

**UNISC - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LEITURA E COGNIÇÃO**

MÔNICA HOGETOP

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NO ENSINO DE ESTRUTURAS
GRAMATICAIIS DA L2 A PARTIR DA LEITURA DE TEXTOS**

Santa Cruz do Sul, RS

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MÔNICA HOGETOP

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NO ENSINO DE ESTRUTURAS
GRAMATICAIIS DA L2 A PARTIR DA LEITURA DE TEXTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado - Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Leitura e Cognição

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

Santa Cruz do Sul, RS

2009

MÔNICA HOGETOP

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NO ENSINO DE ESTRUTURAS
GRAMATICAIS DA L2 A PARTIR DA LEITURA DE TEXTOS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado a Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Leitura e Cognição

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^a. Dr^a Rosângela Gabriel

Prof. Dr^aLilian Scherer

Prof. Dr. Ubiratã K. Alves

Santa Cruz do Sul, RS

2009

AGRADECIMENTOS

À UNISC, que me acolheu como bolsista.

À CAPES, pela concessão da bolsa de Mestrado que me proporcionou esta experiência tão significativa de formação acadêmica.

À Prof^a.Dr^a. Rosângela Gabriel, minha orientadora de Mestrado, pela competência e seriedade do seu trabalho. Por “acolher” este trabalho com muita compreensão, possibilitando assim o meu crescimento pessoal e aprimoramento acadêmico.

A todos os meus professores e colegas deste programa de Mestrado, pelo acolhimento e apoio.

Aos meus pais, Karin e Pedro, por me acompanharem neste percurso de longas viagens.

Ao meu marido Vicente, e minhas filhas ainda pequenas, Ana Alice e Ana Laura, pela compreensão e incentivo neste período de algumas ausências necessárias.

À Tia Luci, sempre presente nos momentos mais importantes.

Muito Obrigada!!!!!!!

RESUMO

Nesta pesquisa, objetivamos investigar o uso da instrução explícita pelo professor na aquisição do inglês como L2, em contexto de sala de aula de língua estrangeira, particularmente na aprendizagem da voz passiva. A voz passiva é considerada uma construção complexa de baixa frequência na língua oral, mais característica da língua escrita formal tanto em português quanto em inglês. Neste estudo, a preocupação em relação ao papel da instrução explícita na aprendizagem de estruturas linguísticas da língua inglesa, especialmente daquelas de difícil aprendizagem por falantes de português, visa a desenvolver as habilidades de leitura dos aprendizes. Os dados da pesquisa foram coletados junto a alunos de Ensino Médio de uma escola particular. A análise dos dados foi tanto quantitativa (mediante a aplicação de testes de desempenho) quanto qualitativa (considerando-se entrevista com o professor e observação e aplicação de roteiros de aula). Foram comparadas duas abordagens de ensino de gramática em dois grupos distintos de alunos, a abordagem de foco na forma e a abordagem tradicional. Os dados mostram que há uma forte correlação entre o conhecimento prévio do aprendiz e o seu desempenho na aprendizagem de uma estrutura linguística. Os dados apontam para alguns fatores de influência na aprendizagem da voz passiva, tais como: o nível de complexidade da estrutura linguística, o conhecimento prévio dos aprendizes assim como seu estágio de evolução linguística, sua predisposição à aprendizagem de estruturas gramaticais, o *feedback* de desempenho fornecido aos aprendizes e as oportunidades de prática da estrutura linguística oferecidas aos aprendizes em momentos posteriores à sua exposição. Os resultados encontrados mostram que não podemos afirmar que uma determinada metodologia de ensino é superior a outra, sem levarmos em conta às circunstâncias de ensino/aprendizagem em que esta se insere. Portanto, com base nos dados coletados, não podemos afirmar que a instrução com foco na forma é mais eficaz que a abordagem tradicional em todos os contextos, mas sim que dependemos desses para obter resultados mais ou menos eficazes.

Palavras-chave: instrução explícita, foco na forma, voz passiva, ensino de L2, gramática.

ABSTRACT

In this study, we aim at investigating the use of explicit instruction by the teacher in the acquisition of English as a second language, in the context of a foreign language class, especially in the learning of passive voice. The passive voice is considered to be a complex structure of low frequency in oral language, more typical of written formal language in Portuguese as well as in English. In this study, the concern about the role of explicit instruction in learning English linguistic structures, especially those of difficult learning for Brazilian speakers, aims at developing the learners' reading abilities. This research's data was collected at a private school with High School students. The data analysis was quantitative (through the application of tests of performance) as well as qualitative (considering teacher's interview and class observation and application of lesson plans). We compared two different approaches of teaching grammar in two distinct groups, the focus on form approach and the traditional approach. Data shows that there is a correlation between the learner's previous knowledge and his performance in learning a linguistic structure. Data points to some factors of influence in learning passive voice such as: the level of complexity of a linguistic structure, learner's previous knowledge as well as his stage of linguistic evolution, learner's availability to learning grammatical structures, the feedback of learners' performance and the opportunities to practice linguistic structures provided to learners. The amount of data collected does not allow to state that a certain teaching methodology is superior to another without taking into consideration the circumstances of the learning process to which it belongs. Therefore, based on data collected, we can not state that the focus on form instruction is more efficient than the traditional approach in all contexts, but that we depend on them to get better or worse results.

Keywords: explicit instruction, focus on form, passive voice, second language teaching, grammar.

LISTA DE ABREVIATURAS

L1 - Língua Materna

L2 - Segunda Língua

LE - Língua Estrangeira

AL1 - Aquisição de Língua Materna

AL2 - Aquisição de Segunda Língua

LA - Lingüística Aplicada

GT - Gramática Tradicional

FF - Foco na Forma (instrução explícita)

FFs - Foco nas Formas (abordagem tradicional)

ECL - Ensino Comunicativo de Línguas

IFC - Instrução com Foco no Conteúdo

IFT - Instrução com Foco nas Tarefas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLEs - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados do Pré-Teste - Grupo FF.....	52
Tabela 2 - Resultados do Pré-Teste - Grupo GT	52
Tabela 3 - Resultados do Pós-Teste - Grupo FF	53
Tabela 4 - Resultados do Pós-Teste - Grupo GT.....	54
Tabela 5 - Desempenho Total - Grupos GT/FF	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 O APRENDIZADO DE LÍNGUAS COMO PROCESSO COGNITIVO	10
2.2 LÍNGUA E LEITURA	11
2.3 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA MATERNA E AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA (AL1 e AL2)	14
2.4 AS OPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA OU TIPOS DE INSTRUÇÃO.....	19
2.5 A VOZ PASSIVA	28
3 PESQUISA EMPÍRICA	30
4 OBJETIVOS	31
4.1 OBJETIVO GERAL	31
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	31
5 METODOLOGIA.....	32
5.1 CONTEXTO E CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA.....	32
5.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	35
5.2.1 Entrevista com professor de línguas.....	35
5.2.2 Pré-teste	36
5.2.3 Aula 1 - grupo FF	36
5.2.4 Aula 2 - Grupo FF	38
5.2.5 Aula 1 - Grupo GT	38
5.2.6 Aula 2 - Grupo GT	38
5.2.7 Pós-teste.....	39
6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	40
6.1 ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.....	40
6.2 OBSERVAÇÕES E APLICAÇÕES DOS ROTEIROS DE AULA.....	42
6.3 TESTAGEM (PRÉ E PÓS-TESTE)	50
6.4 DISCUSSÃO GERAL	55
6.4.1 Estágio evolutivo na aprendizagem de L2	56
6.4.2 Nível de complexidade das estruturas gramaticais de L2	56
6.4.3 Ocorrência da voz passiva e oportunidades de prática significativa	57
6.4.4 Tempo transcorrido entre a aplicação do pré-teste e pós-teste.....	58
6.4.5 Predisposição dos aprendizes à aprendizagem de novas estruturas em L2.....	58
6.4.6 Presença ou ausência de <i>feedback</i> sobre o desempenho dos aprendizes.....	59
6.4.7 Existência de uma ordem natural de aquisição.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	62
ANEXOS.....	66
Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	82
Anexo 2 - Entrevista com o professor de inglês.....	83
Anexo 3 - Transcrição da entrevista.....	84

Anexo 4 - Pré -Teste.....	89
Anexo 5 - Pós-Teste.....	92
Anexo 6 - Roteiro da aula 1 - Grupo FF.....	96
Anexo 7 – Transcrição da aula 1 - Grupo FF.....	99
Anexo 8 - Roteiro da aula 2 - Grupo FF.....	101
Anexo 9 - Transcrição da aula 2 - Grupo FF.....	102
Anexo 10 - Roteiro da aula 1 - Grupo GT	104
Anexo 11 - Transcrição da aula 1 - Grupo GT.....	105
Anexo 12 - Roteiro da aula 2 - Grupo GT.....	108
Anexo 13 - Transcrição da aula 2 - Grupo GT.....	109
Anexo 14 - Text 1 - <i>Sweet dreams are made of this</i>	112
Anexo 15 - Text 2 - <i>Plane forced to land after drunk woman tries to open door</i>	114
Anexo 16 - Text 3 - <i>Man with a dream</i>	116

1 INTRODUÇÃO¹

Esse estudo se insere em uma discussão teórico-pedagógica que diz respeito à necessidade ou não de se chamar à atenção do aprendiz de uma segunda língua (a partir de agora usaremos a sigla L2) para detalhes da forma presentes no *input* lingüístico a que ele é exposto, para que ele possa aprender estruturas gramaticais de L2 de modo mais rápido e eficiente, a partir da leitura de textos. O trabalho de leitura de textos em sala de aula é usado como um recurso didático dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas devido à possibilidade de contextualização propiciada pelos textos.

O termo *input*, na discussão referente à área de aquisição de L2, é usado para representar toda informação em L2 a que o aprendiz é exposto. Como em todo debate teórico existem visões extremas, verificando-se desde posicionamentos que erradicam qualquer possibilidade de discussão acerca do sistema de normas da linguagem no ambiente de sala de aula, até aqueles que acabam fazendo da aula de segunda língua um espaço unicamente voltado para a explicitação das regras do código lingüístico. Este trabalho pretende discutir a importância do saber explícito sobre a língua, sendo que, para os estudos de aquisição de segunda língua, tem-se por explícito, aquele conhecimento que se mostra verbalizáveis, analisável (que existe independentemente de seu uso e de sua efetiva aplicação na língua) e explanatório (ELLIS, 1994).

Nos estudos de aquisição de língua estrangeira, ainda não se sabe até que ponto a quantidade e a qualidade do *input* lingüístico determinam como a língua-alvo é percebida e processada pelo aprendiz, e como a quantidade e a qualidade do *input* afetam a proficiência na língua-alvo. Comparada à aquisição da língua materna (L1), que se baseia principalmente em dados naturais, o *input* na aquisição da língua estrangeira varia significativamente de acordo com o ambiente de ensino-aprendizagem. Os professores e pesquisadores vêm desenvolvendo pesquisas e metodologias diferentes a fim de buscar procedimentos para uma instrução explícita direcionada ao desenvolvimento da competência lingüística dos aprendizes de LE (língua estrangeira). Neste estudo, a preocupação em relação ao papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas lingüísticas da língua inglesa, especialmente

¹ Seguindo o Decreto nº6584, de 29 de setembro de 2008, que prevê o período de 1º de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2012 como de transição para a implementação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, nesta dissertação seguiremos a norma antiga.

daquelas de difícil aprendizagem por falantes de português, visa a desenvolver as habilidades de leitura dos aprendizes. Acredita-se, portanto, que a realização do trabalho aqui proposto possa contribuir para os estudos voltados para o papel do ensino formal, de caráter explícito, na aquisição de L2, sendo que o foco será a aquisição de estruturas gramaticais de L2, mais especificamente da construção da *Passiva Voice* na língua inglesa. Nesse esforço conjunto entre a reflexão teórica e a investigação empírica, podemos sugerir caminhos para a melhoria da qualidade do ensino de L2 em nosso país.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o papel da instrução explícita no aprendizado de estruturas gramaticais numa L2, a partir da leitura de textos. Esta análise se dá através da comparação de duas metodologias de ensino aplicadas a dois grupos de língua inglesa, foco na forma (FF) e foco nas formas (FFs). Os objetivos específicos deste trabalho são os seguintes: a) identificar as tarefas pedagógicas inseridas nas abordagens de ensino com FF e com FFs; b) verificar se a aula de inglês como L2 de FF promove a aquisição da voz passiva, comparada à aula de FFs; c) analisar como os alunos se comportam em relação às atividades pedagógicas de instrução explícita nas aulas com FF e FFs; e d) avaliar o desempenho dos aprendizes no processo de ensino/aprendizagem das construções passivas através das tarefas de leitura.

Esse estudo se insere na linha de pesquisa “Processos Cognitivos e Textualidade”, que investiga a leitura em seus processos cognitivos, como atividade reelaboradora e integradora na construção de sentidos. A primeira parte do trabalho é intitulada "O aprendizado de línguas como processo cognitivo" e busca responder à questão de como a temática da pesquisa se insere na área de concentração deste programa de Pós-Graduação em Letras. A seguir, apresentamos a questão da "Língua e Leitura" como principal temática, conceituando esses temas, e discutimos as semelhanças e diferenças da aquisição das primeiras e das segundas línguas (AL1 e AL2). Abordamos também a temática dos métodos de ensino, buscando responder à questão de qual é a melhor forma de ensinar uma L2. Para finalizar, apresentamos a temática da pesquisa subdividida nas questões norteadoras da pesquisa e seus objetivos, descrevemos a pesquisa empírica em suas partes específicas, apresentamos o cronograma de execução da pesquisa e, por último, citamos as referências bibliográficas utilizadas neste estudo.

REVER: A PRIMEIRA PARTE DO TRABALHO É A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, ETC. NÃO MISTURAR CAPÍTULOS E SUBCAPÍTULOS!

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando falamos em ensino/aprendizagem de línguas a partir da leitura de textos, partimos do conceito de leitura como um fenômeno cognitivo muito peculiar, porque é a partir de um conjunto de símbolos, de signos que se tornou possível a recuperação da informação estocada fora do cérebro. Ao exercer nossa capacidade de ler, estamos lendo sem enxergar as letras individualmente, mas sim palavras, e quando enxergamos as palavras nós não estamos enxergando a elas mesmas, mas o significado delas. Isso faz com que a leitura tenha um status ou posição muito importante dentro do nosso universo cognitivo (TEIXEIRA, 2000). Para desenvolvermos a base teórica desse estudo dividimos este capítulo nas seguintes temáticas: o aprendizado de línguas como processo cognitivo, língua e leitura, aquisição da língua materna e aquisição da segunda língua, as opções de prática pedagógica ou tipos de instrução e a voz passiva.

2.1 O aprendizado de línguas como processo cognitivo

A ciência cognitiva recebe aportes da lingüística, da psicologia, da inteligência artificial, da neurociência e da filosofia. Essa ciência faz parte do movimento geral das ciências contemporâneas que, depois de uma longa compartimentalização, procura estabelecer redes que, sem deixar de lado as especificidades dos diferentes campos do saber, busca relações com o todo do conhecimento humano, com o objetivo de compreender o mundo em sua unidade, através da conjunção de conhecimento (OLMI; PERKOSKI, 2005).

Segundo Teixeira (2003), nos anos noventa, após décadas de hegemonia do modelo computacional da mente, as atenções começaram a se voltar para o papel do cérebro como substrato biológico da cognição e da consciência. Até então a idéia que predominava era a de que a mente seria o *software* do cérebro, ou que a relação entre psicologia e neurociência seria o mesmo que a relação entre *software* e *hardware*, respectivamente. O estudo aprofundado de características do cérebro contribuiu para que os estudiosos afirmassem que não era mais possível estudar a mente sem estudar o cérebro. Acreditou-se cada vez mais que as características do cérebro seriam a chave para a compreensão da natureza da cognição e da consciência.

Ainda segundo Teixeira (2003), o avanço do mapeamento cerebral mostra que apenas algumas funções psicológicas simples podem ser localizadas, o mesmo não ocorrendo com funções mais complexas como a memória, a atenção e a consciência. Por outro lado, é inegável que a “década do cérebro“ - os anos 1990 - abriu novas perspectivas para tentarmos resolver esse impasse e que, nos últimos anos, a neurociência passou a ocupar um lugar privilegiado no projeto de construir uma ciência da mente. Assim sendo, os modelos computacionais dos correlatos neurais da cognição e consciência, derivados da ciência cognitiva, continuarão ocupando lugar de destaque nessa investigação.

Este estudo abordará a relação entre cognição e linguagem, sendo que a aquisição da linguagem apresenta-se como uma questão fundamental na Teoria Lingüística e no estudo da cognição humana. Situamos assim, esse estudo no campo da Lingüística Aplicada (LA), como sendo o ramo do saber que estuda os processos cognitivos envolvidos na atividade da linguagem, entre eles, o aprendizado de línguas. A LA tem um domínio e um objeto próprios de estudo, dentro do qual se destacam o ensino/aprendizagem de línguas em situação institucional de sala de aula.

Considerando particularmente, o aprendizado de línguas e seus aspectos cognitivos, podemos constatar que uma diferença importante entre crianças e adultos quanto à suas habilidades cognitivas, é que o adulto já passou por grande parte de seu desenvolvimento cognitivo e por isso tem a capacidade de lidar com conceitos abstratos e hipotéticos. Já a cognição das crianças, ainda em fase de construção, depende fundamentalmente de experiências concretas e de percepção direta. Isto explica a capacidade superior dos alunos adultos de compreender a estrutura gramatical da LE e de compará-la à de sua própria L1.

A idéia familiar a muitos educadores de que "puxar" por conteúdos difíceis não leva os alunos a aprenderem o mais difícil, mas facilita a aprendizagem de coisas menos complicadas, levou Pienemann (1983;1985) apud Ellis (1997) à elaboração de uma teoria de aquisição baseada no conceito de operações de processamento. Segundo o autor, no começo, o aprendiz baseia seu desempenho lingüístico em formas de processamento não específicas para a linguagem, ou seja, que dispensam o conhecimento de categorias sintáticas. Pode-se descrever essa fase como a fase em que o falante apenas "ajunta" vocábulos numa ordem supostamente

correta em termos semânticos. Pienemann conclui que essas operações de processamento lingüístico são hierarquizadas de modo que, em termos da aquisição de uma segunda língua, um nível de processamento só pode ser adequadamente realizado se o aprendiz já tiver dominado as operações típicas do nível inferior. Porém, o autor faz a ressalva de que apenas parte dos elementos gramaticais de uma língua se submetem a essa hierarquização, os elementos chamados de desenvolvimentais, outros, denominados variacionais, não se submetem a essa ordem de aquisição (RICHTER, 2003).

Sem levar em conta os estágios de aquisição da linguagem, podemos pensar a linguagem como uma forma de cognição, isto é, a linguagem se adaptando aos fins de comunicação interpessoal. Segundo Correa (1999), o estudo da aquisição da linguagem, especificamente da língua materna, visa a explicar de que modo o ser humano parte de um estado no qual não possui qualquer forma de expressão verbal e, naturalmente, ou seja, sem a necessidade de aprendizagem formal, incorpora a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida, adquirindo um modo de expressão e de interação social dela dependente.

Passamos agora a discutir a questão da leitura em sua relação com a língua, em que para que um texto escrito possa ser lido e compreendido é preciso não apenas decodificar símbolos, mas interpretá-los de acordo com o mundo particular de cada leitor.

2.2 LÍNGUA E LEITURA

Quando falamos em língua e leitura precisamos inicialmente apresentar os conceitos que se referem respectivamente, à língua e à leitura. Línguas podem ser definidas como sistemas de representação cognitiva do universo através dos quais as pessoas constroem suas relações. Estas habilidades são inerentes ao ser humano e semelhantes a ele próprio, por serem habilidades criadas por sociedades humanas. Ao contrário das ciências exatas, línguas são sistemas complexos, arbitrários e irregulares, com tolerância a variações e repletos de ambigüidades.

Podemos definir cada uma das características dos sistemas lingüísticos da seguinte forma. Línguas são sistemas complexos por possuírem numerosas relações de

interdependência ou de subordinação de difícil apreensão pelo intelecto, e são também sistemas arbitrários por não seguirem regras ou normas de fundamento lógico. Além disso, são sistemas irregulares por não terem simetria nem uniformidade, não estando em conformidade com as regras. E, por fim, línguas são sistemas cheios de ambigüidades, ou seja, obscuridades de sentido com duplo valor.

A leitura é um processo interativo na medida em que o leitor interage com o texto entendendo a intenção do autor, o que o autor quer dizer. Segundo Lima (2003), a evolução do conceito de leitor é acompanhada pela evolução do conceito de leitura, e esses são conceitos amalgamados e interdependentes. Dessa interação nasce a noção de sujeito-leitor que está inserido no processo histórico de construção de sentidos, interpretando as suas relações com o mundo e, por vezes, recriando-o. O leitor produz linguagem e é produzido por ela, ou seja, o leitor é também autor do texto lido num processo de constante construção de sentidos. Nessa perspectiva, ler não é descobrir um único sentido, mas saber que o sentido descoberto no processo da leitura poderia ter sido outro. O francês Jacques Derrida (1991) apua Lima (2003) vê no ato da leitura um constante movimento de desconstrução e construção, sendo que no texto podemos perceber essa relação dialética se processando de várias formas.

Quando falamos de leitura e sua compreensão, nos surgem questões tais como, quais são os processos cognitivos envolvidos nesse processo de construção de um mundo particular do leitor, em que ele constrói um contexto no decorrer da leitura de um texto. Poersch (2007) afirma que:

A leitura vem sendo caracterizada como um processo interativo, pela participação conjunta de processos ascendentes e descendentes. Enquanto processo ascendente, a leitura ocorre seqüencialmente, da esquerda para direita e de cima para baixo, decodificando-se primeiramente unidades menores para depois decodificar unidades maiores. Assim, a compreensão ascende do texto, desenvolvendo-se a partir do processamento de letras, palavras, frases, parágrafos até chegar ao texto como um todo. No processo descendente, a leitura ocorre de forma não-linear, prescindindo do processar unidade por unidade. É, então, um procedimento dedutivo, através do qual é possível levantar hipóteses sobre o conteúdo ainda não lido. Assim esse processo confere ao leitor um papel ativo na construção do sentido textual, uma vez que ele precisa resgatar o conhecimento prévio relevante para compreender determinado conteúdo e, ao mesmo tempo, fazer uso de estratégias adequadas que possibilitem selecionar os dados mais importantes para a compreensão da totalidade do texto (POERSCH, 2007, p.38-39).

Vigotsky (2003) atribuiu à linguagem verbal um papel central no desenvolvimento cognitivo, por ser socialmente compartilhada e introduzir a criança no curso de um desenvolvimento sócio-histórico. Assim a criança fazendo uso da língua como instrumento desenvolveria o que é chamado de "pensamento verbal" para fins de comunicação e interação social. A língua está inserida na cultura, sendo assim, o conhecimento prévio do leitor, seja cultural, individual ou lingüístico, afeta diretamente a leitura.

A língua, como conceituada por Saussure (1990), é um conjunto de possibilidades que o falante utiliza e atualiza em seu discurso, e é óbvio então que o leitor precisa conhecer a língua (idioma) em que o texto foi escrito. Uma vez que o aprendiz de L2 em situação de ensino formal em geral já é leitor na L1, e é em muitos casos, um sujeito mais maduro do que o aprendiz de L1, e levando em consideração que a leitura em L2 proporciona o contato com estruturas e vocabulário específico do texto escrito, acreditamos que o *input* escrito na L2 seja um material legítimo e altamente desejável nas aulas de L2. Assim, quando uma abordagem de leitura é introduzida em um determinado curso de línguas ou disciplinas isoladas de línguas, ela introduz o conceito e o uso de documentos autênticos.

Se refletirmos sobre a compreensão em leitura, chegaremos à conclusão de que a proposição da atividade de leitura de textos inserida dentro de um processo de ensino/aprendizagem de uma L2, proporciona aos aprendizes a possibilidade de aprendizagem tanto da forma lingüística quanto da mensagem ou conteúdo veiculado pelo texto. Assim sendo, o texto escrito é uma forma de se comunicar através da língua escrita, na medida em que o escritor escreve para ser compreendido e o leitor lê para compreender.

Por outro lado, segundo Colomer e Camps (2002), o significado de um texto não reside na soma de significados das palavras que o compõem, nem tampouco no que se costuma chamar de 'significado literal' do texto. Sendo assim, ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio. O processo de leitura se trata então, de saber orientar uma série de raciocínios no sentido de construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação dada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor.

A partir disso, podemos discutir também os conceitos de compreensão em leitura. Para entender como atuam os mecanismos de compreensão, como se integra a nova informação na representação mental do sujeito, a psicologia cognitiva e as teorias da informação utilizam a noção de esquema. Segundo Colomer e Camps: "os esquemas são definidos como as estruturas mentais que o sujeito constrói na interação com o ambiente, e que organizam seu conhecimento e o modo de usá-lo" (2002, p.35).

Segundo Alliende e Condemarín (2005), a fim de que ocorra o processo de compreensão ou habilidade de leitura, os leitores devem estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e a nova informação que o texto lhes dá, fazer inferências, estabelecer comparações e formular perguntas relacionadas com o seu conteúdo. Para que possamos planejar as diferentes atividades destinadas a desenvolver e avaliar a compreensão leitora, precisamos levar em conta os fatores envolvidos no processo de construção do significado dos textos. Segundo esses autores, há fatores da compreensão de leitura derivados do emissor (autor, escritor), do texto e do receptor (leitor). Os fatores relacionados ao emissor são respectivamente: conhecimento dos códigos manejados pelo autor, conhecimento dos esquemas cognitivos, conhecimento do patrimônio cultural e conhecimento das circunstâncias da escrita, enquanto que os fatores relacionados ao texto dizem respeito aos aspectos físicos, lingüísticos e referenciais ou de conteúdo. E, por último, os fatores de compreensão leitora relativos ao receptor ou leitor dizem respeito aos códigos manejados, esquemas cognitivos, patrimônio cultural, interesses e valores.

Para Gabriel (2005), a compreensão de um texto não é um valor absoluto, ou seja, não se trata de compreender um texto em sua totalidade, apenas parcialmente ou obter nenhuma compreensão do texto. O mais adequado é pensar na compreensão como um *continuum*, que dependendo do grau de interação entre o leitor e o texto, propicia ao leitor alcançar diferentes níveis de compreensão. Segundo Gabriel "o domínio do código lingüístico é um dos fatores determinantes de compreensão. A familiaridade com o vocabulário, com as expressões idiomáticas, com as estruturas sintáticas e com aspectos sociolingüísticos é de crucial importância para a compreensão do texto" (2005, p.177).

Podemos falar também da aquisição da leitura concebida como um processo diversificado e controlável. Para Colomer e Camps (2002), como em todos os processos de

aprendizagem, é preciso levar em conta que, na leitura, alternam-se momentos de avanços e períodos de estancamento aparente, em que os alunos consolidam as aprendizagens feitas e estabelecem as bases para os passos seguintes. Uma das estratégias de leitura que os leitores aplicam com mais frequência quando não chegam a entender o texto é continuar lendo, já que o próprio texto fornecerá subsídios para esclarecer as incoerências nele encontradas. A consciência dessa conduta é fundamental na construção do significado do texto

Sendo assim, no contexto de aprendizagem, a língua faz a mediação na aquisição de conceitos e do discurso organizado, e a linguagem, como língua realizada no discurso incorpora todo o significado sócio-histórico que lhe possa ser atribuído (CORREA, 1999).

2.3 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA MATERNA E AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA (AL1 e AL2)

É importante também discutir as semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. Para responder a questão: "aprender uma segunda língua é como aprender uma primeira língua?", precisamos olhar para os resultados de algumas pesquisas citadas por Nunan (1999). Tais resultados concluem que embora ambos, o aprendiz de uma L1 e o aprendiz de uma L2, reconstruam a língua que eles estão aprendendo, é intuitivo esperar que a forma como o fazem será diferente. Crianças aprendendo uma segunda língua são geralmente mais velhas, do que aquelas que estão aprendendo sua língua materna (L1), ou seja, elas estão mais adiantadas em seu desenvolvimento cognitivo, e elas já vivenciaram o aprendizado de uma primeira língua.

Segundo Campos (2003), ao aprender uma nova língua, o aluno leva em consideração os conceitos já adquiridos no aprendizado de L1. Assim, o contraste entre L1 e L2 faz com que o aluno crie hipóteses baseadas na língua materna, com implicações na L2. Essa análise contrastiva é também influenciada por aspectos cognitivos oriundos dos conhecimentos lingüísticos prévios dos aprendizes ou de fatores afetivos e emocionais.

Para inserir o presente estudo no desenvolvimento de práticas de ensino sistemáticas voltadas à aprendizagem de línguas é preciso discutir alguns conceitos. Um dos conceitos a

ser discutido é o de **aprendizagem** e **aquisição**, distinção feita por Leffa (1988). Segundo o autor, entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Enquanto que, aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua. A distinção entre os termos aquisição e aprendizagem, porém, não é um consenso. Muitos autores usam indistintamente o termo aquisição referindo-se tanto ao aprendizado formal quanto ao informal. Neste estudo, não adotaremos essa distinção, podendo usar qualquer um deles para dar conta dos conceitos de aquisição e aprendizagem.

Outra distinção feita por Leffa (1988) refere-se aos termos **segunda língua** e **língua estrangeira**. Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula pela comunidade em que vive o aluno (exemplo; situação do aluno brasileiro que vai estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo; situação do aluno que estuda inglês no Brasil). Para os dois casos usa-se, como termo abrangente, o termo de segunda língua ou L2.

Em termos gerais, segundo Smith (1994), a pesquisa na área de aquisição de segunda língua pode ser dividida em estágios de desenvolvimento, correspondendo respectivamente aos anos sessenta, setenta e oitenta, até os dias de hoje. O primeiro período é caracterizado por uma tentativa de relacionar a teoria behaviorista de formação de hábitos e a lingüística estrutural aos problemas de ensino/aprendizagem de uma segunda língua. A idéia básica era a de que um lingüista fornecia uma lista de semelhanças e diferenças relativas a uma determinada L1 e L2, e o pesquisador usava a lista de diferenças como um indicador das possíveis dificuldades de aprendizagem.

O segundo estágio de desenvolvimento da pesquisa em L2 vislumbrou o abandono da visão lingüística e psicológica do período anterior. O aprendiz de uma L2 era visto como um criador autônomo de sistemas da língua e era usado um modelo denominado *creative construction*, construção criativa em inglês, que consistia em contrastar produto e processo no ensino/aprendizagem de línguas.

Nos anos oitenta, a pesquisa em L2 foi caracterizada por uma intenção de estreitar o vínculo entre a área de pesquisa em L2 e outras disciplinas teóricas, especialmente a lingüística. A principal assertiva era de que a aprendizagem não era simplesmente formação de hábito, mas sim um processo que envolvia uma organização mental complexa da língua alvo.

Nas últimas décadas de 90 e até os dias de hoje, pôde-se ver, segundo Damianovic (2005), que as pesquisas de LA sobre ensino/aprendizagem de línguas e educação de professores começaram a enfatizar as seguintes noções: conscientização lingüística, a forma da aprendizagem de línguas, a aprendizagem a partir de interações dialógicas, padrões de interação professor-aluno, aprendizagem baseada no contexto e o professor como pesquisador através da pesquisa-ação.

O quadro do ensino de línguas no Brasil desde 1978 nos aponta o ensino comunicativo como o atual estado da arte. Alguns pressupostos centrais desta abordagem, segundo Almeida Filho (2001) são: a) a primazia da construção de sentidos na L2; b) a dimensão lingüística da forma não é o mais importante, mas sim a dimensão social e cultural; c) aprender comunicação na comunicação, mesmo que, no início com andaimes facilitadores; d) deslocar a idéia de aprender língua pela língua para aprender outras coisas na língua alvo e, nesse ambiente, aprender a língua; entre outros.

Para que possamos entender um pouco mais a respeito da evolução dos estudos sobre a AL2, torna-se relevante apontar algumas influências transcorridas ao longo do tempo, conforme Wesche e Skehan (2002). Nas décadas de 70 e 80 desenvolveu-se uma forte base teórica e experimental nos estudos da AL1. Com isso surgiram movimentos de educação bilingüe nos Estados Unidos e Europa Ocidental (por exemplo, Alemanha e Inglaterra) e multilíngue no Canadá. Ocorreram também programas de imersão em francês no Canadá, onde a L2 é usada como meio de instrução escolar para a maioria das crianças falantes de inglês como L1.

Em meados dos anos 80, estudos relatam estágios evolutivos de morfemas gramaticais e algumas estruturas sintáticas em inglês como L2, e em outras línguas estrangeiras. Apesar dos problemas metodológicos de alguns estudos, questionou-se o valor e a utilidade da instrução propriamente dita (em oposição à aprendizagem natural), passando-se a acreditar no *internal syllabus*, ou seja, uma crença que diz respeito à competência lingüística inerente aos aprendizes. Essa hipótese inatista formalizada por Chomsky (1965) considera essa capacidade inerente ao sujeito, como parte da dotação biológica característica da espécie humana, o que foi denominado de Gramática Universal (GU). Ao mesmo tempo, passa a ser dada maior atenção ao contexto da aprendizagem de L2, com especial preocupação quanto ao insumo fornecido ao aprendiz, tais como modificações da fala. A riqueza do insumo passa a centralizar os estudos lingüísticos na época.

Segundo Wesche e Skehan (2002), no Canadá, as pesquisas sobre os programas de instrução de segunda língua em francês mostraram que a imersão era um método de ensino que dava resultados positivos com alto nível de proficiência nas habilidades de compreensão oral e auditiva e fluência nas habilidades oral e escrita. Ainda assim, os alunos demonstravam problemas de precisão lingüística com erros na forma. Os autores afirmam que:

A pesquisa subsequente em vários contextos de ECL (ensino comunicativo de línguas) sugere que foco na forma é mais eficaz quando diretamente relacionado à comunicação significativa, seja através da manipulação de materiais e tarefas para salientar traços lingüísticos, *feedback* comunicativo ao aluno, prática de certos componentes, ênfase na produção planejada ou explicação quando surgem problemas de comunicação (WESCHE e SKEHAN, 2002, p.211).

Em resumo, o ensino comunicativo de línguas (ECL), num sentido geral, representa o que de mais interessante ocorreu nos últimos vinte anos. No entanto, segundo Wesche e Skehan (2002), seu valor e aplicabilidade ainda são questionáveis por sua natureza, sendo que o ECL abraça uma variedade de formatos que destinam-se a diferentes propósitos e clientela, o que cria dificuldades para decisões sobre como uma língua deve ser ensinada. Ainda não está claro o papel que a instrução formal tem no ECL, no entanto, sabemos que alguma dose de foco na forma é necessária para que o processo de ensino/aprendizagem de uma L2 ocorra. O foco na forma, segundo Long (1991), é um evento pedagógico comunicativo no qual se chama a atenção do aprendiz e se trabalha com a forma lingüística quando e se houver necessidade, ou seja, de forma incidental. Isso pode ser feito através do ensino de regras lingüísticas ou através de reações corretivas dos erros dos alunos. Esse tipo de instrução pode

ser incorporado a uma abordagem instrucional baseada no sentido (ou mensagem), de acordo com a abordagem comunicativa, e pode ser espontâneo ou predeterminado, dependendo do contexto em que está inserido.

Uma das definições de ECL é a de Almeida Filho (1993) citado por Elizi:

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências do aprendiz em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua (ELIZI, 2004, p. 11).

Segundo Scliar-Cabral (1991), uma das grandes diferenças entre a AL1 em contexto natural e a aprendizagem de uma L2 em sala de aula reside no fato de que, na aprendizagem de sala de aula o aluno não se vê compelido ou obrigado a apreender a se comunicar por uma questão de sobrevivência. Portanto, a questão das diferenças decorre da necessidade da comunicação e da funcionalidade da língua envolvida, ou seja, para que serve esta língua e em qual contexto. Na maior parte dos casos, conforme Scliar-Cabral:

a artificialidade do ambiente de sala de aula, suscitada por métodos também artificiais, denota a causa do insucesso da aprendizagem. Enquanto que a língua mãe predispõe das características naturais de sobrevivência do indivíduo em sociedade, a aquisição de uma L2 se efetua em ambiente artificial em decorrência da adoção de métodos de ensino formulados cientificamente (SCLIAR-CABRAL,1991, p.124).

Ao falarmos de um conhecimento sistemático da língua estrangeira em constante evolução, estamos falando da língua do aprendiz denominada pelo americano Larry Selinker (1972) de "interlíngua". No decorrer do processo aquisição/aprendizagem os aprendizes criam suas próprias regras e passam a usá-las em suas produções lingüísticas que podem apresentar características da língua materna do aprendiz e características da segunda língua. Os aprendizes ao cometerem erros sistemáticos mostram o estágio de desenvolvimento no qual se encontram. Ellis (1998) considera o fato de que,

o termo interlíngua [...] busca dar conta de reconhecer o fato de que alunos de L2 constroem um sistema lingüístico que se baseia, em parte, na língua materna do aluno mas é diferente tanto desta como da língua estrangeira. A interlíngua de um aprendiz é, portanto, um sistema lingüístico único (ELLIS, 1998, p.33).

Segundo Schroeder (2007), ao usarmos o termo interlíngua, não dirigimos nosso foco apenas para a língua de partida, no caso a L1, ou para aquela de chegada, aqui vista como L2, mas sim no aprendiz e nas suas tentativas de construção de um código lingüístico da L2. Então, o que ocorre é o uso de um novo código, preciso e independente de qualquer condicionamento à L1, que segundo a autora, pode levar a um percurso de aquisição natural válido para a aprendizagem espontânea assim como para a aprendizagem guiada.

Ainda que se trabalhe apenas com um item gramatical, o aluno pode não atentar para o foco da instrução, mas pode notar o que for possível, dado o atual estado de sua interlíngua. Em outras palavras, o complexo estágio de compreensão do sistema lingüístico e produção em L2, ou a interlíngua de cada aprendiz, determina o que ele é capaz de perceber e/ou processar do insumo. Para Moita Lopes (1996), o exame da interlíngua de um grupo de alunos é de grande ajuda para os professores, à medida que pode apontar os processos de aprendizagem dos alunos, os níveis lingüísticos que apresentam áreas mais problemáticas e até mesmo aspectos que ainda faltam ser estudados.

O ECL tem apresentado limitações quanto à competência comunicativa atingida no âmbito gramatical. O aprendiz lança mão de diversas estratégias de aprendizagem durante um ato comunicativo a fim de que a troca de significados não seja interrompida, o que pode levar à desvalorização da sintaxe. Tal desvalorização, quando sistemática e prolongada, pode ter um efeito negativo no desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. Sendo assim, podemos concluir que a abordagem comunicativa coloca um foco no significado que é tão limitado quanto o foco na gramática de abordagens mais tradicionais (LONG e ROBINSON, 1998).

Esses autores sugerem também uma limitação que diz respeito à faixa etária dos aprendizes, em que os mais velhos não possuem mais a mesma capacidade que crianças de adquirir novas regras lingüísticas simplesmente por exposição à elas. Ou seja, parece haver limitações do aprendizado de línguas ligadas ao amadurecimento. O reconhecimento dessas limitações tem gerado interesse por métodos e práticas que se adaptem à abordagem comunicativa e ao mesmo tempo levem ao desenvolvimento da competência lingüística final obtida. Para Scliar-Cabral (1991), uma vez dominada uma língua, o domínio de uma segunda e demais línguas, principalmente se o processo tiver início na idade adulta, estará afetado por fatores como as semelhanças e as diferenças entre as estruturas das mesmas e as culturas em

questão. Por outro lado, para que haja aprendizagem de uma segunda língua é necessário o desenvolvimento de novos automatismos e o abandono daqueles já em uso por algum tempo, o que torna os aprendizes adultos mais resistentes às novas aprendizagens do que os aprendizes crianças.

Outra questão a ser discutida é quanto ao tipo de evidência fornecida pelo professor de línguas aos aprendizes dentro do contexto de sala de aula de uma L2. Sabemos que a evidência positiva ou negativa, não é suficiente para se evitar a incorporação de algumas formas agramaticais ou promover a aquisição de formas gramaticais. Entendemos como evidência positiva o insumo que mostra ao aprendiz o que é gramatical, mas não mostra o que não é gramatical, enquanto que a evidência negativa é a informação dada ao aprendiz direta ou indiretamente, indicando que há um problema ou erro na sua produção, como quando o professor retoma a fala do aluno, porém adaptada aos padrões gramaticais da língua.

Considerando o aprendiz adulto, Smith (1994) apresenta algumas características principais do perfil de um aprendiz de segunda língua, tais como: a) ter disponível um sistema sintático, pragmático e semântico maduro de L1; b) ser possuidor de uma boa quantidade de conhecimento de mundo e portanto, ter bastante para falar, e c) ter a opção de usar uma parte ou o todo do seu sistema de L1 como um ponto de partida para a construção da gramática da L2. Desse modo, essas características influenciam no processo de aprendizagem, e de acordo com a perspectiva em que o aprendiz se encaixa, ocorre uma inter-relação entre a sua língua materna, a segunda língua e, até mesmo, a interlíngua. O aprendiz que possui uma expectativa positiva em relação à aprendizagem de uma nova língua, certamente não se deixará influenciar demasiadamente pela sua L1. Assim sendo, o uso da interlíngua estará relacionado às crenças do aprendiz e aos fatores lingüísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma L2.

Long (1993) afirma que a aquisição de uma segunda língua é um fenômeno multidimensional, com muitos aprendizes e diversos contextos determinando variação no processo e produto do desenvolvimento. Podemos concluir então, que uma explicação teórica de aquisição de L2 terá que ser interacionista, portanto capaz de reconhecer o papel das variedades de ambos - o aprendiz e contexto - no desenvolvimento da linguagem.

2.4 AS OPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA OU TIPOS DE INSTRUÇÃO

O reconhecimento de que diferentes formas lingüísticas podem ser suscetíveis a diferentes formas de intervenção pedagógica tem instigado os pesquisadores atuais a especificar os tipos de itens gramaticais sob investigação e a natureza da instrução. Os estudos em Lingüística e Psicologia estão em busca de respostas que tornem viáveis, tanto para alunos quanto para professores, metodologias de ensino/aprendizagem que satisfaçam aos anseios de ambos.

Vários estudos de observações de ensino de segunda língua comparam a AL2 dentro de contextos de programas comunicativos e dentro de contextos com ênfase em um dos aspectos da língua. Segundo Lightbown e Spada (1993), citado por Nunan,²

Dados de sala de aula de um número de estudos oferecem apoio à visão de que a instrução com foco na forma e *feedback* corretivo oferecidos dentro do contexto de um programa comunicativo são mais eficientes em promover a aprendizagem de uma segunda língua do que programas que estão limitados a uma ênfase em acuidade de um lado ou uma ênfase exclusiva a fluência de outro lado (NUNAN, 1999, p.49).

Se nos colocarmos do ponto de vista do ensino, é inegável que uma teoria do ensino de línguas deve ter uma concepção da natureza da linguagem, do aprendiz e da natureza do aprendizado de línguas, do professor e do ensino de línguas. Segundo Ferreira (2001), elabora-se assim uma abordagem de ensinar bastante articulada e vinculada a uma certa concepção do cérebro e seu funcionamento, concepção essa que entende esse funcionamento como sendo distribuído entre os dois hemisférios cerebrais, em que o hemisfério esquerdo é a sede do cognitivo, do racional, do trabalho intelectual, enquanto o direito abriga as áreas relacionadas ao lúdico e a emoção. Surge então, uma concepção que envolve o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, o papel do professor como instigador e condutor dessa aprendizagem, uma concepção de sala de aula de LE e, que está vinculada ao

² Tradução de minha responsabilidade. *Classroom data from a number of studies offer support for the view that focus on form instruction and corrective feedback within a communicative program are more effective in promoting second language learning than programs which are limited to an emphasis in accuracy view on one hand or an exclusive emphasis on fluency on the other (NUNAN, 1999, p.49).*

funcionamento cerebral no que diz respeito à divisão de funções e tarefas entre os hemisférios cerebrais esquerdo e direito.

Para promovermos uma exposição de algumas formas de ensino/aprendizagem das estruturas gramaticais da L2 que regem práticas pedagógicas desenvolvidas, ou métodos de ensino existentes, precisamos discutir as formas de conhecimento implícito e explícito como componentes do processo de AL2. É necessário deixar clara a distinção entre os dois tipos de conhecimento citados acima. R. Ellis (2003) caracteriza o conhecimento explícito como um conhecimento a respeito da língua e a respeito dos usos da língua, sendo caracterizado por informações declarativas a respeito da linguagem, explicando assim que tal conhecimento é fácil de ser "adquirido" pelos aprendizes, uma vez que os aprendizes podem aprender e se mostrar cientes de qualquer aspecto lingüístico e de seu uso.

Segundo Alves (2004), a posse do conhecimento explícito não implica, entretanto, que tais aprendizes se mostrem capazes de aplicar tal conhecimento ao produzir a linguagem em uma situação de uso. De modo inverso, o conhecimento implícito caracteriza-se como uma forma de conhecimento intuitiva, não facilmente verbalizável. O uso da L1 representa uma excelente ilustração do que se quer dizer por aquisição de um conhecimento de caráter implícito. Conforme aponta Byalistok (1994), quando um falante utiliza sua língua materna, não é preciso que ele consulte regras de gramática para falar o que deseja, dado o fato de que a AL1 se dá implicitamente, não há necessidade de qualquer instrução ou correção que leve à formação de um conhecimento de caráter explícito.

Cabe ressaltar que alguns autores reconhecem três interfaces entre os saberes explícito e implícito neste processo de conversão do conhecimento explícito em implícito, por meio de instrução formal. A primeira é denominada interface forte, em que o principal argumento é o de que o conhecimento explícito se converte diretamente em implícito, passando de uma dimensão não analisada para uma dimensão analisada, através da prática da estrutura-alvo. A segunda, denominada interface fraca, é defendida por Schmidt (1990) citado por Alves (2004) que apresenta a idéia de que o conhecimento explícito proporciona o desenvolvimento do saber implícito de forma indireta. E, por último, a hipótese de não-interface, fundamentada por Krashen (1985), postula a idéia de que o conhecimento adquirido e o conhecimento

aprendido operam em compartimentos distintos da mente, sendo que a aquisição é incidental e implícita, enquanto que a aprendizagem é intencional e explícita.

Sendo assim, a instrução explícita está de acordo com a hipótese da interface fraca, já que estimula a percepção do aprendiz para detalhes da forma da língua alvo que passam despercebidas na exposição a um *input*. Segundo Alves (2004), busca-se a partir da interface fraca, mostrar que a instrução explícita tem o intuito de estimular a percepção do aprendiz para essas estruturas que não são notadas (*noticing*) evitando, dessa forma, a fossilização dos erros produzidos na sua interlíngua. Essa hipótese, conhecida como *noticing hypothesis*, se refere ao processo através do qual os aprendizes percebem os traços lingüísticos do insumo de modo consciente.

Schmidt (1990), citado por Elizi (2004), afirma que algumas características do insumo podem responder por que algumas formas são notadas e outras não, como por exemplo, a frequência e a saliência das formas. A frequência de uma dada forma no insumo deve influenciar sua percepção, sendo que quanto mais freqüente a forma, mais provável é que ela seja notada devido à repetidas oportunidades em momentos diferentes. E também a saliência de uma forma, isto é, o quanto ela se destaca no fluxo do insumo, seja oralmente ou na escrita, irá afetar sua percepção. Fica claro então o papel da instrução em canalizar nossa atenção para características menos freqüentes ou menos salientes do insumo ou de elementos que passariam despercebidos na ausência do processo de instrução.

Dessas diferentes concepções sobre o papel dos saberes implícito e explícito surgem diversas propostas de intervenção pedagógica. Para respondermos à pergunta "qual é a melhor forma de ensinar uma L2?", especialmente no que diz respeito às estruturas gramaticais da L2, é preciso destacar algumas propostas pedagógicas. Essas propostas incluem desde o ensino com centramento na forma, dividido em foco na forma e foco nas formas, ou seja, aquele que passa pela explicitação das regras gramaticais, até o ensino comunicativo com centramento no sentido, cujo modelo não será trabalhado nesse estudo.

Michael Long (1991) esclarece a diferença entre os termos, definindo o termo **Foco nas formas (FFs)** como sendo o uso de técnicas pedagógicas associadas com a abordagem tradicional de ensino de línguas que focalizam estruturas gramaticais em contextos não

comunicativos. Neste contexto, o princípio organizador da aprendizagem é o acúmulo de itens lingüísticos individualizados. Já o termo **Foco na forma (FF)** se refere aos eventos pedagógicos comunicativos, nos quais se chama a atenção do aprendiz e se trabalha com a forma quando houver necessidade, ou seja, de modo incidental.

No que diz respeito à terminologia, o termo "Foco na forma" pode receber, ainda, outras denominações. Nesse sentido, termos do inglês como *Focus on Form* e *Form-Focussed Instruction* parecem confundir-se. Doughty e Williams (1998) mencionam tal dificuldade terminológica, e apontam para a diferença de que muitas vezes o termo *Form-Focussed Instruction* acaba sendo utilizado tanto para se referir a contextos em que prevalecem o Foco nas Formas bem como o Foco na Forma. Spada (1997) ressalta que, sob a sua concepção, tal termo se difere do denominado por Doughty e Williams (1998) e Long (1991) de Foco na Forma. Segundo a autora, enquanto esse último termo se refere à focalização aos detalhes da forma geralmente em situações não determinadas, a concepção do termo *Form-Focussed Instruction* engloba as situações pedagógicas, baseadas na comunicação, que incluem um trabalho previamente determinado de intervenção pedagógica a respeito da língua.

Sendo assim, a definição de Spada (1997) de Foco na Forma distingue-se da de Long (1991) sob esse aspecto, aproximando-se no que diz respeito à questão da contextualização. Neste estudo, optamos pelo uso do termo Foco na Forma (*Focus on Form*), com a ressalva de que esse se distingue da concepção de Long (1991), a medida em que utilizamos situações previamente planejadas para a realização da coleta de dados desta pesquisa.

Em termos teórico-pedagógicos existem diferenças fundamentais entre esses modelos de ensino de L2. Começando pelas propostas de ensino com centramento na forma que fazem parte do ensino de gramática, é preciso distinguir FF de FFs. Segundo Long (1991) e Long e Robinson (1998), a proposta denominada FF se refere à chamada de atenção dos aprendizes para os elementos lingüísticos, na medida em que eles surgem incidentalmente nas aulas dentro de atividades comunicativas. Esses autores afirmam que o foco ocasional nas formas gramaticais da L2 através da correção, evidência negativa, explicações diretas, *recasts* e outras estratégias, pode ajudar os alunos a se tornarem conscientes, entender e por fim, adquirir as formas gramaticais de maior grau de dificuldade. Afirmam também que a abordagem de foco na forma deve ser utilizada quando ocorre um problema de compreensão

ou de produção, percebido pelo professor e/ou por um ou mais alunos. Nessa perspectiva, deve haver um desvio temporário do aprendiz para características do sistema linguístico.

Lima (2002) investigou algumas categorias de *feedback* corretivo e suas definições citadas a seguir. A correção explícita ocorre quando o professor fornece a forma correta, indicando claramente que aquilo que o aprendiz disse está incorreto. Enquanto que, no *recast*, o professor reformula ou expande todo o enunciado do aprendiz ou parte dele, mas não diz explicitamente o que está errado. Já na solicitação de esclarecimento, o professor indica que o enunciado do aprendiz foi mal entendido ou precisa ser reformulado. Na elicitación, o professor leva o aprendiz à auto-correção pelo uso de técnicas, para fazê-lo produzir a forma correta. Já na repetição, o professor repete o enunciado errado, geralmente mudando a entonação para destacar o erro, isolando a palavra ou estrutura incorreta.

Doughty e Williams (1998) apud Freudenberger (2007) sugerem que a instrução FF tenha três aspectos característicos: 1) que, antes da atenção aos aspectos linguísticos, o aprendiz tenha trabalhado com o sentido, garantindo que as formas alvo sejam naturais para completar determinada tarefa; 2) que os aspectos linguísticos para instrução sejam escolhidos por meio de uma investigação das necessidades dos aprendizes; 3) que a intervenção pedagógica seja breve e clara, para que não interrompa a atividade comunicativa principal, mas, ao mesmo tempo, seja saliente para o aprendiz. Ou seja, parece ser crucial na aquisição de outra língua, que as atividades com foco na forma não interrompam o processamento do sentido. Sendo assim, o principal objetivo dessa prática instrucional é acrescentar atenção à forma em uma tarefa comunicativa ao invés de partir de um objetivo comunicativo para discutir um determinado aspecto linguístico.

Long e Robinson (1998) citam alguns requisitos para a aplicação da instrução FF, tais como: 1) a forma gramatical ou lexical de uma L2 deve ser focalizada quando percebida como problemática, e não em uma seqüência pré-planejada; 2) as formas devem ser focalizadas durante uma interação autêntica; 3) as formas podem ser focalizadas por aprendizes e professores; 4) o foco na forma precisa ativar a participação dos aprendizes.

Rod Ellis (1998) explica que os primeiros trabalhos voltados para a questão da instrução FF possuíam primordialmente o objetivo de comprovar os efeitos da instrução

formal na aquisição do aprendiz. Ainda que, ao se falar em FF, possa vir à mente apenas a noção da descrição formal de uma regra estrutural, tal opção compreende um entre vários outros meios pedagógicos através dos quais o aprendiz pode ter sua atenção despertada para os dados do *input*. Segundo Doughty e Williams (1998) apud Ferreira (2001), não se deve esquecer que: "o pressuposto fundamental da intervenção pedagógica FF é o fato de que o significado e o uso já devem ser evidentes para o aprendiz no momento em que a atenção é dirigida para o aparato lingüístico necessário para a expressão do significado". A importância que Long (1991; 1998) atribui ao significado e à interação comunicativa diz muito sobre o consenso da participação do saber explícito no processo de aquisição de uma LE. De fato, a noção de que o aspecto formal da língua não está desvinculado do significado e do sentido, a compreensão de que a gramática e o seu ensino não podem e não devem estar desvinculados do significado e da interação comunicativa são pontos de consenso entre muitos autores da área (FERREIRA, 2001).

Ainda para Spada (1999), o termo utilizado é instrução focada na forma, e é definido como qualquer esforço pedagógico usado para chamar a atenção dos aprendizes para uma forma lingüística de modo implícito ou explícito. Isso pode ser feito através do ensino de regras lingüísticas ou de reações corretivas aos erros dos alunos, de forma espontânea ou predeterminada. Considerando que a leitura é uma forma de comunicação significativa, já que o objetivo da leitura é a compreensão do texto, podemos supor que ao chamar a atenção para a forma ao longo da leitura teremos mais sucesso na aprendizagem dessas formas do que se as apresentássemos fora de um contexto comunicativo significativo ou se não chamássemos a atenção para a forma e só nos concentrássemos no significado.

Segundo Cunha e Borges (2008) a atenção a formas lingüísticas dentro do contexto de realização de atividades comunicativas rotulada de FF está baseada em três principais assertivas acerca da aquisição de L2. A primeira delas está relacionada ao contexto do processo de ensino/aprendizagem da L2, que devem ser contextos onde a preocupação primeira é com a mensagem, mais do que com o código. A segunda está vinculada à capacidade de processamento de informação limitada dos aprendizes para atentar e produzir formas lingüísticas em comunicação e, por último, a terceira está relacionada às oportunidades que emergem na comunicação para conceder atenção à forma. Existem evidências de que o ensino comunicativo de línguas leva a níveis mais elevados de fluência e

'segurança comunicativa' na L2 do que as abordagens que são exclusivamente focadas na forma.

Spada (1987) investigou o desenvolvimento da L2 de adultos em programas de inglês como segunda língua que eram essencialmente comunicativos, mas variavam em termos de proporção de tempo despendido à instrução gramatical explícita. Os resultados desse estudo mostraram que os aprendizes que receberam mais instrução focada na forma atuaram tão bem ou melhor em medidas gramaticais e, do mesmo modo em medidas comunicativas, quanto os aprendizes que receberam menos instrução desse tipo (CUNHA e BORGES, 2008).

Este estudo foi direcionado especificamente para a aquisição de estruturas gramaticais de L2, em particular das estruturas da voz passiva em inglês, a partir da leitura de textos. A importância de focalizar a forma, neste sentido, está embasada nas seguintes assertivas acerca da aquisição de L2: os aprendizes adquirem novas formas lingüísticas como resultado da atenção dada às mesmas em contextos em que a preocupação primeira é com a mensagem, mais do que com o código; os aprendizes frequentemente apresentam dificuldade em atentar para e produzir estruturas lingüísticas em comunicação, tais como a voz passiva, uma vez que possuem uma capacidade de processamento de informação limitada; e portanto, eles se beneficiam das oportunidades que emergem na comunicação para conceder atenção à forma (HATCH, 1978; VAN PATTEN, 1992; LONG e ORTEGA, 1998; MACKKEY e PHILIP, 1998 citados por CUNHA e BORGES, 2008).

Para Scherer (2000), vários aspectos perpassam a questão da interação, tais como as formas de um professor apresentar perguntas, os comportamentos de tomada e concessão de turno, a fala do aprendiz, as explicações dadas pelo professor, a modificação do insumo e o *feedback* que o professor dá ao aprendiz como tratamento do erro. Essa modificação do insumo costuma ocorrer quando o aluno está realmente implicado no processo de tornar o insumo compreensível para a sua aquisição, como facilitador da aprendizagem de um determinado item lingüístico. O *feedback* corretivo, visto como um componente da instrução FF, é outro aspecto a ser analisado na aquisição de uma L2. Lima (2002) cita alguns estudos sobre *feedback* corretivo com FF. Lyster e Ranta (1997) investigam um modelo de *feedback* corretivo e *uptake* (comportamentos de reação) do aprendiz no contexto de sala de aula de imersão francesa no Canadá, enquanto que Panova e Lyster (2002) investigam o contexto de inglês como L2 no Canadá, e Lima (2002) investiga o contexto de inglês como LE no Brasil.

Segundo Lima (2002), embora desenvolvidos em ambientes instrucionais diferentes, os três estudos mostram a tendência do professor de empregar tipos reformulativos de movimentos de *feedback* que não permitem aos aprendizes terem um papel ativo na correção dos próprios erros ou negociá-los com os colegas. No contexto do *feedback* corretivo em sala de aula, o primeiro passo é convencer os alunos de que cometer erros faz parte do processo de aprendizagem e para compreender isso, os aprendizes precisam receber informações sobre conceitos chave da aquisição de língua, tais como interlíngua e estágios evolutivos.

Em um primeiro momento, o erro era considerado pela teoria da Análise Contrastiva, como o resultado da transferência negativa da L1 do aprendiz para a L2, que ele estava adquirindo. Ao longo do tempo, foram adotadas outras perspectivas sobre o tratamento do erro, ou seja, o erro aparece como resultado das hipóteses processadas cognitivamente pelos aprendizes, a fim de alcançar respostas mais adequadas ao uso da língua alvo.

Por outro lado, a proposta FFs está harmonizada com a abordagem tradicional de gramática de pontos gramaticais específicos em aula isoladas de um contexto comunicativo. Long (1998) critica o fato de que esta proposta frequentemente abre um intervalo na aula comunicativa pois, cessado o trabalho centrado na troca de significados, inicia-se um período de instrução explícita, com apresentação de regras, normas e posterior prática. Em geral, essa prática constitui-se de exercícios repetitivos (*drills*) da estrutura em foco, a fim de promover a conscientização e automatização das formas gramaticais. De acordo com Elizi (2004), os resultados pretendidos em termos de aquisição das estruturas gramaticais não são favoráveis, tendo como exemplo disso, no contexto de brasileiros estudando inglês, alunos que mesmo em estágios avançados no conhecimento da língua falham em produzir, oralmente ou por escrito, algumas estruturas básicas que seria esperado que os aprendizes produzissem dado o seu tempo de estudo.

Ainda Long (1991) apresenta a instrução FFs como aquela na qual o conteúdo são os próprios itens lingüísticos, sendo eles o principal tópico de estudo. A instrução FFs é característica da abordagem tradicional de ensino de LE, em que a língua é dividida pelo professor ou pelo autor do livro didático, em itens separados apresentados aos aprendizes da língua geralmente na forma de listas para memorização e como modelos do bem falar e

escrever. Sob essa perspectiva, podemos concluir que aprender uma língua estrangeira é um processo linear de acumulação de entidades lingüísticas (FREUDENBERGER, 2007).

Por último, temos a proposta com centramento no sentido que tem seu foco no uso da língua em situações de vida real em contextos comunicativos, porém sem a explicitação de normas gramaticais, cujo modelo não será detalhado nesse estudo.

Segundo Alves (2004), com o passar do tempo, tendo sido comprovada a relevância do enfoque pedagógico que inclui oportunidades de reflexão a respeito da língua em um ambiente comunicativo, surgem diversas opções de ações pedagógicas. Há evidências de que existe um consenso em atribuir ao trabalho de instrução explícita o status de principal meio de desenvolvimento de um conhecimento explícito, capaz de chamar a atenção do aprendiz para os dados do *input*. Ellis (1998, p.47) diz que o trabalho de detalhamento lingüístico pode se dar de duas formas, o que constitui uma das principais questões de escolha, por parte do professor, no que diz respeito a esse tipo de instrução. Pode-se optar por expor as regras diretamente, através de explicações, de forma escrita ou oral a respeito do detalhe lingüístico fornecido pelo professor (método dedutivo), ou, ainda, pode optar-se pela proposição de atividades que possibilitem aos aprendizes descobrir por eles mesmos a regra que caracteriza o item lingüístico (método indutivo).

Seguindo o que propõe Nunan (1999), dentro do ensino comunicativo de línguas (ECL), pode-se ainda enfatizar duas tendências de planejamento curricular: instrução com foco em tarefas (IFT) e instrução com foco no conteúdo (IFC). Para o autor, uma tarefa é uma atividade em que a mensagem é fundamental, há um problema de comunicação a ser resolvido, há algum tipo de relação com atividades no mundo real e completar a tarefa é algo prioritário. A IFC tem como preocupação que o conteúdo seja significativo e que deva ser aprendido não apenas como um veículo para a aprendizagem da língua, mas também por seu valor inerente. Ainda segundo Nunan (1999), as duas questões mais importantes para os professores de línguas são: Qual é a relação entre instrução e aprendizagem, ou seja, entre o que o professor ensina e o que os alunos aprendem? Que tipos de tarefas e modos de organização pedagógica facilitam a aprendizagem?

Pensando nos aprendizes, podemos dizer que o ensino de LE não pode ignorar as necessidades e características dos mesmos. Celce-Murcia (1999), por exemplo, levando em conta essas necessidades e características, propõe uma grade baseada em seis variáveis: idade, nível de proficiência, formação educacional, habilidades (*skills*) de produção ou recepção, registro e necessidades do aprendiz. A partir dessa grade, os professores de LE podem tomar suas decisões e fazer escolhas quanto ao grau e extensão que a atenção à forma pode ocupar nas práticas de sala de aula de LE. Assim, a atenção à forma quando se está lidando com adultos escolarizados e vindos de culturas fortemente gramaticais não será a mesma quando os aprendizes são crianças ou imigrantes com pouca escolarização. De qualquer maneira, a escuta dos aprendizes pelo professor é essencial quando se trata da atenção à forma. (FERREIRA, 2001).

Podemos concluir, então, que a atenção à forma pode não servir para todos os aprendizes, por que o interesse e a disponibilidade em relação à forma podem variar de aprendiz para aprendiz. A partir dessa diversidade de possibilidades oferecidas para o FF e o ensino de LE, aparecem algumas questões centrais para o professor de línguas de como ele deveria proceder na abordagem da gramática na sala de aula de LE, ou seja, que tipo de intervenção pedagógica conduzir. Os efeitos de relativa ineficácia do FF podem ser atribuídos à instrução gramatical de estruturas particularmente difíceis, ou melhor, estruturas para cuja aprendizagem a interlíngua dos aprendizes estudados ainda não estava "madura". Por outro lado, sabe-se também que o ensino da gramática pode levar ao aprimoramento no emprego de alguns traços lingüísticos, desde que esses sejam formalmente simples e apresentem relação forma-função transparente para o aluno. Por isso, pode-se falar também em formas parcialmente "adquiridas", isto é, uma dada forma se associa inicialmente a uma só função, ficando a interlíngua do aprendiz ainda desprovida das demais funções (RICHTER, 2003).

Stern (1993) apud Ferreira (2001) comenta sobre a pouca atenção que a literatura tem dedicado ao que ele chama de descontextualização, ou seja, a retirada e o isolamento de um elemento gramatical de seu contexto discursivo, significativo, a fim de examiná-lo como uma abstração fazendo parte de um sistema entre sistemas. Ficamos curiosos, entretanto, sobre o *como* dessa descontextualização e perguntamos de que maneira o professor de línguas procede nessa atividade de chamada à atenção dos alunos de um item gramatical existindo como uma entidade abstrata.

Outra pergunta que pretendemos responder neste estudo é: "quais são os modos de organização pedagógica que facilitam a aprendizagem, especificamente a aprendizagem de estruturas gramaticais em L2 como as estruturas da voz passiva, a partir da leitura de textos"? Para responder a esta pergunta será preciso, antes, olhar para a seguinte questão: "qual é a relação entre tipos de tarefas e modos de organização pedagógica e aprendizagem"? Segundo Nunan "existem algumas hipóteses que nos ajudam a responder tais questões, como por exemplo, a hipótese interacional" (1999, p.51). Segundo essa hipótese, a língua é adquirida na medida em que os aprendizes se engajam na tentativa de se comunicar na língua alvo. A hipótese é consistente com relação à filosofia experimental de "aprender fazendo". A aprendizagem será maximizada quando os aprendizes se engajarem em tarefas que os "puxem" até os limites de sua competência atual.

Alguns tipos de tarefas estimulam e facilitam a aprendizagem, como por exemplo, o trabalho em pequenos grupos. Tarefas comunicativas em pequenos grupos foram e continuam sendo um importante modo de organização em muitas aulas comunicativas. As evidências são de que, na medida em que os aprendizes produzem mais quantidade e variedade de língua em pequenos grupos, em oposição às tarefas centradas no professor, tais tarefas em pequenos grupos podem ser vistas como facilitadoras da aprendizagem.

Ellis (1988) apud Nunan (1999) argumenta que os seguintes fatores provavelmente estimulassem a aquisição de segunda língua em contextos instrucionais: a quantidade de *intake*³; a necessidade de se comunicar; uma escolha da parte do aprendiz sobre o que falar; a *performance* (desempenho) de uma série de atos de discurso, um *input* rico em declarações extensivas, ou seja, declarações do professor que elaboram a contribuição dada pelo aluno; e por último, a prática desinibida ou sem constrangimentos.

Segundo Furtoso (2001, p.67), ao mergulhar no contexto das línguas estrangeiras é inevitável deparar-se com o professor cumprindo o papel de "mediador", o que nos remete à teoria de Vygotsky em que o professor faz a mediação entre o saber adquirido e/ou construído, e o aprendiz dessa língua desconhecida. Na história geral do ensino de línguas

³ O conceito de *intake* refere-se a informação na L2 que o aprendiz conseguiu assimilar/adquirir após ser exposto ao *input*, ou seja, toda a informação na L2 à qual o aprendiz é exposto.

com ênfase no método, "o grande problema foi sempre o professor, que, em qualquer época e lugar, parece ter sempre atrapalhado a implementação da metodologia proposta - levando até à procura de um método à prova de professor" (LEFFA,1999, p.24).

No entanto, contrariamente à idéia de que é necessário um método que funcione independentemente do professor, o que está em debate hoje é o fato de que precisamos reconhecer que o professor não é o problema, mas a solução, e que há um retorno maior quando se investe no professor e no seu aperfeiçoamento do que na metodologia. Em Leffa (1988), encontramos também os conceitos dos termos **abordagem e método**, que geram confusão na área do ensino de línguas. O termo **método** pode ser subdividido em *approach* (abordagem) e *method* (método) propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

Segundo Lima e Menti (2004), no Brasil, o ensino comunicativo de línguas, tem tido várias faces e interpretações. De acordo com as autoras, embora seja entendido teoricamente por muitos, como uma abordagem que deve focalizar o sentido e não a forma, na prática, encontramos uma variedade de comportamentos na sala de aula. Em algumas instâncias, o predomínio do FFs ou nos conteúdos gramaticais; em outras instâncias ocorre uma centralização no sentido, e em outras ainda, uma combinação de foco no sentido e FF. Por outro lado, há divergências quanto ao modo e o momento em que a atenção do aprendiz deve ser direcionada para a forma. Retomando o objetivo desta pesquisa, investigamos se o FF integrado à prática comunicativa apresenta melhores resultados de desempenho na aquisição da voz passiva do que o FFs ou abordagem tradicional de ensino de gramática.

2.5 A voz passiva

A fim de investigar o impacto das diferentes abordagens pedagógicas no ensino de L2, elegemos a construção passiva como foco de atenção. Voz verbal, em lingüística, é como se denomina a flexão verbal que denota a forma segundo a qual o sujeito se relaciona com o verbo e com os complementos verbais. Voz é a categoria verbal da qual se marca a relação

entre o verbo e seu sujeito. Essa relação pode ser de atividade, passividade ou ambas. Sendo que, voz ativa é como se denomina a flexão verbal que indica que o sujeito pratica ou participa da ação denotada pelo verbo, e voz passiva é como se denomina a flexão verbal que indica que o sujeito recebe a ação. E ainda, agente da passiva é o termo da oração que complementa o sentido de um verbo na voz passiva, indicando-lhe o ser que praticou a ação verbal.

Podemos dizer que a passiva é uma construção usada como meio de trocar o foco em uma sentença. Segundo Celce-Muria e Freeman (1999), a passiva é uma construção que existe para colocar o paciente, ou seja, o recebedor de uma ação, na posição de sujeito. A passiva é mais limitada do que a voz ativa a medida em que somente os verbos transitivos podem estar na passiva. Na verdade, algumas frases passivas no inglês não tem voz ativa correspondente e vice-versa. Em relação às motivações de uso da voz passiva, genericamente podemos dizer que a passiva é usada quando nós queremos tirar o foco do agente. Para Thompson (1987) apud Celce-Murcia e Freeman (1999) existem alguns momentos específicos em que isso pode acontecer, como por exemplo, quando o agente não deve ser mencionado por ser redundante, desconhecido, muito genérico e pelo fato do autor está sendo discreto ou evasivo. Na opinião desses autores é também uma atitude enganosa com os alunos apresentar a passiva como se esta fosse derivada da voz ativa.

A oração na voz passiva, no português, pode ser formada através do recurso de um verbo auxiliar (ser, estar). Nas construções com verbo auxiliar, costuma-se explicitar o agente da passiva, apesar de ser este um termo de presença facultativa na oração. Em orações cujo verbo está na terceira pessoa do plural, é muito comum ocultar-se o agente da passiva. Isso se justifica pelo fato de que, nessas situações, o sujeito pode ser indeterminado na voz ativa.

Na língua inglesa, usamos a voz passiva quando você não sabe quem praticou a ação e quando a informação mais importante é a ação, e não o agente da ação. A estrutura que vai aparecer em todas as conjugações dos verbos na voz passiva é o *verb to be* (conjugado no tempo verbal adequado à situação) mais o *past participle* do verbo que contém a informação.

Aprender quando se usa a voz passiva é um desafio para os alunos de uma L2, que tendem a usá-la demais ou de menos dependendo de sua frequência de ocorrência e suas

funções na sua L1 ,ou seja, é melhor introduzir a construção passiva desde o início como uma estrutura gramatical com um uso particular e próprio.

A estrutura alvo, ou seja, a voz passiva foi selecionada para esse estudo de acordo com os seguintes princípios de Zhou (1989): a) devem ser estruturas gramaticais fáceis o suficiente para os aprendizes desse nível aprenderem, ou seja, nesse estudo o nível intermediário; b) devem ser estruturas que apresentem dificuldades aos aprendizes de uma L2, e que sejam fontes de erros cometidos em sala de aula; c) devem ser estruturas alvo ainda não abordadas nas aulas regulares do grupo de aprendizes. Sendo assim, a voz passiva, foi selecionada para este estudo por preencher esses requisitos e também, por ser uma estrutura sintática complexa envolvendo o uso do particípio passado e eventualmente a preposição *by* (por, em português) cuja aquisição representa um desafio para os aprendizes falantes de português.

O tema gramatical, voz passiva, é geralmente abordado em dois momentos distintos: “vozes de verbo”, quando falamos de classes morfológicas, e “agente da passiva” quando falamos de termos oracionais. Segundo Gabriel (2001), as pesquisas sobre a aquisição e processamento de construções passivas têm apontado essa estrutura lingüística, como uma estrutura complexa em termos lingüísticos e psicológicos próprios da sua compreensão e produção. Nas línguas investigadas até o momento, as passivas apresentam dificuldades de ordem morfológica, semântica, gramatical e pragmática.

Segundo Cunha (2000), na literatura lingüística, a oração ativa é identificada como a estrutura sintática mais básica, o padrão neutro, enquanto que a oração passiva é tratada como uma estrutura complexa, o padrão marcado. A passiva é uma construção complexa em termos sintáticos, semânticos e pragmáticos pelo fato de exibir uma ordenação dos constituintes que se desvia da apresentação mais comum desses constituintes, ou seja, Sujeito Verbo Objeto (S V O), se afastando assim da ordenação neutra das palavras. No português, os sintagmas nominais (SNs) que funcionam como agente tendem a ocorrer na posição inicial da oração, enquanto os SNs pacientes costumam ocorrer na posição pós-verbal. Sendo assim, a dificuldade de interpretação da passiva está relacionada ao fato de ela reverter a ordem natural dos constituintes da oração ativa transitiva. Para Cunha (2000), a inversão Verbo Sujeito (VS) na passiva serviria para avisar o leitor/ouvinte de que as estratégias normais de processamento

de informação não se aplicam a essa construção e que estratégias especiais devem ser ativadas.

É provável que a maior complexidade da sintática da passiva, comparada à da ativa, esteja associada a uma complexidade perceptual maior. Givón (1979) apud Cunha (2000) chama a atenção para o fato de que,

a surpresa comunicativa (isto é, a quebra da norma comunicativa, representada pela oração ativa) se correlaciona diretamente com a dificuldade comunicativa, de modo que quanto mais surpreendente for uma construção, mais difícil será sua interpretação. A codificação perceptivelmente mais saliente da passiva (uso do auxiliar ser + verbo no particípio passado e agente introduzido por Sintagma Preposicionado) previne o leitor/ouvinte de que essa construção é um caso mais complexo, que não se ajusta à estratégias mais freqüentes de interpretação. (CUNHA,2000, p. 113)

No que diz respeito à ocorrência de orações passivas no português, segundo Cunha (2000), esta é bem menos freqüente do que a ocorrência de orações ativas. Constatou-se também que a freqüência de passivas ocorre de acordo com a modalidade da língua, escrita ou falada, do texto sob investigação, concluindo-se que os textos escritos apresentam mais passivas do que os textos falados.

A infreqüência da passiva em inglês (em particular da passiva agentiva com *be*), deve-se, em parte, à existência de outras construções que servem como equivalentes da passiva no discurso. Alguns manuais do inglês, referem-se à passiva como uma construção cujo uso freqüente deve ser evitado por duas razões apontadas, tais como, a passiva tem influência sobre a clareza do texto e afeta a compreensão da informação.

De acordo com Slobin (1985) apud Gabriel (2001), existe pouca discussão sobre o que determina uma ordem geral de aquisição da linguagem. No entanto, existe um consenso de que as construções passivas tenham um desenvolvimento tardio no processo de aquisição da linguagem. Para responder por que certas construções se desenvolvem a um certo tempo, diferentemente de outras, Borer e Wexler (1987) apud Gabriel (2001) propõem a hipótese maturacional, que prevê que um processo de maturação biológica determina os princípios gramaticais disponíveis para a criança.

A partir da contextualização teórica no que diz respeito às construções passivas, aprofundamos esse estudo enfocando o uso das abordagens de ensino, FF e FFs, detalhadas anteriormente, no ensino/aprendizagem de uma L2, a partir da leitura de textos.

3. PESQUISA EMPÍRICA

Neste estudo comparamos duas metodologias de ensino, a FF (foco na forma) e a FFs, (foco nas formas) no contexto de sala de aula de L2. A instrução explícita é encontrada nas duas formas de ensino pesquisadas, sendo que a FF é contextualizada e a FFs não. Com base em Spada (1997), usamos a concepção de foco na forma que inclui situações planejadas de focalização do aspecto formal. EU ACHO QUE A IDÉIA É ESSA, MAS TUA REDAÇÃO ESTÁ MUITO SECA. PRECISAS EXPLICAR MELHOR, contextualizar!

A preocupação em relação ao papel da instrução explícita na aprendizagem de estruturas gramaticais da L2, a partir da leitura de textos, tem seu foco em estruturas lingüísticas de difícil aprendizagem por falantes de português, ou seja, as estruturas da voz passiva. A problematização desse estudo gira em torno da comparação dos resultados de desempenho dos aprendizes obtidos em testes realizados antes e após a aplicação das duas metodologias distintas de ensino das estruturas gramaticais de uma L2, a abordagem FF e a abordagem FFs.

Sendo assim, esse estudo procura responder, principalmente, à seguinte questão: "Qual das abordagens pedagógicas investigadas, FF ou FFs, contribui mais efetivamente para a aprendizagem da voz passiva por estudantes de Ensino Médio em contexto de sala de aula?" Essa pergunta se desdobrará nas seguintes questões norteadoras:

- Quais as tarefas pedagógicas que podem ser caracterizadas como instrução explícita?
- A instrução explícita promove o incremento da aprendizagem do uso das estruturas da voz passiva em L2?
- Como os alunos reagem às atividades pedagógicas com instrução explícita nas aulas de L2?
- Como se pode avaliar o desempenho dos alunos na aprendizagem de estruturas gramaticais, a partir da leitura de textos em aulas de L2 com instrução explícita?

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

A partir das questões evidenciadas acima, este trabalho tem como objetivo geral, comparar duas metodologias de ensino de gramática, a FF e a FFs, na aquisição do inglês como L2, em contexto de sala de aula de língua estrangeira, particularmente na aprendizagem da voz passiva.

4.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos do presente trabalho, já mencionados em linhas gerais, são especificados detalhados a seguir:

- Verificar se a aula de inglês como L2 com instrução explícita na abordagem FF promove a aquisição da voz passiva na L2, comparada à aula de abordagem FFs.
- Analisar como os alunos se comportam em relação às atividades pedagógicas com abordagem FF nas aulas de L2.
- Avaliar o desempenho dos aprendizes no processo de ensino/aprendizagem das construções passivas em aulas de L2 com instrução explícita na abordagem FF, a partir da leitura de textos.
- Identificar as tarefas pedagógicas inseridas na abordagem de ensino com foco na forma.

5. METODOLOGIA

Para a realização desse estudo foi encaminhado ao CEP, Comitê de Ética em Pesquisa dessa universidade, o projeto de pesquisa intitulado "O papel da instrução explícita no ensino de L2", de processo n° 2015/08. Após sua aprovação, iniciou-se o processo de coleta de dados para esta pesquisa.

De acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, pertinentes ao papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas gramaticais da língua inglesa, no contexto de sala de aula de línguas dentro da grade de horários do Ensino Médio, esse estudo combinará abordagens qualitativas e quantitativas. O olhar qualitativo é útil nesta pesquisa para avaliarmos o comportamento dos aprendizes frente à instrução explícita e o quantitativo para medirmos os resultados encontrados na aplicação de testes de desempenho dos aprendizes.

A pesquisa qualitativa, segundo Santos (1999), é aquela pesquisa cujos dados só fazem sentido através de um tratamento lógico-secundário, feito pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa qualitativa necessitam do tratamento lógico, resultante do "olho clínico" do pesquisador. A fim de analisar o papel da instrução explícita na aquisição da voz passiva em língua inglesa, enfatizamos os aspectos qualitativos de três dimensões: a ação pedagógica do professor de um modo geral; o uso da instrução explícita como dispositivo pedagógico em particular, e os resultados dos alunos na aquisição de estruturas gramaticais de L2, ou seja, a qualidade da prática da produção da estrutura-alvo, depois de uma determinada aula de L2 com instrução explícita (uso estabelecido) e outra sem o uso de instrução explícita. Os instrumentos de coleta de dados foram constituídos por um pré-teste e um pós-teste com dois grupos de alunos, o grupo de foco na forma e o grupo de gramática tradicional, ou seja, grupo FF e grupo GT respectivamente. Maiores detalhes serão apresentados na seqüência.

5.1 Contexto e constituição da amostra

A escola foi contatada previamente para agendamento das observações de aula e entrevista com o professor de língua inglesa. A escolha dessa escola para a execução da

pesquisa se deu principalmente devido à sua acessibilidade. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a ênfase é dada à aquisição de vocabulário; e nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o ensino envolve não só a aquisição do vocabulário, mas também o estudo das estruturas gramaticais da língua inglesa, através de diversas atividades comunicativas direcionadas ao desenvolvimento das 4 habilidades, com ênfase na leitura e escrita (conforme os PCNs), de modo que o aluno reconheça na língua inglesa uma ferramenta indispensável do seu cotidiano (internet, jogos, músicas, vídeos, etc.) em busca da formação pessoal e profissional.

Nessa escola, a língua inglesa é trabalhada em três níveis a partir da 7ª série do Ensino Fundamental. A divisão dos alunos em níveis é feita pelo grupo de professores, observando o desempenho dos alunos nas quatro habilidades durante o ano letivo, expresso através de registros escritos. A listagem dos níveis é formalizada e divulgada no final do ano letivo em curso, tendo em vista o ano subsequente, e em caso de alunos novos, é aplicada uma prova de nivelamento no início do ano seguinte. Na perspectiva da escola, o ensino de língua inglesa em níveis permite que alunos de séries diferentes aprendam juntos, através de atividades adequadas ao seu nível de conhecimento da língua, tendo como objetivo o crescimento do aluno no desenvolvimento das habilidades de falar, escrever, ouvir e ler. De acordo com a proposta de ensino da escola, essa divisão é fundamental como ponto de partida no processo de aprendizagem do aluno, mas é imprescindível que o aluno avance de um nível para o outro, assim como acontece com as demais disciplinas, progressivamente, em cada série. Desta forma, é importante para a escola garantir o avanço na aprendizagem da língua estrangeira e evitar a acomodação e desmotivação dos alunos. No nível intermediário do Ensino Médio, público alvo deste estudo, o tempo de ensino não poderá ultrapassar dois anos letivos.

A escola em questão tem como objetivos gerais os seguintes pontos: oferecer, através do contato com a língua inglesa, uma nova forma de ver o mundo; conhecer outros contextos sociais, e promover a aquisição das habilidades de fala, escrita, escuta e leitura. Entre os objetivos específicos podemos citar alguns, tais como: reconhecer e produzir funções básicas na língua alvo; entender e utilizar regras de gramática, tais como formação de tempos verbais; entender uma variedade de textos; escrever diferentes tipos de texto; atribuir significado a diferentes aspectos morfológicos e sintáticos; reconhecer diferentes tipos de texto a partir de indicadores de organização textual, e valorizar o conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo, entre outros.

O Ensino Médio é dividido nos níveis 1, 2 e 3, sendo que o nível 2 corresponde ao intermediário, e tem em sua ementa a seguinte proposição: desenvolvimento das habilidades da fala, escuta, leitura e escrita, para que a língua inglesa seja percebida como meio de acesso ao conhecimento e às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação pessoal e profissional mais abrangente e sólida. Dessa forma, a proposta de trabalho de língua inglesa no Ensino Médio fundamenta-se na preocupação em desenvolver no aluno, não só um domínio das formas lingüísticas, mas também em capacitá-lo a desempenhar com competência seu papel de usuário da língua.

O primeiro contato com a escola foi feito com a equipe diretiva, que por sua vez, encaminhou a solicitação de desenvolvimento da pesquisa para a supervisora pedagógica da instituição. Após a aprovação do projeto de pesquisa e alguns encontros iniciais, a supervisora agendou uma reunião informal com as professoras de inglês da escola. A partir dessa reunião, foi possível estabelecer os recursos necessários à realização dessa pesquisa e o professor de inglês mais indicado para participar da mesma.

No primeiro contato com a professora de línguas, ela apresentou os diversos níveis de conhecimento da língua inglesa, segundo os quais os alunos estavam nivelados. A escolha de trabalhar com o nível intermediário de conhecimento de inglês dos alunos se deu em função dos objetivos desta pesquisa, que investiga a aquisição da L2 a partir da leitura de textos. Os textos selecionados para compor os testes aplicados (pré e pós-teste), bem como as aulas entre os testes, são de nível intermediário, nível em que a voz passiva é apresentada mais detalhadamente e seu estudo aprofundado.

Os participantes desta pesquisa foram dois grupos de alunos de língua inglesa de nível intermediário do ensino médio, grupos FF e GT, de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Santa Cruz do Sul, RS, sendo que faziam parte do grupo FF, 8 sujeitos, entre os quais 4 meninos e 4 meninas, e do grupo GT, 7 sujeitos, entre os quais 7 meninas, com idade mínima de 15 anos e máxima de 18 anos, ou seja, com idade média de 16 anos.

No primeiro momento da coleta de dados, os alunos foram separados em dois grupos FF e GT, foco na forma e gramática tradicional, respectivamente. O grupo FF foi constituído de 10 sujeitos, enquanto que o grupo GT de 7 sujeitos, totalizando 17 sujeitos participantes da pesquisa. No segundo momento foram entregues aos alunos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), com o pedido de que os alunos entregassem os TCLEs a seus pais ou responsáveis para assinatura e após os retornassem para a professora titular da disciplina de língua inglesa. Foi estipulado um prazo para entrega desses termos e ainda assim muitos alunos não retornaram seus Termos. A partir disso, decidimos inserir nessa pesquisa apenas os sujeitos que haviam entregue seus termos devidamente assinados dentro do prazo estipulado. Sendo assim restaram para inclusão nessa pesquisa, 8 sujeitos no grupo FF, sendo esses 4 meninas e 4 meninos com idade média de 16 anos, e 7 sujeitos no grupo GT, sendo que a totalidade de meninas tinham idade média de 16 anos. Totalizando 15 participantes deste estudo, os grupos foram formados de acordo com os critérios da professora titular, que baseada em seu conhecimento prévio dos alunos de anos anteriores, os agrupou conforme suas afinidades e nível de conhecimento da língua inglesa.

5.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Iniciamos a coleta de dados dessa pesquisa no mês de junho, quando foi contatada a escola, e feito o primeiro contato com a professora de inglês, a supervisora pedagógica e a equipe diretiva da escola. No primeiro encontro com a equipe diretiva, apresentamos o projeto de pesquisa e detalhamos o cronograma de observações e aplicações dos roteiros de aula. Após a aprovação da escola para realização da pesquisa, apresentamos à professora de língua inglesa da escola o projeto de pesquisa e o planejamento de sua execução. Logo em seguida, apresentamos também à direção da escola, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - ANEXO 1) que contém de forma sucinta os objetivos da pesquisa, as garantias dadas aos participantes e o nome e o telefone da pesquisadora responsável. Os termos foram entregues aos alunos pela supervisora pedagógica com a solicitação de que os encaminhassem aos seus respectivos pais para assinatura.

A coleta de dados desta pesquisa foi composta de 4 instrumentos aplicados na seguinte seqüência: **a entrevista** com a professora de inglês gravada em áudio, cujo roteiro está no Anexo 2 e a transcrição no Anexo 3; **o pré-teste** (ANEXO 4); **as observações e**

aplicações dos roteiros de aula previamente planejados pela pesquisadora totalizando 4 aulas duas dessas aplicadas ao grupo FF (ANEXOS 7 e 9) e as outras duas aplicadas ao grupo GT (ANEXOS 11 e 13) e por fim, **o pós-teste** (ANEXO 5). A seguir detalharemos todos os instrumentos e sua aplicação neste estudo.

5.2.1 Entrevista com professor de línguas

O primeiro instrumento utilizado foi a **entrevista semi-estruturada**, cujo roteiro está no Anexo 2, realizada com a professora dos grupos de língua inglesa de nível intermediário, constituídos por alunos da primeira, segunda e terceira séries do ensino médio da escola. A entrevista teve como foco a discussão acerca do planejamento das aulas, enfatizando as ações pedagógicas no momento da instrução explícita. Os itens para discussão na entrevista foram: as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor de língua inglesa, especialmente o uso de instrução explícita e a aquisição das estruturas gramaticais de L2 no decorrer da aula, antes e após a instrução formal do aspecto gramatical. A entrevista foi presencial, gravada em vídeo, e logo após, transcrita (ANEXO 3).

5.2.2 Pré-teste

Logo a seguir, o instrumento utilizado foi o **pré-teste** escrito (ANEXO 4), que foi aplicado aos grupos FF e GT, no momento anterior ao início das aplicações dos roteiros das aulas. O teste teve o intuito de avaliar o conhecimento prévio dos alunos no que diz respeito à voz passiva e foi dividido em quatro partes.

A primeira parte do pré-teste é constituída de um exercício de múltipla escolha, em que foram usados verbos regulares e irregulares inseridos em 10 frases de voz ativa e 10 de voz passiva. Os verbos incluídos no pré-teste foram: *to invite* (convidar), *to explain* (explicar), *to give* (dar), *to call* (chamar), *to write* (escrever), *to take* (levar), *to build* (construir), *to score* (pontuar) e *to design* (desenhar). Os verbos estão inseridos dentro de 7 frases positivas, 2 negativas e 1 interrogativa, sendo que entre as 10 frases, temos 50% de frases no passado

simples com 3 verbos regulares e 2 irregulares, e 50% de frases no presente simples com 2 verbos irregulares e 3 regulares.

A segunda parte do pré-teste é composta de um exercício, em que, de acordo com o enunciado, os alunos tiveram que avaliar se as frases estavam corretas ou incorretas, em termos de estrutura verbal. Entre as 10 frases havia, nesta parte, 4 frases no presente simples e 6 no passado simples, sendo 4 verbos irregulares e 6 regulares.

A terceira parte apresenta um exercício de preenchimento de lacunas em que os alunos tiveram que conjugar o verbo solicitado na estrutura verbal correta, de acordo com o contexto dado, dentro de 10 frases de voz passiva. E por fim, a quarta parte é composta de um exercício de compreensão do texto, onde os alunos tiveram que responder, em português ou inglês, 6 perguntas sobre o texto, intitulado *Fishy Tales*.

5.2.3 Aula 1 - grupo FF

Logo a seguir, para dar continuidade à coleta de dados, foi utilizado o instrumento de **aplicações de roteiros de aula**, de 45 minutos de duração, as quais foram previamente agendadas com o professor, no total de 2 aulas com cada grupo, e **as observações** dessas aulas. Nessas aplicações de roteiros previamente estabelecidos com o professor, foram enfatizados os procedimentos utilizados pelo professor para o ensino de estruturas gramaticais de língua inglesa, que nesta pesquisa estão relacionados ao tipo de instrução utilizada pelo professor. Os aprendizes foram divididos em dois grupos para a aplicação das duas metodologias investigadas, a FF e a GT, sendo que a FF está inserida dentro de uma abordagem comunicativa, enquanto que a GT está dentro de uma perspectiva tradicional de ensino. No grupo rotulado de FF foi aplicada a abordagem FF e no grupo GT, a abordagem FFs.

Através das observações das aplicações desses roteiros de aula pelo professor titular da disciplina de língua inglesa, foi possível analisar os procedimentos do professor previamente determinados, e também as dificuldades de aprendizagem, com foco de atenção voltado para a voz passiva, e problemas de compreensão que surgiram no decorrer das aulas. As duas aulas observadas com o grupo FF (ANEXOS 7 e 9) foram planejadas com o professor (situação

estabelecida), para que fossem conduzidas com instrução explícita através da letra de uma música, um texto jornalístico e um texto narrativo, com exemplos de voz passiva . O roteiro das aulas incluiu os passos a seguir.

A primeira aula, aula 1-grupo FF, (ANEXO 7) foi composta de cinco momentos desenvolvidos a partir de uma letra de música. No primeiro momento, foi apresentado um pouco da história da música e sua banda. No segundo momento, foi solicitado aos alunos que ouvissem a música atentamente, buscando identificar algumas palavras e expressões da letra da música (ANEXO 14). As seguintes palavras e fragmentos de frases da música foram afixadas no quadro: *disagree* (discordar), *seven seas* (sete mares), *get used by you* (ser usado por você), *want to abuse you* (quer abusar de você), *want to be abused by you* (quer ser abusado por você), *gonna use you* (vai usá-lo), e *keep your head up* (mantenha sua cabeça erguida). A medida em que os alunos escutavam a letra, tentavam identificar essas palavras afixadas no quadro. No terceiro momento, os aprendizes receberam uma folha com a letra da música e lacunas para preenchimento exemplificando a voz passiva, após ter escutado a música duas vezes (ANEXO 6).

No quarto momento, foi usado um modelo frasal em forma de cartões afixados no quadro, em que foram apresentadas as estruturas da voz ativa e passiva, através de exemplos de frases retiradas da letra de música. Foi solicitado aos alunos que desenvolvessem o mesmo raciocínio com outras duas frases também retiradas da letra de música. Então, os alunos formularam algumas hipóteses sobre uma possível regra ou critério utilizado para formar a voz passiva. Através dessas hipóteses levantadas pelos alunos chegou-se à explicitação da estrutura sintática e das motivações de uso da voz passiva. Por fim, foi entregue aos alunos, como tarefa a ser realizada em casa, um texto jornalístico (ANEXO 15) e uma atividade de compreensão de texto composta de 5 questões sobre o texto, podendo estas serem respondidas em português ou inglês.

5.2.4 Aula 2 - Grupo FF

A segunda aula, aula 2-grupo FF, (ANEXO 9) foi desenvolvida a partir de um texto jornalístico retirado de um jornal britânico (ANEXO 15). A professora introduziu a aula

apresentando algumas informações sobre o jornal e seu respectivo site na internet. Como os alunos já tinham feito a leitura prévia do texto em casa, conforme solicitado pela professora, essa apenas retomou o texto discutindo as questões e verificando a compreensão da leitura do texto pelos alunos. Após a discussão dessas questões, foi solicitado aos alunos que sublinhassem no texto exemplos de estruturas passivas. Por fim, foi entregue aos alunos um texto narrativo (ANEXO 16) que foi lido em voz alta pela professora. A medida que a professora lia o texto, os alunos identificaram estruturas passivas, assim como os agentes e objetos da passiva envolvidos nessas estruturas frasais e foram indagados sobre a omissão dos agentes da passiva e o possível motivo dessa omissão.

5.2.5 Aula 1 - Grupo GT

As duas aulas observadas com o grupo GT (ANEXOS 11 e 13) foram também aplicadas pelo professor da turma conforme roteiros previamente estabelecidos, para que fossem ministradas de acordo com o ensino de gramática de abordagem tradicional. O aspecto gramatical selecionado para estas aulas foi igualmente a voz passiva. O roteiro destas aulas pode ser detalhado da seguinte forma. Na primeira aula (aula 1-grupo GT) (ANEXO 11), foram apresentadas de forma explícita as estruturas passivas retiradas da letra de música.. Após o detalhamento da regra gramatical da voz passiva, ou seja, do verbo "to be" conjugado no tempo verbal da frase mais o particípio passado do verbo principal, foi feita a atividade de *listening*, escuta em inglês (ANEXO 6), em que foi solicitado aos alunos o preenchimento das lacunas da letra da música. Após a correção desta atividade, foi requerido aos alunos que escrevessem pares de frases, nas versões ativa e passiva de cada frase. Por fim, a professora escutou algumas frases produzidas pelos alunos e entregou aos alunos o texto jornalístico para ser lido em casa para a próxima aula, e solicitou também que os alunos respondessem às questões de compreensão do texto, em português ou inglês, opcionalmente.

5.2.6 Aula 2 - Grupo GT

Na segunda aula, aula 2 - grupo GT (ANEXO 13), o grupo discutiu com a professora as questões sobre o texto jornalístico, respondidas em português ou inglês, atividade esta já previamente realizada em casa. Logo a seguir, a professora solicitou aos alunos que encontrassem os exemplos de voz passiva no texto. No último momento da aula, os alunos

fizeram a leitura de outro texto narrativo, intitulado 'Man with a dream', buscando encontrar nele 6 construções passivas.

Tendo observado a aplicação dos roteiros dessas quatro aulas, duas com o grupo FF e duas com o grupo GT, foi possível descrever, analisar e comparar as ações pedagógicas do professor, ou seja, o uso da instrução explícita no grupo FF e a abordagem de ensino tradicional de gramática no grupo GT. Durante as observações, foram feitas anotações dos diferentes momentos da aula, destacando os momentos de instrução explícita, e gravações em vídeo (fitas VHS), posteriormente transcritas. Em relação aos alunos, observaram-se alguns aspectos relativos ao tipo de reação que apresentaram no decorrer das aulas, como por exemplo: atenção e envolvimento nas aulas; atenção à forma lingüística; participação ativa ou não; interação com o professor e/ou colegas; motivação e interesse no processo de aprendizagem de uma L2 e atitude colaborativa para realização das tarefas solicitadas pelo professor. A transcrição das aulas foi feita de forma literal, sem alterações de palavras e com as devidas pausas feitas pela professora e aprendizes.

5.2.7 Pós-teste

O último instrumento de pesquisa utilizado foi o **pós-teste** (ANEXO 5) escrito, elaborado com a finalidade de testar a aprendizagem da voz passiva por ambos os grupos. Este teste foi elaborado de forma similar ao pré-teste, dividindo-se também em quatro partes de enunciados idênticos aos do pré-teste, e utilizando estruturas sintáticas de voz passiva semelhantes. O texto para leitura inserido dentro do pós-teste, intitulado *History of snowboarding*, foi selecionado de acordo com os interesses dos aprendizes. O conteúdo dos testes (pré e pós teste) foi muito semelhante, com o objetivo de comparar o desempenho dos alunos antes da aplicação dos roteiros de aulas FF e GT ao seu desempenho depois das aplicações de aulas. Os alunos levaram também em média quarenta minutos para a realização do teste.

6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados coletados oriundos da entrevista com o professor, das observações das aplicações dos roteiros de aula e da testagem, pré-teste e pós-teste (ANEXO 4 e 5), propiciaram o estabelecimento de parâmetros qualitativos e quantitativos para analisar as possíveis semelhanças e diferenças da produção das estruturas gramaticais da L2 de ambos os grupos, levando-se em conta o detalhamento das estruturas lingüísticas dentro da aula de GT ou abordagem tradicional, que não priorizou a compreensão da leitura e a comunicação, e o uso da mesma dentro da aula com instrução de foco na forma que chamou a atenção dos alunos para as estruturas da voz passiva no decorrer da leitura de textos. Neste sentido, a seguir analisaremos separadamente os dados oriundos de cada um desses procedimentos e posteriormente efetuaremos uma discussão geral visando responder em que medida a instrução explícita promove a aquisição/aprendizagem de estruturas gramaticais de uma L2, no caso deste estudo, das estruturas da voz passiva.

6.1 Entrevista com o professor de língua inglesa

A professora de língua inglesa entrevistada é graduada em Letras/Português - Inglês e respectivas literaturas e especialista em Inglês, e, segundo a mesma, sempre buscou cursos de aperfeiçoamento da língua inglesa com o intuito de aprimorar tanto a língua falada quanto a língua escrita. A professora leciona na escola onde realizamos esta pesquisa há seis anos e, no momento da pesquisa, estava trabalhando em três escolas, sendo uma particular, uma estadual e outra municipal. Ela atua no ensino fundamental e médio, trabalhando com os grupos de alunos classificados nos níveis básico e intermediário de conhecimento de inglês.

Quanto ao planejamento das aulas, a professora relatou usar o livro didático designado pela escola, procurando sempre buscar atividades extras sem prender-se ao livro. Quando questionada de que forma planejará uma aula para apresentar a *passive voice*, a professora respondeu relatando a sua experiência prévia, como na passagem a seguir

E.(entrevistador): Bom, mudando de assunto vamos entrar já no aspecto gramatical.que a gente vai trabalhar nas aulas que é a *passive voice*, a voz passiva. Como tu faria, em linhas gerais, o que ti vier na cabeça, como é que tu planejaría uma aula para apresentar a *passive voice*.

P.(professora): Eu já dei essa aula, mas eu não tinha o livro didático, então a primeira coisa que eu faria era ver o que o livro oferece, né... todo o material e a partir dali eu poderia trabalhar uma música né... de repente fazer algum trabalho na internet, sei lá. Primeiro eu ia ver o que o livro apresenta e a partir disso eu ia planejar, né?

E.: Elaborar questões em cima do que o livro apresenta.

P.: É ou começar pelas outras coisas e depois chegar no livro também.

E.: Ah, tu podes fazer os dois caminhos.

P.: Sim.

Percebemos, então, uma atitude bastante flexível e positiva da professora no que concerne ao uso do material didático e outros recursos, como por exemplo, o uso da internet.

As turmas do ensino médio foram agrupadas em três níveis de conhecimento da língua inglesa: o básico, o intermediário e o avançado, tendo aulas em dois períodos semanais. Questionada sobre o nivelamento feito pela escola, a professora explicou que é aplicado um teste de nivelamento aos alunos ingressantes na escola. Pedimos também à professora que relatasse, em linhas gerais, como planejaría uma aula para apresentar o uso da voz passiva. Ela afirmou usar como recurso pedagógico principal o trabalho com textos e a partir deles, chegar ao ponto gramatical a ser ensinado. Quando perguntamos a ela se conhecia a prática pedagógica denominada instrução explícita ou foco na forma, respondeu que não conhecia por esse nome, mas acreditava usar este tipo de instrução.

E: Tu conheces a prática pedagógica que a gente chama de instrução explícita, que trabalha com foco na forma? Tu já ouvistes falar?

P: Não com esse nome, instrução explícita.

E: Instrução explícita, foco na forma.

P: Seria focalizar na estrutura gramatical?

E: Isso, mas dentro de uma atividade comunicativa.

A professora intuitivamente estava aplicando em suas aulas a instrução com foco na forma, mesmo não sabendo denominá-la de maneira adequada.

Neste estudo, constatamos que a professora no momento da entrevista (ver ANEXO 3) se mostrou receptiva à aplicação de ambas as metodologias, tanto da abordagem tradicional quanto da instrução com foco na forma. No decorrer das aulas, a professora fez alguns questionamentos relativos aos procedimentos adotados, como por exemplo, em que momento da aula retomar o vocabulário apresentado e associá-lo ao conteúdo gramatical trabalhado, ou seja, a voz passiva. No trecho da entrevista abaixo transcrito, a professora responde como trabalha em sala de aula com a leitura de textos.

-E. (entrevistadora/pesquisadora): "O que tu achas que o aluno, o teu aluno, tendo em mente os teus alunos do ensino médio, precisam para adquirir, para realmente aprender as estruturas gramaticais em segunda língua, especificamente as estruturas da voz passiva que a gente vai trabalhar?"

-P. (professora): "Eu acho assim, em primeiro lugar vem o trabalho com os textos,... eles precisam ter visto essa estrutura em algum texto. Primeiro eu vou propiciar esse trabalho com o material, seja o *listening*, seja o texto, e a partir disso então, nós vamos chegar ao ponto gramatical. E não ao contrário."

-E.: Então as tuas estratégias resumindo... as tuas estratégias de ensino/aprendizagem de segunda língua seriam começar pelo texto apresentando aquela estrutura dentro do texto, trabalhando ela no texto, para depois chegar a regra.

-P: Sim, eu procuro trabalhar assim.

-E: Tu tens alguma estratégia específica para isso?

-P: Como assim?

-E: É sempre texto? Tu tens alguma estratégia? Tu pegas o texto, daí primeiro tu vais trabalhar vocabulário, tradução, compreensão de texto, e depois tu vais puxar dali os verbos?

-P: Olha, depende do que eu quero focalizar, né? Então vamos ver, por exemplo, para trabalhar a voz passiva. Agora eu quero trabalhar uma música, eles querem trabalhar uma

música...então se eu tivesse que hoje planejar eu primeiro procuraria as músicas. Eles fizeram uma listagem das músicas que eles gostam, eu veria as letras dessas músicas pra ver se alguma delas tem a estrutura que eu quero trabalhar. Esse seria o primeiro passo e depois eu iria trabalhar a letra, vocabulário, resgatar outras estruturas já trabalhadas e depois chamar a atenção para aquele ponto ali.

Nessa passagem da entrevista descrita acima, pode-se perceber uma preferência da professora em trabalhar com um tipo de instrução que propicie o estudo da forma lingüística a partir do texto, quando ela afirma priorizar o trabalho com textos autênticos e de interesse dos alunos, em que os alunos já tivessem tomado contato com a estrutura gramatical a ser trabalhada previamente.

Levando-se em consideração que as aulas estavam previamente estabelecidas e à professora cabia apenas a aplicação dos roteiros de aula, não avaliamos neste estudo a atuação pedagógica da professora.

6.2 Observações e aplicações dos roteiros de aula

As duas metodologias aplicadas, a foco na forma (FF) e a abordagem tradicional (GT), têm muito em comum em termos de técnicas de ensino. A maior diferença entre as duas está relacionada ao nível de explicitação no detalhamento do item gramatical, no caso deste estudo, a voz passiva. Nas aulas de FF, os aprendizes foram expostos ao vocabulário e às estruturas sintáticas através de uma letra de música, ou seja, de material autêntico. Então, a primeira atividade foi de *listening* (escuta, em inglês) da música, na qual os aprendizes escutaram a música e identificaram as estruturas em foco nesse estudo. Depois, através de algumas frases da letra de música afixadas no quadro, os aprendizes foram solicitados à articular as regularidades encontradas nas estruturas sintáticas. A professora explicou a regra somente quando necessário.

Essa foi a diferença básica entre as aulas dos grupos FF e GT. O grupo FF foi diretamente exposto aos erros gramaticais cometidos em aula, de acordo com o princípio de que quando os aprendizes são chamados à voltar sua atenção para as frases errôneas, sua

consciência das propriedades gramaticais tende a aumentar. Essa é a postulação de Rutherford (1987) apud Zhou (1989), segundo a qual um dos instrumentos para aumentar a consciência dos aspectos de um sistema gramatical pode ser a identificação dos erros e a sua correção. Então pode-se dizer que os participantes do grupo FF foram guiados para descobrir a regra gramatical por eles mesmos, enquanto que no grupo GT, a regra gramatical foi apresentada desde o início.

Nas aulas, foram observados os modos de ação pedagógica que facilitam a aquisição de estruturas gramaticais em L2. Quanto à instrução explícita, foi usado o conceito de Spada (1999) para a análise dos momentos de aula, onde a atenção dos alunos é temporariamente desviada do texto lido, para a explicitação das formas gramaticais. Para a análise das tarefas previamente elaboradas para fins dessa pesquisa, e solicitadas aos alunos para salientar os traços lingüísticos selecionados e da produção planejada ou explicação quando surgem problemas de comunicação, usamos também os conceitos de Spada (1997; 1999). A transcrição das aulas dos grupos FF (ANEXOS 7 e 9) e GT (ANEXO 11 E 13) foi feita de forma ortográfica, sem atentar para a pronúncia. Os alunos são identificados pelo grupo a que pertencem, grupo FF ou GT, já que o único recurso utilizado para transcrição era a voz dos sujeitos.

Na aula 1 do grupo FF (ANEXOS 6 e 7) formado por 8 alunos do ensino médio, com idade mínima de 15 anos e máxima de 17 anos, sendo 4 meninos, entre os quais 2 da 3ª série, 1 da 1ª série e 1 da 2ª série, e 4 meninas, entre as quais 3 da 2ª série e 1 da 1ª série, a professora introduziu a música selecionada para trabalhar a voz passiva, contando um pouco da história do grupo musical e do contexto dessa música. A professora questionou os aprendizes sobre o seu conhecimento prévio grupo de música, *Eurythmics*, e forneceu alguns dados sobre a composição da música a ser trabalhada (*Sweet dreams are made of this*) (ANEXO 14). O grupo escutou a introdução da professora sobre a música e poucos alunos a reconheceram. No primeiro momento da atividade, os alunos escutaram a música atentando para as palavras e expressões retiradas da música e afixadas no quadro. Entre essas palavras e expressões estavam incluídas estruturas da voz passiva para serem identificadas pelos alunos, tais como: *get used by you, want to abuse you, want to be abused by you, gonna use you*

RELER

Utilizando os cartões afixados no quadro, a professora conduziu a aula verificando a compreensão dos aprendizes dizendo:

T.: - *Now you are going to listen to the song, trying to hear these words on the flashcards on the board. Do you understand all of them?*

No segundo momento da atividade, a professora entregou a letra da música com algumas lacunas a serem preenchidas pelos alunos. A professora fez a correção da letra de música dando as respectivas respostas e pediu para que os alunos atentassem às frases escritas no quadro. Então fez perguntas sobre as frases, tais como: onde estão os sujeitos destas frases (*where are the subjects of these sentences?*); e quem pratica as ações nelas (*who practices the actions in them*)? Após obter as respostas dos alunos, a professora deu a explicação de como o sujeito se transforma em objeto e o objeto, por sua vez, em sujeito, associando essa explicação com a regra gramatical da construção passiva em língua portuguesa.

Apresentando algumas frases em inglês retiradas da música, tais como: 1- *Some of them want to use you;* 2- *Some of them want to be abused by you;* ela questionou os aprendizes da seguinte forma:

T.: *Where are the subjects? Who practices the actions? In sentence 1, the subject is **some of them**, and in sentence 2, the subject is **you**. Remember this from Portuguese?*

Assim a aplicação da instrução explícita seguiu com uma explicação da professora sobre a inversão das construções passivas dizendo:

T.: *The subject changes into object and the object changes into subject. When the subject practices the action, the verb is the active voice. But if the subject doesn't practice the action, we say the verb is in the passive voice.*

E por último, a professora conduziu os aprendizes à compreensão da construção passiva e o seu uso explicando:

T.: *This is the PASSIVE VOICE. O sujeito sofre a ação e o objeto pratica a ação.*

A professora fez a intervenção pedagógica necessária para a introdução do item gramatical a ser abordado. Ela ofereceu aos aprendizes uma ajuda sistemática mostrando a importância do papel do professor para conduzir o processo de ensino/aprendizagem da L2. Segundo Loose (2006), é preciso oferecer ao aprendiz uma ajuda que possibilite a relação entre o uso comunicativo da língua e o conhecimento de regras gramaticais, para facilitar a aquisição/aprendizagem da L2.

Para que os aprendizes construíssem hipóteses sobre a estrutura sintática da construção passiva, a professora questionou-os sobre o significado e as mudanças ocorridas nas frases a seguir. Mais uma vez, a professora remeteu os alunos à letra da música e exemplificou a voz passiva com outras duas sentenças: 1- *Sweet dreams are made by lovers*; e 2- *Lovers make sweet dreams*, perguntando se essas frases tinham o mesmo significado e o que tinha mudado da frase 1 para a frase 2.

1- *SWEET DREAMS ARE MADE BY LOVERS.*
2- *LOVERS MAKE SWEET DREAMS.*

Teacher: *Do they have the same meaning?* (Elas têm o mesmo significado?)

What has changed? (o que mudou?)

Can you try to elaborate a rule to form the passive voice? (Você pode tentar elaborar a regra para formar a voz passiva?)

Sobre a instrução explícita, podemos constatar que a professora ao aplicar os roteiros das aulas do grupo FF, busca formas de construir uma aprendizagem baseada no método indutivo, no qual a partir de exposições orais dos professores, os alunos podem perceber e descobrir as regras que regem a estrutura alvo. Assim, os alunos tentaram elaborar a regra para formação da passiva dizendo:

SFF: O sujeito concorda com o verbo '*to be*' mais o passado, não... o particípio. E o '*by*' significa pelo(a), então introduz o agente da ação.

Teacher: Podemos dizer que o verbo auxiliar é o '*to be*' ou '*to get*' mais o outro verbo que é no particípio passado. Isso é a '*PASSIVE VOICE*'.

Por último, pediu que os alunos tentassem elaborar uma regra gramatical para formar a estrutura da voz passiva na língua inglesa. Depois de ter escutado as hipóteses levantadas pelos alunos, a professora deu a definição de voz passiva de forma detalhada linguisticamente, como sendo formada pelo verbo auxiliar "to be" ou "to get" mais o outro verbo principal no particípio passado. Dessa forma os alunos chegaram à conclusão de como pode ser aplicada e usada a voz passiva e sua estrutura verbal dentro de um determinado contexto. Ao final dessa aula, a professora entregou o texto a ser lido e as questões a serem resolvidas para a próxima aula.

Na **aula 2 do grupo FF** (ANEXOS 8 e 9), uma semana depois, a professora iniciou a aula corrigindo atividades que já haviam sido entregues com antecedência aos alunos para que as realizassem como tarefa de casa.

***Teacher:** Let's look at your homework. Looking at the headline 'Plane forced to land after drunk woman tries to open the door', do you expect to read a funny or serious story? Funny or serious?*

***SFF:** Serious... serious.*

***Teacher:** This article is taken from a UK newspaper called 'TIMESONLINE'. It brings UK news, world news, business news and comments from 'The Times' and 'The Sunday'.*

Logo após, continuou fornecendo algumas informações sobre o jornal de onde foi retirado e tecendo alguns comentários sobre o texto jornalístico a ser trabalhado. Poucos alunos haviam respondido às questões relativas ao texto entregue previamente. A professora solicitou as respostas às questões sobre o texto para verificar a sua efetiva compreensão pelos alunos, conferindo as respostas dadas a cada pergunta formulada sobre o texto, sendo que as respostas continham estruturas sintáticas da voz passiva.

Para Grellet (1999), entender um texto escrito significa extrair dele a informação requerida tão eficientemente quanto possível, sendo que na vida real, nossos propósitos de leitura variam constantemente. Portanto, a proposição do autor é que os professores de

línguas, no momento da elaboração de exercícios, variem as perguntas e as atividades de acordo com o tipo de texto e o propósito em sua leitura.

Na atividade seguinte, caracterizada como sendo uma atividade visando a compreensão de vocabulário, os aprendizes combinaram palavras que formavam a coluna da esquerda com seus sinônimos em inglês na coluna da direita. Para que pudessem realizar essa atividade, os aprendizes tinham que se remeter ao texto lido e tentar contextualizar as palavras selecionadas. Talvez uma possível dificuldade para os aprendizes na realização dessa atividade tenha sido encontrar sinônimos em inglês para palavras também em inglês.

Precursora de pesquisas apontando a necessidade de se repensar a atenção dada ao léxico nas aulas de línguas, Kleiman (1989) afirma que "o conhecimento de vocabulário é um dos fatores que crucialmente contribuem para o sucesso na leitura, sucesso esse estabelecido pelo desenvolvimento cognitivo do aluno e sua capacidade de perceber a função do léxico para marcar atitude proposicional do autor" (2006, p.140).

A autora salienta, ainda, que a dificuldade do texto tende a ser minimizada se os professores de línguas mudarem sua postura frente ao ensino do vocabulário, contribuindo para que o aluno se conscientize de que reconhecer e identificar itens lexicais, substituí-los por sinônimos ou indicar seus antônimos são apenas alguns dos aspectos envolvidos no conhecimento de uma palavra. Sabemos, no entanto, que conhecer a palavra é muito mais do que isso, ou seja, é saber usá-la no momento e no contexto adequado, de modo a facilitar a comunicação entre interlocutores (ROTTAVA e SANTOS, 2006).

Na seqüência da aula, os alunos foram chamados a atentar para a forma lingüística, ou seja, a voz passiva, sublinhando exemplos no texto. A professora, neste momento aproveitou os exemplos do texto trazidos pelos alunos, para detalhar a construção passiva em termos sintáticos.

E por último, a professora fez a leitura em voz alta de um texto narrativo intitulado '*Man with a dream*', e pediu aos alunos que sublinhassem os exemplos de voz passiva a medida em que os identificassem.

Podemos definir essas duas aulas do grupo FF, como sendo aulas em que, a partir de uma atividade comunicativa onde os alunos trabalham com material autêntico, tais como a letra de música e o texto jornalístico, estes são convidados a atentar para as formas lingüísticas inseridas no contexto apresentado. A instrução com foco na forma é assim denominada por estar inserida dentro de um contexto comunicativo, e a partir deste contexto, focalizar a forma lingüística desejada desviando a atenção do aprendiz para essa forma temporariamente.

Dando seqüência à coleta de dados, uma semana depois foram observadas as aplicações dos roteiros de aula do grupo GT formado por 7 alunos do ensino médio, com idade mínima de 15 anos e máxima de 17 anos, sendo 7 meninas todas da 1ª série.

Na **aula 1 do grupo GT** (ANEXOS 10 e 11) a aula de abordagem tradicional de ensino da gramática ou FFs, a professora introduziu a aula falando diretamente que o assunto a ser estudado nessa aula seria a voz passiva. Iniciou a aula escrevendo no quadro duas frases, uma na voz ativa e a outra na passiva. Os alunos conversaram entre si enquanto a professora escrevia no quadro as frases e as classificava em partes, como no esquema a seguir.

ACTIVE VOICE	<i>1 - LOVERS</i>	<i>MAKE</i>	<i>SWEET DREAMS</i>
	<i>subject</i>	<i>verb</i>	<i>object</i>
PASSIVE VOICE	<i>2 - SWEET DREAMS</i>	<i>ARE MADE</i>	<i>BY LOVERS.</i>
	<i>subject</i>	<i>verb</i>	<i>object</i>

Então, a partir das mesmas frases usadas na aplicação da aula foco na forma, ela explicou onde estavam o sujeito e o objeto das frases e como ocorria a inversão da voz ativa para a passiva. A professora seguiu a aula escrevendo no quadro as frases utilizadas também no grupo FF para exemplificação das vozes ativa e passiva, solicitando aos alunos que as copiassem. E para encerrar a escrita no quadro, a professora escreveu para os aprendizes copiarem a seguinte 'fórmula' para formação da construção passiva:

PASSIVE VOICE: to be or to get + past participle

Segundo Leffa (1988), essa abordagem tradicional de ensino da gramática consiste no ensino da segunda língua pela primeira, ou seja, toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto, ou apreciar um autor é dada através de explicações na L1 do aprendiz. É uma abordagem em que um dos passos essenciais para a aprendizagem da língua é o conhecimento das regras gramaticais para juntar as palavras em frases, caracterizando-se como uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

Na sequência da aula, a professora continuou detalhando a construção passiva formulando perguntas sobre a sua função sintática e o seu uso. Segundo Gabriel (1996), para a abordagem tradicional de gramática, o conceito de voz está associado ao verbo e a seus complementos, e indica a relação gramatical entre o verbo, o sujeito ou agente, e o objeto. De vários conceitos de voz pode-se concluir que a voz diz respeito ao modo como o verbo se relaciona com seus complementos, tanto em termos sintáticos quanto semânticos. A passagem a seguir ilustra de que forma a professora explica a estrutura sintática da voz passiva em inglês:

T.: *Students look at the board. Here you have a sentence in the active voice and in the passive voice, OK? I said you before and I'll repeat. Lovers make sweet dreams, OK?*

Who makes sweet dreams in this sentence?

SGT: *Lovers.*

T.: *The main verb and the object. Lovers make what? Sweet dreams. The object is 'sweet dreams'. In the passive voice, the object of the active voice now is the subject of the passive voice.*

T.: *Então assim. Em português seria: "Os amantes constroem doces sonhos. Fazem o que? Constroem doces sonhos. Constroem o que? Doces sonhos. Doces sonhos são construídos pelos amantes. São construídos por quem? Pelos amantes. *Sweet dreams are made by lovers.*"*

Segundo Ferreira (2001), não há evidências teóricas ou empíricas, que permitam aceitar a tese de que a tradução, como operação cognitiva, constitua um empecilho à constituição da proficiência oral dos aprendizes. Pelo contrário, o exercício da comparação das línguas em presença, pode constituir pela tomada de consciência das semelhanças e diferenças entre a língua de partida e a língua de chegada, um facilitador do processo de aquisição da L2.

Logo após, os aprendizes copiaram as frases do quadro e apenas após a professora ter explicado a voz passiva através de exemplos, iniciou-se o *listening*, atividade de escuta da língua inglesa. A professora solicitou que os aprendizes numerassem as linhas da letra de música, como estratégia de correção das palavras retiradas da música. As lacunas foram selecionadas para elaboração da atividade de preenchimento de lacunas com o critério de serem todas exemplos de construções passivas.

Por fim, a professora aplicou uma estratégia de ensino de produção escrita, em que os aprendizes tinham que elaborar e escrever frases em ambas versões, isto é, da voz ativa e sua passiva correspondente. A aula foi encerrada após a discussão do par de frases, sendo uma frase na voz ativa e a outra sua equivalente na passiva, de acordo com a abordagem tradicional do ensino de gramática, em que a ênfase está na forma escrita da língua e pouca atenção é dada aos aspectos comunicativos da língua.

A **aula 2 do grupo GT** (ANEXOS 12 e 13) foi introduzida com a discussão das respostas de compreensão do texto jornalístico respondidas pelos aprendizes em casa. Na sequência, a professora discutiu com os aprendizes, o exercício de associar as colunas formadas com palavras retiradas do texto e colocadas em inglês, na coluna da esquerda, e seu sinônimo em inglês, na coluna da direita. Por fim, foram encontradas e sublinhadas as construções passivas no texto jornalístico.

Com relação ao uso da língua alvo nas aplicações dos roteiros de aula, a professora foi orientada a utilizar a língua alvo e a língua materna como ela costumava fazer corriqueiramente em suas aulas. Então percebemos que a professora utilizou nas aulas observadas, essencialmente a língua alvo, salvo em situações em que ela precisasse chamar a atenção dos alunos. Em ambos os grupos, os aprendizes utilizaram a língua alvo em sala de

aula somente quando houve a solicitação da professora, ou seja, para responder as perguntas feitas por ela.

Em termos de comportamento, foi possível observar que os aprendizes do grupo GT tiveram, durante as aulas, uma atitude bastante passiva em relação às tarefas solicitadas, ou seja, não houve uma postura de questionamento do conteúdo apresentado. Alguns lançaram mão do recurso da tradução e traduziram as estruturas passivas afixadas no quadro para melhor compreensão e imediatamente as associaram com a regra gramatical do português.

De modo geral, ao longo das aulas, tanto do grupo GT quanto do grupo FF, os alunos baixaram a cabeça enquanto faziam anotações pertinentes ao conteúdo e eventualmente conversavam com os colegas em voz baixa. No momento da apresentação da música selecionada para trabalhar a voz passiva, poucos alunos a reconheceram. No momento seguinte de leitura do texto jornalístico, já realizada previamente por alguns como tema de casa, os alunos mostraram dificuldades em sua compreensão, melhorando o seu desempenho somente após a tradução feita pela professora de algumas passagens do texto. Em termos gerais, se compararmos o comportamento dos alunos no grupo FF ao grupo GT, pode-se constatar que os alunos mostraram mais receptividade, maior interesse e motivação nas aulas com instrução foco na forma, ou aulas do grupo FF.

Baseando-se nos dados descritos até aqui, pode-se dizer que reconhece-se a importância de um ambiente para a construção de significado e a comunicação autêntica, o que não implica o esquecimento da instrução formal voltada para os aspectos da forma lingüística.

6.3 Testagem (Pré e Pós-Teste)

Discutiremos a partir de agora a **testagem** utilizada como instrumento desta pesquisa. A testagem foi feita através de um **pré e pós-teste** (ANEXOS 4 e 5) para que as comparações dos resultados de ambos os testes pudessem revelar se ocorreu alguma diferença significativa entre os resultados desses dois testes, após a aplicação de duas metodologias, a FF, instrução com foco na forma, e a FFs, abordagem de gramática tradicional. Os testes (pré e pós-teste) foram formulados obedecendo a seguinte seqüência de blocos, em termos de seleção de itens gramaticais dentro do tópico da voz passiva: Bloco A - múltipla escolha, Bloco B - assinalar

C para correto e I para incorreto, Bloco C - preenchimento de lacunas, e Bloco D - perguntas de compreensão de texto.

O bloco A continha 10 itens de uma atividade *fill-in-the-blanks* (preenchimento de lacunas) para testar o conhecimento da construção da passiva nos tempos verbais, presente e passado simples, sendo algumas estruturas mais complexas do que outras, apresentando a inversão da ativa em passiva e vice-versa. Nesse bloco, foram dadas as alternativas para reconhecimento da alternativa correta dentro de um conjunto de estruturas verbais, tanto do presente simples como do passado simples, na formação da voz passiva. O objetivo do bloco A, de ambos os testes, é chamar a atenção dos aprendizes para a utilização apropriada do tempo verbal na estrutura da passiva, que é objeto de exame da seqüência inteira.

No bloco B, foi solicitado o reconhecimento do aprendiz da estrutura verbal correta ou incorreta (*correct or incorrect*, em inglês). Para isto, o aprendiz precisava ser capaz de distinguir as duas formas, a forma correta da incorreta, no contexto de uso da voz passiva na língua inglesa. Está presente nessa proposição de exercício, o contraste explícito das estruturas sintáticas focalizadas, o que nos mostra que é necessário a evidência negativa, isto é, a informação sobre o que é incorreto, para garantir que tais formas agramaticais não sejam percebidas como aceitáveis.

No bloco C, de ambos os testes, foi solicitado o preenchimento de lacunas, como uma tarefa de produção escrita, a partir do verbo dado em parênteses. Há uma mudança de tópico da atividade pedagógica, a qual se dirige, a partir deste momento, preferencialmente na direção do sentido, embora a questão da forma não esteja ausente, e os exercícios sejam destinados a compreensão e a produção escritas. Então passamos para a abordagem da leitura em que usamos documentos autênticos, como os textos selecionados para compor os testes, intitulados '*History of Snowboarding*' e '*Fishy Tales*'. Durante alguns minutos, os aprendizes se envolvem em uma atividade que é desenvolvida em torno de conhecimentos sobre o mundo, remetendo, portanto ao domínio do extra-linguístico, sendo essa uma hipótese para os baixos resultados encontrados neste bloco.

Podemos dizer que os blocos A, B e C testaram conhecimento sintático (flexão verbal) de formas diferentes. E, por fim, no bloco D, foram formuladas questões de compreensão de texto para verificar a efetiva compreensão leitora dos aprendizes.

Em um estudo similar a este, Montgomery e Einstein (1985) citados por Lightbown e Spada(1999), acompanharam um grupo de alunos sendo expostos a um componente comunicativo adicional à sua instrução regular baseada em gramática. Este grupo foi comparado a outro que recebia apenas o curso de abordagem tradicional.

A seguir, apresentamos de forma sistematizada através de tabelas, os resultados de desempenho alcançados pelos aprendizes de ambos os grupos, GT e FF, na realização dos testes (pré e pós-teste) em cada um dos blocos. Os resultados encontrados, de ambos os testes, foram tabulados por números de acertos e percentual equivalente de cada item.

Tabela 1 - Resultados do Pré-Teste - Grupo FF

SUJEITOS	BLOCO A		BLOCO B		BLOCO C		BLOCO D		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
S1FF	3	30	6	60	0	0	5	83	14	38
S2FF	3	30	9	90	3	30	6	100	21	58
S3FF	5	50	3	30	0	0	1	17	9	25
S4FF	3	30	8	80	0	0	2	33	13	36
S5FF	6	60	5	50	0	0	5	83	16	44
S6FF	4	40	6	60	0	0	5	83	15	42
S7FF	5	50	5	50	0	0	1	17	11	30
S8FF	4	40	8	80	0	0	0	0	12	33
Média	4,1	41,25	6,25	62,50	0,37	3,7	3,1	52,00	13,87	38,25

Na tabela 1, mostramos o desempenho no pré-teste, dividido nos blocos A, B, C e D, dos 8 sujeitos integrantes do grupo FF, através do número de acertos (N) e o percentual equivalente (%) em cada bloco. No bloco B, das orações com sujeito não agentivo apresentadas para reconhecimento de sua gramaticalidade ou não, algumas eram muito comuns na língua inglesa, ou possuíam um correspondente direto (tradução literal) também comumente utilizado na língua portuguesa, o que pode ter facilitado aos aprendizes o reconhecimento da forma gramatical. Analisando a tabela 1, podemos afirmar que apenas o S2FF pontuou no bloco C, constituído de questões de preenchimento de lacunas, enquanto

que os outros 7 sujeitos não pontuaram em nenhum item. Esse desempenho mostra que os alunos foram melhor no reconhecimento do que na produção de estruturas verbais.

Os exercícios que exploravam o recurso pedagógico proposto por Rutherford (1987), denominado *propositional cluster*, no bloco C, que visa à produção de tanto estruturas oracionais quanto de sintagmas nominais a partir de palavras a serem combinadas, mostraram que a interlíngua desses aprendizes de fato apresenta a característica discutida por Rutherford em relação a *verbal nouns*. Com esses resultados percebemos que esses aprendizes não terão muita condição de utilizar *verbal nouns* dentro de estruturas oracionais passivas.

Já no bloco D, 3 sujeitos erraram apenas um item (S1FF, S5FF e S6FF), 1 sujeito (S2FF) acertou 100% dos itens do bloco, e 1 não pontuou em nenhum dos itens. É importante salientar que esses são resultados alcançados pelos alunos no pré-teste, isto é, antes de qualquer metodologia de ensino ter sido aplicada ao grupo sobre o tópico “voz passiva”. No total do pré-teste, apenas 1 sujeito pontuou mais de 50% do teste, enquanto que os outros 7 não alcançaram 50% do teste. O pré-teste tem a finalidade de revelar o conhecimento prévio dos alunos, ou seja, o seu ponto de partida em termos de conhecimento da língua inglesa, mais especificamente da estrutura alvo, ou seja, a voz passiva.

Tabela 2 - Resultados do Pré-Teste - Grupo GT

SUJEITOS	BLOCO A		BLOCO B		BLOCO C		BLOCO D		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
S1GT	3	30	5	50	0	0	1	17	9	25
S2GT	5	50	5	50	2	20	3	50	15	42
S3GT	6	60	8	80	7	70	4	67	25	49
S4GT	6	60	6	80	0	0	3	50	15	42
S5GT	4	40	3	30	0	0	1	17	8	22
S6GT	3	30	4	40	0	0	2	33	9	25
S7GT	6	60	3	30	0	0	0	0	9	25
Média	4,71	47,1	4,85	48,57	1,28	12,85	2,0	33,42	12,85	32,85

Na tabela 2, mostramos o desempenho no pré-teste, dividido nos blocos A, B, C e D, dos 7 sujeitos integrantes do grupo GT, através do número de acertos (N) e o percentual equivalente (%) em cada bloco. Nos bloco C e D, podemos observar que o N é pequeno

comparativamente ao N nos outros blocos. Os S2GT e S4GT obtiveram o mesmo resultado total e o S3GT acertou 70% do pré-teste. Através desses resultados alcançados no pré-teste, é possível afirmar que existe alguma diferença entre os grupos FF e GT, no que diz respeito ao nível lingüístico em que se encontram os aprendizes, antes da aplicação dos roteiros de aula.

REVER O TEXTO: PARA COMPARAR OS GRUPOS, TU TENS QUE TOMAR AS MÉDIAS DOS GRUPO E NÃO OS RESULTADOS DOS INDIVÍDUOS. EU ACHO QUE ESSA AFIRMAÇÃO ESTÁ NO PARÁGRAFO ERRADO. QUANTO AO USO DA PALAVRA ‘ALGUMA’, EU ACHO RUIM. TALVEZ SEJA MELHOR PEQUENA, SUTIL, TÊNUE... OUTRA INFORMAÇÃO É DIZER A FAVOR DE QUEM É ESSA DIFERENÇA. QUAL DOS DOIS GRUPOS É LIGEIRAMENTE MELHOR QUE O OUTRO?

As tabelas 3 e 4 trazem a síntese dos resultados de desempenho do pós-teste, em ambos os grupos FF e GT.

Tabela 3 - Resultados do Pós-Teste - Grupo FF

SUJEITOS	BLOCO A		BLOCO B		BLOCO C		BLOCO D		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
S1FF	4	40	8	80	0	0	4	67	16	44
S2FF	3	30	6	60	2	20	5	83	16	44
S3FF	3	30	5	50	0	0	6	100	14	39
S4FF	3	30	7	70	2	20	2	33	14	39
S5FF	1	10	3	30	0	0	6	100	10	27
S6FF	3	30	3	30	0	0	6	100	12	33
S7FF	3	30	3	30	3	30	6	100	15	42
S8FF	2	20	7	70	4	40	2	33	15	42
Média	2,75	27,5	5,25	52,50	1,37	13,75	4,620	77,00	14,00	38,75

Na tabela 3, mostramos os resultados de desempenho dos 8 sujeitos integrantes do grupo FF no pós-teste, dividido nos blocos A, B, C e D, através do número de acertos (N) e o percentual (%) equivalente. Analisando a tabela 3, podemos observar que o desempenho dos sujeitos é bastante uniforme, variando em um intervalo de 27% a 44% de acertos no total.

Tabela 4 - Resultados do Pós-Teste - Grupo GT

SUJEITOS	BLOCO A		BLOCO B		BLOCO C		BLOCO D		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
S1GT	5	50	5	50	0	0	5	83	14	39
S2GT	6	60	6	60	3	30	4	67	22	61
S3GT	8	80	8	80	10	100	4	67	29	80
S4GT	6	60	6	60	0	0	2	33	15	42
S5GT	3	30	3	30	1	10	3	50	12	33
S6GT	3	30	3	30	0	0	0	0	9	27
S7GT	4	40	4	40	1	10	3	50	14	38
Média	5	50	5	50	2,1	21,42	3	50	16,42	45,71

Na tabela 4, mostramos os resultados de desempenho dos 7 sujeitos integrantes do grupo GT no pós-teste, dividido nos blocos A, B, C e D, através do número de acertos (N) e o percentual equivalente (%). Analisando a tabela 4, podemos observar que S3GT tem o desempenho mais elevado, principalmente no bloco C, em que acertou 100% das questões, pontuando 80% de acertos no total. E o menor desempenho foi dos S2GT e S6GT que acertaram 27% das questões no total.

Podemos observar que, de acordo com os resultados das tabelas de desempenho dos grupos GT e FF, no bloco D especificamente, o texto do pós-teste, *History of Snowboarding*, foi melhor compreendido do que o texto do pré-teste, *Fishy Tales*. Uma hipótese para explicar os resultados encontrados pode ser o conhecimento de mundo da faixa etária dos sujeitos desta pesquisa (15 a 18 anos de idade), que possuem mais familiaridade e identificação com o tema dos esportes do que com a temática das fábulas. O bloco D é constituído de seis perguntas de compreensão de texto elaboradas para verificar a compreensão leitora dos alunos, sendo que no grupo GT houve melhoria no desempenho de todos os sujeitos do pré-teste para o pós-teste. Ocorreu um aumento significativo de desempenho (86%) no item 1 do pós-teste, o que mostra que o texto selecionado para o pós-teste foi melhor compreendido do que o texto incluído no pré-teste.

Apresentamos a seguir, a tabela 5 que mostra o desempenho total dos grupos GT e FF, em ambos os testes, o pré e o pós-teste.

Tabela 5 - Desempenho Total - Grupos GT/FF

SUJEITOS TESTE	GRUPO GT RESULTADO(%)		GRUPO FF RESULTADO(%)	
	Pré	Pós	Pré	Pós
S1	25	39	38	44
S2	42	61	58	44
S3	69	80	25	39
S4	42	42	36	39
S5	22	33	44	33
S6	25	27	42	42
S7	25	38	30	42
S8	-	-	33	33
Média	32,85	45,71	38,25	38,75

Na tabela 5, o grupo GT dos 7 sujeitos, 6 deles aumentaram seu desempenho do pré para o pós-teste, e somente 1 permaneceu com o mesmo desempenho. O maior aumento de desempenho foi do S2GT de 19%. No grupo FF dos 8 sujeitos, 4 deles aumentaram seu desempenho, 2 diminuíram seu desempenho do pré para o pós, e 2 permaneceram com o mesmo desempenho. Comparando-se as médias do grupo GT e FF no pré-teste, constatamos que apesar do grupo GT ter partido de um patamar lingüístico inferior ao do grupo FF, este alcançou melhores resultados no total. Em outras palavras, o grupo GT aumentou sua média em 12,86% do pré-teste para o pós-teste, enquanto que o grupo FF aumentou sua média em apenas 0,5% do pré para o pós-teste. Este resultado pode indicar que a abordagem tradicional aplicada ao grupo GT foi mais eficaz do a abordagem de foco na forma aplicada ao grupo FF, no caso específico deste grupo no contexto descrito nesta pesquisa. Devido ao tamanho da amostra desta pesquisa, que conta com 8 e 7 sujeitos em cada grupo, não foi possível realizar uma análise estatística cujos resultados fossem generalizáveis.

A seguir, propomos alguns tópicos de discussão, com o propósito de discutir os resultados alcançados nesta pesquisa, baseando-nos em algumas teorias de ensino/aprendizagem de L2.

6.4 Discussão geral

Apresentaremos alguns tópicos de discussão geral, procurando retomar os objetivos e as questões norteadoras desta pesquisa. O objetivo geral deste estudo é comparar duas metodologias de ensino de gramática do inglês como L2, em contexto de língua estrangeira, particularmente na aprendizagem da voz passiva, e as questões norteadoras referem-se a: tipos de ações pedagógicas utilizadas, incremento ou não da aprendizagem das construções passivas após o uso da instrução explícita, reações dos alunos à abordagem foco na forma nas aulas de L2 e avaliação do desempenho dos alunos em aquisição de estruturas gramaticais em L2, a partir da leitura de textos.

Os tópicos para discussão geral estão divididos nas seguintes temáticas: estágio evolutivo na aprendizagem de L2; nível de complexidade das estruturas gramaticais de L2; ocorrência da voz passiva e oportunidades de prática significativa; predisposição dos aprendizes à aprendizagem de novas estruturas de L2, e interação em sala de aula.

6.4.1 Estágio evolutivo na aprendizagem de L2

No que diz respeito à influência do ensino da gramática no desempenho dos aprendizes, é possível afirmar que o mesmo pode resultar em progressos significativos no desempenho lingüístico dos aprendizes. Segundo Richter (2003), por exemplo, se uma estrutura é simples, no sentido de não envolver operações cognitivas muito complexas, e claramente relacionada a uma determinada função, é provável que a aprendizagem ocorra. Portanto, o sucesso do ensino da gramática parece estar estreitamente relacionado ao estágio evolutivo, em termos lingüísticos, em que o aprendiz se encontra. No caso particular desta pesquisa, os participantes da pesquisa, tanto do grupo GT quanto do grupo FF, estavam nivelados pela escola em um estágio intermediário de conhecimento da língua inglesa. Neste nível, os aprendizes já foram supostamente expostos à voz passiva em um estágio de aprendizagem anterior e tem a oportunidade de aprofundar o estudo das estruturas passivas, através inclusive de leitura de textos e da oralidade. Os resultados dessa pesquisa apontam

para o fato de que a maioria dos aprendizes de língua inglesa investigados apresentam em sua interlíngua algumas das características mostradas por Rutherford (1987) como sendo próprias do aprendiz de língua inglesa como L2, tais como: as habilidades de produção e reconhecimento de estruturas gramaticais em L2. Mostraram neste estudo que, de fato, como aprendizes de nível intermediário de conhecimento da língua inglesa, produzem poucas construções passivas e reconhecem poucas estruturas oracionais passivas como gramaticais e não agramaticais.

6.4.2 Nível de complexidade das estruturas gramaticais de L2

Conforme Richter (2003), formas muito complexas podem ser resistentes à aquisição, se, por exemplo, a estrutura estiver além do que a interlíngua do aluno pode adquirir. Os benefícios se reduzem ao uso dessa estrutura em linguagem planejada, apresentando pouco efeito na produção espontânea do aprendiz. Isso pode ter ocorrido nas aulas do grupo GT, em que os aprendizes receberam uma instrução de abordagem tradicional do ensino da gramática, na qual o aprendiz pratica as formas da passiva dentro de exercícios planejados, sem que haja oportunidades de criar situações comunicativas autênticas. O fato do grupo GT obter resultados discretamente melhores do que o grupo FF, comparando-se a pontuação do pré-teste (antes dos aprendizes serem expostos a qualquer tipo de instrução) a do pós-teste (após a aplicação das aulas de ambas as metodologias testadas neste estudo) pode ser explicado observando-se as reações dos aprendizes às aulas de GT (abordagem tradicional), nas quais as estruturas gramaticais são detalhadas e explicitadas desde o início. Nas aulas GT são apresentadas aos aprendizes frases em ambas as vozes, ativa e passiva, e apontados o sujeito, verbo e objeto em cada uma delas. Os resultados desse estudo apontam que os aprendizes aprenderam mais com o uso da linguagem planejada, utilizada nas aulas do grupo GT, do que com uso da linguagem espontânea utilizada nas aulas de instrução com foco na forma ou instrução explícita.

Entretanto, levando em consideração que nenhum dos grupos investigados pontuou mais de 50% nos testes aplicados, e que os resultados obtidos por ambos os grupos não são significativamente diferentes, podemos apontar como fator determinante para os resultados

encontrados nos dois grupos, o tempo muito restrito de exposição dos aprendizes ao conteúdo ensinado, ou seja, dois períodos de uma hora-aula de 45 minutos.

6.4.3 Ocorrência da voz passiva e oportunidades de prática significativa

Outro elemento que pode ser considerado nesta pesquisa é a de que formas complexas podem ser resistentes à aquisição, o que pode ser o caso da voz passiva. Richter (2003) postula que a instrução com foco na forma precisa de apoio de oportunidades posteriores para a prática significativa dos itens lingüísticos ensinados, e que alguns elementos lingüísticos pouco aparecem nas situações da vida real, ou então, são elementos de práticas lingüísticas artificiais, válidas somente em um contexto formal de escolarização. Quanto à ocorrência da voz passiva na linguagem do dia-a-dia, acreditamos que essa não seja nem uma estrutura tão rara e complexa e nem uma estrutura de uso freqüente, e sim uma estrutura que se encontra em um nível intermediário, em termos de freqüência de uso. Observou-se, porém, nas aulas de ambos os grupos, GT e FF, que os aprendizes mostraram não estar familiarizados com a estrutura da voz passiva, contrariando a expectativa anterior às aplicações das metodologias investigadas neste estudo.

Em outras palavras, o que diz respeito aos aprendizes de ambos os grupos, FF e GT, é o fato de que estes são aprendizes no contexto de ensino/aprendizagem de uma L2, numa situação em que não há imersão, e não dispõem, portanto, de *input* suficiente para garantir um rápido aprendizado. Necessitam, então, além de atividades que tentem reproduzir situações de comunicação reais, no caso deste estudo através da leitura dos textos selecionados para as aulas, também de atividades que forneçam a evidência negativa não disponível no *input* e a salientação de aspectos da estruturação da língua alvo. Podemos especular então, que a baixa freqüência de uso da construção passiva e a restrita quantidade de momentos de prática lingüística oportunizada aos grupos, podem ter sido fatores que levaram a resultados de baixo desempenho de ambos os grupos (menos de 50% no desempenho total). Estes fatores incidiriam com mais força sobre os resultados obtidos do que a própria metodologia aplicada a cada grupo no contexto do desenho desta pesquisa.

Outro fator passível de reflexão é o tempo de duas semanas transcorrido das aulas de FF até a aplicação do pós-teste, sendo que das aulas de GT até o pós-teste, o tempo transcorrido foi de apenas uma semana. Se levarmos em consideração, a necessidade de oportunidades de prática significativa da voz passiva em momentos posteriores à aplicação das metodologias de ensino abordadas neste estudo, chegamos à conclusão de que não foram oportunizados esses momentos à nenhum dos grupos investigados. Ainda que a metodologia de abordagem tradicional de gramática não preconize oportunidades posteriores de prática significativa dos itens lingüísticos ensinados, o grupo GT foi beneficiado pelo tempo de espaçamento das aulas até a realização do pós-teste ser menor do que o tempo oferecido ao grupo FF.

6.4.4 Predisposição dos aprendizes à aprendizagem de novas estruturas em L2

Outra reflexão que pode ser feita em relação ao desempenho dos grupos FF e GT expostos às metodologias de ensino de abordagem tradicional e foco na forma, pode ser o que Richter (2003) chama de predisposição do aprendiz a investir ou não na fixação de elementos, que com base em sua experiência prévia e percepção lingüística, pouco contribuem para a sua prática comunicativa. Podemos especular que os aprendizes integrantes do grupo GT, tiveram maior predisposição à aprendizagem da voz passiva dentro de uma abordagem tradicional de ensino da gramática, do que os aprendizes integrantes do grupo FF dentro da abordagem com foco na forma, devido às suas experiências lingüísticas prévias em seu contexto escolar. Acreditamos que tais experiências dos aprendizes anteriores às aulas de aplicação metodológica FF e FFs, tenham sido escassas e de pouca eficácia, tendo em vista que os períodos designados à disciplina de língua inglesa dentro do currículo escolar restringem-se à carga horária de duas horas semanais de períodos de 45 minutos de duração. Os sujeitos de ambos os grupos, GT e FF, portanto, tem escassas oportunidades de investir na fixação e posterior prática de elementos lingüísticos dentro dos períodos escolares, salvo poucos casos de aprendizes que tenham oportunidades extra curriculares, tais como cursos livres de idiomas, contatos pessoais com falantes nativos da língua alvo, acesso à internet, viagens aos países de língua inglesa e outras possibilidades de comunicação e uso da L2.

6.4.6 A interação em sala de aula

Outro fator a ser levado em consideração quando discutimos os dados desta pesquisa, pode ser a interação em sala de aula, já que tem sido observado que as conversas que acontecem entre professor e aprendizes são de central importância para o desenvolvimento do conhecimento da língua alvo. Ao contrário do que acontece nas interações do dia a dia, os participantes do discurso de sala de aula tem um objetivo instrucional subjacente às suas negociações.

Consolo (2000) apud Freudenberger (2007) argumenta que compete ao professor, entre outros atributos, dirigir a interação, organizar a sala de aula e o tópico em discussão e controlar o sistema social de relações pessoais, sempre de acordo com um plano inicial. Consolo (op.cit) observou em um estudo realizado em escolas privadas de língua, que apesar da disposição em aumentar a quantidade de participação dos alunos no discurso e promover interação verbal, professores e alunos continuavam seguindo seus papéis institucionais no momento de interação de sala de aula.

Analisando os resultados encontrados neste estudo, podemos apontar que pode ter ocorrido pouca interação entre professora e alunos, na forma de agir e reagir de ambos. A professora pode não ter acolhido os enunciados dos aprendizes de forma a estimulá-los a intervirem mais e os alunos podem não ter reagido de forma colaborativa em suas intervenções.

Comparando os resultados de desempenho tão baixos obtidos nesta pesquisa pelos grupos GT e FF, podemos especular que estes tenham ocorrido pela falta de interação entre professora e alunos promovida no decorrer do período das aulas. Tanto nas aulas de FF quanto nas aulas de FFs, os aprendizes restringiram-se a fazer alguns comentários sobre os textos lidos e os exercícios propostos, sem fazer intervenções significativas nos momentos de instrução dos itens lingüísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentar as considerações finais deste trabalho, é necessária uma retomada dos pontos principais que conduziram a pesquisa, bem como a justificativa para o desenvolvimento desta, as bases teóricas que sustentaram a análise dos dados, os objetivos, as questões norteadoras que buscaram respostas ao tema, os procedimentos metodológicos adotados e a discussão de pontos essenciais dos resultados da pesquisa.

Retomando a delimitação do tema acerca da comparação de duas metodologias de ensino de L2, a foco na forma e a foco nas formas, para promover a aprendizagem de estruturas gramaticais da língua inglesa, aprendidas como segunda língua por falantes de português, é preciso dizer que ambas as metodologias efetivamente contribuíram muito pouco na aquisição/aprendizagem da estrutura gramatical selecionada. Com a preocupação voltada à questão de avaliar o uso da instrução explícita na aquisição/aprendizagem das estruturas passivas da língua inglesa e comparar as metodologias de ensino abordadas, justificamos aplicação dos roteiros de aula das duas metodologias distintas, a foco na forma e a foco nas formas.

A partir das bases teóricas cabíveis a sustentação do tema, foram planejadas as aulas a serem aplicadas pela professora de ambas as metodologias de ensino. Assim, foi necessária uma explanação acerca das temáticas que envolvem esta pesquisa, tais como: o aprendizado de línguas como processo cognitivo, língua e leitura, aquisição de L1 e aquisição de L2, e opções de prática pedagógica ou tipos de instrução.

Mostrou-se nesta pesquisa um trabalho de instrução explícita que visava, a partir do método indutivo, proporcionar ao aluno um *input* compreensível acerca das estruturas selecionadas para o trabalho, ou seja, a voz passiva. Assim, a pesquisa aqui exposta, veio a contribuir de certa forma com as pesquisas de ensino/aprendizagem de L2, mostrando a importância das metodologias de ensino abordadas no processo de aquisição de L2. Embora

os resultados não sejam os esperados, podemos afirmar que o trabalho pedagógico voltado para o enfoque comunicativo de uso da língua e que ao mesmo tempo chama a atenção ao detalhamento lingüístico é de extrema relevância.

A análise não nos permitiu tecer conclusões definitivas acerca da eficiência ou não da abordagem FF na aquisição da voz passiva em inglês, e umas das possíveis causas da falta de resultados mais consistentes, pode ter sido o corpus reduzido. No caso desta investigação, iniciamos com 29 alunos e apenas 15 concluíram todo o processo de aplicação dos testes. Esta dificuldade de contarmos com sujeitos para a pesquisa ocorreu devido a não entrega dos Termos de Consentimento pelos alunos, o que pode apontar para uma falta de consciência da importância da pesquisa na sala de aula de LE. Se tivéssemos tido a oportunidade de aplicar os mesmos instrumentos a um número maior de alunos e se estes quinze alunos tivessem tido a possibilidade de praticar mais as construções passivas em oportunidades posteriores às aulas aplicadas, talvez os resultados tivessem sido mais consistentes.

O tratamento intensivo em sala de aula sobre a voz passiva, realizado à luz da teoria da instrução FF, também esteve sob responsabilidade da professora no momento da sua aplicação, ainda que tenha sido planejado em conjunto com a pesquisadora. E, sem dúvida, cabe também a ela o mérito de ter conseguido chegar ao final da coleta de dados com 15 sujeitos. Sabemos que são poucos os professores que se engajam neste tipo de pesquisa, o que torna ainda mais importante o registro da participação da professora regente da turma na pesquisa.

O tratamento investigativo desta pesquisa nos permitiu concluir sobre, pelo menos, duas implicações pedagógicas do trabalho realizado. A primeira diz respeito à dificuldade dos alunos de L2 em produzir por escrito ou oralmente as construções passivas em inglês. Esta dificuldade foi validada pelo desempenho dos alunos nos testes, pré e pós-teste, e confirmou-se assim a necessidade de intensificar o trabalho em sala de aula sobre este aspecto gramatical da língua inglesa.

A segunda implicação diz respeito ao ensino focado na forma. Nesta investigação não foi possível atestar a eficiência da abordagem FF na melhoria da compreensão de estruturas gramaticais em L2, pelo menos com o tipo de material empregado. Entretanto, as atividades propostas no período entre a aplicação do pré-teste e do pós-teste, ou seja, as ações

pedagógicas segundo o conceito de Spada (1997), foram bem recebidas pelos alunos. Os exercícios e textos selecionados para leitura foram bem assimilados pelo grupo e não houve manifestações de desagrado pelas atividades. O trabalho com o foco na forma inserido em atividades comunicativas, incluindo a leitura de textos, foi satisfatório no grupo pesquisado ou grupo FF. O grupo GT, de abordagem tradicional, no entanto, parece ter assimilado com mais eficácia a estrutura gramatical, ou seja, a voz passiva, do que o grupo FF, do foco na forma. Isso pode se explicar por vários fatores que constituem o contexto dos aprendizes em sala de aula, desde fatores ambientais, como a interação professor-aluno promovida em sala de aula, até fatores culturais vinculados as vivências prévias de cada aprendiz em sua vida escolar e fora dela.

Este trabalho vem, portanto, contribuir para a pesquisa na área de aprendizagem da língua inglesa como L2, apesar das limitações encontradas em sua realização. Tivemos como principais limitações desta pesquisa os seguintes fatores: o número reduzido de aulas a serem investigadas com cada grupo, ou seja, duas aulas por grupo, o tempo de pesquisa destinado à aplicação dos roteiros de aulas (duas semanas), o número de sujeitos encontrados para participação na pesquisa devido a não entrega dos Termos de Consentimento pelos aprendizes, e o fato do período escolar em que se realizou a pesquisa coincidir com o final de ano em que os alunos encontravam-se envolvidos em várias atividades programadas pela escola, e com sua atenção voltada para os estudos preparatórios para a realização das provas.

Avaliando as limitações deste estudo citadas acima e o contexto de realização desta pesquisa, concluímos que os resultados poderiam ter sido melhores, se tivéssemos planejado a inserção deste estudo dentro de um período escolar mais favorável à participação dos alunos. Outro fator que poderia ser modificado em pesquisas futuras é o trabalho de conscientização feito pela escola da importância do envolvimento de professores e alunos em pesquisas destinadas a ampliar os conhecimentos dos participantes na área de conhecimento investigada. Com certeza, o fator receptividade e disponibilidade para adquirir novos conhecimentos é de extrema relevância para realização de pesquisas na área de aquisição/aprendizagem de L2 que envolvem contextos escolares e ambientes de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Por uma política de ensino de (outras)línguas. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Editora da Unicamp.vol.37: p.103-108, 2001.

ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade**. 2004. 328f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UCPel, Pelotas, 2004.

ALLIENDE, F. e CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre, 2005.

BYALISTOK, E.; HAKUTA, K.; **In other words: the science and psychology of second language acquisition**. New York: Basic Books, 1994.

BROWN, D. **Teaching by Principles: an interactive approach to Language Pedagogy**. New Jersey, Prentice Hall Regents, 1994.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1965.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORREA, L. M. S. **Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos**. DELTA, v. 15, n. Especial, São Paulo, 1999. Disponível em www.scielo.br. Acesso em mar. 2009.

CUNHA, A. P. A; BORGES, E. S. I. Perspectivas de professores e graduandos de Letras acerca da aprendizagem da gramática em sala de aula de LE - Foco na forma ou foco nas formas? In: **ANAIS DO CELSUL**, 2008.

CUNHA, M. A. F. A complexidade da passiva e as implicações pedagógicas de seu uso. **Revista Linguagem e Ensino**. Pelotas. Universidade Católica de Pelotas. vol. 3, nº1,2000, p.107 – 116.

DAMIANOVIC, M.C. **O lingüística aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político**. Linguagem e Ensino, vol.8, nº2, 2005, p.181 – 196.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge University Press, 1998.

ELIZI, Cesar Eduardo Duarte. **Foco na Forma e Present Perfect**: o efeito da atenção e da conscientização. 2004. 70f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2004.

ELLIS, R. **The representation and measure of L2 explicit knowledge**. University of Auckland, New Zealand: 2003.

_____. Teaching and Research: options in grammar teaching. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 1, 1998, p. 39- 60.

_____. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. **SLA research and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FERREIRA, Herbet Luiz Braga. **Gramática e aquisição**: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional. 2001. 271f. Dissertação (mestrado) - Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2001.

FREUDENBERGER, Francieli. O uso dos turnos de *feedback* corretivo nas interações com foco na forma. **Grupo de Pesquisa Projeto ALESA (Aquisição de Língua Estrangeira em Sala de Aula) do PPG - Letras da UFRGS**, 2007.

FURTOSO, V. B. Foreign language teaching: focus on teacher. **UNOPAR Científica Ciências Humanas e da Educação**. Londrina, v. 2, n. 1, p. 67-82, jun.2001.

GABRIEL, Rosângela. **O uso das construções passivas**. 1996. 91 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

GABRIEL Rosângela. **A aquisição das construções passivas em português e inglês: um estudo translingüístico.** 2001. Tese de doutoramento. Porto Alegre: PUCRS, 2001.

_____. Compreensão em leitura: como avaliá-la? In: OLMI, A.; PERKOSKI, N. (Org.). **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p.165 -210.

GRELLET, F. **Developing Reading Skills: a practical guide to reading comprehension.** 19thed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

KRASHEN, S. **The Input hypothesis: Issues and implications.** London: Longman,1985.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1989.

LARSEN-FREEMAN, D. **Foreign language teaching methodology and Language teacher education.** Amsterdam: Plenary Address at AILA, 1993.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n. 4, p.13-24, 1999.

LIGHTBOWN, P. e SPADA, N. **How languages are learned.** Revised Edition. Oxford, 1999.

LIMA, M.D.S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L. e LIMA, M.D.S. (Orgs.). **Lingüística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas.** Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

_____. Corrective *feedback* and interaction: the negotiation of form in a Brazilian EFL classroom. **Paper presented at the Canadian Association of Applied Linguistics Conference, University of Toronto, May 2002.**

LIMA, M. D. S. **A língua estrangeira em sala de aula.** Porto Alegre: Sagra-Luzzato, PPG-Letras/UFRGS, Coleção Ensaio 16, 2002.

LYSTER R. e RANTA, L. Corrective feedback and Learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**. v.19, p.37-66, 1997.

LIMA, R. L. R. As Teorias da Leitura Aplicadas ao Texto. **Revista PEC, Curitiba**, v.3, n.1, jul2002-jul.2003. p.111-119

LIMA, M.D.S. e MENTI, M.D.M. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Letras, Curitiba**, n. 62, p.119-135, jan.abr.2004. Editora UFPR.

LIMA, R. L. R. As Teorias da Leitura Aplicadas ao Texto. **Revista PEC, Curitiba**, v.3, n.1, jul2002-jul.2003. p.111-119.

LONG, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de BOT, K., COSTE, D; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Eds.). **Foreign Language research in cross-cultural perspective**. Amsterdam: Benjamins, 1991, p. 39 - 52.

LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research and practice. In DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. (Eds.) **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 15 - 41.

LONG, M.H. Second Language acquisition as a function of age: substantive findings and methodological issues. In Hyltenstam K., e Viberg ,A. (eds.) **Progression and regression in language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p.196 –221.

LOOSE, Roberta Egert. **O papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas do espanhol por falantes do português**. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas. Mercado de Letras, 1996. 190p.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999. p.38 - 68.

OLMI, A.; PERKOSKY, N. **Leitura e Cognição**. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

POERSCH, M.; ROSSA, A. **Processamento da linguagem e conexionismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

PANOVA, L. e LYSTER, R. Patterns of corrective feedback and uptake in an adult EL2 classroom. **Tesol Quarterly**, v.36, n.4, p.573-595, 2002.

RICHTER, M. Pedagogia de projeto: da gramática à comunicação. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, EUCAT, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas. n. 1, vol. 6, p. 129 - 179, 2003.

ROTTAVA, L.; SANTOS, S.S. dos. **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

RUTHERFORD, V. **Second Language Grammar: Learning and Teaching**. London: Longman, 1987.

SANTOS, A.R.dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora,1999.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1990.

SCHERER, Lilian Cristine. **O tratamento do erro e sua relação com concepções sobre ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2000. 131 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Porto Alegre, 2000.

SCHROEDER, Daniela Norci. **A concordância nominal em italiano por aprendizes brasileiros: um estudo sobre ensino com foco na forma**. 2007. 122f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem das segundas línguas. In: BOHN, Hilário e VANDRESEN, Paulino (Orgs.). **Tópicos de lingüística Aplicada**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.

SCLIAR-CABRAL (1991)

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**. v.10, p.219-231, 1972.

SMITH, M .S. **Second Language Learning: theoretical foundations**. Essex: Longman Group UK Limited, 1994.

SPADA, N. Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. **Language teaching** 30, p.73-87, 1997.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. Instruction, first language influence and developmental readiness in second language acquisition. **The Modern Language Journal**, n. 83, p. 1-22, 1999.

SPADA, N. Relationships between instructional differences and learning outcomes: a process-product study of communicative language teaching. **Applied Linguistics**. v. 8, 1987. p.137-161.

TEIXEIRA, J. F. **Mente, Cérebro e Cognição**. RJ. Editora Vozes Ltda, 2003.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

WESCHE, M.B.; SKEHAN, P. Communicative, task-based, and content-based language instruction. In: KAPLAN, R.B. **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002, p.208-228.

ZHOU, Y. The effect of Explicit Instruction on the Acquisition of English Grammatical Structures by Chinese Learners. **CUHK Papers in Linguistics**, Hong Kong, n.1, p. 70-104, ago. 1989.

ANEXOS

ANEXO 1

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LEITURA E COGNIÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O projeto de pesquisa **O papel da instrução explícita na aquisição das estruturas gramaticais de L2 a partir da leitura de textos** tem por objetivo geral analisar o papel da instrução explícita na aquisição do inglês como L2, em contexto de sala de aula de língua estrangeira, na aquisição das estruturas gramaticais em L2. Espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para a elaboração de metodologias mais eficientes no ensino de inglês como língua estrangeira.

Os participantes da pesquisa são alunos da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio e seu respectivo professor de língua inglesa, na região de abrangência da cidade de Santo Ângelo no estado do Rio Grande do Sul, que terão seus conhecimentos de língua inglesa testados em duas oportunidades.

* * * * *

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a participação de meu /minha filho(a) nesse projeto de pesquisa, pois fui informado(a) de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que será submetido(a), todos acima listados.

Fui, igualmente, informado(a):

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- c) da garantia de que meu/minha filho(a) não será identificado(a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é **Mônica Hogetop** (Fone (55)99482065), que conta com a orientação da prof. Dr. Rosângela Gabriel ((51)3717.7322.).

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Nome do participante

Data: ___/___/___

Assinatura do responsável pelo participante

ANEXO 2

ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE INGLÊS

1. Fale sobre sua formação como professor de língua inglesa.
2. Há quanto tempo você leciona língua inglesa? Para que séries/níveis?
3. Em linhas gerais, como é feito o planejamento das aulas de língua inglesa? Quantos alunos por turma? Quantos períodos semanais? Os alunos estão agrupados por série? Tem livro didático? Qual?
4. Como você caracteriza a turma em termos de conhecimento de língua inglesa?
5. Como você planejaria uma aula para apresentar a estrutura de *Passive Voice*?
6. O que você acha que o aluno precisa para adquirir/aprender as estruturas gramaticais em L2?
7. Que estratégias de ensino/aprendizagem de L2 você usa para trabalhar a *Passive Voice*?
8. Quais são os tipos de tarefas que você solicita aos alunos? Você segue algum método de ensino?
9. Você conhece os diferentes tipos de instrução usados para o ensino de L2?
10. O que você acha da aquisição/aprendizagem de estruturas gramaticais em L2 a partir da leitura de textos?
11. Você conhece a prática pedagógica que enfatiza a instrução explícita?
12. Como você faz quando surgem as dúvidas ou problemas de comunicação relativos ao conteúdo apresentado?

A minha proposta de pesquisa é trabalhar de forma distinta com dois grupos de alunos e observar se uma dessas propostas é superior em termos de aprendizagem dos alunos. Os alunos serão testados em sua aprendizagem da *Passive Voice* de duas formas: inseridos dentro do contexto de GT (gramática tradicional) e dentro da proposta FF (foco na forma).

ANEXO 3

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA
EM 01/10/2008**

Língua Inglesa - Ensino Médio - Nível intermediário

Mônica: Então para começar nossa entrevista eu vou te fazendo as perguntas e tu vais falando, tá?

Prof.: Tá.

Mônica: Eu queria que tu falasse um pouco da tua formação como professora de língua inglesa.

Prof.: Tá. Eu tenho faculdade de Letras; graduação Letras-Português/Inglês e respectivas literaturas e também fiz um pós, uma pós-graduação em inglês há algum tempo atrás, quatro anos atrás... e além disso sempre tenho buscado me aperfeiçoar, né? Não sei se eu posso entrar em muitos detalhes?

Mônica: Sim. Tu trabalhas nesta escola há quanto tempo?

Prof.: Eu entrei aqui em outubro de 2002.

Mônica: Outubro de 2002.

Prof.: É. Antes eu trabalhava mais com séries iniciais, também com séries iniciais Sempre trabalhei com ensino médio e fundamental... mas agora eu só tenho séries finais, o fundamental e ensino médio.

Mônica: Sim.

Prof.: E aí como eu tava te falando... tu tens que buscar cursos fora, né? Pra desenvolver a fala, pra... a gente sempre tem que estar se atualizando, né?

Mônica: Tu fez cursos de idiomas, de línguas?

Prof.: É eu fiz assim... humm ... eu participei de um curso que é muito tradicional aqui, o Schütz e Kamomata , só que é muita conversação e tem que ter o outro lado também da escrita, da tradução... aí então eu fui pra 'Difference' essa que eu te falei, né?... da Raquel. E ali como ela é professora, casada com um nativo né?... então, às vezes eu tinha aula com ele, às vezes com ela.

Mônica: Foi lá que tu adquiriu mais fluência.

Prof.: Sim, lá eu adquiri mais.

Mônica: A fluência pra conversação?

Prof.: Isso. E agora eu não estou fazendo curso nenhum... até por uma questão de tempo e de custos também, né?

Mônica: Tu trabalhando em duas escolas.

Prof.: Três.

Mônica: Três.

Prof.: Hummmm.

Mônica: Todas escolas particulares?

Prof.: Não. Uma particular, uma municipal e uma estadual.

Mônica: Ahhh.

Prof.: Agora eu tenho eu mesma me aperfeiçoado, claro, eu faço um curso sempre na PUC.

Mônica: Tá agora nós já vamos entrar na segunda pergunta. Então há quanto tempo no total tu leciona inglês?

Prof.: Inglês?

Mônica: É.

Prof.: Desde final de 2002... isso dá seis anos.

Mônica: Pra que séries e níveis tu sempre lecionou? Tu começou por séries iniciais?

Prof.: Não, aqui sempre foi por níveis desde que eu entrei, né?

Mônica: Aqui nesta escola é por nivelamento?

Prof.: É por níveis desde que eu entrei.

Mônica: Quais são os níveis?

Prof.: Tá... o nivelamento é só a partir da 7ª série. Tá, então 7ª e 8ª são divididas em dois níveis, o 1 e o 2. E o médio são divididos em três níveis. E eu trabalho com o nível 2 do ensino médio e o nível 1 do ensino fundamental.

Mônica: Seria basicamente básico, intermediário e avançado?

Prof.: O médio sim.

Mônica: O médio é nivelado dessa forma?

Prof.: É

Mônica: Tá só interessa o ensino médio, porque eu tô pesquisando ensino médio, tá?

Prof.: Tá.

Mônica: Em linhas gerais, como é que tu dirias que é feito o planejamento das tuas aulas?

Como é que tu planejas as tuas aulas, tu escreve, faz um plano de aula, como é que tu poderia me descrever aquele momento que tu preparas aula?

Prof.: Tá, assim. Nós temos o livro didático, né? Este ano nós temos um novo, mas nós já tínhamos outro. Então assim...tu não tem como fugir do livro porque eles cobram... são livros caros, importados, então eles nos cobram que a gente tem que utilizar. Mas sem se prender muito ao livro, né? Então, às vezes trabalhar uma música, um filme, trabalhos extras...

Mônica: Tem que buscar atividades extras.

Prof.: Tem que buscar porque senão se torna cansativo, né? Só com o livro.

Mônica: Tá. Quantos alunos são por turma?

Prof.: Eu tenho 26.

Mônica: Na turma que a gente vai trabalhar são...?

Prof.: 26.

Mônica: Tá. E quantos períodos semanais?

Prof.: 2 períodos semanais.

Mônica: 2 períodos semanais. Eles estão agrupados então por nivelamento.

Prof.: Sim.

Mônica: Então tu tem 1ª, 2ª e 3ª série numa turma.

Prof.: Isso. Humhum.

Mônica: Tá. Tem todo ensino médio misturado numa turma.

Prof.: Isso.

Mônica: E o livro didático o que eles acham do livro? Eles gostam, em geral, ou não gostam?

Prof.: Hum. O problema que a gente enfrenta é que nem todos tem, né?... o livro.

Mônica: Nem todos compram?

Prof.: Não, nem todos compraram o livro, principalmente os alunos do 3º ano. Eles alegam que é um gasto... na época foi 99 reais, eles achavam que é um gasto muito alto pra usar um ano.

Mônica: A escola coloca como obrigatório ou não?

Prof.: É pra ser obrigatório. Claro não pode deixar a vontade porque aí menos ainda teriam comprado, mas isso é um problema que a gente enfrenta, né?... de nem todos terem o livro.

Mônica: Tá. Em termos de conhecimento de língua, tá, de língua inglesa...tu achas que esse nivelamento foi bem feito? Tu acha que ele realmente conseguiu destacar os grupos, um básico, intermediário, avançado? Tá bem nivelado ou tu ainda achas que tem diferenças mesmo dentro do grupo?

Prof.: Tem, mesmo dentro. Sabe porque eu percebo as diferenças? Tem alunos ali que eu sei que tem capacidade, mas não se esforçam e não é um problema só da língua inglesa, é geral em outras disciplinas. Sempre vai ter o aluno fraco e o ..., né?

Então assim tem um caso que me chama mais atenção ali de um aluno que tem recuperação de todos os trimestres, que ele é desinteressado... e ele não seria um aluno para o nível básico. Também não fui eu que fiz esse nivelamento.

Mônica: Como é feito esse nivelamento na escola? É feito um teste?

Prof.: Para os alunos novos é feito um teste.

Mônica: Teste de nivelamento.

Prof.: E no caso para os que já são nossos alunos, então... por exemplo em 2008, agora no final do ano, final de novembro nós vamos nos reunir e vamos decidir os alunos deste ano, né? ... para que nível eles vão...porque baseado no resultado de 2008.

Não é feito uma prova.

Mônica: Então é feita uma avaliação de como eles foram...

Prof.: A partir do desempenho durante o ano anterior ele é nivelado. Para os novos então é feita um avaliação. A gente fazia avaliação tinha alunos que pra..., tinha alunos que tentavam forjar o resultado, né... faziam de conta que não sabiam... então a gente tinha esses problemas,né?

Mônica: Tá. Bom mudando um pouco de assunto vamos entrar já no aspecto gramatical que a gente vai trabalhar nas aulas que é a 'passive voice',... a voz passiva. Como tu faria em linhas gerais, o que ti vier agora mesmo na cabeça, como é que tu planejaría uma aula para apresentar a 'passive voice'. Tu já deve ter dado essa aula, eu quero que tu me digas em linhas gerais como tu planejarías essa aula.

Prof.: Eu já dei essa aula, mas eu tinha o livro didático, então a primeira coisa que eu faria era ver o que o livro oferece, né... todo o material e partir dali eu poderia trabalhar uma música,né...de repente fazer algum trabalho na internet, sei lá. Primeiro eu ia ver o que livro apresenta e a partir disso eu ia planejar, né?

Mônica: Elaborar questões em cima do que o livro apresenta.

Prof.: É ou começar pelas outras coisas e depois chegar no livro também.

Mônica: Ah, tá , tu podes fazer os dois caminhos.

Prof.: Sim.

Mônica: O que tu achas que o aluno, o teu aluno, tendo em mente os teus alunos precisam, alunos do ensino médio, o que eles precisam para adquirir, para realmente aprender as estruturas gramaticais em segunda língua, todas as estruturas, especificamente as estruturas da voz passiva que a gente vai trabalhar. O que tu acredita assim que precisam de verdade?

Rita: Eu acho assim ó, em primeiro lugar vem o trabalho com os textos, né... eles precisam ter visto essa estrutura em algum texto, primeiro eu vou propiciar esse trabalho com o material, seja o 'listening', seja o texto, né...e a partir disso então aí nós vamos chegar no ponto gramatical. Não ao contrário, né?

Mônica: Então as tuas estratégias, então resumindo... as tuas estratégias de ensino/aprendizagem de segunda língua seriam começa pelo texto apresentando aquela estrutura dentro do texto, trabalhando ela no texto, para depois chegar a regra ou chegar...

Prof.: Sim, é.

Mônica: Chegar a gramática pura digamos. Então a partir do texto chegar nas regras.

Prof.: É.

Mônica: Tu trabalha assim?

Prof.: Sim, eu procuro trabalhar assim.

Mônica: Tu tens alguma estratégia específica para isso?

Prof.: Como assim?

Mônica: É sempre texto? Tu tem alguma estratégia? Tu pega o texto, dali primeiro tu vai trabalhar vocabulário, tradução, compreensão do texto ... e depois tu vai puxar ali os verbos, tu tem alguma estratégia?

Prof.: Olha depende do que eu quero focalizar,né?

Então vamos ver, por exemplo, poderia para trabalhar a voz passiva, agora eu quero trabalhar uma música, eles querem trabalhar uma música, né... então se eu tivesse que hoje planejar eu primeiro procuraria as músicas, eles fizeram uma listagem das músicas que eles gostam, eu veria as letras dessas músicas pra ver se alguma delas tinha a estrutura que eu quero trabalhar, né? Esse seria o primeiro passo e aí eu ia trabalhar a letra, vocabulário, resgatar outras estruturas já trabalhadas e depois chamar a atenção para aquele ponto ali, né?

Mônica: Que tipo de tarefas, vamos dizer assim, pedagógicas tu costuma solicitar aos teus alunos? Tu segue algum método de ensino? Que tu diga assim, eu sigo o método construtivista, eu sigo... tu consegue falar que tu segue algum método ou não?

Prof.: Assim, seria a gramática textual... não sei se é bem isso, eu não sei se eu vou saber ti dizer qual é o método, eu procuro fazer leituras e o caminho sempre tem sido esse, né... partir de um texto que seja significativo para eles.

Mônica: Tem que ser significativo, tem que estar vinculado a realidade deles.

Prof.: Isso. Porque assim é claro, quando eu tô trabalhando um ponto, eu procuro unir ali um 'listening', um 'writing', um 'reading', então todos esses aspectos, então já pensando lá no 'writing' que eu vou pedir em que se algo que eles possam escrever sobre, por exemplo. Por isso tem que ser algo da realidade deles, e também pra tornar mais atrativo também, né?

Mônica: Que tipos de tarefa tu pedes? Tu pede tradução, tu pede... por exemplo na música pra trabalhar a 'passive voice' tu pediria pra eles depois que eles retiraram dali as estruturas da 'passive voice' tu pedirias pra eles traduzir, por exemplo, tu pede isso pra eles?

Prof.: Assim ó, depende da letra então isso varia, sabe? .Se é uma... nível intermediário eu consigo, depende do vocabulário, porque às vezes tem muitas expressões idiomáticas, então às vezes eu acabo tendo que conduzir o trabalho, dá exercícios primeiro focalizando ali naqueles 'phrasal verbs', expressões idiomáticas.... assim ó eu jamais pediria pra eles traduzirem em casa uma tradução de música porque eles vão tentar copiar, alguma coisa assim, eles teriam que construir comigo.

Mônica: Eles usam o tradutor ou outra coisa.

Prof.: Ë

Mônica: Tá então eles tem que fazer em aula contigo.

Prof.: A não ser que seja bem simples, né? Porque tem músicas que repetem as mesmas frases, aí é fácil né?

Mônica: Então no caso tu corre o risco de ti apresentarem uma coisa copiada.

Prof.: É, bem isso aí.

Mônica: Que não foi eles que tentaram.

Prof.: É daí eu teria que ter tempo de conversar e ver se o aluno realmente fez, aí é complicado né?

Mônica: Tu conhece os diferentes tipos de instrução que são usados no ensino de segunda língua ?

Prof.: Como assim?

Mônica: Tipos de instrução, por exemplo, instrução explícita ou não explícita, aquela que apresenta a gramática ou não, que tipos de instrução?

Prof.: Assim por nome não, mas se eu tiver que descrever o que eu faço, né?

Mônica: Tá, tu já descreveu. O que tu achas da aquisição, isso tu já respondeu mas eu vou ti fazer essa pergunta de novo, o que tu achas da aquisição ou da aprendizagem de estruturas gramaticais de segunda língua partir da leitura de textos? É o que tu trabalha, né? Tu acha que isso é realmente eficiente?

Prof.: Eu acho que é assim, porque é a forma que funciona pra eu aprender, quanto mais eu leio, quanto mais eu escuto, isso me ajuda na fala, na escrita, eu faço assimilações, vamos supor, eu tô lendo alguma coisa e tenho uma dúvida... porque é assim e não assado... daí eu vou buscar na gramática, eu acho que é todo um conjunto, né?

Mônica: Tá. Tu conhece a prática pedagógica que a gente chama de instrução explícita que trabalha com o foco na forma? Tu já ouviu falar?

Prof.: Não com esse nome, instrução explícita.

Mônica: Instrução explícita com foco na forma.

Prof.: Seria focalizar na estrutura gramatical?

Mônica: Isso, mas dentro de uma atividade comunicativa.

Prof.: huhummm.

Mônica: Tu tens uma atividade comunicativa, depois do texto, depois da leitura, depois de trabalhada a compreensão do texto, se focaliza a forma.

Prof.: huhummm.

Mônica: Tu já conhecia?

Prof.: Sim.

Mônica: Eu acho que na verdade tu faz esse trabalho mas tu não sabe denominar, né?

Prof.: Sim, é a teoria que eu não tenho.

Mônica: Quando surgem as dúvidas ou os problemas de comunicação relativos ao conteúdo apresentado, por exemplo, um problema de comunicação entre tu e teu aluno, como tu resolve isso?

Prof.: Tu quer dizer quando ele tem uma dúvida e me pergunta?

Mônica: É. Tu responde imediato ou tu faz ele construir aquela resposta?

Prof.: Eu faço ele pensar. Eu repito, né... ou tu tem que rever. Eu não dou a resposta, né?

Mônica: Tu faz ele tentar de novo?

Prof.: Sim, eu... por exemplo... ah, tu falou mais seria... oral ou tanto faz, ou na escrita também? Na escrita eu uso códigos, eu sublinho o erro, ele vai ter que ver o que ele errou.

Mônica: Sim, na escrita tu tens códigos. E na leitura ou na parte oral?

Prof.: Na parte oral eu evito de corrigir quando ele está falando, depois sim. A gente tá conversando eu anoto, eu tento guarda e aí depois eu falo, né?

Mônica: Não é correção imediata.

Prof.: Imediata não. É que os autores divergem, né? Eu já li duas posições, né? Que tu deve corrigir no momento ou depois, ou tu repeti a forma certa, né? Mas eu acredito que esse é o melhor método. É...depende das circunstâncias também, acho que tem muitos alunos ali que se intimidam pra falar e aí se tu já corrige no momento, né, pode se pior pra eles.

Mônica: Então tu já leu sobre a teoria da correção, feedback em sala de aula, né?

Prof.: Sim, no pós eu lembro de ter lido.

Mônica: Então tá bom. Obrigada pela entrevista.

Prof.: De nada.

PRÉ-TESTE

Name: _____ Participant: _____ Group: _____

A) Choose the correct alternative:

1 - Jackie scored the winning goal.

The winning goal ____ ____ by Jackie.

- a) is scored b) doesn't score c) was scored d) will score

2 - Tim ____ not ____ his girlfriend after the game.

- a) did - called b) was - called c) are - called d) did - call

3 - The teacher explained the most difficult points.

The most difficult points ____ ____ by the teacher.

- a) was - explained b) did - explain c) were - explained d) did - explains

4 - The architects built a modern building for the local community.

A modern building ____ ____ by architects for the local community.

- a) was built b) were built c) are built d) is built

5 - The police took the thieves to the police station.

The thieves ____ ____ to the police station by the police.

- a) was taken b) was took c) were taken d) were took

6 - Bill invites Ann to his birthday party every year.

Ann ____ ____ by Bill to his birthday party every year.

- a) are invited b) is invited c) would be invited d) does invite

7 - The tourist guides design the trip map for the agency.

The trip map ____ ____ by the tourists guides.

- a) is designed b) was designed c) will be designed d) are designed.

8 - That student never writes down his doubts after the class.

Doubts ____ never ____ down after the class by that student.

- a) is - written b) is - wrote c) are written d) are - wrote

9 - Kathy takes Japanese classes.

Japanese classes ____ ____ by Kathy.

- a) are took b) are taken c) is took d) is taken

10 - Do politicians give innovative speeches before the elections?

____ innovative speeches ____ by politicians before the elections?

- a) are - given b) is - given c) are - gave d) is - gave

B) Are the following sentences correct (C) or incorrect (I)? Please pay attention to the verbs.

- 1 - () Those shoes were sold last week by the manager.
- 2 - () I 've had this car for years when I was punished by the policeman.
- 3 - () We weren't threw out of the car when the accident happened.
- 4 - () Are the kids took to the park after regular classes?
- 5 - () Bill and Nancy are given new chances every time they commit errors.
- 6 - () She is killed by a stranger in the street.
- 7 - () Nowadays it is proved that there is no life on the moon.
- 8 - () New employees were always welcome by the manager.
- 9 - () It isn't clear how far the ozone layer is damaged by aerosol sprays.
- 10 - () The origin of the universe aren't totally explained yet.

C) Fill in the blanks according to the context. The verbs have been taken out from the text and put in parantheses right after the blanks. You may have to use more than one word.

FISHY TALES

Mermaids _____ (1-see) by sailors every time they went out to sea. The basis of all mermaid myths _____ (2-suppose) to be a creature called a Manatee: a kind of walrus! Mermaids _____ (3-show) in funfairs until recently. It all began in 1817 when a 'mermaid' _____ (4-buy) for \$ 6,000 by a sailor in the South Pacific. She _____ eventually _____ (5- sell) to the great circus-owner Barnum. She _____ (6-exhibit) in 1842 as 'The Feejee Mermaid'. It _____ (7-say) that she earned Barnum \$1.000 a week! The thousands who saw this mermaid _____ strongly _____ (8-disappoint). She _____ cleverly _____ (9-make) by a Japanese fisherman. A monkey's head was delicately sewn to the tail of a large salmon. The job was so skillfully done that the join between the fish and the monkey was invisible. Real imagination (10-require) _____ sure _____ to see this revolting creature as a beautiful mermaid combing her hair!

Source: adapted from ALEXANDER, L.G. *Longman English Grammar Practice for intermediate students*. Longman Group UK Limited, 1990.

D - Now please answer the following questions about the text. You can answer the questions in Portuguese.

1 - Quem via as sereias cada vez que saía mar afora? _____.

2 - Quem era supostamente a base de todos os mitos de sereia? _____.

3 - Quem comprou uma sereia? _____.

4 - Quem confeccionou uma sereia? _____.

5 - Quem ficou extremamente desapontado? _____.

6 - O que era requerido para ser possível enxergar esta criatura como uma linda sereia penteando seu cabelo? _____.

ANEXO 5

PÓS-TESTE

Name: _____ Participant: _____ Group: _____

A) Choose the correct alternative:

1 - They proved that there is no life on the moon some time ago.

It _____ that there is no life on the moon some time ago.

- a) is proved b) were proved c) was proved d) are proved

2 - The waiter took his steak away in a few minutes.

His steak _____ away in a few minutes by the waiter.

- a) were taken b) was taken c) are taken d) is taken

3 - The doctor doesn't give second opinions on his patients health.

Second opinions _____ not _____ by the doctor on his patients health.

- a) is - gave b) are - gave c) are - given d) is - given

4 - Tourists expected prices to rise again soon.

Prices _____ to rise again soon by tourists.

- a) was expected b) are expected c) were expected d) is expected

5 - The press _____ there was plenty of oil off our own coast when the accident happened.

It was said by the press there was plenty of oil off our own coast when the accident happened.

- a) was said b) were said c) said d) did say

6 - Beethoven composed music in extremely difficult conditions.

Music _____ in extremely difficult conditions by Beethoven.

- a) was - composed b) were -composed c) has -composed d) had - composed

7 - A lot of money _____ to the bank by clients.

Clients owe a lot of money to the bank.

- a) are - owed b) aren't - owed c) is - owed d) was - owed

8 - Actors usually invite the audience for a coffee break.

The audience _____ for a coffee break by the actors.

- a) were invited b) was invited c) are invited d) is invited

9 - _____ our letters _____ by the postmen on the ship during the trip?

Did the postmen post our letters on the ship during the day?

- a) is - posted b) were- posted c) was - posted d) is - posting

10 - My boss doesn't throw the papers away.

The papers _____ not _____ away by my boss.

- a) are - thrown b) is - thrown c) are - threw d) is - threw

B) Are the following sentences correct (C) or incorrect (I). Please pay attention to the verbs.

- 1 - () They were took for a trip by their relatives.
2 - () Gloria was considered a pop star by the photographer.
3 - () He were invited by his girlfriend to go for a walk.
4 - () Her house was seriously damaged by the strong winds.
5 - () The kids were not put together by the teacher.
6 - () She were welcomed by her loyal fans after the concert.
7 - () Anyway, there is no need for desperation after the bills are payed by him.
8 - () The songs are adapted by the composer.
9 - () The teacher asks the kids: "Are the main character brought up in the middle of the story?"
10 - () The kids aren't understood by their mother for the bad behavior.

C) Fill in the blanks according to the context. The verbs have been taken out from the text and put in parentheses right after the blanks. You may need to use more than one verb in each blank. You can look up words in the glossary at the end of the text.

History of Snowboarding

A look at the Intriguing History of Snowboarding

By Keith Kingston

To say who actually invented the sport of snowboarding would be impossible because people have always loved to slide down a snow-covered hill. Soaring through the snow on some kind of seat or board is nothing new. The ways to enjoy the snow are numerous, and people have devised ways to turn garbage can lids and cardboard into 'snow boards' to enjoy an afternoon frolic outdoors. The various ways to glide through snow have become more sophisticated and have evolved into using polished boards or skis in much the same manner as a surfer would ride a wave.

There have been many attempts at developing a modern snowboard. In 1965, the 'Snurfer'

(a word play on 'snow' and 'surfer') _____(1-develop) as a child's toy. Two skis _____(2-bind) together and a rope _____(3-place) at the front end to afford control and stability. Over 500,000 'Snurfers' _____(4-sell) in 1966 but they _____never_____ (5-see) as more than a child's plaything even though organized competitions began to take place. The year 1969 brought a slightly more sophisticated snowboard based on the principles of skiing combined with surfboard styling.

The 'Flying Yellow Banana' _____(6-develop) in 1977. This was nothing more than a plastic shell covered with a top surface like that of a skateboard, but at the time it _____(7-consider) a major advance in the little known sport of snowboarding. The first national snowboard race _____(8-hold) in the area outside Woodstock and _____(9-know) as the 'The Suicide Six'. The race consisted of a steep downhill run called 'The Face in' which the main goal was probably mere survival.

Snowboarding continued to increase in popularity over the next several years. In 1985 the first magazine dedicated specifically to snowboarding hit the news stands with huge success and furthered the popularity of this exciting sport. Hoards of fans began to organize regional events and pretty soon snowboarding events _____(10-hold) in all parts of the world. In the year 1994 snowboarding was finally declared an Olympic event, much to the delight of fans. The not-so-new sport of snowboarding was finally recognized and meant a huge victory for serious snowboarders across the globe.

.Keith Kingston is a professional web publisher offering information on snowboards, skiing, snow removal and snowmobiles at all-4-snow.com.

Article Source: disponível em EzineArticles.com. Access in 09/15/2008.

GLOSSARY:

to afford: proporcionar em termos de custos

to appeal: atrair, chamar atenção

attempts: tentativas

to bind; bound (past): unir, juntar as partes

breathtaking: de tirar o fôlego

crudely: precariamente

delight: prazer

fierce: intensa
frolic: brincadeira alegre
gear: equipamento
to hold; held (past): sediar o acontecimento de um evento; ceder o lugar
huge: enorme
to increase: aumentar
in spite of the fact that: apesar do fato de
major: principal
nearly: quase todos; aproximadamente
to ride; rode(past): andar de (alguma coisa)
rope: corda
shell: concha
slightly: levemente, sutilmente
soaring (to soar) : voar alto
stunts: dublês
to take place: acontecer
unlikely: improvável
word play: jogo de palavras

D - Now please answer the following questions about the text. You can answer the questions in Portuguese.

- 1- O que foi desenvolvido em 1965? _____.
- 2- Como foi montado o brinquedo? _____.
- 3- Como era visto o 'Snurfer' pelas pessoas? _____.
- 4 - O que foi considerado um avanço no esporte chamado 'snowboarding'? _____ .
- 5 - O que acontecia em todas as partes do mundo? _____.
- 6 - O que foi declarado um evento olímpico em 1994? _____.

ANEXO 6

ROTEIRO DE AULA 1- GRUPO FF

ENGLISH CLASS (45min.)

CLASS: intermediate level - 1st, 2nd, 3rd year of high school

LESSON PLAN

Source: <http://www.sing365.com>. Access in 09/15/2008.

Question 1. Before students listen to the song "Sweet dreams (are made of this)" by Eurythmics tell students something about the song as follows: after two years of initial commercial failure for the Eurythmics project, this album became a commercial breakthrough for the duo on both sides of the Atlantic, with the title track being especially popular. The group said the following words about the song:

"I was going through a smooth state of happiness for some time, in spite of everything that was going on around me. Now that I am slowly floating back to reality, I want to make the dreams I've always had and looked forward to happen come true, while I navigated through the clouds. I want to live the dreams that I bring in my soul".

Question 2. Now while listening to the song for the first time without looking at the lyrics, identify the following words or expressions. (flashcards)(10 min)

disagree seven seas get used by you want to abuse you
want to be abused by you gonna use you keep your head up

Question 3. Looking at the lyrics and listening to the song twice again try to complete the words missing. The words taken out from the lyrics are all verbs. (10 min)

Question 4. Observe the following scheme: (flashcards)

SOME OF THEM WANT TO USE YOU

SOME OF THEM WANT TO BE USED BY YOU

Do these sentences say the same thing?
What has changed?

a) Develop the same thought with the following pair of verbs:

TO ABUSE YOU

TO BE ABUSED BY YOU

b) In the initial verse of the lyrics we have "Sweet dreams are made of this" in which the expression "sweet dreams" agrees with the verbal structure "are made".

c) For example, if we say "sweet dream" we'll have to say "is made". In this case the expression "sweet dreams" is the subject of the verb. But who practices the action of making (made)?

d) We could, in another context, say "sweet dreams are made by lovers". Or "Lovers make sweet dreams". In this case, we would have an action expressed by the verb, an agent of the action and an object.

Question 5:

The structure could be analyzed as follows: (flashcards)

SWEET DREAMS
grammatical subject
object of the action
voice

ARE MADE

BY LOVERS.
agent of the action
is called agent of passive

LOVERS
grammatical subject

MAKE

SWEET DREAMS
object of the action
direct object

a) Can you try to elaborate a rule or criteria to form the passive voice?

Sweet dreams (are made of this)

Eurythmics

Sweet dreams are made of this
 Who am I to disagree?
 Travel the world and the seven seas
 Everybody's looking for something
 Some of them want to use you
 Some of them want to _____ by you
 Some of them want to abuse you
 Some of them want to _____

Sweet dreams _____ of this
 Who am I to disagree?
 Travel the world and the seven seas
 Everybody's looking for something
 Some of them want to _____ you
 Some of them _____ to get used by _____
 Some of them want _____ you
 Some of them want to be abused

I wanna use you and _____ you
 I wanna know what's inside you
 Hold your head up, movin' on
 Keep your head up, movin' on
 Hold your head up, movin' on
 Keep your head up, movin' on
 Hold your head up, movin' on
 Keep your head up, movin' on
 Movin' on!

Sweet dreams are made of this
 Who am I to _____?
 Travel the world and the seven seas
 Everybody's _____ for something
 Some of them want to use you
 Some of them want to _____ used by you
 Some of them want to abuse you
 Some of them want to be abused

I'm gonna _____ you and abuse you
 I'm gonna know what's inside
 Gonna use you and _____ you

ANEXO 7

DATE: 16/10/2008

TRANSCRIÇÃO - AULA 1 - GRUPO FF

Teacher:

To begin our class I want to tell you about a song called "Sweet dreams (are made of this)" by Eurythmics. After two years of initial commercial failure for the Eurythmics project this album became a commercial breakthrough for the duo on both sides of the Atlantic, with the title track being especially popular. One member of the group said about the song: "I was going through a smooth state of happiness for some time, in spite of everything that was going on around me. Now that I am slowly floating back to reality, I want to make the dreams I've always had and looked forward to happen come true, while I navigated through the clouds. I want to live the dreams that I bring in my soul".

T.: Now you are going to listen to the song, trying to hear these words on the flashcards on the board:

DISAGREE SEVEN SEAS GET USED BY YOU
WANT TO ABUSE YOU WANT TO BE ABUSED BY YOU
GONNA USE YOU KEEP YOUR HEAD UP

T.: Do you understand all of them? OK, let's listen.

Now I'm going to give you the lyrics for you to fill in the gaps while you listen to the song. Let's correct: be used, be abused by you, are made , use, want you, to abuse, abuse, disagree, looking, be, use, abuse.

Look at these sentences on the board:

1 - SOME OF THEM WANT TO USE YOU

2 - SOME OF THEM WANT TO BE USED BY YOU

Where are the subjects? Who practices the actions? In sentence 1, the subject is some of them, and in sentence 2, the subject is you. Remember this from Portuguese? The subject changes into object and the object changes into subject.

When the subject practices the action, the verb is in the active voice. But if the subject doesn't practice the action, we say the verb is in the passive voice

This is PASSIVE VOICE (VOZ PASSIVA). O sujeito sofre a ação e o objeto pratica a ação.

Look at the beginning of the song: 'Sweet dreams are made of this'.

'are made ' agrees with 'sweet dreams'. But if we say 'sweet dream', we'll have 'is made'.

So we can say that the verb agrees with the subject.

Now looking at the sentences:

- 1 - SWEET DREAMS ARE MADE BY LOVERS.
2 - LOVERS MAKE SWEET DREAMS.

Do they have the same meaning? What has changed?
Can you try to elaborate a rule to form the passive voice?

Students: O sujeito concorda com o verbo 'to be' mais o passado, não... o particípio.
É o 'by' significa pelo(a), então introduz o agente da ação.

Teacher: Podemos dizer que o verbo auxiliar é o 'to be' ou 'to get' mais o outro verbo que é no particípio passado.

Isso é a 'PASSIVE VOICE'.

ANEXO 8

ROTEIRO DE AULA 2 - GRUPO FF

ENGLISH CLASS (45min.)

CLASS: intermediate level - 1st, 2nd, 3rd year of high school

LESSON PLAN

Source: <http://www.a6-nancy-metz.fr>. Access in 09/15/2008.

1 - Presentation: (05 min)

This article is taken from the site of the UK newspaper called "TIMESONLINE". The newspaper brings UK news, world news, business news and comments from The Times and The Sunday. The text is written in a newspaper's article format and the language used is also typical of newspapers.

The newspaper's site is *www.timesonline.co.uk*.

2 - Reading activity: (30 min.) (pair work)

Correction of homework activity

- a) Go through the exercises 1, 2 and 3 in order to listen to some of the students' answers.
- b) Underline all the verbs you can find in the text. From these verbs can you recognize the passive voice?
- c) Which is the word or expression that keeps verbal agreement with these verbs?
- d) Which are the grammatical subjects of the underlined verbs?
- e) Are there any examples in the text of grammatical subjects that don't practice the action ? Which are they?
- f) Now read the text called "Man with a dream".
- g) Answer the following questions about the text:
 - O que aconteceu com os estados do sul dos Estados Unidos nos anos 50?
 - O que aconteceu com Rosa Parks em dezembro de 1955?
 - Quem declarou a segregação nos ônibus ilegal?
 - O que aconteceu com a casa de Martin Luther King?
 - Quem assassinou King no dia 4 de abril de 1968?
- h) Underline as many passive forms as you can find in the text.

3 - Writing: (10 min.)(individual work)

Write about an episode that happened to you recently as if you were writing it to be published in a local newspaper. Try to use the passive voice.

Read your stories to the group.

ANEXO 9

DATE: 16/10/2008

TRANSCRIÇÃO - AULA 2 - GRUPO FF

Teacher:

Let's look at your homework. Looking at the headline 'Plane forced to land after drunk woman tries to open the door', do you expect to read a funny or serious story? Funny or serious?

Students: Serious.... serious.

Teacher: This article is taken from a UK newspaper called 'TIMESONLINE'. It brings UK news, world news, business news and comments from 'The Times' and 'The Sunday'.

Teacher: And the questions? Did you understand the story?

1 - What happened to the woman who tried to force an exit open during the flight? Was she alone?

Student:

She was arrested... by the police.

Teacher:

Was she alone?

Student: No, she was with another woman.

Teacher:

2 - What was the pilot's procedure?

Student:

He notified air traffic control...at Frankfurt City Airport.

Teacher:

Yes, that's it. And 3 - Did the crew and other passenger's tolerate the women's behavior?

Student: No, they didn't tolerate. They were understandably very worried by her behavior.

Student: They had to land the plane.

Teacher: OK. 4 - Were the women suspected of taking any other bad behavior attitudes?

Student: Yes, they suspected the women were smoking in the toilet and that they were drinking their own alcohol.

Teacher: 5 - What were the women charged of after the incident?

Student: O que é 'charged of'?

Teacher: Cobrados ou multados por alguma coisa.

Student: Então é 'grievous bodily harm and violating air traffic regulations'.

Teacher: Going on to exercise 3. You had to match the words on the left with a synonym on the right.

Attempted?

Students: Tried.

Teacher: Crew?

Students: Staff.

Teacher: Touching down?

Students: Landing.

Teacher: Understandably?

Students: Comprehensible.

Teacher: Managed to? Gerenciar uma situação?

Students: Dealt with.

Teacher: Harm?

Students: Damage.

Teacher: Charges?

Students: Fees.

Teacher: Unacceptable?

Students: Not well seen.

Now please underline all the verbs you can find in the text in the passive voice.

Students: Todos os verbos na voz passiva?

Teacher: Yes, all verbs. Let's go.

Students: was forced, is reported, were escorted off, and were worried by her behavior....

Teacher: Which are the grammatical subjects? For example: in 'a plane was forced to land' who forced?

Students: A gente não sabe. Não está no texto.

Teacher: Então... isso a gente chama de sujeito omissivo. Lembram? A gente não sabe quem praticou a ação.

Students: Tem uns quantos assim.

Teacher: OK. So what are the others?

Students: Em 'is reported' também não se sabe quem relatou.

O que é 'escorted off'?

Teacher: É escoltados. Na frase é 'as mulheres foram escoltadas para desembarcar do avião e levadas para delegacia do aeroporto.

Students: Levadas é 'taken to'. Mas também não se sabe quem leva. É sujeito omissivo.

Teacher: Yes, that's it. Anything else?

Students: 'Were understandably very worried' é exemplo?

Teacher: Não, porque neste caso, worried é um particípio com função de adjetivo.

Teacher: Now let's look at the text 'Man with a dream'. I'm going to read it aloud and you will underline the examples of passive voice.

Was born (não consideramos voz passiva pois não admite o "by" após), were segregated, was arrested, was declared, was bombed, was assassinated. Nós sabemos quem praticou a ação nesses exemplos?

Students: Não, não diz.

Teacher: Yes, for example in 'were segregated' quem segregou? Quem declarou? Quem explodiu? E assim por diante, não sabemos.

Então porque não sabemos? Porque o autor não sabe, não quer dizer ou quer omitir?

Students: Eu acho que ele não quer dizer. Como se trata de um texto político ele acha melhor não revelar estas informações.

Teacher: É. Pode ser uma hipótese. Uma questão política.

Teacher: We still have 10 minutes of class. Let's look at these words on the cards at the board. Do you understand all of them?

DISAGREE? SEVEN SEAS? GET USED BY YOU? WANT TO ABUSE YOU?
WANT TO BE ABUSED BY YOU? GONNA USE YOU?
KEEP YOUR HEAD UP?

Students: DISCORDAR? SETE MARES? SER USADO POR VOCÊ?
QUER ABUSAR DE VOCÊ? QUER SER ABUSADO POR VOCÊ?
GONNA...é going to? Então é VOU USÁ-LO? LEVANTE A CABEÇA?

Teacher: Good. Any other questions?

OK. Then see you next class.

ANEXO 10

ROTEIRO DE AULA 1 – GRUPO GT

ENGLISH CLASS (45 min)

CLASS: intermediate level - 1st, 2nd and 3rd years of high school

LESSON PLAN

1. Presentation: (15 min)

- Present the *Passive Voice* structure exemplifying it with examples given in the lyrics of the song "Sweet dreams (are made of this)" by Eurythmics.

Examples: Some of them want to use you (active voice)

Some of them want to be used by you (passive voice)

Some of them want to abuse you (active voice)

Some of them want to be abused by you (passive voice)

- Present the words that form the *Passive Voice* structure showing the rule:

the verb **to be** or verb **to get** (in the verb tense given) + **past participle of the verb** and give some examples:

to be used by you

to be abused by you

to get used by you

to get known by you

to be made by you

2. Listening activity (20 min.)

- Listen to the song "Sweet dreams are made of this" by Eurythmics twice and try to fill in the blanks.

3. Follow-up activity (10 min.)

- Write four pairs of sentences giving their structure in the active and in the passive voice.

T.: Humm. Quando tu tiver o agente. A frase poderia ser 'sweet dreams are made'. Nem sempre vai ter. Or 'a man was assassinated' for example. Or 'a book was read'. 'A text was written'. Sometimes we don't have the agent.

T.: Now, I'll hand out a lyrics.

S1.: 'Sweet dreams are made of this'... (singing).

T.: Wow, we have a singer. We don't need to hear.

S1.: É muito massa a banda. É uma mulher que canta. Tem um cabelinho assim.

T.: Did you finish copying?

S1.: Yeah.

S2.: No.

T.: Two more minutes.

Students, please number the lines of the lyrics.

S.: Todas ou só as que tem que ouvir?

T.: Maybe 5 or 10.

Students, ready to listen to the song? OK, I'll start. Play.

S.: (singing)

T.: Let's check the lyrics.

What did you put in line 6?

S.: Get; get used.

T.: Get used by you. Seven? Some of them want to abuse you.

And eight? Some of them want to be abused by you, tá?

Next line. Line 9. Sweet dreams...

S.: Are made of this.

T.: Are made of this.

S.: By lovers.

T.: So number 9... students, we don't have in lyrics 'by lovers'. I used it to explain how does the passive voice work. We have the song 'sweet dreams are made of this'. We don't have by whom.

T.: Next is 13. Some of them want to...

S.: Use you.

T.: Use you.

S.: Get used by you (14 similar)

T.: Next is 15? Some of them want to abuse you.

17? Use and...? Abuse you?

Tá? 26? Is the next? 25. Sweet dreams are made of this. Who am I to disagree? Disagree is the opposite of agree.

28? Everybody's ... what's the word we can use here?

S.: Looking.

T.: Looking for something.

Next. Some of them want to...?

S.: Get.

T.: Get. How about 33? I'm gonna...?

S.: Use you.

T.: Use you. And the last? Yes, Use you and abuse you,

Do you have any doubts about the vocabulary? It's an easy vocabulary.

No?

S.: Seven seas é os sete mares?

T.: É. OK.

Now students, I'll give you some sentences to write. I gave you some examples. Remember? I said...

S.: Não vamos usar o livro?

T.: We have to follow a plan. So we won't use books. I said for example. I read a book. A book was read by me.

I gave the example about Gustavo. So write now.

Four sentences in the active and in the passive voice. Do it now.

Five minutes you have, OK?

S.: Peter read one book. One book was read by Peter.

Quando o sujeito é ele ou ela o verbo é 'was' ou 'were'?

S.: I make good chocolate coffee.

T.: OK. In the passive?

S.: Good chocolate coffee are made by me.

T.: Chocolate coffee 'are' or 'is'?

S.: Are.

T.: Are? It's singular.

S.: Ah é. OK.

T.: Is made. OK. Let's go ahead.

Now take the homework you were supposed to do. Do you remember?

S.: Eu não tenho.

T.: Mônica, do you have extra copies?

ANEXO 12

ROTEIRO DE AULA 2 – GRUPO GT

ENGLISH CLASS: 45 min.

CLASS: intermediate level - 1st, 2nd and 3rd years of high school

LESSON PLAN

Source: <http://www.a6-nancy-metz.fr>. Access in 09/15/2008.

1. Reading activity (30 min.)

Text 2 - “Plane forced to land after drunk woman tries to open door”

- Read the text individually.
- Find passive voice structures.
- Make a list of these structures and try to build sentences in the active voice using the same verbs.

Text 3 - Read the text "Man with a dream" and try to find seven passive forms in it.

2. Writing (15min.)

- Write about a recent episode that happened to you recently. Try to use the passive voice.
- In pairs, read your stories to your classmate.
- Now read them aloud to the whole group

ANEXO 13

TRANSCRIÇÃO DA AULA 2 GRUPO GT

Mônica: Sure.

T.: Ok. 1. What happened to the woman who tried to force an exit open during the flight?

S.: She was... eu não consigo ler.

T.: Read it in Portuguese.

S.: Eu coloquei... she was arrested by the German Police.

T.: OK. Was she alone?

S.: Eu coloquei que ela tava sozinha.

T.: Are you sure?

Look at the second paragraph. German police arrested two women aged 26 and 27... So, was she alone? No, she was with another woman. OK?

Number 2. What was the pilot's procedure? What did he do?

S1.: O piloto notificou o tráfego aéreo, controle no aeroporto de Frankfurt, que eles precisariam fazer um pouso de emergência.

T.: So, he asked for permission to do an emergency landing.

Next . Did the crew and other passengers tolerate the woman's behavior?

S.: Yes.

T.: Yes? They didn't do anything or they did something? What do you think?

T.: Tolerar é não fazer nada. Do you think that the passengers and the crew tolerated?

S1.: Não. Eles...O que é 'restaria'?

T.: Controlar, conter. Ela foi contida.

S1. What's crew?

T.: Tripulação. O pessoal que trabalha no avião.

S.: What's behavior?

T.: Comportamento. Behavior.

OK. Students, so what about the answer?

(saída da prof. da sala de aula)

T.: We were in number 3, right?

Did the crew and other passengers tolerate the woman's behavior?

S.: No, they didn't.

T.: 4. Were the women suspected of taking any other bad behavior attitudes?

Did they just try to open the window or did they do any other bad thing?

Look at the second page of the text in the second paragraph. We have:

"We had two disruptive passengers and we suspected one of them of smoking in the toilet, and we also suspected that they were drinking their own alcohol".

So... did they have another bad habit?

S.: Yes,

T.: Yes, which habits?

S.: Smoking.

T.: Yes, besides drinking they were smoking in the toilet.

You could write. Yes, they were. Just this. Because it's a question.

S.: O que é 'disruptive' ?

T.: Disruptive? Não segue regras .É essa a idéia.

T.: Next. What were the women charged of after the incident? Do que elas foram acusadas, processadas depois do incidente. What did you think?

We have this in the first or second page...."The women face charges of grievous bodily harm and violating air traffic regulations.

S.: Violação.

T.: Violar as regras do tráfego aéreo. E também de causar prejuízos. Como é que a gente diz prejuízo em inglês?

T.: É 'harm'. Danos físicos e materiais.

T.: OK. Students, come back. Number 3. You have to match the words.

Attempt is the same of? What did you write? Vocês associaram as colunas? Tá.

S.: Try.

T.: Isso. Crew?

S.: Staff.

S2.: O que é 'staff'?

T.: Seria um grupo. Teacher's staff. O grupo de professores. Aqui no caso a tripulação. Fala também no texto em 'security staff'. Seria a segurança a bordo.

T.: Touching down?

S.: Landing.

T.: Understandably?

S.: Comprehensible.

T.: Managed to?

S.: Dealt with.

T.: 'Deal with' é lidar com alguma coisa ou situação.

T.: Harm?

S.: Damage.

T.: É dano, prejuízo, né? Charges?

S.: Fees.

T.: Fees. Unacceptable?

S.: Not well seen.

T.: OK. Now find in the text some passive voice structures. Do it now. Underline passive voice structures in the text.

S.: No texto?

T.: Yes, in the text.

T.: Try to find passive voice structures. Students, we have four. I counted four structures of passive voice. Please I want to read which structures did you find. What's the first?

S.: A plane was forced.

T.: Yes. A plane was forced. OK?

Next?

S.: Is reported.

T.: ...woman is reported. Next? Look at paragraph 6. The women were escorted. In the 8th paragraph ... were worried.

T.: OK. I'll hand out another text for you. Students, this text that you have

'Man with a dream'. Find... you have to find 6 structures with the passive voice. Do it now. Underline six structures in the passive voice. Tá? Tem que achar então 6 estruturas da passiva no texto. Da voz passiva.

Façam a leitura e enquanto vocês vão lendo vão marcando.

T.: Os guris perguntaram... O que é a voz passiva? A voz passiva vai ser sempre o verbo 'to be' no presente ou passado mais o particípio passado do verbo Por exemplo assim: 'Rita wrote a text' (voz ativa). Agora se eu falar: 'A text was written by Rita' (voz passiva). O texto foi escrito pela Rita. Houve uma inversão. O sujeito deixa de agir e passa a sofrer a ação, tá?

T.: OK. Students you have two minutes.

(a professora auxilia os alunos percorrendo a sala de aula)

T.: Students, let's check it.

S.: Não profe. Espera.

T.: We don't have enough time.

T.: Students, what's the first structure that you found?

T.: Line 5, we have 'were segregated'. Many southern states were segregated (nas linhas 5 e 6).

T.: Next. What's the next? Qual é a outra que vocês acharam?

S.: Proof. ali... she was arrested.

T.: Yes, she was arrested. Line 10. She was arrested. Next?

S.: ... buses was declared...

T.: Yes, segregation on the buses was declared...line 12.

T.: Was stopped? 13? Line 13. Next? Was assassinated. Line 20.

OK. Let's remind it. Was segregated, line 5; was arrested, line 10; was declared, line 12; was stopped, line 14; was assassinated line 20, OK?

Tá?

T.: See you tomorrow. Até amanhã.

ANEXO 14

Text 1

sweet dreams (are made of this)

by Eurythmics

Sweet dreams are made of this
Who am I to disagree?
Travel the world and the seven seas
Everybody's looking for something
Some of them want to use you
Some of them want to get used by you
Some of them want to abuse you
Some of them want to be abused

Sweet dreams are made of this
Who am I to disagree?
Travel the world and the seven seas
Everybody's looking for something
Some of them want to use you
Some of them want to get used by you
Some of them want to abuse you
Some of them want to be abused

I wanna use you and abuse you
I wanna know what's inside you
(Whispering) Hold your head up, movin' on
Keep your head up, movin' on
Hold your head up, movin' on
Keep your head up, movin' on
Hold your head up, movin' on
Keep you head up, movin' on

Movin' on!

Sweet dreams are made of this

Who am I to disagree?

Travel the world and the seven seas

Everybody's looking for something

Some of them want to use you

Some of them want to get used by you

Some of them want to abuse you

Some of them want to be abused

I'm gonna use you and abuse you

I'm gonna know what's inside

Gonna use you and abuse you

I'm gonna know what's inside you

Source: <http://www.sing365.com> . Access in 09/15/2008.

ANEXO 15

TEXT 2

News Site of the Year/ The 2008 Newspaper Awards

TIMESONLINE

From Times Online

July 26, 2008

Plane forced to land after drunk woman tries to open door

Robin Henry

A plane was forced to make an emergency landing in Frankfurt after a drunk British woman attempted to open the door in mid-flight.

German police arrested two woman aged 26 and 27 after one of them tried to force an exit open 'to get some fresh air' on the XL flight from the Greek Island Kos to Manchester airport.

The 26-year-old woman is reported to have repeatedly tried to strike a flight attendant with a vodka bottle she had carried with her on the plane after the crew refused to serve the pair any more alcohol.

She then tried, unsuccessfully, to unlatch the nearby cabin doors while the plane was flying at an altitude of around 10,000 meters.

Security staff on board had to restrain the women, while the pilot notified air traffic control at Frankfurt City Airport that they would need to be cleared for an emergency landing.

After touching down at 4.45pm on Wednesday the women were escorted off the plane and taken to the airport police station.

Chef Inspector Joachim Ledderer of Frankfurt Police said that both woman were visibly drunk.

"I don't know if they'd managed to get that drunk on the flight or if they had been drinking before they left Greece. One of them was obviously not feeling well and wanted to open the door to get some fresh air. The crew and other passengers were understandably very worried by her behavior and they had to land the plane.

"We took them to the police station and we were going to issue the woman with a fine but she had no money. We decided it was best to release them and they went back to Britain on a different flight."

The women face charges of grievous bodily harm and violating air traffic regulations.

The plane later flew on to Manchester with a two-hour delay.

A spokeswoman for XL Airways confirmed they were considering legal action against the women.

She said: "We had two disruptive passengers and we suspected one of them of smoking in the toilet, and we also suspected that they were drinking their own alcohol."

"We refused to serve them any alcohol from the bar and things escalated".

"Their language was totally unacceptable, as was their behavior. They were very abusive and threatening."

She added: "We won't tolerate this sort of behavior". The cabin crew did an excellent job and were very professional.

Source: <http://www.a6-nancy-metz.fr>. Access in 09/15/2008.

ANEXO 16

TEXT 3

MAN WITH A DREAM

Martin Luther King Jr. wanted the black and white Americans to live happily together. On the third Monday in January, many Americans honor this hero.

Dr. Martin Luther King Jr. was a black pastor. He was born in Atlanta, Georgia on 15th January, 1929. He was the leader of the Civil Rights movement demanding equality for black people. Many Southern states in the U.S.A, like Georgia, were segregated in the 1950s: black children couldn't go to the same schools as whites; blacks and whites couldn't sit in the same bus seats, theatres or use the same public toilets. King believed that was wrong.

In December 1955, Rosa Parks, a black woman, was on a bus in Montgomery, Alabama. A white man demanded her seat and she refused. She was arrested. King, who was working in Montgomery, led a black protest. For a year, black people refused to use the buses. Finally, segregation on the buses was declared illegal. In fact all segregation in Alabama was stopped.

Dr. King was now famous and he continued with many other protests. He wanted black and white people to have the same rights. Some white people supported him, but many opposed him. His house was bombed. But King, like Gandhi, refused violence. In 1964, he received the Nobel Peace Prize.

King was an excellent orator. His speeches were famous and convinced many people, including President Kennedy, that he was right. But he continued to have enemies and on April 4th, 1968, he was assassinated. Ironically, the death of this non-violent man provoked riots all over America.

From "Easy Speakeasy" (January 1999)

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](#)