

O papel da atenção ao *input* no desempenho na produção escrita de críticas de filmes em inglês

Maurício Seibel Luce

Ingrid Finger

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Este artigo discute, a partir do enfoque de Ensino de Línguas por Tarefas (ELT), o papel de atividades que visam a aumentar a atenção do aprendiz nas etapas de pré- e pós-tarefa. Um grupo de 21 brasileiros, aprendizes adultos de inglês de nível intermediário, participou de um projeto de produção de um 'guia' contendo críticas de filmes. Durante as etapas de pré- e pós-tarefas, os participantes, divididos em três grupos, realizaram diferentes atividades que visavam ao aumento de atenção sobre aspectos textuais do gênero resenha crítica de filmes, assim como sobre aspectos gramaticais e lexicais relacionados à produção escrita de textos desse tipo. Os resultados demonstraram ganhos extremamente consistentes por parte dos aprendizes expostos a pré- e pós-tarefas de aumento da atenção a características textuais do gênero crítica de filmes.

Palavras-chave: Produção escrita. Ensino de Línguas por Tarefas. Atenção. Sequências Didáticas. Gênero resenha crítica de filmes.

Introdução

Este artigo tem como objetivo geral analisar o papel de diferentes tipos de *input* em atividades de pré-tarefa e pós-tarefa para o desenvolvimento da produção escrita de resenhas críticas de filmes em um grupo de aprendizes brasileiros de inglês. Com base na metodologia de Ensino de Língua estrangeira por Tarefas (ELT) (WILLIS, 1996) e na proposta de uso de Sequências Didáticas (SDs) no ensino de línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), foi desenvolvido um projeto envolvendo a produção de um "guia" com críticas de filmes com um grupo de 21 adultos de nível intermediário matriculados em um curso livre.

A partir da visão de tarefa comunicativa no ELT defendida por Willis (1996), foram desenvolvidas várias atividades nas etapas de pré- e pós-tarefa, que intercalaram as produções escritas feitas pelos participantes durante o projeto. Tais

atividades levaram em consideração os estudos que analisam o papel primordial que a atenção possui no processo de aquisição de segunda língua, desenvolvidos por Schmidt (1990, 1994, 1995, 2001), dentre outros (ver ROBINSON, 2001). A *Noticing Hypothesis*, proposta por Schmidt (1990), sustenta que “notar (*noticing*) é condição necessária e suficiente para converter *input* em *intake*” (p. 129), podendo essa conversão ocorrer em um contexto comunicativo de ensino. Assim, no presente estudo, nas atividades de pré- e de pós-tarefa utilizadas, buscou-se criar situações em sala de aula que oportunizassem um aumento do direcionamento da atenção do aprendiz para certos aspectos característicos do gênero textual escolhido como foco do projeto, a saber, resenha crítica de filmes. Nesse sentido, vale salientar que o foco das atividades centrou-se tanto em características do funcionamento textual do gênero crítica de filmes em inglês bem como em aspectos gramaticais e lexicais necessários nesse tipo de produção escrita.

Finalmente, além dos pressupostos do ELT, a respeito do ensino comunicativo de línguas, e da *Noticing Hypothesis*, que nortearam as etapas de pré- e pós-tarefa, outro alicerce fundamental desta pesquisa foi o uso dos gêneros textuais como norteadores do planejamento de ensino de língua materna na escola, proposto por Schneuwly e Dolz (2004), denominado Sequências Didáticas (SDs), aqui usado num contexto de ensino de língua estrangeira. Os pressupostos teóricos e metodológicos desta investigação serão discutidos a seguir.

Ensino de línguas por tarefas (ELT)

Muitos pesquisadores têm tentado descrever uma sequência de estágios ou componentes de uma aula baseada em tarefas (PRABHU, 1987; SKEHAN, 1996; WILLIS, 1996). R. Ellis (2003) ressalta que, ainda que cada proposta possua peculiaridades, todas têm em comum três fases principais, que são a pré-tarefa, a tarefa em si e a pós-tarefa. Um dos mais populares esquemas de ensino por tarefas é aquele proposto por Willis (1996), adotado neste estudo. Segundo a autora, tarefas

são “atividades onde a língua-alvo é usada pelo aprendiz com um propósito comunicativo a fim de obter um resultado” (WILLIS, 1996, p. 23). Usar tarefas no ensino de línguas requer, em especial, atender a três requisitos básicos:

- O significado deve ser mais importante que a forma (*meaning-based*);
- Um objetivo comunicativo deve ser atingido (*goal*);
- Um resultado deve ser produzido (*outcome*).

O modelo de Willis é baseado na premissa de que algumas condições são “necessárias” ou, pelo menos, “desejáveis” para o aprendizado de línguas. Segundo Willis (1996, p. 11), “são condições necessárias para o aprendizado de línguas: exposição, uso e motivação”. Além da exposição (*input* rico, tanto oral como escrito), uso (realizar funções com a língua, como trocar informações com um colega) e motivação, a autora defende ainda a inclusão de um quarto fator, a instrução, que apesar de não ser considerado essencial, parece ser desejável. A exposição e a instrução, em particular, são fatores abordados no presente estudo.

O papel da atenção no ensino de língua estrangeira

São vários os autores que, nos últimos anos, têm defendido a proposta de que a atenção ao *input* é fator determinante para a sua armazenagem e processamento na memória, bem como para o processo de formação e de testagem das hipóteses envolvidas no processamento em todos os domínios da linguagem no caso de aprendizes de segunda língua (ROBINSON, 1995, 2001; SCHMIDT, 1990, 1995, 2001; SWAIN, 1995; VAN PATTEN, 2002, 2004; dentre outros). De acordo com Schmidt (2001, p. 30), por exemplo, “a atenção deve estar direcionada para qualquer evidência que seja relevante para um domínio de aprendizagem particular, isto é, a atenção deve ser especificamente focada e não somente global”.

Nesse contexto, a forma como os aprendizes de uma L2 processam o *input* dessa língua é determinada por padrões cognitivos gerais, que podem incluir, por exemplo, saliência

perceptual (VAN PATTEN, 2002, 2004) e frequência de ocorrência no *input* (N. Ellis, 2002). Além disso, Swain (1995), em sua *Output Hypothesis*, afirma que é justamente a capacidade de atenção ao *input* que auxilia o aprendiz a tornar-se consciente da lacuna que existe entre o que ele é capaz de produzir e o que ele necessita produzir em uma dada situação particular, bem como da diferença entre a sua produção (*output*) e as instâncias de linguagem que os falantes mais proficientes da língua-alvo são capazes de produzir.

A questão sobre quais aspectos da aprendizagem de uma língua requerem atenção ao *input* é complexa. Além disso, a existência de intenção não parece ser um requisito, segundo Schmidt (2001), embora possa vir a ser útil em um contexto de sala de aula, por exemplo. O trabalho de investigação que visa a verificar de que forma podemos contribuir para que a atenção do aprendiz seja direcionada àquela informação que aparece no *input* que ele, de outra forma, talvez não percebesse é motivado pela chamada *Noticing Hypothesis* (SCHMIDT, 1990, 1994, 1995, 2001), segundo a qual a aquisição de L2 é “guiada pelo que os aprendizes prestam atenção e notam (*pay attention to and notice*) no *input* da língua-alvo e pelo que eles compreendem que seja o significado desse *input* percebido” (SCHMIDT, 2001, p. 3-4).

É justamente nesse contexto que se insere a presente investigação, na qual se buscou criar oportunidades que auxiliassem os aprendizes a aprimorar sua capacidade de atenção ao *input* relacionado ao gênero textual crítica de filmes em inglês nas situações de pré- e de pós-tarefa que intercalaram as produções escritas.

Os gêneros textuais e o seu uso no ensino de línguas

De acordo com Bakhtin (1953/1992, p. 277), os gêneros textuais são “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. O gênero é visto como um instrumento mediador das práticas sociais, que precisa ser

apropriado pelo aluno para que ele possa exercer um papel nas práticas sociais. Em outras palavras, os gêneros textuais permeiam todas as práticas sociais envolvendo a linguagem que ocorrem na vida dos indivíduos. Nessa concepção, portanto, saber usar uma língua passa por estar apto a usar de forma apropriada os diferentes gêneros textuais na vida cotidiana. Na proposta do uso de Sequências Didáticas (SDs) no ensino de línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), o gênero é visto como um *megainstrumento* que fornece um suporte para as situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 98.

O uso de um procedimento de sequência didática no ensino de línguas envolve (1) a apresentação de uma situação (e gênero a ser abordado); (2) a produção inicial (avaliação das capacidades já adquiridas); (3) a repetição da produção do gênero, através de tantos módulos quanto necessários ou desejáveis; e (4) a produção final, que tem como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto.

A *apresentação da situação* tem como principal objetivo apresentar um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito. Através dela, os alunos tomam conhecimento de qual gênero será abordado. É sugerido que nessa fase inicial os alunos leiam ou sejam expostos a um (ou mais) exemplos do gênero visado. Em seguida, ocorre a *produção inicial*, momento em que os alunos elaboram um primeiro texto oral ou escrito, revelando para si mesmos e para o professor a representação que possuem dessa atividade. Uma vez realizada a produção inicial, realizam-

se os chamados *módulos*, que têm como finalidade abordar os problemas que apareceram na primeira produção e fornecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103). Durante os módulos, é sugerido que sejam realizadas atividades que visem a aumentar o acesso do aluno às noções e aos instrumentos pertinentes ao gênero em questão como, por exemplo, observação e análise de textos, buscando colocar em evidência certos aspectos do funcionamento textual. Assim, o aprendiz pode observar e apropriar-se dessas noções, de modo que essa consciência facilite e contribua para o enriquecimento da sua produção seguinte. Finalmente, a *produção final* é o momento de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. É a oportunidade de o aluno, agora munido de maior entendimento acerca do gênero abordado, elaborar uma versão mais complexa ou rica do texto.

Metodologia

Buscou-se analisar o desenvolvimento da produção escrita dos participantes em relação ao gênero resenha crítica de filme em inglês, ao longo de três encontros, comparando de que forma diferentes atividades de pré-tarefa e pós-tarefa poderiam vir a interferir no processo. As atividades desenvolvidas visavam a criar oportunidades para que os aprendizes focassem a atenção em determinados aspectos textuais e gramaticais/lexicais de resenhas críticas de filmes antes e depois da sua própria produção escrita em inglês.

Os participantes do estudo elaboraram três produções textuais do gênero crítica de filmes após assistirem a três filmes em DVD, sendo que essas produções foram intercaladas por encontros em grupo nos quais atividades de pré- e pós-tarefa foram realizadas. A seleção dessas atividades levou em conta as hipóteses do estudo, que previam que: (a) os aprendizes expostos aos dois tipos de atividades – oportunidades que despertassem a atenção tanto sobre aspectos textuais como gramaticais/lexicais presentes em resenhas críticas em inglês – apresentariam melhor

desempenho na segunda e na terceira produção escrita do que os participantes que foram expostos a atividades relacionadas a apenas um dos aspectos; (b) não haveria diferença significativa entre os participantes que fossem expostos a atividades de pré- e de pós-tarefa que oportunizassem aumento de atenção sobre somente aspectos textuais do gênero crítica de filme, por um lado, ou sobre inadequações gramaticais e lexicais, por outro.

Fizeram parte da amostra 21 adultos, aprendizes brasileiros de nível intermediário de inglês. Com base nas hipóteses acima, os participantes foram divididos em três subgrupos, dependendo do tipo de atividades de pré-tarefa e pós-tarefa a que seriam submetidos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Divisão dos grupos

Grupo A (n = 9)	Grupo B (n = 6)	Grupo C (n = 7)
Executou atividades oportunizando aumento da atenção sobre ambos	Executou atividades oportunizando aumento da atenção somente sobre	Executou atividades oportunizando aumento da atenção somente sobre
<i>ELEMENTOS DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA</i>	<i>ELEMENTOS DO GÊNERO RESENHA CRÍTICA</i>	<i>ELEMENTOS GRAMATICAIS/ LEXICAIS</i>
e		
<i>ELEMENTOS GRAMATICAIS/ LEXICAIS</i>	(não desenvolveu aspectos gramaticais/ lexicais)	(não desenvolveu aspectos do gênero crítica de filme)

Quanto à coleta dos dados, no primeiro encontro, todos os três grupos realizaram exatamente a mesma atividade. Após assistirem ao filme “A escola do rock” (*School of Rock*, 2006), receberam a tarefa inicial, na qual foram solicitados a escrever uma resenha crítica sobre o filme. As críticas foram enviadas por email para o pesquisador, que as imprimiu e analisou. Nessa análise, foram detectadas e sublinhadas nos textos inadequações relacionadas ao gênero textual em foco, no que diz respeito a aspectos textuais (por exemplo, ausência de menção ao diretor e atores ou de descrição da trama) e gramaticais (por exemplo, impropriedade do tempo verbal usado ou de itens lexicais empregados no texto).

A fim de dar continuidade à coleta, as seguintes atividades foram planejadas pelo pesquisador: (1) leitura das resenhas críticas produzidas pelos colegas; (2) leitura de dois “modelos” de crítica trazidos pelo pesquisador, sendo os participantes solicitados a ler as críticas e prestar atenção nos detalhes dos textos, em especial a que tipo de informação as críticas continham; (3) discussão e levantamento de elementos e informações tipicamente encontradas em críticas de filmes, com vistas a elaborar um roteiro a ser seguido na elaboração da próxima resenha crítica; e, por fim, (4) discussão sobre possíveis correções para problemas de estrutura textual e/ou inadequações gramaticais ou lexicais contidas nas resenhas elaboradas pelos colegas, previamente sublinhadas nas suas próprias críticas iniciais.

O Grupo A executou todas as quatro atividades descritas acima, sendo que o pesquisador buscou chamar a atenção dos aprendizes para que focassem em elementos característicos do gênero textual e também em aspectos gramaticais/lexicais presentes nesse tipo de texto. Já o Grupo B realizou as mesmas atividades *exceto* a quarta delas, discussão sobre inadequações gramaticais/lexicais. Por fim, o Grupo C *somente* realizou a quarta, não tendo praticado nenhuma atividade que oportunizasse despertar de atenção sobre questões do gênero textual crítica de filmes.

Análise dos resultados

Através de uma grade de avaliação desenvolvida especialmente para o estudo (LUCÉ, 2009), apresentada no Quadro 2, os 63 textos produzidos pelos aprendizes foram analisados, de modo que cada crítica poderia somar um total de 20 pontos. Contribuíram para a elaboração da grade de avaliação o trabalho de Santos (2007), assim como alguns critérios da grade de avaliação do CELPE-BRAS (2006), que também valoriza os textos em função do gênero textual, além de critérios de coesão e coerência, e adequação gramatical.

Quadro 2 – Grade de critérios de avaliação das críticas de filmes			
	5 ou 4	3 ou 2	1 ou 0
GÊNERO Informações sobre o filme	Altamente rico ou consideravelmente adequado	Adequado ou parcialmente adequado	Pouca ou nenhuma informação
GÊNERO Posicionamento crítico e diálogo com o leitor	Excelente ou bastante adequado	Adequado ou razoável	Fraco ou inexistente
COESÃO E COERÊNCIA	Texto bem desenvolvido, com coesão e coerência	Texto pouco/mal desenvolvido, com alguns problemas de coesão e coerência	Texto pouco/mal desenvolvido com muitos problemas de coesão e coerência
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Raras ou poucas inadequações gramaticais.	Algumas inadequações gramaticais.	Frequentes inadequações gramaticais.

A análise quantitativa dos textos realizada a partir da grade de avaliação acima revelou alguns dados interessantes. Inicialmente, foi realizada uma ANOVA de Medidas Repetidas, que revelou uma diferença marginal entre as médias obtidas pelos grupos ($F(2,19)=2,706$, $p=0,092$). Nessa comparação, constatou-se que os Grupos A e B não apresentaram diferença significativa entre si, mas que ambos diferiram marginalmente do Grupo C, que apresenta as médias mais baixas em todas as produções textuais (AXC: $p=0,054$; BXC: $p=0,062$). As médias de cada grupo em cada uma das produções textuais e no total aparecem na tabela abaixo.

Tabela 1 – Resultados gerais dos grupos nas avaliações (desvio padrão entre parênteses)

	Crítica 1	Crítica 2	Crítica 3	Média Total
Grupo A (n=9)	13,44 (4,36)	15,44 (4,3)	16,78 (3,31)	15,22 (1,34)
Grupo B (n=6)	13,17 (4,83)	16,67 (3,56)	16,67 (3,78)	15,50 (1,64)
Grupo C (n=7)	12,29 (3,77)	10,71 (4,82)	10,14 (5,81)	11,05 (1,52)

Como podemos perceber a partir dos resultados apresentados na tabela e da análise, as produções realizadas pelos participantes do Grupo C, que não foi exposto a atividades que visavam a aumentar a atenção a aspectos relacionados ao tipo de produção textual em foco, obteve médias menores de acertos do que os participantes dos Grupos A e B considerando as três produções textuais, embora a significância estatística dessa diferença tenha sido apenas marginal.

A seguir, foi realizada uma ANOVA de Fator Único, a fim de verificar em que medida os grupos diferiam em cada uma das três produções separadamente. A análise não revelou diferenças entre os três grupos na Crítica 1, como era de se esperar, dado que as atividades de pré- e pós-tarefas que eram distintas entre os grupos foram realizadas somente após a primeira produção textual. Nas Críticas 2 e 3, entretanto, os grupos diferiram de forma significativa (Crítica 2: $F(2,19)=3,664$, $p=0,045$; Crítica 3: $F(2,19)=5,445$, $p=0,014$). Testes Post-Hoc (*Bonferroni*) não indicaram diferença entre os Grupos A e B na segunda nem na terceira produção, nem entre os Grupos A e C na segunda produção. Essa análise, no entanto, mostrou que, na segunda crítica, os Grupos B e C tiveram uma diferença marginal em suas médias ($p=0,67$) e na terceira crítica o Grupo C teve média significativamente menor do que as obtidas pelos Grupos A e B (AXC: $p=0,021$; AXC: $p=0,044$).

No que se refere ao progresso de cada grupo individualmente no decorrer do projeto, a análise revelou significância estatística nos três grupos. Os grupos A e B tiveram

um progresso significativo na comparação do desempenho das Críticas 1, 2 e 3 (Grupo A: $F(1,8)=145,779$, $p<0,001$; Grupo B: $F(1,5)=103,046$, $p<0,001$). O Grupo C, por sua vez, teve um desempenho decrescente na comparação entre as médias das três produções ($F(1,6)=41,234$, $p=0,001$).

As hipóteses iniciais previam (a) médias mais altas para o Grupo A, que foi exposto a dois tipos de atividades de pré- e pós-tarefa, envolvendo tanto aspectos textuais típicos do gênero crítica de filmes em inglês, bem como atividades que visavam a chamar a atenção dos aprendizes para características gramaticais e lexicais desse tipo de texto, em comparação aos outros dois grupos; e (b) que os Grupos B e C não apresentariam diferenças entre si. A partir da análise estatística realizada, é interessante notar que as médias obtidas pelos participantes do Grupo A nas produções 2 e 3 não diferiram de forma significativa daquelas obtidas pelo Grupo B, que foi exposto somente a atividades focando em características textuais de resenhas críticas em inglês. Uma diferença significativa entre os grupos foi encontrada apenas na comparação com o Grupo C, que não somente obteve médias menores do que as dos outros dois grupos, mas também teve um decréscimo significativo na qualidade de seus textos entre a primeira e a terceira produção. Esses resultados não corroboram nossa expectativa inicial.

Tal evidência, entretanto, leva-nos a concluir que, no caso dos participantes desta pesquisa, as atividades de pré- e pós-tarefa relacionadas ao gênero textual em foco contribuíram para uma melhoria significativa na qualidade dos textos produzidos pelos participantes. Por outro lado, atividades priorizando características gramaticais e lexicais típicas do gênero textual não afetaram de forma significativa o desempenho dos participantes do Grupo A, dado que suas médias não diferiram daquelas obtidas pelo Grupo B, que não recebeu o mesmo tipo de *input*. Mais interessante ainda é a constatação de que tais atividades podem ter contribuído para o pior desempenho dos participantes do Grupo C, cujas médias diminuíram de forma significativa ($p=0,001$) na comparação entre as três produções, o que reforça o papel fundamental das pré- e pós-tarefas relacionadas ao gênero

textual em foco como instrumentos importantes para contribuir para o aprimoramento do aprendiz como usuário da língua, dentro de um contexto de ensino comunicativo.

Por sua vez, a análise qualitativa dos dados demonstrou que diversos participantes dos Grupos A e B obtiveram ganhos substanciais na qualidade dos textos, como, por exemplo, através de críticas mais ricas em informações sobre os filmes, descrições de detalhes, posicionamentos críticos mais aprofundados e exemplificados ou justificados, ao contrário do que ocorreu com os participantes do Grupo C. Um exemplo é dado a seguir, com as críticas iniciais e finais de um participante do Grupo B.

Scholl of Rock

“Scholl of Rock” is a Typical American movie. It had a cheap budget because there weren't any star movies. It is also one tribute to the Rock. This movie has all chances to be a bad movie, but it is a new approach about the same subject. I think it is one criticism to relationship among teacher and students. It is also about people and their idealism. The actors and actress aren't well-know, but they are simply great. The music is contagious. Finally it is a fanny movie. We laugh a lot all the time. (B2-1)

Movie: O fabuloso destino de Amélie Poulain

Year: 2002

Genre: Romance

Cast: Audrey Tautou

Isabelle Nanty

Director: Jean-Pierre Jeunet

Producer: Jean Marc Deschamps,

Claude Ossard

Director of Photography: Bruno Delbonnel

Music By: Yam Tiersen.

Synopsis: “The Fabuloso Destino de Amélie Poulain”. It is about Amélie Poulain, an innocent and naive French girl in Paris and her life when she lived with her father. She was an embarrassed children and she lived alone, no friends, no party, only her father. After that, she has gone to live and

work in Paris. She has been worked in a little café. In her apartment she found a box. Inside that there were some boy's pictures and his "souvenirs". She decided to look for the boy and to know his interesting history. She lives between her reality and her fantasy. She started her new life's project: "Help those people around her and along the way".

Commentary: I loved everything in this movie, the music, the pictures, etc. The director was very successfully telling this history. He didn't change the reality creating a new and unreal life for them. The pictures are perfect, The director of photography uses a lot of red, green in the pictures, but there are the blue and the yellow too. These colors give a natural equilibrium at the scenario. The blue is used to brake the normal and introduce a new look. This is a surprising and lovely movie". (B2-3)

Como se pode ver, a crítica final de B2 difere-se da inicial por trazer diversos dados sobre o filme, informações (elenco, diretor, ano de produção) consideradas de altíssima relevância para um leitor e potencial espectador, dados esses que não haviam sido informadas na produção inicial. Tal fato pode ser interpretado como resultante das atividades de aumento de atenção sobre o gênero em foco realizadas na pré-tarefa da segunda produção. O participante também decidiu incluir na produção final uma razoável descrição da trama, enquanto que, em sua produção inicial, ele limitara-se a demonstrar suas impressões pessoais sobre o filme, deixando a desejar, portanto, no critério "Gênero – Informações sobre o filme". É interessante notar que o participante C7, em contraste, apresentou características de retrocesso:

This a good comedy movie for you whatch in your house.

The history of Dewey, who play guitar and sing in Rock Band and love it. Sometimes his Band plays on a little bar of city. He lives with his friend, Dunhams, a teacher that look for work in any school. However, to make worse the situation, the band's members expuls him. So, he doesn't have: a job, a house, neither money. Also the girlfriend's Dunhams would lile he get out the apartament.

Many things will happen, it can change his live. Besides, he going to do anything to be a pop star of Rock untill children's teacher in a traditional school of city.

You cannot lost this movie, because it will make you smile and will show how the Rock music can change the peoples and how it can many other things. (C7-1)

MOVIE REVIEW: "Agent 86":

Happen in the last week in every movie theater in Brazil the premiere of a new comedy movie "Agent 86". But it is not so new, because it is a remaker of old serie's tv. With very scenes funny, you will lughet a lot. Maybe you don't saw the series' tv, however you should like very much it. (C7-3)

A partir dos textos acima, observa-se que as produções textuais do participante C7 não apresentam evolução segundo os critérios adotados. Além disso, a sequência de resenhas parece perder em qualidade, inclusive no que diz respeito à extensão do texto. Enquanto a produção inicial desse participante traz uma razoável descrição da trama (apesar da marcante falta de “informações técnicas” – Critério 1), além de um tímido posicionamento crítico, a produção final deixa fortemente a desejar, em todos os critérios, uma vez que o participante limitou-se a um brevíssimo parágrafo, cuja extensão por si só já tornava bastante inviável qualquer avaliação mais favorável.

Outro aspecto importante, embora não relacionado com as produções escritas, mas com as atividades de pré-tarefa, foram as interações durante os encontros de cada grupo. Foi possível perceber maior motivação em todos os participantes que integraram os Grupos A e B, possivelmente devido ao fato de os encontros desses dois grupos terem consistido de subtarefas interativas, onde houve vários momentos de conversação em inglês, nos quais os participantes tiveram a oportunidade de praticar a comunicação sobre os filmes assistidos e sobre cinema em geral, o que tornava toda a tarefa mais interessante. Tais interações representaram momentos que são necessários dentro de uma perspectiva metodológica de ELT, pois essa é uma atividade totalmente voltada para a troca de informações, ou seja,

com foco no significado, sem preocupação central com questões de acurácia. Já o Grupo C, por sua vez, demonstrou menor engajamento com as atividades propostas no segundo e no terceiro encontros, quando o enfoque dado pelo professor resumiu-se à correção de problemas gramaticais dos textos. Foi possível observar, ainda, que os participantes mais interessados em questões gramaticais demonstraram maior envolvimento nas atividades, enquanto os alunos que possuíam mais dificuldades participavam menos e pareciam desmotivados.

A medição do uso de diversos aspectos gramaticais avaliados no quarto critério ficou condicionada à sua reocorrência, correta ou inadequada, em uma produção textual seguinte do mesmo aluno, limitando de certa forma o número de casos. Ainda assim, foi possível constatar que alguns participantes dos Grupos A e C produziram exemplos de frases usando corretamente alguns aspectos gramaticais que haviam sido utilizados inadequadamente por eles em críticas anteriores. Embora não seja, obviamente, possível *garantir* que tenha havido aprendizado, é possível sugerir que esses alunos tenham sido influenciados, nesses casos, pela discussão e aumento de oportunidades de prestar atenção sobre as inadequações.

Nesse sentido, um dos principais pontos gramaticais analisados foi o uso do tempo verbal apropriado na narrativa da trama. A maior parte dos participantes de todos os grupos utilizou ao longo de todas as suas produções, conforme é encontrado na grande maioria das narrativas de tramas em críticas de filmes em inglês, o tempo *presente* (denominado de *historical present* por YULE, 1998). Contudo, alguns participantes apresentaram algumas deficiências nesse aspecto no sentido de que alternaram o uso do tempo *presente* com o *passado*, mesmo quando não se tratava de um caso para tal, ou então somente o tempo *passado*.

Em relação à questão do tempo verbal utilizado, é preciso ressaltar que, embora envolva um aspecto gramatical, ela também está intimamente relacionada com uma característica do gênero narrativa e, portanto, acabou sendo abordada explicitamente nos encontros dos Grupos A e B, quando se

discutiu as características do gênero crítica de filmes. Vejamos alguns excertos de críticas iniciais e finais de A2 e de B3:

Directed by Richard Linklater and written by Mike White, *School of Rock* came to screens in 2003 and is not just a funny and entertaining movie. Dewey Finn (Jack Black) is a frustrated rocker, **lives** with a friend named Ned Schneebly (Mike White) and **has** no job. Dewey **wanted** to participate in the Battle of the Bands, a rock competition, to get money and to get recognized, but he **was fired** from his own band and **he has** no money to share the rent. (A2-1)

Talk to Her (*Hable con Ella*, 2002) is a Spanish movie written and directed by Pedro Almodóvar and won the Golden Globe for Best Foreign Film in 2003. It's a complex and beautiful drama about life and relationships between four characters. Marco (Dario Grandinetti) **is** a sensitive journalist, Benigno (Javier Cámara) **is** a shy male nurse, Lydia (Rosario Flores) **is** a brave bullfighter and Alicia (Leonor Watling) **is** a ballet dancer in a comatose state for the last four years. The title of this movie refers to the advice that Benigno give to people with friends or relatives in coma. He **believes** that these patients **can** hear if you talk to them. *Talk to Her* is a sensitive and touching movie, with an unusual screenplay and an enchanting soundtrack, including "Por toda a minha vida" by Elis Regina and featuring Caetano Veloso singing a Mexican song. This movie is Almodovar's masterpiece. (A2-3)

...He **chose** the member of the band. He **watched** the skill of each child and **gave** their position in the band. The boy that played piano in the band of school, he **played** keyboard in Dewey's band. The boy played violin, **passed** to play guitar. Other boy **played** battery and three girls **was** the back vocal and Dewey played guitar. In addition, some children **did** the band clothes, other children chose the name of band "School of Rock", other children **carried** out the instruments and the lights technologic... (B3-1)

The 27 Dresses is written by Aline Brosh McKenna, who wrote too "The Devil Wears Prada" and the director is Anne

Fletcher. The soundtrack there are music like “Fidelity – Regina Spektor” and “Makes Me Wonder – Marron 5”. The 27 Dresses tells the story about Jane (Katherine Heigl). She **is** a beautiful bride maid. She **likes** very much wedding and **helps** all her friends in their wedding. One day she **goes** to two different wedding...” (B3-3)

Como se percebe, as produções finais de cada um dos participantes acima, em especial de B3, revelam o uso do tempo presente para a narração de fatos que vão acontecendo ao longo da trama, como normalmente encontra-se na imensa maioria das críticas de filmes.

Mais positivo ainda foi o caso de A7. Em sua produção inicial, o participante alternou o tempo presente e o passado quase que aleatoriamente, como se pode perceber no uso dos verbos em “*took* a job”; “*made up*”; “the children *made* a group”.

...The history is about a fallen guy Dewew Finn (Jack Black), a lover of Rock. He **took** a job like a step teacher in a famous School. He **made up** to be his best friend (Mike White), his room-made too for gain some money. The history really starts when Dewey **show** a music class of his students, after some days wasting the classes time. From there, he **make** those students follow him inside the Rock Music. The children **made** a group, studying and practicing music to compete in a Band Competition. (A7-1)

Já nas suas críticas seguintes, após a discussão sobre a questão da narrativa no presente durante o *brainstorming* sobre gênero crítica de filme, o participante parece ter internalizado o uso de tempo verbal apropriado, conforme nota-se nos excertos reproduzidos abaixo:

...John Hartigan (Bruce Williams), a policeman next to his retirement, **decides** to follow his instincts and protect a poor lady in danger. From there, he **falls** in the Sin City's trap. (A7-2)

...Usually, not everything is what really seems. Just like that, is the life of Walter Sparrow (Jim Carrey). The story is about him, an Agent of the Animal Control. In his birthday he is eagerly **waiting** to go home to celebrate this date with his wife's friends, because he is a weird guy who doesn't have any close friend. Missing around two minutes to the end of his job, Walter **is required** to capture a furious dog. When he is almost catching the dog, it **bites** him and runs out away. Late, Walter finds his wife Agatha (Virginia Madsen) in front of a book store flicking throw a red book called The Number 23, which she has bought to him as a gift. After that, he **starts** to read the book and he **finds** a lot of coincidences about the story from the book with his own life. He **gets** sure that twenty three is not only a simple number. He **realizes** that he is surrounded of dates, words and events that always result in the number 23. The Number 23. (A7-3)

Ainda sobre o Participante A7, percebe-se que em sua primeira crítica, dois verbos aparentemente no tempo *presente* – *show* e *make* – não são marcados com o “s” da terceira pessoa (ainda é possível, contudo, que o participante tenha na verdade desejado usar o passado, o que então seria um caso de não marcação do passado). Conforme se vê nos dois excertos das críticas seguintes, a inadequação não ocorre mais.

Outro exemplo nesse sentido é o de A6, que ilustra um caso onde pode ter havido uma percepção do aluno sobre inadequações cometidas nas críticas 1 e 2, onde ele utilizou o adjetivo possessivo ‘*your*’ para referir-se a ‘*they*’ (people) e a ‘*he*’, quando deveria ter usado ‘*their*’ e ‘*his*’, respectivamente:

Maybe it's better for who people that has **your** education ready. (A6-1)

In the meantime, there are deep reasons for **your** different behavior. (Referindo-se a “he”, the main character.) (A6-2)

Em sua terceira crítica, o possessivo é usado de maneira apropriada:

...show the first steps of the evil Chancellor to bring to **his** side the young Jedi. (A6-3)

George Lucas show to **his** public a lot of analogys between the mitic figures. (A6-3)

A primeira crítica elaborada pelo participante A2 apresenta situação semelhante com relação ao uso de adjetivos pluralizados:

Dewey taught those kids to be *creatives, independants* and *critics*. (A2-1)

Na Crítica 3, a inadequação não mais ocorre:

She teaches how our dreams are **important** and how we should be even with **difficult** problems. (A2-3)

No Grupo C, também foram observados alguns exemplos de melhoria. O participante C1 produziu uma frase com uso apropriado do pronome relativo *who*, que fora inadequadamente omitido em duas ocasiões nas produções anteriores:

...School of Rock is **about a guy is guitarist of a band Rock**. He always get drunkard and he does a pathetic things. Everybody laugh save his band... (C1-1)

...The story is **about a couple always have an argument** but love very much each other. The major reason of their argument is because he wants very much a baby, but she complains they need first have their own house... (C1-2)

...**Roberto Neville is a scientist who lives in the current Nova York** that is desert because that a virus made for him, in order to heal the Cancer of the population, dispersed for the whole city, exterminating eighty percent of the population... (C1-3)

O mesmo participante apresenta outro caso que parece representar uma melhoria, ainda que a segunda produção da frase continue com inadequações. A frase que deveria apresentar o

verbo *make* é escrita com o verbo *do*. Na produção final, uma frase semelhante é usada, dessa vez com *make* e sem a preposição *with*, embora usando inadequadamente o pronome pessoal *we* em vez do pronome objeto *us*.

Many things happen and end of the movie is not conclusive, **it does with what we imagine** what will happen later. (C1-2)

...shows a man making an effort to save other peoples and shows how is hard for a person live alone e **make we think** how he obtains motivation to live and to continue... (C1-3)

Por fim, o participante C4 demonstra nítida melhoria no emprego do adjetivo possessivo da terceira pessoa – *his*, já que por algumas vezes usara inadequadamente *your* ou *yours* na primeira crítica, enquanto que em todas as frases que necessitou nas produções seguintes o utilizou de forma adequada:

... The film explores this point very well for make comedy. In his life everything is going badly, **your** band expels him and **yours** roommates need money to pay apartment bill.... (C4-1)

...Commodus kills **his** father and declares himself the emperor. He asks Maximus for **his** loyalty, which Maximus refuses. So, he orders Maximus' execution and dispatches Praetorian Guards to murder Maximus' wife and son. Nevertheless Maximus escapes **his** execution, when he turns back to home, he discovers **his** family's charred and crucified bodies. After burying **his** wife and son... (C4-3)

Conclusões

Este estudo teve como principal objetivo analisar o impacto de diferentes tipos de atividades de pré- e pós-tarefa na produção escrita de resenhas críticas de filmes por parte de um grupo de aprendizes brasileiros de inglês, valorizando tais etapas como oportunidades de aumento da atenção do aprendiz para aspectos considerados relevantes no processo de aprendizagem. Os resultados obtidos reforçam a importância de se promover

atividades que priorizam chamar a atenção do aprendiz para certos aspectos do *input* em meio a tarefas comunicativas, a fim de potencializar o aprendizado. Atividades desse tipo nas etapas de pré-tarefa (i.e., quando os aprendizes se preparam para executar uma tarefa comunicativa) ou de pós-tarefa (i.e., quando já a executaram) podem levar o aprendiz a focar sua atenção a aspectos mais formais da língua, seja no plano sintático, seja no plano discursivo, como no caso dos gêneros, como no caso desta pesquisa.

Por outro lado, os resultados também sugerem que um ensino puramente ou centralmente focado em aspectos gramaticais, guiado pela idéia de que saber uma língua é saber falar *sobre* ela, isto é, saber regras, ou somente comunicar ‘corretamente’, parece não ser o mais eficiente.

Tão ou mais importante do que isso talvez seja a contribuição deste estudo em demonstrar diferentes alternativas para o ensino de uma língua estrangeira. A proposta comunicativa da produção de projetos pode ser usada inclusive no contexto escolar, fazendo-se as necessárias adaptações em termos de exigência linguística, mesmo para níveis mais básicos. Este estudo ressalta a semelhança existente, em diversos aspectos, entre o ELT e a metodologia de Sequências Didáticas, demonstrando que as duas podem ser usadas de forma conjunta e colaborativa, uma vez que a primeira valoriza, especialmente, aspectos gramaticais e lexicais, funções comunicativas em geral, ao passo que as SDs objetivam, acima de tudo, o aprendizado da língua através do próprio gênero textual, que vem a ser o objeto e o próprio meio do estudo e aprendizado. Os pressupostos de ensino de línguas valorizados neste estudo priorizam a comunicação de significados antes da forma (gramática), sem desvalorizá-la. A questão é permitir que o aprendiz consiga atingir os objetivos comunicativos inerentes a qualquer situação de comunicação em que venha participar, dominando da melhor forma possível os mais variados aspectos envolvidos na comunicação. Nesse sentido, o ELT e o uso dos gêneros textuais nas SDs têm muito a contribuir para a prática de ensino de língua estrangeira, por proporcionar situações comunicativas autênticas

combinadas com momentos oportunos para o direcionamento da atenção do aprendiz a questões consideradas relevantes para uma comunicação mais eficiente e mais bem sucedida.

Referências

BAKHTIN, M. *Esthétique de la création verbale*. 1953. Paris, Gallimard. Tradução: “Os gêneros do discurso”, em *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p. 277-326, 1992.

CELPE-BRAS. *Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras*, 2006.

ELLIS, N. Frequency effects in language processing – a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 24, p. 143-188, 2002.

ELLIS, R. *Task-based learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2003.

LUCE, M. S. *O ensino de Língua Estrangeira por Tarefas: um projeto com críticas de filmes*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PRAHBU, N. *Second language pedagogy: a perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1987.

ROBINSON, P. Attention, memory and the ‘noticing’ hypothesis. *Language Learning*, v. 45, p. 99-140, 1995.

ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

SANTOS, L. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de portugueses como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 129-158, 1990.

SCHMIDT, R. Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In: ELLIS, N. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994. p. 165-209.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995. p. 1-63.

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Rojo, R. e Cordeiro, G. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, p. 38-62, 1996.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

VAN PATTEN, B. Processing instruction: An update. *Language Learning*, v. 52, n. 4, p. 755-803, 2002.

VAN PATTEN, B. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004.

YULE, George. *Explaining English grammar*. Oxford University Press, 1998.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman, 1996.

Recebido em 13 de dezembro de 2011
e aceito em 10 de abril de 2012.

Title: *The role of attention to input in the written production of movie reviews in English*

Abstract: *Within a Task-Based Language Teaching (TBLT) approach, this article discusses the role of certain pre- and post-task activities that aim at enhancing learners' focus of attention. A group of 21 intermediate adult learners of English took part in a project involving the production of a 'movie guide' containing movie reviews. During the pre- and post-task phases, the participants, divided in 3 groups, engaged in different activities related to the genre "movie review", as well as to grammatical and lexical aspects relevant to text production. The results showed consistent gains in the participants' performance regarding the genre movie review.*

Key words: *Written production. Task-Based Language Teaching. Attention. Didactic Sequences. Movie review.*