

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

Cesar Eduardo Duarte ELIZI

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

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

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

*Os resultados obtidos se mostram favoráveis ao uso de FonF para o **Present Perfect** e sugerem que atividades de compreensão de texto são mais benéficas que as de reprodução.*

PALAVRAS-CHAVE: *Foco na Forma; Present Perfect; atenção; conscientização.*

ABSTRACT *The objective of this study is to evaluate the use of Focus on Form in the acquisition of the verb tense Present Perfect by Brazilian students through a comparison with the traditional Communicative approach. This approach presents, despite several*

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentado ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 30 de agosto de 2004, orientada pela Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash.

advantages, a limitation in the final grammatical competence attained by students. A possible reason for such limitation, among others, is the insufficiency of input alone in providing negative evidence, i.e. information about the agrammaticality of phrases for which L2 is a subset of L1.

The Present Perfect is a structure which presents several difficulties to the Brazilian learner. This is partly due to the misleading explanations presented by most textbooks available.

The experiment compared ten groups at level 5 in terms of their performance in pre and post tests. These tests evaluated the students' ability to (a) select the correct verb forms for incomplete sentences among distractors; (b) classify sentences containing the target-structure as either grammatically correct or not and (c) reconstruct in writing a text read aloud by the teacher which contained four instances of the target structure. Three different treatments were used : (1) with FonF tasks based on reading comprehension; (2) with FonF tasks based on text reconstruction and (3) without FonF. The results are in favour of the use of FonF activities for the Present Perfect and suggest that reading comprehension tasks are more beneficial than the text reconstruction ones.

KEYWORDS: *Focus on Form; Present Perfect; attention; awareness.*

1. COMPETÊNCIA GRAMATICAL E FOCO NA FORMA

O interesse por problemas relativos ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em salas de aula que utilizem a abordagem comunicativa continua a crescer, mas esta tem apresentado limitações quanto à competência comunicativa atingida *no âmbito gramatical* (Reis, 1998 e Harley, 1992). Frequentemente o aluno aplica diversas estratégias durante um ato comunicativo a fim de que a troca de significados não seja interrompida, o que pode levar à desvalorização da sintaxe. Tal desvalorização, ainda que benéfica por permitir a continuação da interação, quando sistemática e prolongada, pode ter um efeito negativo no desenvolvimento da interlíngua do aluno. Isto pode ser devido ao fato que a abordagem comunicativa coloca um foco no significado que é tão limitado quanto o foco na gramática de abordagens mais tradicionais. (Long e Robinson, 1998).

Long e Robinson sugerem algumas limitações do ensino comunicativo desprovido de instrução formal. Uma delas diz respeito ao fato de que alunos mais velhos não possuem mais a mesma capacidade que crianças de adquirir novas regras lingüísticas simplesmente por exposição à elas. Ou seja, parece haver limitações do aprendizado de línguas ligadas ao amadurecimento (Long, 1990). Apesar da abundância de exposição e de oportunidades de aprendizado, uma prematura estabilização da interlíngua (em certos aspectos) leva à não incorporação de elementos presentes no insumo. Algumas formas lingüísticas, por exemplo, não podem ser adquiridas apenas a partir do insumo.

Para ilustrar, apesar do fato de que um aluno americano aprendendo português pode facilmente aprender a traduzir a idéia

He ate the apple quickly (1)

tanto como Ele comeu a maçã rapidamente (2)

quanto como Ele comeu rapidamente a maçã (3),

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

*He ate quickly the apple (4)

não é possível.

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

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

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

(1) ele pode aumentar a saliência de insumo positivo (e, portanto, aumentar a chance das formas serem notadas)

(2) ele pode fornecer evidência negativa, quando necessário.

2. PRESENT PERFECT

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

Alguns fatores que contribuem para tal insucesso no aprendizado do PP podem ser encontrados nas explicações confusas e insuficientes presentes nos materiais didáticos, apresentadas como “regras simples” [do inglês *rules of thumb*].

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

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

porque o falante está enfatizando a natureza limitada desse estado.

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

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

Novamente encontramos a necessidade de evidência negativa na aquisição de alguns aspectos de L2. O aluno brasileiro pode, a priori, supor que L2 funcione semelhantemente a L1 e que ele possa dizer tanto

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

quanto

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

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

Outros verbos fazem menção a ações (tal como eat, run, throw, etc) e para estes casos o PP se refere ao resultado destas ações. Assim, não é uma locução adverbial que vai deixar claro o limite do estado, mas sim o verbo, i.e. a ação que deu origem ao estado atual. Por exemplo, em frases como:

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

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

3. PROCESSAMENTO DO INSUMO

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

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

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

- Primeiramente são processadas as palavras-chave;

- Há uma preferência por processar itens lexicais (ao invés de itens gramaticais) para informações semânticas;

-Há ainda uma tendência por processar a morfologia “mais significativa” que outras “pouco ou não significativas”;

(2) Para que o aprendiz processe formas não significativas, eles precisam ser capazes de processar o conteúdo comunicativo a um custo extremamente baixo de atenção.

(3) Aprendizes de L2 possuem uma estratégia que relaciona o papel de agente ao primeiro substantivo que eles encontram em uma frase.

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

3.1. Atenção

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

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

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

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

4. DESCRIÇÃO DO EXPERIMENTO

Para este estudo organizou-se um quase-experimento para examinar o efeito do foco na forma na aquisição do Present Perfect com dois tratamentos: um baseado em compreensão e outro em produção, semelhantemente ao estudo de Izumi (2003). A compreensão foi avaliada através do desempenho em atividades baseadas na leitura de

textos curtos, em torno de 50-60 palavras, contendo de 3 a 4 instâncias da estrutura-alvo. Para avaliação da produção utilizaram-se tarefas de reconstrução de texto, como sugerido em Lynch (2001) e Thornbury (1997), que discute inclusive o valor deste tipo de tarefa em explicitar para o aluno a diferença entre sua produção e aquela de um usuário mais proficiente da língua.

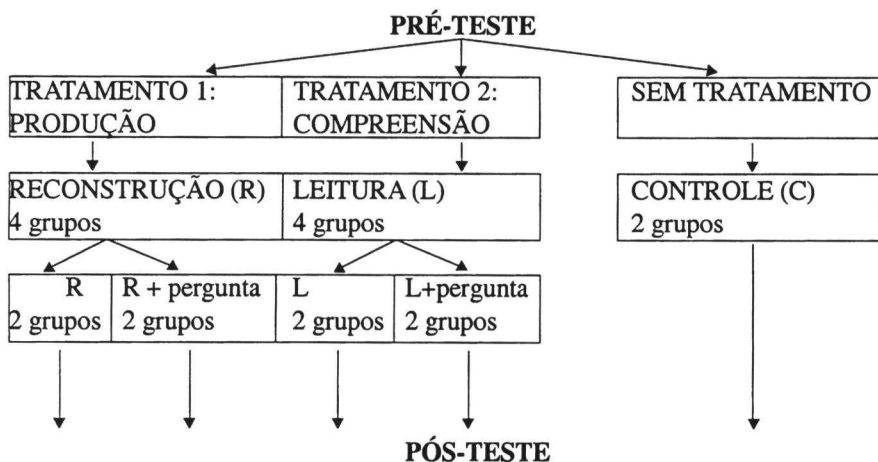
As perguntas de pesquisa foram:

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

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

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

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



4.1 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

Todas as 10 turmas que fizeram parte do experimento consistiram de classes do quinto estágio (intermediário 1) de uma escola de língua. Cada estágio conta com cerca

de 50 h de instrução e portanto os alunos possuíam , em média, o equivalente a 200 h de instrução.

Cinco professores auxiliaram a pesquisa e serão chamados aqui de P1 a P5.

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

As turmas C1 e C2 formaram nosso grupo de controle, sem acesso aos materiais especialmente preparados para o estudo (tratamentos), mas com acesso ao livro do curso e às demais atividades extras empregadas pelos professores de todos os grupos. O livro didático (Vaughn e Kay 2001) é típico no que concerne a separação entre atividades focadas em comunicação e atividades que praticam regras isoladamente.

4.2 DESCRIÇÃO DOS TESTES

Tanto o pré-teste (pret) quanto o pós-teste (post) tiveram o mesmo formato, com três partes (vide apêndices 1 e 2). A primeira, em formato de múltipla escolha, trazia dez frases incompletas, cada uma com quatro alternativas que listavam formas verbais que podiam completá-la.

A segunda parte envolvia julgamento gramatical, com 10 frases que deveriam ser classificadas como corretas (C) ou incorretas (I) em termos das formas verbais.

Na parte 3 utilizamos uma tarefa de reconstrução de texto. Os alunos ouviram a leitura de um texto curto (+/- 50 palavras) três vezes e deveriam reescrevê-lo, mas só podiam escrever *depois* de cada leitura, nunca durante. O texto continha 4 instâncias de uso do PP.

Para possibilitar a comparação entre os desempenhos no pré-teste e no pós-teste, foi feito um esforço no sentido de mantê-los o mais semelhante possível.

4.3 DESCRIÇÃO DO TRATAMENTO

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

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

(T1)

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

Num segundo momento, utilizou-se um segundo texto, igualmente curto e também contendo cerca de 4 instâncias do PP. Entretanto, agora a tarefa variou conforme o tratamento: R ou L. Para o tratamento de reconstrução (R), o mesmo procedimento da parte 3 do pré-teste foi seguido: o texto foi lido três vezes e os alunos só podiam fazer suas anotações entre as leituras, nunca durante. Diferentemente do pré-teste, entretanto, ao final das leituras, os alunos podiam comparar e discutir seus textos com os dos colegas, e fazer quaisquer alterações se desejassem.

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

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

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

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 RESULTADOS

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

Os resultados calculados são apresentados na tabela 1 e no gráfico 1:

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

Tabela 1: Médias e diferenças

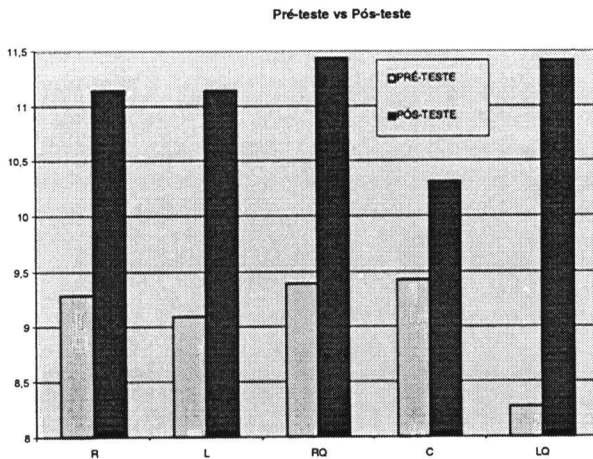


Gráfico 1: Pré-teste vs. Pós-teste

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

$$LQ > L > RQ > R > C$$

Ou seja, todas as turmas que trabalham com atividades focando a forma desempenharam melhor no pós-teste que os grupos de controle. Além disso, as turmas que trabalharam somente com tarefas de compreensão (L e LQ) apresentam uma melhoria de desempenho maior que as turmas com a tarefa de reconstrução de texto (gráfico 2).

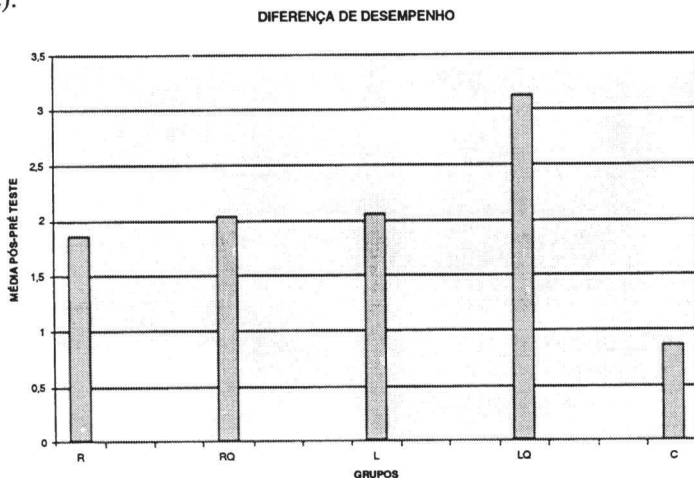


Gráfico 2: Melhoria de desempenho

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

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

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

Tabela 3: resultado do teste t

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

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

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

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

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

Por outro lado, o tratamento com a tarefa de reconstrução resultou em uma melhoria de desempenho inferior ao tratamento com leitura. Isto pode ter ocorrido também pelo fato da tarefa ter esgotado os recursos de processamento dos alunos por sobrecarregar a memória de trabalho.

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

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

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

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

Parece-me que o ato de responder a pergunta tenha afetado um fator interno dos alunos. Tendo observado os alunos em sala e lido suas respostas, percebi que vários deles se surpreenderam com a pergunta. Pareceu-me que eles haviam se surpreendido com o fato do “professor” estar pedindo que eles respondessem uma pergunta como aquela, sobretudo por escrito, mas principalmente a palavra “você” na pergunta parece ter causado um certo espanto. A maioria dos alunos se dedicou a responder a pergunta de uma maneira peculiar, em silêncio, rompido poucas vezes pelo comentário “eu vou pôr que eu não aprendi nada” por parte de um ou dois alunos. Mas durante a maior

parte do tempo os alunos pareciam reagir à pergunta como se ela fosse algo muito importante.

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

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

5.2 CONCLUSÃO

Os resultados desse experimento fornecem elementos em favor do uso de atividades que auxiliem o aluno a notar formas (no nosso caso, o tempo verbal *Present Perfect*) no insumo que de outra forma teriam provavelmente passado despercebidas. Atividades que focavam a atenção nas relações forma/significado se mostraram mais eficazes que tarefas de reconstrução de texto, que levaram a uma ênfase no conteúdo em detrimento de considerações pela forma. Esta diferença parece estar relacionada ao modelo de atenção descrito aqui. A necessidade de evidência negativa responde, ao menos em parte, pelo efeito mais positivo da tarefa em que esta estava presente e contendo questões sobre a compreensão de um texto escrito. A conscientização do processo de aprendizagem, trabalhada através de uma pergunta sobre o que os alunos haviam aprendido, também se mostrou relevante, em especial para os grupos com a tarefa de leitura. Tal pergunta parece ter agido sobre características internas, e pode ter modulado o estado de prontidão do aluno, facilitando assim, o processo de percepção da estrutura alvo no insumo.

REFERÊNCIAS

- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, I. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- EL-DASH, L.G. (2001). *Escolhas Pragmáticas na tradução do tempo verbal*. http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2int_ci100.pdf.

- HARLEY, B. (1992). Patterns of Second Language Development in French Immersion. *Journal of French Language Studies*, 2(2), 159-183.
- IZUMI, S. (2003). *Comprehension and Production Processes in Second Language Learning: In search of the psycholinguistic rationale of the Output hypothesis*. *Applied Linguistics* v. 24 (2).
- LYNCH, T. (2001). *Seeing what they meant: transcribe as a route to noticing* *ELT Journal* v. 55 (2).
- LONG, M.H. (1990). Maturation Constraints on Language development. *Studies in SLA* v. 12 (3).
- LONG, M. & ROBINSON, P. (1998). Focus on Form: Theory, research and Practice. In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- REIS, M. (1998). *A Importância da competência gramatical no ensino comunicativo (em Língua Inglesa)*. Oficina de Textos.
- RICHARDS, J.C.; PLATT, J. & PLATT, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and applied Linguistics* Longman.
- SCHMIDT, R. (1990). The role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* v. (11).
- _____. (2001). *Attention in Cognition and Second Language Learning*. Cambridge University Press.
- SCHIMDT, R.W. & FROTA, S.N. (1986). *Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese in Talking to Learn Conversation* in *Second Language Acquisition* editado por Richard Day Newbury House Publishers.
- SKEHAN, P. (1998). *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- TREGIDGO, P.S. (1984). How far have we got with the Present Perfect?. *ELT Journal* v. (38/4).
- VAN PATTEN, B. (1996). *Input Processing and Grammar instruction in Second Language Acquisition*. ALEX.
- VAUGHN, J. & KAY, S. (2001). *Inside Out Intermediate (Student's book e Workbook)* Macmillan ELT.