



Programa de  
Pós-Graduação em  
Linguística

ENSINO E APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA EM AULAS DE INGLÊS NO  
ENSINO MÉDIO: FOCO NA FORMA E DESENVOLVIMENTO DA ACUIDADE  
LINGUÍSTICA

**Luciana Impocetto Marcheti**

SÃO CARLOS

2009



**Universidade Federal de São Carlos**

LUCIANA IMPOCETTO MARCHETTI

ENSINO E APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA EM AULAS DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO:  
FOCO NA FORMA E DESENVOLVIMENTO DA ACUIDADE LINGUÍSTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Linguística.

São Carlos – SP

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M317ea

Marcheti, Luciana Impocetto.

Ensino e aprendizagem de gramática em aulas de inglês no ensino médio : foco na forma e desenvolvimento da acuidade linguística / Luciana Impocetto Marcheti. -- São Carlos : UFSCar, 2010.  
197 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Língua inglesa - gramática. 2. Proposta pedagógica.  
3. EFL. I. Título.

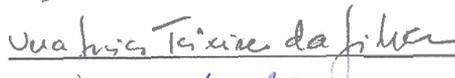
CDD: 425 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro

  
\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva

  
\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Maria Cecília Pires Barbosa Lima

  
\_\_\_\_\_

Aos meus pais, irmãs e sobrinha, que mereciam algo  
melhor.

## AGRADECIMENTOS

Foi tanto apoio, incentivo, carinho, paciência... Tanta colaboração, tantos conselhos, sugestões... Neste trajeto, pude contar com pessoas incríveis e, sobretudo, APRENDER com elas, algumas de forma mais direta, outras mais à distância, cada uma contribuiu de alguma forma e a sua maneira, de modo que qualquer agradecimento me parecerá insuficiente. Por tudo isso, agradeço:

A minha orientadora Eliane, que contribuiu com absolutamente todos os itens que mencionei.

Os meus amados pais, Osmar e Lair.

As minhas *super-irmãs* Tânia e Edilene.

A minha mais querida sobrinha, Bruna.

O meu namorado, Felipe.

O Theo, amigo de todas as horas.

Os meus amigos todos, primos e primas.

Os amigos, professores e funcionários do PPGL, imprescindíveis.

Os professores que compuseram minha banca de qualificação, a Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato e o Prof. Dr. Ademar da Silva.

Os professores que prontamente compuseram minha banca de defesa, a Profa. Dra. Maria Cecília Pires Barbosa Lima e a Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva.

Os meus queridos alunos, autointitulados “cobaias” dessa pesquisa.

Um grande e apertado abraço.

“Every once in a while, there is an opportunity to pass on a kindness”. (ANTICOLA, Bonita L.)

Thank you for passing that kindness on to me!

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, Paulo).

## RESUMO

Este estudo partiu da discussão acerca da inclusão/ exclusão da gramática no currículo de ensino de línguas estrangeiras ou de segunda língua (doravante LE e L2). Algumas propostas, contrárias a qualquer foco consciente na forma, negam a possibilidade de que a atenção à estrutura da língua possa resultar em uso de formas-alvo em situações espontâneas de comunicação. Afirmam ainda que resultados positivos do ensino da gramática só podem ser observados em avaliações que meçam conhecimento metalinguístico em curto prazo.

Na contramão a essas afirmações, o objetivo desse estudo foi observar os resultados obtidos em um semestre de um curso de inglês como LE com foco na forma, cuja avaliação mediu a automatização de formas linguísticas específicas, em um contexto de comunicação que requereu, não explicitamente, seu uso.

Para tal, seguimos, sobretudo, a proposta de Batstone (1994), denominada pelo autor de *noticing*, que prevê a atenção à forma e sua manipulação ativa. Além desse enfoque, a intervenção foi organizada a partir da discussão de temas e foram propostas atividades comunicativas, com foco no sentido.

Trata-se de um estudo qualitativo, que observou o processo de desenvolvimento da acuidade linguística em avaliações múltiplas, ou seja, com a coleta de dados em diferentes momentos desse desenvolvimento, a saber: antes, durante e após o período de intervenção, que foi de 6 meses. De acordo com Ortega e Iberri-Shea (2005), esse período de observação parece ser suficiente para caracterizar a pesquisa como longitudinal.

O contexto da pesquisa foi o ambiente instrucional de uma sala de aula do primeiro ano do ensino médio de uma escola semiprivada. Os participantes, 20 alunos cuja idade varia entre 14 e 16 anos, foram expostos à estrutura-alvo segundo a proposta de Batstone. Essa

estrutura foi o presente simples, estrutura definida como necessária após a aplicação de avaliação diagnóstica.

**Palavras-chave:** inglês como língua estrangeira, gramática, propostas pedagógicas.

## ABSTRACT

This research was motivated by debates against and in support of grammar instruction in English as Foreign Language (EFL)/ English as a Second Language (ESL) teaching. Some studies, opposed to explicit grammatical instruction, do not believe that formal grammar lessons can develop the ability of using the target-language into spontaneous communication. They also advocate that grammar instruction can only develop short term declarative knowledge of grammar.

On the other hand, this investigation aimed to observe the results of a one semester EFL course focused on form, whose purpose was to evaluate participants' ability to use target language in communicative activities.

The study is based on Batstone's (1994) *noticing* activities, which means attention to and manipulation of form. We also proposed meaning-focused communicative tasks.

It is a qualitative study based on observing the process of accuracy development through multiple tests: before, during and after the grammar-focused intervention. According to Ortega & Iberri-Shea (2005), a 6 month period is enough to classify it as a longitudinal research.

The study was developed into a high school first grade classroom of a semi-private school. The 20 participants, aged between 14 and 16, were exposed to grammar as Batstone suggests. The target-language item was the *simple present*, defined after a diagnostic test.

**Key words:** English as a Foreign Language (EFL), grammar, teaching approaches.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	15
1.1	Motivação Inicial e <i>Gap</i> de Pesquisa.....	15
1.2	Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	16
1.3	Instrumental Teórico.....	17
1.4	Organização da Dissertação.....	19
2	Metodologia .....	21
2.1	Descrevendo o Cenário.....	23
2.2	Descrevendo os Participantes da Pesquisa.....	24
2.3	Descrevendo a Metodologia .....	26
2.3.1	A Intervenção.....	26
2.3.2	O Método .....	27
2.3.3	Os Instrumentos .....	29
2.4	Em Resumo.....	36
3	Referencial teórico .....	37
3.1	Gramática.....	38
3.1.1	Por que Gramática?.....	38
3.1.2	Que Gramática? Duas Perspectivas (Produto e Processo).....	48
3.2	O Ensino da Gramática.....	56
3.2.1	Conhecimento Implícito e Conhecimento Explícito.....	56
3.2.2	Ensinos Dedutivo e Indutivo.....	57
3.2.3	Modelos para o Ensino da Gramática .....	59
4	análise dos dados.....	88
4.1	Pré-Teste .....	90

4.2	Teste.....	112
4.2.1	Teste Oral.....	116
4.2.2	Teste Escrito.....	129
4.3	Pós-Teste Oral e Escrito.....	138
4.4	Comparando os Testes: Conclusões.....	157
4.4.1	Reflexão .....	159
4.5	Considerações Finais e Possibilidades para Pesquisas Futuras .....	165
5	Refereências bibliográficas.....	168
6	Apêndices .....	174
6.1	Apostila.....	174
6.1.1	<i>Brainstorming</i> .....	174
6.1.2	Charges.....	175
6.1.3	Texto .....	176
6.1.4	Atividades sobre o Texto .....	178
6.1.5	Pesquisa.....	179
6.1.6	Texto sobre Profissões .....	181
6.1.7	Atividades sobre o Texto – Profissões .....	183
6.2	Questionário Inicial.....	185
6.3	Pré-Teste Oral .....	186
6.4	Teste Oral.....	187
6.5	Pós-Teste Escrito .....	188
6.6	Roteiro de Intervenção.....	189
7	Anexos.....	195
7.1	Proposta Curricular – Inglês 1ª Série .....	195

## LISTA DE FIGURAS

Ilustração 1. Equilíbrio Forma e Significado.....	45
Ilustração 2. Modelo Tridimensional da Gramática (Larsen-Freeman, 2001) .....	51
Ilustração 3. Parte A) Atividade de Processamentos Top-down e Bottom-up (Kay e Jones, 2001).....	61
Ilustração 4. Atividade de Processamentos <i>Top-down</i> e <i>Bottom-up</i> (Kay e Jones, 2001) .....	62
Ilustração 5. Atividade de Estruturação e Reestruturação (Ur, 1988 – apud Batstone, 1994) .	65
Ilustração 6. Regulação da pressão de tempo (Kay e Jones, 2001).....	77
Ilustração 7. Regulação do Conhecimento Compartilhado (Keller e Warner, 1988 - apud Batstone, 1994).....	79
Ilustração 8. Atividade de Noticing as Skill (Doff, Jones e Mitchell, 1984 - apud Batstone, 1994).....	81
Ilustração 9. Gramatização (Batstone, 1994).....	82
Ilustração 10. E-mail (adaptado de <a href="http://www.ello.org">www.ello.org</a> ).....	92
Ilustração 11. Pré-Teste Oral (apêndice 6.3) .....	94
Ilustração 12. Item I.1 (Pré-Teste Oral).....	96
Ilustração 13. Item I.2 (Pré-Teste Oral).....	98
Ilustração 14. Item I.3 (Pré-Teste Oral).....	99
Ilustração 15. Item I.4 (Pré-Teste Oral).....	101
Ilustração 16. Item II (Pré-Teste Oral) .....	104
Ilustração 17. Item III.1 (Pré-Teste Oral) .....	105
Ilustração 18. Item IV.1 (Pré-Teste Oral).....	108
Ilustração 19. Item IV.2 (Pré-Teste Oral).....	110
Ilustração 20. Item IV.3 (Pré-Teste Oral).....	111

Ilustração 21. Item IV.4 (Pré-Teste Oral).....	112
Ilustração 22. Atividade de Noticing.....	114
Ilustração 23. Item I.1 (Teste Oral) .....	118
Ilustração 24. Item I.2 (Teste Oral) .....	120
Ilustração 25. Item I.3 (Teste Oral) .....	121
Ilustração 26. Item I.4 (Teste Oral) .....	122
Ilustração 27. Item III.1 (Teste Oral).....	124
Ilustração 28. Item II (Teste Oral) .....	127
Ilustração 29. Item IV. 1 (Teste Oral) .....	129
Ilustração 30. Item I.1 (Teste Escrito) .....	131
Ilustração 31. Item I.4 (Teste Escrito) .....	132
Ilustração 32. Item II (Teste Escrito).....	135
Ilustração 33. Item III (Teste Escrito) .....	136
Ilustração 34. Item IV.1 (Teste Escrito) .....	137
Ilustração 35. Item IV.2 (Teste Escrito) .....	137
Ilustração 36. Item I.1 (Pós-Teste Oral) .....	141
Ilustração 37. Item I.4 (Pós-Teste Oral).....	143
Ilustração 38. Item II (Pós-Teste Oral).....	146
Ilustração 39. Item IV.1 (Pós-Teste Oral) .....	148
Ilustração 40. Item I.1 (Pós-Teste Escrito).....	151
Ilustração 41. Item I.2 (Pós-Teste Escrito).....	152
Ilustração 42. Item II (Pós-Teste Escrito).....	154
Ilustração 43. Item III (Pós-Teste Escrito) .....	155
Ilustração 44. Item VI.2 (Pós-Teste Escrito) .....	157

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Roteiro de Intervenção.....	36
Tabela 2. Roteiro de Regularidades.....	90
Tabela 3. Números e Siglas dos Participantes.....	91
Tabela 4. Ganhos Linguísticos Apontados na Reflexão.....	163

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

IBC	Instrução Baseada em Conteúdo
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
Prof	Professor-pesquisador
S	Escola onde foi realizada a intervenção
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## **LISTA DE SÍMBOLOS**

( )	Omissão de um termo em análise
-----	--------------------------------

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Motivação Inicial e *Gap* de Pesquisa

Durante o curso da disciplina “Teorias Gramaticais e Gramáticas Pedagógicas” em 2006, oferecida no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar pela Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro, orientadora deste trabalho, entramos em contato com vasta bibliografia relativa ao emprego do termo “gramática” e do ensino da gramática na aula de língua estrangeira (LE).

Esses estudos, que mencionaremos ao longo do trabalho, nos mostraram que já não existem dúvidas de que o sucesso no aprendizado de uma língua estrangeira dependa, dentre outros fatores, de um nível mínimo de acuidade linguística. Não tão consensual, no entanto, é o debate acerca da maneira como essa acuidade é aprendida/ adquirida pelo aprendiz de LE.

Grosso modo, podemos dizer que duas grandes correntes se delineiam no campo do ensino de línguas, separando os estudos que não grandes vantagens e/ ou rejeitam o ensino da forma daqueles que apostam nessa perspectiva.

Aqueles que se distanciam da forma acreditam que o desenvolvimento da acuidade seja um processo natural e que, por isso, é comparável ao da aquisição da língua materna. O desenvolvimento das formas linguísticas se dá de modo subconsciente enquanto o foco recai sobre aquilo que se quer comunicar.

Para esse grupo, abrir espaço para o ensino explícito da forma resulta em conhecimento declarativo e não em habilidade de uso da forma em situações de comunicação. Frágeis e de pouca duração, efeitos positivos dessa instrução só poderiam ser encontrados a partir de testes metalinguísticos e não em situações de comunicação espontânea.

Definir o aprendizado e a instrução dessa maneira nos parece uma crítica a um modelo específico de ensino, pautado na exposição explícita de regras e no desenvolvimento de conhecimento metalinguístico – asserção que já não é aceita por nenhum dos estudiosos contemporâneos favoráveis aos diferentes tipos de instrução com foco na forma. Estes não mais esperam alunos que saibam descrever o funcionamento da língua, ou que sejam demasiado dependentes da gramática (uma vez que o esforço excessivo em garantir a correção formal poderia inibir o fluxo espontâneo da comunicação). Percebem, no entanto, que se ocupar apenas do significado tem como resultado uma comunicação igualmente ineficaz (Nassaji & Fotos, 2004).

Tais estudos devolvem o lugar à forma deixada de lado, sobretudo a partir de interpretações equivocadas do que é a abordagem comunicativa. Baseiam-se, entretanto, no ensino de L2 e não de LE. E é nesse ponto que percebemos uma lacuna que nos propusemos a estudar: interessou-nos observar os resultados desse tipo de instrução, com lugar garantido para a forma, quando aplicado ao contexto da escola brasileira - o contexto da não imersão, das duas aulas semanais, dos alunos que trazem, de maneira geral, um conhecimento elementar da língua inglesa (no caso desta nossa pesquisa).

Além disso, despertou-nos interesse o fato de a aprendizagem da forma de modo explícito ser considerada como algo efêmero e não acessível em situações de comunicação verossímil. Buscamos, então, criar um contexto de investigação que colocasse à prova esses dois fatores.

## **1.2 Objetivos e Perguntas de Pesquisa**

Essa investigação tem por objetivo analisar os resultados da instrução com foco na forma em um contexto de ensino de LE (língua inglesa) para alunos com conhecimento elementar do idioma. Para isso, selecionamos uma turma de alunos com essas características,

além de uma forma-alvo a ser focada (presente simples), escolhida a partir de uma avaliação diagnóstica (apêndice 6.2 e observações informais da professora-pesquisadora). Atuando como professora da turma, pretendemos verificar se esses resultados, observados a partir de produções com foco no sentido, revelam desenvolvimento da interlíngua e, em caso afirmativo, se esse desenvolvimento se sustenta após o período de um mês (período de férias escolares).

Com base nesses objetivos, as perguntas de pesquisa são:

1. *Em um curso de LE em que a gramática é tratada de forma indutiva, como o aluno usa as estruturas focadas em tarefas comunicativas verossímeis?*
2. *Após um intervalo de 1 mês o aluno sustenta o uso das estruturas-alvo em negociações com foco no sentido? Em caso afirmativo, como esse uso se revela?*

### **1.3 Instrumental Teórico**

Quando, na pergunta de pesquisa, falamos em gramática tratada de modo indutivo, aludimos a propostas contemporâneas de foco na forma, sobretudo o modelo de *noticing as skill*, proposto por Batstone (1994). Segundo o autor, o *noticing as skill* é uma atividade de manipulação ativa da língua cuja resolução requer, necessariamente, a reflexão sobre a organização da gramática.

Buscamos aliar essa proposta de Batstone ao uso de tarefas comunicativas, visando a criar as situações de produção da língua-alvo com foco no sentido, necessárias para responder às nossas questões de pesquisa.

Além disso, as atividades de *noticing as skill* e as tarefas comunicativas deram-se a partir da discussão de temas para que o desenvolvimento da língua acontecesse via discussão de uma ideia pré-definida. Assim, além do conhecimento linguístico, escolhemos também proporcionar a discussão/ o conhecimento de diferentes assuntos, considerando os estudos que tratam da instrução baseada em conteúdos (IBC).

Embora alguns estudos que mencionaremos refiram-se particularmente ao ensino de uma segunda língua acreditamos que o ensino-aprendizagem de LE, a despeito das diferenças no que se refere à exposição ao insumo e à necessidade de uso do idioma, possa ser aproximado daquele de L2 dada à existência, em ambos os casos, de uma primeira língua que serve como referência, e muitas vezes, como interferência no processo de aquisição do novo idioma. Outros estudos (Vidal, 2006; Ortega e Iberri-Shea, 2005), embora por motivos distintos, também consideram haver proximidade no processo de aprendizagem de uma segunda língua e de uma língua estrangeira.

Em um estudo de 2002, Ellis (2002a) posiciona-se de modo contrário à proposição de tarefas para alunos iniciantes no aprendizado de segunda língua, alegando que essas dependem de uma base lexical que torne os aprendizes hábeis a se envolver em tarefas com foco no sentido. Analisar essa hipótese foi o que nos levou a investigar um grupo de alunos com conhecimento elementar da língua.

O autor sugere, nesse mesmo estudo, que pesquisas futuras devam ocupar-se de observar se os efeitos da instrução implícita da forma provocam desenvolvimento da interlíngua em longo prazo, ou se apenas geram conscientização momentânea sobre a organização do sistema. Para apurar essa observação, organizamos coletas múltiplas ao longo do processo de observação - um pré-teste e outros quatro momentos de avaliação da performance ao longo do processo de instrução - com a proposição de situações de uso não planejado da língua.

Para avaliar por quanto tempo possíveis resultados perduraram, recorreremos ao mesmo autor, em estudo posterior (Ellis et al, 2006), que afirma que alguns dias ou semanas seriam um período eficaz para verificar se a instrução gramatical resultou em aquisição de conhecimento implícito, ou seja, se houve desenvolvimento da interlíngua. Para conseguirmos resultados mais seguros, optamos por protelar essa última coleta para além do prazo sugerido pelo autor, realizando a última coleta um mês após a nossa intervenção.

## **1.4 Organização da Dissertação**

Organizamos este trabalho em cinco capítulos, incluindo este, a saber: (1) Introdução, (2) Metodologia, (3) Referencial Teórico. (4) Análise dos Dados e (5) Conclusões. A seguir, apresentamos brevemente o conteúdo de cada um deles.

Na Metodologia mostramos o percurso trilhado na tentativa de responder as questões de pesquisa: esclarecemos as razões da escolha dos métodos e instrumentos da intervenção, apresentamos o cenário e os participantes da pesquisa.

O Referencial Teórico apresenta os estudos que nos serviram de norte tanto para a implementação da intervenção proposta neste estudo, quanto para a análise dos resultados obtidos. Apresentamos estudos que tratam do foco na forma, da proposição de tarefas comunicativas e do ensino de línguas a partir de temas.

Na Análise dos Dados trazemos os dados obtidos a partir da intervenção e os discutimos qualitativamente, à luz das questões de pesquisa.

Nas Conclusões buscamos sintetizar aquilo que constatamos na análise, apontando, além disso, os pontos positivos, dificuldades e limitações da pesquisa. Apresentamos, ainda, aqueles aspectos que, do nosso ponto de vista, merecem ser explorados com maior profundidade em pesquisas futuras.

Além desses capítulos, trazemos as referências bibliográficas dos textos utilizados neste estudo, os apêndices e documentos anexos.

## 2 METODOLOGIA

*“Método não representa apenas um caminho qualquer entre outros e sim um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correções possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador”.* (Oliveira, 1998:17)

*“(…) O que é importante para os pesquisadores não é a escolha de paradigmas ou até mesmo de metodologias a priori, mas sim a clareza dos propósitos do estudo e o casamento desses propósitos com os atributos mais prováveis para alcançá-los.”* (Larsen-Freeman e Long, 1991: 14) - nossa tradução<sup>1</sup>

Com base nos textos em epígrafe, podemos dizer que os objetivos e a clareza daquilo que se deseja investigar é o que determina a natureza da pesquisa quais devem ser os participantes, qual o contexto e qual metodologia de pesquisa deve ser usada. Assim, a escolha dos métodos de pesquisa prevê a análise cuidadosa das suas características e a avaliação crítica de sua potencialidade e limitações em face das questões de pesquisa.

Dessa forma, melhor que determinar se este estudo será quantitativo ou qualitativo pela tradição de pesquisa na área é debruçar-se sobre o fenômeno que pretendemos analisar e a partir dele escolher o percurso mais viável e vantajoso. Por isso, iniciamos este capítulo com os objetivos e as questões que motivam nosso estudo.

Como mencionamos anteriormente, o objetivo deste estudo é observar o processo e os resultados obtidos em longo prazo em um curso de inglês como LE focado na forma, cuja avaliação averigue a automatização de formas linguísticas específicas, em um contexto de comunicação que requeira, não explicitamente, seu uso.

---

<sup>1</sup> *“(…)The point is that what is important for researchers is not the choice of a priori paradigms or even methodologies, but rather to be clear on what the purpose of the study is and to match that purpose with the attributes most likely to accomplish it”*

Para tal, seguimos, sobretudo, a abordagem proposta por Batstone (1994) com a proposição de atividades de *noticing* que busquem levar o aluno a prestar atenção à gramática, em um processo de reflexão consciente.

A escolha da forma-alvo foi parcialmente aleatória. Julgamos que, em detrimento de outras formas gramaticais, o presente simples surgia como uma necessidade da turma, tratava-se de um aspecto gramatical não muito complexo, com várias similaridades com a língua materna. Além disso, esse é o tempo verbal que convencionalmente é apresentado no início dos cursos de língua e, clichê ou não, tal escolha nos pareceu natural.

Além disso, propusemos tarefas comunicativas que visam a envolver os participantes em produções com foco no sentido.

Tanto as atividades de reflexão consciente sobre a língua (*noticing*) quanto as tarefas de produção da língua tiveram por objeto a discussão de temas pré-definidos.

Para investigar a hipótese de Ellis (2002a) - de que alunos iniciantes não estão aptos a desenvolver tarefas com foco no sentido uma vez que não têm uma base lexical suficiente - nos propomos a pesquisar um grupo de alunos com um conhecimento elementar da língua.

Nas linhas seguintes, com base nas questões de pesquisa já mencionadas, trataremos de relatar qual caminho trilhamos para respondê-las. O quadro de necessidades traçado nos ajudou a determinar a natureza deste estudo, seus métodos e instrumentos de pesquisa. De antemão esclarecemos que estamos diante de um estudo qualitativo, que envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. É dada ênfase ao processo, com avaliações múltiplas ao longo do período de intervenção, o que caracteriza a pesquisa como longitudinal. Nela, os participantes foram envolvidos de forma a atuarem ativamente na pesquisa, sobretudo o professor-pesquisador. O contexto da pesquisa foi o ambiente instrucional da sala de aula. Coletados os dados, tivemos a triangulação dos mesmos para garantir a validade e a confiabilidade do estudo. Os instrumentos nos permitiram

conhecer a produção dos alunos, a perspectiva do professor-pesquisador e dos participantes de pesquisa. Relataremos, agora, as razões para tais escolhas.

## 2.1 Descrevendo o Cenário

A coleta dos dados foi feita no município de Rio Claro (SP), cidade com a qual temos uma ligação de naturalidade. A escola escolhida faz parte de uma rede semiprivada<sup>2</sup> que atua em diversos municípios do estado de São Paulo e de diversas regiões do país. A rede contempla a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e, recentemente<sup>3</sup>, o ensino médio. A reforma que implantou esse nível inclui a cobrança de tarifas mensais com o intuito de que, futuramente, a instituição deixe de depender financeiramente de empresas parceiras.

A rede adota uma metodologia própria que disponibiliza aos alunos, à suas famílias e à comunidade em geral, educação e uma vasta gama de serviços nas áreas da saúde, esporte, lazer e cultura.

Nosso cenário é um ambiente de instrução - uma sala de aula do primeiro ano do Ensino Médio - na qual a língua inglesa como LE, bem como as demais disciplinas do currículo escolar, é objetivo instrutivo.

A unidade escolar de Rio Claro nos abriu as portas para o estudo, reconhecendo que – considerada a reestruturação com a implementação do Ensino Médio - a escola tende a se

---

<sup>2</sup> Chamamos a rede de semi-privada uma vez que os alunos pagam parte da mensalidade, enquanto a outra parte mantém-se custeada por empresas parceiras.

<sup>3</sup> Reformulação vigente a partir de 2007.

beneficiar do acompanhamento minucioso da evolução destes seus alunos, especialmente nessa fase de adaptação ao novo curso.

Acompanhamos a turma, atuando como professor-pesquisador de Língua Inglesa (vide 2.2), por todo o primeiro semestre letivo e início do segundo. Em outras palavras, de fevereiro ao início de agosto de 2007, em 100 minutos de aula semanais, distribuídos em dois dias, a saber: segundas e sextas-feiras.

As aulas aconteceram em uma sala ampla, organizada em fileiras de carteiras individuais, um quadro-negro e um quadro mural. Pudemos contar, ainda, com um televisor, um aparelho de DVD e um *CD player*, disponíveis mediante agendamento prévio.

## 2.2 Descrevendo os Participantes da Pesquisa

Como mencionado acima, neste estudo contamos com a participação de uma turma de 20 alunos do primeiro ano do ensino médio, eleita por se encaixar no perfil traçado para o estudo (alunos com nível elementar de aprendizado da língua). Os alunos sabiam que estavam envolvidos em uma pesquisa, mas optamos por não informá-los sobre o aspecto que seria observado.

Por nível elementar de aprendizado de língua entendemos aquele em que os alunos (doravante participantes) revelam um conhecimento inicial da gramática (basicamente o verbo *to be*), que não obtém êxito em diálogos simples na língua-alvo e que têm uso muito limitado de *chunks*<sup>4</sup>, restrito às expressões “*My name is...*” e “*What’s your name*”. Revelam esse conhecimento básico apesar de advir de um contexto em que a língua inglesa é obrigatória por pelo menos 4 anos, no ensino fundamental.

---

<sup>4</sup> Estruturas prontas, com adequação gramatical, mas as quais o aluno ainda não é capaz de desmembrar ou utilizar com outros significados. Batstone (1994) refere-se a elas como ‘*formulaic language*’.

Os 20 participantes têm idade entre 14 e 16 anos e são 9 meninas e 11 meninos. Oito deles sempre estudaram nesta instituição, outros 8 ingressaram neste ano de 2007 vindos de escolas particulares e 4 vieram, também em 2007, de escolas públicas. Optamos pela observação de poucos participantes uma vez que cruzamos vários dados obtidos por meio de diversos instrumentos de coleta (Vide 2.3.3).

Apenas dois alunos frequentaram escolas de idioma, ambos por um período curto, inferior a 1 ano. Apesar disso, a sala toda afirma ter contato diário com a língua inglesa por meio de músicas, filmes, Internet, vídeo games e canais de televisão.

Cabe dizer também que a turma é conhecida na escola por problemas de indisciplina. Esse não será foco de nossa investigação, mas como se trata de uma questão que influenciou o encaminhamento das aulas e, possivelmente, os resultados da pesquisa, julgamos necessário mencioná-la.

Falando sobre o aspecto social da sala de aula, Prahbu (2000/ 2001) afirma que as interações sociais precisam ser consideradas como parte integrante da aula, uma vez que lá exercem forte influência, inclusive à dimensão pedagógica. Dessa forma, voltaremos a tratar deste assunto no momento oportuno, descrevendo os participantes - professor e alunos - não apenas no desenvolvimento de sua aprendizagem, mas também como um grupo de indivíduos com personalidades variadas, motivações, autoimagens, interesse, todos variáveis (Prahbu, citado acima: 82).

A professora-pesquisadora é formada em Letras - Inglês pela UFSCar desde 2004. Atua como professora de língua inglesa desde 2002. Na instituição onde foram coletados os dados, iniciou o trabalho no início de 2007, ou seja, retratamos aqui seu primeiro contato com a escola e com os participantes da pesquisa.

## 2.3 Descrevendo a Metodologia

### 2.3.1 A Intervenção

Os professores da instituição receberam, no início do ano, uma proposta curricular com as competências, habilidades e conteúdos curriculares previstos para o primeiro ano do ensino médio. Esse material tem como objetivo subsidiar o trabalho do professor na elaboração e operacionalização do trabalho docente e inspira-se nas diretrizes curriculares do ensino médio.

A proposta curricular é um guia, já que admite certa flexibilidade, embora se espere que, ao final do curso, os alunos dominem habilidades, competências e conteúdos nela previstos. Nesse documento (anexo 7.1), o espaço que se dá ao ensino da gramática é pequeno, restringindo-se a apresentação de estruturas gramaticais relacionadas a alguns gêneros textuais predeterminados e ao *feedback remediativo* que parte das produções dos alunos (trecho sinalizado no anexo). Mas a ênfase maior do currículo está no uso de estratégias de leitura. Dessa forma, nossa intervenção sempre esteve atrelada a essas exigências curriculares, combinando às diversas habilidades e, em especial, a leitura.

No período das aulas dadas, intervimos no cenário trabalhando com o *presente simples* a partir de três temas: -1) água, mais especificamente o consumo de água e os hábitos de higiene em diferentes culturas ao redor do mundo; -2) o mundo dos esportes; e -3) profissões/carreiras, enfatizando os fatores a serem considerados na escolha de uma profissão e a rotina de profissionais de diversas áreas. Os temas tratados visaram a conciliar os tópicos de interesse da instituição e alguma indicação de interesse dos alunos. O tema *água* era, na ocasião, um projeto interdisciplinar na rede, envolvendo desde a educação infantil até o ensino médio. *Esportes* era um tema corrente na sala de aula, uma vez que a maioria da sala

prática esportes, alguns profissionalmente. Além disso, no ano da coleta (2007) os Jogos Panamericanos foram sediados na cidade do Rio de Janeiro e eram estudados na disciplina de Educação Física. Quanto ao tema “*carreira*”, pensamos em atender, a partir dele, uma solicitação da coordenação local para que todos os professores chamassem a atenção dos alunos para a questão da escolha de profissões e do vestibular.

A estes temas somou-se a instrução gramatical pautada nos estudos de Batstone (1994), envolvendo atividades de *noticing* e atividades possibilitadoras de automatização<sup>5</sup> (tarefas comunicativas), termos que esclareceremos no capítulo seguinte. Além delas, outros recursos foram utilizados em sala de aula, a saber: vídeos, *slides*, gravações em áudio, entre outros. A instrução foi integrada a situações de uso ativo da linguagem, a partir da proposição de tarefas (Nunan, 1981 e 1999) de produção oral e escrita. Nas aulas, enquanto professor-pesquisador, mesclamos o uso da língua inglesa e da língua materna.

Em síntese, todos esses propósitos - o foco no desenvolvimento de habilidades e competências, sobretudo para a leitura; o comprometimento com temas pré-estabelecidos; o compromisso com a abordagem de instrução gramatical e uso de tarefas de produção escrita e oral - culminaram em uma apostila preparada pelo professor-pesquisador, sob orientação da orientadora deste trabalho, em que cada atividade equivale a um passo para alcançar os objetivos planejados para nossa intervenção (apêndice 6.1).

### 2.3.2 O Método

As respostas que pretendemos buscar nos evidenciam uma questão temporal, ou seja, que demanda a observação do desenvolvimento, das mudanças graduais, da durabilidade dos

---

<sup>5</sup> Vem de “*procedure*” - Conhecimento linguístico do qual o falante pode lançar mão para conseguir sentido, para acessar a língua de forma eficiente.

ganhos linguísticos em um dado período de tempo. Assim, a interpretação desses dados requer ou se beneficia de uma perspectiva longitudinal.

Acreditamos que enxergar o processo no seu comprimento auxilia na elucidação da não linearidade que o processo de aquisição das estruturas segue - suas estruturações e reestruturações. Além disso, é condição *sine qua non* para a investigação da durabilidade dos efeitos dessa nossa intervenção.

Ortega e Iberri-Shea (2005), em um artigo que discute a pesquisa longitudinal em aquisição de L2 e LE, afirmam que se sabe pouco sobre a duração ideal dos estudos longitudinais. Sugerem, no entanto, que para pesquisas como a nossa, cujo foco é o desenvolvimento de uma forma linguística em específico (o presente simples), alguns meses parecem suficientes para a observação do fenômeno de interesse. Embora o período de um semestre seja curto, corroboramos da asserção desses autores uma vez que nos propomos a observar o desenvolvimento na produção de um único e mesmo fator, em um período de tempo predeterminado.

Os estudos mais recentes que adotam essa perspectiva parecem determinar a extensão da observação principalmente por dois fatores. O primeiro deles é a aproximação de suas investigações àquelas de língua materna, o que resulta na determinação do tempo por fatores biológicos. O segundo fator parece ser a conveniência aos períodos institucionais: os semestres escolares e os anos percorridos nas diversas instâncias de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior). (Ortega e Iberri-Shea, citados acima).

A pesquisa desses autores sugere que melhor que a determinação do tempo por tais fatores é esperar a ocorrência dos eventos que se querem observar, ou seja, os “*turning points*” que revelam as mudanças individuais que se quer analisar.

Outro aspecto importante destacado pelos autores é a coleta de dados em múltiplas oportunidades ao longo do tempo de investigação. Como discutiremos em 2.3.3, optamos por

três tarefas similares de coleta de dados, planejadas desta forma para que a comparação fosse possível. Optamos por não repetir exatamente a mesma tarefa, pois isso poderia levar à desmotivação dos participantes e à invalidade dos dados já que seria possível o uso de uma linguagem não espontânea dada a previsibilidade da tarefa. Esses dados foram coletados em três momentos: antes da intervenção, após o término do semestre letivo, e na volta às aulas, um mês após a intervenção.

Assumimos, além do papel de pesquisador, o papel de professor que nos permitiu maior envolvimento com a investigação - observação, descrição e análise das informações sobre a sala de aula e o processo de aquisição da língua estrangeira de uma posição privilegiada.

### 2.3.3 Os Instrumentos

Para o registro de aspectos secundários como informações pessoais dos participantes, sua idade, formação, conhecimento prévio e expectativas com relação ao curso, utilizamos um *questionário* semi-estruturado, ou seja, com questões predeterminadas, nas formas aberta e com alternativas (apêndice 6.2). Os dados obtidos com este instrumento foram o *gatilho* para o levantamento do nível linguístico requerido para nossa intervenção.

Como segundo instrumento tivemos os testes que nos pareceram ir ao encontro do que Ortega e Iberri-Shea (2005) designam como avaliações múltiplas, cujo objetivo foi o de envolver os participantes em situações de comunicação em que a língua não fosse o alvo da atividade, mas o veículo de interação. Para tal, preparamos situações cujo produto linguístico fosse, implicitamente, a estrutura-alvo.

Essas performances ocorreram em três momentos distintos: um *pré-teste*, anterior à nossa intervenção; um *teste* no final do semestre letivo; e um *pós-teste* após o intervalo das

férias escolares. Em cada um desses momentos, propusemos uma tarefa de desempenho linguístico de comunicação oral, registrada em áudio. Essas tarefas foram apresentadas em *handouts* (apêndices de 6.3 a 6.5). No caso específico do *teste* e do *pós-teste*, temos ainda o registro do desempenho de cada aluno, semelhante ao teste oral, registrada na forma escrita. De forma detalhada, descrevemos cada uma dessas performances, a seguir (mais detalhes serão apresentados no capítulo 4).

No *pré-teste*, registrado na modalidade oral, cada participante deveria escolher livremente um ídolo (famoso, familiar, amigo), colocar-se em seu lugar, apresentando ao professor informações como nome, idade, profissão e quaisquer outros detalhes encontrados em pesquisa anterior. O professor-pesquisador informou previamente quais seriam os tópicos a serem descritos e, no momento da coleta, interagiu com perguntas, como em uma entrevista a um programa de TV. Os tópicos a serem descritos foram cuidadosamente selecionados uma vez que sua apresentação costuma ser feita a partir do uso da língua-alvo (presente simples). A opção de que o aluno se posicionasse no lugar da personalidade descrita foi feita porque imaginávamos que o uso da terceira pessoa poderia dificultar o uso acurado da forma, uma vez que a conjugação verbal para essa pessoa sofre acréscimos (-s, -es, -ies). Além disso, todos os demais testes foram realizados em primeira pessoa, e essa semelhança nos permite compará-los de maneira mais adequada.

O *teste* contou com duas etapas - uma oral e uma escrita - porque percebemos que a pesquisa se beneficiaria do registro das duas modalidades (trataremos dessa questão no capítulo 3). Na primeira, ou *teste oral*, cada participante apresentou ao professor um esporte previamente selecionado e pesquisado, respondendo a questões tais como: onde esse esporte é praticado? Quantos são os jogadores/ atletas envolvidos? Há alguma vestimenta especial? Esse esporte é comum no Brasil? Entre outras. De maneira semelhante à que aconteceu no *pré-teste*, o professor interagiu como um entrevistador, elaborando questões que guiassem a

produção dos participantes. Assim, para descrever o esporte e a maneira como usualmente é praticado, a tendência seria a de que os participantes fizessem uso do presente simples.

O *teste escrito* solicitou que cada participante descrevesse seus hábitos esportivos, mencionando, por exemplo, seu esporte favorito e a frequência com que o pratica. Para essa tarefa, além do uso do presente simples, implicitamente apareceu a necessidade do uso dos advérbios de frequência.

O *pós-teste* dividiu-se também em duas etapas, uma oral e outra escrita. No *pós-teste oral*, cada participante descreveu a sua rotina, contando as atividades realizadas desde o momento em que acorda até aquele em que vai dormir, em um dia de semana típico. O professor interagiu com questões que guiaram essa descrição, a saber: e o que acontece depois disso? O que você costuma fazer pela manhã? E à noite? Aqui também planejamos a tarefa de modo a viabilizar o uso do presente simples e, possivelmente, dos advérbios de frequência.

No *pós-teste escrito*, cada participante descreveu seus hábitos de higiene, tema discutido durante a intervenção, escrevendo uma “carta do leitor” a uma revista fictícia que discutira o tema em um artigo em sua edição anterior. Nessa carta deveriam constar, por exemplo, a frequência de banho, sua duração, período do dia em que ocorre, duração, entre outros hábitos. A tarefa foi escolhida por contemplar os mesmos elementos dos testes anteriores: descrição em primeira pessoa, uso do presente simples e, possivelmente, dos advérbios de frequência.

Sabemos que a espontaneidade/ naturalidade é dificultada pela presença de um observador e que a ocorrência das estruturas-alvo em situações naturais de comunicação demandaria um longo tempo de observação. Por essa razão, esse segundo instrumento parcialmente controlado visou a direcionar os participantes para a produção daquilo que esperávamos. Ainda assim, optamos pela não explicitação do tema da investigação para que a produção acontecesse da forma mais natural possível.

Nos três momentos de coleta procuramos usar tarefas semelhantes que pudessem ser comparadas no momento de análise. A gravação em áudio, e não em vídeo, foi de escolha dos participantes da pesquisa, que não queriam ser expostos.

Como terceiro instrumento registramos, em um *diário de pesquisa* feito pela professora pesquisadora, as ocorrências, hipóteses e ações particularmente salientes para as questões de investigação. Estes dados foram tomados em notas objetivas e sucintas na sala de aula, redigidas e expandidas em um curto intervalo de tempo - algumas horas após a intervenção. O registro se deu em linguagem informal, subjetiva e interpretativa. É importante salientar que esse instrumento é restrito às impressões pessoais do professor-pesquisador, que descreve, além daquilo que observa, seus sentimentos, reações e fatores afetivos que escapam à observação (Larsen-Freeman and Long, 1991)

Ao final de nossa intervenção, os alunos-participantes foram expostos às gravações em áudio que realizaram nos três testes. Por meio de um instrumento que chamamos, da mesma forma que Batstone, de *reflexão* (Batstone, 1994). Por meio dessa atividade, buscamos levantar a perspectiva dos participantes sobre suas produções.

Essas sessões foram realizadas individualmente, com a presença do professor-pesquisador e do aluno-participante, e foram registradas em áudio. Tivemos o cuidado de apresentar as diretrizes dessa técnica aos alunos previamente. O controle do equipamento de áudio ficou em posse do aluno-participante que pausou a gravação sempre que quisesse tecer comentários. Foram elaboradas algumas perguntas que os alunos responderam após ouvirem cada um dos testes, que mencionaremos no capítulo 4. Além disso, solicitamos aos alunos que comentassem tudo aquilo de que se lembrassem a respeito do momento da produção: o que estavam pensando naquele momento, quais as razões para possíveis hesitações, pausas, usos, considerando, especialmente, o uso da forma.

Sistematizando, com o instrumento *teste*<sup>6</sup> buscamos levantar o uso das formas-alvo em situações de comunicação verossímil. Com a *reflexão* pretendemos aferir se o conhecimento declarativo dessas estruturas foi acessado no momento da comunicação. A partir do *diário de pesquisa*, acrescentamos a visão da professora-pesquisadora sobre o desenvolvimento dos alunos e da sala em geral.

Para oferecer uma visão geral da intervenção e do uso desses instrumentos, trazemos aqui o roteiro de intervenção (ampliado no apêndice 6.6) que os dispõe na ordem cronológica em que cada instrumento foi utilizado:

data	conteúdos e habilidades	procedimentos
20/04/07 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer o gênero textual trabalhado (e-mail);</li> <li>- apontar as principais características do gênero (layout, forma, uso, etc);</li> <li>- localizar informações do texto (quem escreve, a quem se destina, que dados traz, etc).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura individual de um e-mail em inglês para a resolução de tarefa que exigia levantamento das ideias principais do texto.</li> </ul>
23/04/07 (1 aula)	Coleta do pré-teste oral (apêndice 6.3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- colocar-se no lugar de um ídolo e dar informações pessoais (nome, idade, profissão e outros detalhes encontrados em pesquisa).</li> </ul>
30/04/07 (1 aula)		
04/05/07 (1 aula)		
07/05/07 (1 aula)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- refletir sobre os diversos usos da água em nosso dia-a-dia;</li> <li>- discutir diferentes hábitos de consumo de água, especialmente sobre o banho, em diferentes países;</li> <li>- levantar possíveis razões pelas quais diferentes culturas têm hábitos diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Brainstorming</i> em inglês sobre o uso da água;</li> <li>- Discussão sobre os hábitos em diversas nacionalidades, com o intuito de desmistificar possíveis preconceitos (levantamos conhecimentos prévios). Atividade realizada em português.</li> </ul>
11/05/07 (3 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- discutir diferentes hábitos de higiene, não mais pela perspectiva de diferentes países, mas dos sexos, faixas etárias (bebês, adolescentes, adultos, idosos), profissões, na nossa própria cultura;</li> <li>- apontar que fatores garantem humor nas charges selecionadas (apêndice 6.1.2);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- discussão coletiva para levantamento de hipóteses acerca do número de banhos, duração, etc, considerando diferentes sexos, idades e profissões;</li> <li>- leitura individual de charges (apêndice 6.1.2), discussão dos fatores que garantem humor em dupla e posterior socialização</li> </ul>

<sup>6</sup> Usamos o termo 'teste' aqui como um grande guarda-chuva que abriga o pré-teste, o teste e o pós-teste, os dois últimos com registro oral e escrito.

	- reconhecer os hábitos de banho de um personagem específico, a partir de um pequeno filme.	coletiva; - exibição de um vídeo do “ <i>Snoopy</i> ” – cena em que <i>Charlie Brown</i> toma um banho de banheira de manhã, pouco antes de ir para a escola. Filme exibido em inglês, com legendas no mesmo idioma; - Sistematização dos dados apresentados no vídeo: professor anotou na lousa as respostas dos alunos para: como é o banheiro? Em que período do dia o personagem tomou banho? É similar aos seus hábitos? (em português).
18/05/07 (2 aulas)	- fazer previsões sobre o tema de um texto (apêndice 6.1.3) a partir do título e figuras; - compreender o texto de forma geral; - localizar informações específicas.	- mobilização para o tema: professor apresentou, em inglês, slides com fotos curiosas sobre os banheiros ao redor do mundo; - apresentação do título do texto e gravuras para levantamento conjunto de previsões; - leitura do texto em conjunto (leitura pelo professor acompanhada pelos alunos).
21/05/07 (1 aula)	- relacionar figuras de tipos de banho à sua definição em inglês (apêndice 6.1.4); - justificar respostas a partir da localização de informações no texto.	- resolução individual dos exercícios propostos (apêndice 6.1.4); - correção conjunta, com mediação do professor.
25/05/07 (1 aula)	- levantamento de informações específicas no texto, a partir de leitura <i>bottom-up</i> ; - notar (de <i>noticing</i> ) as estruturas-alvo (presente simples); - formular hipóteses sobre sentido, forma e uso.	- proposição da atividade 2 (apêndice 6.1.4) para resolução em pequenos grupos (2 ou 3); - correção conjunta; - sistematização das hipóteses levantadas (professor foi anotando hipóteses na lousa).
28/05/07 (1 aula)	- testar as hipóteses levantadas na aula anterior, a partir de exemplos do texto.	- releitura do texto para verificar se as hipóteses se aplicam.
01/06/07 (1 aula)	- entrevistar diferentes pessoas de faixas etárias, sexo e profissões diferentes, para conhecer seus hábitos de higiene.	- início da pesquisa (apêndice 6.1.5) em classe para elucidar possíveis dúvidas sobre a sua aplicação que ocorreu, de fato, como tarefa de casa.
02/06/07 (1 aula)	Nenhum aluno compareceu. - reposição de emenda de feriado em um sábado -	
04/06/07 (1 aula)	Aplicação de simulado da instituição.	
11/06/07 (1 aula)	- leitura do texto para compreensão de detalhes (leitura <i>top-down</i> e <i>bottom-up</i> ).	- levantamento em pequenos grupos das informações de cada país trazidas pelo texto, para composição de um parágrafo similar sobre o Brasil.
15/06/07 (1 aula)	- tabular os dados da pesquisa; - notar (de <i>noticing</i> ) o uso dos advérbios de frequência no texto (apêndice 6.1.3).	- em pequenos grupos os participantes tabularam os dados da pesquisa, sob supervisão do professor; - leitura <i>bottom-up</i> do texto para levantar e testar hipóteses sobre o uso dos advérbios

		de frequência (nos mesmos grupos).
18/06/07 (1 aula)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- escrever um parágrafo em inglês usando o presente simples e os advérbios de frequência;</li> <li>- verificar se as hipóteses de uso do presente simples e dos advérbios de frequência se aplicam a este parágrafo. Em caso negativo, fazer as correções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os alunos escreveram parágrafos em pequenos grupos usando os dados tabulados da pesquisa.</li> </ul>
22/06/07 (1 aula)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- coletar informação de vocabulário relativo ao mundo dos esportes;</li> <li>- descrever um esporte (tênis): número de jogadores, vestimenta, local onde acontece, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- escrita coletiva de um pequeno texto sobre o tênis;</li> <li>- levantamento de informações e vocabulário sobre esportes com uso do conhecimento prévio e dicionários. (esta atividade ocorreu em virtude da coleta do teste oral. O professor sorteou um esporte para cada aluno, que deveria levantar informações sobre o mesmo em pesquisa em casa).</li> </ul>
25/06/07 (1 aula)	Coleta do teste oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- individualmente, alunos responderam a questões sobre um esporte (número de jogadores, onde o esporte é praticado, vestimentas, prática no Brasil, jogadores famosos, e outros) (apêndice 6.4).</li> </ul>
29/06/07 (1 aula)	Coleta do teste escrito	<ul style="list-style-type: none"> <li>- individualmente, alunos deveriam escrever sobre seus hábitos esportivos, descrevendo seu esporte favorito e a frequência em que o pratica.</li> </ul>
<b>INTERVALO</b> - período de férias -		
20/07/07 (1 aula)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fazer predições sobre o tema de um texto a partir do <i>layout</i>, marcas tipográficas e figuras;</li> <li>- compreender um texto (apêndice 6.1.6) de modo geral;</li> <li>- localizar informações específicas no texto;</li> <li>- compreender o significado de palavras pelo contexto;</li> <li>- fazer um levantamento, em inglês, de sua própria rotina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura individual do texto (apêndice 6.1.6) para predições, resposta a questões de compreensão geral e detalhada do texto;</li> <li>- leitura <i>bottom-up</i> do texto, com foco na forma-alvo;</li> <li>- discussão em duplas do significado de determinadas palavras em negrito, fazendo uso do contexto (apêndice 6.1.7);</li> <li>- individualmente, alunos desenharam diferentes ações para representar as atividades diárias, de manhã até a noite. Com auxílio de dicionário, selecionaram uma única palavra que representasse aquela ação (exemplos: <i>breakfast, lunch, sleep</i>).</li> </ul>
24/07/07 (1 aula)	Coleta do pós-teste oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de posse dos quadrinhos desenhados na aula anterior, alunos aplicaram gramática ao léxico para descrever sua rotina.</li> </ul>
27/07/07 (1 aula)		
31/07	Coleta do pós-teste escrito	<ul style="list-style-type: none"> <li>- individualmente, alunos redigiram um</li> </ul>

(1 aula)		pequeno texto, contemplando as seguintes informações: frequência de banho, duração, período do dia, duração, escovação de dentes, etc) (apêndice 6.5).
Período de transcrição de dados		
24/08/07 (1 aula)	Atividade de reflexão	- exposição dos alunos às suas três produções orais.
27/08/07 (1 aula)		
31/08/07 (1 aula)		

**Tabela 1. Roteiro de Intervenção**

## 2.4 Em Resumo

O quadro que acabamos de descrever permite-nos agora explicitar a natureza deste estudo mediante a determinação dos métodos e instrumentos de pesquisa. Estamos diante de um estudo qualitativo, que envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. É dada ênfase ao processo, com avaliações múltiplas ao longo do período de intervenção, o que caracteriza a pesquisa como longitudinal. Nela, os participantes foram envolvidos de forma a atuarem ativamente na pesquisa, sobretudo o professor-pesquisador. O contexto da pesquisa foi o ambiente instrucional da sala de aula. Coletados os dados, tivemos a triangulação dos mesmos para garantir a validade e a confiabilidade do estudo. Os instrumentos nos permitiram conhecer a produção dos alunos, a perspectiva do professor-pesquisador e dos participantes de pesquisa.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Trataremos abaixo dos estudos que norteiam esta investigação, cuja discussão nos parece fundamental para elucidar as bases sobre as quais este estudo se sustenta. Em um primeiro momento, esclarecemos qual a nossa visão da gramática - porquê e como abordá-la na sala de aula de língua estrangeira. Em seguida, discutimos algumas propostas para o ensino com foco na gramática que corroboram essa perspectiva. Dentre essas, ocupam papel central nesta pesquisa, os modelos de ensino propostos por Batstone e, particularmente, a discussão de *noticing*, realizada por diferentes autores, mas trazida a este trabalho principalmente na voz do autor (1994).

Em razão da maneira pela qual encaminhamos a pesquisa, julgamos relevante discutir também o conceito de tarefas, dada sua similaridade com um dos modelos propostos por Batstone (*gramática como processo*). Além disso, sobre esses moldes, organizamos as atividades de produção com foco no sentido. É necessário enfatizar, no entanto, que tarefa não é o foco central de nossa pesquisa, mas um instrumento de apoio utilizado para guiar as produções, nas situações de coleta de dados.

Discutimos, ainda, a proposta de ensino de línguas com base em conteúdo, ou IBC (instrução baseada em conteúdos) já que nossa intervenção, disciplina de inglês no ensino médio com foco na forma a partir da construção de sentido (Augusto-Navarro, 2007), se deu a partir da discussão dos temas *água, esportes e profissões*. Dessa forma, o curso em que coletamos nossos dados foi temático e, portanto, uma ramificação do IBC.

## 3.1 Gramática

### 3.1.1 Por que Gramática?

Como dissemos anteriormente, o ensino da gramática na sala de aula de L2 é amplamente discutido. Vários autores ocupam-se em traçar razões pelas quais o ensino da forma deve (ou não) ser incorporado ao ensino de L2 e LE (Larsen-Freeman, 2001; Batstone, 1994; Fotos & Ellis, 1991). Nesse debate, o ensino de línguas parece trilhar dois cursos paralelos, que separam os estudos que apostam no ensino da forma e aqueles que não veem grandes vantagens e/ ou o excluem.

Dispostas em ordem cronológica, essas correntes se organizam por movimentos pendulares: ora a forma é ensinada de forma explícita, ora se espera a sua aquisição implícita. Apesar de esse movimento variar na sua proximidade da forma, é sabido que cada nova corrente traz avanços para as ciências (Kuhn, 1997) e isso não é diferente para o ensino de línguas.

Essa distinção marca, ao longo dos séculos, o ensino de LE: ora a forma é colocada em primeiro plano, ora o significado e o uso norteiam o ensino. Delineamos tais “cursos” dessa forma por questões didáticas, mas obviamente o terreno é muito mais ‘acidentado’ que isso. De um e de outro lado existem nuances que refletem diferentes perspectivas de ensino-aprendizagem de línguas.

Vamos agora categorizar argumentos de acordo com sua proximidade/ distanciamento do ensino da forma, da perspectiva das pesquisas contemporâneas. Desde já nos colocamos em favor da atenção explícita à forma como facilitadora do desenvolvimento da acuidade linguística.

### 3.1.1.1 Distantes

Como destacam Nassaji & Fotos (2004), a discussão que se distancia do foco na forma advém do campo da psicologia cognitiva e se dá em torno da aproximação do aprendizado de L1 ao de L2, sobretudo a partir dos estudos de Krashen, autor que debate questões (ou hipóteses) como aquisição versus aprendizado, exposição natural ao insumo significativo e sequência natural de aquisição. (Krashen, 1981).

Seus estudos discorrem sobre o processo de aquisição de línguas estrangeiras por adultos, sugerindo duas vias que levam ao desenvolvimento da competência linguística – o aprendizado e a aquisição. Para o autor, conforme discutido por Fotos & Ellis (1991), assim como por Jackson (2006), não há interface entre elas, ou seja, uma não afeta a outra de forma significativa.

Para Krashen, o aprendizado é definido como conhecimento formal do sistema e envolve um processo consciente. A atenção se volta para as regras que o regem e o aprendiz é capaz de discorrer sobre elas.

A aquisição, defendida pelo autor, envolve um processo natural comparável ao da aquisição de língua materna e prevê seu uso em situações reais de comunicação. Essa aproximação (L1 e LE) prevê que o desenvolvimento linguístico ocorra numa ordem previsível – embora não exata – já que algumas estruturas tendem a ser adquiridas antes que outras. O foco recai sobre a comunicação, o que torna a aquisição subconsciente. Jackson (citado acima), em uma leitura crítica do modelo proposto por Krashen, explica como se dá a dicotomia entre aquisição e aprendizagem. Na visão do autor:

*“A aquisição da linguagem é um processo subconsciente e intuitivo de construção do sistema linguístico. É o processo pelo qual a criança parece adquirir sua língua sem esforços. Por outro lado, o cuidado com a forma - a compreensão de regras e a tomada de consciência de como a linguagem é processada - é uma*

*característica do **aprendizado**. O primeiro é subconsciente e fácil, o outro é consciente e difícil”.* (Jackson, 2006) - nossa tradução<sup>7</sup>

O foco na forma tem um papel limitado nessa teoria, atendendo de forma apropriada apenas ao usuário ótimo do monitor<sup>8</sup>. Fotos & Ellis (1991), ao discorrer sobre essa hipótese do modelo Krasheniano, explicam que o usuário ótimo do monitor usa o conhecimento do sistema para monitorar, checar e fazer reparos na sua produção, conhecimento que se limita a algumas regras simples.

Nessa perspectiva, qualquer outro foco na forma é desnecessário, já que uma situação de comunicação autêntica não disponibiliza o tempo que ‘pensar em regras’ demanda. Além disso, nessas circunstâncias, o ‘que’ dizer se sobrepõe ao ‘como’ dizer.

Vão ao encontro dessa suposição os argumentos de Schwartz (1993) e a hipótese do insumo positivo X insumo negativo, que busca validar a aproximação da aquisição de L1 e L2.

Como *insumo positivo*, o autor define a exposição a exemplares autênticos da língua-alvo, ou seja, a situações em que tenhamos a língua funcionando de forma real. A partir dessa exposição, o sujeito formula e reformula hipóteses a cerca do que é e do que não é possível em determinada língua, tal como o faz na aquisição de L1. Apenas esse tipo de experimentação levaria à reestruturação da interlíngua e ao desenvolvimento da competência linguística.

*Insumo negativo* seria a explicitação de regras a cerca do funcionamento do sistema. Conhecê-las obviamente adicionaria conhecimento, mas não aquele necessário à construção

---

<sup>7</sup> “**Language acquisition** is a subconscious and intuitive process of constructing the system of language. It’s how children seem to pick up a language without effort. On the other hand, attending to form - figuring out rules and becoming aware of one’s own language process - is characteristic of **language learning**. One is subconscious and easy, and the other is self-conscious and difficult.”

<sup>8</sup> “*Monitor Hypothesis*” (Krashen, op cit.)

da competência comunicativa. Schwartz (citado acima) refere-se a esse conhecimento como ineficiente usando o termo ‘conhecimento enciclopédico’<sup>9</sup>.

Truscott<sup>10</sup> (1996, 1998 – apud Nassaji & Fotos) também rejeita o ensino explícito e corrobora o que Krashen diz a respeito de sua superficialidade e vida curta. E diz mais: se estudos apresentam bons resultados de instrução com foco na forma é porque tais dados foram obtidos em testes que mediram conhecimento metalinguístico explícito e não a habilidade de uso da forma-alvo numa situação espontânea de comunicação.

Esse modo de definir o aprendizado e a instrução nos parece uma crítica a um modelo específico de ensino, pautado na exposição explícita de regras e no desenvolvimento de conhecimento metalinguístico. Sem dúvidas essas asserções já não são aceitas nem mesmo por aqueles estudiosos favoráveis a qualquer tipo de foco na forma. Outro ponto para o qual pesquisas já deram resposta é a questão do conhecimento implícito. Dentre os pesquisadores que defendem o ensino explícito da forma não há aquele que afirme que esse ensino resulte em conhecimento implícito imediato ou alteração imediata na interlíngua (Batstone 1994, Ellis 2002a; Ellis et al., 2006, Lightbown, 2000). A nosso ver, isso não pode ser verdadeiro nem mesmo com o ensino implícito.

Seguindo essas teorias, resta pouco a fazer a não ser esperar que a acuidade se desenvolva em estágios naturais de maturação do sujeito. Aliás, segundo essa concepção, a acuidade não é explicitamente vista como parte fundamental da competência linguística.

Esse modelo que só reconhece a exposição natural levou, mais tarde, a interpretações equivocadas da abordagem comunicativa, o que resultou em uma fuga completa da forma e em um grande volume de materiais de “conversação”, jogos, dramatizações, etc.

---

<sup>9</sup> “*Encyclopedic knowledge*” – Página 150.

<sup>10</sup> TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. **Language Learning**, 46, p.327-369, 1996.

\_\_\_\_\_. Noticing in second language acquisition: a critical review. **Second Language Research**, 14, p.103-135, 1998.

Precisamos abrir aqui parênteses sobre o ensino comunicativo e recorreremos a Almeida Filho (2002) que o conceitua, afastando-o de possíveis confusões ou pontos obscuros. O autor afirma que ser comunicativo é diferente de estar comunicativo para realizar uma atividade com os alunos. (...) *Não é ser informativo. Nem é equivalente a ensinar língua oral. Ser comunicativo é adquirir um desempenho de uso real da língua por meio de atividades/ tarefas de real interesse/ necessidade do aluno, que o capacite para realizar ações de verdade na interação com outros falantes/ usuários dessa língua.*

Entendemos, portanto, que essa visão da abordagem comunicativa abre espaço para que a forma seja tratada, embora essa não ocupe um lugar central. Assim, embora a construção do ensino em torno das formas da linguagem, principalmente as gramaticais seja uma postura incoerente com esse conjunto de pressupostos comunicativos (Almeida Filho, citado acima), vários autores sugerem maneiras como a forma pode ser focada mesmo quando o foco central recai sobre o sentido. Barbiratto (2000/ 2001), por exemplo, sugere que *a forma pode e deve ser abordada quando houver necessidade sinalizada pelos alunos e/ ou detectada pelo professor*. Outros estudos contemporâneos versando sobre o ensino comunicativo, como o de Spada e Lightbown (2008), falam do foco na forma no ensino comunicativo de forma *isolada* ou *integrada*<sup>11</sup>. A instrução de formas-alvo de maneira *isolada* é aquela que ocorre separadamente das situações comunicativas de uso da língua, em preparação para elas ou depois delas, para abordar uma questão linguística em que os alunos encontraram dificuldades. Já a instrução com foco na forma de maneira *integrada* é aquela em que o professor chama a atenção do aluno para a(s) forma(s)-alvo durante as situações de comunicação em que o foco primário é o sentido, com pequenas explicações sobre a forma, como em um *feedback* de correção explícita da fala do aluno. Essas duas metodologias não

---

<sup>11</sup> *Isolated and Integrated form focused instruction* (Spada & Lightbown, 2008:5)

são rivais, ao contrário podem coexistir no ensino comunicativo, uma vez que diferentes formas pedem ou se beneficiam de diferentes abordagens.

Voltando àquilo que discutíamos anteriormente, diversos autores ocuparam-se do registro da produção desses modelos de ensino pautados apenas na comunicação, sem qualquer foco ou com foco superficial na gramática. Os resultados evidenciam uma produção extremamente dependente do léxico e de recursos não verbais, com baixa acuidade. Tratamos disso na sessão seguinte.

### **3.1.1.2 Próximos**

Os estudos que favorecem o foco na forma partem do pressuposto de que a acuidade da produção é um elemento fundamental da competência linguística. Isso não quer dizer que ainda esperam alunos demasiado dependentes da gramática, uma vez que o esforço excessivo em garantir a correção formal poderia inibir o fluxo espontâneo da comunicação. Percebem, no entanto, que ocupar-se apenas do significado tem como resultado uma comunicação igualmente não efetiva.

Long (1991 – apud Lívia, 2006) propõe a distinção entre o *foco em formas e foco na forma*. Para o autor a primeira refere-se a uma abordagem da gramática que a restringe ao aspecto estrutural. Aos alunos são apresentadas diferentes estruturas de forma explícita, isolada e descontextualizada. Na sequência, propõem-se atividades mecânicas, tais como repetição de modelos, exercícios de transformação e correção direta de erros (Lívia, 2006: 49). A hipótese é a de que as estruturas sejam adquiridas por aglutinação. Não há qualquer análise das necessidades dos alunos, nem oportunidades de uso da língua.

Por outro lado, *foco na forma* envolve chamar a atenção do aluno para a forma em atividades cujo foco primário é o sentido (Lívia, 2006: 50). Não há um planejamento das formas a serem focadas, elas são tratadas à medida que aparecem no insumo.

Nassaji & Fotos (2004) citam quatro razões pelas quais o foco na forma precisa ser levado às salas de aula de L2<sup>12</sup>.

Em primeiro lugar, estudos mostram que a hipótese de que a língua possa ser adquirida sem um grau mínimo de consciência é teoricamente problemática (Nassaji & Fotos, citado acima: 127). Isso porque o ser humano não é capaz de processar forma e significado ao mesmo tempo sem que um desses aspectos seja desfavorecido (Spada & Lightbown, 2008; Skehan, 1998 – apud Nassaji & Fotos; Tomasello, 1998 – apud Nassaji & Fotos, Batstone, 1994; Schiffrin & Schneider, 1977 – apud Batstone<sup>13</sup>, 1994).

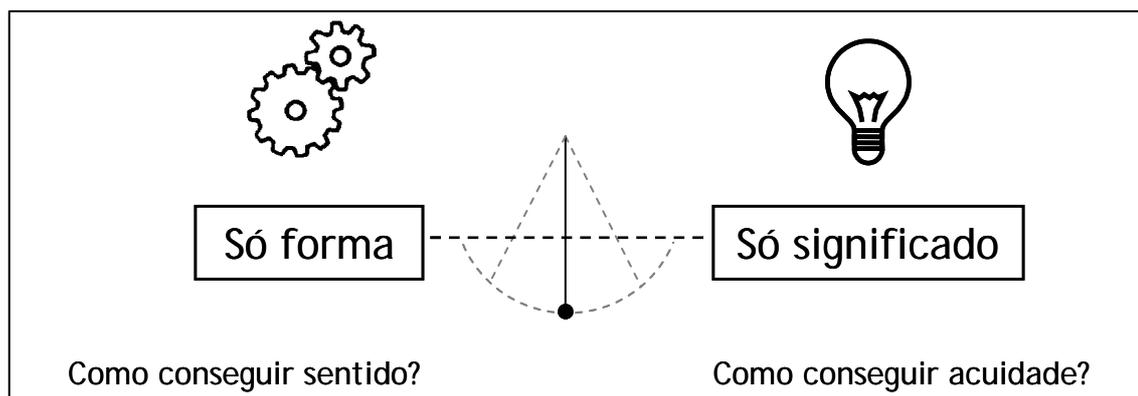
Sendo assim, a atenção à forma revela-se necessária, caso contrário é provável que o significado seja processado em primeiro plano, o que pode levar a baixos níveis de acuidade linguística. Segundo Spada & Lightbown, estudos apontam que o uso equivocado de certos elementos linguísticos pode persistir por anos ou jamais ser percebido (página 184).

Um ensino eficaz buscaria equilibrar significado e forma, não simultaneamente, mas em uma soma, garantindo atenção a ambos: *sentido e acuidade*.

---

<sup>12</sup> Os autores mencionados pelo estudo de Nassaji & Fotos não tratam especificamente do ensino de língua estrangeira

<sup>13</sup> SCHIFFRIN, R; SCHNEIDER, W. Controlled and automatic human information processing: perceptual learning, automatic attending and a general theory. **Psychological Review**, 84, p.127-190, 1977.



**Ilustração 1. Equilíbrio Forma e Significado**

Nessa figura, as linhas tracejadas mostram o movimento que algumas teorias para o ensino-aprendizagem de línguas já tomaram, com o privilégio de um OU de outro extremo. Propomos por ela que este OU seja substituído pelo E, em uma vertente mais híbrida e equilibrada, em que o pêndulo ocupa posição central. Compartilha essa perspectiva Nunan, 1999:

*“Está claro que a instrução pode fazer a diferença na aquisição da gramática. No entanto, é claro também que há outra importante variável em jogo: a interação na língua-alvo.” (Nunan, 1999 - 49) - nossa tradução <sup>14</sup>*

Em segundo lugar temos que, embora algumas formas possam ser adquiridas pela exposição ao insumo em uma ordem prevista e sem a interferência da instrução formal, outras podem se favorecer do ensino da forma, aconteça quando acontecer. Essas afirmações pautam-se nos estudos de Pienemann<sup>15</sup> (1984, 1988 – apud Nassaji & Fotos) e a sua ‘hipótese da ensinabilidade’<sup>16</sup>:

<sup>14</sup> “It’s clear that instruction can make a difference for grammatical acquisition. However, it also clear that there is another important variable at play here: interaction in the target language”

<sup>15</sup> PIENEMANN, M. Psychological constraints on the teachability of languages. **Studies In Second Language Acquisition**, v. 6, p.186-214, 1984.

PIENEMANN, M. Determining the influence of instruction on L2 speech processing. **Aila Review**, v. 5, p.40-72, 1988.

<sup>16</sup> “Teachability hypothesis”.

*Enquanto algumas estruturas são naturalmente salientes – aquelas de cujo significado pode depender a comunicação (tempos verbais, artigos definidos e indefinidos, por exemplo), outras, mesmo quando aparecem com frequência no insumo, passam despercebidas já que sua compreensão não é relevante para que a comunicação se instaure (-s da terceira pessoa no presente simples, por exemplo). Além disso, especialmente na comunicação oral, a velocidade de processamento da linguagem e o tempo disponível para falar e compreender o outro tornam essa saliência ainda mais periférica. Nesses casos, o desenvolvimento da competência linguística seria beneficiado pela atenção à forma.*

A terceira razão é o grande número de pesquisas que retratam inadequações (problemas de acuidade linguística) na comunicação quando o ensino envolve apenas atividades essencialmente comunicativas, sem lugar para a forma.

Quando se pensa o ensino somente a partir de atividades comunicativas supõe-se que a acuidade pode ser conseguida graças à exposição do aluno a uma vasta gama linguística. *Espera-se que, enquanto realizam atividades (ou tarefas) comunicativas, os alunos se envolvam em um processo de negociação de significado, empregando estratégias tais como verificação da compreensão, confirmação (de hipóteses) e solicitação de clarificação*<sup>17</sup> (Richards, 2002).

Richards (citado acima) manifesta preocupação a respeito do trabalho com atividades dessa natureza. Uma delas está relacionada às afirmações sobre a modificação da produção linguística do aprendiz por meio do processo de negociação de significado<sup>18</sup>. Citados por Foster<sup>19</sup> (1998, apud Richards, citado acima) ao avaliar estudantes intermediários de inglês

---

<sup>17</sup> Tradução nossa: “As students carry out communicative tasks they engage in the process of negotiation of meaning, employing strategies such as comprehension checks, confirmation checks, and clarification requests.”

<sup>18</sup> Tradução nossa: “One relates to claims made for modification of the learner’s linguistic output through the process of negotiation of meaning.”

<sup>19</sup> FOSTER, P. A classroom perspective on the negotiation of meaning. **Applied Linguistics**, 19, p.1-23, 1998.

como LE durante a realização de tarefas desse gênero, evidenciam baixos índices de interação e de retificação<sup>20</sup>, ao contrário do que se esperava.

Além disso, a comunicação dos grupos observados apareceu marcada por baixos níveis de acuidade linguística<sup>21</sup> e por frequente dependência do léxico e de *chunks*<sup>22</sup>, bem como pelo apelo a recursos não-verbais (Skehan, 1996<sup>23</sup> - apud Richards).

Com isso, o autor não afirma que “*o trabalho com tarefas não pretende promover o desenvolvimento de uma forma não-padrão do inglês*”<sup>24</sup>. Defende, todavia, que as tarefas desenvolvam não só as habilidades comunicativas, mas que focalizem o desenvolvimento de um padrão aceitável de desempenho linguístico, por meio de foco em estruturas-alvo.

Falando ainda de pesquisas, como quarta razão Nassaji & Fotos (citado acima: 128) nos chamam a atenção para resultados positivos da instrução gramatical. Podemos citar como exemplo os estudos de Spada & Lightbown (2008); Augusto-Navarro (2007); Vidal (2006); Ellis (2002a), Larsen-Freeman (2001).

Os estudos de Larsen-Freeman (2003, 2001), por exemplo, nos mostram que alunos com a exposição com foco no sentido, restrita ao ambiente de sala de aula de LE não apresentam resultados tão positivos quando aqueles cujos professores focam a forma durante as interações comunicativas.

Ellis (2002a) apresenta resultados de onze estudos que pretenderam aferir a influência da instrução gramatical na aquisição de LEs. Os resultados, obtidos a partir de produções livres após instrução com foco na forma, revelaram-se positivos e duradouros. Embora

---

<sup>20</sup> Tradução nossa: “*She found little evidence for negotiated interaction and modified utterances.*”

<sup>21</sup> Tradução nossa: “*Another concern is the effect of extensive task-work activities on the development of linguistic competence. What is often observed in language classrooms during fluency work is communication marked by low levels of linguistic accuracy.*”

<sup>22</sup> Estruturas prontas, com adequação gramatical, mas as quais o aluno ainda não é capaz de desmembrar ou utilizar com outros significados. Batstone (1994) refere-se a elas como ‘*formulaic language*’.

<sup>23</sup> SKEHAN, P. Second language acquisition research and task-based instruction. In: WILLIS, J; WILLIS, D (Comp.). **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann, 1996. p. 17-30.

<sup>24</sup> Tradução nossa: “*In advocating the use of tasks work in language teaching the assumption is that their use will help learners develop not only communicative skills but also an acceptable standard of linguistic performance.*”

estruturas mais simples tenham sido adquiridas com maior facilidade, a instrução apresenta dados positivos também quando aplicada a estruturas complexas.

Em resumo, os argumentos apontados por Nassaji & Fotos (citados acima) apontam para um hibridismo entre forma e significado, similar àquilo que apresentamos na figura 1. A forma, é preciso lembrar, vista de uma perspectiva distante daquela dos modelos tradicionais de explicitação descontextualizada de regras, *drills*, exercícios de repetição e avaliação metalinguística, mas nos moldes que pretendemos traçar nas páginas seguintes.

### 3.1.2 Que Gramática? Duas Perspectivas (Produto e Processo)

Quando recorremos aos manuais de gramática tradicionais, seja de uma língua materna ou estrangeira, é sempre previsível a maneira como estes estarão organizados. Poderemos encontrar diferenças na ênfase que se dá à forma e ao significado, mas é certo que qualquer manual apresentará traços em comum, como a divisão do sistema linguístico em partes, a explicitação de regras (e suas exceções) e uma perspectiva estática de análise da língua.

Esse é o modelo que o ensino tradicional de línguas vem seguindo ao longo dos anos: observam-se relações entre unidades cujo valor é tido como pronto, pré-construído, estático. Quaisquer reorganizações do sujeito não modificam o valor dessas unidades que permanecem idênticas (Rezende 2000:14)<sup>25</sup>. Ou seja, um conceito de gramática que desvincula a forma de seu significado. Parte-se, portanto, da análise engessada de modelos linguísticos.

Quando trabalhamos dessa forma, deixamos de perceber a gramática como um recurso do qual lançamos mão a todo o momento enquanto nos comunicamos, recurso sem o qual a

---

<sup>25</sup> Autora que escreve sobre a língua materna.

comunicação seria caótica, como bem nos lembra Batstone (1994). Ignoramos o fato de que as unidades gramaticais são responsáveis por importantes marcas textuais que advêm de escolhas do sujeito.

*“Quando nos comunicamos não retiramos de uma prateleira unidades gramaticais, como embalagens de conceitos pré-construídos. Atuamos como designers à medida que **escolhemos** a linguagem que utilizaremos para nos expressar, de acordo com um ponto de vista particular.”* (Batstone, 1994 - 16, nossa tradução, grifo nosso)<sup>26</sup>

Segundo esse mesmo autor:

*“(...) a gramática é um elemento-chave na dinâmica de uso da língua. Quando a tratamos a partir de uma perspectiva processual e dinâmica estamos pensando nas inúmeras maneiras como ela é organizada a cada nova situação de comunicação.”* (página 5, nossa tradução)<sup>27</sup>

Observar a gramática dessa perspectiva *dinâmica* pressupõe unidades indeterminadas por natureza, unidades que vão adquirir valor na comunicação. É a experimentação do sujeito que faz com que essas unidades se construam e se transformem.

Onofre (2003), que escreve sobre a língua materna (português), nos chama a atenção para a plasticidade da língua e sua propriedade de ser “estável e transformável”, característica que “possibilita a incessante criação de sentidos”.

Essa liberdade de construção é limitada, dentre outros fatores, pela necessidade de comunicação. Ou seja, mesmo que a palavra “mulher” tenha para mim sentidos diferentes do que tem para outrem, haverá sempre um sentido comum que permite que ambos os sujeitos compartilhem um sentido comum. O que pretendemos concluir com esta consideração é que a experimentação do sujeito faz com que as palavras não sejam previamente prontas, mas que se transformem e se reorganizem o tempo todo.

---

<sup>26</sup> “When we communicate through language we do not simply pick grammatical items off the shelf, packaged with ready-made meanings. We fashion and choose language to express ourselves, conveying a particular point of view.”

<sup>27</sup> “(...) grammar is also a key element in the process of language use. When we talk of grammar as process, we are thinking of the myriad ways in which it is deployed from moment to moment in communication.”

Batstone (1994) faz uma asserção semelhante quando afirma que a gramática é um sistema que nos permite ser infinitamente criativos a partir de uma gama de recursos finitos.

Uma perspectiva dinâmica é essencial se o objetivo é o de que os alunos percebam e façam uso da língua – gramática e léxico – com a finalidade de aumentar a efetividade de sua comunicação, seja em sua língua ou em uma língua estrangeira.

*“Aprender gramática significa aprender a construir a linguagem com flexibilidade, combinando elementos gramaticais e lexicais de forma produtiva”* (Batstone (1994: 61)– nossa tradução).<sup>28</sup>

Larsen-Freeman (2001), autora que trata de questões do ensino de L2 e de LE, vem ao encontro de uma perspectiva dinâmica à medida que rejeita a análise gramatical como um conjunto de partes descontextualizadas, vazias de sentido e estáticas.

*“Não nos interessa encher a cabeça de nossos alunos de paradigmas gramaticais e regras sintáticas. Mesmo que eles soubessem todas as regras gramaticais já escritas, se não soubessem como aplicá-las, não estaríamos cumprindo nosso papel como professores. Na verdade, o que esperamos fazer é levar nossos alunos a utilizar as estruturas gramaticais com acuidade, significativa e apropriadamente”.* (Larsen-Freeman, 2001:255, nossa tradução).<sup>29</sup>

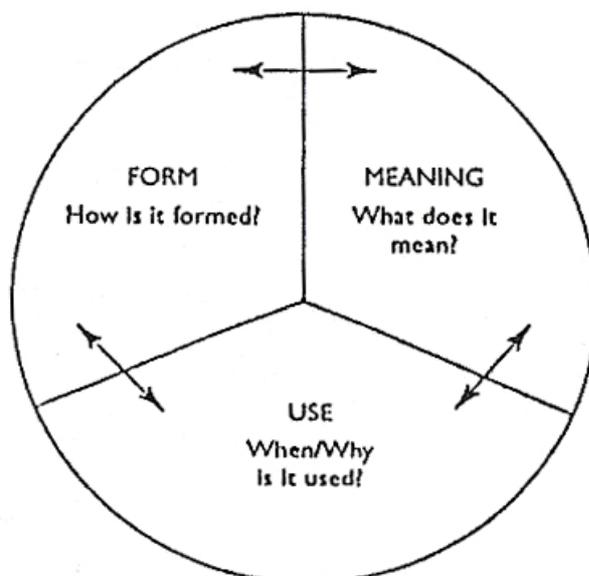
A autora aponta para uma leitura que vê as estruturas gramaticais como elementos tridimensionais, numa soma dos aspectos morfossintático, semântico e pragmático. Esses seriam os conhecimentos dos quais precisaríamos para nos comunicar: o conhecimento da forma, do significado e o conhecimento de mundo (convenções sociais, distâncias, etc).

Larsen-Freeman (citada acima) expõe essas características em um gráfico de pizza, dispondo esses aspectos de maneira não hierárquica, ou seja, todas as faces têm o mesmo peso. Quaisquer alterações em uma das fatias gera consequências/ repercussões nas demais (mudanças representadas pelas setas).

---

<sup>28</sup> *“Learning grammar means learning to deploy language flexibly, combining elements from grammar and lexis in productive ways”.*

<sup>29</sup> *“We are not interested in filling our student’s heads with grammatical paradigms and syntactic rules. If they knew all the rules that had ever been written about English but were not able to apply them, we would not be doing our jobs as teachers. Instead, what we do hope to do is to have students be able to use grammatical structures accurately, meaningfully, and appropriately.”*



**Ilustração 2. Modelo Tridimensional da Gramática (Larsen-Freeman, 2001)**

Para ilustrar, tomemos um exemplo da própria autora: os *phrasal verbs*. No que tange à forma, esses verbos são formados pela soma de verbo + partícula, organizados de forma transitiva ou intransitiva. Quanto ao sentido, podem ser ou não literais. O uso (pragmática) é, geralmente, o contexto informal.

Entendemos que o aluno, em um ensino que vê a língua de forma dinâmica, deve ter contato com cada uma dessas dimensões. Esse contato não precisa ser explícito, mas deve sustentar o planejamento de ‘o quê’, ‘como’ e ‘quando’ ensinar, servindo, ainda, para diagnosticar se os desafios ou dificuldades a serem superados residem nos campos estrutural, lexical ou pragmático.

Batstone (citado acima) também trata dessas várias “faces” da gramática. Tratando do uso da voz passiva, o autor fala que há muito mais a se dizer sobre seu uso do que aquilo que geralmente é tratado pelas gramáticas tradicionais, que analisam apenas a “dimensão” forma. Na verdade, em uma situação de uso real da língua, com indivíduos reais, o sujeito pode

escolher não se referir ao agente para, por exemplo, evitar responsabilizar outrem ou se esquivar da tarefa de pagar a conta, como em: *“That electricity bill’s not been paid yet”*.

O autor prolonga essa discussão quando faz a distinção entre gramática como *produto* e gramática como *processo*. Mais que definir, essa distinção aponta para as implicações que o modo de tratar a gramática traz para a sala de LE. O ensino da forma tem sido de um ou de outro tipo. Vamos ver, na sequência, que o autor nos direciona a considerar os dois aspectos, em um balanço.

Tratar *gramática como produto* prevê a ideia de buscar regras precisas e constantes de análise da língua, tais como as que encontramos nas ciências exatas.

Essa visão é realmente sedutora. No entanto, a obstinação em distribuir as unidades linguísticas em gavetas organizadas nos faz deparar com exceções que não se encaixam, ou que podem pertencer a várias delas. Nas palavras de Batstone (citado acima), *a gramática está muito mais para um “more or less phenomenon”, que para o rótulo preciso e sistemático de ‘regras’* (pág. 7). Algumas formas são mais fixas, outras menos<sup>30</sup>.

Pintar um quadro da língua com classificações regulares dá, sem sombra de dúvidas, um senso de organização e clareza. Mas essas generalizações são comumente desmistificadas quando analisamos exemplos outros que os modelos encontrados para ilustrar essas idealizações.

*“Quando fazemos afirmações muito generalizadas sobre a gramática, estamos **idealizando** o sistema linguístico, identificando padrões abrangentes que escondem características gramaticais de estruturas específicas, não tão organizadas”* (Batstone, citado acima: 8 – nossa tradução).<sup>31</sup>

Por esse motivo, é comum que o aluno apresente contra-exemplos encontrados em músicas, filmes, sites, etc. Batstone apresenta vários exemplos das incoerências de tais

---

<sup>30</sup> Sempre que trouxermos sentenças em itálico no corpo do texto, estaremos parafraseando a fala do autor referido.

<sup>31</sup> *“When we make very general statements about grammar we are idealizing about the language system, identifying broad patterns which effectively conceal some of the less orderly grammatical facts of specific examples”*

generalizações e nós professores podemos aumentar essa lista com situações comuns em sala de aula.

Pensemos, por exemplo, na definição recorrente dos manuais de gramática para o *simple present*. Este tempo verbal costuma ser apresentado como aquele usado para determinar uma situação temporal presente, além de hábitos, rotinas e/ ou verdades absolutas. Não é esse o uso que dele se faz nos seguintes exemplos.

1. Imaginemos que João convida Maria para acompanhá-lo em uma xícara de café.

Preocupada com o horário do seu trem, Maria aceita mediante a seguinte condição:

The train **leaves** the station at 5.33.

2. A seguinte sentença é a típica narrativa de anedota, quando se quer dar vivacidade ao evento narrado:

A man **goes** into the restaurant and **orders** some soup.

Esses exemplos mostram o emprego do presente simples, respectivamente, para expressar o futuro e para contar uma situação que ocorreu "supostamente" no passado. Ambas as aplicações do tempo verbal não se encaixam na idealização que comumente se vê. Com eles fica claro que olhar a gramática do ponto de vista das idealizações é, segundo Batstone, *como observar a paisagem da janela de um avião em vôo, a 30.000 pés. Vistos de tão longe, detalhes importantes se perdem. Por outro lado, quando em terra firme, os detalhes são tantos que há muito para o que se olhar.*

O mesmo acontece quando pensamos o ensino de línguas. Observar a gramática de forma generalizada (a 30.000 pés) pode transmitir a falsa impressão de uma organização que não existe. *De tempos em tempos o aluno irá observar, descobrir, encontrar exemplos que fogem a essa organização. Observá-la nas suas particularidades (em terra firme), por outro lado, pode levar o aluno a uma confusão desmotivante.*

*“(...) Podemos representar o sistema gramatical de forma mais ou menos abrangente, lançando mão de idealizações mais ou menos sintonizadas. Para os alunos, tais idealizações oferecem um mapa não muito preciso, mas útil o suficiente para que encontrem algumas das principais rotas nesse terreno tortuoso que é o da forma e seus significados. Um mapa muito detalhado pode confundir-lo e, dessa forma, fracassar na sua função elementar que é a de servir como guia. Um mapa muito idealizado, entretanto, fracassa da mesma forma. Os alunos podem sair da rota ao encontrar trechos que não estavam previstos, descobrindo que quando existem muitas exceções, um mapa se torna um obstáculo para aprendizagens futuras” (Batstone, citado acima, nossa tradução).<sup>32</sup>*

Não nos parece que as idealizações devam ser banidas, mas, como encontramos em Batstone, que optemos por diversificar, variar o ângulo de observação, aquilo a que o autor chama de gramática a 10.000 pés. Idealizações são comuns quando se começa a adquirir uma L2 ou LE, mas o desenvolvimento da acuidade terá necessariamente que envolver a observação do funcionamento da língua de forma cada vez menos idealizada.

Larsen-Freeman (2001) sugere que a melhor opção é falar em padrões e razões ao invés de regras. A denotação do termo “regra” nos leva a pensar em algo fechado. O que fugir a esse padrão é a chamada exceção. Falar em padrões e razões, por outro lado, sugerem algo que é comum, habitual, mas não necessariamente fixo.

Pensando em alunos iniciantes, Ellis (2002a) rejeita a hipótese de qualquer foco na forma. Acreditamos, no entanto, que a forma deva ser trabalhada num processo decrescente de idealização, já que o detalhamento demasiado seria, de fato, um complicador.

Ver a *gramática como processo* prevê ocupar-se com a maneira como a língua é **organizada** no momento da enunciação. Importam aqui as marcas textuais, o uso da forma em favor daquilo que se quer comunicar.

Batstone (1994) fala em ‘distâncias’ marcadas/ percorridas por nossas escolhas gramaticais. Elas podem ser lexicais, sociais e psicológicas (Batstone, citado acima: 19-20).

---

<sup>32</sup>“We can represent this (grammar) system more or less broadly, using idealizations which are more or less finely tuned. For learners, idealizations provide a rough-and-ready map which sketches out some of the main routes through the tricky terrain of forms and their meanings. A map which is too detailed will confuse the learner and thus fail in its primary purpose to be a guide. But a map which is too idealized will fare no better. Learners will become derailed on encountering landmarks which were not marked – discovering, that is, so many exceptions that the map becomes an obstacle to further learning”.

A *distância lexical* é aquela marcada pelo uso do léxico, propriamente dito. Um exemplo é a distância temporal que é, literalmente, aquela que usamos para marcar eventos no tempo. Marcamos essa distância quando comunicamos, por exemplo, a ordem em que eventos acontecem, por meio dos tempos verbais.

Estabelecemos *distância social* quando usamos a língua para marcar diferenças e convenções sociais. Um exemplo é o uso dos modais no passado não como determinantes de tempo, mas para marcar polidez. Esse conflito entre o uso e a forma leva muitos gramáticos a apresentar os modais como *chunks*, num capítulo final, recortado do restante do livro. Isso se dá porque essa distância os obriga a levar em conta outros critérios além da forma. Mas, como já vimos, não há razão para que não recorramos a ambos os critérios – gramatical e social – no processo de ensino-aprendizagem. (Batstone, citado acima:18).

Outro conteúdo que costuma aparecer de forma isolada nos manuais de gramática tradicionais é a construção de hipóteses, para a qual se constroem as condicionais. Neste caso como no anterior, a idealização gramatical se perde e é necessário que o estudioso trate a forma de modo não estático.

O uso da língua permite ainda que o sujeito determine *distâncias psicológicas* no texto, quando faz escolhas que marcam, por exemplo, sentimentos de proximidade e distanciamento. Quando eu digo, por exemplo, “Carla gosta desse filme”, me referindo a uma amiga a quem não vejo há anos, a escolha do uso do presente simples marca uma proximidade que já não existe, mas que evidencia que a amizade continua viva e próxima em minha memória.

Para nos comunicarmos precisamos desses dois conhecimentos – da forma e do processo. Um e outro precisam ser minimamente compartilhados para que haja comunicação. Quanto mais compartilhado for o conhecimento, menor é a necessidade de elaboração gramatical. Isso faz com que, por exemplo, um simples aceno em um leilão leve o leiloeiro a

afirmar: vendido por R\$10.000,00. Nesse caso, o conhecimento compartilhado (aceno) dispensou a elaboração da forma.

Se ambos os conhecimentos, ou os três como colocou Larsen-Freeman, são ativados durante a comunicação, todos precisam ser abordados na sala de aula. Não se espera que o aluno saiba explicitar as razões de usar a língua de uma ou de outra forma, ou que descreva os mecanismos linguísticos usando metalinguagem. Mas que tenha oportunidades de perceber os efeitos que se podem conseguir por meio da língua, à medida que desenvolve sua capacidade de fazer uso desses recursos de forma automática.

## **3.2 O Ensino da Gramática**

Antes de iniciarmos essa discussão, mais algumas dicotomias serão brevemente apresentadas e discutidas para que fique claro o nosso posicionamento nesta investigação. São elas: 1) conhecimento implícito e conhecimento explícito; 2) ensino dedutivo e indutivo.

### **3.2.1 Conhecimento Implícito e Conhecimento Explícito**

Segundo Ellis (2002 b), o conhecimento implícito é aquele intuitivo e automático, que pode ser acessado em situações não planejadas de uso da língua. Ou como bem define o autor, é conhecimento da gramática<sup>33</sup>. O falante faz uso de uma determinada estrutura, mas provavelmente não sabe explicar as razões pelas quais “escolheu” esse uso.

---

<sup>33</sup> *Knowledge of grammar*, Ellis, 2002.

O conhecimento explícito, em contrapartida, é aquele que o autor chama de conhecimento sobre gramática<sup>34</sup>. Esse conhecimento é consciente e independe da capacidade do aprendiz de usá-lo em situações de comunicação (Fotos e Ellis, 1991).

Muito se critica o desenvolvimento do conhecimento explícito, possivelmente por causa das afirmações de Krashen (1981) de que esse conhecimento e o conhecimento implícito são independentes, ou seja, de que o explícito não pode se tornar implícito.

Partimos do pressuposto de que ele pode sim se tornar automático por meio da prática, em um processo gradativo de internalização. Afinal, todos aqueles que falamos inglês como LE e temos aulas estruturais no histórico, com o foco explícito na forma e, muitas vezes, voltado para o desenvolvimento de conhecimento metalinguístico, sabemos que em algum momento esse conhecimento explícito foi adquirido e automatizado. Da mesma forma, o conhecimento implícito pode passar a ser consciente. Isso acontece quando somos levados a analisar nossa língua materna na escola, por exemplo.

No contexto brasileiro, o contato com a língua-alvo no aprendizado de uma LE restringe-se, quase sempre, a algumas horas semanais e à sala de aula. Fica inviável aguardar que o conhecimento da forma se dê modo natural, já que a quantidade de insumo a que o aluno é exposto é restrita. Há ainda as outras questões que já apontamos anteriormente (3.1.1.2), que nos levam a considerar o desenvolvimento do conhecimento explícito como algo vantajoso.

### **3.2.2 Ensinos Dedutivo e Indutivo**

---

<sup>34</sup> *Knowledge about grammar*, Ellis, 2002.

Larsen-Freeman (2001) divide o ensino da forma em duas vertentes: o ensino *dedutivo* e o *indutivo*.

No ensino *dedutivo* o professor apresenta padrões/ exceções da língua e os alunos as aplicam a exemplos. No ensino *indutivo*, os alunos induzem ou inferem as regras a partir do insumo a que são expostos. Se o professor opta por essa segunda opção, após o contato, a regra/ padrão/ exceção pode ou não ser explicitada ao aluno.

Do nosso ponto de vista, o ensino *indutivo* é o mais apropriado quando o que se espera é um processo introspectivo, em que o aluno reflita sobre a língua, reconheça a diferença entre o insumo e a sua interlíngua para que, gradualmente, sua produção esteja de acordo com essas regras. O ensino *dedutivo* nos parece mais limitado nesse sentido, e mais próximo do conhecimento puro e simples das regras.

Larsen-Freeman não é contrária, no entanto, a oferecer regras explícitas já que os alunos pedem por elas e reportam como útil o seu conhecimento. A autora fica, portanto, com a opção de variar entre a explicitação e a não explicitação das regras. Além das vantagens descritas acima, o modo indutivo permite diagnosticar o conhecimento dos alunos e pode ser viável com determinadas estruturas. Em outros momentos, por estilo cognitivo ou pelas particularidades de uma dada estrutura, o modo dedutivo pode ser a melhor escolha.

De uma perspectiva semelhante, Spada & Lightbown (2008) apontam que alguns fatores influenciam a escolha do foco na forma de forma *isolada* e *integrada* (conforme mencionamos anteriormente, em 3.1.1.1). Segundo essas autoras, erros causados por influência da L1, regras de fácil explicação e itens que não são frequentes ou salientes no insumo, se beneficiam de uma abordagem isolada. Já para aqueles padrões linguísticos cujas regras são complexas, ou para aqueles elementos essenciais para que a comunicação seja efetiva (tais como pronomes possessivos), a instrução integrada parece trazer melhores resultados. Estudos discutidos pelas autoras apontam ainda outras variáveis que podem ser

observadas na escolha de uma ou outra abordagem, tais como idade (alunos adultos costumam ser mais receptivos à instrução isolada), conhecimento metalinguístico de sua L1 (alunos com esse conhecimento têm melhores performances no foco integrado), e preferências dos alunos e do professor.

### 3.2.3 Modelos para o Ensino da Gramática

Como dissemos anteriormente, os estudos contemporâneos que defendem a instrução gramatical percorrem caminhos diferentes, cruzando-se aqui e ali ao longo do percurso. Não há melhor caminho, existem aspectos de um e de outro mais ou menos adequados às diferentes situações que o professor encontra em sala de aula. Apresentaremos aqui os pontos que se sobressaíram aos nossos olhos em algumas dessas diferentes abordagens, e que serão fundamentais para o reconhecimento da natureza desta nossa pesquisa. Existem diversos outros estudos que poderiam ser trazidos aqui, mas o espaço e o recorte que fizemos nos impedem de tratar deles. Vide: Spada & Lightbown (2008); Richards (2002); Ellis (2002a e b); Larsen-Freeman (2001).

#### 3.2.3.1 Gramática como produto

Abordar a gramática com foco explícito na forma, ou *gramática como produto* de acordo com os estudos de Batstone (1994) prevê “*a especificação cuidadosa das formas de linguagem que proveem a estrutura-alvo necessária para cada lição*” (Batstone, 1994:51)<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> “(...) careful specification of language forms which provide the target language (...) for each lesson.” – tradução nossa.

O professor exerce um controle cuidadoso dessas estruturas-alvo PARA os alunos, estruturas estas que serão necessárias para a produção da construção gramatical esperada. Essas estruturas podem ser definidas a partir das necessidades dos alunos, escolhidas pelo grau de dificuldade, etc.

Essa abordagem envolve basicamente duas etapas: o *noticing* (quando a atenção do aluno se volta para a forma) e a *estruturação*<sup>36</sup> ou manipulação dessas formas com o intuito de perceber como a gramática funciona. A seguir, detalharemos essas duas etapas, mostrando, além da conceituação de Batstone, a de outros estudiosos que também discorrem sobre o tema.

O *noticing*, ou atenção dirigida à forma, não é a simples exposição a uma vasta gama de exemplos da estrutura-alvo a que muitos materiais expõem os alunos, muitas vezes, no seu primeiro contato com a forma-alvo (Batstone, citado acima). É, na verdade, uma forma eficaz de converter o insumo em *intake*<sup>37</sup>, condição necessária para que o aluno vá além do uso da forma como *chunk*. Para isso, o aluno precisa ‘notar’, prestar atenção e internalizar as estruturas que ainda não são salientes, ou seja, aquelas que ele ainda não percebe como essenciais para a comunicação ou como diferentes de sua interlíngua.

É, portanto, uma atividade introspectiva que requer observação silenciosa e, mais que isso, manipulação da linguagem. Como não é possível forçar a internalização, o aluno deve ter múltiplas oportunidades de *noticing* e *re-noticing* ao longo do processo de aprendizagem, oportunidades que requeiram não uma produção instantânea, mas um trabalho produtivo. Como trabalho produtivo entendemos o processamento *bottom-up* da linguagem, caso contrário, a gramática passa despercebida.

---

<sup>36</sup> Batstone usa o termo “*structuring*” (51).

<sup>37</sup> “*Intake*” ou *internalização* é aquela porção do insumo que pode permanecer na memória e vir a ser adquirida. (Richards, 2002)

O processamento *bottom-up* se dá quando a atenção à forma é condição *sine qua non* para o sucesso da comunicação. Embora seja comum o uso desses termos em atividades de leitura, tais processamentos ocorrem nas diferentes habilidades. O processamento *top-down*, por oposição, é a:

“(...) *tendência a prestar menor atenção aos detalhes linguísticos de um texto (e à gramática em particular) já que o contexto e o conhecimento de mundo podem ser explorados.* (Batstone, 1994: 30)”<sup>38</sup>

Para exemplificar, vejamos uma atividade que envolve ambos os processamentos *top-down* e *bottom-up*:

**Reading 1** Look at the picture and discuss why this kitchen might not be a good room in which to start your day.



**Ilustração 3. Parte A) Atividade de Processamentos Top-down e Bottom-up (Kay e Jones, 2001)**

<sup>38</sup> Tradução nossa: “*Tendency to pay less attention to the linguistic detail of texts (and to grammar in particular) when context and relevant knowledge of the world can be exploited*”

**Feng Shui** Feng Shui (pronounced 'fung shway') is a Chinese system for deciding the right position for a building and for placing objects inside a building in order to make people feel comfortable and happy.

- 2 Read about how Feng Shui can help you start your day well. Find eight ways to improve the room in 1 in order to achieve good Feng Shui.

### START YOUR DAY

## THE FENG SHUI WAY

The right breakfast can make or break your day according to Feng Shui consultant, Simon Brown. And it's no good just eating the right food either – you've got to eat it in the right place.

5 Morning is a very important time because it's the transition from sleeping to waking. It's best to wake naturally, by sunlight flooding into the room, or from a rumbling stomach. Parents will find it easier to get children out of bed if they need breakfast. By eating their  
10 last meal between six and seven the night before, their food is properly digested by bedtime, and they're hungry in the morning.

15 When you've made your way, bleary-eyed, to the table, you should find it an inspiring place to start the day. If you get off on the wrong foot, you can usually guarantee the rest of the day will go from bad to worse. 'The worst thing you can do is eat breakfast in a kitchen

with last night's washing-up on the work surface,' says Simon. 'It should be clutter-free.' For an uplifting room to  
20 send you off full of energy use bright colours, like red and yellow. But for a calmer effect, decorate with pastel greens and blues, and choose the plates and bowls in the same way. If you're planning to re-do your kitchen, let the energy flow through the room by using wooden  
25 worktops and tables, and ceramic tiles for the floors. Ideally, your breakfast place should be facing east, so you see the sun rising over your bowl of corn-flakes. You can also create a Feng Shui environment with plants and fresh flowers. Failing that, inspire yourself with a picture  
30 on the wall to look at while you eat. Simon explains, 'Look around the room and think about the things that make you feel positive. Have a picture of something that motivates you, like a photo of a holiday destination you're saving up to visit or a car you would love to buy.'

(Based on an article in *The Sunday Mirror*)

- 3 Replace the underlined words and expressions in the sentences below with words or expressions from the text in 2.

- If I stay up after midnight, I look very sleepy in the morning. (line 13)
- If I miss breakfast, I start the day badly. After that, it usually continues to deteriorate. (lines 15 and 16)
- At the end of every day, my desk is completely tidy and clear of rubbish. (line 19)
- A place where I can dance all night and watch the sun coming up in the morning – that's my ideal place for a holiday. (lines 27 and 33)

#### Ilustração 4. Atividade de Processamentos *Top-down* e *Bottom-up* (Kay e Jones, 2001)

Nessa atividade, o exercício 2 exige do aluno uma leitura do texto do tipo *top-down*. O que interessa para o cumprimento dessa atividade é explorar o contexto, ou seja, o sentido do texto. A maneira como o texto foi construído linguisticamente não é o fator mais importante

aqui. No exercício 3, por outro lado, a leitura precisa ser *bottom-up*, uma vez que a atividade demanda a observação da linguagem, embora o foco seja lexical e não gramatical.

Mesmo atendendo a essas condições, de acordo com Batstone (1994), o *noticing* pode ser PARA ou PELO aluno<sup>39</sup>. Em uma atividade de *noticing* PARA o aluno o professor provê, explicitamente, informações sobre o uso da forma-alvo. No *noticing* PELO aluno, o professor provê poucas informações implícitas sobre o uso da forma-alvo, suficientes para desencadear a participação ativa do aluno, em um processo que o estimule a alcançar suas próprias descobertas acerca do funcionamento da língua.

Para exemplificar o *noticing* PELO aluno, imaginemos uma atividade que queira focar diferenças entre o uso do *passado simples* e do *presente perfeito*, em inglês. O professor apresenta ao aluno o seguinte texto, de uma entrevista de emprego:

*“A- How long have you been a sales representative at CNZ?”*

*B- For 2 years.*

*A – And how long did you work for C & A?*

*B- 5 years.”*

E propõe a pergunta:

*“Does B still work for C&A? How about CNZ? What helps you know that?”*

Para responder a essa questão, o aluno precisa, necessariamente, atentar para esses dois tempos verbais - sua forma, uso e significado – e é estimulado a, indutivamente, formular suas hipóteses acerca do funcionamento da língua, como mencionamos anteriormente.

---

<sup>39</sup> Batstone usa as expressões “*by*” e “*for the learner*”.

Batstone ressalta que o *noticing* sozinho não é suficiente. “*Se provermos os alunos apenas de atividades de noticing, dificilmente aquilo que foi notado permanecerá em suas cabeças por muito tempo.*”<sup>40</sup> (59)

Assim, é preciso que o aluno teste essas hipóteses de como a língua funciona, hipóteses que construiu por meio do *noticing*. Para ajudá-lo a experimentar essas hipóteses e encorajar seu uso de forma produtiva e flexível, é preciso envolvê-lo em atividades de manipulação ativa da linguagem, já que com as atividades de *noticing* não conseguimos evidências de que o aluno sabe fazer uso da língua. Esse trabalho é alcançado por meio de atividades de *estruturação e reestruturação*.

*Estruturação e reestruturação* são atividades que propiciam aos alunos testar suas hipóteses, pondo ‘a mão na massa’, fazendo uso da língua. A *supergeneralização*, por exemplo, é um indício de teste de hipóteses.

Da mesma forma que acontece no *noticing*, as atividades de estruturação podem também ser PARA o aluno ou PELO aluno. Atividades do primeiro tipo são aquelas em que a língua-alvo é oferecida pela atividade e cabe ao aluno aplicá-la a diferentes exemplos, fazendo poucas alterações. Vejamos um exemplo.

Na seguinte atividade de Abbs e Freebairn, (1982:70 – apud Batstone) é oferecido o seguinte exemplo: “*Would you like to go out? Yes, I’d love to*”. Em duplas, os alunos devem se revezar no uso dessa estrutura, convidando o outro para os seguintes programas: “*come to lunch, come to my house, play tennis, go to a club, go for a walk, play cards, go dancing, go swimming*”. Essa atividade exige a manipulação da língua, mas não o envolvimento do aluno, que não precisa fazer escolhas ou expressar sua opinião.

A estruturação PELO aluno, por outro lado, possibilita esse envolvimento do aluno ao mesmo tempo em que estimula o teste de hipóteses:

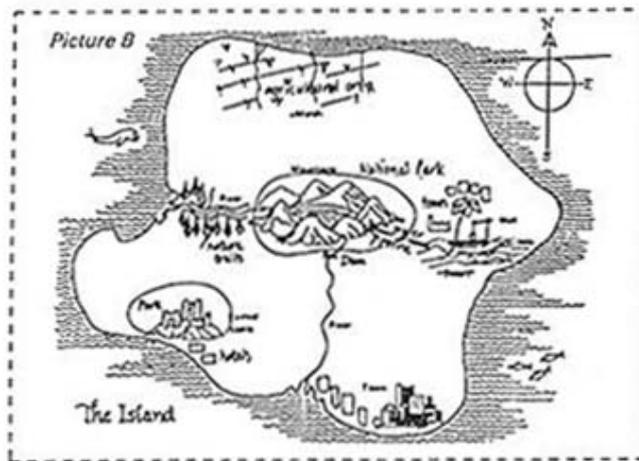
---

<sup>40</sup> “*If we were to provide learners only with noticing activities, it would be very unlikely that anything they had noticed would remain in their heads for very long*”

Passive sentences in various tenses; oral brainstorm; optionally, the structure *need(s) doing to be done*.

**Materials:** Pairs of pictures showing a situation or place before and after a set of changes – like those in *Box 55*, for example.

**Procedure:** Ask the students to imagine that the second picture is the present and to describe what *has been done*. Or let them assume that the first is the present, and describe what they know *will be done* (i.e. the second picture). Or they can imagine that they are midway between the two, and describe what is in the process of *being done* in order for the situation in the first picture to change into the second. This can be done orally or in writing.



(Ur 1988:198-9)

Ilustração 5. Atividade de Estruturação e Reestruturação (Ur, 1988 – apud Batstone, 1994)

Para realizar essa atividade, o aluno precisa, necessariamente, usar a forma-alvo trabalhada em atividades anteriores, de *noticing*. É importante destacar que aqui também se estimula o uso da língua de forma **controlada** e não se abre muito espaço para a auto-expressão e para escolhas genuínas do aluno. Isso porque a atividade se concentra em formas linguísticas específicas. Por esse motivo, Batstone aponta esse modelo como insuficiente, limitado, mas importante componente do processo na combinação integrada de forma e sentido.

Em resumo, podemos listar algumas vantagens do tratamento da gramática a partir da perspectiva do produto. A aprendizagem de formas específicas é muito mais rápida que em uma abordagem natural. Os alunos sentem-se mais seguros pelo senso de direção que a abordagem garante. Além disso, o professor tem maior flexibilidade, tem controle claro de quando as estruturas serão trabalhadas.

No entanto podemos, da mesma forma, listar as desvantagens que a ela se filiam. Em primeiro lugar, não importa com que engenhosidade as atividades de *noticing* e *estruturação* sejam concebidas, a habilidade de processar essas informações é do aluno, e ele o fará à sua maneira. Em segundo lugar, essa abordagem não oferece oportunidade explícita de automatização. Não há evidências nas pesquisas de que o ensino da gramática como produto possa levar a isso, ao contrário, pesquisas demonstram que tem um efeito pequeno no uso espontâneo da linguagem (Ellis 1984, 1990 apud Nassaji e Fotos, 2004). Isso porque a automatização requer justamente a negociação de sentido.

### 3.2.3.2 Tarefas e Gramática como Processo

Neste tópico, aproximamos os conceitos de tarefa (Nunan, 1999) e o modelo de *gramática como processo* de Batstone (1994) porque encontramos, entre eles, diversas

similaridades. O próprio Batstone faz essa aproximação de seu modelo e do modelo de tarefas, quanto cita Candlin (1987 – apud Batstone), dizendo que o ensino de gramática como processo é o que tem sido chamado de ensino baseado em tarefas.

O termo *tarefa* remete a diferentes definições. Long<sup>41</sup> (apud Nunan, citado acima) se refere ao termo, no plural, como as ações a que somos expostos dentro ou fora do ambiente escolar, tais como preencher um formulário, fazer reserva em um hotel, vestir-se e demais atividades típicas do cotidiano. Essa definição assemelha-se à da linguagem comum, em que as *tarefas* são vistas como uma lista de ações peculiares ao desenvolvimento de um trabalho, de um problema, de uma atribuição, etc.

Aqui nos referimos às *tarefas* da maneira como Nunan (citado acima) as conceitua. De acordo com o autor, as tarefas se definem pela presença das seguintes características:

- presença de insumo;
- procedimentos que relatem o que fazer a partir do insumo apresentado;
- papéis determinados aos envolvidos na execução da tarefa;
- sua resolução requer processamento, compreensão ou uso da língua-alvo;
- podem ou não envolver produção;
- o foco principal é o sentido e não a manipulação de formas, ou seja, a atenção está focada em mobilizar o conhecimento gramatical para expressar o sentido. (Nunan, citado acima)

A essas características acrescentamos o fato, apresentado por Candlin (1987, apud Batstone) de que as tarefas devam ser desafiadoras, mas passíveis de solução. A nosso ver, há dois modos de compreender como esse desafio se apresenta em uma tarefa. A primeira delas, chamada de hipótese  $i + 1$  foi primeiramente tratada por Krashen e salienta a importância de

---

<sup>41</sup> Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task- based language teaching. In Hyltenstam, K., & Pienemann, M. (eds.), *Modeling and assessing second language development* (pp. 77-99). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

que o insumo esteja no nível de compreensão do aluno ou um pouco além. Na heterogeneidade da sala de aula, no entanto, é difícil determinar o que esse ‘+’ significa, ou preparar múltiplas atividades para que o tempo de cada aluno seja respeitado. Acreditamos que os objetivos ou metas do planejamento curricular devam ser considerados como aquilo que o aluno é hábil a desempenhar. A partir deles, o professor pode propor um ‘*plus*’ que, possivelmente, nem todos atingirão sozinhos. O trabalho em pequenos grupos, por exemplo, pode amenizar essa dificuldade, partindo-se do pressuposto de que, em cada grupo, existam pares mais competentes.

Batstone (citado acima), entretanto, propõe o conceito de *interlanguage stretching* que implica na proposição de atividades que levem os alunos a usar as suas habilidades linguísticas correntes no limite máximo de sua interlíngua. Corroboramos essa perspectiva uma vez que, embora o limite varie de indivíduo para indivíduo, de forma imprevisível, aqui o desafio não reside em intuir o que seria esse ‘+’, mas provocar a produção de uma linguagem tão acurada quanto possível.

O currículo baseado em tarefas é típico da abordagem comunicativa, abordagem em que a forma linguística não ocupa papel central. Quem ocupa essa posição de destaque é a comunicação, o uso da língua-alvo para expressar o sentido. Assim, por meio das tarefas, supõe-se que o aluno interaja, envolvido em um uso comunicativo da língua (seja processando, seja produzindo) enquanto sua atenção está voltada principalmente para o sentido (Nunan, 1989).

Esse uso comunicativo pressupõe uma conexão com o mundo real através da simulação de situações comunicacionais genuínas, como aquelas com as quais o aluno se defronta fora da sala de aula (Barbiratto, 2000/ 2001). Isso não significa que as tarefas devam ser planejadas como um ensaio para situações reais, mas escolhidas por facilitarem o desenvolvimento da competência linguística. (Nunan, 1999:25).

Batstone (1994) faz uma afirmação semelhante usando o que chamamos de ‘metáfora do avião’. *Antes de entrar de forma definitiva no cockpit levando consigo centenas de passageiros, o futuro piloto passa por outras centenas de horas de simulação de vôo nas mais diferentes situações adversas. Da mesma forma, ao aluno devem ser dadas diversas oportunidades de se expressar na língua estrangeira, naquele que é, possivelmente, o único ambiente de uso da língua no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras - a sala de aula.*

Como exemplos de tarefas podemos citar: a) ouvir a previsão do tempo e decidir o que vestir; b) responder a um convite para uma festa; c) descrever uma fotografia, etc. (Nunan, citado acima)

Nunan recomenda ainda que outros fatores se aliem a essas características, a saber: uso de material autêntico; aliança entre forma e sua função na comunicação; e organização de diferentes tarefas de forma dependente, ou seja, em uma gradação de dificuldade. Parte-se daquelas que ofereçam mais insumo e oportunidades para atentar à forma, para que, nas posteriores, o aluno produza por si próprio.

*“(...) Uma série de tarefas em uma lição ou unidade de trabalho forma um tipo de escada pedagógica em que cada tarefa representa um degrau, o que possibilita que o aluno atinja níveis cada vez mais altos de desempenho comunicativo.”. (Nunan, 1999:30 - nossa tradução)<sup>42</sup>*

Além disso, as tarefas devem aparecer como item central do currículo, e não como uma atividade isolada em meio a outras atividades, ou como uma possibilidade de comunicação ao final de um trabalho com formas-alvo.

A comunicação tem papel central no currículo baseado em tarefas, uma vez que o objetivo é que o aluno se comunique efetivamente na língua-alvo, através de atividades que

---

<sup>42</sup> “(...) A series of tasks in a lesson or unit of work forms a kind of pedagogical ladder, each task representing a rung on the ladder, enabling the learner to reach higher and higher levels of communicative performance”.

possibilitem o desenvolvimento dessa capacidade. Ora, além do aspecto semântico, o sucesso da comunicação depende de uma operação minimamente adequada do sistema linguístico.

Mais que “aprender que” é preciso que o aluno “saiba como”<sup>43</sup> operar a forma para produzir sentido. “Aprender como” denota um conhecimento *sobre* a língua, de forma consciente (Ellis, 2002b).

“Saber como” remete ao conhecimento *da* língua, operado de forma automática e intuitiva, e que pode ser acessado a qualquer momento, em situações de comunicação espontânea, como um recurso do qual o sujeito lança mão para a produção de significado (Ellis, citado acima)

Nunan (citado acima) rejeita a ideia de que a simples exposição ao insumo desenvolva automaticamente esse “saber como”, e o foco na forma é visto como essencial para que o aluno alcance um nível elevado de competência linguística, razão pela qual incluímos seus estudos neste capítulo.

*“Atualmente, o valor das tarefas que requerem foco na forma é amplamente reconhecido. Reconhece-se também que a gramática é um recurso fundamental no uso comunicativo da língua.”<sup>44</sup> (Nunan, 1999: 13)*

É necessário, portanto, que se criem oportunidades para que o aluno avalie a efetividade de sua comunicação. (Littlewood, 1981<sup>45</sup> – *apud* Nunan, 1989). A negociação de sentido, a solicitação de clarificação, a verificação de compreensão entre os pares (professor-aluno, aluno-aluno), seriam formas de julgar, receber *feedback* e remediar possíveis falhas no uso do sistema (Fotos & Ellis – 1991). Outra possibilidade seriam as atividades de reflexão, das quais trataremos em 3.2.3.3.

---

<sup>43</sup> O autor utiliza os termos: “*learning that*” e “*knowing how*”. (Nunan, 1989: 12)

<sup>44</sup> “*It now seems to be widely accepted that there is value in classroom tasks which require learners to focus on form. It is also accepted that grammar is an essential resource in using language communicatively*”.

<sup>45</sup> LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching**: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Entretanto, como vimos no Referencial Teórico, não é isso o que Richards (2002) constatou ao final de estudo que observa o nível de linguagem usada pelos aprendizes quando envolvidos em tarefas essencialmente comunicativas. Em primeiro lugar, o autor notou que a negociação não é tão frequente quanto se poderia esperar. Em segundo lugar, a comunicação manteve baixos níveis de acuidade.

Higgs and Clifford<sup>46</sup> (1982, apud Richards) fazem uma distinção que se aplica convenientemente a esses achados. Falam em comunicação “por meio da língua” e comunicação “apesar da língua”. É desse último tipo a linguagem observada no estudo de Richards: essencialmente dependente do léxico, da linguagem não-verbal e do uso de *chunks*.

Buscando integrar o currículo baseado em tarefas com o foco na forma, Richards propõe três possíveis momentos de ação: *antes, durante e depois* da tarefa.

O foco na forma *antes* da tarefa tem como objetivos salientar as estruturas que serão necessárias para a realização da atividade bem como ressaltar a preocupação com a acuidade. Atividades de três tipos atenderiam a esses objetivos: as de ensino prévio das formas linguísticas, as de redução da complexidade e as de planejamento da tarefa.

*O ensino prévio de formas linguísticas* pressupõe a exposição prévia ao vocabulário e às formas a serem utilizadas por meio de *brainstormings*<sup>47</sup>, tarefas de classificação de vocabulário e de predição.

*Reduzindo a complexidade* de uma tarefa de difícil execução o professor pode facilitar o cuidado com a forma. Alternativas para isso seriam o ensaio, o tempo para preparo e planejamento e a observação de outrem executando atividade similar.

*O planejamento de uma tarefa* supõe que o professor disponibilize algum tempo para que o aluno planeje, por exemplo, as questões de uma entrevista. Esse tempo dá ao aluno

---

<sup>46</sup> HOGGS, T; CLIFFORD, R. The push towards communication. In: HIGGS, T (Comp.). **Curriculum, competence, and the foreign language teacher**. Skokie: National Textbook, 1982.

<sup>47</sup> Atividade em grupo em que cada participante faz sugestões ou associa ideias a um tema.

maior liberdade para pensar ‘o quê’ e ‘como’ comunicar. Ellis (2002a) afirma que só há melhora na acuidade se o foco do planejamento for a forma, explicitamente.

A natureza da tarefa determina se ela se desenrolará de forma mais ou menos acurada, mais ou menos dependente do sentido e dos recursos extralinguísticos. Segundo o autor, um conjunto de propriedades permite que a forma seja posta em foco *durante* a tarefa, a saber:

- o número de participantes: quanto maior o grupo, maior a exigência de acuidade uma vez que as trocas entre os pares provavelmente serão mais frequentes;

- procedimentos: quanto maior o número de *subtasks*<sup>48</sup>, mais atenção à forma é exigida. Uma atividade demasiadamente solta e livre de direcionamentos limita o controle e a atenção à forma;

- disponibilidade de recursos: quanto maior o número de meios, mais fácil flui a comunicação. O uso de figuras para contar uma história, por exemplo, auxilia à medida que, estando o sentido evidente, maior a liberdade para focar a forma (47);

- ordem: se a estrutura-alvo já tiver sido focada em trabalho anterior (antes da tarefa) certamente seu uso será mais frequente;

- produto: o tipo de produção (*output*) esperado (oral, escrito) também influencia a acuidade. A produção oral dá, sem sombra de dúvidas, menor espaço para que o aluno planeje e atenda a acuidade.

O professor pode ainda pôr a forma em foco *depois* da tarefa. Acreditamos, no entanto que, limitando a atenção apenas a esse momento, corre-se o risco de que a comunicação tenha se dado ‘apesar’ da língua em todo desenrolar da tarefa. Alguns exemplos de foco na forma pós-tarefa, propostos por Richards (2002), são:

- *Public performance*: após trabalho em grupo os alunos apresentam sua produção a outro grupo ou à sala toda. Isso favorece o uso da língua com nível mais elevado de acuidade.

---

<sup>48</sup> Direcionamentos secundários da tarefa, como um guia que estabelece o passo a passo para sua resolução.

- *Repeat performance*: repetição da mesma atividade com modificação de alguns elementos como o tempo disponível, controle de conteúdo, etc.

- Outras performances: ouvir nativos ou outros grupos em nível mais avançado executando tarefas similares.

Batstone (1994) apresenta uma proposta que se assemelha tanto ao conceito de tarefas de Nunan quanto à preocupação de Richards em garantir um uso apropriado da forma. Essa abordagem, intitulada *gramática como processo*, espera envolver o aluno em um ambiente de uso verossímil da língua, em que a atenção convirja primeiramente para o sentido.

Não devemos confundir essa vantagem que o sentido leva com rédeas frouxas para qualquer controle da forma. Diferente disso, abordar a gramática como processo, como o próprio nome torna explícito, prevê um direcionamento para a gramática mediante um planejamento cuidadoso das tarefas propostas.

*“A menos que a interação em sala de aula seja cautelosamente planejada, as oportunidades de uso da língua serão, na verdade, oportunidades de abuso da linguagem. A gramática será evitada sempre que possível, o que pode resultar em uma automatização do sistema linguístico seriamente degenerada”* Batstone (1994:46).<sup>49</sup> - nossa tradução

Assim, no planejamento de tarefas o professor deve ter claros os ganhos linguísticos que pretende alcançar. A gramática não será o alvo da atenção do aluno, mas deverá ser tratada como um recurso essencial para uma comunicação efetiva.

Por exemplo, se o que se espera é que o aluno se expresse no limite máximo de sua interlíngua, é necessário que a tarefa não resulte em uma produção muito além e tampouco aquém daquilo que o aluno já é capaz de produzir.

Além disso, como tratamos anteriormente, um bom uso do currículo baseado em tarefas requer uma gradação crescente, da exposição do insumo à produção, em múltiplas

---

<sup>49</sup> “*Unless we can fashion classroom interaction and language use very carefully, opportunities for language use will turn out to be opportunities for language abuse, with every chance that grammar will be avoided wherever possible, leading to the proceduralization of a language system which is seriously degenerate.*” (46)

oportunidades até que o conhecimento seja automatizado. É com produções com foco no sentido que o aluno desenvolve as habilidades necessárias para a comunicação em tempo real.

Automatizada, de acordo com Anderson (1985 – apud Batstone, 1994)<sup>50</sup>, está uma estrutura quando pode ser acessada de forma automática. Imaginemos uma situação de comunicação em que o foco do falante recaia sobre o sentido, ou seja, sua atenção consciente se mobiliza para aquilo o que *quer* dizer e não para o *como* dizer. Se ele o faz usando a gramática de forma pronta, coerente, precisa e apropriada às circunstâncias, podemos dizer que o conhecimento daquela forma específica está automatizado.

O que alavanca esse processo de automatização é a necessidade instintiva de acessar a língua na prontidão das situações reais de comunicação. Dessa forma, o conhecimento automatizado é ativado pelo próprio aluno e não pode ser dado pelo professor.

Batstone (citado acima) – por meio de mais uma de suas metáforas, sempre bastante didáticas, compara o aprendiz de línguas com o novato na direção de automóveis. Conhecer o funcionamento da embreagem, do freio, do acelerador e das marchas é condição essencial, mas que por si só não garante a formação de um bom motorista. Com a prática, os motoristas tornam essas habilidades automáticas, à medida que não precisam mais prestar atenção, por exemplo, no passo a passo para a redução da velocidade. Assim, podemos dizer que o condutor automatizou esse conhecimento. De forma semelhante no aprendizado de línguas não basta dominar itens gramaticais e lexicais. A automatização vem da prática de uso e a abertura de espaços comunicativos na sala de aula é essencial.

É necessário considerar, no entanto que a exposição a um insumo pobre<sup>51</sup> e com baixa acuidade - além de outros aspectos como oportunidades insuficientes de *noticing* e *renoticing*, de levantamento e teste de hipóteses - pode levar a uma interlíngua igualmente pobre,

---

<sup>50</sup> ANDERSON, J. **Cognition psychology and its implications**. 2nd New York: Freeman, 1985.

<sup>51</sup> O insumo pode ser pobre, a nosso ver, sob o ponto de vista do uso ineficiente do léxico, da inadequação pragmática, e/ou da baixa acuidade, que pode trazer prejuízos para a comunicação.

chegando até ao extremo da *fossilização*. Augusto-Navarro (comunicação pessoal) vê a necessidade de discutirmos o termo em destaque dado a sua força, que transmite uma ideia de imutabilidade. Segundo a pesquisadora, não podemos ignorar o fato de que o aluno sempre estará exposto a outras situações que possibilitam a reestruturação da interlíngua.

Batstone aponta alguns caminhos que facilitam uma produção acurada ainda que o foco recaia sobre o sentido. Sugere como alternativas o controle da *pressão de tempo*; do *tópico e familiaridade*; e do *conhecimento compartilhado*<sup>52</sup>.

Situações de pressão certamente contribuem para o aumento do filtro afetivo. Para Krashen (1981), a hipótese do filtro afetivo é a de que as variáveis afetivas - tais como a motivação, a ansiedade e a autoconfiança - podem influenciar a aquisição de uma segunda língua, de forma positiva ou negativa.

Quando motivado, com baixa ansiedade e confiante, o aluno tende a ser bem sucedido no processo de aquisição. Esse quadro é o que o autor chama de alunos com um baixo filtro afetivo, ou seja, com condições ideais para a absorção do insumo.

A situação inversa - a desmotivação do aluno, o estado de ansiedade e de baixa autoestima - leva à elevação do filtro afetivo que funciona como um bloqueio para a absorção do insumo.

Todos nós vivemos situações em que, em uma fala em público, em um teste ou em uma conversa com um superior, por exemplo, nos faltam as palavras com as quais lidamos tranquilamente em situações de fala espontânea. No ambiente instrucional, essa questão é também um complicador da produção, seja ela oral ou escrita.

Para lidar com essa questão, Batstone (citado acima) sugere o controle *da pressão de tempo*, que consiste em dar tempo, explicitamente, para que o aluno planeje o que vai

---

<sup>52</sup> Batstone usa os termos '*regulating time pressure*', '*regulating topic and familiarity*' e '*regulating shared knowledge*'.

produzir. Isso dá oportunidade para que os alunos cuidem não só do sentido, mas que usem a gramática efetivamente, ativando seu conhecimento corrente.

Nas palavras do autor, esse modelo:

*“(...) facilita a ativação da interlíngua do aluno, dando a ele mais oportunidades para ir até ou além do seu conhecimento e, a partir daí, reestruturar ou automatizar um sistema com mais acuidade.”<sup>53</sup> - (Batstone, 1994: 81).*

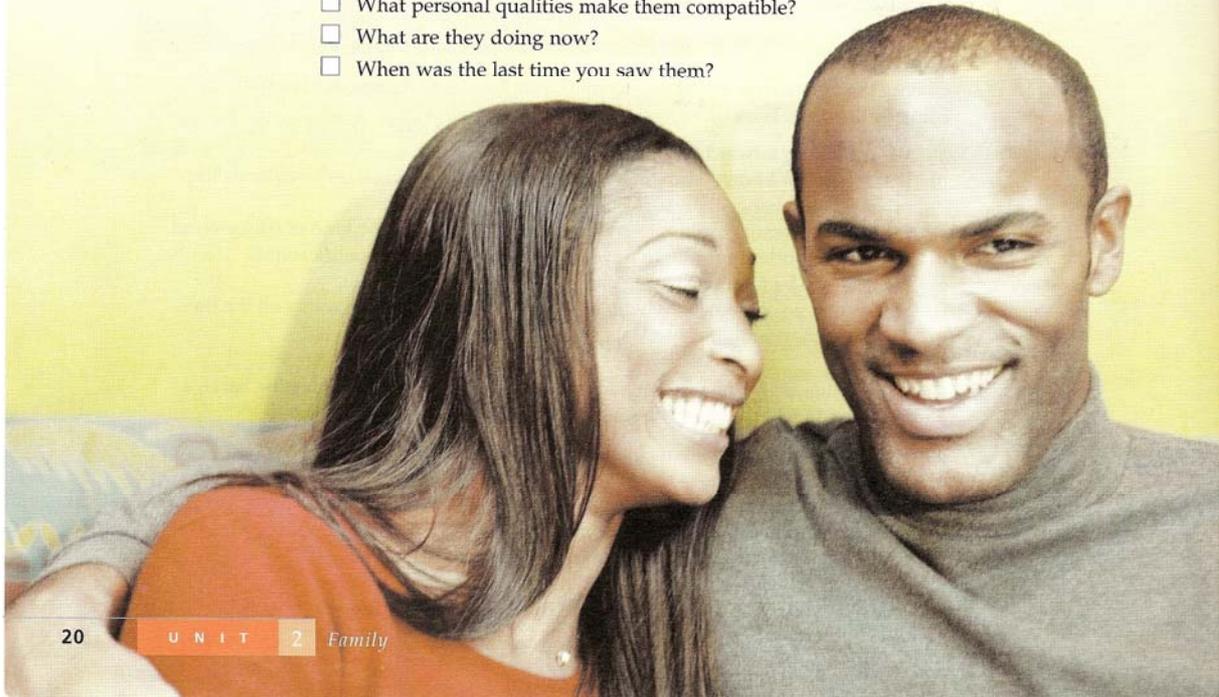
Para exemplificar, tomemos a seguinte tarefa:

---

<sup>53</sup> “(...) make it easier for the learner to activate her existing knowledge, giving her more opportunities to stretch her language resources, and hence to restructure, and ultimately to proceduralize a more accurate working system”

**Anecdote** Think about a couple that you know very well. You are going to tell a partner about them. Choose from the list below the things you want to talk about. Think about what you will say and what language you will use.

- Who are they?
- How do you know them?
- When and where did they meet each other?
- How old were they when they met?
- Did they start going out together straight away or were they just friends to begin with?
- Do you think their parents approved of their choice of partner?
- Why do you think they were attracted to one another?
- What personal qualities make them compatible?
- What are they doing now?
- When was the last time you saw them?



**Ilustração 6. Regulação da pressão de tempo (Kay e Jones, 2001)**

Esta tarefa é uma das últimas de uma unidade que tratou implicitamente do passado, a partir de textos orais e escritos registrados nesse tempo. Nela, o aluno tem um tempo para planejar que precede a produção oral. O esboço da produção facilita o cuidado com a forma uma vez que o ‘o que dizer’ é facilitado pelo esquema.

Esse tempo para planejar pode produzir, entretanto, dependência do aluno, que poderá adiar demasiadamente a imprevisão e o dinamismo que envolvem situações reais de comunicação. Uma alternativa oferecida por Batstone é reduzir o tempo gradualmente, à medida que a turma se adeque a essa exigência.

Uma outra possibilidade é acrescentar exigências no momento da produção para observar como o aluno responde a essas adições, como ativa a gramática e sua capacidade de improvisação.

Barbiratto (2000/ 2001) também discute o conceito da inserção de elementos que resultem em imprevisibilidade, exigindo que os alunos façam escolhas e tomem decisões no momento da interação. Cita, como exemplo, uma tarefa em que *‘o aluno A faz um convite ao aluno B que pode ou aceitar ou recusar’*.

*Regular o tópico e a familiaridade*, em poucas palavras, é envolver os alunos em tarefas cujo assunto seja conhecido. Essa estratégia fará com que um tempo menor seja usado para pensar em ‘o que dizer’, e, conseqüentemente, um espaço maior para cuidar da qualidade da linguagem. Um exemplo é o ESP<sup>54</sup> que dá ao aluno a chance de trabalhar com tópicos conhecidos e de seu interesse. Uma outra sugestão é trabalhar com tópicos e/ ou temas já trabalhados em outros momentos do curso. A relação apresentada por Batstone é a de maior familiaridade, menor tempo e vice-versa.

*Regular o conhecimento compartilhado* consiste em planejar tarefas em que há uma informação conhecida e outra que precisa ser atingida. Entre elas há uma lacuna de sentido que precisa ser preenchida para a solução da tarefa. Por ser um conceito bastante abstrato, vejamos como funciona em uma das tarefas apresentadas por Batstone:

---

<sup>54</sup> “English for Specific Purposes” ou, em português, inglês para propósitos específicos.

<p>Sorry, what did you say?          Sorry?          I didn't get the bit about...          I'm sorry I can't hear you. It's a very bad line.</p>	<p><b>61. Communication Problems</b></p> <p>It is very easy to misunderstand someone on the telephone. We can't see the person we are speaking to. The line can be bad. There may be other noises around us. In this difficult situation, we use the phrases in the list.</p> <p>Work in pairs with these serious situations. Correct communication is essential. One student is the telephone receptionist for emergencies. Take it in turns to be the caller.</p>
<p>One of the situations provided:          Think of an emergency situation which you have been involved in yourself. Act out the situation with a telephone receptionist.</p>	

*(Keller and Warner 1988:82-3)*

**Ilustração 7. Regulação do Conhecimento Compartilhado (Keller e Warner, 1988 - apud Batstone, 1994)**

Nesta tarefa, há um direcionamento, mas o aluno pode tomar decisões acerca do que vai comunicar. A atividade estimula a troca de informações e a negociação de sentido, deixa claros o ponto de partida e de chegada, mas o caminho que leva de uma a outra quem decide é o sujeito. Assim, a lacuna de informação reside em que ambos os participantes (sujeito que faz a ligação e telefonista) precisam criar/ reagir a uma situação de emergência, usando a linguagem dada. Trata-se de uma tarefa bi-direcional, pois ambos os participantes precisam preencher essa lacuna.

Em resumo, nas abordagens baseadas em tarefas comunicativas parece haver um consenso quanto à necessidade de oportunidades de troca de informações, similares às condições reais de comunicação no que diz respeito ao tempo, significação, e outras variáveis. Todas as abordagens a que aqui nos referimos reservam um espaço ao tratamento da forma, embora em caráter periférico. Os autores sugerem algumas estratégias que visam a aumentar a

atenção à forma mesmo que se atenda ao sentido em primeiro plano. Tempo para planejar, número de participantes envolvidos na tarefa, uso de figuras, produção (*output*) esperada e conhecimento do tema são alguns dos recursos dos quais o professor que adota essa abordagem pode lançar mão para obter como resultado produções mais efetivas e com maior nível de acuidade.

### 3.2.3.3 Gramática como Habilidade

Tendo em vista as fragilidades das duas abordagens apresentadas anteriormente, fica fácil compreender a *gramática como habilidade*<sup>55</sup> (Batstone, 1994). Se o ponto fraco da abordagem da gramática como processo é a fragilidade com a qual a forma é explorada; e se na gramática como produto as oportunidades de comunicação e auto-expressão são restritas, o que Batstone propõe aqui é um hibridismo que considere o *noticing* e a *estruturação*, mas que também crie ocasiões para que o aluno automatize. Ou seja, um salto qualitativo entre o controle cuidadoso da forma e o seu uso efetivo como processo, lacuna essa também apontada por outros autores (Richards, 2002; Larsen-Freeman, 2001; Fotos & Ellis, 1991).

Essa junção supõe as seguintes etapas: *noticing* > *renoticing* > *estruturação* > *reestruturação* > *automatização*.

O *noticing* sofre alguns acréscimos quando comparado à gramática como produto e é tratado como '*noticing as skill*'. Na abordagem anterior, o *noticing* não envolvia o uso comunicativo da língua. Aqui se espera que ele exija o processamento da gramática para que a tarefa seja completada com êxito, como na tarefa seguinte.

---

<sup>55</sup> Abordagem proposta por Batstone como "*Grammar as skill*".

### 3.1 THE PAST PERFECT TENSE

#### Presentation

Read the passage below, which is the beginning of a novel, and answer the questions.

Julia Stretton was late. The Tartan Army had planted a bomb at Heathrow, and Julia, who had gone the long way round past the airport to avoid the usual congestion on the approach roads to the M3, had been delayed for two hours by police and army checkpoints. When she finally joined the motorway further down, she put thoughts of Paul Mason out of her mind, and concentrated on her driving. She drove quickly for an hour, breaking the speed limit all the way, and not particularly concerned about being spotted by one of the police helicopters.

She left the motorway near Basingstoke, and drove steadily down the main road towards Salisbury. The plain was grey and misty. It had been a cool, wet summer in Britain, and, although it was still only July, there had been reports of snow along the Yorkshire coast, and flooding in parts of Cornwall.

A few miles beyond Salisbury, on the road to Blandford Forum, Julia stopped at a roadside cafe for a cup of coffee, and as she sat at the plastic-topped table she had time at last for reflection.

It had been the surprise of seeing Paul Mason that had probably upset her more than anything else; that, and the way it had happened, and the place...

(Adapted from *A Dream of Wessex*)

1 In what order do you think the five events below happened?

Julia was stopped at army checkpoints.

Julia stopped for coffee.

Julia saw Paul Mason.

Julia joined the motorway.

The Tartan Army planted a bomb.

2 At which point in time does the writer choose to begin his story?

(Doff, Jones, and Mitchell 1984:21)

Event	Happened and finished	Still going on	Future
Jane applies for job			
Jane gets result of her application			
Jane's cat causes problems for Jane			
Jane's sister arrives			
Jane and sister go to concerts			

Ilustração 8. Atividade de Noticing as Skill (Doff, Jones e Mitchell, 1984 - apud Batstone, 1994)

Essa tarefa exige que o aluno, além de compreender o texto de maneira geral, organize os fatos em ordem cronológica a partir de uma leitura necessariamente *bottom-up*. A forma precisa ser levada em consideração, precisa ser notada para a solução da tarefa.

Na etapa da automatização, Batstone trabalha com a hipótese da *gramatização*<sup>56</sup>. Nas etapas iniciais de aprendizado de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua, produções do tipo “*John drive car*” são comuns, produções em que o léxico prevalece à forma na busca pelo sentido. Aos poucos o aprendiz começa a aplicar gramática, ou seja, *gramatizar* sua comunicação.

De maneira semelhante, o autor propõe que as tarefas de automatização deem aos alunos itens lexicais para que estes acrescentem gramática, produzindo sentido.

Para que o resultado não seja uma produção pobre, esses itens lexicais precisam estar inseridos em um contexto em que sejam dados um ponto de partida e outro de chegada, de forma que o problema da tarefa seja, como vimos anteriormente, construir a ponte entre essas informações. Por exemplo:

<p>Here are four words. Choose one of the situations below and then decide how you will put these words together using grammar:</p> <p><i>arrive</i>            <i>Jane</i>            <i>leave</i>            <i>John</i></p> <p>Situation 1: You know that John doesn't like Jane.          Situation 2: John and Jane are good friends, but Jane is feeling ill.</p> <p style="text-align: right;">Batstone (1994: 105)</p>
--

**Ilustração 9. Gramatização (Batstone, 1994)**

Neste trabalho pensamos na automatização a partir da proposição de tarefas com foco no sentido, cujo objetivo seja a resolução de um problema linguístico. Vidal (2006) propôs

---

<sup>56</sup> “*Grammaticization*” - Batstone (1994)

tarefas semelhantes que chamou de tarefas metalinguísticas<sup>57</sup>: ‘tarefas em que há discussão sobre o uso da linguagem’. Em nossa opinião, o uso da nomenclatura “metalinguística” pode causar certa confusão, levando o leitor a pensar em desenvolvimento de conhecimento metalinguístico.

O tipo de tarefa que adotamos aqui, de acordo com Littlewood<sup>58</sup> (1986 - apud Barbiratto 2000/ 2001), pode ser considerado como uma forma fraca de uso das tarefas, ou como ele classifica, uma tarefa ‘pré-comunicativa’. Nosso intuito, no entanto, não é seguir à risca o modelo das tarefas tal como elas são pensadas para o ensino sem lugar explícito para a forma, mas adotar as suas características principais como meio viabilizador de automatização.

Batstone propõe ainda um estágio pós-tarefa<sup>59</sup> na gramática como habilidade, que chama de “reflexão”. Trata-se de uma oportunidade de levar o aluno a refletir, explicitamente, sobre a qualidade de sua produção. Quais os pontos fortes? E os pontos fracos? Que aspectos precisam ser revistos? Hoje eu diria isso da mesma forma? - são algumas questões que poderiam ser feitas pelo aluno, ao ler ou ouvir a linguagem que produziu. Segundo o autor, essa análise, além de levar o aluno a refletir criticamente sobre a gramática usada, é ainda um importante fator de motivação, já que aquela é a “sua” língua e não uma tarefa descontextualizada de análise do erro.

Em resumo, é esse o modelo que pretendemos adotar em nossa pesquisa, embora, especialmente pela curta duração de nosso trabalho, tenhamos conseguido aplicar com maior êxito a etapa do *noticing* como habilidade.

---

<sup>57</sup> A autora uso o termo “*metatalk tasks*”.

<sup>58</sup> LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

<sup>59</sup> “*Pos-task stage*” – Batstone 1994-111.

### 3.2.3.4 Instrução Baseada em Conteúdo (IBC)

A instrução baseada em conteúdo (IBC) pode ser definida por um compromisso duplo com o desenvolvimento da linguagem e com a abordagem de conteúdos ou assuntos específicos. Almeida-Filho (1994) a descreve como “(...) *o ensino da língua-alvo via elaboração de conhecimento das outras disciplinas do currículo escolar*”. Próxima desta definição está a de Rodgers (2006): “(...) *aprendizado de uma língua por meio do estudo dos conhecimentos de uma área, como por exemplo, história, geografia ou ciências*”.<sup>60</sup>

A leitura de estudos que se referem à IBC (Dalton-Puffer e Nikula, 2006; Rodgers, 2006; Dueñas, 2002; Todd, 1998; Gaffield-Vile, 1996) nos permitiu detectar duas vertentes, uma mais estrita e outra mais fraca, atuando como facilitadora da aprendizagem.

Como *estrita* nos referimos àqueles contextos em que a língua estrangeira é usada como meio para a instrução do conteúdo de uma área - geografia, por exemplo. Como exemplo, tomemos um curso reportado por Rodgers (citado acima). Nele, 100 horas de aulas visaram a uma dupla habilitação do aluno: o italiano como LE e a geografia. O material fora um livro didático convencional para o estudo da geografia, em italiano. Essa intervenção é usada quando o aluno precisa de ambos, conhecimento linguístico e de uma disciplina específica.

No Brasil, é crescente o número de escolas bilíngues, em que a língua estrangeira, sobretudo o Inglês, é usada como meio para o ensino das mais diferentes disciplinas que não apenas a língua estrangeira. Espera-se que, por intermédio da língua, a competência comunicativa se desenvolva de maneira mais eficiente que a da instrução tradicional.

---

<sup>60</sup> “(...) *the learning of language through the study of a content area, for example, history, geography, or science.*”

A IBC como facilitadora da aprendizagem é aquela em que não existem conteúdos específicos a serem trabalhados, e temas diversos são usados para aumentar a qualidade da instrução (Dueñas, 2002).

*“IBC é definida como uma abordagem instrucional em que a proficiência linguística é alcançada por meio da mudança de foco, que sai do aprendizado da língua por si para o aprendizado do conteúdo ou assunto de uma disciplina escolhida.” (p4) - nossa tradução<sup>61</sup>*

Ou seja, o conteúdo ou assunto de uma disciplina é usado para desenvolver conhecimento linguístico sem a obrigação de vínculo exclusivo com uma área. A seleção do conteúdo visa, antes disso, ao conhecimento de aspectos culturais, ao desenvolvimento de habilidades e competências tidas como importantes para o público-alvo, à discussão de temas de interesse, significativos ou que sejam familiares aos alunos. Um exemplo desse tipo de instrução é o ensino de línguas para propósitos específicos.

Dueñas (citado acima) aponta alguns benefícios dessa forma de tratamento, que chama de *instrução com enriquecimento do conteúdo*<sup>62</sup>:

- segundo estudos, o ensino da língua-alvo como meio de interação leva a níveis mais altos de competência linguística quando comparado àqueles de análise;
- quando integramos linguagem e conteúdos significativos e/ ou familiares, diminuímos a pressão na comunicação e aumentamos a segurança do aluno;
- essa abordagem parece ter também resultados positivos no que diz respeito à motivação e ao interesse dos aprendizes.

Stoller (2004), em um artigo que traz uma revisão bibliográfica abrangente dos estudos contemporâneos baseados em IBC, nos deixa uma lista de implicações às quais é necessário atentar quando há interesse em planejar um currículo dessa forma:

---

<sup>61</sup> “CBI is defined as an instructional approach in which language proficiency is achieved by shifting the focus from the learning of language per se to the learning of selected discipline content or subject matter.”

<sup>62</sup> A autora usa o termo “content-enriched instruction”.

- o conteúdo a ser trabalhado precisa ser selecionado e desenvolvido de forma apropriada. Entendemos aqui que ambos, necessidade e interesse dos alunos precisam ser contemplados.

- a aquisição da gramática aparece como uma consequência natural ou um subproduto do aprendizado daquele assunto, ou seja, o conhecimento linguístico desenvolve-se a partir do conteúdo tratado e não de estruturas linguísticas predeterminadas. (Rodgers, 2006). Acreditamos, todavia, que é possível fazer o caminho inverso - das formas-alvo para a determinação do conteúdo, trabalhando, por exemplo, com diferentes gêneros linguísticos. Pensemos, por exemplo, no tema 'viagens'. Se o objetivo é trabalhar verbos no imperativo, podemos usar como fontes roteiros de viagem, anúncios de pacotes e similares. Se o objetivo é tratar do presente contínuo, podemos usar *blogs*<sup>63</sup> ou diários. Da mesma forma, podemos escolher o conteúdo a ser trabalhado a partir da frequência com que a forma-alvo aparece nos registros a ele vinculados.

- a escolha de materiais autênticos ou a decisão de adotar (ou não) materiais didáticos publicados. A facilidade que um material didático proporciona é, sem dúvidas, um fator frequentemente considerado na escolha do insumo. Neles, teoricamente, os conteúdos passaram por seleção criteriosa que verificou quão apropriados e necessários são para aquele contexto. Não contemplam, entretanto, a riqueza que um material personalizado pode oferecer. Este último pode atender de forma mais eficaz às necessidades dos alunos, adequar-se à abordagem do professor e aos seus objetivos.

- o professor de inglês ou de qualquer outra área precisa ser cauteloso ao trabalhar conteúdos que escapam a seu domínio, da mesma forma que os demais professores devem se preocupar com as questões linguísticas ao selecionar conteúdos.

---

<sup>63</sup> *Blog* é uma página da Internet cujas atualizações são organizadas cronologicamente de forma inversa (como um diário). Nele, o autor refere-se a assuntos de seu interesse, aos seus hábitos, descreve o seu dia a dia, etc.

- a avaliação precisa estar comprometida com o desenvolvimento de ambos, linguagem e conteúdo, uma vez que é essa a premissa da abordagem.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos a partir dos instrumentos de coleta de dados, descritos no capítulo 2, a saber:

- 1- questionário inicial (apêndice 6.2);
- 2- pré-teste oral (apêndice 6.3);
- teste oral e escrito (apêndice 6.4);
- pós-teste oral e escrito (apêndice 6.5);
- 3- diário de pesquisa do professor-pesquisador;
- 4- instrumento de reflexão.

Esses instrumentos pretenderam levantar dados que nos auxiliassem a responder as questões de pesquisa:

1. *Em um curso de LE em que a gramática é tratada de forma indutiva, como o aluno usa as estruturas focadas em tarefas comunicativas verossímeis?*
2. *Após um intervalo de 1 mês o aluno sustenta o uso das estruturas-alvo em negociações com foco no sentido? Em caso afirmativo, como esse uso se revela?*

Quando afirmamos pretender analisar o uso das estruturas-alvo nos referimos à avaliação qualitativa desses registros. Queremos buscar evidências que nos permitam saber se houve uso, como foi esse uso e se no momento da produção, a atenção do participante esteve concentrada na forma ou naquilo que pretendia comunicar. Em outras palavras, queremos

compreender se esse uso aconteceu a partir da *internalização*<sup>64</sup> ou da memorização de sentenças prontas e se a forma foi usada de modo a garantir efetividade à comunicação.

Tais evidências não estão, certamente, explícitas na transcrição da fala e no texto dos participantes, mas tanto as anotações do *diário de pesquisa* quanto o *instrumento de reflexão* foram pensados com o intuito de oferecer indícios de como se deu a construção desses textos.

Faremos essa análise apresentando, consecutivamente, os três *testes* – bem como as circunstâncias em que foram coletados e quais as características de cada atividade – permeados pelos dados provenientes dos demais instrumentos de coleta. No apêndice, encontra-se o roteiro de intervenção, onde estão salientados os momentos de aplicação dos testes (apêndice 6.6).

Para orientar o exame das produções, elaboramos um roteiro com as regularidades encontradas. Apesar de outros elementos observados nas produções, os seguintes itens foram selecionados por nos parecerem relevantes para esta investigação:

<b>I - Regularidades quanto ao uso da estrutura-alvo.</b>
1. O participante usa a estrutura <b>Sujeito + Verbo + Objeto (SVO)</b> ?
2. Há uso da terceira pessoa do singular?
3. A estrutura-alvo (presente simples) é usada para descrição de situação corrente, hábitos e rotinas?
4. O participante consegue expressar o sentido que gostaria via uso da L-alvo?
<b>II - Possíveis transferências da língua materna.</b>
1. Há dedução de <b>preposições</b> com base na L1? (ex: * “ <i>with frequency</i> ” para “com frequência”, do português).

---

<sup>64</sup> Essa internalização pode ser entendida como *intake*, aquilo que o aprendiz absorveu e consegue acessar para negociar sentido.

2. Há omissão do <b>sujeito</b> por simetria? (ex. * “ <i>take 3 showers a day</i> ”, para “ <i>I take 3 showers a day</i> ”.)
3. Há dedução de <b>vocabulário</b> ? (ex: *cops no lugar de glasses).
4. Como são usados os adjetivos, com relação à forma? Há teste da hipótese ‘s’?
<b>III – Uso de <i>chunks</i>.</b>
1. Há uso de chunks?
<b>IV – Outras regularidades encontradas.</b>
1. Há omissão de verbo? Qual a possível razão?
2. Há construção verticalizada? (Larsen-Freeman, 2003:88)
3. Existem problemas de ortografia ou pronúncia? Qual o possível motivo?
4. Há equívoco de vocabulário?

**Tabela 2. Roteiro de Regularidades**

Após a análise desses itens em cada teste, compilamos os resultados em quadros gerais da turma para cada item, que visam a sintetizar os resultados obtidos pela intervenção, possibilitar a comparação dos diferentes testes e nos direcionar às conclusões dessa pesquisa.

## 4.1 Pré-Teste

O *pré-teste* (apêndice 6.3) foi o parâmetro de comparação que nos permitiu traçar, mais tarde, uma ponte entre o estado inicial e aquele obtido com o segundo e terceiro testes. Com a primeira coleta, ou *pré-teste*, buscamos aferir quaisquer indícios de cuidado com a forma, resultantes de outras situações de exposição ao idioma que não a nossa intervenção.

Doravante usaremos as seguintes siglas - abreviação do nome, segundo nome ou sobrenome, para nos referirmos aos 20 participantes:

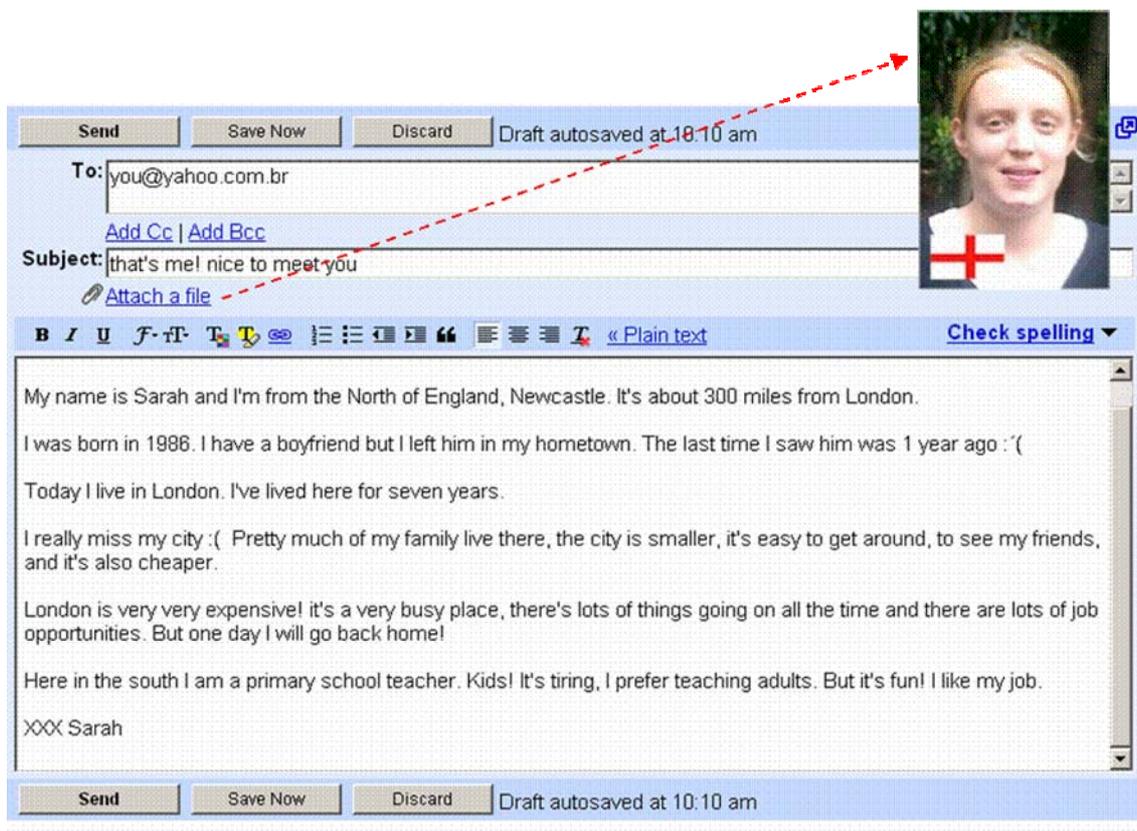
	sigla		sigla		sigla		sigla
1	A	6	I	11	LS	16	P
2	D	7	Jc	12	La	17	R
3	F	8	J	13	M	18	S
4	G	9	Jv	14	N	19	T
5	H	10	L	15	Pf	20	Y

**Tabela 3. Números e Siglas dos Participantes**

Nas entrevistas iniciais (apêndice 6.2), pudemos observar que dentre os 20 participantes, apenas J e L haviam frequentado escolas de idiomas, porém por um período curto (inferior a um ano). Temos que atentar, no entanto, para o fato de que o currículo do ensino fundamental prevê 4 anos de exposição ao idioma Inglês como LE no ambiente instrucional da sala de aula, ou seja, toda a turma trazia esse contato prévio. Além disso, existem as situações de exposição informal ao idioma (situações não instrucionais). É o caso, por exemplo, da Internet, das letras das músicas em inglês, dos jogos e dos canais não abertos de TV. Todos os participantes afirmaram ter contato diário com pelo menos uma dessas fontes.

Esclarecemos que não houve qualquer foco explícito na forma nesse primeiro estágio, para garantir que tivéssemos um diagnóstico preciso do estágio inicial dos participantes no que se refere à acuidade linguística. A intervenção restringiu-se a uma breve exploração de um texto do gênero e-mail, adaptado de uma entrevista, em duas aulas de 50', quando ainda não estávamos coletando os dados. A atividade se limitou à aplicação das estratégias de

leitura (predição, skimming, scanning, conhecimento prévio, layout e uso do contexto)<sup>65</sup>, que teve como objetivo apresentar os participantes a uma produção semelhante àquela que proporíamos no *pré-teste* (de apresentação de uma pessoa, com alguns detalhes sobre sua vida), e que exigia apenas uma leitura do tipo *top down*, ou de foco no sentido.



**Ilustração 10. E-mail (adaptado de www.ello.org)**

O *pré-teste*, ao contrário dos que o sucedem, foi organizado em uma única etapa oral. Só após esse primeiro momento de coleta, percebemos que um registro da produção escrita poderia ser esclarecedor.

Solicitamos que os participantes buscassem previamente, como tarefa de casa, informações sobre um 'ídolo', tais como nome, profissão, idade, preferências, etc. A escolha foi absolutamente livre, ou seja, os participantes poderiam falar sobre um atleta, um ator, uma pessoa da família ou um amigo.

<sup>65</sup> As estratégias de leitura são recursos recorrentes da metodologia *instrumental* com foco na leitura.

A coleta dessas informações foi pautada em um *handout* (apêndice 6.3) cujas lacunas deveriam ser completadas com palavras-chave. Permitimos que o participante, de certa forma, planejasse o que iria dizer trazendo palavras-chave que os auxiliassem no momento da produção (de forma geral a escolha foi a de um substantivo que remetesse aos dados pesquisados) tendo em vista auxiliar, respectivamente, o cuidado com a forma e a aplicação da gramática a esses itens.

Com isso, esperávamos ver como os participantes operavam com o conceito de *gramatização*, já discutido no capítulo 3 (Richards, 2002; Batstone, 1994). No momento da produção oral (a aula seguinte e as duas posteriores), fizemos perguntas cujas respostas dependiam da aplicação da gramática a esse léxico. Em outras palavras, dependiam do acréscimo de gramática ou da *gramatização*, que implica no processo gradativo de produzir sentenças cada vez mais acuradas. Para exemplificar, podemos lembrar da fala dos bebês adquirindo a língua portuguesa como língua materna que evolui de “água” para “quer água” e “eu quero água”.

Conforme a ilustração abaixo, para responder o *pré-teste* proposto, o participante deveria se colocar no lugar do personagem escolhido, respondendo as questões como o ‘eu’ do enunciado<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Versão ampliada em apêndice 6.3.

**MY IDOL**

Put a picture or draw your idol here

Name: \_\_\_\_\_ Date of birth: \_\_\_\_\_

Place of birth: \_\_\_\_\_

Is this person alive? \_\_\_\_\_

When did he/she die? \_\_\_\_\_

What is this person famous for (e.g. films, music, science, sport)? \_\_\_\_\_

Details: \_\_\_\_\_

I admire this person because: \_\_\_\_\_

**Ilustração 11. Pré-Teste Oral (apêndice 6.3)**

Um a um os participantes foram chamados, em três dias de gravação, enquanto os demais estavam envolvidos em tarefas individuais ou em grupos, de modo a não intervir na gravação e/ ou causar constrangimento ao participante cuja voz estava sendo gravada. Mesmo diante desses cuidados, foi inevitável que os participantes ouvissem ou soubessem, mais tarde, quais seriam as questões feitas pelo professor. Tentamos remediar essa situação parafraseando as questões e/ ou mudando a ordem em que elas foram feitas.

As perguntas, ditas dessa forma ou de outra semelhante, foram as seguintes:

1. *What's your name?* (Qual o seu nome?)
2. *Are you alive?* (Você está vivo(a)?)
3. *Are you famous?* (Você é famoso(a)?)
4. *When were you born?* (Quando você nasceu?)
5. *Where were you born?* (Onde você nasceu?)
6. *Do you have something else to say?* (Você tem mais alguma coisa pra dizer?)

As perguntas 4 e 5, embora estejam no passado, deveriam ser respondidas lexicalmente, ou seja, sem aplicação de gramática. A questão 6 foi feita de forma bem aberta para que o participante pudesse expor quaisquer dados que tivesse obtido em sua pesquisa (idade, profissão, carreira, e outros).

Retomando o roteiro de regularidades, especialmente o item I.1, a forma-alvo foi usada em menos da metade das respostas para as questões 1, 2, 3 e 6. E mesmo nesses casos, com omissões de verbos, sujeito e outros equívocos que dificultaram a comunicação. Resumimos esses dados no quadro seguinte.

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO		
1. O participante usa a estrutura Sujeito + Verbo + Objeto (SVO)?		
SIM		NÃO
Menos da metade dos turnos	Mais da metade dos turnos	1 participante
15 participantes	4 participantes	J: "Because me my grandmother"
<p>D: "I like rap, and the rock"</p> <p>G: "She is interesting and also inteligente"*</p> <p>Jc: "She is mother the S."</p> <p>Jv: "( ) play soccer"</p> <p>L: "I like pagode and go out"*</p> <p>LS: "I play soccer, England, Manchester United"</p> <p>La: "You is father my friend"</p> <p>M: "Kurt Cobain is depressed and dug addicted"</p> <p>N: "Because she is very important to my life"</p> <p>Pf: "He is everything to me"</p> <p>P: "Yes, my daughter, she is everything to me"</p> <p>R: "( ) play soccer and England, selection, Portugal"</p> <p>S: "She is mother the Jessica"</p> <p>T: "Because ( ) ( ) fan of the Beatles"</p> <p>Y: "He gay, I no gay"</p>	<p>A: "I'm like RBD is Malhação"</p> <p>F: "I am a handsome, nice and brother"</p> <p>H: "I love music, I like Brazil. My family is perfect and like football."</p> <p>I: "I like films, sports and musical. I like to drink and eat. My profession is electricist"*</p>	

**Ilustração 12. Item I.1 (Pré-Teste Oral)**

Para exemplificar, tomemos a seguinte fala do participante F, que escolhe se colocar na posição de um amigo de sala que é vocalista de uma pequena banda que faz "cover" de bandas de rock. Marcamos com "( )" os momentos da fala em que era esperado o uso da forma.

(Prof) "Are you famous? What are you famous for?"

(F) "Yes, ( ) ( ) ( ) music cover"

Percebemos que não há uso do sujeito (*I*), do verbo (*am*) e do artigo indefinido (*a*). O participante simplesmente lê aquela informação que trazia no *handout* (*music cover*), sem aplicação da forma-alvo. Há uma clara esquiva da forma, já que mesmo em português essa construção não seria comum.

O restante da tarefa foi cumprido com respostas lexicais que, se não eram o ideal ou o esperado, resultaram em comunicação, embora de forma pobre e nem sempre eficaz. Vejamos a produção do participante N, que escolheu falar do lugar de sua irmã:

(Prof) “*Where were you born?*”

(N) “*Rio Claro*”

(Prof) “*Are you alive?*”

(N) “*Yes*”

(Prof) “*Are you famous?*”

(N) “*No*”

(Prof) “*Do you have any details to share?*”

(N) “*My sister*”.

O uso da terceira pessoa do singular (Item I.2) não era esperado, já que nessa tarefa o objetivo era de que o participante falasse do lugar do – eu, em primeira pessoa. Mesmo assim, a terceira pessoa é usada por 15 participantes, sendo que 12 o fazem com acuidade.

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO		
2. Há uso de terceira pessoa do singular?		
SIM		NÃO HOUVE NECESSIDADE
COM ACUIDADE	COM DESVIOS	5 participantes A, F, J, LS, R
12 participantes D: "Because is brave" G: "She is interesting" H: "My profession is student" I: "Because is my father" Jc: "She is mother the S." Jv: "She is a beautiful" L: "Because she is friend" M: "Kurt Cobain is depressed" N: "Because she is very important to my life" Pf: "She is everything to me" P: "She is everything to me" S: "She is mother the J."	3 participantes La: "You is father my friend" T: "He play in the band Beatles" Y: "He ( ) gay" (omissão)	

**Ilustração 13. Item I.2 (Pré-Teste Oral)**

A escolha do *presente simples* para descrição de costumes, hábitos, características da pessoa descrita e descrição de ações no presente, foi adequada, sem nenhum desvio, mesmo porque o uso na língua materna é idêntico ao uso esperado para essa tarefa. Só não é possível afirmar acuidade na produção do participante J, uma vez que este não usou a estrutura-alvo, mas apenas léxico. Vejamos alguns trechos de diferentes produções/ participantes:

(H) "I love music. I like Brazil. My family is perfect, and ( ) like football. "

(LS) "I play soccer."

(Pf) "He is everything to me."

Nesses exemplos, percebemos o *presente simples* sendo utilizado para descrever gostos, hábitos, sentimentos. Nas demais produções encontramos situações semelhantes e,

portanto, acuradas. O quadro abaixo sintetiza estes achados.

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO	
3. A estrutura-alvo é usada para descrição de situação corrente, hábitos e rotinas?	
SIM	NÃO USOU A ESTRUTURA-ALVO
19 participantes	1 participante
A: <i>"I'm like ate macarronada is pizza"</i> D: <i>"I like rap and the rock"</i> F: <i>"I am a handsome, nice and brother"</i> G: <i>"Because she is my mother"</i> H: <i>"My profession is student"</i> I: <i>"I like films, sports and musical"</i> Jc: <i>"I am TV, musics, films"</i> Jv: <i>"( ) play soccer"</i> L: <i>"I like paode and go out"</i> LS: <i>"I play soccer, England, Manchester United"</i> La: <i>"No famous. You is father my friend"</i> M: <i>"Kurt Cobain is depressed and dug addicted"</i> N: <i>"Because she is very important to my life"</i> Pf: <i>"He is everything to me"</i> P: <i>"Yes, my daughter, she is everything to me"</i> R: <i>"( ) play soccer and England, selection, Portugal"</i> S: <i>"She is mother the J."</i> T: <i>"He play in the band Beatles"</i> Y: <i>"He gay, I no gay"</i>	J

**Ilustração 14. Item I.3 (Pré-Teste Oral)**

Com relação à obtenção do sentido via uso da língua-alvo (Item I.4), era esperado que, além de responder as questões feitas pelo professor, o participante falasse de alguém em primeira pessoa, como o "eu" do discurso. Todos os participantes fugiram do lugar do "eu" da tarefa, referindo-se a seus "ídolos" como ele ou ela, exceto um (F). Atribuímos essa dificuldade a dois motivos. Em primeiro lugar, a tarefa configurou-se de forma menos natural do que deveria. Construimos a tarefa dessa forma porque imaginávamos que a comunicação seria dificultada se já nesse primeiro momento os participantes tivessem que se preocupar com as alterações verbais necessárias quando se fala dos sujeitos "he", "she" e "it" em inglês. Percebemos, no entanto, que poderíamos ter formulado questões sobre o próprio sujeito, para

contornar essa dificuldade.

Em segundo lugar, percebemos o conhecimento linguístico precário como limitante. Há diversos casos em que a hesitação do participante para responder as questões deixa evidente que o mesmo escolhe fugir da tarefa porque não saberia se expressar de outra forma:

(Prof) “*Do you have any details to share?*”

(P) “*(...) Yes, my sister, she is everything to me.*”

Percebemos que o participante P quis relatar o motivo de ter escolhido a pessoa sobre quem está falando. Ambos os fatores limitantes - a artificialidade da tarefa e a interlíngua precária do participante - impossibilitam que se aplicasse algo do tipo: eu sou irmã de P, temos uma relação de grande afinidade, somos muito próximos e assim por diante. Embora “*she is everything to me*” seja uma construção bem elaborada do ponto de vista linguístico, acreditamos que essa tenha sido uma sentença previamente preparada, e usada, portanto, como *chunk*.

Na maioria das produções, os participantes têm dificuldades para alcançar o sentido desejado em algum nível. Na tabela-resumo, classificamos essas produções em três níveis: “sim” (participantes que cumpriram a tarefa de maneira satisfatória); “nem sempre conseguiu sentido ou o fez de modo pobre”; ou ainda “não conseguiu expressar o sentido que gostaria”.

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO		
4. O participante consegue expressar o sentido que gostaria via uso da L-alvo?		
SIM	NEM SEMPRE ou DE MODO POBRE	NÃO
2 participantes	15 participantes	3 participantes
I e N	A, D, F, G, H, Jc, Jv, L, La, M, Pf, P, R, T e Y	J, LS e S

**Ilustração 15. Item I.4 (Pré-Teste Oral)**

Quanto às possíveis interferências da língua materna (item II), as dividimos em 4 categorias (preposições, omissão de sujeito, equívocos de vocabulário e uso dos adjetivos) devido ao número de ocorrências.

Um grande número de interferências foi registrado na omissão de sujeito. Na língua portuguesa, o sujeito fica expresso na desinência verbal, tornando desnecessária a repetição. O mesmo não acontecesse na língua inglesa, mas essa diferença pareceu não ter sido notada pelos participantes até então. Como afirma Larsen-Freeman (2003), os participantes ainda não inferem que esse parâmetro da L1 não se aplica na língua inglesa. 9 dos 20 participantes omitiram o sujeito em alguns ou em todos os seus turnos de fala. No caso do participante J, não é possível determinar se haveria omissão, já que o participante só produziu sentenças lexicais, sem uso da forma.

(D) “*Because ( ) is brave.*”

(G) “*(...) ( ) is alive.*”

(I) “*Because ( ) is my father*”

(Jv) “*( ) play soccer.*”

Quanto ao uso de preposições, 3 participantes testaram hipóteses sobre seu uso com influência clara da língua materna. Nos dois exemplos abaixo, os participantes usam o artigo “*the*” no lugar da preposição “de”, possivelmente pela sonoridade.

(Jc) “*She is mother the Samela.*”

Essa construção parece uma tradução literal do que em português seria: “Ela é a mãe de Samela”. No segundo caso, temos:

(D) “*I like rap and the rock*”

Nessa construção, a hipótese do participante parece ser semelhante à do participante anterior. Aqui “*the rock*” soa como influência direta do português, como em: “Eu gosto **de rock**”. Considerada essa hipótese, o participante teria feito um uso acertado do verbo “*like*” transitivo direto em “*I like rap*”, mas foi influenciado pela língua materna na segunda parte da resposta, usando o verbo como intransitivo indireto.

5 participantes constroem sentenças com algum equívoco de vocabulário, como uso de palavras na L1 ou uso de falsos cognatos. Um exemplo é o uso que Y faz da palavra “*musics*”, no exemplo seguinte:

(Prof) “*Why do people admire you?*”

(Y) “*Because of the my musics.*”

Notamos aqui o uso do falso cognato “*musics*”. O termo correto poderia ser “*songs*”.

Além disso, dois participantes (F e Jv) usam, respectivamente, os termos “*brother*” e

“*sister*” com um significado diferente do convencional “irmão” e “irmã”. Usam os termos como estes costumam ser usados coloquialmente, tanto na L1 quanto na LE: com a ideia de “parceiro”, de “camarada”.

(Prof) “*Why do people admire you?*”

(F) “*I am (a) handsome, nice and brother.*”

O critério “influência da L1 no uso dos adjetivos” foi considerado porque será fator importante nos demais testes, mas esse aspecto não foi saliente no pré-teste. A tarefa não exigia necessariamente o uso de adjetivos. Ainda assim, 9 participantes os usaram, mas apenas 2 participantes (Jc e S) o fizeram com base na língua materna, como no exemplo seguinte:

(S) “*I am mother the Jéssica.*”

Nesse turno, inferimos que o que o participante pretendia dizer, ao descrever a mãe de sua amiga, era “*Eu sou mãe da Jéssica*”, com a locução adjetiva traduzida literalmente, e o uso do artigo “*the*” no lugar da preposição “*de*”, pela semelhança na sonoridade, como dissemos anteriormente. Abaixo, temos o quadro que resume os dados obtidos nesse item II.

## II. POSSÍVEIS TRANSFERÊNCIAS DA LÍNGUA MATERNA

preposições	omissão de sujeito	vocabulário	adjetivos
<p>11 participantes usaram preposições SEM interferência.</p> <p>A: "Twenty-two of April"  H: "Twenty-five of January"  I: "In the eleven of August"  Jv: "Nine two June of nine ninety two"  M: "Vocal and guitar of Nirvana"  N: "Because she is very important to me"  Pf: "He is everything to me"  P: "He is everything to me"  R: "In nineteen eighty-five"  T: "Because ( ) fan of the Beatles"  Y: "Of the AIDS"</p>	<p>9 participantes omitiram o sujeito (em algum momento).</p> <p>D: "Because ( ) is brave"  F: "Yes, ( ) ( ) music cover"  G: "( ) is alive"  I: "Because ( ) is my father"  J: "Because ( ) ( ) all my life"  Jv: "( ) play soccer"  La: "( ) ( ) no famous"  R: "( ) play soccer and England, selection, Portugal"  T: "Because ( ) ( ) fan of the Beatles"</p>	<p>5 participantes deduziram vocabulário equivocadamente por influência da L1 ou usaram a L1.</p> <p>A: "I am like ate macarronada is pizza"  F: "I am a handsome, nice, and brother"  I: "My profession is electricist"  Jv: "She is a beautiful, nice, delicious and sister"  L: "I am is catorze. I like pagode and go out"  Y: "Cause of the my musics"</p>	<p>7 participantes usaram adjetivos com acuidade.</p> <p>F: "music cover"  G: "She is interesting and also inteligente"  H: "My family is perfect"  Jv: "good dance(r)"  M: "drug addicted"  Pf: "no famous"  P: "no famous"</p>
<p>3 participantes usaram preposições COM interferência da L1.</p> <p>D: "I like rap and the rock"  Jc: "She is mothe the S."  S: "She is mother the J."</p>			<p>2 participantes usaram adjetivos com influência de L1.</p> <p>Jc: "She is mother the S."  S: "I am mother the J."</p>
<p>4 participantes não usaram preposições.</p> <p>F, G, J e LS</p>	<p>11 participantes não omitiram sujeito.</p> <p>A: "I am is twenty, twelve years old"  H: "I like animals"  Jc: "I am TV, music, films"  L: "I like pagoda and go out"  LS: "I play soccer, England, Manchester United"  M: "Kurt Cobain is depressed and drug addicted"  N: "Because she is very important to my life"  Pf: "He is everything to me"  P: "She is everything to me"  S: "She is mother the J."  Y: "He gay, I no gay"</p>		<p>11 participantes não usaram adjetivos.</p> <p>A, D, I, J, L, LS, La, N, R, S, T e Y</p>

Ilustração 16. Item II (Pré-Teste Oral)

As *chunks* (Item 3.1) são definidas por Larsen-Freeman (2003) como sequências fixas ou semi-fixas que tem valor de uma unidade lexical. Segundo a autora, mesmo em nossa língua materna, parte daquilo que falamos é composta dessas unidades significativas não analisadas, fixas, usadas holisticamente e de memória. Seu uso reduz o tempo e a quantidade de operações sintáticas que realizamos.

O uso das *chunks* no pré-teste foi bastante expressivo. A maioria dos participantes as usou ou deu indícios de memorização daquilo que iria falar. Nesse último caso, temos uma produção planejada que é do participante, mas que não teve a espontaneidade que se espera em uma produção oral. Vemos que, para os nossos participantes, esse estoque de *chunks* facilita a comunicação uma vez que sua capacidade de *gramatização* ainda é bastante restrita.

III. USO DE <i>CHUNKS</i>	
1. Há uso de <i>chunks</i> ?	
SIM	NÃO
12 participantes	8 participantes
A: " <i>I'm cousin is very important I'm life</i> " D: " <i>Because is brave</i> " (sentença memorizada) I: " <i>From Brazil</i> " " <i>Don't famous</i> " Jc: " <i>mother the S.</i> " (sentença memorizada) J: " <i>all my life</i> " (sentença memorizada) L: " <i>go out</i> " (sentença memorizada) LS: " <i>Ability and agility</i> " (sentença memorizada) N: " <i>Because she is very important to my life</i> " (sentença memorizada) Pf: " <i>He is everything to me</i> " P: " <i>She is everything to me</i> " R: " <i>Ability and agility</i> " (sentença memorizada) S: " <i>mother the J.</i> " (sentença memorizada)	F, G, H, Jv, La, M, T e Y

Ilustração 17. Item III.1 (Pré-Teste Oral)

Um exemplo representativo do que aconteceu é o seguinte (do participante I):

(Prof) “*Are you famous?*”

(I) “( ) *don’t famous*”.

Entendemos que o uso de “*don’t*” reporta a *chunk* “*I don’t know*”, conhecida pelo participante e por toda a turma. O participante parece ter a hipótese de que é dessa forma que se constrói a negativa em inglês, generalizando a regra a todas as situações de negação.

Para o participante A, por exemplo, “*I’m*” é usado como um agrupamento, inseparável, que serve como “*my*”, como “*I*” e, na última ocorrência, como “*in*”.

(Prof) “*Are you famous?*”

(A) “*No, ( ) ( ) I’m cousin*”.

(Prof) “*Do you have any details to share?*”

(A) “*I’m is twenty... twelve years old. I’m like RBD is Malhação. I’m mother Cássia. I’m father Israel. I’m like ate macarronada is pizza. I’m cousin is very important I’m life.*”

Falamos também em sentenças memorizadas, aquelas que claramente foram preparadas previamente, retidas na memória e repetidas de forma não espontânea no momento da gravação. Esse problema poderia ter sido controlado caso os participantes não ouvissem a gravação dos demais colegas e/ ou não tivessem contato com eles antes de sua gravação. Como tratou-se de uma aula em curso, não conseguimos evitar essa exposição. Exemplos desse tipo de sentença são os seguintes:

(J) “*He is everything to me*”.

(Y) “*(...) he famous band pioneer of the rock*”.

Nesses dois casos, presenciamos os participantes questionarem os amigos sobre “como dizer isso?” e tomar nota antes da gravação de sua produção. Mesmo sem nossa observação, outros exemplos de uso de sentenças desse tipo ficam evidentes porque estas se mostram muito diferentes das demais construções do participante, no mesmo teste.

As demais regularidades encontradas (Item I.4) não dizem respeito necessariamente à estrutura-alvo (presente simples), mas nos chamaram atenção por ocorrerem em diferentes produções.

Em primeiro lugar, observamos uma omissão constante do verbo (6 participantes). Em dois desses casos, a omissão parece estar atrelada ao fato de a produção ter sido basicamente lexical, o que viabiliza a omissão:

(Prof) “*Are you famous?*”

(F) “*Yes, ( ) ( ) music cover*”.

(Prof) “*What are you famous for?*”

(A) “*( ) ( ) no famous*”.

Nos demais casos de omissão, os participantes parecem se esquivar do verbo para evitar um desvio no uso da língua:

(Prof) “*Do you have any details to share?*”

(Y) “*He ( ) gay, I ( ) no gay*”.

Nesse exemplo, o participante Y fala de “*Fred Mercury*”, vocalista da banda “*Queen*”. O participante desvia-se do lugar do –eu nesse único turno, para não dar uma informação errada sobre si mesmo. Aparentemente o participante não soube/ quis realizar as operações sintáticas que seriam necessárias para conjugar o verbo “*to be*” e evitou a forma.

Vejamos mais um exemplo, do participante T:

(Prof) “*Why do people admire you?*”

(T) “*Because ( ) ( ) fan of The Beatles*”.

Nesse segundo caso, o participante T parece querer justificar a razão por ter escolhido falar do cantor Paul McCartney em sua descrição. Desvia-se do –eu da tarefa nesse turno, mas provavelmente queria dizer algo do tipo “*I’ve chosen Paul McCartney because I am a fan of The Beatles.*” (*Eu escolhi falar de Paul McCartney porque sou fã dos Beatles.*). A seguir, temos o quadro-resumo desses resultados:

IV. OUTRAS REGULARIDADES ENCONTRADAS		
1. Há omissão de verbo?		
SIM		NÃO
Em turnos SVO	Em turnos lexicais	14 participantes
4 participantes	2 participantes	D, G, H, I, Jc, Jv, L, LS, La, M, N, Pf, R, S
A: “ <i>I’m mother ( ) C.</i> ” J: “ <i>My grandmother because ( ) ( ) at my life</i> ” T: “ <i>He ( ) famous</i> ” Y: “ <i>He ( ) gay, I ( ) no gay</i> ”	F: “ <i>( ) ( ) ( ) music cover</i> ” P: “ <i>( ) ( ) my father</i> ”	

Ilustração 18. Item IV.1 (Pré-Teste Oral)

Como construção verticalizada (Item I.4.2) entendemos aqueles turnos pautados em léxico (sem gramatização) em que o participante responde com uma ou poucas palavras que resumem aquilo que quer dizer e espera que o outro, nesse caso o professor, o compreenda e/ou elabore essa resposta, alimentando a sua fala.

É desse tipo a fala das crianças, como podemos notar no exemplo seguinte:

*Child: Kimby*

*Mother: What about Kimby?*

*Child: Close (Larsen-Freeman, 2003).*

Nesse exemplo, a criança diz "Kimby", esperando que o adulto compreenda e desenvolva o assunto para que, a partir dessa elaboração, ela alimente sua fala. Com "close", a criança dá uma nova pista para desenrolar a comunicação.

À medida que a habilidade de uso da língua se desenvolve, a tendência é a de que essa fala a se desenvolva e o falante deixe de depender do outro e de usar apenas léxico, passando a construir uma fala mais autônoma e elaborada.

No *pré-teste* todas as produções trouxeram turnos lexicais desse tipo, como resumimos no quadro a seguir:

IV. OUTRAS REGULARIDADES ENCONTRADAS		
2. Há construção verticalizada?		
SIM		
Menos da metade dos turnos	Mais da metade dos turnos	Em todos os turnos
9 participantes	10 participantes	1 participante
A, D, G, H, I, L, La, M, e S	F, Jc, J, Jv, N, Pf, P, R, T e Y	LS

**Ilustração 19. Item IV.2 (Pré-Teste Oral)**

O participante R, falando como o jogador Cristiano Ronaldo, deixa evidente o uso do léxico e a dependência da elaboração do professor para fazer evidentes suas ideias:

(Prof) “*What are you famous for?*”

(R) “*Yes, sport*”.

(Prof) “*What do you do?*”

(T) “*Play soccer and England... selection... Portugal*”.

O primeiro turno de R nesse trecho traz uma palavra lexical (tópico), o professor procura que o aluno o desenvolva por meio da segunda pergunta, e o participante responde. É possível perceber que, se não houvesse a participação do professor com a segunda pergunta, R não expandiria sua fala e não traria a explicação de que Cristiano Ronaldo é um jogador.

De acordo com Larsen-Freeman (2003), com esse tipo de construção, alunos com baixo nível de competência linguística podem estabelecer sua *zona de desenvolvimento proximal*, ou seja, a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado por meio da capacidade de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de outrem.

Dessa forma, as produções do *pré-teste* indicam que o participante está bastante dependente do léxico e da colaboração do par mais competente.

Quanto aos problemas de pronúncia (Item I.4.3), 6 produções apresentaram desvios. É interessante observar que os participantes trouxeram palavras equivocadas à sua produção, embora já as tivessem ouvido inúmeras vezes em sala de aula. Ou seja, não as reconheceram

no momento da produção.

IV. OUTRAS REGULARIDADES ENCONTRADAS	
3. Existem problemas de pronúncia? Qual o possível motivo?	
SIM	NÃO
6 participantes	14 participantes
D: “ <i>brave</i> ” (dito como em português) G: “ <i>inteligente</i> ” (dito como em português) La: “ <i>he like XXXX</i> ” (incompreensível) M: “ <i>depressed</i> ” (dito como em português) R: “ <i>ability and agility</i> ” (dito como em português) S: “ <i>ability and agility</i> ” (dito como em português)	A, F, H, I, Jc, J, Jv, L, LS, N, Pf, P, T, Y

**Ilustração 20. Item IV.3 (Pré-Teste Oral)**

As ocorrências desse tipo foram bastante similares: algumas palavras foram pronunciadas da forma que o seriam em português. Destacamos a produção do participante D:

(Prof) “*Why do people admire you?*”

(D) “*Because is brave*”. (pronunciado como na L1)

O que chamamos de “equivocos de vocabulário” (Item I.4.4) é o uso de um termo por outro, no que diz respeito à forma, ao sentido ou à influência de L1. 5 participantes mostraram algum tipo de equívoco, similares aos que destacamos a seguir:

(Prof) “*Are you famous?*”

(H) “*I love music. I like Brazil. My family is perfect, and ( ) like football. I like animal, animals, is cat, is dog... and dog*”.

Percebemos nesse trecho o uso de “*is*” no lugar de “*and*”. Nossa hipótese é de que o participante, que usa “*is*” em diferentes momentos dessa produção, tenha feito uma supergeneralização de seu sentido, usando como conjunção. Mas o participante percebe o desvio e se corrige em seguida.

Um segundo caso de problemas de pronúncia é do participante I, que cria uma palavra nova, sob a influência clara da L1:

(Prof) “*Do you have any details to share?*”

(I) “*I like films, sports and musical. I like to drink and eat. My profession is electricist*” (*eletricista*).

Em resumo, temos:

IV. OUTRAS REGULARIDADES ENCONTRADAS	
4. Há equívoco de vocabulário?	
SIM	NÃO
5 participantes	15 participantes
H: “(...) like <i>football</i> . I like animals, <i>is</i> cat, <i>is</i> dog” I: “I like films, sports and <i>musical</i> ” (música) Jc: “I <i>am</i> TV, music, films” J: “Because <i>me</i> my grandmother” Jv: “She is a beautiful, nice, <i>delicious</i> and sister”	A, D, F, G, L, LS, La, M, N, Pf, P, R, S, T, Y

Ilustração 21. Item IV.4 (Pré-Teste Oral)

## 4.2 Teste

O *teste* (escrito e oral) aconteceu após o trabalho com foco na forma durante o período de 16 aulas de 50 minutos cada (veja roteiro da intervenção, apêndice 6.6). Nessas horas, desenvolvemos atividades de *noticing* e de *gramatização*, de acordo com as etapas sugeridas por Batstone (1994), discutidas no capítulo 3. Ao final dessas etapas, aplicamos uma tarefa com foco no sentido, conforme proposto por Nunan (1989, 1999). Todas as fases estiveram imbricadas pela discussão de um tema, conforme tratamos na discussão da IBC, ou seja, houve a tentativa de integrar o aprendizado de um tema predeterminado e da língua-alvo.

A IBC foi trazida a este trabalho porque entendemos que a discussão de temas significativos, familiares ou de interesse dos participantes tende a levá-los a níveis mais altos de competência linguística uma vez que o “o que” não é o problema ou desafio. Ou seja, diminui-se a pressão na comunicação e aumenta-se a segurança do participante que fica mais livre para cuidar da forma.

A primeira atividade de *noticing* aconteceu após 7 aulas nas quais discutimos amplamente o tema água - hábitos de higiene ao redor do mundo - por meio de atividades de levantamento de conhecimento prévio, compreensão geral e detalhada de textos (artigo, charges, vídeo), compreensão de vocabulário pelo contexto. Os textos escolhidos traziam vários exemplares da estrutura-alvo (presente simples), mas nessa primeira etapa não chamamos a atenção do participante para seu uso, forma ou significado (apêndice 6.1.1)

A primeira vez que os participantes precisaram atentar para isso, foi nas atividades que seguiram a leitura do texto (apêndice 6.1.4), mais especificamente no recorte seguinte:

	shower	bathtub	morning	afternoon/ night	not every- day	once a day	twice a day
Japan							
England							
USA							
China							
France							
Germany							
Australia							

**Ilustração 22. Atividade de Noticing**

Nessa atividade<sup>67</sup> de *noticing*, os alunos deveriam marcar as células da tabela com um ‘✓’ caso as informações aparecessem no texto, e com um ‘X’ os casos em que a informação não aparecia ou era falsa. Foram marcadas com um ‘✓’, por exemplo, as colunas de “*shower*” e “*afternoon/ night*” na coluna que retrata a realidade da China. Cada informação marcada com ‘✓’, deveria ser justificada pela escolha de sentenças comprobatórias, retiradas do texto (apêndice 6.1.3). Para isso, o participante precisaria, necessariamente, “notar” a forma-alvo, perceber seu uso e sentido.

Por meio das notas do diário de pesquisa, podemos constatar que nem todos participaram ativamente do desenvolvimento dessa tarefa. H e T, por exemplo, copiaram as respostas de R. Outros não tinham sequer o material em mãos, entregue na aula anterior (J, M e Pf). Os demais, por outro lado, resolveram a atividade com atenção e contribuíram de forma efetiva na correção feita na lousa pelo professor, em conjunto com toda a sala.

Essa atividade implicou no reconhecimento das estruturas e, mais que isso, no processamento *bottom-up*, uma vez que a compreensão das estruturas-alvo (presente simples, advérbios de frequência) era fundamental para a resolução da tarefa. Na sentença “*In*

---

<sup>67</sup> Completa no apêndice 6.1.4

*England, people rarely take a bath, they usually take a shower*”, por exemplo, a forma como a sentença está estruturada tem repercussão direta na maneira como se constrói o sentido.

A atividade subsequente propiciou aquilo que Batstone (1994) chama de *estruturação*, ou seja, manipulação das estruturas-alvo para o levantamento de hipóteses de como a gramática funciona. As respostas usadas como justificativa para completar a tabela foram anotadas na lousa pelo professor e, a partir delas, os participantes levantaram as regras de uso do tempo verbal, em pequenos grupos. A instrução para essa busca foi a de procurar regularidades na forma, no sentido e no uso, observando, de forma indutiva, como a língua foi organizada nesses exemplos para conseguir o sentido que se queria comunicar.

Dentre as hipóteses levantadas, temos: (1) hipóteses para o acréscimo do -s:

(Comentando a sentença *‘Chinese likes to take a shower before they go to bed to feel comfortable and clean’*)

(Y): “O -s é usado quando antes do verbo vem um substantivo e depois vem um verbo com to.”

(N e P): “O uso do -s está vinculado às palavras no singular.”

(F): “Se a palavra que vem antes está no plural, o verbo fica no singular”

(2) hipóteses para a pergunta “Quando o presente simples é usado?”

(Y): “É usado para o tempo presente”.

(A): “É (usado) para uma coisa que a gente gosta de fazer, para uma afirmação, coisas que são nosso costume”.

Os participantes partiram então para o teste dessas hipóteses no texto, observando se as sentenças escritas com o uso do *presente simples* validavam suas suposições. As hipóteses validadas foram, então, sistematizadas em uma construção coparticipativa, que envolveu a professora e os participantes.

Como atividades possibilitadoras de *reestruturação* entendemos aquelas situações em que o aluno praticou o uso da língua na construção/ transmissão verossímil de sentido. Tomemos como exemplo a tabulação dos dados da pesquisa (apêndice 6.1.5) e posterior escrita de um parágrafo, em grupos, nos moldes daqueles apresentados pelo texto (apêndice 6.1.3), ou seja, com atenção às características e objetivos do gênero textual. Nesse parágrafo, constariam informações sobre os hábitos de higiene dos brasileiros, com base nos dados tabulados. A proposta, idealizada pela sala, foi a seguinte:

*- falar sobre os hábitos do brasileiro: que tipo de banho, que frequência, qual a duração, qual o número de escovação de dentes e qual o número médio de descargas. Dividir essas informações entre homens e mulheres.*

Desde a coleta das entrevistas a sala, de modo geral, se mostrou muito interessada e motivada pela tarefa. A tabulação dos dados foi um momento rico de aprendizado, não só em termos de língua, mas de outras áreas, via língua-alvo, seguindo o princípio de IBC, já nacionalmente difundido. Veja, por exemplo, Donadio (2007); Emídio (2007); Almeida Filho (2002). Os alunos envolveram-se com técnicas de pesquisa, uso de *softwares* (*Microsoft Excel*), e conceitos matemáticos, como tirar médias e calcular porcentagens.

#### **4.2.1 Teste Oral**

O *teste oral* ocorreu após um trabalho breve de discussão do tema ‘esportes’, para que os alunos fossem imbuídos de argumento e léxico. Optamos por não retomar o tema ‘água’

uma vez que o trabalho escrito (parágrafo com base na entrevista) já tratara desse assunto. Além da redundância, uma nova produção com o mesmo tema poderia resultar em um produto demasiadamente planejado, sem a espontaneidade que pretendíamos despertar.

Nesta tarefa, os alunos deveriam descrever um esporte sorteado na aula anterior, trazendo para o momento da produção apenas palavras-chave que guiassem sua fala. A proposição do uso de palavras-chave foi motivada pela sugestão de Batstone (1994) e a hipótese da *gramatização*. Munidos apenas desses itens lexicais, os participantes deveriam responder às questões do *handout* (apêndice 6.4) em ordem aleatória, perguntas para as quais esperávamos respostas elaboradas a partir da aplicação da gramática a esses itens, de modo a transmitir a forma e o sentido que pretendiam alcançar. Vale lembrar que o esperado é que, na execução da tarefa, o foco principal seja o sentido e não a manipulação de formas, ou seja, que a atenção esteja focada em mobilizar o conhecimento gramatical para expressar o sentido.

Pensando no Item I.1, percebemos que as características da tarefa proposta permitiram que a comunicação acontecesse com respostas lexicais. Por conta disso, temos poucos dados para análise do uso da forma. A exemplo dos estudos de Richards (2002), apesar de aqui termos o foco na forma, a comunicação foi ainda bastante dependente do léxico, da L1 e do uso de *chunks*. Vejamos o quadro-resumo:

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO			
1. O participante usa a estrutura Sujeito + Verbo + Objeto (SVO)?			
SIM		NÃO	NÃO FEZ
Mais da metade dos turnos	Menos da metade dos turnos	1 participante S: apenas léxico	1 participante Pf
1 participante  Y: <i>"The players use a ball and a uniform com shorts, socks, and trainers"</i>	17 participantes  A: <i>"Itsa volleyball"</i> D: <i>"My name is D."</i> F: <i>"I watch football in TV and school"</i> G: <i>"I love"</i> H: <i>"Yes, people play"</i> I: <i>"Yeah, people play"</i> Jc: <i>"Generally TV because in Brazil this game is not divulgued"*</i> J: <i>"My name is J."</i> Jv: <i>"Hugo Oyama is Brazilian"</i> L: <i>"The play use a ball and a uniform"</i> LS: <i>"My name is LS."</i> La: <i>"I don't like"</i> M: <i>"Yeah, I like"</i> N: <i>"Yes, they play"</i> P: <i>"People play a lot"</i> R: <i>"People don't play formula um, expensive"</i> T: <i>"( ) watch stadium and TV"</i>		

**Ilustração 23. Item I.1 (Teste Oral)**

Como podemos ver, a maioria dos participantes usou a forma-alvo em menos da metade dos seus turnos de fala. Precisamos mencionar que nesse campo estão incluídos os alunos que a usaram de 1 a 3 vezes, um valor bem baixo já que as produções incluíram, em média, 11 turnos. Apenas o participante Y a usou em pouco mais da metade de sua produção. Vamos olhar para alguns desses turnos com uso da forma-alvo:

(Produção do participante L, falando sobre o *handball*.)

(Prof) “*What do they (players) use to play?*”

(L) “*The play\* use a T-shirt, short, sneakers and a glove.*”

(Prof) “*But, what about the equipment?*”

(L) “*The play\* use a ball and a uniform.*”

Nesse trecho da produção, a despeito dos equívocos de vocabulário dos quais trataremos posteriormente, percebemos um uso acurado da forma. E, de maneira geral, foi o que ocorreu nas demais produções, naqueles turnos que trouxeram algum indício de gramatização.

Praticamente não houve uso da terceira pessoa do singular (Item 1.2). Esse uso só apareceu com acuidade nas produções de 2 participantes, ou em *chunks*. O participante J deixou de usá-la em um turno em que havia necessidade. Os exemplos desse uso estão no quadro abaixo.

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO				
2. Há uso de terceira pessoa do singular?				
SIM		NÃO HOUE USO (HAVIA NECESSIDADE)	NÃO HOUE NECESSIDADE	NÃO FEZ
Com acuidade	Em <i>chunks</i>	1 participantes	9 participantes	1 participante
	7 participantes	J: “It ( ) famous in Brazil”	H, L, La, N, P, R, S, T e Y	Pf
2 participantes	A: “Itsa volleyball” D: “My name is D.” Jc: “This game is not divulgued” Jv: “Hugo Oyama is Brazilian”	F: “My name is F” G: “My name is G.” I: “My name is I.” LS: “My name is L.” M: “My name is M. for 1B”		

**Ilustração 24. Item I.2 (Teste Oral)**

De forma semelhante à que ocorrera no pré-teste, todos aqueles que fizeram uso da forma-alvo em pelo menos um turno, escolheram adequadamente o tempo verbal, usando o presente simples para descrição de hábitos e situações correntes. Nos referimos aqui ao Item I.3.

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO		
3. A estrutura-alvo é usada para descrição de situação corrente, hábitos e rotinas?		
SIM	NÃO USOU A ESTRUTURA-ALVO	NÃO FEZ
18 participantes	1 participante	1 participante
A, D, F, G, H, I, Jc, J, Jv, L, La, M, N, P, R, S, T, Y	S: Só usou léxico	Pf

**Ilustração 25. Item I.3 (Teste Oral)**

Retomando Larsen-Freeman (2001) e o seu modelo tridimensional da gramática, percebemos por meio desses resultados que os desafios para o ensino do *presente simples* não residiram na identificação das relações temporais que o tempo verbal denota.

Já no campo *sentido*, algumas dificuldades puderam ser notadas. Apenas 7 participantes pareceram alcançar o sentido que almejavam – descrever um esporte, informando o número de jogadores, onde o esporte é praticado, vestimentas, prática no Brasil, jogadores famosos, e outros - via uso da língua. Mas, é preciso dizer, que basicamente com léxico. Vejamos o quadro-síntese e, na sequência, um exemplo de tarefa cujo sentido foi alcançado com respostas, essencialmente, lexicais.

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO		
4. O participante consegue expressar o sentido que gostaria via uso da L-alvo?		
SIM	NEM SEMPRE ou DE MODO POBRE	NÃO FEZ
7 participantes	12 participantes	Pf
F, H, I, Jv, M, P, Y	A, D, G, Jc, J, L, LS, La, N, R, S, T	

**Ilustração 26. Item I.4 (Teste Oral)**

(Prof) *“Which sport will you talk about?”*

(M) *“Basketball.”*

(Prof) *“How many players play basketball?”*

(M) *“Five players.”*

(Prof) *“And where do they play it?”*

(M) *“...”*

(Prof) *“In which place?”*

(M) *“Square.”*

(Prof) *“And what do they use to play?”*

(M) *“Long shorts, trunks, and ball... a ball.”*

(Prof) *“Do you know any famous player?”*

(M) *“Yes, Cook Brian.”*

(Prof) *“And do you know a Brazilian one?”*

(M) *“Ah, yes, Oscar.”*

(Prof) *“And do people play it here in Brazil?”*

(M) *“Yeah.”*

(Prof) *“Do you like to play it?”*

(M) *“Yeah, I like.”*

(Prof) *“And do you like to watch it?”*

(M) *“Yeah, (...) ESPN.”*

Outros 12 participantes não alcançaram o sentido desejado ou o fizeram com dificuldades/ falhas que comprometeram o sentido. Vejamos a produção de La que desvia-se

das respostas, expressando-se de forma vaga ou com *chunks*, de forma que a tarefa não pode ser considerada como cumprida:

(Prof) “*Which sport will you talk about?*”

(La) “*Football American... No, American Football. Onze players for team. Eleven players for team.*”

(Prof) “*And where do they play it?*”

(La) “*Field.*”

(Prof) “*And what do they use to play?*”

(La) “*Ball, soccer shoes and helmet.*”

(Prof) “*Can you say the name of a famous player?*”

(La) “*Joe Martin.*”

(Prof) “*And do people play this sport here in Brazil?*”

(La) “*Yes.*”

(Prof) “*Really? Is it common?*”

(La) “*Yes...*”

(Prof) “*And do you like to play it?*”

(La) “*I don't like.*”

(Prof) “*Do you like to watch?*”

(La) “*I don't like.*”

(Prof) “*And where can we watch it if we want to?*”

(La) “*I don't know.*”

Pela entonação, percebemos que “*Yes*” e “*I don't know*” funcionam como fuga da aplicação da forma, uma vez que o participante tinha resposta para todas as questões, havia

preparado seus itens lexicais para o *teste*.

Cabe adiantar aqui o Item III.1 para relatar a importância das *chunks* nessa tarefa. Metade dos participantes as usou, como o fez La na produção acima, usando, por exemplo, “*I don’t like*” e “*I don’t know*”. Quando comparamos o *teste* e o *pré-teste*, percebemos uma redução no uso dessas estruturas fixas, mas que não necessariamente implica em aumento de qualidade, uma vez que aqueles participantes que não as usaram geralmente foram os que também não usaram a forma-alvo, mas apenas construções lexicais. Essas *chunks* foram, entretanto, usadas de forma mais apropriada nessa segunda coleta e as construções memorizadas não apareceram:

III. USO DE <i>CHUNKS</i>		
1. Há uso de <i>chunks</i> ?		
SIM	NÃO	NÃO FEZ
10 participantes	9 participantes	1 participante
A: “ <i>Itsa volleyball</i> ” D: “ <i>My name is D.</i> ” F: “ <i>My name is F.</i> ” G: “ <i>My name is G.</i> ” I: “ <i>My name is I.</i> ” Jc: “ <i>I no know</i> ” J: “ <i>My name is J.</i> ” LS: “ <i>My name is L.</i> ” La: “ <i>I don’t like</i> ”, “ <i>I don’t know</i> ” M: “ <i>My name is M.</i> ”	H, Jv, L, N, P, R, S, T, Y	Pf

**Ilustração 27. Item III.1 (Teste Oral)**

Cabe lembrar que o uso de *chunks* nos estágios iniciais de aquisição de uma nova língua é natural e até mesmo desejável, já que o seu uso impulsiona a comunicação.

No que diz respeito ao Item II e seus subitens, temos uma ligeira melhora quando comparamos *pré-teste* e *teste*. As interferências da L1 diminuem sensivelmente em alguns dos itens observados. Tratemos de cada um desses itens em separado.

11 participantes usaram preposições de maneira equivocada, sob interferência da língua materna. A preposição *in* particularmente foi supergeneralizada para funcionar no lugar de “*no, na*” (9 participantes a usaram testando essa hipótese). Os outros dois equívocos foram com a preposição “*for*”. Vejamos esses casos de diferentes participantes, subtraídos do contexto:

- (A) “*Aham... in school.*”
- (F) “*I watch football in TV and ( ) school.*”
- (H) “*In TV. Just in TV.*”
- (Jv) “*In the table.*”
- (La) “*Eleven players for team.*”
- (M) “*My name is M for Ib.*”
- (N) “*In the tennis table.*”
- (P) “*Well, in the volley court.*”
- (P) “*Not in ( ) court, yes in TV.*”
- (S) “*In... on...this square.*”
- (Y) “*In the handball court.*”

Quanto ao sujeito (Item II.2), notamos uma diminuição considerável nas omissões, sendo que apenas 4 participantes o fizeram. Mas uma vez destacamos que a quantidade de sentenças com uso da estrutura SVO foi bem baixa devido às características da tarefa, que foi completada com respostas lexicais e, por conseguinte, é natural que esse número tenha diminuído.

A interferência da língua materna no uso de vocabulário (Item II.3) foi semelhante ao *pré-teste*. 6 alunos se equivocaram com os falsos cognatos (*descendent, use, blouse*, por

exemplo).

Quanto aos adjetivos (Item II.4), um caso em especial nos chamou atenção. O participante P, desconhecendo a tradução de “tênis” ao falar do voleibol, consegue o sentido desejado, driblando o desconhecimento desse termo:

(Prof) “*What do they wear?*”

(P) “*Shoes of volley and uniform.*”

Esse é um exemplo claro de manipulação da forma, de mobilização do conhecimento gramatical para expressar o sentido desejado. Embora as locuções adjetivas não tenham sido foco da intervenção, em algum momento na exposição ao insumo essa construção foi saliente, de forma que o participante a notasse e “soubesse como” operá-la para produzir sentido (Ellis, 2002a).

Esses achados com relação a interferência de L1 estão reunidos na tabela seguinte:

## II. POSSÍVEIS TRANSFERÊNCIAS DA LÍNGUA MATERNA

preposições	omissão de sujeito	vocabulário	adjetivos
<p>1 participante usou preposições SEM interferência</p> <p>Jc: "In the field" L: "The play use a ball and a uniform"</p>	<p>4 participantes omitiram o sujeito</p> <p>G: "( ) watch, TV" L: "The play ( ) use a T-shirt, shorts, sneakers and a glove" - (The play = to play) R: "( ) ( ) expensive" T: "( ) watch stadium and TV"</p>	<p>6 participantes deduziram vocabulário equivocadamente por influência da L1 ou usaram a L1</p> <p>A: "A ball, uma ball" Jc: "this game is not divulgued" L: "sete players" La: "Onze players for team" R: "Formula um" T: "blouse and shorts" Y: "The players use a ball and a uniform com shorts, socks and trainers"</p>	<p>11 participantes usaram adjetivos com acuidade</p> <p>H: "Long shorts" I: "Swimming pool" L: "handball court" LS: "soccer player" M: "Long shorts" N: "table tennis" P: "volley court" Y: "handball court"</p>
<p>11 participantes usaram preposições COM interferência da L1</p> <p>A: "In TV" F: "I watch football in TV and school" H: "In TV, just n TV" Jv: "In the table" La: "Onze players for team" M: "My name is M. for 1B" N: "In the table tennis" P: "In TV" S: "In... on the square" Y: "In the handball court"</p>			<p>3 participante usaram adjetivos com influência de L1</p> <p>Jc: "T-shirt special" Jv: "Japanese descendent" La: "Football American" R: "car of formula um"</p>
<p>5 não usaram preposições</p> <p>D, G, I, J, LS</p>	<p>13 participantes não omitiram sujeito</p> <p>A, F, H, I, Jc, J, Jv, Ls, La, M, N, P, Y</p>		<p>5 participantes não usaram adjetivos</p> <p>A, D, F, G, J, S, T</p>
<p>4 omitiram as preposições necessárias</p> <p>R: "Yes, ( ) TV" T: "Watch ( ) stadium and ( ) TV"</p>	<p>2 participantes não usaram estrutura SVO</p> <p>D, S</p>		<p>Pf não realizou este teste</p>

Ilustração 28. Item II (Teste Oral)

Na sessão que chamamos de "outras regularidades encontradas" (Item IV), para a questão 1 (Há omissão de verbo? Qual a possível razão?) encontramos uma diminuição quando comparamos *pré-teste* e *teste*. 17 participantes não omitiram o verbo, mas a relação entre essa queda e o uso de construções verticalizadas (Item IV.2) é clara, já que em todas as

produções há construção vertical em algum nível (na maior parte do tempo ou o tempo todo).

Apenas o participante J omite o verbo em uma construção com uso da forma-alvo. Em outra produção (do participante R) há esquiva do verbo em turnos que, à primeira vista, poderiam ser considerados verticais. Mas as pausas da fala evidenciam que o que ocorre é, de fato, o desvio do uso do verbo. Vejamos esses exemplos, respectivamente.

(Participante J, falando sobre o futebol)

(Prof) “*And do you know any famous player?*”

(J) “*Romario and Bebeto. It ( ) famous in Brazil.*”

Nessa fala de J, *It* parece ocupar o lugar do pronome *they*, referindo-se aos jogadores *Romário e Bebeto*. O verbo “*to be*” não é usado.

(Participante R, falando sobre a Fórmula 1)

(Prof) “*Do people play it here in Brazil?*”

(R) “*People don’t play formula um. (...) expensive*”.

R faz uma pausa longa na segunda metade de sua fala nesse turno. Ouvindo à transcrição, fica evidente que ele “procura” formular essa construção, mas não consegue, omitindo o pronome (*it*) e o verbo (*is*). No quadro seguinte resumimos os achados para os Itens IV.1.

IV. OUTRAS REGULARIDADES ENCONTRADAS		
1. Há omissão de verbo?		
SIM		NÃO
Em turnos SVO	Em turnos lexicais	17 participantes A, D, F, G, H, I, Jc, Jv, L, LS, La, M, N, P, S, T, Y
1 participante J: “It ( ) famous in Brazil”	1 participante R: “( ) ( ) expensive”	Pf não realizou este teste

**Ilustração 29. Item IV. 1 (Teste Oral)**

Os problemas de ortografia e equívoco de vocabulário (questões 3 e 4 do item IV) foram poucos em quantidade e relevância.

#### 4.2.2 Teste Escrito

O *teste escrito* foi realizado na aula seguinte à coleta do *teste oral*. Percebemos que propor uma tarefa na modalidade escrita poderia levar a produções mais acuradas, uma vez que, como sustentado por Batstone (1994) e Richards (2002), ao escrever o falante tem mais tempo para planejar e, conseqüentemente, para cuidar da forma. Segundo os autores, o mesmo resultado se alcança com a repetição ou proposição de tarefas semelhantes e, com esse objetivo, repetimos o tema esportes em uma tarefa em que, individualmente, os participantes deveriam redigir pequenos textos contando sobre seus próprios hábitos esportivos, esportes favoritos e a frequência com que os praticam. Nossa hipótese foi a de que com essa repetição,

o participante usaria um tempo menor para pensar em “o que dizer”, e, conseqüentemente, ganharia tempo para cuidar da qualidade da linguagem (Batstone, 1994).

O uso da forma foi, como era esperado nesse tipo de construção, superior aos observados na modalidade oral (*pré-teste* e *teste*). As produções foram, entretanto, bem curtas, geralmente períodos de 2 a 3 linhas. Para a análise, dividimos esses períodos em orações, que chamamos de turnos. Antes de iniciar a análise, é importante mencionar que dois participantes não realizaram a tarefa (J, Pf), pois não compareceram na escola na data da coleta.

17 participantes (de 18) usaram a forma, sendo que 1 deles o fez em menos da metade dos turnos. Apareceram omissões de verbo, sujeito e outros desvios (como veremos nas análises seguintes), mas, de modo geral, a qualidade no uso da língua foi superior à observada nas produções anteriores, inclusive no teste, que é contemporâneo. Alguns exemplos de produções na íntegra:

(F) *“I like the soccer. I player rarely, two times a week”.*

(Jv) *“I like ( ) play table tennis. Now I not practice never”.*

(L) *“I like basketball, ( ) no pratice always”.*

(N) *“I no like sports. I rarely play volleyball in the school”.*

O participante (LS) não faz uso da estrutura SVO, como veremos abaixo. Usa uma *chunk* para dar uma informação não solicitada pela tarefa (seu nome), e comunica a informação “Eu pratico futebol com frequência”, usando apenas o advérbio e o substantivo.

(LS) *“My name is LS, always soccer”.*

Os achados quanto ao uso da estrutura-alvo estão sumarizados no quadro seguinte:

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO		
1. O participante usa a estrutura Sujeito + Verbo + Objeto (SVO)?		
SIM		NÃO
Mais da metade dos turnos	Menos da metade dos turnos	1 participante
16 participantes	1 participante	LS: "My name is LS, always soccer"
<p>D: "I always skate board"</p> <p>F: "I like the soccer. I player rarely, two times a week"</p> <p>G: "I play soccer and no pratic"</p> <p>H: "I like basketball, I no pratico never"</p> <p>I: "I like play soccer, I pratic everyday in morning day, I liked in player famous for soccer, I training in club soccer"</p> <p>Jc: "I usually basketball. No practice"</p> <p>Jv: "I like play tennis table. Now I not practice never"</p> <p>L: "I like basketball, no practice always"</p> <p>La: "I like swimming, football, volleyball. Never practice"</p> <p>M: "I like this basketball, and practice is everyday"</p> <p>N: "I no like sports. I rarely play volleyball in the school"</p> <p>P: "I like play soccer, always play tennis and basketball. I never play baseball and hockey. Rarely I play volleyball"</p> <p>R: "I play soccer always and I like, from play is necessary a boots and uniform"</p> <p>S: "I'm always the baseball and basketball. No play never"</p> <p>T: "I am usually soccer, I never practiced"</p> <p>Y: "I like to soccer, handball, basketball. I practice rarely basketball and handball, but soccer is more frequent"</p>	<p>A: "I like sports in volleyball, in practic sports. The usually in square and ball. The frequent always"</p>	<p>Os participantes J, Pf não participaram do teste escrito.</p>

Ilustração 30. Item I.1 (Teste Escrito)

Quanto ao uso da terceira pessoa (Item I.2), só em 3 turnos houve a necessidade de usá-lo e todos os participantes (M, R e Y) o fizeram com acuidade.

Na construção seguinte, o participante M possivelmente desejou construir algo como “A prática é diária”, e conjugou o verbo *to be* na terceira pessoa do singular com acuidade:

(M) “*I like this basketball, and ( ) practice is everyday*”.

Em resposta ao Item I.3, mais uma vez a o uso do presente simples para comunicar gostos e hábitos não foi um problema para os participantes. Todos usaram o tempo verbal nesse sentido com acuidade.

Já a construção do sentido (Item I.4) foi dificultada pelo nível linguístico elementar, apareceram esquivas da forma, informações controversas e alguns participantes não forneceram todas as informações solicitadas para a completa resolução da tarefa.

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO			
4. O participante consegue expressar o sentido que gostaria via uso da L-alvo?			
NÃO	NEM SEMPRE ou DE MODO POBRE	SIM	Os participantes J, Pf não participaram do teste escrito.
2 participantes A, LS	8 participantes F, G, H, I, Jc, L, S, T	8 participantes D, Jv, La, M, N, P, R, Y	

**Ilustração 31. Item I.4 (Teste Escrito)**

Tomemos um exemplo de cada um desses casos. A produção de A nos pareceu não ter atingido o sentido desejado, uma vez que a falta de acuidade dificulta muito a

compreensão da mensagem que o participante quer transmitir:

(A) *“I like sports in volleyball, in practice the sport. The usually in square and ball. The frequent always”.*

Classificamos como “*nem sempre* conseguiu o sentido desejado” aquelas produções em que os desvios linguísticos dificultam a comunicação e/ ou a tarefa não é cumprida de forma completa.

(I) *“I like play soccer, I pratic everyday in morning day, I liked in player famous for soccer, I training in club soccer”.*

Notamos que, nessa produção, o participante I queria comunicar muitas coisas: que praticava futebol com frequência (todos os dias pela manhã), que tinha o sonho de tornar-se um jogador profissional e, por esse motivo, participava de uma escolinha de futebol. Todas essas informações podem ser depreendidas do texto, mas nosso conhecimento prévio (do participante e de seus hábitos) certamente facilitam essa inferência.

As produções inseridas no campo “*sim*”, são aquelas em que o sentido almejado foi alcançado. Existiram problemas de acuidade, mas que não atrapalharam a comunicação significativamente:

(La) *“I like swimming, football, volleyball. Never practice”.*

As transferências de língua materna mais notáveis (Item II) dizem respeito à supergeneralização de algumas preposições e a omissão do sujeito, com frequência

notavelmente inferior a dos testes anteriores.

Quanto ao vocabulário (Item II.3), não notamos desvios importantes, que comprometessem a comunicação. Apenas 2 participantes (H, I) recorreram à língua materna:

(La) “*I like basketball. I no pratico never*”.

Na maior parte das produções, não aparecem adjetivos ou locuções adjetivas. Estas aparecem em apenas 3 produções, sendo que em 1 delas, do participante I, há influência clara da língua materna. O aluno usa a construção substantivo + adjetivo, mais comum no Brasil, diferentemente do que acontece na língua inglesa, que segue o padrão adjetivo + substantivo.

(I) “*(...) I training in club soccer*”.

Para resumir os resultados da análise da influência da língua materna neste teste escrito, temos:

II. POSSÍVEIS TRANSFERÊNCIAS DA LÍNGUA MATERNA			
preposições	omissão de sujeito	vocabulário	adjetivos
<p>2 participantes usaram preposições SEM interferência</p> <p>N: “I rarely play volleyball <u>in</u> the school” Y: “I like <u>to</u> soccer”</p>	<p>8 participantes omitiram o sujeito.</p> <p>G: “( ) no pratic” Jc: “( ) no practice” L: “( ) no practice always” LS: “( ) always soccer” La: “( ) never practice” M: “and ( ) practice is everyday ” P: “( ) always play tennis and basketball” S: “( ) no play never”</p>	<p>2 participantes deduziram vocabulário equivocadamente por influência da L1 ou usaram a L1</p> <p>H: “I no <u>pratico</u> never” I: “in morning day”</p>	<p>2 participantes usaram adjetivos com acuidade</p> <p>Jv: “table tennis” Y: “more frequent ”</p>
<p>3 participantes usaram preposições COM interferência da L1</p> <p>A: “The usually <u>in</u> square and ball” I: “I liked <u>in</u> player famous for soccer” R: “<u>From</u> play is necessary a boots and unifom”</p>			<p>1 participante usou adjetivo com influência de L1</p> <p>I: “morning day”, “player famous”, “club soccer”</p>
<p>13 não usaram preposições ou o fizeram com acuidade</p> <p>D, F, G, H, Jv, Jc, L, LS, La, M, P, S, T</p>	<p>10 participantes não omitiram sujeito</p> <p>A, D, F, H, I, Jv, N, R, T, Y</p>	<p>Os participantes J, Pf não participaram do teste escrito.</p>	<p>15 participantes não usaram adjetivos</p> <p>A, D, F, G, H, Jc, L, LS, La, M, N, P, R, S, T</p>

Ilustração 32. Item II (Teste Escrito)

As *chunks* (Item III) não são características apenas da modalidade oral e apareceram também neste *teste escrito*, embora de modo menos frequente em comparação ao *pré-teste* e ao *teste oral*. 3 produções trouxeram *chunks* (LS, S e T).

(LS) “My name is LS, always soccer”.

A produção de LS traz a *chunk* “My name is LS”, que parece ter sido usada porque o participante não se sentia seguro para escrever mais nada, tanto que não completa a tarefa a contento. S e T usam a *chunk* “I am” como se ela fosse um bloco uno, com valor de “I”.

(S) “I am always ( ) the baseball and basketball. No play never”.

(T) “I am usually soccer, I never practice”.

III. USO DE <i>CHUNKS</i>	
1. Há uso de <i>chunks</i> ?	
SIM	NÃO
3 participantes	15 participantes
LS: “ <u>My name is L.</u> ” S: “ <u>I’m</u> always the baseball and basketball” T: “ <u>I am</u> usually soccer”	A, D, F, G, H, I, Jc, Jv, L, La, M, N, P, R, Y

**Ilustração 33. Item III (Teste Escrito)**

Encontramos também outras regularidades (Item IV) no *teste escrito*, da mesma forma que nas produções anteriores. Há, por exemplo, omissão do verbo (Item IV.1) em 5 produções. É importante notar que no *teste oral*, contemporâneo a este *teste escrito*, apenas dois alunos omitiram o verbo. O que esperávamos era justamente o oposto, já que no segundo, os participantes contavam com tempo para planejar, já conheciam o tema e tinham, portanto, maior possibilidade de cuidar da forma.

Nossa hipótese para justificar esse aumento é a de que a tarefa anterior (*teste oral*) deu liberdade para que os participantes respondessem às questões do professor com respostas lexicais, completando a tarefa com êxito. Assim, a quantidade de omissões de verbo pode não ter sido evidenciada pela baixa quantidade de sentenças do tipo SVO. No *teste escrito*, as respostas lexicais foram menos frequentes, como poderíamos prever dadas as peculiaridades da modalidade. Dessa forma, é natural que o número de desvios e, nesse caso, de omissões de verbo, apareçam. Mais tarde, com o instrumento de *reflexão* (4.4.1), mostraremos que essas características de cada produção foram percebidas pelos participantes.

Para exemplificar, observemos um exemplo na produção de Jc. Em seguida, trazemos o quadro-síntese para essa questão.

(Jc) “*I usually ( ) basketball*”.

IV. OUTRAS REGULARIDADES ENCONTRADAS	
1. Há omissão de verbo?	
SIM	NÃO
5 participantes	13 participantes
A: “ <i>The frequent ( ) always</i> ” Jc: “ <i>I usually ( ) basketball</i> ” LS: “ <i>always ( ) soccer</i> ” S: “ <i>I’m always ( ) the baseball and basketball</i> ” Y: “ <i>I like to ( ) soccer</i> ”	D, F, G, H, I, Jv, L, La, M, N, P, R, T
	J e Pf não realizaram este teste

**Ilustração 34. Item IV.1 (Teste Escrito)**

A construção verticalizada (Item IV.2), apesar da modalidade, apareceu também no *teste escrito*, mas em quantidade menor (apenas 2 produções, enquanto nos testes anteriores tivemos 19). Esse tipo de construção pareceu indicar tentativa de fuga da forma. O participante A, por exemplo, no turno “*The frequent always*”, parece completar uma tabela: “Frequência: sempre”.

IV. OUTRAS REGULARIDADES ENCONTRADAS		
2. Há construção verticalizada?		
SIM	NÃO	
2 participantes	16 participantes	J e Pf não realizaram este teste
A, LS	D, F, G, H, I, Jc, Jv, L, La, M, N, P, R, S, T, Y	

**Ilustração 35. Item IV.2 (Teste Escrito)**

Problemas de ortografia (Item IV.3) não foram relevantes para essa análise, apenas 2 participantes (F e I) tiveram problemas ortográficos que não comprometeram a comunicação de forma significativa. Quanto aos equívocos de vocabulário (Item IV.4) os encontramos em 3 diferentes produções:

(F) “*I like the soccer. I player rarely, two times a week*”.

(I) “*(...) I pratic everyday in morning day*”.

(S) “*I’m ( ) always the baseball and basketball. No play never*”.

Inserimos a produção de S acima porque temos registrado no diário de pesquisa o fato de que esse participante nunca assistiu ou participou de um jogo de *baseball*. Fica evidente, então, que se trata de um equívoco de vocabulário.

### 4.3 Pós-Teste Oral e Escrito

Os *pós-testes oral e escrito* aparecem para responder a nossa segunda questão de pesquisa, a saber: “Após um intervalo de 1 mês o aluno sustenta o uso das estruturas-alvo em negociações com foco no sentido? Em caso afirmativo, como esse uso se revela?”

Como citamos anteriormente, em um artigo de 2002(a), Ellis fala da necessidade de que pesquisas futuras investiguem os efeitos da instrução implícita com foco na forma, observando que tipo de desenvolvimento ela propicia na interlíngua do aprendiz: um desenvolvimento momentâneo? De longa duração? O autor sugere que alguns dias ou semanas sejam um período eficaz para avaliar esses efeitos.

Com isso em mente, decidimos organizar nossa intervenção de modo que a última

coleta acontecesse após o período de férias escolares, prorrogando a sugestão de Ellis para 25 dias (data da coleta).

Antes disso, na aula imediatamente anterior à coleta, planejamos uma atividade de leitura de um texto sobre hábitos/ rotinas de uma “*chef*” de cozinha (apêndices 6.1.6 e 6.1.7). Essa atividade teve foco principal na leitura *top down*, com objetivo de familiarizar os participantes ao tipo de tarefa que deveriam cumprir na aula seguinte. As atividades incluíram compreensão geral e de detalhes do texto, compreensão do vocabulário (em negrito no apêndice) com uso do conhecimento prévio e do contexto, e uma observação breve da forma (questões 10 e 11). Nos minutos finais da aula, individualmente, os participantes representaram diferentes ações por meio de desenhos que os fizessem lembrar de suas atividades diárias, desde o momento em que acordavam até aquele em que iam dormir. Com o auxílio de dicionários, selecionaram uma única palavra que representasse aquela ação (exemplos: *breakfast, lunch, sleep*). A escolha da classe gramatical dessas palavras foi livre.

Nas duas aulas seguintes, em posse dos “quadrinhos” desenhados na aula anterior, os alunos foram chamados individualmente para resolver o *pós-teste oral*. A tarefa foi descrever a rotina, ou seja, aquelas tarefas realizadas diariamente, em um dia de semana típico. Embora essa tarefa, descrita no quadro negro, não discriminasse que estruturas deveriam ser usadas, esperávamos que os participantes usassem, além do presente simples, os advérbios de frequência, trabalhados antes do período de férias e que apareceram no texto trabalhado na aula anterior. Dois participantes não compareceram à aula nesse dia (LS e M) e, portanto, não temos suas produções nessa etapa.

Em resposta ao roteiro de regularidades, para o Item I.1, todos os participantes usaram a estrutura SVO nessa tarefa, em algum momento, na maior parte do tempo ou o tempo todo. Além dos ganhos linguísticos desse período de intervenção, a tarefa também aparece como facilitadora do uso, já que organizou-se em torno de uma única questão (Fale sobre sua rotina)

que não aceitava respostas lexicais. Alguns participantes (5) desenvolveram sua fala sem interferências do professor. Vejamos duas produções na íntegra, uma sem e a outra com a intervenção do professor:

(Prof) *“Could you tell me what you do everyday?”*

(N) *“In the morning I wake up eight hours, after I do my homework and study for test. Next I take a shower, have a lunch and go to school. In return, I take a shower, watch TV, after I go bed”.*

(Prof) *“Hello! Can you describe you routine?”*

(Jv) *“Yes”.*

(Prof) *“Can you? Let’s go.”*

(Jv) *“In the morning I wake up six thirty”.*

(Prof) *“And then?”*

(Jv) *“I go to work seven o’clock in the morning. Study and leave at eleven thirty a.m. I lunch and the afternoon I go study here and ... one o’clock I study”.*

(Prof) *“You study a lot!”*

(Jv) *“Yes!”*

(Prof) *“And then?”*

(Jv) *“Then I leave school six thirty”.*

(Prof) *“And at home, what do you do?”*

(Jv) *“I... take a shower, next I access the Internet and lunch... no, have dinner e... sleep”.*

Pensando ainda no Item I.1, vejamos o quadro que sintetiza esses resultados:

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO		
1. O participante usa a estrutura Sujeito + Verbo + Objeto (SVO)?		
SIM		
O tempo todo	Na maior parte do tempo	Na menor parte do tempo
12 participantes	5 participantes	1 participante
<p>A: "I have lunch the morning"            D: "Have breakfast and go a play video game"            H: "I have lunch and I go to school"            Jv: "In the morning I wake up six thirty"            L: "From Monday to Friday I get up, I go to computer"            N: "In the morning I wake up eight hours, after I do my homework and study for test"            Pf: "Next, have my lunch and go to school "            P: "In the morning I eat breakfast and do my homework"            R: "I brush the teeth and so I listen music"            S: "I wake up, brush my teeth, make my bed, listen to music, study and after watch TV"            T: "I go home and have lunch"            Y: "Then I take a shower and have lunch"</p>	<p>F: "I have breakfast twelve o'clock"            I: "I wake up and homework and the I eat"            Jc: "I get up, wake my dad, watch TV, take a shower, have lunch ad go to the school"            J: "Have lunch, go school"            La: "Seven o'clock pm access the Internet"</p>	<p>G: "About one I go study. And I go home. And sleep"</p>
Os participantes LS e M não participaram do pós-teste oral.		

Ilustração 36. Item I.1 (Pós-Teste Oral)

O uso da terceira pessoa do singular (Item I.2) não foi necessário, já que a tarefa foi em primeira pessoa. Não houve uso de –s em nenhuma das produções. O uso do presente simples, da mesma forma que nas outras tarefas, também não gerou equívocos aqui.

Poucas produções apresentaram problemas quanto à expressão do sentido (Item 1.4). A tarefa solicitava que o participante expusesse sua rotina e a maioria conseguiu fazê-lo. Os

casos em que o sentido desejado pareceu não ter sido alcançado, envolveram uso da L1, comunicação de informações parcialmente verdadeiras ou falsas, negociações de sentido com o professor e descrições incompletas (com omissão de alguns itens).

Estudemos alguns desses casos. O participante F, por exemplo, usa a língua materna para falar que faz musculação. Nos quadrinhos, o participante tinha o nome do clube que frequenta, local onde pratica exercícios. Mas, diante de uma pergunta inesperada do professor, seu conhecimento linguístico parece insuficiente:

(Prof) *“Can you talk about your daily routine?”*

(F) *“Yes. Wake up eleven o’clock”.*

(Prof) *“Eleven? Oh my God!”*

(F) *“I have breakfast twelve o’clock, and one o’clock go to Floridiana Club”.*

(Prof) *“To practice sports?”*

(F) *“Yes, eu faço musculação”.*

Esse parece ser o mesmo motivo que leva o participante G a dar uma informação que não pode ser verdadeira. Como não consegue usar a língua-alvo para responder a uma questão inesperada do professor, a solução encontrada é usar uma forma conhecida, mesmo que o sentido seja comprometido (*twelve thirty-one*). Percebemos também na mesma produção, a supressão de informações da rotina, para finalizar a tarefa rapidamente (realçado no texto).

(Prof) *“Can you talk about your daily routine?”*

(G) *“Ahn?”*

(Prof) *“You wake up, you have breakfast... what do you do in the morning?”*

(G) *“I wake up at...”.*

(Prof) “*Eight, nine, ten o’clock?*”

(G) “*Twelve o’clock*”.

(Prof) “*Twelve?*”

(G) “*No, twelve thirty*”.

(Prof) “*Do you wake up twelve thirty?*”

(G) “*Yes, yes, yes*”.

(Prof) “*And then?*”

(G) “*And... lunch*”.

(Prof) “*You have lunch... What time?*”

(G) “*Twelve-thirty one. About one I go study. And go home. And sleep*”.

Mencionamos anteriormente as negociações com o professor como fator importante para a construção de sentido. Nessa mesma produção de G, acontece claramente a construção vertical descrita por Larsen-Freeman (2003:88). O participante responde com uma ou poucas palavras que resumem aquilo que quer dizer e espera que o professor elabore essa resposta, alimentando a sua fala.

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO		
4. O participante consegue expressar o sentido que gostaria via uso da L-alvo?		
NEM SEMPRE ou DE MODO POBRE	SIM	Os participantes LS e M não participaram do pós-teste oral.
5 participantes F, G, H, Jc, T	13 participantes A, D, I, J, Jv, L, La, N, Pf, P, R, S, Y	

**Ilustração 37. Item I.4 (Pós-Teste Oral)**

Dissemos anteriormente que, embora não estivesse explícito na tarefa, imaginávamos que haveria uso regular dos advérbios de frequência. Mas o uso não foi recorrente nas produções do *pós-teste oral*. Apenas 2 participantes usaram: Jv com acuidade e H, com equívocos quanto ao sentido.

As interferências da língua materna (Item 2) estiveram menos presentes no *pós-teste oral*. Quanto às preposições (Item 2.1), por exemplo, 3 participantes as usaram com influência da língua materna.

(Prof) *“Can you talk about your routine, please?”*

(Y) *“I wake up and get up at nine thirty and have breakfast. After that I go to PC for relax. Then I take a shower and have lunch. The afternoon I go to school to study and... the six thirty pm I go home. Next I have... I have dinner and relax PC or at TV. After that I sleep”.*

Parece um equívoco bastante comum dos brasileiros ao iniciar o aprendizado da língua inglesa, generalizar o uso de “for” para todas as situações em que, em português, se diria “para”. Já o uso equivocado de “at”, não parece ter como base a língua materna.

13 participantes omitiram o sujeito na maior parte do tempo (Item II.2). Várias ações da rotina foram descritas e, mais que nas produções anteriores, a ideia de repetir “I” a todo o momento pareceu redundante, conforme nos relataram alguns participantes (A, H, I, N, P e T) em situações de aula, conforme registrado no nosso diário de pesquisa.

(Prof) *“Can you tell me what do you do everyday, from morning to night?”*

(S) *“I wake up, brush my teeth, make my bed, listen to music, study and after watch TV. And after go to sleep”.*

Percebemos algumas deduções de vocabulário influenciadas pela língua 1 (Item II.3) nas produções de 4 participantes. Na produção do participante A, por exemplo, “*lunch*” foi usado como tradução do português “lancho”:

(A) “*I wake to nine o’clock... I... lunch... I have lunch*”.

Quanto ao uso de adjetivos (Item II.4), a tarefa não os solicitava e, portanto, foram poucas as ocorrências, só duas delas sem acuidade. Abaixo sintetizamos os dados de transferências da língua materna.

## II. POSSÍVEIS TRANSFERÊNCIAS DA LÍNGUA MATERNA

preposições	omissão de sujeito	vocabulário	adjetivos
<p>13 participantes usaram preposições SEM interferência</p> <p>A: “I dinner in the kitchen”  F: “One o'clock I go to school”  G: “I wake up at twelve o'clock”  H: “I wake up at 10 o'clock”  I: “I go to school and study”  Jc: “and go to school”  Jv: “In the morning I wake up six thirty”  L: “From Monday to Friday”  La: “Twelve forty-five go to school”  N: “study for test”  Pf: “Go to school thirteen pm”  P: “In the morning”  S: “listen to music”</p>	<p>13 participantes omitiram o sujeito</p> <p>D: “I leave the school and go gome. ( ) dinner and ( ) sleep”  F: “Nine o'clock ( ) go home and ( ) watch TV”  H: “( ) watch TV”  Jc: “( ) have lunch”  J: “( ) go school”  Jv: “( ) have dinner and ( ) sleep”  La: “( ) take a shower”  N: “( ) have a lunch and ( ) go to school”  Pf: “After ( ) watch TV”  P: “( ) go to school”  S: “And after ( ) go to school”  Y: “( ) have breakfast”</p>	<p>3 participantes deduziram vocabulário equivocadamente por influência da L1 ou usaram a L1</p> <p>A: “I have lunch the morning, de manhã”  N: “In return, I take a shower”  R: “I do the lesson” (lição, tarefa)</p>	<p>2 participantes usaram adjetivos com acuidade</p> <p>F: “Floridiana club”  R: “video game”</p>
<p>3 participantes usaram preposições COM interferência da L1</p> <p>R: “In the night I dinner”  T: “I go to home”  Y: “I go to PC for relax”</p>			
<p>2 participantes não usaram preposições</p> <p>D e J</p>	<p>5 participantes não omitiram sujeito</p> <p>A, G, I, L, R, T</p>	<p>Os participantes LS e M não participaram do pós-teste oral</p>	<p>16 participantes não usaram adjetivos</p> <p>A, D, G, H, I, Jc, J, Jv, L, La, N, Pf, P, S, T, Y</p>

Ilustração 38. Item II (Pós-Teste Oral)

Não houve uso das *chunks* que apareceram nos demais *testes* (Item III). Notamos, no entanto, que “*phrasal verbs*” como “*get up*” e “*wake up*” foram usados como blocos inseparáveis que, embora não pareçam ser analisados (não houve desvios ou supergeneralizações que indicassem reflexão dos participantes acerca de sua construção), parecem estar internalizados, acessíveis ao uso, já que foram empregados adequadamente.

Todas as produções trouxeram essas construções embora, na intervenção, elas só tenham aparecido no texto, e não tenham sido exploradas em atividades de *noticing*. Os diferentes testes, como oportunidades de estruturação, apresentaram a oportunidade, e mais, a necessidade de uso verossímil dessas formas que, em um ensino com foco apenas no sentido, poderiam não emergir. Alguns exemplos do uso adequado delas (turnos destacados do contexto):

(H) “I **wake up** at 10 o’clock”.

(I) “I **go to** school and study”.

(Jc) “I **get up**, wake my dad, watch TV, take a shower, have lunch, and **go to** the school”.

Pensando nas outras regularidades encontradas, nesse *pós-teste oral* a omissão dos verbos (Item IV.1), por exemplo, foi inferior à dos demais *testes*. Só foi registrado um caso, em momentos isolados da produção do participante Pf. Essas omissões nos pareceram situações de fuga da forma quando a interlíngua não foi suficiente. Vejamos um excerto da produção de Pf:

(Pf) “In the morning I eat breakfast, and do my homework. Next have my

lunch, go to school thirteen pm. Six thirty pm ( ) ( ) ( ) my house and take a shower”.

Percebemos que Pf gostaria de comunicar que, às 6:30 da tarde, “vai para” sua casa. Mas esse conhecimento da língua não pode ser operado automaticamente naquele momento

de comunicação espontânea, embora “*go to*” tenha sido usado anteriormente pelo participante, nessa mesma produção.

IV. OUTRAS REGULARIDADES ENCONTRADAS	
1. Há omissão de verbo?	
SIM	NÃO
1 participante	17 participantes
Pf: “ <i>Six thirty pm ( ) my house</i> ”	A, D, F, G, H, I, Jc, J, Jv, L, La, N, P, R, S, T, Y
	LS e M não realizaram o <i>pós-teste oral</i> .

**Ilustração 39. Item IV.1 (Pós-Teste Oral)**

A outra regularidade encontrada que julgamos relevante destacar, a título de comparação com os demais *testes*, é a construção verticalizada. Só notamos esse tipo de construção em duas produções (D e G), sendo que o último participante teve baixo aproveitamento nas aulas. O *pós-teste oral* foi planejado de modo a não possibilitar, ou ao menos dificultar esse tipo de construção, mas o participante “aproveita” as negociações com o interlocutor, o professor nesse caso, para construir seu texto por espelhamento.

(Prof) “*Can you talk about your daily routine?*”

(G) “*Ahn?*”

(Prof) “*You wake up, you have breakfast... what do you do in the mornig?*”

(G) “*I wake up at...*”.

(Prof) “*Eight, nine, ten o'clock?*”

(G) “*Twelve o'clock*”.

(Prof) “*Twelve?*”

(G) “*No, twelve thirty.*”

(Prof) “*Do you wake up twelve thirty?*”

(G) “*Yes, yes, yes.*”

(Prof) “*And then?*”

(G) “*And... lunch.*”

(Prof) “*You have lunch... What time?*”

(G) “*Twelve-thirty one. About one I go study. And go home. And sleep.*”

Na aula seguinte, propusemos a seguinte tarefa: cada participante recebeu um *handout* (apêndice 6.5), onde deveria escrever um pequeno texto para a sessão de cartas de uma revista, comentando uma reportagem anterior sobre hábitos de banho ao redor do mundo. Nessas “cartas” cada participante deveria se apresentar, informar sua cidade/ país e contar seus próprios hábitos. O participante deveria, ainda, “anexar uma foto”, ou seja, desenhar o seu rosto. Chamamos essa tarefa de *pós-teste escrito*.

Como nos testes anteriores, decidimos fornecer alguns itens lexicais, para que o participante “acrescentasse” gramática. Anotamos na lousa algumas palavras para lembrá-los de todos os itens que deveriam aparecer na “carta”. Foram elas: *period, frequency, duration, bath/ shower, teeth brushing, water drunken*.

Quanto ao Item I.1, a forma-alvo apareceu em todas as produções, na maior parte do tempo ou o tempo todo, com um número bastante semelhante ao que encontramos no teste contemporâneo (*pós-teste oral*) Apenas o participante LS usou a forma na menor parte do tempo. Algumas supergeneralizações (no uso de artigos e preposições) foram bastante frequentes, dando indício do teste de hipóteses:

(Jv) “(...) *I take a shower 2 times a day, one a morning before the school and one after the work. My showers duration is a 20 minutes. I use the shower. Teeth brushes is a 3 times a day, morning, afternoon, night. I drink a 6 cops of water everyday*”.

Os itens lexicais fornecidos exerceram um papel interessante nas produções. Os participantes aplicaram gramática a eles, mas a construção a partir dos termos nem sempre foi correta, já que os participantes nem sempre conseguiram fazer as adequações necessárias. Vejamos um exemplo de uso deles com acuidade e outro sem, respectivamente. No primeiro, A altera a palavra “*frequency*” e usa, adequadamente, “*frequently*”.

(A) “*Am take a shower very frequently*”.

No próximo exemplo, S usa os itens lexicais tal como aparecem na lousa, sem as alterações necessárias.

(S) “(...) *I take three bath shower. I spend 15 minutes in the bath. I take bath during morning, afternoon and night. I teeth brushes three times. I water drunk five times aff day*”.

Além disso, outros os usaram para construir textos lexicais, como no preenchimento de uma tabela, como em: “*frequency: everyday*”.

(La) “My name is La. I study at S. I am 15 years old. My nationality is Brazil, city Rio Claro, state São Paulo. I shower 3 times of day, length 20 minutes, teeth brushing 3 times a day, water drunk 5 glasses of day, I shower”.

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO		
1. O participante usa a estrutura Sujeito + Verbo + Objeto (SVO)?		
SIM		
O tempo todo	Na maior parte do tempo	Na menor parte do tempo
13 participantes	6 participantes	1 participante
<p>D: “I take shower 2 times or day”            F: “I take a shower in the morning and end night”            H: “I take bath in morning, afternoon, end night”            Jv: “I take a shower 2 times a day, before the school and after work”            L: “I take shower morning, afternoon and night”            La: “I shower 3 times of day”            N: “I rarely take a bath, usually take a shower”            Pf: “In my day I use shower a 3 times for day”            P: “Is typical take a shower before going to school (morning) and night”            R: “I take a shower in night and morning”            S: “I spend 15 minutes in the bath”            T: “I take a shower every of day”            Y: “My habits in the bathroom is a twice shower a day before and after to school, because I use the bike to go school”</p>	<p>A: “I am study at S.”            G: “I take shower”            I: “In bathroom, I spend 20 minutes in shower”            Jc: “I take bath during morning, afternoon, night”            J: “I take a shower, no take bath”            M: “I take shower everyday”</p>	<p>LS: “I take 9 glass”</p>

Ilustração 40. Item I.1 (Pós-Teste Escrito)

No *pós-teste escrito*, todos os participantes usaram o presente simples na terceira pessoa do singular em algum momento, com acuidade (Item I.2). Não houve a necessidade, no entanto, do acréscimo de *-s*, já que todos os casos foram com o verbo “*to be*”,

especialmente na sentença “*My name is*”, já que a tarefa solicitava apresentação. Vejamos outros exemplos, de diferentes participantes:

(H) “*The duration is 20 o 25 minutes*”.

(P) “*My nationality is Brazil*”.

(Y) “*My shower is at morning*”.

I. REGULARIDADES QUANTO AO USO DA ESTRUTURA-ALVO
2. Há uso de terceira pessoa do singular?
SIM (APENAS COM VERBO TO BE)
COM ACUIDADE
20 participantes
<p>A: “<i>I duration is 20 to 25 minutes</i>”            D: “<i>My name is D.</i>”            F: “<i>My name is F.</i>”            G: “<i>The duration is 45 minutes</i>”            H: “<i>The duration is 20 or 25 minutes</i>”            I: “<i>My hobby preferite is play soccer and game</i>”            Jc: “<i>My name is J.</i>”            J: “<i>My name is J.</i>”            Jv: “<i>My shower duration is a 20 minutes</i>”            L: “<i>My name is L.</i>”            LS: “<i>May name is L.</i>”            La: “<i>My nationality is Brazil</i>”            M: “<i>My name is M.</i>”            N: “<i>Is typical take a shower</i>”            Pf: “<i>Is not very common take in the bath</i>”            P: “<i>My name is P.</i>”            R: “<i>My name is R.</i>”            S: “<i>My name is S.</i>”            T: “<i>May name is T.</i>”            Y: “<i>My shower is at morning</i>”</p>

**Ilustração 41. Item I.2 (Pós-Teste Escrito)**

O sentido (Item I.4) por vezes ficou bastante comprometido, sobretudo pelas interpretações equivocadas que mencionamos anteriormente (dos itens lexicais). Mas notamos também o uso das habilidades linguísticas em seu limite corrente máximo para a obtenção do

sentido almejado, tal como propõe Batstone (1994) em seu conceito de “*interlanguage stretching*”. Na produção seguinte, M usa os itens lexicais oferecidos de maneira criativa e possível na modalidade escrita:

(M) “*Teeth brushes? Yes*”.

No que concerne às possíveis transferências da língua materna (Item2), encontramos várias influências, em quantidade maior do que as encontradas até então. Nossa hipótese é a de que o desenvolvimento linguístico, o tempo para planejar e a complexidade da tarefa provocaram maior elaboração e questionamentos. Registramos, por exemplo, muitos equívocos quanto ao uso das preposições (Item II.1), vários deles por interferência da L1. O participante G, por exemplo, faz tradução literal quando usa “*with frequently*”, no turno abaixo:

(G) “*I take 5 shower with frequently*”.

A omissão de sujeito (Item II.2) foi, novamente, bastante frequente, em uma tendência a não repetir demasiadamente o sujeito, a exemplo do que acontece na L1.

Alguns falsos cognatos foram usados, tais como “*cups*” ou “*cops*” no lugar de “copos”; e “*preferite*” do português “preferido”. A expressão “*I have X years old*”, tradução literal de “*Eu tenho X anos*” também foi bastante frequente (Item II.3).

Apareceram vários desvios com relação ao uso de adjetivos, mas a maioria tem relação direta com o uso indevido dos itens lexicais propostos. Apenas um participante (I) usou adjetivo de maneira equivocada, com influência da L1:

(I) “*My hobby preferite is play soccer and game*”.

Vejamos o quadro-resumo para esse item:

II. POSSÍVEIS TRANSFERÊNCIAS DA LÍNGUA MATERNA			
preposições	omissão de sujeito	vocabulário	adjetivos
<p>10 participantes usaram preposições SEM interferência</p> <p>D: “<i>I from to Brazil</i>”            F: “<i>Wash my hair 5 times a week</i>”            I: “<i>ten glass per day</i>”            Jc: “<i>five times of day</i>”            J: “<i>I take 2 showers a day</i>”            Jv: “<i>3 times a day</i>”            L: “<i>lots of times</i>”            N: “<i>on average 15 minutes</i>”            S: “<i>in the bath</i>”            T: “<i>I am studying at S</i>”</p>	<p>12 participantes omitiram o sujeito</p> <p>A: “<i>( ) am take a shower very frequently</i>”            F: “<i>( ) wash my hair 5 times a week</i>”            H: “<i>( ) take bath with frequently</i>”            I: “<i>( ) necessity ten glasses per day</i>”            L: “<i>( ) take 3 shower</i>”            LS: “<i>Morning ( ) 1 shower</i>”            M: “<i>( ) take four water glasses</i>”            N: “<i>( ) usually take a shower</i>”            Pf: “<i>( ) is not very common take in the bath</i>”            P: “<i>( ) is typical take a shower</i>”            R: “<i>( ) live in Rio Claro</i>”            Y: “<i>( ) drunk water a every moment</i>”</p>	<p>11 participantes deduziram vocabulário equivocadamente por influência da L1 ou usaram a L1</p> <p>A: “<i>cup</i>” (para <i>glasses</i>)            D: “<i>cops</i>” (para <i>glasses</i>)            G: “<i>take</i>” (para <i>drink</i>)            I: “<i>preferite</i>” (para <i>favorite</i>)            J: “<i>3 vezes per day</i>”            LS: “<i>take</i>” (para <i>drink</i>)            M: “<i>take</i>” (para <i>drink</i>)            Pf: “<i>I have 15</i>”            P: “<i>I have 15</i>”            R: “<i>take</i>” (para <i>drink</i>)            T: “<i>take</i>” (para <i>drink</i>)</p>	<p>5 participantes usaram adjetivos com acuidade</p> <p>Jv: “<i>shower duration</i>”            M: “<i>teeth brushes</i>”            Pf: “<i>most times</i>”            R: “<i>very happy</i>”            Y: “<i>hot country</i>”</p>
<p>10 participantes usaram preposições COM interferência da L1</p> <p>A: “<i>I drink 3 cup for day</i>”            G: “<i>I take 5 shower with frequently</i>”            H: “<i>Take bath with frequently</i>”            LS: “<i>student in S</i>”            La: “<i>3 times of day</i>”            M: “<i>student in S</i>”            Pf: “<i>In my day</i>”            P: “<i>with on average 25 minutes</i>”            R: “<i>I am studying in S</i>”            Y: “<i>I studying in S</i>”</p>	<p>8 participantes não omitiram sujeito</p> <p>D, G, Jc, J, Jv, La, S, T</p>	<p>1 participante usou adjetivos com influência da L1</p> <p>I: “<i>hobby preferite</i>”</p>	<p>14 participantes não usaram adjetivos</p> <p>A, D, F, G, H, Jc, J, L, LS, La, N, P, S, T</p>

Ilustração 42. Item II (Pós-Teste Escrito)

As *chunks* (Item 3), apareceram nas produções de 7 participantes. A, por exemplo, continua usando “*I am*” como um único item:

(A) “*I am study at school S*”.

Em outras produções, observamos algumas *chunks* sendo desmembradas e nem sempre usadas com acuidade. Dando indício de que as estruturas estejam sendo analisadas, Jv remonta a *chunk* “*I am from Brazil*”, da seguinte forma:

(Jv) “*I from its Brazil*”.

Nesse e em outros casos, os participantes parecem realizar aqui o processo que Batstone (1994) chamou de estruturação. Os participantes parecem “desmontar” as *chunks*, tentando novas hipóteses de uso, o que dá indicações da conversão do insumo em conhecimento internalizado (*intake*), indo além do uso dessas construções como *chunk*. De forma resumida, o uso das *chunks* no *pós-teste escrito* foi o seguinte:

III. USO DE <i>CHUNKS</i>	
1. Há uso de <i>chunks</i> ?	
SIM	NÃO
7 participantes	10 participantes
A: “ <i>I am study at school</i> ” D: “ <i>I from to Brazil</i> ” G: “ <i>I hav sixteen years</i> ” Jc: “ <i>I was 15 years old</i> ” Jv: “ <i>I from its Brazil</i> ” LS: “ <i>May name is L.</i> ” S: “ <i>I 15 years old</i> ”	D, F, H, I, J, L, La, M, N, Pf, P, R, T, Y

**Ilustração 43. Item III (Pós-Teste Escrito)**

Podemos chamar de *chunks* também os itens lexicais da proposta, usados como um todo inseparável, como nos referimos anteriormente. Se considerarmos esse aspecto, todas as produções trouxeram *chunks*.

Verificamos diversas omissões de verbo (Item IV.1), que podemos separar em dois diferentes casos. No primeiro, participantes parecem omitir o verbo, para evitar a forma, possivelmente por um déficit linguístico:

(F) “*The duration( ) a 20 minutes*”.

(LS) “*In morning ( ) I shower*”.

O segundo caso não é exatamente de omissão, mas daqueles participantes que trouxeram os itens lexicais para a produção, se equivocando quanto ao seu significado, sentido ou, nesse caso, forma. Os substantivos dados parecem ter sido usados, diversas vezes, como verbo.

(Jc) “*I water drunk five times of day*”.

(J) “*I teeth brushing four day*”.

(L) “*Water drink a lot of times*”.

As construções verticais (Item IV.2) apareceram em algumas produções, embora a tarefa tenha se dado no registro escrito. 8 participantes trouxeram pelo menos um turno com essa característica. Vejamos o exemplo do participante La:

(La) “*My name is La. I study at S. I am 15 years old. My nationality is Brazil, city Rio Claro, state São Paulo. I shower 3 times of day, length 20 minutes, teeth brushing 3 times a day, water drunk 5 glasses a day. I shower*”.

É importante observar que, em comparação com os demais *testes*, as construções desse tipo foram aqui bem menos frequentes e marcaram apenas turnos isolados das produções. A produção de La, citada acima, foi aquela que trouxe maiores problemas nessa questão. Vejamos o quadro:

IV. OUTRAS REGULARIDADES ENCONTRADAS	
2. Há construção verticalizada?	
SIM	NÃO
8 participantes	12 participantes
A, F, I, J, LS, La, M, R	D, G, H, Jc, Jv, L, N, Pf, P, S, T, Y

**Ilustração 44. Item VI.2 (Pós-Teste Escrito)**

Observamos também alguns equívocos de vocabulário (Item IV.4) nas produções de 6 participantes. Para exemplificar, observemos 2 exemplos. Na produção de LS, o verbo “*take*” é usado no lugar de “*drink*”. A relação possivelmente feita foi: se “*I take a shower*” significa “Eu tomo banho”, então “Eu tomo água” deve ser “*I take water*”. Na produção de R, “*today*” denota “*everyday*” em “*I take shower today*”.

#### 4.4 Comparando os Testes: Conclusões

Tratar a gramática de forma indutiva pareceu uma novidade para os participantes, habituados a receber do professor, de forma pronta, regras sobre o funcionamento da língua. As tarefas comunicativas também exigiram exposição e produção inéditas. Esse quadro de novidades e a brevidade de nossa intervenção permitiram-nos observar um desenvolvimento modesto, mas que já dá sinais da eficiência do foco na forma no desenvolvimento da acuidade.

No *pré-teste oral*, a forma foi aplicada em menos da metade dos turnos. Nos demais turnos, notamos uma comunicação precária, com grande dependência dos itens lexicais trazidos no *handout* e da L1. A tarefa proposta dificultou a comunicação já que poderia ter sido planejada de forma mais natural, verossímil.

No *teste oral*, o problema da tarefa proposta foi que esta não viabilizou o uso da forma, permitindo solução lexical, que os participantes, na maior parte do tempo, utilizaram. Notamos um aumento no uso e no repertório de *chunks*, e uma menor influência da L1.

O *teste escrito*, contemporâneo ao *teste oral*, resultou em maior uso da forma e na diminuição da quantidade de sentenças lexicais, de uso de *chunks* e da dependência/interferência da L1. A tarefa favoreceu esses resultados.

Após o intervalo de 1 mês, nosso objetivo era observar se o uso da forma e os ganhos linguísticos observados nos *testes* se mantinham, conforme sugestão de Ellis (2002a). No *pós-teste oral*, todos os participantes usaram a forma-alvo, aplicando “gramática” aos itens lexicais trazidos. Notamos a diminuição da dependência da L1 e do léxico. As *chunks* pareceram internalizadas. A formulação da tarefa beneficiou a comunicação.

No *pós-teste escrito*, os itens lexicais oferecidos não foram bem escolhidos e os participantes encontraram dificuldades na formulação de hipóteses e gramatização dos mesmos. Várias hipóteses pareceram ser testadas, quanto ao uso das preposições, por exemplo, o que indica que o processo de aprendizagem da forma, descrito por Batstone

(1994), está se desenvolvendo com o *noticing*, *renoticing*, a estruturação e a reestruturação, processo necessário para que esse conhecimento em algum momento seja automatizado e esteja disponível para uso.

#### 4.4.1 Reflexão

Falta ainda comentarmos a pós-tarefa, que previu uma atividade de reflexão, nos moldes daquela proposta por Batstone (1994). Além de levar os participantes a refletirem sobre a qualidade de suas produções ao longo do período de intervenção, nosso objetivo foi o de verificar se eles conseguiriam visualizar os ganhos linguísticos de forma similar àquela que conseguimos por meio da comparação dos testes.

Cada participante ouviu suas três produções orais para responder as seguintes questões: 1) Quais os pontos fortes de cada uma das três produções? 2) Quais os pontos fracos? 3) Hoje faria algo de modo diferente? 4) O que você aprendeu ao longo das produções? Essa última questão foi pensada para observar em que lugar estava a atenção do participante no momento da produção, se a gramatização foi ou não um processo consciente.

A avaliação dos participantes para cada um dos testes foi próxima daquela que fizemos, embora os alunos não as tenham descrito com uso de metalinguagem.

Para o *pré-teste oral*, vejamos a descrição de A:

(A) *“No primeiro teste o que eu achei mais difícil foi falar a descrição, sabe? Porque tem que formar as frases, juntar uma na outra, e lembro que fiquei meio confusa. O que eu achei mais fácil no primeiro foi falar nome, data, onde mora.”*

Vemos aqui que o participante aponta a dificuldade de gramatização (“*formar frases, juntar uma na outra*”), bem como a questão de as respostas lexicais aparecem como um facilitador na resolução da tarefa: “*O que eu achei mais fácil no primeiro foi falar nome, data, onde mora*”, já que essas informações poderiam ser dadas sem uso da forma-alvo.

Da mesma forma, os participantes apontaram algumas facilidades/ deficiências do *teste oral*, similares àquelas que apontamos:

(F) “*Na segunda eu fui mal, eu achei. Eu falei muito em português nessa, eu deveria ter pesquisado mais sobre o esporte*”.

O aluno F percebe que não se preparou adequadamente para a tarefa, o que poderia ter melhorado sua performance. Vejamos outros casos:

(H) “*Teve poucas melhoras no vocabulário, eu sabia mais palavras. Eu (hoje) falaria melhor as frases, sem ficar parando*”.

(I) “*A segunda foi mais fácil. As perguntas foram mais fáceis e eu tinha pesquisado o vocabulário*”.

Essas três avaliações revelam aspectos que mencionamos a respeito do *teste oral*. Em primeiro lugar, F aponta acertadamente a grande dependência da L1 encontrada nas produções. H e I tocam na questão de que o léxico facilitou o cumprimento da tarefa, uma vez que o sentido poderia ser alcançado apenas com o uso das palavras pesquisadas em casa.

Quanto ao *pós-teste oral*, a fala de J é um bom resumo daquilo que foi trazido pelos participantes:

(J) *“Na terceira eu fui melhor, eu achei. Porque eu não falei português e as frases não foram mais”yes” ou “no”, falei um pouco mais”*”.

O participante descreve a diminuição na dependência da L1 e de respostas lexicais, que dão lugar a frases mais complexas e completas, tal como descrevemos anteriormente.

Assim, na descrição das dificuldades/ facilidades encontradas nas diferentes produções, não percebemos na fala de nenhum dos participantes uma atenção explícita à forma ou observações que explicitariam conhecimento declarativo, metalinguístico.

Quanto ao relato do que foi aprendido ao longo da intervenção, 8 participantes (dos 17 que participaram da reflexão) mencionaram que seus ganhos linguísticos incluíam a gramática, ou, como foi descrito pela maioria deles, a habilidade de *“formar frases”*. Outros aprendidos, porém, apareceram em número maior, conforme descrito na tabela seguinte.

11 participantes relataram que seus maiores ganhos linguísticos foram em termos de *vocabulário*. Acreditamos que o trabalho com temas significativos e amplamente trabalhados/ discutidos seja um fator que contribui para esse ganho. 9 participantes perceberam que sua pronúncia ficou melhor ao longo das produções, ainda que isso nunca tenha sido foco de nossa intervenção.

8 participantes apontaram a gramática como um aspecto aprimorado ao longo das produções, embora o foco na forma não tenha sido requerido de modo explícito na proposição das tarefas. Alguns participantes explicaram o aprendido usando, inclusive, categorias gramaticais:

(N) *“Aprendi como montar uma frase com sujeito, pronome e objetos”*”.

Essa declaração nos dá indícios de que alguns participantes atentaram para forma, além do sentido, no momento da comunicação. Ainda assim, esse conhecimento metalinguístico é diferente da classificação mecânica das partes do texto, nos parece um conhecimento de “saber como” operar a língua para produzir uma comunicação efetiva.

	vocabulário	pronúncia	gramática	compreensão auditiva	tradução	fluência	aspectos culturais	compreensão de texto	escrita
A	X	X	X						
D	X	X		X					
F	X				X	X			
G	X								
H	X		X						
I	X								
Jc	X	X	X						
J		X	X						
Jv		X				X			
L			X						
LS					faltou				
La	X	X		X					
M					faltou				
N	X	X	X	X			X		
Pf					faltou				
P		X	X						X
R							X	X	
S	X			X	X				
T				X					
Y	X	X	X	X				X	
	11	9	8	6	2	2	2	2	1

Tabela 4. Ganhos Linguísticos Apontados na Reflexão

2 participantes relataram ter aprendido sobre tradução, embora esse não tenha sido o foco de nosso trabalho. A nosso ver, ganhos na habilidade de traduzir nos deixam clara a cultura de aprender um idioma que esses participantes carregam.

2 participantes notaram que sua “fluência”, como mencionado por eles, melhorou ao longo das produções. O termo *fluência* parece englobar a facilidade e a qualidade do dizer. Os participantes N e R mencionaram também ganhos culturais, uma vez que discutimos os temas e a língua também pelo viés da cultura, dos usos e costumes.

R e Y mencionaram as estratégias de leitura e compreensão de texto como atividades que beneficiaram seu aprendizado e a qualidade de suas produções. E, por fim, o participante P relatou que suas competências e habilidades de escrita melhoraram com a nossa intervenção.

Em resumo, para responder à nossa primeira questão de pesquisa, observamos, inicialmente, produções essencialmente pautadas no léxico, no uso de *chunks* e na recorrência à L1, tal como a linguagem observada por Richards (2002) em modelos de ensino focados apenas na comunicação, sem foco ou com foco superficial na forma.

No desenrolar da intervenção, com o foco na forma, percebemos ainda que essa característica presente em todos os *testes*, mas, em uma curva ascendente, de movimento lento e contínuo, percebemos a diminuição da dependência desses recursos e o desenvolvimento de um padrão cada vez mais aceitável de desempenho linguístico. Pouco a pouco, a gramática e o léxico foram utilizados de forma a aumentar a efetividade da comunicação e garantir o sentido almejado.

Em resposta à segunda questão de pesquisa, observamos que o maior nível de acuidade - em forma, uso e sentido - foi registrado nos *pós-testes*, o que nos permite afirmar que os ganhos linguísticos obtidos por meio, sobretudo, de atividades de *noticing* e

oportunidades de automatização não geraram apenas conscientização momentânea, mas permaneceram acessíveis aos alunos em longo prazo.

Aquela dependência do léxico descrita por Ellis (2002a), que dificultaria a proposição de tarefas com foco no sentido para alunos com nível elementar de conhecimento do idioma, nos pareceu real, mas contornável. A união IBC e escolha criteriosa das tarefas propostas nos parecem metodologias eficazes que possibilitam o desenvolvimento do cuidado com a forma somado à experiência significativa, de foco no sentido, a exemplo do que asseveram Spada & Lightbown (2008).

## **4.5 Considerações Finais e Possibilidades para Pesquisas**

### **Futuras**

Neste trabalho propusemo-nos a observar o desenvolvimento da acuidade linguística de alunos do Ensino Médio, com um nível elementar de conhecimento do idioma (língua inglesa), a partir de uma intervenção de seis meses que aliou o foco na forma, a proposição de tarefas com foco no sentido e a discussão de temas pré-definidos.

Os resultados nos permitem afirmar que essa aliança é uma forma eficaz de desenvolvimento das habilidades comunicativas, embora nossa observação tenha se concentrado em uma única forma-alvo (o presente simples) e por um período curto de tempo. Mesmo diante desses limitadores, os participantes aumentaram e melhoraram o uso de sentenças completas, demonstraram menos dependência da L1 e se revelaram conscientes desse progresso no momento de *reflexão*, um dos instrumentos de coleta de dados, conforme discutido no capítulo 2.

Gostaríamos de destacar alguns pontos frágeis nesta pesquisa, sem os quais os resultados poderiam ter sido ainda mais positivos. Entendemos que apontá-los pode ser útil ao desenvolvimento de futuras intervenções com foco na forma e com o uso de tarefas com foco no sentido.

Em primeiro lugar, a análise dos ganhos linguísticos dos participantes seria mais rica e efetiva se a intervenção/ análise se desenrolasse em um período de tempo maior. Outra sugestão, nesse sentido, seria apresentar o desenvolvimento da acuidade de cada participante, as hipóteses que testou, a diminuição na dependência de *chunks* e demais recursos não linguísticos, entre outros. Temos todos esses dados, mas, devido ao recorte que aqui fizemos, não temos condições de apresentar esses dados sem alongar demais a pesquisa e/ ou perder o seu foco.

Outro aspecto que gostaríamos de mencionar é o planejamento das tarefas com foco no sentido. Nesta pesquisa, a gramatização e as oportunidades de automatização teriam sido beneficiadas caso as tarefas tivessem sido organizadas de maneira mais cuidadosa e se suas limitações e potencialidades tivessem sido observadas de maneira mais criteriosa. Assim, ao planejar tarefas desse tipo, com base na experiência acumulada por meio deste trabalho, recomendaríamos os seguintes cuidados:

- o planejamento das tarefas, sobretudo para alunos iniciantes, precisa levar em conta seus interesses, apresentando, assim, situações verossímeis, tão naturais quanto possível;

- o produto das tarefas deve ser premeditado, no sentido de incentivar o uso da forma-alvo e evitar a possibilidade de uso de respostas lexicais;

- o enunciado da tarefa, a fala do professor ou do outro e os itens lexicais oferecidos, possivelmente serão incorporados às produções dos alunos. Esses elementos são como um “porto seguro” e os alunos os utilizam para alimentar a sua fala/ escrita. Devem, da mesma maneira, ser escolhidos criteriosamente, observando-se a sua efetividade enquanto item a ser

*gramatizado*, e sua proximidade do nível linguístico do aluno (devem-se evitar estruturas demasiadamente elaboradas).

Por fim, com base nos resultados deste trabalho diríamos que temos indícios de que é possível criar a possibilidade para que aprendizes de uma LE aprendam a se comunicar e a serem cuidadosos e autônomos em suas escolhas gramaticais a partir de cursos com foco na forma combinados com ênfase no sentido. Como sempre, outros estudos e maior profundidade de análise e discussões são necessários.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, Indaiatuba - SP, v. 2, p.43-52, 1994.

\_\_\_\_\_. **As dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3ª Edição Campinas, Sp: Pontes, 2002.

AUGUSTO-NAVARRO, Eliane Hércules. Em busca de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gramática em língua estrangeira. In: GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; SIGNORI, Mônica Baltazar Diniz; MIOTELLO, Valdemir. **Década**: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens. São Carlos - Sp: Pedro e João Editores, 2007. p. 49-66.

BARBIRATTO, Rita de Cássia. O uso de atividades comunicativas na aula de LE: alguns resultados. **Contexturas** ensino crítico de língua inglesa, Indaiatuba - SP, v. 5, p.27-44, 2000/ 2001.

BATSTONE, Rob. **Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

DALTON-PUFFER, Christiane; NIKULA, Tarja. Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 27, n. 2, p.241-267, 2006.

DONADIO, Luís Felipe Pereira Dos Santos. **Content-Based Instruction para Professores**

**Pré-Serviço: uma análise do processo de avaliação.** 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Ufscar, São Carlos, 2007.

DUEÑAS, M. Acquiring cultural knowledge through content-enriched instruction. First published in **Bailonia**, Universidad de Murcia - Spain, 2002. Disponível em:

<[www.babilonia-ti.ch](http://www.babilonia-ti.ch)>. Acesso em: 14 nov. 2007

ELLIS, Rod. The place of grammar instruction in the second/ foreign language curriculum.

In: HINKEL, Eli; FOTOS, Sandra (Eds.). **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002a. Cap. 2, p. 17-33.

\_\_\_\_\_. Methodological options in grammar teaching materials. In: HINKEL, Eli; FOTOS, Sandra (Comp.). **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002b. Cap. 9, p. 155-179.

\_\_\_\_\_; LOEWEN, Shawn & ERLAM, Rosemary. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of grammar. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge University Press, v. 28, n. 03, p.339-368, 2006.

ELLO. **English Listening Lesson Library Online.** Disponível em: <<http://www.elllo.org/>>.

Acesso em: 27 fev. 2007.

EMIDIO, Denise Elaine. **Processo de conscientização do futuro professor de língua inglesa sobre as especificidades de se aprender inglês para ensinar.** 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Ufscar, São Carlos - Sp, 2007.

FOTOS, Sandra; ELLIS, Rod. Communicating about grammar: a task based approach. **Tesol Quarterly**, v. 25, Cap. 4, p.605-628, 1991.

GAFFIELD-VILE, Nancy. Content-based second language instruction at the tertiary level. **Elt Journal**, Oxford University Press, v. 50, n. 2, p.108-114, abr. 1996.

JACKSON, Baxter. Confessions of an Ex-Krashen basher. **Essential Teacher: esl. efl. reflection. practice**, Tesol, v. 3, n. 1, p.20-23, Mar. 2006.

KAY, Sue; JONES, Vaughan. **Inside out: Student's book - Upper Intermediate.** Oxford: Macmillan, 2001. 159 p.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Oxford: Pergamon Press, 1981.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1997.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **From Grammar to Gramming.** 1st edition Michigan: Heinle Elt, 2003. 160 p.

\_\_\_\_\_ Teaching grammar. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Comp.). **Teaching English as a second or foreign language**. University of California, Los Angeles: Heinle & Heinle, 2001. p. 251-266.

\_\_\_\_\_ & LONG, Michael H.. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. Longman, 1991.

LIGHTBOWN, P. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching. **Applied Linguistics**, v. 21, n. 4, p.431-462, 2000.

LÍVIA, Nagyné Foki. **From theoretical to pedagogical grammar: reinterpreting the role of grammar in English language teaching**. 2006. 209 f. Tese (Doutorado) - Pannon Egyetem, Veszprém, 2006.

NASSAJI, Hossein; FOTOS, Sandra. Current developments in research on the teaching of grammar. **Annual Review Of Applied Linguistics**, Cambridge University Press, n. 24, p.126-145, 2004.

NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. **Second Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

OLIVEIRA, P. de S. *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec/ UNESP, 1998.

ONOFRE, M. B. **Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico**. Versão Beta, UFSCar - São Carlos, v. 22, p. 57-67, 2003.

ORTEGA, Lourdes; IBERRI-SHEA, Gina. Longitudinal research in second language acquisition: recent trends and future directions. **Annual Review Of Applied Linguistics**, Cambridge University Press, v. 25, p.26-45, 2005.

PRAHBU, N S. A dinâmica da aula de língua. **Contexturas** ensino crítico de língua inglesa. Tradução de ALMEIDA FILHO, J. C. P. e TARDIN CARDOSO, R.C. Indaiatuba - SP, v. 5, p.79-96, 2000/ 2001.

REZENDE, L.M.. *Léxico e Gramática: aproximação de problemas linguísticos educacionais*. UNESP, 2000.

RICHARDS, Jack C. Accuracy and fluency revisited. In: HINKEL, Eli; FOTOS, Sandra (Eds.). **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. Cap. 2, p. 35-50.

RODGERS, Daryl M. Developing content and form: encouraging evidence from Italian content-based instruction. **The Modern Language Journal**, v.iii, n. 90, p.373-386, 2006.

SCHWARTZ, Bonnie D. **On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior**. *Studies In Second Language Acquisition*, v. 15, Cap. 2, p.147-163, 1993

SHEEN, Ron. Focus on form and focus on forms. **ELT Journal**, Oxford, n. 56, p.303-305, jul. 2002.

SPADA, Nina; LIGHTBOWN, Patsy M. Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? **Tesol Quarterly**, Canada, p. 181-207. June 2008.

STOLLER, Fredricka L. Content-based instruction: perspectives on curriculum planning. **Annual Review Of Applied Linguistics**, Cambridge University Press, v. 24, Cap. 12 , p.261-283, 2004.

TODD, Richard Watson. Topic based analysis of classroom discourse. **System**, Pergamon, n. 26, p.303-318, 1998.

VIDAL, R. T. **EFL learners' self-evaluation of learning processes after metatalk tasks**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, p. 117-148, 2007.

## 6 APÊNDICES

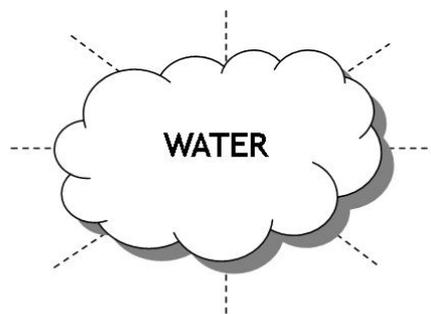
### 6.1 Apostila

#### 6.1.1 Brainstorming



#### Brainstorming:

- Why do we use water?
- Does everybody use water in the same way?



- Let's focus on one of these usages - bath/ shower. Is it different when we consider:
  - babies?
  - teenagers?
  - adults?
  - old people?
  - men x women?
  - rural x urban areas?
  - Indians?
  - different jobs?
  - people from different countries?

- Why do people take a shower / a bath?

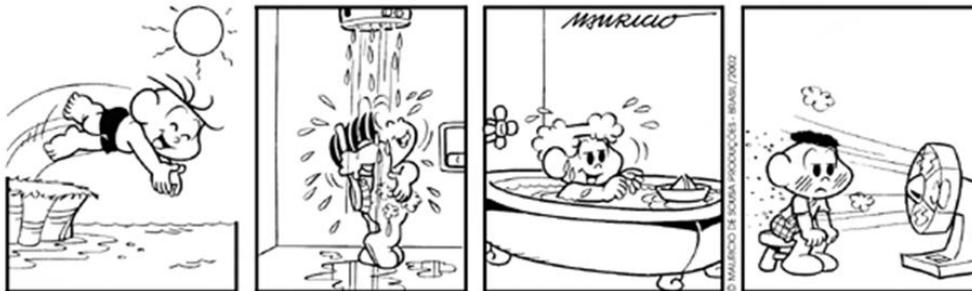
#### Comic strips

- A) Here in Brazil, what do we call someone that isn't used or doesn't like taking a shower?
- B) Are there any characters that are known for this kind of behavior?
- C) Look at the strips on next page and answer:

### 6.1.2 Charges



- How do people clean themselves here?



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

7024

Why is the following strip fun?

- Which other animals are connected with this idea?



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

7452

D) A Snoopy's strip. The main character here is Pigpen. What do Smudge and Pigpen have in common? What do their names mean? (Look it up in a dictionary).



© UFS, Inc.

## 6.1.3 Texto

### Bath/ shower around the world



People usually wash their bodies in baths or showers, but it can also occur in other places such as a lake, river, or sprinkler connected to a garden hose. There are various kinds of baths, for example:



- Private baths
- Public baths
- Bathtub
- Shower
- Swimming pools
- Sauna
- Sponge baths (usually when water is in short supply)
- Hot tubs and ofuros

Today people shower mostly for social reasons than for health. Of course bathing is necessary as it protects us against skin diseases. But the 'one per day' frequency of showers or baths is scientifically proved as unnecessary.

Most people bath daily, but personal hygiene habits vary. Some people bath more than once a day and others bath every few days. Many factors influence this behavior:

- Amount of available water (think about desert's restrictions!);
- Availability of access to private bathrooms;
- Occupation (physical versus office work);
- Season of the year;
- Climate conditions;
- Age;
- Sex, etc.

### Different cultures, different habits



#### Japan



The Japanese usually use a bathtub named 'Ofuro'. This bathtub is not a place to clean yourself, but a place to relax. Instead, they first clean themselves using cold water from a bucket or a shower (not too hot), then they enter the bath. The water is warm and they don't use soaps but bath salts. In rural areas it's common to have public baths with mixed genders.

The Japanese are horrified that other countries place a toilet and a bathtub in the same place.



#### England

In England, people rarely take a bath, they usually take a shower. It's typical for

people to shower in the morning before starting the activities of the day. Arriving at work without a shower is seen as unprofessionalism.

#### USA



Most Americans shower everyday, for 10 minutes or less. They spend 35 minutes in the bathroom, on average.

#### China



The Chinese like to take a shower before they go to bed to feel comfortable and clean. He or she usually doesn't have one before going to work the next day. They are absurdly good at conserving water. Water for brushing teeth and face are retained to water plants or clean vegetables. The water used to wash dishes or clothes is routinely used to flush the toilet.

#### France



According to a special report by the weekly magazine Le Point, which quizzed 10,000 people, daily bath or shower isn't common in France. Besides, only one-in-10 of the French regularly uses soap. Rather than have a good wash, many French people simply use perfume and cosmetics to mask their smell. Adults manage to spend between 48 and 56 minutes in the bathroom every day. Of these, 14% make telephone calls, 8% sing and 6% smoke - and 1% admitted to eating there."

#### Germany



Most Germans don't shower every day because of the weather that is usually cold. They also don't change their outfit everyday. They are really conscious of how important to save water is - the laundry is often boiled in a lengthy washing process and rainwater is saved to flush the toilet.

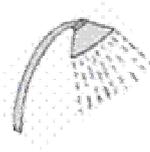
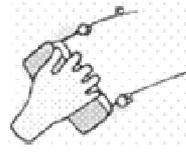
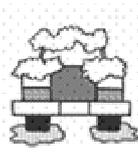
#### Australia



The title of 'cleanest people on Earth' goes to Australians. According to a survey, an Australian takes at least one hot shower each day. Specifically, 62% of people take a shower once a day, 29% twice a day, and 9% three times a day. An Australian typical shower includes brushing teeth, singing and just thinking.

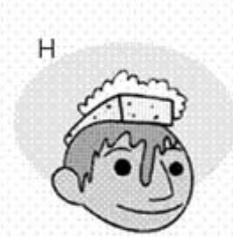
Source: <http://news.sky.com/skynews/article/0,,30000-13449126,00.html>  
[http://www.theregister.com/2007/02/17/the\\_odd\\_body\\_daily\\_shower/](http://www.theregister.com/2007/02/17/the_odd_body_daily_shower/)  
[www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)  
<http://answers.google.com/answers/threadview?id=445121>  
<http://www.rru.com/~meo/Places/fr/fr.jap.1.html>

6.1.4 Atividades sobre o Texto



Working with the text: "Baths around the world"

1. After reading, match the kinds of baths mentioned in the text with the following pictures:



( ) private baths

( ) public baths

( ) bathtub

( ) shower

( ) swimming pools

( ) hot tubs or ofuros

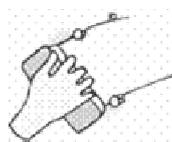
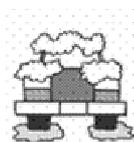
( ) sponge baths

( ) sauna

2. Complete the table according to the text. Mark the items with a . If the information is not available, mark .

	shower	bathtub	morning	afternoon/ night	not every- day	once a day	twice a day
Japan							
England							
USA							
China							
France							
Germany							
Australia							

## 6.1.5 Pesquisa

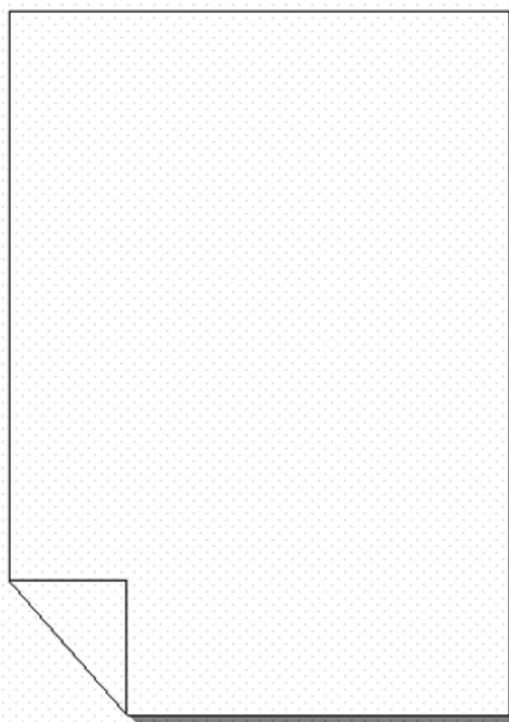


### Homework

1. Survey: interview your family, friends or neighbors asking them questions about shower habits.

#### *Guidelines:*

- try to interview people of different age and sex;
  - you are supposed to interview 5 people;
  - the interview is anonymous;
  - take notes and bring them next class.
2. In groups, create a graph showing the information you got at home.
  3. Write a paragraph showing Brazilian shower habits to include in the text "Bath/ shower around the world".





## HOMEWORK SURVEY

### Baths taken daily:

- no baths taken  
 1 bath  
 2 baths  
 3 baths  
 \_\_\_\_\_

### Showers daily:

- none  
 1 shower  
 2 showers  
 3 showers  
 \_\_\_\_\_

### Average shower/ bath length:

- 2 minutes  
 5 minutes  
 10 minutes  
 15 minutes  
 20 minutes  
 \_\_\_\_\_

### Teeth brushing:

- No brushings  
 1 brushing  
 2 brushings  
 3 brushings  
 \_\_\_\_\_

### Hand/ face washings

- No washings  
 once  
 twice  
 3 times  
 \_\_\_\_\_

### Face/ leg shavings per week:

- no shavings  
 once  
 twice  
 3 times  
 \_\_\_\_\_

### Toilet flushes:

- No flushes  
 once  
 twice  
 3 times  
 \_\_\_\_\_

### Water drunk:

- No glasses  
 1 glass  
 2 glasses  
 3 glasses  
 4 glasses  
 \_\_\_\_\_

Age:

Sex:

Nationality:

Job:

## 6.1.6 Texto sobre Profissões



### A day as a chef!

*Rebecca is a famous chef in Australia. But to get this position she has had to work a lot. In this interview she will present you a day as a chef and will give you some tips about how to choose a career. Enjoy it!*

I worked in different restaurants over the years, sometimes **full-time**, sometimes part-time. I worked in busy city restaurants, small cafes doing breakfast, and that kind of thing. Nowadays, I have my own restaurant.

I usually start preparing things in the afternoon and that's the quiet part of the day. You don't have any **customers**. You just come in and you **chop** all the vegetables, you cook any food that can be cooked before and organize all the ingredients for the dishes.

Service starts at six o'clock and that's when it gets really crazy. It's really busy from then on and you have to be very organized and cook everything as fast as possible.

It's a busy routine but actually, I like the **pressure** of cooking. It's **stressful** but it's **exciting**. It's like a game. You have to organize everything, you have to think of sixty things at once, and you don't have holidays. But it's a really good atmosphere. Everybody's excited. Everyone has to work together. It's a team job, so you can make really **close** friends in the kitchen. It's fun to work with them.



My tips for those who are choosing a career:

**Finish high school:** all jobs require basic communication and math skills. Compared to workers at higher school levels, the ones that don't finish it have more difficulty getting and keeping jobs. They also have lower salaries.

**Consider continuing your education:** The more education you get, the higher your salary will be.

**Research career information:** A small investment of your time helps you make an



informed career choice. There are hundreds of occupations, so choosing and planning a career is a lot more complex than it may appear.

**Plan your career:** Seek out information about occupations with favorable career prospects, high salaries, and other attributes that are important to you.

**Value your personal interests and abilities:** Choose a career because it interests you and not because it's competitive. Just be prepared for the challenges.

**Develop basic computer skills:** Every job requires minimal computer skills. So, take advantage of every opportunity to acquire computer proficiency.

**Learn how to develop a resume:** A **resume** is as important as your personal presentation

**Gain experience early:** part-time jobs or a volunteer work are some ways to get hands-on experience while still at school.

**Keep learning:** You are never ready! You always have something to learn. So, study, study study.

Text adapted from: <http://www.elllo.org/english/0701/T722-Rebecca-ChefJob.htm>  
<http://www.thehighschoolgraduate.com/editorial/USteen.htm>

### 6.1.7 Atividades sobre o Texto – Profissões



#### Reading Strategies Exercises:

1. According to the *layout*, what will the text talk about?
2. What do you know about this job routine? Make a prediction.
3. What are Rebecca's tips choosing a career?
4. **Skimming and Scanning:** What types of places has Rebecca worked at?
  - A. ( ) restaurants full of people
  - B. ( ) private homes
  - C. ( ) small cafes
  - D. ( ) large hotels
5. What daily tasks does she mention?
  - A. ( ) Buying
  - B. ( ) Preparing
  - C. ( ) Organizing
  - D. ( ) Cooking
6. What does she like about working in a kitchen?
  - A. ( ) Working under pressure
  - B. ( ) Making friends
  - C. ( ) Working as a team
  - D. ( ) Eating for free
8. In the text, there are some words **in bold**. Using the context, try to translate them into Portuguese.
  - A. Full-time:
  - B. Customers:
  - C. Chop:
  - D. Pressure:
  - E. Stressful:
  - F. Exciting:
  - G. Close:
  - H. Resume:



9. For a moment, Rebecca talks about her past. Mark the paragraph where she does that.
10. Explain what Rebecca does:
- A) In the morning:
  - B) In the afternoon:
  - C) At six o'clock:
11. And you? What's your routine?
- A) In the morning:
  - B) In the afternoon:
  - C) At night:
12. Rebecca says that she really likes working at restaurants. Do you like your routine? What's the best part of your day?

6.2 Questionário Inicial

**ENGLISH SURVEY**



Name:	Date:
Age:	Class:

1. Have you studied in another school? (Besides SESI)

---

---

2. Have you studied English in a language school? Where? How long?

---

---

3. Do you have contact with English at home? How many times a week?

---

---

4. In which circumstances do these contacts occur?

---

---

5. Which resources do you have at home?

( ) English dictionary \_\_\_\_\_

( ) Internet access

( ) DVD

6. What would you like to learn in your English lessons at school?

---

---

7. Which is the most difficult skill in English: listening, reading, writing, speaking, grammar, vocabulary, etc? And what is the easiest?

---

---

8. Do you think it is important to learn grammar? Why?

---

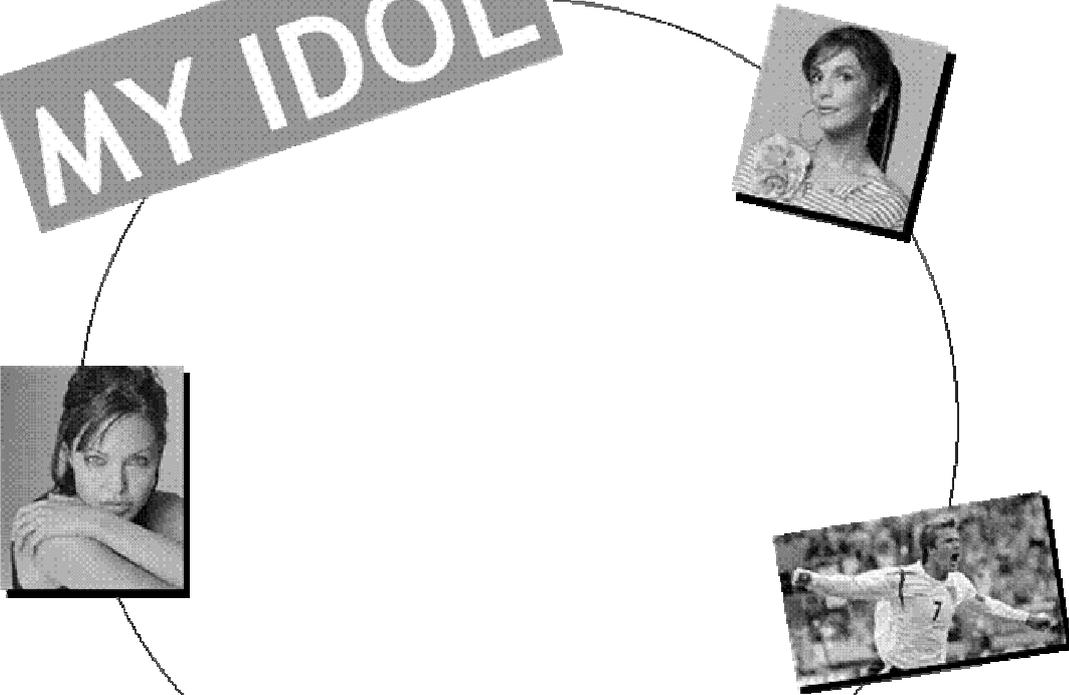
---

---

---

6.3 Pré-Teste Oral

**MY IDOL**



Put a picture or draw your idol here

Name: \_\_\_\_\_ Date of birth: \_\_\_\_\_

Place of birth: \_\_\_\_\_

Is this person alive? \_\_\_\_\_

When did he/she die? \_\_\_\_\_

What is this person famous for (e.g. films, music, science, sport)?

\_\_\_\_\_

Details: \_\_\_\_\_

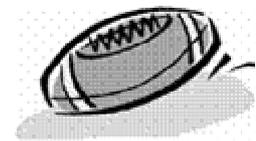
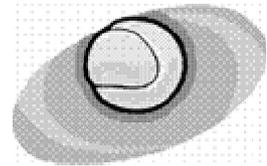
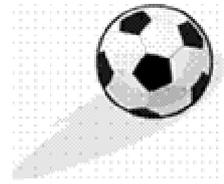
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

I admire this person because: \_\_\_\_\_

## 6.4 Teste Oral

NAME:	
SPORT:	
How many players?	
Where do they play?	
What do they use to play?	
What do they wear?	
Name of famous players	
Do people play it in Brazil?	
Do you like to play it?	
Do you like to watch?	
Where do you usually watch it?	



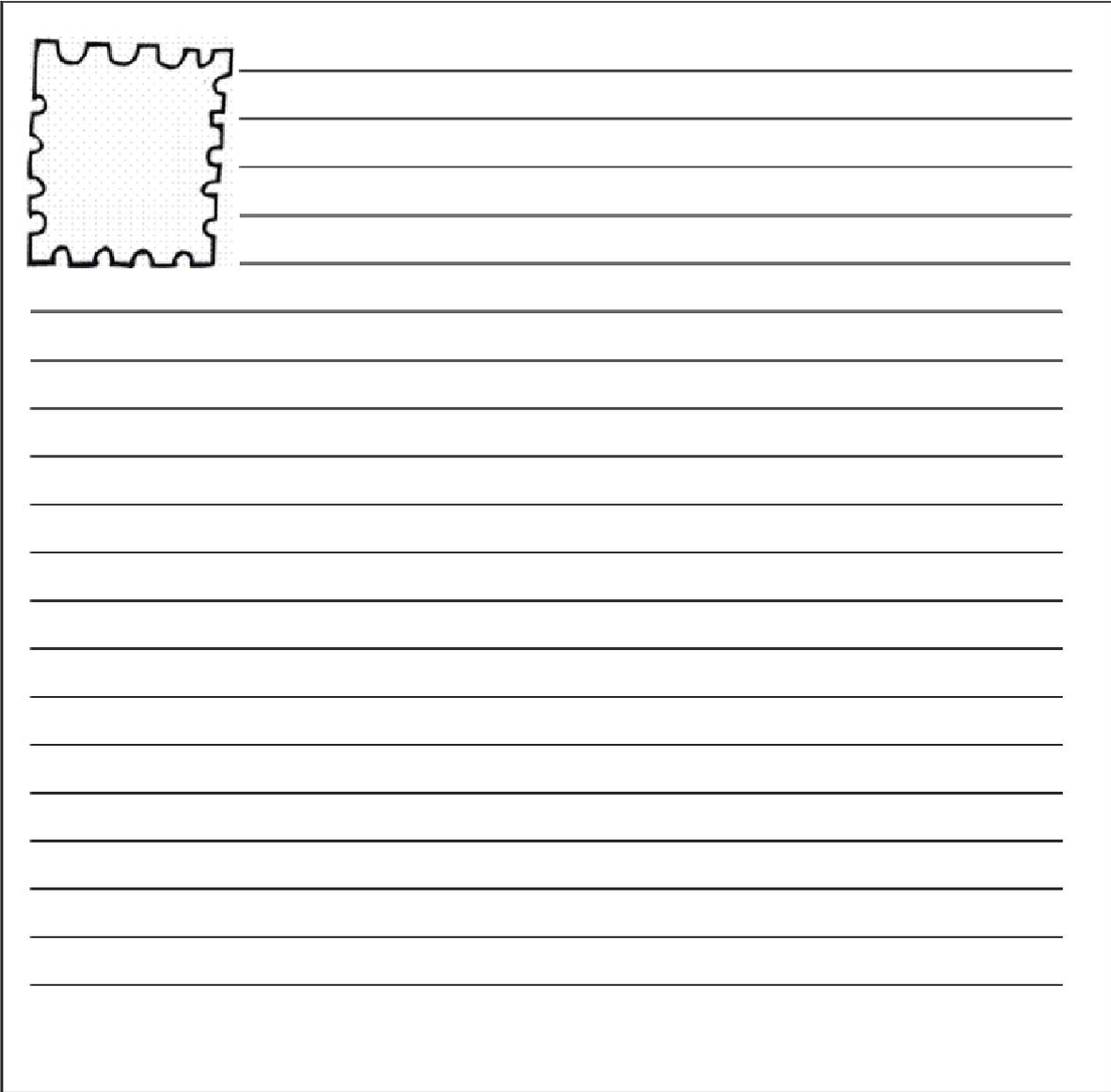
6.5 Pós-Teste Escrito

NAME: \_\_\_\_\_ NUMBER: \_\_\_\_\_ CLASS: \_\_\_\_\_

**WRITTEN TEST 2**



**TASK:** As the author of a text for an International Magazine, introduce yourself and talk about your own bath/ shower habits. Add a “picture” of you!



The writing area consists of a large rectangular box. On the left side of this box is a square with a scalloped, decorative border. To the right of this square are four horizontal lines. Below these four lines, there are 16 more horizontal lines, spaced evenly down the page, providing a total of 20 lines for writing.

## 6.6 Roteiro de Intervenção

data	conteúdos e habilidades	procedimentos
20/04/07 (2 aulas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer o gênero textual trabalhado (e-mail);</li> <li>- apontar as principais características do gênero (layout, forma, uso, etc);</li> <li>- localizar informações do texto (quem escreve, a quem se destina, que dados traz, etc).</li> </ul>	- leitura individual de um e-mail em inglês para a resolução de tarefa que exigia levantamento das ideias principais do texto.
23/04/07 (1 aula)	Coleta do pré-teste oral (apêndice 6.3)	- colocar-se no lugar de um ídolo e dar informações pessoais (nome, idade, profissão e outros detalhes encontrados em pesquisa).
30/04/07 (1 aula)		
04/05/07 (1 aula)		
07/05/07 (1 aula)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- refletir sobre os diversos usos da água em nosso dia-a-dia;</li> <li>- discutir diferentes hábitos de consumo de água, especialmente sobre o banho, em diferentes países;</li> <li>- levantar possíveis razões pelas quais diferentes culturas têm hábitos diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Braisnstorming</i> em inglês sobre o uso da água;</li> <li>- Discussão sobre os hábitos em diversas nacionalidades, com o intuito de desmistificar possíveis preconceitos (levantamos conhecimentos prévios). Atividade realizada em português.</li> </ul>
11/05/07 (3 aulas)	- discutir diferentes hábitos de higiene, não mais pela perspectiva de diferentes	- discussão coletiva para levantamento de hipóteses acerca do número de

	<p>países, mas dos sexos, faixas etárias (bebês, adolescentes, adultos, idosos), profissões, na nossa própria cultura;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apontar que fatores garantem humor nas charges selecionadas (apêndice 6.1.2);</li> <li>- reconhecer os hábitos de banho de um personagem específico, a partir de um pequeno filme.</li> </ul>	<p>banhos, duração, etc, considerando diferentes sexos, idades e profissões;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura individual de charges (apêndice 6.1.2), discussão dos fatores que garantem humor em dupla e posterior socialização coletiva;</li> <li>- exibição de um vídeo do “<i>Snoopy</i>” – cena em que <i>Charlie Brown</i> toma um banho de banheira de manhã, pouco antes de ir para a escola. Filme exibido em inglês, com legendas no mesmo idioma;</li> <li>- Sistematização dos dados apresentados no vídeo: professor anotou na lousa as respostas dos alunos para: como é o banheiro? Em que período do dia o personagem tomou banho? É similar aos seus hábitos? (em português).</li> </ul>
<p>18/05/07 (2 aulas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fazer previsões sobre o tema de um texto (apêndice 6.1.3) a partir do título e figuras;</li> <li>- compreender o texto de forma geral;</li> <li>- localizar informações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mobilização para o tema: professor apresentou, em inglês, slides com fotos curiosas sobre os banheiros ao redor do mundo;</li> <li>- apresentação do título do texto e gravuras para</li> </ul>

	específicas.	levantamento conjunto de predições; - leitura do texto em conjunto (leitura pelo professor acompanhada pelos alunos).
21/05/07 (1 aula)	- relacionar figuras de tipos de banho à sua definição em inglês (apêndice 6.1.4); - justificar respostas a partir da localização de informações no texto.	- resolução individual dos exercícios propostos (apêndice 6.1.4); - correção conjunta, com mediação do professor.
25/05/07 (1 aula)	- levantamento de informações específicas no texto, a partir de leitura <i>bottom-up</i> ; - notar (de <i>noticing</i> ) as estruturas-alvo (presente simples); - formular hipóteses sobre sentido, forma e uso.	- proposição da atividade 2 (apêndice 6.1.4) para resolução em pequenos grupos (2 ou 3); - correção conjunta; - sistematização das hipóteses levantadas (professor foi anotando hipóteses na lousa).
28/05/07 (1 aula)	- testar as hipóteses levantadas na aula anterior, a partir de exemplos do texto.	- releitura do texto para verificar se as hipóteses se aplicam.
01/06/07 (1 aula)	- entrevistar diferentes pessoas de faixas etárias, sexo e profissões diferentes, para conhecer seus hábitos de higiene.	- início da pesquisa (apêndice 6.1.5) em classe para elucidar possíveis dúvidas sobre a sua aplicação que ocorreu, de fato, como tarefa de casa.
02/06/07 (1 aula)	Nenhum aluno compareceu. - reposição de emenda de feriado em um sábado -	

04/06/07 (1 aula)	Aplicação de simulado da instituição.	
11/06/07 (1 aula)	- leitura do texto para compreensão de detalhes (leitura <i>top-down</i> e <i>bottom-up</i> ).	- levantamento em pequenos grupos das informações de cada país trazidas pelo texto, para composição de um parágrafo similar sobre o Brasil.
15/06/07 (1 aula)	- tabular os dados da pesquisa; - notar (de <i>noticing</i> ) o uso dos advérbios de frequência no texto (apêndice 6.1.3).	- em pequenos grupos os participantes tabularam os dados da pesquisa, sob supervisão do professor; - leitura <i>bottom-up</i> do texto para levantar e testar hipóteses sobre o uso dos advérbios de frequência (nos mesmos grupos).
18/06/07 (1 aula)	- escrever um parágrafo em inglês usando o presente simples e os advérbios de frequência; - verificar se as hipóteses de uso do presente simples e dos advérbios de frequência se aplicam a este parágrafo. Em caso negativo, fazer as correções.	- os alunos escreveram parágrafos em pequenos grupos usando os dados tabulados da pesquisa.
22/06/07 (1 aula)	- coletar informação de vocabulário relativo ao mundo dos esportes; - descrever um esporte (tênis): número de	- escrita coletiva de um pequeno texto sobre o tênis; - levantamento de informações e vocabulário sobre esportes com uso do

	jogadores, vestimenta, local onde acontece, etc.	conhecimento prévio e dicionários. (esta atividade ocorreu em virtude da coleta do teste oral. O professor sorteou um esporte para cada aluno, que deveria levantar informações sobre o mesmo em pesquisa em casa).
25/06/07 (1 aula)	Coleta do teste oral	- individualmente, alunos responderam a questões sobre um esporte (número de jogadores, onde o esporte é praticado, vestimentas, prática no Brasil, jogadores famosos, e outros) (apêndice 6.4).
29/06/07 (1 aula)	Coleta do teste escrito	- individualmente, alunos deveriam escrever sobre seus hábitos esportivos, descrevendo seu esporte favorito e a frequência em que o pratica.
INTERVALO - período de férias -		
20/07/07 (1 aula)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fazer predições sobre o tema de um texto a partir do <i>layout</i>, marcas tipográficas e figuras;</li> <li>- compreender um texto (apêndice 6.1.6) de modo geral;</li> <li>- localizar informações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura individual do texto (apêndice 6.1.6) para predições, resposta a questões de compreensão geral e detalhada do texto;</li> <li>- leitura <i>bottom-up</i> do texto, com foco na forma-alvo;</li> <li>- discussão em duplas do</li> </ul>

	<p>específicas no texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender o significado de palavras pelo contexto;</li> <li>- fazer um levantamento, em inglês, de sua própria rotina.</li> </ul>	<p>significado de determinadas palavras em negrito, fazendo uso do contexto (apêndice 6.1.7);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- individualmente, alunos desenharam diferentes ações para representar as atividades diárias, de manhã até a noite. Com auxílio de dicionário, selecionaram uma única palavra que representasse aquela ação (exemplos: <i>breakfast, lunch, sleep</i>).</li> </ul>
24/07/07 (1 aula)	Coleta do pós-teste oral	- de posse dos quadrinhos desenhados na aula anterior, alunos aplicaram gramática ao léxico para descrever sua rotina.
27/07/07 (1 aula)		
31/07 (1 aula)	Coleta do pós-teste escrito	- individualmente, alunos redigiram um pequeno texto, contemplando as seguintes informações: frequência de banho, duração, período do dia, duração, escovação de dentes, etc) (apêndice 6.5)
Período de transcrição de dados		
24/08/07 (1 aula)	Atividade de reflexão	- exposição dos alunos às suas três produções orais.
27/08/07 (1 aula)		
31/08/07 (1 aula)		

## 7 ANEXOS

## 7.1 Proposta Curricular – Inglês 1ª Série

CONTEÚDOS/ HABILIDADES/ COMPETÊNCIAS	PROCEDIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre a importância do inglês no mundo globalizado.</li> <li>- Perceber que o domínio da língua inglesa possibilita a comunicação com pessoas de outras culturas.</li> <li>- Distinguir títulos, subtítulos, legendas e relacioná-los com gravuras, determinando as funções dos mesmos.</li> <li>- Identificar e definir fatores de contextualização para o texto (elementos gráficos, temporais, geográficos, etc.).</li> <li>- Reconhecer, localizar, selecionar e deduzir as ideias principais e correlatas, em nível de compreensão geral, de elementos visuais, textuais e em aspectos gerais do texto, utilizando a língua estrangeira ou a língua materna.</li> <li>- Inferir o sentido de palavras e expressões com base no contexto linguístico e no conhecimento prévio sobre o tema de um texto.</li> <li>- Identificar as sequências discursivas (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, explicativo, conversacionais, procedurais) dos diferentes gêneros textuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar publicidades retiradas de revistas nacionais e localizar palavras em inglês e questionar seu uso.</li> <li>- Propor a comunicação com pessoas de outros países por meio de chats, e-mails, cartas, cartões postais, etc para que os alunos percebam que a língua inglesa é um eficiente meio de comunicação entre pessoas de diversas nacionalidades, oportunizando contato com outras culturas.</li> <li>- Trabalhar variados gêneros de texto, propondo comparações sobre como estão estruturados, análise do contexto de produção (quem escreve, a que público se destina, onde e quando), observando que os recursos visuais também acrescentam informações sobre o texto.</li> <li>- Selecionar textos que possuam recursos visuais (fotos, gráficos, tabelas, etc) e propor questionamentos que auxiliem os alunos a inferir seu significado.</li> <li>- Ativar o conhecimento prévio do aluno por meio de questionamentos ou outros recursos como figuras, fotografias, palavras-chave, títulos, autor, portador, etc sobre o que ele sabe do assunto abordado no texto.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formular hipóteses sobre o sentido de um texto a partir de palavras-chave, palavras repetidas, redes semânticas e ou do conhecimento prévio.</li> <li>- Compreender o significado geral e informações específicas contidas no texto oral.</li> <li>- Identificar ideias centrais, secundárias, implícitas e intertextuais.</li> <li>- Identificação e interpretação de referências culturais.</li> <li>- Identificar os recursos que estabeleçam a coesão e a coerência.</li> <li>- Apropriar-se das estratégias de escuta para compreensão geral de textos ou obter informações específicas.</li> <li>- Desenvolver a expressividade durante o processo de interação comunicativa.</li> <li>- Produzir textos escritos em língua inglesa, de acordo com seus objetivos, percebendo a sua função social e como estão estruturados.</li> <li>- Participar em situações de comunicação orais ou escritas sobre assuntos de interesse pessoal ou geral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar textos com diferentes significados e funções sociais.</li> <li>- Utilizar estratégias de leitura (skimming, scanning, análise de parágrafos, fluxogramas, diagramas, etc) para compreensão dos textos, apresentando formas diversificadas de abordagem dos mesmos.</li> <li>- Analisar palavras e expressões principais (repetidas ou não) que fazem parte de estrutura de um gênero textual.</li> <li>- Usar textos e questões de vestibulares e concursos para leitura e compreensão.</li> <li>- Utilizar CDs e DVDs contendo clips de músicas, filmes, propagandas, programas de rádio e TV, jogos, monólogos, com gravações originais, que apresentem as diversas formas de discurso (formal ou informal).</li> <li>- Utilizar atividades de PRE (as que antecedem o listening, como por exemplo trabalhar o título do assunto), WHILE (estratégias para durante o listening, como por exemplo selecionar palavras que compreendam ou colocar em ordem cronológica os parágrafos contidos no texto enquanto escutam) e POST (estratégias e atividades escritas de pós-escuta, com o objetivo de sistematizar os conteúdos trabalhados), para que a escuta seja uma atividade prazerosa e bem sucedida.</li> <li>- Trabalhar a expressão oral em diferentes tipos de situações e compreensão de documentos sonoros diversos: entrevistas, conferências, diálogos, canções, etc; e de</li> </ul>
--	--

	<p>documentos audiovisuais: emissões televisivas, material didático produzido em vídeo, cenas de filme, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Criar um repertório com as atividades de leitura e escuta que antecedem o momento da escrita, reforçando o vocabulário e expressões novas e apresentando estruturas gramaticais adequadas, relacionadas a cada gênero textual.</li><li>- Propiciar momentos de reflexão coletiva e individual de textos construídos pelos alunos, fazendo as intervenções necessárias para a superação das dificuldades, aplicando regras, estruturando corretamente e corrigindo palavras e expressões utilizadas equivocadamente.</li><li>- Elaborar atividades escritas para a fixação das estruturas gramaticais, partindo de exemplos extraídos das próprias produções dos alunos.</li><li>- Propor pesquisas em livros, Internet, etc das regras que estruturam a língua inglesa, fundamentando as hipóteses levantadas, após discussões sobre o conteúdo que a classe apresentou dificuldade.</li></ul>
--	---