

12
Ana Luiza Teixeira Armentano

A Tarefa *Dictogloss*: Aspectos Cognitivos e Interacionais

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Língua Estrangeira

Orientadora: Prof^a Dra. Linda Gentry El-Dash

CAMPINAS

2006

i

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Armentano, Ana Luiza Teixeira.

A tarefa 'dictogloss' : aspectos cognitivos e interacionais / Ana Luiza Teixeira Armentano. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Ar54t

Orientador : Linda Gentry El-Dash.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua estrangeira -- Estudo e ensino. 2. Língua inglesa - Gramática. 3. Interação. 4. Pesquisa-ação - Metodologia. I. El-Dash, Linda Gentry. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

UNIVERSIDADE BC
CHAMADA HUNICATIP
Ar54t
EX _____
COMBO BCI 71544
ROC 16.145-02
D X
REÇO 1100
ATA 23.02.02
B-ID 401338

Título em inglês: The *dictogloss* task: cognitive and interactional aspects.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Foreign language – Learning and teaching; English language - Grammar; Interaction; Action – research- methodology.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash (orientadora), Profa. Dra. JoAnne M. McCaffrey Busnardo Neto, Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques (suplente) e Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva (suplente).

Data da defesa: 28/08/2006.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

Este exemplar é a redação final da tese defendida por ANA LUIZA TEIXEIRA

ARMENTANO

aprovada pela Comissão Julgadora em

28/08/2006

[Assinatura]

Banca Examinadora



**Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash
(Orientadora)**

Profa. Dra. JoAnne M. McCaffrey Busnardo Neto (UNICAMP)

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP)

**Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques (UNICAMP)
(Suplente)**

**Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva (UERJ)
(Suplente)**

675604007

Dedico esta dissertação a meus pais
(in memoriam) e a Vinícius.

Agradecimentos

À minha orientadora, Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash, pela disponibilidade, pela dedicação, pelo apoio quando mais precisei, pelo estímulo, pela paciência e pela eficiente orientação.

À Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques, pela orientação na primeira fase deste trabalho e pelos valiosos questionamentos e sugestões no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto, pelos questionamentos e pelas excelentes contribuições no exame de qualificação, e por todas as conversas que tivemos.

Ao Prof. José Carlos e Olguita, pelo incentivo em voltar à academia.

A todos os alunos que foram sujeitos desta pesquisa, aos professores que cederam suas aulas e aos funcionários da escola. Sem eles a realização deste trabalho não teria sido possível.

À Cristina Goelzer, pela amizade gaúcha.

À Maria Ignez Cardinalli, pelas correções da redação e pela amizade.

À Margareth Perucci, pela ‘orientação’ e amizade.

À Márcia Terra, pela ‘orientação’ e amizade.

À Marlucy, pelas inúmeras conversas e amizade.

Aos meus colegas e amigos professores, pela atenção e preocupação: César, Ciça, Ieda, Ignez, Josette, Margareth.

A todos os colegas de mestrado: Andréa, Cíntia, Cláudia, Denilson, Denise, Joana, Kátia, Kleber, Lieko, Márcia, Marlucy, Sandra...

Aos funcionários do IEL.

A André Shiguemoto, Rodrigo Branchini e Vinícius Armentano, pelas figuras.

A Laudino Roces, pela digitalização das fitas.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todas as pessoas que participaram, contribuindo, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

Resumo

Esta pesquisa partiu da nossa observação que muitos aprendizes apresentam fluência, mas não precisão lingüística, em seu desempenho em contexto de aula comunicativo de inglês de nível intermediário como LE. Uma alternativa encontrada na literatura de ASL para promover a precisão lingüística é o uso de tarefas que promovam o esforço cognitivo de produzir e refletir sobre a produção, estendendo e indo além do nível de competência real do aprendiz, ou seja, uma produção mais exigente (*pushed output*) (Swain, 1985, 1995). A reflexão sobre a produção (*output*) pode estimular o aprendiz a perceber (*notice*) formas lingüísticas e fazer uma comparação cognitiva entre as formas de sua interlíngua e as formas de L2/LE (*notice the gap*), o que pode facilitar a re-estruturação de interlíngua. Nosso objetivo nesta pesquisa é investigar a tarefa *dictogloss* pelo seu potencial em promover uma produção mais exigente. Para tal levamos em conta aspectos cognitivos e interacionais. Sob a perspectiva cognitiva, nos apoiamos nos estudos sobre tarefas de Skehan (1996, 1998), o modelo de processamento de insumo de VanPatten (1996, 2002), a Hipótese da Produção de Swain (1985) e as diferenças individuais segundo Robinson (2002, 2005). Sob a perspectiva sócio-cultural, levamos em conta o construto do diálogo colaborativo de Swain (2000) e os padrões de interação de Storch (2002). Os instrumentos de pesquisa foram um mini-questionário, uma tarefa *dictogloss*, cujos procedimentos foram adaptados de Wajnryb (1990), e entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos. Cinco pares de alunos universitários do nível intermediário de um centro de línguas de uma universidade pública paulista fizeram parte da pesquisa. Sem a intervenção da pesquisadora, as duplas reconstruíram uma passagem escutada por três vezes. Após a reconstrução em pares, os sujeitos receberam o texto por escrito e compararam as suas versões com a do original. Todas as interações foram gravadas em áudio. Dentre os aspectos cognitivos, os resultados das análises apontam para a complexidade da tarefa implementada em termos do código lingüístico, processamento cognitivo e o stress comunicativo. Observa-se que alguns pares abordaram a tarefa focando mais no significado e outros na forma, sugerindo um efeito *trade-off* nos recursos de atenção. Nota-se grandes diferenças individuais entre os sujeitos, entre elas o nível de proficiência e habilidades cognitivas dos sujeitos, tais como a aptidão para *notice the gap*. Dentre os aspectos interacionais, constatamos que o padrão colaborativo prevalece nas interações, mas que com o decorrer da tarefa, algumas interações mudam para os padrões dominante/passivo, e outras para o padrão dominante/dominante, com alguns momentos de conflito. O diálogo colaborativo gerou construção de conhecimento nos padrões colaborativos mas demonstrou seus limites em outros padrões de interação, como no menos experiente/menos experiente, não geralmente relatado na literatura. Os depoimentos dos sujeitos sugerem que esses perceberam a complexidade da tarefa, mas que a consideraram de potencial utilidade para a aprendizagem. Além disso, relataram que o trabalho em pares foi positivo.

Palavras-chave: forma, dictogloss, tarefa, diferenças individuais, interação aluno-aluno, aprendizagem de língua estrangeira.

Abstract

In our teaching practice and within a communicative-oriented instruction of intermediate level learners of English as a foreign language, we have noticed that many learners become fluent but lack accuracy. It has been suggested in SLA that in order to promote accuracy certain kinds of tasks can be used: those that encourage *pushed output*, defined as the cognitive effort to produce and reflect on production, stretching and going beyond the actual competence of the learner. This reflection on production may encourage the learner to notice linguistic form and make cognitive comparisons between their interlanguage form and the L2 form, i.e., notice the gap, which may encourage the restructuring of the interlanguage. Bearing this in mind, this research was designed to investigate cognitive and interactional factors involved in the implementation of the pedagogical task known as dictogloss. Five dyads of college students attending an intermediate level course in a language center in a state university in the state of São Paulo in Brazil took part of the experiment. The interaction of the dyads was audiotaped as they carried out the task. It required them to listen, take notes, and produce a written reproduction of the oral text with their partners. After that they received a copy of the written text, and went on to compare and notice differences between their versions and the original. From a cognitive perspective, the theoretical background comes from task-based research of Skehan (1996, 1998), the model of input processing of VanPatten (1996, 2002), the Output Hypothesis of Swain (1985, 1995) as well as the investigation of individual differences of Robinson (2002, 2005). From a socio-cultural perspective, the theoretical background comes from the collaborative dialogue proposed by Swain (2000) and the interaction patterns by Storch (2001, 2002). From a cognitive perspective, the findings suggest that the high complexity of the task produced a trade-off effect in attentional resources: attention was either allocated to the meaning or to the form. The oral comprehension and production and the written comprehension and production revealed individual differences in the subjects' cognitive abilities, such as noticing the gap. From a socio-cultural perspective, the collaborative pattern of interaction prevails, but over time, some of the pairs changed to other patterns such as dominant/passive and dominant/dominant, indicating some conflict in their interactions. The collaborative dialogue shows the co-construction of knowledge, but this does not take place in all interaction patterns, such as novice/novice, which is rarely discussed in the literature. In follow-up interviews, the subjects reported that they found the task complex but useful and that working with a partner helped them perform the task.

Key Words: form, dictogloss, task, interaction student-student, individual differences, learning a foreign language.

Lista de figuras

Figura 1	Influências sobre <i>noticing</i>	15
Figura 2	O Processamento de Insumo	20
Figura 3	Influências sobre o <i>noticing</i> e componentes da memória de trabalho e de longo prazo.....	24
Figura 4	Habilidades Cognitivas e Complexos de Aptidão	26
Figura 5	Um modelo de interação entre pares	36
Quadro 1	Padrões de Interação entre Pares	38
Quadro 2	Características das Tarefas	44
Quadro 3	Descrição das capacidades dos aprendizes Utilizador Independente: Nível Limiar B1; Nível Vantagem, B2	56
Quadro 4	Informações sobre os sujeitos	57
Quadro 5	Ocorrências de Sintagmas Nominais	70
Figura 6	Número de Palavras por sujeito	91
Figura 7	Número de palavras por turno de cada sujeito	91
Figura 8	Número de LREs gramaticais e lexicais na fase de reconstrução	103
Figura 9	Número de LREs gramaticais e lexicais na fase de comparação	107

Lista de Tabelas

Tabela 1	Avaliações de Rendimento dos Sujeitos	59
Tabela 2	Análise das Reproduções	76
Tabela 3	Número de Palavras em Inglês e Português	86
Tabela 4	Número de Turnos por Pares	89
Tabela 5	Número de Turnos Por Sujeito	90
Tabela 6	Número de Palavras na Produção Oral	91
Tabela 7	Número de Palavras por Turno	92
Tabela 8	Os LREs produzidos na fase de reconstrução	104
Tabela 9	Dados Gerais sobre a fase da Reconstrução	106
Tabela 10	Os LREs produzidos na fase de Comparação	108
Tabela 11	Dados Gerais sobre a fase de Comparação	109

Lista de Abreviaturas

APP	Apresentar, Praticar, Produzir
ASL	Aquisição de Segunda Língua
DI	Diferenças Individuais
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LRE	Language Related Episode
PI	Processamento de Insumo
PPP	Present-Practice-Produce
SLA	Second Language Acquisition
VP	Velocidade de Processamento
RP	Reconhecimento de Padrões
CFMT	Capacidade Fonológica da Memória de Trabalho
VFMT	Velocidade de aspectos Fonológicos da Memória de Trabalho
OS	“ <i>Priming</i> ” Semântico
IL	Inferência Lexical
CMTT	Capacidade da Memória de Trabalho para Textos
VMTT	Velocidade da Memória de Trabalho para Textos
SG	Sensibilidade à Gramática
MD	Memória do Tipo “Decoreba”
NTG	<i>Notice the Gap</i>
MFC	Memória para a Fala Contingente
PSP	Processamento Semântico Profundo
MTC	Memória para Texto Contingente
ERM	Ensaio de Regras Metalingüísticas

Convenções para a Transcrição

As convenções utilizadas para a transcrição dos dados foram baseadas em Marchuschi (1986), Projeto NURC e Dionísio (2004).

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Indicação de Falantes	Os alunos participantes femininos são identificados pela letra F e números.	F1, F2, F3, F4, F5, F6
	Os alunos participantes masculinos por M e números	M1, M2, M3, M4
	A pesquisadora será indicada por Pq	
Pausas	...	since... nineteen fifty-eight
Segmentos incompreensíveis	xxx	I think it's xxx
Interrogação	?	what are hit films?
Ênfase	MAIÚSCULAS	you're VERY good ...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((risos))
Citações literais ou leituras de textos durante a gravação	“Aspas”	“And whereas many of his contemporaries have faded, he still keeps appearing in hit movies”
Superposição/Simultaneidade de vozes	[yes I think our answer is not correct ((ri)) is [almost correct]
Final de Superposição/Simultaneidade de vozes]	[almost correct] OK
Repetições: reduplicação de palavras	Para repetições, reduplica-se a parte repetida	we listen again the the the the conversation
Pausa preenchida, hesitação	ah, éh, eh, oh, ih, ahn, uhn, tá hum , hum hum	uh...uh... the film industry
Indicação de que a transcrição da fala foi interrompida em um determinado ponto	/.../	/.../eu achei que trabalho em grupo foi muito bom

Sumário

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Objetivos	7
1.2	Perguntas de Pesquisa	7
1.3	Delimitações	8
1.4	Justificativa	8
1.5	Organização da Dissertação	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1	ASPECTOS COGNITIVOS	11
2.1.1	A Hipótese do <i>Noticing</i>	11
2.1.2	O Processamento do Insumo	16
2.1.3	O Sistema de Representações e o Processamento Central	20
2.1.4	As Diferenças Individuais	23
2.1.5	A Hipótese da Produção	27
2.2	ASPECTOS INTERACIONAIS	30
2.2.1	A Hipótese da Produção sob a perspectiva sócio-cultural	30
2.2.2	Os Padrões de Interação	34
2.3	AS TAREFAS	39
2.3.1	A fluência, a precisão lingüística e a complexidade	41
2.3.2	A Complexidade da Tarefa	44
2.3.3	A Tarefa <i>Dictogloss</i>	48
2.3.4	A Tarefa <i>Dictogloss</i> e as Habilidades Cognitivas Básicas	52
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	55
3.1	Os Sujeitos da Pesquisa	56
3.2	Os Instrumentos da Pesquisa	59
3.3	Os Procedimentos da Coleta dos Dados	62

3.4	Os Procedimentos da Análise dos Dados	65
4	ANÁLISE DOS DADOS	69
4.1	A COMPLEXIDADE DA TAREFA	69
4.1.1	O Código Lingüístico	69
4.1.2	A Complexidade Cognitiva	71
4.1.3	O Stress Comunicativo	85
4.2	A INTERAÇÃO	89
4.2.1	Análise Quantitativa da interação em pares	89
4.2.2	Análise Qualitativa da interação em pares	93
4.2.3	Análise Quantitativa dos LREs	103
4.2.4	Análise Qualitativa dos LREs	109
4.3	AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS	122
4.4	OS COMENTÁRIOS DOS SUJEITOS	127
5	CONCLUSÕES	133
5.1	Implicações Pedagógicas	136
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
7	APÊNDICES	149

1 INTRODUÇÃO

Como professora de inglês em escolas de idiomas no Brasil, lecionei por meio de várias metodologias de ensino, cada qual se apresentando como “a solução” para a aprendizagem¹ de língua estrangeira (LE). Talvez a minha decisão em fazer mestrado em lingüística aplicada deva-se à minha perplexidade com as mudanças drásticas que ocorriam entre uma e outra metodologia, e com a falta de uma compreensão sobre os porquês dessas mudanças. Através de leituras, pude identificar e refletir sobre algumas dessas metodologias tais como o audiolingualismo, o oral-situacional e a abordagem comunicativa.

Subjaz ao audiolingualismo a lingüística estruturalista e a psicologia behaviorista. A visão de linguagem da lingüística estruturalista, como concebida pelos lingüistas norte-americanos da década de 1950, é de um sistema de estruturas governadas por regras, organizadas de forma hierárquica: o nível fonológico, o nível morfológico e o nível sintático (ELLIS, 2005b). Segundo a teoria de aprendizagem subjacente, o behaviorismo, a aprendizagem de LE se dá através da formação de hábitos mediante estímulo, resposta e reforço. Em decorrência dessa visão, a gramática deve ser aprendida de forma indutiva através de exemplos e de muitos exercícios orais, os chamados *drills*. A oralidade e a pronúncia correta são enfatizadas em todas as atividades. Contudo, as atividades voltadas a uma comunicação mais livre só devem ser realizadas depois de um longo período de fixação de estruturas a fim de que erros sejam evitados.

Na minha experiência com o audiolingualismo, muitos dos alunos encontravam problemas com a compreensão oral e a falta de apoio da língua escrita, pois só podiam ler os diálogos no final das unidades, a fim de evitar erros de pronúncia. Sentiam, muitas vezes, a necessidade de usar a língua materna (L1) em classe; porém tal procedimento era banido. Também sentiam falta de explicações gramaticais explícitas e da prática de

¹ Neste trabalho, não seguimos a distinção feita por Krashen (1981, 1982, 1985) entre ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ devido à dificuldade que diversos estudos apontam para a distinção entre o conhecimento advindo de um processo subconsciente (‘aquisição’) de um processo consciente (‘aprendizagem’). Quando usados segundo a nomenclatura de Krashen, os termos em questão virão entre “aspas” (Ellis, 1994: 14).

conversação mais livre. Como professora, me sentia em uma camisa de força, sem autonomia para mudanças ou adaptações para melhor atender as necessidades dos alunos. Pude observar, no entanto, que aqueles que não desistiam nos níveis iniciais, conseguiam se comunicar com uma boa pronúncia e precisão lingüística em níveis mais adiantados.

A seguir, tive experiência com a metodologia oral-situacional, desenvolvida por lingüistas britânicos, a qual enfatiza os significados expressos por diferentes estruturas, bem como os contextos situacionais em que tais estruturas são usadas (ELLIS, 2005b). Foi primeiramente embasada na visão de aprendizagem do behaviorismo, mas posteriormente assumiu o modelo de aprendizagem da construção de habilidades (*skill-building theory*) (ELLIS, 2005b; JOHNSON, 1996). De acordo com essa última teoria, há uma distinção entre dois tipos de conhecimento: o declarativo (“saber que”) e o procedimental (“saber como”). Assim, a aprendizagem começa com o conhecimento declarativo para depois, através da prática, tornar-se procedimental.

O ensino de gramática na metodologia oral-situacional se dá através do procedimento ‘APP’, apresentar, praticar, produzir (em inglês, “PPP”: “*present-practice-produce*”). O ‘apresentar’ representa a apresentação de informações explícitas sobre uma estrutura gramatical e, portanto, está direcionado ao desenvolvimento do conhecimento declarativo; o ‘praticar’ e o ‘produzir’ têm como objetivo desenvolver o conhecimento procedimental. O ‘praticar’ representa a prática da estrutura gramatical em questão, através de exercícios controlados. O ‘produzir’ envolve a realização de atividades nas quais os alunos (supostamente) usam as estruturas de forma mais livre. Converter conhecimento declarativo em procedimental é o objetivo do procedimento APP (JOHNSON, 1996, p. 103).

Há diversas críticas em relação ao procedimento APP. Por exemplo, os alunos podem ser estimulados a usar em excesso a forma alvo, tornando a comunicação artificial (WILLIS, 1996), ou a não expressar significados pessoais, uma vez que os exercícios podem fornecer significados prontos (SKEHAN, 1998, p.93). Contudo, na minha experiência, como as estruturas no procedimento APP eram contextualizadas em torno de temas relevantes para a vida dos alunos, a prática da gramática tornava-se mais significativa. Havia um ‘gosto’ de conversação nas aulas. O problema é que não eram todas

as estruturas que os aprendizes praticavam de forma mais comunicativa no último 'P'. Muitas vezes, os alunos usavam estruturas alternativas. Por um lado, isto poderia ser considerado positivo, pois os alunos demonstravam que sabiam essas outras formas. Por outro, talvez estivessem usando estratégias para não se arriscar a usar formas novas. As chances do conhecimento se tornar procedimental das formas-alvo diminuía nesse caso.

A terceira metodologia com a qual tive experiência é aquela no escopo da abordagem comunicativa, que tem como objetivo envolver os aprendizes em atos autênticos de comunicação. A ênfase é no desenvolvimento da fluência, principalmente através da interação em pares ou pequenos grupos, a fim de proporcionar aos aprendizes oportunidades de praticar a LE e de vivenciar situações próximas às que encontrariam no mundo real. Para tal, cria-se um propósito e uma necessidade para a comunicação, através de vários tipos de atividades comunicativas, tais como as atividades de lacuna de informação, resolução de problemas, quebra-cabeças, jogos, desempenho de papéis, discussões. A integração das quatro habilidades está presente nas atividades: ouvir/falar/ler/escrever. A forma gramatical não é tão enfatizada, uma vez que a abordagem comunicativa pressupõe que os aprendizes podem adquirir a competência gramatical como sub-produto do uso da língua na comunicação. Dessa forma, o ensino explícito de gramática é minimizado ou até abolido.

Na minha experiência com a abordagem comunicativa, observei que os alunos adultos tornavam-se realmente fluentes em inglês, interagindo com seus colegas e professores na LE, participando ativamente de trabalhos em pares. Era nessas ocasiões que os alunos tinham oportunidades de praticar mais livremente, executando uma gama de funções comunicativas que se assemelhavam a interações mais naturais. Nessas interações, é claro que cometiam muitos "erros", ou melhor, formas não-padrão, o que não é necessariamente algo negativo no processo de aprendizagem de LE. Pelo contrário, esses desvios sinalizam que o aprendiz está construindo seu sistema lingüístico.

A literatura em aquisição de segunda língua (ASL) indica que aprendizes passam por fases de desenvolvimento e que os erros podem ocorrer em virtude do estágio em que se encontram. Por exemplo, pesquisas indicam que o morfema -s da terceira pessoa do singular dos verbos em inglês é um dos últimos na ordem de aquisição. As formas

interrogativas e negativas passam por fases de desenvolvimento bem distintas (PIENEMANN, 1998). Há também evidências de que o ensino explícito de gramática não faz com que os aprendizes ‘pulem’ essas etapas de desenvolvimento. Contudo, é preciso ressaltar que errar e não receber feedback pode comprometer o progresso da aprendizagem (LONG e ROBINSON, 1998). Portanto, o mesmo tipo de ensino que pode tornar os alunos fluentes não necessariamente promove sua precisão lingüística.

Assim, por um lado, chamava-me atenção para a fluência que os aprendizes atingiam através da abordagem comunicativa. Os aprendizes interagiam e cooperavam em grupos, demonstrando independência e confiança como usuários da LE, o que, sem dúvida, é uma conquista importante no contexto de ensino/aprendizagem. Por outro lado, impressionava-me a falta de precisão lingüística no desempenho desses alunos. Não poderia dizer que os aprendizes estavam avançando em seus níveis de proficiência de uma maneira equilibrada em inglês. Sentia que precisavam integrar precisão lingüística à fluência, mas não sabia como fazer isso.

Segundo estudos recentes em contextos de ensino que favorecem a expressão de significados, alguma atenção à forma mostra-se necessária para atingir precisão lingüística (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998; SKEHAN, 1998). Uma alternativa de instrução com esse objetivo é o chamado foco na forma (FonF). O FonF preserva os objetivos da abordagem comunicativa, tendo como pré-requisito o engajamento no significado antes que a atenção esteja voltada para a forma lingüística. A instrução com FonF pode apresentar pelo menos duas vantagens sobre a instrução puramente baseada no significado: aumenta a saliência de formas corretas no insumo, a evidência positiva, e fornece *feedback* corretivo, implícito ou explícito, ou seja, a evidência negativa (LONG, 1996).

O FonF almeja focar a atenção do aprendiz para que ele perceba (*notice*) formas que poderiam ignorar (ou ‘passar batido’, segundo um de nossos sujeitos) e identificar formas desviantes de sua interlíngua em relação ao uso padrão da L2/LE (ELLIS, 2005b p.19; LONG e ROBINSON, 1998). Em outras palavras, o FonF tem como objetivo provocar *noticing* e *noticing the gap* (SCHMIDT, 1990; SCHMIDT e FROTA, 1986 apud SCHMIDT, 1990). *Noticing* pode ser definido como um “processo cognitivo que envolve

atender à forma lingüística no insumo que o aprendiz recebe e na sua produção²” (ELLIS, 2005b, p.49). *Noticing* é considerado um processo consciente e um pré-requisito para a aprendizagem (SCHMIDT, 1990). *Noticing the gap* é um processo cognitivo consciente no qual há uma “comparação das formas que foram percebidas (*noticed*) no insumo com as representações dessas formas em suas interlínguas” (ELLIS, 2005b, p.49).³

Assim, uma alternativa para aqueles alunos que se tornaram comunicadores eficazes mas que não apresentam precisão lingüística seria participar de atividades em sala de aula que estimulem o *noticing* e *noticing the gap*. Essa seria a primeira fase do processo para desestabilizar o sistema lingüístico do aprendiz (sua interlíngua) e dar início à reestruturação, definida como “o processo pelo qual partes do sistema em desenvolvimento mudam como resultado da acomodação de uma nova forma ou estrutura” (VANPATTEN, 2003, p.118)⁴.

Dentre os recursos pedagógicos que podem estimular o *noticing* e o *noticing the gap* encontra-se a tarefa de reconstrução de textos chamada *dictogloss* (KOWAL e SWAIN, 1997; SWAIN, 1998; SWAIN e LAPKIN, 1995, 2001, 2002). Nela, em pares ou pequenos grupos, os aprendizes trabalham conjuntamente para reconstruir um texto oral (que foi, portanto, apenas escutado), e neste processo de produção, podem encontrar problemas relativos à linguagem. Através da verbalização dos problemas de linguagem, os aprendizes podem perceber uma limitação em seus sistemas lingüísticos, formar e testar hipóteses sobre as formas adequadas e realizar reflexões sobre a linguagem (SWAIN, 1998). Assim, os alunos recebem e fornecem *feedback* a seus parceiros durante a produção, o que pode ser mais significativo, mais memorável, e, portanto, com maiores chances de ser incorporado ao seu sistema lingüístico em desenvolvimento. Portanto, o esforço cognitivo de produzir e refletir sobre a produção pode promover uma reestruturação da interlíngua dos aprendizes.

Subjacente a esse tipo de tarefa encontra-se a Hipótese da Produção (*The Output Hypothesis*), proposta por Swain (1985), segundo a qual além de ser exposto ao insumo, o

² Na versão original: “A cognitive process that involves attending to linguistic form in the input learners receive and the output they produce.”

³ Na versão original: “[A cognitive process that involves learners] comparing forms that have been noticed in the input with their current representation of these forms in their interlanguage.”

⁴ Na versão original: “restructuring: the process by which parts of the developing system change as a result of the accommodation of a new form or structure.”

aluno precisa produzir para que haja aprendizagem de L2/LE. Segundo Swain (1993), os aprendizes precisam de muitas oportunidades de produção em classe,

“[m]as só falar e escrever não é suficiente. Os aprendizes precisam ser exigidos (*pushed*) a fazer uso de seus recursos; precisam ter suas habilidades linguísticas estendidas (*stretched*) ao máximo; precisam refletir sobre sua produção e considerar formas de modificá-la para melhorar a compreensão, adequação e precisão linguística” (SWAIN, 1993, pp. 160–161).⁵

Portanto, entende-se que no processo de aprendizagem de L2/LE, os aprendizes devem produzir *pushed output*: a produção que exige um esforço para estender ao máximo as capacidades e ir além do nível de competência real do aprendiz. É importante ressaltar que a ‘produção mais exigente’ (*pushed output*) é vista como uma adição, e não substituição, à exposição ao insumo compreensível.

A Hipótese da Produção leva igualmente em conta as condições em que a produção ocorre, sugerindo ser benéfico à interação em pares, na qual pode haver andaimes mútuos (SWAIN, 2000), adotando aqui uma perspectiva sócio-cultural. Andaime (*scaffolding*) é definido como “o processo dialógico através do qual um falante assiste o outro no desempenho de uma função que ele/ela não consegue executar sozinho/a” (ELLIS, 2003, p. 180).⁶ Ao invés do termo ‘andaime’ Swain (2000, p.102) prefere usar ‘diálogo colaborativo’, ou seja, o diálogo entre parceiros que estão envolvidos na resolução de um problema e através desse processo podem co-construir conhecimento. O *dictogloss* é por natureza uma tarefa de resoluções de problemas, linguísticos no caso, e pode, portanto, envolver o diálogo colaborativo.

Assim, o objetivo da tarefa *dictogloss* é ir além de focar na forma, é gerar uma ‘produção mais exigente’ (*pushed output*), no contexto do diálogo colaborativo entre parceiros, o que pode resultar em aprendizagem de L2/LE.

⁵ Na versão original: “But just speaking and writing are not enough. Learners need to be pushed to make use of their resources; they need to have their linguistic abilities stretched to their fullest; they need to reflect on their output and consider ways of modifying it to enhance comprehensibility, appropriateness, and accuracy”

⁶ Na versão original: [Scaffolding is] the dialogic process by which one speaker assists another in performing a function that he or she cannot perform alone.”

1.1 Objetivos

O objetivo da presente pesquisa foi promover oportunidades para uma produção mais exigente (*pushed output*), por meio da interação em pares durante a execução de uma tarefa *dictogloss*. Para possibilitar tal efeito, a tarefa deveria apresentar complexidade em termos de código lingüístico, processamento cognitivo e stress comunicativo (SKEHAN, 1998).

Na nossa pesquisa, concebemos e aplicamos um *dictogloss* a fim de avaliar a complexidade da tarefa e observar como os sujeitos lidam com o *pushed output* e outros fatores cognitivos que possam atuar no processo de execução da tarefa. Como a tarefa se dá em interação em pares, foi nosso objetivo levar em conta as características das interações no desempenho dos sujeitos ao lidarem com a complexidade da tarefa. Observamos se a colaboração entre os pares foi predominante e se ela resultou em oportunidades de aprendizagem, no ambiente de uma produção mais exigente.

1.2 Perguntas de pesquisa

1. Como a tarefa *dictogloss* implementada nesta pesquisa se caracteriza em termos de complexidade quanto:
 - à complexidade do código lingüístico,
 - à complexidade cognitiva,
 - ao stress comunicativo?
2. Como se caracteriza o desempenho dos sujeitos em termos cognitivos e interacionais durante a execução da tarefa?
3. Como os sujeitos avaliam a tarefa?

1.3 Delimitações

Como se trata de uma pesquisa transversal, não pretendemos acompanhar o processo de aquisição das formas discutidas pelos sujeitos, ou seja, se houve o uso de tais formas posteriormente em situações de comunicação. Uma pesquisa longitudinal poderia ter sido ideal, o que não foi possível devido às limitações de tempo.

1.4 Justificativa

A língua inglesa é usada internacionalmente como língua franca em vários contextos como no turismo, nos negócios, na ciência e tecnologia, e na área acadêmica em geral, e tornou-se necessário ser um usuário competente dessa língua. Para conseguir se comunicar adequadamente, os aprendizes vão precisar mais do que se fazer entender; vão precisar se comunicar com precisão lingüística. Negar a oportunidade de adquirir conhecimento lingüístico, porque não seria comunicativo, seria uma prática perversa do nosso sistema educacional, pois significaria a exclusão de grande parte de nossos alunos da sociedade globalizada e letrada. A falta de domínio da língua inglesa pode se tornar uma barreira para o acesso a essa sociedade.

Talvez devido ao entusiasmo com o ensino com ênfase na comunicação, e com o ranço contra outras metodologias, as quais colocavam grande ênfase na forma sem valorizar o significado, tenhamos nos esquecido da importância da competência lingüística. Afinal, a competência lingüística faz parte da competência comunicativa. Nessa mesma linha de pensamento, Busnardo e Braga (2001) argumentam, em sua discussão sobre o ensino de leitura, que há um viés contra o ensino de língua (*an anti-language bias*) no Brasil, e acreditam que a reflexão lingüística e a aprendizagem explícita de língua deve acompanhar a aprendizagem implícita tanto nas aulas de L1 como de LE.

Esta pesquisa partiu da minha observação em um ambiente privilegiado da realidade brasileira, a escola de idiomas, mas não necessariamente se limita a ela. Pesquisas apontam para a necessidade de desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa entre os futuros professores de inglês, os alunos de Letras (ALMEIDA FILHO, 1992; CONSOLO, 2004; MARTINS, 2005). Esses alunos têm pouco ou nenhum contato com a LE fora da sala

de aula, e as turmas são, em geral, numerosas. É um contexto caracterizado por muitas adversidades (BARBIRATO, 2005).

A pesquisa sobre uma tarefa pedagógica, o *dictogloss* no nosso caso, justifica-se uma vez que o que a teoria prevê não necessariamente ocorre na prática no nosso contexto de ensino/aprendizagem. Nas palavras de Swain (2000, p.80) “parece essencial que pesquisas testem o que realmente os aprendizes fazem, e não o que o pesquisador pressupõe que as instruções e as exigências da tarefa levarão o aprendiz a focar”.⁷

Esta pesquisa, mesmo de pequeno porte, justifica-se como material em potencial para reflexão de professores, formadores de professores, estudantes de Letras e outros pesquisadores.

1.5 Organização da Dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco partes: a introdução, a fundamentação teórica, a metodologia da pesquisa, a análise dos dados e as conclusões.

Na introdução, descrevemos as origens do nosso interesse pela pesquisa sobre o efeito de tarefas na precisão lingüística e na reestruturação de interlíngua, e mais especificamente pela tarefa *dictogloss*, potencial catalizadora de processos como *noticing*, *noticing the gap*, e de uma produção com mais esforço cognitivo (*pushed output*).

No capítulo da Fundamentação Teórica, examinamos alguns aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem de L2/LE tais como o construto de *noticing*, os princípios do modelo de processamento de insumo, o processamento central, e a produção. Além disso, examinamos aspectos interacionais, como o diálogo colaborativo e os padrões de interação, e por fim a pesquisa sobre tarefas e a tarefa *dictogloss*.

No capítulo da metodologia, descrevemos o contexto e os sujeitos da pesquisa, o instrumento da pesquisa, que foi a tarefa *dictogloss*, e os procedimentos da coleta e análise de dados.

⁷ Na versão original: “it seems essential in research to test what learners actually do, not what the researcher assumes instructions and task demands will lead learners to focus on”

No capítulo da análise de dados, procedemos a análise da complexidade da tarefa, os padrões de interação em pares, as reflexões sobre a linguagem (LREs) e as diferenças individuais. Por fim, examinamos o depoimento dos sujeitos sobre a tarefa.

Nas conclusões, voltamos às nossas preocupações iniciais, descritas na introdução, e fornecemos algumas respostas às nossas perguntas de pesquisa. Finalmente, sugerimos algumas implicações pedagógicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aprendizagem de L2/LE é reconhecidamente um processo complexo e multifacetado, incluindo aspectos cognitivos, sócio-culturais e afetivos. Neste capítulo, examinamos alguns aspectos cognitivos e sócio-culturais envolvidos no contexto da execução de uma tarefa pedagógica, o *dictogloss*. Os aspectos cognitivos envolvem os três estágios de processamento da informação: o insumo, o processamento central e a produção; o construto *noticing*, e as diferenças individuais em termos de habilidades cognitivas. Os aspectos sócio-culturais envolvem o construto de diálogo colaborativo e os padrões de interação em pares. Além disso, nos reportamos ao referencial teórico sobre tarefas, e em particular, à tarefa *dictogloss*.

2.1 ASPECTOS COGNITIVOS

2.1.1 A Hipótese do *Noticing*

Schmidt (1990, 1993, 2001) argumenta que o processamento consciente é necessário para a aprendizagem de estímulos novos, e que a aprendizagem de L2/LE não é exceção. Esse autor justifica sua posição com base em estudos da psicologia, os quais argumentam que “todas teorias sobre a consciência (*consciousness*) especificam um papel crucial à consciência (*consciousness*) para lidar com informações novas, comportamento iniciante e aprendizagem” (SCHMIDT, 1990 p.138)⁸.

Nessa visão, a exposição ao insumo, apesar de essencial, não é por si só suficiente para a aprendizagem de L2/LE, uma vez que nem todo insumo é percebido conscientemente (*noticed*). Somente as formas lingüísticas do insumo que são percebidas é que podem se tornar *intake*: “aquela parte do insumo que o aprendiz percebe” (SCHMIDT, 1990, p.139)⁹. *Intake* consiste, portanto, em dados lingüísticos percebidos no insumo que ficam disponíveis para o processamento posterior. Assim, “um aprendiz de L2 começará a

⁸ Na versão original: “... all theories of consciousness specify a crucial role for consciousness in dealing with novel information, novice behavior, and learning.”

⁹ Na versão original: “...intake is that part of the input that the learner notices”.

adquirir a forma alvo, se e somente se, ela estiver presente no insumo compreensível e for ‘percebida’ no sentido normal da palavra, isto é conscientemente” (SCHMIDT e FROTA, 1986, p.311 apud SWAIN, 1995)¹⁰.

Segundo Schmidt (2001), *noticing* é o primeiro passo para a construção do sistema lingüístico do aprendiz; é o começo do processo. O que pode ser percebido no insumo são elementos da estrutura de superfície, exemplos de língua, ao invés de regras abstratas ou princípios, que podem estar subjacentes a tais exemplos concretos (SCHMIDT, 1990). Diferentes aspectos da linguagem podem ser o alvo do *noticing*, tais como, o léxico, a fonologia, a forma gramatical, a pragmática (SCHMIDT, 1990, p.149). Nas palavras de Schmidt (1993, p.23):

Uso o termo *noticing* para expressar um registro de uma simples ocorrência de algum evento, enquanto compreensão (*understanding*) implica no reconhecimento de um princípio, regra ou padrão geral. Por exemplo, um aprendiz de segunda língua pode simplesmente perceber que um falante nativo usou uma certa forma de tratamento em uma ocasião especial, ou em um nível mais profundo, o aprendiz pode entender o significado de tal forma, dando-se conta de que a forma usada era apropriada devido a diferenças de status entre o falante e o ouvinte. *Noticing* está crucialmente relacionado à questão de qual material lingüístico é armazenado na memória (...); a compreensão (*understanding*) relaciona-se com questões referentes a como o material está organizado dentro de um sistema lingüístico (SCHMIDT, 1993, p.26)¹¹.

As evidências para o construto *noticing* partiram de uma análise sobre a aquisição do português pelo próprio pesquisador Richard Schmidt durante sua estada de cinco meses no Brasil (SCHMIDT e FROTA, 1986 apud SCHMIDT, 1990, p.140). O pesquisador, como sujeito da pesquisa, manteve um diário com suas observações sobre o seu processo de aprendizagem, além de anotações das aulas de português para estrangeiros e gravações mensais da sua produção oral em português. A análise consistiu em vários aspectos da

¹⁰ Na versão original : “a second language learner will begin to acquire the targetlike form if and only if it is present in comprehended input and ‘noticed’ in the normal sense of the word, that is, consciously” (p. 311).

¹¹ Na versão original: “I use *noticing* to mean registering the simple occurrence of some event, whereas *understanding* implies recognition of a general principle, rule, or pattern. For example, a second language learner might simply notice that a native speaker used a particular form of address on a particular occasion, or at a deeper level the learner might understand the significance of such a form, realizing that the form used was appropriate because of status differences between speaker or hearer. *Noticing* is crucially related to the question of what linguistic material is stored in memory (...); *understanding* relates to questions concerning how material is organized into a linguistic system. (SCHMIDT, 1993, p.26)

aquisição do português: comparando as notas de aula, os comentários no diário e a produção oral nas gravações. Os resultados mostraram uma alta correspondência entre os relatos dos diários das formas percebidas com o uso das mesmas formas nas gravações da produção oral do sujeito.

Schmidt e Frota (SCHMIDT e FROTA, 1986 apud SCHMIDT, 1990, p.141) mencionam um exemplo da aquisição pelo sujeito das variantes das formas interrogativas do português: “*o que*” e “*o que é que*”, como em “*o que você quer?*” e “*o que é que você quer?*”. O sujeito foi exposto a essas variantes nas aulas e em todo insumo compreensível gravado. A entrevistadora brasileira (Frota) usou as variantes “*é que*” 43% das vezes de todas as formas interrogativas nas gravações. O sujeito ouvia essas formas e as processava por significado desde o começo, mas não percebia (*noticed*) as formas. Quando ele as percebeu, começou a usá-las, o que pode ser considerado evidência de uma relação entre *noticing* da forma com seu surgimento na produção.

Em outros casos, o sujeito percebia uma forma no momento da interação, repetindo-a para si mesmo, mas nunca a usava. Isto pode indicar que o sujeito não processou a forma em questão com a profundidade suficiente para assegurar a retenção (CRAIK e LOCKHART, 1972 apud SCHMIDT, 1990).

Schmidt (1990) menciona seis fatores que podem favorecer ou restringir a ocorrência do *noticing*: a freqüência e a saliência das formas, o foco do ensino, as exigências das tarefas, a capacidade de processamento e a fase de desenvolvimento em que se encontra o aprendiz (SCHMIDT, 1990; SKEHAN, 1998).

A freqüência da forma e a sua saliência perceptual são dois fatores inerentes ao insumo que podem favorecer ou inibir o *noticing*. Quanto mais freqüente a forma estiver no insumo, quanto mais chances o aprendiz terá de percebê-la. Se não a perceber em uma ocasião, como ela é freqüente, terá outras oportunidades, aumentando assim as chances de ocorrer o *noticing* da forma em questão. A saliência perceptual é definida como “a facilidade com a qual um item lingüístico é percebido (*perceived*)” na cadeia da fala (RICHARDS, PLATT, WEBER, 1985, p. 249). A saliência perceptual está relacionada com a posição que um fonema ocupa em uma palavra; ao stress que é dado a uma palavra; e a posição da palavra na frase. Quanto mais um item se sobressair na cadeia da fala, quanto

maior a sua saliência perceptual, e portanto, mais chances de ser percebido (*noticed*). Os efeitos da saliência perceptual na aprendizagem de L2 foram constatados em estudos sobre a ordem natural de aquisição (DULAY, BURT E KRASHEN, 1982). Por exemplo, Schmidt e Frota (1986 apud SCHMIDT 1990, p.143) observaram que as formas fonológicas reduzidas do português foram percebidas na fase final da aquisição. Na língua inglesa, os morfemas reduzidos fonologicamente não são salientes, o que os torna candidatos a uma aquisição tardia, especialmente os ambíguos tais como *who'd*, que pode significar *who had*, *who did* ou *who would* (SCHMIDT, 1990).

O terceiro fator é como o professor em suas aulas pode estimular o aprendiz a perceber aspectos do insumo menos frequentes ou salientes, os quais teriam menos chances de serem percebidos naturalmente. O professor não precisa modificar o insumo, mas sim fazer uma intervenção pedagógica com o objetivo de canalizar a atenção às formas, que do contrário, teriam menos chances de serem percebidas. Como foi assinalado anteriormente, é bom ressaltar que *noticing* não garante a aprendizagem, apenas satisfaz a primeira condição para que ela ocorra.

Os outros dois fatores estão relacionados a fatores internos do aprendiz: as diferenças individuais (DIs) na capacidade de processamento e a prontidão. A capacidade de processamento varia de aprendiz a aprendiz e se relaciona com maior ou menor capacidade de atenção e à rapidez com que processos analíticos ocorrem na memória de trabalho. Segundo Robinson (1995, p.284), “as diferenças individuais na memória e na capacidade de atenção afetam a extensão do *noticing*, influenciando, portanto, a aquisição de L2”.¹²

A prontidão, o quinto fator, refere-se ao estágio de desenvolvimento de interlíngua em que se encontra o aprendiz. Inicialmente, os aprendizes produzem itens formulaicos ou lexicais sem qualquer análise, e movem-se em sucessivos estágios até chegarem a complexas operações gramaticais. Se o aprendiz estiver em um estágio inicial, não vai conseguir perceber uma forma de um estágio final. Segundo Schmidt (2001, p.7), os aprendizes aprendem o ‘simples’ primeiramente, e só quando sobrar atenção no

¹² Na versão original: “individual differences in memory and attentional capacity both affect the extent of noticing, thereby directly influencing SLA.”

processamento do 'simples', é que vão conseguir aprender o 'complexo'. O autor cita o modelo de Pienemann (PIENEMANN, 1998) segundo o qual a ordem de desenvolvimento se relaciona com a expansão da capacidade de processamento e liberação de recursos de atenção. Schmidt (2001) cita como exemplo a produção da terceira pessoa do singular -s do inglês, a qual o aprendiz tem que guardar na memória de trabalho até que surja o momento de acrescentá-la a um verbo.

As exigências das tarefas, o sexto fator, podem influenciar o *noticing* de duas maneiras. Por um lado, as atividades exigidas por uma tarefa podem sobrecarregar o sistema de atenção limitado do aprendiz, não restando capacidade de atenção para o *noticing*. Por outro, algumas tarefas podem exigir o uso de algumas estruturas gramaticais e a execução da tarefa tornará o *noticing* dessas formas mais provável.

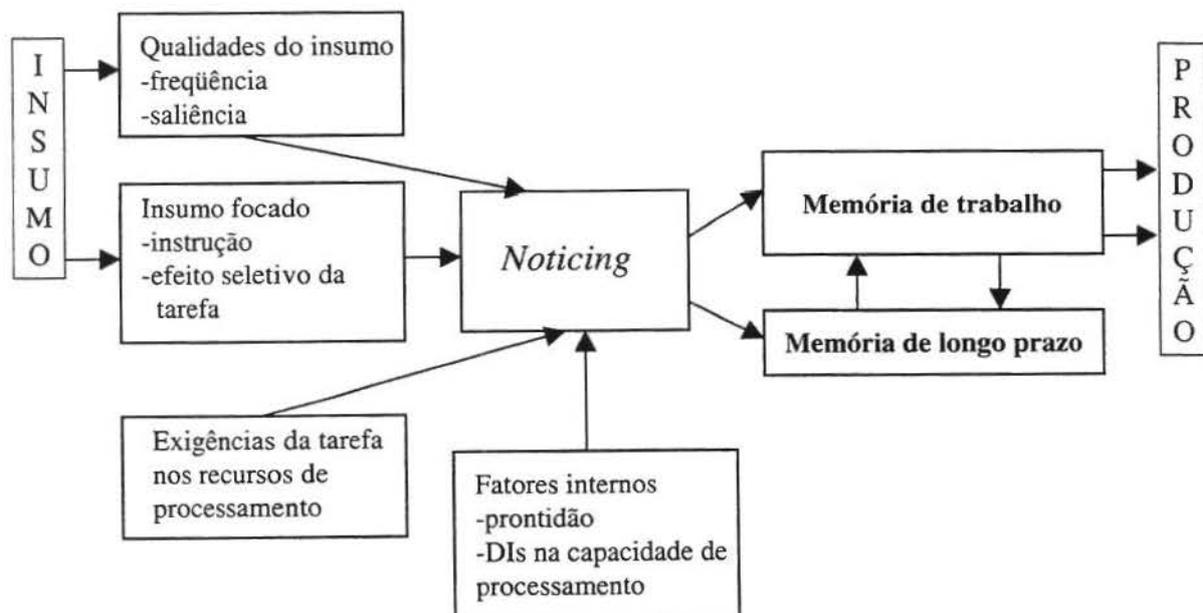


Figura 1- Influências sobre *noticing*

Fonte: Skehan (1998, p.52)

Na Figura 1 acima (p. 15), podemos ver todos esses fatores em quatro grupos. Primeiramente, mostra-se a função de *noticing* como mediador entre as influências e os

sistemas da memória (a memória de trabalho e a memória de longo prazo). À esquerda da figura, mostramos as duas primeiras influências, as quais são qualidades inerentes ao insumo: a frequência e a saliência de formas. Abaixo, podemos ver a influência do insumo focado, ou seja, quando há foco na forma por meio da instrução do professor ou por alguns tipos de tarefas que exigem o uso de certas estruturas na sua execução. A seguir, vemos as implicações das exigências das tarefas em termos de processamento e finalmente os dois fatores internos aos aprendizes, a prontidão e as diferenças individuais (DIs) em termos de capacidade de processamento.

2.1.2 O Processamento do Insumo

O Processamento de Insumo (PI) proposto por VanPatten (1996, 2002) se distingue de forma importante da Hipótese do Insumo Compreensível de Krashen (1981, 1982, 1985). Para Krashen, “os seres humanos adquirem línguas somente de uma forma - ao entenderem mensagens, ou ao receberem ‘insumo compreensível’” (KRASHEN, 1985, p.2)¹³. O insumo compreensível é definido como aquele que se situa um pouco além da competência do aprendiz em L2/LE (KRASHEN, 1982, 1985). Portanto, para esse autor, a exposição ao insumo compreensível é condição necessária e suficiente para a ‘aquisição’ de L2/LE. Quanto à ‘aquisição’ de formas gramaticais, Krashen argumenta:

Se o insumo for compreendido, e se houver suficiente dele, a gramática necessária é automaticamente fornecida. O professor de línguas não precisa tentar deliberadamente ensinar a próxima estrutura ao longo da ordem natural - essa será fornecida nas quantidades certas e automaticamente revistas se o aluno receber uma quantidade suficiente de insumo compreensível (KRASHEN, 1985, p. 2)¹⁴.

VanPatten (1996; 2002), contudo, assume que há processos conscientes atuantes no ato de compreensão do insumo. Processar uma forma significa, além de perceber a forma, fazer a conexão entre essa e seu significado durante o ato de compreensão. ‘Forma’

¹³Na versão original: “[The Input Hypothesis claims that] humans acquire language in only one way-by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’.”

¹⁴Na versão original: “If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The language teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order – it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input”.

nesse modelo é definida como uma estrutura de superfície tal como a morfologia verbal e nominal além de palavras gramaticais. Segundo VanPatten et al. (2004), 'significado' pode se referir ao:

- Significado referencial semântico concreto: *cat* refere-se a um felino de quatro patas em inglês;
- Significado referencial semântico abstrato: *-ing* refere-se a alguma ação em progresso;
- Significado sociolingüístico;
- Significado pragmático: "Why don't you take a break?" não é uma pergunta que demanda uma resposta com 'Because...'; o significado pragmático é de uma sugestão.

Em PI, 'significado' vai ser usado para designar o significado referencial semântico concreto e o abstrato (VANPATTEN et al., 2004).

Segundo esse autor, o objetivo do PI é descrever como o insumo pode se tornar *intake*, ou seja, "dados lingüísticos processados do insumo durante o ato de compreensão que ficam disponíveis na memória de trabalho para o processamento posterior" (VANPATTEN, 2002, p.757)¹⁵. Assim, *intake* contém informações gramaticais relacionadas aos significados compreendidos pelos aprendizes.

Quatro princípios foram postulados no modelo de PI (VANPATTEN, 1996, 2002)¹⁶ a fim de dar conta dos processos pelos quais o insumo se torna *intake*. Neste trabalho, vamos nos reportar aos dois primeiros, os quais estão relacionados à limitada capacidade de processamento de informações dos aprendizes.

A compreensão da língua é uma atividade cognitiva que exige esforço, consumindo muitos recursos de atenção da memória de trabalho (VANPATTEN, 1996, p.16). Ao receber insumo, os aprendizes podem ficar sobrecarregados de informação, e a memória de trabalho não dá conta de processar tudo; vai ser forçada a 'jogar fora' alguma parte dessa informação, providenciando espaço para novas informações. Lidando com uma sobrecarga

¹⁵ Na versão original: "Intake is defined as the linguistic data actually processed from the input and held in the working memory for further processing."

¹⁶ Adaptamos a tradução por Sousa (2006) desses princípios.

por atenção, a tendência natural do aprendiz é dar prioridade ao significado, e não à forma (VANPATTEN, 2002, p. 758), o que nos leva ao primeiro princípio em PI.

Princípio 1: Aprendizes processam primeiro o significado no insumo, para depois processarem a forma.

Os aprendizes durante o PI tendem a priorizar o significado e não a forma, e em conseqüência, podem se concentrar nas palavras de conteúdo. As palavras de conteúdo são a principal fonte de significado referencial, ou seja, expressam algum conceito semântico do mundo real (VANPATTEN, 1996). Elas consistem em substantivos, verbos principais, adjetivos e advérbios (CELCE- MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996, p. 153).¹⁷

P1a: Antes de qualquer outra coisa, aprendizes processam palavras de conteúdo do insumo.

Ao dar prioridade ao significado, os aprendizes tendem a não perceber as formas gramaticais se houver redundância na informação semântica do insumo. Por exemplo, se houver um advérbio de tempo como *yesterday* e a forma dos verbos no passado *-ed*, haverá redundância de informação semântica e a palavra de conteúdo (*yesterday*) tende a ser processada primeiramente, o que nos leva ao princípio P1b.

P1b: Para a mesma informação semântica, os aprendizes preferem processar itens lexicais antes de aspectos gramaticais (como, por exemplo, morfologia).

No entanto, os aprendizes podem perceber formas gramaticais que carregam significado e que não sejam redundantes. Por exemplo, na pergunta “what are you doing?”

¹⁷ As palavras de conteúdo consistem em substantivos, verbos principais, adjetivos, pronomes possessivos (*mine, yours, etc.*), demonstrativos (*Whose books are these?*), palavras interrogativas (*who, what, when, where*), *not* e contrações dos verbos na forma negativa (*can't, isn't*), advérbios, partículas adverbiais (*take off, do away with*) (Celce- Murcia; Brinton; Goodwin 1996, p. 153).

o *-ing* expressa o significado de uma atividade em progresso, e esse significado só poderá ser recuperado ao processar essa forma gramatical (P1c).

P1c: Os aprendizes preferem processar “morfologia mais significativa” antes de processar morfologia menos significativa ou sem nenhum significado.

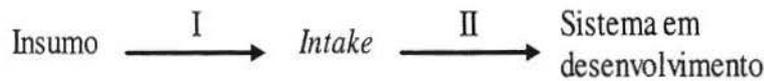
Somente se o significado de uma frase ou enunciado for compreendido, sem exceder a capacidade da memória de trabalho, é que o aprendiz conseguirá processar as formas não significativas ou redundantes (P2).

Princípio 2: Para os aprendizes processarem formas que não codificam significado, eles precisam ser capazes de processar conteúdo informacional ou comunicativo a pouco ou nenhum custo à atenção.

Com base nos Princípios 1 e 2, VanPatten (2002) propõe o construto *valor comunicativo*, definido como o significado de uma forma que contribui para o significado total da frase (p.759) e é baseado em duas características: [+/- valor semântico inerente] e [+/- redundância].

O valor comunicativo da forma será maior se tiver [+ valor semântico] e [- redundância]. Quanto maior o valor comunicativo de uma forma, com mais probabilidade será percebida e processada (P1c). Ao contrário, quanto menor o valor comunicativo, quanto menor a probabilidade de uma forma ser percebida e processada, e sem uma intervenção, poderá nunca ser aprendida.

Na figura 2 abaixo (p.20) podemos ver os pontos principais de PI. O PI se dá na fase I, na primeira flecha. É nessa fase que os princípios descritos anteriormente operam, e que o insumo percebido pode se tornar *intake*. Para que o *intake* seja incorporado ao sistema em desenvolvimento, ou seja, a interlíngua do aprendiz, outros processos serão necessários. Esses processos são chamados de acomodação e reestruturação. Acomodação é “o processo pelo qual o sistema em desenvolvimento aceita uma forma ou estrutura gramatical nova após ter sido ligada ao significado durante o processamento de insumo”



I = processamento de insumo

II = acomodação, reestruturação

Figura 2- O processamento de insumo

Fonte: VanPatten (1996)

(VANPATTEN, 2003, p.115)¹⁸. Reestruturação é “o processo pelo qual partes do sistema em desenvolvimento mudam como resultado da acomodação de uma nova forma ou estrutura” (VANPATTEN, 2003, p.118)¹⁹.

2.1.3 O Sistema de Representações e o Processamento Central

As representações mentais do conhecimento lingüístico referem-se à maneira pela qual a linguagem está armazenada na mente do aprendiz, ou seja, na memória (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998). Segundo Skehan (1998), há dois tipos de representações: o sistema com base em regras (*rule-based system*) e o sistema com base em exemplares (*exemplar-based system*).

O sistema com base em regras segue uma visão gerativista da linguagem. Regras, nesse sistema, são generalizações abstratas de uma propriedade lingüística (Ellis, 1994). Essa visão pressupõe que os aprendizes formam representações mentais de regras, e que essas podem operar a cada construção de uma frase nova, com criatividade e flexibilidade. Além disso, as regras gerativas são potentes, econômicas e caracterizam-se pelo seu armazenamento compacto na memória. No entanto, a computação envolvida, ou seja, a operação do sistema de regras, pode exigir um pesado processamento, e possivelmente ser

¹⁸ Na versão original: “**accommodation**: the process by which the developing system accepts a new grammatical form or structure after it has been mapped onto meaning during input processing.”

¹⁹ Na versão original: “**restructuring**: the process by which parts of the developing system change as a result of the accommodation of a new form or structure.”

inadequada para as demandas do processamento de linguagem em tempo real (SKEHAN, 1998, p. 31).

O sistema com base em exemplares dá ênfase ao léxico e em especial aos *chunks* (SKEHAN, 1998; PAWLEY e SYDER, 1983). *Chunks* são porções ou unidades lexicais maiores do que uma palavra, não-analisáveis, consistindo em itens formulaicos pré-fabricados, realizados freqüentemente como colocações (SARDINHA, 2004, p.287). No uso da linguagem, o acesso aos *chunks* permite um processamento rápido em tempo real, sem a necessidade de computação de regras a cada nova frase.

De acordo com a visão do sistema com base em regras, o desenvolvimento de interlíngua se dá através da re-estruturação do material lingüístico, quando novas regras substituem as antigas (McLAUGHLIN, 1990), sendo sensível a *feedback*, e podendo ser resultante da continuação da operação da Gramática Universal e outros processos cognitivos (SKEHAN, 1996). Para o sistema com base em exemplares, a aquisição se dá pela acumulação de itens formulaicos não-analisáveis, os *chunks*, não sendo um sistema gerativo e criativo. Há evidências, contudo, que os dois sistemas coexistem, constituindo um sistema de modo dual (*a dual-mode system*) (SKEHAN, 1996, p.43), que opera com sinergia, e através do qual os aprendizes têm acesso tanto à aprendizagem de estruturas sintáticas como a itens lexicais agrupados em *chunks*.

O sistema de modo dual tem semelhanças com o da aquisição de L1 por crianças. A aquisição de L1 tende a ser inicialmente lexical (a lexicalização), passando em seguida por um processo para tornar-se sintática (*syntacticization*). O sistema que era organizado lexicalmente é re-organizado sintaticamente, tornando-se um sistema com base em regras, com suas vantagens e desvantagens. A vantagem é que conta com regras gerativas, criativas e econômicas. A desvantagem é que demanda um pesado e lerdo processamento. Para dar conta do processamento em tempo real, a linguagem que havia se tornado sintática, passa novamente por um processo de lexicalização (a re-lexicalização). Assim, agora esses itens são acessados como se fossem *chunks*, garantindo um acesso rápido (Skehan, 1998). A seqüência da aquisição de L1, segundo essa visão, é a seguinte:

lexicalização – *syntacticalization* – re-lexicalização

O processo acima pode ser ilustrado por meio da aquisição de “I don’t know”, mencionado em Van Lier (2005). Uma criança produz ‘I dunno’, mas não o analisa como uma frase com quatro palavras, a qual contém um pronome sujeito (I), um verbo auxiliar (do), uma negativa (not) e um verbo lexical (know). Vai produzi-lo como se fosse um todo, não-analisável, um *chunk*. Nos estágios subseqüentes de aquisição aprenderá a distinguir verbos, negativas e verbos auxiliares.

Contudo, segundo Skehan (1998), os aprendizes adultos de L2/LE, não passam pelo processo de *syntacticalization* naturalmente, assim como ocorre com as crianças em L1. Esse autor assume que há um período crítico para a aprendizagem de línguas. Em suas palavras:

(...) está pressuposto aqui ... que um período crítico existe para o desenvolvimento da linguagem: que antes do fechamento do período crítico o cérebro humano é especialmente sensível ao insumo da linguagem, e a processa de uma forma qualitativamente diferente; e que quando o período crítico termina, módulos cognitivos gerais são usados como base para o desenvolvimento da linguagem. Depois do período crítico, o desenvolvimento da linguagem pode ser visto como um exemplo do sistema de processamento de informações humano em ação, de uma maneira semelhante da aprendizagem em outros domínios, tais como uma linguagem computacional, um instrumento musical, ou alguma área nova de conhecimento. SKEHAN, 1998, p.79.²⁰

Essa é uma posição adotada por pesquisadores cognitivistas em relação ao fenômeno do período crítico de aquisição (SCARPA, 2000), tais como Meisel (1993 apud SCARPA, 2000, p.223) que assume que “a aquisição de segunda língua depois da adolescência não é mais função da Gramática Universal, mas é um processo cognitivo, de aprendizagem de habilidades” da onde se explicariam as fossilizações e julgamentos limitados de gramaticalidade.

De acordo com essa visão cognitivista, por um lado, os aprendizes adultos são beneficiados por suas capacidades cognitivas superiores, conseguindo se comunicar sem a aquisição da sintaxe, mas por meio do sistema com base em exemplares e de estratégias de

²⁰ Na versão original: (...) it is assumed here ... that a critical period for language development exists: that prior to the closure of the critical period the human brain is especially sensitive to language input, and processes it in a qualitatively different way; and that after the critical period is over, general cognitive modules are used as the basis for language development. After the critical period, that is, language development can be viewed as an example of the human-information processing system at work, in a way which resembles learning in other domains, such as a computer language, or a musical instrument, or some new area of knowledge.”

comunicação (SKEHAN e FOSTER, 2001). Por outro lado, não contam com o processo de *syntacticalization*, podendo, portanto, ficar estagnados na primeira fase, a lexicalização. Para que isso seja evitado, é necessário forjar a continuidade do processo, provocando uma *syntacticalization* seguida de uma re-lexicalização, através de uma intervenção pedagógica (SKEHAN, 1998).

A intervenção pedagógica sugerida por Skehan (1998) é de um *syllabus* cíclico, envolvendo processos de análise e síntese, nos termos de Klein (1986). A análise envolveria a capacidade de inferir regras e fazer generalizações lingüísticas (SKEHAN, 1998, p.204), que corresponde a *syntacticalization*, e a síntese, a organização dessas regras para o uso eficiente em tempo real, ou seja, a re-lexicalização.

Na operação de um sistema de modo dual, como descrito acima, a conscientização (*awareness*) pode ter a função de facilitar a passagem de um sistema para outro: o sistema com base em regras pode ser usado para a geração da linguagem, e os produtos desse processo podem tornar-se exemplares, facilitando assim as exigências de processamento (SCHMIDT, 1990).

Como podemos ver na figura 3 abaixo (p.24), a memória de longo prazo consiste em um sistema analítico baseado em regras, um sistema formulaico baseado na memória e de esquemas. Esses sistemas interagem com a memória de trabalho, a qual é a base para a alocação de atenção, do *noticing* e é o local onde os processos de compreensão e produção ocorrem (processos lingüísticos), assim como os meta-processos que operam sobre esses, tais como o *noticing the gap*, a sensibilidade a *feedback*, a recombinação e a transformação. Esses meta-processos podem influenciar mudanças nos sistemas de conhecimento da memória de longo-prazo, re-estruturando o sistema com base em regras, ou aumentando o 'estoque' de itens formulaicos no sistema com base na memória (SKEHAN, 1998).

2.1.4 As Diferenças Individuais

O interesse por aptidões para aprendizagem de línguas vem resurgindo em ASL (ROBINSON, 2002; SKEHAN, 1998, 2002; SAWYER e RANTA, 2001). As pesquisas iniciais das décadas de 1950 e 1960 consideravam a aptidão para aprendizagem de línguas como um fator relativamente imutável (ELLIS, 1994, p.36). O foco dessas pesquisas recaía

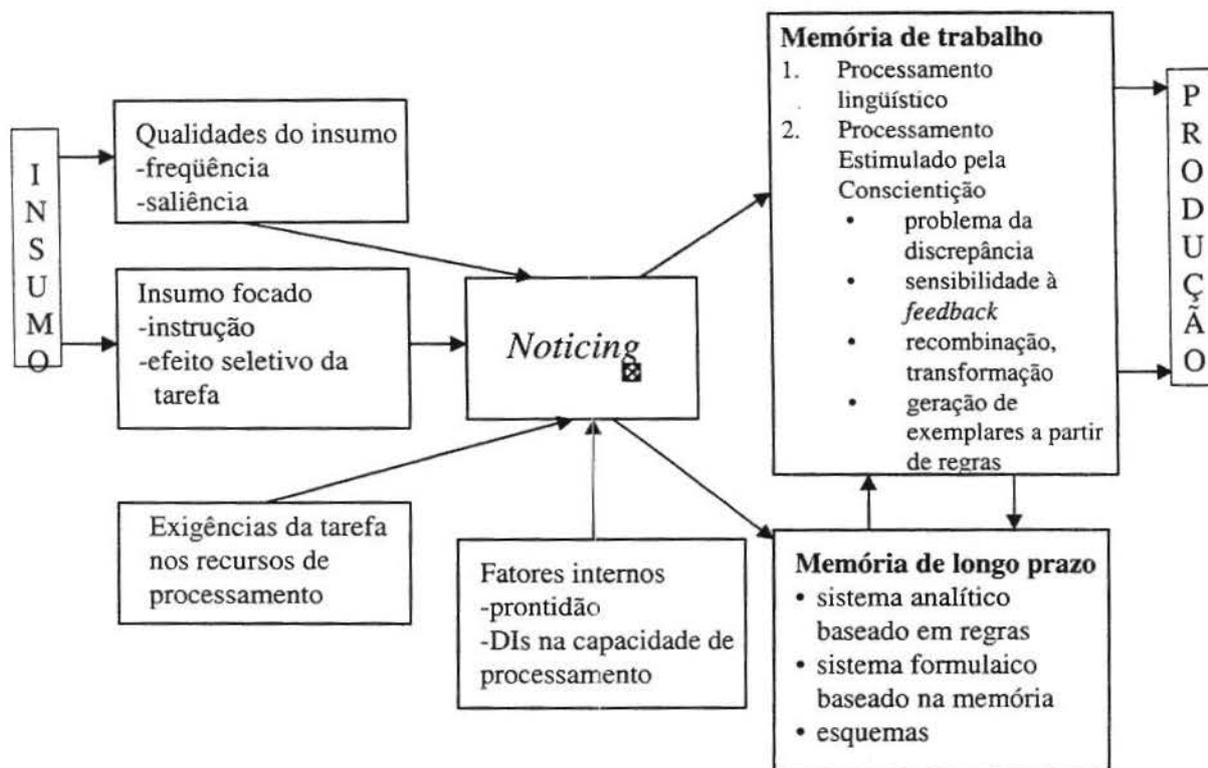


Figura 3 - Influências sobre o *noticing* e componentes da memória de trabalho e de longo prazo

Fonte: Skehan (1998, p.57).

no desenvolvimento de testes para medir a aptidão para aprendizagem de línguas dos alunos (ELLIS, 1994, p.36). Os trabalhos mais recentes, contudo, mostram que não existe uma aptidão única e geral para aprendizagem de línguas.

Segundo Robinson (2002), não há apenas uma aptidão, mas complexos de aptidões, compostos de habilidades cognitivas básicas envolvidas no desempenho de tarefas. Há dez habilidades cognitivas básicas que podem ser vistas no círculo interno da figura 4 (p.26). São elas: VP = Velocidade de Processamento; RP = Reconhecimento de Padrões; CFMT = Capacidade Fonológica da Memória de Trabalho; VFMT = Velocidade de aspectos Fonológicos da Memória de Trabalho; PS = "*Priming*"²¹ Semântico, ou Analogia; IL =

²¹ *Priming* "é definido como a facilitação de resposta devido ao tipo de item que a precede" (HOWARD, 1983, p. 287). "O significado das palavras influencia a rapidez com a qual a resposta ocorre. (...) Se duas

Inferência Lexical; CMTT = Capacidade da Memória de Trabalho para Textos; VMTT = Velocidade da Memória de Trabalho para Textos; SG = Sensibilidade à Gramática; MD = Memória do Tipo “Decoreba”.

Essas habilidades cognitivas básicas se combinam para formar os complexos de aptidão (ROBINSON, 2002). São eles: *NTG = Notice the Gap*; *MFC = Memória para a Fala Contingente*; *PSP = Processamento Semântico Profundo*; *MTC = Memória para Texto Contingente*; *ERM = Ensaio de Regras Metalingüísticas*. Os complexos de aptidões, juntamente com as habilidades cognitivas básicas que os constituem, podem ser vistos na figura 4 (p.25)

Com base nas habilidades cognitivas básicas e os complexos de aptidão, Robinson (2002, p.118) fornece uma explicação sobre o porquê alguns aprendizes aproveitam mais *recasts*²² do que outros. A Velocidade do Processamento (VP) e o Reconhecimento de Padrões (RP) são as habilidades cognitivas que possibilitam o aprendiz a perceber uma diferença (*Notice the Gap*) entre duas falas. Contudo, para tal ocorrer, a Capacidade Fonológica da Memória de Trabalho (CFMT) e a Velocidade de aspectos Fonológicos da Memória de Trabalho (VFMT) devem manter as duas falas na Memória de Trabalho para que a comparação cognitiva e analítica possa ser realizada. Assim sendo, por exemplo, os aprendizes que tiverem baixa Capacidade Fonológica da Memória de Trabalho (CFMT) e baixa Velocidade de aspectos Fonológicos da Memória de Trabalho (VFMT) provavelmente não conseguem manter as duas falas na Memória de Trabalho, e portanto, mesmo que tenham percebido a diferença entre as duas falas não aprendem via *recasts*. De forma semelhante, os aprendizes que tiverem alta Capacidade Fonológica da Memória de Trabalho (CFMT) e conseqüentemente alta ‘Memória para a Fala Contingente’ (MFC), mas

palavras relacionadas semanticamente ocorrem em seqüência, a resposta à segunda palavra ocorre mais rapidamente do que se as duas palavras não forem relacionadas. (...). Por exemplo, o fato de que NURSE é uma palavra pode ser relatado com maior rapidez se a cadeia de letras anterior for DOCTOR do que BUTTER. Aparentemente ter feito um julgamento sobre uma palavra facilita julgamentos sobre palavras relacionadas semanticamente, um fenômeno chamado de *priming* semântico.” (HOWARD, 1983, 177).

²² “Um *recast* é definido por Long (no prelo) como uma imediata reformulação de um enunciado expresso por um aprendiz com formas não padrão, por um enunciado com formas padrão, com o mínimo de mudanças no significado”. Na versão original: “A *recast* is defined by Long (to appear) as an immediate reformulation of a learner’s nontargetlike utterance as a target like utterance, with as little change in meaning as possible.”(Williams 2005, p.674)

tiverem baixo 'Reconhecimento de Padrões' (RP), igualmente não conseguem aproveitar a oportunidade oferecida pelo *recast* para perceber uma diferença entre as duas falas. Assim, podemos entender porque alguns aprendizes não aproveitam *recasts* como oportunidades de aprendizagem.

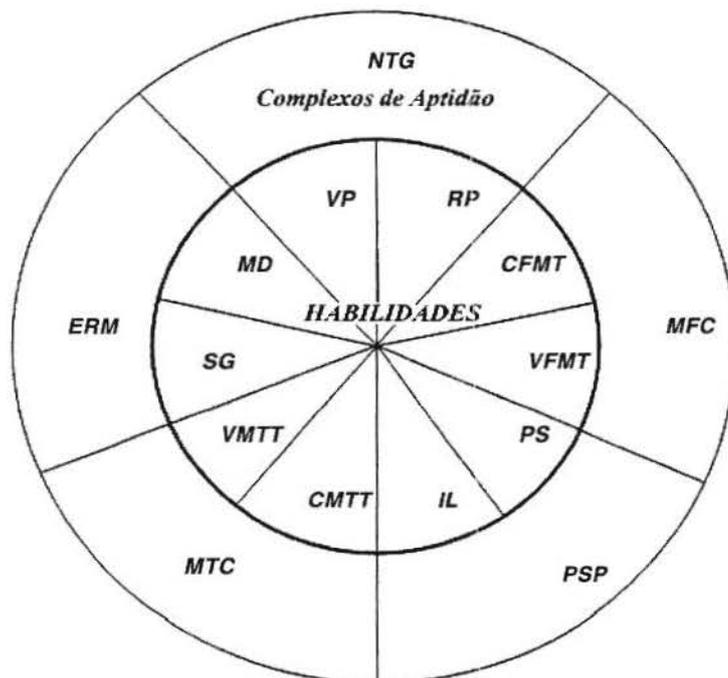


Figura 4- Habilidades Cognitivas e Complexos de Aptidão
Adaptado de Robinson, 2005, p.52.

Contudo, segundo El-Dash (2006, comunicação pessoal) há várias outras possibilidades de combinações de habilidades cognitivas básicas em outros complexos de aptidões que não são contempladas no modelo de Robinson (2002, 2005). Por exemplo, para Robinson (2002), a aptidão para foco na forma só se dá na oralidade via *recasts*. Ao contrário de Robinson, El-Dash (2006, comunicação pessoal) considera que a aptidão para o foco na forma pode também se dar na modalidade escrita, o que não incluiria *recasts*.

Neste trabalho, consideramos a aptidão para o foco na forma e *Notice the Gap* segundo a concepção de El-Dash, ou seja, tanto na modalidade oral como escrita.

2.1.5. A Hipótese da Produção

A Hipótese da Produção foi proposta no bojo das pesquisas realizadas sobre os programas de imersão de francês no Canadá (HARLEY e SWAIN, 1984; SWAIN, 1985). Nesses programas, alunos falantes nativos de inglês recebem instrução em francês e inglês nas diversas disciplinas escolares, do jardim de infância ao ensino médio. As disciplinas escolares são divididas da seguinte forma:

- Jardim de Infância e 1ª série: 100% em francês
- Da 2ª série a 4ª série: 80% em francês; 20% inglês
- 5ª série: 60% em francês; 40 % inglês
- 6ª série em diante: 50% em francês; 50% inglês (Swain, 1985)

As pesquisas realizadas no contexto descrito acima constataram que, ao término do período de sete anos, os alunos desenvolviam as habilidades receptivas, principalmente a compreensão oral, a níveis equivalentes de seus pares falantes nativos de francês. Já tanto a produção oral como a escrita apresentavam muitos problemas de precisão lingüística, com inadequações na área morfo-sintática (SWAIN, 1985). Portanto, o desempenho desses alunos em francês oral e escrito apresentava muitos desvios lingüísticos apesar da ampla exposição ao insumo compreensível em L2 (HARLEY e SWAIN, 1984; SWAIN, 1985). Esses resultados apontam para a inadequação do construto do insumo compreensível como a explicação da 'aquisição' de L2. Embora seja uma condição *necessária* para aquisição de L2, as evidências empíricas fornecidas indicam que a exposição ao insumo compreensível não é *suficiente* para tal (SKEHAN, 1998, p.46).

Foi com base nas evidências dessas pesquisas sobre a imersão que Merrill Swain formulou a Hipótese da Produção Compreensível. Swain (1985) propõe que além do insumo compreensível, é igualmente importante que os aprendizes tenham oportunidades

para produção compreensível. O termo 'compreensível' foi usado pela autora como uma analogia ao termo usado por Krashen (1981, 1982, 1985). Da mesma forma que o insumo compreensível envolve a exposição ao insumo em um nível além da competência real do aprendiz (*i+1*), a produção compreensível exige a produção em um nível um pouco além da competência real do aprendiz (SWAIN, 2005). Assim, a Hipótese da Produção Compreensível propõe que uma 'produção mais exigente' (*pushed output*) é necessária para a aquisição de L2. Nas palavras de Swain (1985, p.248-249):

Simply expressing a message can and does occur with forms containing grammatical deviations and with sociolinguistically inappropriate language. Negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately. Being 'pushed' in output...is a concept parallel to that of the *i+1* of comprehensible input. Indeed, one might call this the 'comprehensible output' hypothesis.²³

Assim, a produção compreensível é a produção que estende o repertório linguístico do aprendiz quando esse tenta expressar o significado desejado precisa e apropriadamente (SWAIN, 1985, p.252). Além disso, a produção compreensível pode exigir (*push*) que os aprendizes mudem de um processamento semântico, característico na compreensão, a um processamento sintático, prevalente na produção. Swain (1993, p.159) menciona que o próprio Krashen (1982, p.66) admite que "em muitos casos não utilizamos a sintaxe para a compreensão – frequentemente compreendemos a mensagem através de uma combinação de vocabulário, ou informações lexicais, em conjunto com informações extra-lingüísticas."²⁴ No processamento sintático, os aprendizes podem fazer uso ativo de recursos cognitivos não presentes no processamento da compreensão (Swain 1985; 1995; 1998). Segundo Swain (1995, p.127):

²³ Na versão original: "... Simply getting one's message across can and does occur with grammatically deviant forms and sociolinguistically inappropriate language. Negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately. Being 'pushed' in output...is a concept parallel to that of the *i+1* of comprehensible input. Indeed, one might call this the 'comprehensible output' hypothesis." (pp 248-9).

²⁴ No original: "... in many cases we do not utilize syntax in understanding – we can often get the message with a combination of vocabulary, or lexical information, plus extra-linguistic information."

(...) ao falar e escrever, os aprendizes podem estender (*stretch*) sua interlíngua para atingir metas comunicativas. Podem resolver suas limitações lingüísticas ao usar seu conhecimento internalizado, ou ao ficarem alertas para ouvir uma solução no insumo futuro. Os aprendizes (bem como, é claro, os falantes nativos) podem 'fingir', por assim dizer, na compreensão, mas não podem fazer o mesmo da mesma forma na produção. (...) [Para] produzir, os aprendizes precisam fazer algo; precisam criar forma lingüística e significado e ao fazer isso, descobrir o que conseguem ou não fazer.²⁵

Swain (1993; 1995; 1998) propõe três funções para a produção na aprendizagem de L2: a produção pode promover *noticing*; a produção pode promover a formulação e testagem de hipóteses; a produção pode ter uma função metalingüística.

- **A produção pode promover *noticing***

Ao produzir, os aprendizes podem perceber diferenças entre as formas da L2 e as que usam em sua interlíngua, ou não conseguir expressar o que pretendem em L2 (SWAIN, 1995). Em outras palavras, os aprendizes podem perceber lacunas (*the notice the gap principle*) nos seus sistemas de interlíngua nos termos de Schmidt e Frota (SCHMIDT e FROTA, 1986 apud SWAIN, 1995).

Os estudos que examinaram a função de *noticing* na produção constataram que a atividade de produzir L2 capacita o aprendiz a perceber uma lacuna na sua interlíngua, através de feedback interno ou externo (IZUMI, 2002; SHEHADEH, 1999, 2001; SWAIN e LAPKIN, 1995). Swain and Lapkin (1995, p. 374) argumentam que o ato de perceber uma lacuna ou um problema (*noticing the gap*) ativa processos mentais que levam à produção re-processada ou modificada, e que isto "pode representar a internalização de novo conhecimento lingüístico, ou a consolidação de conhecimento existente."²⁶

- **A produção pode promover a formulação e testagem de hipóteses**

²⁵ Na versão original: "[in] speaking and writing, learners can 'stretch' their interlanguage to meet communicative goals. They might work solving their linguistic limitations by using their own internalized knowledge, or by cueing themselves to listen for a solution in the future input. Learners (as well as native speakers as well, of course) can fake it, so to speak, in comprehension, but they cannot do so in the same way in production. ...[To] produce, learners need to do something; they need to create linguistic form and meaning and in so doing, discover what they can and cannot do."

²⁶ Na versão original: "may represent the internalization of new linguistic knowledge, or the consolidation of existing knowledge."

Quando percebem uma lacuna em sua interlíngua, os aprendizes verbalizam o problema e tentam resolvê-lo formulando e testando hipóteses até chegar a um resultado satisfatório. Ao interagir com falantes nativos ou outros falantes não-nativos, os aprendizes podem receber *feedback*. Através do *feedback*, as hipóteses podem ser confirmadas, rejeitadas ou modificadas (SHEHADEH, 2003). Ao substituir hipóteses incorretas por corretas, os aprendizes podem promover a re-estruturação de seu sistema de interlíngua (LONG, 1996). Swain (1998) mostra exemplos de como os aprendizes formulam hipóteses sobre vocabulário, morfologia e estruturas sintáticas.

- **A produção pode ter uma função metalingüística**

Além de produzir hipóteses, os aprendizes podem “usar a língua para refletir sobre seu uso da linguagem”²⁷ (SWAIN, 1998, p.68). A reflexão sobre o uso da linguagem pode promover a conscientização de formas, regras e relações forma-significado. Para tal, os aprendizes não precisam necessariamente usar terminologia meta-lingüística (SWAIN, 1998).

A linguagem que os aprendizes usam em suas reflexões é chamada de metafala. Através da metafala, podemos observar os processos de aprendizagem em progresso, tais como o *noticing*, a formulação e testagem de hipóteses e outros processos que ficam disponíveis para a análise de pesquisadores, professores e dos próprios aprendizes (SWAIN, 1998). É importante ressaltar, no entanto, que a metafala deve ser estimulada em contexto comunicativo para que as ligações entre significado, forma e função sejam estabelecidas (SWAIN, 1998; DOUGHTY e WILLIAMS, 1998).

2.2 ASPECTOS INTERACIONAIS

2.2.1. A Hipótese da Produção sob a perspectiva sócio-cultural

Nesses mais de vinte anos desde que a Hipótese da Produção foi formulada (SWAIN, 1985) ocorreram mudanças no referencial teórico de Swain e colaboradores. A Hipótese da Produção foi inicialmente concebida sob uma perspectiva cognitiva de

²⁷ Na versão original: “use language to reflect on language use”

processamento de informações, na qual o insumo (*input*), o sistema de memórias, a produção (*output*) são três estágios importantes. Mais recentemente, pesquisas são desenvolvidas também sob a perspectiva da teoria sócio-cultural (SWAIN, 2000, 2005). Nessa visão, originária dos escritos de Vygotsky, a aprendizagem é vista como um processo social que ocorre na interação com os outros e consigo mesmo (TOCALLI-BELLER e SWAIN, 2005). Swain (2000) sugere que as duas perspectivas podem conviver e ser complementares.

Sob a perspectiva da teoria sócio-cultural, a linguagem é uma ferramenta que medeia processos mentais. Falar e escrever são ferramentas cognitivas que medeiam a aprendizagem (SWAIN e LAPKIN, 2005). São ferramentas que usamos para aprender ciências, matemática, história e igualmente para aprender línguas. Da mesma forma que podemos resolver problemas científicos ao conversar sobre eles, podemos resolver problemas lingüísticos usando a própria linguagem. Com base nessa visão, Swain (2000) e Swain e Lapkin (2001) examinam como o diálogo colaborativo medeia a aprendizagem de L2/LE, definido a seguir:

... o diálogo colaborativo é o diálogo de resolução de problemas e, portanto, o diálogo de construção de conhecimento. Quando um esforço está sendo feito pelos participantes em uma atividade, o seu falar (e escrever) medeia esse esforço. Quando cada participante fala, o seu 'dizer' torna-se 'o que foi dito' fornecendo um objeto para reflexão. O seu 'dizer é uma atividade cognitiva, e 'o que foi dito' é o resultado dessa atividade. Através do dizer e refletir sobre o que foi dito, novo conhecimento é construído (SWAIN, 2000, p. 113)²⁸.

A fim de explorar os processos envolvidos na produção, tanto sob a perspectiva cognitiva como a da sócio-cultural, várias pesquisas foram realizadas (SWAIN, 1998, 2001; SWAIN e LAPKIN, 1995, 1998, 2001, 2002). No Brasil, podemos encontrar essa linha de pesquisa nos trabalhos de Bassi (2002), Rahde (2005) e Vidal (2005), entre outros.

Os dados das pesquisas indicam que através do diálogo colaborativo os alunos se engajam em processos de co-construção e criação de conhecimentos sobre a L2. O

²⁸ Na versão original: "...collaborative dialogue is problem-solving and , hence, knowledge-building dialogue. When a collaborative effort is being made by participants in an activity, their speaking (and writing) mediates this effort. As each participant speaks, their 'saying' becomes 'what they said', providing an object for reflection. Their 'saying' is a cognitive activity, and 'what is said' is an outcome of that activity. Through saying and reflecting on what was said, new knowledge is constructed."

conhecimento individual é resultante do trabalho coletivo. Para Swain (2000, p.254) “a construção do conhecimento que os aprendizes conquistaram coletivamente torna-se uma ferramenta para o futuro uso individual de sua L2.”²⁹

Segundo Skehan (1998, p.58), a análise dos dados das pesquisas de Swain e colaboradores mostra que:

- A produção fez surgir uma discrepância entre a linguagem conhecida e a linguagem necessária;
- A necessidade de expressar significados exigiu (*pushed*) que os aprendizes examinassem a sintaxe como um meio de expressar significados;
- A re-estruturação, uma mudança no sistema subjacente de interlíngua, ocorreu quando a discrepância entre o conhecimento corrente e o conhecimento exigido foi resolvido;
- A chave para a re-estruturação bem sucedida foi a co-construção resultante da conscientização (*consciousness-raising*) colaborativa e a junção de capacidades analíticas e conhecimento prévio (SKEHAN, 1998, p.58).³⁰

Skehan (1998, p.59) acrescenta que “foi o andaime fornecido pela colaboração que possibilitou as limitações da memória de curto prazo serem superadas” (1998, p.59)³¹. Em outras palavras, a co-construção em pares reduziu o esquecimento que poderia acontecer se a tarefa tivesse sido feita individualmente. O autor argumenta que tarefas, como o *dictogloss*, estimulam a testagem de hipóteses e que sob algumas condições, como a colaboração e o apoio do parceiro, propiciam a re-estruturação de interlíngua.

Nas pesquisas realizadas por Swain e colaboradores, tarefas são utilizadas para estimular a produção oral e escrita. Os pesquisadores analisam as interações entre os

²⁹ Na versão original: the knowledge building that learners have collectively accomplished becomes a tool for the further individual use of their second language”

³⁰ Na versão original : “-output caused a mismatch to emerge between the language which was known and that which was needed;- the need to express meaning pushed learners to examine syntax as a means of achieving meaning;-restructuring, a change in the underlying interlanguage system, occurred as the mismatch between current knowledge and required knowledge was resolved; -the key to successful restructuring was the co-construction that followed from collaborative consciousness-raising and pooling of analytic capacities and previous knowledge.” Skehan, 1998 p.58

³¹ Na versão original: “(...) it was the scaffold provided by collaboration which enabled the limitations of (individual) short-term memory to be overcome.

aprendizes, realizadas em pares, através de negociações sobre a forma, chamadas de *Language-Related Episodes* (LREs), definidos a seguir:

Um *episódio relacionado à língua* é definido como “qualquer parte de um diálogo nos quais os alunos conversam sobre a língua que estão produzindo, questionam seu uso, corrigem os colegas ou a si próprios” (SWAIN, 1998, p.70).³²

Nos LREs, os aprendizes podem (a) questionar o significado de um item lingüístico; (b) questionar a correção da ortografia ou pronúncia de uma palavra; (c) questionar a correção de uma forma gramatical; (d) implícita ou explicitamente corrigir seu próprio uso de uma palavra, ou estrutura (LEESER, 2004, p. 56).

As pesquisas que utilizam o LRE como unidade de análise geralmente o classifica como ‘gramatical’ ou ‘lexical’. Segundo Williams (1999, p.609-610), essa distinção entre LREs gramaticais e lexicais pode ser muitas vezes arbitrária. Para uma distinção mais padronizada, essa autora adota os critérios explicitados a seguir.

Os LREs gramaticais são aqueles episódios nos quais os aprendizes focam em algum aspecto da morfologia, tal como a morfologia verbal (concordância sujeito-verbo; tempos verbais; e aspectos verbais) bem como a sintaxe (a ordem das palavras) (Williams, 1999, p.609-610).

Os LREs lexicais podem ser classificados de acordo com as respostas às seguintes perguntas (WILLIAMS, 1999 , p.609-610):

- 1 - Qual o significado deste item lexical? Como se diz isto em inglês? (**SIGNIFICADO**)
- 2 - Que palavra devo usar aqui? (**ESCOLHA LEXICAL**)
- 3- Como se escreve este item lexical? (**ORTOGRAFIA**)
- 4- Como se pronuncia este item lexical?(**PRONÚNCIA**)

Vejamos um exemplo de classificação de LREs segundo Williams (1999):

³² Na versão original: *A language-related episode is defined as any part of a dialogue in which students talk about the language they are producing, question their language use, or other- or self-correct.*”

Gramatical

Singular versus Plural
Plurais irregulares
Omissão do verbo
Ordem de palavras
Concordância sujeito-verbo
Artigos
Escolha do tempo verbal
Forma do tempo verbal
Aspecto
Escolha da preposição

Lexical

Significado da Palavra
Forma da palavra
Escolha de palavras /itens lexicais
Pronúncia
Ortografia

2.2.2 Os padrões de interação em pares

Estudos na área de educação apontam para as vantagens da realização de trabalhos em grupos em sala de aula: ao trabalharem em grupos, os aprendizes interpretam e resolvem problemas conjuntamente, e através desse processo, entram em contato com pontos de vista diversos e opostos, desenvolvendo seu pensamento crítico (STORCH, 2002, p.305). No entanto, essas características descrevem um tipo específico de grupo: aquele que interage de forma cooperativa e não todo e qualquer grupo. A interação face a face é uma relação social caracterizada por complexidades e conflitos, e pode influenciar o desempenho do grupo pois “os aprendizes não somente negociam o tópico mas também o seu relacionamento”³³ (STORCH, 2002). Da onde se conclui que o relacionamento pessoal não pode ser ignorado na análise de trabalhos em grupos em sala de aula (GOODNOW, 1993 apud STORCH, 2001).

Em ASL essa preocupação está presente na pesquisa de Storch (2002), cujo objetivo geral é mostrar que diferenças na natureza das interações em pares não devem ser

³³ Na versão original: “learners not only negotiate the topic but also their relationship.”

ignoradas. Storch (2002) chama a atenção para estudos que usam trabalhos em grupo ou em pares por meio de tarefas que promovem atenção à forma e o significado, tais como Kowal e Swain (1997), Swain e Lapkin (1998, 2001), mas que, contudo, não levam em consideração o efeito dos relacionamentos estabelecidos na interação sobre a aprendizagem.

Sob a orientação da teoria sócio-cultural, Storch examina a natureza da interação entre pares em tarefas com o foco na linguagem (*language tasks*). Tomando como base Damon e Phelps (1989 apud STORCH, 2001), Storch (2002, p.127) identifica quatro tipos de padrões de interação entre pares: colaborativo, dominante/dominante, dominante/passivo, mais experiente (*expert*)/menos experiente (*novice*). Esses padrões encontram-se entre dois índices: o da igualdade (*equality*) e o da mutualidade (*mutuality*). O índice de igualdade “refere-se ao grau de controle ou autoridade sobre a tarefa”³⁴ enquanto que a mutualidade “refere-se ao nível de engajamento com a contribuição do outro”(STORCH, 2002, p. 127)³⁵.

Podemos ver esses índices e padrões de interação na figura 5 abaixo (p.36). O eixo horizontal representa igualdade e varia de baixa a alta, enquanto que o eixo vertical indica a mutualidade e varia de baixa a alta. O ponto de intersecção representa um nível moderado e não zero.

Vejamos as características de cada padrão de interação segundo Storch (2002).

Quadrante 1 : Colaborativo

O padrão colaborativo de interação em pares caracteriza-se por uma fala com moderada a alta igualdade e com moderada a alta mutualidade. Isso significa que os parceiros trabalham conjuntamente e estão dispostos a oferecer e engajar-se com as idéias do outro, chegando a resoluções aceitáveis para ambos via um processo de soma de recursos. É o que Wegerif e Mercer (1996 apud STORCH, 2001) chamam de ‘fala exploratória’: “os participantes se engajam de forma crítica, mas construtiva com as sugestões feitas pelo outro”. Nessa fala, há *feedback* negativo ou corretivo, por exemplo,

³⁴ Na versão original: “equality refers to the degree of control or authority over the task”

³⁵ Na versão original: “mutuality refers to the level of engagement with each other’s contribution.”

através de *recasts*, bem como *feedback* positivo na forma de confirmações e repetições. Há muitos solicitações e fornecimento de informações.

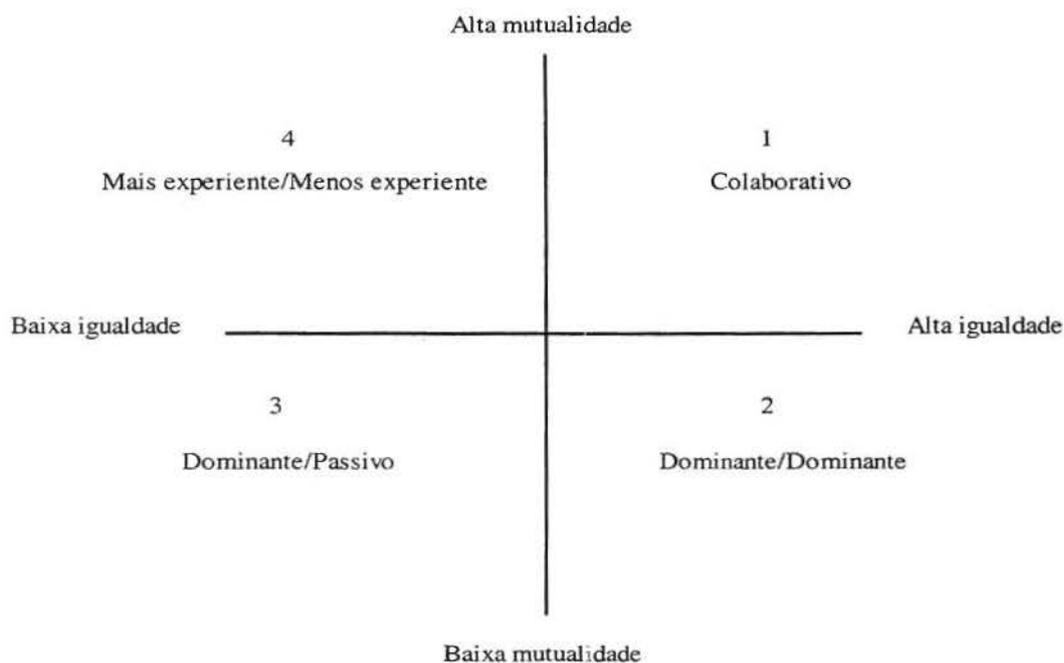


Figura 5- Um modelo de interação entre pares.

Fonte: Storch (2002, p.128).

Quadrante 2 : Dominante/Dominante

Esta fala caracteriza-se por moderada a alta igualdade, mas por moderada a baixa mutualidade. Isso significa que embora ambos participantes contribuam com o número de turnos semelhantes, não se engajam com as contribuições do outro. É o que Wegerif e Mercer (1996 apud STORCH, 2002) chamam de 'fala de disputa'. Nessa fala, as sugestões feitas pelo parceiro não são geralmente aceitas pelo outro, havendo um grande número de discordâncias e uma falta de disposição em negociar para alcançar um consenso. Há o uso do pronome da primeira pessoa do singular (*I think, I mean*) para enfatizar a própria opinião

e o uso da segunda pessoa do singular para enfatizar a forma de pensar do outro participante (*eh you didn't...*).

Em alguns casos, pode haver 'divisão de trabalho', ou seja, cada um faz a sua parte, o que da mesma forma caracteriza-se por um alto nível de igualdade com pouca mutualidade.

Quadrante 3 – Dominante/Passivo

Neste padrão de interação, a igualdade e mutualidade são ambas de moderada a baixa. Isso significa que um aprendiz se apropria da tarefa, em geral, com longos monólogos, nos quais delibera e decide como executar a tarefa, sem tentar envolver o outro participante. O participante passivo segue o dominante, sem propor mudanças ou desafiar as sugestões do dominante. Quando o passivo faz alguma sugestão, o faz de uma forma tímida. Há pouca solicitação ou fornecimento de informações, e pouca negociação nesse padrão de interação.

Quadrante 4 – Mais experiente/Menos experiente

Neste padrão de interação, a fala caracteriza-se por média a baixa igualdade e por moderada a alta mutualidade. Um participante assume o papel de mais experiente (ou lhe é dado esse papel) e lidera a tarefa. Ao contrário da relação dominante/passivo, aqui o mais experiente procura envolver o menos experiente na interação e fornece assistência que irá ajudá-lo acompanhar a interação. Ao invés de impor suas opiniões, o mais experiente tenta fornecer explicações e incentiva contribuições do menos experiente. O menos experiente participa confirmando e repetindo as sugestões feitas. Ambos podem se beneficiar nesta interação: o menos experiente aprende com o mais experiente e o mais experiente, ao ensinar ou explicar ao outro, pode obter um entendimento mais claro e coerente de seu conhecimento (STORCH, 2002).

Na pesquisa de Storch (2002), o padrão predominante de interação foi o colaborativo. Além disso, foi constatado que os aprendizes, ao trabalharem em pares, podem oferecer andaimes (*scaffolding*) uns aos outros, principalmente nos padrões de interação colaborativo e no mais experiente /menos experiente, podendo ocorrer aprendizagem decorrente desses padrões de interação.

	Colaborativo	Dominante/Dominante	Dominante/Passivo	Mais Experiente/Menos Experiente
Padrões de Contribuição	Igual ou um participante contribui um pouco menos para a tarefa. Contudo, o envolvimento do participante menos ativo é solicitado e assim ambos participantes ficam envolvidos em todos aspectos da tarefa.	Um participante contribui mais na tentativa de dominar, controlar e direcionar a tarefa. O outro participante resiste à dominação.	Uma contribuição desigual: longos monólogos do participante dominante, com poucas tentativas de envolver o outro participante. A contribuição do participante é mínima, freqüentemente limitada a repetições, ecos, ou elementos fáticos. As sugestões são freqüentemente hesitantes.	Um participante, o mais experiente, contribui mais para a tarefa, mas estimula o outro, o menos experiente, a contribuir.
O comportamento na tomada de decisões (dos LREs)	A tomada de decisão é caracterizada por um processo de co-construção, quando os participantes acrescentam e estendem as contribuições do outro, juntando seus recursos. Discordâncias são negociadas e o consenso é atingido.	Ambos participantes estão envolvidos no processo de tomada de decisão, mas o processo é marcado por muitas discussões e discordâncias. Os participantes freqüentemente têm dificuldade em atingir um consenso.	A grande maioria das decisões é tomada pelo participante dominante, com pouco ou nenhum envolvimento do participante passivo.	Embora inicialmente muitas das decisões são tomadas pelo mais experiente, há uma tentativa em obter o ponto de vista do menos experiente. Com o tempo, o envolvimento de menos experiente aumenta no processo de tomada de decisão.
A natureza da assistência	A assistência é fornecida pelos participantes em revezamento (o papel do mais experiente é fluido) ou co-construído quando os seus recursos coletivos para tomar decisões (andaimes mútuos). As resoluções atingidas são aceitáveis para ambos.	A assistência é fornecida ou oferecida por ambos participantes (o papel de mais experiente é fluido). Contudo, a assistência é freqüentemente rejeitada sem muita consideração.	Pouca ou nenhuma assistência é oferecida.	A assistência é oferecida predominantemente por um dos participantes (o mais experiente) e é assim unidirecional. A assistência pode ser oferecida como um modelo ou andaime. O outro participante (o menos experiente) geralmente aceita a assistência oferecida.
Características Lingüísticas ou do Discurso	Alta freqüência de solicitações, perguntas, explicações, repetições, e instâncias de complementação colaborativa da fala do parceiro bem como falas simultâneas e elementos fáticos usados para uma gama de funções. Há uma predominância do pronome 'nós'	Baixa freqüência de solicitações e explicações. Auto-repetições predominam para fazer a função de enfatizar o ponto de vista dessa pessoa. Poucas instâncias de complementação colaborativa da fala do parceiro em colaboração e fala simultânea. Elementos fáticos são usados para sinalizar confirmação. Há a predominância do pronome 'eu' e 'você'.	Relativamente poucas solicitações e perguntas, com muitas sendo auto-dirigidas. Poucas explicações e instâncias de complementação colaborativa da fala do parceiro e falas simultâneas. Auto-repetições predominam, refletindo deliberações. Há um grande número do pronome 'você'.	Uma alta freqüência de solicitações e perguntas, particularmente solicitações de informações as quais eliciam explicações longas. Freqüente uso de repetições do parceiro, complementações colaborativas, fala simultânea e elementos fáticos servindo para encorajar o menos experiente a participar. Embora a proporção do pronome 'eu' seja alta, há um evidente tendência a um maior uso do pronome 'nós' ao longo do tempo.

Quadro 1 – Padrões de Interação entre Pares
Fonte: STORCH, 2001, p. 279-280

No Quadro 1 (p.38), Storch (2001, p.279, 280), faz uma síntese de suas conclusões sobre os padrões de interação em pares de acordo com quatro critérios: o padrão de

contribuição, o comportamento da tomada de decisão, a natureza da assistência oferecida, e características lingüísticas e discursivas. Incluímos este quadro aqui para uma melhor análise e comparação com os padrões de interação encontrados em nossos dados.

2.3 AS TAREFAS

‘Tarefa’ tornou-se um construto comum tanto à pedagogia como a ASL (BYGATE et al., 2001). A pesquisa sobre tarefas quer examinar como essas são executadas por aprendizes a fim de obter uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem que podem engajar, bem como os efeitos que produzem no desempenho dos alunos, tais como maior fluência, precisão ou complexidade lingüística (BYGATE et al 2001; ELLIS, 2003; LONG, 1996; SKEHAN, 1996, 1998, 2003; SKEHAN e FOSTER, 1997, 1999, 2001; SWAIN, 1995; SWAIN E LAPKIN, 2002).

O termo ‘tarefa’ costumava ser sinônimo de qualquer atividade pedagógica. No entanto, uma definição mais específica de tarefa emergiu em vários estudos em ASL (NUNAN, 1989). Nunan (1989, p.10) examina várias definições de tarefa e conclui que todas “compartilham algo em comum: todas implicam que tarefas envolvem o uso comunicativo da linguagem na qual a atenção do usuário está focada no significado ao invés da estrutura lingüística”³⁶ e adota a seguinte definição:

uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo enquanto sua atenção está focada principalmente no significado ao invés da forma (p.10)³⁷.

Tomando como base várias outras definições, Skehan (1998) define tarefa como uma atividade na qual:

- o significado é primordial
- há um problema de comunicação a ser resolvido
- há alguma relação com atividades do mundo real
- a execução da tarefa tem alguma prioridade

³⁶ Na versão original: “share one thing in common: they all imply that tasks involve communicative language use in which the user’s attention is focused on meaning rather than linguistic structure.”

³⁷ Na versão original: “ a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.”

- a avaliação da tarefa se realiza em termos de seus resultados (SKEHAN, 1998, p.95)³⁸.

O critério 'relação com o mundo real' tem recebido diferentes interpretações. Para alguns autores (LONG e ROBINSON, 1998) a relação é com tarefas do dia-a-dia que as pessoas realizam, enquanto que para outros essa relação refere-se a uma semelhança, direta ou indireta, em como a língua é usada no mundo real (SKEHAN, 2003; ELLIS, 2003). Essa última visão refere-se à autenticidade das reações dos aprendizes ao invés da ocorrência de fato de tal tarefa no mundo real entre falantes nativos (SKEHAN, 2003, p.3). Por exemplo, as tarefas de troca de informações pessoais e resolução de problemas envolvem atividades com maior semelhança com que os aprendizes fazem fora da sala de aula do que *drills* ou exercícios de transformação (SKEHAN, 1996).

A esse respeito, Nunan (1989) distingue tarefas do mundo real de tarefas pedagógicas (NUNAN, 1989, p.40). Tarefas do mundo real capacitam os aprendizes a ensaiar comportamentos necessários para executar tarefas autênticas, fora da sala de aula. Tarefas pedagógicas se justificam em termos psicolinguísticos, ou seja, os processos internos de aquisição que estimulam. Essa distinção não é tudo ou nada; é um contínuo. Embora aprendizes não realizem tarefas pedagógicas fora da sala de aula, ao realizar essas tarefas podem adquirir habilidades que os possibilitem realizar outras tarefas do mundo real.

Há outras definições de tarefa, mas podemos dizer que todas têm em comum a ênfase em metas, resultados e o foco no significado. Segundo Skehan (1998, p.96), a principal distinção entre uma tarefa e um exercício encontra-se na ênfase no engajamento de significados na primeira e a especificação de estruturas no segundo. Em exercícios, pode haver a manipulação de estruturas sem haver ênfase ao seu significado. No entanto, o autor chama atenção que essas diferenças podem variar de acordo com a implementação, uma vez que professores e aprendizes podem atribuir significado a exercícios com foco na estrutura, e ao contrário, executar uma tarefa não lhe atribuindo significado.

³⁸ Na versão original: "...a task is an activity in which: meaning is primary; there is some communication problem to solve; there is some sort of relationship to comparable real-world activities; task completions has some priority; the assessment of the task is in terms of outcome.

Segundo Ellis (2005a, p.211), é necessário levar em conta as duas acepções do termo 'significado': significado semântico e significado pragmático. O significado semântico refere-se ao significado de itens lexicais ou estruturas gramaticais. O significado pragmático é aquele que se estabelece em um contexto durante um ato de comunicação. Embora os dois 'significados' sejam importantes para a aprendizagem de L2/LE, para alguns autores como Rod Ellis, o critério 'o significado é primordial' na definição de tarefa acima implica no foco no significado pragmático. Ao focar o significado pragmático na realização de uma tarefa, professores e aprendizes "precisam considerar a L2 como uma ferramenta de comunicação e exercerem suas funções de comunicadores" (ELLIS, 2005a, p.212).³⁹

A tarefa, por definição, portanto, prioriza a expressão de significados ao invés da forma. Como já vimos nos princípios do PI (VANPATTEN, 1996; 2002), a forma e o significado competem entre si por recursos de atenção, e a tendência é alocar atenção primeiramente para o significado, e só quando sobrar, devotar atenção para a forma. Portanto, a forma não vai ser naturalmente o foco de atenção; a tendência natural é focar no significado, e a tarefa reforça essa tendência ao focar no significado. Para haver algum foco na forma, é necessário manipular os focos de atenção na execução da tarefa para a precisão lingüística ou complexidade. Sem isso, o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes é improvável no ensino com base em tarefas (SKEHAN, 1998).

2.3.1 A fluência, a precisão lingüística e a complexidade

A atenção pode ser canalizada para certos aspectos do desempenho lingüístico: a fluência, a precisão lingüística e a complexidade (SKEHAN, 1998); onde o foco de atenção vai recair depende das prioridades estabelecidas pelo aprendiz, das características da tarefa e das condições de desempenho. As limitações de atenção implicam que o foco em um aspecto vai inviabilizar que outro seja o foco de atenção. Os três aspectos do desempenho entram em competição por atenção. Por exemplo, em geral, maior fluência pode ser

³⁹ Na versão original: "(...) they need to view the L2 as a tool for communicating and to function as communicators"

acompanhada de maior precisão lingüística ou de maior complexidade, mas não de ambas. É o chamado efeito *'trade-off'* (SKEHAN e FOSTER, 2001).

Os três aspectos do desempenho são ser definidos como (SKEHAN e FOSTER, 1999, p.96):

Fluência	a capacidade de usar língua em tempo real, para enfatizar significados, possivelmente recorrendo a sistemas mais lexicalizados
Precisão Lingüística	a capacidade de evitar erros no desempenho, possivelmente refletindo níveis mais altos de controle da língua, bem como uma orientação conservadora, isto é, estruturas mais desafiantes que poderiam provocar erros são evitadas
Complexidade/Variedade	a capacidade de usar linguagem mais avançada, com a possibilidade de que tal linguagem não esteja controlada tão eficientemente. Isto pode também envolver uma maior disposição em se arriscar, e usar menos subsistemas de linguagem controlados. Assume-se que essa área também esteja correlacionada com muita probabilidade à re-estruturação, isto é, à mudança e desenvolvimento do sistema de interlíngua

40

⁴⁰ Na versão original: "Fluency: the capacity to use language in real time, to emphasize meanings, possibly drawing on more lexicalized systems. Accuracy: the ability to avoid error in performance, possibly reflecting higher levels of control in the language, as well as a conservative orientation, that is, avoidance of challenging structures that might provoke error. Complexity/Range: the capacity to use more advanced language with the possibility that such language may not be controlled so effectively. This may also involve a greater willingness to take risks, and use fewer controlled language subsystems. This area is also taken to correlate with a greater likelihood of restructuring, that is, change and development in the interlanguage system.

O estabelecimento de prioridades em certas áreas do desempenho ao custo de outras tem conseqüências no curto e longo prazo, como as exemplificadas a seguir (SKEHAN, 1996, 1998):

Foco na fluência

- A linguagem vai ser produzida com mais rapidez
- Há menor prioridade em usar a linguagem corretamente
- Pode acarretar em um maior uso do sistema com base em exemplares

Foco na precisão lingüística:

- Não há tentativa de uso de linguagem mais complexa; há menos chances de mudanças na interlíngua
- A fala é mais lenta
- Demanda um alto consumo de recursos de atenção

Foco na complexidade e no processo de re-estruturação:

- Mais chances de novas formas serem incorporadas na interlíngua
- Os aprendizes se arriscam mais
- Exige atenção às formas novas

Os três aspectos acima são metas a atingir, porém, devido a limitações de recursos de atenção, não podem ser todos conseguidos ao mesmo tempo. Para que o desenvolvimento de um aspecto não fique comprometido, precisamos de um equilíbrio nos focos de atenção. Assim, uma seleção de tarefas, cada qual visando o desenvolvimento de um aspecto diferente, pode assegurar um desenvolvimento mais equilibrado. Abaixo, podemos ver resultados de pesquisas, resumidas por Skehan (1998), que sugerem os prováveis efeitos que algumas características de tarefas podem ter no desempenho.

Características das tarefas e seus Efeitos

Efeitos na precisão lingüística

Tarefas mais estruturadas (especialmente quando planejadas)

Linha do Tempo Clara

Tarefas familiares

Efeitos na complexidade

Tarefas que exigem decisões mais complexas

Tarefas que exigem transformações de elementos

Tarefas que exigem interpretação

Tarefas Divergentes

Efeitos de desenvolvimento de interlíngua

Tarefas com foco na linguagem (*dictogloss*)

Efeitos na fluência

Tarefas mais estruturadas (sem planejamento)

Tarefas familiares

Quadro 2 – Características das Tarefas

Fonte: Skehan, 1998, p.105

2.3.2. A Complexidade da Tarefa

Para que seja possível realizar uma seleção de tarefas, é necessário conhecer as características que as tornam mais ou menos complexas. Três grandes fatores devem ser considerados para fins de análise da complexidade da tarefa: a linguagem exigida, os aspectos cognitivos e as condições de desempenho (SKEHAN, 1998 p. 99; SKEHAN, 1996, p.52).

1. *A complexidade do código*

- complexidade e variedade lingüística
- carga e variedade de vocabulário
- redundância e densidade

2. *A complexidade cognitiva*

familiaridade cognitiva

- familiaridade com o tópico e sua previsibilidade
- familiaridade com o gênero do discurso
- familiaridade com a tarefa

processamento cognitivo

- a organização da informação
- a quantidade de 'computação'
- a clareza e suficiência da informação
- o tipo de informação

3. *O stress comunicativo*

- pressão de tempo
- modalidade
- escala
- apoio (*support*)
- a importância (*stakes*)
- controle

A linguagem pode ser vista como mais ou menos complexa segundo critérios 'tradicionais', ou seja, estruturalistas, e também em relação às fases de desenvolvimento em que se encontram os aprendizes (SKEHAN, 1998). Algumas tarefas exigem o uso de um

amplo repertório de estruturas e formas, tais como tempos verbais complexos e orações subordinadas. Podem exigir também que os aprendizes tenham que processar textos com um largo repertório de vocabulário e alta densidade lexical. Uma alta densidade lexical significa uma alta proporção de palavras de conteúdo em contraste com palavras gramaticais.⁴¹

A complexidade cognitiva refere-se ao conteúdo da tarefa e como esse deve ser manipulado, dividindo-se em dois tipos: a capacidade de acessar e resgatar resoluções de tarefas já realizadas (a familiaridade cognitiva) e a necessidade de resolver problemas novos 'on-line' (o processamento cognitivo).

A familiaridade cognitiva envolve conhecimentos prévios que podem ser resgatados e mobilizados da memória durante a execução da tarefa. O conhecimento prévio do aprendiz, ou conhecimento esquemático (*schematic knowledge*), é composto por dois tipos de conhecimentos: os esquemas de conteúdo (*content schemata*), que são informações de pano de fundo sobre o assunto e os esquemas formais (*formal schemata*), que consistem em conhecimentos sobre como o discurso é organizado em diferentes gêneros, tópicos e propósitos (CELCE-MURCIA e OLSHTAIN, 2000, p.102).

A familiaridade com tipo de tarefa também é importante. Se os participantes já tiverem realizado uma tarefa semelhante, vão saber que estratégias podem adotar e o que é esperado deles, usando, dessa maneira, menos recursos de atenção. Portanto, se houver familiaridade cognitiva a tendência é sobrar recursos de atenção para o foco na forma.

O processamento cognitivo diz respeito à quantidade de computação em tempo real (*on-line computation*), ou seja, o quanto de transformação e manipulação de informações vai ser necessário na execução da tarefa: quanto vai exigir do aprendiz em termos de pensar ativamente sobre o conteúdo. Por exemplo, resolver uma charada deve consumir mais computação em tempo real do que contar uma história simples. Além disso, se o conteúdo for estruturado, por exemplo, se uma história tiver um claro começo, meio e fim, a tarefa de contá-la vai ser menos complexa do que se tiver várias linhas narrativas se cruzando. Se

⁴¹ A densidade lexical de um texto pode ser medida contando primeiramente o número total de palavras de um texto e a seguir contando as palavras de conteúdo, excluindo as palavras gramaticais. As palavras de conteúdo são calculadas como uma porcentagem do total de palavras (McCarthy, 1990, p.71; Celce-Murcia e Olshtain, 2000, p.76).

todos participantes tiverem as mesmas informações, a tarefa vai ser mais fácil do que se houver informações faltando para alguns e se houver a necessidade de fazer inferências.

O stress comunicativo relaciona-se a fatores que podem ter um impacto no desempenho, tais como a pressão de tempo, a modalidade, a escala, a importância (*stakes*) e o controle.

- A 'pressão de tempo' refere-se ao limite de tempo dado aos alunos para completarem a tarefa: se a tarefa tiver que ser realizada rapidamente, provavelmente vai sobrar menos carga de atenção para a forma, seja para a precisão lingüística ou para a complexidade.
- A 'modalidade' é o contraste entre falar/escrever e escutar/ler. Pressupõe-se que falar exerce maior pressão do que escrever, e de que escutar exerce mais pressão do que ler (SKEHAN, 1998). Tarefas orais exigem processamento em tempo real, alocando mais atenção para a fluência. Tarefas escritas possibilitam aos aprendizes o gerenciamento da sua própria atenção e a escolha de onde alocá-la.
- O 'apoio' fornecido pelo/a professor/a tem o objetivo de facilitar a tarefa ao diminuir as exigências de armazenamento de informações na memória. Para contar uma estória, por exemplo, o apoio pode vir em forma de figuras, texto oral ou escrito.
- Escala refere-se ao número de participantes na tarefa e o número de relacionamentos envolvidos (BROWN et al., 1984): se todos os participantes tiverem informações diferentes, todos vão se manter envolvidos.
- A 'importância' (*stakes*) depende do que está em jogo ao fazer a tarefa correta ou incorretamente. Se o processo de fazer a tarefa em si for mais importante, e se não houver conseqüências em relação ao produto atingido, então a importância é baixa, como por exemplo, uma tarefa sobre um assunto mais descontraído no final de uma aula. Se for importante não cometer erros na execução da tarefa, como por exemplo, em uma tarefa de preparação para exames, então a importância é alta (SKEHAN e FOSTER, 2001). Dependendo dos objetivos, os aprendizes podem dar importância para alguns aspectos e não outros, priorizando algumas metas e não outras.

- ‘Controle’ refere-se até que ponto os participantes podem exercer uma influência na execução da tarefa; por exemplo, se podem negociar, fazer perguntas, ou reduzir a rapidez do insumo que recebem. Se esse controle for possível, a dificuldade da tarefa é reduzida.

2.2.3 A tarefa *dictogloss*

O *dictogloss* é provavelmente originário de um exercício chamado *dicto-comp*, proposto por Ilson em 1962, em um artigo no periódico *Language Learning*. O autor (ILSON, 1962) tem uma visão de aprendizagem behaviorista, típica da época, segundo a qual os aprendizes primeiramente teriam que praticar a L2/LE por meio de exercícios controlados, tais como o ditado, a fim de que hábitos fossem formados e erros evitados, para só posteriormente tornarem-se aptos a usar a L2/LE em situações mais livres, tais como a composição. Contudo, Ilson (1962) demonstra insatisfação com os resultados da aprendizagem em sala de aula decorrente desses dois exercícios, o ditado e a composição. Para o autor, o ditado mostrava-se inadequado por consistir em frases isoladas, fora de contexto, lidas muito lentamente pelos professores, como se fosse um ditado de palavras. As composições, por sua vez, consistiam de “uma mera coleção de erros dos aprendizes” (ILSON, 1962, p. 299).⁴²

Ilson (1962, p.299) propõe uma alternativa, o *dicto-comp*, o qual alia a rigidez de um ditado com a liberdade de uma composição, por meio dos seguintes procedimentos: o professor apresenta oralmente uma passagem, em geral um parágrafo, à classe e solicita que os alunos a reproduzam fielmente, usando as palavras originais o tanto quanto possível, e as suas próprias somente quando necessário. Segundo o autor, esse exercício poderia ser considerado um ditado na medida em que os alunos reproduzissem o texto original, ou uma composição na medida em que os alunos usassem suas próprias palavras. O autor faz várias sugestões quanto ao texto e aos procedimentos do *dicto-comp*, demonstrando ter experiência de sala de aula com esse exercício.

O texto a ser usado pode ser redigido pelo próprio professor, com o objetivo de salientar pontos gramaticais e vocabulário vistos em sala de aula, ou pode também ser

⁴² Na versão original: “[the composition] tends to become a mere collection of students’ mistakes”.

proveniente de estórias já lidas pela classe, escolhidas por seu conteúdo, estruturas ou organização. Um texto bem escolhido pode promover discussões mais livres sobre o mesmo tema, após os procedimentos de *dicto-comp*. Por exemplo, o autor relata bons resultados com as fábulas de Thurber⁴³, nas quais os alunos depois de reproduzi-las, discutiam a moral das estórias em classe, justificando suas opiniões com base no texto e em suas vidas pessoais. Em casa, escreviam as reproduções de memória e acrescentavam a discussão realizada em classe ou produziam até mesmo outras fábulas.

A passagem pode ser apresentada oralmente, por escrito ou de ambas as formas. Se a passagem for apresentada oralmente, deve ser lida em velocidade normal, sem pausas entre as frases, como se fosse para falantes nativos. Se o professor repetir a passagem várias vezes, o exercício pode tornar-se um ditado tradicional, mas nesse caso com a vantagem das frases escutadas estarem inseridas em um contexto. Se o professor repetir menos vezes, ou se o texto for mais complexo na estrutura, vocabulário ou conteúdo, os alunos provavelmente terão que fazer mais paráfrases. Os alunos podem realizar as reproduções na modalidade escrita ou oral.

O professor pode fornecer explicações sobre o vocabulário e estruturas novas antes ou depois da apresentação do texto, mas não deve explicar todas as partes problemáticas da passagem, estimulando que os próprios alunos anotem suas dificuldades e tomem a iniciativa de perguntar sobre o que não entenderam. Assim, as explicações do professor viriam ao encontro das necessidades dos alunos, resultando em um procedimento mais semelhante ao de uma situação do mundo real: fazer perguntas daquilo que não entenderam em uma aula ou em conversa com outros falantes da L2/LE.

Além de propiciar prática em ortografia, redação, compreensão oral e escrita, Ilson indica que o *dicto-comp* pode desenvolver estratégias negligenciadas por professores e alunos naquela época. A primeira refere-se à atividade de captar a idéia principal de um texto, mesmo não entendendo todas as palavras, e a segunda a de realizar paráfrases. Em outras palavras, o uso dessas estratégias não era estimulado na época, e o *dicto-comp*

⁴³ James Grover Thurber (1927-1961) foi um escritor, cartunista e humorista norte-americano que ficou famoso em seus artigos publicados pela revista New Yorker e vários livros e coleções. As fábulas que Ilson se refere são provenientes do "Fables for our time and famous poems illustrated (Thurber, 1940).

poderia preencher essa lacuna. O autor conclui que o *dicto-comp* pode servir como diagnóstico e teste de classificação para alunos novos.

Talvez subjacente à insatisfação de Ilson com as técnicas do ditado e composição estivesse na verdade um desconforto com a visão de aprendizagem do próprio behaviorismo uma vez que as técnicas de imitação não estavam fornecendo controle da linguagem na expressão mais livre da aprendizagem, a improvisação. Em outras palavras, as técnicas behavioristas não estavam surtindo o efeito esperado.

Muitos anos depois do artigo de Ilson, uma tarefa semelhante, o *dictogloss*, tornou-se conhecida através da publicação de “Grammar Dictation” por Wajnryb (1990). *Dictogloss* consiste basicamente na re-construção, em pares ou grupos pequenos, de um texto oral curto lido pelo professor ou reproduzido em áudio. Nesta tarefa, os aprendizes se engajam em um processo onde várias habilidades operam: a compreensão oral, a produção oral na interação em grupos ou em pares e a produção escrita de uma versão do texto original.

Como a re-construção do texto é um esforço cooperativo, a interação é fundamental na tarefa *dictogloss*. Ao interagirem, os aprendizes tornam-se elementos ativos no processo de aprendizagem. Seus pontos fortes e fracos são confrontados nesta interação: há um processo de descoberta do que eles não sabem e do que eles precisam saber. Nesse processo, os aprendizes têm oportunidades de desenvolver e re-estruturar sua interlíngua (WAJNRYB, 1990, p.10).

Vejamos o ‘*dictogloss*’ passo a passo (WAJNRYB, 1990:5-9)

1. O professor engaja os alunos em uma discussão sobre o assunto do texto oral com o objetivo de ativar a *schemata*, facilitando a compreensão. É uma atividade classificada como “pré-listening”.
2. Um texto denso e curto é lido duas vezes para os aprendizes em velocidade normal. O ritmo pode ser semelhante ao noticiário de rádio ou TV. Na medida do possível, as duas leituras devem ser idênticas.

3. Na primeira vez, os aprendizes só escutam para que possam se inteirar do texto. Na segunda vez, os alunos recebem instruções para anotar palavras de conteúdo, que podem servir de gatilhos para a memória.
4. Trabalhando em pares ou pequenos grupos, os aprendizes compartilham suas anotações e ‘lutam’ com seus próprios recursos para reconstruir uma versão do texto. O objetivo principal é manter quanto mais informação possível do texto original, mas não fazer uma réplica, e sim produzir um texto coeso e que faça sentido.
5. Os alunos então comparam as várias versões e discutem as escolhas lingüísticas com a classe inteira e o professor. É nesta fase que o professor fornece *feedback*. Por último, eles podem ler o texto original, discutir e compará-lo com as suas versões.

Consideramos *dictogloss* uma ‘tarefa’, e não um exercício, apesar da forma ser seu foco de atenção, ao contrário das definições de tarefas mencionadas acima. Concordamos com Swain (2001) que considera igualmente possível que uma tarefa foque na forma desde que essa esteja inserida em um contexto onde os participantes expressem significados. Em suas palavras: “when students focus on form, they should be engaged in the act of meaning making” (SWAIN, 2001). A autora dá um exemplo de uma tarefa na qual os alunos têm que contar uma estória por meio de figuras. Os alunos trabalham em pares para construir a estória e então escrevê-la. Ao escrever, encontram problemas com a forma, tais como a escolha lexical ou a melhor estrutura a ser usada. É nesse momento é que focam a forma: ao tentar expressar significados.

Swain (2001) também considera o *dictogloss* uma tarefa colaborativa: aquela que estimula o diálogo colaborativo e uma produção escrita conjunta. Ao produzir um texto em colaboração, os aprendizes discutem qual a melhor linguagem a ser usada para expressar seus significados. O foco é na negociação de significados, mas o tema de discussão é a

forma lingüística, e sua relação com o significado que os aprendizes estão tentando expressar (SWAIN, 1995, 1998, 2001). A discussão sobre qual forma a ser usada no texto escrito pode provocar uma ‘produção mais exigente’ (*pushed output*) da interlíngua dos aprendizes quando eles tentam se expressar da forma mais precisa e coerente que conseguem (SWAIN e LAPKIN, 1995, 2001).

Kowal e Swain (1997), Swain (1995, 2000) e Swain e Lapkin (1995, 2001, 2002) examinam a produção e a aprendizagem geradas através de tarefas colaborativas. Segundo essas autoras, o benefício de tais tarefas é que quando os aprendizes trabalham juntos para produzir algo, a verbalização dos problemas que encontram e a disponibilidade de *feedback* dos colegas podem aumentar a sua atenção para a forma.

Nesta pesquisa, adotamos a posição de Swain quanto à definição de tarefas, ou seja, uma tarefa pode focar na forma desde que inserida em um contexto comunicativo, ou seja, de necessidade de expressar significados. Portanto, consideramos o *dictogloss* uma tarefa pedagógica e colaborativa.

A tarefa implementada nesta pesquisa segue os procedimentos de Wajnryb (1990) e das pesquisas de Swain, porém com uma diferença. Ao invés de prosseguir com o passo 5 acima com o professor e os demais colegas, para fins de pesquisa, solicitamos que os sujeitos realizassem essa etapa ainda em pares, continuando a gravação. Entregamos o texto original escrito para que pudessem compará-lo com suas reproduções e prosseguissem com suas reflexões sobre a linguagem. Nosso objetivo foi fornecer insumo na modalidade escrita para que tivessem mais tempo e apoio para possivelmente perceber as diferenças entre suas interlínguas e a L2/LE padrão, ou seja, *notice the gap*.

2.3.4 A Tarefa *Dictogloss* e as Habilidades Cognitivas Básicas

A tarefa *dictogloss* revela-se uma tarefa rica para a observação das habilidades cognitivas mencionadas anteriormente (ROBINSON, 2002). Vejamos as habilidades cognitivas básicas eliciadas em cada etapa do *dictogloss*.

FASE DA RECONSTRUÇÃO DA TAREFA

1. OS APRENDIZES ESCUTAM O TEXTO ORAL E ANOTAM AS PALAVRAS-CHAVE

Habilidades cognitivas básicas que podem ser observadas:

- Velocidade de Processamento (VP)
- Reconhecimento de Padrões (RP)
- Capacidade Fonológica da Memória de Trabalho (CFMT)
- Velocidade de aspectos Fonológicos da Memória de Trabalho (VFMT).
- *Priming* Semântico
- Inferência Lexical

2. OS APRENDIZES REPRODUZEM O TEXTO, FALANDO E ESCUTANDO O COLEGA, ESCRIVENDO E CORRIGINDO O TEXTO. É interessante notar que

é nesta fase que os aprendizes produzem os LREs.

Habilidades cognitivas básicas que podem ser observadas:

- Velocidade de Processamento (VP)
- Reconhecimento de Padrões (RP)
- Capacidade Fonológica da Memória de Trabalho (CFMT)
- Velocidade de aspectos Fonológicos da Memória de Trabalho (VFMT).
- *Priming* Semântico
- Inferência Lexical
- Capacidade da Memória de Trabalho para Textos (CMTT)
- Velocidade da Memória de Trabalho para Textos (VMTT).
- Sensibilidade à Gramática (SG)
- Memória do Tipo “Decoreba” (MD)

FASE DA COMPARAÇÃO DA TAREFA

3. OS APRENDIZES COMPARAM SUAS REPRODUÇÕES ESCRITAS COM O TEXTO ORIGINAL ESCRITO

Habilidades cognitivas básicas que podem ser observadas:

- Velocidade de Processamento (VP)
- Reconhecimento de Padrões (RP)
- Capacidade Fonológica da Memória de Trabalho (CFMT)
- Velocidade de aspectos Fonológicos da Memória de Trabalho (VFMT).
- *Priming* Semântico
- Inferência Lexical
- Capacidade da Memória de Trabalho para Textos (CMTT)
- Velocidade da Memória de Trabalho para Textos (VMTT).
- Sensibilidade à Gramática (SG)
- Memória do Tipo “Decoreba” (MD)

Refletindo sobre essa quantidade de habilidades cognitivas que a tarefa elicia, podemos entender porque Ilson (1962) considerava o *dicto-comp* como um ótimo teste diagnóstico. De fato, as habilidades cognitivas básicas e seus respectivos complexos de aptidão podem ser revelados na execução nesse tipo de tarefa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 O Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Centro de Ensino de Línguas de uma universidade pública do estado de São Paulo. Esse centro oferece instrução em várias línguas: inglês, francês, italiano, alemão, japonês, russo, hebraico e português para estrangeiros. Atende a comunidade dos alunos de graduação da universidade, e sua clientela gira em torno de 1.500 alunos por semestre. As disciplinas do centro podem ser obrigatórias para certos cursos de graduação, mas na maioria das vezes são extra-curriculares ou eletivas. Há também cursos de extensão, oferecidos a toda comunidade.

Em relação à língua inglesa, o centro oferece cursos de inglês instrumental e inglês geral. O curso de inglês instrumental tem a duração de dois semestres, e enfatiza o ensino de estratégias para leitura de textos acadêmicos. O curso de inglês geral tem a duração de seis semestres, ou seja, três anos, dividido em seis níveis (do Inglês I ao Inglês VI). Cada nível tem duas aulas de 100 minutos por semana (total de 200 minutos por semana), por 15 semanas, totalizando 50 horas por semestre. Ao finalizar o Inglês VI, os alunos terão tido 300 horas de aulas de inglês.

O curso de inglês geral pode ser descrito como comunicativo, mas não prescinde de um *syllabus* estrutural, seguindo os livros didáticos. O ensino de gramática ocorre “por meio de contextos significativos de uso da língua e não através de regras e de sentenças isoladas” (SÃO PEDRO, 2006, p.28). São Pedro (2006, p.27) analisa essa posição como “uma reconciliação entre gramática e comunicação”.

A expectativa dos professores é que ao final do curso de inglês geral (Inglês VI) os alunos tenham atingido o nível de Utilizador Independente *B1* (Nível Limiar), prontos para ingressarem no *B2* (Nível Vantagem), seguindo o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, Ensino, Avaliação” (p.49)⁴⁴, como mostra a Quadro 3 abaixo.

⁴⁴ Nota-se que este texto foi escrito em português de Portugal.

Utilizador independente	B2 - É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1 É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.

Quadro 3 - Descrição das capacidades dos aprendizes Utilizador Independente: Nível Limiar B1; Nível Vantagem, B2.

Fonte: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, Ensino, Avaliação” (p.49)

3.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Os dez alunos participantes da pesquisa estavam na mesma turma no Inglês VI, portanto no último semestre. Na data da coleta de dados (28/04/2004), já haviam tido 25 horas no Inglês VI, ou seja, estavam exatamente na metade do semestre que é composto de 50 horas. Considerando o curso todo, que é constituído de seis semestres, esses alunos já haviam tido o equivalente a 275 horas de aulas de inglês no Centro de Línguas de um total de 300 horas. Com exceção de uma aluna de pós-graduação (F5), todos os outros eram alunos de graduação da universidade. A idade deles variava entre 21 e 26 anos. Todos sem exceção cursaram o nível anterior (Inglês V) na escola, e muitos começaram nos níveis básicos.

Os sujeitos foram identificados pelo sexo, feminino (F) e masculino (M), e através de números. Para a coleta de dados, os próprios alunos escolherem seus parceiros, com exceção das alunas do ‘Par E’ (F5 e F6), que chegaram por último na aula. Os pares foram constituídos da seguinte maneira:

Par A: F1 e M1

Par B: F2 e F3

Par C: M2 e M3

Par D: F4 e M4

Par E: F5 e F6

As informações sobre os sujeitos foram obtidas através de um mini-questionário, mostradas a seguir no Quadro 4. As respostas originais encontram-se no Apêndice 1.

Sujeitos	Curso de Graduação	Anos de estudo de inglês	Vivência no exterior	Razões para estudar inglês
F1	Ciência da Computação	2 anos no centro	Não	Estudo e trabalho. Gosta de inglês e de outras línguas.
M1	Matemática	2 anos no centro	Não	Empregos exigem saber falar, escutar, escrever e ler em inglês
F2	Educação Física	1 ano no centro (10 anos no total)	Não	Pode se comunicar com pessoas do mundo todo; é importante para empregos; é divertido conhecer pessoas na sala de aula
F3	Ciências Biológicas	2 anos e meio no centro	Não	Para o emprego e pesquisas
M2	Educação Física	14 anos no total, 2 anos no centro	Sim, 6 meses Europa/Estados Unidos	É importante para seu desenvolvimento pessoal
M3	Educação Física	5 anos no total	Não	Para emprego e viagens, principalmente emprego
M4	Economia	3 anos no total	Não	Precisa do inglês para sua vida
F4	Superior de Técnico em Construção Civil	6 anos no total	Não	É necessário para seu emprego, seu curso
F5	Pós-Graduação	4 anos no total	Não	Para seu trabalho
F6	Licenciatura em Letras - Português	3 anos no centro	Não	Hoje em dia é mais do que imprescindível apreender outra língua, principalmente inglês

Quadro 4 – Informações sobre os sujeitos

Relatamos a seguir informações extras obtidas em entrevistas semi-estruturadas sobre quatro sujeitos: F1, M1, F3, M6.

O par A era formado por F1 (21 anos) e M1 (23 anos) e ambos eram alunos de graduação da universidade. F1 estava cursando o terceiro ano em Ciências da Computação e M1 estava no último ano de Licenciatura em Matemática. Ambos estudaram na escola pública no ensino fundamental e médio e nunca frequentaram escolas de idiomas. Começaram a estudar inglês no Centro de Línguas no inglês III (nível pré-intermediário) e no momento da coleta de dados estavam cursando inglês VI, o último semestre (nível intermediário), portanto havia dois anos. F1 e M1 gostam de línguas estrangeiras. F1 estudava alemão no centro de línguas e M1 já havia feito três semestres de japonês no mesmo local. Nunca estiveram no exterior, e seu contato com inglês fora da sala de aula é com a leitura.

Antes do Centro de Línguas, F1 estudava inglês por conta própria. F1 gostava de aprender as letras de música em inglês e fazia exercícios extras em casa para estudar para o vestibular, além de ler livros em inglês. F1 esclarece que como não teve oportunidade de fazer curso de inglês, o que ela podia, dava uma “fuçada”. Já no início do seu curso de graduação da universidade, toda a literatura que tinha que ler era em inglês. Em suas palavras, “ou aprendia, ou aprendia a ler em inglês”, não tinha saída.

M1 relata que resolveu estudar inglês no Centro de Línguas da universidade depois que conversou com uma representante de uma empresa de computadores, que informou-lhe que o domínio da língua inglesa não era mais um diferencial para conseguir empregos; já tinha se tornado essencial. Antes do Centro de línguas, M1 teve que ler manuais de computadores em inglês em seus empregos, e para dar conta teve que utilizar muito o dicionário. Além das aulas no Centro de línguas, tinha contato com a língua inglesa através da leitura de notícias na Internet e de alguns canais de TV como a CNN.

F3 estuda biologia na universidade e pretende fazer pós-graduação em Biologia Molecular, uma parte no Brasil e outra no exterior. Frequentou cinco semestres, do Inglês II ao VI, por dois anos e meio. Fora da sala de aula, faz leituras de artigos técnicos em inglês, e às vezes tem contato com inglês em palestras e workshops com pesquisadores estrangeiros.

M2 (26 anos) estava terminando o curso de Educação Física e pretendia fazer pós-graduação. M2 começou no Inglês I no centro, e em seguida passou seis meses no exterior, quatro meses na Europa e dois nos Estados Unidos. Na volta de sua viagem, fez um teste para uma reavaliação e foi classificado para o Inglês IV. Coursou até o Inglês VI, portanto por 4 semestres ao todo.

Na próxima tabela, podemos ver as notas finais da avaliação de rendimento de cada sujeito no Inglês VI, agrupados em seus respectivos pares. A avaliação do Inglês VI consistiu em dois testes, um no meio do semestre, outro no final. Esses testes avaliaram a compreensão oral e escrita, além de gramática. A produção oral foi avaliada através da participação em aula, apresentações e projetos.

Tabela 1- Avaliações de Rendimento dos Sujeitos

PAR A:	F1= 8,9	M1= 8,9
PAR B:	F2= 9,0	F3= 7,9
PAR C:	M2= 8,2	M3= 7,1
PAR D:	F4= 6,6	M4= 7,5
PAR E:	F5= 8,9	F6= 5,9

Podemos concluir que o par com maior nível de rendimento é o par A, e o com menor é o par D. O par E chama a atenção por ter a maior discrepância de níveis de rendimento, uma das alunas com nível mais alto (8,9), com a aluna com o nível de rendimento mais baixo (5,9).

3.3 Instrumentos da Pesquisa

Os instrumentos de pesquisa se constituíram em um mini-questionário, a tarefa *dictogloss*, e entrevistas com os sujeitos. O objetivo do mini-questionário foi saber quanto tempo eles estudavam inglês e por quê, e se já haviam estado no exterior. As perguntas foram as seguintes:

1. How long have you been learning English?

2. Have you ever been to an English-speaking country? Modificada para 'Have you ever been abroad'?

3. Why are you learning English?

O resumo das respostas dos sujeitos encontram-se acima no quadro 4 acima e as respostas originais no Apêndice 1.

O segundo instrumento de pesquisa foi a aplicação da tarefa *dictogloss*, descrita no capítulo anterior. A passagem escolhida para a tarefa *dictogloss* consistiu em um texto extraído da revista *Speak Up* (número 203, p. 10, 2004) acompanhado pela gravação em CD de áudio. Trata-se de uma introdução a uma entrevista autêntica cedida por Jack Nicholson sobre seu filme lançado na época, "Alguém tem que ceder". Este texto introdutório foi escrito pelos redatores da revista, tendo em vista seu público alvo, aprendizes de inglês, com o objetivo de facilitar a compreensão da entrevista subsequente. Segundo a passagem, Jack Nicholson começou na indústria cinematográfica em 1958, e tornou-se uma grande estrela do cinema quando ganhou o Oscar de melhor ator por seu desempenho em "Um estranho no ninho" em 1975. Além disso, o texto informa que atualmente o ator continua a trabalhar em filmes de sucesso, ao contrário de seus contemporâneos, e introduz a estória do filme novo, no qual ele faz o papel de um velho mulherengo que se apaixona pela mãe de sua namorada. O texto encerra mencionando uma pergunta que os jornalistas lhe fizeram: como foi trabalhar com Diane Keaton? O texto segue abaixo.

Jack Nicholson has been in the film business since 1958 and he has been a major star since 1975, when he won the Oscar for Best Actor in "One flew over the cuckoo's nest". And whereas many of his contemporaries have faded, he still keeps appearing in hit movies. His latest is "Something's gotta give", in which he plays an ageing womaniser who falls in love with the mother of his current girlfriend. The mother in question is played by Diane Keaton and, when Nicholson spoke to a group of journalists in New York, he was asked what it had been like to work with her. (Celebrity Management, Revista Speak Up).

Os critérios adotados para a seleção deste texto foram aqueles exigidos para a tarefa *dictogloss*: um texto curto, denso, e lido em velocidade normal, no nosso caso pelo locutor falante nativo no CD de áudio. Além disso, escolhemos o texto pelo seu tópico. O texto menciona um filme que estava fazendo muito sucesso na época (“Alguém tem que ceder”), e portanto, um assunto que poderia ser de interesse dos alunos.

Além disso, escolhemos esse texto pela sua linguagem potencialmente desafiante para os sujeitos, tanto em estruturas como em vocabulário. Entre as palavras possivelmente desconhecidas estavam *hit movies*, *an ageing womanizer*, além da conjunção *whereas*. Entre as estruturas provavelmente desconhecidas estavam o discurso indireto, o tempo verbal *Past Perfect*, e a estrutura *what-like* (*he was asked what it had been like to work with her*). Em inglês, para perguntar sobre experiências, podemos usar tanto 'how' como 'what-like', sem diferença de significado entre essas duas formas. No entanto, em português temos apenas uma forma, 'como', e o uso do 'how' e 'what-like' é em geral fonte de problemas para nós brasileiros.⁴⁵ Por exemplo, a pergunta direta feita originalmente na entrevista, que não consta do texto, foi: “*How was working with Diane Keaton?*”⁴⁶ No texto, também encontramos tempos verbais como o *Present Perfect* (*has been, has been, have faded*), o qual tinha sido recentemente revisado nas aulas regulares com a professora do grupo, o *Simple Past* na voz ativa e passiva (*won, spoke, was asked*), *Simple Present* na voz ativa e passiva (*keeps, is, plays, falls in love with, is played*). No *Simple Past* na voz ativa os dois verbos são irregulares e na voz passiva regular.

O terceiro e último instrumento de pesquisa foram entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos. No semestre seguinte à coleta de dados, sentimos necessidade de obter informações extras sobre os participantes da pesquisa e para tal preparamos uma entrevista semi-estruturada. Os tópicos da entrevista envolveram a experiência dos alunos com a língua inglesa e suas impressões sobre a tarefa realizada na coleta de dados. Dos dez

⁴⁵ Segundo nossa fonte em

<<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/learnit/learnitv334.shtml>> Acesso em 07/07/2005

⁴⁶ Entrevista acessada pela Internet em <<http://movies.about.com/cs/somethingsgotto/a/smtgjn120703.htm>> Acesso em: 07/07/2005

sujeitos, apenas quatro nos concederam a entrevista (F1, M1, F3, M2), a qual se estendeu em torno de 20 minutos cada.

3.4 Os Procedimentos da Coleta dos Dados

A coleta de dados foi realizada em uma aula de 100 minutos (em 28 de abril de 2004) no laboratório de línguas da escola a fim de facilitar a gravação simultânea dos dez alunos divididos em cinco pares. Todos alunos aceitaram participar da pesquisa. Como já mencionamos, os pares foram decididos pelos próprios alunos e sentaram-se lado a lado em cabines adjacentes. Posicionaram em cabines afastadas dos outros pares para diminuir a interferência na gravação. A pesquisadora solicitou que um aluno do par segurasse os microfones (conectados aos 'fones de ouvido') e para que o outro escrevesse o texto.

Primeiramente, distribuímos umas fichas para que os sujeitos respondessem ao mini-questionário (Apêndice 1). As perguntas foram feitas em inglês e não em português para que não houvesse uma ruptura com o andamento das aulas, as quais eram realizadas todas em inglês. As perguntas foram feitas oralmente em inglês e eles escreveram apenas as respostas nas fichas.

A seguir, distribuímos uma folha para cada sujeito com as instruções sobre a tarefa a ser realizada, reproduzida a seguir:

April 28th, 2004.

Dear English 6 students,

Thank you very much for taking part in my research project. I really appreciate it.

In this experiment, we will be taping you throughout pair work activities. You should speak as naturally as you usually do in class with your teacher. Try to forget you are being recorded.

I would like to point out that all research work is confidential and that your identities will not be revealed. Individual students will be identified by means of their initials.

First part: We will be doing a reconstruction activity that works like this.

- 1- You will listen to a short passage once. While you listen, put your pens down and try to understand as much as you can. When the passage is over, individually note down all **key words and phrases**.

For today's passage, you will probably need these pieces of background information.

Jack Nicholson was in the films: "ONE FLEW OVER THE CUCKOO'S NEST" and "SOMETHING'S GOTTA GIVE"

Diane Keaton worked with Jack Nicholson in "SOMETHING'S GOTTA GIVE"

- 2- You will listen to the same passage again. This time, take notes *while* you are listening. You will not be able to write all words, since this is not a dictation. Again, write down **key words and phrases**. If there is any unknown vocabulary, don't worry. You will probably be able to guess the meaning of these words using the context.

- 3 - Now work in pairs and record your conversation while you reconstruct the entire passage as close as possible to the original version. Share your notes with your partner, talk about language that is appropriate, negotiate meaning, make inferences. Only one student writes the reconstruction. You will have 20 minutes for this.

Após esclarecimentos de algumas dúvidas, e de ter mostrado a capa da revista com a foto de Jack Nicholson, os sujeitos colocaram os fones de ouvido para escutar o texto em áudio. Os sujeitos escutaram a passagem duas vezes. Na primeira vez, fizeram anotações somente após a escuta para que pudessem processar o significado do texto oral. Não houve limite de tempo para tal. Na segunda vez, tomaram notas durante a escuta, para que pudessem processar também algumas formas.

A seguir, retiraram os fones de ouvido e receberam uma outra ficha maior. Um membro do par ficou responsável em segurar os fones de ouvido para que servissem como microfones, e o outro ficou encarregado de escrever na ficha. Em seguida, começou a gravação nas fitas cassete das cabines. Começaram então a interagir para a reconstrução da passagem (20 minutos). No meio desse período, sem serem avisados previamente, eles escutam a passagem pela terceira vez, para que os sujeitos tivessem a chance de confirmar ou rejeitar suas hipóteses.

Depois da reconstrução em torno de 20 minutos, pedimos aos sujeitos interromper a gravação e virar a fita cassete para o lado B, para que a próxima atividade pudesse ser gravada sem problemas de tempo. Distribuímos, então, cópias do texto original por escrito e uma folha de exercícios para facilitar a comparação entre os dois textos. A folha entregue é a seguinte:

Second part: You will now get the original version. Discuss the following questions orally and go on taping your conversation. You will probably need to change the side of the cassette tapes now. You have 20 minutes for this.

- 1- What differences can you notice between your text and the original text? Underline with a highlighter all the differences you can find.
- 2- Are there more differences or similarities?
- 3- Which ones are grammar differences and which are vocabulary differences? Are there any other kinds of differences?
- 4- Choose some of the differences and fill in the table below. Remember to keep talking while you are doing this. Just one person needs to write.

Language in your text	Language in the original text	Are your alternatives acceptable? Why/Why not?

De posse das reproduções escritas por eles próprios, o texto original, e a folha de exercícios, os sujeitos começaram a segunda etapa da tarefa, a comparação. O objetivo dessa fase foi que continuassem a discutir a linguagem, agora com oportunidades de perceber diferenças entre a sua interlíngua e a do texto (*notice the gap*) na modalidade escrita. Essa fase também levou em média 20 minutos.

Em nenhum momento houve a participação ou auxílio da pesquisadora e os sujeitos não puderam usar dicionários ou o livro texto. A nossa justificativa para tal procedimento foi o de ‘esticar’ (*stretch*) o seu sistema de interlíngua ao máximo, sem intervenção externa.

Na entrevista Semi-Estruturada com os sujeitos, a pesquisadora entrevistou os sujeitos individualmente a fim de coletar mais informações, ampliando e esclarecendo os itens do mini-questionário, bem como as impressões dos sujeitos sobre a tarefa.

3.4. Os Procedimentos da Análise dos Dados

O primeiro procedimento realizado foi transcrever as gravações na íntegra. Identificamos os turnos de acordo com a seguinte definição:

Estruturalmente, o turno define-se como a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio. Na conversação, ocorre a alternância dos participantes, isto é, os interlocutores revezam-se nos papéis de falante e ouvinte. Nessa perspectiva, pode-se caracterizar a conversação como uma sucessão de turnos, entendendo-se por turnos qualquer intervenção dos participantes (tanto as intervenções de caráter informativo, quanto breves sinais de monitoramento, como: *ahn ahn; sei; certo*) durante a interação. (FÁVERO, L.L. et al., p. 35, 2003)

A seguir, identificamos os ‘Episódios Relacionadas à Língua’, os LREs (*Language-Related Episodes*): Um *episódio relacionado à língua* é definido como qualquer parte de um diálogo nos quais os alunos conversam sobre a língua que estão produzindo, questionam seu uso, corrigem os colegas ou se auto-corrigem” (SWAIN, 1998, p.70)⁴⁷.

Para a nossa análise de dados, utilizamos a classificação de LREs com base em Williams (1999). Também seguimos Leeser (2004) para classificar os LREs de acordo com a sua resolução. Depois de várias tentativas, produzimos o sistema de codificação de dados abaixo.

⁴⁷ Na versão original: *A language-related episode is defined as any part of a dialogue in which students talk about the language they are producing, question their language use, or other- or self-correct.*”

SISTEMA DE CODIFICAÇÃO DOS DADOS

LANGUAGE RELATED EPISODES (LREs)
LREs GRAMATICAIS
Escolha do Tempo Verbal
Forma do Verbo
Ordem das Palavras
Preposições
Pronomes
Artigos
Adjetivo Demonstrativo
Pergunta indireta
LREs LEXICAIS
Significado Palavra
Escolha Lexical
Ortografia
Pronúncia

LREs COM RESOLUÇÕES
CORRETAS (RC)
Auto-Correção (AC)
Correção do Outro (CO)
INCORRETAS (RI)
SEM RESOLUÇÃO (SR)

Vejamos agora alguns exemplos de LREs da nossa pesquisa.

Excerto 1 : LRE GRAMATICAL- TEMPO VERBAL-RI

33	F2	éh éh so I can say while the while many actors failed
34	F3	Yes
35	F2	or has failed?...((risos))
36	F3	has failed
37	F2	has failed
38	F3	I don't know
39	F2	maybe because it is still important ... that is still important because Jack Nicholson is still acting
40	F3	yes yes
41	F2	((começa a escrever)) has been failed ... that's how I write?
42	F3	"ed" failed

43 F2 has been failed ...Jack Nicholson

Excerto 2: LRE LEXICAL – SIGNIFICADO-RC

261	M3	what's "current" ... is the the similar for "recently" ?
262	M2	yes it's the one that he still
263	M3	the latest? the latest girlfriend?
264	M2	yeah but if it's "current" he still with her if it's the latest he has broken with her
265	M3	the the recently
266	M2	the one that he is still dating
267	M3	OK
268	M2	it's the current girlfriend...

Excerto 3 - LRE LEXICAL-SIGNIFICADO-RC

196	M1	appears in hit...hit films... hit films
197	F1	hit films?
198	M1	uh films ...that are uh blockbusters uh
199	F1	OK
200	M1	famous films
201	F1	famous films?... what are hit films?
202	M1	hit films
203	F1	hit "hit" for me, is hit ((talvez tenha feito um gesto de 'bater' aqui))
204	F1	Oh these are films that...
205	F1	Impact
206	M1	impact films cause impact
207	F1	hit films

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados se divide em quatro seções. Primeiramente, analisamos a tarefa *dictogloss* implementada nesta pesquisa a fim de verificar se essa atingiu a complexidade almejada, seguindo a formulação teórica de Skehan (1998). Igualmente nos reportamos aos princípios do Processamento do Insumo de VanPatten (1996, 2002) a fim de avaliar se tais princípios estavam atuantes durante a execução da tarefa. A seguir, examinamos os padrões de interação oral entre os pares segundo Storch (2001, 2002), e a análise da metafala dos sujeitos utilizando a unidade de análise desenvolvida por Swain (1998), os Episódios Relacionados à Língua (LREs). Prosseguimos com a análise das diferenças individuais quanto às habilidades cognitivas básicas segundo Robinson (2002, 2005). Por fim, damos voz a nossos sujeitos e analisamos seus comentários sobre a tarefa.

4.1 A COMPLEXIDADE DA TAREFA

Como vimos no capítulo da Fundamentação Teórica, os três grandes fatores a serem considerados na análise da complexidade da tarefa são a complexidade do código lingüístico, a complexidade cognitiva e o stress comunicativo (SKEHAN, 1998).

4.1.1 O código lingüístico

Nosso texto tem um total de 106 palavras, com 48 palavras de conteúdo, assinaladas em negrito abaixo, resultando em uma densidade lexical de 45,2%, portanto, dentro da densidade típica de textos escritos⁴⁸.

Jack Nicholson has been in the **film industry** since **1958** and he has **been** a **major star** since **1975**, when he **won** the **Oscar** for **Best Actor** in "One **flew** over the **cuckoo's nest**". And whereas many of his **contemporaries** have

⁴⁸ Segundo McCarthy (1990, p.71), os textos escritos caracterizam-se em geral por uma densidade lexical maior do que 40%, e os orais inferior a 40%. A densidade lexical pode ser calculada contando o número total de palavras de um texto e o número total de palavras de conteúdo, e a seguir calculando a porcentagem de palavras de conteúdo. Quanto maior a porcentagem, quanto maior será a densidade lexical (McCARTHY, 1990).

faded, he still **keeps appearing** in **hit movies**. His **latest** is "Something's gotta give", in which he **plays an ageing womanizer** who **falls in love** with the **mother** of his **current girlfriend**. The **mother** in **question** is **played** by **Diane Keaton** and, when **Nicholson spoke** to a **group** of **journalists** in **New York**, he was **asked** what it had **been** like to **work** with her.

Podemos observar que há muitos sintagmas nominais no texto, o que segundo Brown e Yule (1983, p.7) é uma característica da linguagem escrita. Ao contrário dos textos orais, o texto escrito pode consistir em sintagmas nominais com pesada pré e pós modificação. O sintagma nominal complexo constitui-se de três partes: (a) o núcleo; (b) a pré-modificação; (c) a pós-modificação. A pré-modificação caracteriza-se por (a) adjetivos; (b) participios; (c) o possessivo com 's; (d) substantivos. A pós-modificação pode consistir em (a) sintagmas preposicionais; (b) orações *non-finite*; (c) orações relativas restritivas; (d) orações relativas não-restritivas; (e) o genitivo com *of* (QUIRK et al, 1972, p.85, 858, 902).

Vejamos os tipos de sintagmas nominais que ocorrem em nosso texto.

Pré-modificação	Ocorrências
Adjetivo	A major star
Particípio Presente	an ageing womanizer
O Possessivo 's	A cuckoo's nest
Substantivo	The film business ; hit movies
Pós-modificação	Ocorrências
Sintagma Preposicional	The mother in question ; The Oscar for Best Actor
Orações relativas restritivas	...he plays an ageing womaniser who falls in love with ...
Orações relativas não-restritivas	His latest is "Something's gotta give", in which he plays an ageing womaniser
O genitivo com <i>of</i>	The mother of his current girlfriend

Quadro 5 – Ocorrências de Sintagmas Nominais

Com base em Brown e Yule (1983, p.7) e nas ocorrências acima, podemos concluir que o nosso texto tem informações densamente expressas através das várias ocorrências de sintagmas nominais, com pré e pós modificação, e isso possivelmente acarretou em dificuldade de processamento.

A subordinação, outro fator de complexidade lingüística, está presente no texto através de seis orações subordinadas, assinaladas abaixo em negrito, sendo que as orações relativas também podem ser consideradas como uma pós-modificação dos sintagmas nominais, como acabamos de ver.

Jack Nicholson has been in the film business since 1958 and he has been a major star since 1975, **when he won the Oscar for Best Actor in "One flew over the cuckoo's nest"**. And **whereas many of his contemporaries have faded**, he still keeps appearing in hit movies. His latest is "Something's gotta give", **in which he plays an ageing womaniser who falls in love with the mother of his current girlfriend**. The mother in question is played by Diane Keaton and, **when Nicholson spoke to a group of journalists in New York**, he was asked **what it had been like to work with her**.

O texto utilizado na nossa tarefa caracteriza-se, portanto, pela complexidade do código lingüístico por meio de sua densidade lexical, com muitos sintagmas nominais pré e pós modificados, e pela hierarquização de idéias, através da subordinação.⁴⁹

Ao ler o texto em voz alta, o locutor inseriu algumas características da oralidade, tais como ligar as frases com *and* (*And whereas many of his contemporaries...; Keaton and, when Nicholson*), mas de resto, trata-se de uma passagem com características de texto escrito, como vimos acima. O texto, com 106 palavras, foi lido em 35 segundos, ou seja, 180 palavras por minuto. Segundo Richards (1983), esta é uma velocidade média, variando entre 160 a 190 palavras por minuto, o que pode acarretar em uma significativa dificuldade na compreensão oral do texto. Portanto, outro fator de dificuldade pode ser proveniente da velocidade de fala (*speech rate*) da leitura em voz alta do texto.

4.1.2. A Complexidade Cognitiva

A familiaridade cognitiva e processamento cognitivo são fatores que influenciam a complexidade cognitiva. A familiaridade cognitiva diz respeito à familiaridade com o tópico e sua previsibilidade, à familiaridade com o gênero do discurso e à familiaridade

⁴⁹ Os critérios de sua escolha e os procedimentos de sua utilização do texto encontram-se no capítulo da Metodologia.

com o tipo de tarefa. O processamento cognitivo se refere à organização da informação, à quantidade de ‘computação’, à clareza e suficiência da informação e ao tipo de informação.

A familiaridade cognitiva

Quanto à familiaridade com o tópico, constatamos que apesar dos procedimentos relatados no capítulo da Metodologia, muitos sujeitos demonstraram não ter conhecimento prévio suficiente. Alguns não conheciam Jack Nicholson nem Diane Keaton, sendo que um chegou a pensar que Diane Keaton pudesse fazer o papel da mãe de Jack Nicholson. Nenhum sujeito tinha conhecimento ou assistido o filme “Estranho no ninho” (“One flew over the Cuckoo’s nest”). Isso mostra que os sujeitos precisavam de mais conhecimento prévio sobre o assunto do texto, e o que foi fornecido não foi suficiente, aumentando possivelmente a complexidade cognitiva.

Vejam algumas interações que mostram a falta de conhecimento prévio dos sujeitos em relação ao tópico da tarefa. Os excertos 4 e 5 são do Par A e indicam o desconhecimento sobre o filme e o significado de seu nome. O excerto 6 mostra que M2 tinha conhecimento prévio e que por isso pôde fazer mais sentido de suas anotações e ajudar seu parceiro a compreender melhor o enredo do filme. Outro ponto que chama a atenção é a co-construção do conhecimento no diálogo colaborativo que se estabelece entre M2 e M3. O foco da nossa análise está assinalado em negrito.

Excerto 4

10	F1	eh he won this Oscar with the film uh “One flew over the cuckoo’s nest”((o título do filme está na folha de instruções))
11	M1	“One flew over the cuckoo’s nest”
12	F1	Yes
13	M1	oh my goodness what a kind of name

Excerto 5

74	F1	one... flew...over...do you know this film?
75	M1	no...actually I never heard ...about this film... before now
76	F1	I have no idea what it means in Portuguese ((ri)) (...)

Excerto 6

32	M3	I don’t know if Diana eh in the movie was eh her girlfriend ... uh... his
----	----	--

mother
 33 M2 uhm
 34 M3 **I don't know ... but I think she was eh his mother in the film**
 35 M2 **do you think so? ((ri))...but they are almost the same age... what did you get?**
 36 M3 love love mother and girlfriend...in my notes
 37 M2 uhm
 38 M3 what did you note?
 39 M2 character girlfriend he fall in love for
 40 M3 **então fall in love with with eh his mother and girlfriend**
 41 M2 **do you think so? ((ri))... so let's put that**
 42 M3 no said said mother
 43 M2 yeah?
 44 M3 huh huh
 45 M2 so with the movie ... uh ((lê o que já escreveram)) he won the Oscar in nineteen seventy-nine with the movie "One flew over the Cuckoo's nest"
 46 M3 but I don't know that the film that she how can I say she ...what she lover...she...if he... oh what what you said here she that HE nã nã love with the girlfriend
 47 M2 character ...((pesquisadora interrompe e pede para eles se identificarem na fita))
 48 M3 what do you think M2?
 49 M2 **uh... so I don't have idea...do you think that Jack Nicholson was fall in love for Diane Keaton who was the her mom?**
 50 M3 what you said here? Jack Nicholson ?
 51 M2 was fall in love
 52 M3 what is fall in love?
 53 M2 is like ...
 54 M3 demonstrar?
 55 M2 apaixonado it's a
 56 M3 fall in love
 57 M2 fall in love... fall in love is ... do you think that he is fall in love for Diane Keaton this movie, the first movie?
 58 M3 I think in the second
 59 M2 in the second one... in the first one she was his mom
 60 M3 ((está lendo das informações dadas))Diona Diona Keaton worked with Jack Nicholson in 'Something's gotta give'
 61 M2 **so M3 do you think eh... in the first one Diane Keaton was Jack Nicholson's moms? no né? they are almost the same age I don't think that-**
 62 M3 **I think Diana Keaton is ...I don't know...I think she was eh... Jack Nicholson's girlfriend**
 63 M2 **uhm uhm**
 64 M3 in "Something's gotta give"
 65 M2 yeah I think so as well
 66 M3 it's all right?((risos))

Em relação à familiaridade com o tipo de tarefa, segundo informações obtidas depois da coleta de dados, nenhum sujeito havia feito uma tarefa *dictogloss* ou *dictocomp* anteriormente, nem outra que se assemelhasse. Como não puderam resgatar nenhuma

estratégia usada em tarefas anteriores, talvez não tenham se sentido tão à vontade como em outras tarefas familiares, o que pode ter aumentado o consumo de recursos de atenção. No entanto, todos estavam acostumados a trabalharem em pares em aula e falar em inglês, o que talvez tenha compensado em parte a falta de familiaridade com a tarefa.

O Processamento Cognitivo

O tópico do texto envolve a carreira passada e atual de Jack Nicholson, o enredo do filme novo e uma pergunta específica dos jornalistas. Não é estruturado, portanto, com linhas claras e previsíveis, como em uma história simples, podendo acarretar em maior complexidade de processamento cognitivo.

Para avaliar o nível de compreensão oral, VanPatten (1996, p.20), bem como Swain e Lapkin (2001, p.111) e Malmqvist (2005) identificam ‘unidades de idéias’ (*idea units*) nos textos produzidos pelos sujeitos de pesquisa. Unidades de idéias constituem de informações necessárias para expressar o conteúdo de um texto, definidas abaixo.

Cada unidade consiste em uma única oração (principal ou subordinada, incluindo orações adverbiais e relativas.) (...) Além disso, locuções preposicionais pesadas e opcionais também são unidades de idéias. (CARRELL, 1985 apud VANPATTEN, 1996)⁵⁰.

Nesta pesquisa, também utilizamos as unidades de idéias com objetivo de verificar quantas unidades nossos sujeitos conseguiram compreender. Primeiramente identificamos as unidades de idéias do texto original, totalizando 22 unidades de idéias, assinaladas abaixo.

Jack Nicholson has been in the film industry (1) since 1958 (2) and he has been a major star (3) since 1975(4), when he won the Oscar (5) for Best Actor (6) in "One flew over the cuckoo's nest"(7). And whereas many of his contemporaries have faded (8), he still keeps appearing (9) in hit movies (10). His latest is "Something's gotta give" (11), in which he plays (12) an ageing womanizer (13) who falls in love (14) with the mother of his current girlfriend (15). The mother in question (16) is played by Diane Keaton (17) and, when Nicholson spoke (18) to a group of journalists (19) in New York (20), he was asked (21) what it had been like to work with her (22).

⁵⁰ Na versão original: "Each unit consists of a single clause (main or subordinate, including adverbial and relative clauses).(...) In addition, optional and/heavy prepositional phrases [are also] idea units".

A seguir, identificamos o número de palavras, a densidade lexical e o número de unidades de idéias dos textos reproduzidos pelos sujeitos de pesquisa.

PAR A : F1 e M1 = 97 palavras; 56,7% de densidade lexical; 17 unidades de idéias

Jack Nicholson has been worked as an actor (1) since 1958(2). He won the best Oscar actor(3) in 1975 (4), with the film “One flew over the cuckoo’s nest”(5).. While many contemporary actors have faded*, Jack Nicholson keeps active and appears in hit movies (7). Recently he did the film called “Something’s gotta give”(8). In this film he worked with Diane Keaton. In the story Jack Nicholson plays (9) a man that falls in love (10) with the mother of his current girlfriend (11). Diane plays the mother in question (13). Jack was asked (14) by journalists (15) about how it was working with Diane Keaton(16).

*Trata-se de uma unidade de idéia mas não está correta em termos de conteúdo. De acordo com o original, “enquanto muitos dos contemporâneos de Jack Nicholson desapareceram, ...” e não muitos dos atores contemporâneos.

PAR B : F2 e F3= 102 palavras; 49% de densidade lexical; 15 unidades de idéias

Jack Nicholson has been in film bussines (1) since 1958 (2). While many actors has been failed*, Jack Nicholson still appears (3) in hit movies (4). The major store was when he was in the movie “One flew over the cuckoo’s nest” (5) when he won the Oscar (6) on 1975 (7). Now he worked in the movie “Something’s gotta give” (8). The story is about one man, that is Jack Nicholson (9), and he falls in love(10) with the mother of his girlfriend (11). Jack Nicholson was in a interview (12) with journalist (13) and talked about (14) what it had been like to work with Diane Keaton (15) in the movie “Something’s gotta give”.

*Trata-se de uma unidade de idéia mas não está correta em termos de conteúdo. De acordo com o original, “enquanto muitos dos contemporâneos de Jack Nicholson desapareceram, ...”

PAR C : M2 e M3=54 palavras; 53,7% de densidade lexical; 9 unidades de idéias

J.N. has been in the film bussnes (1) since 1958 (2). He won the Oscar(3) as Best actor(4) in 1975 (5), with the movie “One flew over the Cuckoo’s nest”(6). His latest

movie is “Something’s gotta give”(7). In this movie J.N. was follow in love (8) with the mom of his girlfriend (9), who was plaid by Diana Keaton (10).

PAR D : F4 e M4 =70 palavras; 48,5% densidade lexical; 10 unidades de idéias

J.N. will make an interview(1) with journalists(2) of N.Y(3).

J.N. has been actor(4) since 1958(5). He was famous actor in 1975(6), star the film “One flew over the cuckoo’s nest”(7) and he was the best actor in that year(7).

J.N. and his girlfriend, DK, stars the film “Something’s gotta give”(8). And the first question(9) of the journalist(10) about Diane Keaton is “ What have you been like worked with D.K.?” *

*Esta pergunta está incompreensível

PAR E : F5 e F6= 71 palavras; 50,7% densidade lexical; 14 unidades de idéias

J.N. started to be in film business (1) since 1958 (2). He won the Oscar(3) for best actor(4) in 1970 by “One flew...” (5) while others contemporary actors of his(6) have failed, he continued appearing in films(7). Recently, J.N. was is “Something’s ...(8).In this film he followed in love (9) by the mother’s his girlfriend (10) played by Diane Keaton(11). A group of journalists(12) in N.Y.(13) have asked him(14) about “how was like work with D.K.?”.

Para fins de comparação e análise, mostramos todos os dados reunidos na tabela abaixo.

Tabela 2- Análise das Reproduções

Textos	Número de Palavras	de	Densidade Lexical	Número de Unidades de Idéias	de
Texto Original	106	100 %	100%	22	100 %
Texto Par A	97	91,5	56	17	77, 2
Texto Par B	102	96,2	49	14	63,6
Texto Par C	54	50,9	53,7	10	45,4
Texto Par D	70	66	48,5	9	40,9
Texto Par E	71	66,9	50,7	14	63,6

Podemos observar que todos os textos reproduzidos tem densidade lexical típica de textos escritos, isto é, acima de 40%. Isso pode ser explicado pelo fato dos textos serem curtos, com muitos palavras de conteúdo, tais como o nome dos filmes, atores e datas. Uma outra interpretação seria que a tarefa promoveu uma produção mais exigente (*pushed*

output), ou seja, através de suas exigências foi estimulado um texto escrito e não oral, com maior densidade lexical e possivelmente envolvendo maior dificuldade para os sujeitos.

Os textos que apresentam o maior número de idéias é do Par A (77,2 %), seguido do Par B (63,6%) e do Par E (63,6). Os textos com o menor número de idéias são do Par C (45,4%) e D (40,9 %). Com exceção do Par E, parece haver uma relação entre o nível de compreensão, medido pelo número de unidades de idéias, e o número de palavras. Parece estar claro que quanto melhor a compreensão oral, quanto maior a produção escrita.

É interessante observar a semelhança entre a porcentagens obtidas no número de unidades de idéias e as notas de rendimento final do curso, vistas no capítulo da Metodologia. F1 e M1 do Par A obtiveram o maior porcentagem de unidades de idéias (77,2 %) e suas notas de rendimento foram ambas altas (8,9). F2 do Par B obteve a nota mais alta do grupo (9,0) e F5 do Par E a segunda nota mais alta (8,9), e seus pares obtiveram a segunda porcentagem mais alta de unidades de idéias (63,6%). Os Pares C e D obtiveram a menor porcentagem de unidades de idéias (45,4% e 40,9%), e suas avaliações variaram de 8,2 a 6,6. F6, a menos proficiente do grupo (5,9) foi beneficiada pela ajuda de F5. Esses dados parecem indicar o carácter diagnóstico da tarefa *dictogloss*, por estimular uma produção mais exigente (*pushed output*). A tarefa implementada exigiu entender o conteúdo, falar sobre ele e transformá-lo em escrita. Além disso, os sujeitos tiveram que lidar com estruturas e itens lexicais desconhecidos.

Outro aspecto do processamento cognitivo é a tensão entre significado e forma. Como vimos no capítulo da fundamentação teórica, segundo VanPatten (1996, 2002), lidando com uma capacidade limitada de atenção no processamento de insumo, os aprendizes processam primeiro o significado no insumo, para depois, se sobrarem recursos, processarem a forma (Princípio 1). Parece que isto ocorreu em nossos dados. Vejamos algumas interações.

No Par B, no excerto 7, podemos observar que F2 processou o significado de contraste realizado entre Jack Nicholson e outros atores em *whereas many of his contemporaries have faded, he still keeps appearing in hit movies*, mas não lhe sobrou recursos de atenção para realizar a ligação entre a forma *whereas* e seu significado de

contraste. Para expressar tal significado, F2 usou uma forma conhecida sua, *while*, com o mesmo significado.

Excerto 7

- 27 F2 yeah because I remember that he said eh “while many contemporary actors failed, Jack Nicholson still appears in the movies but...
28 F3 ya ya yeah I think that your... listening is more... appropriate
29 F2 OK so what was first? he won an Oscar or the failed actors? I don’t remember it...
30 F3 I think that the failed actors is the is before
31 F2 yes so I write first
32 F3 Ok
33 F2 éh éh so I can say while the while many actors failed

Na fase de comparação da tarefa (excertos 8 e 9), quando F2 e F3 puderam comparar seu texto com o do original, continuaram processando só o significado, não percebendo (*noticing*) a forma *whereas*. Não realizaram, portanto, a ligação forma-significado também na modalidade escrita. Como não foi percebido no insumo, *whereas* não se tornará *intake*.

Excerto 8

- 176 F2 about the other ...other actors xxx faded... have faded
177 F3 isto aqui eu não entendi... I didn’t understand
178 F2 I didn’t heard too... and before that “And whereas many of his contemporaries have faded, he still keeps appearing in hit movies”
179 F3 eh we we wrote similar
180 F2 yes
181 F3 we wrote “while many actors have been failed, Jack Nicholson still appears ...” (...)

Excerto 9

- 218 F2 can I tell... one? It’s *the contemporaries have faded* and we said uh... *failed While many actors has been failed...*((estão escrevendo))... *he keeps appearing* and we said *appears*
219 F3 appears
220 F2 he still appears...

Outro episódio que parece dar evidências para o Princípio 1 de VanPatten ocorre no Par A em relação ao processamento de “*he was asked what it had been like to work with her*”. Nos excertos 10, 11 e 12, podemos observar que F1 processou a estrutura *what...like*

acima pelo significado ‘*como*’ mas que não realizou a ligação forma-significado possivelmente por não estar ‘pronta’ para percebê-la (*notice*), o que nos remete a um dos inibidores de *noticing*, a saber, a prontidão da interlíngua.

F1 usa ‘*how*’ e simplifica o tempo verbal de *past perfect* (‘*had been*’) para *simple past* (‘*was*’). Em nenhum momento, nos excertos abaixo, F1 demonstra perceber (*notice*) a forma *what... like*, nem a forma do *Past Perfect (had been)*, mas processa seu significado, e recorrendo a linguagem conhecida para ela, produz uma forma potencialmente aceitável (*how it was working with her*).⁵¹

M1, por sua vez, não demonstra prontidão nem para processar a forma *what...like*, pelo significado, como F1 assim o fez. M1 não consegue entender a interpretação de F1, já que processou o ‘*like*’ como o verbo ‘gostar’, produzindo “*why he likes to work with her*” nos turnos 23 e 193. No entanto, ele aceita a argumentação de F1, que é convincente, mas não demonstra entendimento da forma e seu significado.

Excerto 10

19	M1	uh the end of the ... the... the... the...that thing played right now the... reporter asked her asked him something
20	F1	ó Ok yes he was giving an interview
21	M1	Yes
22	F1	and I don't remember the city but the journalists asked-
23	M1	asked why he he likes to work ...with Diane Keaton [M1 processou a palavra ‘ <i>like</i> ’ como o verbo ‘gostar’ e tenta fazer sentido da pergunta feita]
24	F1	I understood that he they asked him about how it was working with Diane Keaton what he ... [F1 processou a palavra ‘ <i>like</i> ’ como a conjunção ‘ <i>como</i> ’]
25	M1	yeah... it's could be
26	F1	What was the the experience I think it's that but ... I'm not sure
27	M1	uhm not...me neither neither me... neither?...neither? ...are me no... neither... am I

⁵¹ Segundo El-Dash (2006, comunicação pessoal), “*how it was working with her*” está correto em inglês, dependendo do stress e da entoação usada. Para ser interpretado ‘como foi trabalhar com ela’, o ‘*was*’ deve receber stress e ser seguido de uma pausa. O ‘*working*’ também deve receber stress e é classificado como gerúndio. Na escrita, ficaria assim “*how it WAS ... WORKING with her*”. Se não houver o stress e a pausa, a interpretação será algo como ‘como estava funcionando com ela’. Nesse caso, ‘*working*’ se classifica como ‘*present participle*’. F1 não produziu o stress e a pausa em sua produção oral.

Excerto 11

- 168 F1 he was asked by journalists about .. I didn't ...uh understood... I didn't understand the question the question... let's write what-
- 169 M1 what...
- 170 F1 how it was-
- 171 M1 something-
- 172 F1 working with Diane Keaton
- 173 M1 like to work with her...Diane Keaton
- 174 F1 how it was or xxx
- 175 M1 I don't get this
- 176 F1 so let's write a general question how it was working with Diane Keaton... I think it's xxx... do you agree, or not? I don't remember this sentence
- 177 M1 ah I almost remember but it lacks a little detail
- 178 F1 Yes
- 179 M1 ah my goodness
- 180 F1 ((F1 está escrevendo)) Jack was asked... by journalists-
- 181 M1 I'm only guessing if this recorder getting our voice too well ...I don't think so
- 182 F1 we can... test it after the end of the exercise...
- 183 M1 OK
- 184 F1 Jack was asked by journalists-
- 185 M1 but I don't like to hear my own voice ((risos)) /.../
- 186 F1 about how it was working with Diane?...
- 187 M1 how it was working?...
- 188 F1 how it was?...
- 189 M1 if if we have to write a question-
- 190 F1 why...
- 191 M1 what...what...why
- 192 F1 why did he like to work with Diane?
- 193 M1 why did he like... to work
- 194 F1 but if you ask why did you like to work with Diane eh... you are concluding that he liked but they didn't ask it ask it xxx ...do you agree? because if you say eh...why did you like playing tennis? I am supposing that you likes playing tennis
- 195 M1 hum hum
- 196 F1 so... if I write it I am supposing that he likes to work with Diane and I don't know if he likes or not to work with her
- 197 M1 OK... I agree...but ...but how can... we put this phrase on ?
- 198 F1 I think they asked they asked him about if he liked and how it was... how it was generally... if he liked... how she works... if she is a nice companion (31p)
- 199 M1 huh huh
- 200 F1 it's a general question
- 201 M1 OK... OK ...that's good that's good

Excerto 12

- 288 F1 OK And the mother in question is played by Dianne when Nicholson spoke to a group of journalists he was asked what it had been like to work with her ((fala pausadamente)) it had been like...it's something "like it was"... I think (
- 289 M1 "what it had been like to work with her" ((fala pausamente))
- 290 F1 It had been like eh how it was "como foi" ((fala baixinho))... I think it's in this sense "what it had been like" is like "how it was"

291	M1	how it was
292	F1	I think ... I'm not sure but ...
293	M1	I got "been like to work her" I didn't got the the the the start of the phrase... I got from here to the end [M1 tem a forma mas não processou seu significado]

No Par E, F5 também processou a estrutura *what...like* por significado, mas igualmente não estava pronta para a sua produção. Primeiramente produziu '*how ...was...*' (turno 77), mas talvez com a interferência de suas anotações e da interação com F6 inseriu a palavra '*like*', produzindo uma forma não-padrão, "*how was like work with Diane Keaton*"

Excerto 13

70	F6	Diane Keaton...eh I have a dúvida in the group of journalist I don't remember xxx
71	F5	he was asked about
72	F6	hum para um grupo de jornalistas
73	F5	yes ele ele foi questionado por um grupo ele foi entrevistado
74	F6	OK
75	F5	sobre como foi trabalhar com a Diane
76	F6	((ri))...Diane Keaton
77	F5	how ... was...

Excerto 14

143	F5	um grupo ...
144	F6	in New York...
145	F5	asked xxx how was
146	F6	how was ...
147	F5	como foi
148	F6	acho que tá bom xxx
149	F5	how was ...work
150	F6	how was like work with Diane Keaton?
151	F5	como pergunta xxx porque tem o "like"?
152	F6	então acho que é assim 'você gostou?'xxx ou como foi? how... how was...how ... how would you like working with Diane Keaton?... finished?

Excerto 15

209	F5	"spoke to a group of journalists in New York he was asked he was asked what it had been like ...((lê pausadamente, palavra por palavra)) what...it...had...been...like... to...work with her
210	F6	what?
211	F5	uh...he was asked
212	F6	falou o "asked what"
213	F5	"by the group of journalists... what it had been ...
214	F6	teria sido trabalhar com ela.... que frase estranha

- 215 F5 **É it had been I heard ...I heard “ever” but I ... maybe I’m just crazy... “what...what...it...had been...”xxx...** voltando tudo...aqui a gente falou de film business mas a gente esqueceu de por de novo olha...lembra que a gente anotou o film business... started to be an actor...

Excerto 16

- 231 F5 the mother in question is played... by Diane Keaton he spoke to a group...xxx eu também não consigo lembrar what it had been se está correto what it had been... what it had been like ... to work with her... vamos escrever depois a gente volta

Excerto 17

- 283 F5 **É... não sei ...“a group of journalists in New York**
 284 F6 **has asked”... “he was asked”**
 285 F5 **a não que aqui ta ele foi entrevistado mas a gente colocou que o grupo entrevistou “asked him” ... agora vamos entrar nisso aqui ((estão lendo palavra por palavra juntas)) “what... it... had ...been... like...**
 286 F6 **[what it had been like work ... e a gente colocou**
 287 F5 **“how was like” ...agora não sei se o nosso ta correto...**
 288 F6 **I don’t know**
 289 F5 **WE don’t know**

No Par B, a tensão entre forma e significado também fica clara nos excertos 18, 19 e 20, nos quais, ao contrário dos sujeitos acima, F2 e F3 focam a forma, mas não discutem o significado. Reproduziram fielmente ‘*what it had been like to work with her*’ mas em nenhum momento discutem ou esclarecem o significado dessa estrutura. F3 escutou e ditou a frase fielmente para F3, que estava encarregada de escrever, aparentemente encarando a tarefa como um ditado. F2 demonstra uma outra interpretação no turno 105 (*why did he like to work*), mas não arrisca diante da certeza de F3. Demonstram surpresa no excerto 20, ao constatarem que haviam escrito a mesma frase do original, mas novamente não discutem seu significado.

Excerto 18

- 98 F3 OK... and after that he... talked to journalists-
 99 F2 to journalists-
 100 F3 about this movie-
 101 F2 and why...
 102 F3 and-

103 F2 why did... he...
 104 F3 and why –
 105 F2 **and why did he like to work**
 106 F3 **I write here I wrote I wrote what have been like to work with Diane Keaton.**
 107 F2 **so we can write this OK ((risos)) ... eh the journalist... like this?**
 110 F3 yeah yeah... the Jack Nicholson appears in a... interview with journalists
 111 F2 OK...and then...
 112 F3 then he talks about what have been like to work... with Diane Keaton
 113 F2 so let's write that again.....Jack Nicholson... what did you say?
 114 F3 Jack Nicholson uh ... was talking (...)((F3está ditando para F2))and Jack Nicholson was in a interview... with journalists... journalists ...and...
 115 F2 talk about ?
 116 F3 talk about
 117 F2 it's "talked" ?
 118 F3 Yeah ((F2 está escrevendo)) talked about what had ((?)) been like to work with Diane Keaton in the movie "Something's gotta give"... ((F2 está escrevendo))... I think is it
 119 F2 yes...it's talk about what have been or ...
 120 F3 I I I heard what had been like
 121 F2 uhm I heard why-
 122 F3 Why
 123 F2 but... I don't know because it's at the end and I forgot so I think that's it
 124 F3 OK

Excerto 19 (depois da terceira escuta)

143 F2 OK... and then I heard the end... uh... uh...with the journalists and talked about *what it had been like((ênfase nesta parte))*
 144 F3 Yeah
 145 F2 to work with Diane Keaton
 150 F3 OK I heard the same

Excerto 20

194 F2 **"When Jack Nicholson when Nicholson spoke to a group of journalists" We said just-**
 195 F3 **we just said "Jack Nicholson was in an interview with journalists" ... "in New York...when he was asked" "*what it had been like to work with her*"**
 196 F2 ***been like to work with her* and we heard we wrote uh "*What it had been... had been like to work***
 197 F3 **it's the same *had been like to work with Diane Keaton***
 198 F2 **{*Diane Keaton* Oh ((surpresa)) we we**
 199 F3 **we write wrote**
 200 F2 **we did right**

No Par D, M4 processou o significado de *what ...like* no turno 44 (*how is work with your girlfriend?*) mas F4 impõe as palavras que havia anotado, resultando em uma frase sem sentido, uma junção de formas. Focaram na forma, querendo encaixar as anotações, mas não sobrou atenção para o significado.

Excerto 20

- 34 M4 and now I understand that eh...he will do an interview with the
journalists of New York about...work with... Diane Keaton
- 35 F4 uhm...I don't understand it ...ah the reporter ask asked for him
...eh anything but I don't understand...what xxx the journalist
asked for him... but I don't understand xxx
- 36 M4 I understood ...that ...the interview it's about-
- 37 F4 Diane Keaton
- 38 M4 eh...eh... Jack Nicholson work with Diane Keaton
- 39 F4 ah...OK xxx put on ... put on? sei lá ...eh.. the the the
interview
- 40 M4 Jack Nicholson will do an interview with journalists of New
York about work with-
- 41 F4 but but the journalist ASKED for ...him
- 42 M4 the first ah the first question it's about this?
- 43 F4 yeah
- 44 M4 **OK... eh...so the first question it's uh how... how is work
with your girlfriend? with work with Diane Keaton?...**
- 45 F4 yeah I don't know I don't know ...I don't understand
- 46 M4 can I put it?
- 47 F4 yeah ((M4 está escrevendo))
- 48 F4 **uhm the question the question is (...)the question is eh
...how ...eh... have been like nã nã nã but I... what...what
...have been working nã nã I don't know ...**
- 49 M4 **what have you been you like you like**
- 50 F4 eh work what have you...what
- 51 M4 **what have you been like**
- 52 F4 like
- 53 M4 work with
- 54 F4 **yeah... what have been like ...((está escrevendo)) worked...
worked... with ...yeah that's all?**
- 55 M4 I think that's all

Excerto 21

- 87 M4 he continues Jack Nicholson and his girlfriend Diane Keaton
star the film "Something's gotta give"...and the journalists ask
him about this
- 88 F4 yeah...what have you been like worked with Diane Keaton?
that's all OK ...wait a minute...
- 89 M4 I think we make a transformation here and the first question of
the journalists Jack Nicholson is
- 90 F4 **yes ...journalists... about Diane Keaton and what have you
been like work worked with her yeah?...**
- 91 M4 and the first question...

92 F4 **what have you BEEN like work worked with her...because
I ...because uh... speak about Diane Keaton and what have
you been like worked with her ...no? xxx**

4.1.3 O Stress Comunicativo

O stress comunicativo envolve as condições de desempenho em que uma tarefa é executada tais como a pressão de tempo, a modalidade (oral ou escrita), a escala, o apoio (*support*), a importância (*stakes*) e o controle.

Os pares terminaram a tarefa antes do prazo e não demonstraram ter pressão de tempo, com exceção do Par E. Devido ao padrão de interação mais experiente/menos experiente, elas precisaram de mais tempo para completar a tarefa. Vejamos algumas interações que mostram a preocupação com o tempo de F6.

Excerto 22

116 F6 **a gente tem que ser mais rápido**

Excerto 23

126 F6 **não funciono sob pressão**

O apoio (*support*) que os sujeitos tiveram na fase de reconstrução foi o texto oral, escutado três vezes no total, além das informações dos nomes dos atores e filmes escritos na folha de instruções. Na fase de comparação, o texto escrito serviu de apoio, implementado para que sobrassem recursos de atenção e assim os sujeitos tivessem oportunidades de *notice the gap* entre as suas reconstruções e o texto original. Por meio da leitura, os sujeitos poderiam ir e voltar no texto, fazer inferências de pontos que não haviam compreendido na compreensão oral.

Contudo, a modalidade escrita não parece ter proporcionado uma maior facilidade de processamento, o que se observa no desempenho dos sujeitos. Independente de sua modalidade, oral ou escrita, o texto apresentou dificuldades para os sujeitos, indicando que a modalidade escrita não forneceu ‘apoio’, ou seja, redução da carga cognitiva envolvida no processo de compreensão. As únicas exceções foram F1 (do Par A) e F5 (do Par E) que

demonstraram habilidades de leitura bem superiores aos outros sujeitos, por exemplo, fazendo inferências de palavras desconhecidas.

A importância (*stakes*) mostrou-se alta na maioria dos pares, apesar de ser uma tarefa para pesquisa, que não valia ‘nota’, ou outras conseqüências. A maioria dos sujeitos estava motivada e queria participar. Todos falaram em inglês com exceção de F6, que forçou F5 a falar em português. Podemos observar na tabela abaixo, que o Par E foi o único a falar em L1 com alta incidência. F6 fala 60,7% em inglês na fase de reconstrução e 42,7% na fase de comparação, forçando sua parceira, F5, a usar L1 também.

Tabela 3- Número de Palavras em Inglês e Português

SUJEITOS	NÚMERO DE PALAVRAS EM INGLÊS E PORTUGUÊS						% PARES INGLÊS
	RECONSTRUÇÃO			COMPARAÇÃO			
	Inglês	Port	% Inglês	Inglês	Port	% Inglês	
F1	806	2	99.7%	855	2	99.7%	Par A = 99,8%
M1	673	1	99.8%	443	0	100%	
F2	510	0	100%	342	0	100%	Par B = 99,5%
F3	454	0	100%	313	8	97.5%	
M2	918	2	99.7%	806	0	100%	Par C = 99,8%
M3	519	2	99.6%	181	0	100%	
F4	505	5	99.0%	346	11	96.9%	Par D = 98,3%
M4	425	0	100%	137	8	94.4%	
F5	506	198	71.8%	449	455	49.6%	Par E = 57%
F6	282	182	60.7%	166	222	42.7%	

No excerto 24, podemos observar a alta importância (*stakes*) que F5 dá à tarefa, agradecendo à pesquisadora pela terceira escuta (que aconteceu depois de 10 minutos, ou seja, no meio da fase de reconstrução), o que a ajudou muito na sua compreensão.

Excerto 24

- 55 F5 by the way, Ana, thank you for the last listening ((risos))
thanks a lot OK F6 ((risos)) olha ...I understand now... I
understood now that eh Jack Nicholson eh started in the film
business in nineteen fifty-eight fifty-eight
- 56 F6 yes I agree

F6, ao contrário, dá pouca importância à tarefa e questiona F5 porque ela está se esforçando tanto.

Excerto 25

127	F5	was in "Something's gotta give"xxx... no qual
128	F6	((ri)) você gosta de complicar hein? ((ri))
129	F5	in that movie ...

F6 não dá importância ao conteúdo, por exemplo, para ela tanto faz a data em que Jack Nicholson ganhou o Oscar.

Excerto 26

172	F5	é não tá errado... tá trocado também 1970 ... here in the paper is nineteen seventy-five...
173	F6	acho que mil novecentos cinquenta
174	F5	não setenta nãocinquenta e oito não pode ser anterior
175	F6	eu perdi o "five"

Excerto 27

247	F5	do you think it's acceptable ...changing the dates? nineteen seventy...nineteen seventy-five?
248	F6	I think that... it was xxx ((ri))comecei a falar em espanhol... sei lá eu acho mas não tenho certeza
249	F5	a gente anotou setenta e você mesmo achando que tinha sido cinco se agente tivesse anotado trocado é a data que ele ganhou o Oscar a gente não pode trocar a data assim então não é aceitável a gente trocar cinco anos uma data que é exata que é importante ... não seria aceitável... por exemplo... a gente ter que eu ouvi setenta e cinco e a gente xxx ouvi setenta no caso... mas é que você ouviu setenta e cinco antes mas aqui você pôs setenta olha
250	F6	é que agente acabou concordando e colocando setenta
251	F5	mas esta troca-
252	F6	na segunda vez foi
253	F5	mas esta troca não é aceitável... esse é um erro né?
254	F6	você fala a troca aqui?
255	F5	é da gente ter anotado setenta se for mesmo 75 você acha que é aceitável?
256	F6	ah:: ((fez entonação de que agora entendeu)) ...não why not?
257	F5	ah because it's a specific date xxx...

Outro episódio em que F5 e F6 mostram estar em agendas diferentes é o que discutem se *failed*, o verbo que tinham escrito na sua reprodução escrita, e *faded* o verbo que constava no texto original, tinham o mesmo significado. F6 primeiramente admite não

conhecer a palavra *faded*, mas quando F5 afirma que a opção delas (*failed*) não era correta no contexto, F6 se recusa a admitir o ‘erro’. F5, no entanto, como está dando importância à tarefa, não aceita uma explicação que não fosse satisfatória, e se instala, a partir daí, um clima de confrontação entre F5 e F6.

Excerto 28

257	F5	“have faded’ ... “have failed”... have-
258	F6	faded...I I don't don't I don't know “faded”
259	F5	no I think it's not acceptable
260	F6	what?
261	F5	I think it's not acceptable...
262	F6	why? Xxx
263	F5	do you know the word “faded”?
264	F6	eu tinha entendido outras frases xxx
265	F5	mas você sabe se existe “faded”?
266	F6	no... I don't know xxx

Outros sujeitos voltavam para o mesmo problema várias vezes, até que uma solução satisfatória fosse encontrada. Isso pode ser considerado uma evidência que estavam dando importância para a tarefa, já que não se contentavam com qualquer solução.

No excerto 6 acima, podemos observar o engajamento de M2 e M3 em 35 turnos ao se esforçarem a chegar a uma solução satisfatória para ambos em termos de significado do texto. M2 parece saber desde o início que Diane Keaton não fazia o papel de mãe de Jack Nicholson uma vez que “they’re almost the same age”, mas não impõe seu conhecimento de forma autoritária, deixando M3 especular sobre o assunto. Também chama a atenção o empenho deles em evitar o uso de L1 diante de dificuldades, por exemplo, quando M3 diz “oh what what you said here she that HE **nã nã** love with the girlfriend”.

Nota-se a importância dada à tarefa nos excertos 10, 11 e 12 acima, quando F1 e M1 discutem o significado de “*he was asked what it had been like to work with her*” em 49 turnos em diferentes momentos durante a tarefa. Fica claro, em sua interação, que querem tirar o máximo da tarefa, não se satisfazendo com qualquer solução.

Essa primeira seção da análise dos dados parece indicar que a tarefa foi complexa para os sujeitos pela densidade de informações e pelo código lingüístico do insumo. No processamento do insumo, o efeito de *trade-off* por atenção atuou muito fortemente: alguns aprendizes focaram no significado, não lhes sobrando recursos de atenção para a forma, ou

focaram na forma, sem processar seu significado. No stress comunicativo, chamou a atenção que a mudança da modalidade oral para escrita do insumo não resultou em menor stress comunicativo para os sujeitos, com exceção de F1 e F5. Além disso, a importância (*stakes*) dada pelos sujeitos para a tarefa parece ter influenciado o seu desempenho.

4.2 A INTERAÇÃO

4.2.1 Análise quantitativa da interação em pares

Após a transcrição das interações gravadas em áudio dos pares, procedemos a uma quantificação do número de turnos por pares (tabela 4), número de turnos por sujeito (tabela 5), número de palavras por sujeito e por par na fase da reconstrução e comparação (tabela 6), e número de palavras por turno por sujeito (tabela 7). O objetivo dessa quantificação foi dar apoio à análise qualitativa.

Tabela 4 – Número de Turnos por Pares

TURNOS Reconstrução	TURNOS Comparação	TURNOS TOTAL
PAR A =227	PAR A =127	PAR A = 354
PAR B = 151	PAR B = 70	PAR B = 221
PAR C = 195	PAR C =77	PAR C = 272
PAR D = 92	PAR D = 58	PAR D = 150
PAR E= 152	PAR E =139	PAR E = 291

O número de turnos por pares mostra que o Par A é o que mais interage (354 turnos), enquanto que o Par D o que menos interage (150 turnos). Isso parece estar relacionado tanto com o nível de proficiência dos sujeitos quanto ao padrão de interação estabelecido. O Par A apresenta um padrão de interação colaborativo, e o Par D alterna padrões de mais experiente/ menos experiente, com o de menos experiente/menos

experiente. O par E chama a atenção pelo alto número de turnos na fase de comparação da tarefa. F5, a mais proficiente do Par E, explicou e muitas vezes traduziu partes do texto para F6, que demonstrava muitas dificuldades de compreensão. Para resolver essas dificuldades, houve muitas solicitações de esclarecimento, resultando em um número maior de turnos do que os outros pares. É importante ressaltar que o Par E é o único par que fala em L1 com alta incidência, o que diminuiu a carga cognitiva da tarefa para esses sujeitos, portanto, o seu número de turnos não pode ser comparado com os dos outros pares.

Tabela 5 – Número de Turnos Por Sujeito

SUJEITOS	TURNOS Reconstrução	TURNOS Comparação	TURNOS TOTAL
F1	113	63	176
M1	114	64	178
F2	76	35	111
F3	75	35	110
M2	98	39	137
M3	97	38	135
F4	47	30	77
M4	45	28	73
F5	74	63	137
F6	78	76	154

Na tabela 5, podemos observar que os pares demonstraram habilidades de interação, como podemos ver na igualdade de distribuição de turnos entre os sujeitos de cada Par. Nota-se, na fase da comparação que todos diminuíram o número de turnos em relação à fase de reconstrução. Pode ser que a atividade não tenha suscitado muito interesse, ou que não sabiam o que dizer nas comparações. Por exemplo, podem ter percebido (*notice*) as diferenças, mas seu nível de interlíngua não os ter capacitado a verbalizar essas diferenças. Podem ter percebido diferenças, mas não ter realizado ligações entre forma e significado. Ou ainda, como Williams (1999, p.612-613) aponta em relação a alunos iniciantes, ao invés de uma lacuna (*gap*), podem ter percebido um abismo. A autora explica que para haver um *notice the gap* a interlíngua dos aprendizes não deve estar tão distante da L2/LE, concluindo que somente os alunos com maior proficiência podem se valer desse processo

de comparação cognitiva. Embora todos os sujeitos nesta pesquisa estivessem em uma mesma classe, encontramos diferenças marcantes em relação a seus níveis de proficiência, revelados tanto na avaliação de rendimento final do curso como em seu desempenho da tarefa.

Tabela 6 – Número de Palavras na Produção Oral

NÚMERO DE PALAVRAS									
Sujeitos	Reconstrução		Total Pares	Comparação		Total Pares	Total Sujeitos		TOTAL PARES
	N	%		N	%		N	%	
F1	808	54,5	Par A = 1 482	857	66	Par A = 1 300	1665	59,8	Par A = 2 782
M1	674	45,5		443	34		1117	40,2	
F2	510	52,9	Par B = 964	342	51,6	Par B = 663	852	52,4	Par B = 1 627
F3	454	47,1		321	48,4		775	47,6	
M2	920	63,8	Par C = 1 441	806	81,6	Par C = 987	1726	71	Par C = 2 428
M3	521	36,2		181	18,3		702	29	
F4	510	54,5	Par D = 935	357	71,1	Par D = 502	867	60,3	Par D = 1 437
M4	425	45,5		145	28,9		570	39,7	
F5	704	60,3	Par E = 1 168	904	70	Par E = 1 292	1608	65,3	Par E = 2 460
F6	464	39,7		388	30		852	34,7	

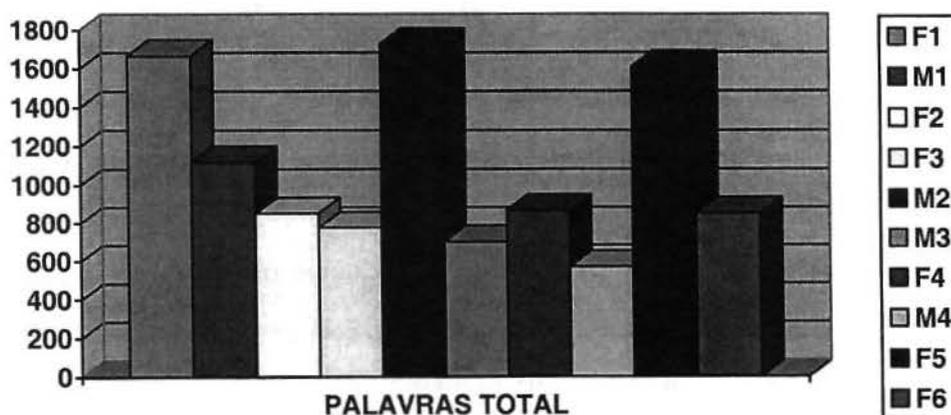


Figura 6: Número de palavras por sujeito

Tabela 7- Número de Palavras por Turno

SUJEITOS	PALAVRAS TOTAL	TURNOS TOTAL	PALAVRAS POR TURNO
F1	1665	176	9,46
M1	1117	178	6,27
F2	852	111	7,6
F3	775	110	7,04
M2	1726	137	12,59
M3	702	135	5,2
F4	867	77	11,2
M4	570	73	7,8
F5	1608	137	11,73
F6	852	154	5,53

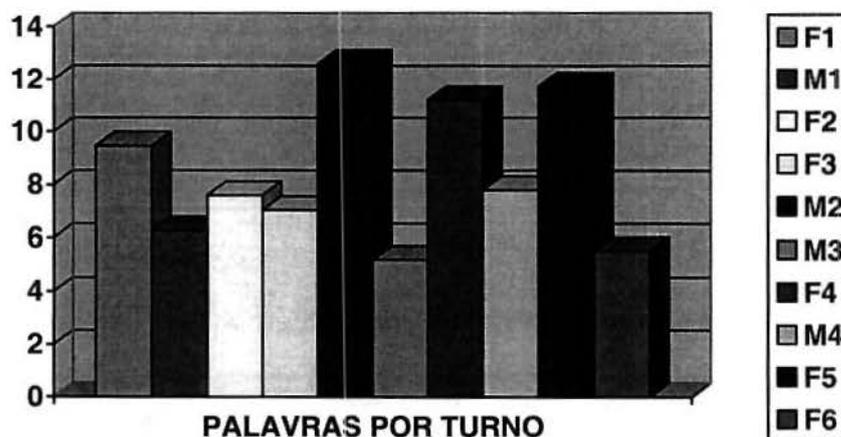


Figura 7: Número de palavras por turno de cada sujeito

Nas tabelas 6 e 7 e nas figuras 6 e 7, podemos observar que em geral o maior número de palavras no total, e o número de palavras por turnos são produzidos pelos sujeitos que exerceram o papel de mais experiente. Os sujeitos F1, F2, M2, F5 fazem o papel de mais experiente em geral, ocorrendo trocas de papéis ocasionalmente. F4 produz um alto número de palavras por meio de seu uso de estratégias de comunicação, através de repetições e preenchimento de pausas. M2 tem a melhor produção oral do grupo como podemos perceber no número de palavras e número de palavras por turno.

F6, a menos experiente, teve um alto número de turnos (154), mas a maior parte em português, e por meio de turnos curtos com poucas palavras: *I don't know, OK*. Esse grande número de turnos do sujeito F6 pode ser explicado pelo grande número de solicitações de esclarecimento de sua parte. Apesar de F6 equilibrar em número de turnos com F5, o mesmo não ocorre em relação ao número de palavras. F5 produziu o dobro de palavras (65,3%) do que F6 (34,7%). F5 mostrou ter experiência em leitura (é aluna de pós-graduação) e 'destrinchou' o texto. Mostrou prontidão para perceber as diferenças e levou a tarefa a sério (*high stakes*), não aceitando qualquer resolução para os problemas.

M3 falou pouco na fase de comparação. Nessa fase, M2 dominou a tarefa e menciona isto na entrevista semi-estruturada. M2 fez as comparações e deliberou as resoluções sem tentar envolver M3. Nessa fase, M2 passa a exercer o papel de dominador e M3 passivo, embora toda interação tenha sido realizada com muita cordialidade.

4.2.2 Análise Qualitativa da interação em pares

Nesta seção, analisamos como os aprendizes abordaram a tarefa e os padrões de interação que adotaram, seguindo Storch (2002).

PAR A : F1 e M1

A estratégia do Par A na abordagem da tarefa foi de primeiramente discutir o que entenderam do conteúdo do texto como um todo para só depois começar a escrever. Assim, até o turno 32 só discutiram a compreensão do texto, e tendo o compreendido em linhas gerais, é que começaram a escrever e discutir sobre a forma, produzindo os LREs. Isso mostra a prioridade que deram ao significado, e que a forma foi consequência da compreensão, e que não estavam encarando a tarefa apenas como um ditado, ou uma transcrição.

F1 assume o papel de mais experiente, esclarecendo algumas partes do texto que M1 não entendeu, demonstrando uma compreensão do conteúdo do texto oral bem superior ao de M1. Apesar da superioridade de F1 em relação à compreensão oral do texto, ela solicita a contribuição de seu parceiro e M1 oferece contribuições com base em suas anotações. Observa-se uma alternância de turnos, sem nenhum dos dois dominando a interação. Por exemplo, M1 menciona que os contemporâneos de Jack Nicholson haviam

desaparecido de cena. Neste momento, M1 faz o papel do mais experiente explicando a F1 o significado de *faded*. Vemos aí então a troca de papéis: até então era F1 que auxiliava M1, mas agora M1 forneceu uma explicação completa do significado de verbo '*fade*'.

F1 e M1 se complementam, portanto, trocando de papéis como o mais experiente e o menos experiente. F1 tem uma boa compreensão oral enquanto que M1 tem uma compreensão oral inferior, mas, no entanto, demonstra maior conhecimento declarativo de regras como a da formação do *Present Perfect*, e vocabulário específico como o significado de *fade* e *hit movies*.

O padrão de interação de F1 e M1 é o que o Storch (2002, p.128) aponta como o padrão colaborativo, o quadrante 1 na figura 5, ou seja com alta igualdade e mutualidade. Alta igualdade porque ambos têm o mesmo grau de controle e autoridade sobre a tarefa. Por exemplo, na fase da reconstrução, F1 tomou a iniciativa em como abordar a tarefa, discutindo primeiro para depois escrever, enquanto que na segunda fase, a da comparação, M1 propôs preencher a folha de exercícios e continuar a gravação. Além disso, por toda a interação, os participantes demonstraram equilíbrio no gerenciamento da tarefa.

Quanto à mutualidade, nota-se o alto engajamento com que o outro diz, como podemos observar nos Excertos 10, 11, 12 acima, e nos Excertos 44, 45, 48 e 49 abaixo. Nesses excertos, e em toda a interação de F1 e M1, podemos observar que o discurso desse par é muito coeso. Segundo Storch (2002, p.310), a coesão é criada quando os participantes incorporam e repetem a fala do outro (excerto 44), complementam e continuam a fala do outro (excerto 45), ou completam a fala do outro (excerto 55).

Durante os LRES, F1 e M1 trabalham conjuntamente, solicitando e fornecendo informações e oferecendo sugestões. No entanto, também analisam a contribuição do outro de forma crítica, mas sempre de forma construtiva, chegam a resoluções aceitáveis para ambos, mesmo que com um grau de incerteza quanto à correção da linguagem. Os episódios '*has been working*', excertos 44, 45, e '*have faded*', excerto 55 mostram isso de forma muito clara.

Em suma, é uma interação que se encaixa perfeitamente no padrão colaborativo de Storch (2002). É importante ressaltar, no entanto, que ambos tem um alto nível de proficiência.

Par B: F2 e F3

F2 e F3, ao contrário de F1 e M1, encaram a tarefa mais como um ditado, se preocupando mais com a reprodução fiel do que uma recriação a partir do significado compreendido, o que nos remete ao artigo de Ilson nos idos anos 1960. Lá esse autor já apontava, em relação ao *dictocomp*, que os alunos poderiam interpretar a tarefa como se fosse um ditado ou uma composição.

Nas interações abaixo, excertos 29 e 30, podemos observar que o foco de atenção recai nas formas escutadas e anotadas. Como podemos observar nessas interações, o par se interessa mais pela forma, pelo o que ouviram ou escutaram, e não discute muito o significado. No excerto 30, turno 133, F2 produz 'major stars' mas muda para 'story' quando F3 afirma que ouviu 'story'. F2 aceita a forma escutada, 'story', e não questiona por que não 'star', que fazia sentido no texto. A impressão que fica é que tanto F2 como F3 poderiam ter tirado maior proveito da tarefa se tivessem focado mais no significado.

Excerto 29

	F2	what did you wrote?... you didn't wrote?
86	F3	I didn't wrote ((risos))
87	F2	uh... [fall in love]
88	F3	[fall in love]

Excerto 30

		ESCUTAM A PASSAGEM PELA TERCEIRA VEZ
127	F2	so I heard that Jack Nicholson has been in film business so that ... don't have the "working" ...since nineteen fifty-eight
128	F3	yeah
129	F2	and while many actors failed-
130	F3	Jack Nicholson still appears in hit movies
131	F2	hit movies
132	F3	I I I heard hit movies
133	F2	((escreve)) hit movies... the major stars-
134	F3	Story
135	F2	story?
136	F3	yeah I heard story
137	F2	story was when when

F2 é a mais experiente e mostra habilidades em todas as partes da tarefa. Contudo, há troca de papéis esporadicamente, ou seja, F3 também exerce o papel de mais experiente. F3 tem boa compreensão oral, mas pouca competência para produzir.

Em outro episódio, nos excertos 18 e 19, F3 entendeu *'what it had been like to work with her'*, e reproduziu exatamente igual, e com segurança. F2 aceita mas não questiona o que essa frase significa. A mais experiente, F2, aceitou a contribuição da menos experiente, F3. É possível que essa troca de papéis se relacione com a segurança que F3 demonstrou ao reproduzir as formas mencionadas acima. Isso indicaria que esse tipo de tarefa gera muita incerteza, e então aquele que mostra certeza, assume o papel de mais experiente e se responsabiliza pelas resoluções.

Contudo, F3 muitas vezes faz sugestões com menos segurança. Nesses casos, nota-se que F2, a mais experiente, tende a recusar as sugestões que sabe que são inadequadas, mas o faz com muito tato, com cordialidade e sutilmente, sem ofender F3. Fica claro nessas situações que realmente trata-se de uma relação social, como Storch (2002) afirma, e assim a tendência é ser diplomático nas discordâncias. Na interação abaixo, excerto 31, podemos observar um exemplo de tal evento. Nesse episódio, F2 rejeita a sugestão de F3, segundo a qual *'appeal'* significaria *'protagonista'* com muito tato.

Excerto 31

- | | | |
|----|----|--|
| 10 | F3 | did you heard that he win the Oscar? |
| 11 | F2 | yes and I heard that eh many actors failed many contemporary actors failed and he still do the movies... he still appears in the movies ...did you heard that? |
| 12 | F3 | Yes |
| 13 | F2 | did you hear that? |
| 14 | F3 | but I but I didn't understand the the word |
| 15 | F2 | I think it's "appears" |
| 16 | F3 | Appears |
| 17 | F2 | I don't know if this is- |
| 18 | F3 | it's "appears" or "appeal"? |
| 19 | F2 | uhm ((risos)) |
| 20 | F3 | because I understand... like "appeal" |
| 21 | F2 | but what's "appeal"? |
| 22 | F3 | eh is eh important eh protagonist of the film |
| 23 | F2 | ah... ((faz entonação de que entende)) |
| 24 | F3 | romantic protagonist |
| 25 | F2 | can be... and now what do we do?((risos)) |
| 26 | F3 | I didn't listen if was if was "appeal" or "appears" |
| 27 | F2 | yeah because I remember that he said eh "while many contemporary actors failed, Jack Nicholson still appears in the movies but... |
| 28 | F3 | ya ya yeah I think that your... listening is more... appropriate |

Na interação de F2 e F3, há evidências de alta igualdade, ou seja, ambas participam do gerenciamento da execução da tarefa da mesma forma. Quanto a mutualidade, parece que o engajamento com a contribuição da mais experiente, F2, com a da menos experiente, F3, não é tão alta uma vez que F2 não confia muito na qualidade da contribuição de F3, ou seja, na correção de linguagem que F3 produz, rejeitando algumas de suas contribuições com diplomacia. Apenas quando F3 mostra segurança, é que F2 decide aceitar sua contribuição. Portanto, sua interação consiste de moderada à alta igualdade e modera mutualidade, características do padrão mais experiente/menos experiente.

Par C : M2 e M3

M2 e M3 negociam o significado do texto em inglês, mesmo diante de dificuldades, com exceção de uma breve instância no excerto 6, que reproduzimos abaixo.

M3	what is fall in love?
M2	is like ...
M3	demonstrar?
M2	apaixonado it's a
M3	Fall in love

M3 demonstra ter conhecimento declarativo sobre alguns aspectos lingüísticos como a ortografia e gramática. Também demonstra ter boa compreensão oral em relação a informações pontuais como as datas. Há evidências que tenha feito um processamento mais *'bottom-up'* ao contrário de M2 que tende a um processamento mais *top-down*. É importante ressaltar que M2 tinha mais conhecimento prévio sobre os assuntos como vimos no excerto 6 acima.

M2 é o mais experiente e explicou o conteúdo e alguns aspectos lingüísticos para M3. M3 se esforça muito e consegue interagir com M2, parecendo tirar proveito da interação. Durante as deliberações nos LREs, M3 faz algumas contribuições, como por exemplo, em relação a data do Oscar. Ele havia anotado e sugere a data correta para o ano do Oscar, ou seja, 1975. M2, o mais experiente, contudo, havia anotado 1979, e recusa a sugestão de M3 (1975), a qual estava correta. M3 não se impõe na interação e aceita a

sugestão de M2 (1979). Nesse caso e em outros, M3 parece desconsiderar a contribuição de M2.

Na fase da reconstrução, podemos considerar que o par está em um padrão mais experiente/menos experiente, com moderada igualdade e moderada mutualidade. O mais experiente, M2, tem mais controle sobre a tarefa, mas estimula M3 a participar. Contudo, na fase da comparação, muda o padrão de interação: M2 faz o papel de dominante e M3 passivamente aceita as deliberações do colega. Nesse novo padrão, dominante/passivo, M2 faz um papel mais autoritário, dominando o gerenciamento da tarefa e toma as decisões nos LREs. M3 não desafia M2, e não tenta negociar. Podemos verificar esse padrão de interação por meio da quantificação do número de palavras. Na tabela 6, podemos observar que M2 usou 71% contra 29% do número de palavras na interação da fase de comparação. Na tabela 7, podemos verificar que M2 produziu 12,59 palavras por turno e M3 5,2. Fica evidenciado, portanto, em números o que tínhamos observado na análise qualitativa.

M2 parece estar consciente de seu estágio de interlândia. Faz uma auto-avaliação no final da interação de seu desempenho no excerto 64, turnos 210-212: “uh...we missed two parts and whereas many of his contemporaries ((pronuncia com dificuldade)) has ((no original está "have")) faded/feded/ faded that I don't know what means that ... and we missed this part he plays “Something's gotta give” he plays an ageing /again/ womanizer/ ai!”. Com isso, parece que está definindo o seu estágio de prontidão, ou seja, não produziram aquilo para o qual não estavam prontos.

Após o término da gravação M2 pergunta à pesquisadora o significado das duas partes do texto que não conseguiu entender.

Par D : F4 e M4

Para dar conta da tarefa, F4 e M4 usam estratégias de compensação para evitar trabalhar com a linguagem que não conheciam. M4 usa muitos ‘yeah’ e “I don't know”, “I don't understand” e muitas repetições em sua fala a fim de evitar pausas e interromper a interação. Como Skehan aponta (1998, p.34), “a repetição serve para reduzir a carga

processual, facilitar o desenvolvimento da conversação e também tornar as coisas menos ameaçadoras.”⁵². Podemos observar exemplos de repetições de F4 nos excertos 32 e 33.

Excerto 32

35 F4 Uhm...I don't understand it ...ah the reporter ask asked for him
...eh anything but I don't understand...what xxx the journalist
asked for him... but I don't understand xxx

Excerto 33

45 F4 yeah I don't know I don't know ...I don't understand

F4 tem maior controle do gerenciamento da tarefa, tomando a iniciativa de começar a reprodução de novas partes do texto, solicitando ajuda de M4, mantendo a interação e evitando silêncios. Em alguns momentos, principalmente na fase de reconstrução, M4 também controla a tarefa. Por exemplo, F4 era a encarregada de escrever, mas diante de suas dificuldades de compreensão, M4 toma a iniciativa e ele próprio escreve um trecho. M4 apresenta uma melhor compreensão do texto e produção oral do que F4 e nesse caso faz o papel de mais experiente. Podemos observar M4 dando assistência a F4 na interação abaixo, no excerto 34. M4 exerce o papel de mais experiente aqui ajudando F4 na ordem de palavras.

Excerto 34

15 F4 and ...the third key words eh HAS BEEN...has been but I don't
understand the... the... the rest ...has been and-
16 M4 and hit...hit...hit movies
17 F4 hit movies... contemporary contemporary ...uh... he makes
eh hit-
18 M4 he makes hit movies
19 F4 hit movies contemporary
20 M4 contemporary hit movies...and now he makes...
21 F4 yeah... and now... and now he makes contemporary
uh...film...movies
22 M4 contemporary hit movies
23 F4 yeah ((F4 está escrevendo))

⁵² Na versão original: “... repetition serves to reduce the processing load, facilitate conversational development and also make things less threatening.”

Na deliberação dos LREs, contudo, a interação entre F4 e M4 pode ser caracterizada como entre dois menos experientes, uma vez que ambos carecem de competência lingüística para a execução da tarefa. Parece ter havido um abismo (Williams, 1999) entre seus sistemas de interlíngua e a língua alvo do texto, que como já vimos, é bastante complexa.

No excerto 35, podemos observar F4 pedindo assistência e não obtendo a informação que necessita. F4 precisa saber como se diz “tornou-se famoso”, mas nem ela nem seu parceiro conseguem resolver a dúvida. A sugestão de M4 é uma estratégia de simplificação “he was famous”, ele era/foi famoso. Como não há outro recurso, F4 se resigna com a sugestão. Não podemos dizer que houve construção de conhecimento em sua interação. Chegaram a um “beco sem saída”, mostrando que a interação em pares tem seus limites quando não há um parceiro mais experiente, o auxílio do professor, ou o uso de recursos como dicionários. O Par D caracteriza-se, portanto, em muitas instâncias, por dois sujeitos menos experientes, o que pode ocorrer em sala de aula, mas que a literatura de ASL geralmente não discute.

Excerto 35

74	F4	nineteen- fifty-eight... but the.. but he ...be... he ...ah how can I say “tornou-se”? be- be- eh...he was famous famous in the nineteen seventy-five with the the films “One flew one flew over the Cuckoo’s nest”. Ok?... ((M4 está escrevendo e F4 está ditando)) has has been ... actor actor ...since since nineteen fifty-eight... he ...he was ..
75	M4	he he was a famous actor
76	F4	isto he was a ...((M4 está escrevendo)) but but but tornar?how can I say tornou-se?...eh he was famous actor

PAR E : F5 e F6

A gravação de F5 e F6 não ficou boa porque não falaram perto do microfone e fizeram muito barulho ao segurar os microfones (que na verdade eram os fones de ouvido). A voz de F6 ficou particularmente muito baixa.

Logo no início da interação, no excerto 36, turno 5, F6 cochicha algo em português no ouvido de F5 para não sair na gravação. F5 permite F6 falar em português e F6 então explica que não fez muitas anotações porque não tinha entendido as instruções da tarefa. Logo em seguida, F5 retorna para a tarefa e ao uso de inglês.

Excerto 36

- 3 F5 I am seeing that you wrote nineteen éh... seventeen ?
4 F6 é não entendi direito
5 F5 you don't listen?...uhn...((cochichos)) você pode falar ((risos))
6 F6 eu pensei que as frases no começo não era para ser colocado e eu fiquei esperando o rapaz começar falar e tinha acabado a fita ((ri))... por isto que eu xxx
7 F5 é bem vamos começar a tentar reconstruir o ...primeiro...he won... the Oscar for best actor...uh... by "One flew over the Cukoo's nest"... I don't remember very well the first uh... the first paragraph...

F5 tenta envolver F6 na tarefa, ao perguntar se ela concorda com sua contribuição, como por exemplo, nos turnos 13 e 15 no excerto 37.

Excerto 37

- 13 F5 yes... ((começa a escrever)) uh então Jack Nicholson... start... started to be an actor... in nineteen fifty-eight. Do you agree?
14 F6 uh?
15 F5 do you agree with-
16 F6 yes I agree

F5 continua a tentar envolver F6 na interação em inglês, mas F6 não consegue produzir em inglês. Muitas vezes começa uma frase em inglês e termina em português, ou vice e versa, como podemos observar nos excertos 38, 39, 40.

Excerto 38

- 70 F6 Diane Keaton...eh **I have a dúvida in the group of journalist I don't remember xxx**

Excerto 39

- 28 F5 ahn ...he continue I I I remember something he continue uh appearing in other contemporaries films ...
29 F6 ((risos)) **yes... ele continua xxx**
30 F5 éh ele continua aparecendo em filmes... xxx você foi?xxx será que com atores contemporâneos? xxx filmes contemporâneos... então xxx ((começa a escrever)) he continue appearing /.../ OK let's continue ...he continue... appearing... how can I write... how can I write appearing?
31 F6 Appear? ... dois ps pi

Excerto 40

- 71 F5 he was asked about

72	F6	hum para um grupo de jornalistas
73	F5	yes ele ele foi questionado por um grupo ele foi entrevistado
74	F6	OK

F6 demonstra ter conhecimento declarativo de alguns pontos gramaticais, ortografia, vocabulário (*while*), mas não consegue fazer sentido do texto, nem com a ajuda de F5. Por exemplo, F6 interpreta ‘who falls in love with the mother of his current girlfriend’ como “ele se apaixonou pela mulher mais velha que a mãe da namorada”. Em outro episódio, excerto 41, turno 197, interpreta ‘play’ em ‘he plays an ageing womanizer’ como “play tocar jogar brincar”. F6 recebe muita assistência de F5, mas pode ter ocorrido uma sobrecarga para ela. É provável que tenha aproveitado pouco da tarefa, uma vez que havia um abismo entre sua interlíngua e a L2/LE do texto.

F6 tentou envolver F6 o tempo inteiro, mas na fase da comparação demonstra cansaço e começa a perder a paciência. É nessa fase que surgem momentos de confrontação e conflito. Por exemplo, no excerto 27, F5 confronta F6 quanto à aceitação dessa de datas diferentes. Se no texto original, está escrito 1975, como F6 pode dizer que 1970 está aceitável? Outro confronto se dá no excerto 28 quando F6 diz que ‘failed’ e ‘faded’ devem ser equivalentes. F5 confronta F6 perguntando “do you know the word faded?”, turno 263. F6, por sua vez, também provoca F5 ao dizer que ela gosta de ‘complicar’, no excerto 25, turno 128.

Na fase de comparação, F5 começa a desqualificar as contribuições de F6. Quando F6 faz uma contribuição, a faz com hesitação e F5 tende desqualificá-la, como no exemplo abaixo. F6 pronuncia corretamente a palavra ‘latest’ mas solicita a confirmação de F5 que produz a pronúncia errada, sem nenhuma hesitação, e assim F6 muda sua produção para a pronúncia errada, sem questionar.

Excerto 42

276	F6	latest ? /leitest/
277	F5	latest /létest/... latest /létest /
278	F6	Latest /létest/

F5 demonstra ter tirado proveito da tarefa por ter interagido com ela mesma, por meio de monólogos, principalmente na fase da comparação, quando pôde ler o texto. Por exemplo, ‘ah eu queria dizer no qual in which no qual’.

Excerto 41

196	F5	“no qual”.. ah eu queria pôr “no qual” lembra? ((risos)) ... “in which” no qual ele...
197	F6	ele joga, toca
198	F5	“he plays... an ageing woman-izer”
200	F6	womanizer
201	F5	eu entendi isso quer dizer I heard but xxx
202	F6	não entendi não não entender mesmo do que tá falando
203	F5	“aging aging” deve ser... age idade , não? /.../ xxx “current” ah eu entendi também na fita current
204	F6	current não not girlfriend sim
205	F5	do momento ... a corrente
206	F6	eu sei o significado mas não tinha escutado

Na fase de reconstrução, o padrão de interação do Par E caracteriza-se pelo quadrante 4, mais experiente/menos experiente. A mais experiente, F5, contribui mais para a execução da tarefa, mas estimula F6, a menos experiente, a participar. Nas deliberações dos LREs, F5 pergunta a opinião de F6, tentando obter consenso nas decisões. F6 se sente à vontade e faz muitas solicitações à F5.

Contudo, na fase de comparação, F5 demonstra impaciência com F6 e passa a dominar a tarefa, através de monólogos interagindo com ela mesmo, tendendo a rejeitar a contribuição de F6. Há algumas discussões e discordâncias nessa fase. O padrão de interação se alterna aqui entre dominante/passivo ou dominante/dominante. O último padrão se manifesta quando F6 resiste à dominação, questionando porque algumas de suas interpretações estão incorretas.

4.2.3 Análise Quantitativa dos LREs

Podemos observar na figura 8 e tabela 8, o alto número de LREs gramaticais nos pares com maior proficiência, pares A e B, com 11 LREs gramaticais cada. Esses pares concentram suas discussões nos verbos: Par A com 6 LREs sobre verbos, do total de 11 gramaticais; Par B com 9 LREs sobre verbos dos 11 LREs gramaticais. Isto pode estar

sugerindo que apenas os pares mais proficientes, que conseguem processar o significado, é que contam com atenção suficiente para focar a forma (VanPatten, 1996; 2002).

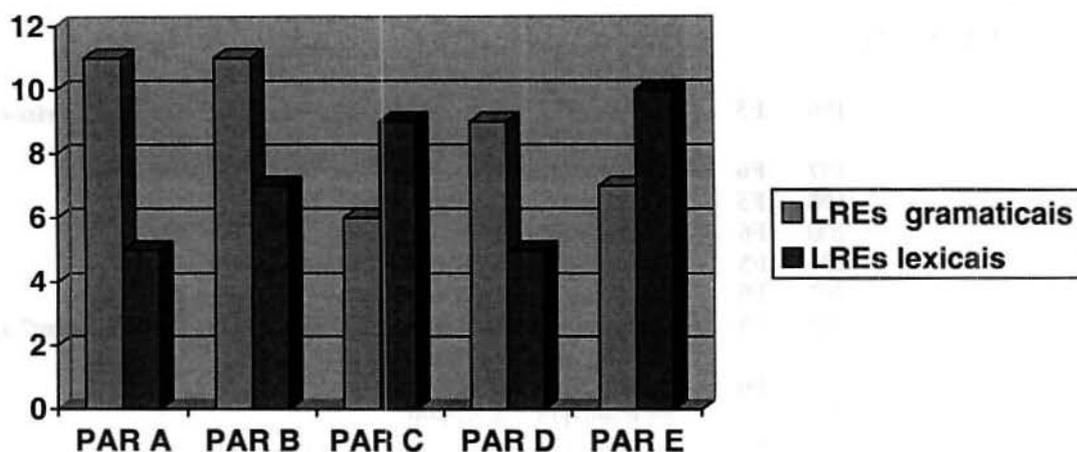


Figura 8: Número de LREs gramaticais e lexicais na fase de reconstrução

Tabela 8 : Os LREs produzidos na fase de reconstrução

RECONSTRUÇÃO						
LREs	PAR A	PAR B	PAR C	PAR D	PAR E	TOTAIS
GRAMATICAIS						
Escolha do Tempo Verbal		4	1	2		7
Forma do Tempo Verbal	5	5				10
Forma do Verbo (Interrogativa/Negativa)	1	1		1		3
Ordem das Palavras	1		1	1	4	7
Preposições	1	1	3		1	6
Pronomes	3			3	1	7
Artigos			1	1	1	3
Adjetivo Demonstrativo				1		1
Total LREs gramaticais	11	11	6	9	7	44 (55%)
LEXICAIS						
Significado	3	4	2	3	7	19
Escolha Lexical	1			1	1	3
Ortografia	1	3	7		2	13
Pronúncia				1		1
Total LREs lexicais	5	7	9	5	10	36 (45%)
TOTAL LREs	16	18	15	14	17	80

O número menor de LREs gramaticais nos Pares C (6), D, (9), E (7) pode ser atribuído ao menor nível de proficiência desses pares. Williams (1999) aponta que apenas aprendizes mais proficientes conseguem produzir LREs gramaticais. Apesar de F5 do Par E ter um nível alto de proficiência, como muito do tempo foi gasto explicando o texto para a F5, a menos proficiente, isso pode ter impedido dirigir sua atenção aos verbos. M2 do Par C, apesar de sua maior proficiência oral, inicia muitos LREs sobre ortografia. M2 tem muito mais fluência oral do que M3, mas muitas dificuldades na ortografia.

O relativo número alto de LREs gramaticais com foco nos verbos no Par D, o menos proficiente, pode ser explicado pelo tipo de reflexão que foi feita. Como podemos ver nos excertos abaixo, esses foram LREs de auto-correção, curtos, que não envolveram maiores discussões.

Exemplos de LREs sobre verbos no Par D:

Excerto 42

35	F4	uhm...I don't understand it ...ah the reporter ask asked for him ...eh anything but I don't understand...what xxx the journalist asked for him... but I don't understand xxx
40	M4	Jack Nicholson will do an interview with journalists of New York about work with-
41	F4	but but the journalist ASKED for ...him
118	F4	verb "have"
119	M4	have had
120	F4	have had yeah... and "won" the Oscar won the past ... yeah...uh...eh... other other verbs are on the past and we put in the present yeah... OK?
134	F4	he is the best actor
135	M4	he was
146	F4	yeah yeah ... he's tem que não tá certo porque isso but uh HE'S por que é HE HAS he has he has been actor since yeah...
147	M4	xxx because he's actor for more time

Examinando o total de LREs nessa fase (80), a maioria foi gramatical 44 (55%),

enquanto que 36 (45%) foi lexical. Dentre os gramaticais, podemos observar que 20, ou seja, 25% deles teve como tema os verbos, e dentre os lexicais 19, ou 23,75% teve como foco o significado. Esses resultados parecem sugerir uma prevalência do foco na forma sobre o foco no significado no grupo em geral, nessa fase da tarefa.

A tabela 9 abaixo nos fornece mais detalhes sobre a fase da reconstrução da tarefa. Novamente os Pares A e B se apresentam como os com níveis mais altos de turnos por minuto, 10,75 e 10,69, respectivamente. O Par C apresenta o número mais baixo de palavras por minuto, 5,59. Já o Par C e E contam com números médios de turnos por minutos, gerados provavelmente pela influência do mais proficiente. O número de resoluções corretas dos LREs também é um indicador do desempenho dos pares. O maior número de resoluções corretas é do par A (81,2%) e o mais baixo do Par D (64,2%). Os Pares B e C se equivalem em resoluções corretas, possivelmente atribuídas ao desempenho do parceiro mais experiente. No Par E, embora haja um participante mais experiente, houve apenas 64,7% de resoluções corretas. Isso pode ser decorrente do padrão de interação menos favorável à construção de conhecimento nesse par.

Tabela 9- Dados Gerais sobre a fase da Reconstrução

RECONSTRUÇÃO										
	PAR A		PAR B		PAR C		PAR D		PAR E	
Tempo Levado para completar a Tarefa	21,10 min		14,12 min		22,25 min		16,45 min		21,75 min	
Número de Turnos	227		151		195		92		152	
Número de Turnos por minuto	10,75		10,69		8,76		5,59		6,99	
Número de palavras	1 482		964		1 441		935		1 168	
LREs	<i>N</i>	<i>%</i>								
LREs Gramaticais	11	68,7	11	61	6	40	9	64	7	41
LREs Lexicais	5	31,2	7	38,8	9	60	5	36	10	64,7
TOTAL LREs	16		18		15		14		17	
Resoluções corretas	13	81,2	13	72	11	73,3	9	64,2	11	64,7
Resoluções incorretas	3	18,7	5	27,7	4	26,6	3	21,4	5	29,4
Sem Resolução							2	14,2	1	5,8

Ao contrário da fase da reconstrução, na fase de comparação da tarefa, observa-se que há o predomínio dos LREs lexicais (57,6%) sobre os gramaticais (42,3%) (figura 9 e tabela 10). Contribuiu para isso de forma importante o desempenho do Par E. Nota-se que o Par E, produziu o dobro de LREs lexicais (16) do que os gramaticais (8), três vezes mais que o par D (4) e quase isso em relação aos outros pares. Isso parece indicar que a falta de proficiência de F6, provocou quase que uma tradução do texto por F5 para F6.

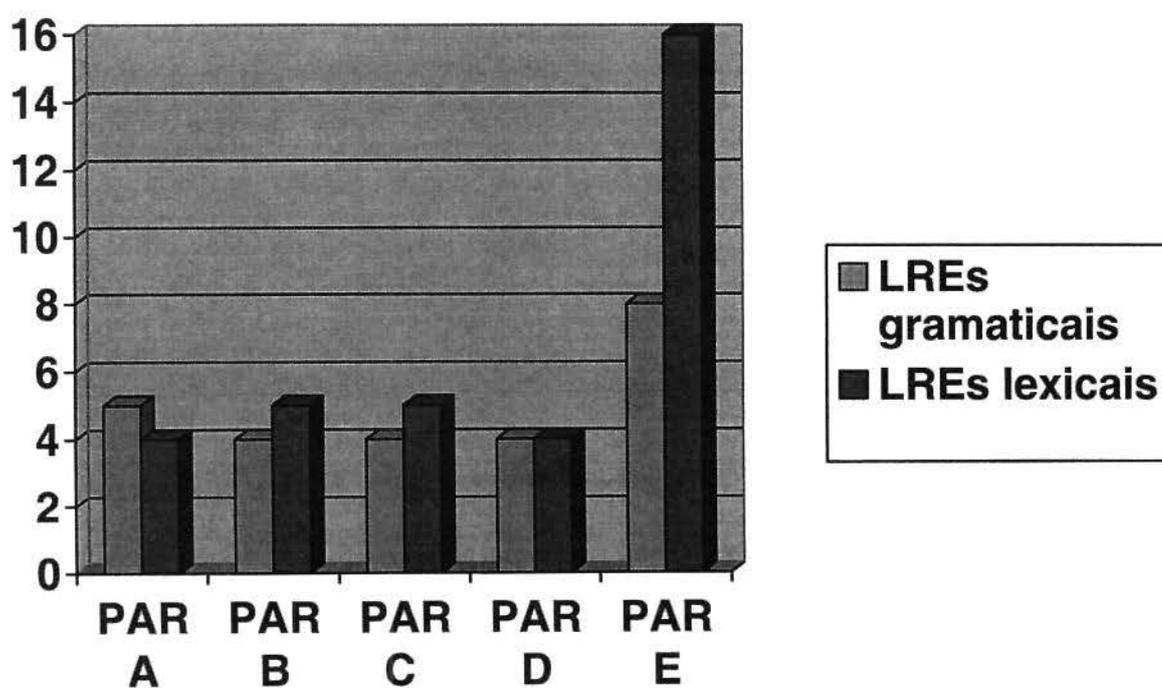


Figura 9: Número de LREs gramaticais e lexicais na fase de comparação

Tabela 10 – Os LREs produzidos na fase de Comparação

COMPARAÇÃO						
LREs	PAR A	PAR B	PAR C	PAR D	PAR E	TOTAIS
GRAMATICAIS						
Escolha do Tempo Verbal	2			3	5	10
Forma do Tempo Verbal						0
Voz Ativa/ Voz Passiva					1	1
Forma do Verbo (Interrogativa/Negativa)		3				3
Ordem das Palavras	1			1		2
Preposições			4			4
Pronomes						0
Artigos		1				1
Estrutura what-like	2				2	4
Total LREs gramaticais	5	4	4	4	8	25 (42,3%)
LEXICAIS						
Significado	2	2	1		11	16
Escolha Lexical		3	4	4	2	13
Ortografia					1	1
Pronúncia	2				2	4
Total LREs lexicais	4	5	5	4	16	34 (57,6%)
TOTAL LREs	9	9	9	8	24	59

Na tabela 11, observa-se uma grande diferença em número de turnos e tempo dedicado à tarefa entre o Par A, 127 turnos em 16, 05 min e o Par E, 139 turnos em 21, 03 min e dos demais pares B, C, D. Isso pode ser explicado talvez porque F1, do Par A, e F5, do Par E, tiveram um bom desempenho na compreensão escrita do texto. Elas ‘destrincharam’ o texto e conduziram as interações. Nos LREs, contudo, apenas o Par E realmente se sobressai, possivelmente devido ao papel de ‘tradutora’ de F5. Os demais pares ou não entenderam bem o texto, ou não questionaram muito as diferenças, não aproveitando muito a oportunidade do insumo escrito para ‘notice the gap’ entre as duas versões. Chama a atenção o número de LREs sem resolução no Par E (33,3%), decorrente possivelmente do conflito que se instalou naquela interação.

Tabela 11 - Dados Gerais sobre a fase de Comparação

COMPARAÇÃO										
	PAR A		PAR B		PAR C		PAR D		PAR E	
Tempo Levado para completar a Tarefa	16,05 min		10,06 min		12,08 min		11,00min		21,03 min	
Número de Turnos	127		70		77		58		139	
Número de Turnos por minuto	7,9		6,9		6,3		5,27		6,6	
LREs	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
LREs Gramaticais	5	55,5	4	44,5	4	44,5	4	50	8	33,3
LREs Lexicais	4	44,5	5	55,5	5	55,5	4	50	16	66,6
TOTAL LREs	9		9		9		8		24	
Resoluções corretas	6	66,6	4	44,4	9	100	5	62,5	11	45,8
Resoluções incorretas	3	33,3	2	22,2			2	25	5	20,8
Sem Resolução			3	33,3			1	12,5	8	33,3

4.2.4 Análise Qualitativa dos LREs

Um LRE gramatical, da fase de reconstrução, focou a forma do tempo verbal *Present Perfect*.

Episódio Gramatical: “has been worked or has been working?”

Vejamos primeiramente as anotações feitas por F1 durante as escutas do texto oral:

worked in movies since 196... / won the Oscar with the film ‘One flew...’
last movie-‘Something’s...’ with Diane Keaton. He falls in love- mother of girlfriend
since 1958 best actor keeps appearing current girlfriend - asked by journalist
how it was work with Diane

Ao anotar ‘worked in movies since 196’ e posteriormente ‘since 1958’, podemos observar que F1 processou o significado da primeira frase do texto oral, a saber: “Jack Nicholson has been in the film business since 1958”. Entendeu certos aspectos do significado da frase e a escreveu com suas próprias palavras. Captou a mensagem, mas não a forma. Isto nos faz lembrar o Princípio 1 de PI de VanPatten (1996; 2002), o qual diz

“Os aprendizes processam primeiro o significado no insumo, para depois processarem a forma”. A compreensão da mensagem é a prioridade para os aprendizes, e para tal, podem “passar por cima” da forma (Skehan, 1998, p.3), principalmente quando lidam com uma sobrecarga por atenção (VanPatten, 2002, p. 758).

Vejam agora a produção oral de F1 usando essas anotações. (Nota-se que F1 usou ‘she’ para referir-se a Jack Nicholson)

Excerto 43

6	F1	ó I think she started working with movies in nineteen fifty-eight
7	M1	OK

Na sua produção no turno 6, F1 usa o *Simple Past* ao invés do *Present Perfect*, o que é outro aspecto verbal em inglês. Ao dizer “He started working with movies in 1958” uma parte da mensagem é perdida: o fato do Jack Nicholson continuar no cinema até hoje ou não. No entanto, o contexto vai esclarecer isto depois através da frase “(...) he still keeps appearing in hit movies. His latest is (...)”.

O par continua a discutir a mensagem de outros aspectos do texto oral. Ao término dessa discussão, decidem começar a escrever a sua versão do texto, como podemos ver abaixo.

Excerto 44

34	F1	(03:20) OK eh ... first part... Jack Nicholson...((F1 começa a escrever o texto))
35	M1	Jack Nicholson... the object of the ...
36	F1	have been worked with films since nineteen sixty... fifty-eight
37	M1	Yes
38	F1	yes?
39	M1	she- he he has been an actor since...
40	F1	yeah...
41	M1	worked...(03:53)
42	F1	as an actor...
43	M1	as an actor...OK...
44	F1	since... nineteen fifty-eight
45	M1	since nineteen fifty-eight OK

No turno 36, F1 tenta “montar” a frase com base em suas anotações. Fala e começa a escrever a seguinte frase “Jack Nicholson have been worked with films since 1958”, sem a concordância entre o auxiliar ‘have’ com o sujeito da frase, e também coloca o verbo na forma da voz passiva, embora tenha recuperado a forma do *Present Perfect*. M1 concorda

com a frase e a forma (“yes”) e F1 pede a confirmação da confirmação (yes?). M1 mostra que a confirmação era do conteúdo e não da forma porque oferece um aparente *recast* para a frase de F1 “he has been an actor since...”. F1 reconhece a correção da concordância do auxiliar ‘have’ e corrige o que escreveu, o que se pode ver no seu manuscrito com a palavra ‘have’ rasurada para ‘has’. A partir de então começou a concordar o auxiliar (‘has’) com o sujeito, Jack Nicholson. No turno 41, M1 continua contribuindo, lendo alto o verbo do texto que F1 escreveu, (“worked”). F1 fala e escreve o restante da frase ‘as an actor’. M1 repete como confirmação, o que fica explícito pelo uso do “OK”. A frase escrita por eles é seguinte: “Jack Nicholson has been worked as an actor since 1958”.

Aqui as exigências da tarefa podem estar inibindo o *noticing* da inadequação da forma que produziram. Na folha de instruções (Apêndice 2) consta o seguinte: *Now work in pairs and record your conversation while you reconstruct the entire passage as close as possible to the original version.* F1 (e outros sujeitos) podem ter interpretado que a tarefa exigia recuperar palavra por palavra. Nesse caso, como o ‘been’ foi escutado no texto oral, os aprendizes podem ter achado que ele de alguma forma teria que constar do texto. Isto pode ter influenciado a não identificação desse erro e de outros.

Nos turnos seguintes continuam esse processo de retomar o conteúdo do texto oral e colocá-lo na forma escrita, resultando na frase: “He won the best Oscar actor in 1975”. F1 decide revisar o que escreveram até aquele momento (duas frases), e ao reler alto o que tinha escrito, fica como uma dúvida.

Excerto 45

60	F1	so Jack Nicholson has been worked...has been...
61	M1	worked as an actor ...
62	F1	has been worked?... has been worked?...
63	M1	Work
64	F1	has been working?
65	M1	work...no no
66	F1	has been worked
67	M1	present perfect
68	F1	Yes
69	M1	work worked worked
70	F1	Ok ((risos)) I wasn't think
71	M1	OK ((risos))
72	F1	((S está lendo alto o que escreveu até agora)) Jack Nicholson has been worked as an actor since nineteen fifty-eight he won the best actor Oscar in nineteen nineteen seventy-five...((começa a escrever))... with the film

Entre os turnos 60 a 70, F1 reflete sobre a forma do verbo e o tempo verbal, questionando a sua produção e mostrando incerteza. M1 tenta ajudar, terminando a frase “worked as an actor”(do jeito que já estava escrito) mas a F1 não se satisfaz, questionando a forma escrita “has been worked?...has been worked?”. M1, tentando ajudar, começa a conjugar o verbo ‘work’, enquanto F1 testa outra forma ‘has been working’. M1 faz objeção a esta nova tentativa e F1 volta à forma original. M1 explica a sua objeção dando a ‘regra’ de formação do *Present Perfect*, ao que F1 concorda. M1 continua fornecendo as três formas do verbo ‘work worked worked’. F1 reconhece (“OK”) e se desculpa (“I wasn’t think”). F1 então lê o texto escrito e continua oralmente a sugerir a continuação “he won...” e começa a escrevê-la.

F1 produz duas formas que competem entre si: ‘has been worked’ e ‘has been working’. O sistema de interlíngua é instável por definição e aqui se apresenta com duas variantes. A forma do *Present Perfect Continuous* pode ser freqüente no insumo. F1, além das aulas, costuma acompanhar músicas com a letra em inglês. Além disso, a forma do *Present Perfect Continuous* estava presente nas perguntas iniciais que a pesquisadora fez ao grupo no mini-questionário inicial. A pergunta foi “How long have you been learning English?”, a qual F1 respondeu “I’ve been learning english for 2 years (and also during my fundamental education), produzindo, portanto, a forma desse tempo verbal. Talvez inadvertidamente a pesquisaora tenha fornecido insumo para os sujeitos de *Present Perfect Continuous*. A forma ‘has been working’ pode ter se tornado um *chunk* não analisado, um item processado como um todo, sem análise lingüística interna. Produzir *chunks* é típico de fases iniciais de aprendizagem: a fase da lexicalização. Neste caso, F1 teria produzido esse *chunk* porque foi exposta a ele, sem perceber que ele faz parte do *Present Perfect Continuous* cuja formula é have + been + V-ing. Esse tempo verbal ainda não tinha sido trabalhado em classe. Seguindo o livro didático isto aconteceria somente na lição posterior.

A forma ‘has been worked’ contém um verbo familiar ‘worked’ que faz parte das anotações de F1; anotações que podem ter interferido na execução da tarefa, como mencionamos acima. Além disso, os alunos foram expostos e praticaram o *Present Perfect*

na Voz Ativa e Passiva nas semanas anteriores à coleta de dados. Vejamos alguns exemplos do livro didático *New Headway (the New Edition) Intermediate* (SOARS e SOARS, 2003)

How long have you had your present job? How long have you lived here?

A priceless painting has been stolen from the Louvre Museum. Several people have been killed in a train crash. The Prime Minister of Italy has resigned/ has been resigned and a new prime minister has elected/ has been elected.

Nessa unidade do livro didático, os alunos estavam revisando o *Present Perfect* na voz ativa e foram introduzidos à voz passiva desse tempo verbal. Nos turnos 67 e 69, M1 fornece a regra da formação do *Present Perfect* da voz ativa com convicção, indicando ter conhecimento declarativo dessa forma. Ao dizer “work worked worked”, deixa claro que o verbo principal tem que estar no particípio passado. Contudo, o ‘been’ também é particípio passado, mas M1 não menciona o ‘been’ e nem produz ele próprio ‘has been worked’.

O que pode ter acontecido é que praticaram a forma da voz passiva, mas não a processaram nos termos de VanPatten (1996, 2002). Como vimos, processar uma forma no modelo de PI significa perceber (*notice*) a forma e fazer as ligações entre forma e significado. Aqui parece que a crítica que VanPatten e Cadierno (1993) ao tipo de instrução que favorece a produção (*output*) procede: os aprendizes podem não ter tido oportunidades de criar uma representação mental de tal estrutura, não estabelecendo as ligações entre forma e significado. Se assim tivesse acontecido, poderiam ter percebido a inadequação da forma ‘has been worked’ para o significado que estavam expressando.

O “been” pode ter funcionado como uma morfologia sem significado. Só processamos formas morfológicas significativas (VANPATTEN, 1996); o ‘been’ não está sendo questionado, faz parte do *chunk*. F1 e M1 não estão considerando a forma, só o significado. Como vimos na fundamentação teórica, o valor comunicativo de uma forma (VANPATTEN, 2002, p.759) será maior se tiver [+ valor semântico] e [- redundância]. Nesse caso, o ‘been’ parece estar sem valor semântico, e em consequência terá menor probabilidade de ser processado, e sem uma intervenção, poderá nunca ser percebido.

O trabalho colaborativo com M1, faz F1 retroceder ao invés de progredir. Mostra que seu sistema de interlíngua ainda está variável, aceitando a explicação gramatical

fornecida por M1, que demonstrou muita segurança e F1 até se desculpa ('I wasn't think'). Se a interação tivesse sido com um par mais experiente, ou se ela tivesse tido algum apoio da professora ou de um livro de gramática, ela teria talvez obtido a informação correta e poderia ter sentido a necessidade de re-estruturação de sua interlíngua. No episódio seguinte (have faded), contudo, veremos que neste segundo LRE sobre o Present Perfect, o Par A acerta.

Há um episódio muito citado na literatura, no qual Kowal e Swain (1997, p. 297-298) mostram como os aprendizes através de sua produção colaborativa, conseguem chegar a uma resolução correta de um problema linguístico, como podemos ver a seguir.

Excerto 46

- 58 Keith: Attends une minute! Non, j'ai besoin du Bescherelle [um livro de referências de verbos]. S'il vous plaît ouvrir lê Bescherelle à la page qui, OK à la dernière page [o index]. OK, cherche tracasse, un page, deux pages.
- 59 George: Tra, tra, tracer.
- 60 Keith: Tracasser page six. Cherche le s'il vous plaît.
- 61 George: Pas de problème.
- 62 Keith: C'est sur page
- 63 George: Verbe, (à la page) six.OK, c'est le même que aimer.Um. [é conjugado da mesma forma e aimer é dado como exemplo padrão para todos os verbos com esse padrão de conjugação]
- 64 Keith Laissez-moi le voir, s'il vous plaît. Lê passé simple, nous traçasse; nous aime. [Keith está tentando achar a primeira pessoa do plural do verbo que tem o mesmo som de 'tracasse', a palavra que escreveu em suas anotações, mas não consegue]
- 65 George Peut-être cést ici.
- 66 Keith Non, cést juste nous aime...ah, lê present.Tracasse, aimons, n'est-ce pas que tracasse, ce n'est pas nous tracasse, c'est nous tracassons? [para a professora que se aproximou]
- 67 **Professora** **Ce sont des problèmes qui nous tracassent [não respondendo diretamente]**
- 68 Keith Nous tracassons
- 69 George Oh. [começando a se dar conta do que está acontecendo]
- 70 Keith Oui ?
- 71 George Les problèmes qui nous tracassent. Like the ...c'est les problèmes...like, that concern us.
- 72 Keith Oui, mais tracasse n'est-ce pas que c'est o-n-s?
- 73 George Traçasse c'est pás un, c'est pás un ..oui, I dunno [não consegue explicar o que já descobriu]
- 74 Keith Ok, ça dit, les problèmes qui nous tracassent. Donc, est-que traçasse est um verbe? Qu'on, qu'on doit conjuger?
- 75 **Professora** **Um, huh.**
- 76 Keith Donc, est-ce que c'est tracassons?
- 77 **Professora** **C'est sont les "problèmes" qui nous tracassent**
- 78 George Nous, c'est, c'est pas, c'est pas, oui, c'est les problèmes, c'est pas, c'est pas nous
- 79 Keith Ah! E-n-t. OK, OK

No episódio de aprendizagem de francês citado acima (*nous tracassent*) houve claramente o andaime da professora que foi importante para que os aprendizes percebessem o que estava acontecendo. No entanto, em uma sala de aula numerosa, o professor não consegue monitorar todos os grupos. O que aconteceu nos dados da minha pesquisa pode acontecer em trabalhos com pares em outras aulas.

No turno 210, F1 revisa o texto escrito e novamente não percebe a forma inadequada:

Excerto 47

210 F1 ((F1 lê o texto alto)) "Jack Nicholson has been worked as an actor since nineteen fifty-eight. He won the best actor Oscar in nineteen seventy-five with the film "One flew over the Cuckoo's nest" and turned an emerging star. While many contemporary actors have faded, Jack Nicholson keeps active and appears in films"

Nos turnos 231-259 na fase da comparação, F1 e M1 comparam o seu texto com o original. Aqui notamos que F1 e M1 ainda só conseguem processar o significado, mas não a forma do *Present Perfect*, ou seja, nos termos de VanPatten (1996, 2002), não estão estabelecendo ligações entre forma e significado. F1 demonstra que sabe a regra de uso do *Present Perfect*, muito comum em livros didáticos, a saber : O *Present Perfect* é usado para ações que começaram no passado e continuam até o presente. F1 diz isto em suas palavras no turno 237 e 239.

Excerto 48

231 F1 uh "Jack Nicholson has been in the film industry since nineteen fifty-eight and he has been a major /meior/... a major ? /a melhor/ how I say I don't remember ...

232 M1 a major/ melhor/

233 F1 a major /a melhor/

234 M1 major /meior/... major / melhor/ é isso mesmo

235 F1 oh let's take our answer "Jack Nicholson has been worked as an actor" I think it's not correct because it says that he has been in the film industry...

237 F1 "He has been in the film industry since nineteen fifty-eight" but we wrote that he has been worked as an actor since...it's not the same thing...he he could be an actor before it... working in theater for example... probably the the actors start the the professional life working in theaters and after they they go to the the cinema

238 M1 in the film industry...

239 F1 yes he has been worked in the film industry but he's not an actor since since nineteen fifty-eight

240 M1 we suPPOsed it huh?

241 F1 yes I think our answer is not correct ((ri)) is [almost correct

242 M1 [almost correct OK

- 243 F1 ...so let's write it
 244 M1 Si si como no /.../
 245 F1 ((fala baixinho enquanto escreve)) "He has been worked as an actor since nineteen fifty-eight"...and he original text "He has been in the film industry since nineteen fifty-eight" OK... and he has been a major /meijor/ star since...a major /meijor/ star is what we heard "emerging star"((ri))
 246 M1 eh...
 247 F1 OK
 248 M1 again, it's almost the same ((risos))
 259 F1 almost ((risos))

Ao completarem o exercício fornecido para perceberem as diferenças (ver Apêndice

2) fizeram os seguintes comentários:

Excerto 49

- 334 F1 OK...eh...the first phrase eh he has been worked as an actor since nineteen fifty-eight and he has been in the film industry since nineteen fifty-eight...it's the first difference that I noticed...the difference is because we deduced that he started being an actor in this year and we don't know if it's true
 335 M1 so it's acceptable or not?
 336 F1 I think it's acceptable but is not eh completely correct
 337 M1 OK...but it's acceptable...it's not completely wrong at all...

Ao mesmo tempo, completaram o exercício desta forma:

Language in your text	Language in the original text	Are your alternatives acceptable? Why/Why not?
He has been worked as an actor since 1958.	He has been in the film industry since 1958.	Acceptable, but not completely correct. He could be an actor before working in the film industry

A partir da deliberação sobre a forma do verbo, os dois ficam satisfeitos e durante toda a interação que durou no total de 37:41 minutos não a questionam mais, nem nos turnos ou na segunda etapa da tarefa. Quando receberam o texto escrito original, perceberam uma diferença, mas esta discussão é voltada para o significado (turnos 237-242). O 'has been worked' tornou-se exemplar não mais analisável e especula-se que depois de tanto ouvir, ler, falar e escrever a forma, 'has been worked' pode ter se tornado um bom candidato à fossilização, como explica Skehan (1998).

Uma interpretação com base em instâncias também fornece uma interpretação teórica interessante do fenômeno da fossilização, na medida em que se pode considerar agora tal resultado como o produto prematuro de um sistema com base em regras que então se torna

disponível como um exemplar no uso futuro da linguagem. Em outras palavras, não há nenhuma exigência que o que é criado como um exemplar está correto. Em circunstâncias benéficas, exemplares criados a partir de regras podem ser suplantados por outros exemplares que são criados quando o sistema com base em regras estiver mais desenvolvido. Mas se o sistema subjacente não se desenvolver, e se a eficiência comunicativa for atingida, o exemplar incorreto pode sobreviver e estabilizar, isto é, tornar-se um fóssil sintático. Nesse caso, paradoxalmente, é a utilidade na comunicação de uma lexicalização prematura que é a fonte do problema persistente. (SKEHAN, 1998, p. 61)⁵³

Nas entrevistas sete meses mais tarde, F1 e M1 repetiram individualmente a fase de reconstrução do mesmo *dictogloss* e então produziram o *Present Perfect Continuous*. F1 continuava com seus estudos em inglês, ao contrário de M1. Vejamos a produção de F1, e em seguida, M1.

Excerto 50

F1 : I heard Jack Nicholson **have been ... has been working** in films eh since nineteen fifty-eight but eh he he ... he became a famous actor in nineteen seventy-five when he won the Oscar for... "One flew over the Cuckoo's nest" and he since that date he **has been working** in many films in hit films and while some of his contemporaries **have faded** ...and some journalists **have asked** him about how it was working with Diane Keaton in the last film called ... Something's gotta give ((a pesquisadora ajudou a lembrar o nome dos filmes))

Vejamos agora a produção de M1:

Excerto 51

Pq: Now that you have listened to it again ah what can you tell me about the passage?

M1 well...the passage is ...ah... it's about Jack Nicholson...uhm... the passage say that **Jack Nicholson has been acting since a long long time ago** ... I don't...

Pq: 1958

M1 : 1958 but he emerges like an important actor when he won the Oscar for the first time with the film...

Pq: "One flew over the Cuckoo's nest"

M1: One flew over the Cuckoo's nest but ah...**some of the contemporary** of Jack Nicholson this time **have faded have disappeared**...Jack Nicholson... still appears in hit movies... most important movies and his last job was...

Pq: "Something's gotta give"

M1 : "Something's gotta give" ... in the film he acts ...I haven't heard about ...an ageing womanizer /.../ that falls in love with the mother...something... that mother is played by ...

Pq :Diane Keaton

⁵³ Na versão original: An instance-based interpretation also provides an interesting theoretical interpretation of the phenomenon of fossilization, in that one can now regard such an outcome as the premature product of a rule-based system which then is made available as an exemplar in future language use. In other words, there is no requirement that what are created as exemplars are correct. In beneficial circumstances, rule-created exemplars may be supplanted by other exemplars which are created when the underlying rule-based system has evolved more. But if the underlying system does not evolve, and if communicative effectiveness is achieved, the erroneous exemplar may survive and stabilize, i.e. become a syntactic fossil. In this case, paradoxically, it is the usefulness in communication of a premature lexicalization that it is the source of the enduring problem. (Skehan, 1998, p.61)

M1 : Diane Keaton so the... journalists asked why he wanted to work with Diane Keaton ...
/.../

A seguir pedimos que lessem e corrigissem o seu texto escrito na coleta dos dados. F1 prontamente corrigiu o 'has been worked' e fez outros comentários sobre sua aprendizagem desse tempo verbal.

Excerto 52

F1 : Bom eu acho que aqui ficaria melhor 'has been working' porque ele está trabalhando

Pq : /.../ Só queria que você falasse por quê?

F1: Porque aqui seria eu esqueci como se fala o nome desse tempo

Pq : O *Present Perfect Continuous*

F1: continuous yes ... porque ou seria 'has worked' ou 'has been working' né ou seria *present perfect* aqui eu tiraria o 'been' ficaria 'has worked' ou 'has been working' que eu acho que é o mais correto porque continua trabalhando até hoje então uma ação contínua desde o passado e continua até hoje.

Outros comentários de F1 foram os seguintes:

Pq : Você falou em vocabulário, em relação assim a gramática, você acha que você aprendeu alguma coisa, como é que você percebeu?

F1 : bom eu acho que eles usavam o *Present Perfect* né no texto e era um tópico que a gente tava revendo na época então acho que ajudou a dar uma assimilada assim onde você aplicava aquilo lá... embora eu vivo dando umas ratas assim que eu me esqueço assim da estrutura do que eu tou falando troco mesmo depois eu percebo opa! já foi... mas eu acho eu acho bem legal porque você começa a identificar o que você está aprendendo na teoria na prática

M1, contudo, ao ler o seu texto original, não conseguiu corrigir o 'has been worked'. Vejamos o episódio a seguir.

Excerto 53

Pq : so this is the text you wrote with F1...if there is anything you would like to change, you can change, jus talk while you are change, thinking aloud...

M1: ...I think this text is OK... F1 worked very well

Episódio Gramatical "have faded"

Em outro LRE, enfrentam mais um problema com a forma do *Present Perfect* (*many of his contemporaries have faded*). Ao discutir o que vão escrever, F1 erra a forma (have fade). M1, incorformado, corrige o particípio passado, mas F1 não percebe, repetindo a forma errada que acabara de dizer. M1, fica impaciente, e a corrige com ênfase. Aí F1

questiona o significado de “fade” e M1 explica muito bem, inclusive com exemplos (turnos 87-96) até F1 afirmar que compreendeu, e o M1 a acompanha, repetindo as palavras para facilitar a sua escrita, por exemplo, quando ele a ajuda com a ortografia de ‘contempo-rary’. Quando vai escrever a forma do verbo no present Perfect, F1 inesperadamente produz uma forma errada, mas com o som semelhante (fade up). M1 volta a corrigir a forma. F1 reconhece o problema do ‘up’, mas não corrige a forma do “fade” para “faded”, continua com “have fade”. M1 acaba desistindo, por hora, rindo “OK has faded or fade”, esquecendo de concordar o auxiliar ‘has’ com o referente, “contemporary actors”, que está no plural. F1 corrige a concordância em relação ao referente (have), mas continua com a forma errada do verbo fade. M1 corrige o particípio, mas erra a concordância. F1 focaliza o significado (disappeared?) e M1 confirma e chama a atenção para o particípio “faded is the right ... has faded ‘ e aparentemente percebe o problema da concordância e diz “have faded”.

Depois de uma breve interrupção, quando a pesquisadora pede para os sujeitos se identificarem na fita, F1 volta à mesma questão: “fade or faded”. M1 repete a forma correta (faded) e confirma se F1 realmente colocou a forma ‘have’ no texto escrito, que exigiria o particípio. Ela confirma a colocação de “have” e ele então resume e repete “so it’s faded , it’s faded”. Finalmente, a F1 (no turno 110) escreve e lê a forma correta : “have faded”.

Excerto 54

29	M1	I write down most of the contemporary actors of Jack Nicholson in the first film and now was faded faded... but Jack Nicholson keeps on the -
30	F1	keeps OK he ((faz entonação que entendeu))
31	M1	on the lights
32	F1	yes I didn't got it ...OK so we can ...try to start writing the story

Excerto 55

76	F1	I have no idea what it means in Portuguese ((ri)) OK and after he won the Oscar ... while ... some
77	M1	while...
78	F1	some actors... contemporary actors-
79	M1	many contemporary actors has... had... has... faded... has faded ...oh my God
80	F1	fade?
81	M1	Xxx
82	F1	they have fade
83	M1	Faded
84	F1	they have fade
85	M1	FADED ...éh...éh...

86	F1	fade is
87	M1	faded ...sss...sumiu ((faz o som de algo desaparecendo))
88	F1	disappear?
89	M1	disappeared disappeared disappeared
90	F1	OK so how can I be writing it ... while
91	M1	one...a parenthesis... in some cameras have the definition "fade in and fade out" ... when you are "fade out" the the screen turns black or white
92	F1	ah ((faz entonação de que agora entendeu))
93	M1	and "fade in" the screen that's already black or white turns xxx
94	F1	it's a transition
95	M1	yes fade in... fade out
96	F1	OK I understood...eh...while ...many... contemporary...contemporary... contemporary?
97	M1	contempo-ra-ry
98	F1	actors...fade up...
99	M1	faded faded...
100	F1	have fade because that-
101	M1	((ri)) ah...OK OK has faded or fade
102	F1	have fade or fade?
103	M1	has faded
104	F1	disappeared?
105	M1	disappeared ((risos)) faded is the the right eh... has faded have faded...she she she gives an advice right now hey teacher ((pausam a fita)) /.../
106	F1	fade or faded?
107	M1	faded... you put the "have"?
108	F1	Yes
109	M1	so it's faded it's faded.
110	F1	OK ((lê alto o começo da frase)) while many contemporary actors have faded... Jack Nicholson...

Quando eles leram o texto escrito, vibraram com a confirmação que essa forma era a mesma do original e que tinham acertado a forma.

Excerto 56

255	F1	the second is correct... "And whereas many of his contemporaries have faded"
256	M1	have faded
257	F1	ó "have faded" it's all right!
258	M1	Yes!Yes!((vibra com a resposta certa))

Na entrevista, F1 (sete meses depois) lembra como o parceiro a ensinou o significado da palavra 'fade'.

Excerto 57

Pq: Você acha que você aprendeu alguma coisa (...)?

F1 ah eu acho até de vocabulário mesmo por exemplo 'faded' uma palavra que eu nunca tinha ouvido falar e o M1 que trabalhou comigo ele me explicou ele me explicou com vídeo né desaparecer aparecer ah que legal então eu acho que assim eu não sei se foi pelo fato de ter trabalhado com ele se eu tivesse feito sozinha talvez eu nem tivesse entendido a palavra mas...eu aprendi neste aspecto eu melhorei o vocabulário e assim sei lá eu acho que quanto mais você escuta

seja o que for você vai se familiarizando com aqueles sons... você vai aprendendo ...aliás eu acho que exercício de listening é muito bom porque uma coisa que em geral não só eu eu percebo que muitas pessoas tem dificuldade com isso

M1 também se lembra deste episódio:

Excerto 58

M1 : I defined the term 'faded'

/.../

M1 I guessed faded because xxx well the contemporaries Jack Nicholson has something but Jack Nicholson still well something must be happened with the contemporaries of Jack Nicholson I guessed faded because the same definition I had this time... something like 'somem'...

Episódio : failed, has failed, has been failed?

Vejamos um episódio semelhante com o Par B, F2 e F3.

Excerto 59

- | | | |
|----|----|---|
| 33 | F2 | éh éh so I can say while the while many actors failed |
| 34 | F3 | Yes |
| 35 | F2 | or has failed?...((risos)) |
| 36 | F3 | has failed |
| 37 | F2 | has failed |
| 38 | F3 | I don't know |
| 39 | F2 | maybe because it is still important, that is still important because Jack Nicholson is still acting |
| 40 | F3 | yes yes |
| 41 | F2 | ((começa a escrever)) has been failed ... that's how I write? |
| 42 | F3 | "ed" failed |
| 43 | F2 | has been failed ...Jack Nicholson |
| 44 | F3 | Jack Nicholson |
| 45 | F2 | still appears... I don't know how to write this...it's like this? |
| 46 | F3 | I think it's that way |

Excerto 60

- | | | |
|-----|----|---|
| 176 | F2 | about the other ...other actors had ? faded... have faded |
| 177 | F3 | isto aqui eu não entendi... I didn't understand |
| 178 | F2 | I didn't heard too... and before that "And whereas many of his contemporaries have faded, he still keeps appearing in hit movies" |
| 179 | F3 | eh we we wrote similar |
| 180 | F2 | yes |
| 181 | F3 | we wrote "while many actors have been failed, Jack Nicholson still appears ..." (...) |

Excerto 61

- 218 F2 can I tell... one? It's *the contemporaries have faded* and we said uh...
failed While many actors have been failed...((estão escrevendo))... *he*
keeps appearing and we said *appears*
- 219 F3 appears
- 220 F2 he still appears...

Language in your text	Language in the original text	Are your alternatives acceptable? Why/Why not?
failed	Faded	Yes. Because the two words have the same or similar meanings.

Neste episódio, parece claro que uma limitação dos recursos de atenção está atuando. F2 e F3 não percebem o 'been' intruso no turno 43 e 181 e nem a falta de concordância de sujeito e verbo nos turnos 36, 37, 218 (usam 'has' failed ao invés de 'have' failed) porque estão concentrando sua atenção em outro ponto, e essa atenção parece estar com sobrecarga.

4.3 DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

Nesta seção, nos reportamos ao referencial teórico de Robinson (2002, 2005) com o objetivo de inferir algumas habilidades cognitivas e complexos de aptidão aparentes no desempenho dos sujeitos.

F1

Em seu desempenho na tarefa, F1 demonstra ter ótima compreensão oral, revelando provavelmente uma alta Memória para a Fala Contingente (MFC) e alto Processamento Semântico Profundo (PSP). F1 faz sentido do texto oral, realizando conexões entre seu conhecimento prévio e o conteúdo do texto. No entanto, sua aptidão *Notice the Gap* via *recasts* não se revela muito alta no episódio '*have faded*', Excerto 55, descrito acima.

F1 demonstra boa gramática e vocabulário em sua produção. No entanto, em relação a sua aptidão para aprendizagem de regras explícitas, não demonstra habilidades tão acentuadas, mas mesmo assim, há indícios de uma moderada a alta aptidão para Ensaio de Regras Metalingüísticas (ERM), que inclui Sensibilidade à Gramática (SG) e Memória do Tipo "Decoreba" (MD).

Na fase de comparação com o texto original e a reprodução escrita, revela uma alta capacidade de interpretação de compreensão escrita (leitura), sugerindo Processamento Semântico Profundo e Memória para texto Contingente (MTC). Ao comparar o texto original com o seu texto, demonstra a aptidão para *Noticing the Gap* (NTG) na modalidade escrita.

M1

Na fase da reconstrução da tarefa, M1 demonstra dificuldades com a compreensão do conteúdo geral do texto oral, sugerindo uma moderada a baixa Memória para Fala Contingente (MFC) e baixo Processamento Semântico Profundo (PSP). No entanto, através de sua alta aptidão para aprendizagem de regras explícitas, consegue entender estruturas e vocabulários específicos, como podemos observar no Excerto 55. Assim, a sua moderada MFC e baixa PSP é compensada, em parte, por seu alto Ensaio de Regras Metalingüísticas (ERM), sensibilidade à gramática e memória do tipo 'decoreba', e em parte, por meio de sua interação com F1, que serve como andaime para sua melhor compreensão. Observa-se alta ERM também em suas tentativas em pôr na prática regras declarativas aprendidas nas aulas como no Excerto 10, turno 27, quando aplica a regra de concordância com *neither* e a inversão dos verbos (*neither am I*), e que repetimos aqui abaixo no excerto 62.

Excerto 62

27 M1 uhm not...me neither neither me... neither?...neither? ...are me no...
neither... am I

Na fase da comparação, M1 não demonstra muito a capacidade de inferência e analogias, ou seja, demonstra de moderado a baixo PSP.

F2

Na fase de reconstrução, F2 demonstra um bom entendimento do texto. No entanto, interpreta a tarefa como uma reprodução semelhante a um ditado, procurando sempre recuperar a forma escutada, demonstrando uma alta Memória para a Fala Contingente

(MFC). Embora F2 não discuta muito sobre o significado do texto, podemos inferir, pelo seu desempenho geral, que possui um moderado a alto Processamento Semântico Profundo (PSP).

Na fase da comparação, F2 igualmente não discute muito o significado do texto, mas é possível detectar uma moderada a alta Memória para Texto Contingente (MTC). Chama a atenção seus conhecimentos específicos adquiridos tais como vocabulário e estruturas gramaticais, sugerindo um alto ERM, mas não um alto *Notice the Gap* como podemos ver no episódio *have failed* nos excertos 59-61 acima.

F3

É interessante notar a sua alta Memória para Fala Contingente (MFC), demonstrando uma excelente compreensão dos sons orais, mas sem formar ligações forma-significado necessariamente. O seu uso do vocabulário e gramática é mais restrito; demonstra ter melhores habilidades receptivas do que produtivas. Na fase de reconstrução, portanto, chama a atenção a sua habilidade de MFC, mas não o Processamento Semântico Profundo (PSP).

Na fase de reconstrução, observamos novamente um baixo PSP e baixo Memória para Texto Contingente (MTC), moderado a baixa Ensaio para Regras Metalingüísticas (ERM) e baixo *NTG*.

M2

M2 impressiona por sua fluência oral, sendo o mais fluente do grupo, mas também chama a atenção pela sua baixa capacidade de inferências e deduções na interpretação do texto oral. Não consegue usar estratégias de interpretação e fazer inferências de partes do texto que não tenha o domínio lingüístico. Demonstra um baixo PSP, baixo *NTG*, nas seções do texto para ele desconhecidas, decorrentes da sua inabilidade em lidar com linguagem desconhecida.

Na fase de comparação, adota o mesmo procedimento, ou seja, não tenta inferir as palavras desconhecidas nem utiliza qualquer outra estratégia para fazer sentido das partes

desconhecidas, que são as mesmas tanto para a compreensão oral como escrita. Em suas palavras:

Excerto 63

200 M2 yeah I think could be as best actor...and and ((lê esta parte do texto com muita dificuldade)) and whereas many I don't understand these words whereas many of his con-tem-pora-ries has faded no I don't understand all this sentence from here until here I don't understand ...*he still keeps appearing in his*((lê "his" ao invés de "hit")) *movies* his latest is "Something's gotta give" in which in which he plays an ageing /again/ womanizer /i/ ((está lendo lentamente)) who falls in love Ok he plays... he plays some one character but I don't

Excerto 64

206 M2 ageing/again/ womanizer/i/ I don't understand what is this ageing womanizer /again/ /i/... who falls we we did a mistake falls because we thought it was like follow double l -o double 'v' but it's falls in love WITH falls in love WITH you're right fall in love with the mother of his current girlfriend OK the mother in question is played by Diane Keaton and...

207 M3 OK

208 M2 and when Nicholson /Nixon/ spoke to journalists in New York he has asked ((no original está 'was' asked)) what it had been like to work with her we missed this part because it was the journalist's question that we we didn't get... Nicholson/Nixon/ spoke to a group of journalists ... we missed this part here ...it's not so bad yeah?...I think the only big mistake was 'follow' that is falls in love falls yes

209 M3

210 M2 uh...we missed two parts *and whereas many of his contemporaries* ((pronuncia com dificuldade)) has((no original está "have")) *faded/feded/ faded* that I don't know what means that

211 M3 I don't know too

212 M2 and we missed this part *he plays "Something's gotta give" he plays an ageing /again/ womanizer/ ai/*

213 M3 womanizer / ai / I don't know too

214 M2 I don't know also and we missed the the question that Nicholson /Nixon/ the the journalists did for Nicholson /Nixon/ Jack Nicholson /Nixon/ about how was shot the movie with Diane Keaton...

215 M3 but I think it's OK

Excerto 65

222 M2 they have things they have things that we don't know like those three three parts of the text that we don't know xxx specially *and whereas many of his contemporaries has*((no original está "have")) *faded /feded/* we don't know what is means

Após o término da gravação M2, pergunta para a pesquisadora o significado das palavras desconhecidas.

M3

M3 é pouco fluente, mas consegue manter a conversação com seu colega. Sabe *sobre* a língua, mas não tem muita capacidade de *usar* a língua. Na fase da reconstrução, participou mais da tarefa e demonstrou ter compreensão oral de pontos específicos como as datas, mas não consegue fazer sentido do texto oral. Também demonstra conhecimento de ortografia e gramática. Apresenta baixa MFC, DSP e NTG.

Na fase de comparação, percebeu algumas diferenças como *'follow'* ao invés de *'fall'*, mas novamente não consegue fazer sentido do texto em geral, demonstrando de moderado a baixo ERM, MTC, NTG.

F4

F4 demonstra ter conhecimentos declarativos pontuais como as formas dos verbos no passado, mas tem pouca fluência e baixa compreensão oral. Usa estratégias de compensação para evitar trabalhar com a língua. Usa repetições e preenche as pausas com *'I don't know'* ou *'I don't understand'*. Houve um 'abismo', nos termos de Williams, entre a linguagem exigida pela tarefa e a sua interlíngua. Segundo Williams (1999, p.612), os alunos iniciantes não percebem uma lacuna (*notice a gap*), "mas um abismo entre a sua competência e a língua alvo."⁵⁴ F4 se comportou como uma aluna iniciante diante da complexidade da tarefa. F4 conseguiu executar a tarefa graças a ajuda de M4, suas estratégias de compensação e seus conhecimentos pontuais como os dos verbos. Por tudo isso, conseguimos observar uma baixa Memória para a Fala Contingente (MFC), baixo *Noticing the Gap* (NTG), mas moderado Ensaio de Regras Metalingüísticas (ERM).

⁵⁴ Na versão original: "For beginning learners, however, what they are likely to notice is not a small gap, but the abyss that stretches between their own competence and the target language."

M4

Na fase da reconstrução, M4 demonstra ter uma moderada a boa compreensão oral e consegue se comunicar com a parceira oralmente, fazendo muitas vezes uso de estratégias de simplificação. Isso parece indicar uma moderada MFC e PSP, mas não NTG porque também se encontra em um abismo, como descrito acima em relação a F4.

Na fase da comparação, M4 aparenta ter muitas dificuldades, demonstrando um baixo PSP, MTC, e NTG, e ERM.

F5

F5 demonstra muito boa compreensão oral, interpretando o texto integralmente. Demonstra uma alta MFC, PSP e NTG na fase da reconstrução da tarefa. É, no entanto, na fase da comparação, quando pôde ler o texto original, que se destacou. Destrinchou o significado do texto e focou na forma também, mostrando algumas limitações quanto ao vocabulário (*se fail é igual a fade*), e em relação à estrutura '*what...like*', a qual não sabe se é equivalente a '*how...like*'. Essas dúvidas lingüísticas indicam o seu nível de desenvolvimento. Demonstra altos níveis em todos os complexos de aptidão, sendo seu ponto fraco a pronúncia.

F6

F6 demonstra estar em um verdadeiro abismo em relação às exigências da tarefa. Não consegue entender o texto, com dificuldades de interpretação mesmo quando F5 traduz partes do texto para ela. Não consegue entender o que F5 fala em inglês, e interage na maioria das vezes em L1, ou misturando os dois códigos. Demonstra, contudo, algum conhecimento declarativo de ortografia, pronúncia, como a pronúncia de *latest*, e o significado de 'enquanto', *while*.

4.4 ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS DOS SUJEITOS

Para analisar as impressões dos sujeitos em relação à tarefa *dictogloss* vamos utilizar as entrevistas individuais concedidas por F1, M1, F3 e M2. Nas entrevistas,

podemos destacar alguns pontos positivos, outros negativos e dificuldades apontadas pelos sujeitos.

Primeiramente vejamos um resumo dos pontos positivos apontados pelos sujeitos nas entrevistas:

Pontos Positivos

A tarefa forneceu:

- prática de compreensão oral e os forçou a prestar atenção ao conteúdo do texto oral;
- oportunidades de colocar a 'teoria' na prática;
- prática de produção a partir das anotações;
- a oportunidade de trabalharem em pares, o que os ajudou na realização da tarefa.

Vejamos agora alguns comentários dos próprios sujeitos a respeito dos pontos acima. Sobre o primeiro ponto, F1 comenta sobre a oportunidade de praticar a compreensão oral e de ter que prestar atenção, o que parece nos sugerir que ela percebeu que o objetivo da tarefa era uma produção mais exigente (*pushed output*).

Excerto 62

F1 : ah eu particularmente eu gosto desse tipo de atividade por que eu acho que força um pouquinho a gente a a tentar a prestar mais atenção eu que tenho muita dificuldade com *listening* gosto de atividades deste tipo porque vai me ajudando né a tentar escutar melhor e tal eh... mais tem que dar uma pressãozinha assim ah meu Deus eu não escutei isso agora...será que ela vai tocar de novo? Será que ela vai passar de novo a fita? ... então sei lá você fica meio assim ah eu não consegui dá uma frustração se você não consegue entender tudo... eu me sinto meio assim aí eu tento escutar novamente...

F3 apontou para o mesmo ponto de 'forçar' ser algo positivo:

Excerto 63

F3: / .../ mas esse trabalho eu achei mais elaborado assim mais mais difícil assim de fazer mas ao mesmo mas ao mesmo tempo eu achei que ele força mais você a aprender se tivesse mais aí até dava

M2 igualmente comentou sobre a importância da compreensão oral:

Excerto 64

M2 : /.../ pra mim eu tenho dificuldade na escuta então qualquer atividade que tem que escutar e tentar captar o que está sendo falado dito pra mim é legal bom acho que é válido é super importante para isso.

Sobre o trabalho em grupos foram feitos os seguintes comentários:

Excerto 65

F1 : /.../eu achei que trabalho em grupo foi muito bom neste aspecto porque o que um não pegava às vezes o outro pegava então ia encaixando e daí dava para montar porque se tivesse feito sozinha ia ficar um monte de lacuna lá ((risos))

Excerto 66

M2 : Foi interessante porque o M3 acho que ele tem mais facilidade de escutar do que eu de e ...então foi interessante porque no ...no primeiro exercício que era escutar e pegar as palavras chaves foi muito mais fácil para ele do que para mim depois na hora de construir...o fragmento eu acho que eu pude ajudar mais do que assim ele sabia também muito mas eu pude contribuir mais

Contudo, M2 acha que o desnível entre os membros dos pares nem sempre é positivo para todos:

Excerto 67

M2 : Não sei acho que é interessante justamente por isso porque você dá a oportunidade de uma outra pessoa de um outro aluno ajudar dificuldades um do outro então acho que isso é uma coisa importante mas eu acredito também que talvez alguns alunos é...eles não gostem muito porque o fato de trabalhar em dupla e realmente existe a necessidade de você ajudar ou ser ajudado então talvez pra quem sabe muito sabe muito pouco talvez uma atividade assim acabe gerando um certo desconforto

Sobre o segundo ponto positivo mencionado, colocar a teoria e na prática, F1 considera a tarefa uma oportunidade de colocar na prática as regras que haviam aprendido sobre *Present Perfect*.

Excerto 68

F1 : bom eu acho que eles usavam o *Present Perfect* né no texto e era um tópico que a gente tava revendo na época então acho que ajudou a dar uma assimilada assim onde você aplicava aquilo lá embora eu vivo dando umas ratas assim que eu me esqueço assim da estrutura do que eu tou falando troco mesmo depois eu percebo opa! já foi mas eu acho eu acho bem legal porque você começa a identificar o que você está aprendendo na teoria na prática

M2 faz comentários sobre o terceiro ponto, ou seja, ter oportunidades de produção a partir de palavras.

Excerto 69

M2 : e é legal também quando você tem as palavras e tem que lembrar lembrar o que foi dito e construir mais próximo possível do real o texto eu acho que isso é interessante também porque você trabalha com as palavras e vai tentando formular as frases acho que é interessante também

Pontos negativos

- falta de instruções claras

F3 mencionou que não entendeu as instruções da tarefa:

Excerto 70

F3 : Eu só senti dificuldade na parte prática assim... e um pouco de entendimento no que era para ser feito ... então tipo ficar com dois microfones era meio desconfortável assim então se tivesse um jeito de conectar o meu e o dela ou então tipo ficar mais xxx

Excerto 71

F3: Aquilo lá é meio ruim devia ter um pra cada um interconectar dois aí seria mais legal porque também eu escuto melhor o que a minha colega fala eu ficava mais preocupada em que eu tava falando se eu ia falar certo do que prestando atenção nela acho meio por causa do xxx

Excerto 72

F3: É acho que atrapalhou a interação de nós duas a gente estava prestando atenção no que estava fazendo mas talvez tivesse aproveitado mais se pudesse ficar como se fosse um diálogo mesmo

Dificuldades encontradas na realização da tarefa:

- Compreensão oral
- Falta de fluência

Excerto 73

F3 : Foi um pouco difícil sim porque como não tenho contato diário assim com alguém que fale inglês então tenho muita dificuldade de de ...fluência... então para mim foi um pouco difícil xxx formular o que você está falando mas é bom porque se tivesse mais vezes ia até ajudar criar fluência como a gente é muito truncado é difícil fazer esses exercícios sem ter um trabalho anterior assim de trabalhar mais a fluência eu senti um pouco de dificuldade ... ficava muito preocupada

Excerto 74

M1 : No it was a very interesting exercise we practiced the I guess xxx text comprehension listening and talked in English it was it hard to do but interesting

Podemos concluir, pelos depoimentos acima, que os sujeitos consideraram a tarefa difícil, que os forçou a usar todos seus recursos, mas que foi de utilidade para a aprendizagem. Além disso, o trabalho em pares foi considerado positivo.

5 CONCLUSÕES

O nosso interesse inicial em realizar esse trabalho foi investigar o problema relatado na introdução, a saber, alunos de nível intermediário e intermediário superior que exibem fluência em seu desempenho, mas não precisão lingüística. Como pudemos ver neste trabalho, há três aspectos no desempenho que competem entre si por recursos de atenção: a fluência, a precisão lingüística e a complexidade. Os aprendizes devem se engajar em tarefas que exijam o foco de atenção em um desses aspectos por vez para que tenham oportunidades de um desenvolvimento mais equilibrado. O que parece que ocorria, naquela situação de ensino-aprendizagem, é que os aprendizes recebiam muitas oportunidades para o desenvolvimento da fluência, mas não dos outros aspectos do desempenho. Os alunos tornavam-se comunicadores eficazes, mas talvez a sua fluência fosse do tipo “indesejável”. A fluência indesejável (SKEHAN, 1996) utiliza exemplares ou *chunks*, que são acessíveis ao uso rápido em tempo real, sendo que muitos ainda são formas transitórias, e por conseguinte, podem se estabilizar como formas incorretas e provocar o fenômeno de fluência sem precisão lingüística. Para o desenvolvimento prosseguir, a interlíngua desses aprendizes precisaria passar por uma fase de re-estruturação utilizando o sistema com base em regras, para posteriormente voltar a acessar esse conhecimento a partir do sistema com base em exemplares em tempo real.

Diante desta situação, embarcamos em uma pesquisa cujo objetivo principal foi observar se a complexidade de uma tarefa pedagógica, com foco na linguagem, pode promover oportunidades de re-estruturação de interlíngua por meio de uma produção mais exigente (*pushed output*), através da qual os sujeitos teriam oportunidades de perceber (*notice*) formas lingüísticas no insumo e na produção, e fazer comparações cognitivas entre as formas de sua interlíngua e as formas padrão de L2/LE (*notice the gap*). Além disso, foi nossa intenção observar como a colaboração e o apoio do parceiro durante a interação em pares na execução desse tipo de tarefa pode propiciar oportunidades de aprendizagem.

Em relação à complexidade da tarefa implementada nesta pesquisa, concluímos que o texto utilizado caracteriza-se pela complexidade do código lingüístico por meio de sua densidade lexical, com muitos sintagmas nominais pré e pós modificados, e pela

hierarquização de idéias, através da subordinação. Além disso, a leitura em voz alta foi em média de 180 palavras por minuto, considerada de média dificuldade.

Há fortes indícios que a tarefa provocou a complexidade cognitiva uma vez que o processamento do insumo, tanto da modalidade oral na fase de reconstrução, como na modalidade escrita, na fase de comparação, consumiu muitos recursos de atenção. Os pares menos proficientes ficaram um pouco perdidos já que não entenderam o significado. Sem o foco no significado, esses aprendizes não conseguiram fazer ligações entre forma-significado. Nesse caso, os LREs desses sujeitos podem ser resultantes de foco na formaS, ou seja a forma pela forma, sem relacioná-la com seu significado. Para esses, então, a complexidade da tarefa foi alta demais, provavelmente não promovendo *noticing* e *noticing the gap*. Parece ter havido um abismo entre suas interlínguas e a linguagem da tarefa.

Os pares mais proficientes conseguiram extrair significado e negociar a forma por meio dos LREs. Para esses pares, a tarefa promoveu uma produção mais exigente (*pushed output*) e pode ter fornecido oportunidades de re-estruturação de interlíngua. Os LREs mostraram ser oportunidades de reflexão, promovendo possivelmente o *noticing* e *noticing the gap*. Chama a atenção os LREs longos, com idas e vindas, até alcançarem um consenso. Esse esforço cognitivo parece ter sido positivo para esses pares.

Além da proficiência, outras diferenças individuais podem ser observadas na execução da tarefa *dictogloss*. Habilidades cognitivas tais como a Velocidade do Processamento (VP) e o Reconhecimento de Padrões (RP) podem promover ou inibir o foco na forma e *notice the gap*. Assim, além de um nível de proficiência compatível com a complexidade da tarefa, é necessário reconhecer que nem todos aprendizes se beneficiam das oportunidades fornecidas por tarefas com o objetivo de '*notice the gap*', uma vez que nem todos possuem as habilidades cognitivas bem desenvolvidas necessárias para tal. Nesse sentido, as habilidades cognitivas, que são inerentes aos aprendizes, podem bloquear ou facilitar qualquer outro efeito, tais como aqueles advindos da interação e do diálogo colaborativo.

Quanto à interação, os pares mostram um discurso coeso, com números semelhantes de turnos entre os sujeitos, com características conversacionais, tais como

repetições e elementos fáticos. No entanto, quando examinamos o número de palavras e o número de palavras por turno constatamos que tanto a proficiência quanto o padrão de interação do par influenciou a produção. O padrão colaborativo e o padrão mais experiente/menos experiente foram os mais positivos. No entanto, esses padrões revelaram-se não muito estáveis, pelo menos diante da nossa tarefa que foi de longa duração e com foco na linguagem.

Encontramos o Par A com padrão claramente colaborativo, do começo ao fim; o Par B, com padrão mais experiente/menos experiente, com trocas eventuais de papéis; o Par C, com padrão mais experiente/menos experiente, mudando para dominante/passivo na fase de comparação da tarefa; o Par D, com alternâncias entre o padrão colaborativo e menos experiente/ menos experiente, quando nenhum dos dois consegue deliberar nos LREs, apelando para estratégias compensatórias; o Par E, com padrão mais experiente/menos experiente na fase da reconstrução, mudando na fase de comparação para alguns momentos de dominante/dominate, originando conflito.

O diálogo colaborativo mostrou ser benéfico para a aprendizagem; contudo, apresentou seus limites. Há limites para a colaboração resultar em uma experiência de aprendizagem benéfica. Às vezes, podemos encontrar dois alunos menos experientes, como no caso do Par D, em que o diálogo colaborativo chega a um “beco sem saída” e se mostra estéril, uma vez que os aprendizes não conseguem resolver os problemas lingüísticos sozinhos. Essa situação pode causar insegurança ou aborrecimento.

Nos padrões de interação mais experiente/menos experiente, também pode acontecer o aborrecimento do mais experiente, que acaba perdendo a paciência e fica cansado em ser sempre o provedor de assistência, no papel do professor. E ele, quando vai receber assistência? Quando vai ter oportunidades de desenvolvimento de sua interlíngua? Isso não é muitas vezes mostrado na literatura. Na literatura, o mais experiente está sempre pronto e feliz em ajudar seu parceiro nos momentos adequados. Até que ponto outros dados não foram descartados nesses relatos de pesquisa? No nosso caso, o Par A se encaixa perfeitamente na literatura, mas os outros não.

Os trabalhos em grupos são relações sociais como outras. A aceitação do que o parceiro diz depende da certeza que esse demonstra e a confiança que inspira. É um

relacionamento social, com as características de qualquer relacionamento social, acrescido do fato que essa interação revela o quanto o aluno sabe e não sabe para um colega e isto nem sempre é tolerado, pois pode ser ameaçador à face.

Os parceiros podem se ajudar de forma cordial, mas também fica estabelecida uma relação de poder: o mais experiente às vezes despreza a contribuição do outro menos experiente (baixa mutualidade). O mais experiente às vezes usa tato para discordar, mas em outros momentos impõe sua opinião, deliberando sozinho porque não acha que vale a pena perguntar a opinião do outro. O menos experiente às vezes está certo, mas não é assim reconhecido.

É importante ressaltar as limitações da nossa pesquisa. Idealmente, esta pesquisa deveria ter sido de caráter longitudinal a fim de acompanhar o progresso dos sujeitos, o que não foi possível devido às restrições de tempo de uma pesquisa de mestrado. Além disso, devido a falhas no desenho da pesquisa, as entrevistas com os sujeitos não foram realizadas logo em seguida à aplicação do *dictogloss*, o que acarretou na impossibilidade de entrevistar todos os dez sujeitos. Talvez uma segunda oportunidade de produção do mesmo *dictogloss* após algumas semanas de sua implementação, como um pós-teste postergado, também pudesse enriquecer nossa pesquisa com mais dados sobre o processo de aprendizagem de uma LE.

5.1 Implicações Pedagógicas

Primeiramente, para implementar o *dictogloss* com sucesso precisamos de um clima de confiança e colaboração na classe, já que a tarefa mostra-se reveladora das habilidades cognitivas e dos níveis de proficiência lingüística dos alunos, sendo potencialmente ameaçadora à face. É imprescindível que haja a compreensão do papel do erro no processo de aprendizagem de LE por parte dos professores e alunos. O erro lingüístico deve ser considerado uma oportunidade de aprendizagem para todos.

Como consideramos o *dictogloss* uma tarefa, a sua implementação deve estar inserida no ensino com base em tarefas, o qual envolve uma seqüência de tarefas, cada qual cumprindo uma meta a fim de proporcionar aos aprendizes um desenvolvimento

equilibrado entre a fluência, a precisão lingüística e a complexidade lingüística (SKEHAN, 1998).

O *dictogloss* não deve ser implementado como uma atividade isolada como é feito em pesquisas. Na sala de aula, o *dictogloss* pode ser implementado por meio de uma pré-tarefa, a tarefa de reconstrução por si própria e uma pós-tarefa. O objetivo da pré-tarefa deve ser de ativar ou prover conhecimento prévio sobre o assunto do texto, e assim auxiliar na compreensão do texto oral. Além disso, pode-se introduzir linguagem nova a fim de diminuir a carga cognitiva.

Durante a tarefa de reconstrução, a autonomia e colaboração devem ser encorajadas entre os aprendizes para que tenham meios de resolver muitos impasses que surgem durante a negociação da forma. O uso eficiente de dicionários e livros de gramática pode promover uma maior capacidade de resolução de problemas. Além disso, a assistência e feedback do professor são essenciais. Contudo, devemos lembrar que na nossa realidade brasileira as turmas são por vezes muito numerosas e o monitoramento por parte do professor de todos os grupos é freqüentemente inviável. Por isso, a aprendizagem por meio da colaboração e autonomia em grupos dever ser incentivada, podendo resultar em experiências de aprendizagem produtivas.

Na pós-tarefa, pode haver a troca sucessiva de parceiros para que as discussões sejam enriquecidas com outros pontos de vista até que surja consenso em torno de um texto(uma reconstrução do texto original). É nesse momento que o feedback do professor é imprescindível e pode esclarecer dúvidas. Igualmente importante, pode ser o acesso ao texto original para que os alunos conheçam ainda outras alternativas de linguagem.

Como o *dictogloss* está inserido em uma seqüência de tarefas, outras podem estimular o uso da linguagem introduzida nele de forma mais natural e espontânea. Além disso, oportunidades de reciclagem da linguagem aprendida no *dictogloss* podem ser promovidas por meio da colaboração entre professores e alunos. Segundo Skehan (1998, p. 131), é necessário o uso de ciclos de avaliação (*cycles of accountability*) para que o desenvolvimento e a re-estruturação da interlíngua dos aprendizes sejam estimulados. Para esse autor, é essencial que o aprendiz compartilhe com o professor a responsabilidade da avaliação de sua aprendizagem. Em suas palavras, “[p]ortanto, o ciclo de avaliação deve ser

uma atividade colaborativa e uma construção conjunta entre o professor e o aprendiz (SKEHAN, 1998, p.151).⁵⁵

Em suma, a tarefa *dictogloss* consiste em uma superposição de fatores cognitivos e interacionais. É uma tarefa na qual as habilidades cognitivas são reveladas e que se dá em uma relação social com todos seus benefícios e conflitos.

⁵⁵ Na versão original: “[s]o the monitoring cycle has to be a collaborative activity and a joint construction of the teacher and the learner.”

Referências Bibliográficas*

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O professor de Língua Estrangeira Sabe a Língua que Ensina? A Questão da Instrumentalização Lingüística. **Contexturas**, vol 1, 77-85, 1992.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Normas Técnicas. **Referências** - elaboração: NBR 6023. Rio de Janeiro: ABNT; 2002.

BARBIRATO, R.C. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso. 2005. 281p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BASSI, C.E. **O efeito de negociações: a co-construção de conhecimento em sala de aula de francês como L2**. 2002. 207p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BROWN, G.; YULE, G. **Teaching the spoken language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BROWN, G.; ANDERSON, A.; SHILCOCK, R.; YULE, G. **Teaching Talk: Strategies for Production and Assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D.B. Language, ideology, and teaching towards critique: A look at reading pedagogy in Brazil. **Journal of Pragmatics**, vol.33, 635-651, 2001.

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Org.). **Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing**. Harlow: Longman/Pearson, 2001.

CARRELL, P. Facilitating ESL reading by teaching text structure. **TESOL Quarterly**, 19, 727-752, 1985 apud VANPATTEN, 1996.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.M.; GOODWIN, J.M. **Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CELCE-MURCIA, M.; OLSSTAIN, E. **Discourse and Content in Language Teaching : a guide for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

* Baseadas na norma NBR 6023, de 2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

CELEBRITY Management. **Revista Speak Up** .vol.203, ano XVII, p.10, 2004.

CONSELHO da Europa. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação.** Tradução de 'Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment'. Disponível em: <http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536>. Acesso em 10 set. 2005.

CONSOLO, D.A. A construção de um Instrumento de Avaliação da Proficiência Oral do Professor de Língua Estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol.43, n.2, 265-286, 2004.

CRAIK, F; LOCKHART, R. Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v.11, 268-294, 1972 apud SCHMIDT 1990.

DAMON, W.; PHELPS, E. Critical distinctions among three approaches to peer education. **International Journal of Educational Research**, v.58, n.2, 9-19, 1989 apud STORCH, N., 2001.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Org.). **Introdução à Lingüística 2** , 4ª edição, São Paulo: Cortez, 69-99, 2000.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Org.). **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DULAY, H.; BURT, M. ; KRASHEN, S. **Language Two**. Oxford: Oxford University Press, 1982.

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

ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford : Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. Principles of instructed language learning. **System**, v.33, 209-224, 2005a.

ELLIS, R. **Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review**. New Zealand: Ministry of Education, 2005b.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2003.

FOSTER, p.; SKEHAN, P. The Influence of planning and task type on second language performance. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 18, n.3, 299-323, 1996.

GOODNOW, J.J. Direction of Post-Vygotkian Research. In: FORMAN, E. A. et al. (Orgs) Contexts for learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development. Oxford: Oxford University Press, p.369-381, 1993 apud STORCH, N., 2001.

HARLEY, B.; SWAIN, M. The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In: DAVIES, A.; CRIPER, C.; HOWATT, A. (Org.) **Interlanguage**. Edinburgh; Edinburgh University Press.

HOWARD, D. V. **Cognitive Psychology: Memory, Language, and Thought**. New York: Macmillan, 1983.

ILSON, R. The dicto-comp: a specialized technique for controlling speech and writing in language learning. **Language Learning**, v. 12, n. 4, 299-301, 1962.

IZUMI, S. Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: an experimental study on ESL relativization. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 24, n. 4, 541-577, 2002.

IZUMI, S.; BIGELOW, M. Does output promote noticing and second language acquisition? **TESOL Quarterly**, v. 34, n. 2, 239-278, 2000.

IZUMI, S.; BIGELOW, M.; FUJIWARA, M.; FEARNOW, S. Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v.21, 421-452, 1999.

IZUMI, S. Comprehension and Production Processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the Output Hypothesis. **Applied Linguistics**, v. 24, n.2, 168-196, 2003.

JOHNSON, K. **Language Teaching and Skill Learning**. Oxford: Blackwell, 1996.

JOHNSON, R.K.; SWAIN, M. (Org.). **Immersion Education: International Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KLEIN, W. **Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press.

KOWAL, M.; SWAIN, M. From Semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom? In: JOHNSON, R.K.; SWAIN, M. (Org.). **Immersion Education: International Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 284-309.

KRASHEN, S.D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

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

KRASHEN, S.D. **The Input Hypothesis**. Londres: Longman, 1985.

LEESER, M. J. Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. **Language Teaching Research**, v.8, n.1, pp. 55–81, 2004.

LONG, M. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T.J. (Orgs.). **Handbook of Second Language Acquisition**. Academic Press, Orlando, pp. 413–468, 1996.

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

MALMQVIST, A. How Does Group Discussion in Reconstruction Tasks Affect Written Language Output? **Language Awareness**, vol 14, n. 2&3, 128-141, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MARTINS, T.H.B. **Subsídios para a Elaboração de um Exame de Proficiência para Professores de Inglês**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MCCARTHY, M. **Discourse Analysis for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MCCARTHY, M. **Vocabulary**. Oxford: oxford University Press, 1990.

McLAUGHLIN, B. Restructuring. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, 113–128, 1990.

NASSAJI, H.; FOTOS, S. Current Developments in research on the teaching of grammar. **Annual Review of Applied Linguistics**, v.24, 126-145, 2004.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PAWLEY, A.; SYDER, F.H. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R. (Org.) **Language and Communication**. London: Longman.

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

PROJETO NURC. **Normas para Transcrição.** Disponível em : <[http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas para transcricao.htm](http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm)> Acesso em : 7 julho 2006.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G.; SVARTVIK, J. **A Grammar of Contemporary English.** Harlow: Longman, 1972.

RAHDE, V. L. C. L. **A colaboração em díades como facilitadora da aprendizagem de língua estrangeira.** 2005.143p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

RICHARDS, J.C. Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. **TESOL Quarterly**, v.17, n.2, 219-240, 1983.

RICHARDS, J., PLATT, J., WEBER, H. **Longman Dictionary of Applied Linguistics.** Harlow: Longman, 1985.

ROBINSON, P. Attention, memory and the ‘noticing’ hypothesis. **Language Learning**, 45, 283–331, 1995.

ROBINSON, P. (Org.). **Cognition and Second Language Instruction.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROBINSON, P. (Org.) **Individual Differences and Instructed Language Learning .** Amsterdam: Benjamins, 2002.

ROBINSON, P. Learning Conditions, Aptitude Complexes, and SLA; a framework for research and pedagogy. In: ROBINSON, P. (Org.) **Individual Differences and Instructed Language Learning .** Amsterdam: Benjamins, 2002.

ROBINSON, P. Aptitude and Second Language Acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, vol. 25, 46-73, 2005.

SÃO PEDRO, J. **Os aprendizes de inglês geral e instrumental e suas atitudes face à gramática.** 2006.121p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SARDINHA, T.B. **Linguística de Corpus.** São Paulo: Manole, 2004.

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

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Org.). **Introdução à Lingüística 2**, 4ª edição, São Paulo: Cortez, 203-232, 2000.

SCHMIDT, R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, vol.11, 129-158, 1990.

SCHMIDT, R. Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics. In: KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (Org). **Interlanguage Pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 21-42, 1993.

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (Org.). **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32, 2001.

SCHMIDT, R e FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: a case-study of an adult learner. In: DAY, R. **Talking to learn**. Rowley, Mass.: Newbury House.

SHEHADEH, A. Non-native speakers' production of modified comprehensible output and second language learning. **Language Learning**, v. 49 , n. 4, 627-675, 1999.

SHEHADEH, A. Comprehensible Output, From Occurrence to Acquisition: An Agenda for Acquisitional Research. **Language Learning**, v. 52, n.3, 597-647, 2002.

SHEHADEH, A. Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. **System**, v.31, 155-171, 2003.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of Task-Based Instruction. **Applied Linguistics**, vol.17, 38-62, 1996.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SKEHAN, P. Theorising and updating aptitude. In: ROBINSON, P. (Org.) **Individual Differences and Instructed Language Learning** . Amsterdam: Benjamins, 2002.

SKEHAN, P. Task-Based Instruction. **Language Teaching**, vol.36, 1-14, 2003.

SKEHAN, P.; FOSTER, P. Task Structure and Processing Conditions in Narrative Retellings. **Language Learning**, vol. 49, 93-120, 1999.

SKEHAN, P.; FOSTER, P. Cognition and Tasks. In: ROBINSON, P. (Org.). **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 183- 205, 2001.

SOARS, L.; SOARS, J. **New Headway (the New Edition) Intermediate; Student's Book**. China: Oxford University Press, 2003.

SOUSA, D.A. **Estratégias de Processamento de Insumo e a alternância das formas dativas em inglês**. 2006.100p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

STORCH, N. **An investigation into the nature of pair work in an ESL classroom and its effect on grammatical development**. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Linguistics and Applied Linguistics, The University of Melbourne, Australia, 2001.

STORCH, N. Relationships formed in dyadic interaction and opportunity for learning. **International Journal of Educational Research** 37, 305-322, 2002.

STORCH, N. Patterns of Interaction in ESL Pair Work. **Language Learning** , v.52, n.1, pp 119-158, 2002.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S., Madden, C. (Orgs.). **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 235–253, 1985.

SWAIN, M. The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. **The Canadian Modern Language Review**, v. 50, n.1, 158–164, 1993.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDHOFER, B. (Orgs.). **Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, pp. 125–144, 1995.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Orgs.). **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 64– 81, 1998.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, C. (Org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, pp. 97–114, 2000.

SWAIN, M. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **Canadian Modern Language Review**, v. 58, n.1, 2001.

SWAIN, M. The output hypothesis: theory and research. In: HINKLE, E. (Org.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 471–84, 2005.

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, 371–391, 1995.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, v.82, n.3, 320–337, 1998.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Org.). **Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing**. Harlow: Longman/Pearson, 2001.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. **International Journal of Educational Research**, v. 37, 285-304, 2002.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 15, n.2, 169-186, 2005.

TOCALLI-BELLER, A.; SWAIN, M. Reformulation: the cognitive conflict and L2 it generates. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 15, n.1, 5-28, 2005.

THURBER, J. **Fables for out time and poems illustrated**. New York: Perennial Library, 1990, cf 1940.

VAN LIER, L. Case Study. In: HINKLE, E. (Org.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 195-208, 2005.

VANPATTEN, B. **Input Processing and grammar instruction: Theory and research**. Norwood, NJ: Ablex. 1996.

VANPATTEN, B. Processing Instruction: An Update. **Language Learning**, vol. 52, n.4, 755-803, 2002.

VANPATTEN, B. **From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition**. Boston: McGraw-Hill, 2003.

VANPATTEN, B.; CADIerno, T. Explicit instruction and input processing. **Studies in Second Language Acquisition**, 15, 225-243. 1993.

VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J.; ROTT, S. Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J.; ROTT, S.; OVERSTREET, M. **Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-26, 2004.

VIDAL, R. Preenchendo a lacuna entre a interação social e a individual através do diálogo colaborativo na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Intercâmbio**. Volume XIV LAEL- PUC-SP, 2005.

WAJNRYB, R. **Grammar Dictation**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WEGERIF, R.; MERCER, N. Computers and reasoning through talk in the classroom. **Language and Education**, v.10, n.1, 47-64, 1996 apud STORCH, 2001.

WILLIAMS, J. Learner-Generated Attention to Form. **Language Learning**, vol. 49, n.4, 583-625, 1999.

WILLIAMS, J. Form-Focused Instruction. In: HINKLE, E. (Org.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p.673-691, 2005.

WILLIS, J. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 1996.

APÊNDICE 1 – MINI-QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS

Perguntas feitas oralmente em inglês:

1- How long have you been learning English?

2- Have you ever been to an English-speaking country? If so, where and how long for?

3- Why are you learning English?

Respostas por escrito dos sujeitos:

F1

I've been learning english for 2 years (and also during my fundamental education)

I never have been abroad.

I'm learning english because I like the language (I love learning english and other languages). I also need it for my work and studies

M1

I've been learning english for two years.

I've never been on a english-speaking country.

I'm learning english because many jobs today requires you know how to speak, listen, write and read in English.

F2

10 years learning English

No, I haven't.

I'm studying English because I can communicate to many people from all over the world. And I need for my job, and that is fun because I know many people during the classes.

F3

I've studying English for 2 years and a half.

I've never been abroad.

I need English for my job and research.

M2

1- 14 YEAR ONLY IN ORDINARY SCHOOL

2- NEVER

3- BECAUSE IT IS IMPORTANT TO MY PERSONAL DEVELOPMENT.

M3

-I've been learning English for 5 years.

- No

- I'm learning English for job and travel. But principal for job.

M4

I've been learn English for 3 years.

I've never live in a English-speaking country.

I study English because I need English for my life.

F4

I've learned English for 6 years

No, I haven't.

Because it is necessary for my job, my course.

F5

1- For about four years.

2- No, I haven't.

3- For my work

F6

I study English since 2001 when I started at Unicamp.

I never morei fora do Brasil.

Hoje em dia é mais do que *imprescendível* apreender outra língua, principalmente inglês.

APÊNDICE 2: RESPOSTAS DAS TAREFAS

PAR A : F1 e M1

As palavras chave que F1 e M1 anotaram:

F1: Palavras Chave

worked in movies since 196... / won the Oscar with the film 'One flew...'
last movie-'Something's...' with Diane Keaton. He falls in love- mother of girlfriend
since 1958 best actor keeps appearing current girlfriend - asked by journalist
how it was work with Diane

M1: Palavras Chave

emerging star
been film 1975 ask her what's the best film
contempi faded / agent womanizer / falls
mother in question
why been like to work with her

As diferenças que F1 e M1 selecionaram no texto escrito por eles:

Jack Nicholson has been worked as an actor since 1958. He won the best Oscar actor in 1975, with the film "One flew over the cuckoo's nest". While many contemporary actors have faded, Jack Nicholson keeps active and appears in hit movies. Recently he did the film called "Something's gotta give". In this film he worked with Diane Keaton. In the story Jack Nicholson plays a man that falls in love with the mother of his current girlfriend. Diane plays the mother in question.
Jack was asked by journalists about how it was working with Diane Keaton.

As diferenças que F1 e M1 selecionaram no texto original:

Jack Nicholson has been in the film industry since 1958 and he has been a major star since 1975, when he won the Oscar for Best Actor in ONE FLEW OVER THE CUCKOO'S NEST. And whereas many of his contemporaries have faded, he still keeps appearing in hit

movies. His latest is SOMETHING'S GOTTA GIVE, in which he plays an ageing womaniser who falls in love with the mother of his current girlfriend. The mother in question is played by Diane Keaton and, when Nicholson spoke to a group of journalists in New York, he was asked what it had been like to work with her.

Diferenças que F1 e M1 perceberam ao comparar o texto com a reconstrução:

Language in your text	Language in the original text	Are your alternatives acceptable? Why/Why not?
He has been worked as an actor since 1958.	He has been in the film industry since 1958.	Acceptable, but not completely correct. He could be an actor before working in the film industry
He won the best actor Oscar in 1975 with the film...	...since 1975, when he won the Oscar for Best Actor in One flew over the Cuckoo's nest	Acceptable. It's the same sentence.
While many contemporary actors have faded, Jack keeps active and appears in hit movies	Whereas many of his contemporaries have faded, he still keeps appearing in hit movies.	Acceptable. It's the same sentence.
He was asked ... about how it was working with Diane	He was asked what it had been like to work with her	Acceptable. The same sentence

PAR B: F2 e F3

As palavras chave que F2 e F3 anotaram:

F2 : Palavras chave	
Star movie / won an Oscar many actors faild fall in love with the mother Diane Keaton	film business mager star contemporaries movis stars faild appers about film why like to work

F3: Palavras Chave

OSCAR	JOURNALISTS	WORW	1958
MOVIE	TALK	DIANE KEATON	SCREEN LEGEND
CONVERSATION			

Jack Nicholson has been working making movies since 1958
story
major win 1975
he still a hit movies
love the mother of his girlfriend
spoke to the journalist
what are have been like to work with Diane Keaton

As diferenças que F2 e F3 selecionaram no texto escrito por elas:

Jack Nicholson has been in film bussines since 1958. While many actors has been failed, Jack Nicholson still appears in hit movies. The major store was when he was in the movie "One flew over the cuckoo's nest" when he won the Oscar on 1975. Now he worked in the movie "Something's gotta give". The story is about one man, that is Jack Nicholson, and he falls in love with the mother of his girlfriend. Jack Nicholson was in a interview with journalist and talked about what it had been like to work with Diane Keaton in the movie "Something's gotta give".

As diferenças que F2 e F3 selecionaram no texto original:

Jack Nicholson has been in the film industry since 1958 and he has been a major star since 1975, when he won the Oscar for Best Actor in ONE FLEW OVER THE CUCKOO'S NEST. And whereas many of his contemporaries have faded, he still keeps appearing in hit movies. His latest is SOMETHING'S GOTTA GIVE, in which he plays an ageing womaniser who falls in love with the mother of his current girlfriend. The mother in question is played by Diane Keaton and, when Nicholson spoke to a group of journalists in New York, he was asked what it had been like to work with her.

Diferenças que F2 e F3 perceberam ao comparar o texto com a reconstrução:

Language in your text	Language in the original text	Are your alternatives acceptable? Why/Why not?
-----------------------	-------------------------------	--

Business	industry	No. Because are different words.
story	star	No. Because are different word and change the meaning of the phrase.
failed	faded	Yes. Because the two words have the same or similar meanings.
actors	contemporaries	Yes. Because the meaning of phrase still the same.
appers	appearing	Yes. Because the words have the same meaning but the verbs are in the wrong tense.

PAR C: M2 e M3

As palavras chave que M2 e M3 anotaram:

M2: Palavras Chave

<p>1958</p> <p>Jack Nicholson has fil bisnes 1979</p> <p>Feidet</p> <p>Character girlfrl</p> <p>Diana Keaton plaid by</p>

M3: Palavras Chave

<p>Busse</p> <p>Started to make movies</p> <p>Win the Oscar</p> <p>JN 1958</p> <p>1975 Oscar</p> <p>(?)</p> <p>8 jorn (?) (?) “ why did he</p>
--

As diferenças que M2 e M3 selecionaram no texto original:

Jack Nicholson has been in the film industry since 1958 and he has been a major star since 1975, when he won the Oscar for Best Actor in ONE FLEW OVER THE CUCKOO'S NEST. And whereas many of his contemporaries have faded, he still keeps appearing in hit movies. His latest is SOMETHING'S GOTTA GIVE, in which he plays an ageing womaniser who falls in love with the mother of his current girlfriend. The mother in question is played by Diane Keaton and, when Nicholson spoke to a group of journalists in New York, he was asked what it had been like to work with her.

Depois da gravação, M2 perguntou à pesquisadora o significado das seguintes

palavras: 'whereas', 'faded', 'hit', 'ageing womanizer'

Diferenças que M2 e M3 perceberam ao comparar o texto com a reconstrução:

Language in your text	Language in the original text	Are your alternatives acceptable? Why/Why not?
As best actor	For best actor	Yes
Film bussnes	Film industry	Yes
Follow in love	Falls in love	No

PAR D: M4 e F4:

As palavras chave que M4 e F4 anotaram:

M4: Palavras Chave

Interview J.N. with D.K. + Actors new film

J.N 1958 - hit movies, girlfriend

Group of journalist N.Y. why he like work her?

F4: Palavras Chave

interview with Jack Nicholson
 conversation has been 1958
 has been 19
 actor cookos
 contemporary - hit
 girlfriend
 asked
 what have been like to work

As diferenças que F4 selecionou no texto original:

Jack Nicholson has been in the film industry since 1958 and he has been a major star since 1975, when he won the Oscar for Best Actor in ONE FLEW OVER THE CUCKOO'S NEST. And whereas many of his contemporaries have faded, he still keeps appearing in hit movies. His latest is SOMETHING'S GOTTA GIVE, in which he plays an ageing womaniser who falls in love with the mother of his current girlfriend. The mother in question is played by Diane Keaton and, when Nicholson spoke to a group of journalists in New York, he was asked what it had been like to work with her.

As diferenças que M4 selecionou no texto original:

Jack Nicholson has been in the film industry since 1958 and he has been a major star since 1975, when he won the Oscar for Best Actor in ONE FLEW OVER THE CUCKOO'S NEST. And whereas many of his contemporaries have faded, he still keeps appearing in hit movies. His latest is SOMETHING'S GOTTA GIVE, in which he plays an ageing womaniser who falls in love with the mother of his current girlfriend. The mother in question is played by Diane Keaton and, when Nicholson spoke to a group of journalists in New York, he was asked what it had been like to work with her.

Diferenças que M2 e M3 perceberam ao comparar o texto com a reconstrução:

Language in your text	Language in the original text	Are your alternatives acceptable? Why/Why not?
Have you been	Had you been	No, because the tense is difference
()	current	Yes. It's not necessary
He was the best actor	He won the Oscar	No, the meaning is different

he has been actor since 1958	Film industry	No, because he was actor for more time
------------------------------	---------------	--

PAR E : F5 e F6

As palavras chave que F5 e F6 anotaram:

<p>F5: Palavras Chave</p> <p>Film business</p> <p>1958 star</p> <p>Oscar best actor "One flew" 1970</p> <p>contemporary have failed</p> <p>Group of journalists N.Y. – he was asked</p> <p>follow in love</p> <p>Diane Keaton- mother of his girlfriend</p> <p>.... like work with D.K.?</p>
--

<p>F6 – palavras chave</p> <p>1o moment/time</p> <p>ask</p> <p>groups journalist</p> <p>New York</p> <p>girlfriend</p> <p>mother</p> <p>questions</p> <p>2o time</p> <p>1917</p> <p>He was with groups journalists</p> <p>follow in love mother his girlfriend</p> <p>J.N. has b 1958</p> <p>More contemporary</p>

more (?)
like in

As diferenças que F5 e F6 selecionaram no texto original:

Jack Nicholson has been in the film industry since 1958 and he has been a major star since 1975, when he won the Oscar for Best Actor in ONE FLEW OVER THE CUCKOO'S NEST. And whereas many of his contemporaries have faded, he still keeps appearing in hit movies. His latest is SOMETHING'S GOTTA GIVE, in which he plays an ageing womaniser who falls in love with the mother of his current girlfriend. The mother in question is played by Diane Keaton and, when Nicholson spoke to a group of journalists in New York, he was asked what it had been like to work with her.

Diferenças que F5 e F6 perceberam ao comparar o texto com a reconstrução:

Language in your text	Language in the original text	Are your alternatives acceptable? Why/Why not?
business.	industry	Yes
1970	1975	No. It's a specific date
while others ...	whereas many ...	Yes
have failed	have faded	No. We don't know
continued appearing	still keeps appearing	Yes
Recently	the latest	Yes
how was like work	what it had been like	We don't know...

APÊNDICE 3- TABELAS

PAR A - RECONSTRUÇÃO

LREs	RECONSTRUÇÃO F1 M1	Resolução correta	Resolução Incorreta	Sem Resolução
GRAMATICAIS				
Forma do Tempo Verbal	5	3	2	
Forma do Verbo	1	1		
Ordem das Palavras	1	1		
Preposições	1	1		
Pronomes	3	3		
<i>Total LREs gramaticais</i>	11	9	2	
LEXICAIS				
Significado	3	3		
Escolha Lexical	1		1	
Ortografia	1	1		
<i>Total LREs lexicais</i>	5	4	1	
TOTAL LREs	16	13	3	

PAR A -COMPARAÇÃO

LREs	COMPARAÇÃO - F1 M1	Resolução correta	Resolução Incorreta
GRAMATICAIS			
Escolha Tempo Verbal	2	2	
Ordem das Palavras	1		1
Estrutura “what-like”	2	2	
<i>Total LREs gramaticais</i>	5	4	1
LEXICAIS			
Significado	2	1	1
Pronúncia	2	1	1
<i>Total LREs lexicais</i>	4	2	2
TOTAL LREs	9	6	3

PAR B - RECONSTRUÇÃO

LREs	RECONSTRUÇÃO F2 F3	Resolução correta	Resolução Incorreta	Sem Resolução
GRAMATICAIS				
Escolha do Tempo Verbal	4	3	1	
Forma do Verbo	5	4	1	
Artigo	1		1	
Preposições	1	1		
Total LREs gramaticais	11	8	3	
LEXICAIS				
Significado da Palavra	4	2	2	
Ortografia	3	3		
Total LREs Lexicais	7	5	2	
TOTAL LREs	18	13	5	

PAR B - COMPARAÇÃO

LREs	COMPARAÇÃO F2 F3	Resolução correta	Resolução Incorreta	Sem Resolução
GRAMATICAIS				
Forma do verbo	3	1	2	
Artigos	1	1		
Total LREs gramaticais	4	2	2	
LEXICAIS				
Escolha Lexical	3	1		2
Significado da Palavra	2	1		1
Total LREs lexicais	5	2		3
TOTAL LREs	9	4	2	3

PAR C - RECONSTRUÇÃO

LREs	RECONSTRUÇÃO M2 M3	Resolução correta	Resolução Incorreta	Sem Resolução
GRAMATICAIS				
Escolha do Tempo Verbal	1	1		
Ordem das Palavras	1	1		
Preposições	3	3		
Artigos	1		1	
Total LREs Gramaticais	6	5	1	
LEXICAIS				
Significado	2	2		
Ortografia	7	4	3	
Total LREs Lexicais	9	6	3	
TOTAL LREs	15	11	4	

PAR C- COMPARAÇÃO

LREs	COMPARAÇÃO M2 M3	Resolução correta	Resolução Incorreta	Sem Resolução
GRAMATICAIS				
Verbo				
Estrutura				
Preposições	4	4		
Artigos				
Total LREs gramaticais	4	4		
LEXICAIS				
Significado	1	1		
Escolha Lexical	4	4		
Total LREs lexicais	5	5		
TOTAL LREs	9	9		

PAR D - RECONSTRUÇÃO

LREs	RECONSTRUÇÃO F4 M4	Resolução correta	Resolução Incorreta	Sem Resolução
GRAMATICAIS				
Escolha do Tempo Verbal	2	2		
Forma do Verbo	1	1		
Ordem das Palavras	1	1		
Pronome	3	2	1	
Artigo	1		1	
Adjetivo Demonstrativo	1		1	
Total LREs Gramaticais	9	6	3	
LEXICAIS				
Significado	3	1		2
Escolha Lexical	1	1		
Pronúncia	1	1		
Total LREs Lexicais	5	3		2
TOTAL LREs	14	9	3	2

PAR D - COMPARAÇÃO

LREs	COMPARAÇÃO F4 M4	Resolução correta	Resolução Incorreta	Sem Resolução
GRAMATICAIS				
Escolha do Tempo Verbal	2	2		
Ordem das Palavras	1	1		
Aspecto verbal	1	1		
Artigos				
Total LREs Gramaticais	4	4		
LEXICAIS				
Significado				
Escolha Lexical	4	1	2	1
Total LREs Lexicais	4	1	2	1
TOTAL LREs	8	5	4	1

PAR E - RECONSTRUÇÃO

LREs	RECONSTRUÇÃO F5 F6	Resolução correta	Resolução Incorreta	Sem Resolução
GRAMATICAIS				
Verbo				
Ordem das Palavras	3		2	2
Preposições	1		1	
Pronomes	1	1		
Artigo	1	1		
Total LREs gramaticais	7	2	3	2
LEXICAIS				
Significado	6	5	1	
Escolha Lexical	1	1		
Forma da palavra	1	1		
Ortografia	2	2		
Total LREs lexicais	10	9	1	
TOTAL LREs	17	11	5	2

PAR E - COMPARAÇÃO

LREs	COMPARAÇÃO F5 E F6	Resolução correta	Resolução Incorreta	Sem Resolução
GRAMATICAIS				
Escolha do Tempo Verbal	5	1	1	3
Estrutura what-like	2			2
Voz Ativa versus Voz Passiva	1			1
s				
Total LREs Gramaticais	8	1	1	7
LEXICAIS				
Significado	11	7	3	1
Escolha Lexical	2	1		1
Ortografia	1	1		
Pronúncia	2	1	1	
Total LREs lexicais	16	10	4	1
TOTAL LREs	24	11	5	8