

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – IEL  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA – DLA

**FOCO NA FORMA E *PRESENT PERFECT*:  
O EFEITO DA ATENÇÃO  
E DA CONSCIENTIZAÇÃO**

Aluno: Cesar Eduardo Duarte Elizi  
Orientadora: Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Comissão de pós-graduação do Instituto  
de Estudos da Linguagem como pré-  
requisito para a obtenção do título de  
Mestre em Lingüística Aplicada .

Campinas 2004  
São Paulo – Brasil

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – IEL  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA – DLA

**FOCO NA FORMA E *PRESENT PERFECT*:  
O EFEITO DA ATENÇÃO  
E DA CONSCIENTIZAÇÃO**

Aluno: Cesar Eduardo Duarte Elizi  
Orientadora: Linda Gentry El-Dash

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash - Presidente

---

Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramuci - Titular

---

Prof. Dr. Eric Mitchell Sabinson - Titular

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
IEL - UNICAMP

E48f	<p>Elizi, Cesar Eduardo Duarte.</p> <p>Foco na forma e present perfect : o efeito da atenção e da conscientização / César Eduardo Duarte Elizi. - Campinas, SP : [s.n.], 2004.</p> <p>Orientadora : Profª Linda Gentry El-Dash. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Ensino. 2. Gramática. 3. Processamento. I. El-Dash, Linda Gentry. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
------	---

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer minha orientadora, profa. Linda, por sua *bird's eye view* da área de cognição e sua generosidade em compartilhá-la, além de sua paciência com as limitações impostas a um mestrando trabalhando em tempo integral.

Não posso deixar de agradecer a Rose da secretaria de pós por sempre facilitar a tarefa de concluir esse projeto.

Agradeço à Cultura Inglesa, na pessoa de Lídia Machado, por permitir que eu realizasse esse estudo com os alunos da escola.

Agradeço aos professores Alessandra , Bela, Daniel, Edna e Patrick pela aplicação do tratamento, e em especial ao Daniel, por sua *resourcefulness* quando minha atenção em gerenciar um estudo com dez salas não foi suficiente.

Agradeço aos alunos, fontes inesgotáveis de estímulo, inovação e crescimento a nós professores.

Agradeço aos amigos Maurício, Renata, Margareth, Maria e Cláudio por contribuírem, cada um a seu modo, mas de forma decisiva, para a manutenção de minha saúde mental e espiritual durante esse projeto.

Agradeço à minha mãe pelos copos de suco de laranja adoçados com um otimismo incorrigível.

Obrigado a todos.

## Resumo

Essa dissertação visa avaliar a utilização de atividades de Foco na Forma na aquisição, por alunos brasileiros, do tempo verbal *Present Perfect* através de uma comparação com a Abordagem Comunicativa tradicional. Tal abordagem apresenta, apesar de diversas vantagens, uma limitação na competência gramatical final atingida por alunos de línguas estrangeiras. Uma possível causa dessa limitação, além de outras, é a insuficiência do insumo em fornecer ao aprendiz evidência negativa, i.e. informação sobre a agramaticalidade de frases para as quais L2 é um subconjunto de L1.

O que vem sendo chamado de Foco na Forma (FonF, do inglês *Focus on Form*) funciona como uma intervenção em que se direciona a atenção do aprendiz para aspectos de L2 em meio a uma atividade que privilegia a troca de significados. Desta forma, ao contrário do que ocorre com o Foco nas FormaS (seguindo a nomenclatura de Michael Long), o FonF não interrompe o ato comunicativo para o estudo e prática de itens gramaticais de maneira isolada, mas busca produzir um desvio **temporário** de atenção, por parte do aprendiz, enquanto este está empenhado em realizar uma tarefa de compreensão ou produção.

Descrevemos o *Present Perfect* como uma estrutura de difícil análise por parte do aluno brasileiro. Isto se deve, em parte, à má qualidade da maioria dos materiais didáticos disponíveis em relação a essa estrutura.

O experimento realizado comparou dez salas de aula de quinto estágio de inglês com relação ao desempenho em pré e pós testes que avaliavam a habilidade dos alunos em (a) reconhecer a forma verbal correta para frases em meio a distratores, (b) identificar frases contendo a estrutura alvo como gramaticais ou não e (c) reproduzir por escrito um texto lido pelo professor contendo quatro ocorrências da estrutura alvo. Entre os dois testes utilizou-se três tipos de tratamento: (1) baseado em compreensão de textos; (2) baseado na reprodução escrita de textos e (3) sem Foco na Forma.

Os resultados obtidos se mostram favoráveis ao uso de FonF para o *Present Perfect* e sugerem que atividades de compreensão de texto são mais benéficas que as de reprodução. Uma pergunta de conscientização (o que você aprendeu?) feita à parte dos grupos dos tratamentos (1) e (2) resultou em uma melhoria de desempenho ainda maior para o grupo de compreensão de textos. Isto nos leva à hipótese de que convidar o aluno a refletir sobre sua aprendizagem auxilia na percepção de elementos novos, possivelmente por ativar processos cognitivos apenas disponíveis (sobretudo no tocante à filtragem de estímulos presentes no insumo) quando o objeto de estudo desperta no aluno um elemento de relevância pessoal.

Palavras-chave: Foco na Forma, Present Perfect, atenção, conscientização

## **Abstract**

The objective of this dissertation is to evaluate the use of Focus on Form in the acquisition of the verb tense Present Perfect by Brazilian students through a comparison with the traditional Communicative approach. This approach presents, despite several advantages, a limitation in the final grammatical competence attained by students. A possible reason for such limitation, among others, is the insufficiency of input alone in providing negative evidence, i.e. information about the agrammaticality of phrases for which L2 is a subset of L1.

What has been labeled as Focus on Form, or FonF for short, is an intervention in which we direct students' attention to aspects of L2 during an activity aimed at the exchange of meaning. In this way, unlike what happens with Focus on FormS ( following Michael Long's terminology), FonF does not interrupt a communicative act in exchange for the isolated study and practice of grammar structures, but tries to divert students' attention momentarily, while they are engaged in a meaningful comprehension or production task. The Present Perfect is a structure which presents several difficulties to the Brazilian learner. This is partly due to the misleading explanations presented by most textbooks available. The experiment compared ten groups at level 5 in terms of their performance in pre and post tests. These tests evaluated the students' ability to (a) select the correct verb forms for incomplete sentences among distractors; (b) classify sentences containing the target-structure as either grammatically correct or not and (c) reconstruct in writing a text read aloud by the teacher which contained four instances of the target structure. Three different treatments were used : (1) with FonF tasks based on reading comprehension; (2) with FonF tasks based on text reconstruction and (3) without FonF.

The results are in favour of the use of FonF activities for the Present Perfect and suggest that reading comprehension tasks are more beneficial than the text reconstruction ones. An awareness-raising question (what did you learn?) which was asked to some of the groups (1) and (2) resulted in an even better performance by the groups working with reading comprehension tasks. This has led to the hypothesis that asking the students to reflect upon their learning facilitates the noticing of new elements, possibly by activating cognitive processes only available ( particularly in what concerns the filtering of stimuli present in the input) when the object of study triggers an element of personal relevance in the student.

Key words: focus on Form, Present Perfect, attention, awareness.

## Sumário

1	Introdução .....	9
2	Competência Gramatical e o Foco na Forma .....	11
3	<i>Present Perfect</i> .....	19
4	Processamento do Insumo .....	23
	1. Memória .....	26
	2. Atenção .....	31
5	Descrição do Experimento .....	36
	1. Sujeitos .....	39
	2. Testes .....	42
	3. Tratamento .....	44
6	Análise e Discussão dos Resultados .....	48
	1. Resultados .....	48
	2. Conclusão .....	59
7	Referências .....	60
8	Apêndices .....	65
	1. Pré-teste.....	66
	2. Pós-teste .....	68
	3. Tratamento .....	70

*“A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo e a maneira mais fácil e eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhes os meios para isso.”*

Platão em “A República”.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo parte da abordagem comunicativa e suas limitações com relação à competência gramatical final obtida pelos alunos. Apontamos o Foco na Forma (Capítulo 2) como uma alternativa para auxiliar o aluno a estabelecer vínculos forma-significado no processo de aprendizado. Apresentamos o tempo verbal Present Perfect e discutimos possíveis razões para as dificuldades do aluno Brasileiro com essa estrutura no contexto da sala de aula de Língua Estrangeira (Capítulo 3). O Foco na Forma é então descrito em mais detalhe através da discussão de elementos da psicologia cognitiva, notadamente em relação à atenção e processamento (Capítulo 4), que embasam muitos dos estudos recentes em aquisição de L2. A questão sobre a validade da utilização de Foco na Forma fornece motivação para um experimento (Capítulo 5) realizado com 10 grupos de alunos do quinto estágio de uma escola de línguas, que objetiva comparar dois tipos de tratamento do Present Perfect com foco na forma: um baseado em atividades de compreensão de textos escritos com perguntas que focavam a estrutura-alvo (4 grupos) e outro que privilegiou a produção escrita (4 grupos) na forma de uma tarefa de reconstrução de um texto lido aos alunos três vezes. Os tratamentos consistiram de três aulas inseridas dentro do curso, onde tentou-se desviar a atenção dos alunos para características do tempo verbal Present Perfect enquanto os alunos

realizavam uma tarefa comunicativa (produção ou compreensão). Pré e pós testes aplicados a esses 8 grupos experimentais e 2 grupos controle fornecem os dados para análise.

Procuramos também investigar o efeito da conscientização do aluno com relação ao que este está estudando através de uma pergunta formulada ao fim de cada aplicação do tratamento (“O que você aprendeu?”). Isto foi feito com 2 dos grupos com a tarefa baseada em compreensão de texto e 2 dos grupos com tarefas baseadas em reconstrução de texto. Os resultados obtidos são apresentados e analisados com base nos fatores pertinentes discutidos anteriormente (Capítulo 6).

## 2 COMPETÊNCIA GRAMATICAL E FOCO NA FORMA

O conceito de competência comunicativa, englobando as competências gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica, foi introduzido por Hymes (1972) e mais tarde adotado no contexto de L2, onde desempenhou um papel importante no desenvolvimento da abordagem comunicativa (Canale 1984). O interesse por problemas relativos ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em salas de aula que utilizem tal abordagem continua a crescer, mas o termo “ensino comunicativo” tem sido utilizado em uma variedade de contextos sem que atenção suficiente seja dada à definição do termo. Utilizarei aqui a definição de Almeida Filho (1993):

*“ O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender 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”*

Tal ensino apresenta, na prática, as seguintes características ( Lightbown e Spada 2003) :

- a correção de erros é limitada e o significado é privilegiado sobre a forma
- há mais ênfase em compreensão que em produção

- o insumo é simplificado

Esta abordagem tem apresentado limitações quanto à competência comunicativa atingida *no âmbito gramatical* (Reis 1998 e Harley 1992). Frequentemente o aluno aplica diversas estratégias 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, ainda que benéfica por permitir a continuação da interação, quando sistemática e prolongada, pode ter um efeito negativo no desenvolvimento da interlíngua do aluno. Isto pode ser devido ao fato 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).

Long e Robinson sugerem algumas limitações do ensino comunicativo desprovido de instrução formal. Uma delas diz respeito ao fato de que alunos 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 (Long, 1990). Apesar da abundância de exposição e de oportunidades de aprendizado, uma prematura estabilização da interlíngua (em certos aspectos) leva à não incorporação de elementos presentes no insumo. Algumas formas lingüísticas, por exemplo, não podem ser adquiridas apenas a partir do insumo. Para ilustrar, apesar do fato que um aluno americano aprendendo português pode facilmente aprender a traduzir a idéia

He ate the apple quickly (1)

tanto como            Ele comeu a maçã rapidamente (2)

quanto como            Ele comeu rapidamente a maçã (3),

ao ser exposto a ambas as formas, o aluno brasileiro pode não aprender apenas a partir do insumo, que a tradução de (3) :

\*He ate quickly the apple (4)

não é possível.

Ou seja, evidência positiva, i.e. insumo correto, não é suficiente para se evitar a incorporação de algumas formas agramaticais. Faz-se necessário a evidência negativa, i.e. informação sobre o que é *incorreto*, para garantir que tais formas não sejam percebidas como aceitáveis *a priori*.

O reconhecimento destas 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. Vários autores (Williams 2001, Ellis 1997, DeKeyser 1998, Doughty e Williams 1998, Lightbown e Spada 1999, Ellis, Basturkmen e Loewen 2001, Salaberry e Lopez-Ortega 1998 e Wong 2001, Warshauer 1998) sugerem que intervenções pedagógicas específicas inseridas na aula comunicativa possam auxiliar o aluno. Long (em Doughty e Williams 1998), entre outros, sugere que tais intervenções podem auxiliar o aluno a atentar para as estruturas gramaticais, especialmente as que oferecem dificuldade ou que de alguma forma resistem a ser aprendidas/adquiridas .

Estas intervenções podem assumir muitas formas e podemos classificá-las em um contínuo com dois extremos (Long e Robinson 1998):

1- intervenções que podem levar o trabalho em sala de aula para longe dos ideais comunicativos, através de um retorno às abordagens mais tradicionais, privilegiando o ensino explícito de pontos gramaticais discretos. Estas serão chamadas neste trabalho de atividades de “Foco nas Formas”.

2- intervenções e práticas que procuram aprimorar no aluno o conhecimento do sistema estrutural da língua-alvo sem abrir mão dos objetivos comunicativos, tipicamente através de atividades de compreensão, e a efetivação deste conhecimento em produção, i.e., atividades de “Foco na Forma”.

*“FonF( do inglês “Focus on Form”) . . . claramente direciona a atenção do aluno para elementos linguísticos quando eles aparecem no decorrer de uma aula cujo foco primário era o significado ou a comunicação.”(Long e Robinson 1998) <sup>1</sup>*

FonF seria um tipo de instrução onde os focos principais sejam na comunicação e no significado ao mesmo tempo em que se dirige a atenção do aluno para elementos linguísticos que ocorram durante a aula.

Long e Robinson (1998) afirmam que Fonf deve ser utilizado quando ocorre um problema de compreensão ou de produção, percebido pelo professor e/ou por um ou mais alunos. Neste momento, deve haver um desvio temporário da atenção do aluno para características do sistema linguístico. O aproveitamento desses “problemas de comunicação” está ligada à

---

<sup>1</sup> Tradução minha

hipótese da percepção (Schmidt e Frota 1986), de acordo com a qual “a percepção é condição necessária, ainda que não suficiente, para o insumo se tornar absorvido para efeitos de aprendizagem” .

Vários fatores diferenciam FonF da instrução, explícita e consciente, que enfatiza elementos estruturais isolados. Atividades que focam a forma (DeKeyser 1998):

- partem de uma análise das necessidades do aluno dentro do contexto comunicativo e não impostas por uma fonte externa (livro, currículo, plano de aula, etc), demonstrando respeito pela agenda interna de aprendizado do aluno;
- além de poderem ser planejadas *a priori*, podem **também** ser utilizadas como reação às dificuldades e problemas que os alunos venham a encontrar enquanto tentam realizar as tarefas (comunicativas) da aula;
- engajam os alunos na prática de utilizar a língua-alvo no sentido de comunicar algo enquanto mantêm o conhecimento declarativo<sup>2</sup> relevante na memória de trabalho;
- Não subestimam atividades de Foco nas FormaS , considerando-as inapropriadas, mas dão a elas o objetivo de reciclar, desenvolver e testar o conhecimento declarativo, antes que este seja necessário para a realização de outras tarefas e assim, possivelmente otimizar sua acessibilidade;

---

<sup>2</sup> Na psicologia cognitiva, conhecimento declarativo consiste dos fatos, conceitos e idéias conhecidos conscientemente e que podem ser armazenados como proposições na memória de longo prazo ( Richards, Platt e Platt 1992)

Analisemos também o que caracteriza o Foco nas Formas. Primeiramente, a implementação deste foco nas formas não leva em conta a necessidade ou não de se focar aquele ponto com um determinado grupo. Além disso, ainda que trabalhemos exclusivamente com um único ponto gramatical, não podemos estar certos de que o aluno tem sua atenção voltada para aquela estrutura, pois pode não haver motivação intrínseca (Williams e Burden, 1997) para isto. Em outras palavras, a atividade pode estar focada em uma forma, mas o aluno não.

Podemos também argumentar que há pouco espaço dentro destas atividades para uma consideração de diferenças individuais. Alunos diferentes, estando em estágios diferentes de aquisição, pode estar também aptos a notar e adquirir estruturas diferentes.

Long (1998) critica o fato de que este foco freqüentemente abre um intervalo na aula comunicativa pois, cessado o trabalho centrado na troca de significados, dá-se início a um período de instrução explícita, com apresentação de regras, normas e subsequente prática. Esta prática tende a se limitar a exercícios repetitivos (drills) da estrutura focada, visando a conscientização e a automatização das mesmas. Prova disto é a difusão crescente de livros texto de gramática como apoio aos cursos de inglês (Murphy 1994), e mais recentemente, também de francês e espanhol. A automatização pretendida não se verifica. Exemplo disto são, no contexto de brasileiros estudando inglês, alunos que mesmo em estágios avançados falham em produzir, oralmente ou por escrito, algumas estruturas básicas com um grau de acerto que seria esperado dado o tempo de estudo. Há razões para acreditarmos que essa

prática desprovida de objetivos comunicativos não fornece ao aluno um elemento de relevância pessoal que o motivaria a empregar certas estratégias cognitivas (DeKeyser, 1998). Estas estratégias se tornam disponíveis apenas quando se pede que o aluno estude/exercite um item de gramática para o qual o seu potencial comunicativo esteja claro para ele.

A validação ou não da utilização de atividades do tipo *FonF* depende ainda de um estudo mais aprofundado de várias questões pertinentes. Em termos gerais temos questões em quatro áreas principais (Long e Robinson 1998):

- O tempo: quando e por quanto tempo usar tais atividades? Quando planejar?
- As formas: Que formas focalizar ? Existe diferença mensurável nos resultados com formas diferentes? Por quê?
- O contexto da sala de aula: Que fatores devem ser ponderados? Como se deve focar uma forma ? Fatores como idade e carga horária semanal influem ? Como?
- O processo: Qual o papel do “feedback” na implementação do foco na forma? As atividades focadas em uma forma devem ter seus objetivos compartilhados com os alunos, i.e. os alunos devem ser conscientizados do que se está trabalhando em aula?

Harley (1992) sugere que estruturas com potencial para resultados efetivos com atividades FonF:

- a) diferem da L1 do aluno de uma maneira não trivial
- b) não são salientes, por exemplo por serem de baixa frequência no insumo

- c) não impedem a comunicação
- d) são provavelmente mal analisadas ou mal interpretadas pelos alunos

Podemos então ver duas vantagens do uso de FonF sobre o ensino “puramente experiencial e focado no sucesso comunicativo ” que nos serão úteis para este estudo:

- (1) ele pode aumentar a saliência de insumo positivo ( e portanto, aumentar a chance das formas serem notadas)
- (2) ele pode fornecer evidência negativa, quando necessário.

Neste capítulo mencionamos algumas das limitações apresentadas pela abordagem comunicativa, notadamente a insuficiência do insumo em fornecer evidência negativa ao processo de aprendizagem. Apontamos o Foco na Forma como uma alternativa promissora e a descrevemos através de um contraste com o foco gramatical convencional. Listamos algumas das qualidades do FonF desejáveis ao processo de aprendizagem de L2 e discutimos também fatores relativos a estruturas interessantes para o tratamento com FonF.

No próximo capítulo apresentamos o *Present Perfect* como estrutura-alvo que é problemática para o aluno Brasileiro, apontamos algumas razões para sua complexidade e concluímos que ele possui várias das características de estruturas que podem ser trabalhadas com FonF em benefício do aluno.

### 3 PRESENT PERFECT

O tempo verbal *Present Perfect* (PP) é interessante por várias razões e, de todos os problemas da gramática inglesa “o problema do PP é o mais conhecido e um dos mais fascinantes” (Tregidgo 1984 ). Isso se deve principalmente ao fato de que estudantes raramente chegam a produzir tal estrutura com um desempenho semelhante ao do falante nativo.

Em um estudo com alunos de 8 nacionalidades Bardovi-Harlig (2000) conclui que o PP é adquirido tardiamente principalmente devido à sua complexidade sintática e semântica e também devido à sua baixa frequência no insumo. Contudo, a autora conclui que a influência da L1 no processo de aquisição do PP é baixa, o que talvez se deva ao fato que poucas línguas apresentam tempos verbais compostos semelhantes ao PP.

Alguns fatores que contribuem para tal insucesso no aprendizado do PP podem ser encontrados nas explicações confusas e insuficientes presentes nos materiais didáticos, apresentadas como “regras simples” [do inglês *rules of thumb*]. Um deles (Parrot 2000) chega inclusive a discutir isso, nos alertando sobre simplificações como:

Usamos o PP:

- 1- para ações mais recentes do que as expressas com o *Simple Past*

- 2- para eventos com uma relevância no presente
- 3- com advérbios como *just, already, yet e before*
- 4- para nos referirmos a ações completadas no passado quando o tempo não é mencionado

Parrot afirma que a regra 1 está simplesmente errada; a regra 2 é vaga demais para ser usada efetivamente; a regra 3 é enganosa pois podemos usar tais advérbios com vários tempos verbais.

Além disso, à medida que a língua evolui, temos novos usos que podem ou não vir a serem considerados como aceitáveis. Rastall (1999) descreve o crescente uso do PP com advérbios de tempo do tipo *yesterday, last year, weeks ago, etc*, contradizendo as normas da gramática prescritiva (Swan 1980 e Murphy 1994, por exemplo) em inglês britânico.

Comrie (1976) sugere quatro situações em que faz referência à relevância de uma (ou mais) ações (1); relevância de uma experiência (2); ênfase em uma situação anterior assinalada por *just* (3) e persistência de um estado até o presente (4).

O conceito de relevância de uma experiência citado por Comrie é uma das diferenças entre o inglês americano e o britânico, sendo que em inglês americano tanto o PP quanto o *Simple Past* são usados para ações passadas com relevância presente (Swan 1980).

Para El-Dash ( 2001) o conceito de estado é o cerne da questão do uso do PP pois este traz um estado delimitado, explicitando o seu início (ou sua duração). Quando a semântica do item lexical faz referência a um estado (tal como *live, be, have, etc*) tal limite tende a ser expresso por advérbios do tipo *since* e *for*, como no exemplo:

(1) ***I have lived in Brazil since 1994*** (=moro no Brasil desde 1994)

porque o falante está enfatizando a natureza limitada desse estado.

Em Português a questão da delimitação do estado é irrelevante e não altera a escolha do tempo verbal :

(2) ***I live in Brazil*** (= moro no Brasil)

Novamente encontramos a necessidade de evidência negativa ( discutida no capítulo 1) na aquisição de alguns aspectos de L2. O aluno brasileiro pode, a priori, supor que L2 funcione semelhantemente a L1 e que ele possa dizer tanto

(3) Eu moro no Brasil = ***I live in Brazil***

quanto

(4) Eu moro no Brasil desde 1994 = ***I live in Brazil since 1994*** (sic)

pois em L1 ele usa uma mesma forma verbal para os dois enfoques. Portanto, a partir apenas do insumo, o aluno provavelmente não irá inferir que (4) não é possível. Faz-se necessário que mostremos explicitamente ao aluno que este não é o caso.

Outros verbos fazem menção a ações (tal como *eat, run, throw, etc*) e para estes casos o PP se refere ao resultado destas ações. Assim, não é uma locução adverbial que vai deixar

claro o limite do estado, mas sim o verbo, i.e. a ação que deu origem ao estado atual. Por exemplo, em frases como:

(5) *I have bought the pen* ( Eu comprei a caneta)

a ação do verbo *buy* (comprar) deu início a um estado ( a posse da caneta) e é a existência desse limite para o estado ( seu início, ou seja, a compra da caneta) que está enfatizado.

Tendo discutido razões para a necessidade de se aprimorar a competência gramatical no ensino comunicativo ( Capítulo 1 ) e para o PP ser mal interpretado e raramente adquirido pelo aluno brasileiro, passamos agora a uma análise do processo de atenção com o intuito de formular um tratamento alternativo do PP na sala de aula de L2.

#### 4 PROCESSAMENTO DO INSUMO

A metáfora computacional, que compara o funcionamento do cérebro, e particularmente dos fenômenos cognitivos ao funcionamento de um computador, é profícua. Teixeira (2000) em sua discussão do problema da consciência afirma “os estados mentais são definidos e caracterizados pelo papel funcional que ocupam no caminho entre o input e o output”. Além disso, tanto o cérebro quanto um computador tem em comum a base, pois ambos são sistemas binários: o computador, com impulsos elétricos arbitrados 1 ou 0 e o cérebro com células neurais que disparam ou não impulsos eletro-químicos.

Faz sentido, então, afirmar que a capacidade total de processamento do cérebro, assim como a de um computador, num dado instante não é infinita, mas limitada. Para a aquisição de L2, temos, então, a distinção entre (1) insumo, “língua que o aluno ouve ou recebe e a partir da qual ele pode aprender” (Richards, Platt & Platt 1992) e (2) *intake*<sup>3</sup>, que é a parcela do insumo que foi notada conscientemente, processada até um certo nível, e passível de causar re-estruturação da interlíngua.

A investigação de Van Patten (1996) nos informa sobre fenômenos de atenção, fornecendo três princípios:

(1) Os alunos processam o insumo pelo seu significado antes de processá-lo pela sua forma

---

<sup>3</sup> O termo original em inglês foi mantido devido à ausência de um termo único em português que expresse esse conceito.

- Primeiramente são processadas as palavras chave;
  - Há uma preferência por processar itens lexicais ( ao invés de itens gramaticais) para informações semânticas;
  - Há ainda uma tendência por processar a morfologia “mais significativa” que outras “pouco ou não significativas”;
- (2) Para que o aprendiz processe formas não significativas, eles precisam ser capazes de processar o conteúdo comunicativo a um custo extremamente baixo de atenção.
- (3) Aprendizes de L2 possuem uma estratégia que relaciona o papel de agente ao primeiro substantivo que eles encontram em uma frase.

Os princípios (1) e (2) fornecem um pouco de luz sobre por que alunos, especialmente brasileiros, tem dificuldade em adquirir o PP. O tempo verbal PP não carrega, para o aluno, tanto conteúdo semântico quanto itens lexicais e dependendo do contexto, os recursos de atenção disponíveis podem não ser suficientes para que o aluno atente para a estrutura PP e inicie um processo de formulação e refinamento de hipóteses sobre o funcionamento e significado do PP.

Uma proposição bastante forte de Van Patten é a de que atenção é tanto necessária quanto suficiente para o aprendizado da estrutura de L2. Outros ( Gass 1997) contradizem esta noção, afirmando que nem ‘todo’ aprendizado de L2 depende de atenção, defendendo a idéia de que uma gramática universal (UG, em inglês) seria responsável por parte do aprendizado. O papel de UG para o aprendizado de L2 ainda está em discussão, mas é

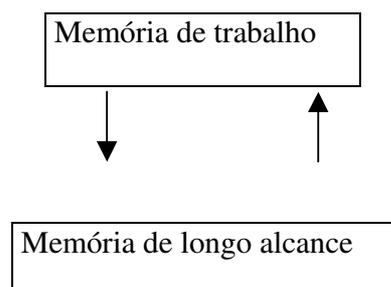
possível que a aquisição de L2 seja mais afetada por outros fatores que por UG. (Richards, Platt & Platt 1992)

## 4.1 MEMÓRIA

Schmidt (1990) parte dos princípios descritos anteriormente e chega até um mapa de fatores que influenciam o fenômeno de atenção, definindo assim o que será notado ou percebido no insumo e o que será ignorado, no sentido de ter “passado desapercibido”.<sup>4</sup>

Em sua discussão, Schmidt (op.cit.) utiliza um dos modelos mais simples do funcionamento da memória, compreendendo dois estágios:

Enquanto acredita-se que a **memória de trabalho** seja limitada e dependente de esforço consciente, além de provavelmente seqüencial, a **memória de longo alcance** parece ser mais ampla e capaz de processamento em paralelo. Esses dois sistemas interagem de modo a permitir que elementos da memória de longo alcance atualmente em utilização sejam alocados temporariamente na **memória de trabalho**.



---

<sup>4</sup> Do inglês *bypassed*.

Quando insumo sensorial, que pode ser principalmente lingüístico ( frase ouvida) ou visual (imagem de tv) , é recebido, ele é manipulado basicamente pela memória de trabalho e a limitação da capacidade desta memória é fundamental pois limita o processamento em si do insumo, isto é, parte do insumo não recebe tratamento suficiente ou simplesmente não é processado. Em outras palavras, os recursos de processamento são limitados.

As interações entre os dois sistemas de memória são ainda mais importantes no contexto de Aquisição de Segunda Língua, pois para a produção tanto as proposições a serem comunicadas como os meios para isso ( conhecimento sintático, léxico etc) devem ser reunidos e manipulados.

Tais considerações nos levam à várias questões, como :

- que fatores influenciam como o insumo é processado?
- sendo a capacidade da memória de trabalho limitada, que elementos afetam a eficiência do processamento?
- qual o papel que a consciência e a memória de trabalho desempenham?

O argumento de Schmidt (1990) sobre o papel do ato de perceber<sup>5</sup> diz que insumos diferentes possuem valores diferentes para os recursos de atenção, isto é, são analisados (ou não) diferentemente e apenas a parcela do insumo percebida está disponível para processamento e posterior incorporação (intake). Isto equivale a dizer que a percepção é

---

<sup>5</sup> Do inglês “notice”, significando aqui “notar conscientemente”.

uma condição necessária, ainda que não suficiente, para o processamento efetivo do insumo e posterior re-estruturação da interlíngua. Schmidt parece contradizer Krashen (1985) quando afirma que a consciência desempenha um papel nesse processo, mas ao contrário de Krashen, procura aprofundar sua proposta com uma análise de elementos que operam sobre o ato de perceber. Podemos organizar esses elementos em (1) características do insumo, (2) características da instrução e (3) diferenças individuais.

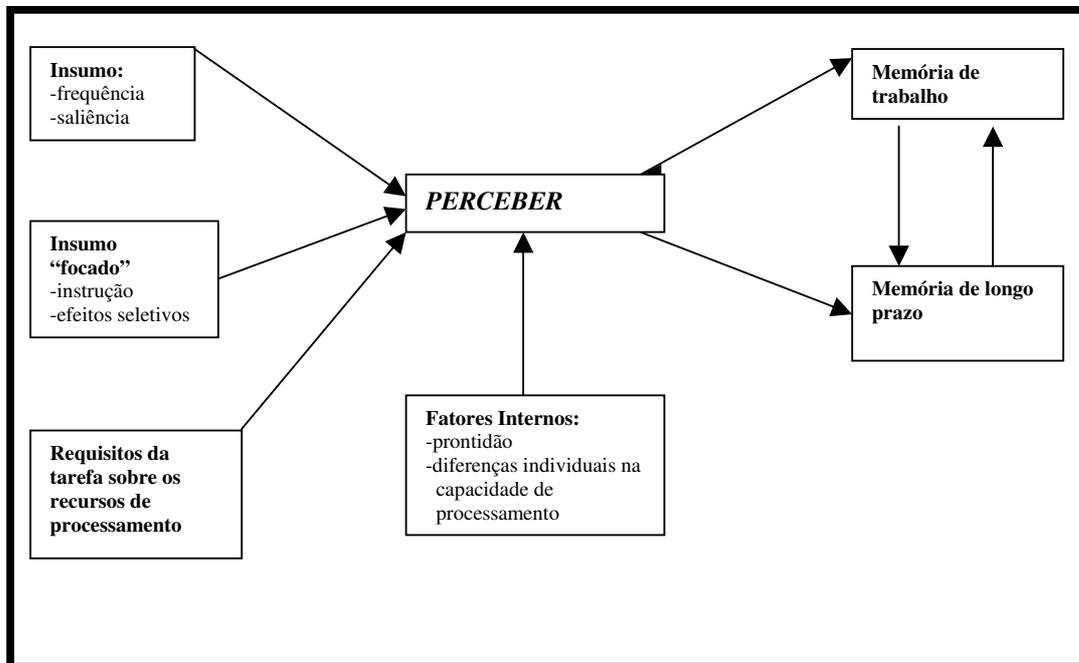
Schmidt (1990) afirma que algumas características do insumo podem responder por que algumas formas são notadas e outras não. A **frequência** de uma dada forma no insumo deve influenciar sua percepção, i.e. quanto mais frequente a forma, mais provável é que ela seja notada devido à repetidas oportunidades em momentos diferentes. Além disso a **saliência** de uma forma, o quanto ela se destaca no fluxo de insumo, seja oralmente ou por escrito, irá afetar sua percepção.

Tendo dito isto, fica claro o papel da **instrução** em, mais que fornecer explicações, canalizar nossa atenção para características menos frequentes ou menos salientes do insumo e/ou elementos que passariam despercebidos na ausência do processo de instrução. Há também efeitos diferenciados na percepção de formas devido à diferenças no que é pedido do aluno para executar uma tarefa em que esteja envolvido, que Schmidt chama de **requisitos da tarefa**. Uma atividade pode fazer com que os alunos manipulem a língua de maneira a tornar algumas formas mais salientes, tornando-as portanto mais suscetíveis de serem percebidas. Isto significa também que uma certa tarefa pode sobrecarregar a

capacidade de processamento por requerer do aluno a manipulação de muitos e diferentes elementos ou informações e nessa situação, ‘sobra’ pouco processamento para que algo ‘novo’ seja notado no insumo, diminuindo a probabilidade de uma nova forma ser percebida.

Temos que considerar também características internas do aluno, como **capacidade de processamento** e ‘**estágio de prontidão**’. É natural imaginarmos que pessoas diferentes possuem capacidades diferentes de manipular o insumo, perceber nele formas a serem processadas posteriormente e talvez serem integradas à sua interlíngua. Isto pode se dever a uma capacidade maior da memória de trabalho ou a uma maior velocidade no processamento analítico que ocorre nesta memória. Há também o atual estágio da interlíngua do aluno, que pode delimitar o que pode ou não ser percebido. Pode-se ver aqui uma consideração a favor do que se convencionou chamar de ‘ordem de aquisição’, o conjunto de elementos lingüísticos que podem mais provavelmente serem incorporados pelo aluno a partir de uma análise dos que ele já domina.

Podemos representar esse mapa de fatores esquematicamente:



**Fatores que influenciam o processo de percepção (Skehan 1998)**

*Perceber* está aqui representado separadamente, mas provavelmente ocorre dentro dos limites da memória de trabalho, pois é o foco consciente produzido por esta que é influenciado por diferentes características do insumo.

## 4.2 ATENÇÃO

Com o objetivo de aprofundar nossa discussão sobre atenção, vamos partir da definição de Houaiss (2001): (1) concentração da atividade mental sobre um objeto determinado; (2) estado de vigília e tensão que forma a base da orientação seletiva da percepção, do pensamento e da ação (...) indissociável da consciência.

Somemos a isso pressupostos básicos da psicologia cognitiva, segundo os quais ela é limitada, apenas parcialmente sujeita ao controle voluntário, controla o acesso à consciência e é essencial ao aprendizado.

Sua principal característica é de que ela é limitada, i.e. não pode lidar com a totalidade e variedade dos estímulos sensoriais aos quais é submetida. Além disso, a atenção é seletiva, talvez devido a sua capacidade limitada, mas de qualquer forma necessitamos utilizar os recursos de atenção com base em uma relação custo-benefício e uma pergunta que podemos utilizar neste momento é : quais estímulos devem ser processados e quais ignorados?

Considerando que podemos prestar atenção a um estímulo em detrimento de outro(s), segue que há uma certa intencionalidade na alocação dos recursos de atenção, idéia que embasa muito da prática pedagógica, i.e. ajudar o aluno a direcionar sua atenção aos elementos presentes no currículo da aula/curso.

Também de interesse é a idéia de que a atenção controla o acesso à consciência. Theodore Ziehen (citado em Schmidt 2001) afirma que este controle baseia-se em competição: sensações e idéias latentes competem por acesso à consciência. Apenas as mais fortemente ativadas serão percebidas conscientemente, enquanto as demais permanecem no inconsciente. Notamos aqui a questão, ainda controversa, sobre em que momento ocorre a seleção, pois se há seleção entre o que vai ou não ser processado, deve haver um certo grau mínimo de processamento de todo o insumo recebido para permitir tal análise. De maneira que não se trata de ‘o que será processado ou não’, mas sim de ‘qual o grau de processamento que o dado receberá?’.

A idéia de que atenção age sobre o acesso à consciência motiva atividades pedagógicas que auxiliem o aluno a conscientizar-se do que está sendo ensinado/aprendido através da manipulação de sua atenção (Rutherford e Sharwood-Smith 1985).

Dentre vários outros modelos, podemos identificar os seguintes pontos em comum:

- O mecanismo de seleção age passando um dado de um estágio de processamento a um outro subsequente.
- Apenas os estímulos selecionados são representados conscientemente.

Contudo, nem todos os autores concordam com este último ponto. DeKeyser (1998) afirma que nem todo conhecimento necessita de uma representação declarativa (consciente) para ser internalizado.

Bialystock (citado em Schmidt 2001) propõe um modelo para o desenvolvimento de L2 com dois elementos de processamento cognitivo: Análise e Controle. O primeiro é responsável pela construção de representações formais internas e o segundo responde pelo acesso à essas representações. Para Bialystock, a interação destes dois elementos produz a sensação de consciência.

Atenção é essencial para o aprendizado basicamente por duas razões. Primeiramente temos a questão de memória. Acredita-se que estímulos não selecionados pela atenção permanecem na memória de curto prazo por poucos segundos enquanto que, selecionado pela atenção e recebendo um dado nível de processamento, um estímulo é automaticamente armazenado na memória de longo prazo. Além disso, aprender, no sentido dado pela psicologia cognitiva, refere-se a um gradual processo de aquisição de habilidades em que o processamento ou análise necessários para desempenhar uma tarefa decresce gradualmente com a experiência adquirida até um estágio mais 'automatizado', em que recursos de atenção e análise estão disponíveis para outras tarefas

Na literatura de aquisição de segunda língua e mais especificamente na perspectiva cognitiva, o papel da atenção é central. Dentro desta perspectiva, a atenção ao insumo é vista como essencial para o armazenamento e catalisador tanto dos processos de formação

de hipóteses quanto de testá-las e refiná-las. Também acredita-se que seja a atenção ao insumo e sua comparação com a produção do aprendiz, resultado do atual estágio de sua interlíngua, que possivelmente resulte na percepção da ‘lacuna’ existente entre sua competência comunicativa atual e a de outros usuários mais experientes da língua e/ou falantes nativos.

Se por um lado faz sentido pensarmos que o aprendiz deve atentar para aspectos do aprendizado de L2, notando qualquer variação que carregue mudança de sentido (Schmidt 2001), devemos também reconhecer que aprendizes iniciantes estão cognitivamente sobrecarregados, i.e. eles não são capazes de perceber e/ou processar todas as diferenças significativas presentes no insumo ao mesmo tempo. É essa sobrecarga que explica, por exemplo, porque alunos às vezes deixam de notar uma dada estrutura presente no insumo. O fato de eles não terem notado *aquela* estrutura pode significar que notaram *outra* característica do sistema (morfológica, lexical, fonológica, etc) que não haviam notado antes. Em outras palavras, ainda que se trabalhe exclusivamente com um único item gramatical, o aluno pode não ter atentado para o que era o foco da *instrução*, mas pode ter notado o que era possível, dado o atual estado de sua interlíngua. Tal modelo fornece um pouco mais de luz sobre a questão de ‘prontidão’ (readiness) quando se discute o papel de diferenças individuais. Em outras palavras, o complexo estágio de compreensão do sistema e de produção em L2, ou interlíngua, deve responder, pelo menos em parte, pelo o que ocorre durante a filtragem dos impulsos sensoriais, ou insumo, quando algum mecanismo

pré-consciente separa e/ou escolhe o que receberá maior processamento e o que será armazenado na memória de curto alcance, e possivelmente, descartado.

Com base na teoria exposta, descrevemos no próximo capítulo como utilizamos essa compreensão dos fenômenos de atenção para produzirmos um experimento visando auxiliar os alunos a atentar para a estrutura PP e formar vínculos com os significados comunicados através dela.

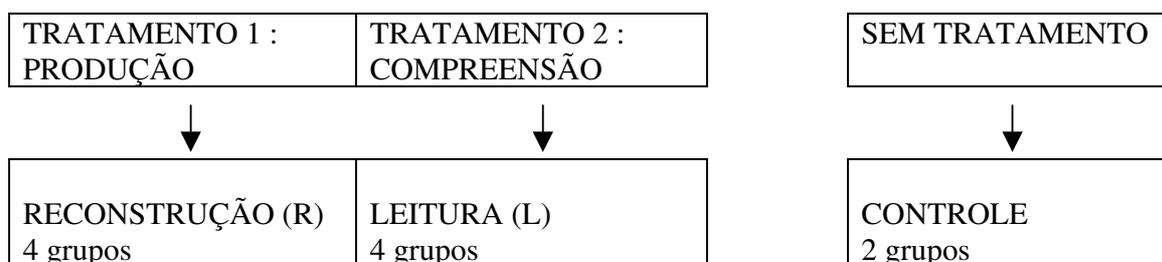
## 5 DESCRIÇÃO DO EXPERIMENTO

Para este estudo organizou-se um quase-experimento para examinar o efeito do foco na forma na aquisição do Present Perfect com dois tratamentos: um baseado em compreensão e outro em produção, semelhantemente ao estudo de Izumi (2003). A compreensão foi avaliada através do desempenho em atividades baseadas na leitura de textos curtos, em torno de 50-60 palavras, contendo de 3 a 4 instâncias da estrutura-alvo. Para avaliação da produção utilizaram-se tarefas de reconstrução de texto, como sugerido em Lynch (2001) e Thornbury (1997), que discute inclusive o valor deste tipo de tarefa em explicitar para o aluno a diferença entre sua produção e aquela de um usuário mais proficiente da língua.

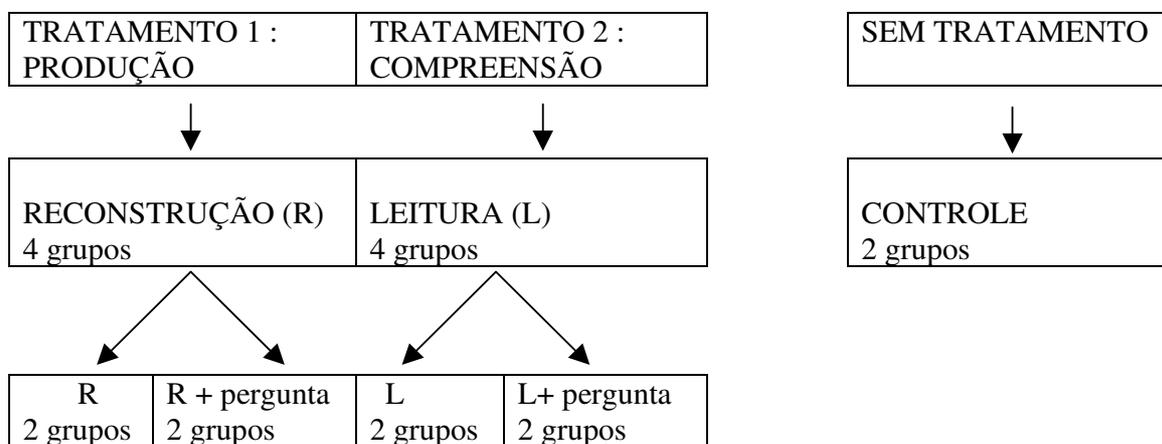
As perguntas de pesquisa foram:

- 1) O uso de um tratamento do PP com Foco na Forma leva os alunos a um melhor desempenho em testes do que alunos que foram expostos apenas a exercícios gramaticais isolados?
- 2) Atividades de Foco na Forma baseadas em Compreensão (leitura) e Produção (reconstrução) levam a desempenhos diferentes na aquisição do Present Perfect?
- 3) Uma pergunta de conscientização sobre o que foi apreendido, feita apenas a uma parte dos alunos, afeta o desempenho obtido por eles?

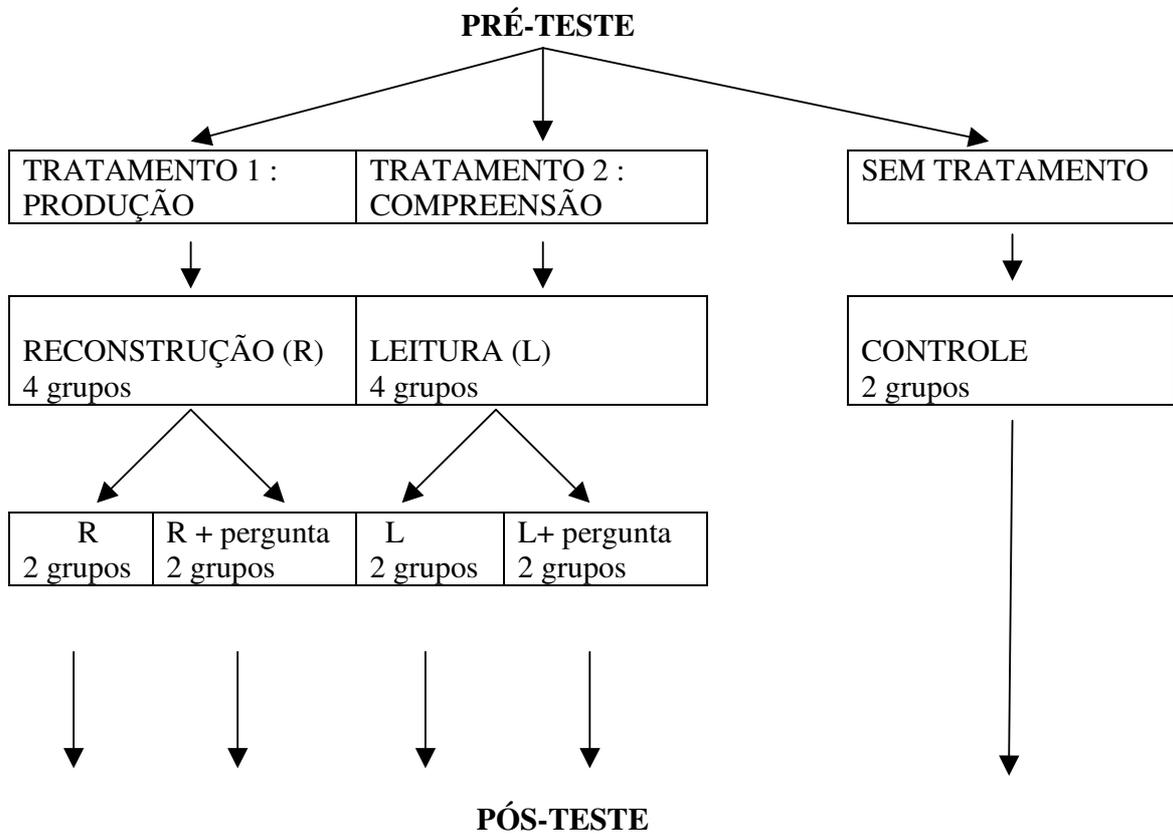
Utilizaram-se 4 grupos de alunos de sujeitos com as tarefas baseadas em reconstrução (R) e 4 para as baseadas em leitura (L).



Além disso, para 2 grupos, tanto do tratamento R quanto de L, além do tratamento, propusemos aos alunos uma pergunta visando agir sobre a consciência do aluno a respeito do que foi trabalhado.



Avaliamos os alunos antes e depois do tratamento a fim de analisar o efeito do tratamento.



#### **4.1 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS**

Todas as 10 turmas que fizeram parte do experimento consistiram de classes do quinto estágio (intermediário 1) de uma escola de língua. Cada estágio conta com cerca de 50 h de instrução e portanto os alunos possuíam, em média, o equivalente a 200 h de instrução. As turmas tinham tipicamente entre 10 e 20 alunos com idades médias variando entre 13,7 (predominantemente adolescente) e 32,4 (predominantemente adulto). Dias e horários também variaram, de uma vez por semana (aos sábados) a duas vezes por semana, sempre com a mesma carga horária semanal. O conteúdo programático, livro didático, materiais e atividades extras são comuns às diversas turmas, variando com o enfoque dado por cada professor e a natureza do perfil da turma. Na prática, as aulas utilizam o livro didático como um ponto de partida para o curso, que envolve também diversas atividades que utilizam outras ferramentas, tais como apresentações em PowerPoint, músicas, cenas de filmes em DVD especialmente integradas ao tema e/ou assunto que está sendo abordado, etc.

Professores diferentes podem utilizar alguns desses recursos com ênfases diferentes, ou até mesmo optar por não utilizar aquele material extra integrado. Contudo, o livro didático age como um substrato comum. As atividades preparadas para este experimento utilizaram apenas os temas e/ou tópicos deste substrato.

Cinco professores auxiliaram a pesquisa e serão chamados aqui de P1 a P5. Todos já haviam ministrado o curso e tinham experiência com as faixas etárias dos grupos. A distribuição de grupos entre os professores procurou fazer com que houvesse homogeneidade nos diferentes tratamentos e foi a seguinte:

<b>TRATAMENTO/ GRUPO</b>	<b>SUB- GRUPO</b>	<b>TURMA</b>	<b>PROFESSOR</b>
<b>RECONSTRUÇÃO</b>	<b>R</b>	<b>R1</b>	<b>P1</b>
		<b>R2</b>	
	<b>R + pergunta</b>	<b>RQ1</b>	<b>P2</b>
		<b>RQ2</b>	
<b>LEITURA</b>	<b>L</b>	<b>L1</b>	<b>P3</b>
		<b>L2</b>	
	<b>L + pergunta</b>	<b>LQ1</b>	<b>P4</b>
		<b>LQ2</b>	
<b>CONTROLE</b>	<b>C</b>	<b>C1</b>	<b>P4</b>
		<b>C2</b>	<b>P5</b>

Aqui RQ e LQ se referem aos sub-grupos nos quais além do tratamento respectivo também se utilizou uma questão de conscientização.

As turmas C1 e C2 formaram nosso grupo de controle, sem acesso aos materiais especialmente preparados para o estudo (tratamentos), mas com acesso ao livro do curso e às demais atividades extras empregadas pelos professores de todos os grupos. O livro didático (Vaughn e Kay 2001) é típico no que concerne a separação entre atividades focadas em comunicação e atividades que praticam regras isoladamente. Neste livro as atividades de prática do Present Perfect restringem-se, em sua quase totalidade, a frases ou textos curtos para os quais o aluno deve fornecer a forma verbal correta.

## 5.2 DESCRIÇÃO DOS TESTES

Tanto o pré-teste (pret) quanto o pós-teste (post) tiveram o mesmo formato, com três partes (vide apêndices 1 e 2). A primeira, em formato de múltipla escolha, trazia dez frases incompletas, cada uma com quatro alternativas que listavam formas verbais que podiam completá-la. Dos 10 itens, dois não envolviam o uso do Present Perfect (PP), mas apenas formas do Present Simple como distratores. Dos 8 itens envolvendo o PP, seis se referiam à ações ou estados em progresso, enquanto os outros dois se referiam à relevância presente.

A segunda parte envolvia julgamento gramatical, com 10 frases que deveriam ser classificadas como corretas (C) ou incorretas (I) em termos das formas verbais. Destas, 3 estavam corretas: duas ações passadas incluindo uma referência explícita ao tempo (simple past) e uma situação presente como resultado de uma ação passada (PP). Entre as 7 frases incorretas, 4 envolviam o uso dos advérbios since e for para limitar estados atuais e por isso necessitavam de PP; uma necessitava de PP por se referir ao resultado de uma ação passada com relevância presente e uma fazia uso do PP erroneamente, referindo-se à uma ação passada com referência de tempo explícita e uma outra envolvia uma incoerência entre verbo auxiliar e verbo principal.

Na parte 3 utilizamos uma tarefa de reconstrução de texto. Os alunos ouviram a leitura de um texto curto ( +/- 50 palavras) três vezes e deveriam reescrevê-lo, mas só podiam escrever *depois* de cada leitura, nunca durante. O texto continha 4 instâncias de uso do PP. Para possibilitar a comparação entre os desempenhos no pré-teste e no pós-teste, foi feito um esforço no sentido de mantê-los o mais semelhante possível. No primeiro exercício, as alternativas de 9 das dez frases são idênticas no pré-teste e no pós-teste e as frases bastante semelhantes em estrutura, ainda que com vocabulário diferente. Desta forma, não apenas o tipo de resposta desejada era a mesma em ambos os testes, como os distratores utilizados também. Na parte 2, as frases foram alteradas mantendo-se o mesmo perfil do pré-teste. O número de frases corretas e erradas e as razões dos erros eram os mesmos. Para a parte 3, elaborou-se outro texto curto, também com 4 instâncias de uso do PP ( vide apêndice 1).

### 4.3 DESCRIÇÃO DO TRATAMENTO

Para os tratamentos, houve uma tentativa de se utilizar textos sobre temas semelhantes aos trabalhados no curso em torno do momento do tratamento, visando não comprometer a continuidade das aulas mais do que estritamente necessário e garantir que o vocabulário utilizado fosse acessível aos alunos. Os temas utilizados foram: dieta (T1, apêndice 3.1), relacionamentos (T2, apêndice 3.2) e cinema (T3, apêndice 3.3).

O tratamento iniciou com todos os alunos dos grupos experimentais ( R e L) sendo expostos a um texto curto sobre o tema, relacionando comentários de pessoas fictícias que respondiam à uma questão proposta. Exemplos são:

(T1) *Are you on a diet ?* (Você está de regime?)

'I don't worry about diets. I go to Pizza Hut every week. I've gone there weekly for a year now' John Moore, 34 ( Não me preocupo com dietas. Eu vou ao Pizza Hut toda semana!  
Tenho ido lá semanalmente há um ano )

(T2) *Are you in love right now?* (Você está apaixonado?)

'I sure am. Me and my husband have been married for 12 years and we care for each other the same way we did back then when we first met' Lisa, 33 ( Com certeza. Eu e meu marido estamos casados há 12 anos e gostamos um do outro do mesmo jeito de quando nos conhecemos)

Logo abaixo desse texto havia um conjunto de perguntas que requeriam que os alunos especificamente processassem as formas verbais para poder respondê-las, gerando assim, um foco na forma verbal atrelado à atividade de discussão das perguntas em grupos pequenos. Tal foco por vezes fazia uso da L1 para fornecer evidência negativa e/ou gerar reflexão sobre o funcionamento de L2. Por exemplo:

(T1)

4- How do you say “*I gained 3 kilos last month*” in your language? Is the focus on what happened or on the situation now? ( Como você diz “Eu engordei 3 quilos mês passado” na sua língua? O foco está no que aconteceu ou na situação agora?)

6- When Tom says “*I’ve gained 3 kilos since January*” is the focus on the past or on his present state? ( Quando Tom diz “Eu engordei 3 quilos desde Janeiro” o foco está no passado ou em seu estado agora?)

7- How do you say “*I’ve gained 3 kilos since January*” in Portuguese? Is it different from “*I gained 3 kilos last month*”? Why do we use a different verb form in English? (Como você diz “Eu engordei 3 quilos desde Janeiro” em Português? É diferente de “Eu engordei 3 quilos mês passado”? Por que se usa uma forma verbal diferente em inglês?)

Esse primeiro texto, comum a todos os sub-grupos experimentais, era trabalhado em grupos de 3 ou 4 alunos, com o professor exercendo um papel de monitor, assegurando que os alunos continuavam engajados nesta tarefa, fornecendo também ajuda quando necessário, mas tentando utilizar o mínimo de metalinguagem possível.

Num segundo momento, utilizou-se um segundo texto, igualmente curto e também contendo cerca de 4 instâncias do PP. Entretanto, agora a tarefa variou conforme o tratamento: R ou L. Para o tratamento de reconstrução (R), o mesmo procedimento da parte 3 do pré-teste foi seguido: o texto foi lido três vezes e os alunos só podiam fazer suas anotações entre as leituras, nunca durante. Isto foi feito para que os alunos reconstruíssem o texto apenas com o que se lembravam, o que está vinculado ao princípio (1) de Van Patten (pg 23), segundo o qual os alunos de L2 processam o insumo primeiramente pelo significado e só quando o significado está claro, pela forma. Assim, a reconstrução do texto, após cada leitura, evolui de um foco privilegiado no significado para gradativamente dar lugar a considerações sobre a forma e dessa maneira, atesta o atual estágio de desenvolvimento do aluno com relação às estruturas presentes no texto. Diferentemente do pré-teste, entretanto, ao final das leituras, os alunos podiam comparar e discutir seus textos com os dos colegas, e fazer quaisquer alterações se desejassem. Na aula subsequente os alunos recebiam os textos de volta com o original impresso no verso da folha para que pudessem comparar e avaliar seu desempenho.

Para o tratamento de leitura (L) a atividade com o segundo texto era idêntica à atividade com o primeiro texto, novamente com 3 ou 4 perguntas de compreensão que requeriam deles que processassem as formas verbais pra respondê-las.

Além dessas atividades com o texto 1, discutindo em grupos perguntas de compreensão, e com o texto 2, com discussão em grupo (sub-grupos L e LQ) ou reconstrução do texto lido 3 vezes( sub-grupos R e RQ), os alunos dos sub-grupos RQ e LQ responderam ainda à seguinte pergunta:

“What did you learn?” ( O que você aprendeu?)

Para que suas respostas não fossem demasiadamente cerceadas por limitações lingüísticas em L2, os alunos foram instruídos a responder em Português ou em Inglês, conforme se sentissem mais à vontade.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 6.1 RESULTADOS

Cada teste continha 20 itens e a nota final de cada aluno consiste do número de perguntas respondidas corretamente, de 0 a 20. Essa nota foi então usada para indicar o desempenho no pré e no pós-teste. Para cada turma foi então calculada a média das notas obtidas pelos alunos e essas médias foram usadas como indicadores do desempenho de cada turma em relação ao PP.

As médias obtidas no pré e pós-testes pelas diversas turmas estão apresentadas na tabela 1.

GRUPO	MÉDIA PRÉ	DESVIO PADRÃO	N	MÉDIA PÓS	DESVIO PADRÃO	MÉDIA PÓS-PRÉ
R1	13,46	1,64	15	14,93	2,98	1,47
R2	12,88	3,33	9	14,33	2,54	1,45
<b>R</b>	<b>13,25</b>	<b>2,36</b>	<b>24</b>	<b>14,70</b>	<b>2,79</b>	<b>1,46</b>
R1Q	12,68	3,09	16	15,37	3,07	2,69
R2Q	13,71	2,31	14	15,50	2,44	1,79
<b>RQ</b>	<b>13,16</b>	<b>2,79</b>	<b>30</b>	<b>15,43</b>	<b>2,75</b>	<b>2,27</b>
L1	14,33	2,94	6	16,00	1,79	1,67
L2	12,18	2,92	16	14,50	2,88	2,32
<b>L</b>	<b>12,77</b>	<b>3,02</b>	<b>22</b>	<b>14,90</b>	<b>2,67</b>	<b>2,13</b>
L1Q	13,66	3,12	18	15,94	2,23	2,28
L2Q	11,90	1,22	11	15,54	2,77	3,64
<b>LQ</b>	<b>13,00</b>	<b>2,68</b>	<b>29</b>	<b>15,79</b>	<b>2,41</b>	<b>2,79</b>
C1	16,20	1,79	5	17,80	0,84	1,60
C2	12,36	3,13	11	15,18	3,06	2,82
<b>C</b>	<b>13,56</b>	<b>3,28</b>	<b>14</b>	<b>16,00</b>	<b>2,83</b>	<b>2,44</b>

Tabela 1 : Médias no Pré e Pós-teste

As diferenças entre as médias dos sub-grupos são indicadores de diferenças no conhecimento prévio da estrutura alvo. Vemos que essa média variou entre 12,77 (para o sub-grupo que trabalhou com a tarefa de leitura) e 13,56 (para o grupo de controle) com um desvio padrão variando entre 2,36 e 3,28. Portanto a média do pré-teste para os diversos grupos não variou mais que 7% , o que nos permite pensar nas turmas como equivalentes com relação ao conhecimento prévio do PP.

Primeiramente podemos notar que houve uma ligeira melhoria no desempenho médio de todos os sub-grupos. Também notamos que o grupo de controle, sem tratamento com FonF, aparece em segundo lugar na ordem de melhoria de desempenho:

**LQ > C > RQ > L > R**

Não esperávamos essa ordem, pois isso contradiria os argumentos em favor do uso de Foco na Forma. Uma análise mais cuidadosa dos dados mostra, entretanto, um outro cenário. Este estudo objetiva estabelecer relações entre os diferentes tratamentos utilizados e a melhoria no desempenho dos alunos em exercícios que avaliam o conhecimento da estrutura Present Perfect. Se desejamos atribuir um valor de ganho lingüístico à diferença no desempenho entre o pós-teste e o pré-teste, devemos refletir sobre o que acontece com os indivíduos que obtiveram resultados altos no pré-teste, pois para estes existe desde o início um limite intrínseco para o ganho possível. Em outras palavras, se vamos analisar os tratamentos através das diferenças médias entre o pré-teste e o pós-teste obtidas pelos alunos, estaremos incorrendo em erro ao considerarmos que o mesmo ganho significa a

mesma coisa para dois sujeitos diferentes. Se, por exemplo, um aluno teve um alto desempenho no pré-teste e desempenhou pouco melhor no pós-teste, este ganho inexpressivo não indicaria uma limitação na melhoria de desempenho, mas indicaria sim que o aluno já dominava tal estrutura. Tal nível de conhecimento prévio estabeleceria um “teto” para o ganho possível para ele. Então devemos nos perguntar se incluir estes alunos no estudo não está mascarando efeitos positivos do tratamento, pois desejamos investigar a melhoria no desempenho dos alunos que NÃO dominam a estrutura alvo.

Sendo assim, estabelecemos que os alunos que obtiveram mais que 85% no pré-teste já possuíam conhecimento da estrutura alvo acima do que interessava a este estudo: 3 alunos do grupo R; 3 de RQ; 2 de L; 3 de LQ e 2 de C, totalizando 13 alunos, dos quais um acertou 100% das perguntas do pré-teste. Optamos então por excluir os dados obtidos por esses alunos e refizemos os cálculos.

Também notamos que, quando efetuamos os cálculos das notas médias do pós e pré testes, a diferença de desempenho foi dividida pelo número total de perguntas (vinte). Contudo, ao analisar o índice de acerto pergunta à pergunta, notamos que a maioria delas discriminava os alunos. A porcentagem dos alunos que acertaram cada pergunta variou consideravelmente mas quatro delas apresentaram um índice de acerto médio maior que 80% para todos os grupos no pré-teste, o que significa que essas perguntas não fornecem informação sobre as diferenças entre os sujeitos. Em outras palavras, por um lado tais perguntas não nos fornecem informação sobre o efeito do tratamento por nivelarem a

maioria dos alunos, enquanto que por outro, diminuem a diferença de desempenho obtida pelos alunos devido ao peso relativo dessa pergunta no cálculo da média. Isto faz com que as diferenças de desempenho para os dois tratamentos pareçam insignificantes.

Essas perguntas foram as de número 1,2 e 8 (parte 1) e 5 (parte 2).

**1- Louise and her husband \_\_\_\_\_ at the same place**

**A( ) works B( ) work C( ) are work D( ) working**

**2- The new secretary doesn't \_\_\_\_\_ what to do with so much work**

**A( ) to know B( ) know C( ) knows D( ) knowing**

Destas, as perguntas 1, e 2 tratavam do simple present e a pergunta 5 versava sobre o *simple past*, que foram estudados nos dois primeiros estágios do curso e não diferem de L1 de maneira complexa como o PP. A questão 8, efetivamente testava a forma do *Present Perfect*:

**8- "I'm dying to tell her about the baby"**

**"The doctor \_\_\_\_\_ her"**

**A( ) has already told B( ) has already tell C( ) already tell D( ) already did tell**

Podemos notar que enquanto na pergunta o uso da estrutura alvo é difícil para o aluno brasileiro, as alternativas oferecidas apresentam pouca dificuldade de escolha por envolverem incoerências entre verbo principal e verbo auxiliar e posição adverbial, o que pode ter levado a maioria dos alunos a optar pela resposta correta mesmo sem terem analisado o uso do tempo verbal em si.

Descartamos esses dados pouco discriminantes e a diferença de desempenho foi então calculada sobre um total de 16 e não vinte perguntas. Os resultados novamente calculados são apresentados na tabela 2 e no gráfico 1:

	<b>Média pré-teste</b>	<b>Média pós-teste</b>	<b>Diferença pós-pré teste</b>
<b>R</b>	9,28	11,10	1,85
<b>L</b>	9,09	11,14	2,04
<b>RQ</b>	9,39	11,43	2,04
<b>LQ</b>	8,27	11,41	3,13
<b>C</b>	9,42	10,31	0,88

Tabela 2 : Médias e diferenças recalculadas

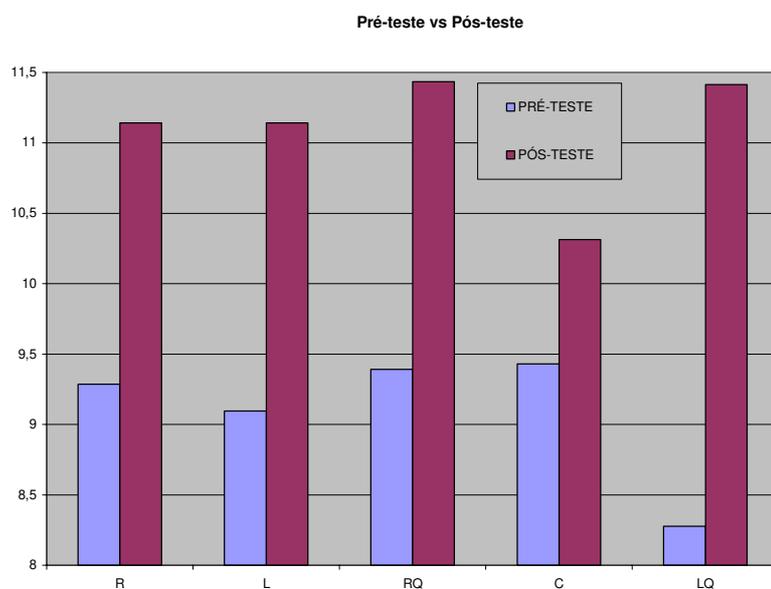


Gráfico 2: Pré-teste vs. Pós-teste

Esses resultados mostram agora uma outra situação. Temos a melhoria no desempenho médio dos sub-grupos na seguinte ordem:

$LQ > L > RQ > R > C$

Ou seja, todas as turmas que trabalharam com atividades focando a forma desempenharam melhor no pós-teste que os grupos de controle. Além disso, as turmas que trabalharam somente com tarefas de compreensão (L e LQ) apresentaram uma melhoria de desempenho maior que as turmas com a tarefa de reconstrução de texto (gráfico 1).

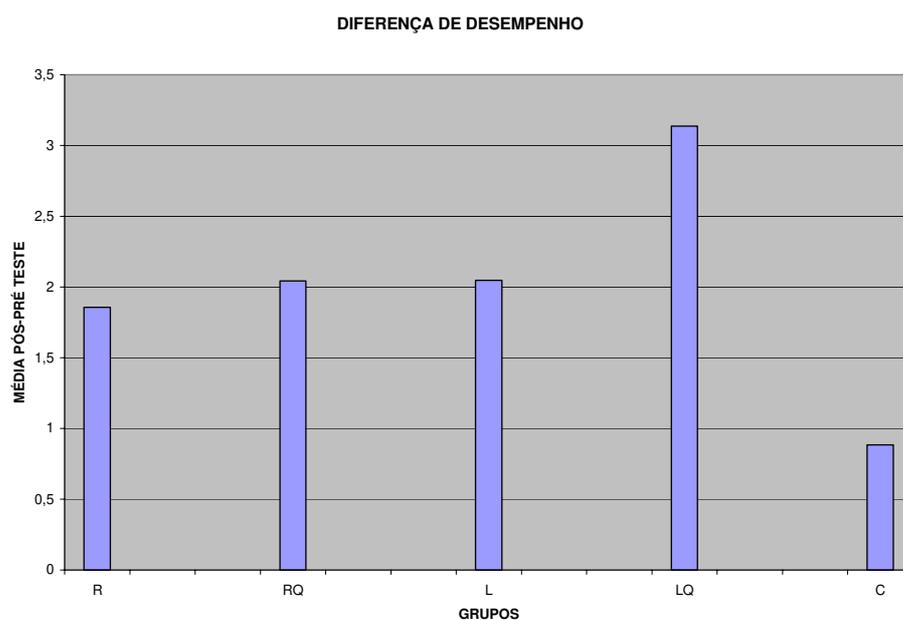


Gráfico 1: Melhoria de desempenho

Notamos também que tanto para as turmas experimentais como um todo, a pergunta de conscientização parece ter surtido um efeito positivo pois para ambos os tratamentos os grupos que responderam a pergunta desempenharam melhor no pós-teste que os grupos que não responderam a pergunta.

Um teste t (Spiegel 1969) foi realizado para verificar a significância estatística das diferenças de desempenho e os resultados estão apresentados na tabela 3:

	<b>R+RQ</b>	<b>L+LQ</b>	<b>R</b>	<b>RQ</b>	<b>L</b>	<b>LQ</b>
<b>média</b>	2,04	2,76	1,85	2,04	2,04	3,13
<b>desvio padrão</b>	2,48	3,03	2,39	2,58	2,74	3,13
<b>n</b>	48	46	21	27	21	29
<b>t</b>	-1,26	p< 0.10	-0,30	p>0,50	-1,31	p< 0,05

Tabela 3: resultado do teste t

Analisando os resultados da tabela 3 podemos ver que o tratamento que se restringiu a tarefas de compreensão de texto (L e LQ) produziu um efeito mais positivo nos alunos que o tratamento que envolveu a reconstrução de texto (R e RQ). Embora a diferença não chegue à significância plena, talvez devido ao número reduzido de sujeitos e ao limitado número de itens testados, a probabilidade de 0,1 é sugestiva. Seria interessante investigar mais profundamente essa questão, talvez com outra estrutura.

Apesar dessa diferença ser meramente sugestiva, podemos tentar compreender as razões dessa diferença através do mapa de fatores que influenciam os processos de percepção e atenção discutidos no capítulo 3. O acesso ao texto escrito desde o início parece ter sido melhor para o aluno que apenas depois de tentar reconstruí-lo. Isto sugeriria que a saliência visual é um fator mais importante no processo de percepção das formas do insumo que a saliência oral. Por outro lado, é também possível que as exigências da tarefa produziram uma sobrecarga de atenção. Ao focar a atenção nas idéias a serem reconstruídas parece que os recursos de processamento disponíveis não foram suficientes para notar novas conexões forma-significado (Van Patten 1996).

Além disso, responder às perguntas de compreensão forçaram o aluno a processar o texto não apenas semanticamente mas também em termos das formas presentes nele (Izumi 2003). Nos três textos foi pedido explicitamente que o aluno contrastasse a forma utilizada pelo texto e a maneira como ele próprio expressaria uma idéia semelhante em Português. Neste sentido a tarefa de compreensão se mostrou mais favorável à percepção da estrutura alvo por fornecer evidência negativa, i.e. alguns itens de compreensão mostravam ao aluno uma opção agramatical, convidando o aluno a perceber diferenças não triviais entre as duas línguas. Para exemplificar:

**2) Is Alex in love right now? Can we say “ Alex isn’t in love since he broke up with his fiancée”? Why?**

2) Alex está apaixonado neste momento? È correto dizer “ Alex não está apaixonado desde que terminou com sua noiva”? Por que?

**7) How do you say “I’ve gained 3 kilos since January” in Portuguese? Is it different from “I gained 3 kilos last month”? Why do we use a different verb form in English?**

7) Como se diz “ Eu engordei 3 quilos desde Janeiro” em português? É diferente de “ Eu engordei três quilos no mês passado”? Por que usamos uma forma verbal diferente em inglês?

Por outro lado, o tratamento com a tarefa de reconstrução resultou em uma melhoria de desempenho inferior ao tratamento com leitura. Isto pode ter ocorrido também pelo fato da tarefa ter esgotado os recursos de processamento dos alunos por sobrecarregar a memória de trabalho. Tendo estado presente à aplicação do tratamento, acredito que este realmente tenha sido o caso pois os alunos aparentavam ficar cognitivamente sobrecarregados e cansados no decorrer das leituras dos textos. Ao passo que pareceram mais à vontade apenas durante a discussão com os colegas e comparação de suas versões com o original. Acredito que os alunos estivessem mais focados no significado do texto do que na maneira de poder reconstruí-lo, pois lembrar as idéias presentes no texto parecia ser a única preocupação deles, o que vai de encontro às idéias de Van Patten (1996). A comparação com o original não pareceu evidenciar para os alunos a lacuna existente entre o que conheciam/dominavam e o que ainda precisavam adquirir a respeito da estrutura alvo.

Comparando agora a diferença entre a melhoria no desempenho dos grupos com e sem a pergunta de conscientização (tabela 3) notamos que para os sub-grupos R e RQ esta diferença não é estatisticamente significativa, mas para o par L/LQ sim, no nível de significância de 5%. Vamos então discutir fatores relevantes a esse resultado.

Considerando que os grupos que trabalharam com compreensão de texto (L e LQ) desempenharam melhor no pós-teste que os sub-grupos de reconstrução (R e RQ), não causa surpresa que a pergunta “O que você aprendeu” não tenha produzido um efeito em RQ tão positivo quanto em L/LQ para que a diferença seja expressiva.

A diferença entre L e LQ, entretanto, parece merecer uma análise mais cuidadosa. Sendo que as características do insumo e requisitos da tarefa eram os mesmos para ambos os grupos, devemos buscar uma explicação em outros elementos que afetam o fenômeno de percepção.

A pergunta de conscientização pode ter contribuído para um efeito seletivo da tarefa ao focar a atenção do aluno na diferença entre L1 e L2 para o PP. Este elemento da tarefa pedia que o aluno analisasse as atividades realizadas em retrospecto, lembrando-se do que havia feito e refletindo sobre o resultado destas atividades em seu aprendizado. É fato que cerca de 30% dos alunos dos grupos LQ responderam à pergunta simples e jocosamente com frases do tipo “não aprendi nada” ou, mais polidamente, “não aprendi nada de novo”, enquanto que outros 30% responderam algo semelhante a “aprendi o present perfect” ou mais especificamente, enunciando regras, corretas ou não, inferidas a partir do texto. As respostas dos 40% restantes versavam sobre os temas utilizados (cinema, dieta e relacionamento) ou vocabulário. Contudo, mesmo os alunos que afirmaram não ter aprendido nada parecem ter sido afetados pela atividade de responder a pergunta.

Me parece que o ato de responder a pergunta tenha afetado um fator interno dos alunos.

Tendo observado os alunos em sala e lido suas respostas, percebi que vários deles se surpreenderam com a pergunta. Pareceu-me que eles haviam se surpreendido com o fato do “professor” estar pedindo que eles respondessem uma pergunta como aquela, sobretudo por escrito, mas principalmente a palavra “você” na pergunta parece ter causado um certo espanto. A maioria dos alunos se dedicou a responder a pergunta de uma maneira peculiar,

em silêncio, rompido poucas vezes pelo comentário “eu vou pôr que eu não aprendi nada” por parte de um ou dois alunos. Mas durante a maior parte do tempo os alunos pareciam reagir à pergunta como se ela fosse algo muito importante.

Suponho que essa sensação de importância tenha sido produzida pelo elemento pessoal da pergunta. “ O que você aprendeu?” parece ter tido um apelo forte junto aos alunos no sentido de fazer com que eles buscassem responder a pergunta para o professor mas também para eles mesmos. Além do efeito retrospectivo de lembrar o que foi feito, a tarefa de responder a pergunta pode ter influenciado nas aplicações sucessivas do tratamento, talvez por ter produzido uma atitude mais positiva e/ou um engajamento maior nas atividades por suspeitarem que uma pergunta pessoal seria feita novamente mais tarde sobre o que havia sido aprendido.

Em outras palavras, a pergunta de conscientização parece ter agido como um elemento de relevância pessoal, modulando o estado de prontidão do aluno, fazendo com que este investigasse mentalmente o que havia feito (ou estava fazendo) , consultando assim, o conhecimento declarativo acumulado e buscando conectar as últimas experiências ao objetivo final de aprendizado.

## 6.2 CONCLUSÃO

Os resultados desse experimento fornecem elementos em favor do uso de atividades que auxiliem o aluno a notar formas (FonF) no insumo que de outra forma teriam provavelmente passado despercebidas. Atividades que focavam a atenção nas relações forma/significado se mostraram mais eficazes que tarefas de reconstrução de texto, que levaram a uma ênfase no conteúdo em detrimento de considerações pela forma. Esta diferença parece estar relacionada ao modelo de atenção descrito aqui. A necessidade de evidência negativa responde, ao menos em parte, pelo efeito mais positivo da tarefa baseada em compreensão do texto escrito. Uma pergunta de conscientização feita a alguns dos grupos ao final de cada ciclo de atividades também teve um efeito positivo sobre o desempenho dos alunos, em especial para os grupos com a tarefa de leitura. Tal pergunta parece ter agido sobre características internas, e podem ter modulado o estado de prontidão do aluno, facilitando assim, o processo de percepção da estrutura alvo no insumo.

## 7 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P.**(1993) *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Pontes Editores.
- BARDOVI-HARLIG, K.** (2000) Tense and Aspect in SLA: Form, Meaning and Use. *Language Learning* v 50 (1)
- CANALE, M.** (1984) *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. In: Richards & Schimdt (org.). *Language and Communication*. Longman.
- COMRIE, B.** (1976) *Aspect*. Cambridge University Press.
- DEKEYSER,R.M.** (1998) Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar. In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- DOUGHTY,C.& WILLIAMS, J.** (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- EL-DASH, L.G.** (2001) *Escolhas Pragmáticas na tradução do tempo verbal*. [http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais\\_con2int\\_ci100.pdf](http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2int_ci100.pdf)
- ELLIS, R.** (1997) *Second Language Acquisition* Oxford University Press.
- ELLIS, R. BASTURKMEN, H. e LOEWEN S.** (2001) Preemptive Focus on Form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* v 35 (3)
- GASS, S.** (1997) *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Erlbaum.

- HARLEY, B.** (1992) Patterns of Second Language Development in French Immersion. **Journal of French Language Studies**, 2(2), 159-183.
- HOUAISS, A.** (2001) *Dicionário da Língua Portuguesa. Objetiva.*
- HYMES, D.** (1972) *On Communicative Competence.* In: J.B. & Holmes, J. (org). *Sociolinguistics: Selected Readings.* Harmondsworth. **Penguin**
- IZUMI, S. & BIGELOW, M.** (2000) Does output promote noticing and SLA? **TESOL Quarterly** v 34(2).
- IZUMI, S.** (2003) *Comprehension and Production Processes in Second Language Learning: In search of the psycholinguistic rationale of the Output hypothesis.* **Applied Linguistics** v 24 (2)
- KRASHEN, S.D.** (1985) *The input hypothesis: issues and implications.* **Longman.**
- LIGHTBOWN, P.M. e SPADA, N.** (1999) *How Languages are learned (Revised Edition)* **Oxford University Press.**
- LITTLEWOOD, W.** (1981) *Communicative language Teaching: an Introduction.* **Cambridge University Press**
- LYNCH, T.** (2001) *Seeing what they meant: transcribe as a route to noticing* **ELT Journal** v 55 (2)
- LONG, M.H.** (1990) Maturation Constraints on Language development. **Studies in SLA** v 12 (3).
- LONG, M. e ROBINSON, P.** (1998) Focus on Form: Theory, research and Practice. In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.* **Cambridge University Press.**

- MURPHY, R.** (1994) *English Grammar in Use*. **Cambridge University Press**
- PARROT, M.**(2000) *Grammar for English Language Teachers*. **Cambridge University Press**.
- RASTALL, P.** (1999) *Observations on the Present Perfect in English*. **World Englishes** vol 18 (1)
- REIS, M.** (1998) *A Importância da competência gramatical no ensino comunicativo (em Língua Inglesa)*. **Oficina de Textos**.
- RICHARDS, J.C. ; PLATT, J. E PLATT, H.** (1992) *Longman Dictionary of Language Teaching and applied Linguistics* **Longman**
- RUTHERFORD, W E SHARWOOD SMITH, M.** (1985) Consciousness-Raising and Universal Grammar. **Applied Linguistics, 6(3)**
- SALABERRY, M. R. e LOPEZ-ORTEGA, N.** (1998) *Accurate L2 production across language tasks: Focus on Form, Focus on Meaning, and Communicative Control*. **The Modern Language Journal 82 iv**
- SCHMIDT, R.** (1990) The role of Consciousness in Second Language Learning. **Applied Linguistics v (11)**.
- SCHMIDT, R.** (2001) *Attention in Cognition and Second Language Learning*. **Cambridge University Press**.
- SCHIMDT, R.W. e FROTA, S.N.** (1986) *Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese* **in Talking to Learn**

**Conversation in Second Language Acquisition** editado por Richard Day Newbury  
**House Publishers**

**SKEHAN, P.** (1998) *A cognitive Approach to Language Learning*. **Oxford University Press.**

**SWAN, M.** (1980) *Practical English Usage*. **Oxford University Press**

**TEIXEIRA, J. F.** (2000) *Mente, Cérebro e Cognição*. **Editora Vozes.**

**THORNBURY, S.** (1997) Reformulation and reconstruction: tasks that promote 'noticing'.  
**ELT Journal v(51/4)**

**TREGIDGO, P.S.**(1984) How far have we got with the Present Perfect?. **ELT Journal v(38/4)**

**VAN PATTEN , B.** (1996) *Input Processing and Grammar instruction in Second Language Acquisition*. **ABLEX.**

**VAUGHN, J e KAY, S.** (2001) *Inside Out Intermediate (Student's book e Workbook)*  
**Macmillan ELT**

**WARSHAUER, M.** (1998) *Interaction, Negotiation and Computer-Mediated Learning*. In:  
M. Clay (Ed.), *Practical Applications of Educational Technology in Language Learning*.  
National Institute of Applied Sciences (France).

**WILLIAMS, M. & BURDEN, R.** (1997) *Psychology for Language Teachers*. **Cambridge University Press.**

**WILLIAMS, J.** (2001) *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada v1(1)* **UFMG**

**WIDDOWSON, H.G.** (1978) *Teaching Language as Communication*. **Oxford University Press.**

**WONG, W.** (2001) *Modality and attention to meaning and form in the input.* **Studies in Second Language Acquisition** v 23

## **7 APÊNDICES**

### **1 PRÉ-TESTE**

- 1.1 Folha do aluno
- 1.2 Dictocomp pré

### **2 PÓS TESTE**

- 2.1 Folha do aluno
- 2.2 Dictocomp pós

### **3 TRATAMENTO**

- 3.1 T1:Dieta
- 3.2 T2:Relacionamentos
- 3.3 T3:Cinema

Name \_\_\_\_\_

**A) Choose the correct alternative:**

1- Louise and her husband \_\_\_\_ at the same place

A ( ) works B ( ) work C ( ) D ( ) working

2- The new secretary doesn't \_\_\_\_ what to do with so much work

A ( ) to know B ( ) know C ( ) knows D ( ) knowing

3- I'm studying English at university now but I \_\_\_\_ English since I was ten years old

A ( ) am studying B ( ) study C ( ) studied D ( ) have studied

4- The bus drivers \_\_\_\_ last week against the new traffic laws

A ( ) protest B ( ) protested C ( ) have protested D ( ) are protesting

5- 'How long \_\_\_\_ married?'

'We got married last year!'

A ( ) have you been B ( ) are you C ( ) were you D ( ) did you

6- 'What are you looking for?'

'My cell phone. \_\_\_\_ it?'

A ( ) Have you see B ( ) Have you seen C ( ) Did you saw D ( ) Are you seeing

7- 'Can I borrow this book?'

'No, I \_\_\_\_ reading it yet!'

A ( ) don't finished B ( ) not finished C ( ) haven't finish D ( ) haven't finished

8- 'I want to give Lynn the good news personally'

'I'm sorry but I \_\_\_\_ her'

A ( ) have already told B ( ) have already tell C ( ) already tell D ( ) already did tell

9- 'Look at Sarah. She seems so happy!'

'It's because her project - approved!'

A ( ) is B ( ) were C ( ) has be D ( ) has been

10 - 'Where are they? They're never late!'

'I don't know. I waiting for hours and there's still no sign of them'

A ( ) have been B ( ) have be C ( ) am D ( ) was

**B) Are the following sentences correct (C) or incorrect (D) in terms of the verbs ?**

1- ( ) Those shoes were on sale last week

2- ( ) I have this car for years

3- ( ) They didn't visit us since last year

4- ( ) What have you' did ?

5- ( ) Bill and Nancy got married last week

6- ( ) She has died in 1987

7- ( ) They have gone to the beach a few days ago

8- ( ) The weather is cloudy and rainy for days

9- ( ) I think they have gone home

10- ( ) Laura lives in the same house since she was born

**C) You will listen to a short passage. Rewrite it as similarly as possible, but DON'T write while you listen to it. Write only after you listen to it. The text will be read to you 3 times. Use a pencil.**

---



---

To be read aloud 3 times with students listening but NOT writing! Allow 1 or 2 minutes between readings and about 5 after the last one.

---

Jason has worked at the bank for 3 years and he has never had a promotion. His boss has talked to him several times because he's always late but Jason just doesn't care. He has made many friends though his job and he thinks he will find another job very easily.

51 words

Name: \_\_\_\_\_  
 Teacher: \_\_\_\_\_ day/time \_\_\_\_\_

**1) Choose the correct alternative:**

- 1- My wife and I \_\_\_\_\_ together.  
 A() works B(, ,) to work D() working
- 2- Jessica doesn't anything \_\_\_\_\_ about the project  
 A() to know B() know C() knows D() knowing
- 3- They are studying the program now. They \_\_\_\_\_ the program since Monday  
 A() am studying B() study C() studied D() have studied
- 4- The students \_\_\_\_\_ against the reforms last week  
 A() protest B() protested C() have protested D() are protesting
- 5- 'How long \_\_\_\_\_ each other?' 'We met last year!'  
 A() have you known B() do you know C() did you know D() you know
- 6- 'Who are you looking for?'  
 'Professor Williams. \_\_\_\_\_ her?'  
 A() Have you see B() Have you seen C() Did you saw D() Are you seeing
- 7- 'Can we start the meeting?' 'No, I my job yet!'  
 A() don't finished B() not finished C() haven't finish D() haven't finished
- 8- 'I'm dying to tell her about the baby'  
 'The doctor \_\_\_\_\_ her'  
 A() has already to tell B() has already tell C() already tell D() already did tell
- 9- 'Why are you so sad?'  
 'My book \_\_\_\_\_ chosen for publication!'  
 A() is not B() were not C() has not be D() has not been
- 10- 'We are finally going to take a long break from work'  
 'We \_\_\_\_\_ waiting for years for this!'  
 A() have been B() have be C() am D() was

**2) Are the following sentences correct (C) or incorrect (I) in terms of the verbs?**

- 1 ( ) They moved to California last week
- 2 ( ) Gloria works for them for 5 years
- 3 ( ) We didn't see him since yesterday
- 4 ( ) Where have they went?
- 5 ( ) David and Stella bought it last month
- 6 ( ) Jeff has got fired in December
- 7 ( ) Their parents have traveled a few days ago
- 8 ( ) It is very cold for days
- 9 ( ) They said she has gone home
- 10 ( ) I work in the same company since I finished university

**C) You will listen to a short passage. Rewrite it as similarly as possible, but DON'T write while you listen to it. Write only after you listen to it. The text will be read to you 3 times. Use a pencil.**

---



---

To be read aloud 3 times with students listening but NOT writing!  
Allow 1 or 2 minutes between readings and about 5 after the last one.

---

William and Susan have been married for 15 years and have never had a serious fight. They have lived in Washington since they got married and had two kids: Brian and Jennifer. They have studied together since Brian changed schools last year.

41 words

### 3.1

#### **ARE YOU ON A DIET?**

**We asked this question to people on the streets and here are some of the answers we got:**

“I don’t worry about diets. I go to Pizza Hut every week. I’ve gone there weekly for a year now”.  
John Moore, 34

“My girlfriend helped me to cut down on sweets and beer but I’m still gaining weight. Last month I gained a whole kilo. In fact, I’ve gained three kilos since January”. Tom Andersen, 19

“I’ve tried dieting – but it didn’t work and nowadays I just don’t think about what I eat”. Lynn Ferris, 23

1. Did John Moore go to Pizza Hut last week? Does he go there every week?
2. When John says “I’ve gone there weekly for a year now”, is he talking about something he did or something he does now?
3. How do you say “I gained 3 kilos last month” in Portuguese? Is the focus on what happened or on the situation now?
4. Compared to January, what can we say about Tom’s weight **today**?
5. When Tom says “I’ve gained three kilos since January” is the focus on the past or on his present state?
6. How do you say “I’ve gained three kilos since January” in Portuguese? Is it different from “I gained three kilos last month”? Why do we use a different verb form in English?
7. Why doesn’t Lynn care about what she eats nowadays?
8. If she had said “I tried dieting”, would the focus be on what she did in the past or in her lifestyle now?
9. Lynn has tried dieting. What consequences did this have on her eating habits now?

Mary doesn’t know what to do. Her daughter, Rachel, has not eaten anything since her birthday! She doesn’t listen to her mother! Mary has tried serving potatoes, hamburgers and everything that Rachel likes but it hasn’t worked! Rachel has already lost five kilos. Because of this Mary is so worried that she hasn’t slept for two days, and now she has to go to work.

Are the following sentences **T** (TRUE), **F** (FALSE) or **NM** (NOT MENTIONED):

- 1 ( ) Rachel didn’t eat anything today.
- 2 ( ) Rachel ate some food today.
- 3 ( ) Mary plans to serve hamburgers and potatoes.
- 4 ( ) Mary’s plan did not work and Rachel is still not eating.
- 5 ( ) Rachel is five kilos thinner today than she was on her birthday.
- 6 ( ) Mary did not sleep yesterday.
- 7 ( ) Mary is having problems sleeping.

**“ARE YOU IN LOVE RIGHT NOW?”...**

... was the question we asked people on the streets. Have a look at some of the answers we got:

“I am sure I am. Me and my husband have been married for 12 years and we care for each other the same way we did back then when we first met!” Lisa, 33.

“I haven’t been in love since I broke up with my fiancée a few months ago” Alex, 26.

“I’m not sure. Tough question, don’t you think?” Zöe, 23.

“I met this really neat guy, Mike, at a party a couple of weeks ago and we’ve been together ever since. I like him a lot but I don’t know if I’m *in love* with him” Maggie, 19.

1. Is Lisa married? Is it correct to say “She is married for 12 years”? Why?
2. Is Alex in love right now? Can we say “Alex isn’t in love since he broke up with his fiancée”? Why?
3. Does Zöe know for sure if she’s in love?
4. Are Maggie and Mike together? Is it correct to say “They are together for a couple of weeks”? Why?

World famous British top model, Maggie Ford, is in love again. She has been seen in the company of a Brazilian soccer player called Daniel. They have been together since they first met at a fashion show. Daniel has been to all her fashion shows since then. (The Observer, May 25<sup>th</sup> 2003)

1. The sentence “Maggie Ford is in love again” tell us something about the past or about nowadays?
2. If we say “She was seen in the company...” are we talking about the past or about the present? Why does the article use “She has been seen”?
3. Is it correct to say “they are together since they met...” Why? Why not?
4. Is Daniel still going to Maggie’s fashion shows? How do you know?

**We interviewed some people at a video rental today and here are some of their comments:**

“I’ve seen ‘The two towers’ twice already. I first saw it at the cinema but I rented the DVD this week.” Nancy, 28

“I see lots of films but “Red Dragon” is the first thriller I’ve seen with a good story line. Andrew, 22

“I rent a lot of films. I’ve rented films here since they opened.” Bill, 32.

“I go to the movies all the time but I like to watch films again at home. I can’t wait till they release ‘The two towers’. Is it the best film I’ve seen” Jeff, 15.

1. Does Nancy know the story of “The two towers”?
2. How many thrillers with a good story has Andrew seen until now?
3. Looking back at what Bill said, how would you translate the verbs “I rent a lot of ...” and “I’ve rented films here...” into Portuguese? Why?
4. What is the best film Jeff has seen in his entire life? Is his life over?

Chicago is currently showing at 5 local theatres and it won 5 Oscars this year. The film has already earned a lot of money and its soundtrack has sold millions of copies around the world. Although musicals haven’t been popular for years, this film has made musicals popular again.

Were musicals popular in the last few years? Are musicals popular nowadays?

1. Look at the underlined phrase. Is it about the past or about the situation today? How do you know?
2. Which idea is more important in the last sentence of the text?
  - a. The producers made musicals popular again.
  - b. Musicals are popular again today because of Chicago.
 How do you know?