver com religião.  
 1 Fazenda tem animais.  
 Um preso sofre com solidão.

24

**PARTICIPANTE 3****VERDADE - ESPORTE**

- 1 A verdade deve ser sempre dita.  
 1 O esporte é importante pra saúde.  
 MEMÓRIA - AMIZADE - BURRICE  
 1 A memória deve ser sempre usada.  
 A burrice é péssima pra estudar.  
 A velhice deve ser sempre bem-vinda.  
 CULTURA - TRAPAÇA - HIGIENE - SEGREDO  
 1 A cultura do país está péssima.  
 A higiene é importante pra saúde.  
 A trapaça atrapalha as atividades das pessoas.  
 SEDUÇÃO - CADEIRA - MONSTRO - REMÉDIO - ALEGRIA  
 1 Sedução é importante para o casal.  
 1 A cadeira é ótima pra sentar.  
 1 O monstro estava presente no filme.  
 VITROLA - CÉREBRO - ESTRADA - VIRTUDE - AMBIÇÃO - CAVERNA  
 1 A vitrola está muito estragada.  
 1 O cérebro está bem afinado.  
 1 A estrada é muito longa.  
 EXCEÇÃO - DIÁLOGO  
 0 A exceção à regra.  
 O diálogo deve ser sempre mantido.  
 CORAÇÃO - ANÚNCIO - ESTÁTUA  
 1 O coração é grande.  
 1 O anúncio do material estava ótimo.  
 1 A estátua é enorme.  
 COLCHÃO - ALUGUEL - GARRAFA - EXEMPLO  
 1 O colchão é macio.  
 1 O aluguel estava atrasado.  
 PÁSSARO - SÍMBOLO - CORAGEM - NOTÍCIA - SAUDADE  
 1 O pássaro é muito bonito.  
 A notícia estava atrasada.  
 DOMINGO - CORREIO - REFÚGIO - VONTADE - CERTEZA - POLÍCIA  
 1 Domingo é o dia de descansar.  
 1 O correio estava atrasado.  
 1 O refúgio é ótimo para descansar.  
 MALDADE - PERFUME  
 1 A maldade está presente nas pessoas.  
 1 O perfume é muito cheiroso.  
 JUSTIÇA - ATITUDE - CADERNO  
 1 A justiça deve estar sempre presente.

- 1 A atitude das pessoas deve ser para o bem.  
 1 O caderno estava totalmente usado.  
 CLIENTE - MÁQUINA - DESTINO - HORÁRIO  
 1 O cliente é sempre bem-vindo.  
 1 A máquina estava travada.  
 O caderno estava estragado.  
 VÍNCULO - TERAPIA - GERAÇÃO - MOCHILA - CONVITE  
 1 O vínculo deve ser mantido.  
 1 A terapia é importante para o casal.  
 CADEADO - ARMÁRIO - PLANETA - INFERNO - SOLIDÃO - FAZENDA  
 A solidão é péssima.  
 A fazenda estava muito bem cuidada.

28

**PARTICIPANTE 4**

- ESPORTE - VERDADE  
 Eu não gosto de esportes.  
 É verdade que eu não gosto de esportes.  
 AMIZADE - MEMÓRIA - BURRICE  
 Eu tenho boas amizades.  
 Eu tenho péssima memória.  
 Eu não gosto da palavra “burrice”.  
 HIGIENE - TRAPAÇA - CULTURA - SEGREDO  
 1 É necessário ter boa higiene.  
 1 O filme “A Trapaça” é bom.  
 1 É necessário ter mais cultura em Natal.  
 MONSTRO - ALEGRIA - SEDUÇÃO - CADEIRA - REMÉDIO  
 Eu não tenho medo de monstros.  
 A alegria é uma coisa boa.  
 Cadeiras com estofados são confortáveis.  
 VIRTUDE - ESTRADA - CAVERNA - VITROLA - AMBIÇÃO - CÉREBRO  
 1 Ser sincero é uma boa virtude.  
 Cavernas são escuras.  
 DIÁLOGO - EXCEÇÃO  
 1 É necessário ter diálogo.  
 1 Você não é uma exceção à regra.  
 ANÚNCIO - ESTÁTUA - CORAÇÃO  
 1 Anúncio na rádio é muito ruim.  
 1 Eu nunca vi uma estátua viva.  
 EXEMPLO - GARRAFA - COLCHÃO - ALUGUEL  
 Eu não sou boa em dar exemplos.  
 Garrafas podem machucar.  
 SÍMBOLO - SAUDADE - CORAGEM - PÁSSARO - NOTÍCIA  
 Eu tenho saudade da minha avó.  
 É necessário ter coragem para enfrentar a vida.  
 CORREIO - POLÍCIA - VONTADE - DOMINGO - REFÚGIO - CERTEZA  
 1 Eu nunca recebi cartas pelo correio.  
 1 A polícia mata.  
 MALDADE - PERFUME  
 1 Todo mundo tem um pouco de maldade.

- 1 Perfume me faz espirrar.  
CADERNO - ATITUDE - JUSTIÇA
- 1 Caderno tem folhas brancas.  
Não tem justiça no país.  
É necessário tomar atitude.  
DESTINO - CLIENTE - MÁQUINA - HORÁRIO
- 1 O destino é você quem traça.
- 1 O cliente sempre tem razão.  
TERAPIA - VÍNCULO - CONVITE - GERAÇÃO - MOCHILA
- 1 Todo mundo deveria fazer terapia.  
Veículo é muito bom, mas não necessariamente necessário.  
Eu não uso mochila.  
CADEADO - SOLIDÃO - INFERNO - FAZENDA - PLANETA - ARMÁRIO
- 1 A minha casa não tem cadeado.
- 1 Solidão é algo triste.
- 18

### **PARTICIPANTE 5**

- ESPORTE - VERDADE  
A verdade é absoluta.  
Esporte faz bem à saúde.  
AMIZADE - BURRICE - MEMÓRIA  
Burrice é um ponto de vista.  
As memórias são importantes.  
HIGIENE - TRAPAÇA - CULTURA - SEGREDO  
Trapaça é um ato horrendo.  
Segurança é primordial.  
SEDUÇÃO - MONSTRO - ALEGRIA - REMÉDIO - CADEIRA  
A cadeira está quebrada.  
ESTRADA - CÉREBRO - CAVERNA - AMBIÇÃO - VIRTUDE - VITROLA  
A ambição nos leva a nada.  
A vitrola é bonita.  
Virtude é um ato bonito também.  
EXCEÇÃO - DIÁLOGO
- 1 Toda regra tem a sua exceção.  
Os diálogos são importantes.  
CORACÃO - ESTÁTUA - ANÚNCIO
- 1 Coração está quebrado.
- 1 A estátua é bonita.  
COLCHÃO - GARRAFA - ALUGUEL - EXEMPLO
- 1 O colchão está furado.
- 1 A garrafa está cheia.
- 1 O aluguel está pago.  
CORAGEM - NOTÍCIA - PÁSSARO - SAUDADE - SÍMBOLO  
A saudade é grande.  
Os pássaros voam.  
CORREIO - REFÚGIO - DOMINGO - CERTEZA - VONTADE - POLÍCIA  
Domingo com certeza irei ficar à vontade.  
PERFUME - MALDADE
- 1 O perfume cheira bom.

A saudade aperta.  
 ATITUDE - JUSTIÇA - CADERNO  
 As atitudes são ferramentas muito importantes.  
 A justiça deve ser feita.  
 O caderno está cheio de anotações.  
 HORÁRIO - MÁQUINA - DESTINO - CLIENTE  
 1 O horário de início das aulas é às oito.  
 O cliente sempre tem razão.  
 CONVITE - GERAÇÃO - TERAPIA - MOCHILA - VÍNCULO  
 As terapias são muito importantes.  
 Temos que criar vínculos com as pessoas.  
 CADEADO - SOLIDÃO - PLANETA - ARMÁRIO - INFERNO - FAZENDA  
 A fazenda está cheio de gadas.  
 O inferno é cheio de capetas.

8

**PARTICIPANTE 6**

VERDADE - ESPORTE  
 1 A verdade é que eu não me exercito.  
 Esportes são uma coisa boa.  
 BURRICE - MEMÓRIA - AMIZADE  
 0 A burrice há em todos os homens.  
 Amizade é para poucos.  
 Minha memória é fraca.  
 HIGIENE - CULTURA - SEGREDO - TRAPAÇA  
 1 Minha higiene é boa.  
 Trapaça é para poucos.  
 CADEIRA - SEDUÇÃO - MONSTRO - ALEGRIA - REMÉDIO  
 1 Eu estou sentada numa cadeira.  
 1 A sedução é uma arma importante.  
 Eu uso remédios.  
 VIRTUDE - AMBIÇÃO - CAVERNA - ESTRADA - VITROLA - CÉREBRO  
 1 A virtude dignifica o homem.  
 Eu estou presa numa caverna.  
 EXCEÇÃO - DIÁLOGO  
 1 Eu sou a exceção.  
 1 Agora eu estou tendo um diálogo.  
 ESTÁTUA - ANÚNCIO - CORAÇÃO  
 1 Estou tentando ficar em estátua.  
 Meu coração está nervoso.  
 GARRAFA - ALUGUEL - EXEMPLO - COLCHÃO  
 1 Eu não tenho garrafa.  
 1 Minha casa não é de aluguel.  
 1 Eu sou um exemplo pros meus irmãos.  
 PÁSSARO - SAUDADE - CORAGEM - SÍMBOLO - NOTÍCIA  
 1 O pássaro voa.  
 1 Eu sinto saudade constantemente.  
 DOMINGO - CORREIO - REFÚGIO - CERTEZA - POLÍCIA - VONTADE  
 1 Antes de ontem foi domingo.  
 O Senhor é meu refúgio.

Eu não tenho certeza de nada.  
 MALDADE - PERFUME  
 1 A maldade está no homem.  
 1 O perfume é dos franceses.  
 ATITUDE - CADERNO - JUSTIÇA  
 1 Eu tenho atitude.  
 Os super-heróis fazem justiça.  
 Eu estava escrevendo num caderno.  
 DESTINO - CLIENTE - MÁQUINA - HORÁRIO  
 1 Meu destino cabe a mim.  
 O horário é vago.  
 CONVITE - TERAPIA - VÍNCULO - MOCHILA - GERAÇÃO  
 1 Eu recebi um convite.  
 1 Nunca fiz uma terapia. Conheço várias clínicas.  
 ARMÁRIO - CADEADO - FAZENDA - INFERNO - PLANETA - SOLIDÃO  
 1 Não estou no armário.  
 Minha casa tem vários cadeados.  
 A igreja fala do inferno.  
 21

### **PARTICIPANTE 7**

ESPORTE - VERDADE  
 1 Eu amo esporte.  
 1 Eu sempre procuro falar a verdade.  
 AMIZADE - MEMÓRIA - BURRICE  
 1 Amizade é bom pra todos.  
 A burrice é uma parte que precisa ser trabalhada.  
 CULTURA - SEGREDO - HIGIENE - TRAPAÇA  
 1 A cultura é importante.  
 A higiene é bom pra ter bons hábitos de saúde.  
 CADEIRA - MONSTRO - REMÉDIO - SEDUÇÃO - ALEGRIA  
 1 A cadeira é azul.  
 0 O monstro faz parte.  
 CÉREBRO - AMBIÇÃO - VITROLA - ESTRADA - VIRTUDE - CAVERNA  
 1 O cérebro é a parte central do sistema nervoso.  
 1 Ambição é importante, mas em excesso é prejudicial.  
 EXCEÇÃO - DIÁLOGO  
 1 Toda regra tem exceção.  
 1 O diálogo é sempre importante pra todas as relações.  
 ANÚNCIO - ESTÁTUA - CORAÇÃO  
 1 Anúncio do jornal pra vender o carro, eu li hoje.  
 COLCHÃO - GARRAFA - ALUGUEL - EXEMPLO  
 1 O colchão da minha casa é velho.  
 O aluguel da minha casa tá atrasado.  
 NOTÍCIA - SÍMBOLO - PÁSSARO - SAUDADE - CORAGEM  
 1 Eu li a notícia no jornal.  
 CERTEZA - DOMINGO - VONTADE - REFÚGIO - POLÍCIA - CORREIO  
 1 Eu tenho certeza que eu esqueci as palavras.  
 1 Domingo é um dia de descanso.  
 PERFUME - MALDADE

1 Eu adoro perfume francês.  
 1 A maldade é uma parte muito difícil do ser humano.  
 JUSTIÇA - CADERNO - ATITUDE  
 1 A justiça do Brasil às vezes é cega.  
 A maldade do homem é difícil.  
 A atitude das pessoas é importante.  
 MÁQUINA - DESTINO - HORÁRIO - CLIENTE  
 1 A máquina quebrou.  
 1 O destino é longo.  
 O cliente sempre tem razão.  
 CONVITE - TERAPIA - VÍNCULO - MOCHILA - GERAÇÃO  
 1 Convite do aniversário, recebi.  
 1 A terapia tá agendada pra amanhã.  
 Relação é importante entre os seres humanos.  
 SOLIDÃO - ARMÁRIO - PLANETA - CADEADO - FAZENDA - INFERNO  
 O cadeado fechou a porta da garagem.  
 O inferno é um lugar difícil.

21

**PARTICIPANTE 8**

VERDADE - ESPORTE

1 Gosto muito das pessoas que falam a verdade.  
 1 Meu esporte favorito é o balé.  
 MEMÓRIA - AMIZADE - BURRICE  
 1 Minha memória é muito ruim.  
 1 Tenho uma amizade muito grande com uma amiga do Rio.  
 1 Não gosto de gente que fala muita burrice.  
 HIGIENE - SEGREDO - CULTURA - TRAPAÇA  
 1 A higiene dele é muito boa.  
 Gosto muito da cultura do Sudeste.  
 Eu não tenho segredo nenhum com as pessoas.  
 ALEGRIA - CADEIRA - MONSTRO - REMÉDIO - SEDUÇÃO  
 1 É preciso de alegria para viver.  
 1 A cadeira do Ágora é azul.  
 Espero que você tenha muito sucesso.  
 Tem um monstro atrás do armário.  
 VIRTUDE - VITROLA - AMBIÇÃO - ESTRADA - CÉREBRO - CAVERNA  
 1 As pessoas precisam de virtude.  
 0 Eu não sei tocar vitrola.  
 Ele tem muita ambição.  
 EXCEÇÃO - DIÁLOGO  
 1 Vou abrir uma exceção pra você.  
 1 Acho que estamos precisando ter um diálogo.  
 ANÚNCIO - CORAÇÃO - ESTÁTUA  
 1 Há um anúncio na televisão; ele é sobre uma estátua.  
 GARRAFA - COLCHÃO - EXEMPLO - ALUGUEL  
 1 Vou pegar a garrafa, o colchão.  
 Estou precisando pagar o aluguel.  
 SAUDADE - PÁSSARO - SÍMBOLO - NOTÍCIA - CORAGEM  
 1 Estou com saudade de você.

Adoro ver pássaros voando.  
 DOMINGO - REFÚGIO - CORREIO - POLÍCIA - CERTEZA - VONTADE  
 1 Domingo não tem aula.  
 1 Estou precisando de um refúgio.  
 1 Amanhã eu vou ao correio.  
 1 A polícia de Natal não é eficiente.  
 PERFUME - MALDADE  
 1 Eu estou usando perfume.  
 1 Não gosto de maldade.  
 CADERNO - JUSTIÇA - ATITUDE  
 1 Esqueci o meu caderno.  
 1 É necessário haver justiça.  
 Estou com saudade.  
 MÁQUINA - CLIENTE - DESTINO - HORÁRIO  
 1 A máquina da academia quebrou.  
 1 O meu cliente não voltou ontem.  
 MOCHILA - TERAPIA - CONVITE - GERAÇÃO - VÍNCULO  
 1 A minha mochila rasgou.  
 1 Estou precisando ir à terapia.  
 O ambiente lá de casa é muito bom.  
 INFERNO - FAZENDA - CADEADO - SOLIDÃO - ARMÁRIO - PLANETA  
 Gosto muito de fazenda.  
 Mossoró é um inferno de quente.  
 Há um armário à minha direita.

26

**PARTICIPANTE 9**

ESPORTE - VERDADE  
 1 O esporte é essencial para a saúde.  
 1 É sempre bom dizer a verdade.  
 BURRICE - MEMÓRIA - AMIZADE  
 1 Mentira é uma burrice.  
 É importante se preocupar com a saúde.  
 É importante dizer a verdade.  
 SEGREDO - HIGIENE - TRAPAÇA - CULTURA  
 1 Não é legal guardar segredo.  
 1 É sempre bom manter uma higiene.  
 MONSTRO - ALEGRIA - CADEIRA - SEDUÇÃO REMÉDIO  
 1 Eu não sei como colocar “monstro” em uma frase.  
 Sedução é algo essencial para a conquista.  
 VIRTUDE - ESTRADA - VITROLA - AMBIÇÃO - CÉREBRO - CAVERNA  
 1 Paciência é uma virtude.  
 1 No caminho, a melhor estrada é a esperança.  
 1 Eu nunca troquei uma vitrola.  
 EXCEÇÃO - DIÁLOGO  
 1 Tudo na vida é uma exceção.  
 1 O diálogo é muito importante para se resolver problemas.  
 CORAÇÃO - ESTÁTUA - ANÚNCIO  
 1 É muito triste quando se machuca o coração.  
 1 Eu nunca vi uma estátua.

- 1 Eu odeio quando aparece algum anúncio no celular.  
ALUGUEL - GARRAFA - COLCHÃO - EXEMPLO
- 1 É estressante pagar aluguel.
- 1 Eu sempre ando com uma garrafa d'água.  
SAUDADE - PÁSSARO - CORAGEM - NOTÍCIA - SÍMBOLO
- 1 Eu tenho muita saudade.
- 1 O pássaro não pousou no ninho.
- 1 É importante ter coragem para viver.  
É sempre bom ter um exemplo a se seguir.  
POLÍCIA - REFÚGIO - CERTEZA - VONTADE - CORREIO - DOMINGO
- 1 Polícia é essencial para a ordem.
- 1 Coração de mãe é um refúgio para o caos da sociedade.  
MALDADE - PERFUME
- 1 A vida seria muito mais bonita sem maldade.
- 1 O perfume das pessoas ajuda na interação social.  
CADERNO - JUSTIÇA - ATITUDE
- 1 Eu nunca trago meu caderno.
- 1 Numa sociedade é impossível que haja justiça para toda as pessoas.  
DESTINO - CLIENTE - HORÁRIO - MÁQUINA
- 1 Sempre siga seu destino.  
Hoje eu não tive horário.  
Não lembro se a quarta ou terceira palavra era cliente.  
Eu nunca construí uma máquina.  
MOCHILA - TERAPIA - GERAÇÃO - CONVITE - VÍNCULO
- 1 Eu ainda não comprei minha mochila.
- 1 Eu sempre quis saber como é ter uma terapia.  
CADEADO - SOLIDÃO - ARMÁRIO - FAZENDA - INFERNO - PLANETA
- 1 Leve chaves para seu cadeado.
- 1 Nunca se perca na solidão.  
Às vezes a vida pode parecer um inferno.
- 30

### **PARTICIPANTE 10**

- VERDADE - ESPORTE
- 1 Todos temos que ter verdade no nosso dia-a-dia.
- 1 Eu gosto de fazer esporte.  
AMIZADE - BURRICE - MEMÓRIA
- 1 Amizade é muito importante.
- 1 Burrice é relativo.  
TRAPAÇA - CULTURA - HIGIENE - SEGREDO
- 1 Trapaça é muito feio.
- 1 É importante ter cultura.
- 1 Todos temos que ter higiene.  
ALEGRIA - SEDUÇÃO - MONSTRO - REMÉDIO - CADEIRA
- 1 Temos que viver com alegria.  
Algumas pessoas sem sedução.  
CAVERNA - CÉREBRO - ESTRADA - VITROLA - VIRTUDE - AMBIÇÃO
- A princesa fica no castelo.  
Meu avô tem uma vitrola.  
Todos temos cérebro.

Todo mundo tem uma virtude.  
**DIÁLOGO - EXCEÇÃO**  
 1 Em qualquer situação deve-se haver diálogo.  
 1 Pra tudo na vida há uma exceção.  
**CORAÇÃO - ANÚNCIO - ESTÁTUA**  
 1 Algumas vezes temos que pensar com o coração.  
 1 Existe estátua muito bonita.  
**ALUGUEL - EXEMPLO - COLCHÃO - GARRAFA**  
 1 O aluguel veio caro.  
 Eu tenho uma garrafa de água.  
 Eu durmo no meu colchão.  
**CORAGEM - SÍMBOLO - SAUDADE - NOTÍCIA - PÁSSARO**  
 1 Temos que ter coragem.  
 1 O símbolo da UFRN é bonito.  
 Pássaro voa.  
**CORREIO - POLÍCIA - CERTEZA - VONTADE - REFÚGIO - DOMINGO**  
 1 Minha amiga foi ao correio.  
 1 O vizinho chamou a polícia.  
 1 Alguém tem que ter certeza na vida.  
 Sempre procuramos algum refúgio.  
 Ninguém gosta muito do domingo.  
**PERFUME - MALDADE**  
 1 Eu adoro usar perfume.  
 1 Muitas pessoas têm maldade.  
**ATITUDE - CADERNO - JUSTIÇA**  
 1 Algumas vezes deve-se tomar atitude.  
 1 Eu tenho um caderno muito bonito na faculdade.  
 1 Todo mundo deve procurar pela justiça.  
**HORÁRIO - DESTINO - MÁQUINA - CLIENTE**  
 1 Eu sempre tenho um horário pra acordar.  
 1 Todo mundo deve procurar um destino.  
**MOCHILA - CONVITE - VÍNCULO - GERAÇÃO - TERAPIA**  
 1 Eu tenho uma mochila rosa.  
 1 Eu recebi um convite para participar de um projeto.  
 Minha vó tem uma máquina de escrever.  
**SOLIDÃO - PLANETA - ARMÁRIO - INFERNO - CADEADO - FAZENDA**  
 1 Ninguém deve passar pela solidão.  
 Ninguém quer ir pro inferno.  
 Meu armário da faculdade é horrível.  
 A chave do meu cadeado quebrou.

28

**PARTICIPANTE 11****VERDADE - ESPORTE**

1 A verdade tem significados diferentes para pessoas distintas.  
 1 Esporte faz bem pra saúde.  
**AMIZADE - MEMÓRIA - BURRICE**  
 1 A amizade é uma característica importante nas relações sociais.  
 1 Minha memória não é boa.  
 1 O baixo desempenho escolar é muitas vezes visto como burrice.

HIGIENE - TRAPAÇA - SEGREDO - CULTURA

1 Existe um debate sobre se a existência de pêlos corporais é uma questão de higiene.

1 A manipulação de informações é considerada trapaça.

SEDUÇÃO - REMÉDIO - CADEIRA - MONSTRO - ALEGRIA

1 A sedução é retratada em novelas.

1 Preciso tomar um remédio para questões de saúde.

O filho chama o pai por achar que tem um monstro embaixo da cama.

As pessoas buscam alegria.

VIRTUDE - CAVERNA - CÉREBRO - ESTRADA - VITROLA - AMBIÇÃO

1 A paciência é uma virtude.

Cérebro é um órgão do corpo humano.

Semana passada viajei e passei por uma estrada de terra.

EXCEÇÃO - DIÁLOGO

1 A quantidade de pessoas indígenas em cargos políticos é uma exceção.

1 Ontem tive um diálogo com o professor.

ANÚNCIO - ESTÁTUA - CORAÇÃO

1 Um anúncio foi colocado na ponte de Natal.

1 A Estátua da Liberdade é um dos maiores monumentos dos Estados Unidos.

1 O coração é ligado culturalmente à ideia de romance.

ALUGUEL - EXEMPLO - COLCHÃO - GARRAFA

1 O inquilino deve pagar o aluguel de uma casa.

1 Um gato é um exemplo de animal.

1 Pessoas que têm problemas na coluna precisam dormir em um colchão ortopédico.

1 Hoje esqueci minha garrafa de água.

PÁSSARO - SAUDADE - SÍMBOLO - CORAGEM - NOTÍCIA

1 Um pássaro é uma ave.

A coragem é muito retratada em histórias medievais.

CERTEZA - POLÍCIA - CORREIO - REFÚGIO - VONTADE - DOMINGO

1 Eu tenho certeza de que vou estudar esse final de semana.

1 A polícia entrou em greve nos últimos meses.

Muitas encomendas são extraviadas pelos correios.

Domingo passado fui à praia.

PERFUME - MALDADE

1 Preciso comprar um perfume.

1 A maldade é retratada em novelas a partir dos antagonistas.

ATITUDE - JUSTIÇA - CADERNO

1 É preciso tomar uma atitude ao ver cenas de racismo na rua.

Preciso usar um caderno para anotar os conteúdos das aulas.

HORÁRIO - DESTINO - CLIENTE - MÁQUINA

1 Meu horário de aulas é muito cansativo.

O cliente deve ficar satisfeito com os serviços de uma loja.

O computador é uma máquina.

CONVITE - TERAPIA - VÍNCULO - MOCHILA - GERAÇÃO

1 Recebi um convite para um aniversário.

1 A terapia para transtornos de humor pode ser feita com psicólogo ou com medicamentos.

1 A amizade é um vínculo forte entre duas pessoas.

FAZENDA - SOLIDÃO - ARMÁRIO - PLANETA - INFERNOS - CADEADO

1 Uma fazenda é um local que pode ter muitos animais.

1 Com a saída dos filhos de casa e a velhice pode existir um sentimento de solidão.

Habitamos o planeta Terra.  
O inferno é retratado em livros cristãos como um lugar ruim.

31

**PARTICIPANTE 12****ESPORTE - VERDADE**

1 O esporte é importante pra saúde.

1 É sempre bom falar a verdade.

**MEMÓRIA - AMIZADE - BURRICE**

1 Minha memória a curto prazo é ruim.

1 A amizade é importante quando se sabe valorizar.

É verdade que hoje o dia está nublado.

**SEGREDO - CULTURA - HIGIENE - TRAPAÇA**

1 O segredo é ser sincero.

1 A cultura do meu país é linda.

É importante ser higiênico.

**MONSTRO - CADEIRA - ALEGRIA - REMÉDIO - SEDUÇÃO**

A cadeira é macia.

O monstro mora embaixo da cama.

A vida é uma sedução.

**ESTRADA - VIRTUDE - AMBIÇÃO - CAVERNA - CÉREBRO - VITROLA**

1 A estrada é longa.

1 A virtude é ter um bom caráter.

A caverna é escura.

**DIÁLOGO - EXCEÇÃO**

1 Nós estabelecemos um bom diálogo.

**ANÚNCIO - CORAÇÃO - ESTÁTUA**

1 Hoje li o jornal com o anúncio de emprego.

1 Meu coração bate vinte e quatro horas.

A estátua de Leonardo da Vinci.

**ALUGUEL - EXEMPLO - GARRAFA - COLCHÃO**

1 Meu aluguel é muito caro; por exemplo, R\$1.500.

A garrafa está vazia.

**PÁSSARO - SAUDADE - SÍMBOLO - NOTÍCIA - CORAGEM**

1 O pássaro é verde com amarelo.

A notícia foi boa.

Estou com saudade da minha família.

**CORREIO - CERTEZA - VONTADE - POLÍCIA - REFÚGIO - DOMINGO**

1 O correio sempre atrasa e disso eu tenho certeza.

Todo mundo torce para que o domingo venha logo.

**MALDADE - PERFUME**

1 A maldade cerca o ser humano.

1 Estou precisando comprar um perfume.

**JUSTIÇA - ATITUDE - CADERNO**

Temos que ter atitudes pra gerar mudança.

O caderno está rabiscado.

A Justiça nem sempre promove justiça.

**DESTINO - CLIENTE - HORÁRIO - MÁQUINA**

1 O destino do cliente é pagar a sua fatura em dia.

A máquina está a lavar roupa.

**GERAÇÃO - TERAPIA - MOCHILA - CONVITE - VÍNCULO**

- 1 A geração de hoje está precisando de terapia.  
 Em minha mochila tem o material escolar.  
 O vínculo com os meus pais é excelente.
- 1 **INFERNO - SOLIDÃO - FAZENDA - CADEADO - ARMÁRIO - PLANETA**  
 O inferno existe.
- 1 A solidão está presente no coração dos que querem estar nessa situação.
- 20

**PARTICIPANTE 13****ESPORTE - VERDADE**

- Eu odeio praticar esportes.  
 Eu gosto de verdade da minha mãe.

**MEMÓRIA - AMIZADE - BURRICE**

- 1 Eu tenho memória ruim.  
 1 Amizade é algo bom.  
 1 Burrice é uma palavra bem subjetiva.

**TRAPAÇA - CULTURA - SEGREDO - HIGIENE**

- 1 Trapaça é algo ruim.  
 1 Cultura é algo que deveria ser mais estudado nas escolas.  
 1 Segredo é algo que não deve ser revelado.  
 1 Higiene é preciso para todos.

**MONSTRO - CADEIRA - REMÉDIO - ALEGRIA - SEDUÇÃO**

- 1 Monstro dá medo.  
 1 Cadeira é feita pra se sentar.  
 1 Minha vó toma muito remédio.  
 1 Alegria é preciso na vida.  
 1 Sedução é a alma do negócio.

**VITROLA - CÉREBRO - CAVERNA - ESTRADA - VIRTUDE - AMBIÇÃO**

- 1 Vitrola é feita pra se tocar.  
 Castelo é uma grande construção.  
 Virtude veio da Grécia Antia, de virtude.

**DIÁLOGO - EXCEÇÃO**

- 1 Diálogo é importante entre os familiares.  
 1 A exceção da política é a corrupção.
- 1 **ANÚNCIO - ESTÁTUA - CORAÇÃO**  
 O anúncio é importante pra propaganda.  
 1 A estátua é feita pra lembrar algo importante.

**COLCHÃO - GARRAFA - ALUGUEL - EXEMPLO**

- 1 Coração não é tão simples quanto pensa.
- 1 **COLCHÃO - GARRAFA - ALUGUEL - EXEMPLO**  
 O meu colchão tá ruim pra dormir; dói minha coluna.  
 1 Todo dia eu perco uma garrafa diferente.  
 1 O aluguel da minha casa tá muito caro.  
 1 Um exemplo de cor é azul.

**SAUDADE - PÁSSARO - CORAGEM - SÍMBOLO - NOTÍCIA**

- 1 Eu sinto saudade da minha mãe.  
 1 Eu gosto de pássaro.  
 1 Eu tenho muita coragem de descer no toboágua.  
 1 Eu uso um símbolo muito importante na minha vida pra me dar forças.  
 1 Todo dia sai uma notícia ruim no jornal.

**POLÍCIA - VONTADE - CERTEZA - CORREIO - REFÚGIO - DOMINGO**

1 A polícia é importante pra cidade.

É preciso coragem pra amar.

O correio sempre atrasa.

Meu refúgio é o mar.

**PERFUME - MALDADE**

1 Eu gosto muito de usar perfume.

1 É muita maldade o que fazem com os animais de rua.

**ATITUDE - JUSTIÇA - CADERNO**

1 É preciso tomar atitude pra conseguir algo na vida.

1 Justiça com as próprias mãos precisa ser muito debatido.

1 Meu caderno é mais organizado que o do ano passado.

**HORÁRIO - CLIENTE - DESTINO - MÁQUINA**

1 Eu odeio o horário que começa cedo a aula.

Eu não acredito em destino.

É preciso agradar o cliente.

**VÍNCULO - GERAÇÃO - TERAPIA - MOCHILA - CONVITE**

1 É preciso ter um vínculo com os pais.

1 A nova geração de jovens precisa ser debatida.

1 Terapia é muito importante para problemas psicológicos.

**CADEADO - INFERNO - SOLIDÃO - ARMÁRIO - FAZENDA - PLANETA**

1 Na minha casa tem um cadeado.

Um armário é importante numa casa.

O inferno é uma porção do céu.

O nosso planeta está sendo degradado.

38

**PARTICIPANTE 14****VERDADE - ESPORTE**

1 A verdade precisa ser dita.

1 O esporte é bom pra saúde.

**BURRICE - MEMÓRIA - AMIZADE**

Amizade é bom pra todo mundo.

Eu tenho falta de memória.

Ter falta de memória não significa burrice.

**HIGIENE - CULTURA - TRAPAÇA - SEGREDO**

O segredo é não olhar pra trás.

Não vale trapaça nesse jogo.

Higiene é algo importante no ambiente de trabalho.

**ALEGRIA - SEDUÇÃO - MONSTRO - REMÉDIO - CADEIRA**

Estou sentado numa cadeira.

Tem um monstro atrás do armário.

Alegria é algo presente nas escolas.

**ESTRADA - CAVERNA - CÉREBRO - VIRTUDE - AMBIÇÃO - VITROLA**

1 Sigo em frente na estrada.

Minha vitrola está quebrada.

Não tenha ambição.

**EXCEÇÃO - DIÁLOGO**

Tudo se resolve na base do diálogo.

Não podemos abrir uma exceção.

ANÚNCIO - CORAÇÃO - ESTÁTUA

Depredaram a estátua na praia.

Coração é a melhor carne de se comer.

ALUGUEL - COLCHÃO - EXEMPLO - GARRAFA

1 Pague o aluguel.

Beba na garrafa.

SAUDADE - NOTÍCIA - CORAGEM - SÍMBOLO - PÁSSARO

O som do pássaro é bom.

Que saudade do meu ex.

VONTADE - POLÍCIA - CORREIO - REFÚGIO - CERTEZA - DOMINGO

Temos que achar um refúgio.

Corra da polícia.

Hoje é domingo.

Você tem certeza disso?

MALDADE - PERFUME

Seu perfume é bom.

Não há maldade nisso.

ATITUDE - JUSTIÇA - CADERNO

Escreva no meu caderno.

Sempre faça justiça.

HORÁRIO - CLIENTE - MÁQUINA - DESTINO

O destino nos uniu.

A máquina está quebrada.

MOCHILA - VÍNCULO - GERAÇÃO - CONVITE - TERAPIA

Preciso fazer terapia.

O convite chegou na minha casa.

FAZENDA - CADEADO - ARMÁRIO - INFERNO - SOLIDÃO - PLANETA

1 Vou pra fazenda.

1 Pegaram meu cadeado.

Esse calor tá um inferno.

6

### **PARTICIPANTE 15**

ESPORTE - VERDADE

1 Eu gostaria de fazer um esporte.

1 Eu sempre tento falar a verdade para as pessoas.

MEMÓRIA - AMIZADE - BURRICE

1 Eu não tenho uma memória boa.

1 Eu adoro fazer amizade.

1 Eu já fiz uma burrice na minha vida.

CULTURA - TRAPAÇA - SEGREDO - HIGIENE

1 Eu gosto de visitar locais pela sua cultura.

1 Eu não conheço a palavra trapaça.

1 Eu costumo guardar segredo.

1 Quando eu atendo um paciente eu costumo falar sobre higiene oral.

CADEIRA - SEDUÇÃO - MONSTRO - ALEGRIA - REMÉDIO

1 Eu estou sentada numa cadeira.

1 Eu não gosto de realizar sedução.

1 Antes de dormir eu tenho medo de monstro.

Eu tomo um remédio diariamente.

## CAVERNA - CÉREBRO - VIRTUDE - VITROLA - ESTRADA - AMBIÇÃO

Estou sentada numa cadeira.

Eu costumo exercitar meu cérebro.

Eu nunca tive uma vitrola.

## EXCEÇÃO - DIÁLOGO

1 Ter tempo livre é uma exceção na minha vida.

1 Eu gosto de construir um diálogo com uma pessoa que não conheço.

## ESTÁTUA - ANÚNCIO - CORAÇÃO

1 Eu já visitei a estátua de Dom Pedro em São Paulo.

1 Eu gostaria de criar um anúncio para a minha clínica.

1 Minha mãe tem um bom coração.

## ALUGUEL - COLCHÃO - EXEMPLO - GARRAFA

1 Eu sempre pago meu aluguel em dia.

1 Meu colchão está com muita poeira.

1 Eu gostaria de deixar um bom exemplo para as pessoas.

1 Eu tomo uma garrafa de água por dia.

## SAUDADE - PÁSSARO - NOTÍCIA - CORAGEM - SÍMBOLO

1 Eu tenho saudade do meu primo que mora fora.

1 Eu nunca comi um pássaro como arribação.

## CERTEZA - VONTADE - REFÚGIO - POLÍCIA - DOMINGO - CORREIO

1 Eu tenho certeza do que quero para a minha profissão.

1 Tenho vontade de fazer uma especialização.

1 Gostaria de ter um refúgio como uma casa no campo.

1 Acredito que hoje em dia a polícia está muito desorganizada.

1 Nesse domingo vou almoçar com minha família.

1 Estou esperando uma encomenda do correio.

## PERFUME - MALDADE

1 Eu amo usar perfume.

1 Acredito que eu não tenha maldade nas coisas que as pessoas falam.

## JUSTIÇA - ATITUDE - CADERNO

1 Nosso país precisa de uma justiça mais efetiva.

1 Uma atitude de bem pode modificar a nossa realidade.

1 Eu não uso caderno para as aulas de inglês.

## HORÁRIO - MÁQUINA - CLIENTE - DESTINO

1 Eu não sou boa com horário; sempre me atraso.

1 Na minha casa, compramos uma máquina de lavar recentemente.

Minha próxima viagem terá como destino São Paulo.

Eu sou cliente da esmalteria que fica próximo à minha casa.

## CONVITE - MOCHILA - VÍNCULO - TERAPIA - GERAÇÃO

1 Eu recebi um convite para um aniversário.

1 Eu não gosto de utilizar mochila para ir para a faculdade.

1 Eu possuo vínculo com a UFRN pela graduação.

1 Gostaria de fazer uma terapia manual.

1 Acredito que minha geração tem boas ideias para o futuro e muita atitude.

## SOLIDÃO - INFERNOS - PLANETA - CADEADO - ARMÁRIO - FAZENDA

1 Deve ser muito ruim se sentir na solidão.

1 Teresina é uma cidade que pode se dizer que é um inferno de quente.

Minha família tem uma fazenda.

**PARTICIPANTE 16****VERDADE – ESPORTE**

1 Eu gosto de pessoas que falam a verdade.

Eu não sou muito fã de esportes.

**AMIZADE – MEMÓRIA - BURRICE**

Eu tenho muitas amizades.

A minha memória é péssima.

Eu não gosto quando as pessoas falam que algo é burrice.

**TRAPAÇA – SEGREDO – HIGIENE – CULTURA**

Pessoas que fazem trapaças não são pessoas boas.

Todos nós temos muitos segredos.

Eu gosto de pessoas que têm higiene.

A cultura do Brasil é muito rica.

**CADEIRA – MONSTRO – SEDUÇÃO – REMÉDIO – ALEGRIA**

1 Eu estou sentada numa cadeira.

Tem pessoas que têm uma capacidade de sedução muito alta.

Eu tomo bastante remédio.

A alegria da vida é fazer as coisas que se gosta.

**AMBIÇÃO – CÉREBRO – VITROLA – ESTRADA – VIRTUDE – CAVERNA**

1 Eu sou uma pessoa de muita ambição.

1 O cérebro dos dinossauros eram desproporcional ao tamanho da sua cabeça.

Natal tem muitas estradas.

**EXCEÇÃO – DIÁLOGO**

1 Nem toda exceção é uma regra.

1 É muito bom ter um diálogo com alguém que se gosta.

**ANÚNCIO – CORAÇÃO – ESTÁTUA**

1 Quando vim pra universidade vi um anúncio de churrascaria.

1 Todos nós temos um coração.

Eu acho estátuas grego-romanas muito bonitas.

**EXEMPLO – GARRAFA – ALUGUEL – COLCHÃO**

Eu não sei dar exemplos.

O refrigerante vem dentro de uma garrafa.

Todo fim de mês eu pago o aluguel.

Na minha cama tem um colchão.

**NOTÍCIA – SAUDADE – CORAGEM – PÁSSARO – SÍMBOLO**

1 Hoje na TV eu vi uma notícia.

Sinto saudades de uma amiga que foi morar longe.

Eu não sou uma pessoa muito corajosa.

Na UFRN tem muito pássaro.

O símbolo da Nokia é um “m”.

**CERTEZA – VONTADE – CORREIO – POLÍCIA – REFÚGIO – DOMINGO**

Escutar música pra mim é um refúgio.

Domingos são bons pra ir à praia.

**MALDADE – PERFUME**

1 Tem pessoas que têm muita maldade no coração.

Tem perfumes que me fazem espirrar.

**CADERNO – ATITUDE – JUSTIÇA**

1 Eu tenho um caderno.

1 Às vezes tenho atitude errada.

1 Gostaria que no Brasil tivesse mais justiça.

**CLIENTE – DESTINO – MÁQUINA – HORÁRIO**

- 1 Eu sou cliente de uma loja de produtos para cabelo.  
 1 Acredito que nós fazemos o nosso destino.  
 1 Uma indústria tem muita máquina.  
 1 Nem sempre eu chego no horário.

**MOCHILA – CONVITE – VÍNCULO – TERAPIA – GERAÇÃO**

- 1 Eu gosto da minha mochila.  
 1 Enviaram um convite pra minha irmã ontem.  
 Eu tenho vínculos com a minha família.  
 Acho que todo mundo deveria fazer terapia.  
 Acredito que a minha geração é uma que pode mudar as coisas.

**CADEADO – SOLIDÃO – FAZENDA – ARMÁRIO – PLANETA – INFERNO**

- 1 Usamos cadeado para trancar coisas.  
 Já passei um final de semana em uma fazenda.  
 Muitas vezes digo “inferno” quando estou com raiva.

20

**PARTICIPANTE 17****ESPORTE – VERDADE**

- 1 Meu esporte predileto é o vôlei.  
 1 A verdade dói.

**BURRICE – AMIZADE – MEMÓRIA**

- 1 A burrice sempre nos pega.  
 1 A amizade é uma coisa muito boa.  
 1 A memória às vezes falha.

**SEGREDO – HIGIENE – TRAPAÇA – CULTURA**

- 1 O segredo não poderia ser contado.  
 1 A higiene é uma coisa que tem que ser feita.  
 1 Trapaça é horrível.  
 1 A cultura varia de país para país.

**REMÉDIO – MONSTRO – CADEIRA – ALEGRIA – SEDUÇÃO**

- 1 O remédio era forte.  
 1 O monstro foi terrível.  
 1 A cadeira está quebrada.  
 1 A alegria faz você feliz.  
 1 A solução do problema é aquela.

**CÉREBRO – CAVERNA – VIRTUDE – VITROLA – AMBIÇÃO – ESTRADA**

- 1 O cérebro pensa muito devagar.  
 1 A caverna é escura.  
 A vitrola faz um lindo som.  
 A virtude é para poucos.

**DÍALOGO – EXCEÇÃO**

- 1 O diálogo transcorreu normalmente.  
 1 A exceção é a lei.

**ANÚNCIO – ESTÁTUA – CORAÇÃO**

- 1 O anúncio foi caro.  
 1 A estátua está quebrada.  
 Coração bobeia sangue.

**EXEMPLO – ALUGUEL – COLCHÃO – GARRAFA**

- 1 O exemplo foi aquele dado.

- 1 O aluguel estava caro.  
 1 O colchão estava com ácaros.  
 SAUDADE – CORAGEM – NOTÍCIA – PÁSSARO - SÍMBOLO  
 1 A saudade dos avós bate.  
 CERTEZA – DOMINGO – REFÚGIO – CORREIO – VONTADE – POLÍCIA  
 1 A certeza fez de mim um homem corajoso.  
 MALDADE – PERFUME  
 1 A maldade existe em todos os lugares.  
 1 O perfume da mulher era divino.  
 CADERNO – JUSTIÇA – ATITUDE  
 1 O caderno estava rasgado.  
 1 A Justiça não faz o seu papel.  
 1 A atitude daquele homem foi horrível.  
 HORÁRIO – CLIENTE – MÁQUINA – DESTINO  
 1 O horário do relógio estava errado.  
 O trabalho é uma perda de tempo.  
 A máquina estava suja.  
 O divino é o deus.  
 TERAPIA – CONVITE – GERAÇÃO – VÍNCULO – MOCHILA  
 1 Terapia me auxilia.  
 1 O convite foi dado.  
 INFERNO – PLANETA – ARMÁRIO – CADEADO – FAZENDA – SOLIDÃO  
 1 O Inferno está cheio de gente.  
 O planeta Terra.  
 O armário quebrou.
- 34

### **PARTICIPANTE 18**

- ESPORTE – VERDADE  
 1 Eu pratico esporte.  
 1 É necessário falar a verdade.  
 AMIZADE – BURRICE – MEMÓRIA  
 1 Eu tenho uma boa amizade com minha mãe.  
 1 Burrice é o mal da humanidade.  
 1 Eu não tenho uma boa memória.  
 CULTURA – HIGIENE – TRAPAÇA – SEGREDO  
 1 Todo povo tem sua cultura.  
 1 É necessário ter higiene.  
 1 Loki é o deus da trapaça.  
 MONSTRO - CADEIRA – SEDUÇÃO – REMÉDIO – ALEGRIA  
 1 Há um monstro embaixo da minha cama.  
 1 Essa cadeira é desconfortável.  
 Não há uma boa solução para esse caso.  
 VITROLA – AMBIÇÃO – CÉREBRO – CAVERNA – ESTRADA – VIRTUDE  
 1 Meu avô toca vitrola.  
 1 Eu não tenho uma grande ambição.  
 É necessário seguir com virtude.  
 DIÁLOGO – EXCEÇÃO  
 1 Diálogo é a chave para a compreensão.  
 1 Não posso abrir uma exceção para você.

**CORAÇÃO – ANÚNCIO – ESTÁTUA**

1 Eu te amo de coração.

1 Aquele anúncio é muito grande.

Eu conheço bem essa estrada.

**EXEMPLO – COLCHÃO – GARRAFA – ALUGUEL**

1 Meu pai é meu exemplo de vida.

O aluguel da minha casa tá atrasado.

Meu colchão é confortável.

**PÁSSARO – SAUDADE – SÍMBOLO – NOTÍCIA – CORAGEM**

1 O pássaro está voando.

Esse símbolo é bonito.

Eu estou com saudade de você.

**CORREIO – DOMINGO – REFÚGIO – POLÍCIA – VONTADE – CERTEZA**

Meu pai é da polícia.

Eu preciso de um refúgio.

Eu não tenho certeza se essa é a coisa certa a se fazer.

**PERFUME – MALDADE**

1 Esse perfume tem um bom cheiro.

1 Você é repleto de maldade.

**JUSTIÇA – ATITUDE – CADERNO**

1 A Justiça é cega.

1 É necessário ter atitude.

1 Meu caderno tem linhas pretas.

**CLIENTE – DESTINO – MÁQUINA – HORÁRIO**

1 O cliente desmarcou a consulta.

A máquina está quebrada.

Eu não vou conseguir chegar no horário certo.

**TERAPIA – GERAÇÃO – MOCHILA – CONVITE – VÍNCULO**

1 Eu preciso de uma terapia.

Minha mochila é grande.

Essa geração está perdida.

Eu quero um convite para aquela festa.

Eu possuo vínculo com a UFRN.

**CADEADO – FAZENDA – SOLIDÃO – INFERNO – ARMÁRIO – PLANETA**

1 Eu não consigo abrir o cadeado.

1 Eu tenho uma fazenda.

27

**PARTICIPANTE 19****ESPORTE – VERDADE**

1 Eu pratico esporte.

1 Eu só falo a verdade.

**BURRICE – MEMÓRIA – AMIZADE**

1 Isto é burrice.

1 Minha memória é curta.

1 Eu tenho uma amizade de vinte anos.

**TRAPAÇA – CULTURA – HIGIENE – SEGREDO**

1 Isto foi uma trapaça.

1 A cultura brasileira é vasta.

1 Aquele banheiro não tem higiene.

- CADEIRA – SEDUÇÃO – MONSTRO – ALEGRIA - REMÉDIO  
 1 Esta cadeira é desconfortável.  
 Isto não tem solução.  
 Ali está o monstro.  
 VIRTUDE – ESTRADA – VITROLA – AMBIÇÃO – CÉREBRO – CAVERNA  
 1 Paciência é uma virtude.  
 1 Estou na estrada.  
 1 Meu avô tem uma vitrola.  
 EXCEÇÃO – DIÁLOGO  
 1 Esse caso é uma exceção.  
 1 Estamos tendo um diálogo.  
 ESTÁTUA – ANÚNCIO – CORAÇÃO  
 Tem um anúncio nesta página.  
 Meu coração está palpitando.  
 EXEMPLO – GARRAFA – ALUGUEL – COLCHÃO  
 1 Ele me deu um exemplo.  
 1 A garrafa está sobre a mesa.  
 1 Eu pago aluguel todo mês.  
 CORAGEM – PÁSSARO – NOTÍCIA – SÍMBOLO – SAUDADE  
 1 Eu tenho coragem.  
 1 O pássaro está sobre o muro.  
 1 Ouvi a notícia ontem.  
 1 Não sei o que este símbolo significa.  
 CORREIO – DOMINGO – REFÚGIO – CERTEZA – POLÍCIA – VONTADE  
 1 O correio mandou-me um pacote.  
 1 Domingo irei para à praia.  
 PERFUME – MALDADE  
 1 Perfume cheira bem.  
 1 Isto é maldade.  
 JUSTIÇA – CADERNO – ATITUDE  
 1 A justiça foi feita.  
 1 O caderno está riscado.  
 1 Ela não teve atitude.  
 HORÁRIO – MÁQUINA – DESTINO – CLIENTE  
 1 Já está no horário da aula.  
 Não acredito em destino.  
 O cliente realizou uma compra.  
 CONVITE – VÍNCULO – TERAPIA – MOCHILA – GERAÇÃO  
 1 Fiz um convite para o meu amigo.  
 1 Tenho vínculo com a UFRN.  
 Estou com minha mochila.  
 ARMÁRIO – FAZENDA – INFERNO – CADEADO – PLANETA – SOLIDÃO  
 Meu caderno está rasgado.

31

**PARTICIPANTE 20**

- VERDADE – ESPORTE  
 1 Ela falou a verdade.  
 1 Eu pratico esporte.  
 AMIZADE – MEMÓRIA – BURRICE

- Ela tem uma boa memória.  
 Nossa amizade é verdadeira.  
 Tiago fala muita burrice.  
 TRAPAÇA – SEGREDO – HIGIENE – CULTURA  
 1 Conseguir um emprego através de trapaça.  
 CADEIRA – ALEGRIA – REMÉDIO – SEDUÇÃO – MONSTRO  
 1 Essa cadeira é confortável.  
 1 Estou cheia de alegria.  
 ESTRADA – CÉREBRO – AMBIÇÃO – VIRTUDE – VITROLA – CAVERNA  
 1 Aquela estrada é cheia de buracos.  
 1 Aquele cadáver tem um cérebro enorme.  
 1 Eu tenho ambição.  
 1 Virtude é uma característica amável.  
 EXCEÇÃO – DIÁLOGO  
 1 Eu sou uma exceção.  
 1 Gosto de diálogo.  
 CORAÇÃO – ESTÁTUA – ANÚNCIO  
 1 Meu coração bate.  
 1 Acho bonita aquela estátua.  
 ALUGUEL – COLCHÃO – EXEMPLO – GARRAFA  
 1 Já paguei o aluguel.  
 1 Meu colchão é confortável.  
 Bebi água na garrafa.  
 SAUDADE – CORAGEM – SÍMBOLO – PÁSSARO – NOTÍCIA  
 1 Eu sinto saudade.  
 1 Ele é uma pessoa de coragem.  
 Vou tatuar os símbolos das relíquias da morte.  
 Gosto de observar pássaros.  
 VONTADE – DOMINGO – REFÚGIO – POLÍCIA – CORREIO – CERTEZA  
 1 Estou com vontade de tomar sorvete.  
 Minha casa é um refúgio.  
 Se eu for assaltada eu vou chamar a polícia.  
 PERFUME – MALDADE  
 1 Não gosto de perfume.  
 1 Bater em pessoas é maldade.  
 CADERNO – ATITUDE – JUSTIÇA  
 1 Acabaram as folhas do meu caderno.  
 CLIENTE – HORÁRIO – MÁQUINA – DESTINO  
 1 Tenho um cliente às nove.  
 1 Tenho que rever meu horário de aula.  
 1 Tenho que colocar roupas na máquina de lavar.  
 1 Preciso pensar no meu destino.  
 CONVITE – VÍNCULO – MOCHILA – TERAPIA – GERAÇÃO  
 1 Recebi um convite de aniversário.  
 1 Tenho um vínculo afetivo com essa pessoa.  
 1 Preciso lavar a minha mochila.  
 1 Vou fazer terapia.  
 ARMÁRIO – PLANETA – INFERNO – SOLIDÃO – CADEADO – FAZENDA  
 1 Tenho que arrumar meu armário.  
 Acredito no Inferno.

**PARTICIPANTE 21****VERDADE – ESPORTE**

1 A verdade é sempre necessária.

1 Esporte faz bem pra saúde.

**AMIZADE – BURRICE – MEMÓRIA**

1 A amizade de alguém é essencial pra sermos felizes.

1 Burrice é algo relativo.

1 Devemos sempre exercitar nossa memória.

**CULTURA – HIGIENE – SEGREDO – TRAPAÇA**

1 A cultura é essencial pra uma população.

1 É necessário ter muita higiene pra evitar doenças.

1 O segredo de uma vida feliz é você tornar aquele que tá com você feliz.

1 A trapaça é algo errado que não deve ser feito.

**ALEGRIA – SEDUÇÃO – CADEIRA – MONSTRO – REMÉDIO**

1 O nascimento do meu filho foi uma alegria muito grande.

1 A sedução é algo importante numa relação, mas não deve ser extremamente priorizado.

1 A cadeira estava quebrada.

1 O monstro daquele filme me assustou.

1 Ontem passei na farmácia e comprei remédio pro meu filho.

**CAVERNA – ESTRADA – AMBIÇÃO – CÉREBRO – VITROLA – VIRTUDE**

O caderno do meu filho é muito organizado.

A estrada pra Jardim de Piranhas está muito esburacada.

Temos que exercitar sempre nosso cérebro.

A vitrola do meu avô ainda funciona.

Dizer sempre a verdade é uma virtude de poucos.

**DIÁLOGO – EXCEÇÃO**

1 O diálogo é necessário em toda relação.

1 A exceção não pode ser tida como regra.

**ANÚNCIO – CORAÇÃO – ESTÁTUA**

1 O anúncio do tablóide tinha uma promoção muito boa.

1 Meu coração bate forte por você.

1 Aquela estátua é muito bonita.

**ALUGUEL – GARRAFA – EXEMPLO – COLCHÃO**

1 O aluguel da minha casa está muito caro.

1 A garrafa da geladeira da minha irmã quebrou.

1 Um exemplo é melhor do que palavras.

É necessário ter atitude em determinada situação.

**SÍMBOLO – NOTÍCIA – SAUDADE – PÁSSARO – CORAGEM**

1 O símbolo do meu curso é muito bonito.

1 Aquela notícia que eu vi no jornal foi muito triste.

1 Tenho muita saudade da minha mãe.

1 Aquele pássaro voa muito alto.

1 É necessário ter coragem pra viver a vida.

**REFÚGIO – CERTEZA – POLÍCIA – DOMINGO – VONTADE – CORREIO**

1 Determinadas pessoas são como um refúgio pra nós.

Aquela notícia foi muito triste para nós.

A polícia apreendeu o ladrão que estava no shopping.

- Sinto muita saudade da minha mãe.  
 Gosto muito daquele pombo-correio.  
**PERFUME – MALDADE**
- 1 Gosto muito daquele perfume.  
 1 A maldade é algo que não devemos plantar em nosso coração.  
**CADERNO – JUSTIÇA – ATITUDE**
- 1 O caderno do meu filho é bem organizado.  
 1 A Justiça do nosso país é muito falha.  
 1 É necessário ter atitude em determinadas situações.  
**CLIENTE – MÁQUINA – HORÁRIO – DESTINO**
- 1 Hoje eu tenho um encontro com meu cliente.  
 1 A máquina de costura da minha mãe quebrou.  
 1 Tenho de chegar na sala de aula no horário.  
 1 O destino daquele ônibus é ir pra Zona Norte.  
**GERAÇÃO – TERAPIA – CONVITE – VÍNCULO – MOCHILA**
- 1 A geração de hoje em dia é muito diferente da de antigamente.  
 1 Eu faço terapia com uma psicóloga.  
 1 Recebemos um convite para um aniversário próximo domingo.  
 1 O vínculo que eu tenho com meu filho é muito grande.  
 1 A mochila do meu filho é muito pesada.  
**PLANETA – INFERNO – CADEADO – ARMÁRIO – FAZENDA – SOLIDÃO**
- 1 Plutão não é mais planeta.  
 1 Tem hora que parece que vivemos no Inferno.  
 1 O cadeado do meu portão quebrou.  
 1 O armário do meu filho está muito bagunçado.  
 1 A fazenda do meu avô tem muito gado.  
 1 O portão da fazenda do meu avô estava aberto.
- 47

## **PARTICIPANTE 22**

- ESPORTE – VERDADE**
- 1 Esporte faz bem pra saúde.  
 1 A verdade é uma qualidade.  
**AMIZADE – BURRICE – MEMÓRIA**
- Eu sou ruim de memória.  
 Não existe burrice.  
 As amizades são importantes.  
**TRAPAÇA – CULTURA – HIGIENE – SEGREDO**
- 1 Trapaça é feio.  
 Higiene é importante.  
 Cultura é necessário.  
**SEDUÇÃO – CADEIRA – ALEGRIA – MONSTRO – REMÉDIO**
- Tenho medo de monstros.  
 Cadeiras servem pra sentar.  
 Sedução, algumas pessoas têm.  
 Remédio é importante quando a gente tá doente.  
**AMBIÇÃO – CAVERNA – CÉREBRO – VIRTUDE – ESTRADA – VITROLA**
- 1 A ambição é um defeito.  
 Vitrola é um instrumento muito bonito e antigo.  
**EXCEÇÃO – DIÁLOGO**

- O diálogo entre namorados é importante.  
Qualquer coisa em excesso faz mal.  
ANÚNCIO – CORAÇÃO – ESTÁTUA  
Estátua é uma forma de obra de arte.  
Anúncios são feitos pra divulgar coisas.  
Coração é uma parte importante do corpo.  
COLCHÃO – EXEMPLO – GARRAFA – ALUGUEL  
1 Colchão faz parte do nosso quarto.  
1 Minha mãe é meu exemplo.  
SÍMBOLO – PÁSSARO – CORAGEM – SAUDADE – NOTÍCIA  
Pássaro é um animal.  
Coragem é importante de se ter.  
Símbolos são usados na matemática.  
Amor é uma atitude.  
VONTADE – REFÚGIO – CERTEZA – CORREIO – DOMINGO – POLÍCIA  
1 Vontade de comer alguma coisa doce.  
1 Deus é um refúgio.  
Polícia é importante pra segurança da cidade.  
Não é bom morar em casa de aluguel.  
MALDADE – PERFUME  
1 A maldade é algo que faz mal pras outras pessoas e pra si mesmo.  
1 Eu gosto de usar perfume.  
JUSTIÇA – ATITUDE – CADERNO  
1 Justiça tá faltando no nosso país.  
Atitudes são sempre necessárias.  
Eu gosto de caderno novo.  
DESTINO – MÁQUINA – CLIENTE – HORÁRIO  
Máquinas são muito usadas no nosso dia a dia.  
O destino é algo imprevisível.  
VÍNCULO – GERAÇÃO – MOCHILA – CONVITE – TERAPIA  
1 Vínculo é algo difícil de se quebrar.  
As gerações são importantes.  
CADEADO – PLANETA – FAZENDA – INFERNO – ARMÁRIO – SOLIDÃO  
1 Cadeado é usado pra segurança.  
O Inferno não é um lugar legal.  
Segurança está faltando no país.  
Nas fazendas são produzidos alimentos.

13

**PARTICIPANTE 23**

- VERDADE – ESPORTE  
1 É sempre bom falar a verdade.  
Eu pratico esportes.  
BURRICE – AMIZADE – MEMÓRIA  
1 Não é bom fazer burrice.  
Não confio na minha memória.  
SEGREDO – TRAPAÇA – CULTURA – HIGIENE  
1 Não vou contar meu segredo.  
1 Não faça trapaça.  
1 A cultura é muito diversa.

1 É necessário ter higiene pra vida.  
 REMÉDIO – SEDUÇÃO – MONSTRO – CADEIRA – ALEGRIA  
 1 Preciso tomar remédio.  
 1 Não tenho muito poder de sedução.  
 Tô sentada numa cadeira.  
 O dia está repleto de alegria.  
 CÉREBRO – VITROLA – ESTRADA – AMBIÇÃO – CAVERNA – VIRTUDE  
 1 Cérebro é um órgão do corpo humano.  
 1 A vitrola é um instrumento antigo.  
 EXCEÇÃO – DIÁLOGO  
 1 Quem gosta de você é uma exceção.  
 ESTÁTUA – ANÚNCIO – CORAÇÃO  
 1 Hoje de manhã eu vi uma estátua humana.  
 1 Um anúncio dizia que fumar faz bem.  
 1 Fortaleça seu coração.  
 ALUGUEL – COLCHÃO – GARRAFA – EXEMPLO  
 1 Preciso pagar meu aluguel.  
 1 É necessário colocar o colchão no sol às vezes.  
 1 É bom ter a garrafa cheia de água sempre.  
 1 Carnaval é um exemplo de festa popular.  
 SAUDADE – NOTÍCIA – SÍMBOLO – CORAGEM – PÁSSARO  
 1 Eu tenho saudade da minha família.  
 1 Eu vi uma notícia catastrófica hoje de manhã.  
 Preciso coragem pra viver.  
 REFÚGIO – CORREIO – CERTEZA – VONTADE – DOMINGO – POLÍCIA  
 1 Estar sozinha é meu refúgio.  
 1 O correio não funciona nos fins de semana.  
 1 Quem mais tem certeza é quem menos tem.  
 PERFUME – MALDADE  
 1 Não gosto de perfume.  
 1 Na vida tem muita maldade.  
 CADERNO – ATITUDE – JUSTIÇA  
 1 Eu não uso muito meu caderno.  
 Nem sempre há justiça.  
 Não tenho vontade de acordar cedo.  
 DESTINO – CLIENTE – HORÁRIO – MÁQUINA  
 1 Ninguém sabe do seu destino.  
 1 Preciso atender meu cliente.  
 1 Tenho que estar lá no horário.  
 1 Preciso ligar a máquina.  
 TERAPIA – CONVITE – MOCHILA – GERAÇÃO – VÍNCULO  
 1 Segundas e quartas eu faço terapia.  
 CADEADO – SOLIDÃO – ARMÁRIO – PLANETA – FAZENDA – INFERNO  
 1 Preciso de um cadeado pro meu portão.  
 1 A solidão pode ser muito triste.  
 1 Não é bom deixar as portas do armário abertas.

34

**PARTICIPANTE 24**

VERDADE – ESPORTE

1 A verdade sempre chega.  
 1 O esporte é importante pra saúde.  
 AMIZADE – BURRICE – MEMÓRIA  
 1 Amizade é importante.  
 1 A burrice faz parte.  
 1 Minha memória é ruim.  
 SEGREDO – TRAPAÇA – CULTURA – HIGIENE  
 1 Te conto um segredo amanhã.  
 1 A trapaça nunca persiste.  
 SEDUÇÃO – ALEGRIA – REMÉDIO – CADEIRA – MONSTRO  
 1 A sedução faz parte do comportamento humano.  
 VITROLA – CAVERNA – CÉREBRO – ESTRADA – AMBIÇÃO – VIRTUDE  
 1 A vitrola do meu irmão quebrou.  
 A sinceridade é uma virtude.  
 DIÁLOGO – EXCEÇÃO  
 1 O diálogo é sempre importante em relacionamentos.  
 1 Meritocracia é uma exceção.  
 CORAÇÃO – ANÚNCIO – ESTÁTUA  
 1 O coração parou de bater.  
 1 O anúncio do filme foi cancelado.  
 1 A estátua de cera era horrível.  
 EXEMPLO – COLCHÃO – ALUGUEL – GARRAFA  
 1 Durante a aula eu dei um bom exemplo.  
 A garrafa de água quebrou.  
 NOTÍCIA – CORAGEM – SÍMBOLO – PÁSSARO – SAUDADE  
 1 A notícia de Lula presidente é falsa.  
 1 Eu não tenho coragem pra realizar esse teste.  
 O pássaro está voando.  
 CORREIO – VONTADE – DOMINGO – CERTEZA – POLÍCIA – REFÚGIO  
 1 O correio está de greve.  
 MALDADE – PERFUME  
 1 A maldade humana tem consequências inimagináveis.  
 1 Eu não gosto do seu perfume.  
 CADERNO – JUSTIÇA – ATITUDE  
 1 Meu caderno é amarelo.  
 1 A justiça é corrupta.  
 HORÁRIO – DESTINO – CLIENTE – MÁQUINA  
 1 O horário está atrasado.  
 O cliente chegou na hora.  
 O destino é este.  
 MOCHILA – CONVITE – GERAÇÃO – VÍNCULO – TERAPIA  
 1 A mochila está aberta.  
 1 O convite chegou bem na hora.  
 1 A minha geração é péssima de memória.  
 PLANETA – ARMÁRIO – SOLIDÃO – CADEADO – FAZENDA – INFERNO  
 1 O planeta está aquecendo.  
 O cadeado de casa quebrou.

**PARTICIPANTE 25****VERDADE – ESPORTE**

1 Verdade é importe.

1 Esporte é saudável.

**BURRICE – MEMÓRIA – AMIZADE**

1 Burrice não existe.

1 Minha memória é ruim.

A verdade às vezes dói.

**TRAPAÇA – HIGIENE – SEGREDO – CULTURA**

1 Trapaça não é legal.

1 Higiene é necessário.

1 Segredo é difícil de se manter.

1 Cultura é uma das coisas mais importantes que eu já vi.

**CADEIRA – SEDUÇÃO – ALEGRIA – REMÉDIO – MONSTRO**

1 Estou sentada em uma cadeira.

A alegria é incrível.

Monstro é algo grande.

**ESTRADA – CÉREBRO – CAVERNA – VITROLA – AMBIÇÃO – VIRTUDE**

1 A estrada é longa.

É necessário atenção.

Tocar vitrola deve ser bom.

**EXCEÇÃO – DIÁLOGO**

1 Com exceção das mesas, todos os outros objetos são azuis.

1 O diálogo é necessário nas relações interpessoais.

**ESTÁTUA – ANÚNCIO – CORAÇÃO**

No museu existem estátuas.

Anúncios servem pra comerciais.

**COLCHÃO – ALUGUEL – GARRAFA – EXEMPLO**

1 Eu deito no colchão.

1 É necessário pagar o aluguel.

**CORAGEM – NOTÍCIA – PÁSSARO – SÍMBOLO – SAUDADE**

1 É preciso ter coragem.

Pássaros são bonitos.

Ler notícia é importante.

**CERTEZA – POLÍCIA – DOMINGO – VONTADE – CORREIO – REFÚGIO**

1 A certeza é incerta.

Nos domingos tomo sorvete.

Refúgio pode ser qualquer lugar.

**PERFUME – MALDADE**

1 Meu perfume é bom.

1 Maldade não traz benefícios.

**ATITUDE – JUSTIÇA – CADERNO**

1 É necessário ter atitude.

1 A justiça às vezes é injusta.

1 ? ...que vivemos é preciso usar caderno.

**CLIENTE – MÁQUINA – HORÁRIO – DESTINO**

Num banco há clientes.

É preciso seguir o horário.

É bom confiar no destino.

**MOCHILA – CONVITE – GERAÇÃO – TERAPIA – VÍNCULO**

- 1 Eu tenho uma mochila.  
 É bom ter vínculo com as pessoas.  
 ARMÁRIO – CADEADO – INFERNO – FAZENDA – PLANETA – SOLIDÃO  
 Nos quartos existem armários.  
 Usa-se canetas.  
 O inferno não existe.  
 A solidão não precisa ser ruim.

22

**PARTICIPANTE 26****ESPORTE – VERDADE**

- 1 O esporte é importante.  
 1 A verdade tem que ser dita.  
 MEMÓRIA – BURRICE – AMIZADE  
 1 A minha memória é fraca.  
 1 A burrice é falta de conhecimento.  
 1 A amizade é superimportante.  
 TRAPAÇA – SEGREDO – HIGIENE – CULTURA  
 1 A trapaça não é legal.  
 A higiene é importante.  
 CADEIRA – MONSTRO – SEDUÇÃO – ALEGRIA – REMÉDIO  
 1 A cadeira é marrom.  
 1 O monstro não dá medo.  
 ESTRADA – CAVERNA – VIRTUDE – AMBIÇÃO – CÉREBRO – VITROLA  
 1 A estrada é longa.  
 1 A caverna é escura.  
 A ambição às vezes é importante.  
 EXCEÇÃO – DIÁLOGO  
 1 A exceção às vezes é regra.  
 1 O diálogo é necessário.  
 ESTÁTUA – CORAÇÃO – ANÚNCIO  
 1 A estátua quebrou.  
 O anúncio apareceu.  
 EXEMPLO – ALUGUEL – GARRAFA – COLCHÃO  
 1 O exemplo é importante.  
 1 O aluguel foi pago.  
 1 A garrafa quebrou.  
 NOTÍCIA – PÁSSARO – SÍMBOLO – SAUDADE – CORAGEM  
 1 A notícia é triste.  
 1 O pássaro voou.  
 A saudade dói.  
 REFÚGIO – VONTADE – POLÍCIA – DOMINGO – CERTEZA – CORREIO  
 1 O refúgio é necessário.  
 1 A vontade existe.  
 1 A polícia trabalha.  
 PERFUME – MALDADE  
 1 O perfume é cheiroso.  
 1 A maldade destrói o ser humano.  
 ATITUDE – CADERNO – JUSTIÇA  
 1 Temos que tomar uma atitude.

- 1 Onde está o meu caderno?  
 1 A justiça foi feita.  
 CLIENTE – DESTINO – MÁQUINA – HORÁRIO  
 1 O cliente está satisfeito.  
 1 O destino foi cumprido.  
 1 A máquina está quebrada.  
 O caráter é bom.  
 VÍNCULO – GERAÇÃO – MOCHILA – CONVITE – TERAPIA  
 1 O vínculo está ativo.  
 1 A geração está perdida.  
 PLANETA – FAZENDA – INFERNO – CADEADO – ARMÁRIO – SOLIDÃO  
 1 O planeta vai acabar.  
 32

### **PARTICIPANTE 27**

- VERDADE - ESPORTE  
 1 A verdade é algo necessário.  
 1 O esporte é um lazer  
 AMIZADE - MEMÓRIA - BURRICE  
 1 A amizade é um encontro de almas.  
 1 A boa memória é uma privilégio.  
 1 A burrice é a ignorância.  
 HIGIENE - CULTURA - SEGREDO - TRAPAÇA  
 1 Higiene é necessário para a saúde.  
 1 A cultura de um povo é sua identidade.  
 Trapaça é algo desonesto.  
 ALEGRIA - REMÉDIO - MONSTRO - SEDUÇÃO - CADEIRA  
 1 A alegria é um estado de espírito.  
 1 Rir é o melhor remédio.  
 VITROLA - VIRTUDE - ESTRADA - CÉREBRO - CAVERNA - AMBIÇÃO  
 Vitrola é um instrumento antigo.  
 Virtude é o oposto de pecado.  
 O jogo da sedução é perigoso.  
 EXCEÇÃO - DIÁLOGO  
 1 Gosto de todos os legumes, com exceção do pimentão.  
 1 O diálogo é o segredo de uma boa relação.  
 ESTÁTUA - ANÚNCIO - CORAÇÃO  
 1 A estátua do Cristo Redentor está no Rio de Janeiro.  
 O segredo mais bem guardado é aquele que não é contado.  
 ALUGUEL - COLCHÃO - GARRAFA - EXEMPLO  
 1 O aluguel custa R\$350.  
 1 Meu colchão é velho.  
 1 Minha garrafa está furada.  
 NOTÍCIA - PÁSSARO - SÍMBOLO - SAUDADE - CORAGEM  
 Recebi más notícias.  
 O pássaro voou em direção ao ninho.  
 Saudade é uma palavra que só existe no português.  
 DOMINGO - VONTADE - CORREIO - REFÚGIO - CERTEZA - POLÍCIA  
 1 Domingo é o meu dia preferido.  
 A coragem é uma virtude.

- A polícia é omissa.  
 PERFUME - MALDADE  
 1 O perfume tem cheiro de lavanda.  
 1 A maldade deve ser combatida.  
 JUSTIÇA - CADERNO - ATITUDE  
 1 A justiça deve ser para todos.  
 HORÁRIO - DESTINO - CLIENTE - MÁQUINA  
 1 Meu horário de estudos é à noite.  
 1 Eu não sei meu destino.  
 O cérebro humano é uma máquina muito potente.  
 GERAÇÃO - MOCHILA - TERAPIA - CONVITE - VÍNCULO  
 1 Não pertencço à nova geração.  
 1 Minha mochila está cheia.  
 FAZENDA - INFERNO - SOLIDÃO - ARMÁRIO - PLANETA - CADEADO  
 Inferno é o oposto de Céu.  
 O armário da cozinha está aberto.  
 O planeta é formado por 70% de água.  
 O cadeado está fechado.

23

**PARTICIPANTE 28**

- VERDADE - ESPORTE  
 1 Falar a verdade é essencial para qualquer relação.  
 1 Gosto muito de praticar o esporte vôlei.  
 AMIZADE - BURRICE - MEMÓRIA  
 1 Falar a verdade é fundamental para manter uma amizade.  
 1 Mentir para alguém é burrice.  
 1 Exercitar a mente é bom para a memória.  
 HIGIENE - TRAPAÇA - SEGREDO - CULTURA  
 1 Tomar banho ao menos duas vezes por dia é bom para manter uma boa higiene.  
 1 Mentir durante algum jogo, dependendo da sua intenção, pode se considerar uma trapaça.  
 1 Manter o segredo da fonte é fundamental em uma investigação.  
 1 Hábitos e tradições dependem de cada cultura.  
 SEDUÇÃO - CADEIRA - ALEGRIA - REMÉDIO - MONSTRO  
 Tenho medo de fantasmas.  
 Para me prevenir dessa doença preciso tomar este remédio.  
 Assistir essa série vai me trazer alegria.  
 Tenho que enfrentar este monstro.  
 VITROLA - VIRTUDE - CAVERNA - AMBIÇÃO - CÉREBRO  
 1 Vou deixar tocar esta vitrola.  
 1 Falar a verdade é uma virtude humana.  
 As pessoas precisam ter um pouco de ambição.  
 Vou adentrar nesta caverna.  
 Preciso fazer este experimento de ciência.  
 EXCEÇÃO - DIÁLOGO  
 1 Esta é a única exceção.  
 1 Vou continuar a manter o diálogo com esta pessoa.  
 CORAÇÃO - ANÚNCIO - ESTÁTUA  
 1 Exercício físico faz bem para o coração.

1 Preciso remover este anúncio.  
 1 Vou tirar foto desta bela estátua.  
 ALUGUEL - EXEMPLO - COLCHÃO - GARRAFA  
 1 Preciso pagar o aluguel.  
 1 Vou te dar um exemplo.  
 1 Vou inflar este colchão para poder dormir.  
 1 Vou beber água na minha garrafa.  
 SAUDADE - CORAGEM - SÍMBOLO - NOTÍCIA - PÁSSARO  
 1 Sinto saudade dessa pessoa.  
 1 Preciso ter coragem.  
 1 Não estou entendendo este símbolo.  
 1 O professor cadastrou esta notícia no SIGAA.  
 1 Vou cuidar deste pássaro que se machucou.  
 CORREIO - CERTEZA - VONTADE - REFÚGIO - POLÍCIA - DOMINGO  
 1 Vou pegar esta encomenda no correio.  
 1 Tenho certeza de que não acertarei todas.  
 1 A vontade que eu tenho é pegar carona no primeiro disco voador.  
 No domingo vou aproveitar a praia.  
 MALDADE - PERFUME  
 A maldade é um ??  
 Que belo o seu perfume.  
 JUSTIÇA - ATITUDE - CADERNO  
 1 Preciso fazer justiça.  
 1 Tomar atitude é fundamental.  
 Que a justiça seja feita.  
 DESTINO - MÁQUINA - HORÁRIO - CLIENTE  
 1 Isso faz parte do meu destino.  
 1 Preciso consertar esta máquina.  
 1 Temos horário marcado.  
 1 O cliente tem sempre razão.  
 MOCHILA - VÍNCULO - TERAPIA - GERAÇÃO - CONVITE  
 1 Vou arrumar minha mochila.  
 1 Vou ajeitar meu vínculo no SIGAA.  
 Preciso deste remédio para o coração.  
 Preciso frequentar mais a terapia.  
 Tenho um convite para te fazer.  
 CADEADO - SOLIDÃO - PLANETA - INFERNO FAZENDA - ARMÁRIO  
 1 Preciso destrancar esse cadeado.  
 O coração dói ao ver isso.  
 Preciso lavar esta panela.

37

**PARTICIPANTE 29**

ESPORTE - VERDADE

1 Futebol é um esporte.  
 1 Todos merecem a verdade.  
 BURRICE - MEMÓRIA - AMIZADE  
 1 Burrice acontece às vezes.  
 1 Esse teste é bom pra memória.  
 1 Todos merecem amizade.

## TRAPAÇA - HIGIENE - SEGREDO - CULTURA

1 Trapaça é algo ruim.

1 Higiene deve ser realizada.

1 Todos devem guardar segredo.

1 Cultura é algo que existe em todos os países.

## REMÉDIO - SEDUÇÃO - MONSTRO - ALEGRIA - CADEIRA

1 Remédio se toma quando está doente.

1 Sedução é sempre importante.

1 Algumas crianças têm medo de monstro.

1 A alegria é fundamental.

Existem cadeiras nesta sala.

## AMBIÇÃO - VIRTUDE - CAVERNA - VITROLA - CÉREBRO - ESTRADA

São poucas pessoas que têm virtude.

Ambição demais pode ser ruim.

## EXCEÇÃO - DIÁLOGO

1 Pra toda regra existe uma exceção.

1 Diálogo é fundamental.

## ANÚNCIO - CORAÇÃO - ESTÁTUA

1 Anúncio é importante pro negócio.

1 Todas pessoas têm coração.

1 Cristo Redentor é uma estátua.

## EXEMPLO - GARRAFA - ALUGUEL - COLCHÃO

1 Todos devem dar exemplo.

1 Garrafa é utilizada pra beber água.

1 Se você não tem sua casa própria, pode pagar aluguel.

1 Quando se acampa geralmente se leva colchão.

## PÁSSARO - CORAGEM - SAUDADE - NOTÍCIA - SÍMBOLO

1 O pássaro está voando.

Quando se está longe tem saudade.

## VONTADE - CERTEZA - DOMINGO - REFÚGIO - POLÍCIA - CORREIO

É ruim ter saudade.

A polícia é importante pra população.

## MALDADE - PERFUME

1 O homem mau sempre faz maldade.

1 Antes de sair de casa use perfume.

## ATITUDE - JUSTIÇA - CADERNO

1 As pessoas devem ter mais atitude.

1 Justiça é fundamental.

1 Use caderno pra fazer suas anotações.

## MÁQUINA - CLIENTE - HORÁRIO - DESTINO

O mundo está sendo tomado pelas máquinas.

Toda empresa tem o seu cliente.

## CONVITE - MOCHILA - GERAÇÃO - TERAPIA - VÍNCULO

1 Recebi um convite.

1 Sempre ando com uma mochila.

## ARMÁRIO - PLANETA - INFERNO - SOLIDÃO - CADEADO - FAZENDA

1 Mantenha o armário sempre organizado.

A fazenda tem animais.

**PARTICIPANTE 30**

ESPORTE - VERDADE

1 Eu gosto de um tipo de esporte.

1 A verdade é algo que está em desuso.

MEMÓRIA - BURRICE - AMIZADE

1 Minha memória é muito curta.

1 Sempre faço alguma burrice.

1 A amizade é algo que eu mais valorizo.

SEGREDO - HIGIENE - TRAPAÇA - CULTURA

1 O segredo é necessário.

1 Higiene é primordial.

1 Não gosto de nenhum tipo de trapaça.

REMÉDIO - ALEGRIA - CADEIRA - MONSTRO - SEDUÇÃO

1 Não gosto de tomar nenhum remédio.

1 Admiro pessoas que têm alegria.

CÉREBRO - CAVERNA - VIRTUDE - VITROLA - AMBIÇÃO - ESTRADA

1 Meu cérebro deve ter algum problema.

A estrada da vida é muito longa.

É importante se ter ambição.

EXCEÇÃO - DIÁLOGO

1 Estamos quase em um estado de exceção.

1 O diálogo é a primeira coisa que se deve pensar antes de fazer algo impulsivo.

CORAÇÃO - ANÚNCIO - ESTÁTUA

1 O coração nem sempre deve ser deixado de lado.

1 Ver algum anúncio diariamente me deixa enjoada.

1 Tem pessoas que ficam paradas como estátua.

EXEMPLO - COLCHÃO - ALUGUEL - GARRAFA

1 Tenho que dar um exemplo.

1 Meu colchão é duro.

CORAGEM - PÁSSARO - NOTÍCIA - SAUDADE - SÍMBOLO

1 Deve se ter coragem.

1 Queria ser um pássaro.

Tenho dificuldade em ler algum símbolo diferente do que estou acostumada.

POLÍCIA - DOMINGO - REFÚGIO - CORREIO - VONTADE - CERTEZA

Não gosto do dia de domingo.

A polícia tá sendo um problema.

Não tenho nenhum refúgio.

MALDADE - PERFUME

1 A maldade é uma construção.

1 Não gosto de perfume forte.

CADERNO - ATITUDE - JUSTIÇA

1 Tenho sempre um caderno.

1 Tenho que aprender a ter atitude.

1 Valorizo a justiça.

DESTINO - HORÁRIO - CLIENTE - MÁQUINA

1 Não sei o meu destino.

1 Gosto sempre de estar no horário.

Nosso corpo não é uma máquina.

GERAÇÃO - VÍNCULO - TERAPIA - MOCHILA - CONVITE

1 Essa geração tem muito o que pensar.  
 1 É importante criar algum vínculo.  
 ARMÁRIO - FAZENDA - INFERNO - CADEADO - SOLIDÃO - PLANETA  
 1 Tenho armário.  
 A solidão às vezes é necessária.

30

**PARTICIPANTE 31**

VERDADE - ESPORTE

1 Verdade é a coisa mais importante num relacionamento.  
 1 Eu pratico esporte.  
 BURRICE - MEMÓRIA - AMIZADE  
 1 Burrice é falta de inteligência.  
 1 Eu tenho problema de memória.  
 1 A amizade é uma coisa muito importante nos dias de hoje.  
 CULTURA - SEGREDO - TRAPAÇA - HIGIENE  
 1 A cultura do Nordeste é diferente da cultura do Sul.  
 Trapaça é algo ruim.  
 Eu não admito falta de higiene.  
 MONSTRO - CADEIRA - ALEGRIA - SEDUÇÃO - REMÉDIO  
 1 Meu irmão acha que tem um monstro dentro do armário.  
 1 Semana passada eu quebrei uma cadeira.  
 CÉREBRO - CAVERNA - AMBIÇÃO - VIRTUDE - VITROLA - ESTRADA  
 1 O cérebro é a parte mais complexa do corpo humano.  
 Ambição é uma coisa muito boa, mas pode ser ruim em certo ponto.  
 EXCEÇÃO - DIÁLOGO  
 1 Toda regra tem sua exceção.  
 1 Com um bom diálogo se resolve qualquer problema.  
 CORAÇÃO - ANÚNCIO - ESTÁTUA  
 1 Minha mãe tem um coração grande.  
 1 Hoje eu vi um anúncio em um vídeo.  
 1 Na reitoria da universidade existe uma estátua.  
 ALUGUEL - GARRAFA - EXEMPLO - COLCHÃO  
 1 Eu moro de aluguel.  
 Esqueci o colchão quando fui acampar.  
 PÁSSARO - SÍMBOLO - SAUDADE - NOTÍCIA - CORAGEM  
 1 Pássaro é um animal muito bonito.  
 Eu tenho saudade da minha cidade.  
 VONTADE - CORREIO - CERTEZA - REFÚGIO - DOMINGO - POLÍCIA  
 Eu tenho certeza que esqueci muitas palavras.  
 Hoje vou ao correio.  
 A polícia faz a segurança na cidade.  
 PERFUME - MALDADE  
 1 Eu sempre uso perfume antes de sair de casa.  
 1 A maldade tem que ser combatida com o bem.  
 JUSTIÇA - CADERNO - ATITUDE  
 1 Minha tia é promotora de justiça.  
 1 Eu não tenho nenhum caderno.  
 1 Nenhuma atitude ruim será tolerada.  
 CLIENTE - HORÁRIO - DESTINO - MÁQUINA

- 1 O cliente sempre tem razão.  
 Não acredito em destino.  
 Eu não sei utilizar a máquina de lavar.  
**MOCHILA - GERAÇÃO - TERAPIA - VÍNCULO - CONVITE**
- 1 Aquela mochila é preta.  
 Eu nunca fiz nenhum tipo de terapia.  
 Eu tenho um vínculo ativo na universidade.  
**INFERNO - FAZENDA - SOLIDÃO - ARMÁRIO - CADEADO - PLANETA**
- 1 Eu não acredito na existência do Inferno.  
 Solidão é a pior coisa que existe.  
 Eu sempre ando com um cadeado na mochila.  
 Meu armário está bagunçado.  
 Precisamos cuidar do nosso planeta.

24

**PARTICIPANTE 32****ESPORTE - VERDADE**

- 1 Eu não faço esporte.
- 1 Gosto muito de saber a verdade.  
**AMIZADE - MEMÓRIA - BURRICE**
- 1 Amizade é uma coisa fundamental na vida.
- 1 Eu não tenho memória, pelo visto.
- 1 Burrice é triste.  
**CULTURA - HIGIENE - TRAPAÇA - SEGREDO**
- 1 Cultura é uma coisa extremamente importante para a história do Brasil.  
 Trapaça é uma coisa que trapaceiros fazem e não é legal.  
**SEDUÇÃO - CADEIRA - MONSTRO - ALEGRIA - REMÉDIO**  
 A cadeira é azul.  
 Eu tenho medo de monstro.  
 A sedução é um brinquedo.  
 Remédio é essencial para a saúde.  
**CÉREBRO - ESTRADA - VITROLA - AMBIÇÃO - CAVERNA - VIRTUDE**
- 1 Cérebro é uma parte do corpo.  
 Virtude é um sentimento interno para o ser humano.  
 Eu ouvi música na vitrola ontem.  
 Aquele homem teve uma atitude.  
 Amanhã talvez eu tenha uma alegria.
- DIÁLOGO - EXCEÇÃO**
- 1 É muito importante haver diálogo entre as pessoas.
- 1 Eu fiz uma exceção na minha vida.  
**ESTÁTUA - ANÚNCIO - CORAÇÃO**
- 1 Tem uma estátua na praça.
- 1 Eu vi um anúncio na parede.
- 1 Coração é uma parte do corpo.  
**GARRAFA - COLCHÃO - ALUGUEL - EXEMPLO**
- 1 Minha garrafa é rosa.  
 Eu paguei o aluguel mês passado.  
**CORAGEM - SAUDADE - PÁSSARO - SÍMBOLO - NOTÍCIA**  
 Saudade é um sentimento sufocante.  
 No céu tem uma pássaro amarelo.

- Eu tenho coragem de viver.  
 DOMINGO - REFÚGIO - CORREIO - CERTEZA - POLÍCIA - VONTADE  
 1 Domingo é o primeiro dia da semana.  
 O meu vizinho é da polícia.  
 PERFUME - MALDADE  
 Eu gosto de perfumes fortes.  
 Eu não tenho maldade no meu coração.  
 ATITUDE - CADERNO - JUSTIÇA  
 1 Eu tive a atitude de tomar banho.  
 A justiça deve ser feita sempre.  
 HORÁRIO - DESTINO - CLIENTE - MÁQUINA  
 Eu cumpro sempre com os horários.  
 Meu cliente é excelente.  
 Já decidi meu destino.  
 A máquina está quebrada.  
 CONVITE - GERAÇÃO - VÍNCULO - MOCHILA - TERAPIA  
 1 Eu fiz um convite para minha irmã.  
 Minha mochila é cor de rosa.  
 PLANETA - CADEADO - FAZENDA - SOLIDÃO - INFERNO - ARMÁRIO  
 1 Estamos no planeta Terra.  
 1 Na minha porta tem um cadeado.  
 Eu falei com o ladrão ontem.  
 18

### **PARTICIPANTE 33**

- VERDADE - ESPORTE  
 1 Não existe verdade universal.  
 1 Esporte é importante para a saúde.  
 MEMÓRIA - AMIZADE - BURRICE  
 É importante ter amizade na vida.  
 Esporte é essencial para a saúde do ser humano.  
 TRAPAÇA - SEGREDO - CULTURA - HIGIENE  
 1 A trapaça é desvio de comportamento.  
 1 Não me conte o seu segredo.  
 REMÉDIO - CADEIRA - SEDUÇÃO - MONSTRO - ALEGRIA  
 1 Remédio cura doenças.  
 1 A cadeira estava quebrada.  
 CAVERNA - VIRTUDE - AMBIÇÃO - ESTRADA - VITROLA - CÉREBRO  
 Todo ser humano tem um cérebro.  
 A vitrola foi pro conserto.  
 EXCEÇÃO - DIÁLOGO  
 1 Toda regra tem exceção.  
 1 Diálogo é importante nas relações pessoais.  
 CORAÇÃO - ESTÁTUA - ANÚNCIO  
 1 É sempre bom ter um bom coração.  
 EXEMPLO - GARRAFA - COLCHÃO - ALUGUEL  
 O colchão estava furado.  
 O aluguel estava atrasado.  
 CORAGEM - PÁSSARO - NOTÍCIA - SÍMBOLO - SAUDADE  
 1 Coragem é importante pra enfrentar a vida.

- 1 O pássaro estava com a asa quebrada.  
O Rio Grande do Norte produz algodão.  
CERTEZA - DOMINGO - CORREIO - POLÍCIA - VONTADE - REFÚGIO  
A polícia é corrupta.  
A praia é meu refúgio.  
PERFUME - MALDADE
- 1 O perfume francês era bom.  
Não existe verdade universal.  
ATITUDE - JUSTIÇA - CADERNO  
Todo aluno precisa de um caderno.  
Só se sabe a importância da justiça quem foi injustiçado.  
Vaidade é tóxico.  
CLIENTE - DESTINO - MÁQUINA - HORÁRIO  
Estou fora do meu horário.  
É difícil atender cliente.  
Ser humano não é uma máquina.  
GERAÇÃO - CONVITE - MOCHILA - TERAPIA - VÍNCULO  
Gostaria de ter vínculo na UFRN.  
É importante que todos fizessem terapia.  
Não somos mais a geração coca-cola.  
PLANETA - INFERNO - SOLIDÃO - FAZENDA - CADEADO - ARMÁRIO  
O armário estava quebrado.  
O cadeado estava quebrado.  
O planeta está sujo.

12

**PARTICIPANTE 34**

- VERDADE - ESPORTE
- 1 É sempre bom falar a verdade.
- 1 Eu nunca fui muito de fazer esporte.  
AMIZADE - MEMÓRIA - BURRICE
- 1 É sempre bom cultivar a amizade.
- 1 Minha memória é péssima.
- 1 É uma burrice não respeitar os mais velhos.  
HIGIENE - SEGREDO - CULTURA - TRAPAÇA
- 1 É falta de higiene não escovar os dentes.
- 1 Ontem me contaram um segredo.
- 1 A cultura do Brasil é muito rica.
- 1 Me tira do sério trapaça.  
REMÉDIO - SEDUÇÃO - MONSTRO - ALEGRIA - CADEIRA
- 1 Eu não gosto de tomar remédio.  
CAVERNA - VIRTUDE - VITROLA - CÉREBRO - AMBIÇÃO - ESTRADA
- 1 Eu gostava de assistir Caverna do Dragão.  
É uma vitória se eu conseguisse lembrar de todas as palavras.  
Meu cérebro não consegue decorar muitas coisas.  
DIÁLOGO - EXCEÇÃO
- 1 As crianças estão estabelecendo um diálogo.
- 1 Pra toda regra tem uma exceção.  
CORACÃO - ANÚNCIO - ESTÁTUA
- 1 Simbolizamos o amor através de um coração.

1 Meu pai colocou um anúncio no jornal.  
 1 A Estátua da Liberdade é muito grande.  
 ALUGUEL - COLCHÃO - EXEMPLO - GARRAFA  
 1 Eu não paguei o aluguel mês passado.  
 1 Eu comprei um colchão enorme.  
 Eu me cortei com uma garrafa de vidro.  
 PÁSSARO - NOTÍCIA - SAUDADE - SÍMBOLO - CORAGEM  
 1 Eu vi um pássaro voando.  
 Estou com muita saudade da minha mãe.  
 VONTADE - DOMINGO - CORREIO - POLÍCIA - CERTEZA - REFÚGIO  
 1 Estou com vontade de tirar férias.  
 1 Domingo eu vou à missa.  
 Os correios estavam em greve.  
 A polícia prendeu o suspeito.  
 PERFUME - MALDADE  
 1 Estou precisando comprar um perfume novo.  
 1 Tem muita gente com maldade no coração.  
 CADERNO - JUSTIÇA - ATITUDE  
 1 Eu gosto de caderno de espiral.  
 1 A justiça é cega.  
 1 Eu sou uma mulher de atitude.  
 HORÁRIO - MÁQUINA - DESTINO - CLIENTE  
 1 Eu cumpro horário.  
 1 Meu avô tem uma máquina de escrever.  
 1 O destino juntou o casal.  
 GERAÇÃO - VÍNCULO - CONVITE - MOCHILA - TERAPIA  
 1 Eu faço parte de uma nova geração.  
 1 Eu tenho vínculo com a UFRN.  
 Minha mochila do notebook é bege.  
 ARMÁRIO - INFERNO - FAZENDA - SOLIDÃO - CADEADO - PLANETA  
 1 Eu perdi a chave do armário.  
 1 Eu não quero ir para o Inferno.  
 1 Minha amiga tem uma fazenda.  
 Temos que cuidar do planeta.

34

**PARTICIPANTE 35**

VERDADE - ESPORTE

Eu conto verdades.

Eu faço esporte.

MEMÓRIA - BURRICE - AMIZADE

1 Eu tenho memória ruim.

1 Isso é uma burrice.

CULTURA - HIGIENE - SEGREDO - TRAPAÇA

1 O Brasil tem uma cultura boa.

Isso é uma trapaça.

Dentistas têm boa higiene bucal.

SEDUÇÃO - REMÉDIO - CADEIRA - ALEGRIA - MONSTRO

1 Você usou de sedução.

Eu uso relógio.

- VITROLA - ESTRADA - VIRTUDE - CAVERNA - AMBIÇÃO - CÉREBRO  
 1 Meu avô tinha uma vitrola.  
 Eu estudo.  
 EXCEÇÃO - DIÁLOGO  
 1 Isso é uma exceção.  
 1 Estou tendo um diálogo.  
 ESTÁTUA - ANÚNCIO - CORAÇÃO  
 Eu gosto de estátuas.  
 Eu faço anúncios.  
 Eu tenho um coração.  
 GARRAFA - COLCHÃO - ALUGUEL - EXEMPLO  
 1 Eu tenho uma garrafa.  
 Eu pago aluguel.  
 SÍMBOLO - SAUDADE - PÁSSARO - CORAGEM - NOTÍCIA  
 Eu gosto de símbolos.  
 Eu tenho saudade.  
 Eu gosto de pássaros.  
 REFÚGIO - VONTADE - DOMINGO - CERTEZA - CORREIO - POLÍCIA  
 1 Minha casa é um refúgio.  
 Eu não gosto da polícia.  
 MALDADE - PERFUME  
 1 Isso é uma maldade.  
 1 Eu amo o seu perfume.  
 CADERNO - ATITUDE - JUSTIÇA  
 Eu tenho dois cadernos.  
 Minha irmã tem uma boa atitude.  
 CLIENTE - DESTINO - HORÁRIO - MÁQUINA  
 São dois clientes.  
 Eu tenho um destino.  
 São boas máquinas.  
 GERAÇÃO - CONVITE - MOCHILA - VÍNCULO - TERAPIA  
 1 É uma boa geração.  
 Eu tenho dois convites.  
 Eu tenho bons vínculos.  
 ARMÁRIO - FAZENDA - SOLIDÃO - PLANETA - INFERNO - CADEADO  
 Eu tenho dois armários.  
 A gente vive em um planeta.  
 Isso é sedução.

12

**PARTICIPANTE 36**

- VERDADE - ESPORTE  
 1 A verdade é importante.  
 1 Eu amo esporte.  
 MEMÓRIA - BURRICE - AMIZADE  
 1 Eu não tenho memória pra essas atividades.  
 1 A burrice é relativa.  
 1 Eu tenho uma grande amizade.  
 HIGIENE - SEGREDO - CULTURA - TRAPAÇA  
 1 Higiene é muito necessário.

- REMÉDIO - MONSTRO - SEDUÇÃO - ALEGRIA - CADEIRA  
 1 Fui à farmácia comprar o remédio.  
 Esse jogo tem muita sedução.  
 Alegria é uma música de Ivete Sangalo.  
 VIRTUDE - AMBIÇÃO - ESTRADA - VITROLA - CÉREBRO - CAVERNA  
 1 Virtude é para poucos.  
 1 Ambição deve ser bem dosada.  
 A vitrola é algo não mais tão utilizado; algo raro.  
 DIÁLOGO - EXCEÇÃO  
 O jogo foi muito difícil sem nenhuma exceção.  
 CORAÇÃO - ANÚNCIO - ESTÁTUA  
 1 Meu coração está doendo.  
 1 O anúncio do jornal está caro.  
 A estrada para Currais Novos está boa.  
 GARRAFA - ALUGUEL - EXEMPLO - COLCHÃO  
 1 A garrafa caiu no chão.  
 SÍMBOLO - NOTÍCIA - PÁSSARO - SAUDADE - CORAGEM  
 1 O símbolo do PT é uma estrela.  
 Eu tenho saudade de minha mãe.  
 REFÚGIO - DOMINGO - VONTADE - POLÍCIA - CERTEZA - CORREIO  
 1 Os venezuelanos precisam de refúgio.  
 1 Domingo tem jogo do brasileiro.  
 Para seguir em frente precisa ter coragem.  
 PERFUME - MALDADE  
 1 Este perfume é muito cheiroso.  
 1 João é um rapaz sem maldade.  
 ATITUDE - JUSTIÇA - CADERNO  
 1 É necessário ter atitude.  
 1 A justiça brasileira é falha.  
 1 Meu caderno é do Batman.  
 DESTINO - MÁQUINA - HORÁRIO - CLIENTE  
 1 O destino do Brasil, espero que seja bom.  
 1 A máquina de fazer sorvete tá quebrada.  
 1 O horário da aula é até as onze.  
 CONVITE - VÍNCULO - MOCHILA - TERAPIA - GERAÇÃO  
 1 O convite foi entregue.  
 1 Meu vínculo está ativo.  
 A terapia psicológica é necessária.  
 A mochila está muito pesada.  
 CADEADO - ARMÁRIO - FAZENDA - INFERNO - SOLIDÃO - PLANETA  
 1 O cadeado está trancado.  
 O inferno é quente.

26

**PARTICIPANTE 37**

- VERDADE - ESPORTE  
 1 É verdade que eu fui.  
 1 O esporte traz saúde.  
 MEMÓRIA - AMIZADE - BURRICE  
 1 Memória tá faltando.

- 1 A amizade é irmandade.  
CULTURA - HIGIENE - TRAPAÇA - SEGREDO  
A cultura popular.  
A higiene é no dia a dia.  
ALEGRIA - SEDUÇÃO - CADEIRA - REMÉDIO - MOSNTRO
- 1 A alegria está no sorriso.
- 1 A sedução está no olhar.
- 1 A cadeira é pra sentar.  
VITROLA - CÉREBRO - AMBIÇÃO - CAVERNA - ESTRADA - VIRTUDE
- 1 Vitrola é pra vinil.  
A ambição de vencer.  
DIÁLOGO - EXCEÇÃO
- 1 O diálogo é fundamental.
- 1 Nem tudo é exceção.  
ESTÁTUA - CORAÇÃO - ANÚNCIO
- 1 A estátua tá parada.  
O anúncio tá na parada.  
EXEMPLO - COLCHÃO - ALUGUEL - GARRAFA
- 1 O exemplo é esse.  
NOTÍCIA - PÁSSARO - SÍMBOLO - SAUDADE - CORAGEM
- 1 A notícia está no jornal.  
A saudade está no coração.  
REFÚGIO - CERTEZA - VONTADE - DOMINGO - CORREIO - POLÍCIA
- 1 O refúgio tá no abraço.
- 1 A certeza está no olhar.  
O abraço é bem-vindo.  
PERFUME - MALDADE  
Os melhores frascos estão nos melhores perfumes.  
CADERNO - JUSTIÇA - ATITUDE
- 1 Escreve-se no caderno.
- 1 A Justiça é falha.  
DESTINO - HORÁRIO - MÁQUINA - CLIENTE
- 1 O destino está para todos.  
A máquina está funcionando.  
O cliente irá comprar.  
TERAPIA - VÍNCULO - MOCHILA - CONVITE - GERAÇÃO
- 1 Eu preciso de terapia.  
O vínculo está certo.  
SOLIDÃO - CADEADO - INFERNO - ARMÁRIO - FAZENDA - PLANETA
- 1 Estou com solidão.  
O inferno está bem aí.

20

**PARTICIPANTE 38**

VERDADE - ESPORTE

- 1 Verdade é tudo que é necessário.
- 1 Esporte é imprescindível para a nossa vida.  
MEMÓRIA - AMIZADE - BURRICE  
Memória boa.  
Amizade é tudo de maravilhoso.

- Burrice é o que não deve acontecer na gente.  
**CULTURA - SEGREDO - TRAPAÇA - HIGIENE**  
 1 Cultura é o futuro da humanidade.  
 Higiene é imprescindível na pessoa.  
 Trapaça não é de uma pessoa correta.  
**ALEGRIA - CADEIRA - REMÉDIO - MONSTRO - SEDUÇÃO**  
 1 Alegria de estar aqui com Diêgo.  
 Sedução é uma pitada que cada um deve ter.  
 Segredo é de uma pessoa que deve ter caráter.  
 Trapaça não é correto.  
**VIRTUDE - CÉREBRO - CAVERNA - ESTRADA - AMBIÇÃO - VITROLA**  
 1 Virtude, acredito que tenho várias.  
 Trapaça não faz parte da minha história.  
 Tradição é o que eu carrego na minha vida.  
**DIÁLOGO - EXCEÇÃO**  
 1 Diálogo é o que eu busco todos os dias com o meu marido.  
 Exceção de não viver a vida de qualquer forma.  
**ANÚNCIO - ESTÁTUA - CORAÇÃO**  
 Anunciar uma vida nova e uma história nova.  
**EXEMPLO - COLCHÃO - GARRAFA - ALUGUEL**  
 Exemplo de vida.  
 Um colchão bom.  
 Uma garrafa bonita.  
**SAUDADE - SÍMBOLO - NOTÍCIA - CORAGEM - PÁSSARO**  
 1 Saudade, eu não tenho.  
 Símbolo da minha mãe.  
 Coragem, a minha filha tem.  
**CORREIO - DOMINGO - VONTADE - REFÚGIO - POLÍCIA - CERTEZA**  
 1 Correio dá boa notícia.  
 Coragem de uma pessoa forte.  
**PERFUME - MALDADE**  
 Uma mulher perfumada é bacana.  
 Maldade, não tenho no meu coração.  
**ATITUDE - CADERNO - JUSTIÇA**  
 Atitudes boas.  
 Caderno de inglês.  
 Justiça, faço todos os dias.  
**HORÁRIO - CLIENTE - DESTINO - MÁQUINA**  
 1 Procuo sempre estar no horário.  
 Destino, não acredito.  
**TERAPIA - VÍNCULO - GERAÇÃO - CONVITE - MOCHILA**  
 1 Terapia, estou fazendo.  
 1 Vínculo amoroso, tenho.  
**SOLIDÃO - FAZENDA - CADEADO - PLANETA - INFERNO - ARMÁRIO**  
 1 Solidão, eu tenho medo.  
 Gaveta, arrumo todos os dias.  
 Caveira, tenho medo também.  
 Cadeado, estou presa.

**PARTICIPANTE 39**

ESPORTE - VERDADE

Uma quadra de esporte.

A verdade é importante.

MEMÓRIA - BURRICE - AMIZADE

1 Eu tenho uma péssima memória.

1 Burrice é um dom.

Que a verdade seja dita.

SEGREDO - CULTURA - HIGIENE - TRAPAÇA

1 É preciso saber manter segredo.

1 É bom procurar cultura.

ALEGRIA - CADEIRA - REMÉDIO - SEDUÇÃO - MONSTRO

1 É preciso viver a vida com alegria.

1 Estou sentada numa cadeira.

1 Tomei um remédio ontem.

1 Sedução é uma arte.

CÉREBRO - VIRTUDE - AMBIÇÃO - ESTRADA - CAVERNA - VITROLA

1 Todo ser humano tem um cérebro.

EXCEÇÃO - DIÁLOGO

1 Não existe exceção.

1 Diálogo é importante.

CORAÇÃO - ANÚNCIO - ESTÁTUA

1 Coração é do tamanho de um poço fechado.

1 Eu vi um anúncio de celular ontem.

1 A estátua de Davi é enorme.

ALUGUEL - GARRAFA - EXMEPLO

1 O aluguel do apartamento é muito caro.

1 O colchão está rasgado.

CORAGEM - PÁSSARO - SAUDADE - NOTÍCIA - SÍMBOLO

Eu vi um pássaro ontem.

VONTADE - DOMINGO - REFÚGIO - CERTEZA - CORREIO - POLÍCIA

A casa é um refúgio.

MALDADE - PERFUME

1 Há muita maldade no mundo.

1 Perfume caro não é tão cheiroso.

ATITUDE - CADERNO - JUSTIÇA

1 Ontem ele teve uma atitude bonita.

1 Hoje eu escrevi no caderno.

MÁQUINA - DESTINO - CLIENTE - HORÁRIO

1 A máquina parou de funcionar.

1 Eu acredito em destino.

1 O cliente foi rude.

GERAÇÃO - TERAPIA - CONVITE - VÍNCULO - MOCHILA

1 Luz solar é a melhor forma de geração de energia.

INFERNO - PLANETA - SOLIDÃO - CADEADO - ARMÁRIO - FAZENDA

1 O inferno já é na Terra.

1 O planeta Terra é azul.

1 É triste viver na solidão.

**PARTICIPANTE 40****VERDADE - ESPORTE**

1 É sempre importante falar a verdade para as pessoas.

1 Eu gosto muito de praticar esporte porque isso melhora a qualidade de vida.

**MEMÓRIA - BURRICE - AMIZADE**

1 Não tenho uma boa memória.

É importante sempre ter amigos perto de você.

Burricice é algo feito pelo animal.

**HIGIENE - SEGREDO - CULTUA - TRAPAÇA**

1 É sempre bom fazer a higiene dos ambientes em que você vive.

Cultura é algo muito importante para o desenvolvimento de uma sociedade.

**ALEGRIA - REMÉDIO - SEDUÇÃO - MONSTRO - CADEIRA**

1 Alegria é um sentimento puro que lhe faz feliz.

1 Remédio é uma droga que abafa os sintomas de uma determinada doença.

Estou sentado numa cadeira neste momento.

**VIRTUDE - ESTRADA - AMBIÇÃO - VITROLA - CAVERNA - CÉREBRO**

Estrada é um caminho que conecta lugares.

Ambição é algo que pode lhe ajudar ou não.

**EXCEÇÃO - DIÁLOGO**

1 Existe uma exceção para cada regra.

**ANÚNCIO - ESTÁTUA - CORAÇÃO**

1 Anúncio é uma forma de divulgar o seu trabalho.

1 Estátua é a personificação de uma pessoa em forma de concreto ou outro material.

1 Coração é algo que bombeia seu sangue.

**EXEMPLO - COCLHÃO - GARRAFA - ALUGUEL**

1 Exemplo é algo que lhe ajuda a ensinar algo.

1 Colchão é algo que você deita nele.

**CORAGEM - SÍMBOLO - NOTÍCIA - SAUDADE - PÁSSARO**

1 É sempre importante ter coragem para enfrentar os desafios da vida.

Símbolos são caracteres que lhe permitem representar algo físico.

**CORREIO - DOMINGO - VONTADE - POLÍCIA - CERTEZA - REFÚGIO**

1 Correio é um lugar onde entrega as suas encomendas.

Polícia é um departamento que faz a segurança da cidade.

**MALDADE - PERFUME**

1 Algumas pessoas nascem com a maldade nelas.

1 Perfume é um líquido com um bom cheiro.

**JUSTIÇA - ATITUDE - CADERNO**

1 A justiça sempre prevalecerá.

Caderno é um material feito de madeira com folhas que você pode escrever nele.

**DESTINO - MÁQUINA - CLIENTE - HORÁRIO**

1 Umhas pessoas acham que você já nasce com o seu destino escrito.

**CONVITE - MOCHILA - GERAÇÃO - VÍNCULO - TERAPIA**

1 Você envia um convite para uma pessoa para participar de uma festa.

A geração do século XXI está mais moderna do que séculos passados.

**FAZENDA - ARMÁRIO - PLANETA - SOLIDÃO - CADEADO - INFERNO**

1 Os animais vivem em uma fazenda.

1 Guardo meus cadernos em um armário.

**PARTICIPANTE 41**

ESPORTE - VERDADE

1 Esporte é bom para a saúde.

1 A verdade supera a mentira.

BURRICE - MEMÓRIA - AMIZADE

1 A burrice é uma tolice.

A mentira não é uma coisa boa.

HIGIENE - SEGREDO - TRAPAÇA - CULTURA

1 Higiene faz bem para a saúde.

Não é bom usar de trapaça.

SEDUÇÃO - ALEGRIA - MONSTRO - CADEIRA - REMÉDIO

1 Algumas pessoas usam de sedução para conseguir as coisas.

VITROLA - ESTRADA - AMBIÇÃO - CÉREBRO - CAVERNA - VIRTUDE

Vitrola é um órgão do passado.

EXCEÇÃO - DIÁLOGO

1 Algumas vezes podemos fazer exceção de algo.

Algumas vezes podemos usar também de excesso em alguma atividade.

CORAÇÃO - ESTÁTUA - ANÚNCIO

1 O coração bombeia o sangue para o corpo.

???

EXEMPLO - COLCHÃO - ALUGUEL - GARRAFA

1 O exemplo em tudo é bom.

Normalmente conduzo água em uma garrafa.

SAUDADE - CORAGEM - NOTÍCIA - SÍMBOLO - PÁSSARO

1 Saudade é bom.

Algumas vezes podemos ver o voo de uma pássaro.

POLÍCIA - CORREIO - REFÚGIO - VONTADE - CERTEZA - DOMINGO

É bom ter um canto para refúgio.

A polícia está na rua.

PERFUME - MALDADE

1 Assisti ao filme Perfume de Mulher.

CADERNO - JUSTIÇA - ATITUDE

1 Faço minha atividade no caderno.

MÁQUINA - HORÁRIO - CLIENTE - DESTINO

1 Sempre pago muitas contas na máquina.

Escrevo muitas atividades de português no caderno.

CONVITE - TERAPIA - MOCHILA - VÍNCULO - GERAÇÃO

Levar muitas coisas em uma mochila.

PLANETA - SOLIDÃO - ARMÁRIO - CADEADO - INFERNO - FAZENDA

1 Nosso planeta é muito bom de viver.

1 Não é bom sentir solidão.

14

**PARTICIPANTE 42**

VERDADE - ESPORTE

1 A verdade é boa.

1 O esporte é saudável.

MEMÓRIA - BURRICE - AMIZADE

1 A memória é fraca.

- O esporte é bom.  
 A burrice é péssima.  
 SEGREDO - CULTURA - HIGIENE - TRAPAÇA  
 Eu não gosto de segredos.  
 MONSTRO - SEDUÇÃO - CADEIRA - REMÉDIO - ALEGRIA  
 1 O monstro é grande.  
 VITROLA - CÉREBRO - VIRTUDE - AMBIÇÃO - CAVERNA - ESTRADA  
 1 A vitrola toca uma música antiga.  
 EXCEÇÃO - DIÁLOGO  
 1 Estamos vivendo num estado de exceção.  
 ESTÁTUA - ANÚNCIO - CORAÇÃO  
 1 A estátua é de Monet.  
 GARRAFA - COLCHÃO - ALUGUEL - EXEMPLO  
 ????  
 SAUDADE - NOTÍCIA - SÍMBOLO - PÁSSARO - CORAGEM  
 1 Saudade é grande.  
 CORREIO - DOMINGO - CERTEZA - POLÍCIA - VONTADE - REFÚGIO  
 1 O correio não chegou.  
 MALDADE - PERFUME  
 1 A maldade é grande.  
 JUSTIÇA - CADERNO - ATITUDE  
 1 A justiça é cega.  
 HORÁRIO - DESTINO - MÁQUINA - CLIENTE  
 1 O horário é sempre este.  
 GERAÇÃO - CONVITE - TERAPIA - MOCHILA - VÍNCULO  
 1 A geração é de imbecis.  
 SOLIDÃO - ARMÁRIO - CADEADO - INFERNO - FAZENDA - PLANETA  
 1 A solidão é triste.  
 14

### **PARTICIPANTE 43**

- VERDADE - ESPORTE  
 1 Sempre é melhor falar a verdade.  
 1 No esporte é preciso ser justo.  
 BURRICE - AMIZADE - MEMÓRIA  
 1 Isso é burrice.  
 CULTURA - SEGREDO - TRAPAÇA - HIGIENE  
 1 Precisamos de mais cultura.  
 1 Isso não é segredo.  
 1 Eles ganharam na base da trapaça.  
 SEDUÇÃO - MONSTRO - CADEIRA - ALEGRIA - REMÉDIO  
 1 Isso não é uma forma de sedução.  
 1 Acho que uma pessoa assim é um monstro.  
 1 Vou me sentar em uma cadeira.  
 VIRTUDE - CAVERNA - CÉREBRO - ESTRADA - VITROLA - AMBIÇÃO  
 (não falou)  
 DIÁLOGO - EXCEÇÃO  
 1 Tudo pode se resolver com diálogo.  
 1 Ele é uma exceção à regra.  
 ESTÁTUA - CORAÇÃO - ANÚNCIO

1 Visitei a Estátua da Liberdade.  
 1 Ele teve um ataque do coração.  
 GARRAFA - EXEMPLO - COLCHÃO - ALUGUEL  
 1 Por favor, me dê uma garrafa de água.  
 1 Ele é um exemplo pra mim.  
 1 Hoje eu dormi no meu colchão.  
 1 Eu não quero mais pagar aluguel.  
 NOTÍCIA - SAUDADE - PÁSSARO - SÍMBOLO - CORAGEM  
 1 Isso é uma notícia falsa.  
 Vi um pássaro hoje de manhã.  
 Tenho saudade da minha terra.  
 POLÍCIA - DOMINGO - CORREIO - VONTADE - CERTEZA - REFÚGIO  
 Recebi uma carta do carteiro.  
 No domingo vou à igreja.  
 É melhor ligar para a polícia.  
 PERFUME - MALDADE  
 1 Ela sempre passa muito perfume.  
 1 Falar mal dos outros é maldade.  
 ATITUDE - JUSTIÇA - CADERNO  
 1 É preciso tomar uma atitude.  
 1 A Justiça brasileira é lenta.  
 1 Gosto de escrever no meu caderno.  
 CLIENTE - MÁQUINA - DESTINO - HORÁRIO  
 1 Preciso visitar um cliente.  
 1 A máquina de lavar está quebrada.  
 1 Hoje chegarei ao meu destino.  
 1 Preciso marcar um horário no dentista.  
 GERAÇÃO - CONVITE - MOCHILA - VÍNCULO - TERAPIA  
 Ainda possui vínculo com a UFRN.  
 Hoje vou a uma sessão de terapia.  
 INFERNO - FAZENDA - ARMÁRIO - CADEADO - PLANETA - SOLIDÃO  
 1 Está tão quente quanto o Inferno.  
 1 Minhas roupas estão no armário.

28

**PARTICIPANTE 44**

VERDADE - ESPORTE  
 1 A verdade é necessária.  
 1 O esporte faz o corpo saudável.  
 MEMÓRIA - BURRICE - AMIZADE  
 1 Eu sou muito ruim de memória.  
 1 Burrice de verdade não existe.  
 1 A amizade faz bem pra saúde.  
 SEGREDO - HIGIENE - TRAPAÇA - CULTURA  
 1 Um segredo não se conta pra ninguém.  
 1 A higiene é importante pra saúde.  
 1 A trapaça é sempre injusta.  
 1 A cultura é importante para o desenvolvimento humano.  
 ALEGRIA - MONSTRO - REMÉDIO - SEDUÇÃO - CADEIRA  
 1 O sorriso demonstra alegria.

1 Tem um monstro embaixo da minha cama.  
 1 O remédio ajuda a aliviar os sintomas.  
 1 A sedução é um jogo de dois.  
 AMBIÇÃO - ESTRADA - VITROLA - CÉREBRO - VIRTUDE - CAVERNA  
 1 Ambição demais não faz bem.  
 ????  
 A virtude é necessária.  
 DIÁLOGO - EXCEÇÃO  
 1 O diálogo é importante para o convívio.  
 1 Uma exceção às vezes é necessária.  
 CORAÇÃO - ANÚNCIO - ESTÁTUA  
 1 O coração nem sempre está certo.  
 1 O anúncio vem antes do acontecimento.  
 O presságio anuncia alguma coisa.  
 ALUGUEL - COLCHÃO - EXEMPLO - GARRAFA  
 1 Paga-se aluguel pra morar em algum canto.  
 1 Colchão é onde você deita pra dormir.  
 1 Antes de fazer qualquer coisa, necessita-se de um exemplo.  
 1 Eu guardo água na garrafa.  
 PÁSSARO - SAUDADE - NOTÍCIA - CORAGEM - SÍMBOLO  
 1 O pássaro voa no céu.  
 1 Eu sinto saudade de ontem.  
 Coragem é necessária.  
 A notícia vem pra nos avisar.  
 O símbolo indica alguma coisa.  
 CORREIO - POLÍCIA - CERTEZA - DOMINGO - VONTADE - REFÚGIO  
 A polícia prende bandido.  
 O refúgio é um lugar seguro.  
 Uso o correio pra enviar cartas.  
 MALDADE - PERFUME  
 1 Existe maldade na humanidade.  
 1 O perfume deixa algo com melhor cheiro.  
 JUSTIÇA - CADERNO - ATITUDE  
 1 A Justiça nem sempre é justa.  
 1 Eu uso meu caderno pra anotar coisas.  
 A luta nem sempre é física.  
 DESTINO - MÁQUINA - CLIENTE - HORÁRIO  
 1 Quem faz o destino é você.  
 1 Uma máquina trabalha pra um homem.  
 1 Tem cliente me esperando.  
 1 Eu tenho horário pra chegar em casa.  
 GERAÇÃO - VÍNCULO - TERAPIA - MOCHILA - CONVITE  
 1 Existe a geração Y.  
 Eu tenho uma mochila.  
 Vínculo é algo que temos com alguém próximo.  
 SOLIDÃO - PLANETA - FAZENDA - INFERNO - ARMÁRIO - CADEADO  
 1 Solidão é algo triste.  
 1 O planeta está em perigo.  
 Ninguém sabe se Inferno existe.  
 O cadeado é usado pra trancar algo.

**PARTICIPANTE 45****VERDADE - ESPORTE**

1 É difícil saber se existe verdade na História.

1 Na Globo passa o programa Esporte Espetacular.

**BURRICE - MEMÓRIA - AMIZADE**

1 Burrice é um xingamento muito feio.

1 Ter memória é algo importante quando você estuda História.

1 A amizade se torna difícil quando a gente vai envelhecendo.

**SEGREDO - HIGIENE - TRAPAÇA - CULTURA**

1 É importante saber guardar um segredo.

1 É importante ter higiene.

1 Na academia é feio fazermos alguma trapaça.

1 Precisamos entender mais a nossa cultura.

**REMÉDIO - SEDUÇÃO - MONSTRO - ALEGRIA - CADEIRA**

1 A amizade pode ser um remédio.

Em Matemática precisamos encontrar uma solução.

O esquecimento pode ser um monstro.

Na vida é importante ter alegria.

No ônibus sempre procuramos a cadeira vazia.

**VIRTUDE - CÉREBRO - CAVERNA - VITROLA - ESTRADA - AMBIÇÃO**

1 A sabedoria é uma virtude.

1 Preciso exercitar o meu cérebro.

Acho que nunca vi uma vitrola.

A cartola é um dos adereços de um mágico.

É preciso atenção pra aprender a estrada.

Quando pensamos na pré-história sempre imaginamos uma caverna.

**DIÁLOGO - EXCEÇÃO**

1 Na vida é importante ter algum diálogo.

1 Toda regra tem uma exceção.

**ESTÁTUA - ANÚNCIO - CORAÇÃO**

1 O Cristo Redentor é uma estátua.

1 Posso publicar um anúncio no boletim informativo da UFRN.

1 O coração é um órgão do corpo.

**EXEMPLO - ALUGUEL - COLCHÃO - GARRAFA**

1 O lápis é um exemplo de material escolar.

1 Preciso pagar aluguel todos os meses.

1 Gosto do meu colchão.

1 Preciso colocar água na minha garrafa.

**CORAGEM - SAUDADE - PÁSSARO - NOTÍCIA - SÍMBOLO**

1 É preciso ter coragem pra entrar na universidade.

Hoje vi uma notícia.

O símbolo da Apple é uma maçã.

**REFÚGIO - DOMINGO - POLÍCIA - CERTEZA - VONTADE - CORREIO**

1 Sempre existe um amigo de refúgio.

Na vida é difícil ter alguma certeza.

O receio é algo a ser evitado.

**PERFUME - MALDADE**

1 Hoje eu passei perfume.

- 1 Existe muita maldade na sociedade.  
JUSTIÇA - CADERNO - ATITUDE
- 1 A justiça pode ser falha.
- 1 Anoto coisas no meu caderno.
- 1 Existem muitas pessoas de atitude.  
HORÁRIO - MÁQUINA - DESTINO - CLIENTE
- 1 É difícil chegar no horário.
- 1 A máquina de lavar é imprescindível quando se mora sozinho.
- 1 Estamos sempre em busca de um destino.
- 1 Eu sou uma cliente da universidade.  
CONVITE - GERAÇÃO - VÍNCULO - MOCHILA - TERAPIA
- 1 Hoje recebi um convite de aniversário.  
Tenho algum vínculo com as pessoas do meu curso.  
Minha mochila não está comigo.  
Gosto de fazer terapia.  
SOLIDÃO - PLANETA - CADEADO - INFERNO - ARMÁRIO - FAZENDA
- 1 A solidão é algo triste.
- 1 Gostava de assistir Capitão Planeta.
- 1 Na minha casa não existe nenhum cadeado.  
Na minha família ninguém tem fazenda.

36

**PARTICIPANTE 46**

- VERDADE - ESPORTE
- 1 A verdade é melhor que a mentira.
- 1 Eu não gosto de esporte.  
MEMÓRIA - BURRICE - AMIZADE
- 1 Eu não tenho uma boa memória.
- 1 Burrice pode ser relativa.  
TRAPAÇA - HIGIENE - CULTURA - SEGREDO
- 1 Eu não confio em alguém que comete uma trapaça.  
Eu acho a cultura brasileira muito interessante.  
ALEGRIA - MONSTRO - REMÉDIO - CADEIRA - SEDUÇÃO
- 1 Eu desejo alegria pra todas as pessoas as quais eu me importo.
- 1 Eu gostaria de ler um livro chamado O Médico e o Monstro.  
ESTRADA - CÉREBRO - VITROLA - VIRTUDE - CAVERNA - AMBIÇÃO
- Virtude é uma qualidade muito importante em alguém que eu confio.  
O cérebro é um dos órgãos mais pesados do corpo.  
DIÁLOGO - EXCEÇÃO
- 1 Eu tenho dificuldade em formar um diálogo.
- 1 Eu costumo ser uma pessoa muito quieta com a maioria das pessoas, com exceção dos meus amigos.  
CORACÃO - ANÚNCIO - ESTÁTUA
- 1 O coração é um dos órgãos mais importantes do corpo.
- 1 Eu vi um anúncio sobre algo essa semana.  
COLCHÃO - ALUGUEL - GARRAFA - EXEMPLO
- 1 Eu pretendo comprar um colchão novo.
- 1 O aluguel da minha casa é muito caro.
- 1 Eu comprei uma garrafa de água.  
SÍMBOLO - SAUDADE - CORAGEM - NOTÍCIA - PÁSSARO

- 1 Eu pretendo fazer uma tatuagem com um símbolo importante pra mim.  
REFÚGIO - VONTADE - DOMINGO - CERTEZA - POLÍCIA - CORREIO
- 1 Eu encontro refúgio na companhia dos meus amigos.  
PERFUME - MALDADE
- 1 Eu assisti um filme chamado Perfume.
- 1 A maldade nas pessoas nos surpreende.  
JUSTIÇA - CADERNO - ATITUDE
- 1 A Justiça brasileira é falha.  
DESTINO - MÁQUINA - HORÁRIO - CLIENTE
- 1 Eu não acredito em destino.
- 1 Eu comprei uma máquina fotográfica.  
GERAÇÃO - CONVITE - MOCHILA - TERAPIA - VÍNCULO
- 1 As pessoas da minha geração são mais conscientes.  
Terapia pode ser muito importante pra algumas pessoas.  
FAZENDA - ARMÁRIO - CADEADO - SOLIDÃO - PLANETA - INFERNO
- 1 Eu gostaria de visitar uma fazenda.  
Eu pus um cadeado no portão.

## APPENDIX E – PROFICIENCY RATING SCALE (D'Ely & Weissheimer, 2004)

	0	1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0
Grammar and Vocabulary <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Range</i></li> <li>• <i>Accuracy</i></li> <li>• <i>Appropriacy</i></li> </ul>	Insufficient sample of spoken language	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The range of grammatical forms and vocabulary is not adequate.</li> <li>• Grammar is insufficiently accurate to deal with the tasks, and errors obscure intended meanings.</li> <li>• Vocabulary is used inappropriately, or may be too limited to deal with the tasks.</li> <li>• Clear lack of linguistic control even of basic forms.</li> </ul>	More features of 1.0 than 3.0	Some features of 3.0 and some features of 1.0 in approximately equal measure	More features of 3.0 than 1.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>– An adequate range of grammatical forms and vocabulary is used.</li> <li>– Grammar is sufficiently accurate to convey intended meanings.</li> <li>– Vocabulary is sufficiently appropriate to deal with the tasks. S/he is able to express herself/himself without overtly having to search for words.</li> <li>– Manages most common forms, with occasional errors; major errors present.</li> </ul>	More features of 3.0 than 5.0	Some features of 3.0 and some features of 5.0 in approximately equal measure	More features of 5.0 than of 3.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A wide range of grammatical forms and vocabulary is attempted.</li> <li>• Grammar is mainly accurate, although minor errors may occur</li> <li>• Vocabulary is sufficiently appropriate to deal with the tasks effectively.</li> <li>• Errors are barely noticed.</li> </ul>
Complexity and discourse management <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Coherence</i></li> <li>• <i>Extent</i></li> <li>• <i>relevance</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produces mostly sentences fragments and simple phrases. Little attempt to use any grammatical means to connect ideas across clauses.</li> <li>• Contributions lack relevance and/or coherence, and are inadequate in developing the discourse.</li> <li>• Contributions are of an inappropriate length.</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mostly relies on simple verb forms, with some attempts to use a greater variety of forms (eg., passives, modals , more varied tense and aspect). Some attempt to use coordination and subordination to convey ideas that cannot be expressed in a single clause.</li> <li>– Contributions are mostly relevant and coherent, and are adequate in developing the discourse.</li> <li>– Contributions are usually of an appropriate length. Although some contributions may be short, there is some evidence of ability to produce more complex utterances.</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confidently attempts a variety of verb forms (eg. Passives, modals , tense , and aspect), even if the use if not always correct. Regularly takes risks grammatically in the service of expressing complex meaning. Routinely attempts the use of coordination and subordination to convey ideas that cannot be expressed in a single clause, even if the result is occasionally awkward of incorrect.</li> <li>• Contributions are relevant and coherent, and are effective in developing the discourse.</li> <li>• Contributions are consistently of an appropriate length.</li> </ul>
Fluency <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Stress and rhythm</i></li> <li>• <i>Intonation</i></li> <li>• <i>Individual sounds</i></li> <li>• <i>Presence of</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• The use of stress, rhythm and intonations is inappropriate and puts a strain on the listener.</li> <li>• Poor articulation of individual</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>– The use of stress, rhythm and intonations is sufficiently appropriate for most meanings to</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• The use of stress, rhythm and intonations is sufficiently appropriate for meanings to be conveyed effectively;</li> </ul>

<p><i>hesitation and false starts</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pausing patterns</i></li> </ul>		<p>sounds makes utterances difficult to understand.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Speech is quite disfluent due to frequent and lengthy hesitations or false starts. Too much use of filled and unfilled pauses within clauses.</li> </ul>				<p>be conveyed effectively.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Individual sounds are articulated sufficiently clearly for utterances to be understood, although there may be occasional difficulty for the listener.</li> <li>– A reasonable degree of hesitation due to word- finding delays, relative ability to phrase utterances easily.</li> <li>– Reasonable use of filled and unfilled pauses within clauses.</li> <li>– Speaks fairly fluently with only occasional hesitation, false starts and modification of attempted utterance.</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual sounds are articulated sufficiently clearly for utterances to be understood easily.</li> <li>• Speaks fluently, without any hesitation, false starts and modification of attempted utterances. Barely makes use of unfilled and filled pauses within clauses – filled and unfilled pauses occurring at the end of clause boundaries.</li> </ul>
---	--	---	--	--	--	--	--	--	--	---

## APPENDIX F – TRANSCRIPTION DELAYED VERBAL PROTOCOL

### **1) Antes de gravar a versão final, você teve um minuto para planejar o que ia dizer. O que você acha de ter um minuto para planejar o que você vai falar em inglês?**

P1: Eu não gosto de cumprir esse tempo. Eu me sinto mais nervosa.

P2: Eu acho que quando você tem um minuto pra planejar você pode listar tópicos que ficam ali voando na sua cabeça e quando você precisa você pode pegar cada um deles pra concretizar sua resposta.

P3: Foi bom ter que planejar antes o que ia falar sobre aquela foto, né, porque I I don't have eu não tenho good boa fluência em inglês. It's pra mim foi melhor planejar antes.

P4: É bom ter um minuto pra planejar, mas mesmo assim eu fico apreensiva e as palavras me fogem realmente e não sei. Na minha cabeça é bem mais fácil falar. Só que quando eu vou falar eu não consigo falar.

P5: Eu acho importante porque você primeiro nas fotos você vê detalhes, né. Você vê a disposição das coisas como estão. Alguns detalhes que se já o minuto tivesse valendo seria difícil descrever, por exemplo, ah eu não sei tal palavra em inglês, aí eu fico pensando enquanto vou descrevendo outras coisas. E é isso.

P6: Um minuto para planejar o que eu vou falar em inglês depende muito do tipo de mecanismo que o pesquisador me fornece. Quando eu escrevo, coloco minhas ideias no papel, é mais fácil do que eu simplesmente falar em voz alta o meu planejamento. Porque quando eu falo em voz alta, eu não consigo lembrar as ideias que eu tive e escrevendo fixa melhor na minha cabeça.

P7: Eu acho que é extremamente importante porque a gente consegue, né, olhar aquela foto e aí trazer aquela aquela imagem, processar pra depois escrever. Então, eu acho que é extremamente viável ter esse tempo.

P8: É melhor ter um minuto pra planejar o que eu vou falar. Assim eu posso escrever e olhar a imagem detalhadamente, ver o que se passa e anotar cada detalhe.

P9: Bom, eu acho que um minuto é melhor. É mais te permite construir melhor a frase, visto que pra você falar sobre uma característica de uma imagem em um minuto, apenas olhando uma vez, você não tem o tempo necessário pra organizar bem seu pensamento e você acaba se confundindo. Ainda mais quando de uma outra língua que você não tem total controle e algumas palavras faltam na sua cabeça. Então, você precisa tentar buscar alguns sinônimos ou algumas formas de descrevê-las e às vezes ainda dá umas travadas. Então, esse um minuto pra planejar, eu acho que melhora a forma que você constrói seu pensamento.

P10: Esse um minuto pra planejar é bom, mas assim a gente planeja uma coisa e às vezes trava e não consegue esclarecer o pensamento. Mas eu acho legal.

P11: Eu acho que planejar o que eu vou falar em inglês realmente ajuda a formar uma frase formar o pensamento a ideia que você quer desenvolver quando você tá falando. Mas eu

acredito que talvez ainda escrever antes de falar tenha sido ainda melhor. Mas eu acho que as duas formas ajudaram a ter uma ideia, assim meio que ensaiar o que eu ia dizer depois.

P12: Bom, eu acho interessante fazer um planejamento antes, até porque nem sempre você lembra das palavras do vocabulário que você quer utilizar na hora. Eu particularmente não consigo pensar diretamente em inglês. Eu geralmente penso em português pra depois planejar minha resposta em inglês. E eu acredito que é uma vantagem essa questão do planejamento. Também diminui os erros, né. Evita alguns erros.

P13: Bom, eu acho que você pensar no que você vai falar em inglês antes, eu acho mais fácil. Mas às vezes eu penso tipo assim, se numa sei lá, se eu fosse falar inglês com uma outra pessoa nos Estados Unidos, por exemplo, eu teria esse tempo pra falar. Mas eu acho mais fácil. Tipo, num sei como explicar mas tipo quando eu falo, quando eu penso na quando eu vou falar na hora, assim sem pensar, eu acabo falando coisas que não se conectam, sabe. E quando eu penso no que eu vou falar, eu posso formular uma frase mesmo.

P14: Eu achei um minuto necessário porque a gente pode organizar nossas ideias e pensar no que vai falar. Porque como nós somos brasileiros, nós pensamos em português e só depois a gente consegue traduzir pro inglês.

P15: Na verdade, como eu estou ainda não tenho muita prática na língua, eu acho pra mim necessário. Na verdade, imprescindível, porque eu não consigo falar tão rapidamente. Eu preciso pensar e associar as ideias que eu vou falar.

P16: Eu acho bom porque eu consigo pensar, avaliar que palavras eu posso usar pra responder àquilo, falar sobre aquilo, sobre a imagem e tentar colocar elas de uma forma correta, na ordem correta da frase, da sentença que eu preciso dizer.

P17: É uma ótima oportunidade a gente planejar aquilo que a gente vai falar. Primeiro para que a gente possa organizar na nossa mente frases com palavras que a gente conhece. Como o inglês é um língua nova para mim, então acredito que eu não conheço não tenho um vocabulário tão abrangente, então um minuto para planejar o que eu vou dizer é bom para que eu planeje e veja quais palavras eu devo usar, palavras que eu já conheço.

P18: Meu inglês não é tão bom ainda, então um minuto pra mim eu acredito que tenha sido pouco. Mas ajuda bastante na hora de saber o que você vai falar na hora. E como o inglês um pouco mais avançado deve ser o suficiente.

P19: Eu acho que não faz tanta diferença ter um minuto pra falar. Acho que não muda muita coisa por ser pouco tempo.

P20: Eu gosto de ter esse minuto pra planejar porque nem sempre as palavras vêm rapidamente na cabeça. Então quando a gente planeja a gente pensa melhor no que pode dizer e pode formatar, falar, procurar falar num tempo verbal certo, na forma correta. E às vezes um minuto também nem é suficiente pra quando você não tem um vocabulário muito vasto.

P21: Eu acho bom, mas nem sempre é um tempo tão suficiente pra gente conseguir procurar determinadas palavras. Porque às vezes a gente tem dúvidas em algumas expressões e acaba tentando formular uma frase, só que aí por devido ao fato de a gente não lembrar de determinada palavra, acaba desistindo de fazer, de falar aquela frase.

P22: Pra mim é mais fácil planejar do que falar assim de cara. Às vezes acontece de fluir melhor quando eu falo de vez, mas planejando pra mim é mais é melhor porque eu tenho tempo pra olhar os detalhes, pensar em como é tal palavra. Porque às vezes falando de vez eu acabo não me lembrando de como são as palavras em inglês e eu acabo falando a palavra errada. Então planejar pra mim é melhor. Acho mais fácil pra mim.

P23: Nessa tarefa especificamente, que eu fiz agora, eu achei que eu repeti muito o que eu ia dizer porque eram informações meio que exatas que tavam ali na foto e eu só ia descrever elas. Então, eu praticamente repeti. Eu não senti muito a evolução por ter planejado o que eu ia dizer. Mas, geralmente, quando eu vou falar algo em inglês que precise ser algo mais fluido, é bem melhor eu já pensar antes no que eu vou falar porque eu consigo visualizar na minha mente as palavras porque eu preciso ainda formar elas na minha mente pra conseguir falar. Então, geralmente isso me ajuda. Planejar antes. Eu tenho que pensar antes o que eu vou dizer pra conseguir falar alguma coisa mais ou menos, senão eu fico muito perdida, demoro demais pra falar.

P27: Um minuto pra responder pra planejar o que se dizer talvez não seja tempo suficiente, mas treina a espontaneidade do falante. Faz com que a gente fale, com que a gente diga o que passou em primeiro, o que nós pensamos primeiro na imagem sem pensar muito, nossas primeiras impressões.

P28: Diferente, por exemplo, da primeira questão, do primeiro exercício, na verdade, que foi o que não teve nenhum planejamento, os outros dois, digamos assim, foram mais simples. Nesse caso, principalmente o segundo, eu acho. Porque dá pra organizar melhor as ideias e eu acho que você se perde menos naquilo que você planejou. Principalmente, eu nem sei se vai ter outra questão sobre isso daqui pra frente, mas em relação até a 2 eu achei mais simples ainda do que a questão dois. Eu acho que o fato de você falar, você planejar falando o que você vai dizer e você falar isso depois, se torna ainda mais simples. Acho que a prática do falar, do manter isso ativo. Na terceira também foi mais simples, mas nada como a segunda. E a primeira, quando é de cara, é bem mais complicado.

P29: Quando a gente tem mais tempo pra pensar no que é que vai falar, a gente consegue fazer aquelas traduções e lembrar direitinho se tem algum erro, verificar, repetir e pensar um pouco mais sobre o que vai dizer.

P30: Eu acho que planejar faz com que você consiga formular melhor a resposta. Porque eu tenho muita dificuldade em formular a resposta na hora na construção da frase. Eu sei o verbo que é pra utilizar, mas na hora assim eu não consigo. E isso acaba me deixando meio travada principalmente quando é pra falar, porque acho que a maior dificuldade é falar em inglês.

P31: Acho que um minuto é um tempo até que curto se eu tiver que fazer um detalhamento grande. Se eu tiver que descrever uma coisa mais simples tipo só uma coisa que tá acontecendo ali, é mais fácil, mas se eu precisar descrever detalhadamente o mesmo que tá acontecendo talvez um minuto já é um tempo curto. Mas acredito que pra eu descrever o que eu tô vendo com menos detalhes acho que um minuto seria suficiente. Acho que OK.

P32: Eu acho que um minuto é o tempo bom, mas um tempo curto pra quem não tem muito domínio do inglês. E meio que faz uma confusão na cabeça, que é um pouco de pressão, que só um minuto. Não sei, mas é um tempo razoável.

P33: É bom ter um minuto pra planejar o que vai falar, mas eu acho que eu me perco mais do que ir falando aleatoriamente.

P34: Ah, é bem melhor, é mais fácil. Você consegue pensar melhor no tempo verbal que você vai utilizar. É mais fácil. É mais fácil formar a frase, a sentença, a ideia, é mais fácil quando você tem um tempinho pra pensar antes.

P35: Eu acho que ter o tempo pra planejar é essencial porque você se organiza melhor na ordem das informações que você vai colocar e isso ajuda também na construção da frase, já que é outra língua então não sai naturalmente. O que você vai falar não sai naturalmente e aí quando você não tem tempo pra planejar você vai soltando as palavras aleatoriamente conforme elas vão vindo na sua mente. E quando você planeja não, você meio que já flui mais fácil.

P36: Eu acho que como eu ainda tô desenvolvendo o meu inglês, é bom pensar antes de falar. Eu tenho muito problema até em português que eu falo muito rápido, então às vezes eu penso antes de falar. Eu acho que isso é uma dificuldade eu trago já tipo minha, pessoalmente. Normalmente eu falo antes de pensar ou então são semelhantes as velocidades e aí eu acabo bagunçando um pouco. Então eu acho que é legal, mas não é o ideal. Acho que pra quem quer ser fluente, acho que eu tenho que melhorar nesse sentido.

P37: Eu acho que quando você planeja o que você tem de falar você acaba se expressando melhor. O planejamento faz com que suas ideias sejam organizadas em uma ordem. Quando eu não tenho tempo pra me organizar, eu acabo esquecendo algumas palavras e por insegurança acabo não colocando algumas palavras por poder estar fora de ordem, enfim.

P38: Pra mim isso é muito importante porque automaticamente você deixa de pensar em português e já vai pensando em inglês. Mesmo que você não tenha um vocabulário rico, mas lhe força a fazê-lo e a ter esse desejo de ter um vocabulário mais organizado, mais rico em inglês. Acho que é muito importante esse tempo. Foi bom o tempo, foi maravilhoso, foi adequado.

P39: Ter um minuto pra planejar o que você vai falar é pouco, mas pra atividade é suficiente, eu acho.

P40: É bom você ter um tempo pra planejar em inglês se você tá iniciando. Numa entrevista você pode se preparar antes. Às vezes você não tem muita prática no idioma, então você precisa de um tempo pra acostumar antes e planejar algumas palavras que você não tenha conhecimento. Acho que é isso. No teste, eu acho importante você ter pelo menos um minuto pra planejar os passos.

P41: Eu acho muito interessante porque dá oportunidade para a gente mentalizar o que vai expressar acerca de cada versão final.

P42: Eu acho um minuto um tempo bastante legal. Pra quem sabe falar bem bastante é legal, mas pra quem não sabe é uma eternidade.

P43: Eu acho que eu consigo organizar bem melhor a minha fala e principalmente pensar nas questões de conjugações de verbo e sobre como detalhar o que eu tô vendo ou o que eu tô tentando falar, o que eu tô tentando comunicar pra outra pessoa.

P44: Eu acho bom porque você consegue organizar as suas ideias coerentemente dependendo qual a sequência lógica que você vai seguir, principalmente quando você vai descrever alguma coisa, que você consegue escolher, vai falar os detalhes principais pra depois os secundários e assim vai. Acho que é importante você ter um pouquinho de tempo pra pensar pelo menos.

P45: Eu acho que do mesmo jeito que a gente planeja nossas falas em português no caso de apresentações na universidade ou em outros espaços em inglês, eu acho que também é importante devido ao vocabulário que a gente vai usar, à postura também. No caso dessa tarefa, mais simples que não requiritava tantas coisas, mas de toda forma é importante pra nossa memória e organização.

P46: Eu acho que quando eu paro pra pensar o que eu vou falar em inglês, planejar o que eu vou falar em inglês, eu acabo pensando mais nas palavras mais, melhores pra descrever a situação em que eu estou precisando falar, então é o que eu acho melhor é que eu tenha um tempo pra planejar o que eu vou falar.

## **2) O que você achou de ter um minuto para falar depois de ter planejado?**

P1: Quando eu tendo um minuto pra planejar e um pra falar eu me sinto melhor, mas mesmo assim eu não gosto de falar em tempos curtos. Então quando eu estou sendo pressionada a falar em pouco tempo eu não gosto.

P2: Eu acho que é... depois de ter um mi-, peraí. Eu achei que foi muito tempo algumas vezes, mas eu acho que eu falei tudo que eu consegui falar por ter planejado antes. Consegui planejar, consegui falar tudo que eu tinha pra falar.

P3: Eu pude aproveitar melhor o tempo depois de eu ter planejado por um minuto. E o minuto seguinte, que era o que tava valendo, ficou mais fácil pra mim, porque se eu tivesse que já falar já valendo, eu tinha teria tido dificuldade porque não é a minha língua mãe.

P4: Ainda fiquei aflita. Porque como eu tive dificuldade pra planejar, eu também tive dificuldade pra falar o que eu planejei.

P5: Eu achei interessante porque algumas coisas que eu tinha planejado eu acabei não falando e falando outras que eu também não havia planejado.

P6: Depois de ter planejado, principalmente no papel, eu me senti mais preparada pra realizar as tarefas que o pesquisador me solicitou.

P7: Também achei importante apesar de ter tido dificuldade, né, porque... Mas eu acho que eu consegui atingir um minuto. Então, é importante ter um tempo pra planejar e um tempo pra responder o que foi planejado.

P8: Um minuto a mais depois de já ter planejado também foi bom e eu consegui acrescentar novas perspectivas, novas visualizações, ter mais detalhes na fot-, que antes não foi visto na fotografia.

P9: Bom, um minuto eu acho que é pouco pra descrever uma... às vezes é até demais pra descrever uma imagem, porque algumas imagens têm poucas características. Mas eu acho que isso é bem relativo depende de imagem pra imagem e de quantas características você consegue falar. Se a imagem tem poucas características, esse um minuto é mais que suficiente depois que você organiza o seu pensamento. Mas quando tem imagens um pouco mais complexas, aí eu acredito que seja pouco tempo.

P10: Aí um minuto pra falar depois eu acho muito. Eu travo um pouquinho. Não consigo falar muito. Enrolo o pensamento e parece uma eternidade.

P11: Eu não tenho uma opinião formada sobre um minuto pra falar porque eu não sei. Provavelmente é algo estipulado pela própria pesquisa. Mas eu acho que depende da pessoa que vai descrever, porque tem pessoas que são mais sucintas pra descrever realmente a imagem e levam menos de um minuto. Mas ao mesmo tempo ter o tempo de um minuto, eu acho que também estimula a ir falando mais, desenvolvendo mais ideias sobre a foto e dando mais detalhes sobre a foto, digamos assim.

P12: Achei esse minuto um pouco longo porque como eu já tinha planejado antes a minha resposta, então eu já vinha com tudo na cabeça. Como eu acabei dizendo mais rapidamente o que eu já tinha escrito, então na oralidade eu acabei falando mais rápido do que o que eu realmente planejava, então foi mais rápido de falar do que planejar. O meu planejamento foi um pouco mais demorado e na oralidade, como eu já tinha planejado antes, acabei falando mais rápido e esse minuto acabou sobrando, vamos dizer algum tempo desse minuto.

P13: Eu... É... Eu acho que é isso. Tipo, eu achei muito bom por essa questão de tipo assim eu posso formular uma frase e não tipo falar ah preto, branco, aqui é vermelho, aqui tem uma cadeira. Falar tipo ah estou numa sala que tem uma cadeira que é preta e branca. E não coisas aleatórias que ficam faltando encaixe.

P14: Eu achei fundamental porque com o planejamento que eu fiz eu consegui organizar melhor minhas ideias, porque eu sabia exatamente o que eu ia falar. Por mais que quando eu falei eu consegui acrescentar mais algumas mais algumas questões, mais algumas observações e... Mas no geral eu achei muito bom ter um minuto pra falar depois de ter planejado.

P15: Eu acho... Apesar de eu ter planejado, eu acho um tempo curto e, na verdade, às vezes o nervosismo também atrapalha, a questão de ter um tempo pra poder responder, aí isso também pode atrapalhar.

P16: Eu acho bom também. Achei bastante bom porque eu consigo falar com calma e caso eu perceba que eu posso eu perceba algo além, eu consigo elaborar ainda alguma coisa pra falar sobre aquilo, mesmo que eu não tenha planejado falar sobre.

P17: Foi um tempo bom. Acredito que eu deveria ter falado mais, sim. Mas de acordo com o um minuto que a gente tem pra planejar a nossa fala, acredito que esse um minuto posterior seja ideal para a gente falar aquilo que a gente planejou nos minutos anteriores.

P18: Um minuto pra falar é tempo suficiente pra descrever uma imagem. E pra mim foi até um pouco foi um pouco mais de tempo do que o necessário, porque eu não sabia exatamente se deveria parar, se deveria parar de descrever.

P19: Eu acho que foi suficiente. Depois de um minuto você não tem muita coisa pra falar. Não consegue achar mais palavras pra descrever a imagem.

P20: Achei bom. É o mesmo tempo que a gente teve pra planejar. E como a gente já começou como a gente já tinha planejado, eu posso falar o que eu já tinha planejado e continuar pensando em outras coisas pra falar que não me veio à cabeça inicialmente.

P21: É bem difícil a gente falar em inglês quando a gente não tem uma segurança daquilo que a gente tá falando. Eu tenho uma insegurança principalmente eu acho que nos verbos; os tempos verbais. O que que acrescenta, o que é que tira, enfim. E meio que a gente fica com vergonha de errar. Mas eu acho assim que a gente quando tem um tempinho antes pra poder pensar o que a gente vai falar, eu acho bem válido isso. Nem sempre acontece, né, porque se a gente tivesse num lugar que todo mundo falasse inglês a gente não ia ter essa oportunidade de ter um tempinho pra pensar o que vai falar. É isso.

P22: Eu achei mais fácil porque eu já tinha uma ideia do que eu ia falar. Num foi assim de cara, num foi ah olhando e pensando de como é aquela palavra em inglês, pensando se é a palavra certa pra aquela coisa. Eu já tive um minuto pra planejar, então falar foi acho que mais fácil. Eu já sabia de antemão o que eu ia falar.

P23: Eu achei que é um pouco reconfortante porque você meio que também já sabe o que você vai falar. Então, você já tem uma direção e eu me senti meio que repetindo o que eu já tinha falado com um pouco mais de segurança assim dos elementos que eu já tinha encontrado, só que eu também não consegui me ver falando muito mais do que eu já tinha falado na primeira. Isso é um pouco frustrante porque parece que eu só consegui ver aquilo e depois só reproduzir aquilo de novo. Não consegui pensar muito mais além, apesar de já ter pensado sobre aquilo e poder tentar ir mais além, mas não fui.

P27: Eu achei melhor do que não ter o tempo para planejar porque nos permite, talvez, acertar mais, não sei. Achei melhor.

P28: Muito mais simples poder falar depois um minuto depois de ter planejado isso já porque, como eu disse, é a questão de organizar bem as ideias antes na cabeça. Ou, até mesmo, organizar bem na fala. O difícil é só você tentar incrementar mais, digamos assim, eu acho. Não sei. Sair do mesmo, sabe. Mas ter esse um minuto pra falar depois de planejado é bem interessa, inclusive, essa dinâmica. E como seria bom ter um minuto pra falar depois de planejar sempre na vida.

P29: Parecido com a pergunta 1, a gente tem mais tempo pra rever o que é que vai falar, pensar mais, ver alguns detalhes, prestar atenção na gramática. Tenta lembrar algumas palavras que na hora às vezes não vêm. E dá tempo pra pensar um pouco mais.

P30: Eu acho que depois que eu comecei a que eu planejei, depois de fazer a atividade, né, pra falar, foi um pouco mais fácil. Foi bom porque eu tirei um pouco do que eu tinha pensado pra poder responder à questão. Então, isso fez com que eu me sentisse mais segura, embora eu ache que ainda me trava.

P31: Acho que o tempo foi suficiente porque como eu já tinha planejado anteriormente, eu só falei as ideias que eu já tinha planejado. Até usei menos tempo do que eu precisava, mas acho que foi um tempo suficiente.

P32: Achei bom. A pessoa fala com mais convicção. Menos improvisado assim, tipo, com mais certeza do que está falando.

P33: Eu me senti mais seguro e não me deu branco nas palavras que eu iria dizer.

P34: É melhor, né, falar depois de ter planejado, porém o planejamento ele não adianta muito. Você meio que fala outras coisas e esquece um pouco do que você planejou.

P35: Eu achei bom porque você teve o tempo pra se planejar e aí você fica... cê tem uma folga melhor pra trabalhar com o que você planejou na hora de falar. Acho importante você ter esse tempo.

P36: Ter um minuto depois de ter planejado, eu acho que é mais fácil, mas é também que eu não tenho a memória muito boa e eu acabei embaralhando a ordem das coisas que eu ia falar. Teve uma imagem, acho que a segunda imagem, acabei embaralhando a ordem das perguntas que eu ia fazer. Ô das perguntas não, das respostas que eu ia fazer. E eu acabei bagunçando, mas terminou que eu lembrei de basicamente tudo. Falei basicamente todas as coisas que eu tinha anotado, então acho que foi melhor do que da primeira vez.

P37: Quando eu planejei depois que eu falei eu consegui lembrar de algumas coisas que eu tinha planejado e com isso eu consegui formular consegui falar as ideias que eu tinha formulado e consegui acrescentar mais algumas coisas à ideia que eu formulei.

P38: Maravilhoso, muito embora que talvez não disse o que gostaria de ter dito, mas neste momento me fez ver o quanto preciso aprender mais e ser mais ousada em falar inglês.

P39: Um minuto pra falar depois de ter planejado é suficiente, melhor que falar sem planejar. E acho que pra o tamanho da atividade, acho que é suficiente.

P40: Pra mim a mesma coisa da resposta anterior. Planejar o que você vai falar é sempre... Acho que ninguém vai apresentar talvez uma palestra ou um seminário sem planejar antes o que vai ser falado lá na frente.

P41: Achei muito melhor. Eu me senti mais confortável porque esse tempo que foi dado possibilitou organizar mentalizar e organizar a mensagem, organizar os pensamentos para poder me expressar.

P42: Achei a mesma coisa. O tempo de um minuto pra quem tem uma fala um speaking bom fala perfeito, mas pra quem não tem o speaking muito bom como eu um minuto é uma eternidade.

P43: Acho que o tempo de um minuto ele é suficiente pra poder falar e principalmente depois de planejado fica mais fácil você conseguir descrever melhor ou comunicar melhor o que você tá querendo comunicar durante esse tempo.

P44: Esse um minuto pra falar depois eu acho bom porque eu percebo que não sei cem por cento de como você planejou, mas o desempenho é melhor. Depois que você treina você tem uma desenvoltura melhor e consegue até ver principalmente em inscrições mais tópicos do que você não tinha percebido durante o tempo de planejamento.

P45: Ter um minuto para falar depois de planejado às vezes parece muito pouco, principalmente quando a gente estuda na graduação análises de imagens requerem muito mais minuciosidades e planejamento, porém como já havia sido planejado, acredito que é mais fácil delimitar o que é mais importante de falar o que eu vi na imagem dentro desse tempo.

P46: Eu acho que facilita um pouco. Eu acho que é um bom tempo e que eu acabo por ter bastante tempo pra falar depois que eu desenvolvo a minha resposta melhor.

### **3) Você pôde planejar o que ia dizer por escrito ou oralmente, em voz alta. Um tipo de planejamento foi mais útil que o outro? De que forma?**

P1: Eu prefiro planejar por escrito pra depois falar.

P2: Eu acho que quando eu quando eu escrevi os tópicos foi mais útil do que do que sem escrever, então eu acho que planejamento quando escrito foi mais útil.

P3: Eu preferi o que eu planejei em voz alta porque eu raciocinei mais rápido e quando eu tava escrevendo eu tive de perder tempo escrevendo. Então eu aproveitei melhor o tempo quando eu falei em voz alta.

P4: Eu acho que por escrito é de certa forma mais útil, pra mim, né. Porque eu tenho muita dificuldade em falar. Então, eu me expressar em voz alta é mais difícil do que me expressar escrevendo.

P5: Eu tenho uma certa dificuldade com falar. Eu prefiro escrever, então pra mim foi melhor escrever. Eu eu semp- principalmente quando eu tô estudando, eu estudo escrevendo então pra mim foi bem mais vantajoso escrever o que eu ia falar antes.

P6: Na minha opinião, por escrito é melhor que em voz alta, por conta da minha memória.

P7: É porque fica... Eu acredito que o planejamento escrito foi mais útil do que o falado. Porque ajuda a fixar mais ainda, né. Quando você pensa e coloca no papel fixa mais o que você tem pra falar, então parece que um minuto passou mais rápido quando eu fui descrever.

P8: Planejar por escrito foi melhor do que em voz alta, pois escrever me fez aprender mais e ter certeza daquilo que eu tava vendo. Escrevi a forma como eu queria falar e aprender aprendi melhor.

P9: Não... acredito que os dois jeitos foram tão eficientes quanto o outro. A questão em si mesmo era como falar as os características em inglês, porque faltava as palavras. E escrito, o bom da escrita é que você pode jogar a palavras de forma aleatória, pra depois construir o pensamento. E falando você meio que vai construindo o pensamento e melhorando aos poucos. Mas as duas formas eu acredito que não teve uma mais útil que a outra não.

P10: Eu acho que o escrito não é que é mais útil, mas eu acho que a gente consegue raciocinar melhor, ligar as palavras, as frases. Em voz alta a gente só vai soltando, né, o... as frases, as palavras. No papel a gente consegue juntar melhor.

P11: Eu acredito que o planejamento escrito tenha sido mais útil do que o planejamento em voz alta. Eu não sei como, mas eu acho que quando você fala talvez eu acho que pelo menos eu, eu esqueço rapidamente o que eu acabei de falar. Então, não é uma forma muito útil pra mim de memorização. A escrita eu acho que foi mais útil pra lembrar do que eu já tinha planejado pra falar. Lembrar das frases ou das palavras que eu já queria mencionar quando eu tava fazendo o planejamento, então eu acho que foi mais útil a forma escrita.

P12: Não. Na verdade, foi a mesma coisa. Não que um tenha sido mais vantajoso do que o outro. Eu acho que ambos tiveram o mesmo benefício, independente de ser planejado mentalmente ou falando em voz alta ou mesmo escrevendo. Foi indiferente a utilidade das metodologias.

P13: Eu acho que a de falar em voz alta foi melhor pra mim. Talvez porque eu tenha mais dificuldade em escrever e é mais fácil pra mim ler e pensar na tradução das coisas. Tipo, eu tenho mais dificuldade em escrever e pra mim fica mais fácil eu falar em voz alta do que eu escrever propriamente.

P14: No planejamento escrito você escreve uma coisa e você consegue lembrar dela. Se for uma foto com muitos detalhes, por exemplo, você acaba que você fala uma coisa, mas depois você esquece dela. Mas quando você escreve, você pode a qualquer momento olhar pra linha de cima e lembrar exatamente o que você escreveu. É porque eu percebi que quando eu tava planejando falado, eu repetia alguns pontos que eu já tinha planejado.

P15: Eu acho que o planejamento em voz alta, ele é mais útil do que o planejamento por escrito porque além de eu treinar a pronúncia, eu consigo associar mais ideias. Falando, eu prefiro.

P16: Sim. Escrever o que eu preciso falar é mais fácil porque eu acho que assim eu particularmente consigo colocar melhor como é que eu posso dizer eu consigo organizar melhor os meus pensamentos do que eu preciso falar escrevendo. Porque eu consigo observar o que eu tô fazendo, ler, interpretar o que eu tô tentando escre- o que eu tô tentando dizer, isso facilita. Enquanto eu só falar em voz alta fica um pouco confuso e eu acabo me perdendo.

P17: Pelo que eu senti, os dois métodos fizeram com que eu descrevesse em quantidade as mesmas quantidades. Consegui falar acredito que umas cinco frases, em cada uma das duas de duas fotos, por exemplo. Uma sendo escrita e a outra sendo falando as coisas que tem na foto. Eu consegui planejar mais ou menos a mesma quantidade de conteúdo pra descrever ambas as fotos. Então acredito que tanto escrito quanto em voz alta eu tive o mesmo o mesmo rendimento.

P18: Os planejamentos ajudaram de maneira diferente. O de escrita ajudou a ter mais mais coisa pra descrever, poder ter mais elementos pra descrever, enquanto o de voz foi mais útil pra pronúncia, pra falar um pouco mais rápido. Então, um não foi mais útil que o outro. Acho que eles ajudaram de maneiras diferentes.

P19: Eu acho que o planejamento escrito foi mais proveitoso do que o falado, porque escrevendo você se sente mais confortável. As ideias são mais fáceis de surgirem.

P20: Eu acho que eu prefiro planejar em voz alta porque eu não escrevo muito bem, muito rápido. Então às vezes eu não lembro se a palavra tem um S a mais ou é um C. Então eu penso, eu passo mais tempo tentando lembrar como que é a escrita da palavra ao invés de pensar em novas coisas pra falar sobre a imagem. Então eu prefiro planejar falando.

P21: Eu acho que o planejamento escrito é melhor que o pensado, digamos assim, né. Porque no escrito a gente tem como ver ou lembrar de alguma regra que a gente estudou no inglês. Por exemplo, se é no plural, se é no se são as três pessoas, eu tu ele I he she. Eu acho que quando a gente escreve o planejamento escrito é bem mais fácil do que o planejamento pensado, digamos assim.

P22: Eu acho que os dois pra mim me ajudaram, mas acho que escrever foi melhor, me ajudou a fixar melhor o que eu tinha prestado atenção, o que eu tinha percebido da foto. Falar em voz alta também me ajudou, mas escrever me ajudou mais, eu acredito. Acho que pelo fato de escrever mesmo. Pelo fato de tá botando a palavra no papel e vendo e... Pra mim é mais fácil. Foi mais útil.

P23: Eu preferi escrever. Planejar escrevendo. Eu não sei se por ter as palavras visualmente ali escritas, eu não sei se tem alguma relação com eu exteriorizar elas ali escrevendo, materializando as palavras e olhando pra elas. Em tópicos, eu coloquei em tópicos, então eu acho que eu consigo me organizar mentalmente, lembrando desses tópicos visualmente, estruturando eles e conseguir uma sequência lógica do que eu quero falar a partir desses tópicos que eu visualizei e dessas palavras-chaves. Então, é como se eu visse a palavra-chave e conseguisse desenvolver melhor uma frase com ela a partir dessa palavra desse tópico. Do que se eu tivesse literalmente falado uma coisa, assim como eu falei em voz alta antes, e reproduzisse de novo aquela mesma frase, então eu acho que no segundo processo eu não penso tanto, eu mais repito. E escrevendo eu vejo a palavra e me esforço mais pra criar uma frase com a partir dessa palavra e fico com mais liberdade também pra falar pra criar a frase e eu sinto que é mais fluido do que eu falar a primeira vez e ter que falar a segunda vez.

P27: Eu prefiro planejar o que dizer por escrito. Eu acho que as minhas ideias ficam mais firmadas se eu passar para um papel. Pelo menos é minha técnica de estudo é desse jeito. Eu prefiro assim. Planejar o que falar oralmente, na hora do na hora da atividade, talvez eu me esqueça de algo que eu planejei e no papel não. Tá lá escrito e eu sei o que falar.

P28: Pra mim o segundo tipo de planejamento que... o oralmente né foi mais útil, acho que pelo que eu falei também né de acho que você organizar melhor aquilo que você vai falar já na sua fala, torna muito mais simples e mais, talvez, mais próximo. Talvez quando você tiver planejando, talvez você perceba até alguns erros que você cometeu e a partir disso seja mais fácil também de consertar. Sem falar que é muito mais dinâmico também, né. A fala é algo que flui, é algo que faz parte do nosso dia a dia, mesmo que falando em inglês, é algo que já faz parte da nossa dia a dia. Escrever é algo que demanda mais tempo, demanda mais organização das ideias, eu acho, né. Quando a gente vê algo que você tem que escrever, você consequentemente seu cérebro coloca isso como, sabe, algo mais sério, que você quer fazer ali de uma forma mais escrita, então acho que eu perdi mais tempo escrevendo e por isso não organizei tanto minhas ideias quanto eu organizei enquanto eu tava falando oralmente, sabe. Eu acho que sai mais naturalmente.

P29: Eu acho que o planejamento escrito, ele é mais útil porque a gente vê bem mais claro a parte da gramática, consegue lembrar algumas coisas e consegue visualizar o que a gente vai falar. Porque às vezes na parte oral a gente pensa, mas acaba esquecendo algumas coisas e no papel tá lá mais fácil de lembrar.

P30: Escrever é muito mais fácil, então até formular a resposta escrevendo é mais fácil. Embora não pudesse ler, como eu já tinha pensado escrevendo o que eu ia falar, até pra pensar em palavras que eu não lembro na hora, mas que o sentido seja parecido, pra tentar responder à pergunta. Escrever, sem dúvida, é muito mais fácil do que falar, então. Se eu tivesse podido ler ainda seria mais fácil ainda.

P31: Eu acredito que ter planejado por escrito foi um pouco mais complicado porque eu acho que demanda um pouco mais de tempo, no meu caso, né, pessoalmente. Acho que foi mais eficiente ter planejado mesmo só por pensamento mesmo. Por isso que eu acabei me enrolando um pouquinho e me perdi no final.

P32: Eu acho que ambos os planejamentos foram úteis igualmente, tanto falar em voz alta como escrever, porque ambos esclareceram quais eram os assuntos que eu iria falar na hora.

P33: Eu acho que o planejamento por escrito é mais útil. Não que seja mais útil; se torna mais palpável o que eu vou dizer. Enumerando palavras-chaves fica mais fácil de encadear a ideia na formulação da frase. De que forma, eu penso isso, que se torna mais palpável quando tem palavras-chaves escritas ou algum norte do que vou dizer.

P34: Pra mim, eu acho que o escrito foi melhor. Não sei. Talvez porque você tenha que pensar na forma de escrever e acho que ajuda a fixar mais. Pra mim funciona mais fácil a escrita porque é como se eu memorizasse mais o que eu quero falar do que apenas oralmente.

P35: Eu acho que o planejamento escrito foi mais fácil porque eu acho que ele é melhor de organizar as informações. Mas eu acho que é uma coisa minha porque eu sempre anoto tudo que eu vejo nas aulas da faculdade e em qualquer outro evento que eu vou. Eu tenho esse problema de precisar anotar tudo pra que as informações fiquem frescas na minha cabeça e eu não esqueça tão facilmente, do que apenas planejando oralmente, porque acaba que você meio que perde. Quando você escreve, é como se fosse um registro. Ainda que você não fique vendo aquela folha, você vai lembrar. Tipo, a sua memória fotográfica, pelo menos a minha né, funciona melhor do que só falar e você acaba esquecendo, se confundindo.

P36: Escrever eu acho que é melhor pra lembrar do que falar em voz alta pra mim porque quando eu escrevo eu lembro pelo menos da ordem que eu escrevi. Enquanto eu tô falando em voz alta eu tô falando as coisas de forma aleatória, então eu não presto muita atenção no que eu tô falando. Quando eu escrevo, eu consigo ter uma memória fotográfica melhor de lembrar pelo menos a ordem e com isso eu lembro o que eu ia falar.

P37: Eu acho, na minha opinião, que pra mim foi mais útil escrever porque descrever ficou mais não sei se é porque eu tenho memória fotográfica, mas eu consegui lembrar mais de coisas do que eu escrevi do que eu nunca pensei.

P38: Eu apesar de não ser boa nem no falar nem no escrever, mas ainda prefiro falar do que mesmo planejar em escrever. Para mim, é mais confortável a fala do que a escrita.

P39: Planejar escrito foi um pouco mais útil. Eu consigo planejar melhor escrevendo em tópicos do que tentando lembrar o que eu estava planejando só em voz alta.

P40: Na minha opinião, pra mim eu acho melhor planejar quando eu escrevo, que eu acho que eu escrevo melhor do que eu falo. Então escrever antes, ter algum papel pra escrever antes o que você vai falar, pra mim é mais importante.

P41: Quando eu planejei por escrito o que eu ia dizer, eu me senti mais confortável porque eu percebi que havia um direcionamento na resposta, que me ajudaria mais do que dizer.

P42: Eu acho que os dois são bastante importante, mas assim eu me senti mais à vontade escrevendo.

P43: Eu acho que o planejamento escrevendo foi mais útil porque pra mim escrever é uma das formas de memorizar melhor as informações. E também é mais fácil pra organizar se você de repente esqueceu de escrever alguma coisa você consegue recolocar as coisas no lugar. Apesar de o tempo de um minuto eu achar um pouco curto pro planejamento escrito. Mas eu acho que escrever faz com que as informações fiquem melhor gravadas na sua mente, por isso achei que o planejamento escrito foi melhor.

P44: Os dois são importante, mas eu acredito que o planejamento em voz alta quando você fala o que você vai descrever e vai apresentar logo em seguida é um treino melhor, pois faz com que você adquira algumas características ou então perceba uma melhor forma de descrever essas características.

P45: Eu acredito que o planejamento escrito ajuda mais porque a gente consegue memorizar melhor a ordem das coisas que vimos e assim fica mais fácil na hora de falar.

P46: Eu acredito que planejar por escrito me ajuda mais porque eu tenho mais tempo pra pensar no que eu tô falando durante o tempo que eu estou escrevendo, então por escrito é melhor do que oralmente pra mim.

#### **4) O que você achou da tarefa de descrição de imagem? Você já havia feito tarefas similares?**

P1: Não. Não tinha feito. Hoje eu me sinto mais tranquila porque no início eu tava mais nervosa e eu não sabia o que estava por vir.

P2: Nunca tinha feito tarefas como essas e eu não tenho nenhum sentimento a respeito disso. Eu acho que... num sei se... vi algo especial, enfim deve ter uma função clara, né, porém eu também não sei se vi diferença da primeira tarefa e pra essa tarefa que eu realizei no fim do curso.

P3: Nunca tinha feito esse tipo de tarefa. Foi a primeira vez que eu fiz e foi boa, foram boas, assim achei boa porque me desafiou até.

P4: Algumas tarefas eu achei difícil, principalmente as tarefas de descrição. Nunca havia feito tarefas similares de nenhum tipo.

P5: Eu achei interessante até pra fazer uma autoavaliação, né? como tá meu nível de inglês, como como seria em relação à, por exemplo, uma situação inesperada, em que uma pessoa não falasse o meu idioma e eu teria que me virar, entendeu? Eu nunca fiz assim nunca fiz tarefa desse com inglês não com outros idiomas sim. O inglês não.

P6: Achei interessante tendo em vista que ele repetiu o experimento, um dos experimentos que ele tinha feito comigo no primeiro dia e agora no final. E eu vejo que mesmo eu tendo respondido mais rápido, fluiu mais do que no começo. E eu nunca tinha feito tarefas similares.

P7: Eu achei interessante, né. E eu não tinha feito tarefas similares.

P8: Não, eu nunca havia feito tarefas similares. E achei interessante. Achei que assim pude esforçar e ver quanto tá o meu inglês, quanto em situações de press- sobre pressão, como o meu inglês sairia. Uma forma de treiná-lo.

P9: Bom, eu não sei o quê, como é que eu posso descrever o que eu achei dessas tarefas, mas elas... Foi uma experiência que pra ver o quão domínio eu tinha da língua que eu estou aprendendo e o quão é difícil descrever algumas coisas assim quando é solicitado assim, que você não tá preparado. E foi uma experiência que foi boa pra ver o como eu estava pra descrever imagens. E não. Eu acredito que eu nunca tinha feito tarefas similares a essa.

P10: Eu achei bem interessante pela por por puxar, né, a criatividade da gente de descrever, de tentar passar o que tá se passando na imagem, né, de... enfim. Eu nunca tinha realizado nenhuma tarefa assim. A não ser tarefa de livro mesmo, de o que você vê na imagem, mas muito básico.

P11: Eu gostei das tarefas. Eu achei simples e não tomava muito tempo e nem eram muito... não eram tarefas exaustivas. Eram tarefas que eu considereei simples e gostei. Nunca tinha feito nenhuma tarefa similar. Na realidade, não tinha participado de nenhuma pesquisa similar a essa.

P12: Gostei das tarefas. Meio que me forçou a planejar uma resposta em inglês. Me estimulou a pensar. E se eu já havia feito uma tarefa similar acredito que já, mas em outras oportunidades, não aqui no Ágora. Acho que foi uma primeira experiência desse tipo de atividade aqui no Ágora foi com essa pesquisa. De ter que fazer um planejamento. Geralmente nas aulas a gente tem que responder na hora que o professor pergunta e não tem esse tempo para planejamento. Numa prova escrita, sim. Por exemplo, no final das unidades, quando a gente faz a prova, a gente tem aquele planejamento antes de escrever. Mas na oralidade, geralmente eu me omito de algumas respostas por não saber naquela hora exatamente o que responder, o que falar, e acabo passado acabo passando e eu penso depois e respondo depois só pra mim mesma, sem o professor tá me avaliando.

P13: Bom, eu nunca tinha feito tarefas similares. E eu achei bem difíceis tipo eu percebi que tem algumas coisas que eu preciso rever, algumas palavras, algumas coisas bem básicas do inglês que a gente acaba esquecendo e tudo mais. Eu achei muito boas porque, digamos, tinha algumas coisas que eu acabava deixando de falar porque eu não sabia exatamente se tava certo o que eu ia falar. Tipo, eu sabia uma parte, mas eu não sabia o resto. Aí eu acabava tipo humm, vou falar menos pra tipo talvez não seja essa palavra a mais certa pra usar.

P14: Eu nunca tinha feito tarefa desse tipo. Eu achei bastante interessante, porque meio que desafia a cognição e a lembrança e o planejamento em relação a detalhes que você vai falar sobre alguma foto. Acho que é isso.

P15: Eu achei bem interessante porque mostra o meu desenvolvimento durante o curso. Mostra detalhes que eu preciso melhorar. Algumas fórmulas que eu preciso entender mais, saber

associar de uma forma mais rápida, planejar o que eu vou falar. E eu não havia feito nenhuma tarefa similar a essa, a não ser as da pesquisa.

P16: Eu não tinha feito nenhuma tarefa como essa antes e eu achei ela bastante interessante, porque coloca a gente pra pensar, né, assim dá um tempo pra gente pensar, mas querendo ou não é algo imediato, rápido, que você tem que olhar, avaliar, ver o que você precisa falar, ainda mais por ser em outra língua, né. E eu achei assim que eu achei assim que assim no início, a primeira que eu fiz foi bem mais difícil do que essa última agora.

P17: São tarefas que... a segunda pegou bastante... assim, memória. A questão da parte da memória. Todas as três, na verdade. Mas eu nunca tinha feito esses exercícios assim. Eu sempre gosto muito de jogos de lógica; não de memória, porque eu não sou muito bom. Mas foram ótimos exercícios pra pesquisa do professor, eu acho. Acredito eu.

P18: As tarefas são bem interessantes. Testam bastante, além da gramática o seu raciocínio. E não, eu não tinha feito tarefas similares antes.

P19: Não, eu não tinha feito tarefas similares. E algumas dessas tarefas pareciam simples, mas um pouco difíceis de ser realizadas. Como lembrar das palavras em ordem, foi muito difícil. E descrever as imagens também um pouco, porque é um pouco difícil achar palavras para descrever a imagem tão rápido.

P20: Eu gostei porque me testam um pouco de uma forma diferente do Ágora. Eu nunca tinha feito tarefas parecidas. Durante as aulas, a gente descreve algumas imagens, mas é sempre em grupo e nem sempre eu posso falar alguma coisa diferente do que outra pessoa falou, então eu acho que quando eu faço isso sozinho eu tô testando o meu vocabulário.

P21: Bom, eu achei uma tarefa bem interessante, porque a gente pode pegar vários objetos que tem nas fotos e descrevê-los. Ou então dizer o que tá acontecendo com aquelas pessoas na foto, né. A situação que tá sendo... que tá ocorrendo. Eu achei bem interessante a tarefa. Eu nunca tinha feito essa tarefa antes, mas em algumas aulas eu percebo que o professor sempre quando inicia um novo capítulo, que tem uma imagem, ele pede pra gente descrever o que a gente tá vendo naquela imagem. Então, talvez, lembrando agora dessa forma, ele nos induz a falar um pouco sobre aquela imagem que a gente tá vendo lá na página do livro, né. Falar um pouco sobre ela. O que é que tem naquela imagem. É isso. Eu acho bem interessante. Que além da gente aumentar o vocabulário, a gente vai entendendo o que é que significa determinada coisa. Uma palavra desconhecida dita por um colega. Bem interessante.

P22: Eu achei uma boa uma boa estratégia. Nunca tinha feito antes. Na verdade, minto, eu já tinha feito algo parecido no Ágora nas provas, no teste oral. A professora às vezes faz isso de mostrar uma figura e pedir pra gente falar sobre ela. Mas não tão descrevendo a figura em si, mas apenas usando aquela imagem. Eu não precisava descrever o que tinha na imagem, mas eu só iria usar o que tinha nela. E aqui eu precisei descrever mais a imagem. Então, eu achei interessante porque você acaba usando coisas que você aprendeu antes e querendo ou não você tem que ter uma reação um pouco rápida. Não pode passar muito tempo também, dias ou horas pensando. Então, é uma ideia legal porque querendo ou não você tem um tempo pra pensar, mas a sua reação também não pode ser tão demorada. Então, é bem interessante. Eu gostei. E já tinha feito similar, né.

P23: Eu acho bem interessante essa tarefa porque eu consigo me observar também assim enquanto eu descrevo e eu vejo que as frases são muito, tipo, eu não sei como dizer, mas eu, é como se fosse meio mecânico. Eu não consigo fazer uma conexão coerente enquanto eu descrevo. Falo uma frase, ponto; outra frase, ponto. Tipo, ele está vestindo isso. Ele está em pé. Ele está num sei o quê. Eu não consigo criar um pensamento lógico e contínuo. Eu vou descrevendo pequenas coisas em frases assim, pequenas frases. Eu já tinha feito uma tarefa similar quando eu fui fazer um teste de nivelamento e eu fui bem mal nesse teste. Já faz um tempinho, mas eu também não tinha conseguido escrever muito bem. Mas na época eu sabia bem menos de inglês e eu sei pouco hoje ainda. Então eu acho que é por isso que eu não consigo estruturar muito bem frases mais complexas na minha cabeça.

P27: Já tinha feito, sim, tarefas como essa. Eu acho uma tarefa bem interessante porque o falante ele não espera, não sabe o que esperar da imagem e talvez ele saiba de muita coisa, talvez saiba de poucas coisas, mas de alguma coisa ele sabe, com certeza.

P28: Achei bem interessante. Eu já tinha feito tarefas de descrição de imagem. Acho que desde... Pronto, tô no terceiro nível do Ágora. Desde o nível um que os professores, vez ou outra, tentam trabalhar com essa questão da descrição, sabe. Agora, principalmente, no nível três, que o professor ele tá trabalhando muito isso com a gente não apenas da imagem em si, mas a descrição de cliques, sabe, de vídeos, então, assim, é uma descrição que eu acho ainda mais complexo, sabe, aquele avanço. E é bem interessante. Se descrever uma imagem assim muitas vezes já é complicado. E eu digo nem descrever em outra língua. Às vezes descrever algo na nossa própria língua é difícil. Então imagina um vídeo, né, que você tá... as coisas tão acontecendo e você tem que acompanhar esse tempo. E o que eu achei aqui foi bem interessante. Mas nessa forma assim de descrever na cega, assim, descreve e depois teste ah planeje antes para depois descrição, foi a primeira vez e eu achei bem interessante. Achei algo bem interessante. Dá pra avaliar bastante um nível de aprendizado. O nível que a gente tá, talvez o nível também de... não sei... de como você consegue sair de determinadas situações em outra linguagem, por exemplo.

P29: A gente faz um tipo dessa atividade na sala. Não com imagem, mas às vezes com o texto, de verificar o texto e ver se tem alguma coisa. Com imagens também, quando a gente tenta ler alguma coisa no texto e verifica a imagem pra saber antes do que se trata e já ter uma noção do que vai falar. E outro tipo de atividade de descrição, não só com imagens, mas com objetos... enfim.

P30: Eu já tinha feito essa tarefa, então eu gostei. Eu tinha feito no curso, esse ano não, mas nos outros níveis eu já fiz. Eu acho que é uma tarefa bem básica e por ser tão básica eu me sinto frustrada por não conseguir fazer como deveria. Mas eu acho que é um bom exercício, principalmente pra tentar falar com perguntas, com imagens simples mas tentar ? meu vocabulário que fica muito restrito à escrita ou até o ouvir, que pra mim também é uma dificuldade. Acho que escrever, responder coisas escritas ou ler em inglês é muito mais fácil.

P31: Eu acho que é uma tarefa interessante, né, porque você pode pôr em prática seu pensamento e seu conhecimento de inglês, né. Vocabulário também, pra descrever de uma forma que a pessoa entenda. Mas eu nunca tinha feito nada similar não. Foi a primeira vez. O que eu já tinha feito era só conversar mesmo, mas descrever uma imagem eu nunca tinha feito. Mas eu acho que é uma tarefa muito interessante.

P32: Não, eu não havia feito as tarefas antes tarefas similares. Achei bem interessante porque estimula a pessoa a imaginar coisas e não são situações pré-definidas, são tipo coisas do dia a dia.

P33: Eu achei interessante porque eram imagens simples de descrever, mas eu acho que não consegui descrever tudo nem descrever talvez as ações delas. Algumas palavras sumiram. Já fiz tarefas semelhantes sim, mas acho que mais como descritivas ou de vocabulário mesmo. Eram tarefas de vocabulário, não pra descrever o acontecimento da imagem.

P34: É uma boa atividade descrever imagens, porém achei as imagens complexas. Mas ao mesmo tempo que elas são complexas são fáceis porque você pode descrever através de diversas formas e diversas formas no sentido você pode falar a respeito da roupa que a pessoa tá usando ou da situação ou dos sentimentos que estão envolvidos naquela situação. Enfim, você pode descrever de várias formas. E eu nunca fiz tarefa similar.

P35: Eu achei bem interessante porque de fato treina muito essa questão de você, do seu inglês em coisas assim do dia a dia, sei lá. Por exemplo, tem uma mulher caída, como é que você vai falar essa expressão? Tem uma mulher caída, uma mulher se machucou. Eu mesma não soube falar, então esses exercícios são importantes pra isso. Eu nunca tinha feito nenhuma tarefa parecida, eu acho. Quer dizer, acho que eu fiz na escola, mas não era bem assim de descrever, né, porque na escola ninguém fala inglês direto.

P36: Eu gostei muito. É muito válido porque às vezes eu esqueci várias palavras, palavras básicas, coisas do cotidiano, e a gente acaba esquecendo essas coisas por até por uma questão às vezes quando a gente avança de nível no inglês a gente vai praticando outras coisas e a gente se atenta muito com questão de tempos verbais, essas coisas, e acaba esquecendo coisa de vocabulário mesmo. Eu acho foi muito legal até pra criar esse alerta sobre outras coisas que a gente prestar atenção no inglês. E eu já tinha feito tarefas parecidas assim. Não com as mesmas atividades, do tipo pensar antes, falar em voz alta, essas coisas, mas já tinha feito tarefas com imagens também, mas não dessa forma.

P37: Eu acho que, pelo que eu me lembre, eu nunca fiz uma tarefa de descrição de imagens. Em português eu acredito que seria muito mais fácil do que em inglês porque, enfim, língua nativa. Mas foi uma tarefa bem legal de descrever imagens. Eu nunca tinha experimentado essa opção de descrever imagens, que é bem legal. E foi bem difícil pelo fato de não ter feito eu não sei se foi pelo fato de não ter feito isso ou sei lá. Enfim.

P38: Gostei e nunca tinha tido essa experiência. Entretanto, este semestre, agora com o meu professor no nível três, ele está trabalhando esse tipo de tarefa e isso tem nos despertado a fluência mais de palavras e nos tira o medo, nos faz tirar esse medo de abrir a boca e nos expressar. Muito interessante. Acredito que é um método pontual para a aprendizagem do aluno.

P39: Já tinha feito atividade de descrição de imagem já, até no curso mesmo, e é muito bom, muito importante, eu acho. Você cada vez que descreve, você consegue descobrir mais detalhes de uma imagem.

P40: Fiz uma vez pra iniciar o curso de inglês, descrever uma imagem. É bom porque você não sabe qual a imagem que você vai receber. E a partir daquela imagem você vai saber o tipo de vocabulário que você tem. Às vezes você pode pegar uma foto e você se sinta mais confortável com o vocabulário que tem lá. Eu acho bom descrever alguma imagem em inglês.

P41: Sim, já fiz tarefas. Eu achei muito interessante porque força a gente a fazer associações e descrever o que se apresenta diante da gente. Eu já havia feito tarefas similares lá na sala com a professora, no módulo um com o professor e agora dois com a professora.

P42: Eu achei essa tarefa de descrição de imagem bastante interessante. Eu acho que é uma boa didática e eu nunca tinha feito tarefas similares.

P43: Eu acho que a tarefa de descrever imagem é algo eficiente pra treinar o que falar e tentar lembrar algumas palavras que de repente você sabe, mas na hora da conversação escapa na sua mente. E nunca tinha feito uma tarefa do tipo de descrever imagens oralmente, apenas por escrito.

P44: Eu já tinha feito no inglês algumas atividades como descrever, mas nunca descrevendo... é já tinha feito atividades assim de descrição. E gostei, é interessante, é sempre bom tem coisas que você não sabe em inglês pelo menos como falar tudo mas achei muito bacana.

P45: Como eu já falei, pra mim é comum essa tarefa de descrição de imagens e eu achei algo fácil, simples, só nunca havia feito em inglês.

P46: Eu nunca tinha feito tarefas desse tipo antes e eu acho que é uma boa ideia porque normalmente a gente não tem esse tipo de atividade durante a aula de inglês aonde a gente tem que descrever o que tá na nossa frente. Normalmente a gente fala sobre algum assunto, mas nunca sobre o que está sendo exposto.

**5) O que você fazia enquanto planejava escrevendo? Você escrevia palavras-chave? Escrevia frases completas? Pensava na organização da mensagem? Rabiscava? Escrevia tópicos? Desenhava? Enfim, como funcionou para você?**

P1: Eu, não. Eu voltava, eu olhava a imagem e procurava lembrar na minha memória que palavras poderiam escrever sobre aquelas situações. Você escrevia palavras-chave. Sim, aí eu escrevia palavras-chaves. Escrevia frases completas? Não, Palavras-chaves. Pensava na organização da mensagem? Não, eu preferia só colocar os tópicos. Rabiscava? Não colava os tópicos, escrevia os tópicos. Desenhava? Não. Escrevia os tópicos. Quando eu escrevia os tópicos melhora pra depois falar.

P2: Eu buscava planejar tópicos pensando numa ordem de descrição da imagem. Porém às vezes eu acabava as palavras eu botava e o tempo não tinha acabado, então eu procurava outras coisas pra completar a descrição da imagem. Mas de início planejava uma resposta em ordem, né. Escrevia os tópicos pra que fosse uma resposta sequencial, mas quando acabava o tempo ou quando eu acabava as palavras e não acabava o tempo, eu escrevia outras coisas, enfim.

P3: Eu tentei escrever frases curtíssimas ou palavras-chaves. Só isso. Só isso. O que ia aparecendo na minha cabeça, eu ia colocando ali, mas coisas bem curtas mesmo.

P4: Eu tentava escrever pala- frases completas, mas às vezes eu esquecia alguma palavra que era exatamente a palavra-chave para a minha frase é isso, tentava escrever frases.

P5: A princípio, hoje eu comecei escrevendo a frase completa. Frases curtas, mas completas, né. A full sentence. Mas eu acho que quando eu comecei que eu tive que escrever, eu escrevia

só palavras-chaves. É, sempre com relação a coisas que eu tava vendo na imagem, né. E começava uma sequência lógica, por exemplo, olhava pra parede, tinha quadro, o que que tem no quadro, gato, pessoas, cama. Aí o que é que tem na cama e assim por diante.

P6: Normalmente eu falava palavras-chaves, não frases completas, porque a frase completa tá na minha cabeça, mas a palavra-chave que vai me lembrar aquilo ali é mais importante.

P7: Eu escrevia palavras-chaves pra tentar organizar meu pensamento pra na hora da fala ficar... ter um raciocínio mais lógico.

P8: Eu escrevi frases completas e em alguns casos colocava algumas palavras-chaves. Mas, na maioria, escrevia a palavra completa.

P9: Bom, eu só tentava pegar o máximo de características que eu lembrava de detalhes e ia anotando essas características separadamente. Eu não ia construindo frases. Eu escrevia palavras-chaves que eu achava mais coerentes com a descrição da imagem e depois eu tentava organizar na minha cabeça como eu podia associar essas palavras-chaves.

P10: Eu tentava escrever frases completas, uma ligando a outra, mas a pessoa trava também.

P11: Quando eu planejava escrevendo eu fiz coisas diferentes. Na vez passada eu escrevi tópicos. Eu acho que pela quantidade de detalhes que as imagens tinham, talvez. Eu acho que estava descrevendo muito o cenário da imagem, os objetos que tinham na imagem, então eu usava tópicos pra falar esses objetos. Na segunda vez, agora, eu fiz eu percebi que eu fiz frases mesmo. Eu acho que porque eu tava querendo descrever a ação. Então eu fiz a frase descrevendo a ação, enquanto na outra vez eu fiz só os tópicos assim com os objetos mesmo. Então eu fiz tanto tópicos, palavras, quanto frases. Não desenhei nem fiz outras coisas nem rabisquei e pra mim foi uma... funcionou bem. Foi uma ferramenta boa.

P12: Eu procurava analisar a imagem e tentava extrair o máximo de objetos que eu conhecesse o nome, o máximo de imagens que eu identificasse o nome em inglês e aí escrevia. Continuando a pergunta [...]. Sim, escrevi palavras-chaves e tentei formular algumas frases simples. Escrevia frases completas? Algumas. Pensava na organização da mensagem? Sim, pensava na organização da mensagem, porém não necessariamente eu conseguia passar pro papel ou na oralidade o que eu ia falar posteriormente, no minuto seguinte. Mas eu pensava na organização, embora o meu vocabulário não fosse suficiente pra isso. Rabiscava? Não, não rabisquei. Gosto de já deixar já organizado no papel o que eu vou falar posteriormente. [...] Não, não cheguei a escrever tópicos. Só tópicos mentais mesmo. Na hora, na primeira tarefa de planejamento oral da descrição da imagem eu planejei, vamos dizer assim, tópicos mentalmente. Mas na hora da escrita não.

P13: Bom, na primeira etapa no início do semestre, eu se eu não me engano eu acho que eu tinha tentado fazer uma frase e eu acabei não conseguindo fazer toda e eu acabei usando só uma parte mesmo. E dessa vez eu consegui escrever uma frase mesmo. Tipo, eu nunca fiz tópicos. Eu acho que isso não facilita pra mim. Pensar em inglês fazendo tópicos é mais difícil. Eu acho que eu preciso escrever mesmo pra tentar lembrar e entender porque eu acho que eu tenho esse pensamento mais lento quando é em inglês. Em português já não é assim. E, dessa vez, eu consegui escrever a frase completa que eu queria falar. E da última vez eu fui muito lenta. Eu fiquei demorando muito.

P14: Quando eu tava planejando eu olhava pra alguma coisa, por exemplo, na foto do basquete eu olhei diretamente pra bola e escrevi que tinha uma bola na pala- na fra- na foto. Algumas vezes eu escrevia frases completas porque eu estava descrevendo uma ação ou um pensamento que eu tive. E eu poderia ter feito desenhos realmente pra lembrar as coisas, mas como eu tinha uma imagem eu já assimilava diretamente. Se fosse pra desenhar uma frase se me falassem uma frase, provavelmente eu desenharia pra melhorar a minha lembrança sobre aquilo. E eu escrevia isso em forma de tópicos e alguns rabiscos. Às vezes eu escrevia alguma coisa, mas aí eu pensei pô isso aqui não funcionou direito, então eu meio que excluía isso do meu pensamento.

P15: Eu escrevia palavras-chaves, na verdade. O que eu estava vendo. Se eu tava vendo meninas, meninos, o que é que eles tavam fazendo, tentando principalmente associar os verbos. Se eles tavam tocando, brincando, então eu colocava essas palavras.

P16: Pra mim eu tentava escrever as frases completas, pra eu exatamente conseguir organizar o que eu precisava falar.

P17: Bom, quando eu tava escrevendo, eu pensa- eu pensei em escrever coisas, palavras-chaves da frase que eu queria falar. Por exemplo, a menina estava vestindo uma blusa azul. Então eu colocava menina tracinho blusa azul. Eu acredito que isso me ajudou a fixar melhor o que é que tinha naquela foto. O que é que isso iria me ajudar mais pra falar quando eu não estivesse mais com o papel.

P18: Enquanto eu planejava escrevendo, eu usava palavras-chaves, trechos. É, basicamente, palavras-chaves pra na hora de falar ter um conteúdo mais acessível. A organização não. Não foi algo bem organizado no papel. Foram mais rascunhos, palavras-chaves.

P19: Eu escrevia frases mais ou menos no molde como eu queria, como eu iria falar. Eu achei que seria a melhor forma.

P20: Quando eu planejava escrevendo eu tentei escrever palavras-chaves que vinham na minha cabeça e se vierem frases completas também tentei escrever. O que vinha na minha cabeça eu procurei escrever pra poder lembrar depois, na hora de falar, já que quando a gente escreve a gente trava mais facilmente.

P21: O que eu tentei fazer nesse momento foi desenhar algumas palavras. Aliás, desenhar não. Escrever algumas palavras-chave, né. Boy, girl. Eu acho que quando a gente vai falar essas palavras principais têm que ser lembradas. Quem é que tá fazendo aquela coisa, por exemplo. Eu acho que eu tentei fazer uma frase completa, mas eu acho que ela não saiu correta. Não pensei tanto na organização da mensagem, porque eu acho que tinha pouco tempo pra tentar fazer isso. Mas foram só palavras-chave mesmo. Tentei fazer uma frase, mas não sei se ficou correta.

P22: Como eu planejava. Eu colocava meio que frases. Não frases completas, mas palavras em uma frase sem me importar tanto com como eu ia ligar elas. Tipo, por exemplo, tinha uma foto que tinha um cara numa cozinha. Então eu liguei meio que eu botei kitchen, aí depois eu botei a man, a boy acho que coloquei, na verdade. Eu coloquei kitchen, boy, face it's not good. Eu fui meio que colocando uma frase sem ligá-la direito. Às vezes botava palavras, mas palavras soltas em uma frase. Se eu pensava na organização da mensagem, mais ou menos. Eu não pensava tipo ah vou começar com isso e terminar com aquilo. Mas eu tentava pegar o máximo de coisas que eu soubesse falar em inglês daquela foto. Então, eu focava no que eu sabia. Tipo,

seja roupa, seja a cara da pessoa ou o lugar onde ela tá. O que eu soubesse falar em inglês, eu focava naquilo. Eu não rabiscava. Não escrevia muitos tópicos. Eu preferia mais a frase mesmo, mesmo que não completa. E não desenhava também.

P23: Enquanto eu escrevia, eu tentava pensar em tópicos que me guiassem no que eu achava relevante descrever sobre a imagem. Não só uma palavra, mas eu escrevia pequenas frases ou mais de uma palavra-chave pra me remeter àquilo que eu queria descrever, à uma determinada característica. Eu me organizava pra escrever com o que me chamava a atenção na imagem primeiro assim, que pra mim era mais importante. Depois eu ia buscando tentar falar sobre os detalhes. Pra mim era mais fácil falar primeiro sobre as coisas mais evidentes assim, tipo ai tem um homem primeiro. E depois se eu conseguisse elaborar alguma coisa mais sobre os detalhes, eu deixava pro fim, mas não dava tempo de chegar nos detalhes porque só tinha um minuto.

P27: Eu tento escrever palavras-chaves e tento escrever algumas frases, mas geralmente palavras-chaves. Penso sim na organização da mensagem porque as palavras vão surgindo e talvez eu combine uma frase com palavras que combinam, de um mesmo contexto, pra não ficar algo muito... muito... muito espalhado na mensagem. Escrevi tópicos. Não, não desenhei.

P28: Eu citei até isso anteriormente. Mas eu acho que, como eu disse, pelo menos pra mim quando eu vou escrever algo eu acho que também porque eu tenho muito isso na minha cabeça de, sabe, saindo daqui do Ágora em si e indo pra o meu curso, eu faço jornalismo, eu trabalho muito com a escrita e eu levo muito a sério a escrita. Então qualquer coisa que a pessoa diz ah escreva, eu quero escrever coisas completas, coisas muito bem escritas e eu acho que eu me perco muito nisso, sabe. Não é me perca, eu perco muito tempo nisso. Tanto que no exercício da escrita, eu fui tentar ai não, peraí, deixe eu escrever aqui como é, direitinho; ai não, isso aqui, não é isso. E disso eu perdi muito tempo. Talvez se eu tivesse me organizado melhor, em tópicos, eu teria conseguido descrever muito melhor. Porque eu perdi tempo, eu perdi informações da imagem. Na verdade, eu perdi elementos da descrição da imagem porque eu passei muito tempo planejando aquilo que eu tava escrevendo, o que não aconteceu, por exemplo, no outro teste, que era oralmente, porque é dinâmico. É vendo e descrevendo, sabe. É a informação na hora que ela chega pra mim. Enfim.

P29: Na hora de escrever, eu escrevi frases completas do que vinha na minha mente sobre a imagem. Mas mais lentamente porque eu conseguia verificar a gramática, se tava correta, se tava seguindo tudo certo. Na organização da mensagem também. Já escrevia à medida que eu ia pensando, mas mesmo assim organizando o sentido da mensagem. E não, não escrevi tópicos nem desenhei. Mas funcionou, sim. Foi melhor do que pensar antes e falar.

P30: Quando eu tava planejando escrevendo eu tentava formular a frase toda e se alguma frase não saía do jeito que eu queria, algum lugar a palavra não se encaixasse, eu riscava, eu tentava procurar palavras que se assemelhassem pra poder formular a pergunta, a resposta. Só que acho que às vezes na hora de lembrar o vocabulário é mais complicado também porque eu tenho a palavra na cabeça, mas não lembro na hora.

P31: Enquanto eu planejava escrevendo eu acreditava que seria melhor se eu escrevesse a frase completa, mas eu vi que não teve tempo. Então, talvez se eu tivesse escrito palavras-chaves; acho que seria melhor. Ou talvez ter desenhado alguma coisa, mas eu acabei me perdendo um pouco e me atrapalhei e a minha descrição talvez não tenha sido tão boa quanto poderia ter sido.

P32: Quando eu escrevi, eu escrevi mais ou menos o que eu iria falar, tipo um textinho, um roteirinho. Coisas essenciais que tinham que ter na minha fala.

P33: Eu escrevi palavras-chaves, umas cinco ou seis. Não escrevi frases, mas pensava na organização da mensagem sim. Não rabisquei, não escrevi tópicos nem desenhei. Eu acho que me deu mais segurança pra não esquecer tudo que tinha escrito e quando foi pra falar sem as palavras, eu já tava mais ou menos decorado o meu texto.

P34: Bem, eu me organizei através de frases completas porque meio que me força a pensar realmente na construção da ideia. Porque pra mim, por exemplo, eu não falo através de palavras-chave, então pra mim não funciona muito. É como eu falei, pensando na frase completa me exige mais. Exige mais conhecimento, exige tipo tempos verbais ou palavras essenciais pra aquela ideia que eu quero expor.

P35: Eu olhei pra imagem e fui colocando basicamente em tópicos o que que tinha naquela foto. Então eu falei ah tem uma menina, tem uma cama, isso parece um quarto, essa menina tá com uma blusa vermelha, de maquiagem. É, basicamente eu escrevia palavras-chaves. Eu escrevi duas frases completas e eu pensei sim na organização da mensagem, em que informações eu ia falar primeiro. Eu não rabisquei, escrevi em tópicos e também não desenhei. Eu achei que foi muito efetivo, tanto é que da primeira imagem pra essa terceira que eu tive tempo pra escrever, eu percebi que a minha fala foi mais foi melhor estruturada. Eu não fiquei gaguejando tanto e sei lá. Enfim, tanto que eu falei até mais rápido do que nas outras vezes. Na primeira vez eu levei um minuto completo pra falar coisas simples e eu acabei me repetindo até. E na terceira não, foi bem mais natural.

P36: Quando eu tava escrevendo, eu comecei primeiro com uma frase e depois fui colocando alguns meio que tópicos, né. Aí algumas coisas eu escrevi em tópicos, outras coisas eu escrevi a frase, dependendo do que era, mais pra lembrar mesmo. Porque, às vezes, quando normalmente as dos tópicos eram coisas que eu lembrava apenas com... só precisava lembrar de conectivos pra iniciar a frase, então era mais fácil. Mas eu utilizei isso, frases e tópicos.

P37: Eu escrevia frases completas, mas no final eu percebi que o tempo poderia acabar e escrevi algumas palavras-chaves. Comecei escrevendo frases completas e depois comecei escrevendo palavras-chaves. Não desenhei e não rabisquei. Não escrevi por tópicos. No final eu escrevi só palavras soltas no papel.

P38: Pra mim só me veio à mente palavras-chaves. Pensei em escrever frases, mas tive medo de não dar tempo, então optei em colocar palavras-chaves. Entretanto, na hora da minha fala nem todas as palavras que eu escrevi foi falada. Teve palavras que eu não escrevi, entretanto falei.

P39: Eu planejava escrevendo tópicos. As coisas principais que eu ia vendo na imagem eu escrevi os tópicos, em ordem ou não. E foi acho que a forma mais útil de planejar.

P40: Enquanto eu estava escrevendo, estava escrevendo de acordo com o que eu pensava que eu iria falar, descrevendo a imagem do início ao fim com palavras que eu conheço.

P41: Bom, primeiramente eu escrevi tópicos, depois escrevi palavras-chaves. Não frases completas. De forma que eu tentei organizar com essa sequência o que eu iria dizer.

P42: Eu não planejei nada não. Eu fui escrevendo. Eu tenho dificuldade até em planejar. Mas eu escrevi uma palavra e escrevi uma frase. Saiu o que pôde.

P43: Durante o planeamento escrito eu tentei escrever frases completas. Pensava bem na organização da mensagem pra tentar descrever melhor a imagem que eu estava vendo. Acho que funcionou bem pra mim e que eu consegui organizar melhor a mensagem que eu queria passar e como eu queria descrever a imagem que eu tava vendo.

P44: Eu inicialmente pra dar um norte maior escrevi uma frase completa e posteriormente pra organização só escrevi alguns tópicos que eu poderia falar que eu acho que o mais difícil no meu caso seria fomentar o início do discurso e depois que você cria só alguns tópicos fica tudo mais fluido pra mim pelo menos.

P45: A minha organização ela foi em tópicos e em alguns deles eu escrevi apenas palavras e também escrevi frases completas.

P46: Eu prefiro escrever a frase completa da forma em que eu estou planejando falar.

**6) O que você fazia enquanto planejava falando em voz alta? Você pensava em ou dizia palavras-chave? Pensava em ou dizia frases completas? Pensava na organização da mensagem? Pensava na pronúncia das palavras? Enfim, como funcionou para você?**

P1: Eu pensava em construir as frases completas.

P2: Quando eu falava em voz alta, eu acho que ficou mais difícil de organizar como seria a resposta. Quando escrito a resposta acredito que ficava mais organizada e até porque teve um detalhe que eu percebi que a primeira imagem parecia ser mais fácil do que a segunda. Não sei se de propósito. Enfim, eu achei a primeira imagem um pouco mais fácil não sei se porque eu conhecia os nomes dos instrumentos. E enfim, eu fui falando e só falando, meio que sem querer organizar por causa disso.

P3: Quando eu tava planejando para falar em voz alta, eu tentava fazer mais frases curtas, não palavras-chaves. Eu acho que talvez tenha perdido mais tempo nisso. Se eu tivesse feito com palavras-chaves eu acho que teria tido um rendimento melhor. Me preocupei com a pronúncia, claro. Essa é uma coisa que eu fiquei pensando, mas funcionou bem pra mim.

P4: Eu pensava em frases completas, do mesmo jeito da escrita e passava mais tempo pensando que falando. Pensava na pronúncia também das palavras, até provavelmente confundi algumas.

P5: Eu pensava já na sentença completa, né; como é que ia estruturar. Que eu acho que é minha grande dificuldade porque quando você tá falando em inglês, você quer montar na mesma estrutura do português. Então eu sempre penso, por exemplo, ana ana tem has e assim por diante. Eu tento sempre substituir como seria a palavra em a frase em português.

P6: Quando eu planejava em voz alta, eu tentava formar todas as frases. Eu tentava falar já tentando escrever, o que me deixou um pouco confusa.

P7: Quando era pra pensar em voz alta eu tentei pensar nas frases completas.

P8: Enquanto eu falava em voz alta, eu misturei frases completas com palavras-chaves. Não me dediquei precisamente na pronúncia.

P9: Bom, eu pensava tanto na pronúncia como na organização, como construir as frases, as características a partir de palavras-chaves, acredito eu. Falava palavras aleatórias e características que eu ia vendo e depois tentava construir um pensamento pra descrever a imagem. E também pensava como pronunciar.

P10: Em voz alta é a mesma coisa. Eu tentava formular uma frase e depois não conseguia ligar, comple- fazer outra frase, enfim. Tentava pronunciar direitinho.

P11: Quando eu planejava em voz alta, eu falava frases, eu não falava palavras. Eu tentava contextualizar o que que tava acontecendo na foto, digamos assim. Eu acho que eu não pensava muito na pronúncia das palavras. Eu acho que eu só falava assim automaticamente mesmo. Mas eu acho que eu pensava na organização da mensagem, nas coisas que eu iria falar antes, nas coisas que eu iria descrever antes, nos objetos que eu iria mencionar antes. Essa parte, esse planejamento me serviu pra meio que organizar essa ordem das coisas que eu ia falar, mas sobre a pronúncia eu não refleti muito não. Eu pensava em palavras-chaves, mas eu costumava dizer frases completas. Pelo menos eu acho do que lembro eu falava frases completas mesmo. E pra mim também funcionou bem. Eu acho que foi simples. Foi uma tarefa simples, nesse sentido.

P12: Quando eu estava planejando em voz alta, eu não me preocupei muito com a organização da mensagem; me preocupei mais em procurar palavras-chaves pra compor essa minha mensagem. Palavras-chaves de objetos, de pessoas, de características, de adjetivos. Tentava procurar em inglês, na minha cabeça, do que eu sabia, algumas palavras-chaves e com isso criava tópicos mentais antes de falar no minuto seguinte.

P13: Bom, eu acho que eu não pensei exatamente como eu iria planejar; só fui falando. Tipo, eu fui vendo o que a imagem me mostrava e eu o que eu percebi é que eu via a imagem, aí eu olhava a imagem e via coisas que eu conhecia, palavras que eu sabia falar. E eu dizia essas palavras e no final eu acabava tipo organizando na minha mente como a forma de frase. Às vezes acabava que quando eu ia falar mesmo, gravando, eu falava já organizado, entendeu. E quando eu fazia no treinamento eu só fazia algumas palavras e quando eu ia falar parece que minha mente já sabia como fazer.

P14: Como eu falava em voz alta, eu tentava descrever o que eu tava vendo por alguns pontos. Se eu via uma pessoa fazendo alguma coisa, eu falava aqui nós temos uma pessoa fazendo tal coisa. Se eu via um número de pessoas na foto, por exemplo eu via quatro pessoas, eu falava aqui temos quatro pessoas e descrevia o que cada uma delas tava fazendo. Eu não usava exatamente palavras-chaves. Eu usava frases completas e eu não pensava muito bem na organização das mensagens. Eu só via o que eu tava olhando e é isso, eu descrevia. Geralmente eu olhava do centro pra trás e da esquerda pra direita.

P15: Eu pensava tanto na pronúncia das palavras como também eu dizia mais frases completas. Talvez não tão completas, mas eu tentava formar mais frases do que apenas dizer palavras-chaves.

P16: Falando em voz alta, eu segui mais ou menos a mesma coisa da escrita que eu falava, tentava falar as frases que eu queria dizer, que eu estava... planejar as frases que eu queria dizer, né, sobre a imagem.

P17: Quando eu estava falando eu não pensava na pronúncia das palavras, porque eu acho que já isso vem já tá intrínseco. Eu pensava realmente na organização das frases, sujeito, verbo, complemento. Tudo na ordem O.K. na ordem afirmativa. Não dizia palavras-chaves. Eu acho que as palavras-chaves, do mesmo jeito quando eu tava escrevendo, essas palavras-chaves elas vinham na minha cabeça, mas falar eu falava a frase, pra fixar. E foi isso.

P18: No planejamento por voz, eu também não pensava muito na organização. Eu dizia mais ou menos o que vinha na minha cabeça, descrevendo sobre descrevendo a imagem como se fosse já o teste. Sem palavras-chaves ou coisas do tipo. Pensava, sim, na pronúncia das palavras. E é isso.

P19: Eu dizia palavras, frases completas, pra praticar justamente como eu ia dizer. Não, eu não pensava na pronúncia das palavras. E não, eu não pensava na organização da mensagem. Só dizia o que vinha na mente.

P20: No planejamento em voz alta eu não pensei na organização da mensagem. Pensei na pronúncia das palavras e em falar o máximo de coisas que me vinha à cabeça. E quando eu não conseguia formar frases completas, eu acho que eu só joguei todas as palavras que eu consegui pensar.

P21: Eu pensava mais nas palavras-chave. No caso a primeira foto eram as crianças que estavam lá tocando então tentei buscar algumas palavras que serviriam de base pra falar algumas frases quando fosse dado o tempo. Eu não cheguei a pensar tanto assim na pronúncia, mas tentei organizar a mensagem a ser passada. Não sei se saiu de forma correta. Enfim, é isso.

P22: Na parte de falar em voz alta, eu já pensava também nas frases completas. De vez em quando eu pensava nas frases completas e pensava também em palavras-chaves tipo ah como é que é parede em inglês, aí tipo fui me lembrando. Não pensava na organização da mensagem, mas pensava mais na questão de eu sei aquela coisa em inglês, eu sei aquela palavra em inglês. Falando eu pensava mais na pronúncia, sim. Porque eu tava falando, então será que é assim que fala parede, é wall ou não é. Então, em voz alta eu acabei me preocupando mais com a pronúncia das palavras do que escrevendo.

P23: Na hora de falar em voz alta, eu não me sentia eu não me senti conseguindo ensaiar em voz alta. Eu só conseguia fazer igual como se fosse oficial, como se já tivesse gravando. Eu não consegui planejar em voz eu não consigo planejar em voz alta. Então, eu acho que quando eu tentava descrever em voz alta, mesmo que fosse planejando eu já descrevia da mesma forma que eu descreveria se tivesse gravando. Não consigo ter esse raciocínio em voz alta da mesma forma que eu consigo planejar no papel o que eu vou dizer. Na hora de falar, eu já falo logo como eu falaria. Não faz muito sentido pra mim dizer palavras-chave em voz alta. Então, eu falava as frases completas assim, na medida em que eu conseguia mesmo. E eu não consegui organizar muito bem o que eu ia... a ordem das coisas que eu ia dizer, como eu conseguia no papel. Eu já tinha meio que seguia uma sequência ali de coisas que eu via e, quando eu falei em voz alta, eu fui falando o que eu vi em voz alta e na hora de tá gravando eu fiz a mesma coisa e ainda me confundi na ordem de prioridades do que eu deveria ter elencado do que descrever primeiro ou não. Então, não me ajudou muito. Ficou meio aleatório.

P27: Eu pensava e dizia palavras-chaves. Tentava falar frases completas. E não sei se eu pensei muito na organização da mensagem. Eu pensei mais em perceber o que eu estava vendo. Sim,

penso nas pronúncias das palavras. Foi dessa forma: pensei em como... pensei nas palavras-chaves, pensei em algumas frases, mas não sei se eu consegui organizar bem na minha cabeça tudo que eu estava pensando.

P28: Quando eu falava em voz alta, no caso, a parte oralizada, pra mim foi bem mais dinâmico e mais prático pra mim também. Como eu disse, a informação ela chega e no mesmo instante que ela chega ela sai. Eu não falei palavras-chave. Eu acho que eu devo ter organizado, basicamente, da mesma forma que eu estaria falando se eu tivesse pego aquela descrição fazendo a descrição na hora. A diferença foi que eu meio que peguei os impactos que eu recebi com aquela mensagem, falei em voz alta e depois eu tentei me organizar pra talvez condensar melhor essa informação depois quando eu fui falar realmente a descrição da imagem, sabe. Diferente do primeiro exemplo, por exemplo. E pra mim funcionou bem melhor. Dos três, no caso dos dois, né, entre escrevendo e falando, esse foi o que funcionou melhor.

P29: Eu fiz basicamente o mesmo que eu estava fazendo na primeira figura. Ia falando as coisas que via na imagem, só que aí da segunda vez eu pude aproveitar do que já tinha pensado antes. Eu pensava no objeto que estava vendo na figura e tentava criar frases usando o objeto e falava as frases completas. E, sim, sempre pensando na organização da mensagem porque como eu via o objeto ou algo que tinha na imagem, eu tentava formar uma frase com palavras que eu sabia e tentando transmitir a mensagem do que eu estava vendo. Na pronúncia das palavras não dava tempo pra pensar, mas depois que eu falava eu meio que via se eu tinha falado certo ou não. E funcionou, mas a escrita foi melhor pra mim.

P30: Quando eu planejava em voz alta, eu falava a frase completa, mas eu acho que não adiantava muito porque na hora só saía a mesma frase. Então eu também tentava falar algumas palavras da imagem mesmo pra tentar me lembrar do vocabulário ou da organização da imagem, pra poder formular a frase. A pronúncia também é uma dificuldade pra mim, então eu tentava pensar na pronúncia, só que nunca saía exatamente como é, principalmente palavras que são mais difícil, com TH.

P31: Enquanto eu planejava falando em voz alta, eu pensava na organização da mensagem. Eu olhava a imagem e já ia montando na minha cabeça uma frase completa pra tentar dar sentido no que eu tava falando e não somente nas palavras-chaves. Ia tentando ligar todas as informações que eu estava vendo e tentava montar uma frase, pra quem ouvisse entendesse completamente.

P32: Quando eu planejei falando em voz alta, tipo ensaiei como se fosse falar na hora da gravação. Como se tivesse esclarecendo pra mim mesma o que ia acontecer.

P33: Planejar em voz alta eu pensava em palavras-chaves, não pensava na pronúncia nem na parte gramatical, na organização da mensagem não. O que vinha na cabeça eu ia tentando encadear. Funcionou normal. Acho que eu tenho um pouco de dificuldade de formular pensamentos.

P34: Bem, quando eu planejei em voz alta é um pouco diferente porque eu tenho que pensar mais na pronúncia. Pensei mais na pronúncia. Não dizia palavras-chave. Palavras-chave não funcionam muito pra mim em quase nada assim. E dizia frases completas e pensava mais na pronúncia.

P35: Assim, pra mim enquanto eu planejava em voz alta foi basicamente o que eu fiz depois falando em voz alta, então não foi bem um planejamento; foi mais uma interpretação mesmo da imagem. Sim, eu pensava em palavras-chaves. Eu disse frases completas também. Já não pensei tanto na organização da mensagem. Foi mais difícil de articular isso. Na pronúncia, mais ou menos. Mais no vocabulário mesmo assim. Não pensei muito na pronúncia, mais no vocabulário do tipo como é que eu falo panelas. Eu não me lembrei. Eu falei uma palavra que eu nem sei se é isso. Pra mim não foi tão efetivo se comparado à terceira imagem que eu tive como escrever. Funcionou melhor do que a primeira, obviamente, mas não foi tão efetivo quanto a terceira, então foi mediano, digamos assim.

P36: Essa eu acho que foi a mais difícil pra lembrar depois porque primeiro que eu esqueci várias palavras, vários significados das coisas e eu falei muito das frases, tipo fiquei pensando muito sobre o que tinha na imagem tipo posição da imagem, então eu me preocupei muito com isso, que era um forma de meio que lembrar o que tava acontecendo e até na hora que eu fosse falar depois novamente eu lembrar onde estavam as coisas, né. É o que que eu deveria prestar atenção. Então, eu não pensei assim na organização, nesse momento da voz alta eu não pensei na organização, numa ordem de coisas que eu falaria. Foi algo bem aleatório mesmo. Fui só olhando as coisas na imagem e fui falando.

P37: Falando em voz alta eu planejei frases, eu não planejei só falar palavras-chaves. Justamente, pensei na organização da mensagem e pensava na pronúncia também.

P38: Eu sempre pensava na palavra-chave. Às vezes queria construir uma frase e de repente não vinha a outra palavra e saía assim, talvez desordenadamente falando, e a lembrança da imagem sempre estava assim muito ativa no meu pensamento, né. E não pensava muito nas pronúncias não. Sinceramente, a mim é uma coisa que não me preocupa a pronúncia. Assim, se vou falar, pensar pra poder falar se vou falar correto ou não. Sai mesmo com gosto de gás, como diz a gíria.

P39: Eram frases completas. Pensava em frases completas e pensava sim nas pronúncias das palavras. Fica um pouco confuso, mas dá certo.

P40: Enquanto eu estava planejando... Eu não planejo em voz alta muitas vezes. Eu planejo na minha mente o que eu vou falar. Mas eu pensava realmente em como eu ia falar na hora que eu fosse realmente fazer o teste. Algumas vezes eu penso em palavras-chaves porque vai me fazer lembrar no futuro do que eu vou falar.

P41: Eu pensei primeiramente em palavras-chaves, em coisas que caracterizassem na minha mente como eu iria descrever o que eu estava vendo. Então eu tive que falar pra quando eu fosse repetir pra me expressar sobre a imagem eu justamente buscar aquelas palavras novamente e ficar mais fácil para eu comunicar.

P42: Eu tenho bastante dificuldade em ter que pensar e falar. De repente pra mim é meio complicado isso, formar frase, pensar numa figura e tentar falar eu fico meio insegura. Não sei.

P43: Eu pensava mais na organização de frases completas, que eu tenho uma certa dificuldade com conjugação, e eu acho que eu não pensava muito na pronúncia das palavras porque me ocupei mais pensando em como organizar a mensagem pra poder descrever melhor a imagem. Pra mim funcionou, digamos assim foi mais fácil descrever do que quando eu não tive tempo

pra planejar. No entanto, acho que o planejamento em voz alta acho que não foi tão eficiente quanto o planejamento escrevendo.

P44: Falando em voz alta eu meio que era uma conversa comigo mesmo só que em inglês, no caso, então foi simples também você consegue perceber mais coisas, até da própria imagem, da apresentação em si, como você descrever aquilo que você tá vendo mesmo que você não saiba o termo correto em inglês pra falar, mas você consegue se organizar melhor, na minha opinião.

P45: Para o planejamento em voz alta eu acho que a gente pensa um pouco na pronúncia das palavras, mas eu acho que o foco maior é a organização da mensagem, já que a mensagem precisa ser entendida. E pra isso eu acredito que falei mais frases completas do que palavras-chave.

P46: Eu prefiro falar da forma que eu iria conversar com alguém normalmente.

**7) Você percebeu algum erro de gramática, vocabulário, pronúncia etc. enquanto planejava falando em voz alta? Você lembra de algum exemplo?**

P1: Não, não, não consigo lembrar. Se eu percebi, bom devo ter percebido, mas não me preocupei com isso porque eu tinha que cumprir a missão.

P2: Quando eu planejava em voz alta, eu percebi sim, erro de pronúncia. E também erro de vocabulário. Eu não sabia, não tinha certeza se cortinas eram... ixi agora eu não lembro, mas não sei se eu falei certo o que eram cortinas. Eu acho que mais isso. Num sei se... eu acho que de pronúncia acho que isso. Aliás, é vocabulário isso. Mas de pronúncia mesmo eu não sei se eu me equivoquei.

P3: Ah, sim, tive erro de vocabulário. Teve uma palavra que eu quis lembrar na hora e esqueci. Eu queria dizer chão e disse teto em inglês. Porque o tempo é curto então você fica com a tempo-, um brainstorm, né, uma tempestade de ideias na cabeça e realmente você tem que otimizar bastante o tempo.

P4: Sim, eu falei chicken ao invés de kitchen, mas aí eu corriji na hora, eu acho.

P5: Sim. Agora nesse último eu tava falando se referindo ao homem por she né e é he esse eu percebi.

P6: Eu percebi, às vezes tentava corrigir, às vezes tentava pensar em outras coisa pra falar em cima e poder descrever depois, mas eu não lembro de nenhum exemplo.

P7: Bem, eu percebi erros, né, de gramática e vocabulário, e eu quando encontrava esses erros, eu tentava corrigir, mas eu não lembro de nenhum exemplo.

P8: Sim. Eu lembro que eu cometi erros gramaticais. Não lembro quais. E os meus principais erros foram na... na construção da frase.

P9: Bom, acredito que eu percebi do... não do falando em voz alta, mas do escrevendo, que eu tinha esquecido como é que era que escrevia algumas palavras. Agora eu não lembro. Acho que era a palavra blin-, blonde, blounde, que ela significava loiro. Até agora eu não sei como é que escreve muito bem. Mas acredito que deva ter sim, alguns erros de vocabulário e de pronúncia,

tanto na questão de descrever quando tava organizando o pensamento. Às vezes algumas palavras eu confundo com as outras, mas eu não lembro em si algum exemplo agora.

P10: Devo ter errado bastante, mas não lembro agora de exemplo não. Acho que mais de pronúncia. De gramática e vocabulário acho que não tanto. Mais de pronúncia.

P11: Sim. Percebi alguns erros de... eu não sei de gramática, mas eu acho que de pronúncia, talvez. Porque quando você fala, você ouve e percebe que às vezes você tá falando um pouco estranho. Eu acho que eu falei, nessa última, ao que eu lembro, eu acho que eu falei threes, porque eu tava em dúvida. Como eu não falo muito a palavra árvores em inglês; é uma palavra que eu geralmente não falo, que eu geralmente não preciso usar essa palavra quando eu falo alguma coisa em inglês. Então eu acho que eu falei three, que é o número três, automaticamente. Porque é uma coisa que você usa mais o número três do que a palavra árvore. Pelo menos no meu contexto. E... eu acho que essas coisas assim simples de de... provavelmente mais pronúncia do que gramática. Vocabulário; não sei erro no vocabulário. Acho que talvez esquecer algumas palavras assim. Eu queria tipo tentar encontrar a melhor palavra pra descrever, aí às vezes leva um tempo. Mas eu não consigo lembrar de nenhum exemplo disso. Eu acho que... eu acho que eu tava querendo lembrar alguma palavra pra, nessa última, alguma palavra pra... jardim, eu acho, ou pátio. Não sei. Pra onde as crianças tavam jogando. E eu não conseguia lembrar a palavra, eu falei que eles tavam em algum gramado ou na, tipo, ou no quintal, tipo na frente da casa ou atrás da casa, eu acho que eu falei, não sei. Porque eu não pensei numa palavra melhor pra descrever, aí eu falei isso. Talvez esse seja um exemplo que eu lembre.

P12: Sim, eu percebi erros de gramática. Na verdade, não foi nem de gramática; foi mais pronúncia. A questão da pronúncia de algumas palavras que eu percebi na hora que tava errado e tentei refazer ou que eu achava que era certo, eu substituía na hora da oralidade. Como, por exemplo, quando eu quis falar sobre o rapaz loiro da foto, eu não sabia se era blond ou se era blondie. E acabei me corrigindo, mas sem saber exatamente qual era o certo.

P13: Ai, eu lembro. Cometi vários. Só que eu não sei tipo dizer um exemplo. Eu acho que um exemplo, pronto, eu não lembrava como falava casaco, aí eu falei t-shirt, só que tipo não era t-shirt, sabe. Só eram dois meninos que tavam usando t-shirt mesmo. E aí eu acabei falando isso mesmo; só que eu não lembrava, então eu acabei falando isso. E eu acho que de gramática deve ter muitos, porque eu não sou a melhor pessoa em escrever.

P14: Não lembro exatamente de algum erro de vocabulário, de pronúncia nem de gramática quando eu tava falando em voz alta. Só que às vezes quando eu estava falando em inglês, eu... eu meio que me enrolava em algumas palavras que eu sei como se escrevem, mas eu esquecia como falar elas. Mas não lembro exatamente algum exemplo. Talvez basketball, que foi uma palavra que eu usei, que quando eu falei eu falei basketball, que é a pronúncia em português, mas quando eu estava escrevendo em... quando eu tava escrevendo basketball eu lembrei da pronúncia dela, mas quando eu fui falar eu esqueci. Eu tive essa impressão. Não sei exatamente se foi isso que eu errei, mas provavelmente foi. Foi esse exemplo.

P15: Sim, eu percebi erro de vocabulário, na verdade. Eu troquei him por her e não lembro de outras. Só lembro desse como exemplo, mas, sim, eu percebo alguns erros.

P16: Percebi alguns erros, sim, de gramática. Acho que eu não usei algumas palavras no tempo certo, enquanto eu planejava em voz alta. Não me recordo de exemplos sobre.

P17: Sim, eu percebi um erro gramatical quando eu fui falar que havia ou haviam quatro amigos no quarto e eu falei *there is four friends*. Só que eu acredito que o certo seja *there are four friends in the living room*. Então eu percebi sim um erro. Vários, na verdade; esse é um exemplo.

P18: Sim, eu percebi erros na pronúncia, na gramática enquanto falava em voz alta, mas não lembro de nenhum exemplo agora. Mas acredito que tenham sido muito constantes por causa do tempo do planejamento. E eu não tive muito tempo pra pensar nesse antes de falar, no planejamento.

P19: Não, não lembro.

P20: Percebi alguns erros enquanto eu falava. Alguns erros de pronúncia, mas acho que principalmente de escrita, porque eu tenho dificuldade pra lembrar a escrita de palavras; não só em inglês; às vezes em português também. Mas acho que um exemplo. Não lembro de um exemplo agora. Acho que... Não, não lembro.

P21: Acho que sim. Eu percebi sim, porque eu não sei se eu usei o verbo certo. *We are* ou *he is*. Eu acho que eu utilizei *woman* quando eu tava querendo utilizar *girl*. Não sei se falei certo a palavra *basketball* ou se eu escrevi certo a palavra *basketball*. Acho que é isso. Foram só esses exemplos mesmo. Eu acho que na primeira foto eu talvez tenha errado também com relação à descrição, que a menina lá tava tocando a guitarra, aí o menino também tava tocando, então eram *boys e girls*, eu acabei falando *woman*, eu acho. Enfim.

P22: Erro de vocabulário, muitos. De gramática não, porque eu não precisava escrever, né. Era falando em voz alta. Mas de gramática bastante, que eu tava falando, então. Esse caso da parede foi um exemplo. Eu fiquei *será* que parede é assim que fala. É *wall* ou não. Eu fiquei em dúvida. A roupa também, teve a parte do homem que tava na cozinha, eu fiquei em dúvida se roupa era *clothers, clothers*. Eu não sei. Eu não lembrei. Não lembro direito. Então, teve sim. Eu pensei, eu percebi alguns erros de vocabulário. E de pronúncia também.

P23: Acho que teve um erro de gramática, de concordância. Teve uma hora que eu falei uma coisa no plural. Eu falei *is* ao invés de *are*, se eu não tô enganada. E eu esquecia muitas palavras, assim, às vezes eu queria falar alguma coisa, mas eu esquecia uma palavra, aí eu tinha medo de falar e falar a palavra errada e ficar sem sentido algum; então, eu preferia não falar do que falar a palavra errada. Então, chegava no final que eu queria tentar descrever alguns detalhes, mas eu esquecia palavras, tipo a palavra que tinha um monte de coisa na louça, copos, pratos... eu esqueci o nome desses objetos, aí eu não falava. Então, eu acho que isso também limita muito o que eu vou dizer porque às vezes eu quero descrever, mas eu não sei uma palavra, daí eu deixo pra lá, não tento por medo de errar.

P27: Talvez eu tenha percebido algum, mas eu não lembro de nenhum exemplo. Eu não sei. Talvez a palavra *loiro*. Eu não sei se é... eu não sei se eu falei correto. Eu falei *blond*, mas eu confundo com *cego* e eu nem sei se é correta a minha confusão.

P28: Eu percebi alguns errinhos. Alguns eu tentei até me corrigir enquanto eu falava a descrição. Principalmente o primeiro, na verdade. Mas do que eu falava em voz... acho que o que eu falei em voz alta foi o que eu consegui organizar melhor minhas ideias. Mas, mesmo assim, tipo, se eu errei alguma besteirinha eu não lembro exatamente. Teve um exemplo, acho

que foi quando eu citei da mulher que eu falei woman two woman em vez de two women. Enfim, mas eu me corr-, os que eu tentei vir na hora, eu tentei me corrigir já no mesmo instante. Alguns passaram despercebido, mas enfim.

P29: Sim, depois que eu falei eu lembrei de algumas coisas que eu acabei falando errado. No começo, eu lembro do plural de mulheres, que eu não falei correto, mas depois eu corrigi. E depois eu também percebi outro erro de tempo verbal. Que eu tinha usado no passado e depois mudei pro presente. Não usei um só, mas só percebi depois que não dava mais pra corrigir.

P30: Eu percebo muito erro de gramática, mais do que de vocabulário, e de pronúncia, porque como eu falei anteriormente eu tenho dificuldade em formular a frase falando. Botar cada palavra no lugar. E normalmente só o verbo ele sai do jeito correto.

P31: Enquanto eu falava em voz alta, eu me atrapalhei um pouco. Eu não lembrava como se dizia que a pessoa estava deitada na cama. Eu lembrei de uma música que tem a expressão da pessoa deitada na cama, mas eu não lembro se eu usei certo. Eu falei laid in the bed, mas eu não sei se isso é uma expressão correta. Não sei se tem o sentido mesmo da pessoa estar deitada na cama. E outra coisa foi quando a palavra probably também me deu uma atrapa- me atrapalhei um pouco, mas na questão da pronúncia mesmo. Acho que pra falar rápido pra mim acho que foi um pouco complicado essa palavra.

P32: Ah, percebi vários erros, com certeza, principalmente de pronúncia. Tanto escrevendo como falando percebi vários erros. Um erro que eu lembro é barulhento, eu sei que se escreve crowded, mas não sei se se fala assim.

P33: Sim, vocabulário eu esqueci a palavra pia e como eu esqueci eu me referi à lavanderia. Pronúncia não. Tempo verbal eu erreí algum present continuous. Lembrar assim exato eu não lembro não.

P34: Sim, erro de gramática. De vocabulário e de pronúncia não sei, não lembro, mas erro de gramática sim porque me veio alguma dúvida a respeito do tempo verbal e da própria conjugação do verbo, alguma coisa assim. Não lembro do exemplo específico.

P35: Sim, percebi alguns erros de vocabulário, talvez de gramática. Eu falei he várias vezes ao invés de she quando era uma mulher. No caso, homem. Eu trocava os pronomes. De vocabulário eu acho que sim. Teve algumas palavras que me fugiram e aí eu fiquei meio gaguejando. Por exemplo, como eu disse anteriormente eu não soube falar panelas e aí eu falei panels, mas eu não sei se é isso.

P36: Eu percebi muito erro assim de pronúncia e de gramática mesmo, que às vezes eu ia falar que, um exemplo, existem eu falava existe, errinhos assim. Aí quando eu lembrava, não eu falei existe ao invés de existem, aí eu perdia todo o raciocínio do resto da frase. E eu acho que foi mais sobre isso. Eu esqueci também muito... acho que a maioria foi erro de vocabulário mesmo, que eu esqueci muito o significado das palavras, coisas simples, cotidianas, que eu não lembrava como falava em inglês.

P37: Eu percebi que eu erreí alguma pronúncia. Na verdade, eu troquei algumas palavras. Foi no exercício anterior, mas eu lembro de um exemplo sim. Um exemplo foi wear e eu falei where.

P38: Não, eu não me lembro de algum exemplo, mas que faltou vocabulário, muito. E com certeza os erros gramaticais que, acho que algum na mesma hora já tentava corrigir, corrigia, mas houve erros gramaticais e vocabulário. A escassez, a falta na hora. A mesma presença do pesquisador já nos traz uma certa inibição, um certo medo, e eu acho que essa para mim funciona como barreira. Assim, fui muito... me identifiquei demais com o pesquisador, muito, muito. Fiquei encantada com a sua forma de nos abordar, de nos..., mas não deixa de ser uma grande barreira. Talvez depois, num outro momento, eu falaria mais, diria mais coisas, lançava um diálogo até bem mais interessante e ele ia dizer ah você é bem melhor do que agora você nessa pesquisa, mas faz parte do nosso caminho.

P39: Erros de vocabulário e pronúncia teve sim. Eu não lembro de nenhum exemplo, mas tive.

P40: Não me lembro de nenhum erro de gramática, mas eu posso ter errado com certeza, mas agora eu não consigo identificar.

P41: Bom, de vocabulário e de gramática, sim, porque realmente ainda não atingi um nível maior de fluência, de fato. Mas, inclusive, buscando palavras na mente pra tentar me expressar o que eu via. Por exemplo, chegou um momento que eu queria falar sobre a torneira e a palavra não vinha. Porque eu queria dizer o seguinte, que ele tava olhando pra torneira pensando que não tinha água pra lavar as panelas, os pratos. Mas a palavra torneira não me chegava com facilidade e isso foi um problema que me travou na questão, mas fora isso, aí tentei outra alternativa para poder me expressar, me comunicar.

P42: Não, eu não lembro. Eu acho que eu errei tudo, mas eu não lembro. Não sei dar exemplo nenhum.

P43: Sim, acredito que eu percebi erros principalmente gramaticais, principalmente em relação à conjugação, em relação a plural e singular e em relação também a pronomes, como utilizar o pronome certo pra descrever a pessoa que tava na imagem.

P44: Sim, percebi. Eu acho que teve uns que eu tenho quase certeza, que eu não lembro se eu corriji. Invés de falar there are eu falei there is, aí eu acho que eu corriji, mas deve ter algum que eu esqueci também. Fora isso, algumas conjugações de tempos verbais que eu acredito que eu deveria ter falado no passado eu não sei se eu pronunciei o -d no final com o som de -t às vezes corretamente, mas é isso.

P45: Eu acredito que eu devo ter errado alguma coisa, mas eu não percebi isso na hora mesmo que eu estava falando e nem lembro de algum exemplo agora.

P46: enquanto eu planejava em voz alta eu acho que é mais fácil pra mim de cometer erros de gramática, mas durante a atividade eu não sei se eu cometi algum erro.

### **8) Você percebeu algum erro de gramática, vocabulário, ortografia etc. enquanto planejava escrevendo? Você lembra de algum exemplo?**

P1: Eu não lembro, mas posso até ter errado, mas eu acho que foi pra mim mais fácil escrever do que falar.

P2: Acho que não. Talvez de vocabulário. Eu não sabia algumas coisas. Como... pronto, é! Eu percebi um erro, que era quadra, né? Eles estavam numa, as crianças estavam numa quadra de

basquete e eu não sabia se era square a palavra que descrevia quadra. Ou, enfim, arena, uma coisa assim. Acho que só isso.

P3: Quando eu tava planejando escrevendo eu escrevi com a letra bem inelegível. Acho que se alguém for ler nem vai entender. Eu lembro que esqueci de cortar um... a letra t e... foi bem bagunçado mermo.

P4: Eu não percebi. Provavelmente deve ter tido, mas eu não percebi.

P5: Não, não que eu tenha lembrança. Eu acho que não.

P6: de vez em quando.

P7: Agora, o escrevendo eu já não lembro tanto. Não, não lembro. Não percebi, na verdade, né. E não lembro de nenhum exemplo.

P8: Enquanto eu escrevia, o mesmo erro de construção de frases. Mas escrever me ocasionou menos erros do que falando. Lembro de um erro, sim; ortográfico, que foi na palavra scachers.

P9: Como eu mencionei na pergunta anterior, eu lembro só de um exemplo da palavra blonde, que eu escrevi e não tinha muita noção de como escrevia ela. Mas provavelmente devo ter cometido outros erros, mas não percebo agora no momento.

P10: Acho que escrevendo nem tanto. Acho que é mais fácil escrevendo do que falando. Acho que o erro foi mais falando.

P11: Enquanto eu planejava escrevendo, eu não lembro de ter percebido algum erro de gramática ou vocabulário, porque eu acho que geralmente eu escrevo as palavras meio que, não sei explicar, eu escrevo as palavras que eu já tenho costume de escrever. Então eu meio que escrevo automaticamente. As palavras que eu tenho alguma hesitação, que eu acho que eu não sei, eu não sou acostumada a escrever ou não sei se eu vou escrever direito, eu acho que eu acabo não escrevendo. Eu acho que eu escrevo só as palavras que eu já me sinto confortável mesmo, que eu vou lembrar. Verbos que eu já conheço, palavras que eu já conheço; que já estão consolidadas, digamos assim. Eu acho que palavras que eu não conheço muito bem nem uso muito, eu acho que eu acabo nem escrevendo, já pra adiantar assim. Ou escrevo algum tópico relacionado. Então quando eu tava escrevendo eu não percebi nenhum erro de gramática nem vocabulário. Ortografia, num sei. Provavelmente não, mas eu não me lembro. Pode até ser que tenha.

P12: Não, não me lembro de nenhum exemplo que eu tenha errado na gramática. Na gramática ou no vocabulário ou na ortografia da palavra.

P13: Bom, eu com certeza tive alguns vários erros, só que tipo eu não lembro direito. Mas eu acho que tipo eu tenho aquele problema de saber exatamente se vem uma palavra antes ou depois. Eu tenho esse problema, tipo, que no inglês é um pouco diferente do português.

P14: Sim, provavelmente eu errei, mas eu não lembro exatamente qual foi o exemplo. Se eu errei alguma coisa provavelmente foi vocabulário, porque a gramática meio que eu conheço um pouco. Talvez na conjugação de algum verbo, se eu tiver utilizado algum verbo específico, talvez eu tenha errado. Mas eu não lembro de algum exemplo no momento.

P15: Na verdade eu não percebi e também não lembro. Eu escrevo o que vem na minha cabeça e não me atento se tá certo ou errado, já que era algo só pra um planejamento.

P16: Escrevendo eu acho que eu conseguia organizar melhor as coisas, então, assim, tinham alguns erros de gramática, mas eu acho que eram minore-, eram menos. Mas ortografia, tinham mais erros de ortografia, eu acho.

P17: Sim. Enquanto estava escrevendo, sim. Tive erro de ortografia quando eu fui escrever o verbo play, o verbo to play no gerúndio. Quando eu fui escrever playing eu fiquei será que eu tiro o y e colo -ing ou só acrescento -ing. São as regras da língua inglesa para o gerúndio. Então eu esqueci ali, mas isso é uma coisa que passa despercebido quando a gente vai falar. Mas eu notei isso na hora que eu estava escrevendo.

P18: Até onde eu tenho visto, acredito que eu não tenha cometido erros de gramática, apesar de algumas coisas estarem mais dispersas no papel, porque eu não organizei direitinho. Ortografia e vocabulário também não. Acredito que no papel tenha ficado algo mais correto.

P19: Não, não lembro. Não percebi.

P20: Enquanto eu escrevia percebi alguns erros de ortografia, sim. Um exemplo... Acho que não lembro como escreve a palavra dishers. Seria um exemplo.

P21: Sim. Eu acho que eu coloquei people, mas na verdade eu queria colocar boys and girl porque tinham três meninos e uma menina lá jogando basketball. Então ao invés de eu ter colocado... Iria colocar four people eu coloquei... achei melhor colocar three boys and one... eu ia colocar girl, mas aí eu lembrei que não é girl... é... ai, agora eu esqueci de novo. Eu ia colocar woman, se não me engano, aí acabei colocando girl. Enfim, acho que era isso. Quando a gente planeja escrevendo é mais fácil, que a gente meio que coloca no papel o que a gente tá pensando.

P22: Tive, sim. Tive muito erro de ortografia, na verdade. Até de vocabulário também. Porque eu tenho mais facilidade em memorizar o som daquela palavra e não tanto a sua escrita. Então kitchen, por exemplo, eu sei que é cozinha; mas eu tenho dificuldade em lembrar como escreve kitchen. Ou wall ou clothers... Eu tenho mais dificuldade em me lembrar de como eu escrevo aquela palavra. Então, eu tive muitos erros e tenho certeza que eu escrevi um monte de palavra errada ali, principalmente também pela questão do tempo, porque eu tinha um tempo. Então eu só, eu meio que escrevia a palavra. Se eu não lembrasse como ela era realmente eu escrevia mais ou menos como eu pronuncio ela. Então tipo, eu meio que escrevo mais como eu pronuncio e às vezes a palavra é totalmente diferente do que você pronuncia, do que você fala. Então, tive sim erros, como esse caso do kitchen, que eu com certeza coloquei errado.

P23: Eu acho que quando eu escrevo eu sinto mais dificuldade, porque geralmente eu tendo a errar a ordem das letras quando eu tô escrevendo em inglês. Então, às vezes eu sei como falar ela, como pronunciar o som, e eu acho que no som é mais fácil de você enrolar, né; você emite ali de alguma forma. Talvez seja compreensível. Agora na escrita, às vezes como tem de ser exatamente as letras naquela sequência ali, às vezes eu me confundo. Às vezes eu escrevo e erro a ordem. E às vezes palavras que eu tenho bastante contato até, que eu sei que eu tenho mais afinidade de saber o que elas significam, de ouvir e conseguir entender elas, mas na hora de escrever me dá assim um branco, algumas palavras básicas. E eu acho que eu troquei a ordem de algumas letras quando eu estava escrevendo e esqueci como escrevia algumas palavras. Mas

aí eu escrevo do jeito que eu lembro de como elas são, mesmo que talvez esteja errado. Um exemplo, *watching*, eu acho que eu troquei o *t e o c* enquanto eu tava escrevendo, mas na hora que eu escrevi eu vi que tava errado, então eu tentei consertar. E quando eu tava escrevendo *wear de vestir*, eu acho que eu escrevi errado também. *Wearing* eu coloque *w e r i n g*, *wering*, *wear*. Aí eu não lembrava se tinha um *A* ou se era só *wering* mesmo, *wea...* enfim, esses foram os principais erros.

P27: Não me lembro se eu cometi algum erro, porque como eu tentei escrever palavras-chaves, pelo menos as palavras eu sabia a escrita. Eu não tentei escrever um texto ou um parágrafo, por exemplo.

P28: Enquanto eu escrevi... Eu organizei melhor a minha ideia durante a escrita. Então em questão de, por exemplo, gramática, como concordância, assim, enquanto eu escrevia eu fui tentando... Como eu já falei também anteriormente, assim, eu tava tentando planejar. Eu acho que era um trabalho duplo, na verdade. Planejar, aí escrever pra depois falar, né. Então, era um processo duplo. Então, eu acho que na questão de gramática, durante a escrita foi mais simples, assim. Até de erros, enfim, de ortografia também. Mas quando foi, por exemplo, pra fala já foi mais complicado pra mim. De sistematizar essas informações, sabe. Aí, conseqüentemente, errei mais também enquanto falava nesse terceiro exercício, que foi o da escrita. Mas durante a escrita pra mim foi, em questão de se organizar e de não cometer erros gramaticais, talvez seja mais simples porque é aquilo que você tem melhor dinâmica.

P29: Não, escrevendo não. Acho que a parte que eu escrevi... não lembro se tinha algum erro. Mas pelo tempo eu consegui escrever pouco e na hora da... de ver a imagem repetir, eu acabei falando outras coisas que eu não tinha escrito.

P30: Escrevendo eu não acho que tenha erros. Eu acho que faltou desenvolver melhor a frase escrita. Escrevi duas frases. Poderia ter explorado mais a imagem completa. Mas em gramática eu não vi o erro, que não é algo pra mim tão difícil. E da ortografia, principalmente, que eu acho que com ler acaba sendo mais comum, você acaba captando melhor as imagens. As imagens que eu digo, as imagens das palavras, a ortografia.

P31: Enquanto eu planejava escrevendo acho que não teve muitos erros, até porque eu não escrevi muito. Eu tentei escrever a frase completa, acabou não dando muito tempo. Então eu acho que não. Talvez eu não tenha tido nenhum erro ou se teve eu não consigo me lembrar.

P32: Quando eu escrevi eu não percebi tanto erro quanto pronunciando. Mas alguns erros como essas coisinhas ortográficas.

P33: Escrevendo eu só anotei palavras-chaves. Não pensei em gramática nem em vocabulário não.

P34: Sim, erro de gramática. Na verdade, conjugação verbal. Fiquei na dúvida a respeito do verbo *deitar*, no caso, que é *to lay*. Então eu tive dificuldade com a conjugação desse verbo na situação que eu tava tentando descrever.

P35: Não. Quando eu tava escrevendo foi bem mais simples pra mim. Não sei se é porque naquele contexto eu sabia. Tipo assim, dos elementos eu sabia todas as palavras, o que que aquilo significava em português. Eu não sei se era isso. Então não tive, que eu saiba né, não tive nenhuma dificuldade.

P36: Enquanto eu tava escrevendo, eu acho que já tenho mais facilidade nesse caso, porque eu consegui ter mais calma pra escrever e formulei as frases direito. Foi aquilo que eu falei nas outras perguntas que às vezes quando eu tô falando eu falo muito rápido e aí eu penso muito rápido e na hora de falar ainda tô pensando e aí eu confundo tudo, mas na hora de escrever não tive dificuldades.

P37: Eu não percebi nenhum erro de gramática ou vocabulário ou ortografia. Pode ter ficado feia as letras, mas não, eu não lembro de algum exemplo.

P38: Não, não percebi erro não. Na escrita, não. Não tenho lembrança disso no momento. Mas num tava preocupada com a gramática nem com escrita não. A ânsia é falar.

P39: Erros de gramática escrevendo enquanto eu planejava escrevendo e vocabulário também não. É mais fácil escrever, pra mim, do que falar.

P40: Também não me lembro. É mais fácil eu ter errado na pronúncia ou na fala do que escrevendo. Escrevendo você consegue visualizar o que tá errado ou não. Realmente escrever gramática é simplesmente uma regra. Você pode errar a palavra, mas a gramática é sempre a mesma. Então eu acho que escrever, pra mim, é mais fácil.

P41: Não. Com relação a erro de gramática, por exemplo, quando eu escrevi a palavra cozinha, kitchen né, eu sei escrever a palavra, mas escrevi rapidamente assim talvez rabiscado. Talvez não tenha sido escrita da forma mais correta. Mas eu passei... porque eu sabia expressar, então não foi isso aí que ia me prejudicar.

P42: Também não lembro. Não lembro de nenhum exemplo.

P43: Já escrevendo eu acredito que eu cometi menos erros gramaticais pelo menos em relação a conjugações e escolhas do tipo, mas em relação à ortografia eu percebi que cometi alguns erros, mas não tô lembrando de nenhum exemplo agora.

P44: Não lembro. Escrevendo eu acho que não deva ter nenhum erro porque eram frases bem simples, só alguns tópicos com palavras.

P45: Enquanto eu estava planejando escrevendo acredito que é bem mais fácil perceber erros, por exemplo eu estava pensando como se escrevia pia em inglês, mas acredito que eu escrevi certo.

P46: Enquanto eu escrevia eu acho mais fácil não cometer nenhum erro eu acho que quando eu tô escrevendo eu presto mais atenção na minha gramática e se eu estou escrevendo o vocabulário correto.

## **9) Você geralmente tem tempo para planejar o que vai dizer durante as suas aulas de inglês no Ágora? Como é o planejamento em sala de aula?**

P1: Não. Não tenho. Se for um planejamento pra falar, para planejar o que vai dizer, o que eu vou dizer, não, não não planejo muito, eu tenho que falar. Até porque eu não tenho tempo e outras pessoas também irão falar.

P2: Geralmente a gente não tem tempo pro... tem tempo para planejar o que vai dizer. Geralmente as perguntas são feitas e você responde, exceto quando são atividades escritas, né, que onde você escreve e lê as respostas, obviamente você tem como planejar o que você tá escrevendo. Mas geralmente as respostas são desse desse desse modo.

P3: Na verdade, na sala de aula eu fico muito à mercê do professor. Eu não fico planejando assim muito. É muito na hora que ele me aborda e vai, vai na hora. Eu não planejo não, na verdade. Eu não tenho nem essa característica de planejar muito as coisas previamente. Eu sou muito mais na... vai vai aparecendo e vai acontecendo.

P4: Normalmente em atividades tem esse momento de planejamento. O professor dá geralmente 10 minutos pra fazer alguma atividade; geralmente é frases, respondendo perguntas.

P5: É como eu já havia falado, né. É uma autoanálise, né. Você vai ver como é que tá o seu nível de inglês numa situação assim, inesperada. Porque, por exemplo, na aula a professora vai fazer perguntas e enquanto ela tá perguntando pra outra pessoa eu vou já pensando no que eu tenho que responder, porque ela vai perguntando pra cada pessoa. Teve uma pergunta, Karen, o que que você pensa acerca disso?, aí a pessoa vai responder e assim ela vai passando de aluno por aluno e enquanto não chega a minha vez eu vou pensando no que eu vou responder, já que as perguntas são iguais.

P6: Eu não planejo nada das minhas aulas de inglês. Normalmente quando o professor me pergunta, é tudo no natural. Eu faço os exercícios. Ele pede pra trazer algumas palavras todos os dias, mas só isso. Eu não fico planejando o que eu vou falar na sala de aula.

P7: Bem, eu tento ter esse planejamento, né. E eu tento colocar meu meu pensamento na... fazer esse... esse planejamento antes de falar, mas nem sempre é possível. Mas sempre eu tento fazer.

P8: Nem sempre há planejamento nas aulas de inglês. Às vezes é preciso tomar uma decisão rápida. Preciso responder o professor rapidamente e por isso não há planejamento. Porém, quando é algum trabalho, sim, dá pra planejar antes, escrever num papel, anotar o que você quer falar.

P9: Bom, às vezes quando o... Não é bem planejado. É bem da atividade solicitada. Às vezes quando faz alguma pergunta, você tem que construir o pensamento na hora, então às vezes acaba confundindo a forma como vai falar. Então, de certa forma, a maioria dos casos você não tem como planejar antes. Mas, mesmo assim, no decorrer de como você vai explicando, você vai meio que se corrigindo e melhorando a forma que eu que eu que você fala. Pelo menos é assim que eu faço. E o planejamento em sala de aula depende muito do tema abordado também. Quando tá explicando gramática ou vocabulário; às vezes também tem uma leitura de texto, aí varia a forma desse planejamento em sala de aula.

P10: Depende. Se o professor faz alguma pergunta, a gente tem de responder ali na hora, né. Mas alguma atividade, algo do tipo, a gente dá uma olhada em tradutor, dá uma olhada no livro, constrói uma frase, tenta organizar melhor a ideia, vê como é que vai falar. Se tiver dúvida em alguma pronúncia também dá pra perguntar. É mais tranquilo.

P11: Eu acho que eu tenho tempo pra planejar o que eu digo durante as aulas, porque às vezes existe alguma pergunta ou alguma leitura ou alguma coisa assim. Por exemplo, quando pedido pra fazer alguma leitura, eu leio antes silenciosamente e depois eu falo; então, eu considero

meio que um planejamento isso. E sobre perguntas também, eu costumo pensar no que eu vou dizer antes de falar, porque as aulas não são tão rápidas assim, então existe um certo tempo, mesmo que seja de alguns segundos, em que você pensa e planeja o que vai dizer. Como eu faço isso... Eu faço geralmente só pensando mesmo. Acho que às vezes talvez em voz alta. Em voz alta que eu digo, tipo falando ?? falando, mas não alto, falando em voz baixa, talvez. Às vezes eu falo alguma coisa assim tipo ?? falo um pouco mais baixo pra ninguém ouvir. Como se fosse um planejamento, pra depois realmente falar em voz alta pra turma. É... eu acho que são esses... duas formas, talvez. Acho que eu planejo lendo antes ou pensando mesmo, imaginando a coisa, ou falando em voz baixinha mesmo. Acho que são esses tipos.

P12: Bom, geralmente o tempo é um pouco curto. Eu vejo, vamos dizer, dois dias antes da aula, eu vejo o que o professor vai dar na aula do sábado, na turma do sábado, e ainda tento ver, vamos dizer, algumas palavras relacionadas. Se o professor vai dar pronomes indefinidos, eu acabo vendo um pouco dos pronomes indefinidos e aí aqueles pronomes acabam ficando na minha cabeça, porém eu não sei exatamente como usá-los, o que fazer com eles, como aplicar, ou mesmo a pronúncia. Eu posso até balbuciar o que eu acho como é pronúncia, mas não não saberia aplicar. Mas conhecimento assim visual, memória fotográfica daquelas palavras, eu acabo abstraindo que facilita na hora da aula quando o professor apresenta, vamos supor, os pronomes indefinidos, eu já sei quais são; e aí eu fico esperando apenas ele explicar como aplicá-los.

P13: Eu acho que não tem tipo um tempo. Na verdade, tipo assim, o professor vai, sei lá, pedir pra você falar alguma coisa. Claro que ele vai esperar você se você tiver dificuldade, ele vai esperar você reformular as frases. Tem vezes que eu entro na aula de inglês e às vezes eu tô muito ansiosa e já fico pensando no que eu vou falar, pra na hora que o professor perguntar eu já saber o que falar, entendeu. Só que tem vez que eu não sei e tem vez que sai naturalmente. Eu acho que vai da prática. Pronto, nesse semestre eu tive muita dificuldade no inglês, tô tendo, porque... por questões de... eu fui fazer o ENEM, tava fazendo faculdade também e ainda tô fazendo o inglês. Então, isso já diminuiu o tempo de estudo; de estudar realmente inglês. Mas semestre passado é tipo, eu conseguia formular muito mais coisa. Mas eu acho que isso é questão de prática, sabe; tipo, não que eu tenha perdido, mas só de voltar a estudar mesmo.

P14: Quando o professor faz uma pergunta... Por exemplo, nós estamos lendo um texto e ele vai fazer alguma pergunta. Eu geralmente, eu consigo pensar em alguma resposta antes, mas eu acho que não é um tempo suficiente pra organizar toda uma frase. Porque muitas das vezes eu começo a dar uma ideia e eu tenho que parar pra falar o... pra exatamente pensar minhas palavras. Eu tô numa ideia... por exemplo, Joaquim foi à padaria e aí eu tenho que pensar exatamente o que ele fez, então eu falo e digo o resto da frase. Então, o planejamento em sala de aula é exatamente esse. Ele faz uma pergunta e eu tenho um tempo curto pra pensar e acabo meio que me enrolando em algumas coisas que eu vou falar.

P15: Na verdade, a gente sempre tem tempo pra planejar o que vai dizer. O professor espera, só que... o tempo, não é que ele não seja suficiente, mas a falta de prática torna o tempo insuficiente. E aí não dá pra formular da forma correta. Mas ao mesmo tempo o professor pausa, espera você falar e corrige o que for necessário; tenta fazer entender, tenta manter o diálogo, mesmo que você fale alguma palavra errada, algum vocabulário errado. E dessa forma acontece.

P16: Depende. Eu acho que isso vai muito de professor pra professor. Eu já tive professores que, durante as aulas de inglês, eles eram... queriam que a gente desse respostas rápidas. Perguntava uma coisa e queria que a gente já respondesse. Enquanto que eu tive outros também

que eles davam um tempo pra gente planejar o que a gente tava querendo dizer. Atualmente mesmo, a minha professora, eu falo com ela alguma coisa e se eu não consigo me expressar da forma correta ela tenta me ajudar e dá um tempo pra eu conseguir formular o que eu tô querendo dizer.

P17: A gente tem tempo, sim. São tempos curtos. O professor ele geralmente joga uma provocação sobre o assunto na gente e a gente reflete um pouco com o nosso colega, parceiro, e aí a gente prossegue no assunto.

P18: Geralmente quando eu vou falar, geralmente é uma pergunta e eu planejo bastante antes de fazer porque ela tem que ser feita em inglês. E eu num quero errar ali na frente na hora, então eu penso bastante antes. Mas existem algumas situações que... onde não... onde não há esse planejamento e eu tenho que pensar na hora. E se torna algo mais complicado. Acabo gaguejando bastante.

P19: Geralmente tem atividades que o professor dá um tempo, em volta de cinco minutos, para planejarmos algum discurso, dizer algo. Algum diálogo, por exemplo.

P20: Durante as aulas quando... no início a gente sempre fala o que fez no fim de semana ou como foi o dia anterior. E como eu já sei que isso vai acontecer, eu tento planejar antes da aula mesmo, pensando o que que foi que eu, o que foi que eu fiz e como que é isso. Pensar em organizar isso num tempo verbal correto. Durante a aula eu tento falar o máximo possível em inglês e o que eu não consi-, o que eu não lembro sempre eu pergunto, né, a gente faz aquela pergunta *how can I say*. E a expressão que a gente não lembra durante a aula. Mas, geralmente, quando me perguntam alguma coisa não tem muito tempo pra planejar, mas a gente fica pensando.

P21: Eu tô gostando muito do professor que a gente tá tendo agora no Ágora, professor Lucas, que ele é bem... ele fica mais junto da gente. É muito muito muito bom, sabe. A professora do ano passado não foi tão boa porque acho que ela dava muito conteúdo e não se importava muito se a gente tava aprendendo ou não. Eu vejo que o professor desse semestre, ele tá mais interligado com a gente; ele puxa mais da gente. Ele nos faz entender determinadas palavras, por exemplo, que a gente não conhece. E ele nos dá esse tempo que a gente talvez precise pra falar e nos corrige de forma adequada quando a gente porventura fala alguma coisa que não é daquela forma. Sempre nos puxando pra gente procurar falar sempre em inglês. É tanto que uma vez eu perguntei até pra ele se ele fala português, porque eu nunca nem vi ele falando português. Enfim, mas, ele eu entendo. Eu consigo entender ele. Ele gesticula; ele faz mímica; ele faz tudo. Então, ele dá outros exemplos até que a gente chegue ao significado na nossa cabeça em português daquela palavra em inglês. É isso.

P22: Não tem muito tempo assim, porque normalmente a professora vai nos levando de uma forma que a gente vá falando naturalmente. Então, não é uma coisa assim que você tem que planejar o que vai falar. Às vezes você chega e ela pergunta como foi seu dia, num sei o quê, aí tipo você vai respondendo, mesmo que não da maneira mais correta ou com as palavras corretas. Mas é meio que pá pum. Ela tenta fazer da forma mais natural possível. Tenta ser uma conversa e não uma aula onde ela fala e a gente escuta, aí ela pede, a gente tem um tempo pra pensar e aí fala. Não. É uma conversa. E durante essa conversa ela vai nos orientando, tipo ah se isso aqui tá errado ela vai e chega e diz ó você quer dizer tal coisa, essa palavra. Se eu não me lembrar, tipo eu pergunto *how can I say* tal coisa in English. E ela vai falando e vai fluindo. Não é bem uma coisa que ela dá tempo pra pensar. Ela dá tempo às vezes pra resolver

atividades. Mas normalmente pra falar, pra se comunicar é mais natural. Não é tão planejado assim, tipo você vai ter dois minutos pra pensar nessa frase. Mas na aula é assim; ela flui mais como uma conversa mesmo, entre o professor e o aluno. E eu gosto muito disso.

P23: Geralmente, o professor faz uma pergunta pra sala no geral. Então, teoricamente, enquanto os outros respondem, eu teria tempo pra planejar o que eu vou dizer, o que eu vou responder. Só que geralmente eu não consigo fazer isso porque é muito rápido, então eu me perco ou geralmente fico com preguiça de projetar na minha mente o que eu vou dizer porque às vezes eu quero comentar uma coisa simples, mas eu vejo que vai demandar tanta energia estruturar aquela frase na minha cabeça que eu desisto e prefiro não falar. Nessa turma que eu tô agora, a gente não tem esse tempo. O professor, ele gosta muito de propor atividades de conversação, então ele pergunta muito ah como foi o seu final de semana, como foi suas férias, pergunta coisas que a gente gosta pra responder em inglês, mas geralmente a gente não tem tempo pra planejar isso. Ele só pergunta e tem algumas pessoas na sala que têm bem mais fluência e facilidade pra falar, então geralmente são as mesmas pessoas que respondem. Então, acaba que fica um diálogo entre o professor e essas pessoas. E o resto não tem um tempo geral pra gente pensar sobre e poder responder.

P27: Sim, o professor passa atividades parecidas com essa. Ele nos dá um tempo pra planejar. Ele nos dá um minuto pra planejar e depois nós temos que enviar um áudio pra ele, no celular, falando 45 segundos o que nós planejamos no minuto anterior. E para as outras atividades, sim, sempre tem um tempo pra planejar, sempre tem um tempo para pensar. Coloca a pergunta e nos dá uns minutos pra responder. Enfim.

P28: Como eu até brinquei em uma das questões como seria bom se a gente tivesse sempre esse 1 minuto pra planejar antes de falar alguma coisa, antes de dizer alguma coisa. Mas, apesar disso, por exemplo, no... como a pergunta tá voltada pro Ágora, né, da pergunta 9; sim, tem momentos que dá sim pra planejar, principalmente. Tanto nos períodos que eu passei, no 1 e 2, antes dos oral tests, né, das provas orais, que sempre era numa dinâmica que meio que a gente conseguia antes planejar o que a gente ia falar e até em grupo mesmo debater, ver o que o outro tá errando, planejar pra depois ir lá e realmente, né, colocar isso pra fora, falar. Então, sim, tive essas possibilidades, essas oportunidades, na verdade, de planejar antes o que iria falar. Mas geralmente é mais nesses momentos de provas orais, né, e que todos os professores do Ágora sempre deram essa oportunidade, né, de tentar fazer essa dinâmica parecida, sabe. Do planejar e depois sim ir lá pra frente.

P29: Planejamento eu acredito que não, pra falar, porque geralmente é algo que a gente tem que falar na hora, então não dá tempo de planejar, a menos que seja alguma atividade de escrita e aí a gente pode repetir ou ler pro professor o que a gente tinha feito antes. Mas pra planejar pra falar não me lembro. Acho que não.

P30: Normalmente não tem um tempo pra planejar nas aulas do Ágora o que eu vou falar. Hoje teve exame, oral test, e não teve esse planejamento e foi em grupo, em dupla, aliás. E foi muito difícil pra mim saber o que falar na hora porque eu sabia que era um oral test mas eu não sabia se o professor ia pegar na questão do ter um tema específico e você desenvolver a questão a partir desse tema. Então saiu algumas coisas bem atrapalhadas na hora. Ou faltou assunto. Então... e durante as aulas eu não tenho tempo pra planejar. Não dá tempo de eu pensar o que falar pra poder formular e isso me atrapalha porque se eu parar pra pensar por muito tempo a aula passa e eu fico pra trás.

P31: Normalmente eu tenho um certo tempo pra planejar o que eu vou falar durante as aulas, mas também não chega a ser um tempo muito longo. São como o tempo dessa atividade, 1 minuto 2 no máximo, quando o professor pergunta já tem que responder, então tem que ser uma coisa mais rápida. E o planejamento é como o planejamento que eu fiz agora. Eu tento montar uma ideia na minha cabeça, uma frase completa, pra que não hora que eu vou falar não me atrapalhe tanto. Talvez isso não seja a forma mais eficiente de se comunicar. Pode ser que demore um pouco, mas eu acho que pra mim talvez funcione melhor assim.

P32: Geralmente as aulas são bem espontâneas, sem planejamento. Óbvio que a teacher dá um tempo pra gente pensar, mas nada roteirizado.

P33: Às vezes tem tempo de planejar com as atividades em grupo e apresentação. Mas eu geralmente falo de supetão, sem muito planejamento.

P34: Não. Durante as aulas eu acredito que a gente não tem muito tempo pra pensar no que a gente vai dizer. Eu simplesmente digo. Aí depois se tá certo se tá errado, aí eu vou refletir sobre o que eu disse. Mas pra falar eu não planejo muito.

P35: Assim, no decorrer das aulas aqui no Ágora acaba saindo meio que naturalmente, tipo o professor tá explicando e aí ele faz uma pergunta tipo how can I say this? e aí ele aponta pra alguma coisa. E aí você tem minitempo assim pra pensar porque ele fica olhando pra você assim tipo e aí vai responder? Mas durante as provas é bem mais tranquilo, principalmente a prova oral. É bem de boa porque a gente tem mais tempo pra se planejar. Mas eu acho que não precisa de tanto tempo assim durante as aulas, sabe, até porque a dinâmica não permite. Planejamento é muito bom. Eu acho que é bem efetivo. Acaba que a gente fala mais naturalmente. Às vezes a gente, tipo assim, no primeiro nível a gente não queria nem falar e agora já sai mais fluído, sabe. Faz uma pergunta, automaticamente você responde.

P36: Durante a sala eu acho que a gente tem um ritmo assim bem legal no Ágora. Eu já tinha feito curso de inglês antes e eu conseguia me comunicar bem falar bem, mas eu tinha muita dificuldade de escrever. Aí com o Ágora eu melhorei essa condição de escrever. Eu acho que isso tá melhorando até a forma de conversar dentro da sala. A gente tem tempo de planejar. O professor normalmente faz atividades que a gente, vamos supor, em dupla ou em trios, que a gente faz o planejamento do que a gente vai dizer. Aí normalmente a gente faz da mesma forma que eu fiz das imagens, ou a gente escreve ou a gente faz tópicos e vai conversando. Então eu acho que é legal e durante as aulas, durante o decorrer da aula mesmo, sem ser uma atividade específica, acho que a gente tem tempo de pensar. Acho que a gente tem mais calma. Acho que como não foi tipo um minuto, aí eu fiquei muito preocupado com um minuto! Aí, um exemplo, no início eu ficava pensando será que eu consigo falar um minuto? Ou será se um minuto é pouco ou é muito? No início eu tava achando que um minuto era pouco, depois teve imagem que eu achei que um minuto era muito, então ficou um pouco, tipo, dá uma apreensão a mais.

P37: Geralmente é dado um tempo pra gente planejar o que vai dizer nas aulas do Ágora. Até nas provas mesmo a gente planeja o que vai dizer. E na sala de aula também, assim uma pergunta eu planejo antes o que eu vou perguntar ou, sei lá, falar com um colega. Eu já vou com aquele planejamento do que eu vou falar.

P38: Bom, previamente às aulas eu sempre leio, vejo outras aulas via youtube ou alguma coisa em outros livros. Nunca planejo o que vou falar. Eu acredito que talvez seja uma falha. Eu não tenho essa coisa de planejar o que fala. Chega, abre a boca e fala. Não sei o que vai. Eu não

aborto a minha fala. Chegou, falou, mesmo sabendo que com erros gravíssimos, mas é uma coisa que não me preocupa muito não assim. Me preocupo em aprender, mas não me tira o desejo nem a dinâmica do falar na hora.

P39: Em algumas atividades você tem sim tempo pra planejar o que vai falar, mas algumas respostas rápidas, perguntas rápidas, você não tem muito tempo pra planejar, mas eu acho que não dificulta.

P40: Realmente não temos tempo para planejar, mas como tem muitas pessoas na sala, quando a professora o professor faz uma pergunta pra um aluno, você já subentende que essa mesma pergunta será feita a você no futuro e você ao mesmo tempo já vai planejando e já vai vendo a resposta das outras pessoas e você vai corrigindo alguns erros que você conseguiu identificar.

P41: Normalmente quando eu vou pra aula eu tento ver um pouco antes o que vai ser dito. Mas eu não tenho um planejamento rígido porque muitas vezes nem dá tempo. Eu venho de outras atividades e já entro na aula pra ver o que vem com os colegas, na conversa com os colegas e o tema que vai ser abordado em sala de aula.

P42: Não, eu nunca tenho, eu nunca planejo o que eu vou falar nas minhas aulas no Ágora. Às vezes eu nem tenho tempo pra isso, pra falar bem da verdade.

P43: Eu acredito que tenha um tempo pra planejar quando tem as tarefas pra de repente escrever o que a gente ouviu num TED talk ou pra pensar a respeito de alguma tarefa e poder pontuar algumas coisas pra falar, mas durante a conversação em si geralmente não tem planejamento, geralmente é uma coisa mais direta.

P44: normalmente você tem tempo pra planejar o que você vai descrever porque o tema é sempre dado antes. Só não em casos de conversação na aula mesmo, mas isso é uma coisa diária, então acho que não acredito que não seja necessário ter esse tempo de preparação, mas normalmente sim. E o planejamento em sala de aula ele ocorre da mesma forma, acho que eu sempre vejo o início como é que vai ser e o decorrer vai depender do rumo que se dê a aula ou então sobre o que se esteja falando e as tarefas que têm que ser executadas durante o assunto.

P45: nas aulas geralmente a gente discute com colegas antes de compartilhar com a turma então esse tempo de discussão também é um tempo para planejar as falas e do mesmo modo acontece as avaliações, só que nas avaliações a gente se planeja individualmente e a gente vai fazer nossa apresentação de fato cada um dá pra elencar o que vai falar na hora.

P46: nas aulas eu não tenho tempo pra planejar o que eu tô dizendo normalmente como a gente tá conversando em inglês durante todo o percurso da aula eu falo de uma forma muito mais casual então muitas vezes eu acabo usando palavras que não são exatamente as melhores descrições e não são sempre as palavras mais corretas pra serem utilizadas então eu não tenho muito tempo pra planejar antes.

### **10) Há algo mais que você gostaria de acrescentar em relação à tarefa que realizou?**

P1: Não. Pra mim hoje é mais confortável do que a primeira vez porque na primeira vez mesmo com o instrutor me orientando, mas a gente sente uma certa... um certo receio, né. Porque é uma avaliação, fica mais difícil. Mas no segundo momento eu me senti mais à vontade. Talvez até tenha me saído melhor da segunda vez.

P2: Não.

P3: Não. E Nem posso opinar sobre isso, porque é a primeira vez que eu faço. E pra mim funcionou. Acho que atingiu o objetivo do pesquisador. Brigado.

P4: Acho que não.

P5: É, eu achei interessante. Porque numa situação real a coisa é diferente, né. Você não vai pensar tanto, você tem que falar. Então, é, eu achei eu achei interessante pra saber que eu tenho que estudar mais.

P6: Não. Pra mim o sistema está muito bom e eu me adaptei. Gostei bastante de ter feito.

P7: Não. Não tenho nada a acrescentar.

P8: Não, não há nada mais a que acrescentar. Acho que foi uma ótima tarefa.

P9: Não. Acredito que não.

P10: Não.

P11: Não. Acho que eu não tenho mais nada que eu gostaria de acrescentar.

P12: Não necessariamente em relação à tarefa, mas ao meu aprendizado pessoal. Eu acredito que eu tenho algumas dificuldades, algumas necessidades em vocabulário, pra enriquecer, vamos dizer assim, um pouco mais essa minha atividade e melhorar meu desempenho e, conseqüentemente, minha avaliação final pelo professor. É isso.

P13: Bom, acho que não. Eu acho que a tarefa foi muito interessante pra perceber tipo, essa questão mesmo de se eu consigo falar também, porque de qualquer forma aqui eu me sinto sob pressão, sabe. Tipo, eu tenho que falar e tudo mais. E eu acho que me deixava nervosa. Eu acho que se eu tivesse falando com um amigo ou naturalmente com a pessoa que eu me sinto mais confortável, eu taria falando muito mais, sei lá, habilidosamente do que... ou não habilidosa, tipo, talvez tivesse muito erro, mas eu conseguiria passar minha mensagem muito melhor do que eu consegui aqui.

P14: Não. Eu achei uma tarefa muito boa e não consigo pensar em nada pra acrescentar. Gostei bastante.

P15: Não. Não há algo que eu gostaria de acrescentar. Tudo já foi dito.

P16: Não. Não sei se algo a acrescentar, mas assim, eu acho que pra mim seria mais fácil se eu escrevesse e pudesse ficar com a folhinha pra ver o que eu tô... o que eu precisava falar, porque às vezes eu esquecia de alguma coisa que eu tinha escrito. Mesmo sendo frases curtas, mas eu me confundia. Enfim, é isso.

P17: Eu acredito que o tempo que a gente tem, que a gente teve para escrever... Quando a gente recebe a imagem a gente teve o tempo de um minuto para planejar o que a gente ia dizer. Eu acredito que se esse tempo fosse um pouco maior, de dois minutos, por exemplo; quando tivesse

um minuto pra falar, pra descrever a imagem, a minha descrição seria mais incorporada. Acredito que seria melhor. Mas acredito que isso também faz parte da avaliação, então... opinião.

P18: Não, não gostaria de acrescentar nada.

P19: Não. Acho que não.

P20: Acho que não. Eu gostei bastante da tarefa. Não só da parte das imagens, também da atividade que a gente tinha que repetir as palavras. Mas tentar descrever as imagens em particular eu gostei bastante porque faz... nos obriga a pensar num vocabulário que às vezes a gente ainda não tem. E testa mesmo a gente e faz a gente pensar em como que a gente tá no inglês.

P21: Não. Eu acho que é bem interessante o outro lado, né. Como o professor está vendo o aluno. Será que esse ensino tá gerando realmente o aprendizado do aluno no inglês no Ágora. Então eu acho que é um momento bem interessante que talvez essa pesquisa traga essa informação. Saber exatamente se as aulas que estão sendo ministradas estão gerando um aprendizado adequado no aluno, né. Eu acho que, no meu caso, por exemplo, eu não tenho tanto tempo pra me dedicar no inglês. Tenho procurado escutar músicas em inglês; tenho procurado escutar áudios em inglês, mas eu acho que não é suficiente. Pra mim é uma barreira assim, que eu preciso muito vencer; mas infelizmente ainda não me sinto capacitada. Eu acho que se eu me dedicasse mais, se eu tivesse mais tempo pra me dedicar, seria bem legal, bem interessante. Tem um colega na minha sala que fala fluentemente inglês e eu fico só pensando meu deus será que um dia eu vou chegar lá. Então, é difícil, mas a gente continua tentando.

P22: Acho que não. Pra mim tá muito boa. Tá um tempo bom um minuto. São duas formas muito interessantes porque uma é falando, outra é escrevendo. Eu por exemplo tive mais facilidade escrevendo. Mas das duas formas dá pra pegar dificuldades minhas. Falando é a pronúncia e escrevendo é a questão de como se escreve aquela palavra. Então, é muito bom, porque dá pra ver bem legalzinho as dificuldades, os pontos fortes e fracos de cada tarefa. Então, não acrescentaria nada.

P23: Não sei. Eu só senti muita falta assim em mim, eu reconheci, essa dificuldade de construir um raciocínio mais linear e coerente. Eu me via falando muito partes cortadas de uma coisa e carência de vocabulário também pra descrever. E carência de conectivos entre as frases. Eu só conseguia falar frases, começar e terminar, e não conseguia, enfim, dar coesão entre elas mesmo, ligação.

P27: Não. Não tenho o que acrescentar.

P28: Acho que, de antemão, não, assim... Só que, como eu já... Até falei mesmo, foi algo bem interessante, algo que eu nunca tinha feito antes. Já tinha trabalhado com essa questão da descrição de imagens, de vídeo, como foi dito, mas não dessa forma. Então foi algo bem interessante. Achei que... não sei. Eu acho que quando... é sempre um caminho, assim, duplo, sabe. Você acha que uma descrição é algo mais simples, mas sempre quando você pega ali pra descrever algo, é bem mais difícil. Como eu disse antes, até às vezes descrever coisas na nossa própria língua materna, né, no caso português, é difícil. Nem sempre é fácil você descrever algo. Trabalhar a descrição é algo que requer uma rotina assim, sabe. Mas foi algo muito interessante, algo que eu achei, assim, bem legal, e que realmente dá pra você avaliar bem,

assim, o funcionamento, sabe, de como tá a situação de alguém. E até pra mim mesmo, sabe, fazer uma autoavaliação de como eu tô em relação a isso e talvez até de como eu posso, de como eu lide, em situações de pressão, em outra língua, por exemplo. E foi muito interessante. É isto.

P29: Não. Só resumindo o que eu falei. A parte da escrita deu melhor pra se planejar, apesar de o tempo ter sido curto e eu não ter escrito tanto, mas acredito que se comparar a escrita com a parte oral, a gente consegue planejar melhor escrevendo porque visualiza mais o que a gente tem pra falar e vê os erros de gramática, enfim. E é isso. Fim.

P30: Sobre a tarefa eu acho que é um exercício que eu poderia fazer em casa, então eu acho que eu tentarei fazer esse exercício porque eu tinha feito no Ágora, mas como é tão difícil eu não lembro de pegar uma imagem e tentar eu mesma descrever fazendo esses passos de não planejar, planejar antes e aí depois olhar o que eu errei, né. Que em casa eu posso ver isso, o que eu errei, o que eu acertei. Eu acho que é um exercício pra mim pegar pra casa mesmo pra tentar desenvolver a minha parte oral em inglês.

P31: Não, talvez só que eu talvez tenha demorado um pouco de tempo pra planejar as frases, mas que espero que tenha dado tudo certo, que dê pra entender o que eu falei e é isso.

P32: Acho que a tarefa foi legal. Estimula o estudante a pensar fora da caixa.

P33: Eu gostei do elemento surpresa da tarefa. É tanto que eu não vou comentar com ninguém porque eu acho que é importante porque os próximos podem saber já e que meio que preparar, decorar um discurso. Não sei se as figuras mudam. Achei interessante. Espero que eu tenha podido ajudar. Estou sempre disposto. Eu gosto de participar de pesquisas científicas. Sempre participei quando eu era aluno aqui na UFRN e qualquer coisa de sugestão, um pitaco e dica é comigo mesmo.

P34: Bem, agora assim não. Talvez se eu tivesse um tempo pra pensar, talvez eu tivesse alguma coisa a acrescentar. Mas assim de uma forma mais súbita não, não tenho a acrescentar.

P35: Eu acho que não. Eu acho que a tarefa já tá muito bem estruturada. Eu achei bem bacana. Gostei de realizar. Não tenho nenhuma coisa pra acrescentar. E é isto.

P36: Eu gostei muito da atividade. Eu acho que eu tenho que melhorar muito essa questão de lembrar coisas do cotidiano, eu acho. Mas é uma atividade bem legal até pra você se testar mesmo. Eu acho que essa questão do tempo, né, reforça você se preocupar com mais coisas além do tipo ah, eu sei falar tal coisa em inglês porque na hora parece que você esquece tudo que você sabe. Mas é algo que a gente deve... acho que foi muito bom porque a gente meio que para de... tem que parar de se pressionar independente com o tempo, que foi uma atividade bem simples mas como coloca o tempo parece que fica algo muito complexo e isso que acaba dificultando. Eu acho que foi isso.

P37: Eu acho que se fossem imagens mais relacionadas ao meu dia a dia seria mais fácil falar, descrever.

P38: Não. Eu gostaria apenas de dizer que quero aprender mais e colaborar com outros pesquisadores que virão conseqüentemente, e quem sabe estarei melhor do que hoje.

P39: Não, não, nada a acrescentar.

P40: Não. Eu acho que foi satisfeito, que eu estou satisfeito com esse teste.

P41: Eu achei muito interessante porque ela foi assim gradual assim e em algum momento entendi que houve uma facilidade pois possibilitou primeiramente escrever tópicos sobre uma determinada imagem e posteriormente verbalizar também sobre a imagem, né. E eu acho interessante que na que eu verbalizei né assim me deu mais percebi que me deu mais segurança embora tenha tido uma palavra que depois eu quis inventar na hora e a palavra não veio, mas eu gostei mais do último estágio que eu pude verbalizar e mentalizar e me expressar.

P42: Não, achei ótima. Eu acho que foi muito bom a tarefa que eu vim realizar aqui. Espero ter ajudado, colaborado com alguma coisa.

P43: Em relação à tarefa eu gostaria de acrescentar que achei uma forma legal de tentar captar mais ou menos o conhecimento que a pessoa tem de inglês em relação ao vocabulário e em relação a construir frases e se comunicar, enfim. Eu acho que é isso e que eu assim que pelo que eu percebi a dificuldade realmente era uma questão de mais conjugação e de tentar montar frase da forma certa, enfim. Mas eu acho que é produto de que eu não frequentei escolas de idioma, tentei aprender mais lendo e assistindo coisas ouvindo coisas em inglês, então acredito que essa questão de formar melhor as palavras tá mais relacionada a isso de não ter ido à uma escola tradicional, coisa do tipo.

P44: Sinceramente eu não lembro agora, então não.

P45: Assim eu só acho que dizer pra descrever uma imagem é uma coisa muito ampla então poderia ser mais detalhada o tipo de descrição desejada, mas eu acho que não seja esse o foco.

P46: Não, não tem nada que eu gostaria de acrescentar.