

# UM PROJETO DENTRO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA: OBJETIVOS MÚLTIPLOS E TRABALHO COLETIVO PARA MAIOR DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

Ana Lúcia S. Pitanguy MARQUES (UFMG)

**RESUMO:** Este trabalho visa apresentar as etapas de um projeto – a revista *Environmental Issues* - desenvolvido pelos professores da rede pública de ensino e participantes do programa de educação continuada – EDUCONLE - da UFMG, nas aulas de Língua Inglesa (LI). O objetivo foi promover o desenvolvimento da competência lingüística dos participantes através de metas individuais de desempenho e do trabalho coletivo. Os resultados indicam que as atividades geradoras da percepção consciente do foco de tratamento foram a maior responsável por uma alteração significativa na utilização adequada das estruturas-alvo e na escalada positiva do nível de desempenho na produção de textos escritos.

**ABSTRACT:** This paper shows the stages of a magazine project – *Environmental Issues* – carried out by teachers of the public school system who were enrolled at the ‘continuing education project’ – EDUCONLE – at UFMG, while attending the language classes. The main goal was the improvement of their linguistic competence through individual performance targets and collective work. The findings suggest that activities which triggered the ‘noticing’ of the treatment foci were the main responsible for the significant changes in the correct use of the target structures in the written texts, and possibly for the rise of the participants’ level of competence in written production.

## 1. Introdução

O presente trabalho apresenta as etapas, os resultados e as considerações sobre os possíveis desdobramentos de uma pesquisa de mestrado sobre “O papel da ‘percepção consciente’<sup>1</sup> de conectores concessivos no texto escrito em LI<sup>2</sup> e na reformulação da IL”, a ser defendida no início de 2007. O objetivo geral desta investigação foi verificar se a Interlíngua (IL)<sup>3</sup> dos participantes do grupo de tratamento (GT) mostraria alterações de desempenho após a participação destes em uma série de atividades que visaram ativar e / ou promover a percepção dos conectores *while, whereas, despite, in spite of, even if*, foco do tratamento.

Meus objetivos específicos foram verificar a eficácia de atividades de conscientização dentro da abordagem Foco na Forma (FonF)<sup>4</sup>, observar a possível reformulação do discurso em LI e o conseqüente aperfeiçoamento da produção escrita dos participantes do GT, e possivelmente capacitá-los a ter maior autonomia de uso da LI. O objetivo geral subjacente ao estudo foi o de criar as condições pedagógicas necessárias para que os participantes viessem a perceber o papel dos conectores na construção do discurso escrito LI, pudessem compará-lo com a produção escrita<sup>5</sup> na língua-alvo, observando a distância entre as duas, tornando-se aptos para reformulá-la.

## 2. Fundamentação teórica

Esta investigação teve como pilares teóricos os construtos ‘percepção consciente’ proposto por SCHMIDT e FROTA (1986) seus desdobramentos em relação ao construto ‘atenção’ (SCHMIDT, 1990, 2001; ROBINSON, 1995; ELLIS, N., 1999, 2006; TOMLIN e VILLA, 1994) e sua estreita ligação com alguns dos postulados da Línguística Cognitiva (LC). As considerações mais recentes de DOUGHTY (2001), assim como as de TALMY (2000) e SCHMIDT (2001) sobre a importância do construto atenção na aquisição de uma segunda língua parecem interligadas e direcionadas ao objetivo maior de promover a identificação consciente do insumo lingüístico pelo aprendiz. Na prática pedagógica, o papel da ‘atenção’ torna-se um elemento significativo quando nos referimos à abordagem Foco na Forma (FonF) proposta e

<sup>1</sup> *Noticing* – termo cunhado por SCHMIDT, 1986.

<sup>2</sup> Língua Inglesa

<sup>3</sup> Termo cunhado por SELINKER, 1972.

<sup>4</sup> Termo cunhado por LONG, 1991.

<sup>5</sup> *Notice-the-gap*, termo cunhado por SCHMIDT, 1986.

definida por LONG (1991). Ela foi escolhida para a prática pedagógica desta investigação por oferecer pelo menos três vantagens<sup>6</sup> (LONG, 1991) sobre outras abordagens na instrução formal:

- acelera o ritmo da aprendizagem;
- afeta os processos de aquisição com efeitos benéficos para a acuidade no longo prazo;
- parece aumentar o nível final de competência;

além de ancorar-se em princípios cognitivos tais como a importância do mapeamento das informações recebidas e do seu entrincheiramento após o uso recorrente.

Tendo como uma de suas premissas básicas o foco no processo sociocognitivo de aquisição dentro do seu uso real, a LC postula que este uso propiciaria uma maturação mental dos participantes ocasionando especializações cognitivas que permitiriam a eles construir sua linguagem através do processo de andamento<sup>7</sup>. Parece ser possível supor que, havendo uma rede social de apoio à construção da IL através da negociação do significado num contexto favorável à sua utilização, o desenvolvimento desta IL pode ser otimizado. Referindo-se ao ensino de LI, DUTRA (2001) e MELLO (2001) ressaltam a importância da Gramática Cognitiva (GC) por apresentar “ferramentas analíticas para o ensino de línguas, pois prevê a existência de variáveis psicológicas, sócio-culturais e cognitivas utilizadas na construção das gramáticas individuais.”<sup>8</sup> Segundo MELLO (2004),

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

ACHARD (1997, 2004) afirma que os esquemas na língua materna (LM) estão sempre muito ativos e participantes em um processo dinâmico de construção e rotinização, o que os faz disponíveis para competir e interferir na elaboração dos novos esquemas da segunda língua (L2). Assim, novos esquemas necessitam de muita prática comunicativa para que sejam fortalecidos, entrincheirados e se constituírem em ‘unidades lingüísticas’ suficientemente automatizadas para competir com os esquemas da LM em nível de igualdade. Também ELLIS, N. (1999) argumenta a favor de um trabalho consistente e recorrente com a informação a ser registrada, para que seja retida e arquivada, ficando disponível para uso futuro na memória de trabalho. As tarefas que exigem um alto nível de comunicação e processamento cognitivo podem inclusive levar os aprendizes a melhorar sua produção (SWAIN, 1995), estender sua IL, e também usar o ‘esforço mental’ adicional em uma produção que poderá inclusive ocasionar a desestabilização de formas fossilizadas (ROBINSON, 2001).

A execução de tarefas / atividades parece ser um meio adequado para que os aprendizes de uma língua estrangeira (LE) relacionem a forma lingüística com seu significado, e mesmo como meio de reativar os *chunks*<sup>9</sup> de informação que por ventura se encontram no nível semi-ativo de conscientização (CHAFE, 1994), fazendo com que estes estejam novamente acessíveis ao aprendiz. SWAIN (1998) acrescenta que o papel do professor é o de auxiliar os aprendizes a identificarem quais estruturas são necessárias para a realização de determinada tarefa e, após utilizá-la, permitir que os aprendizes reflitam sobre o seu uso. Os professores podem ser assim os responsáveis pela maximização de oportunidades para que determinadas estruturas possam ser usadas de maneira comunicativa, o que faria com que estes aprendizes fossem levados a prestar atenção às suas formas (SKEHAN & FOSTER, 2001, p. 185). Para SKEHAN (1996), “é imperativo que as tarefas sejam seqüenciais de acordo com princípios estabelecidos, já que os critérios que definem esta seqüência serão determinantes para a alocação de recursos atencionais necessários para o cumprimento destas tarefas.”

O presente estudo também apoiou-se na teoria de PINEMANN (1998) que propôs uma escala ascendente para a aquisição sustentada da LE. O nível escolhido para esta investigação foi o último da escala de ‘processabilidade lingüística’: as orações subordinadas; e, neste caso, certas orações demandadas por um

<sup>6</sup> 1) it speeds up the rate of learning; 2) it affects acquisition processes in ways possibly beneficial to long-term accuracy; 3) it appears to raise the ultimate level of attainment (LONG, 1991, p. 45).

<sup>7</sup> *Scaffolding*, cunhado por VYGOTZKY (1962).

<sup>8</sup> “[...] analytical tools to the teaching of languages, since it predicts psychological, socio-cultural and cognitive variables in the building of individual grammars.”

<sup>9</sup> Grupamentos de palavras.

gênero específico do discurso escrito. Devido aos processos cognitivos envolvidos na aquisição da L2, numa primeira etapa de processamento poderia se inferir que os aprendizes optem pela produção de períodos simples (PIENEMANN, 1998) na maior parte dos casos, ao invés da produção de períodos compostos; estes, de processamento cognitivo mais complexo, seriam produzidos num momento posterior da aquisição, os compostos por coordenação e por subordinação. LANGACKER (2001), referindo-se à aquisição da LM, acredita que possuímos um enquadramento atencional<sup>10</sup> que nos impõe uma janela única de atenção para a visualização simultânea de um conteúdo conceptual. Ou seja, podemos inferir que as orações subordinadas, por conterem mais de um conteúdo conceptual, podem vir a ser um complicador para serem produzidas dentro de um único enquadramento atencional.

Além do exposto acima, VANPATTEN et al (2004, p.13) postulam a existência de possíveis fatores responsáveis para que haja uma maior ou menor saliência de formas lingüísticas. Para estes autores, estas podem estar / ficar salientes devido às características inerentes a elas, à sua frequência ou à sua posição. Quanto à esta última, VANPATTEN et al argumentam que “um princípio universal de processamento é o de que as posições iniciais e finais de um enunciado são mais salientes quando comparadas às posições do meio. As formas na posição do meio, portanto, talvez não recebam recursos atencionais suficientes para que sejam iniciadas [pelo aprendiz] as conexões forma-significado.”<sup>11</sup> Esta suposição corrobora a constatação da dificuldade inicial dos participantes deste estudo de produzirem espontaneamente um texto escrito de discurso mais complexo que contivesse conectores concessivos, demandado pelo gênero discursivo.

### 3. Metodologia

#### 3.1. Contexto e participantes

A pesquisa foi realizada dentro do projeto EDUCONLE<sup>12</sup>, parte do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da FALE-UFMG, programa de educação continuada que teve início em 2002. Este projeto atende professores de inglês e espanhol das redes públicas municipal e estadual, com carga horária total de 300 horas distribuídas em dois anos e distribuídas em quatro eixos<sup>13</sup>: a) lingüístico; b) metodológico / reflexivo, c) sobre questões cognitivas da aprendizagem, e d) ligação entre a formação ‘pré-serviço’ e ‘em serviço.’ O eixo lingüístico foi o cenário escolhido para a implementação desta pesquisa por ser um ambiente pedagógico adequado para uma investigação mais pontual com alunos adultos.

O grupo de participantes foi constituído por 28 professores de inglês da rede pública municipal e estadual de Belo Horizonte e área metropolitana, exercendo a profissão em escolas de ensino médio e fundamental, com idades entre 30 e 55 anos, graduados em Letras em faculdades do Estado de Minas Gerais. Com uma experiência pedagógica variando de 1 a 18 anos, a totalidade destes participantes passou por uma média de 8 anos de instrução formal da LI – ensinosa fundamental, médio e superior. Como complementação à esta instrução formal, a grande maioria teve acesso a cursos livres por um período de até 2 anos. Em 2006 esta seleção agrupou os aproximadamente 55 alunos em dois patamares de competência distintos, sendo os participantes desta pesquisa os alunos alocados para a turma de maior nível de competência lingüística.

Este foi randomicamente distribuído em 6 sub-grupos, cada um deles constituído por 4 alunos, alocados de forma aleatória (sorteio) aos grupos de controle (GC) e de tratamento (GT), necessários para a implementação de um experimento verdadeiro e uma análise quantitativa dos resultados. As coletas de dados e as inúmeras atividades no decorrer das várias fases do tratamento só foram possíveis devido ao trabalho colaborativo entre duas professoras-em-treinamento – monitoras – que ficaram responsáveis pelo GC, e esta pesquisadora, professora do GT durante o período das intervenções com o tratamento.

#### 3.2. O contexto pedagógico: instrumentos de tratamento e coleta de dados

A definição do tema – meio ambiente – subjacente à prática pedagógica, que pudesse contemplar os interesses e objetivos reais dos participantes da investigação, foi feita após uma análise das respostas de um questionário e da análise de sugestões para temas transcurriculares encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A decisão de obter dados de um corpus escrito foi feita pela estreita relação da escrita com a maior possibilidade de percepção e conscientização dos aprendizes ao foco do tratamento. Além de

<sup>10</sup> *Attentional frame / attentional framing.*

<sup>11</sup> “Forms in middle positions, **therefore**, may not receive sufficient attentional resources to initiate FMCs (form-meaning connections)” (VANPATTEN, 2004, p. 13).

<sup>12</sup> EDUCONLE: Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeira.

<sup>13</sup> Fonte: Diretrizes do Projeto EDUCONLE, a serem incluídas no site: <<http://www.lettras.ufmg.br/educonle.html>>

remover do aprendiz parte da pressão inerente da produção em L2, a escrita demanda mais planejamento e reflexão sobre a língua-alvo do que a fala, estando disponível para revisão e correção, fator fundamental para uma futura reestruturação e reformulação da IL.

A prática pedagógica subjacente às aulas de intervenção foi ancorada nos princípios comunicativos (HYMES, 1972<sup>14</sup>; WIDDOWSON, 1978; HALLIDAY, 1973; CANALE & SWAIN, 1980) e na definição de tarefa<sup>15</sup> como “um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto sua atenção está preferencialmente focada no significado e não na forma” (NUNAN, 1989). A integração e o seqüenciamento das atividades durante as etapas do tratamento foram, então, possíveis por terem sido ancoradas na produção da revista *Environmental Issues*.

### 3.3. O foco do tratamento e o corpus da coleta de dados

Os resultados da pré-coleta de dados forneceram indicativos de aparente estagnação no processo desenvolvimental da IL dos participantes em algumas áreas consideradas de maior complexidade sintática e semântica, quando da utilização da LI na comunicação escrita no registro mais formal. Dentre estas áreas, uma sobressaiu pela sua quase completa ausência do discurso textual: a dos conectores subordinativos de contraste e / ou concessão. Dos 24 alunos, apenas 2 fizeram uso deles mas de forma divergente da língua alvo: *despite + of*, *although + that*, fator determinante para a escolha do foco do tratamento: a percepção consciente dos conectores *while*, *whereas*, *although*, *in spite of*, *despite* e *even if*. A maior utilização deles na pré-coleta era esperada e demandada pelo próprio texto, de tema polêmico, um convite à expressão de opiniões pessoais sobre reciclagem e preservação do meio urbano<sup>16</sup>.

Incluindo o artigo da pré-coleta, cada sub-grupo (1- 6) produziu uma revista sobre o meio ambiente, que foi subdividido nos sub-temas: contextualização do tema, constatação e análise dos problemas existentes, mais informação sobre o tema proposto, conscientização da extensão global do problema, e propostas para possível solução. A elaboração de exemplares da revista *Environmental Issues* (QUADRO 1) foi responsável pela produção escrita de 2 artigos: pré-coleta e coleta 3, e 2 redações argumentativas (comparativa /contrastiva) – coletas 1 e 2; enquanto a coleta 4 – outro tema: *Father's Day* - por mais um artigo.

QUADRO 1  
Lay-out da revista *Environmental Issues*

<i>Names of group participants</i>	<i>Point of view</i>	<i>Periscope: points of interest</i>	<i>Points to ponder</i>	<i>Future Scenario</i>	
	<i>Free Title</i>	<i>Urban Contrast</i>		<i>Cry for Help</i>	<i>Looking ahead</i>
<i>Name of magazine</i>	<i>article</i>	<i>argumentative essay</i>	<i>drawings pictures diagrams</i>	<i>argumentative essay</i>	<i>article</i>
	(29 abril)	(13 de maio)	(20 maio)	(27 de maio)	(3 de junho)
	---	<b>Tratamento 1</b>	---	<b>Tratamento 2</b>	<b>Tratamento 3</b>
	---	85 min	---	40 m + 30 m	35 min
	Pré-coleta	Coleta 1	---	Coleta 2	Coleta 3
	<b>Fase 1</b>				<b>Fase 2</b>

Estas revistas, com formato pré-estabelecido e número igual de páginas, concorreram entre si à oportunidade de publicação *on-line* no site do projeto EDUCONLE<sup>17</sup>. Esta premiação teve como objetivo principal motivar ainda mais os participantes a produzirem seus textos dentro dos critérios estabelecidos para as publicações, e com a maior acuidade possível dentro dos limites da sua competência lingüística.

<sup>14</sup> HYMES (1972) cunhou o termo competência comunicativa, objetivo maior da aprendizagem de LI, para ele resultante em parte do acúmulo de conhecimento social e cultural dos interlocutores, e responsável pela compreensão entre os mesmos.

<sup>15</sup> Também denominada ‘atividade’ por mim.

<sup>16</sup> Leitura pré-coleta de dados: COLLINS, J. Radical plans for waste could start a big clean-up. *The Guardian Weekly*, 2002. Disponível em <onestopenglish.com>. Acesso em 22 abril 2006.

<sup>17</sup> < <http://www.letras.ufmg.br/educonle/> > Acessado em 14 nov 2006.

### 3.4. O tratamento

O desenho da pesquisa contemplou um seqüenciamento de tarefas / atividades, dentro de uma abordagem FnaF pró-ativa, que objetivaram guiar e direcionar o foco atencional dos aprendizes, alternadamente do significado à forma, e destes para significados mais complexos. O tema ‘meio ambiente’ e o material autêntico para leitura, usado como fonte de informação, apoio à produção escrita e às atividades de sala de aula, foi o mesmo para as aulas do GC e GT. As três primeiras coletas foram obtidas em salas de aula separadas, enquanto a coleta tardia – coleta 4 – foi obtida ao término de uma aula regular, com a participação de todos os alunos, e sem trabalho lingüístico com os conectores-alvo. É importante ressaltar que após a coleta 3, os grupos foram reunidos novamente para uma troca de informações sobre o material das aulas do período em que estiveram em grupos separados. Um representante de cada grupo assumiu o papel de professor na explicação e correção das atividades. Esta foi a única oportunidade dos alunos do GC em sala de aula para trabalhar e perceber de forma consciente os conectores concessivos – foco de tratamento do GT – e reativar seu conhecimento sobre o assunto.

#### 3.4.1. Tratamento 1

Esta primeira intervenção no GT teve a duração de 85’, dividida entre três atividades distintas. Ao final foi produzido o primeiro texto pelos dois grupos: o artigo intitulado *Urban Contrast* (QUADRO 1 - Coleta 1).

##### Etapa 1:

- ♦ **Atividade 1a:** foi feita após um breve *brainstorming* dos textos prescritos como leitura extensiva. Após um levantamento do conteúdo temático, os participantes identificaram, realçaram os conectores concessivos de um<sup>18</sup> dos textos e refletiram sobre a sua função.
- ♦ **Atividade 1b:** após o reconhecimento pontual, os participantes trabalharam com orações retiradas do texto inicial e do texto *A Stinking Mess*,<sup>19</sup> transcritas em uma lâmina (retro-projetor) com espaços para serem completados oralmente pelo grupo.

**Etapa 2:** prática oral e preparação I para a produção escrita. Os alunos receberam vários pares de fotos autênticas<sup>20</sup> para que comparassem e contrastassem as imagens em pares, trocando-as dentro dos seus grupos. Estas imagens, duas delas de Belo Horizonte, mostravam cenários urbanos contrastantes: conservação e limpeza e abandono e lixo jogado em ruas, lagos e rios.

**Etapa 3:** ‘leilão’ e preparação II para a produção escrita: Nesta etapa os participantes, em seus grupos, construíram orações subordinadas comparativas e / ou contrastantes, expressando suas idéias sobre a diversidade de cenários trabalhada oralmente na fase anterior.

#### 3.4.2. Tratamento 2

A segunda intervenção, duas semanas após a primeira, teve a duração de 40 minutos (QUADRO 1). Houve a distribuição prévia para leitura extensiva de uma série de artigos<sup>21</sup> curtos sobre espécies animais em perigo de extinção, crise da água e combate à poluição. Os participantes tiveram também a oportunidade para a prática de andaimento durante 30 minutos. Esta interação entre pares dentro dos sub-grupos ocorreu após a tarefa escrita: a redação *Cry for help: inevitable destruction or sustainable growth?*

**Etapa 1:** *brainstorming* do tema: instigados pela imagem *What On Earth Are We Doing?*<sup>22</sup> sobre as queimadas no Brasil colocada na lâmina, os participantes do GT emitiram suas opiniões sobre o fato e discutiram o assunto em seus grupos.

<sup>18</sup> SHEA, M. The Big Recycling Scandal. *Speak Up*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 117, p. 4 – 6, dez. 1996.

<sup>19</sup> LANGONE, J. A Stinking Mess. *Time International – Planet of the Year*, New York, n. 1, p. 26 - 28, jan 1989.

<sup>20</sup> WOOLCOTT, L. *Take Your Pick - Activities for using photographs in language learning*. Essex: Longman, 1992.

<sup>21</sup> KIRBY, A. Changing earth - *Part 1: Species under threat; Part 2: World water crisis; Part 5: Tackling pollution*. Disponível em <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/>>. Acesso em 25 maio 2006.

<sup>22</sup> SANCTON, T. Torching the Brazilian Rainforest, *Time International – Planet of the Year*, New York, n. 1, p. 8 - 9, jan 1989.

**Etapa 2:** reativação do foco: após a atividade anterior, cada grupo ficou responsável por reativar aspectos importantes de um dos temas lidos, fazendo anotações dos pontos importantes para futura discussão.

- ♦ **Atividade 2a:** Os participantes receberam gráficos<sup>23</sup> relativos aos temas da leitura prévia, discutiram as informações e fizeram suas anotações em uma tabela com 3 colunas: *similar*, *different* e *synthesis*. Eles analisaram os dados e combinaram as informações em períodos compostos comparando e contrastando os quadros de poluição, falta de água, e números de animais em extinção ao redor do mundo. Em seguida, escolheram as melhores orações de cada grupo que foram colocadas em lâminas e apresentadas à classe. Nesta fase, todos contribuíram na análise da adequação do uso das orações subordinadas.
- ♦ **Atividade 2b:** Uma segunda atividade de conscientização e reforço do uso adequado dos conectores foi feita utilizando-se duas baterias de exercícios. Houve grande colaboração entre os membros dos grupos.

**Etapa 3:** edição e reformulação do texto após a produção escrita: os participantes trocaram as redações entre si em seus grupos de trabalho, e muitos colaboraram com seus pares na reformulação de partes do texto que consideraram inadequadas.

### 3.4.3. Tratamento 3

Esta terceira e última intervenção, uma semana após a primeira, teve a duração de 35 minutos. Como nas aulas de intervenção anteriores, os alunos receberam previamente material de leitura: *Respect the land*<sup>24</sup> escrito por Al Gore. Foi dada uma nova oportunidade para a prática de andamento e, logo após, foi feita uma apresentação oral no formato de um discurso breve. Esta seqüência de atividades de curta duração em grupos culminou com a produção escrita final desta Fase 1 de coleta de dados, o artigo intitulado: *Looking ahead: let's save the planet!* (QUADRO 1).

### 3.4.4. Coleta tardia

Uma última coleta, a coleta 4 – Fase 2 – foi feita para que fosse possível tentar estabelecer um panorama mais amplo sobre os efeitos dos tratamentos. Após um período de 10 semanas, incluindo um período de 3 semanas de férias escolares, os alunos receberam novo material<sup>25</sup> autêntico de leitura como apoio para mais uma produção escrita: *Help wanted, a father for every family, Mothering e Who are fathers?* Os alunos foram divididos em três grupos e cada um recebeu um texto diferente para que houvesse uma motivação comunicativa para o trabalho de *brainstorming* antes da produção escrita individual. Desta feita, o tema escolhido para a redação foi 'Dia dos Pais'.

## 4. Discussão dos resultados

As ocorrências dos conectores foram classificadas de acordo com o grau de adequação às construções equivalentes na língua-alvo. Foram atribuídos valores para que fosse possível a obtenção de um resultado quantitativo (QUADRO 2). Apesar das ocorrências divergentes FOI, FUI, e CFD (QUADRO 2) apresentarem um grau de distanciamento diferente da língua-alvo, elas foram agrupadas sob a sigla DLA, formando um grupo para comparação com as ocorrências convergentes com a língua-alvo (CLA).

<sup>23</sup> KIRBY, A. Changing earth - *Part 1: Species under threat; Part 2: World water crisis; Part 5: Tackling pollution*. Disponível em <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/>>. Acesso em 25 maio 2006.

<sup>24</sup> GORE, Al. *Respect the Land. Time Special Issue*, New York, p. 8-9, nov. 1997.

<sup>25</sup> <<http://fredericksburg.com/News/FLS/2006/062006/06042006/194861>>; <<http://www.fathersdirect.com/index.php?nID=43>>; <<http://parenthood.library.wisc.edu/Weissbourd/Weissbourd.html>>.

QUADRO 2  
 Categorização e valorização dos dados da investigação

OCORRÊNCIAS	CATEGORIA	VALOR	INADEQUAÇÕES
CONVERGENTES COM A LÍNGUA-ALVO	forma + função semelhantes à língua alvo CLA	1.00	-----
DIVERGENTES DA LÍNGUA-ALVO	forma inadequada	FOI 0.75	<i>despite + of</i> <i>in spite of / although + to-infinitive</i>
	função inadequada ( <i>in spite of</i> x <i>although</i> )	FUI 0.50	<i>in spite of / despite + SVO</i> <i>although + substantivo / that</i>
		DLA CFD 0.25	<i>while , whereas</i>

**Legenda:** CLA – ocorrência convergente com a língua-alvo; DLA – ocorrência divergente da língua-alvo; FOI – ocorrência com a forma inadequada; FUI – ocorrência com a função inadequada; CFD – ocorrência com conectivo em função divergente.

Abaixo estão alguns exemplos ilustrativos da categoria CLA:

- 1) **Although** I disagree with this policy ...
- 2) ... **even if** we can't pay higher taxes ...
- 3) ... **in spite of** this, the ecosystems are ....
- 4) ... beautiful landscapes to see **while** we are passing...
- 5) ... **despite** the horrible actions of the government people
- 6) ... **whereas** governments have to be concerned ...

Da categoria FOI:

- 1) ... **despite of** brilliant and helpful solutions, Earth's problems are.
- 2) **Despite of** paying taxes for the government, ...
- 3) ... **although** our city to be called 'Belo Horizonte'...

Da categoria FUI:

- 1) **Despite** they know this is a bad habit ...
- 2) **In spite of** authorities spend a lot of money in aid..
- 3) ... **although** all these problems, people are ...

E da categoria CFD:

- 1) **Whereas** their practice of these activities we are creating ...
- 2) ... his own experience **while** a child in his family's farm.

Os gráficos 1 e 2 abaixo mostram a importância e o impacto do tratamento, em números absolutos, nos resultados do grupo de tratamento (GT). O número de ocorrências no GT reflete de maneira expressiva a importância deste trabalho ter ocorrido dentro de uma abordagem pedagógica que permitiu e ofereceu oportunidades para que estes participantes pudessem perceber conscientemente os conectores concessivos, seu papel significativo no discurso escrito nos gêneros escolhidos – artigo e redação argumentativa – e pudessem, através de tentativas e acertos, passar a usá-los e talvez reestruturar sua IL.

Os resultados da coleta 1 (GRA. 1 - linha rosa) mostram que 1/3 das ocorrências foi de enunciados divergentes da língua-alvo (DLA), número equivalente a 33,4% do total, enquanto o número de enunciados convergentes (CLA) foi de 66,7%. Na coleta 2 (GRA. 1 - linha amarela), enquanto as DLAs recuaram para um patamar de 18,2% em relação ao número total de ocorrências, a porcentagem de CLAs aumentou para 81,8%, uma forte indicação do efeito positivo cumulativo das atividades geradoras de percepção consciente. A coleta 3 (GRA. 1 – linha turquesa) indica a porcentagem de 75% para as CLAs e de 25% para as DLAs. Na coleta tardia (GRA. 1 – linha vinho) não é encontrada nenhuma ocorrência de uso divergente da língua-alvo, um fato bastante significativo.

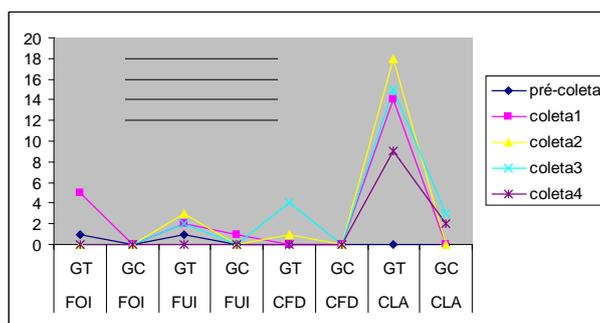


GRÁFICO 1 - Ocorrências convergentes (CLAs) e divergentes FOI- FUI –CFD (DLAs)

Minha análise é a de que na coleta 3, após a motivação inicial dos participantes de incluírem as novas combinações lingüísticas nos textos, fato identificado nas coletas 1 e 2, há um início de estabilização das reformulações que poderiam estar ocorrendo na IL. Nesta coleta há evidência de diferença significativa (TAB. 1) entre o GT e GC ao nível de significância de 0,05 ( $p\_valor=0,02$ ):

TABELA 1

Resultado do teste não-paramétrico Wilcoxon Signed Ranks

Ocorrências	Comparação	Região de rejeição	
		$ Z  = 1,96 \quad p < 0,05$	
		Z	p_valor
<u>CLA</u>	Coleta 3 Tratamento - Controle	-2,36	0,02

O patamar de ocorrências ainda é alto mas começa a apresentar uma pequena tendência de queda, sugerindo um movimento em direção ao uso dos conectores de maneira menos exacerbada, mais convergente com os números que seriam encontrados em textos semelhantes na língua-alvo.

Ao compararmos a evolução das ocorrências em números absolutos nos dois grupos, encontramos uma diferença significativa, o que indica claramente a importância de uma prática pedagógica com atividades geradoras de percepção consciente. Após as três aulas de intervenções, foram analisadas as redações dos participantes de todas as coletas, que totalizaram 120 textos, incluindo a pré-coleta, considerada como o pré-teste deste experimento, e a coleta tardia 4 – o pós-teste.

TABELA 2

Distribuição das ocorrências dos enunciados-foco do tratamento (GT + GC)

	Pré-coleta	Coleta 1	Coleta 2	Coleta 3	Coleta 4	Total
<b>Redações</b>	24	24	24	24	24	120
<b>CLAs</b>	0	14	18	18	11	61
<b>DLAs</b>	2	8	4	5	0	19

Nelas foram encontrados 80 enunciados-foco, que se distribuíram entre os dois grupos, conforme a Tabela 2 acima. Uma outra análise desses resultados nos possibilita a constatação de que os enunciados convergentes com a língua-alvo (CLAs) foram produzidos em número muito superior aos enunciados divergentes da língua-alvo (DLAs); ou seja, de um total de 80 enunciados, 61 deles ou 76,25% foram CLAs enquanto apenas 23,75% foram DLAs. Esta comparação pode ser melhor ilustrada no gráfico 2 abaixo que também distribui as ocorrências por GT e GC, e que nos permite visualizar a diferença de produção:

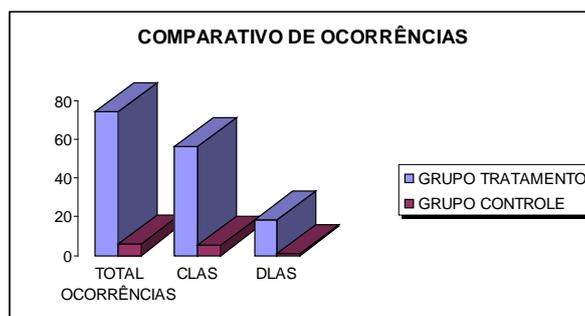


GRÁFICO 2 – Quadro comparativo entre os GT e GC

Já o gráfico 3 mostra a evolução das CLAs e a redução do uso das DLAs, nos GT e GC, coleta a coleta, ilustrando de maneira significativa o efeito das atividades de percepção consciente no aumento da produção de enunciados com os conectores. Ele também mostra os resultados absolutos dos dois grupos, onde é possível constatar a evolução positiva mais significativa do GT:

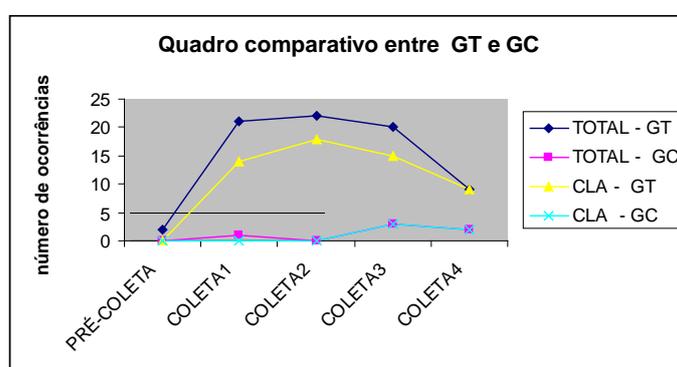


GRÁFICO 3 - Número de ocorrências convergentes e relação com o número total em cada coleta

## 5. Conclusão

Os resultados evidenciam a constatação de que atividades comunicativas geradoras de percepção consciente da linguagem devem ser incluídas na prática pedagógica do ensino da LI de maneira mais regular. Os dados indicam que elas oferecem oportunidades para que os aprendizes percebam conscientemente partes do discurso, enquanto os conduzem de forma natural e espontânea a utilizá-las de maneira mais adequada e com maior frequência. Em especial, as análises dos resultados também parecem confirmar o papel relevante da ‘atenção’ quando direcionada a um campo atencional específico no decorrer das atividades. Como alguns autores cognitivistas sugerem, numa extensão do conceito de organização visual figura e fundo<sup>26</sup> à linguagem, o que é lembrado é a figura, saliente, dinâmica, independente, a oração principal, e não o fundo, considerado a referência, o contexto estático, pano de fundo, a oração subordinada. Portanto, o direcionamento da ‘atenção’ de aprendizes ao que lhes é menos saliente parece ser uma das decisões necessárias que devem ser tomadas pelos professores em sua prática pedagógica (GRUNDY, 2004, p. 137).

O efeito da recorrência do direcionamento da atenção ao foco do tratamento, e sua conseqüente percepção consciente, foi identificado na produção escrita, ao observar-se um aumento expressivo do uso dos conectores concessivos e da complexificação do discurso após os tratamentos 1 e 2, sendo este último o ápice da produção do GT (GRA. 1). Além das atividades, a exposição recorrente dos participantes ao insumo interligado tematicamente e de forma seqüenciada durante o tratamento pode ter desempenhado um papel importante no aumento do nível de conscientização dos participantes e um possível sinal de internalização dos *chunks* lingüísticos e reformulação da IL. Este efeito positivo só foi inicialmente identificado no GT, onde este insumo foi trabalhado, e não no GC, que mostrou apenas algumas ocorrências em um momento posterior da investigação.

Uma outra faceta deste estudo também permitiu a observação do trabalho continuado dos participantes em seus grupos, onde a oportunidade da prática do andaimento, objetivo secundário desta investigação, teve

<sup>26</sup> KOFFKA, 1935.

como objetivo auxiliá-los a reformularem seus textos em duas oportunidades distintas: tratamentos 2 e 3. No entanto, apesar desta oportunidade de troca de informações<sup>27</sup> e possibilidade de reformulação lingüística, a produção dos conectores do GC na coleta 2 foi nula, enquanto no GT foram identificadas 18 ocorrências; e na coleta 3, foram 15 ocorrências do GT contra 3 do GC, apenas 20% do resultado do GT (GRA. 3). Podemos assim concluir que, apesar de ser um fator de integração e cooperação entre os participantes, os resultados sugerem que a prática do andamento por si só não aumenta as possibilidades de haver uma saliência de formas lingüísticas.

Os resultados sugerem que mais importância e reconhecimento devem ser dados ao construto ‘atenção’ na prática pedagógica para que um maior número de aprendizes adultos possam reformular sua IL. Para SCHMIDT (2001, p. 5), os objetos da atenção devem, e foram neste estudo, ser as estruturas de superfície da língua e não as regras e princípios que a regem. Exatamente 10 anos após o trabalho seminal de SCHMIDT e FROTA (1986) sobre *noticing*, este estudo pretendeu ser apenas um dos primeiros a retomar no Brasil a postulação da relevância da percepção consciente de aspectos da LE na prática pedagógica proposta por estes autores.

Portanto, dentro do aporte teórico da LC, muitas outras investigações nesta direção promissora se fazem necessárias. Em novos contextos e com outros perfis de participantes, onde o processamento das conexões forma-significado na LE poderão ser mais estudadas. Em uma continuação da investigação do papel da percepção consciente na aprendizagem de LE, parece possível se prever uma otimização da prática pedagógica em um futuro muito próximo, quando o processo de aquisição estará aliado à tecnologia, e a atenção, focalizada em objetivos claros de aprendizagem, passará a ter um papel ainda mais significativo. O ensino da LE estará finalmente conectado ao seu uso no mundo real, em tempo real – o mundo multimídia do séc. 21!

## 6. Referências bibliográficas

ACHARD, M. Cognitive Grammar and SLA Investigation. *Journal of Intensive English Studies*, v. 2, p. 157-176, 1997.

ACHARD, M. *Grammatical Instruction in the Natural Approach: a Cognitive Grammar view*. Florida: Rice University, 2001. Manuscrito.

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>27</sup> Um dos pilares da Abordagem Comunicativa contemporânea.

- GRUNDY, P. The Figure / Ground Gestalt and Language Teaching Methodology. In: ACHARD, M.; NIEMEIER, S. (Eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p.119-141.
- HALLIDAY, M.A.K. *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold, 1973.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- KOFFKA, K. *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Hartcourt, Brace and Company, 1935.
- LANGACKER, R. Discourse in Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics*, n.12, p. 143-188, 2001.
- LONG, M. Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching. In: BOT, K.; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (Eds.). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52.
- MELLO, H. Construtivismo, Gramática Cognitiva, e o ensino de gramática de Língua estrangeira. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGÜÍSTICA APLICADA, 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.
- MELLO, H. O Ensino de Gramática de Línguas Estrangeiras: uma perspectiva da gramática cognitiva. In: DUTRA, D.; MELLO, H. (Orgs.). *A Gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: FALE-POSLIN-UFMG, 2004. (Estudos Linguísticos 7). p. 55-67.
- NUNAN, D. *Designing tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.
- PIENEMANN, M. *Language Processing and Second Language Development - Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- ROBINSON, P. Attention, Memory, and the 'Noticing Hypothesis' – Review article. *Language Learning*, n. 45, v. 2, p. 283-331,1995.
- ROBINSON, P. Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, v. 22/1, p. 27-57, 2001.
- SCHMIDT, R.; FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: Day, R. (Ed.). *Talking to Learn: Conversation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1986. p. 237-326.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v.11, n. 2, p. 129-158, 1990.
- SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP, 2001. p. 3-32.
- SKEHAN A Framework for the implementation of Task-based instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 1, 1996.
- SKEHAN, P.; FOSTER, P. Cognition and Tasks. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP, 2001. p. 183-205.
- SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

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

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

TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2000.

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

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

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

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

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