

Ana Lúcia Surerus Pitanguy Marques

**O papel da percepção consciente
de conectivos concessivos na produção escrita
e na reformulação da interlíngua**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada
Linha de Pesquisa: F – Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientadora: Profa. Dra. Deise Prina Dutra

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ao meu marido Ezequiel, companheiro constante nesta longa caminhada pelas muitas estradas da vida, por acreditar na importância deste projeto pessoal e oferecer seu apoio incondicional; aos meus filhos Erika e Henrique, pelo carinho e consultoria ao longo destes dois anos de pesquisa e muitas descobertas.

AGRADECIMENTOS

À professora Deise Prina Dutra, pela influência marcante em minhas decisões acadêmicas desde o nosso encontro inicial na graduação. Meu agradecimento especial por mostrar que os limites pessoais podem e devem ser estendidos, já que a nossa profissão – ensinar uma língua estrangeira – é um processo em estado de permanente transformação. Seus comentários precisos, sua inabalável crença nas mudanças necessárias no mundo do ensino, sua integridade científica, assim como sua organização e competência como orientadora, vieram ao encontro das minhas aspirações acadêmicas.

À professora Heliana Mello, pelo grande incentivo à minha caminhada em direção a este Admirável Mundo Novo que é Linguística Cognitiva. As descobertas que fiz alteraram definitivamente minha perspectiva do que é ensinar e aprender uma língua. Agradeço suas observações críticas, essenciais ao meu desenvolvimento como pesquisadora e lingüista.

Às monitoras da turma de LI *Builders* do EDUCONLE, Carine Pereira Marques, Maria Luiza de Aguiar e Flávia Xavier, pela ajuda constante, principalmente ao longo da coleta de dados. Sem a sua colaboração, em especial a da Carine, a execução deste projeto não teria sido possível. Agradeço a dedicação e interesse de vocês três aos detalhes do planejamento das aulas e pesquisa de materiais.

Aos amigos do EDUCONLE, professores-alunos da turma *Builders*, minha amizade e um profundo respeito pela dedicação e entusiasmo que têm pela sua profissão. Vocês se mostraram um grupo receptivo ao aprimoramento lingüístico, o que aponta para um futuro de sucesso.

Aos professores Vera Menezes, Ricardo de Souza e Adriana Tenuta, da pós-graduação, por terem contribuído de maneira inestimável para que parte deste quebra-cabeça que é planejar, pesquisar, refletir e escrever uma dissertação de mestrado tenha sido possível.

Aos professores Eliana Lourenço, Sandra Almeida e Júlio Jeha, por terem me incentivado, ainda na graduação, a seguir o caminho da pesquisa acadêmica. Suas palavras de confiança e entusiasmo foram a motivação para um vôo mais alto, sem no entanto perder a referência da terra firme. Agradeço pelos momentos únicos da minha viagem no mundo fascinante da literatura!

À Sandra Becker, pela amizade durante estes dois anos de pós-graduação e pelo compartilhamento incondicional do conhecimento. Seu profundo interesse e entusiasmo pela Língua Cognitiva foram determinantes para minhas descobertas nessa área.

À Alessandra Navi, pelos trabalhos gráfico e artístico que ilustram e traduzem magnificamente a essência desta pesquisa.

À Paula Ribeiro de Souza, meu agradecimento pela amizade desde o início da graduação. Sua presença tranquila, mas determinada e segura, seu otimismo e força de vontade foram um grande exemplo.

Aos muitos colegas da pós-graduação, meu agradecimento pelos momentos de discussão acadêmica, que certamente me ajudaram a retomar a verdadeira perspectiva do que é o trabalho em grupo.

Aos funcionários da Expresso Copiadora, pela ajuda para que este trabalho se materializasse! Sem a sua agilidade, atenção e presteza ao longo destes dois anos, certamente muito tempo teria sido inutilmente perdido... Obrigada!

RESUMO

A pesquisa descrita neste trabalho investigou a importância de se trabalhar o construto atenção com alunos adultos, graduados em língua inglesa (LI), participantes de um curso de educação continuada para professores da rede pública. O desenho quantitativo do estudo possibilitou a realização de um experimento em que os participantes foram divididos em grupos de tratamento e controle (GT e GC), quando produziram artigos escritos em várias etapas ao longo de 15 semanas. A prática pedagógica do GT recebeu um tratamento dividido em três fases que incluíram técnicas para incentivar a percepção consciente de conectivos concessivos, foco lingüístico desta pesquisa. Para cada fase foram planejadas atividades voltadas a promover o direcionamento da atenção dos participantes aos conectivos-alvo em múltiplos contextos.

Os dados, tratados estatisticamente, revelam uma reformulação lingüística da interlíngua (IL) dos participantes a curto e médio prazo, ou seja, houve uma alteração significativa na utilização adequada dos itens lingüísticos alvo (conectivos concessivos) pelo GT. Ficou também evidente um desempenho cada vez melhor destes participantes em relação à utilização dos conectivos ao longo da seqüência de artigos escritos, gradualmente mais convergente com a língua-alvo.

Espera-se que a percepção consciente dos participantes às regularidades do discurso em LI, quando em comparação com a sua produção individual, possa resultar na reformulação de sua IL no longo prazo.

ABSTRACT

The investigation described in this dissertation has shown the importance of dealing with the attention construct with adult learners, already English language teachers in public schools, who were attending a continuing education program. The quantitative design of the research made it possible for an experiment to be implemented, in which participants were divided into treatment and control groups (TG and CG), to produce written articles for a magazine. The study was carried out in three phases over a period of 15 weeks. The treatment chosen for the pedagogical practice of the TG consisted of many different activities aimed at triggering the 'noticing' of the concessive connectives, linguistic target of the investigation. As a result, the activities were planned so as to direct the attentional focus of the TG's participants to those targets in various contexts.

The data, analyzed with statistic tests, show interlanguage (IL) improvement and reformulation. The more frequent use of those connectives, gradually more oriented to the use in the target language, became evident in the written production along the series of tasks. In other words, the activities promoted noticing and were responsible for meaningful changes in the use of concessive connectives by the TG.

It is expected that enabling the participants to notice the discourse regularities in English (L2), when compared with their own individual production, can possibly result in the long term reformulation of their interlanguage.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

2 REVISÃO DA LITERATURA

Quadro 1	Padrão geral de aquisição	29
Quadro 2	Processamento do insumo	30
Quadro 3	Etapas do processamento do insumo	31
Quadro 4	Teoria de processamento lingüístico	32
Quadro 5	Modelo de processamento da informação	34
Quadro 6	Saliência em categorias lingüísticas	42
Quadro 7	Influências sobre a percepção consciente	47

3 METODOLOGIA

Quadro 8	Espelho da distribuição dos sub-grupos	55
Figura 1	Temas transversais para o ensino fundamental	60
Quadro 9	Descrição das etapas e temas da coleta de dados	62
Quadro 10	Resultados da pré-coleta	66
Quadro 11	Quadro demonstrativo dos conectivos-foco	67
Quadro 12	<i>Lay-out</i> da revista: <i>Environmental Issues</i>	69
Quadro 13	Cronograma da implementação da pesquisa	73
Quadro 14	Detalhamento da pesquisa	74
Quadro 15	Instrumentos de coleta	76
Quadro 16	Alocação de tempo ao tratamento	81
Quadro 17	Organização e aglutinação de idéias em relações subordinadas	91

4 RESULTADOS

Tabela 1	Distribuição de ocorrências de enunciados conectivos dos GT e GC	96
Quadro 18	Categorização e valores atribuídos aos dados da investigação	99
Tabela 2	Estatística descritiva para os escores do GT	101
Tabela 3	Resultado da análise contrastiva entre as coletas do GT	102
Tabela 4	Estatística descritiva para os escores da categoria CLA ¹ do GC	103
Tabela 5	Análise comparativa das ocorrências nes coletas entre o GT e o GC	105

¹ Categoria convergente com a língua-alvo.

Tabela 6	Número absoluto de ocorrências da categoria CLA no GT e GC	107
Gráfico 1	Demonstrativo do número de ocorrências de CLAs no GT e GC	108
Tabela 7	Número absoluto de ocorrências da categoria FOI ² no GT e GC	110
Gráfico 2	Demonstrativo do número de ocorrências de FOIs no GT e GC	110
Tabela 8	Número absoluto de ocorrências da categoria FUI ³ no GT e GC	115
Gráfico 3	Demonstrativo do número de ocorrências de FUIs nos GT e GC	116
Tabela 9	Número de ocorrências dos conectivos <i>while</i> e <i>whereas</i>	118
Gráfico 4	Demonstrativo de ocorrências de <i>while</i> e <i>whereas</i> no GT e GC	119
Gráfico 5	Comparativo entre o total de ocorrências e CFDs ⁴ no GT	119
Tabela 10	Produção discriminada por categorias e coletas nos GT e GC.....	122
Gráfico 6	Comparativo do número de ocorrências no GT e GC	122
Gráfico 7	Comparativo (%) entre as CLAs e DLAs nas coletas do GT	123
Tabela 11	Distribuição numérica dos enunciados CLAs e DLAs nos GT e GC	126
Gráfico 8	Comparativo entre a produção total e as CLAs e DLAs do GT	127
Gráfico 9	Comparativo entre a produção total e as CLAs e DLAs do GC	128

² Categoria com a forma divergente da língua-alvo.

³ Categoria com a função divergente da língua-alvo.

⁴ Categoria com o uso dos conectivos de forma divergente da língua-alvo (*while* e *whereas*).

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Questionário inicial (<i>needs analysis</i>)	147
ANEXO B	Fundamentos básicos dos PCNs	148
ANEXO C	Plano de aula da Pré-coleta	149
ANEXO D	Requisitos para a produção do gênero textual ‘artigo’	151
ANEXO E	Instruções para as tarefas escritas do Pré- teste e Coletas 1- 4	152
ANEXO F	Material usado nas atividades do Tratamento 1	158
ANEXO G	Material usado nas atividades do Tratamento 2	162
ANEXO H	Material usado nas atividades do Tratamento 3	170
ANEXO I	Material usado para contextualizar a produção da Coleta 4	173

CONTEÚDO DO CD-ROM⁵

ANEXO J	Relação das ocorrências do Grupo de Tratamento e do Grupo Controle
ANEXO L	Redações do Grupo de Tratamento
ANEXO M	Redações do Grupo de Controle
ANEXO N	Revistas <i>Environmental Issues</i> :
	▪ <i>Struggle for Survival</i>
	▪ <i>Environment News</i>
	▪ <i>Planet – trying to survive</i>
	▪ <i>Nature Point</i>
	▪ <i>Savearth</i>
	▪ <i>Surviving</i>

⁵ Anexado à contra-capa da Dissertação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

1.1 A motivação para a investigação	16
1.2 Os objetivos da pesquisa	17
1.2.1 Gerais	17
1.2.2 Específicos	18
1.2.3 As perguntas de pesquisa	18
1.3 A justificativa	19
1.4 A organização da dissertação	21

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Panorama histórico	23
2.2 Propostas contemporâneas de aquisição de segunda língua	28
2.3 O cognitivismo e o socio-interacionismo	35
2.4 O papel da instrução formal na aquisição da LE / L2	39
2.4.1 A linguagem e a organização ‘figura e fundo’	42
2.4.2 As tarefas / atividades geradoras de percepção consciente	44
2.5 A ‘percepção consciente’ no cenário brasileiro	49

3 METODOLOGIA

3.1 O contexto da pesquisa: macro-características	51
3.2 O contexto de pesquisa: micro-características	52
3.2.1 Participantes	53
3.2.1.1 Critério de seleção dos participantes	54
3.2.2 O trabalho em grupos	55
3.3 As decisões subjacentes ao desenho da pesquisa	57
3.3.1 A produção escrita e o gênero discursivo	57
3.3.2 O tema da investigação	59
3.3.3 O foco lingüístico do tratamento.....	64
3.3.4 O arcabouço da investigação: uma revista.....	69
3.4 A coleta de dados.....	69
3.4.1 A implementação da investigação.....	72
3.4.2 Os instrumentos de coleta.....	75
3.4.3 O tratamento.....	77
3.4.3.1 Tratamento 1 – Atividades ⁶ : dos GT e GC.....	81
3.4.3.1.1 Grupo de Tratamento (GT).....	81
3.4.3.1.1.1 Etapa 1.....	82
3.4.3.1.1.2 Etapa 2	83
3.4.3.1.1.3 Etapa 3.....	84
3.4.3.1.2 Grupo de Controle (GC).....	85
3.4.3.1.2.1 Etapa 1.....	85
3.4.3.1.2.2 Etapa 2	86

⁶ Ver material no ANEXO F.

3.4.3.2 Tratamento 2 - Atividades dos GT e GC.....	86
3.4.3.2.1 Grupo de Tratamento (GT).....	86
3.4.3.2.1.1 Etapa 1.....	87
3.4.3.2.1.2 Etapa 2.....	87
3.4.3.2.1.3 Etapa 3.....	88
3.4.3.2.2 Grupo de Controle (GC).....	89
3.4.3.2.2.1 Etapa 1.....	89
3.4.3.2.2.2 Etapa 2.....	89
3.4.3.3 Tratamento 3 – Atividades: dos GT e GC.....	89
3.4.3.3.1 Grupo de Tratamento (GT).....	89
3.4.3.3.1.1 Etapa 1.....	90
3.4.3.3.2 Grupo de Controle (GC).....	92
3.4.3.3.2.1 <i>Brainstorming</i>	92
3.4.3.4 Pós-teste - Coleta tardia.....	92
3.5 A metodologia de análise de dados.....	93
3.5.1 Análise quantitativa.....	94

4 RESULTADOS

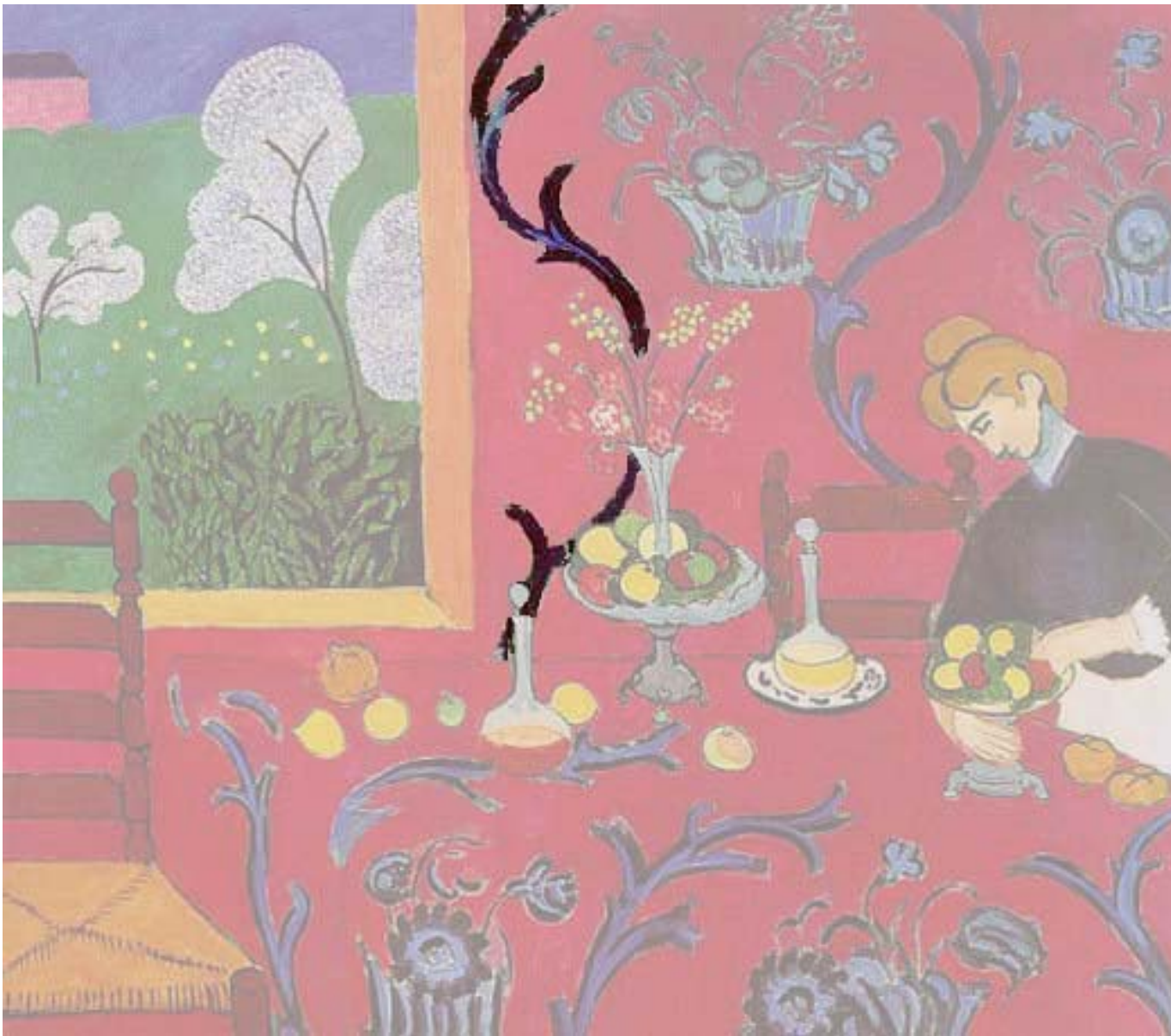
Introdução.....	96
4.1 Categorização e análise estatística das ocorrências.....	98
4.1.1 Análise descritiva dos escores do Grupo de Tratamento (GT).....	100
4.1.1.1 Comparação estatística entre as coletas do GT.....	101
4.1.2 Análise descritiva dos escores do Grupo de Controle (GC).....	103
4.1.2.1 Comparação estatística entre as coletas do GC.....	103
4.1.3 Comparação estatística das CLAs nos GT e GC.....	104
4.2 A evolução das ocorrências.....	105
4.2.1 Ocorrências convergentes com a língua-alvo (CLAs).....	106
4.2.1.1 Categoria CLA.....	106
4.2.2 Ocorrências divergentes da língua-alvo (DLAs).....	109
4.2.2.1 Categoria FOI.....	109
4.2.2.2 Categoria FUI.....	112
4.2.2.3 Categoria CFD.....	116
4.2.3 Oportunidades para ocorrências de CLAs no GC.....	120
4.3 O comportamento dos dados dos GT e GC.....	121
4.4 O comportamento dos dados do GT.....	123
4.4.1 Pré-teste.....	124
4.4.2 Coleta 1.....	124
4.4.3 Coleta 2.....	124
4.4.4 Coleta 3.....	125
4.4.5 Pós-teste - Coleta4.....	125
4.5 Considerações gerais.....	126
5 CONCLUSÃO.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136



*Matisse - Harmony in Red - 1908
Museu Hermitage - São Petersburgo
Rússia*







Attention is what the learner does in her brain when processing input, not what the instructor puts in front of her as facts and exercises (VANPATTEN, 1994, p. 34)

1 INTRODUÇÃO

1.1 A motivação para a investigação

Esta investigação provavelmente teve sua gênese quando, ainda aluna da graduação do Curso de Letras – licenciatura em Língua Inglesa, tomei conhecimento da implantação do projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE)⁷. Naquele momento, ao ouvir as declarações do locutor de uma rádio nacional, convocando ouvintes professores das escolas públicas a participar da primeira turma do programa de educação continuada, minha reação imediata foi a de me apresentar como professora voluntária para participar do projeto.

Nas palavras das coordenadoras do EDUCONLE (DUTRA ; MELLO, 2004, p.2) abaixo, a implantação de um programa de educação continuada se fazia urgentemente necessária, não só do ponto de vista dos professores como também em resposta aos anseios da parcela da sociedade que tem seus filhos nas escolas públicas:

o programa tem seu foco no conhecimento da realidade dos professores de línguas estrangeiras da rede pública e no atendimento às suas necessidades de desenvolvimento profissional, tanto lingüístico quanto metodológico, ou seja, o programa responde a uma demanda da sociedade por ações de educação continuada. [...] Tivemos a confirmação, no contato com os professores da rede pública desde o início de nossas atividades no ano de 2002, de que embora o domínio de línguas estrangeiras seja um bem cultural valorizado pela nossa sociedade, isto não se reflete na maneira através da qual o ensino das mesmas é tratado nas escolas regulares. [...] Vemos em nossa sociedade críticas sempre contundentes aos professores da rede pública de ensino, considerados pouco preparados para a atuação pedagógica, e sentimos que a universidade pública deve tomar posicionamentos e efetuar ações concretas que possam contribuir para o desenvolvimento desses professores através de projetos que visem à educação continuada dos mesmos, proporcionando-lhes chances de desenvolvimento autônomo ao longo da vida profissional.

⁷ Projeto que contempla professores de inglês e de espanhol da rede pública em busca de aperfeiçoamento metodológico e reciclagem lingüística, com duração total de 2 anos, envolvendo vários professores da UFMG e alunos da graduação e pós-graduação.

Minha longa experiência como professora em curso livre e, nos últimos anos, como formadora de professores, me deram a confiança de tomar um caminho que por certo transformou não só minha visão do que é ser uma professora de língua estrangeira (LE) como também transformou a minha capacidade crítica para sempre. A participação no projeto também teve um efeito pontual, me mostrando o que é ser uma professora de LE na educação pública no momento atual. Essa constatação me levou a identificar o que ainda poderia ser alcançado por esses mestres dedicados, ansiosos por atingir patamares de competência na LE ainda mais altos, e comecei a delinear planos para uma futura investigação. A partir daquele momento participei do programa de várias formas, até ser possível desenvolver um projeto de pesquisa piloto em 2004. O trabalho,⁸ em que observei o desempenho e evolução dos alunos na produção escrita, foi, sem dúvida, o embrião desta investigação que passo a relatar e cujos resultados me proponho a discutir, bem como seus possíveis desdobramentos.

1.2 Os objetivos da pesquisa

1.2.1 Gerais

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar se a interlíngua (IL)⁹ dos participantes da investigação, divididos em dois grupos: de tratamento (GT) e de controle (GC), mostraria alterações no nível de proficiência após a participação em atividades que visaram ativar a percepção consciente¹⁰ do uso de conectivos adverbiais na produção escrita. Além disso,

⁸ Esse projeto - *Cracking the mould: re-modeling public school teachers through re-action search* - foi apresentado no Congresso Brasileiro do BrazTesol em Belo Horizonte, julho de 2004.

⁹ Termo cunhado por Selinker (1972, p. 213) que o define como “the separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a target language.”

¹⁰ *Noticing*. Termo cunhado por Schmidt (1986) que será amplamente definido no cap. 2.

pretendeu-se conferir se essas atividades, dentro de um escopo comunicativo, impulsionariam o uso dos conectivos.

1.2.2 Específicos

- Capacitar os participantes, através de atividades de captação da atenção seletiva, para perceber o papel dos conectivos concessivos adverbiais na construção do discurso escrito em língua inglesa (LI) e para utilizá-los.
- Verificar se, havendo a percepção consciente, seria possível observar a reformulação da interlíngua e o conseqüente aperfeiçoamento da produção escrita dos participantes em curto e médio prazos.

1.2.3 As perguntas de pesquisa

Esta investigação transcorreu de forma a se alcançar os objetivos geral e específicos definidos acima. Após os resultados de um pré-teste foram então formuladas duas perguntas que nortearam o desenho, a implementação e a realização da pesquisa:

- Será possível fazer com que atividades de captação da atenção seletiva auxiliem os participantes a perceber conscientemente o papel de conectivos concessivos no discurso escrito em LI e a usá-los em suas redações?
- Havendo esta percepção consciente, será possível verificar alguma reformulação lingüística em uma série de textos escritos na LI em curto e médio prazos?

1.3 A justificativa

Um grupo de adultos alunos-mestres, professores da rede pública de ensino e alunos do EDUCONLE, com um perfil semelhante ao do grupo de participantes desta pesquisa, foi por mim observado ao longo de um semestre quando atuava como supervisora de uma das turmas de inglês do EDUCONLE. Naquele contato semanal foi possível acompanhar o desempenho dos professores, o que me permitiu fazer várias descobertas e indagações. As observações preliminares indicaram algumas possíveis áreas a serem escolhidas como foco de tratamento e várias hipóteses foram então levantadas quanto à melhor forma de ajudá-los a superar algumas das suas deficiências lingüísticas pervasivas, muitas recorrentes e aparentemente remediáveis. Como eles já vêm atuando como agentes propagadores da LI na rede pública, concluí que uma abordagem pontual aos problemas se fazia necessária, em que a reformulação lingüística pudesse ser eficaz e duradoura e sua LI pudesse mostrar gradativamente um nível maior de competência, superior ao da sua produção lingüística atual.

Na etapa inicial desta pesquisa, a análise de um texto escrito – pré-teste – elaborado pelos participantes, revelou um discurso simplificado, aquém do desejado e esperado de professores de LI do ensino fundamental e médio. Decidi então que, para minha dissertação, trabalharia com a produção escrita argumentativa, uma vez que os textos elaborados, compostos principalmente por períodos simples ou períodos compostos por orações coordenadas, mostraram a necessidade de uma intervenção pontual na área de coesão discursiva. Minha escolha recaiu, portanto, sobre uma intervenção com foco na construção do período composto por subordinação, numa tentativa de complexificar o discurso escrito dos

participantes desta investigação. Os participantes teriam, assim, a oportunidade de desenvolver a sua competência lingüística.¹¹

Foi planejado um tratamento direto, direcionado a fazer com que os participantes percebessem conscientemente o papel e a relevância dos conectivos concessivos no discurso escrito, cujo gênero – artigo – demanda uma maior complexificação lingüística. Por se apresentarem mais adequadas para desencadear tais mudanças, as ferramentas pedagógicas escolhidas foram atividades que contemplam e promovem a percepção consciente de aspectos lingüísticos, fundamentadas segundo o paradigma cognitivista. Meu objetivo foi o de oferecer subsídios para que os participantes da investigação pudessem localizar e solucionar problemas lingüísticos e reestruturar suas interlínguas, reformulação essa que poderia ser ou não detectada nos textos produzidos em seqüência nas quatro coletas de dados. Acredito ter sido essa uma das circunstâncias em que, uma vez selecionada a área específica de tratamento, a utilização de uma abordagem pró-ativa (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998), com insumo estruturado (VANPATTEN, 1996) ou salientado (SCHMIDT, 1986; SHARWOOD-SMITH, 1993; ELLIS, 2001) se mostrou adequada aos objetivos e necessidades dos participantes envolvidos no estudo.

Por tudo o que foi afirmado acima, esta investigação consistiu em um experimento que buscou respostas para o problema apresentado e investigou o papel da percepção consciente na conscientização de alunos adultos quanto à sua competência lingüística. Esses alunos-mestres, já inseridos no mercado de trabalho há muitos anos, estiveram até o momento distantes da possibilidade de uma reciclagem e aperfeiçoamento da utilização da LI em sua prática de ensino. Investigações como esta são um componente do projeto de educação continuada – EDUCONLE – que oferece aos seus participantes a oportunidade de integrarem

¹¹ Canale e Swain (1980) e Canale (1983) definem quatro competências dentro do escopo da Competência Comunicativa: a gramatical, a sociolingüística, a discursiva e a estratégica. Neste projeto o que denomino de competência lingüística é a competência gramatical + a competência discursiva.

a experiência como alunos à sua prática pedagógica diária como professores. Essas constantes ‘janelas de oportunidades’ para se alcançar êxito têm proporcionado momentos de satisfação e realização aos alunos-mestres participantes, contribuindo para o aumento da sua auto-estima perante colegas e superiores no seu ambiente de trabalho. Segundo Vieira-Abrahão (1999, p. 46), havendo oportunidades para reflexão e crítica e um incentivo à auto-avaliação constante, o professor torna-se mais aberto e permeável às novas abordagens e propostas que surgem em sua vida profissional.

Todos os fatores mencionados corroboraram para uma urgência na abordagem dos problemas lingüísticos mais resistentes, muitos ainda ocasionados de forma inconsciente, razão para o uso de atividades com um foco de tratamento específico e direcionado. Professores lingüisticamente mais competentes (ALMEIDA FILHO, 1999) em LI podem ser capazes de começar a mudar o conteúdo de suas aulas e, no futuro, as estatísticas e as crenças negativas sobre a qualidade do ensino público fundamental. Considero a necessidade e a vontade dos alunos-mestres de tentarem alcançar uma maior proficiência lingüística, geradora de uma maior competência profissional, a razão maior que subjaz à minha justificativa para a realização desta investigação.

1.4 A organização da dissertação

Esta investigação foi dividida em cinco capítulos, sendo este primeiro uma compilação dos motivos para implementá-la, dos objetivos a serem alcançados e das perguntas a serem respondidas ao longo do trabalho.

O capítulo dois estabelece o panorama histórico que contextualiza as escolhas do enquadramento teórico subjacente à investigação. Discorre-se sobre propostas de modelos e

hipóteses para a aquisição da segunda língua, assim como conceitos e definições que nortearam o desenho da pesquisa.

O capítulo três descreve a metodologia empregada no experimento e detalha a pesquisa feita: o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta e as coletas dos dados. Neste capítulo são descritos os tratamentos escolhidos, as atividades promotoras de percepção consciente utilizadas nas três aulas de intervenção, assim como as atividades que ocorreram simultaneamente nos grupos de tratamento (GT) e controle (GC).

O capítulo quatro mostra a compilação dos resultados e discute suas implicações de forma quantitativa. Os grupos de tratamento e controle têm seus resultados comparados e analisados e as conclusões são apresentadas.

O capítulo cinco responde às perguntas de pesquisa e tenta apontar possíveis desdobramentos para investigações futuras. São também apresentadas considerações pertinentes ao grupo observado e que poderiam ser estendidas a outros grupos de perfil semelhante.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Esta revisão da literatura oferece ao leitor os subsídios para uma melhor compreensão dos argumentos teóricos que foram escolhidos como arcabouço para esse estudo e, portanto, subjazem a todo o desenho e desdobramento da pesquisa. As escolhas e decisões tomadas neste primeiro momento refletem muito do que tem sido amplamente debatido e gradativamente aceito por uma parcela considerável de pesquisadores da lingüística aplicada nas últimas décadas. O capítulo apresenta as seguintes seções:

- contextualização histórica do ensino e aprendizagem da LI / L2;
- teorias, hipóteses e modelos de aquisição de L2 postulados nas últimas décadas;
- cognitivismo e sócio-interacionismo;
- instrução formal contemporânea;
- atenção e ‘percepção consciente’ no cenário nacional.

2.1 Ensino e aprendizagem da LI / L2: panorama histórico

Com o advento da Abordagem Comunicativa nos anos 70 e sua consolidação nas décadas subseqüentes, o ensino de LI passou por um processo de transformação tão significativo que desde então oferece aos seus praticantes um escopo enorme de possibilidades para a prática pedagógica. Educadores já com restrições aos métodos adotados até então, principalmente em relação à uma abordagem estrutural com ênfase na acuidade lingüística, passam a rever suas posições e a adotar os princípios básicos da abordagem comunicativa que começam a reger o planejamento das aulas. Muitas são as inovações

propostas pelos precursores (HYMES, 1972;¹² HALLIDAY, 1973; WIDDOWSON, 1978) do que viria a ser denominado Método Comunicativo ou Abordagem Comunicativa.¹³ Destaco abaixo algumas delas:

- aprende-se a LI usando-a para se comunicar na língua-alvo;
- a comunicação deve ser significativa e simular situações do mundo real;
- o material usado em sala de aula deve ser autêntico;
- a fluência na LI é uma das dimensões da comunicação;
- as habilidades (leitura, compreensão oral, produção escrita e fala) devem refletir o uso real da língua e devem ser utilizadas de forma integrada na sala de aula;
- a aprendizagem envolve a criação construtiva da comunicação em LI através de tentativas e erros nas interações e trocas de informações;
- os aprendizes precisam se conhecer e aprender a aprender a língua-alvo.

A LI começa então a ser ensinada em um ambiente mais equipado para oferecer aos aprendizes a atmosfera necessária para um ensino alicerçado em atividades e tarefas que possam permitir a ocorrência mais significativa e eficaz da comunicação na língua-alvo. Como uma reação natural ao estruturalismo anterior, a abordagem comunicativa passa a dar maior proeminência ao foco na comunicação oral significativa, às condições afetivas que interferem na aprendizagem e à adequação dos materiais autênticos a serem utilizados. Dentro dos seus princípios teóricos, “uma tarefa de sala de aula envolve aprendizes em interações que incluem a compreensão, a interpretação, a manipulação e a produção da LE enquanto sua atenção está voltada para o significado e não para a forma” (NUNAN, 1989, p. 10, tradução

¹² Hymes (1972) cunhou o termo competência comunicativa, objetivo maior da aprendizagem de LI, para ele resultante em parte do acúmulo de conhecimento social e cultural dos interlocutores, e responsável pela compreensão entre os mesmos.

¹³ *Communicative Language Teaching (CLT)*.

da autora).¹⁴ Como consequência desse posicionamento pedagógico de enfatizar mais a **mensagem** do que o **meio** utilizado na comunicação, este passou a ser tratado de maneira secundária, fato que permaneceu praticamente inquestionado até duas décadas atrás. Essa mudança gradativa no pêndulo da metodologia para a outra extremidade¹⁵ do *continuum* que orienta a prática pedagógica, por sua vez, passa a originar novos questionamentos por parte dos educadores.

No início de década de 90, Long (1991, p. 41) revela que os inúmeros desdobramentos que passaram a ocorrer nos planejamentos de curso, no tipo de material didático e nos tipos de testes que começaram a ser implementados em décadas anteriores, já refletiam a tensão existente entre o uso inteiramente comunicativo da LI na sala de aula e a necessidade de um foco lingüístico no **meio** utilizado. Inúmeros pesquisadores passam a perceber as mudanças de cenário, havendo um renovado e crescente interesse na instrução formal: prática pedagógica com foco dedutivo ou indutivo em aspectos formais da língua-alvo (SWAIN, 1985; DOUGHTY, 1991; SWAIN, 1991; LIGHTBOWN; PIENEMANN, 1993; LYSTER, 1994; SWAIN e LAPKIN, 1995; DOUGHTY, 1997; entre outros). Paradigmas vigentes – propostas behaviorista (década de 50) e chomskiana sintaxista (década de 60)¹⁶ – são questionados e contestados com veemência cada vez maior, tendo como cerne da discussão a controvérsia em torno da postulação de Krashen (1982) e seus seguidores de que a aquisição da língua ocorre apenas de forma implícita ou acidental,¹⁷ apoiados no modelo chomskiano.

Posicionados ao longo de um *continuum*, proponentes de diferentes abordagens pedagógicas, preocupados com fatores diversos capazes de influenciar a aprendizagem, propõem modelos que exibem combinações diversas entre ‘significado’ e ‘forma’. Long

¹⁴“the communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than on form.”

¹⁵ De um lado a ênfase na acuidade gramatical e, do outro, a ênfase na fluência oral – comunicação.

¹⁶ Uma definição mais detalhada foge ao escopo deste projeto.

¹⁷ Em contraste com aprendizagem consciente e com um foco nas (ir)regularidades da língua.

(1991) já distingue ‘Foco nas Formas’ de ‘Foco na Forma,’ sugerindo que pesquisas na aquisição de segunda língua indicavam ser o primeiro contra-producente e, o segundo, mais eficaz que a ausência de um foco na forma. Mais tarde, em co-autoria com Robinson (1998), ambos estabelecem a distinção entre o ‘Foco nas Formas,’ o ‘Foco na Forma’ e o ‘Foco no Significado.’ Enquanto o ‘Foco nas Formas’ tem como foco o ensino de itens gramaticais em separado, o ‘Foco no Significado’ tem como objetivo único a comunicação significativa, não havendo qualquer foco na forma. Já a abordagem ‘Foco na Forma’ (FnaF),¹⁸ além de ter uma preocupação básica com a utilização da LE em interações de uso significativo, oferece oportunidades para que ocorra uma “mudança ocasional do foco de atenção a aspectos do código lingüístico – pelo professor e / ou um ou mais aprendizes – quando da identificação de problemas com a compreensão ou produção”¹⁹ (LONG; ROBINSON, 1998, p. 23, tradução da autora).

Dentre outras possíveis razões para a redescoberta da importância da instrução formal no ensino contemporâneo está a preocupação de educadores com deficiências observadas ao longo do desenvolvimento da competência lingüística da IL dos aprendizes. Pesquisas realizadas por Swain (1985, 1991) e Spada (1987), dentre outros autores, fornecem indicações da necessidade de uma atuação mais efetiva do professor na prática pedagógica. Thornbury (2001) admite que uma focalização na forma, aparentemente negligenciada pela ênfase excessiva na comunicação – entenda-se fluência e automação no uso da LE – parece ser necessária para uma aprendizagem mais eficaz. Como os demais, ele vê a necessidade de se oferecer aos aprendizes atividades que promovam uma percepção maior do código, etapa crucial para aqueles que necessitam reorganizar sua gramática interna. Segundo ele, o que é

¹⁸ Meu acrônimo para a versão FonF em LI.

¹⁹“An occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher and / or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production.”

preciso, assim como um foco no significado, é um foco na forma, um foco na língua, no meio e não apenas na mensagem.

Essa preocupação parece ter ficado evidenciada e fundamentada por meio de duas compilações abrangentes de investigações sobre a eficácia da instrução formal nas últimas décadas. Norris e Ortega (2000) e Nassaji e Fotos (2004) analisaram resultados que indicam benefícios para os aprendizes de LE expostos a uma combinação da apresentação explícita de estruturas gramaticais com a manipulação comunicativa da língua. Esses autores concluíram que a instrução formal proporciona maiores ganhos quando orientada a um alvo lingüístico específico e, ainda que temporários, esses ganhos são mais substanciais do que se não houvesse o direcionamento instrucional. Ellis (2006), ao comentar o mesmo trabalho, acrescenta que os resultados também mostram uma maior eficácia da instrução formal quando ela utiliza uma combinação de técnicas dedutivas e indutivas.

Paralelamente a essa discussão sobre a aprendizagem de LE, descobertas em áreas científicas como a psicologia, a sociologia e a biologia passam a ter um papel significativo nas considerações teóricas subjacentes aos postulados e princípios dos modelos de aquisição de língua materna (LM) (DOUGHTY; LONG, 2003). Surge a Lingüística Cognitiva (LC), combinação de várias abordagens e diversas postulações, oferecendo uma plêiade de possibilidades que viriam a impactar também a aprendizagem de LE. Os teóricos da LC concordam que os signos lingüísticos são um conjunto de mapeamentos entre a forma fonológica e seus significados conceptuais ou intenções comunicativas; nas palavras de Ellis (1999, p. 4),²⁰ eles são

mecanismos simples de aprendizagem, operando de forma conjunta dentro e através dos sistemas humanos de percepção, ação motora e cognição, ao serem expostos ao insumo lingüístico – parte integrante de um ambiente humano social, rico em comunicação – por um organismo desejoso de explorar a

²⁰ “(...) simple associative learning mechanisms operating in and across the human systems for perception, motor-action, and cognition, as they are exposed to language data as part of a communicatively-rich human social environment by an organism eager to exploit the functionality of language, are what drive the emergence of complex language representations.”

funcionalidade da língua, propiciam a emergência de representações lingüísticas complexas.²¹

O arcabouço teórico cognitivista (LANGACKER (1987, 1991; ACHARD, 1997, 2001, 2004; DUTRA, 2001; MELLO, 2001, 2004; DEKEYSER, 2001; SCHMIDT, 2001; DOUGHTY, 2001; TALMY, 2000) passa assim a oferecer aos pesquisadores mais subsídios para novas investigações, apontando para resultados ainda mais promissores.

2.2 Propostas contemporâneas para a aquisição de segunda língua (L2)

Nesse cenário de descobertas e transformações, novos modelos de aquisição de LM e L2 são propostos e novas técnicas de ensino são desenvolvidas para facilitar a aprendizagem dentro do contexto da instrução formal. Esse contexto, antes relacionado com o ensino e a aprendizagem de regras e normas da língua-alvo, passa agora a significar principalmente o cenário onde ocorrem as tentativas intervencionistas e diretas dos professores no processo de construção da IL dos seus aprendizes. É durante a instrução formal que os professores oferecem a seus aprendizes oportunidades significativas para que os itens lingüísticos possam ser processados e aprendidos (CADIerno, 1995). Acredito ser este ambiente o contexto imaginado pelos teóricos ao propor as hipóteses e processos que passo a descrever.

Ainda na década de 80, Johnston e Pienemann (1986, p. 105), após investigações sobre a eficácia do papel intervencionista da instrução formal de uma LE, propõem uma escala de ordem de aquisição da L2 (QUADRO 1). Essa ordem retrata como aspectos morfossintáticos vão sendo adquiridos em seqüência, à medida que os aprendizes estejam

²¹ Tradução da autora.

prontos para receber e internalizar as informações, apontando para a necessidade de uma prontidão desenvolvimental²² para a aquisição de LE.

QUADRO 1

Padrão Geral de Aquisição (desenvolvimento gramatical) do Inglês como LE

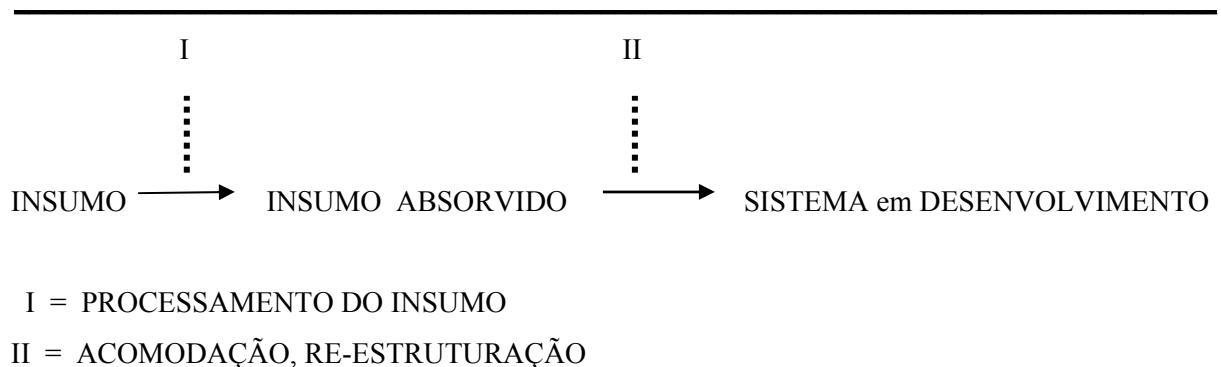
Estágio	Características Principais
1	palavras isoladas; fórmulas curtas
2	ordem de palavras canônica (SVO); marcação do plural; interrogativas de intonação
3	‘do’ inicial; pré-colocação adverbial; partícula de negação + V
4	pseudo-inversão (WH + V); interrogativas ‘yes / no’; V + to + V
5	-s 3 ^a . pessoa sing; passado simples; sentenças simples na negativa
6	‘question-tags’; advérbio; V + complementos

Fonte: JOHNSTON; PIENEMANN, 1986, p. 105.

Além da relevância da ‘prontidão’ do aprendiz, outros fatores subjacentes à aquisição lingüística são identificados em alguns dos modelos propostos na década de 90. Um deles, denominado de ‘Processamento do Insumo’ (QUADRO 2), foi idealizado por VanPatten (1991; 1996, p.7), segundo o qual, após o recebimento do insumo lingüístico e a sua absorção adequada através de um processo de acomodação, é possível verificar uma reestruturação da IL, conseqüência de seu processo continuado de desenvolvimento.

²² *Developmental readiness.*

QUADRO 2
Processamento do insumo pelo aprendiz



Fonte: VANPATTEN, 1991; 1996, p. 7.

Dentro de uma perspectiva psicolinguística, VanPatten (1996, 2004) acredita que o insumo a que os aprendizes estão expostos, ou seja, o que vêem e ouvem, não será necessariamente processado por eles. Processadores internos atuam no insumo (fase I) e apenas parte dele se integra ao sistema de desenvolvimento em momentos diferentes, quando ocorre a acomodação e a reestruturação da IL. VanPatten acredita que, para construir uma representação mental da gramática que estão adquirindo, os aprendizes filtram o insumo recebido.

Também Ellis (1997) cria um modelo de aprendizagem de L2 que apresenta os seguintes pontos de sustentação teórica:

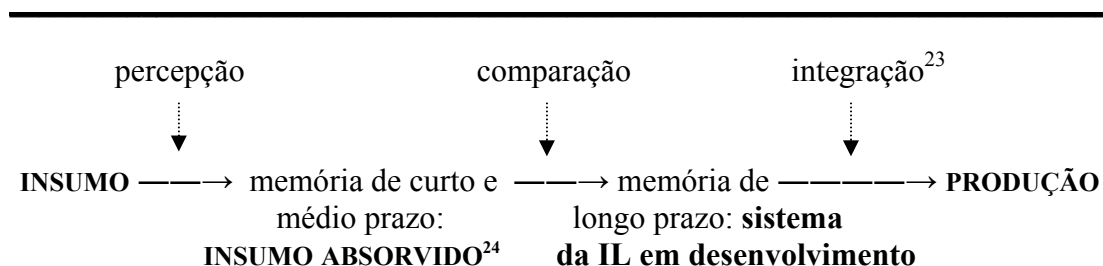
- a 'saliência' dada a aspectos lingüísticos;
- a instrução formal dentro do contexto de interações;
- o trabalho em pequenos grupos propiciado pelo ambiente da sala de aulas.

Nele, Ellis (1994, p. 349; 1997, p. 119) discorre sobre a importância de atividades que demandam 'resolução de problemas' na instrução formal. Essas são as oportunidades na prática pedagógica para que haja uma saliência e percepção de aspectos lingüísticos por parte dos aprendizes. O autor propõe um modelo de processamento lingüístico (QUADRO 3) em

que o insumo, para se transformar em produção, passa pelas etapas de percepção, comparação e integração.

QUADRO 3

Etapas de processamento do insumo pelo aprendiz



Fonte: ELLIS, 1997, p. 119.

Ellis (1994) postula a necessidade de haver uma atenção de forma consciente – atenção seletiva – a aspectos lingüísticos que sejam o alvo das intervenções formais na sala de aula; e também que sejam criadas oportunidades para interações entre os aprendizes em trabalhos coletivos durante a instrução formal. Segundo o autor, uma prática que privilegia o direcionamento da atenção dos aprendizes permite que estes façam escolhas para a utilização da língua-alvo e incorporem os padrões de construção de seus itens. Os resultados de pesquisas sobre a eficácia de tais procedimentos, quando implementados de forma regular, indicam que, uma vez automatizados, parecem permitir aos aprendizes sua passagem para o nível meta-procedimental, responsável pelas mudanças e reestruturação na IL. A cada novo direcionamento de campo atencional,²⁵ os aprendizes passam a observar novos aspectos da LE, avançando assim no desenvolvimento de sua IL. Pesquisas recentes mostram ser difícil que

²³ (Grifo da autora). Nessa fase, o aprendiz é exposto não só ao conhecimento implícito como ao explícito com o suporte da instrução formal. Os dois tipos de conhecimento seriam filtrados pelo aprendiz antes de se integrar ao sistema em desenvolvimento.

²⁴ *Intake*.

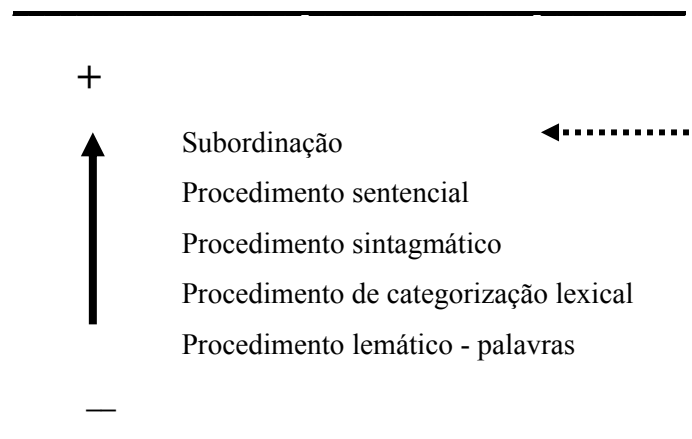
²⁵ Robinson (2003, p. 655) postula que a informação captada e percebida conscientemente no escopo do foco de atenção do aprendiz é que será processada na memória de trabalho (MT), permitindo as tentativas de uso da L2. Portanto, a cada mudança de foco, novo insumo é detectado.

todas as etapas do reconhecimento e assimilação dos signos lingüísticos sejam processadas simultaneamente (ELLIS, N., 2001) e internalizadas de forma adequada.²⁶

Além do que foi relatado acima, os resultados de investigações feitas até esta data também apontam hipóteses sobre o papel da instrução formal. Eles parecem indicar que tanto o foco implícito como o explícito na forma lingüística, alvo da prática pedagógica, só mostram eficácia na re-estruturação e desenvolvimento da IL se os aprendizes já estiverem prontos para processar cognitivamente esse insumo (PIENEMANN, 1998; DOUGHTY, 2001). Essa prontidão para a aquisição lingüística, foco de pesquisa de Pienemann desde a década de 80, foi novamente abordada pelo autor em sua teoria de Processamento Lingüístico mostrada no QUADRO 4.

QUADRO 4

Teoria de Processamento Lingüístico



Fonte: PIENEMANN, 1998, p. 7.

Pienemann (1998) propõe uma hierarquia para os níveis de procedimentos que, uma vez completados, permitem ao aprendiz estar ‘pronto’ para o processamento demandado

²⁶ As recentes postulações sobre o papel da atenção e seu aspecto seletivo serão discutidas ao longo deste trabalho.

cognitivamente pelo nível seguinte. Ele identifica a existência de uma seqüência aparentemente determinada para a aquisição da L2, em que inicialmente apenas ‘lemas’ são processados, seguidos de ‘categorias lexicais’, de ‘sintagmas nominais’, do procedimento ‘sentencial’ e, finalmente, a ‘subordinação’. De acordo com os resultados de suas investigações, Pienemann (1987, 1989) afirma não ser possível a aquisição de uma estrutura que esteja em um estágio muito além do estágio atual do aprendiz,²⁷ o que torna a ‘prontidão desenvolvimental para a aquisição’ o fator crucial que permeia todo o processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Também Schmidt (1990), em sua Hipótese da Percepção Consciente,²⁸ postula que apenas o que é percebido pelos aprendizes no insumo é o que efetivamente torna-se insumo absorvido. O que, nas palavras de Robinson (2003, p. 654),²⁹ mostra que Schmidt acredita serem a atenção focal e a percepção consciente isomórficas. Schmidt (1990, 2001) sugere que não existe aprendizagem sem uma atenção consciente ao insumo, atenção ainda mais necessária quando as estruturas lingüísticas desse insumo diferem das estruturas da LM. Além das suas considerações corroborarem as investigações mencionadas anteriormente nesta dissertação, Schmidt (1990) e Ellis (2002) também se posicionam claramente quanto à instrução formal direcionada aos adultos. Seus resultados indicam serem aqueles os que potencialmente mais se beneficiariam pela instrução formal. Como os adultos podem analisar a sua produção lingüística de maneira consciente e objetiva, esta pode ter um efeito retroativo e servir de insumo para uma nova reformulação.

Schmidt (1990, p. 135) representa abaixo (QUADRO 5), de forma concisa, um amálgama das propostas de processamento de informação apresentadas nesta seção (QUADROS 2 e 3).

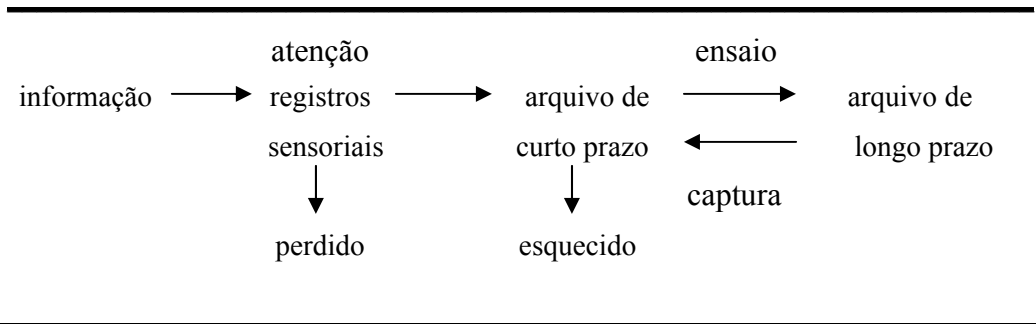
²⁷“It is not possible to learn, and therefore not possible to teach, a structure that lies within a stage far beyond the learners’ present stage.”

²⁸ *Noticing Hypothesis*.

²⁹ “Schmidt (1990, 1995) has argued that noticing and focal attention are essentially isomorphic.”

QUADRO 5³⁰

Modelo de processamento da informação



Fonte: SCHMIDT, 1990, p. 135.

Apesar de utilizar a Hipótese da Percepção Consciente neste trabalho, reconheço que vários aspectos dessa hipótese são questionados por teóricos como Truscott (1998), que faz uma revisão crítica de alguns pontos que considera vulneráveis. Para esse autor, ainda é necessário necessário aprofundar investigações sobre o papel do construto atenção e sua relação com o papel da conscientização e a aprendizagem lingüística. Ele menciona (1998, p. 125) estudos mostrando que o conhecimento metalingüístico, no entanto, pode levar a uma melhor compreensão de aspectos da língua-alvo, e essa conscientização, por sua vez, pode contribuir para o desenvolvimento da competência lingüística. Apesar de concordar com Schmidt e outros quanto à necessidade da percepção consciente para a aquisição do conhecimento metalingüístico, Truscott afirma não estar ainda claro que ela seja essencial ao desenvolvimento da competência lingüística.

Nos QUADROS 2, 3 e 5, podem-se identificar interpretações similares de um *continuum* ao longo do qual o insumo (ou informação) exposto ao aprendiz passa por processos de identificação, reconhecimento ou não, retenção ou não na memória de curto e médio prazos e, se absorvido após comparação com informação previamente arquivada, passa a integrar o sistema em desenvolvimento da IL. Após tentativas de produção em contexto

³⁰ Baseado em Kihlstrom (1984).

interativo, exposição a recorrências adequadas na memória de trabalho (MT),³¹ o processo de re-estruturação da IL é desencadeado, e aquele insumo inicial está apto a integrar a memória de longo prazo (MLP), ficando disponível para sua utilização futura (ELLIS, 2001, 2006).³²

2.3 O cognitivismo e o sócio-interacionismo

A investigação descrita nesta dissertação situa-se dentro do paradigma cognitivista, em que uma investigação lingüística tem como propósito descrever a função semiótica da linguagem (ACHARD, 2004). LANGACKER (1987, 1991), um dos teóricos da lingüística cognitiva (LC), acredita que ela pode oferecer uma alternativa coerente e motivadora à visão ortodoxa da gramática como um sistema formal autônomo. De acordo com esse aporte teórico, a gramática é simbólica e inerentemente significativa, seus elementos são resultantes do mapeamento entre as conceptualizações e seus símbolos, as relações lingüísticas são complexas e uma expressão é freqüentemente polissêmica – o significado de seus componentes só pode ser identificado dentro dos múltiplos contextos das ocorrências.

Referindo-se ao ensino de LI, e fundamentada em Langacker (1987, 1991), Mello (2001) ressalta a importância da Gramática Cognitiva (GC), por apresentar “ferramentas analíticas para o ensino de línguas, pois ela prevê a existência de variáveis psicológicas, sócio-culturais e cognitivas utilizadas na construção das gramáticas individuais” (tradução da autora).³³ Segundo Mello,

³¹ O conceito de MT usado neste estudo é o utilizado por Ellis, N. (2001, p. 35), baseado na proposição de Baddeley e Hitch (1974). O autor define sua essência como a atuação de “sistemas especializados em perceber e representar informação visual e auditiva, operando junto a um sistema atencional de recurso limitado, temporariamente e no longo prazo” (tradução da autora).

³² ELLIS, N., 2001, 2006.

³³ Referindo-se à GC, Mello (2001, p.1) afirma que ela oferece “analytical tools to the teaching of languages, since it predicts psychological, socio-cultural and cognitive variables in the building of individual grammars.”

partindo-se do pressuposto de que a experiência lingüística humana é organizada através de interconexões radiais entre esquemas mentais e outros domínios experienciais, uma abordagem que contemple postulados da GC poderá ter os subsídios necessários para que a prática pedagógica seja efetivamente ancorada na concepção comunicativa da construção e utilização significativa da linguagem.

Tendo como uma de suas premissas básicas o foco no processo sócio-cognitivo de aquisição dentro do seu uso real, a LC postula que tal abordagem pedagógica propiciaria uma maturação mental dos participantes, ocasionando especializações cognitivas que permitiriam a eles construir sua linguagem através do processo de andamento.³⁴ Parece ser possível supor que, havendo uma rede social de apoio à construção da IL através da negociação do significado num contexto favorável à sua utilização, o desenvolvimento dessa IL pode ser otimizado. Isto nos remete à postulação de Vygotsky (1962) de que a aprendizagem está ancorada no contexto social e cultural. São as interações dos indivíduos com esse contexto, através de suas experiências, que resultam no desenvolvimento cognitivo dos participantes. Portanto, parece ser possível imaginar a instrução formal apoiada em trabalhos de grupos, com participantes que se ajudariam na execução de tarefas, ou resolução de problemas (ELLIS, 1994, 1997), o que os impulsionaria a reformular a IL. Dessa forma, e por meio de interações continuadas, ocorrências lingüísticas alvo poderiam ser processadas, possivelmente estabilizadas, podendo se transformar em especializações ou esquemas³⁵ codificados. Havendo essa codificação, e após reiterada exposição dos aprendizes ao insumo-alvo, é possível prever-se uma consolidação fonológica e semântica³⁶ dessas ocorrências na MLP (ELLIS, 2001, 2006).

Por outro lado, partindo da premissa de que já possuímos esquemas entrincheirados na LM, uma possibilidade de atuação favorável do professor na instrução formal seria a de oferecer aos seus aprendizes as condições que otimizem a conceituação metafórica de novos

³⁴ Termo traduzido por Mello (2001). Em inglês: *scaffolding*, cunhado por Vygotsky (1962).

³⁵ *Chunks*.

³⁶ Essa consolidação pode ser chamada de entrincheiramento (*entrenchment*).

esquemas. Isso pode ser feito através de apresentação de esquemas imagéticos que possibilitem aos aprendizes fazer inferências, criar novas categorias e estabelecer relações significativas com as já existentes através do andaime (MELLO, 2004). Achard (1997, 2004) e Ellis (2001, 2006) afirmam que os esquemas na LM estão sempre muito ativos e participantes – rotinizados – na construção dinâmica da LM, o que os torna disponíveis para competir e interferir na elaboração dos novos esquemas da LE. Assim, novos esquemas necessitam de muita prática comunicativa para que sejam fortalecidos e entrincheirados e possam passar a constituir ‘unidades lingüísticas’ suficientemente automatizadas para competir com os esquemas da LM em nível de igualdade. Usando como exemplo a proposição de VanPatten (QUADRO 2), podemos entender as etapas ‘insumo absorvido’ e ‘sistema em desenvolvimento’ como as etapas do processamento da informação em que os aprendizes se confrontam com a elaboração de novos esquemas mentais na LE (ACHARD, 2001; ELLIS, 2006) e têm a oportunidade para a construção de novos mapeamentos entre forma e sentido das estruturas na LE.

Esses mapeamentos também podem ser influenciados por um dos princípios do modelo gestáltico da psicologia cognitiva: a organização figura e fundo (KOFFKA, 1935).³⁷ Ela determina de que maneira percebemos e interpretamos os eventos que presenciamos: o que apreendemos inicialmente é a ‘figura’,³⁸ que distinguimos do contexto subjacente denominado ‘fundo’.³⁹ Para a Gestalt, o ‘todo’ é muito mais do que a soma das partes que identificamos a cada mudança de enquadramento visual. Este princípio orienta nossa percepção individual do mundo ao redor, direcionando nossos sentidos e, no caso desta investigação, direcionando o foco atencional dos participantes de modo a salientar determinados aspectos da língua-alvo. Essa atenção seletiva a aspectos salientes ou

³⁷ Figure and ground organisation (KOFFKA, 1935 p. 176), um dos princípios subjacentes à sua postulação de que “the whole is more than the sum of its parts.”

³⁸ *Foreground.*

³⁹ *Background.*

salientados poderá se configurar em novos *insights*, novas sistematizações que poderão originar novos mapeamentos, que eventualmente poderão se entrincheirar na MLP, ficando disponíveis para futura utilização (TALMY, 2000).

Por tudo o que foi exposto acima, o tratamento dado nesta investigação foi de acordo com alguns dos princípios básicos subjacentes à abordagem ‘FnaF’, como o contexto comunicativo para as atividades, o foco em um aspecto da LI pervasivo e remediável. Foram utilizadas técnicas de realce e destaque⁴⁰ do insumo-foco do tratamento para atrair a percepção consciente⁴¹ (SCHMIDT, 1986, 1990; ELLIS, 1994, 1997⁴²) dos participantes da pesquisa. O FnaF foi escolhido por oferecer pelo menos três vantagens⁴³ (LONG, 1991) sobre qualquer outra abordagem na instrução formal:

- ele acelera o ritmo da aprendizagem;
- ele afeta os processos de aquisição com efeitos benéficos para a acuidade no longo prazo;
- ele parece elevar ainda mais os níveis de competência que já sejam altos.

Além disso, ancora-se em construtos cognitivos como atenção, saliência, mapeamento e entrincheiramento, relacionados ao princípio organizacional figura-fundo da nossa percepção. A escolha da abordagem FnaF para as intervenções formais fundamentou-se ainda na afirmação de que a instrução estruturada sobre princípios lingüísticos cognitivos ajuda a solucionar problemas em várias áreas da aquisição da LI (DUTRA, 2001). A inexistência do período composto por subordinação no texto escrito dos participantes, foco do tratamento aplicado nesta investigação, foi o indicativo da necessidade de atividades na prática

⁴⁰ Sharwood-Smith (1993).

⁴¹ *Noticing*.

⁴² ELLIS, R., 1994, 1997.

⁴³ (Tradução da autora) “1) it speeds up the rate of learning; 2) it affects acquisition processes in ways possibly beneficial to long-term accuracy; 3) it appears to raise the ultimate level of attainment” (LONG, 1991, p. 45).

pedagógica que os auxiliasse a perceber, processar e reorganizar esquemas que possibilitassem um mapeamento efetivo das construções na LI no curto prazo, e os disponibilizasse para utilização em médio e longo prazos.

2.4 O papel da instrução formal na aquisição da LE / L2

Os resultados apresentados por Lightbown e Pienemann (1993), Lyster (1994), Swain (1991), e Doughty e Varela (1998) indicam que a instrução formal favorece o desenvolvimento da IL, que ela possibilita um processamento lingüístico mais rápido, afetando e estendendo os patamares de desenvolvimento da IL em direção a uma maior competência (LONG, 1991, p. 45). Parece ser possível que essa instrução beneficie aprendizes também ao evitar que desenvolvam uma IL incompleta e imperfeita devido a problemas causados por transferência negativa, simplificação ou generalizações inadequadas (CELCE-MURCIA, 1992). Lightbown e Pienemann (1993, p. 718) obtiveram resultados que mostram fortes evidências de que a “instrução com foco na forma pode acarretar mudanças na IL, indicando situações em que os aprendizes não só se beneficiam mas também demandam uma instrução focalizada para continuar seu processo de desenvolvimento da IL” (tradução da autora).⁴⁴ Ellis (2002) corrobora estas afirmações, acrescentando que especialmente alunos adultos consideram a gramática o ponto central da sua aprendizagem de LE, e que muitos aprendizes bem-sucedidos estão não só preparados para esse ‘foco na forma’ como também esperam ter a oportunidade de fazê-lo na sala de aula.

Dessa maneira é possível concluir que a sala de aula se mostra como o ambiente apropriado para serem oferecidas oportunidades para uma intervenção formal pontual na

⁴⁴ “... that form-focused instruction can bring about changes in interlanguage and, furthermore, that there may be situations in which learners not only benefit but require focused instruction to further their language acquisition”.

instrução em LI. Podemos também maximizar o potencial da eficácia da intervenção se identificarmos as dificuldades demandadas pelos aprendizes nessas janelas de oportunidades. Doughty (2001) acredita na existência de uma janela ‘cognitiva’ de oportunidade, quando a atenção à forma tem maior probabilidade de ser eficaz. Os questionamentos demandados pelos aprendizes após identificarem suas dificuldades durante a prática pedagógica parecem ativar os mecanismos de atenção seletiva (BROADBENT, 1958;⁴⁵ SCHMIDT; FROTA, 1986; TOMLIN; VILLA, 1993; ROBINSON, 1995) necessários para otimizar o processamento das informações.

Parece ser possível afirmar que se determinada forma do código não for percebida, ela provavelmente não será processada e internalizada corretamente. A afirmação de VanPatten (1994, p.34) de que “a atenção é o que ocorre dentro do cérebro do aprendiz ao processar o insumo, e não o que o instrutor coloca para ele como fatos e exercícios” (tradução da autora)⁴⁶ parece validar uma vez mais as afirmações de Schmidt e Frota (1986) de que a ‘percepção consciente’ – *noticing* –, objeto desta investigação, é um passo significativo na construção da LE. Segundo SCHMIDT (2001), a atenção do aprendiz deve ser focada e não global, e a percepção consciente é essencial para que haja um registro dos itens lingüísticos, seu processamento ocorra e a sua aquisição aconteça. Com base nos resultados de sua pesquisa sobre diferenças em aptidão para a aprendizagem lingüística individuais e desenhos de sílabas, Sawyer e Ranta (2001, p. 344) também argumentam que direcionar a atenção dos aprendizes para o foco desejado pode não só contribuir para facilitar a aprendizagem de aspectos específicos da LI, mas também reduzir o esforço da MT, fazendo com que a atenção do aprendiz esteja disponível para outros focos de aprendizagem.

⁴⁵ O princípio da ‘atenção seletiva’ foi postulado por Broadbent (1958), ao afirmar que só é possível um tipo de *input* ser percebido de cada vez. Em sua ‘teoria de seleção,’ ele afirma que a atenção é um canal de capacidade limitada que determina o processamento serial do sistema perceptual.

⁴⁶ “Attention is what the learner does in her brain when processing input, not what the instructor puts in front of her as facts and exercises.”

Tanto as considerações mais recentes de Doughty (2001), como de Talmy (2000) e de Schmidt (2001) sobre a importância do construto atenção na aquisição de uma segunda língua parecem interligadas e direcionadas ao objetivo final do aprendiz: a identificação do insumo lingüístico, sua compreensão e absorção, sua retenção e disponibilização para futura utilização. As investigações nessa área também indicam que as janelas cognitivas parecem estar ligadas a outros processos cognitivos, dentre eles a MT, o que permitiria ao aprendiz fazer comparações em tempo real⁴⁷ entre o insumo a que está sendo exposto e sua produção. Doughty (2001) afirma que a evolução do aluno adulto na aquisição de L2 depende de maneira crucial da atenção que este presta às características do insumo e à reação do interlocutor à IL que produz. Dessa forma ele pode fazer comparações entre o insumo e sua produção lingüística (IL).

Long e Robinson (1998) sugerem aos professores que, ao detectarem aprendizes cometendo erros sistemáticos, pervasivos, e remediáveis⁴⁸ (LONG, 1991, tradução da autora) na prática pedagógica, que interrompam suas atividades e os abordem reativamente de forma pontual e objetiva, retomando a seguir o curso da prática pedagógica. Ao se levarem em consideração o perfil e necessidades de um grupo de aprendizes, é possível salientar determinados aspectos lingüísticos que atenderão à essa demanda específica. E ao se escolherem partes do código lingüístico e colocá-las dentro do enquadramento visual desses aprendizes, eles poderão aprender a percebê-las conscientemente como ‘figura’, ou negligenciá-las, e considerá-las como ‘fundo’.

Portanto, diante das evidências apresentadas no pré-teste, e objetivando verificar a reformulação por aprendizes adultos de estruturas gramaticais escolhidas como foco da investigação, minha escolha foi a de um tratamento reativo, integrado em atividades seqüenciadas com objetivos comunicativos, que pudesse gerar a ‘percepção consciente’ de

⁴⁷ *On-line.*

⁴⁸ “(1) *systematic*, (2) *pervasive* and (3) *remediable*.”

problemas (LONG; ROBINSON, 1998). Esse tratamento foi dispensado dentro da abordagem FnaF, ambientado em um contexto favorável à interação em grupos. Para Doughty e Williams (1998, p. 205), “a atitude reativa parece ser a mais congruente com os objetivos gerais do ensino comunicativo de línguas”.⁴⁹

2.4.1 A linguagem e a organização figura e fundo

Em 1982, Wallace (p. 212) já fazia referências à distinção figura / fundo, aplicando esse princípio organizacional à linguagem. Ele discorre e analisa períodos compostos por subordinação, situando seus componentes em planos distintos, de acordo com a percepção das orações pelos falantes da língua. Isso é mostrado neste recorte apresentado pelo QUADRO 6.

QUADRO 6

Saliência em categorias lingüísticas

Mais saliente	Menos saliente
Oração principal	Oração subordinada
Primeiro plano (figura)	Segundo plano (fundo)

Fonte: WALLACE, 1982, p. 212.

No quadro acima o autor afirma serem as orações subordinadas a âncora da oração principal no contexto em que ela é usada. Ao prevalecer a ordem canônica de que a oração principal vem antes da subordinada, é possível supor que esta, menos saliente, não seria percebida da

⁴⁹ “The reactive stance would seem to be most congruent with the general aims of communicative language teaching.”

mesma maneira que a anterior pelos aprendizes, o que poderia justificar o fato de eles não as usarem com a mesma desenvoltura que a oração principal. Devido ao processamento cognitivo demandado (PIENEMANN, 1998), poderia-se inferir também que os aprendizes da L2, numa primeira etapa de processamento, optam realmente pela produção de uma seqüência de períodos simples, e não de período composto, de processamento cognitivo mais complexo. Este seria produzido num momento posterior da aquisição, quando a atenção seletiva, liberada de outros esforços cognitivos, estivesse disponível para direcionar o aprendiz para novos aspectos da estrutura lingüística (ELLIS, 2001, 2004, 2006).⁵⁰ Langacker (2001) postula que possuímos um enquadramento atencional⁵¹ que nos impõe uma janela única de atenção para a visualização simultânea de um conteúdo conceptual. Ou seja, podemos inferir que as orações subordinadas podem vir a ser um complicador, em termos semânticos, para serem compreendidas e produzidas dentro de um único enquadramento atencional.

Como conclusão de todas as considerações feitas nas seções anteriores, bem como das indicações dos inúmeros estudos mencionados, e principalmente diante da identificação de uma das muitas necessidade dos participantes desta investigação – janelas cognitivas de oportunidades (DOUGHTY, 2001) –, o foco de tratamento com atividades de ‘percepção consciente’ foi o período composto por subordinação – orações adverbiais concessivas. O pré-teste mostrou que os alunos do EDUCONLE, escolhidos como participantes da investigação aqui descrita, com histórico acadêmico, competência lingüística e práticas de ensino semelhantes, não utilizam regularmente um discurso mais complexo em sua produção escrita nos gêneros discursivos artigo e redação argumentativa. As razões podem ser diversas, mas o objetivo desta investigação foi o de chamar-lhes a atenção para esse fato, dando ao período subordinado uma maior visibilidade, por meio de atividades específicas, oferecendo-lhes oportunidades contextualizadas para a utilização de um discurso significativo mais complexo.

⁵⁰ ELLIS, N.

⁵¹ *Attentional frame / attentional framing.*

Finalizo esta seção retomando a posição de Achard (2004) sobre a competição entre os esquemas da LM e LI. Esse autor acredita que a ênfase de uma pesquisa deve ser no retreinamento da percepção dos aprendizes para que ocorra a internalização de novos grupos de unidades simbólicas.

2.4.2 As tarefas / atividades geradoras de ‘percepção consciente’

No contexto da instrução formal, um componente essencial da prática pedagógica merece um destaque: as atividades ou tarefas desempenhadas pelos aprendizes. Nesta investigação defino ‘tarefa’ como “um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto sua atenção está principalmente focada no significado e não na forma” (NUNAN, 1989, p. 10, tradução da autora).⁵² Do ponto de vista do planejamento de tarefas da prática pedagógica, deve-se incluir a preocupação com as escolhas e processos de aprendizagem dos envolvidos, lembrando que elas podem inclusive fornecer dados que servirão de *corpus* para pesquisas (SKEHAN et al, 2001).⁵³ Ao tomar tais decisões, Robinson (2001) acredita ser a complexidade cognitiva das tarefas um fator determinante a ser considerado. Em seu estudo, ele examina as dificuldades apresentadas pelos aprendizes na execução de tarefas, os efeitos sobre a produção resultante, e interliga todos estes fatores às influências das condições encontradas na prática pedagógica.

São as tarefas que vão dar suporte ao processo de aprendizagem contextualizando a L2, vão manter ou não o interesse dos aprendizes e, principalmente, vão direcionar a atenção

⁵² “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than on form”.

⁵³ “a task is a focused, well-defined activity, relatable to learner choice or to learning processes, which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective, and which elicits data which may be the basis for research” (2001, p.12).

do aprendiz ao foco da instrução formal. Nesse ambiente onde a L2 é não só o conteúdo, mas também o meio de comunicação dos aprendizes, certas tarefas têm se mostrado uma importante ferramenta, por oferecerem elementos de competitividade, desafio, realização e, acima de tudo, por permitirem que os aprendizes possam trabalhar de maneiras variadas: individualmente, em pares e em grupos. As que exigem um alto nível de comunicação e processamento cognitivo podem inclusive levar os aprendizes a melhorar sua produção (SWAIN, 1995) e aumentar sua competência lingüística. O ‘esforço mental’ adicional usado na execução de uma tarefa poderá também ocasionar a desestabilização de formas fossilizadas (ROBINSON, 2001, 2003).

Visando englobar o que considera serem as características mais relevantes de uma tarefa, Ellis (2003, p.9) propõe uma definição mais ampla:

- é um plano de trabalho;
- seu foco primário é no significado;
- envolve processamento da linguagem semelhante ao do mundo real;
- pode integrar qualquer uma das habilidades;
- demanda a ativação e emprego de processos cognitivos;
- e tem objetivos comunicativos claramente estabelecidos.

O autor separa as tarefas em dois tipos: aquelas ‘sem’ foco lingüístico pré-estabelecido e as ‘com’ um foco determinado. Segundo Schmidt (1990), são estas últimas as necessárias para promover a aprendizagem.

Swain (1998) também se posiciona quanto ao papel das tarefas dentro do processo de aprendizagem. Para essa autora, no decorrer da realização de uma tarefa o professor deve auxiliar os aprendizes a identificar quais estruturas são necessárias e permitir que os aprendizes reflitam sobre seu uso. Os professores podem ser, assim, os responsáveis pela

maximização de oportunidades para que determinadas estruturas, selecionadas por eles, possam ser usadas de maneira comunicativa, fazendo com que os aprendizes prestem atenção às suas formas (SKEHAN; FOSTER, 2001, p. 185). Loscky e Bley-Vroman (1993, p. 131) também investigam o papel das tarefas e propõem dois critérios básicos para que as tarefas gramaticais sejam bem sucedidas na prática pedagógica:

- que a acuidade estrutural na compreensão e produção seja essencial ao significado da tarefa;
- que o *feedback* comunicativo da acuidade seja incorporado ao desenho da tarefa.

Em seu artigo seminal, estes autores definem três características que devem permear a elaboração das tarefas:

- sua utilidade;
- sua essencialidade;
- a naturalidade na demanda da utilização do foco lingüístico.

A todos esses critérios e princípios, acrescenta-se o fato de serem determinadas tarefas em especial propícias ao trabalho em grupos em que, durante sua execução, a prática do andamento parece ocorrer de forma rotineira (DONATO,1994, p.52). Essa troca de informações direcionada a objetivos lingüísticos pré-definidos pode ser um dos pilares dos proponentes de trabalhos coletivos:

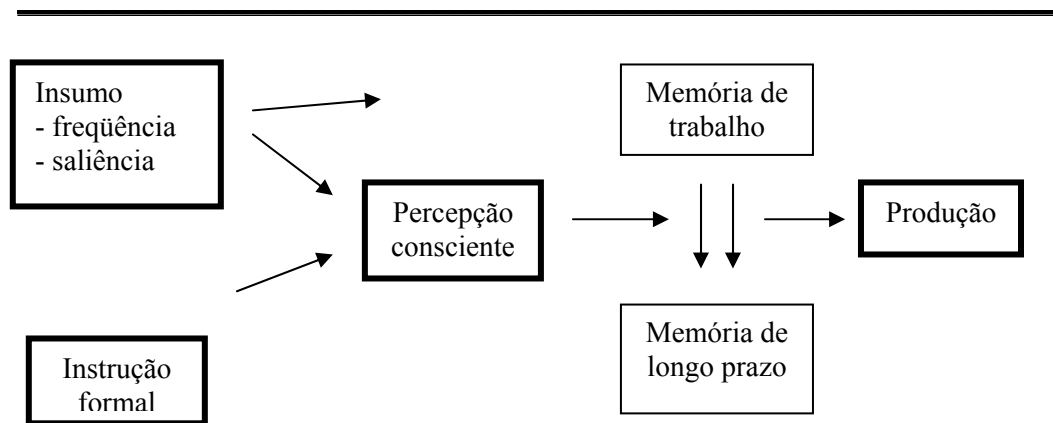
a negociação em si mesma faz com que haja um FnaF durante a interação, o que faz com que os aprendizes tenham *feedback* exatamente dos pontos do sistema

da IL que são maleáveis e prontos para sofrer alterações (BYGATE et al., 2001, p. 3).⁵⁴

A execução de tarefas parece ser um meio adequado a propiciar que os aprendizes de LE relacionem a forma com seu significado (VANPATTEN et al., 2004), e mesmo de reativar os *chunks* de informação que por ventura se encontram no nível semi-ativo de conscientização (CHAFE, 1994), fazendo com que estes estejam novamente acessíveis ao aprendiz. Para Skehan (1996), é imperativo que as tarefas sejam seqüenciais de acordo com princípios pré-estabelecidos, já que os critérios que definem essa seqüência serão determinantes para a alocação de recursos atencionais necessários na execução dessas tarefas.

QUADRO 7

Influências sobre a percepção consciente



Fonte: SKEHAN, 1996, p. 49 (meu destaque).

No QUADRO 7, Skehan coloca a ‘percepção consciente’ como mediadora entre o insumo recebido e a operacionalização dos sistemas de memória, e considera a saliência e a frequência um fator a ser trabalhado pelo sistema em desenvolvimento da IL do aprendiz.

⁵⁴ “negotiation itself is thought to ensure that there is a focus on form during the interaction, so that learners are provided with feedback to precisely those points of the interlanguage system which are malleable and ready to change” (tradução da autora).

Além dos autores apresentados, a presente investigação se pautou primordialmente pelas postulações de Schmidt (1986, 1990), quando ressalta a relevância de se receber instrução formal na L2. Esta deve promover a conscientização de aspectos lingüísticos, torná-los percebíveis e analisáveis, para que ocorra o desenvolvimento e re-estruturação da IL. No caso deste estudo, as tarefas foram cuidadosamente planejadas pró-ativamente para chamarem a atenção dos participantes e gerar a percepção consciente dos conectivos concessivos e sua importância no texto escrito argumentativo. Elas também foram responsáveis pela manutenção da motivação dos participantes, pelo desejo de serem bem-sucedidos e foram o elo de interação entre eles e entre os diversos grupos. As tarefas foram, acima de tudo, o fio condutor do processo de conscientização do foco do tratamento, o que será amplamente descrito no Capítulo 3 – Metodologia.

Um último aspecto que permeou a escolha não só das atividades geradoras da percepção consciente do foco de tratamento desta investigação, mas também o meio que foi usado para a coleta de dados foi a definição de que estes seriam obtidos de um *corpus* de produção escrita. Essa escolha foi feita pela estreita relação que a escrita pode ter com a conscientização dos aprendizes. Pela sua própria natureza, e ao contrário da fala, a escrita demanda mais planejamento, reflexão, está disponível para revisão e correção, o que permitiria uma reestruturação dos pontos inadequados para a reformulação da IL. Segundo Ellis (1997), esse planejamento pode propiciar a elaboração de um discurso mais complexo, e permitir que os aprendizes percebam conscientemente o estágio da sua IL e o que ainda falta a ser aprendido (SWAIN, 1985, 1995, 1998), além de remover do aprendiz parte da pressão inerente de uma produção em LI (THORNBURY, 2001).

2.5 A ‘percepção consciente’ no cenário nacional

De 1986 até a presente data, duas décadas se passaram desde que Frota se associou ao aluno e mestre Schmidt (1986) para reportar sua experiência com a língua portuguesa. O trabalho seminal profícuo oriundo dessa colaboração tem pautado revisões de conceitos e de modelos de aprendizagem originando extensões da linha mestra proposta por aqueles autores ‘de que não se aprende aquilo que não é percebido’. No entanto, e apesar de um dos autores, Sylvia Frota, ser uma brasileira, poucos trabalhos foram realizados nessa direção no Brasil.

Um deles, a investigação de Bergsleithner (2004), estudou o efeito da atenção de um participante à correção de seus erros na aprendizagem de LI. Seus resultados indicam um impacto na produção oral de um aprendiz que teve sua atenção direcionada ao insumo e sugerem que uma intervenção pontual na prática pedagógica com atividades que possam promover uma ‘percepção consciente’ de aspectos lingüísticos pode ser benéfica aos aprendizes. Além desta, três outras pesquisadoras se posicionaram de forma favorável e semelhante à importância da conscientização lingüística dos aprendizes a aspectos da língua-alvo-durante seu processo de aquisição. Welp (2001) trabalhou tempos verbais dentro do aporte conexionista para verificar a relação entre o desenvolvimento da consciência lingüística do aprendiz adulto em nível básico e seu desempenho na LI. No entanto, seu estudo teve um forte componente relacionado ao papel da LM, quando a pesquisadora comprovou os efeitos facilitadores do uso do seu uso pelo aprendiz nas atividades de conscientização. A segunda, Raymundo (2001), abordou o papel da conscientização lingüística no tratamento de erros de aprendizes adultos em exercícios de produção escrita e concluiu a favor de um trabalho pedagógico que dê continuidade a esta prática. A última, Neri (2006), trabalhou com uma professora da escola regular na sua travessia de uma prática pedagógica com um ‘foco nas formas’ para uma mais voltada a um ‘foco na forma’ – FnaF.

Como pesquisadora, ela colaborou com a professora na elaboração de materiais que pudessem salientar a distinção entre o passado perfeito e o passado simples de verbos em LI. Assim como as demais, Neri também obteve resultados que indicaram ser a saliência lingüística uma opção a ser considerada com mais freqüência dentro da prática pedagógica.

Diante de poucos estudos investigativos do papel da ‘percepção consciente’ na aprendizagem da LI por aprendizes falantes do português, creio que o estudo a ser apresentado nesta dissertação poderá ser usado, e sugiro que seja, diante dos resultados que serão aqui apresentados, como ponto de partida para muitas outras investigações. Que estas sejam implementadas em ambientes de instrução formal que contemplem o mesmo tratamento ou similares, com atividades que promovam a ‘percepção consciente’ de muitos outros aspectos lingüísticos, e aconteçam em um contexto que propicie a comunicação significativa, com participantes que possam expressar suas opiniões sobre tópicos contemporâneos e do interesse de todos. Só assim saberemos mais sobre o papel da percepção consciente na aquisição de itens lingüísticos que, por razões diversas, ainda permanecem opacos dentro do campo atencional dos aprendizes.

3 METODOLOGIA

3.1 O contexto da pesquisa: macro-características

A pesquisa ora descrita foi realizada dentro do projeto EDUCONLE, parte do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da FALE-UFMG, programa de educação continuada que teve início em 2002. Esse projeto atende professores de inglês e espanhol das redes públicas municipal e estadual, com carga horária total de 300 horas, distribuída em dois anos. Para 2006 e 2007 foram estabelecidos quatro eixos de atuação: a) lingüístico, b) metodológico / reflexivo, c) sobre questões cognitivas da aprendizagem e d) de ligação entre a formação pré-serviço e em-serviço. O projeto visa ajudar os professores participantes a se desenvolver não só em sua prática pedagógica, capacitando-os metodologicamente a se tornarem professores melhores e mais conscientes, como lingüisticamente, dando-lhes a oportunidade de reciclar e aperfeiçoar o seu conhecimento de inglês em aulas semanais, como mostram os itens abaixo que constam do projeto:⁵⁵

- **língua estrangeira** – desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita através de gêneros textuais variados. Os módulos são ministrados pelos bolsistas – diversas atividades são desenvolvidas, enfocando o ensino/aprendizagem da língua para comunicação e variadas avaliações são feitas;

- **ligação entre a formação pré-serviço e em serviço** – estabelecimento de uma relação de cooperação entre professores em formação inicial e continuada para que ambos os lados possam aprender com a experiência de observar e refletir sobre os acontecimentos na sala de aula de língua estrangeira.⁵⁶

Para alcançar tais objetivos, fazendo uma integração entre as áreas de ensino, pesquisa e extensão, o EDUCONLE tem como colaboradores professores universitários da FALE,

⁵⁵Esses itens integram as diretrizes para a implementação e regulamentação do projeto junto à UFMG, na seção que dispõe sobre Metodologia e Diretrizes Operacionais.

⁵⁶Será implantado apenas em 2007.

Faculdade de Educação e Instituto de Ciências Biológicas. O projeto também envolve alunos da graduação em Letras que recebem créditos de Prática de Ensino para as atividades que desenvolvem no eixo lingüístico, e também alunos da pós-graduação em Estudos Lingüísticos, que têm a oportunidade de coletar dados para suas pesquisas e colaborar com os módulos metodológicos e lingüísticos.

O eixo ‘língua estrangeira’ tem como um dos seus objetivos específicos⁵⁷ a capacitação lingüística dos professores de inglês e espanhol da rede pública de ensino, e é operacionalizado em um curso semanal com duração de 3 horas. As aulas de inglês foram o cenário escolhido para a implementação desta pesquisa por ser um ambiente pedagógico adequado para uma investigação pontual com alunos adultos. As inadequações no uso da LI detectadas em um grupo com um perfil semelhante ao pesquisado nesta dissertação me motivaram a averiguar as possibilidades de uma percepção consciente de uma das lacunas lingüísticas (SCHMIDT; FROTA, 1986), visando a uma posterior reestruturação da IL dos participantes (LONG, 1991).

3.2 O contexto de pesquisa: micro-características

O módulo de aperfeiçoamento lingüístico divide os integrantes do EDUCONLE em dois grupos, de acordo com os resultados do teste escrito⁵⁸ de classificação nas áreas de gramática, vocabulário e compreensão oral, aplicado no início do ano letivo. Essa (re)classificação é feita anualmente, promovendo uma integração de alunos iniciantes com os antigos, que têm a oportunidade de ver seu esforço do ano anterior reconhecido ao mudar de grupo. Em 2006, essa seleção agrupou os aproximadamente 60 alunos em dois patamares de

⁵⁷ Fonte: Diretrizes do Programa “Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras.”

⁵⁸ Os participantes fizeram o teste SPAAN, M.; STROWE, L. *English Placement Test*. University of Michigan: English Language Institute, Form A.

competência distintos, e os participantes desta pesquisa foram os 28 alunos alocados para a turma de nível mais alto. A escolha foi pautada pela minha intenção inicial de ter como foco de tratamento um problema de aquisição no nível sentencial, que dificilmente seria trabalhado fora do EDUCONLE com a intensidade com que foi tratado aqui.

O grupo intacto, por sua vez, foi dividido randomicamente em 6 sub-grupos, que foram alocados de forma aleatória aos grupos de controle (GC) e de tratamento (GT), para possibilitar a implementação de um experimento verdadeiro. As coletas de dados e as inúmeras atividades no decorrer das várias fases do tratamento só foi possível devido ao trabalho colaborativo entre duas professoras em treinamento – monitoras – que ficaram responsáveis pelo GC, e eu, que fui a professora do GT durante o período das intervenções.

3.2.1 Os participantes

O grupo de participantes consistiu em professores de inglês da rede pública municipal de Belo Horizonte e de sua área metropolitana, exercendo a profissão em escolas de ensino médio e fundamental, com idades entre 30 e 55 anos, graduados em Letras em faculdades do estado de Minas Gerais. Com uma experiência pedagógica⁵⁹ variando de 1 a 18 anos, a totalidade destes participantes passou por uma média de 8 anos de instrução formal da LI – ensinos fundamental, médio e superior.* Como complementação à esta instrução formal, a grande maioria teve acesso a cursos livres de inglês por um período de até 2 anos.

Ao serem entrevistados para o projeto, muitos desses candidatos afirmaram estar também buscando uma atualização na área pedagógica para fazer face à demanda atual de maior e melhor qualificação para o mercado de trabalho em que atuam. Por meio da educação continuada, esses professores estão retornando ao meio acadêmico em busca de melhor

⁵⁹ Ver questionário distribuído aos participantes no ANEXO A.

desempenho metodológico e lingüístico, o que a torna uma oportunidade ímpar para a investigação de uma intervenção pontual que possa se mostrar eficaz e duradoura. Doughty (2001) caracteriza essa motivação e a busca pessoal como uma ‘janela de oportunidade’ para uma abordagem pontual a itens lingüísticos na LI ainda identificados como deficientes. A saliência a determinados aspectos lingüísticos nesse período pode trazer benefícios maiores aos aprendizes, pois o tratamento será uma pronta reação a problemas específicos identificados pelo pesquisador. Ellis (2002) afirma que os alunos adultos não só vêm a sala de aula como a ocasião em que serão expostos à instrução em LI com um foco na forma, mas esperam fazê-lo para solucionar suas dúvidas.

3.2.1.1 O critério de seleção dos participantes

O grupo de 28 alunos da turma de nível lingüístico superior foi randomicamente distribuído, através de sorteio, em 6 sub-grupos: 1, 2, 3, 4, 5 e 6, cada um dos quais constituído por 4 ou 5 alunos no primeiro momento. Em uma tentativa para que os participantes (P) tivessem sua identidade preservada,⁶⁰ foi atribuído um número a cada um deles, que passaram a ser denominados P1, P2, até P28. No entanto, devido a diversas circunstâncias pessoais, alguns desistiram do projeto logo após essa divisão e não tiveram seus trabalhos considerados na análise estatística final. No entanto, por terem participado de algumas tarefas escritas, seus números aparecem nos respectivos sub-grupos mostrados no QUADRO 8. A seguir, esses sub-grupos foram novamente sorteados – escolha aleatória – para integrarem os grupos de tratamento (GT) e controle (GC), ficando a distribuição final como apresentada no QUADRO 8.

⁶⁰ Este fator será retomado na seção sobre trabalho em grupo (3.2.2).

QUADRO 8⁶¹

Espelho da distribuição dos sub-grupos dentro dos GT e GC

Grupo de Tratamento	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4
	P1	P6	P10
	P2	P7	P11
	P3	P8	P12
	P4	P9	P13
	P5		
Grupo de Controle	Grupo 3	Grupo 5	Grupo 6
	P14	P19	P24
	P15	P20	P25
	P16	P21	P26
	P17	P22	P27
	P18	P23	P28

3.2.2 O trabalho em grupos

A fase seguinte consistiu em se estabelecerem as regras de trabalho em grupo. Foram elaboradas atividades que ofereceram as condições necessárias para que todos pudessem se beneficiar efetivamente de situações em que seria possível ocorrer o andaimento (VYGOTSKY, 1962). Minha preocupação foi desenhar um projeto de pesquisa em que a colaboração dos participantes pudesse auxiliá-los na construção de um discurso com uma sintaxe mais complexa nas tarefas escritas (ELLIS, 1997). Ficou definido que cada sub-grupo produziria uma revista com formato pré-estabelecido e número igual de páginas (QUADRO 9), cada uma delas concorrendo à oportunidade de publicação *on-line* no *site* do projeto EDUCONLE. Além de ter criado uma situação comunicativa real, esta premiação teve como objetivo principal motivar ainda mais os participantes a produzir seus textos com a maior

⁶¹ Todos os quadros, gráficos e ilustrações nos quais a fonte não estiver mencionada, deverão ser atribuídos à autora.

acuidade possível dentro dos critérios estabelecidos para a publicação, mas procurando estender os limites da sua competência lingüística.

Como trabalhos em grupo nem sempre recebem a aprovação completa dos seus integrantes, e para evitar atitudes negativas no decorrer das coletas de dados, também ficou estabelecido que a cada tarefa escrita os participantes de cada sub-grupo concorrerem entre si para ter seu texto escolhido para a revista⁶² do seu grupo. Esse procedimento foi fundamental para a obtenção dos dados, objeto da análise da evolução individual da competência lingüística dos participantes na sua produção de textos em seqüência. Dessa forma, todos tiveram oportunidades iguais de tentarem, a cada tarefa, escrever de maneira cada vez mais adequada aos critérios de seleção estabelecidos para cada uma delas. Na última etapa os 6 (seis) grupos concorreram entre si para a publicação do seu exemplar *on-line*.⁶³ No entanto, devido ao empenho dos participantes, sua motivação e entusiasmo no decorrer do processo, ficou decidido que todos os seis exemplares⁶⁴ das revistas seriam publicados.

Faz-se necessário neste momento abordar o fator ‘confidencialidade’ dos participantes desta investigação. A utilização dos textos (artigos) com o nome dos autores foi, na realidade, uma consequência natural da produção das revistas. Pela própria natureza desta investigação, as expectativas dos participantes eram de que os autores dos artigos vencedores fossem identificados publicamente pela sua competência e desempenho lingüístico na língua-alvo, o que comprovaria seu aproveitamento e desempenho no curso de aperfeiçoamento da LI. Citando Celani (2005, p. 113), “às vezes, o próprio desenho da pesquisa exige que o pesquisador não revele completamente seus interesses reais”. Para Celani, nestes casos, o pesquisador está diante do ‘paradoxo do observador’, em que a conduta mais adequada seria a de utilizar pequenos artifícios, ou ‘engano inócuo’,⁶⁵ que não ferissem os princípios éticos que

⁶² Em CD-ROM anexo.

⁶³ Disponível em: < <http://www.lettras.ufmg.br/educonle/> > . Acesso em: 7 set 2006.

⁶⁴ Ver em CD anexo.

⁶⁵ *Innocuous deception*, original citado por Celani (2005, p. 113).

orientam a pesquisa científica. Desde o início do projeto os participantes foram informados de que seus artigos poderiam ser publicados *on-line* como prêmio da competição e, por isso mesmo, fizeram questão de assiná-los na expectativa de ver seus nomes na *internet*. No entanto, na apresentação dos dados, foi atribuído a cada um deles um número (QUADRO 8), de acordo com as regras de confidencialidade essenciais ao tratamento ético da pesquisa humana (PAIVA, 2005, p. 50). Ao atribuir números aos participantes (QUADRO 8), tentei reduzir possíveis identificações e comparações que pudessem ter conseqüências negativas.

3.3 As decisões subjacentes ao desenho da pesquisa

3.3.1 A produção escrita e o gênero discursivo

Devido à oportunidade ímpar de se agregar alunos com interesses muito semelhantes e objetivos profissionais idênticos, o tratamento a ser aplicado poderia ser escolhido dentro de um escopo maior e que demandasse um estágio de desenvolvimento da IL mais avançado (PIENEMANN, 1998). A etapa seguinte foi estabelecer que a coleta dos dados deveria ser através da produção escrita de texto, veículo naturalmente adequado a um discurso lingüístico complexo. A produção lingüística na língua-alvo poderia vir a ser o fator desencadeador que forçaria os participantes a prestar atenção aos meios de expressão necessários para comunicar-se de forma adequada nas tarefas (SWAIN, 1995). Esse foi o maior desafio que encontrei ao longo da investigação: definir e detalhar tarefas⁶⁶ que iriam naturalmente direcionar a atenção dos participantes aos aspectos estruturais da LI que seriam alvo de intervenção e tratamento, e situá-las em contextos comunicativos (CELCE-MURCIA, 1992). Algumas dessas decisões,

⁶⁶ Neste trabalho os vocábulos tarefas e atividades serão usados como sinônimos.

no entanto, iriam determinar e limitar as possibilidades da aplicação de testes estatísticos, os quais serão descritos no capítulo seguinte.

Como o objetivo da investigação foi o de avaliar o desenvolvimento e a possível complexificação da IL dos participantes, optei por planejar atividades / tarefas em seqüência, conectadas tematicamente, que originariam o material escrito, fonte dos dados, conforme sugerem Bygate (1996, p. 145),⁶⁷

os aprendizes podem aprender através da repetição da mesma atividade, ou de atividades semelhantes ou paralelas, e o professor pode usar essa familiaridade com a atividade para auxiliar no desenvolvimento lingüístico desses aprendizes. A repetição das tarefas pode também ocasionar mudanças na utilização do sistema lingüístico pelos aprendizes, aumento da fluência e, possivelmente, uma maior percepção [do foco lingüístico alvo].

Ellis (1999, 2001)⁶⁸ corrobora a idéia acima, pois acredita ser a repetição adequada de seqüências lingüísticas um possível fator de consolidação fonológica e semântica na memória de longo prazo (MLP).

Essa linha de planejamento foi uma oportunidade para que os grupos produzissem revistas cujo conteúdo teria uma série de artigos opinativos, ou seja, o mesmo enquadramento discursivo. Como um detalhamento dos possíveis critérios para se definirem gêneros textuais escritos foge ao escopo desta investigação e certamente demandaria uma análise extensa de todas as implicações subjacentes a esses critérios, neste trabalho gênero é entendido como um grupo de eventos comunicativos que compartilham propósitos comunicativos orientados para um mesmo objetivo (SWALES, 1990, p. 76). Este autor propõe que existem tarefas que podem direcionar o discurso para o gênero desejado, conforme sua definição.⁶⁹

⁶⁷“learners may learn through repeated experience of the same, or of similar or of parallel tasks, and teachers may be able to use task familiarity to help learners’ language to develop. Task repetition may also lead to changes in learners’ use of the language system, to increased fluency, and perhaps to increased awareness” (tradução da autora).

⁶⁸ ELLIS, N. (1999, 2001).

⁶⁹“One of a set of differentiated, sequenceable and goal-directed activities drawing upon a range of cognitive and communicative procedures relatable to the acquisition of pre-genre and genre skills appropriate to a foreseen and emerging sociorethorical situation” (tradução da autora).

Uma de uma série de atividades seqüenciais diferenciadas e orientadas para determinado objetivo, operacionalizadas por procedimentos cognitivos e comunicativos relacionados à aquisição de habilidades do pré-gênero e gênero discursivo, apropriadas a uma futura e emergente situação sócio-retórica.

Limitando o escopo da produção escrita ao gênero artigo ‘argumentativo’, além de ter reduzido algumas variáveis de interferência (BROWN; RODGERS, 2002), meu objetivo foi o de aumentar a validação externa. Essa preocupação originou-se do fato de que uma análise estatística só seria possível a partir da comparação de textos semelhantes em gênero e tamanho. Além do mais, os artigos encontrados em revistas normalmente demandam um discurso mais complexo de seus autores, preocupados com o registro adequado para seu leitor-alvo, fator determinante para esta investigação.

Após a definição do gênero para a seqüência de textos, e do arcabouço comunicativo para interligá-los, restava escolher um tema que pudesse contextualizar todo o trabalho, que fosse do interesse do grupo, que propiciasse uma produção natural de orações subordinadas e, acima de tudo, que demandasse dos participantes um discurso argumentativo. O tema seria não só o fio condutor das revistas mas também o elemento que desencadearia a motivação entre os participantes para expressar suas idéias e opiniões.

3.3.2 O tema da investigação

Uma vez selecionados os participantes da investigação, definido que trabalhariam na produção de textos escritos em que uma maior complexidade do discurso poderia ser observada, e antes mesmo que fossem divididos em seus grupos de trabalho (sub-grupos 1-6), a etapa seguinte foi determinar quais seriam os seus temas de interesse nas aulas semanais de LI no EDUCONLE. Minha intenção foi a contemplar os objetivos reais dos participantes (BYGATE et al., 2001) quando escolhesse o tema para a revista.

Sendo assim, as respostas de um questionário inicial⁷⁰ ajudaram na identificação dos interesses de cada um e mostraram os temas dos trabalhos interdisciplinares programados para o ano de 2006 nas escolas onde trabalhavam. As duas perguntas abaixo, em especial, ajudaram a definir o panorama temático da pesquisa e me permitiram elaborar o desenho da pesquisa centrado nos participantes:

1. Quais são os temas programados para serem trabalhados de forma mais pontual na sua escola em 2006? Quais são os de seu interesse?
2. Quais dos temas acima mencionados serão trabalhados de forma integrada - interdisciplinar - com outras áreas do currículo? Favor citar as matérias e / ou áreas de estudo que estarão envolvidas nos projetos, especificando o tema do projeto ou 'feira'.

Além de estabelecer as áreas de necessidades dos alunos, consultei os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁷¹ (fig. 1) para os 3º e 4º ciclos (5ª à 8ª série), para me informar sobre os temas transversais sugeridos para a Educação Fundamental:

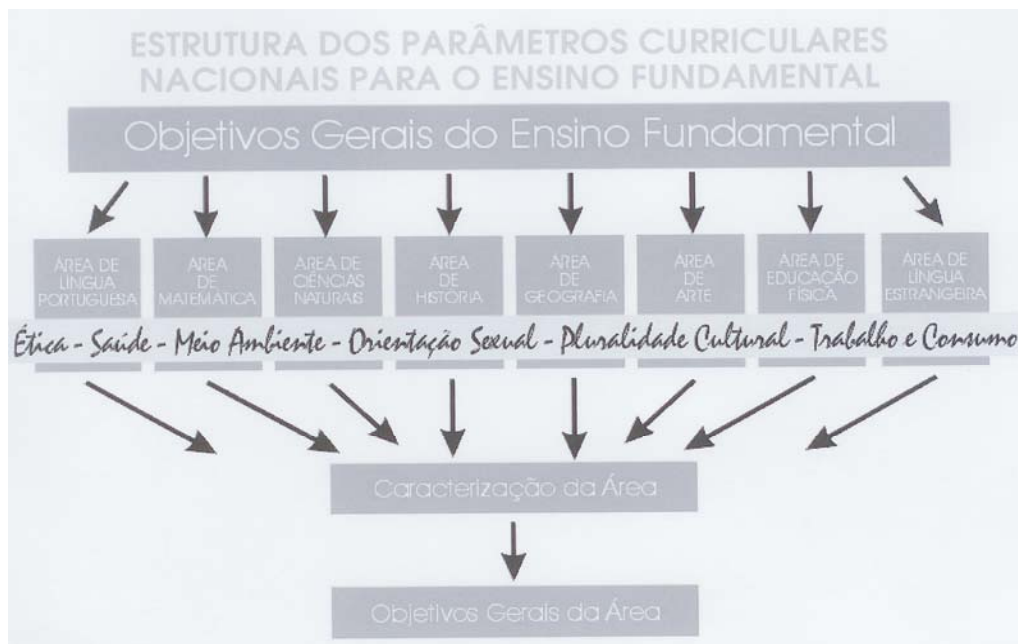


Figura 1 - Temas transversais para o Ensino Fundamental

Fonte: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educacao/pcns/fundamental/index.html>

⁷⁰ ANEXO A.

⁷¹ ANEXO B.

Usando essas informações como referencial didático a balizar a investigação, e comparando-as com os resultados obtidos dos questionários, foi possível reduzir as possibilidades às seguintes áreas:

- TRABALHO E CONSUMO
- MEIO AMBIENTE
- SAÚDE
- ÉTICA

Dentre outros aspectos, os PCNs sugerem que as escolas, através dos seus professores, sejam capazes de ensinar seus alunos a se posicionarem como cidadãos conscientes, agindo de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais. Para tal, espera-se que os alunos aprendam a valorizar, dentre outras coisas, a pluralidade do patrimônio sócio-cultural em que estão inseridos, “percebendo-se integrantes, dependentes e agentes transformadores do ambiente, [...], contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente”.

Diante da impossibilidade de se tratarem todos os temas acima no período alocado para esta investigação, foi definido que o Meio Ambiente seria o foco temático por sua importância na atualidade, por sua extrema relevância e interesse como tema escolar e interdisciplinar, e por ser a LI o meio mais adequado para a pesquisa e a captação de informação nessa área em fontes globalizadas como a internet. Além desses fatores, foi observado ser a primeira semana do mês de junho, data imediatamente posterior à realização da pesquisa, dedicada pelas escolas às atividades de conscientização da população de maneira geral quanto aos problemas e soluções para a preservação do meio ambiente.

Nas fases de planejamento e implantação desta investigação, o tema acima foi subdividido nas etapas: contextualização do tema, constatação e análise dos problemas existentes,

mais informação sobre o tema proposto, conscientização da extensão global do problema e propostas para possível solução (QUADRO 9).

QUADRO 9

Descrição das etapas e temas das coleta de dados

Pré-teste: <u>Contextualização:</u> meio ambiente e reciclagem
Coleta 1: <u>Constatação e análise:</u> poluição urbana
Aula sem coleta: <u>Mais insumo:</u> recursos naturais brasileiros: o Pantanal e a Amazônia Floresta tropical e o aquecimento global
Coleta 2: <u>Conscientização:</u> a crise da água, poluição e espécies animais ameaçadas no mundo
Coleta 3: <u>Solução:</u> respeito ao planeta
Intervalo: Outros trabalhos + férias (6 semanas)
Coleta 4: <u>Novo tema:</u> Dia dos Pais – Os papéis das mães e pais na sociedade Contemporânea

Essas etapas orientaram a escolha do material para a leitura complementar de apoio fora da sala de aula, as áreas de abordagem à prática pedagógica, como a elaboração das tarefas e atividades de percepção consciente do foco – FnaF – e, também, as instruções que permearam a produção dos textos para as revistas.

Portanto, a investigação seria feita em uma área específica de uso inadequado da LI, divergente da língua-alvo, oferecendo simultaneamente uma possível conscientização das deficiências e solução para o problema selecionado. O tema meio ambiente apresentou-se como uma ampla possibilidade para a intervenção e coleta de dados, e os participantes, por já estarem familiarizados com a compilação de dados e formatação de revistas temáticas em suas escolas, produziram artigos para uma publicação denominada *Environmental Issues*.

Uma preocupação subjacente a todas as escolhas feitas até então originou-se do fator ‘motivação’ dos participantes (DÖRNYEI, 1994) para se envolverem em tarefas

aparentemente repetitivas (BYGATE, 1996). Porém, um outro aspecto ainda mais relevante foi a constatação de que os professores de LI da escola pública poderiam, através do seu aprimoramento lingüístico e maior compreensão dos temas transversais, estar mais aptos a servir de intermediários entre a informação veiculada em LI na divulgação de fatos científicos e seus pares, professores das demais áreas do ensino fundamental. Ao se descobrirem como provedores de informações relevantes a todos, haveria um aumento de sua auto-estima, uma maior relevância do seu papel na sua escola, e esta seria a motivação extríntrica maior para a seu aprimoramento lingüístico atual.

A motivação para a aprendizagem lingüística pode ser melhor compreendida se colocada em um contínuo cujos pólos seriam a motivação intríntrica, interna e pessoal, e a extríntrica, ditada pelo mundo ao seu redor. Todavia, é possível imaginar situações em que o interesse intríntrico e as recompensas extríntricas estejam co-relacionadas e motivem a aprendizagem (HARTER, 1981, p. 310-311). No entanto, parece ser mais realista imaginar que uma influencia a outra, ocasionando uma reação inicial positiva, contribuindo para a sustentação da motivação no decorrer das atividades e afetando favoravelmente o resultado final. Essa posição é defendida dentro da perspectiva socioconstrutivista, segundo a qual a ‘motivação’ no contexto da aprendizagem é relacionada com o estado de prontidão cognitiva e emocional, o que leva à ações conscientes e causa a sustentação de um período de esforço intelectual e / ou físico direcionado à realização de determinada tarefa (WILLIAMS; BURDEN, 1997).

Portanto, a escolha das atividades, definidas nas seções que detalham o tratamento, foi pautada pela necessidade de que fossem responsáveis pela geração e manutenção da motivação intríntrica e extríntrica dos participantes desta pesquisa.

3.3.3 O foco lingüístico do tratamento

Identificados os interesses dos participantes, o enquadramento discursivo (artigos para uma revista e o tema da revista) o foco do tratamento pôde então ser determinado. Os participantes escreveram seu primeiro artigo⁷² – pré-teste – para que fosse possível identificar o foco e os instrumentos mais adequados para o tratamento. Essa contribuição inicial para a revista *Environmental Issues* teve como sub-tema ‘os problemas, a preservação do meio ambiente urbano e a reciclagem’. Para dar suporte à tarefa, foi distribuído material de leitura⁷³ na semana anterior, e a aula do Pré-teste foi toda planejada para oferecer ainda mais possibilidades de idéias e vocabulário. Ficou definido que a cada etapa de produção de artigos, apenas um, o que atendesse melhor aos critérios estabelecidos, seria escolhido para compor a revista do grupo.

Em seus grupos, mas ainda todos na mesma sala de aula, os participantes tiveram uma pré-atividade durante a qual puderam folhear revistas e outras publicações sobre o meio ambiente, discutir com os demais membros do grupo suas idéias e opiniões e discutir o conteúdo das suas redações. O objetivo foi expor os participantes ao insumo em artigos autênticos na LI, de modo que pudessem talvez perceber as características do discurso, dentro do gênero e, principalmente, as estruturas e o vocabulário adequados. O material⁷⁴ permaneceu ao alcance de todos durante o período alocado para a escrita, dando aos participantes tempo suficiente⁷⁵ para planejar seu artigo. Skehan (1998, p. 115)⁷⁶ acredita que a oferta de “informação estruturada parece levar a uma maior fluência e acuidade, principalmente quando existe tempo para o planejamento.” Todavia, a exposição ao insumo

⁷² Ver o excerto do plano de aula no ANEXO C.

⁷³ Títulos mencionados no plano de aula – ANEXO C.

⁷⁴ Os grupos tiveram acesso ao mesmo material.

⁷⁵ De acordo com a avaliação da pesquisadora.

⁷⁶ “Structured information seems to lead to greater accuracy and fluency, particularly where planning time is available.”

teve como fator principal familiarizar os participantes com artigos sobre o meio ambiente, encontrados em revistas de grande circulação entre os falantes nativos de inglês, para leitores-alvo com faixa etária semelhante à deles.

Para que houvesse uma padronização mínima dos requisitos para a produção individual dos textos escritos, foi pedido aos participantes que seguissem os critérios abaixo:

- Critérios para a produção de um artigo:⁷⁷
 - Leitor ? (definido na aula)
 - *Layout*: título, introdução, parágrafos e conclusão
 - Registro adequado ao gênero⁷⁸
 - Estilo ? (definido na aula)
 - Título: informativo, atraente
 - Escopo: linguagem descritiva e expressando opinião pessoal

- Critérios para a seleção do artigo mais adequado:⁷⁹
 - Registro adequado
 - Organização: coerência e coesão
 - Acuidade: ortografia, sintaxe e pontuação
 - 30 linhas no máximo

Nos artigos⁸⁰ dessa produção inicial foi constatada a ausência de um discurso textual mais complexo. Os resultados do Pré-teste forneceram claros indicativos da aparente estagnação no processo desenvolvimental da IL dos participantes. Em um texto escrito que demandava um registro formal, foi possível identificarem-se inadequações do uso da LI em

⁷⁷ ANEXO D. Disponível em: < <http://www.cambridgeesol.org> >.

⁷⁸ Segundo Halliday e Hasan (1976, p. 26), o registro é “o conjunto de configurações semânticas tipicamente associadas à uma classe específica de contextos situacionais, e define o conteúdo do texto: o que ele significa dentro de um sentido amplo, incluindo todos os componentes do seu significado, tais como o social, o expressivo, o comunicativo, bem como o representacional” (tradução da autora). [“The set of semantic configurations that is typically associated with a particular CLASS of contexts of situation, and defines the substance of the text: WHAT IT MEANS, in the broadest sense, including all the components of its meaning, social, expressive, communicative and so on as well as representational.”]

⁷⁹ Definidos por mim e utilizados para a competição individual intra-grupos.

⁸⁰ ANEXOS L e M em CD-ROM anexo.

áreas de maior complexidade sintática e semântica. Dentre elas, uma sobressaiu pela sua quase completa ausência do discurso textual: dos 24 alunos presentes, apenas 2 (QUADRO 10) fizeram uso de conectivos subordinativos de contraste e / ou concessão, e, mesmo assim, foram utilizados de forma divergente da língua-alvo. A sua utilização era esperada por ter sido produzido um artigo sobre um tema polêmico: reciclagem e preservação do meio urbano, que deveria demandar pontos de vista e opiniões nem sempre convergentes.

QUADRO 10

Resultados do Pré-teste

Número de redações	24
Total de ocorrências dos conectivos concessivos	2
Ocorrências dos conectivos convergentes com a língua-alvo (CLA)	0

É importante ressaltar que para, o pré-teste, todos os alunos haviam lido *a priori* artigos sobre meio ambiente e reciclagem, em que havia um número significativo de ocorrências de orações subordinadas concessivas. No entanto, não foi feita nenhuma menção a elas durante as demais atividades daquela aula, o que me levou a concluir que apenas a exposição incidental aos períodos complexos desse tipo não foi suficiente para que os participantes os percebessem de forma consciente. Uma primeira dedução é a de que tais conectivos permaneceram opacos aos leitores (BYGATE; SKEHAN; SWAIN, 2001), o que justificou minha escolha do foco do tratamento. Os conectivos *while, whereas, even if, despite, in spite of* e *although* (QUADRO 11) em orações subordinadas adverbiais se tornaram o foco lingüístico do tratamento, situação que poderia lhes dar uma visibilidade maior para os participantes dessa investigação.

Enquanto Halliday e Hasan (1976) classificam esses conectivos como sendo primordialmente adversativos na LI, Leech e Svartvik (1994) propõem uma categorização que pode ser visualizada no quadro⁸¹ abaixo:

QUADRO 11⁸²

Demonstrativo da categorização de Leech e Svartvik

FOCO	Conjunções	Preposições
contraste / simultaneidade	even if while whereas	in spite of + the fact that despite + nouns + present participle (- ing)
concessão / contraste	although though	

No entanto, na língua portuguesa, esses conectivos têm uma classificação um pouco diferente da LI. Por exemplo, **apesar (de)**, um advérbio,⁸³ é o equivalente de *despite / in spite of*, uma preposição na LI; **enquanto**, que tem classificações variadas de acordo com o contexto, sendo conjunção de proporção ou temporal, é o equivalente de *while / whereas*, conjunção na LI. O aprofundamento e a distinção entre essas classificações e as conseqüências para a sua aquisição e retenção certamente pedem uma investigação muito mais detalhada e que foge ao escopo desta investigação. Para padronizar o tratamento e permitir que seja feita a análise proposta, denominarei essas instâncias lingüísticas de **conectivos** subordinativos - ora comparativos, ora contrastivos, ou ainda concessivos.

Com os conectivos definidos como o foco do tratamento de saliência e foco de atenção, foram elaboradas as atividades de tratamento que poderiam propiciar ou mesmo auxiliar este direcionamento atencional (TALMY, 2000; TAYLOR, 2002) consciente

⁸¹ Este quadro só foi distribuído aos alunos após a Coleta 3, última coleta antes do período de férias.

⁸² A compilação e edição da informação obtida em Leech e Svartvik (1994) e sua disposição em formato de quadro é da autora.

⁸³ Classificação encontrada em Houaiss (2004).

(SCHMIDT; FROTA, 1986; SCHMIDT, 1990; VANPATTEN, 1986; ELLIS, 1994, 1997), objeto desta investigação. Dentro do nosso campo de visão,⁸⁴ a nossa capacidade de atentar para estas ou aquelas particularidades da língua é considerada aspecto fundamental da aprendizagem (TALMY, 2000; TAYLOR, 2002). Particularidades, antes opacas ao leitor ou usuário da LI, sobressaem do **fundo**,⁸⁵ tornando-se **figura** no instante em que são percebidas.

Apesar de existir um consenso entre os teóricos de que a variedade de atividades é um fator essencial à prática pedagógica, ainda parece ser incipiente a argumentação teórica que aponta claramente a diferença de eficácia entre atividades com foco mais ou menos explícito às formas lingüísticas. Portanto, restou-me optar por um tratamento multi-variado para captar a atenção dos participantes, que incluiu atividades com saliência massiva do foco lingüístico no insumo. “A intenção foi a de que esse tipo de tratamento seria eficaz para fazer com que os participantes percebessem conscientemente formas não notadas anteriormente”⁸⁶ (WILLIAMS; EVANS, 1998, p. 142, tradução da autora).

Para concluir, e devido ao fato de todos os participantes possuírem grau de escolaridade superior,⁸⁷ e muitos deles terem estudado também em cursos livres, é possível inferir que eles já haviam sido expostos aos conectivos em textos e contextos diversos. Uma outra pressuposição é a de que, através de sua educação formal, eles tiveram a oportunidade de alcançar o patamar superior do processamento lingüístico (PIENEMANN,1998) e, por conseguinte, já estavam lingüisticamente prontos – prontidão desenvolvimental da IL – para trabalharem orações subordinadas dos tipos propostos.

⁸⁴ *Windowing of attention* (TALMY, 2000).

⁸⁵ Organização figura e fundo (Gestalt).

⁸⁶ “The intention was that this kind of treatment would be effective in getting learners to notice these forms if they had not done so before.”

⁸⁷ Pré-requisito para a participação no EDUCONLE.

3.3.4 O arcabouço da investigação: uma revista

Apresento agora o formato final da revista *Environmental Issues*, última etapa do planejamento do desenho da pesquisa e finalização das decisões para a implementação da investigação. O formato interno da revista incluiu seções diversas distribuídas em 6 (páginas) obrigatórias, contendo 4 (quatro) artigos com os seguintes títulos (QUADRO 12):

QUADRO 12
Lay-out da revista Environmental Issues

Nomes dos participantes		Ponto de vista	Periscópio	Pontos para ponderação	Cenário futuro
	Título livre	<i>Urban Contrast</i>		<i>Cry for Help</i>	<i>Looking ahead</i>
Título	Artigo 1	Artigo 2		Artigo 3	Artigo 4
	(29 abril)	(13 de maio)	(20 maio)	(27 de maio)	(3 de junho)

Os artigos foram produzidos de forma individual pelos participantes, que competiram entre si nos grupos, sendo que todos buscaram ter seus textos escolhidos para a inclusão na versão final, que seria publicada *on-line*. Toda a seqüência de atividades que deram sustentação lingüística à investigação será descrita nas próximas seções.

3.4 A coleta de dados

O objetivo geral desta investigação foi o de verificar se o tratamento aplicado poderia mostrar alterações nos níveis de proficiência da IL dos participantes, através do

aperfeiçoamento da produção escrita. Os específicos foram, primeiramente, a verificação da eficácia de atividades para ativar a percepção consciente do uso de conectivos adverbiais na produção escrita resultante de tarefas comunicativas na sala de aula, assim como a sua capacitação simultânea para perceber o papel desses conectivos na construção do período subordinado no gênero artigo. Dessa maneira, os participantes estariam mais aptos a comparar seu discurso escrito com o discurso dos textos na língua-alvo.⁸⁸ Esses objetivos, aliados a alguns problemas identificados na observação de alunos com perfis semelhantes aos dos participantes deste estudo, me levaram à uma abordagem investigativa quantitativa de um experimento.

Foi feita a escolha randômica dos participantes e foram definidos, de forma aleatória (sorteio), grupos distintos para tratamento (GT) e controle (GC). As coletas de dados ocorreram em várias etapas: pré-teste, coletas 1, 2 e 3, e coleta tardia 4 (NUNAN, 1992; BROWN; RODGERS, 2002).

Estudos experimentais verdadeiros usam grupos de controle. Eles também avaliam e / ou controlam as diferenças antes do experimento se iniciar. Mas, mais importante, eles exigem que haja uma seleção randômica dos participantes e uma alocação aleatória aos grupos de controle e tratamento. Isso significa que todos os alunos de um grupo específico têm chances idênticas de serem selecionados para participar do experimento. [...] Com um pré-teste [...] é possível inclusive ser feita uma comparação entre participantes individuais de cada grupo, com base nos resultados dos pré-testes, e comparar o desempenho dos dois grupos⁸⁹ (HATCH & LAZARATON, 1991, p. 95, 97).

Sendo assim, construí a investigação de maneira objetiva, planejando as tarefas para cada uma delas de maneira detalhada e integrada tematicamente aos conteúdos das aulas de LI. Nesta investigação, os Pré- e Pós-testes foram os artigos 1 (Pré-teste) e os artigos 4 e 5 (Coletas 3 e

⁸⁸ *Notice-the-gap* (SCHMIDT; FROTA, 1986).

⁸⁹ “True experimental studies do use control groups. They also assess and/or control for differences between groups prior to the start of the experiment. Most important, they require random selection of Ss and random assignment of control and experimental status is also done randomly. This means that all students of an identified group have an equal chance of being selected to participate in the experiment. [...] With a pre-test [...] you can actually match individual students in the experimental and control groups on the basis of their pre-test scores, and compare the performance of these matched groups” (tradução da autora).

4) para conferir validades interna (CAMPBELL; STANLEY, 1973, p. 5) e externa à investigação, assegurando um grau de confiabilidade e objetividade por demandar o mesmo nível de competência lingüística em todas as tarefas. Para manter essa equiparação entre pré- e pós-testes, os critérios para a produção de todos os artigos foram os mesmos, apenas os títulos foram diferentes. Esse fator foi corroborado por Brown (1993, p. 38) ao ressaltar a importância de haver um grau de equilíbrio na aplicação dos testes, de tal forma que o pré-teste não seja o mesmo aplicado aos mesmos aprendizes ao final do experimento. Um segundo Pós-teste (Coleta tardia 4), um artigo com foco temático diferente, foi coletado 10 semanas após o Tratamento 3 e Coleta 3, para assegurar um resultado final com validades interna e externas ainda maiores.

Nesta investigação, as atividades de ‘percepção consciente’⁹⁰ das estruturas lingüísticas foi a variável independente, “selecionada pelo pesquisador para determinar o seu efeito na variável dependente ou a sua relação com ela” (BROWN, 1993, p. 10). A variável dependente, “observada para se determinarem quais os efeitos que as outras variáveis teriam sobre ela”⁹¹ (BROWN, 1993, p. 13), foi a reformulação lingüística com maior acuidade após a aplicação das atividades de percepção consciente durante as intervenções do tratamento. Foi necessária a utilização de uma variável de controle, o artigo, gênero textual da produção escrita, para assegurar que os participantes se sensibilizassem quanto ao contexto, registro e formato recomendados para o gênero e produzissem seus textos da forma mais adequada possível. Para eliminar algumas variáveis de interferência⁹² e caracterizar a uniformidade da produção em termos de tempo de produção e tamanho dos textos escritos, os participantes receberam folhas pautadas idênticas e trabalharam sempre dentro do limite de 1 hora.

⁹⁰ Dentro dos princípios da abordagem FnaF já debatidos.

⁹¹ “observed to determine what effect, if any, the other types of variables may have on it.”

⁹² Brown (1993, p. 13).

De modo geral, as redações⁹³ do pré-teste apresentaram um discurso simplificado, em que foi possível perceber o uso generalizado de períodos simples e, quando complexos, períodos compostos por coordenação. Sendo assim, visando alcançar os objetivos propostos, o tratamento incluiu atividades variadas, com técnicas dentro dos princípios comunicativos da abordagem FnaF, para a (re)ativação do uso de períodos compostos por subordinação, especificamente os advérbios concessivos e comparativos, meu foco de análise nesta investigação.

Além da abordagem comunicativa subjacente à prática pedagógica durante todo o processo investigativo, e para que as coletas de dados causassem o mínimo de alterações possíveis ao ambiente regular de aprendizagem (PAIVA, 2005), foram consideradas algumas áreas de maior atenção gerencial:

- a variedade de atividades de FnaF objetivando a ‘percepção consciente;’
- a integração das quatro macro-habilidades;
- o trabalho em pares e grupos;
- o insumo lingüístico e temático através de textos autênticos e variados;
- os temas de interesse para alunos de idades variadas;
- a criação de elementos de motivação e desafio.

3.4.1 A implementação da investigação

A duração de todo o processo investigativo, desde o Pré-teste até a coleta tardia – Coleta 4 – foi de 15 semanas. Esse período foi dividido de forma a possibilitar alguns intervalos entre as mesmas (QUADRO 13), proporcionando aos participantes mais tempo para sua leitura extensiva com insumo temático (QUADRO 9) para as redações produzidas em sala de aula. Assim, o ato de escrever não foi considerado uma atividade obrigatória de

⁹³ Ver a compilação nos ANEXOS L e M em CD-ROM anexo.

todas as aulas do período. A variedade de tarefas me pareceu ser um fator relevante para que a produção escrita ocorresse dentro de uma seqüência natural de atividades. Uma pequena alternância entre os sub-temas (QUADRO 9) também foi observada, para evitar alguns aspectos negativos da repetição continuada de tarefas (BYGATE, 1996), o que poderia interferir no resultado da produção lingüística.

QUADRO 13
Cronograma de implementação da pesquisa

Pré- teste	Int	1^a coleta	Int	2^a Coleta	Int	3^a coleta	Int	Pós- teste
Artigo 1	2 sem→	artigo 2	2 sem →	artigo 3	1 sem→	artigo 4	10 sem→	artigo 5
← 15 semanas →								

Legenda: sem - semana
Int - intervalo

Para que a pesquisa possa ser claramente compreendida e acompanhada pelo leitor , faz-se necessário neste momento uma visualização gestáltica prévia do projeto como um todo para a identificação de suas etapas, como mostra o QUADRO 14.

QUADRO 14

Detalhamento do desenho da pesquisa

29/4	Pré-teste	→ Grupo A e Grupo B → produção escrita: artigo inicial da Revista – título livre (texto 1)
Intervalo: 2 semanas		
13/5	Coleta 1	→ Grupo A: atividades regulares com o mesmo conteúdo temático do grupo B → Grupo B: atividades controladas de realce do insumo ⁹⁵ – percepção consciente do foco lingüístico selecionado <ul style="list-style-type: none"> • Grupos A e B → produção escrita: artigo <i>Urban contrast</i> (texto 2) (Correção colaborativa em pares - reescrita texto 2)
20/5	Aula 3	→ Grupos A e B → atividades regulares → Escolha do <i>lay-out</i> da revista: título e demais detalhes
Intervalo: 2 semanas		
27/5	Coleta 2	→ Grupo A: atividades regulares com o mesmo conteúdo temático do grupo B → Grupo B: atividades controladas de realce do insumo – percepção consciente do foco lingüístico selecionado <ul style="list-style-type: none"> • Grupos A e B → produção escrita: artigo <i>Cry for Help</i> (texto 3)
Intervalo: 1 semana		
3/6	Coleta 3	→ Grupo A: atividades regulares com o mesmo conteúdo temático do grupo B → Grupo B: atividades controladas de realce do insumo – percepção consciente do foco lingüístico selecionado <ul style="list-style-type: none"> • Grupos A e B → produção escrita: artigo <i>Let's save the Planet</i> (texto 4)
Intervalo: 10 semanas		
12/8	Pós-teste (Coleta 4 - tardia)	• Grupos A e B → produção escrita: artigo <i>Father's and mother's roles in contemporary society</i> (texto 5)
Legenda: Grupo A – Grupo de Controle Grupo B – Grupo de Tratamento Trat - Tratamento		

⁹⁴ Tratamento.⁹⁵ *Input enhancement*.

3.4.2 Os instrumentos de coleta

Preenchidas as condições para que a investigação se caracterizasse como um experimento verdadeiro, foram então planejadas e implementadas atividades integradas que resultaram na produção de textos, uma complementação natural às atividades de sala de aula dentro dos objetivos do planejamento do curso. Tarefas orais e escritas, contextualizadas e interligadas ao conteúdo das aulas, propiciaram aos alunos dos GT e GC fazer tentativas para utilizar a língua de maneira adequada (SWAIN, 1985). Segundo Swain (1985, 1995, 1998) e VanPatten (2004, p. 43), o *output* é certamente necessário para desencadear uma percepção de aspectos da produção em LE / L2, e parece ser capaz de empurrar os aprendizes em direção a maiores níveis de competência.

Durante duas das aulas de tratamento (QUADRO 14) foram oferecidas oportunidades para discussão e correção colaborativa entre os membros dos grupos, quando puderam receber evidência negativa através de um trabalho de andamento. Nesses momentos de trabalho interativo antes das coletas 1 e 2, o objetivo foi permitir que os participantes pudessem perceber as diferenças entre seu estágio de desenvolvimento atual e as possibilidades de maior desenvolvimento da IL – *notice-the-gap* (SCHMIDT; FROTA, 1986; SCHMIDT, 1990). Essas tentativas são uma etapa essencial para que as estruturas lingüísticas sejam reformuladas, rotinizadas, posteriormente entrincheiradas e, gradativamente, reutilizadas de maneira mais adequada (ACHARD, 1997, 2001).

As redações⁹⁶ coletadas ao longo da pesquisa formaram a base de dados para uma análise quantitativa comparativa entre o pré-teste e as coletas 1, 2 e 3 (Fase 1) e a coleta 4 (Fase 2). O quadro abaixo (QUADRO 15) mostra uma comparação entre as tarefas escritas, *corpus* desta pesquisa. As instruções para a produção dos artigos foram dadas aos

⁹⁶ Ver as instruções para as tarefas escritas e excertos dos planos de aulas no ANEXO E.

participantes já no Pré-teste, possibilitando uma quasi-uniformização de procedimentos ao longo da investigação. Durante esse período, como fase de pré-produção dos textos propostos, os participantes tiveram a oportunidade de planejar o conteúdo das suas redações (RICHARDS, 2002; ELLIS, 1987; BYGATE et al., 2001) ora individualmente, ora em pares ou com o seu grupo.

QUADRO 15
Instrumentos de coleta⁹⁷

Pré-teste 29 abril	Coleta 1 13 maio	Coleta 2 27 maio	Coleta 3 3 junho	Coleta 4 12 agosto
Artigo 1	Artigo 2	Artigo 3	Artigo 4	Artigo 5
Título livre	Urban Contrast	Cry for help: inevitable destruction or sustainable growth?	Looking ahead: Let's save the planet!	Changing times and shifting roles: the 'new' fathers and mothers in contemporary families
Fase 1				Fase 2

A produção de exemplares da revista *Environmental Issues* levou os participantes a escrever um total de 4 (quatro) artigos, o que constituiu o *corpus* para as comparações entre as coletas e a análise quantitativa dos dados. Todavia, este *corpus*, produzido de forma não-controlada lingüisticamente, constitui-se em um limitador para as análises estatísticas, conforme será discutido no capítulo 4. Porém, optei por não incluir nenhum exercício estrutural com o foco de pesquisa, por entender que uma atividade dessa natureza “teria sido

⁹⁷ As redações de todas as coletas dos GT e GC estão nos ANEXOS L e M em CD-ROM anexo.

contrária ao [meu] objetivo de contextualizar as tarefas instrucionais”⁹⁸ (WILLIAMS e EVANS, 1998, p. 150).

3.4.3 O tratamento

O tratamento aplicado pautou-se pelos resultados compilados e apontados por Nassaji e Fotos (2004), após extensa investigação dos estudos mais recentes sobre o ensino de gramática na instrução formal. Os autores indicam que uma abordagem de aspectos gramaticais pode ser benéfica quando adotada em contextos comunicativos que promovam a conscientização das ligações entre as formas e seus significados, e cujos contextos também viabilizem o processamento dessas formas no decorrer de um período de tempo. Após as análises dos diversos estudos, os resultados sugerem a existência de pelo menos três condições essenciais para que haja a aprendizagem de formas gramaticais (NASSAJI; FOTOS, 2004, p. 137, tradução da autora):⁹⁹

- percepção consciente do aprendiz e conscientização contínua de formas-alvo;
- exposição significativa e recorrente a insumos contendo essas formas;
- oportunidades para a produção e prática.

Os autores concluem suas análises afirmando que devido às limitações de processamento interno individuais dos aprendizes, a aprendizagem espontânea e adequada não é instantânea; a emergência de maior competência lingüística necessita de um período maior de tempo para que possa ocorrer.

⁹⁸ “Such a task would have been untithetical to our goal of contextualizing instructional tasks.”

⁹⁹ “1) learner noticing and continued awareness of target forms; 2) repeated meaning-focused exposure to input containing them, and 3) opportunities for output and practice.”

Além das condições acima citadas, a escolha do tipo de tratamento a ser aplicado nesta investigação também se pautou pelas seguintes considerações teórico-pedagógicas:

- a abordagem pró-ativa do FnaF como tratamento para uma deficiência lingüística;
- o construto atenção e sua estreita co-relação com a aprendizagem e retenção da informação;
- o direcionamento da atenção a aspectos da LI na instrução formal;
- oportunidades para a reformulação da IL no curto e longo prazo.

Alguns aspectos relacionados à abordagem FnaF também devem ser ressaltados: ela incentiva um direcionamento da atenção dos aprendizes às diferenças entre o insumo oferecido e sua produção; ela deve acontecer dentro de um contexto de interação entre aprendizes e determinados textos; ela deve ser implementada através de instrumentos pedagógicos apropriados; e sua adequação ao tempo demandado deve ser planejada (DOUGHTY, 2001).

Podemos acrescentar a essas afirmações o aspecto pedagógico subjacente às escolhas na instrução formal. O professor necessita tomar decisões na sua prática pedagógica que contemplem um conteúdo que seja não apenas do interesse do alunos mas também útil e, se possível, essencial¹⁰⁰ (LOSCHKY; BLEY-VROMAN, 1993). Para esses autores, estas três características deveriam permear as decisões sobre a escolha das tarefas na sala de aula e, no caso desta investigação, constituíram o *rationale* subjacente à escolha do tratamento dado ao foco lingüístico:

- O aspecto ‘natural’ da tarefa deve ser o de demandar estruturas que naturalmente emergissem das interações comunicativas exigidas para o seu cumprimento;

¹⁰⁰ *task utility, task naturalness, task essentialness.*

- O aspecto ‘utilidade’ seria o de demandar estruturas adequadas para a execução da tarefa, e que poderiam emergir de forma espontânea no decorrer do processo interativo; e
- O aspecto ‘essencial’ seria o da necessidade criada pela tarefa ao demandar dos seus executores determinadas estruturas nas quais eles precisariam estar atentos aos aspectos formais para serem bem-sucedidos.

Além dos fatores mencionados, o professor faz sua escolha entre duas abordagens: uma reativa ao desempenho dos alunos em sala de aula, e a outra pró-ativa, planejada com antecipação (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998). Para essas autoras (p. 211), um FnaF pró-ativo, planejado com antecipação e contemplando um aspecto problemático da aprendizagem, pode permitir uma elaboração de tarefas que façam emergir estruturas que sejam naturais, úteis ou mesmo essencial ao contexto a ser trabalhado. Essa posição também é defendida por Ellis (1993), que afirma serem os erros e as dificuldades do aprendiz dois dos fatores determinantes para a maior parte das abordagens pró-ativas à instrução formal; e VanPatten (2004), que, baseado em suas próprias pesquisas sobre o papel da produção escrita no desenvolvimento da IL, argumenta que uma intervenção pontual dentro do FnaF, com a utilização de um insumo lingüístico estruturado, já ocasiona por si só uma alteração no nível de competência do aprendiz.

Devido às razões acima expostas, e com o foco do tratamento selecionado, uma abordagem FnaF pró-ativa¹⁰¹ foi a escolhida para propiciar um trabalho direcionado à percepção consciente das estruturas subordinadas. Foram elaboradas atividades que objetivaram ativar e/ou reativar nos participantes o conhecimento do uso adequado destes conectivos na produção escrita nos gêneros textuais escolhidos como instrumentos de coleta

¹⁰¹ Por ter sido definida antes dos Tratamentos 1-3.

(CHAFE, 1994). Skehan (1998, p. 135)¹⁰² postula que, devido ao fato de serem os recursos atencionais de escopo limitado, os fatores fluência, acuidade e complexidade das atividades / tarefas devem ser considerados durante o planejamento pedagógico. Para esse autor, as atividades / tarefas devem focar objetivos específicos, e serem implementadas em seqüência, de modo que haja não apenas um equilíbrio entre elas mas também que elas possam se suceder de forma planejada. Portanto, o desenho de pesquisa contemplou um seqüenciamento de atividades que poderia proporcionar aos participantes um foco atencional passível de alternância entre o significado e a forma, e desta novamente para o novo significado, ou para um significado mais complexo (BYGATE et al., 2001).

Para a realização da pesquisa, a prática pedagógica dos dois grupos GT e GC teve o mesmo tema (meio ambiente), mas apenas o GT participou das atividades de conscientização lingüística.¹⁰³ Durante as duas fases da pesquisa, o GT e o GC receberam o mesmo material autêntico para leitura fora da sala de aula, usado como fonte de informação e apoio às atividades de sala de aula. Todavia, os dois grupos tiveram professores e planos de aulas diferentes. O GC continuou com os professores em treinamento da turma original, e o GT com esta pesquisadora.

As três primeiras coletas foram obtidas em salas de aula separadas, enquanto a coleta 4 (tardia) foi obtida ao término de uma aula regular, com a participação de todos os alunos, e sem trabalho lingüístico com os conectivos-alvo. Portanto, é importante ressaltar que as atividades do tratamento (QUADRO 16) foram realizadas apenas nas aulas em que houve as produções textuais das coletas 1, 2 e 3 (QUADRO 14), não tendo havido qualquer trabalho de saliência lingüística nas aulas em que foram produzidos os textos do Pré-teste e da Coleta 4 – coleta tardia – o segundo Pós-teste do experimento.

¹⁰² “(...) given limitations in attentional resources, [...], it is preferable: to have tasks which focus on particular goals, to implement sequences of tasks so that balanced development occurs as tasks which concentrate on different objectives follow one another in a planned manner.”

¹⁰³ *Awareness-raising*. Termo cunhado por Ellis (1994).

QUADRO 16
Alocação de tempo aos tratamentos

Tratamento 1 ¹⁰⁴	Tratamento 2 ¹⁰⁵	Tratamento 3 ¹⁰⁶
85 minutos	40 minutos + 30 minutos	35 minutos
1ª coleta	2ª coleta	3ª coleta

A Coleta 3, última coleta de dados da Fase 1 da investigação, foi feita na primeira parte do período das aulas. Após esse período, os grupos foram reunidos e um representante de cada grupo assumiu o papel de professor na explicação e correção relacionadas às atividades das quais haviam participado nos GT e GC até o momento. Dessa forma, o GT teve acesso às atividades do GC, enquanto o GC pôde trabalhar com os dois exercícios estruturais de conscientização do uso dos conectivos.¹⁰⁷ Essa foi a única oportunidade em sala de aula que os alunos do GC tiveram para perceber de forma consciente os conectivos e reativar seu conhecimento sobre o assunto (CHAFE, 1994). Nenhum dos dois professores (GT e GC) interveio nas explicações, ficando todo o trabalho a cargo dos alunos designados.

Nas próximas seções faço o detalhamento das atividades que integraram o trabalho pedagógico durante a aplicação do tratamento e estabeleço uma co-relação com o trabalho que foi paralelamente desenvolvido no GC.

3.4.3.1 Tratamento 1 – Aula 1:¹⁰⁸ Atividades dos GT e GC

3.4.3.1.1 Grupo de Tratamento (GT)

¹⁰⁴ Material usado no ANEXO F.

¹⁰⁵ Material usado no ANEXO G.

¹⁰⁶ Material usado no ANEXO H.

¹⁰⁷ Esses exercícios foram feitos no Tratamento 2 - Atividade 1b (ANEXO G).

¹⁰⁸ Ver excerto do plano de aula no ANEXO E e material usado no ANEXO F.

A primeira intervenção teve a duração de 85', dividida entre três atividades distintas de percepção consciente dos conectivos a serem descritas a seguir. Após um intervalo de 20' foi então produzido o primeiro texto, o artigo intitulado *Urban Contrast*.

3.4.3.1.1.1 Etapa 1: intervenção 1 - conscientização do foco

As pré-atividades da prática pedagógica têm um papel determinante na possibilidade de uma reestruturação futura da IL (SKEHAN, 1998, p. 139) e também na percepção consciente e tentativas de uso da LI que ocorrem na memória de curto prazo (ROBINSON, 1995; ELLIS, N., 1999). Se feitas no período de pré-produção escrita, as atividades de conscientização lingüística desempenhadas através do realce de aspectos do insumo (SHARWOOD-SMITH, 1993) propiciam uma mobilização e reciclagem das estruturas da LI que serão necessárias para a execução das tarefas, podendo inclusive reduzir a carga de dificuldade, ou mesmo a complexidade cognitiva demandada pela atividade-alvo.

♦ **Atividade 1a:** Essa atividade foi feita após um breve *brainstorming* dos textos prescritos como leitura extensiva.¹⁰⁹ Após um levantamento do conteúdo temático, no papel de professora, chamei a atenção dos alunos-participantes para alguns dos conectivos usados no texto *The Big Recycling Scandal*.¹¹⁰ Pedi a eles que os realçassem, refletissem e tentassem entender a sua função no texto. Quando o professor dá uma ênfase especial à compreensão de características lingüísticas, e não uma ênfase na sua produção, ele oferece aos aprendizes a oportunidade de 'aprender' a prestar atenção a um aspecto da língua de cada vez (LIGHTBOWN, 1998).

¹⁰⁹ A relação está no ANEXO E – excertos dos planos de aula dos três tratamentos.

¹¹⁰ SHEA, M. *The Big Recycling Scandal*. *Speak Up*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 117, p. 4 – 6, Dez. 1996.

♦ **Atividade 1b:** Após o reconhecimento pontual, os participantes foram expostos a orações retiradas dos textos *The Big Recycling Scandal* e *A Stinking Mess*,¹¹¹ transcritas em uma lâmina¹¹² e projetada em um retro-projetor, contendo espaços para serem completados pelo grupo oralmente com os conectivos (em negrito abaixo). Excerto:

- “**Though** New York mayor supports recycling, he has made controversial declarations about its validity.”
- “**Despite** these conflicting views of recycling and its benefits, Americans continue to divide and reuse their garbage.”
- “**While** in the old days waste was disposed of anywhere you wanted, 80% of solid waste in the U.S. is now dumped into 6,000 landfills.”

Minha intervenção se deu apenas quando necessária para redirecionar as respostas incorretas. Naquele momento, um quadro ilustrativo¹¹³ em lâmina foi utilizado para auxiliar a sistematização do uso apropriado e do significado dos conectivos; no entanto, foi possível evitar a instrução explícita do professor, pois os próprios participantes compararam o ‘quadro’ com as correções feitas. Atendendo a um pedido dos alunos, essas informações teóricas foram distribuídas aos participantes do GT ao final da aula.

3.4.3.1.1.2 Etapa 2: prática oral e preparação I para a produção escrita

¹¹¹ LANGONE, J. A Stinking Mess. *Time International – Planet of the Year*, New York, n. 1, p. 26-28, Jan. 1989.

¹¹² ANEXO F.

¹¹³ Ver quadro de sistematização no ANEXO F.

Os alunos receberam vários pares de fotos autênticas¹¹⁴ para que comparassem e contrastassem as imagens em pares, trocando-as dentro dos seus grupos (1, 2 e 4). Essas imagens mostravam cenários urbanos contrastantes: conservação e limpeza ou descaso e lixo jogado em ruas, lagos e rios, sendo duas delas de Belo Horizonte, obtidas de um jornal local. Dessa maneira foi possível a todos expressarem suas opiniões sobre o tema.

3.4.3.1.1.3 Etapa 3: ‘leilão’ e preparação II para a produção escrita

Nesta etapa os participantes, em seus grupos, construíram orações sobre a diversidade de cenários – ruas, rios, lagos, jardins, atmosfera – trabalhada oralmente na fase anterior. As instruções foram para que escrevessem sentenças subordinadas comparativas e ou contrastantes, expressando suas idéias. As orações foram recolhidas e trocadas entre os grupos que analisaram a adequação e uso dos conectivos. Essa atividade visou permitir a colaboração dos pares, uma oportunidade para a prática do andamento, e uma etapa inicial na formação do hábito de ouvir e aceitar as observações dos demais membros de um grupo de trabalho (UR, 1986; BROWN, 2001).

A seguir, a professora leu as sentenças em voz alta e os alunos que concordaram com sua adequação puderam comprá-las para si a simulação de um ‘leilão.’ A competição teve por objetivo fazer com que mais **cuidado** e **atenção** fossem dados à produção com o foco lingüístico, além de permitir que todos tivessem acesso à produção de todos. A canalização da **atenção** dos participantes às estruturas consideradas corretas foi planejada de maneira a permitir que várias instâncias do foco fossem ouvidas de forma repetida, aumentando a frequência de ocorrências dentro do escopo atencional e na MT, possivelmente sendo lembradas e aproveitadas na produção do artigo.

¹¹⁴ Algumas fotos autênticas são do livro *Take Your Pick - activities for using photographs in language learning* (WOOLCOTT, 1992).

Dentro dos propósitos gerenciais mencionados na introdução desse capítulo, a atividade ofereceu momentos de descontração durante a prática pedagógica, fator de motivação para a aprendizagem (DÖRNYEI, 1994).

3.4.3.1.2 Grupo de Controle (GC)

O GC participou de atividades de leitura, fala e escrita que serão descritas nesta seção. As atividades tiveram como insumo lingüístico os mesmos textos e as mesmas fotografias geradoras de tensão e motivação para a verbalização de opiniões sobre os contrastes urbanos do GT.

3.4.3.1.2.1 Etapa 1: elaboração de pôsteres – prática de leitura intensiva

Simultaneamente ao trabalho desenvolvido no GT, o GC trabalhou com o conteúdo de um dos textos lidos – *The Big Recycling Scandal* – na criação de pôsteres. Este texto foi escolhido por conter o maior número dos conectivos realçados no GT. Os três grupos (3, 5, e 6) leram repetidas vezes o texto para extrair informações que fossem de interesse de cada grupo. Por causa desta atividade, é possível afirmar que estes participantes foram expostos de maneira incidental aos conectivos de contraste e comparação, e por um período duas vezes maior do que o GT.

Nesta fase eles tiveram a oportunidade de ler o texto de maneira intensiva,¹¹⁵ procurando e selecionando informações específicas para serem incluídas nos pôsteres. Os participantes puderam também exercitar a prática de negociação de aspectos significativos entre os pares. O resultado final mostrou três pôsteres com focos bem diferentes entre si, mas

¹¹⁵ Habilidade de *scanning*, ou escaneamento do texto.

com um apelo visual maior que o lingüístico: foram feitos desenhos das situações, o que reduziu o uso da língua-alvo. Estes pôsteres foram depois apresentados oralmente aos demais alunos do GC.

3.4.3.1.2.2 Etapa 2: prática oral e preparação para a produção escrita

A atividade com as fotografias, idêntica à do GT, foi utilizada por um período um pouco menor do que o período de trabalho do GT. Algumas fotos mostravam cenários urbanos de conservação e limpeza, enquanto outras, o descaso e o lixo acumulado em uma caçamba, além de poluição em lagos e peixes mortos. Após uma breve interação sobre as fotos recebidas, a professora entendeu que os alunos já haviam tido uma prática oral suficiente e que estavam prontos para a atividade escrita.

3.4.3.2 Tratamento 2 - Aula 3:¹¹⁶ Atividades dos GT e GC

3.4.3.2.1 Grupo de Tratamento (GT)

A segunda intervenção, duas semanas após a primeira, teve a duração de 40 minutos, com uma nova atividade de percepção consciente. Foi distribuída aos alunos uma série de artigos¹¹⁷ curtos, compilados de uma publicação *on-line*, com a finalidade de aumentar a sua exposição à língua-alvo através de material autêntico e prepará-los ainda mais para a tarefa escrita. Desta vez os participantes tiveram a oportunidade para a prática de andamento durante 30 minutos. Essa interação entre pares dentro dos sub-grupos ocorreu após a tarefa escrita: o artigo *Cry for help: inevitable destruction or sustainable growth?*

¹¹⁶ Ver excerto do plano de aula no ANEXO E e material no ANEXO G.

¹¹⁷ Os títulos estão no plano de aula no ANEXO E.

3.4.3.2.1.1 Etapa 1: *brainstorming* do tema

Instigados pela imagem impactante *What On Earth Are We Doing?* de uma queimada no Brasil¹¹⁸ colocada na lâmina, os participantes do GT emitiram suas opiniões sobre o fato desolador e discutiram o assunto em seus grupos.

3.4.3.2.1.2 Etapa 2: intervenção 2 - reativação do foco

Após a atividade anterior, cada grupo ficou responsável por identificar aspectos importantes de um dos temas lidos: poluição, a crise da água ou as espécies animais ameaçadas, fazendo anotações dos pontos importantes para futura discussão.

♦ **Atividade 2a:** Os participantes receberam gráficos¹¹⁹ relativos aos temas de cada grupo e por 40 minutos discutiram as informações como uma preparação para a tarefa escrita. Eles receberam uma tabela com 3 colunas – *similar*, *different* e *synthesis* – onde fizeram suas anotações. Em seguida, analisaram os dados e combinaram as informações em períodos compostos comparando e contrastando os quadros de poluição, falta de água, e números de espécies animais ameaçadas ao redor do mundo. Ao final escolheram as melhores orações do grupo, que foram colocadas em lâminas¹²⁰ e apresentadas à classe. Nesta fase, todos os participantes contribuíram na análise da adequação do uso das orações subordinadas, assim como dos conectivos que foram usados, ajudando coletivamente na correção em vermelho.

¹¹⁸ SANCTON, T. Torching the Brazilian Rainforest, *Time International – Planet of the Year*, New York, n. 1, p. 8 - 9, Jan. 1989.

¹¹⁹ Disponível em: <<http://news.bbc.co.uk>> Acesso em: 25 maio 2006.

¹²⁰ Ver material usado no ANEXO G - Tratamento 2 - atividade 2b.

♦ **Atividade 2b:** Uma segunda atividade de conscientização mais enfática – *pushed noticing*¹²¹ - do papel dos conectivos nos períodos subordinativos incluiu duas baterias de exercícios estruturados.¹²² Houve uma colaboração intensiva dos membros do grupo e a terceira oportunidade de andamento:

- Exercício 1 - Objetivo: esclarecer e possibilitar a distinção entre possíveis conectivos dentro de determinado contexto.
- Exercício 2 - Objetivo: sendo dado o conectivo, verificar a utilização dele em períodos compostos por subordinação.

3.4.3.2.1.3 Etapa 3: edição e reformulação do texto após a produção escrita

Para esta produção do texto (coleta 2), foi estabelecido um novo critério para os dois grupos: a exigência de que a redação tivesse a metade do tamanho das anteriores (pré-teste e coleta 1). A razão principal foi forçar os alunos, de maneira indireta, a produzirem um texto mais conciso, o que poderia talvez gerar a ocorrência de um discurso escrito mais complexo.

Na etapa 3, após a produção escrita, os participantes trocaram as redações entre si, em seus grupos de trabalho, e muitos colaboraram com seus pares na reformulação de partes do texto que consideraram deficientes. Porém, mesmo após essa atividade de identificação de erros e outras inadequações nos textos, ao analisar as redações pude detectar muitos problemas no uso da LI de maneira geral.¹²³

¹²¹ Uma variação do termo '*pushed output*' cunhado por Swain (1985).

¹²² Ver material usado no ANEXO G – Tratamento 2.

¹²³ Os textos podem ser consultados no CD-ROM anexo.

3.4.3.2.2 Grupo de Controle (GC)

3.4.3.2.2.1 Etapa 1: prática de leitura para obtenção de informação relevante e produção oral

Os participantes do GC participaram de uma atividade semelhante à pré-atividade da coleta 1. Diferentemente da outra intervenção, esta teve um foco no desenvolvimento da fluência oral, e os participantes planejaram em seus grupos pequenas explicações sobre o conteúdo dos textos. Como todos eles haviam lido os três textos, cada sub-grupo nomeou um representante para expressar as idéias do grupo sobre apenas um dos temas, para que houvesse o objetivo comunicativo de troca de informações com todos os demais.

Novamente não foi feita nenhuma menção ao conteúdo lingüístico nesta aula. A parte oral foi monitorada e um *feedback* coletivo foi dado pelo professor logo após as apresentações, o que demandou um tempo maior do que a intervenção no GT.

3.4.3.2.2.2 Etapa 2: edição e reformulação do texto após a produção escrita

As instruções para a redação dos textos foram idênticas às do GT, assim como a fase de colaboração entre os pares e edição dos textos em grupos. O tempo alocado para as ações colaborativas intra-grupos também foi o mesmo.

3.4.3.3 Tratamento 3 - Aula 4¹²⁴: Atividades dos GT e GC

3.4.3.3.1 Grupo de Tratamento (GT)

¹²⁴ Ver excerto do plano de aula no ANEXO E e material usado no ANEXO H.

Esta terceira e última intervenção, uma semana após a primeira, teve a duração de 35 minutos, e incluiu novas atividades combinadas que geraram mais oportunidades para a ocorrência da percepção consciente. Como nas aulas de intervenção anteriores, os alunos receberam material de leitura: *Respect the land*¹²⁵ (AL GORE, 1997). Foi dada uma nova oportunidade para a prática de andamento, e foi feita uma apresentação oral no formato de um breve discurso. Essa seqüência de atividades de curta duração de tempo, em grupos, culminou com a produção escrita final desta Fase 1 de coleta de dados, o artigo 4 intitulado *Looking ahead: let's save the planet!*

3.4.3.3.1.1 Etapa 1: intervenção 3 - atividades oral e escrita

Esta última atividade de conscientização do foco investigado teve como objetivo oferecer aos participantes uma atividade oral interessante. Foi uma oportunidade de combinar a prática oral, já exercitada pelo GC na aula anterior, com um assunto de interesse pessoal de alguns dos participantes, mencionado no decorrer da investigação: o Forum Social. A atividade visou a simulação de um discurso sobre o meio ambiente no Brasil, a ser feito em inglês para atender à platéia multinacional no último dia do evento. O gênero discursivo oral ‘discurso’ e o ‘tipo de evento’ foram escolhidos por demandar e permitir naturalmente que um planejamento escrito fosse feito, devido à formalidade desse gênero, o que poderia levar os participantes a usar uma estruturação lingüística mais complexa na língua-alvo.

♦ **Atividade 1a:** Os alunos receberam instruções para primeiro listarem problemas e soluções relacionados com o meio ambiente no Brasil: o que já havia sido feito e o que mais poderia

¹²⁵ GORE, Al. *Respect the Land. Time Special Issue*, New York, p. 8-9, Nov. 1997.

ser feito. Eles receberam uma folha de trabalho¹²⁶ (QUADRO 17) onde puderam organizar parte de suas idéias e receber *feedback* do grupo.

QUADRO 17

Organização e aglutinação de idéias em relações subordinadas

What we have done so far	What is still to be done	Final statement

Uma segunda folha de trabalho,¹²⁷ com um foco específico nos conectivos, foi dada para que pudessem aprimorar sua fala para o discurso. O objetivo foi mostrar a eles a importância não só do conteúdo de um texto de ‘discurso’ oral como também do registro lingüístico desse gênero, e tentar sensibilizá-los quanto a uma maior concisão do conteúdo. Isso poderia levá-los a recorrer ao uso dos períodos compostos por subordinação.

♦ **Atividade 1b:** Em seguida, eles ouviram um trecho curto de um discurso político¹²⁸ sobre decisões concernentes ao Parque Nacional de Roraima – modelo real do formato da apresentação. Após essa atividade de conscientização do tipo de discurso oral que deveriam produzir, os participantes do GT retomaram o seu planejamento.

♦ **Atividade 1c: Apresentação** - Todos os alunos apresentaram suas propostas e possíveis soluções na simulação do ‘Forum Social’. Como a simulação pretendeu ser uma atividade próxima da realidade, foi usado um microfone real e os alunos tiveram que se apresentar formalmente à frente da classe, onde leram os discursos previamente preparados.

¹²⁶ Ver o material usado em ANEXO H – Tratamento 3 – Atividade 1a.

¹²⁷ Ver o material usado no ANEXO H – Tratamento 3 – Atividade 1a’.

¹²⁸ Ver a transcrição do áudio usado no ANEXO H – Tratamento 3 – Atividade 1b.

3.4.3.3.2 Grupo de Controle (GC)

3.4.3.3.2.1 *Brainstorming*: etapa preparatória para a produção escrita

O GC dedicou um curto período de tempo para se preparar para a atividade escrita cujo conteúdo temático, o respeito pela terra e como preservá-la para gerações futuras, havia sido objeto de leitura em casa. Nessa pré-atividade de produção de texto, os alunos apenas reativaram os tópicos e idéias que poderiam ser úteis para suas redações.

3.4.3.4 Pós-teste¹²⁹ - Coleta 4 (tardia)

Uma última coleta, o artigo 5, foi feita para que fosse possível tentar estabelecer um panorama mais amplo sobre os efeitos do tratamento. Após um período de 10 semanas, incluindo um período de 3 semanas de férias escolares, os alunos receberam novo material autêntico de leitura como apoio para a produção de mais um artigo. Reunidos na mesma sala de aula novamente, os participantes foram divididos em três grupos e, para que houvesse uma motivação comunicativa para o trabalho de *brainstorming* na aula seguinte, seus membros receberam na aula anterior apenas um¹³⁰ dos seguintes textos para leitura em casa: *Help wanted, a father for every family, Mothering* e *Who are fathers?*¹³¹

Desta feita, o tema Dia dos Pais para a redação foi escolhido. Essa escolha se baseou na data da coleta, 12 de agosto, e levou em consideração os diversos tópicos de interesse dos

¹²⁹ Ver excerto do plano de aula no ANEXO E e material usado no ANEXO I.

¹³⁰ Após a aula todos os participantes tiveram recebido cópias dos outros dois textos.

¹³¹ FISHER, D. *Who are fathers?* <<http://www.fathersdirect.com/index.php?nID=43>>. Acesso em: 7 agosto 2006.

WEISSBOURD, B. *Mothering*. <<http://parenthood.library.wisc.edu/Weissbourd/Weissbourd.html>>. Acesso em: 8 agosto 2006.

WHITE, L. *Help wanted: A father for every family*.

<<http://fredericksburg.com/News/FLS/2006/062006/06042006/194861>>. Acesso em: 8 agosto 2006.

alunos-mestres, mencionados nas respostas ao questionário¹³² respondido no início do ano letivo. Esse foi o tema da leitura e da produção de um artigo¹³³ sobre os papéis dos pais e mães nos dias atuais. Através das instruções dadas aos participantes, a pesquisadora incentivou os alunos a produzirem um texto no mesmo ‘formato de publicação’ anterior, uma revista *on-line*,¹³⁴ para demandar a mesma preocupação com a acuidade lingüística. Ficou decidido que este artigo teria possivelmente o mesmo público-alvo / leitor da revista *Environmental Issues*.

A atividade de pré-escrita do artigo 5 agrupou alunos que haviam lido textos diferentes para que pudessem trocar opiniões e apresentar seus pontos de vista. Dessa maneira, eles puderam participar efetivamente da troca de informações significativas e se beneficiar delas para serem usadas na produção escrita. Os participantes da pesquisa, que em trabalhos anteriores estavam no GT ou no GC, estavam agora reintegrados ao grupo como um todo. Com base nas afirmações das monitoras deste trabalho em grupos, é possível afirmar que os participantes tenham sido expostos a narrações e argumentações orais contendo os conectivos, amplamente trabalhados pelo GT na fase 1 da investigação. Segundo elas, alguns participantes usaram de fato alguns dos conectivos na sua interação oral.

3.5 A metodologia de análise dos dados

A pesquisa aqui descrita foi feita dentro dos parâmetros necessários para um estudo experimental verdadeiro, podendo ser classificado como do Tipo D, proposto por Brown e Rodgers (2002, p. 212). Em suas categorizações, o Tipo D é um estudo experimental com dois grupos: grupo de controle e grupo de tratamento, cada um utilizando um método de ensino

¹³² Um deles foi Celebrações e Festividades, e também Relações / Família.

¹³³ Instruções para a tarefa escrita no ANEXO E.

¹³⁴ Ver instruções no ANEXO I.

diferente. Essa divisão viabilizou um estudo comparativo para que se pudesse comprovar o grau de eficácia do tratamento aplicado ao GT, que nesta investigação tentou comprovar a eficácia das técnicas de ensino objetivando uma percepção consciente do foco de tratamento pelos participantes. Faço aqui uma breve descrição da metodologia da análise de dados a ser apresentada no próximo capítulo.

3.5.1 Análise quantitativa

Serão apresentadas análises estatísticas para informar e fornecer aos leitores os resultados do tratamento aplicado e possibilitar a comparação do Grupo de Tratamento (GT) com o Grupo Controle (GC) (BROWN, 1988; BROWN; RODGERS, 2002; NUNAN, 1992; KEPPEL, 1973; CAMPBELL; STANLEY, 1973). Indicadores da mediana de acertos lingüísticos e desvio padrão foram calculados e analisados, bem como a tendência central do grupo de tratamento. As tabelas e gráficos gerados pelo teste estatístico *Wilcoxon Signed Ranks*¹³⁵ (HATCH; LAZARATON, 1991, p. 274) com os resultados numéricos dos dados obtidos nas coletas dos GT e GC serão analisados e tentarei estabelecer relações de causa e efeito entre as ‘atividades geradoras de percepção consciente’ e as ocorrências do foco de tratamento nelas identificadas e classificadas.

Em função do fato de os participantes da pesquisa serem integrantes do mesmo projeto de educação continuada, esse cenário por si só pareceu ser uma justificativa real para que se analisasse como seus integrantes poderiam se beneficiar cada vez mais de uma prática pedagógica mais direcionada às deficiências e reestruturação da IL daqueles alunos-mestres. Através das comparações dos resultados do pré-teste e coletas 1, 2 e 3 subseqüentes, assim como do pré-teste e coleta 4, o pós-teste deste experimento, a pesquisadora responde às

¹³⁵ Através do software de estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

perguntas formuladas no início da investigação. Esses resultados possibilitaram uma avaliação da alteração da percepção dos participantes do papel dos conectivos no texto escrito, e avaliação da alteração da frequência de uso. A comparação entre os grupos, bem como um recorte pontual do GT, ilustrará a evolução dos participantes, o que despretenciosamente tem a intenção de ajudar a balizar futuras práticas pedagógicas dentro do mesmo contexto.

4 RESULTADOS

Neste capítulo, farei uma análise quantitativa dos dados obtidos do *corpus* escrito desta investigação, e farei considerações sobre os resultados e a eficácia dos tratamentos para os participantes do GT, descritos no capítulo 3 (Metodologia). Nas aulas de intervenção, foram utilizados diversos tratamentos de realce do insumo que tiveram como objetivo salientar o foco lingüístico: os conectivos concessivos *although, while, whereas, despite, in spite of, even if*. Naquele período, os alunos dos grupos de GT e de GC escreveram 5 (cinco) artigos, sendo os quatro primeiros para a revista *Environmental Issues* e o último sobre o Dia dos Pais, para uma revista *on-line*. Em seguida, as redações foram coletadas e analisadas para efeito da competição em curso.¹³⁶ Para o *corpus* da investigação, foram catalogados todos os enunciados com períodos compostos por subordinação com os conectivos-foco: de um total de 120 redações, foram categorizados 84 enunciados. Nesse primeiro momento, eles foram divididos em enunciados com o uso ‘convergente com a língua-alvo’ (CLA) e com o ‘uso divergente da língua-alvo’ (DLA), conforme mostra a TAB. 1 e, em um momento posterior, eles foram distribuídos pelas coletas de dados.

TABELA 1

Distribuição de ocorrências de enunciados nos Grupo de Tratamento e de Controle

Enunciados com os conectivos-foco	Ocorrências Convergentes (CLAs)	Ocorrências Divergentes (DLAs)	TOTAL
Grupo de Tratamento	58	20	78
Grupo de Controle	5	1	6
Total Ocorrências (GT + GC)	63	21	84

¹³⁶ Descrita nos capítulos anteriores.

Nas próximas seções serão comparados os resultados da produção dos GT e GC através da análise estatística e em números absolutos de ocorrências. Na análise estatística, como queríamos comparar os dois grupos através das médias dos escores, foi escolhido o mesmo número de participantes para os GT e GC, ou seja, 12 para cada um. Um teste recomendado para este tipo de comparação é o ‘*t-student* pareado’; porque sua amostra é pareada. No entanto, para que ele seja utilizado, a curva da distribuição dos dados deve ser normal, condição essencial para que o teste possa ser aplicado aos escores. Como os dados não apresentaram uma distribuição normal, não foi possível usá-lo. Diante disso, em vez de testar se as médias dos escores eram iguais nos GT e GC, testei se as medianas eram iguais. Isso possibilitou apontar a existência de diferenças significativas nos resultados em que p-valor é menor que 0,05, sugerindo a eficácia do tratamento usado.

Quanto à análise dos números absolutos dos enunciados com ocorrências do focolingüístico, ela se fez necessária devido ao desenho da pesquisa: a produção escrita foi feita em um contexto comunicativo, com objetivos simulando atividades da vida real, em que a inclusão ou não de um período composto subordinativo nos textos (contraste ou comparação) foi opcional, de livre escolha de cada um. Os resultados sugerem que quanto maior o número (TAB. 1) de ocorrências, maior a indicação da eficácia do tratamento no GT. Os seis subgrupos do GT (1, 2 e 4) e do GC (3, 5 e 6) foram comparados e contrastados e os resultados serão descritos nas próximas seções. Apenas como ilustração, apontarei também várias oportunidades não utilizadas de uso de um discurso mais complexo pelos participantes do GC, que não foram expostos às três etapas do tratamento (4.2.3).

Caso a minha escolha de atividades tivesse sido por análises de resultados de exercícios estruturais controlados, outros testes estatísticos¹³⁷ poderiam ter sido usados, mas o *rationale* comunicativo da pesquisa teria sido parcialmente invalidado. Em uma investigação

¹³⁷ E não apenas o *Wilcoxon Signed Ranks* (HATCH; LAZARATON, 1991, p. 274) mas também o *Mann-Whitney*.

sobre ‘O uso dos verbos modais como uma reflexão de valores culturais,’ Hinkel (1995) também se deparou com a ‘não-utilização’ do foco lingüístico investigado nas redações dos participantes e, por isso, dentre outras análises, ela decidiu verificar o número total de ocorrências dentro do número total de palavras de cada texto escrito com o teste *Mann-Whitney*. Para os estatísticos, tanto esse como o *Wilcoxon*, usado nesta investigação, são muito semelhantes; apesar de terem sido desenvolvidos por pesquisadores diferentes em datas diferentes, em muitas análises, os encontramos juntos sob a denominação de teste ‘não paramétrico’ *Mann-Whitney-Wilcoxon* (MWW).

A escolha do instrumento de coleta foi um limitador para a utilização de alguns testes estatísticos na análise dos resultados, pois o escore 0,0, ausência de ocorrências com conectivos-foco, se configurou como um elemento complicador. Nesta investigação a ausência de conectivos adverbiais não significou erro, apenas a ‘não-utilização’ pelos participantes, como pode ser visto nos resultados do Pré-teste e Coleta 2 do GC. Por esse motivo, optei por incluir tabelas e gráficos que deverão não só auxiliar na visualização da evolução coleta a coleta de cada grupo e sub-grupo, mas oferecer um panorama do comportamento geral do GT e GC e complementar as informações não passíveis de processamento no teste estatístico.

4.1 Categorização e análise das ocorrências

As ocorrências encontradas nos 5 (cinco artigos) escritos¹³⁸ foram catalogadas, criando uma hierarquia de categorias e respectiva escala de valores para os cálculos estatísticos. Isso foi necessário para possibilitar a identificação do comportamento dos dados nas tabelas e gráficos ao longo da investigação. As ocorrências foram compiladas e hierarquizadas de

¹³⁸ ANEXO J em CD-ROM anexo.

acordo com a sua maior ou menor convergência com a língua-alvo, dentro dos critérios definidos no QUADRO 8, abaixo. Estes valores foram utilizados nas análises estatísticas que serão descritas nas próximas seções.

QUADRO 18

Categorização e valores atribuídos aos dados da investigação

OCORRÊNCIAS	CATEGORIAS e CRITÉRIOS	VALOR	INADEQUAÇÕES ENCONTRADAS
CONVERGENTES COM A LÍNGUA-ALVO (CLA)	forma + função semelhantes à língua alvo	1,00	-----
DIVERGENTES DA LÍNGUA-ALVO (DLA)	forma inadequada (FOI)	0,75	<i>despite + of in spite of / although + to-infinitive</i>
	Função inadequada (FUI) (in spite of x although)	0,50	<i>in spite of / despite + SVO although + substantive / that</i>
	(CFD)	0,25	<i>while, whereas</i>

Legenda:

CLA – ocorrência convergente com a língua-alvo

DLA – ocorrência divergente da língua-alvo:

FOI – ocorrência com a forma inadequada

FUI – ocorrência com a função inadequada

CFD – ocorrência com conectivo em função divergente

Partindo da identificação das tentativas de uso dos conectivos já na Coleta 1 após as atividades de intervenção do tratamento 1, minha decisão como pesquisadora foi a de valorizar todas aquelas ocorrências. Não sendo elementos obrigatórios na construção do discurso, seu uso pode ser considerado como um reflexo inicial de desenvolvimento em direção a uma complexificação da IL. Os valores atribuídos acima (QUADRO 8) também puderam ser usados para dar mais equilíbrio e coerência às variações lingüísticas dos

resultados, apontando de que forma essas ocorrências se situaram nos contextos escritos e influenciaram o resultado comunicativo.

Paralelamente à pesquisa, no papel de professora do GT, ao analisar as redações para a competição, decidi apontar aos participantes apenas os erros que poderiam dificultar a comunicação na LI, além de eventuais problemas com o uso dos conectivos. Para uma avaliação de texto escrito em LI em uma prática pedagógica com objetivos comunicativos, e para manter a coerência com esses princípios, a professora deve ter a cautela e a sensibilidade necessárias na análise dos acertos e erros cometidos pelos aprendizes. Como os participantes desta investigação foram alunos adultos com expectativas concretas em relação ao resultado da sua produção escrita, suas redações tiveram um tratamento especial no *feedback* pós-produção: na correção foram salientadas apenas áreas críticas para a comunicação leitor-texto, independentemente do fato de serem ou não períodos compostos por subordinação, meu foco de pesquisa.

4.1.1 Análise descritiva dos escores do Grupo de Tratamento (GT)

A TAB. 2 mostra as estatísticas descritivas para os escores das ocorrências-foco CLA, FOI, FUI, e CFD para o GT. O escore médio foi de 1,2 com desvio-padrão de 1,4 para 12 indivíduos, para a categoria CLA na Coleta 1, indicando um grupo heterogêneo. O valor mínimo observado foi 0,0, que significa a ‘não-utilização’ dos conectivos-foco, enquanto o valor máximo observado foi 4,0, significando que um ou mais participantes fizeram uso das CLAs quatro vezes (pois seu peso é 1,0). 25% dos escores observados são menores ou iguais a 0,0, enquanto 50% dos escores observados são menores ou iguais a 0,5, e 75% menores ou iguais a 2,0.

TABELA 2

Estatística descritiva para os escores do GT

Teste Escrito	Coleta	N	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo	Percentis		
							25	50 (Mediana)	75
CLA	Pré-coleta	12	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Coleta 1	12	1,2	1,4	0,0	4,0	0,0	0,5	2,0
	Coleta 2	12	1,5	0,8	0,0	3,0	1,0	1,5	2,0
	Coleta 3	12	1,3	0,9	0,0	3,0	1,0	1,0	2,0
	Coleta 4	12	0,8	1,2	0,0	4,0	0,0	0,0	1,0
FOI	Pré-Coleta	12	0,1	0,2	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0
	Coleta 1	12	0,3	0,7	0,0	2,3	0,0	0,0	0,6
FUI	Pré-Coleta	12	0,0	0,1	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0
	Coleta 1	12	0,1	0,2	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0
	Coleta 2	12	0,1	0,2	0,0	0,5	0,0	0,0	0,4
	Coleta 3	12	0,1	0,2	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0
CFD	Pré-coleta	12	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Coleta 2	12	0,0	0,1	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0
	Coleta 3	12	0,1	0,1	0,0	0,3	0,0	0,0	0,2

4.1.1.1 Comparação estatística entre as coletas do GT

Os dados não seguem uma distribuição normal, o que inviabilizou o uso de testes paramétricos para a comparação dos escores obtidos pelos participantes nas diversas coletas. Como os mesmos indivíduos estão presentes em todas as coletas, a análise foi feita usando o teste não-paramétrico para amostras relacionadas *Wilcoxon Signed Ranks*¹³⁹ (HATCH; LAZARATON, 1991, p. 274). Foi usado o nível de confiança de 95% e a hipótese nula (H_0) foi: as atividades com saliência do insumo não promovem a percepção consciente dos conectivos-alvo. A TABELA 3 abaixo mostra que existe diferença significativa entre as coletas realizadas no GT. Logo, a hipótese de que as atividades de saliência não ocasionariam a ‘percepção consciente’ é rejeitada a um nível de significância de 0,05 pois $p > 0,05$.

¹³⁹ Através do *software* de estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

TABELA 3

Resultado da análise contrastiva entre as coletas do GT

Tipo de ocorrências	Comparações	Região de rejeição	
		$ Z = 1,96$	$P < 0,05$
		Z	p_valor
CLA	Coleta 1 - Pré- teste	-2,226	0,03*
	Coleta 2 - Pré- teste	-2,994	0,00*
	Coleta 3 - Pré- teste	-2,877	0,00*
	Coleta 4 - Pré- teste	-2,060	0,04*
	Coleta 2 - Coleta 1	-0,73	0,46
	Coleta 3 - Coleta 1	-0,21	0,83
	Coleta 4 - Coleta 1	-1,29	0,20
	Coleta 3 - Coleta 2	-1,00	0,32
	Coleta 4 - Coleta 2	-1,69	0,09
	Coleta 4 - Coleta 3	-1,31	0,19
FOI	Coleta 1 - Pré- teste	-1,34	0,26
FUI	Coleta 1 - Pré - teste	-0,58	0,50
	Coleta 2 - Pré - teste	-1,00	0,31
	Coleta 3 - Pré - teste	-0,58	0,50
	Coleta 2 - Coleta 1	-1,00	0,50
	Coleta 3 - Coleta 1	0,00	1,00
	Coleta 3 - Coleta 2	-0,57	0,56
CFD	Coleta 2 - Pré- teste	-1,73	0,08
	Coleta 3 - Pré- teste	-1,00	0,32
	Coleta 3 - Coleta 2	-1,00	0,32

Os resultados da comparação entre as coletas mostram que houve diferença significativa entre o Pré-teste e a Coleta 1* (0,03), o Pré-teste e a Coleta 2* (0,00), o Pré-teste e a Coleta 3* (0,00) e o Pré-teste e a Coleta 4* (0,04). Esses indicadores promissores confirmam a eficácia do tratamento aplicado (GT) e apontam para um aumento não só do uso dos conectivos-foco na LI como também da sua utilização mais adequada. Como as atividades geradoras de percepção consciente foram diferentes, estes resultados (cf. TAB. 3) também validam a uniformidade do tratamento ao longo das coletas.

4.1.2 Análise descritiva dos escores do Grupo de Controle (GC)

No grupo controle foram identificadas ocorrências de CLAs apenas nas coletas 3 (3) e 4 (2), e de FUI na coleta 1 (1). Portanto, diante de ‘não-ocorrências’ de enunciados com os conectivos-foco nas coletas 1 e 2, a TAB. 4, abaixo, mostra uma análise estatística descritiva somente para os escores da categoria CLA. Na avaliação dos dados, resultantes da produção da coleta 3, 75% dos participantes obtiveram escores menores ou iguais a 0,8, ou 25% obtiveram escores maiores ou iguais a 0,8. Na análise dos dados da coleta 4, 75% dos participantes tiveram escores menores ou iguais a 0,0, ou 25% obtiveram escores maiores ou iguais a 0,0.

TABELA 4

Estatística descritiva para os escores da categoria CLA do GC

Tipo de ocorrências	Coleta	N	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo	Percentis		
							25	50 (Mediana)	75
CLA	Coleta 3	12	0,3	0,5	0,0	1,0	0,0	0,0	0,8
	Coleta 4	12	0,2	0,4	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0

4.1.2.1 Comparação entre as coletas do Grupo Controle (GC)

Devido aos escores acima, podemos inferir que no GC, apesar da exposição incidental aos conectivos-alvo contidos em todo o material de leitura distribuído aos participantes, os resultados não indicaram uma tendência de reformulação lingüística da IL. Ao compararmos as ocorrências convergentes CLAs entre as coletas 3 e coleta 4, não encontramos evidência de

diferença significativa ao nível de significância de 0,05 ($p = 0,564$). Ou seja, não houve qualquer melhora de uma coleta para outra.

A predominância de uso dos conectivos *while* nas duas coletas foi constatada, assim como na grande maioria dos textos escritos (GT e GC). A literatura disponível sugere que a compressão de duas unidades conceptuais independentes na ‘janela atencional’ se realiza de maneira mais facilitada com eventos que ocorrem simultaneamente, caso da relação subordinada com o *while*, o que os resultados desta investigação parecem corroborar. Uma análise mais detalhada desse processamento foge ao escopo desta investigação mas parece ser uma direção promissora para uma investigação futura.

4.1.3 Comparação estatística das CLAs no GT e GC

Nas coletas do GT e GC nas quais não foram encontradas ocorrências de enunciados com os conectivos-foco, estatisticamente foi atribuído o escore 0 (zero) para todos os participantes e não foi possível fazer uma comparação entre os dois grupos. Todavia, quando foram encontradas ocorrências apenas no GT e não no GC, o escore dos participantes do GC foi 0 (zero), mas o teste de comparação pode ser realizado. Porém, como o GT e o GC tiveram o escore nulo no pré-teste, fase anterior à aplicação dos tratamentos no GT, esse resultado inicial contribuiu para aumentar a confiabilidade nos demais resultados.

A TAB. 5 mostra haver evidência de diferença significativa entre o GT e GC nas coletas 1, 2 e 3. As diferenças desses resultados da Coleta 4 ficam evidenciadas apenas nos resultados em números absolutos.

TABELA 5

Análise comparativa das ocorrências nas coletas entre GT e GC

Ocorrências	Região de rejeição		
	$ Z = 1,96$ Z	$p < 0,05$ p_valor	
CLA	Coleta 1	-2,23	0,03*
	Coleta 2	-2,99	0,03*
	Coleta 3	-2,36	0,02*
	Coleta 4	-1,40	0,16
CFD	Coleta 3	-1,73	0,08
	Coleta 4	-1,00	0,32
FOI	Pré-teste	-1,00	0,32
	Coleta 1	-1,89	0,06
FUI	Pré-teste	-1,00	0,32
	Coleta 1	-0,58	0,57
	Coleta 2	-1,73	0,08
	Coleta 3	-1,41	0,16

Nota: As diferenças (GT-GC) de CLA nas coletas 1* (0,03), coleta 2* (0,03) e coleta 3* (0,02) são significativas ao nível de confiança de 0,05).

4.2 A evolução das ocorrências dos GT e GC

Nesta seção, analiso a evolução da produção escrita dos participantes, tentando responder às perguntas de pesquisa que orientaram este trabalho investigativo. Após definir o foco de tratamento e implementá-lo em três ocasiões consecutivas, foi possível verificar sua eficácia? Será possível identificar sinais da deflagração de um processo de percepção consciente dos participantes aos alvos lingüísticos de tal forma a ter possibilitado uma reformulação de seu discurso?

Para responder às indagações acima, descrevo a seguir a evolução das ocorrências: primeiro de acordo com as categorias mencionadas (QUADRO 8), encontradas no GT e GC, e depois o comportamento destas categorias, coleta a coleta, apenas no GT. O objetivo subjacente a este estudo foi o de criar condições para que a atenção ao foco lingüístico gerasse

‘percepção consciente’ das inadequações e, ao longo das coletas, elas fossem gradualmente substituídas por enunciados mais adequados (CLAs).

4.2.1 Ocorrências convergentes com a língua-alvo (CLA)

As ocorrências foram selecionadas e categorizadas quanto à sua maior ou menor convergência com a língua-alvo. As CLAs, 69,04 % do total, estão ilustradas na próxima seção.

4.2.1.1 Categoria CLA

Esta categoria (QUADRO 8) recebeu a pontuação mais alta (1,0) por ter a forma e a função semelhantes à língua-alvo, promovendo uma comunicação eficaz em LI. Os exemplos¹⁴⁰ abaixo indicam a utilização adequada dos conectivos-foco.

1. **In spite of** advertising to the population not to let the garbages spread along the streets, the collectors would only collect what was joint in a specific place.
2. **Even if** they found an area not too far from the city the government refused to accept the idea of having landfills because the increase of taxes.
3. **While** I fight to have a clean and agreeable area around me, we can see others where people don't take care with the nature.
4. If earth is living a rapid process of degeneration [...] any kind of help is very welcome. However, this is a process **whereas** social problems involving habitation is already a consequence.
5. **Despite** some good things the mayor has done in the city, I think he ought to lead with the visual pollution in the city.
6. [...] defending the nature and species of animals of all kinds, [...] support actions again other living beings. **In spite of** that, people also people also kill for pleasure.

¹⁴⁰ Transcrições exatas dos originais apesar de alguns enunciados apresentarem inadequações de uso da LI. Ver ANEXO J em CD-ROM anexo, grifos da autora.

7. **Although** we need immediate solutions, the world governments are still discussing.

Apesar de esses exemplos terem sido escolhidos para ilustrar o uso de todos os conectivos-foco, os números absolutos de ocorrências indicam a grande preferência dos participantes pelo uso dos conectivos *although* e *while*, que têm significados e funções nas relações subordinadas semelhantes aos seus equivalentes nas construções da LM. Já na Coleta 1, após a primeira aula de intervenção, é possível observar o efeito estatisticamente significativo do tratamento nos participantes (TABELA 3). Os números sugerem uma ativação desses conectivos nos participantes do GT, possivelmente em estado semi-ativo até então (CHAFE, 1994). Apenas nas Coletas 3 e 4 obtêm-se 2 (dois) enunciados adequados no GC, o que será discutido a seguir. Esses resultados podem ser comparados na TAB. 6, abaixo, e visualizados no gráfico comparativo (GRA. 1) da evolução da produção de enunciados convergentes com a LI.

TABELA 6

Número de ocorrências da categoria CLA nos GT e GC

CLA	PRÉ-TESTE	COLETA 1	COLETA 2	COLETA 3	COLETA 4
GT	0	14	19	16	9
GC	0	0	0	3	2

Na análise dos resultados do GT, identifica-se uma tendência de aumento de ocorrências no primeiro momento da investigação, de ‘nenhuma’ utilização no Pré-teste para um número significativo na Coleta 1 e um número ainda maior na Coleta 2 (TAB. 3). Os números absolutos de ocorrências indicam uma atuação positiva das atividades promotoras da percepção consciente dos focos de tratamento. Os participantes fizeram maior uso dos conectivos nos Tratamentos 1 e 2, havendo um pequeno declínio na Coleta 3 em relação à

Coleta 2, e, por último uma indicação de possível estabilização com o resultado da Coleta 4. Para uma análise mais ampla da eficácia do tratamento a longo prazo seriam necessárias mais dados coletados ao longo de um período maior de tempo.

Os resultados do GC (TAB. 6 e GRA. 1) mostram que, apesar de geograficamente separado do GT durante o tratamento, seus membros podem ter tido acesso de maneira informal ao conhecimento salientado no GT. Essa possibilidade de interferência foi eliminada no contexto da instrução formal, mas creio ter sido impossível evitar a veiculação de informações entre os grupos, após a prática pedagógica, durante uma investigação que durou 15 semanas. Muitos dos participantes frequentavam outras aulas juntos, como as do Módulo de Metodologia do EDUCONLE, o que pode tê-los exposto de maneira incidental aos conectivos-foco.

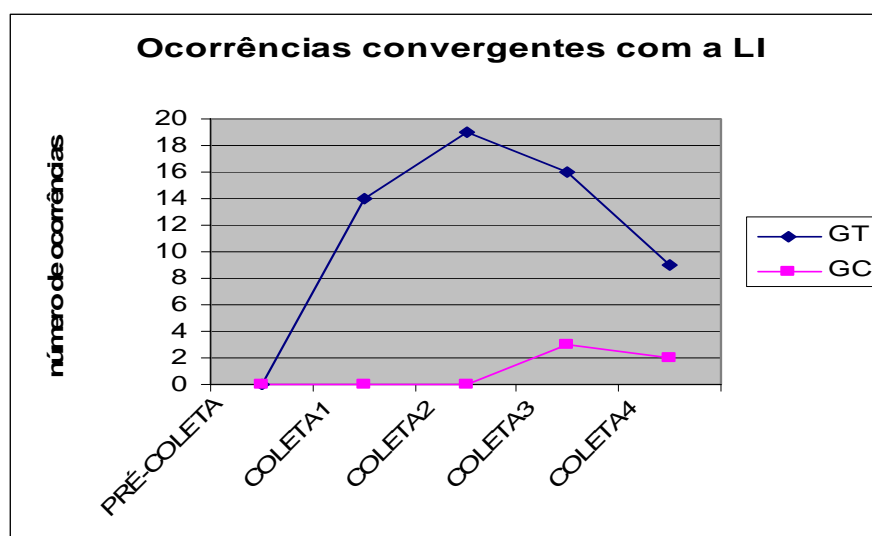


GRÁFICO 1 - Demonstrativo dos números absolutos de ocorrências dos Grupo de Tratamento e de Controle

Quanto à Coleta tardia 4, fica evidente que o foco de tratamento do GT foi percebido por alguns dos participantes do GC. Na verdade, esta coleta tardia apenas confirma o efeito positivo da uma saliência pontual ao insumo lingüístico. Após a intervenção 3, e a Coleta 3, os alunos dos dois grupos formaram um só grupo para trocar informações sobre o conteúdo

temático das aulas durante o período em que estiveram separados. Apesar de os professores não terem feito qualquer referência ao foco lingüístico da investigação, alguns dos exercícios que haviam sido feitos em sala de aula foram corrigidos de forma colaborativa em pares, o que pode ter reativado (CHAFE, 1994) o uso do conectivo *while*. Uma consulta aos dados mostrará que esse foi, sem dúvida, um dos conectivos mais utilizados pelos participantes. Como já foi mencionado, devido à formação acadêmica dos participantes, é certo que esses alunos-mestres já teriam estudado e usado os conectivos concessivos anteriormente. No GC, dos cinco enunciados convergentes, quatro foram do conectivo *while* e um do conectivo *although*, ambos com correspondentes em português.

4.2.2 Ocorrências divergentes da língua-alvo (DLA)

Os enunciados DLA foram categorizados de acordo com a o tipo de divergência da LA (QUADRO 8). Meu critério foi o de separar os enunciados que continham conectivos com uma função inadequada (FUI), com a forma lingüística inadequada (FOI), ou ainda os conectivos usados de maneira equivocada em relação ao papel que desempenham nas relações subordinadas na língua-alvo (CFD). Os valores atribuídos a eles refletem o grau de interferência na adequação da comunicação com o ‘leitor’ dos textos.

4.2.2.1 Categoria FOI

Esta categoria foi estabelecida para as ocorrências da preposição *despite* associada à partícula *of* e para os conectivos seguidos por alguma inadequação na construção do enunciado: *in spite of* + verbo no infinitivo, por exemplo, que são divergências da língua-alvo. Como essas inadequações não afetam a compreensão do texto e, portanto a comunicação com

o leitor do texto escrito não é interrompida, foi atribuído um valor 0,75 a estas tentativas (QUADRO 8).

É importante observar que o número dessas ocorrências, apesar de inadequadas em relação à sua forma, aumentou na Coleta 1, indício de que mais participantes fizeram tentativas de uso dos conectivos concessivos, possivelmente tentando aglutinar suas idéias e complexificar seu discurso escrito. Todavia, à medida que as intervenções se sucederam, as ocorrências desse tipo desapareceram dos textos escritos, como mostram os números da TAB. 7 e o GRA. 2 abaixo:

TABELA 7

Número de ocorrências da categoria FOI nos GT e GC

CLA	PRÉ-TESTE	COLETA 1	COLETA 2	COLETA 3	COLETA 4
GT	1	5	0	0	0
GC	0	0	0	0	0

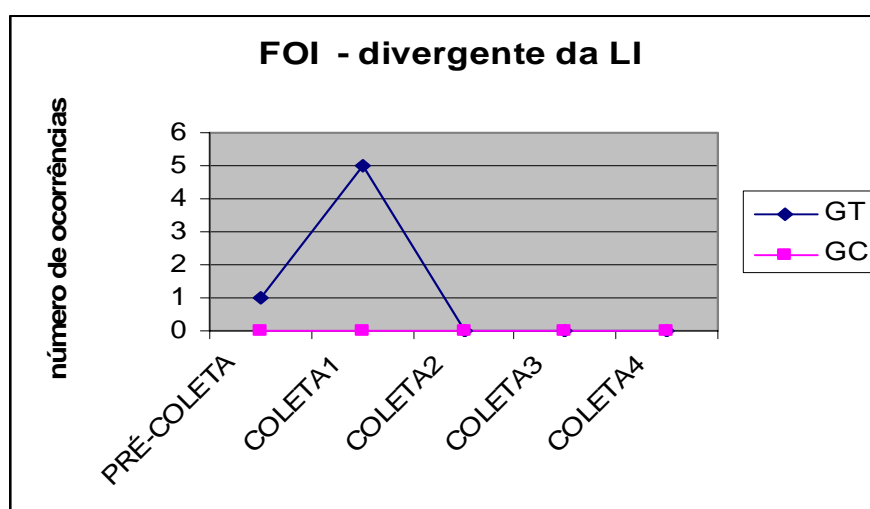


GRÁFICO 2 - Demonstrativo dos números absolutos de ocorrências da categoria FOI no GT e GC

Esses resultados sugerem uma atuação benéfica do tratamento a um aspecto que supostamente demandava apenas atenção. Ao realocar o foco atencional dos participantes à forma correta daqueles conectivos, as atividades de tratamento podem ter eliminado a causa do equívoco e ter ajudado os participantes a reformular sua IL.

Na combinação *despite + of* parece ser clara a intercorrespondência com a locução preposicional *in spite of*, o que sugere uma desatenção por parte do usuário ao fazer uso da preposição *despite + of* em vez de usá-la apenas com a locução preposicional *in spite + of*. Além disso, ao fazermos a correspondência com o conectivo correspondente na LM, temos a locução preposicional ‘apesar de’ (seguido de substantivo, de verbo, etc) equivalente a *in spite of* e a *despite*; mais um indicativo de uma utilização na LI sem a devida atenção à forma licenciada pelos nativos da língua-alvo. Uma possível justificativa para esse tipo de ocorrência é encontrada em Skehan e Foster (2001, p. 183)¹⁴¹ quando afirmam que uma

língua pode [comunicar] bem apesar de sua realização inadequada. O seu significado é recuperado mesmo que sua forma esteja incorreta. [...] Esta característica útil da língua significa que os aprendizes podem decodificar e codificar o conteúdo semântico de uma mensagem sem atentar para todo o seu invólucro sintático.

Na correção das redações realizadas em uma etapa posterior à esta investigação, esta pesquisadora confirmou a suposição de que muitos dos participantes provavelmente não haviam percebido conscientemente a diferença existente entre a preposição e a locução preposicional. Alguns deles, além de admitirem este fato, afirmaram ter usado as duas formas de maneira intercambiável até aquele momento. Alguns exemplos desta categoria podem ser vistos abaixo.¹⁴²

¹⁴¹ “Language can work well despite its poor execution. Its meaning is recoverable even when its form is incorrect. [...] This useful characteristic of language means that learners can decode and encode the semantic contents of a message without attending to all of its syntactic packaging” (tradução da autora).

¹⁴² Transcrições exatas dos originais. Ver ANEXO J em CD-ROM anexo, grifos da autora.

1. **Despite of** paying taxes for the government, the collectors discussed in which local they would have new landfills, not to cause more and more trouble to that region.
2. Environment is currently a strong question around the world. **Despite of** delicate question is used only it brings something good for politics reasons, otherwise couldn't see coherent governments ...
3. **Although** the environmental issues to be a world preoccupation, most of the people isn't worried about this.
4. **In spite of** to know that industrial dregs cannot be thrown away in rivers, many industries do this.
5. **Although** our city to be called "Belo Horizonte" this name isn't appropriate.

Os exemplos acima foram encontrados nas redações da Coleta 1 do GT. Nas etapas seguintes, após os Tratamentos 2 e 3, não foram encontradas inadequações dessa categoria. Os exemplos abaixo mostram que novas ocorrências na coleta 3 apresentaram um padrão convergente com a LI (CLAs):¹⁴³

1. **Despite** some efforts, rich people and even poor people waste things and resources.
2. "A dream dreamt together comes reality." **Although** such a dream seems far from becoming a reality, the earth still has a reliable and powerful source of hope – our children.
3. **Despite** the greed for richness, the willingness to revert this situation is bigger.
4. The children study in a high level school **despite** the price he [the father] has to pay.

4.2.2.2 Categoria FUI

Esta categoria foi atribuída às ocorrências que se mostraram inadequadas em relação à função – relação entre as orações – que deveriam desempenhar nos períodos subordinados. Dois fatores definiram o valor 0,50 (QUADRO 8) dado a ela: 1) Considerei a característica FUI como tendo impacto negativo na comunicação em LI; e 2) a superação do problema parecia demandar apenas mais atenção e planejamento durante a produção escrita.

¹⁴³ Ver ANEXO J em CD-ROM anexo, grifos da autora.

Minha suposição é a de que a principal causa do problema de uso de conectivos com uma função inadequada é a interferência negativa da LM na produção desse tipo de construção lingüística em LI. Essa também foi a razão principal da minha classificação dos enunciados numa categoria diferente da categoria CFD. Essa última, descrita na próxima seção, parece causar um impacto negativo ainda maior na comunicação com o leitor.

Os participantes desta investigação, até então apoiados numa prática constante de traduzir *although* e *in spite of* da LM para a LI, os usaram recorrentemente de forma equivocada. Devido ao fato de que em português *although* pode ser traduzido como ‘embora’, enquanto *in spite of / despite* como ‘apesar de,’ existem contextos em que esses significados são intercambiáveis, uma provável justificativa para o uso divergente da LI. O uso inadequado das preposições *in spite of* ou *despite* como conjunções pede uma reestruturação da construção lingüística em vários contextos, aspecto que não foi observado por muitos dos participantes desta investigação.

Os resultados sugerem que esse tipo de interferência da LM deve ser tratado na prática pedagógica de modo a (re)direcionar os alunos a uma percepção consciente das diferenças de uso. Isso poderia levar a um direcionamento maior dos participantes aos princípios subjacentes às relações de subordinação que os conectivos dessa categoria determinam. Esta constatação nos remete a Achard (2004, p. 6) quando se refere aos adultos que estão [re]aprendendo a LE. Ele afirma que “a ênfase da pesquisa passa a ser no retreinamento que deve ocorrer para que haja a aprendizagem de novos grupos de unidades simbólicas”.¹⁴⁴ Segundo Achard (2004, p.6),¹⁴⁵

em um sistema em desenvolvimento de LE, as estruturas-alvo estão em competição direta com as da LM, pois ambas constituem modos alternativos de

¹⁴⁴ “ Rather, the emphasis of research shifts to the retraining that needs to take place in order to learn a new set of symbolic units” (tradução da autora).

¹⁴⁵“In a developing L2 system, the target units are in direct competition with the native ones because they both represent alternative ways of construing the same reality. L2 learning can therefore be viewed as a gradual process by which the target systems gains more and more differentiation and autonomy from the native one. This autonomy is complete when the learner exercises full control over two separate sets of conventionalized linguistic impressions” (tradução da autora).

se construir a mesma realidade. Portanto, a aprendizagem de LE pode ser vista como um processo gradual através do qual o sistema alvo adquire cada vez mais um distanciamento e autonomia do sistema da LM. Esta autonomia só é completa quando o aprendiz exerce controle total e de forma independente sobre os dois sistemas de convenções lingüísticas em separado.

Acredito que esse retreinamento do foco atencional pode ocorrer na instrução formal, ocasião em que os professores poderão auxiliar os aprendizes a perceber conscientemente as construções lingüísticas em seus contextos de uso. Os exemplos de enunciados divergentes, em que *although* foi usado em vez de *in spite of* ou *despite*, confirmam essas afirmações e apontam para a necessidade de uma saliência pontual para que a dificuldade possa ser superada. Eles foram obtidos nas Coletas 1, 2 e 3.¹⁴⁶

1. **Despite** the government pass laws that regulate this subject [recycling], many persons insist in unknowing them.
2. **Despite** they know this is a bad habit and behavior, they do these damage to the nature.
3. **Although** the common crisis that affect us, there is the great effort of the NGOs to make fairly and take the sustainable progress to everybody.
4. Water is in crisis and a lot of animals are in extinction. **Although** all these problems, people don't have been done all the necessary case to avoid destruction.
5. **Despite** many people or NGOs have projects for sustainable growth, so many businessmen and governments still believe in inevitable destruction.
6. **Despite** many examples were discussed, the only positive thing we have here until now is saying that " Brazilians don't make war."
7. **Although** the great amount of environmental problems we have, and the big size they are, it is good to know that a little you do (...)
8. **In spite of** authorities spend a lot of money in aid of this issues, there's a world discussion if the solutions presented by them (...)

¹⁴⁶ Ver ANEXO J em CD-ROM anexo, grifos da autora.

No entanto, a Coleta 4 não mais apresentou problemas da natureza descrita nesta seção, como mostram os enunciados abaixo:

1. The children study in a high level school **despite** the price he [the father] has to pay.
2. The role play seems not to go to an end **although** many of them prefer discussing the last vacation they did abroad.
3. **Although** they are everywhere people pay attention to children not for drinking (...)

Os resultados apresentados na TAB. 8 sugerem que as tentativas de uso destes conectivos, ainda que de forma equivocada, são indicadores positivos de complexificação do discurso escrito. A TAB. 8 número que o número de tentativas aumentou após os tratamentos e aponta uma certa regularidade na ocorrência de enunciados FUI. Todavia, os resultados indicam que a possível influência da LM pode ser diminuída e até mesmo eliminada como mostram os dados da Coleta 4.

TABELA 8

Número de ocorrências da categoria FUI nos GT e GC

CLA	PRÉ-TESTE	COLETA 1	COLETA 2	COLETA 3	COLETA 4
GT	1	2	3	3	0
GC	0	1	0	0	0

No GT, após um ápice do número de ocorrências na Coleta 2 (GRA. 3), a utilização dos conectivos com a função inadequada foi reduzida na Coleta 3, não voltando a ocorrer na Coleta 4. Embora prematura a afirmação, os dados mostram um indício positivo da eficácia do redirecionamento do foco atencional e uma reformulação lingüística convergente com a LI.

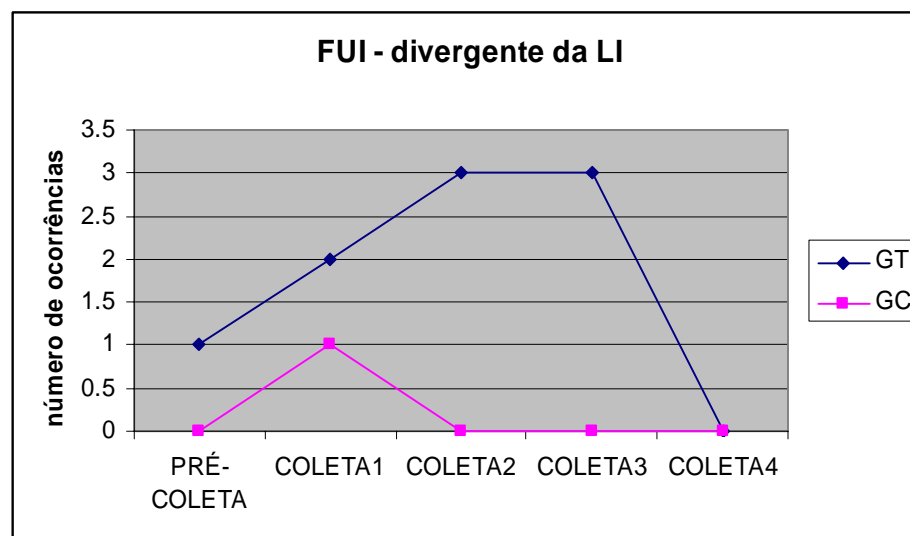


GRÁFICO 3 - Demonstrativo dos números absolutos de ocorrências

4.2.2.3 Categoria CFD

Esta categoria de ocorrências (QUADRO 8) incluiu especificamente o uso inteiramente equivocado de alguns dos conectivos-foco, que foram utilizados nas redações com funções divergentes das funções que desempenham na língua-alvo, e recebeu o menor valor da classificação (0,25). Dois deles, *while* e *whereas*, podem ser considerados equivalentes em muitos enunciados, tanto na LM quanto na LI, nos quais indicam uma relação de ocorrência simultânea entre as ações ou fatos. Entretanto, enquanto apenas o *while* é utilizado para indicar a ocorrência de eventos simultâneos de qualquer natureza, o *whereas* é encontrado em relações de contraste associado à simultaneidade.¹⁴⁷

Sua ‘não-utilização’ pela maioria dos participantes, em oposição à alta frequência de uso do *while*, parece ser um forte indício das incertezas ainda existentes quanto à sua função no período composto por subordinação. É possível que essa seja a razão pela qual a produção dos textos não mostrou muitas evidências do uso comunicativo do conectivo *whereas*. As instâncias inadequadas corroboram as postulações sobre a importância dos aprendizes

¹⁴⁷ Leech e Svartvik (1994).

direcionarem sua atenção a aspectos diferentes de um mesmo item ou esquema lingüístico.¹⁴⁸ Estas mudanças podem fazer com que o foco atencional seja alocado e realocado do significado para a forma, ou vice-versa, para que as várias facetas das construções lingüísticas possam ser percebidas e usadas mais adequadamente (ELLIS, 1999).¹⁴⁹

Alguns dos enunciados abaixo (CFD),¹⁵⁰ obtidos nas coletas 2 e 3, parecem ocasionar um impacto negativo maior na comunicação texto-leitor do que as categorias FUI e FOI, mencionadas anteriormente.

1. **Whereas** the capitalism produces, it also pollutes.
2. **Whereas** their practice of these activities, we are creating alternatives for giving to the population of our country conditions to buy similar drugs in a lower price.
3. He can assure this true based in his own experience **while** a child in his family's farm.
4. **Whereas** pages of pleading argumentative texts in favor of nature are spreading, some people seem to ignore that many of us are used to killing what is unique in the universe...
5. **Whereas** they have learnt it only in books, this situation still the same.

Os conectivos encontrados nas ocorrências acima deveriam ser substituídos pelos conectivos indicados abaixo, mais adequados ao tipo de comunicação pretendido por aquelas construções lingüísticas: *although*, *despite*, *as*, *although* e *although*, respectivamente.

O número de ocorrências (TAB. 9) dos conectivos *while* e *whereas* convergentes com a LI, obtidos no *corpus* total de análise (GT e GC), indicam 21 enunciados contra 4 enunciados com uso divergente da LI. Apesar de muitos participantes terem mencionado durante a investigação o seu desconhecimento do uso formal do conectivo *whereas*, esse resultado indica que apenas 19% dos enunciados obtidos foram formulados de maneira inadequada. Uma análise pontual do desempenho individual dos participantes nas aulas de LI

¹⁴⁸ *Chunk*.

¹⁴⁹ ELLIS, N., 1999.

¹⁵⁰ Ver ANEXO J em CD-ROM anexo, grifos da autora.

mostra que apenas determinados participantes¹⁵¹ usaram, principalmente o *whereas*, de forma mais recorrente ao longo das coletas (PIENEMANN, 1998). Esse resultado nos remete a Robinson (1995, p. 320) que postula ser o grau de “disponibilidade das representações lingüísticas pré-existentes o que irá determinar a eficácia do foco atencional, que, por sua vez, levará a [o aprendiz] a um melhor desempenho da tarefa” (tradução da autora).¹⁵²

TABELA 9
Números absolutos de ocorrências dos conectivos *while* e *whereas* (CFD)

CLA	PRÉ-TESTE	COLETA 1	COLETA 2	COLETA 3	COLETA 4
GT	0	0	4	0	0
GC	0	0	0	0	0

Ao compararmos os resultados dos GT e GC, o GRA. 4, abaixo, mostra que apenas os participantes do GT formularam enunciados inadequados nesta categoria. Esse resultado sugere ter havido uma eficácia do tratamento gerador da percepção consciente e também, por parte dos participantes, mais disposição para complexificar o discurso e um empenho em tentar uma construção possivelmente inexistente no seu cotidiano como usuário da LI. No GC, nas quatro ocorrências de períodos subordinados CLAs, foi observado apenas o uso do conectivo *while*, comprovadamente mais recorrente nas comparações de eventos simultâneos. Não foi encontrada qualquer evidência de tentativa desses participantes de usar o conectivo *whereas*.

¹⁵¹ Esses participantes, através da sua atuação ao longo do curso até aquele momento, e dos resultados das provas de proficiência, já demonstravam um nível mais alto de competência lingüística.

¹⁵² “(...) the extent to which relevant pre-existing representations are available will determine the efficiency of attentional location, which in turn will lead to more successful task performance” (ROBINSON, 1995, p. 320).

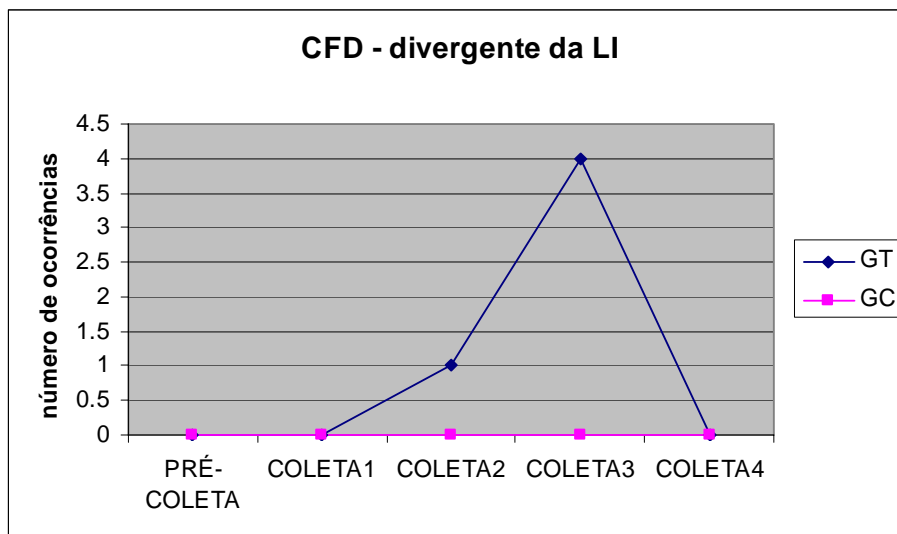


GRÁFICO 4 - Demonstrativo do número absoluto de ocorrências do *while* e *whereas*

Em relação apenas aos enunciados do GT, uma ilustração das tentativas, acertos e erros dos seus participantes pode ser observada no GRÁFICO 5, abaixo, de evolução do número de ocorrências dos conectivos *while* e *whereas*.

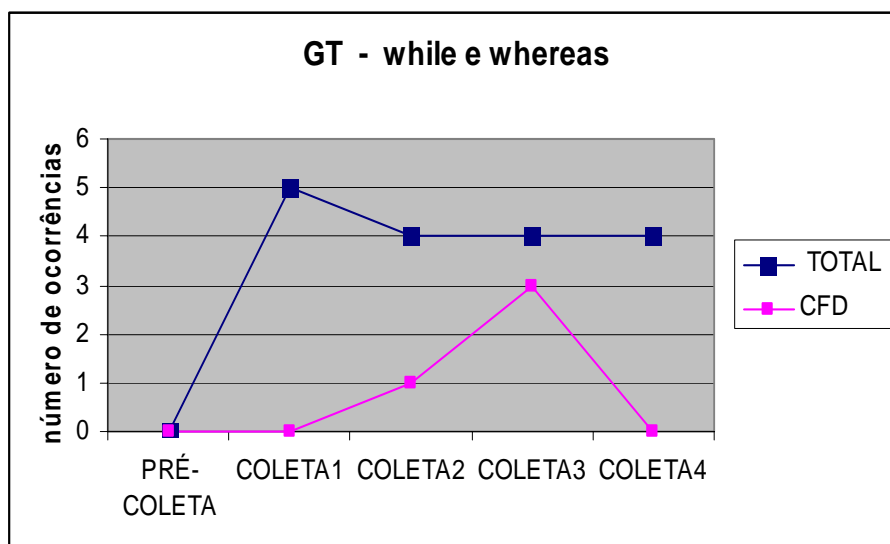


GRÁFICO 5 - Comparativo entre o total de ocorrências e as CFDs no GT
Fonte: a autora.

O GRA. 5 mostra o aumento no número de tentativas corretas entre o Pré-teste e Coleta 1 (em que não se observa a ocorrência de CFDs); nas Coletas 2 e 3, novas tentativas e indequações, enquanto na Coleta 4, verifica-se a queda significativa das ocorrências CFDs. Esse indicativo pode ser considerado um ganho expressivo, sugerindo uma possível reformulação de médio prazo da IL. A curva ascendente do número total de ocorrências sugere que os tratamentos da prática pedagógica podem ter sido responsáveis pelo desaparecimento do uso equivocado dos conectivos *while* e *whereas*.

4.2.3 Oportunidades para ocorrências¹⁵³ de CLAs no GC

Antes de iniciar uma análise do comportamento dos dados, coleta a coleta, apresento aqui algumas situações em que, sem alterar o texto original das redações, teria sido possível a utilização dos conectivos-foco desta investigação pelos participantes do GC. Nestes exemplos, indico possíveis conectivos para uma relação subordinada entre dois ou mais enunciados. Os exemplos¹⁵⁴ abaixo, obtidos de redações de coletas diferentes, representam oportunidades de uso que não foram percebidas pelos participantes do GC. Além dessas, muitas outras poderiam ter sido criadas com a alteração das construções lingüísticas de vários enunciados das redações, de modo a permitir construções subordinadas com conectivos-foco.

- Pré-teste

1. (**although**) Discussions about this theme is very common, however we can't notice the results because I think the awareness people is the biggest challenge to solve this problem

2. (**while**) Some Brazilians collect alluminium cans and aseptic cartoons to sell and support themselves helping the environment preservation [...]. Some Britishes help to safe the whales, Australians, the cangurus.

- Coleta 1

¹⁵³ Os enunciados incluídos aqui mantém a grafia original dos participantes.

¹⁵⁴ Grifo da autora.

1. (**whereas / while**) There are people who defend more attention with the pollution. [...] There are other people that don't worry with this questions.

2. (**although / despite / in spite of the fact**) people are conscious that those things take part of modern life but we also think in a life closed to the nature preservation, with rivers and mountains preservaded, without pollution...

- Coleta 2

1. (**although / despite / in spite of the fact**) Our planet has been destroyed and the crisis is all over. People have been alerted, and the solutions are not so fast as the destruction process.

2. (**although / even though**)The population on the world has increased fast. It contributes to people produce ways to pollute the soil, air and water. We know that we help to destroy the nature in order to keep the modern life grow. (**whereas**) [...] alternative programs to recycle materials, reuses paper and aluminium [...] is done by some NGOs.

- Coleta 3

1. (**although**) The harm which has already been done to the planet cannot be changed. [...] it is time to get solutions.

2. (**while**) As community, we can watch our neighborhood. As family, we can take care our home. As individual, we can pay attention in ourselves.

4.3 O comportamento dos dados dos GT e GC

Uma vez categorizados os enunciados lingüísticos quanto ao grau de convergência com a LI e analisadas as possíveis causas para os tipos de ocorrências, apresentarei nesta seção uma breve análise dos dados, coleta a coleta, dos GT e GC. Os números são os mesmos que orientaram as análises da seção anterior e aqui mostram a evolução da produção dos conectivos-foco ao longo das redações dos 5(cinco) artigos. A TAB. 10 mostra os resultados em números absolutos de convergência (CLAs) e divergência (DLAs = FOI, FUI e CFD) da língua-alvo.

TABELA 10

Produção discriminada por categorias e coletas nos GT e GC

CATEGORIAS	PRÉ-TESTE	COLETA 1	COLETA 2	COLETA 3	COLETA 4
CLA					
GT	0	14	19	16	9
GC	0	0	0	3	2
FOI					
GT	1	5	0	0	0
GC	0	0	0	0	0
FUI					
GT	1	2	3	3	0
GC	0	1	0	0	0
CFD					
GT	0	0	1	4	0
GC	0	0	0	0	0

O GRA. 6 mostra a relação entre o número total de ocorrências convergentes com a língua-alvo (CLAs) as divergentes (DLAs) do GT e GC, no qual as colunas de DLAs mostram um número bem inferior à produção de CLAs, sugerindo uma possível reformulação dos pontos inadequados na LI.

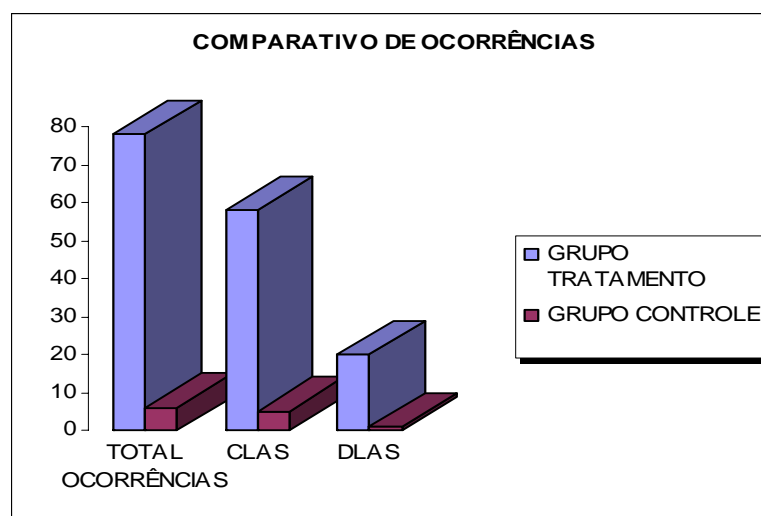


GRÁFICO 6 - Comparativo do número total de ocorrências no GT e GC

Como pode ser observado, a contribuição do GC é muito pequena em relação ao alvo lingüístico, mas o GT, mesmo com uma produção menor na Coleta 4, mantém um quadro positivo de enunciados convergentes com a língua-alvo (GRAF. 6), o que corrobora as postulações teóricas sobre o papel relevante das atividades geradoras de percepção consciente, apresentadas na revisão da literatura no início desta dissertação. Devido a isso, na próxima seção discutirei apenas os resultados do GT após as três etapas de tratamento.

4.4 O comportamento dos dados do GT

A análise estatística dos dados nas comparações entre o Pré-teste, Coletas 1, 2 e 3 e Pós-teste do GT apresenta resultados bem significativos (cf. TAB. 3). Como complementação a eles, nesta seção mostrarei a evolução numérica da produção de CLAs e o conseqüente decréscimo de DLAs. O GRA. 7 mostra a evolução moderada e ascendente da reformulação lingüística da IL dos participantes do GT coleta a coleta.

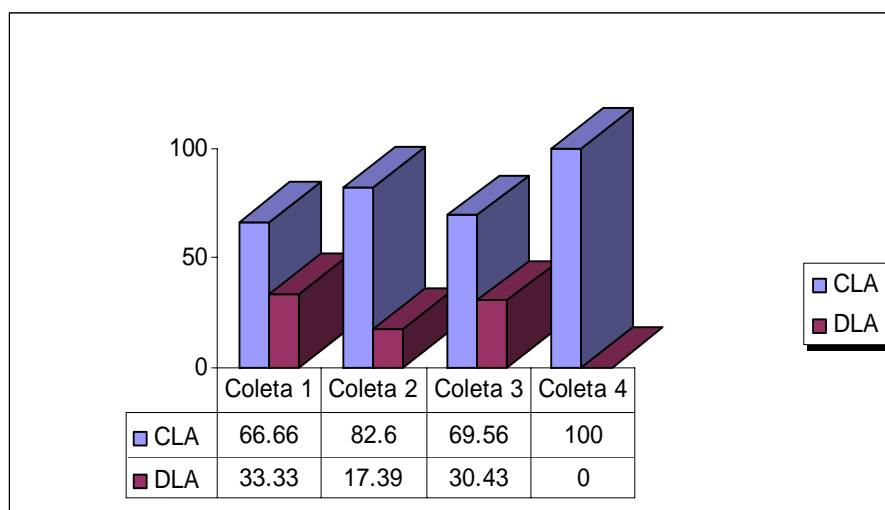


GRÁFICO 7 - Comparativo (%) entre as categorias CLA e DLA na seqüência de coletas nos GT

4.4.1 Pré-teste¹⁵⁵

Os resultados do Pré-teste (TAB. 10) mostram apenas duas ocorrências dos conectivos-foco, um resultado insignificante (8,3%) em um total de 24 redações: uma da categoria FOI (forma inadequada) e a outra da categoria FUI (função inadequada).

4.4.2 Coleta 1¹⁵⁶

Os resultados da coleta 1 (TAB. 10 e GRAF. 7) mostram que houve um número expressivo de ocorrências após o Tratamento 1. Dos 21 períodos compostos por subordinação encontrados, 14 eram convergentes com a língua-alvo (66,6%) e 7 divergentes (33,33%). Nessa primeira coleta é possível observar que os participantes que utilizaram os conectivos-foco nas suas redações obtiveram resultados promissores.

4.4.3 Coleta 2¹⁵⁷

A coleta 2 (TABELA 10 e GRAF. 7) indica um aproveitamento mais expressivo dos tratamentos 1 e 2, possivelmente associado ao trabalho extra-classe na LI na elaboração da revista *Environmental Issues*. Essa variável de interferência pode ter sido um fator adicional para a saliência dos conectivos pelos participantes que, ao concorrer à oportunidade de ver seu texto escolhido para publicação, possivelmente se propuseram a redigir textos com acuidade cada vez maior. Nessa coleta, as CLAs subiram para um patamar de 82,60%, uma forte indicação do efeito positivo cumulativo das atividades geradoras de percepção consciente,

¹⁵⁵ Ver lista de ocorrências no ANEXO J.

¹⁵⁶ Ver lista de ocorrências no ANEXO J.

¹⁵⁷ Ver lista de ocorrências no ANEXO J.

enquanto as DLAs recuaram para um patamar de 17,39% em relação ao número total de 23 ocorrências.

4.4.4 Coleta 3¹⁵⁸

Os resultados da coleta 3 (TAB. 10 e GRAF. 7) indicam um aumento das ocorrências divergentes da língua-alvo (DLAs), que representaram 30,43% do total de 23 ocorrências. Após a motivação inicial dos participantes de incluírem as novas combinações lingüísticas nos textos, fato observado nos dados obtidos nas coletas 1 e 2, os resultados sugerem que nesse momento da investigação há um início de estabilização das reformulações que poderiam estar ocorrendo na IL. O patamar de ocorrências convergentes com a língua-alvo ainda é alto (69,56%), mas começa a apresentar uma pequena tendência de queda, movimento descendente em direção a um patamar mais consistente e convergente com os números que seriam encontrados em textos semelhantes na língua-alvo.

4.4.5 Pós-teste - Coleta 4¹⁵⁹

O Pós-teste / Coleta 4 (TAB. 10 e GRAF. 7) mostra os resultados numéricos de uma coleta tardia, sem que tenha havido qualquer tratamento ou saliência do foco da pesquisa entre esta coleta e a coleta anterior. O número total de ocorrências no GT mostra uma redução em termos absolutos. No entanto, não foram encontradas ocorrências DLA, o que indica um efeito positivo e aparentemente duradouro do tratamento; os participantes que recorreram ao período subordinado nestas 9 (nove) construções-foco, o fizeram de maneira convergente com a língua-alvo (CLAs), indicando um índice de 100% de acertos.

¹⁵⁸ Ver lista de ocorrências no ANEXO J.

¹⁵⁹ Ver lista de ocorrências no ANEXO J.

4.5 Considerações gerais

Após as três aulas de intervenções, foram analisadas 120 redações dos participantes do GT e GC, distribuídas entre o Pré-teste e o Pós-teste, Coleta tardia 4, como em Hinkel (1995). Nesses textos foram encontrados 84 enunciados-foco, que se distribuíram conforme os dados da TAB. 11, abaixo.

TABELA 11
Distribuição numérica dos enunciados-foco (CLAs e DLAs) nos GT e GC

Distribuição numérica	Pré-teste	Coleta 1	Coleta 2	Coleta 3	Coleta 4	Total
Total de redações	24	24	24	24	24	120
Número de CLAs	0	14	19	19	11	63
Número de DLAs	2	8	4	7	0	21

Uma análise da tabela acima nos mostra que os enunciados convergentes com a língua-alvo (CLAs) foram produzidos em número muito superior ao número dos enunciados divergentes da língua-alvo (DLAs). De um total de 84 enunciados produzidos pelos dois grupos, 63 deles, ou 75%, foram CLAs, enquanto apenas 21 enunciados, 25% do total, foram DLAs. Esta comparação também pode ser vista no graf. 6 que distribui as ocorrências por GT e GC, permitindo a visualização da diferença de produção desses enunciados. Esta comparação indica a importância e o impacto dos três tratamentos, em números absolutos, nos resultados do Grupo de Tratamento (GT) ao ser comparado com o Grupo de Controle (GC).

Finalizo a análise e a discussão dos resultados com os GRAF. 8 e 9 que evidenciam a evolução das CLAs, produção convergente com a língua-alvo, mostrando o comportamento dos GT e GC, coleta a coleta. Ao comparar a produção total de cada grupo e sua produção convergente e divergente, esses gráficos ilustram o efeito positivo das atividades de percepção

consciente no aumento da produção de enunciados com os conectivos no GT. Eles refletem de maneira expressiva a importância deste trabalho ter ocorrido dentro de uma abordagem pedagógica que ofereceu oportunidades para que os participantes pudessem perceber a função dos conectivos concessivos e sua relação subordinada no discurso escrito e pudessem, através de tentativas, acertos e erros, continuar o processo de reformulação da sua IL.

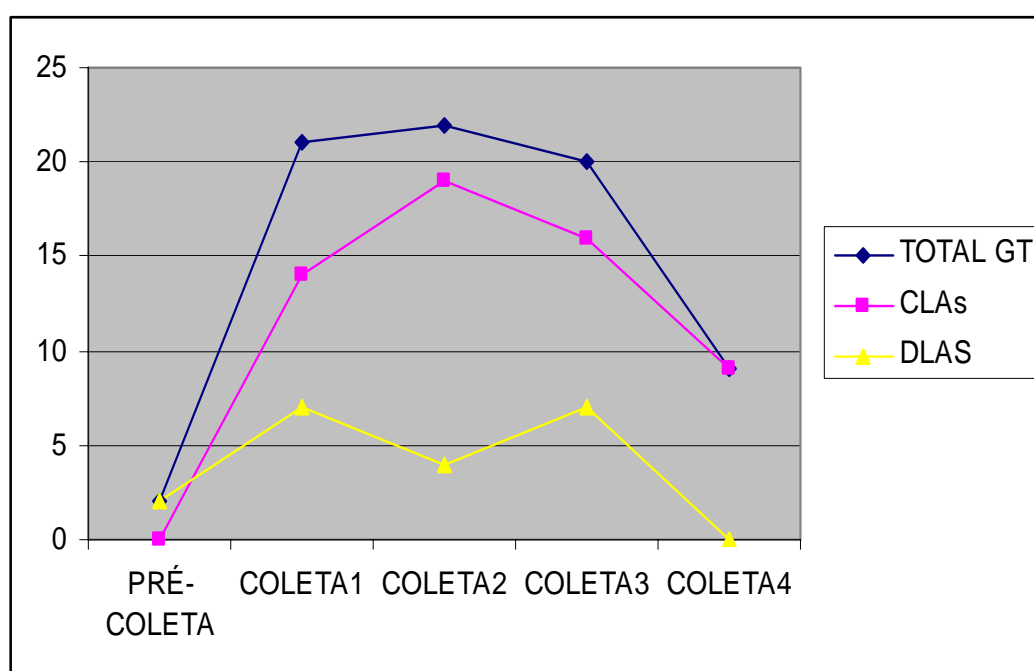


GRÁFICO 8 - Comparativo entre a produção total e as ocorrências de CLAs e DLAs do GT

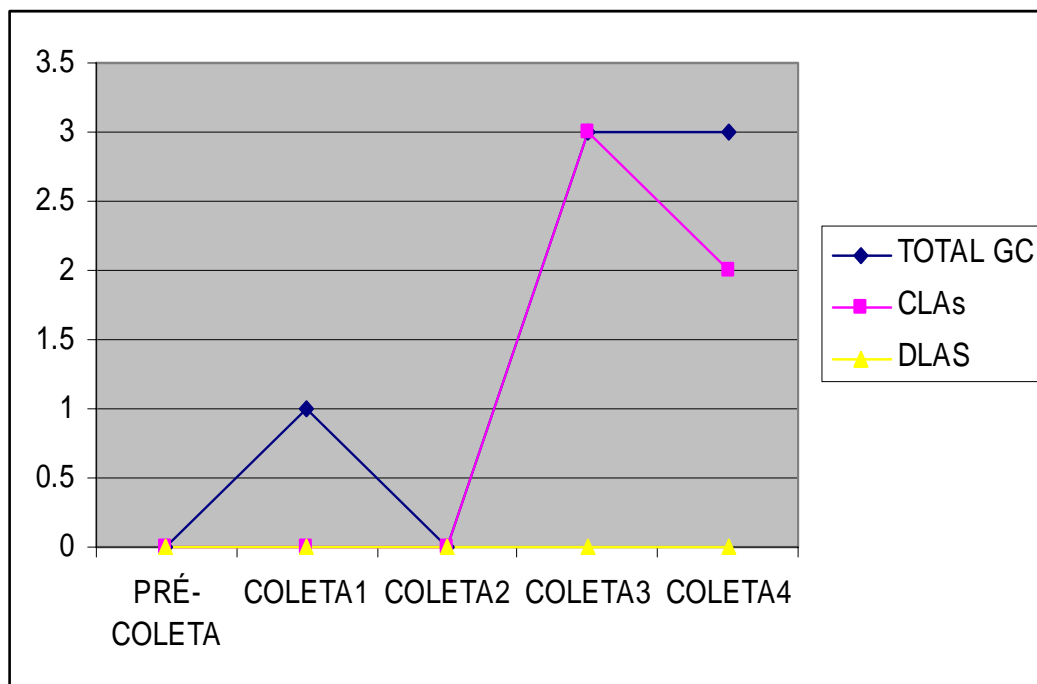


GRÁFICO 9 - Comparativo entre a produção total e as ocorrências de CLAs e DLAs do GC

No entanto nesta conclusão, faz-se necessário uma análise específica do comportamento do GC nas Coletas 3 e 4, que também apontam o surgimento de enunciados CLAs. O perfil dos participantes desta investigação foi amplamente descrito no capítulo inicial, oferecendo ao leitor subsídios para supor que alguns participantes desse grupo de adultos, desejosos de continuar o desenvolvimento de sua IL em busca de maior competência lingüística, iriam buscar todos os recursos disponíveis para tal. Dessa forma, é possível inferir que alguns deles, interessados em obter o máximo possível de informações das aulas do EDUCONLE, tenham tido maior interesse no conteúdo das aulas de LI do GT. Este interesse pode ter sido inclusive aumentado quando foram anunciados coletivamente os resultados das melhores redações na aula seguinte à Coleta 2.

Essa suposição indica que tal interesse pode ter levado os participantes P17, P22 e P28 (Coleta 3) e P18 e P22 (Coleta 4) a obter o material das atividades de tratamento distribuídos no GT com seus colegas. Nesse caso, o acesso ao material pode ter sido um fator

gerador de saliência do conteúdo, o que poderia ativar um conhecimento semi-ativo (CHAFE, 1994), corroborando assim um dos objetivos desta investigação que é mostrar a relevância da percepção consciente para o uso da LI de maneira mais adequada. Mesmo assim, esses quatro participantes do GC utilizaram apenas os conectivos *while* e *although*, comprovadamente de conhecimento geral e uso mais freqüente por adultos que já passaram pela academia.

Os resultados estatísticos e numéricos confirmam algumas postulações de lingüistas cognitivos citados no capítulo 2 desta investigação. Ancorada na literatura disponível pesquisada, parece ser possível supor que exista mais facilidade cognitiva para a produção de períodos simples pelo aprendiz, o que seria equivalente a uma unidade atencional (CHAFE, 1994) ou ao conteúdo conceptual de um único enquadramento atencional (LANGACKER, 2001, p. 9); ou mesmo parece ser mais fácil a produção de períodos por coordenação que contenham significados semelhantes a um período composto por subordinação (TALMY, 2000). Além disso, uma possível justificativa à predominância de períodos simples ou coordenados identificados nos textos poderia ser apoiada em Langacker (2001, p. 13) ao sugerir que a compressão de mais unidades conceptuais, entenda-se períodos subordinados, em uma única ‘janela de atenção’, reduz a saliência que teriam esses períodos como orações simples.

Os resultados desta investigação parecem indicar que o direcionamento da prática pedagógica para melhorar a aprendizagem está correta. Esses resultados também sugerem que os participantes puderam se beneficiar de forma significativa com as intervenções pontuais, pró-ativamente planejadas para contemplar as janelas de oportunidades cognitivas que foram se abrindo durante o processo. Essa seria uma resposta ao convite de Grundy (2004, p. 137-138) para que os professores repensem o planejamento do conteúdo da sua prática pedagógica e se perguntem “o que enfatizar – a Figura [que já é saliente] ou o Fundo

[opaco]? [...] Qual é a relação entre repetição com variedade, figura e fundo, e aprendizagem?” (tradução da autora).¹⁶⁰ De uma forma clara, a análise dos dados mostra a importância de se incluir atividades captadoras do foco atencional dos aprendizes adultos a áreas que se apresentam opacas por desconhecimento ou pela pouca visibilidade no cotidiano dos aprendizes.

A percepção consciente dos participantes (GT) ao uso adequado dos conectivos, foco do tratamento desta investigação, foi obtida através da implementação de atividades e tarefas que propiciaram o seu destaque e sua manipulação na sala de aula, na tentativa de anular a sua opacidade. Segundo Schmidt (1986), não há aprendizagem sem esta percepção (VANPATTEN, 1998), postulação que é discutida por Robinson (1995) e fundamentada na postulação de Broadbent (1958) de que a nossa atenção é seletiva e, portanto, só é apreendido aquilo que é selecionado pelos indivíduos (ELLIS, 1999).¹⁶¹ Na definição de Robinson (1995), esta percepção consciente inclui a identificação ‘com uma percepção consciente’ do foco lingüístico, associada aos processos que ocorrem na memória de curto prazo (MCP), essenciais à aprendizagem e subsequente codificação na MLP.

¹⁶⁰ “Which to focus – Figure or Ground? [...] What is the relationship between varied repetition, figure and ground, and learning?”

¹⁶¹ ELLIS, N., 1999.

5 CONCLUSÃO

Neste capítulo concluo a descrição desta investigação, tentando indicar as possíveis contribuições deste estudo para a comunidade em que está inserido. Retomo meus objetivos iniciais para tentar responder às perguntas feitas no capítulo introdutório e que nortearam as decisões tomadas ao longo deste trabalho. Faço também considerações finais sobre a investigação e seus possíveis desdobramentos futuros.

Meu objetivo principal foi o de aplicar e verificar a eficácia de tratamentos, desdobrados em uma seqüência de atividades, que tiveram o papel de desencadear o processo de percepção consciente de aspectos da LI pelo grupo de participantes do GT. Essa abordagem FnaF pró-ativa e direcionada pautou-se na afirmação de Schmidt¹⁶² (2001, p. 185), que sugere aos “ professores maximizar as oportunidades para que uma estrutura em particular (selecionada por eles) seja usada em uma situação / contexto significativo, [para] que os aprendizes sejam assim guiados a prestar atenção à sua forma”.

Um segundo objetivo foi o de oferecer aos participantes uma exposição recorrente ao foco de tratamento visando à sua (re) ativação (CHAFE, 1994), mapeamento, acomodação e um possível entrincheiramento na MLP (ELLIS, N., 1999, 2006), com uma possível reformulação da IL. A seqüência de textos escritos foram os contextos significativos para a ocorrência natural de enunciados com os conectivos-foco, e os contextos escritos em que os participantes tiveram a oportunidade de analisar sua IL, seu distanciamento ou proximidade da língua-alvo. Como argumenta Swain¹⁶³ (1995, p. 130), “a produção na língua-alvo pode estimular a percepção consciente. [...] ele desempenha um papel de promover a conscientização” do aprendiz em relação à sua IL.

¹⁶² “teachers to maximize the chances that a particular structure (selected by them) will be used in a meaningful situation and that learners will thereby be drawn into paying attention to its form.

¹⁶³ “output can stimulate noticing. [...] it plays a consciousness-raising role.”

Para atingir tais objetivos, formulei duas perguntas que tentarei responder neste capítulo de conclusão:

- Será possível fazer com que atividades de captação da atenção seletiva auxiliem os participantes a perceber conscientemente o papel de conectivos concessivos no discurso escrito em LI e a usá-los em suas redações?
- Havendo essa percepção consciente, será possível verificar alguma reformulação lingüística em uma série de textos escritos na LI em curto e médio prazos?

Uma primeira e significativa indicação dos resultados apresentados no capítulo anterior é a da importância de se trabalhar com o construto ‘atenção’ na instrução formal: enquanto os participantes do GT mostraram uma evolução positiva em sua curva de utilização de enunciados convergentes com a língua-alvo, os participantes do GC mantiveram um patamar quase nulo, com uma produção insignificante (Ver Cap. 4, GRAF. 7). Para Tomlin e Villa (1994), é a detecção de aspectos do insumo, o seu registro cognitivo, ou ainda o que Schmidt (1986) denominou ‘percepção consciente,’ a condição essencial para que haja o processamento lingüístico e a aprendizagem ocorra.

Os resultados parecem confirmar o papel relevante da ‘atenção’ quando direcionada a um campo atencional específico no decorrer das atividades. A percepção consciente do papel dos conectivos *while, whereas, although, even if, despite, e in spite of* pelos participantes ficou demonstrada na reformulação lingüística que foi sendo efetuada a cada nova produção escrita. Após os Tratamentos 1 e 2 de direcionamento da atenção dos participantes ao foco do tratamento, a percepção consciente das relações subordinadas é evidenciada na produção escrita, em que foi possível observar um aumento expressivo do uso dos conectivos concessivos e na complexificação do discurso.

Os resultados mostram que atividades comunicativas geradoras de percepção consciente do insumo em LI precisam ser incluídas na prática pedagógica do ensino da LI de

maneira mais regular. As análises indicam que elas oferecem oportunidades contextualizadas para que os aprendizes passem a perceber conscientemente partes do discurso, enquanto os conduzem de forma natural e espontânea a utilizá-las de maneira mais adequada e com mais frequência. Devido ao que foi exposto até aqui, os resultados desta investigação confirmam as afirmações acima e respondem afirmativamente à primeira pergunta de pesquisa.

Além das atividades, a oferta de insumo interligado tematicamente e de forma seqüenciada durante o tratamento também pode ter desempenhado um papel importante para a exposição repetida dos participantes ao foco de tratamento. No entanto, esse efeito positivo só foi identificado no GT, em que houve um trabalho pontual com os conectivos, e não no GC, apesar de o material de leitura – exposição incidental ao foco – ter sido o mesmo. Como alguns autores cognitivistas sugerem, numa extensão do conceito de organização visual figura e fundo¹⁶⁴ à linguagem, o que é lembrado é a figura, saliente, dinâmica, independente, a oração principal, e não o fundo, considerado a referência, o contexto estático, o pano de fundo, a oração subordinada. No caso do foco de tratamento, apenas a exposição incidental não foi suficiente para que os aprendizes do GC percebessem as relações de concessão, contraste e comparação, possivelmente situadas no fundo da sua janela atencional, e não no primeiro plano como figura. Portanto, o direcionamento da ‘atenção’ de aprendizes ao que lhes é menos saliente parece ser uma das decisões necessárias que devem ser repensadas pelos professores em sua prática pedagógica (GRUNDY, 2004, p. 137).

A segunda pergunta de pesquisa já foi amplamente debatida nas seções anteriores e também é respondida afirmativamente pela investigação. Enquanto no pré-teste não foram identificadas ocorrências convergentes com a língua-alvo (CLAs), e apenas duas ocorrências divergentes da língua-alvo (DLAs), o equivalente a 100% de erros, no pós-teste foram

¹⁶⁴ KOFFKA, 1935.

identificadas apenas ocorrências convergentes (CLAs), ou 100% de acertos, sugerindo uma reformulação da IL já no curto prazo.

Uma outra faceta deste estudo também permitiu a observação do trabalho coletivo dos participantes em seus grupos, em que a oportunidade da prática do andamento, objetivo secundário desta investigação, visou auxiliá-los a reformularem seus textos em duas oportunidades distintas: nas aulas do tratamento 2 e do tratamento 3. No entanto, apesar dessa oportunidade de troca de informações¹⁶⁵ e de reformulação lingüística, a produção do GC dos enunciados-foco na coleta 2 foi nula, enquanto no GT foram identificadas 18 ocorrências; e na coleta 3, a produção do GC foi de 3 ocorrências, comparadas com 15 do GT, ou somente 20% do resultado do GT. Os resultados sugerem que a prática do andamento, por meio da colaboração entre pares, por si só não aumenta as possibilidades de haver uma saliência de aspectos do insumo. No entanto, ocorrendo em pequenos grupos, fica evidenciada a sua importância para o compartilhamento de opiniões durante as interações dos seus integrantes.

Os resultados sugerem que mais importância e reconhecimento devem ser dados ao construto ‘atenção’ na prática pedagógica para que mais oportunidades de percepção consciente de aspectos lingüísticos sejam oferecidas cada vez mais a um maior número de aprendizes para reformular sua IL. Para Schmidt (2001, p. 5),¹⁶⁶ os ‘objetos’ da atenção devem ser as estruturas de superfície da língua e não as regras e princípios que as regem. Portanto, muitas outras investigações se fazem necessárias nessa direção promissora. Elas precisam ser feitas em novos contextos e com outros perfis de participantes, em que as conexões forma-significado na LE possam ser mais investigadas sob a luz das descobertas científicas mais recentes nas áreas de biologia, neurologia e psicologia.

¹⁶⁵ Um dos pilares da Abordagem Comunicativa contemporânea.

¹⁶⁶ “My intention is to separate ‘noticing’ from ‘metalinguistic awareness’ as clearly as possible, by assuming that the objects of attention and noticing are elements of the surface structure of utterances in the input – instances of language, rather than any abstract rules or principles of which such instances may be exemplars.”

Para concluir gostaria de mencionar que, exatamente 20 após o trabalho seminal de Schmidt e Frota (1986) sobre *noticing*, este estudo pretendeu ser apenas um dos primeiros a retomar no Brasil a postulação desses autores sobre a extrema relevância da percepção consciente de aspectos da LE na prática pedagógica. Uma possível continuação nessa linha de investigação deverá incluir a análise da otimização da prática pedagógica em um futuro muito próximo. Nele, o processo de aprendizagem da LE estará ainda mais aliado à tecnologia, ao letramento visual, e **o foco de atenção dos aprendizes**, hoje difuso e multi-direcionado, precisará ser mais convergente e direcionado aos objetivos lingüísticos na prática pedagógica.

Neste momento, o ensino da LE estará finalmente ligado de fato ao seu uso no mundo real, em tempo real, em perfeita sincronia com o mundo multimídia do século 21, em que a imagem é o centro da nossa ‘janela de atenção’.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, M. Cognitive Grammar and SLA Investigation. *Journal of Intensive English Studies*, v. 2, p. 157-176, 1997.
- ACHARD, M. *Grammatical Instruction in the Natural Approach: a Cognitive Grammar view*. Manuscrito. Texas: Rice University Press, 2001.
- ACHARD, M.; NIEMEIER, S. Cognitive Linguistics, Language Acquisition, and Pedagogy. In: ACHARD, M.; NIEMEIER, S. (Ed.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p.1-11.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p.11-27.
- BERGSLEITHER, J. Insumo, Produção e Recursos Atencionais: um estudo preliminar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 7, 2004, São Paulo. *Anais*. São Paulo: PUC, 2004.
- BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. *Second Language Acquisition*. London: Routledge, 2005.
- BROADBENT, D. E. *Perception and Communication*. London: Pergamon Press, 1958.
- BROWN, J. D. *Understanding Research in Second Language Learning – A teacher’s guide to statistics and research design*. Cambridge: CUP, 1988.
- BROWN, J. D.; RODGERS, T. *Doing Second Language Research*. Oxford: OUP, 2002.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Addison Wesley Longman, 2000.
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles – An Interactive Approach to language Pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman, 2001.
- BRUNER, J. *Toward a Theory of Instruction*. New York: W.W. Norton & Co., 1966.
- BYGATE, M. Effects of task repetition: appraising the developing language of learners. In: WILLIS, J.; WILLIS, D. *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 1996. p. 136-146.
- BYGATE, M; SKEHAN, P.; SWAIN, M. *Researching Pedagogic Tasks – Second Language Learning Teaching and Testing*. Essex: Pearson Education, 2001.
- CADIerno, T. Formal Instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. *Modern language Journal*, v. 79, n. 2, p. 179-173, 1995.

CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1973.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v.1, n.1, p.1-47, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Ed.). *Language and Communication*. London: Longman, 1983. p. 2-28.

CELANI, M. A. Questões de Ética em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p.101-122, Jan.-Jun. 2005.

CELCE-MURCIA, M. Formal Grammar Instruction – An Educator Comments... *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 2, p. 406-409, 1992.

CHAFE, W. *Discourse, Consciousness and Time*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

COLLINS, J. Radical plans for waste could start a big clean-up. *The Guardian Weekly*, 2002. Disponível em: <onestopenglish.com>. Acesso em: 22 abril 2006.

DEKEYSER, R. Automaticity and automatization. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP, 2001. p. 125-180.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood: Aplex, 1994.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, v. 78, p. 273-284, 1994.

DÖRNYEI, Z. Understanding L2 motivation: On with the challenge. *Modern Language Journal*, v. 78, p. 515-523, 1994.

DOUGHTY, C. Second Language Instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 13, n. 4, p. 431-469, 1991.

DOUGHTY, C. Meeting the Criteria of Focus on Form. In: 17th SECOND LANGUAGE RESEARCH FORUM. *Paper*. Michigan State University, East Lansing, MI, 1997.

DOUGHTY, C. Cognitive underpinnings of focus on form. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP, 2001. p. 206-257.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 1998. p. 197-261.

DOUGHTY, C.; VARELA, E. Communicative focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 1998. p. 114-138.

DOUGHTY, C.; LONG, M. SLA and Cognitive Science. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Ed.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 866-870.

DUTRA, D. A Gramática Cognitiva e sua compatibilidade com o conceito de foco na forma. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGÜÍSTICA APLICADA, 6, 2001, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DUTRA, Deise P.; MELLO, H. Os caminhos do ensino de gramática em línguas estrangeiras. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org.). *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.

DUTRA, Deise P.; MELLO, H. Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE): uma experiência integrada de extensão, ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

ELLIS, N. Vocabulary Acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In ELLIS, N. C. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994. p. 211-282

ELLIS, N. Cognitive Approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 19, p. 22-42, 1999.

ELLIS, N. Memory for Language. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP, 2001. p. 33-68.

ELLIS, N. The Processes of Second Language Acquisition. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J.; ROTT, S.; OVERSTREET, M. (Ed.). *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 49-76.

ELLIS, N. Cognitive Perspectives on SLA: The Associative-Cognitive CREED. In: Bardovi-Harlig, K.; Dörnyei, Z. (Ed.). *Themes in SLA Research. AILA Review* 19, p. 100-121, 2006.

ELLIS, R. Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 9, n. 1, p. 1-20, 1987.

ELLIS, R. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 1, p. 91-113, 1993.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1994.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1995.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1997.

- ELLIS, R. *SLA Research and Second Language Teaching*. Oxford: OUP, 1997.
- ELLIS, R. Input-based approaches to teaching grammar: a review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 19, p. 64-80, 1999.
- ELLIS, R. The Place of Grammar in the Second / Foreign Language Curriculum. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 17-34.
- ELLIS, R. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition*, v. 24, n. 2, p. 223-236, 2002.
- FISHER, D. *Who are fathers?* Disponível em: <<http://www.fathersdirect.com/index.php?nID=43>>. Acesso em: 7 agosto 2006.
- GORE, Al. Respect the Land. *Time Special Issue*, New York, p. 8-9, Nov. 1997.
- GUDE, K.; DUCKWORTH, M. *Proficiency Masterclass*. Oxford: OUP, 1994.
- GRUNDY, P. The Figure / Ground Gestalt and Language Teaching Methodology. In: ACHARD, M.; NIEMEIER, S. (Ed.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p.119-141.
- HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold, 1973.
- HARTER, S. A new self-report scale of intrinsic vs. extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, v. 17, p. 300-312, 1981.
- HATCH, E.; LAZARATON, A. *The Research Manual – Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.
- HINKEL, E.; FOTOS, S. From Theory to Practice: A teacher's view. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Ed.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 1-12.
- HOLDEN, S. *Environment Portfolio*. São Paulo: Macmillan, 2004.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.
- HULSTIJN, J. Not All Grammars are Equal: Giving Grammar Instruction its Proper Place in Foreign Language Teaching. In: SCHMIDT, R. (Ed.) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Technical Report # 9*. Manoa: University of Hawai'i, 1995. p. 359-386.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Ed.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

JOHNSON, R. Developing Teachers' Language Resources. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 1990. p. 269-281.

JOHNSTON, M.; PIENEMANN, M. *Second Language Acquisition: a Classroom Perspective*. New South Wales: Migrant Education Service, 1986.

KEPPEL, G. *Design & Analysis – A Researcher's Handbook*. New Jersey: Prentice Hall, 1973.

KIRBY, A. *Changing earth - Part 1: Species under threat; Part 2: World water crisis; Part 5: Tackling pollution*. Disponível em: <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/>>. Acesso em: 25 maio 2006.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.

KOFFKA, K. *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Hartcourt, Brace and Company, 1935.

LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press, 1987. Volume I.

LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press, 1991. Volume II.

LANGACKER, R. *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000.

LANGACKER, R. Discourse in Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics*, n.12, p. 143-188, 2001.

LANGONE, J. A Stinking Mess. *Time International – Planet of the Year*. New York, n. 1, p. 26-28, Jan. 1989.

LEECH, G; SVARTVIK, J. *A Communicative Grammar of English*. 2nd ed. Essex: Longman, 1994.

LIGHTBOWN, P. The importance of timing in focus of form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 1998. p. 177-196.

LIGHTBOWN, P.; PIENEMANN, M. Comments on Stephen D. Krashen's "Teaching Issues: Formal Grammar." *TESOL QUARTERLY*, v. 27, n. 4, p. 717-721, 1993.

LONG, M. Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching. In: BOT, K.; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (Ed.). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52.

LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research and practice. In: DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1998. p. 15-41.

LOSCHKY, L.; BLEY-VROMAN, R. Grammar and task-based methodology. In CROOKES, G.; GASS, S. (Ed.) *Tasks in Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 123-167.

LYSTER, R. The effect of functional-analytical teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, v. 15, n. 3, p. 263-287, 1994.

MELLO, H. O Ensino de Gramática de Línguas Estrangeiras: uma perspectiva da gramática cognitiva. In: DUTRA, D.; MELLO, H. (Org.). *A Gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: FALE-POSLIN-UFMG, 2004. (Estudos Linguísticos 7). p. 55-67.

MELLO, H. Construtivismo, Gramática Cognitiva e o ensino de gramática de Língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6, 2001, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

NASSAJI, H. Towards Integrating Form-Focused Instruction and Communicative Interaction in the Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities. *Canadian Modern Language Review*, v. 55, n. 3, p. 385-402, 1999.

NASSAJI, H.; FOTOS, S. Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 24, p. 126-145, 2004.

NERI, P. *De Foco nas Formas a Foco na Forma: relato de uma experiência no ensino regular*. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2006.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 Instruction: a research synthesis & quantitative meta-analysis. *Language Learning*, v. 50, n. 3, p. 417-528, 2000.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Defining and measuring in SLA. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Ed.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 717-761.

NUNAN, D. *Designing tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP, 1992.

ODLIN, T. *Language Transfer*. Cambridge: CUP, 1989.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética na pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 5, n.1. p. 43-61, 2005.

PARROT, M. *Grammar for English Teachers*. Cambridge: CUP, 2000.

PICA, T.; KANAGY, R.; FALODUN, J. Choosing and using communicative tasks for second language instruction. In: CROOKES, G.; GASS, S. (Ed.), *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 9-34.

PIENEMANN, M. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* n. 6, p. 186-214, 1984.

PIENEMANN, M. *Input processing and grammar Instruction in Second Language Acquisition*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.

PIENEMANN, M. *Language Processing and Second Language Development – Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

RAYMUNDO, V. A Ativação Da Experiência Consciente Através Do Tratamento De Erros. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6, 2001, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

REINHART, T. Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts. *Linguistics*, v. 22, p. 1- 41, 1984.

RICHARDS, J. Addressing the Grammar Gap in Task Work. In: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. *Methodology in Language Teaching – An Anthology of Current Practice*. Cambridge: CUP, 2002. p. 153-166.

ROBINSON, P. Review article - Attention, Memory, and the “Noticing” Hypothesis. *Language Learning*, n. 45, v. 2, p. 283-331, 1995.

ROBINSON, P. Task Complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 1, p. 27-57, 2001.

ROBINSON, P. Attention and Memory during SLA. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Ed.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 631-678.

ROSA, E.; O’NEILL, M. Explicitness, Intake, and the Issue of Awareness – another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 21, p. 511-556, 1999.

SANCTON, T. Torching the Brazilian Rainforest, *Time International – Planet of the Year*, New York, n. 1, p. 8-9, Jan 1989.

SAWYER, M.; RANTA, L. Aptitude, individual differences, and instructional design. In: ROBINSON, P. (Ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP, 2001. p. 319-353.

SCARCELLA, R. ; OXFORD, R. *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SCHMIDT, R.; FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: Day, R. (Ed.). *Talking to Learn: conversation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1986. p. 237-326.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v.11, n. 2, p.129-158, 1990.

- SCHMIDT, R. Consciousness and Foreign Language Learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed.) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Technical Report # 9. Manoa: University of Hawai'i, 1995. p. 1-63.
- SCHMIDT, R. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, n. 11, p. 11-26, 1994.
- SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP, 2001. p. 3-32.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.
- SELINKER, L. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman, 1992.
- SHARWOOD-SMITH, M. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, v. 2, p. 159-169, 1981.
- SHARWOOD-SMITH, M. Input Enhancement in Instructed SLA: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 15, p. 165-180, 1993.
- SHEA, M. The Big Recycling Scandal. *Speak Up*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 117, p. 4-6, Dez. 1996.
- SHEPERD, M.; WATTERS, C. R. The evolution of cybergenres. In: PROCEEDINGS OF THE THIRTY-FIRST ANNUAL HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES (HICSS '98). Hawaii, v. 2, p. 97-109, 1998.
- SKEHAN, P. A framework for the implementation of Task-based instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 1, p. 38-62, 1996.
- SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP, 1998.
- SKEHAN, P. Cognitive Approaches to SLA. *Annual Review to Applied Linguistics*, v. 19, p. 22-42, 1999.
- SKEHAN, P.; FOSTER, P. Cognition and Tasks. In: ROBINSON, P. (Ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP, 2001. p. 183-205.
- SPADA, N. The relationship between instructional differences and learning outcomes: A process-product study of communicative language teaching. *Applied Linguistics*, v. 8, n. 2, p. 137-155, 1987.
- SPRATT, M.; OBEE, B. *First Certificate Direct*. Cambridge: CUP, 2001.
- SWALES, J. *Genre Analysis*. Cambridge: CUP, 1990.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

SWAIN, M. Manipulating and complementing content teaching to maximize learning. In: KELLERMAN, E.; PHILLIPSON, R.; SELINKER, L.; SHARWOOD-SMITH, M.; SWAIN, M. (Ed.) *Foreign / second language pedagogy research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1991. p. 234-250.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: *Principle and Practice in Applied Linguistics: studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: OUP, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M. Focus on Form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. (Ed.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1998. p. 64-81.

SWAIN, M; LAPKIN, S. Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching: What's the Connection? *Modern Language Journal*, v. 73, n. 2, p. 150-159, 1989.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Processes they generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 3, p. 371-391, 1995.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent immersion students working together. *Modern Language Journal*, v. 82, p. 320-337, 1998.

TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge: MIT Press, 2000.

TARONE, E; SWAIN, M. A sociolinguistic perspective on second-language use in immersion classrooms. *Modern Language Journal*, n. 79, p. 166-178, 1995.

THORNBURY, S. *Uncovering grammar*. New York: Macmillan Heinemann, 2001.

TOMLIN, R.; VILLA, V. Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 16, p. 183-203, 1994.

TRUSCOTT, J. Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second language research*, n.14, v.2, p. 103-135, 1998.

TYLER, A.; EVANS, V. *Applying Cognitive Linguistics: An Introduction for Language Teachers*. Prelo. Cambridge: CUP.

TYLER, A.; EVANS, V. Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: the case of Over. In: ACHARD, M.; NIEMEIER, S. (Ed.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 257-280.

UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996.

VANPATTEN, B. Attending to form and content in the input – An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 12, p. 287-301, 1990.

VANPATTEN, B. *Grammar Instruction and Input Processing*. Paper. Concordia University and McGill University, Montreal, 1991.

VANPATTEN, B. Evaluating the Role of Consciousness in Second Language Acquisition: Terms, Linguistic Features & Research Methodology. In: HULSTIJN, J; SCHMIDT, R. (Ed.) *AILA Review* 11, p. 11-26, 1994.

VANPATTEN, B. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. New Jersey: Ablex, 1996.

VANPATTEN, B. *Language processing and Second language Development – Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.

VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J.; ROTT, S. Form-meaning Connections in Second Language Acquisition. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J.; ROTT, S.; OVERSTREET, M. (Ed.). *Form-meaning Connections in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 1-26.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.

VINCE, M. *First Certificate Language Practice*. Oxford: Heinemann, 1996.

VYGOTSKY, L. *Thinking and Speaking*. Massachusetts: MIT Press, 1962.

WALLACE, M. J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1998.

WALLACE, S. Figure and Ground: The Interrelationships of Linguistic Categories. In: HOPPER, P. (Ed.) *Tense Aspect – between semantics and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1982. p. 201-223.

WEISSBOURD, B. *Mothering*. Disponível em:
<<http://parenthood.library.wisc.edu/Weissbourd/Weissbourd.html>>. Acesso em: 8 agosto 2006.

WELP, A. A Conscientização Lingüística como promotora do desempenho em inglês. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6, 2001, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

WHITE, L. *Help wanted: A father for every family*. Disponível em:
< <http://fredericksburg.com/News/FLS/2006/062006/06042006/194861>>. Acesso em: 8 agosto 2006.

WIDDOWSON, H. G. The teaching of English as a communication. *English Language Teaching*, v. 27, no. 1, p. 15-19, 1972.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP, 1978.

WILLIAMS, J. The effectiveness of spontaneous attention to form. *System*, n. 29, p. 325-340, 2001.

WILLIAMS, J. Focus on Form: research and its application. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 31-52, 2001.

WILLIAMS, J.; EVANS, J. What kind of focus and on which forms? In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 1998. p. 139-155.

WILLIAMS, M ; BURDEN, R. *Psychology for Language Teachers – a social constructivist approach*. Cambridge: CUP, 1997.

WOOLCOTT, L. *Take Your Pick – activities for using photographs in language learning*. Essex: Longman, 1992.

ANEXO A
**NEEDS ANALYSIS QUESTIONNAIRE
COURSE CONTENTS: CROSSCURRICULAR TOPICS**
**Temas Transversais e o Inglês como meio
de pesquisa e captação de informação**

1. Nome: _____
2. Tempo de profissão: _____
3. Escola(s): _____
4. Série(s): _____ No. de turmas: _____
No. de alunos: _____

Caro professor(a),

Para que possamos planejar um curso que atenda aos seus interesses e aos de seus alunos, e para que você possa ter um conteúdo lingüístico que promova de maneira eficaz o desenvolvimento da sua competência enquanto aluno e também como professor(a) de Língua Estrangeira – Inglês – gostaria que respondesse às seguintes perguntas:

1. Quais são os temas programados para serem trabalhados de forma mais pontual na sua Escola em 2006? Quais são os de seu interesse?
2. Quais dos temas acima mencionados serão trabalhados de forma integrada - transcurricular – com outras áreas do currículo? Favor citar as matérias e / ou áreas de estudo que estarão envolvidas nos projetos, especificando o tema do projeto ou ‘feira’.
3. A participação dos professores de inglês é obrigatória ou voluntária? Quais são os incentivos para tal? Os seus alunos têm interesse em participar?
4. Em quais dos projetos acima você já participou com seus alunos de inglês? Quais séries? Quantas vezes?
5. De quais você gostaria de participar este ano? Justifique suas escolhas.
6. Como são organizadas as apresentações? Quais são os meios de comunicação mais usados: mural, posters, feira de amostras?
7. Como professora, qual é a sua opinião sobre estes trabalhos cooperativos? Quais os pontos positivos e os negativos para os alunos de inglês? De que maneira este trabalho poderia ser ainda mais significativo para estes alunos?

Obrigada!

EDUCONLE – 2006

ANEXO B

OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir,

ANEXO C

Pré-teste e identificação do foco lingüístico da pesquisa

April 29, 2006

WEEKLY PLAN – Environment and Recycling

Stages	Timing	Aims / Procedures	Interaction	Materials
Warm up + Vocabulary building	15'	→ To set the scene for the lesson: students look at the pictures on the OHT and do exercises 1, 2 and 3 in pairs. → Feedback to the whole class – correction of answers	Pair work	OHT
Reading practice + Vocabulary building	30' 9.50	→ Text: <i>Radical plans for waste could start a big clean-up</i> ¹⁶⁷ – reading for specific information and scanning - vocabulary search → Students do exercises 1- 4 . Feedback and correction	Individual Teacher- sts	Worksheet
Language work: If clauses (1)	10'	→ Sentence completion based on the lesson topic: environment and recycling and relate it to own school environment – examples on the board	Individual Sts – whole class	OHT (how to make a school green)
Raffle and group organization	5' 10.05	→ Random selection: students gather in groups: 2 groups with 6 people and 4 groups of 5 people (Step 1 for classroom organization for future activities of ‘noticing’)	Teacher	

¹⁶⁷ COLLINS, J. Radical waste start with a big clean-up. *The Guardian Weekly*. 3-10-2002. <www.insideout.net > Acessado em 25 de maio de 2006.

<p>Setting up the task: instructions for project</p> <p>Stage 1</p>	<p>10.15</p>	<p>→ Instructions for the project: write an opening article – title – for a school magazine to be produced by the group. They will browse through the material to find ideas for its contents. Each group member will write one which will be collected at the end of the class and analyzed by the teacher. The two best ones will compete to be in the magazine. On May 13 they will have Stage 2 of the ‘writing a magazine project’.</p> <p>→ Writing an article – features of an article</p> <p>→ <u>Criteria:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Appropriate register • Organization: coherence and cohesion • Accuracy: spelling, grammar and punctuation • Length: 30 lines - maximum <p>→ Award: the texts (1 and 2) selected will be in a ‘magazine exhibition’ on May 26, Friday - and published on-line on EDUCONLE site (in a near future).</p> <p>→ The different groups receive authentic texts (+ their own) on the topic to be used as input source – reference material for their written production.</p>	<p>Teacher</p>	<p>Reading material</p> <p>Handout: article features and guidelines</p> <p>Magazine issues + assorted articles</p>
	<p>15’</p> <p>10.30</p>	<p>Break: Book on recycling on display</p>		
<p>Writing an article</p>	<p>12.00</p>	<p>→ Students write their articles based on the information gathered along the lesson and also on their own points of view.</p> <p>→ collection of data - article for the magazine – which will provide subsidies for the selection of focus for treatment</p>	<p>Individual</p>	<p>Sheets of paper</p>

ANEXO D

- Características do gênero textual escrito ‘artigo’ distribuídas aos participantes:

	Article
Reader	A person of your own age / interests / competition judge
Layout	Title / introduction / paragraphs / conclusion
Register Style	formal / informal / neutral hearted serious / light-
Title	Articles usually have a title . The title should be informative (give the reader an idea of the subject) and attractive (make the reader want to read the article).
Opening	The start of the article should be linked to the title, introduce the topic and engage the reader . Often, an article starts with a question which introduces the topic which will be discussed in the article.
Paragraphs	Should be clearly defined, not too long and clearly linked .
Ending	Should conclude the article.
Style	Could be light-hearted or serious (but should be consistent). Some use of rhetorical questions .
Range	Probably some use of descriptive language and language of opinion . Some exemplification.

<http://www.cambridgeesol.org>

ANEXO E

E. 1 Instruções para as tarefas escritas:

<p>Pré-teste 29 abril</p> <p>Artigo</p>	<p>Coleta 1 13 maio</p> <p>Artigo</p>	<p>Coleta 2 27 maio</p> <p>Artigo</p>	<p>Coleta 3 3 junho</p> <p>Artigo</p>	<p>Pós-teste 12 agosto</p> <p>Artigo</p>
<p>Instructions for the project</p> <p>Write an opening article – free title – for a school magazine to be produced by the group. Students browse through the material (the different groups receive authentic texts on the topic to be used as input source) - reference material - for their written production - to find ideas for its contents.</p> <p>Criteria for selection:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appropriate register - Organization: coherence and cohesion - Accuracy: spelling, grammar and punctuation - Length: 30 lines 	<p>Urban Contrast</p> <p>Write your composition – see title above – expressing your beliefs and opinion regarding the environmental issues that can be observed around you: in your neighborhood, in your area, in your town.</p> <p>Remember:</p> <ul style="list-style-type: none"> - to write creatively to attract and hold your readers’ interest. - to discuss the positive issues as well as negative issues, saving your opinion for the end. <p>Criteria for selection:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appropriate register - - Organization: coherence and 	<p>Cry for help: inevitable destruction or sustainable growth?</p> <p>Write this essay – see title above – focusing on the environmental issues that you read about: water crisis, endangered species and pollution. You can also express your beliefs by comparing them in a cohesive but objective text.</p> <p>Attention: plan carefully your ideas and write skipping a line</p> <p>Criteria for selection:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appropriate register - Organization: coherence and cohesion 	<p>Looking ahead: let’s save the planet!</p> <p>Write your article – see title above – expressing your beliefs and opinion regarding the environmental issues, possible outcomes for the future of our planet.</p> <p>Remember:</p> <ul style="list-style-type: none"> - to write creatively to attract and hold your readers’ interest; - this is the closing article of a magazine and you may want to leave a positive message to the readers. <p>Criteria for selection:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appropriate register - Organization: coherence and 	<p>ESSENCE magazine</p> <p>Changing times and shifting roles: the ‘new’ fathers and mothers in contemporary families</p> <p>We are inviting you to write an essay to be published in our magazine Special Issue celebrating Father’s Day. Your contribution should express your views - comparing and contrasting - on both sides of the matter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - responsibilities and duties - raising kids nowadays and a few years ago - fatherhood vs. motherhood: striking a

(maximum)	cohesion - Accuracy: spelling, grammar and punctuation - Length: 30 lines (maximum)	- Accuracy: spelling, grammar and punctuation - Length: a page (maximum)	cohesion (ability to complexify the discourse) - Accuracy: spelling, grammar and punctuation - Length: 30 lines – a page maximum	balance Criteria: - Length: a page long - Text organization: cohesion and coherence
-----------	---	---	--	---

E. 2 Excertos dos planos de aula:

COLETA 1

1. 1 GRUPO DE TRATAMENTO

Coleta 1

13 maio

Noticing: focus on some connectors used for concession and concurrence 25'	<p>♦ Text: input enhancement: ‘noticing’ work of subordinate clauses – fill-in-the gaps on OHT – in a combination of excerpts from: <i>The Big Recycling Scandal (Speak Up)</i> and <i>A Stinking Mess (TIME)</i>.</p> <p>- awareness of contextualized use of (focus on usage): while, whereas, although, even though, even if, despite (the fact that) = though, in spite of (the fact that)</p> <p>[Individual - Whole group - T- sts] [Text - OHTs]</p>
Speaking Practice 20'	<p>♦ Speaking practice: brainstorming – ‘Urban Contrast’ – in groups students discuss what they see in pictures – 4 sets – trying to compare and contrast the ideas conveyed by them using the conjunctions already focused on.</p> <p>[group work] [Sets of pictures + slips with the connectors]</p>
Auction 40'	<p>♦ Language awareness + noticing:</p> <p>- in groups students write down a few sentences about each set of pictures (already used on April 29,) using one of the connectors to link dependent clauses to independent ones. When they have finished, they should discuss whether the sentences are correct and</p> <p>- exchange with other groups and decide which they consider to be appropriate: accuracy work.</p>

Writing (data collection 1) 1 hour	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Point of view: Urban Contrast - compare and contrast environmental issues in one's neighborhood in an article.
--	--

1.2 GRUPO DE CONTROLE

Coleta 1		13 maio
Reading + Speaking 1 hour	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Students use the homework text to sort out relevant information from the text – close analysis of text contents. They should exchange ideas with group members and create a poster using the relevant contents of the text – figures, percentages, drawing a comparative graph, etc. <p>[group work] ["The Big Recycling Scandal" (Speak Up)]</p>	
Speaking: Pre-writing 10'	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Students look at sets of contrasting pictures. ♦ They gather in groups and discuss what they see in the pictures trying to compare and contrast the ideas. <p>[group work] [contrasting pictures]</p>	
Writing (data collection1) 1 hour	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Students should write an essay entitled "Urban Contrast". They should compare and contrast the environmental issues they have in their neighborhood, in their town in an article. 	

COLETA 2

2.1 GRUPO DE TRATAMENTO

Coleta 2		27 maio
Warm up 30'	<ul style="list-style-type: none"> ♦ OHT: What on Earth are we doing? - brief discussion: compare and contrast positive and negative issues tackled in the articles they read as homework: air pollution: fumes, noise pollution, water pollution, endangered species - in groups they note down the points in the worksheet (synectics). <p>[group work] [OHT + worksheets]</p>	
Language Awareness: Noticing	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Students analyse data in graphs to compare and contrast the situation in many countries. ♦ Awareness of text features: shifting the viewpoint: figure and 	

40'	<p>ground + gestalt</p> <ul style="list-style-type: none"> - cohesion work and text markers to organize and complexify the structures of the text: 'synectics' work. - students write on OHTs to share ideas with the other groups. <p>[group work] [graphs + worksheets]</p>
Article (data collection 2) 1 hour	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Sustainable growth or inevitable death? ♦ texts to be half the length of the previous article to force students to combine ideas in subordinate sentences.
Peer editing + Collective scaffolding 30'	<p>Peer- editing – students get together in pairs and exchange their essays trying to help one another trying to identify and correct any possible problem. They are not asked to pay attention to any particular text feature: they can work on their own on any chosen problem.</p>

2.2 GRUPO DE CONTROLE

Coleta 2

27 maio

Speaking + reading for relevant information 50'	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Students are divided in three groups and each one has to prepare a presentation based on one of the texts given as homework: pollution, water crisis and endangered species → 'short' individual oral presentation → monitoring of their preparation and noting down any 'pronunciation' work for delayed correction on the board or, depending on the problem, on the spot.
Writing (datacollection2) 1 hour	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Students should write an article on "Sustainable growth or inevitable death"
Peer editing and collective scaffolding 30'	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Peer- editing – students get together in pairs and exchange their essays trying to help one another in the correction of possible problems. They are not asked to pay attention to any particular text feature: they can work on their own on any chosen problem. <p>[group work]</p>

COLETA 3

3.1 GRUPO DE TRATAMENTO

Coleta 3**3 junho**

Pre-writing activity: input flood + noticing + collective scaffolding 35'	Simulation: 1. Students listen very briefly to an excerpt of a speech being delivered by a politician trying to preserve the 'Parque Nacional' in Roraima. 2. They get together and fill the worksheet with actions already taken and to be taken in Brazil to preserve the Environment, conflating them to compose a mini-speech to be delivered at a 'Forum Social' by ordinary citizens representing our country. There is a recommendation that the message should be optimistic and show improvement in our efforts to preserve the environment. 3. Individual presentation to whole class (with a mike) [group work] [listening text + worksheet]
Writing (Data Collection3) 1 hour	Students write their last article for the magazine project on Environmental issues: 'Looking ahead: let's save the planet!'

3.2 GRUPO DE CONTROLE

Coleta 3

Pre-writing activity 10'	Students talk briefly about the article they read at home, which shows that a promising outcome is possible for the environmental issues. [whole class] [Text: 'Respect the land']
Writing (data collection3) 1 hour	Students write their last article for the magazine project on environmental issues: 'Looking ahead: let's save the planet!'

PÓS-TESTE - COLETA TARDIA 4

4.1 GRUPO TRATAMENTO + GRUPO CONTROLE REUNIDOS

Coleta 4

Pre-writing activity 30'	→ Students get together in groups of three and exchange information about the contents of the articles they had read for homework on mother's and father's roles. → They complete charts which help them brainstorm and revise main points of the texts (to be collected before the writing activity)
--	--

	<p>[groups of three] [Venn diagrams] Previous reading: “Help wanted: a father for every family” + “Mothering” + “Who are fathers?”¹⁶⁸</p>
<p>Writing (data collection4) 1 hour</p>	<p>→ Students write a contrastive essay according to the instructions they receive. It is aimed at being published by a well-known magazine in their Special Father’s Day Issue – August 2006 [Individual]</p>

¹⁶⁸ Relacionados na referência bibliográfica.

1.2 Atividade 1b

The Big Recycling Scandal: a Stinking Mess

(Speak Up) (TIME magazine)

“Is recycling a really efficient and cost-effective way to handle a nation’s garbage? Mandatory recycling programs offer short-term benefits diverting money from genuine social and environmental issues”

“ New York mayor supports recycling, he has made controversial declarations about its validity”

“ these conflicting views of recycling and its benefits, Americans continue to divide and reuse their garbage.”

“ in the old days waste was disposed of anywhere you wanted, 80% of solid waste in the U.S. is now dumped into 6,000 landfills”

“Japan now recycles more than 50% of its trash Western Europe around 30%. In Europe, the British reuse as little as 5% of domestic garbage, the Dutch recycle about 80% of their glass and the Germans some 75%”

“ all the recent advances in recycling methods, International dumping is still practiced: in the past few years more than 3 million of tons of waste have been transported from the U.S. and Western Europe to countries in Africa and Eastern Europe”

“... and Blair’s strong words, British carbon-dioxide emissions rose 2.9 % ten years ago. Britain imposed a landfill tax in 1996, eco-taxes still have to gain wide acceptance”

“ many outdated factories have been shut down, in Poland 73% of power plants still use pollution-heavy brown coal”

“ the former communist countries in Central and Eastern Europe improve their attitude to recycling now, the environment there can still be termed a disaster area”

while

Though

Despite

While

whereas

while

In spite of

despite

. Though (even though)

Although

Even if

1.3 Atividade 3

Even if people start cleaning the river now, it will last many decades for landscape coming back to ~~natural~~ its origin.

- 1- Despite pollution the birds survive
- 2- In the first picture the street is clean while the second is dirty.
- 3- Despite the river is clean, the fish is dead.

Although we have polluted places in the big cities we still have nice places around the world.

IN SPITE OF THE INCREASING GARBAGE MEN ARE ABLE TO GROW GREEN GARDENS ON THE STREETS.

ALTHOUGH MEN INSISTS IN POLLUTING MANY RIVERS, MOTHER NATURE SURPRISES US RENEWING AND CLEANING SOME OTHER RIVERS

While some districts of the city have a special trash collecting, other areas still unknown this service.

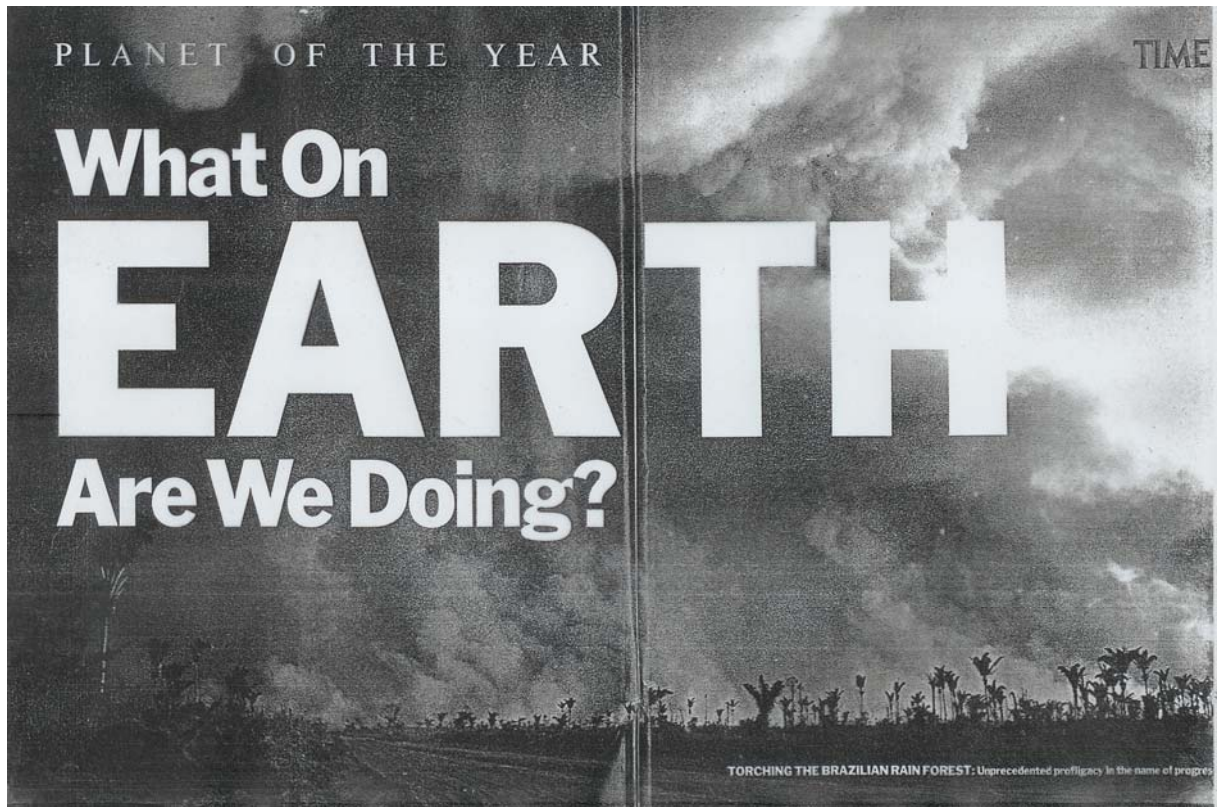
We need to take these ideas to school even though some teachers refuse them.

ANEXO G

Tratamento 2

27 maio

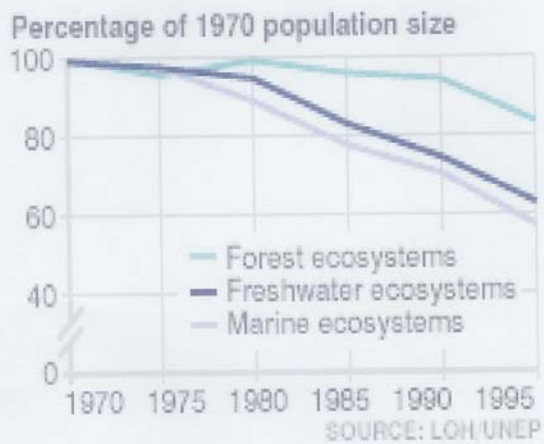
2.1 Atividade 1



2.2 Atividade 2a

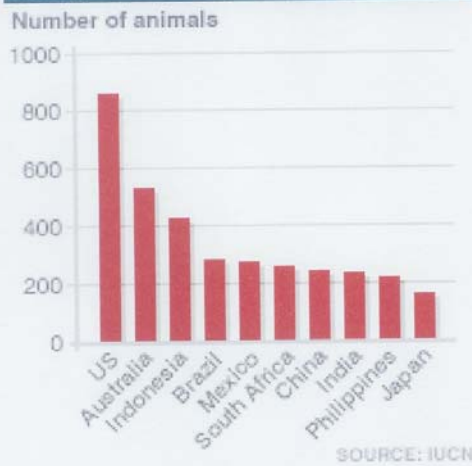
SIMILAR	DIFFERENT	SYNTHESIS

Part 1: Species under threat



The index tracks the size of specific populations of selected species. It shows falling population levels in all three ecosystem types studied.

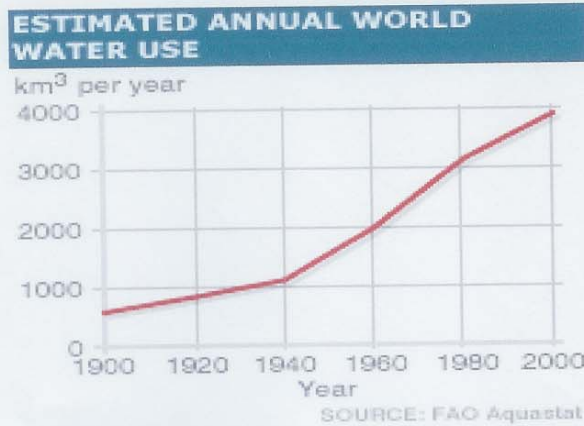
COUNTRIES WITH MOST ENDANGERED ANIMALS



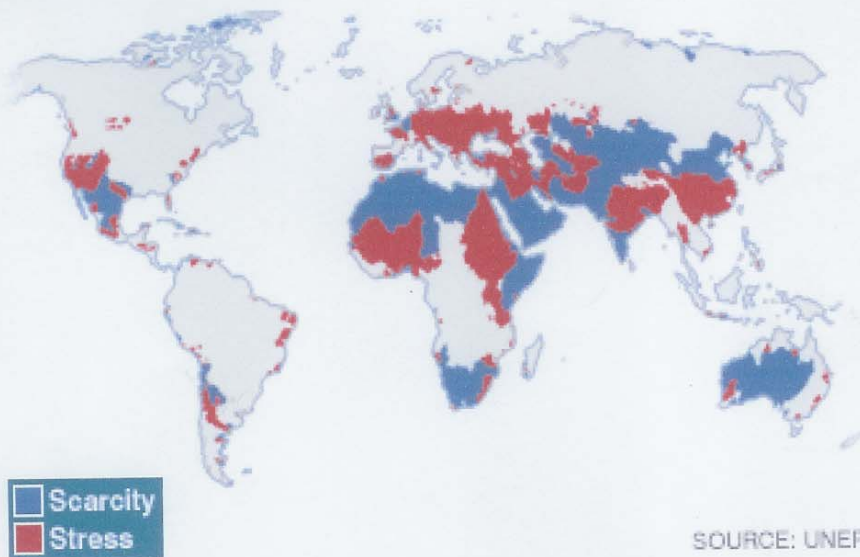
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/3686106.stm>

Part 2: World water crisis

Facts and figures on the world's water use and supply:



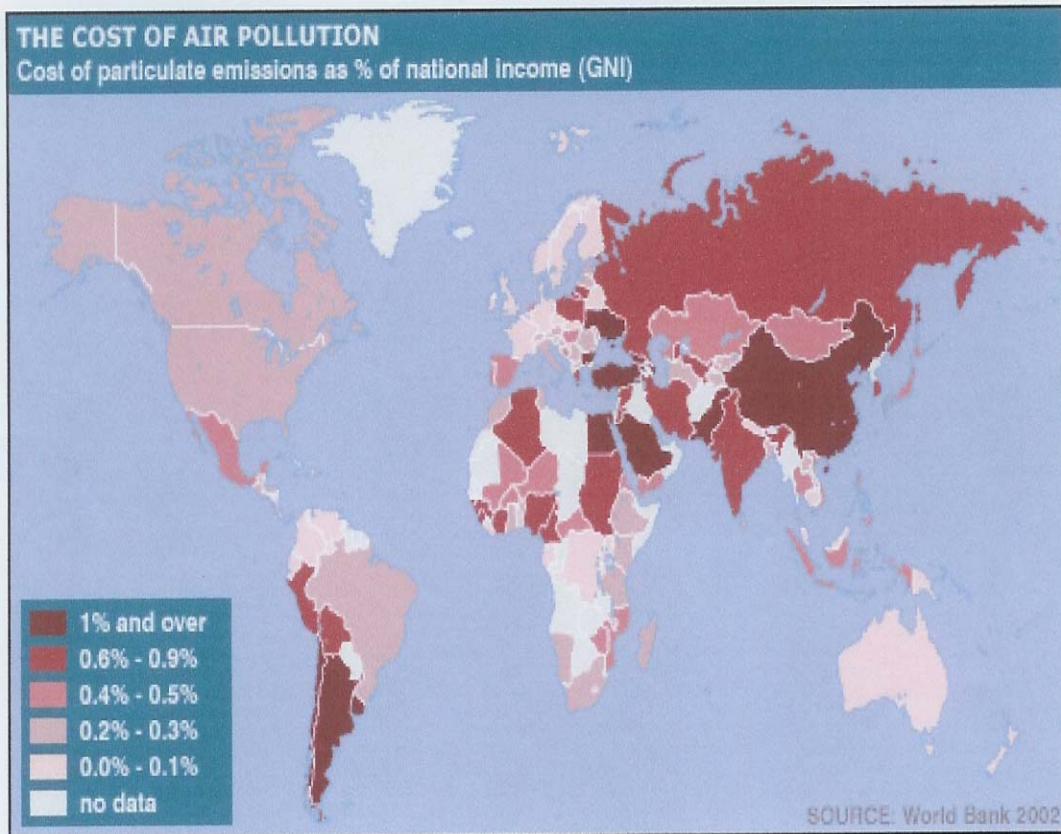
Predicted water scarcity and stress in 2025



An estimated third of the world's population currently lives in water-stressed countries. This is set to increase to two-thirds within 25 years. Africa and Asia are already hard-hit by water stress. Increasing populations will create more pressure in the coming decades.

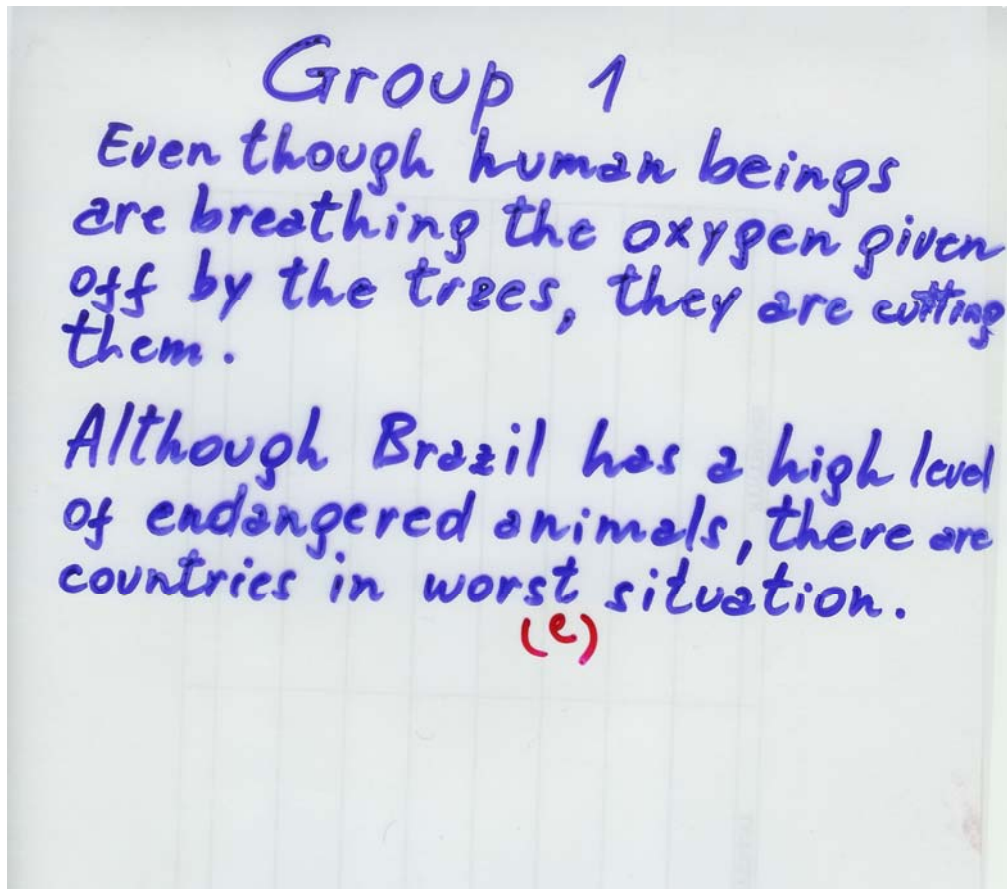
http://news.bbc.co.uk/1/shared/spl/hi/pop_ups/04/sci_nat_world_water_crisis/html/1.stm

Part 5: Tackling pollution



<http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/3686106.stm>

2.3 Resultados da atividade - Lâminas dos Grupos 1, 2 e 4



Although Brazil has a big resources of water,
the northeast people are thirsty.

In spite of ^{the fact that} American Continent still has water,
Africa and Asia have a lot of stressed areas.

Since 1900, the water use is increasing, ^{while} ~~because~~
of ~~populations~~ ^{so of} many countries are stressed
about that ^{in water}.

While there is much water in Brazil, in Europe
there isn't enough water.

While ^{the population is} world people ~~is~~ increasing, water is
reducing

- While Argentina has a high level of pollution, we have African countries without pollution.
- Although ^{the} U.S.A are the richest country in the world, it spends a little ~~bit~~ with control of pollution.
- In spite of our huge problems related to the environment, Brazil spends a very little percentage of its national income to solve them.
- Despite the fact ^{that the} ~~of~~ U.S.A is responsible for a great amount of pollution in the world, they spend with its effects. ~~is much~~ little.

2. 4 Atividade 2b

Language awareness consolidation: clauses of concession

- **Exercise 1: Circle the best alternative(s) for this context.**

- a) **However** / **Though** it was late, I decided to phone Brian.
- b) **Although** / **Despite** the car was cheap, it was in good condition.
- c) **Despite that** / **Despite** the bad weather, we went out to celebrate our victory.
- d) We could go to the club **whereas** / **even though** I don't think it is worth it.
- e) **While** / **because of** Helen packed her cases, I loaded the car with the boxes.
- f) **Despite of** / **In spite of** the result, Brazilians will celebrate the feat.
- g) **Whereas** / **Because** / **Although** one group is studying a lot, the other is having fun.

- **Exercise 2:** Rewrite each sentence, beginning as shown, so that the meaning stays the same. **Two sentences should be rewritten as one:**

- a) **Despite** the cold weather, we went for a walk.
Although it was cold, we went for a walk.
- b) John has done well in Maths, but not so well in Physics.
While _____.
- c) I tried to persuade her. However, I didn't succeed.
Although _____.
- d) It was raining, but I went swimming anyway.
In spite of _____.
- e) I like fish, but I don't like catching them myself.
Although _____.
- f) Ann felt ill, but insisted on going to work.
Despite _____.
- g) I rang the doorbell. Nobody answered, though.
Although _____.
- h) We expected Larry to accept the job, but he didn't.
Even though Larry _____.

(Adaptado de: VINCE, M. *First Certificate Language Practice*. Oxford: Heinemann, 1996. p. 69 e 71).

ANEXO H**Tratamento 3****3 junho**

3.1 Atividade 1a

Simulation: speaking at ‘Forum Social’

1. Fill out the worksheet below with a few actions already taken in our country and some that still have to be taken to preserve the environment.
2. Conflate them to compose a mini-speech to be delivered at a ‘Forum Social’ as an ordinary citizen representing our country.
3. There is a recommendation that the message should be optimistic and show some kind of improvement in our efforts to preserve the environment now and in the years to come.

What we have done so far	What is still to be done	Final statement

3.2 Atividade 1a'

Compared to previous analyses, satellite photos show that the amount of rainforest burned or cut dropped in the period 1990-1991. In 1992 Earth Summer in Rio, international pressure pushed Brazil into more action. From 1992 to 1994, the pace of deforestation in the Amazon increased 25%.

(Source: Time magazine Special Issue. *Our precious planet*. November 1997. p. 54)

Despite ,

Although ,

Whereas ,

Even though ,

In spite of ,

3.3 Atividade 1b: *A Tangled Web - The World is in your Hands* (Unit 14):

Tapescript
(S = Speaker, R = Reporter)

S Good morning. It's good to see some familiar faces here as well as, er, some new ones. Perhaps for those of you who haven't been to one of our press briefings before, could I say just that here at Survival International we are doing our best to keep the press informed of the developments in North Brazil, and in particular the effects ... how any developments will affect the Yanomami Indians, the indigenous population ... The last time was sadly a rather more optimistic occasion than this one, and as those of you who were here will recall, we gave you the details of the proposed Yanomami park, and the idea was that land would be set aside and let to the local Indian population and would basically have the same protection as most National parks.

We have called this meeting because we are concerned now that there is a certain amount of backtracking going on and the whole concept of the park is under considerable threat from various pressure groups, and we want to make sure that they do not get their way.

At current estimates, there are about 7,500 Yanomami Indians in Roraima and Amazonas states in North Brazil, but the number is falling rapidly. The main threat comes from the gold miners, who have brought diseases like flu and measles which are fatal to the Indians, and their presence has brought other social problems such as alcoholism, and prostitution. FUNAI which is the Indian agency has had some success of ridding the Yanomami land of gold miners by closing down the miners' airstrips, but there are still far too many intruders in the area. There is little support for the proposed park from local government. The governor of Roraima state, which will lose 45% of its territory, has actively assisted the gold miners, and the governor of Amazonas has complained that the park will create what he calls an 'enclave ... where the Amazon's prime gold deposits are.'

The people opposing the park have resurrected the old but powerful paranoia, the internationalization of the Amazon. The fear is that the concern for the minorities and the environment is little more than a foreign plot. The suspicion is that foreign companies are angling for a separate Indian nation which they will then be able to dominate and exploit for its mineral wealth.

There are other threats to the park as well, even if it was actually created. The federal justice minister has suggested, rather cynically to my mind, that because so many of the Yanomami have been killed by disease, they don't need such a large area. There have been calls for mining to be allowed even if the park is created, and there has been a recent proposal, supported by the military, for the construction of a transfrontier highway which would cut through the heart of the park.

We believe that the attempts to block the creation of the park or to water down the protection it would offer need to be resisted; we need to encourage the government to carry out their proposals in full and to resist these pressures. The local Indians are not in a position to be able to ensure this themselves and need our help and as much publicity as you can give them. While the idea of a park may be important to us, for them it is literally a matter of life or death. Well, that briefly is what we wanted to bring to your attention. And now if any of you have any questions, I'd be happy to do my best to answer them.

R Mr Anderson, what if the Roraima state government agreed to implement these policies ...

3.4 Atividade 1c

What we have done so far	What is still to be done	Final statement
<p>In past decades, rivers and forests have been threatened in Brazil,</p>	<p>despite Non Governmental Organizations efforts to change this situation.</p>	<p>Because this we have to teach our children to take care and save our riches and natural resources.</p>
What we have done so far	What is still to be done	Final statement
<p>Despite our effort to stop deforestation areas in our country</p>	<p>we intend to follow the steps arisen at the Forum</p>	<p>In order to create new actions to preserve the environment.</p>

ANEXO I

Coleta tardia 4

10 semanas depois

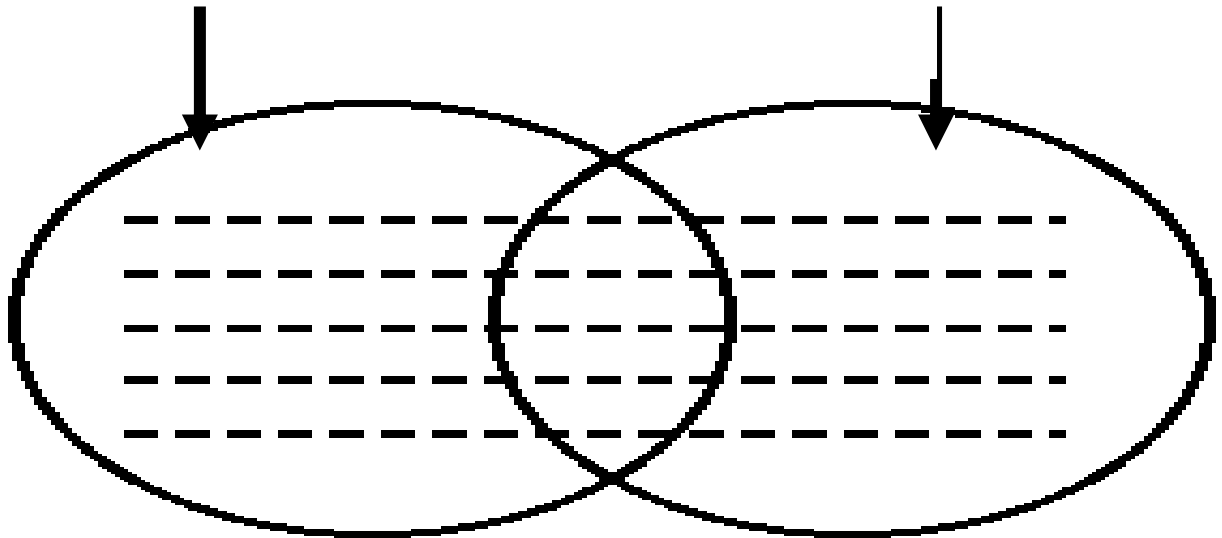
12 agosto

4.1 Atividade 1:

**Mother's duties /
responsibilities**

vs.

**Father's duties /
responsibilities**



4. 2 Instruções para a atividade escrita



ESSENCE magazine - 16th Annual Men's Issue

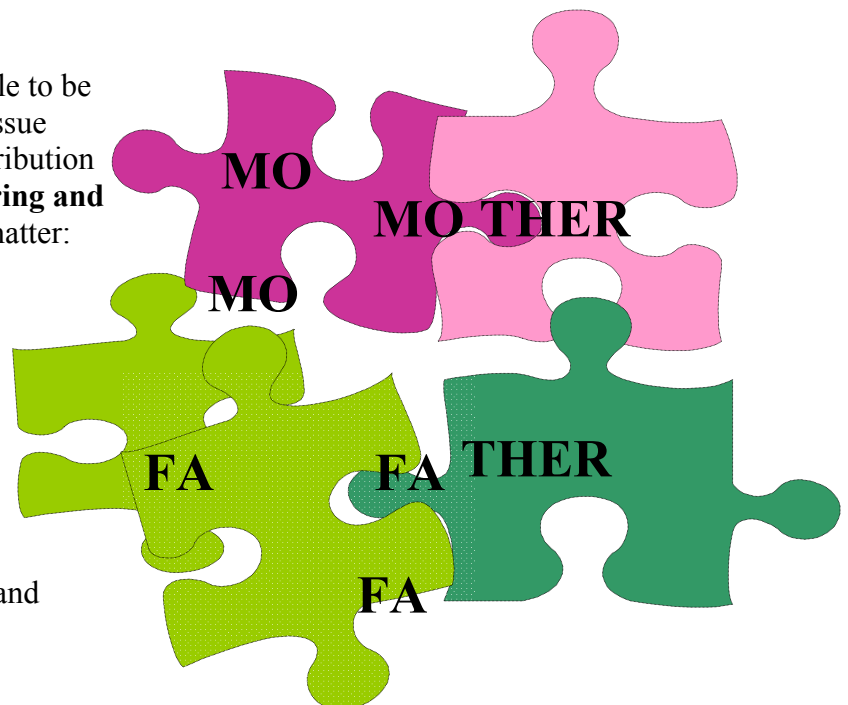
Changing times and shifting roles: the 'new' fathers and mothers in contemporary families

We are inviting you to write an article to be published in our magazine Special Issue celebrating Father's Day. Your contribution should express your views - **comparing and contrasting** - on both sides of the matter:

- responsibilities and duties
- raising kids nowadays and a few years ago
- fatherhood vs. motherhood: striking a balance

Criteria:

- Length: a page long
- Text organization: cohesion and coherence



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)