

PUBLICAÇÕES EDIPUCRS

Adriana Rossa e Carlos Rossa (Orgs.)
RUMO À PSICOLINGÜÍSTICA CONEXIONISTA
2004, 324p.

Os pedidos deverão ser encaminhados à:

EDIPUCRS
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 - Porto Alegre - RS/BRASIL
www.pucrs.br/edipucrs/
E-mail edipucrs@pucrs.br
Fone/Fax: (51) 3320.3523

**Versão escrita
e consciência lingüística:**
uma relação crítica

Liane Mroginiski ZanESCO
PUCRS

1 Introdução

O presente artigo, que investiga o uso da língua materna como fator promotor do aumento da consciência lingüística de alunos de inglês, parte do pressuposto que a aprendizagem de línguas estrangeiras está estreitamente vinculada à aquisição do primeiro estoque lingüístico, da língua materna e também ao seu desenvolvimento. O papel das formas da língua e a análise dessas formas no ensino de inglês como língua estrangeira, outrora relegado a segundo plano pelas abordagens comunicativas, adquiriu recentemente maior ênfase. As novas abordagens direcionam a aprendizagem da habilidade comunicativa através do estudo do léxico e da sintaxe da língua alvo, bem como do seu uso pragmático, garantido a eficiência comunicativa. Essa prática diminui o risco de termos várias "versões" da língua inglesa em uso, o que prejudicaria a comunicação internacional. A língua inglesa precisa manter-se inteligível e deve, portanto, estar de acordo com as normas do *World Standard English* (inglês padrão mundial).¹

Ao aplicarmos atividades de leitura e de escritura em aulas de língua estrangeira, enfrentamos o problema da interferência da língua materna na aprendizagem da língua meta. Os códigos lingüísticos intercalam-se, cruzam-se, gerando angústias no aprendiz. Os alunos trazem consigo um código lingüístico internalizado (língua materna) que interfere em sua produção escrita e oral. O aluno vale-se muitas vezes do recurso da tradução como estratégia co-

¹ Expressão cunhada por Carl James (1998).

municativa. Parece-nos oportuno estudar como podemos trabalhar esta estratégia a fim de promover a consciência lingüística nos alunos, procurando um aprimoramento das habilidades do aluno na língua meta, especialmente na escritura.

O aprendiz adulto parte de formulações na sua própria língua antes de produzir na língua alvo. Ele faz isso buscando subsídios na estrutura de sua língua materna e transpondo-os para a língua alvo. A complexidade da tarefa e a frustração resultante dessa faz com que o aprendiz escolha o que lhe parece mais fácil de ser traduzido para a língua alvo. Esta atitude denota seu estado de angústia frente à aprendizagem de uma língua bastante diferente da sua que nem sempre lhe permite usar as mesmas estruturas da sua língua. O resultado é uma produção pobre em adequação aos padrões de inglês como língua internacional.

Acreditamos, porém, que a estrutura cognitiva trazida pelo aluno (e por ele usada) de sua língua materna pode ser um ponto de partida para relacionar as duas línguas (língua materna e língua alvo) estabelecido a partir da versão.² O aluno adulto pode, através dessa atividade de versão, comparar as estruturas em ambas línguas e formular suas hipóteses para o funcionamento da gramática da língua alvo. Para tanto, enfocaremos a versão a partir da ótica da psicolingüística com o intuito de otimizar os processos cognitivos envolvidos no aprendizado da língua alvo.

Embora a versão, como atividade em sala de aula, não seja consensualmente aceita por todos os pesquisadores e professores de língua estrangeira, gostaríamos de ressaltar que essa acontece, no mínimo, no pensamento de nossos alunos e ocorre inúmeras vezes na produção de textos. Acreditamos que a versão, com um propósito, não prejudica a aprendizagem visto que não aumentaria a interferência da língua materna na produção em língua inglesa, pois estaria sendo usada de forma consciente, permitindo o monitoramento e a avaliação de sua interferência nos processos cognitivos de produção.

A possibilidade de ativarmos a consciência lingüística do aprendiz adulto através de atividades de versão escrita que envolvem a formulação de explicações sobre o raciocínio gerador destas e o reforço das estruturas estudadas na língua alvo implica uma aplicação da psicolingüística respaldada no paradigma conexionista.

² Tradução da língua materna (português) para a língua alvo (inglês).

2 Pressupostos Básicos

2.1 Tradução e interferência da língua materna

A tarefa de traduzir é bastante complexa por ser um processo cognitivo que exige do tradutor capacidade de, em diferentes níveis, lidar com as línguas envolvidas. A complexidade reside na transposição de uma mensagem para outra língua, observando os aspectos pragmáticos, semânticos, fonológicos e sintáticos da língua para a qual se traduz. Ao considerarmos que o sentido se forma na mente do emissor e é reconstituído na mente do receptor, estamos considerando os diferentes tipos de significados envolvidos no uso de um código lingüístico no processo de comunicação. Alguns autores colocam a tradução no nível de equivalência semântica e pragmática do pensamento expresso verbalmente em que há uma transferência de valores intelectuais e estéticos na tradução do significado (Savory, 1968; Popovic, 1970; Nida, 1976; House, 1981).

Traduzir, portanto, consiste em recompor a mensagem veiculada em outra língua estabelecendo uma equivalência relativa à língua e ao sentido. O desenvolvimento da tradução acontece em três etapas: a compreensão, a reformulação e a justificação. As decisões tomadas pelo tradutor em cada uma dessas etapas influenciam a qualidade do produto final. Na compreensão ocorre a decodificação dos signos lingüísticos visando à construção do sentido da mensagem. A etapa de reformulação envolve a verbalização dos conceitos utilizando os significantes de outra língua. A justificativa tem por objetivo garantir ao tradutor a exata reprodução dos sentidos do enunciado de *input* no texto equivalente (Delisle, 1984).

Nessa linha de raciocínio, incluem-se Hatim e Mason (1990), para quem a tradução deve fundamentar-se além dos componentes do texto na busca pela equivalência entre eles. A tradução deve considerar os contextos comunicativo, pragmático e semiótico no processo. Visão semelhante e fundamentada na psicolingüística é a de Poersch (1994) que define a tradução como sendo composta por dados e processos. Nesse processo, o centro é o tradutor que, utilizando seu conhecimento prévio, tem como dados o *input* fornecido pelo texto fonte e o *output*, a produção do texto alvo. A relação com o texto fonte é de leitor enquanto que para com o texto alvo, o tradutor é escritor. O significado do texto fonte está na mente do escritor original e um significado equivalente deve ser construído na mente do tradutor.

Para James (1998), o bom tradutor não permite que a língua materna (ou a língua do texto fonte) distorça o *output*, mas elimina transferências indesejáveis e realiza os ajustes necessários para que o texto alvo final seja adequado. Entretanto, aprendizes de língua estrangeira recorrem à tradução literal, ou à tradução de palavra por palavra que é uma tradução sem os ajustes acima mencionados e, portanto, inadequada.

Vemos, assim, como os conceitos de tradução relacionam-se com o processo de transposição de significados e de valores de uma língua para outra, levando em consideração os ajustes necessários de caráter sintático e lexical para a adequação do texto às normas e aos usos da língua alvo. Dessa forma, o sentido construído na mente do tradutor encontra um modo adequado de ser expresso e permite que o leitor/ouvinte o reconstrua com o mínimo de interferência possível.

A tradução como processo não nos permite crer na possibilidade de traduzirmos sem nos preocuparmos com a sintaxe dos códigos envolvidos, como se os significados não dependessem dela para serem veiculados. Entretanto, não é o que acontece com nossos alunos que estão em pleno processo de busca de uma proficiência relativa na língua alvo. Por serem proficientes em português, acreditam que estão construindo equivalentes na língua inglesa ao transporem estruturas da sua língua de forma literal para a língua alvo.

Becher (1989) relata um levantamento feito de tipologia de erros de alunos que cursaram simultaneamente Versão e Composição em Língua Inglesa na PUCRJ – nível avançado. Os erros classificáveis como gramaticais (concordância, uso de preposições, ordenação de adjetivos no SN ou de advérbios na oração, entre outros) ocorriam com maior frequência nas versões do que nas composições. A autora atribuiu isso à interferência mais direta da língua materna sobre a estrangeira durante o exercício de versão.

A partir da constatação deste fato, inferimos que se a interferência da língua materna na escritura em língua estrangeira é grande entre alunos de nível avançado de um curso de Tradução universitário, o mesmo, em grau maior, ocorre com alunos de nível básico e intermediário de língua inglesa. Mesmo que o aluno não escreva primeiramente em português e depois traduza o texto para o inglês, ele pensa em português. E isso não podemos impedir.

Pedir aos alunos que escrevam diretamente em inglês não ameniza, portanto, o problema, pois ele ainda pensa em sua língua materna e busca no código escrito desta (já internalizado) um modelo de suporte para sua produção escrita. Não podemos ignorar que nossos alunos já sabem escrever quando iniciam seu estudo de língua inglesa.

Podemos, entretanto, conscientizá-los da interferência da língua materna e promover uma melhoria em sua compreensão e conseqüente utilização da sintaxe da língua estrangeira em estudo. Não devemos descuidar das formas gramaticais sob pena de estarmos levando nossos alunos a comunicarem-se numa interlíngua³ compreensível apenas para falantes de inglês cuja língua materna é o português do Brasil.

2.2 Transferência na produção em língua estrangeira

O aluno adulto tende a transferir para a língua estrangeira a estrutura gramatical cujo uso faz parte de um sistema de hábitos adquirido na infância e praticado ao longo de sua vida. A semelhança e a diferença nas estruturas das duas línguas determinam o grau de facilidade ou de dificuldade de aprendizagem. Enquanto as estruturas semelhantes serão facilmente aprendidas, pois serão transferidas e funcionarão satisfatoriamente, as estruturas diferentes serão difíceis porque exigirão modificação no sistema, impedindo a transferência pura e simples (Lado, 1957).

A transferência é um processo operacional que ocorre da língua nativa para a língua estrangeira. Schachter (1983) não considera a transferência como um processo, mas como uma limitação imposta pelo conhecimento prévio ou pelo processo mais geral de inferência do aprendiz. O aluno infere, baseado em seu conhecimento prévio, o universo a partir do qual buscará a solução para o problema, experimentando com as hipóteses desse domínio.

De acordo com James (1998), na lingüística aplicada à aprendizagem de língua estrangeira (ou de segunda língua), há três códigos ou línguas a serem descritos. Primeiro, o ensino de língua estrangeira requer a descrição da língua a ser aprendida: a língua alvo. O segundo código a ser descrito é na interlíngua, um termo que sugere uma posição intermediária entre o saber e o

³ O termo interlíngua é sugerido por Selinker (1969) para denominar os estágios intermediários entre a língua nativa e a língua alvo observáveis a partir do resultado de uma tentativa do aprendiz de produzir uma norma da língua alvo.

não saber a língua alvo. E há também ao menos uma outra língua envolvida na aprendizagem de uma língua estrangeira: a língua materna do aprendiz.

É importante notarmos que um adulto quando aprende uma língua estrangeira, já possui um sistema lingüístico construído do qual usufrui plenamente. Assim, a comparação entre as línguas pode ser útil para o aluno adulto que parte da sua língua materna para a produção na língua alvo. A transferência demonstra a influência da língua materna no aprendizado de adultos que costumam recorrer à versão literal, ou à de palavra por palavra, para comunicarem-se incorrendo, muitas vezes, em erros que dificultam a comunicação.

Essa idéia implica a premissa de que o aluno formula hipóteses com base em seu conhecimento lingüístico e em sua língua materna e procura confirmá-las ou negá-las a partir do *input* lingüístico à sua disposição em sala de aula. Essa atitude do aprendiz adulto nem sempre é consciente devido à sua proficiência na língua materna. Esse aluno está acostumado a ler, a escrever, a ouvir e a falar e transfere sua experiência cognitiva para a aprendizagem da língua alvo inconscientemente.

A aprendizagem de línguas estrangeiras está estreitamente vinculada à aquisição do primeiro estoque lingüístico, da língua materna, e também com o seu desenvolvimento. Os raciocínios abstratos não devem ser evitados, porque os alunos de língua estrangeira procuram um enfoque racional da língua. Ao empregarmos um enfoque racional no ensino de língua estrangeira, facultamos ao aluno o uso de metalinguagem e facilitamos ao aluno a tomada de consciência das similaridades e das diferenças entre a língua materna e a língua alvo de estudo (Slama-Cazacu, 1979).

2.3 Consciência lingüística, metalinguagem e metacognição

A experiência consciente é aquela em que há um certo grau de adaptação envolvido na recepção da informação pelo indivíduo. Essa adaptação, quando consciente, a partir da informação recebida, gera aprendizado. Baars (1988, p. 84) descreve esse processo como um ciclo de adaptação dinâmico que envolve todas as tarefas passíveis de aprendizado. Esse ciclo de adaptação consiste de três estágios: criação de contexto, informação e adaptação. No primeiro estágio, criação de contexto, a consciência não está plenamente envolvida. Ocorre a constatação de que há algo a ser

aprendido e a definição dos elementos constituintes. No estágio seguinte, informação, o contexto para a compreensão do material novo que passa a ser informativo, ou seja, o *input* ajuda a diminuir as incertezas dentro do contexto. Dessa forma, ao prestarmos atenção ao problema, tornamo-nos conscientes do que está sendo aprendido. Finalmente, no terceiro estágio, a adaptação, esse material trabalhado conscientemente num contexto torna-se bastante previsível e deixa de ser consciente.

Eventos automáticos, ou aos quais se está habituado, podem se tornar conscientes novamente ao quebrarmos seus padrões de expectativas. Portanto, ao pedirmos que nossos alunos informem sobre o processo, ativamos novamente o ciclo descrito por Baars trazendo a consciência à tona e transformando o evento em experiência consciente. A mera repetição de conteúdos, sem o acréscimo de informação nova, pode levar ao desaparecimento da consciência. Entretanto, se oferecermos a cada repetição novas informações, estaremos criando novos contextos que exigirão uma re-interpretação da informação contribuindo, dessa forma, para a ativação da consciência do aprendiz quanto à linguagem a ser usada.

Tunmer e Bowey (1984) falam da co-ocorrência de reflexão e manipulação de estruturas características da linguagem e do controle dos mecanismos mentais implicados no processamento da linguagem. Esse processo enquadra-se dentro do que Baars chama de auto-monitoração consciente: a capacidade de monitorar sua própria performance referindo-se a algum conjunto de critérios.

Conforme os estudos desses autores, a habilidade metalingüística é a habilidade de refletir sobre a manipulação dos aspectos estruturais da linguagem falada: a linguagem em si sendo o objeto do pensamento, isso em oposição ao uso do sistema da linguagem para compreender e produzir sentenças. Os adultos têm acesso (potencialidade para formular julgamentos conscientes) às regras envolvidas na compreensão e na produção lingüística. Esta é a diferença qualitativa no comportamento de adultos e de crianças sob o ponto de vista cognitivo. Essa diferença no comportamento permite ao aprendiz adulto um maior controle da atenção e da reflexão sobre as formas lingüísticas em estudo.

A atenção voluntária é o controle metacognitivo da consciência e, de acordo com Baars, tem um papel importante para um aprendizado que tenha uma finalidade. Esse conceito pode

ser estendido à situação vivenciada pelos aprendizes adultos de língua estrangeira. Partimos da convicção de que alunos adultos fazem uso da sua língua materna para relacioná-la com o que é aprendido na língua alvo. Ao trabalharmos com a versão e a explicação do processo, estamos usando a atenção voluntária do aluno aliada ao conhecimento que este tem de seu próprio funcionamento mental, i.é., estamos utilizando a metacognição.

De acordo com Poersch (1998), o processo que envolve a conscientização ocorre num continuum onde o inconsciente é a base inicial da conscientização. Num dos extremos está aquilo que é totalmente inconsciente e no outro, aquilo que sofre reflexão é manipulado e pode ser descrito: plenamente consciente. Entre esses dois extremos está a sensibilidade lingüística, a capacidade de aperceber-se da existência, ou da ocorrência, de algo, sem que haja necessariamente a capacidade de explicar o como e o porquê daquilo.

Numa visão psicolingüística, a diferença entre metalinguagem e linguagem natural reside na atenção (voluntária ou automática) do locutor. Sendo então a metalinguagem uma linguagem sobre a linguagem, seu uso implica consciência: a faculdade que permite falar sobre a linguagem e seus usos. A metalinguagem é usada para análise e descrição do produto (linguagem) revelando consciência.

Portanto, ao propormos atividades específicas de versão escrita estamos enfocando o produto (texto escrito). Para descrevê-lo, estamos utilizando metalinguagem que pressupõe consciência sobre o processo cognitivo (metacognição). Assim, trazemos para a consciência tanto o produto quanto o processo.

2.4 *Conexionismo e o processo de aprendizagem*

Podemos compreender esse processo a partir da analogia entre computadores e o cérebro humano abordado pelo conexionismo. Ambos são sistemas cuja principal função é processar informações (Haykin, 1994). Dessa forma, pode-se simular esse processamento utilizando redes neuronais artificiais distribuídas em paralelo. Os neurônios artificiais das redes neuronais modelam a cognição através da variação nos pesos das conexões sinápticas. A alteração nos pesos ocorre por meio de estimulação positiva ou negativa da conexão, à semelhança dos processos mentais configurados nas redes neuronais humanas.

O funcionamento do cérebro humano possui extrema plasticidade, flexibilidade, rapidez e capacidade no processamento de múltiplos estímulos ao mesmo tempo. Para Haykin, o cérebro é um computador em paralelo, não-linear e altamente complexo com capacidade de organizar os neurônios de modo a operar certas computações muito rapidamente. O espaço onde ocorre a conexão interneuronal é denominado sinapse.

Young e Concar (1992) chamam esse espaço de "espaço de aprendizagem", pois os neurônios, ao ajustarem a força de suas sinapses, durante o processamento de informações, marcam ou engramam uma rede. Essa rede será ativada no momento de seu resgate, funcionando como uma memória auto-associativa. Portanto, o reforço das sinapses permite que um conteúdo ative outros conteúdos que estiverem conectados em rede. Para os autores, essa conexão é resultado do modo como são aprendidas as informações. Tanto os sentidos que proporcionam o *input* quanto o contexto em que ocorre a aprendizagem, além de aspectos emocionais, são importantes para o reforço das conexões e seu futuro resgate. O cérebro entende um significado, resgata informações na memória e reconstrói as representações daquele significado de acordo com modelos formados por suas redes de neurônios.

Experiências relatadas por Young e Concar comprovam que, se um impulso fraco chega a um neurônio que já está respondendo a um impulso forte, a sinapse que está transmitindo o impulso fraco pode tornar-se forte. Podemos associar este padrão de comportamento celular ao aprendizado de língua estrangeira por adultos. Partimos do pressuposto que o aprendiz adulto tem sua língua materna engramada através de traços convertidos em impulsos elétricos em seus neurônios de forma bastante reforçada. Ao aprender uma língua estrangeira, a conexão feita na língua materna é ativada por memória auto-associativa com a linguagem. O aluno adulto tenta, então, associar a língua estrangeira com a sua língua materna reforçando sinapses, estabelecendo novas conexões e/ou modificando outras pré-existentes. O ponto de partida do aprendizado do aluno adulto é a língua materna. O uso da língua materna através de atividades de versão permite que as sinapses transmissoras de um impulso fraco (língua estrangeira) sejam reforçadas através das sinapses transmissoras de um impulso forte (língua materna).

Seguindo essa linha de raciocínio, ao utilizarmos metalinguagem na descrição do processo de versão, estamos ativando sinapses referentes à cognição e à sua descrição e compreensão

(metacognição). Essas sinapses estão engramadas e, provavelmente, associadas à língua materna. O aprendiz adulto de uma língua estrangeira, por já ter freqüentado a escola e ter aprendido formalmente a sua própria língua, possui uma metalinguagem. Associar a metacognição através de metalinguagem na língua materna (sinapses fortes) com a língua alvo (sinapses fracas) reforça as sinapses de aprendizado conectando-as com as sinapses formadas para a língua estrangeira.

Gasser (1990) afirma que a aquisição de segunda língua pode diferir da aquisição de primeira língua de três maneiras: (1) padrões da língua materna podem ser transferidos para a língua alvo; (2) mudanças neurológicas ou desenvolvimentos cognitivos não relacionados especificamente com a linguagem podem limitar a habilidade do aprendiz de adquirir linguagem, ou podem predispor-lo a estratégias de aquisição particulares; (3) fatores contextuais, como ambiente de aquisição ou exigências comunicativas, podem afetar a aquisição. As duas últimas são particularmente relevantes para aprendizes adultos.

Para esse autor, a abordagem conexionista está intrinsecamente relacionada com a lingüística cognitiva. A idéia norteadora é o processamento da linguagem como a formação de um padrão completo. Esse padrão inclui características de todos os tipos que possam ser generalizadas pelo aprendiz; ou seja, tanto as características da forma lingüística quanto o contexto do enunciado. O padrão completado é implementado em redes auto-associativas.

Teixeira (1998, p. 85) salienta que o processo interativo de ajustamento mútuo de inibições e excitações dos neurônios é determinante para a produção de um output específico num sistema conexionista. Esse processo de ajustamento é também chamado de "processo de relaxamento" que ocorre num ciclo muito semelhante ao modelo de prazer/desprazer e ao princípio de constância norteadores do modelo de mente hidráulico proposto por Freud.

A tradução de língua materna para a língua alvo envolve ativação de redes pré-existentes para a formação de novas redes. Ao exigir a descrição do processo, a atenção do aprendiz é enfatizada gerando um padrão relacionado com a conscientização das estruturas usadas e com a cognição. Pretendemos, assim, relacionar a abordagem conexionista com as atividades propostas de versão com a finalidade de obtermos uma melhor compreensão dos processos atuantes no aprendizado de língua inglesa como língua estrangeira.

A criação de um contexto de aprendizagem a partir da língua materna desfaz a confusão inicial que antecede a conscientização do objeto de aprendizado. A versão de sentenças é especialmente indicada para estruturas bastante diferentes das encontradas na língua materna. Ao tornar consciente para o aluno a existência de diferenças que se não forem respeitadas poderão levar a distorções de significados, reforçamos também as conexões referentes à língua alvo. Tornar os mecanismos de aprendizado conscientes faz com que possamos descrevê-los e refletir sobre os mesmos.

Devemos ter em mente que a aprendizagem de uma língua estrangeira por um adulto se faz sobre o fundo de um código anteriormente assimilado, a língua materna, e que funciona já há algum tempo. A maturidade do indivíduo, seu conhecimento de mundo são auxiliares valiosos na aprendizagem da língua estrangeira. Além disso, principalmente em adultos, mas também em crianças em idade escolar, o aprendiz pode valer-se da metalinguagem para falar sobre a língua que está aprendendo. Afinal, a maioria, talvez a quase totalidade de nossos alunos de língua inglesa já estudou gramática na escola.

Para que o uso de atividades de versão/tradução implique um procedimento metodológico adequado, é necessário que o professor de língua estrangeira tenha conhecimento do tipo de interferência que pode ocorrer e do tipo de transferência que o aluno pode fazer em suas tentativas de produção na língua alvo. A formulação de hipóteses sobre o funcionamento da língua alvo feito pelo aprendiz adulto a partir da sua língua materna é um procedimento natural numa situação de sala de aula. Cabe ao professor de língua estrangeira explorar esse recurso utilizado pelo aluno trazendo à consciência suas diferenças e eventuais semelhanças. Forma-se, assim, uma rede auto-associativa entre a língua materna e a língua alvo que facilita a aprendizagem através da atenção voluntária e da ativação da memória. Concluímos que através de exercícios de versão de sentenças podemos ensinar aspectos específicos da língua estrangeira, tornando consciente para o aluno tanto o processo em si como a interferência da língua materna na produção da língua alvo.

3 Pesquisa

Relatamos, a seguir, a nossa pesquisa, desenvolvida no período compreendido entre 2000 e 2001, que envolveu o uso de atividades de versão escrita e analisou sua influência no aumento da consciência lingüística de alunos adultos⁴ de inglês. O objetivo da pesquisa foi verificar a influência de atividades de versão escrita na promoção da consciência lingüística do aprendiz adulto de língua inglesa. Partiu-se da hipótese de que a atividade de versão escrita promove a consciência lingüística do aprendiz adulto de língua inglesa no que se refere à ordem dos adjetivos e de substantivos justapostos em inglês; a variável independente, atividades de versão escrita e a variável dependente, o grau de consciência lingüística quanto à ordem de adjetivos e de substantivos justapostos com função de adjetivo em inglês.

A população-alvo esteve constituída por 79 sujeitos do curso de Inglês Geral III da PUCRS. A escolha desse nível do curso levou em consideração o fato de o aspecto gramatical que é objeto da pesquisa – adjetivos – ser abordado em uma das unidades que o compõem. A seleção da amostra considerou também os requisitos de acessibilidade, disponibilidade e aplicabilidade dos sujeitos participantes do experimento. O cumprimento desses requisitos implica participar de todas as fases que compõem o experimento: pré-teste, atividades específicas de treinamento e pós-teste. Considerando esses requisitos obtivemos uma amostra final de 18 sujeitos. Foram utilizados dois tipos de instrumentos: teste de avaliação do grau de consciência lingüística e atividades específicas de treinamento.

Esse teste foi utilizado na avaliação dos graus de consciência lingüística do aluno, antes e após o treinamento, quanto à ordem dos adjetivos e dos substantivos justapostos na estrutura sintática da língua inglesa. O teste contém sete frases, em português, compostas por adjetivos e/ou por locuções adjetivas em função de predicativo ou de adjunto adnominal que deveriam ser vertidas para o inglês. Além de fazer a versão das frases, os alunos deveriam observar as formas das línguas envolvidas, relatar, por escrito, sua percepção sobre diferenças e/ou semelhanças entre elas e explicar como e por que fizeram daquele modo suas versões. Exemplos das frases a serem vertidas: *Júlia mora numa casa de tijolos vermelhos; Elas compram revistas francesas caras; José trabalha no departamento de processamento de dados.*

O grau de consciência lingüística do aluno foi avaliado a partir do seu desempenho e da sua justificativa para a execução da versão. Consideramos que a capacidade de desempenhar a tarefa e de explicar como e por que foi feita daquela maneira revela a consciência lingüística do aluno, tanto em relação ao produto quanto em relação ao processo.

As atividades específicas visavam ao treinamento dos sujeitos após a aplicação do pré-teste. Foram utilizadas 24 frases em português, divididas em três séries de oito frases cada, contendo seqüências de adjetivos e/ou de locuções adjetivas em função de predicativo ou de adjunto adnominal em português. A tarefa dos sujeitos era exatamente a mesma desempenhada no pré-teste. Exemplos de frases empregadas no instrumento: *Jane é uma excelente agente de viagens; A sala de conferências vermelha está ocupada; A mineração de carvão causa poluição do ar; Comprei um saco de dormir azul.* O tempo para a aplicação de cada um dos instrumentos descritos foi de 30 minutos por aula.

A aplicação da primeira atividade específica foi precedida por uma explanação teórica sobre o assunto abordado (ordenação de adjetivos e de substantivos na função de adjetivo correspondendo a locuções adjetivas com preposição de em português). A explanação foi acompanhada de exemplos de frases em português que foram vertidas para o inglês em aula com a finalidade de ilustrar o assunto, salientando a ordenação dos adjetivos e a eliminação da preposição *of*, correspondente à preposição *de* nas locuções adjetivas em português.

Os dados obtidos foram levantados e mensurados a partir dos critérios estabelecidos para a pontuação dos testes de conscientização lingüística. O grau de consciência lingüística foi mensurado a partir da pontuação obtida por cada aluno nos testes de conscientização. O critério para a pontuação no teste de avaliação da consciência lingüística fundamentou-se no *continuum* da conscientização descrito por Poersch (1998). O desempenho do aluno nas versões das locuções adjetivas constantes das frases do teste recebeu uma pontuação de acordo com o grau de consciência lingüística demonstrado:

2 – consciência plena (habilidades metalingüística e metacognitiva): o aluno demonstra ter consciência do produto e do processo ao:

- verter adequadamente, vale dizer, na ordem correta, eliminando a preposição *de* da locução adjetiva e observando o plural. Exemplos: revistas de pintura = *painting magazines*, gerente de banco = *bank manager*;

⁴ Entendemos por adulto qualquer pessoa com idade igual ou superior a 14 anos cujo período crítico para a aprendizagem de língua estrangeira já foi ultrapassado de acordo com Lenneberg (1967).

- e explicar como e por que fez a versão usando metalinguagem, por exemplo, inverte-se a locução adjetiva, omite-se o "de", "pintura" transforma-se em *verb + ing = painting*;

1 – sensibilidade lingüística: o aluno percebe a existência ou ocorrência de algo no produto ou no processo, mas não os relaciona coerentemente. Demonstra ter consciência parcial do produto e/ou do processo ao:

- verter adequadamente de acordo com os critérios acima descritos e relatar sua percepção das diferenças (habilidade metalingüística), porém sem explicar como nem por quê. Exemplos: revistas de pintura = *painting magazines*, nem todas as palavras são traduzidas; as chaves do carro = *the car keys*, muda a ordem.
- ou verter inadequadamente de acordo com os critérios acima descritos, ou seja, fora da ordem, vertendo a preposição *de*, porém explicar como e por que fez a versão daquele modo (habilidade metacognitiva). Exemplos: sapatos de corrida americanos = *shoes american run*, "traduzi quase todas as palavras, porém inverti a ordem porque no inglês a ordem muda"; casa de tijolos vermelhos = *house of red bricks*, "traduzi ordenando as palavras de acordo com a língua inglesa";

0 – inconsciência lingüística: o aluno demonstra não ter consciência do produto e/ou do processo ao:

- apenas verter parcial ou inadequadamente, de acordo com os critérios descritos acima, sem fornecer nenhuma explicação ou justificativa para sua versão. Exemplos: departamento de processamento de dados = *department of data process*, o gerente do banco = *the man of the bank*;
- ou verter parcial ou inadequadamente de acordo com os critérios descritos acima e fornecer explicação e/ou relatar percepção incoerentes com o produto. Exemplos: revistas de pintura = *magazines of draw*, "é igual ao português"; as chaves do carro = *the keys of car*, "li e traduzi direto é a mesma estrutura";
- não verter nem explicar.

Os totais de pontuação podem variar de zero (pontuação mínima) a quatorze pontos (pontuação máxima). Os resultados contendo a pontuação total (soma das pontuações) obtida pelos alunos nas versões e nas explicações dadas em cada teste aplicado estão dispostos na Tabela 1.

Tabela 1
Escore relativo aos graus de consciência lingüística no pré-teste e no pós-teste e sua diferença

Sujeitos	Pré-teste	Pós-teste	Diferença
S1	3	14	11
S2	4	7	3
S3	5	6	1
S4	7	14	7
S5	5	7	2
S6	4	12	8
S7	7	14	7
S8	10	14	4
S9	9	14	5
S10	5	14	9
S11	6	12	6
S12	7	14	7
S13	1	4	3
S14	5	7	2
S15	1	7	6
S16	7	7	0
S17	2	12	10
S18	1	7	6

A soma das pontuações obtidas pelos alunos nos testes foi dividida em três categorias de totais abrangendo os níveis de consciência lingüística acima descritos. Esses totais foram divididos em três grupos de graus de conscientização lingüística. Calculamos esses totais a partir do seguinte raciocínio: o aluno deveria atingir a pontuação máxima (um ponto para sensibilidade lingüística ou dois pontos para consciência plena) em no mínimo cinco das sete questões do teste (totalizando cinco pontos para sensibilidade ou dez pontos para consciência plena) de acordo com os graus de conscientização descritos anteriormente. Dividimos os alunos em três grupos de acordo com as seguintes pontuações totais obtidas em cada teste.

- Grupo I: 0 a 4
- Grupo II: 5 a 9
- Grupo III: 10 a 14

Considerando que as variáveis do presente estudo são quantitativas e que o delineamento proposto permite trabalhar com pequenas amostras, foram aplicados os seguintes procedimentos para a análise estatística dos dados:

- para identificação da existência de diferença entre o pré e o pós-teste foi aplicado o *t-test* adotando uma significância de 0,05;
- para a constatação da relação entre os resultados entre o pré e o pós-testes foi aplicado o *coeficiente de correlação de Pearson*.

Os escores descritos na tabela I apresentada anteriormente foram submetidos à apreciação estatística do *t-test*, o qual revelou que eles têm distribuição normal de probabilidade.

A diferença entre os escores do pré e do pós-teste mostrou uma significância de 0,000. Esse valor, por ser menor do que 0,05, indica que a diferença entre os escores do pré e do pós-teste é significativa estatisticamente. Assim sendo, podemos afirmar que os escores obtidos no pós-teste são maiores do que os escores obtidos no pré-teste.

Com o propósito de verificar uma possível relação entre os resultados do pré e do pós-teste aplicou-se o *coeficiente de correlação de Pearson*, obtendo valor de $r=0,55$ (valor da correlação) e um $p=0,018$ (margem de erro quando existe correlação).

Esse resultado permite afirmar que a relação entre o pré e o pós-teste é direta, pois o valor da correlação se mostra positivo, i. e., quando uma variável varia em um sentido, a outra tende a variar no mesmo sentido. Essa correlação pode ser classificada como média, cuja variação fica entre 0,3 e 0,6.

Além disso, o coeficiente de determinação $r^2=0,325$ possibilita afirmar que 30,25% das variações de um teste (pós-teste) são explicadas pelas concomitantes variações do outro teste (pré-teste). As variações restantes (69,75%) são explicadas por outras variáveis.

A hipótese inicial foi avaliada de acordo com o resultado obtido na análise estatística e confirmada. A diferença entre os escores no pós e no pré-teste confirma um aumento no grau de consciência lingüística atingido por meio de exercícios de versão escrita.

A Tabela 2 mostra os números absolutos e percentuais de sujeitos referentes à mudança e à permanência desses nos grupos referentes aos níveis de conscientização lingüística no pré e no pós-teste conforme a pontuação obtida em cada teste.

Observamos que o número de sujeitos no grupo I de consciência lingüística diminuiu no pós-teste, confirmando a previsão inicial expressa na hipótese de trabalho. Esse número diminuiu de 38,89% para 5,56%, enquanto o número de sujeitos no grupo III de consciência lingüística aumenta de 5,56% para 55,56%. Constatamos tanto uma redução no número de alunos no grupo I de consciência lingüística quanto um aumento no número de alunos no grupo III de consciência lingüística, ambos significativos. Houve também uma redução no número de sujeitos no grupo II de consciência lingüística do pré para o pós-teste, indicando sua passagem para o grupo III de patamar de consciência lingüística.

Tabela 2
Números absolutos (F) e percentuais (%) de sujeitos em cada grupo de conscientização no pré e no pós-teste

Grupo	Teste	Pré-teste	Pós-teste
	F	7	1
I	%	38,8	5,55
	F	10	7
II	%	55,55	38,8
	F	1	10
III	%	5,55	55,55

Esses dados são indicadores da influência de atividades de versão escrita no aumento do grau de conscientização lingüística quanto ao assunto abordado. Uma análise mais detalhada dos resultados encontrados nos pré e pós-testes de conscientização permite verificar o desenvolvimento e a frequência das habilidades metalingüísticas e metacognitivas dos alunos, bem como a mudança ou a permanência desses nos grupos de conscientização apresentados anteriormente (Tabela 2).

A obtenção de um grau maior no nível de consciência lingüística revela o incremento das habilidades metalingüísticas e metacognitivas. Os alunos do grupo III apresentaram ambas as habilidades de modo mais frequente, enquanto os que se encontram no grupo II apresentaram com mais frequência uma ou outra habilidade. Os sujeitos que se encontravam no grupo I, ao desenvolverem mais plenamente uma dessas duas ou as duas

habilidades, atingiram um outro nível superior (grupo II ou grupo III). O mesmo processo ocorreu com os sujeitos que se encontravam no grupo II e passaram para o nível representado pelo grupo III ao desenvolverem melhor uma das duas ou as duas habilidades.

Esse movimento de alunos de um grupo para o outro, ou sua permanência em um deles, pode ser visualizado na tabela III. Essa tabela mostra os números absolutos e percentuais de sujeitos referentes à mudança e à permanência desses nos grupos referentes aos níveis de conscientização lingüística no pré e no pós-teste.

Esses dados provam a relação estatística direta entre os resultados do pré e do pós-teste. Os sujeitos que obtiveram um grau de consciência maior no pré-teste tenderam, em sua maioria, a atingir um grau mais alto de consciência no pós-teste, enquanto os sujeitos que obtiveram graus mais baixos no pré-teste atingiram, em sua maioria, valores mais baixos no pós-teste.

Tabela 3

Números absolutos (F) e percentuais (%) de sujeitos que permaneceram no mesmo nível de conscientização ou mudaram de nível

Permanência ou mudança de nível	F	%
Permaneceram no grupo I	1	5,56
Do grupo I para o grupo II	3	16,67
Do grupo I para o grupo III	3	16,67
Permaneceram no grupo II	4	22,22
Do grupo II para o grupo III	6	33,33
Permaneceram no grupo III	1	5,56

Os alunos que permaneceram no mesmo nível de consciência, representados pelos grupos I e II, não desenvolveram suficientemente as habilidades metalingüística e metacognitiva de modo a permitir sua promoção para outro grupo, revelando uma frequência insatisfatória na demonstração de habilidades metalingüísticas e metacognitivas nos testes. No entanto, os alunos que tiveram seu grau de conscientização aumentado e, conseqüentemente, passaram para um patamar superior àquele em que se encontravam, desenvolveram de forma mais completa aquelas habilidades.

4 Análise e discussão dos resultados

A partir da análise dos dados e da conclusão de que atividades de versão levaram ao incremento no grau de conscientização lingüística dos sujeitos na língua-alvo (língua inglesa), podemos discutir o papel dos fatores envolvidos nas atividades que provocaram esse incremento.

A tarefa a que foram submetidos os sujeitos da pesquisa (atividades de versão escrita) envolveu atividades em que se incluíam língua materna (português), língua-alvo (inglês), atenção voluntária e memória, que exigiram dos sujeitos metalinguagem e metacognição, culminando no aumento de sua consciência lingüística, mensurada através da frequência de habilidades metalingüísticas e metacognitivas em suas respostas.

Os resultados encontrados no pós-teste confirmam que as atividades de versão promoveram o grau de consciência lingüística dos sujeitos do experimento. A partir de versões iniciais com desempenho evidenciando transferências de estruturas gramaticais da língua materna (português), como manutenção da ordem e da preposição de traduzida como *of*, *e/ou* confusão com outras formas na língua estrangeira (inglês), em especial o genitivo, a maioria dos sujeitos conseguiu atingir um determinado grau de conscientização, que lhes permitiu tanto evitar essas formas inadequadas quanto usar a forma adequada conforme os padrões do *World Standard English*.

Interessa-nos discutir como essas atividades influenciaram esse aumento no grau de consciência. O movimento de sujeitos promovidos para um patamar superior de consciência conforme os resultados mostrados no pós-teste ilustra o continuum da conscientização delineado por Poersch (1998).

Conforme esse autor, estamos conscientes do produto e do processo ao podermos descrevê-lo e agir sobre ele. O uso de metalinguagem permite avaliar essa consciência do aprendiz. O uso de metalinguagem requer a atenção voluntária e caracteriza a consciência, em contraste com o uso da linguagem natural em que a atenção é automática, qualificando o evento como inconsciente.

Durante a aprendizagem de língua estrangeira por adultos estão envolvidas a linguagem materna do aprendiz e a língua-alvo. A língua materna é a linguagem natural e está automatizada e inconsciente para o aprendiz. Essa automatização favorece a transferência de estruturas gramaticais da língua materna para a língua estrangeira através da versão. O aluno não percebe as diferenças entre os códigos lingüísticos envolvidos no processo, pois está inconsciente quanto a isso.

Essa constatação coincide com a tendência, descrita por Lado (1957), do aluno adulto de uma língua de transferir para a língua estrangeira a estrutura gramatical da sua língua materna adquirida na infância e praticada ao longo de sua vida. A transferência torna-se então uma limitação imposta pelo conhecimento prévio ou pelo processo de inferência do aprendiz (Schachter, 1983). O aluno busca a solução para o problema com base em seu conhecimento prévio, ou seja, em sua língua materna, que está automatizada e inconsciente.

A transferência de estruturas demonstrada pelos sujeitos no pré-teste nos leva a inferir que o processo de versão estava automatizado, funcionando como uma estratégia cognitiva de aprendizagem de língua. Acreditamos que isso acontece porque o próprio processo cognitivo de aprendizagem da língua materna está inconsciente devido ao modo como esta foi aprendida na infância. Com base no paradigma conexionista, podemos pressupor que o aprendiz adulto tem sua língua materna, e o processo cognitivo de sua aprendizagem, engramados em seus neurônios de forma bastante reforçada, em redes que são ativadas e trazidas à memória durante a aprendizagem de outra língua, formando uma rede auto-associativa das duas línguas com a predominância dos padrões da língua materna sobre os padrões da língua-alvo. A ativação dessa rede é automática, o que se deve à inconsciência do processo cognitivo da linguagem natural.

O ponto de partida do aprendizado do aluno adulto é a língua materna. Ao usar a língua materna para explicar o processo de versão, o aluno adulto transforma sua atenção involuntária em atenção voluntária e utiliza metalinguagem. Ele percebe diferenças entre a língua materna e a língua-alvo, descreve o produto e o processo, torna-se consciente lingüisticamente. O aluno constata que há algo a ser aprendido, presta atenção ao problema, busca soluções e torna-se consciente do que está aprendendo de acordo com o ciclo dinâmico da experiência consciente descrito por Baars (1998). A versão passa de estratégia cognitiva inicial para habilidade metacognitiva e metalingüística. Ao permitir que o aluno adulto de língua estrangeira traduza de modo consciente, estamos promovendo a metacognição desse por meio de uma atividade cognitiva.

Com base em Young e Concar (1992), associamos o padrão de comportamento celular ao aprendizado de língua estrangeira por adultos. Durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, as conexões sinápticas referentes à língua materna são ativadas por uma memória auto-associativa com a linguagem e sua cognição.

O aluno adulto associa a língua estrangeira com a sua língua materna, implicando o reforço dessas conexões, estabelecendo novas e/ou modificando outras pré-existentes. O uso da língua materna através de atividades de versão permite que as sinapses transmissoras de impulsos fracos (língua estrangeira) sejam reforçadas através das sinapses transmissoras de impulsos fortes (língua materna).

Seguindo essa linha de raciocínio, ao utilizarmos metalinguagem na descrição do processo de versão, estamos ativando sinapses referentes à cognição e à sua descrição e compreensão (metacognição). Essas sinapses estão engramadas e, provavelmente, associadas à língua materna. O aprendiz adulto de uma língua estrangeira, por já ter freqüentado a escola e ter aprendido formalmente a sua própria língua, possui uma metalinguagem. Associar a metacognição através de metalinguagem na língua materna (sinapses fortes) com a língua-alvo (sinapses fracas) reforça as sinapses de aprendizado, conectando-as com as sinapses formadas para a língua estrangeira e gerando consciência lingüística.

Vendo os resultados obtidos pelos sujeitos do experimento sob a ótica conexionista, inferimos que para eles a estrutura gramatical da língua inglesa abordada pelas atividades de versão constituía-se numa sinapse fraca em língua estrangeira. A versão escrita envolveu língua materna, atenção voluntária e memória em relação à língua-alvo. Esse conjunto de fatores ativou as sinapses da cognição na língua materna que estão fortemente engramadas nas redes neuronais. A ativação dessas redes produziu metalinguagem e metacognição, reforçando as sinapses da língua estrangeira via sinapses da língua materna, propiciando a conscientização lingüística dos sujeitos quanto às estruturas gramaticais focalizadas nas atividades de versão escrita.

5 Conclusão

A análise dos dados encontrados em nossa pesquisa nos leva à conclusão de que as atividades de versão propiciaram um aumento no grau de conscientização dos sujeitos. Esse aumento está comprovado pelo incremento das habilidades metalingüísticas e metacognitivas apresentado pelos sujeitos participantes do experimento.

Observamos que a versão escrita orientada como atividade cognitiva permite também que o aprendiz monitore sua aprendizagem, remetendo-o a sua metacognição, e, conseqüentemente, melhore seu desempenho como conseqüência do aumento da conscientização lingüística sobre a língua-alvo. A versão, vista dessa forma, ensina ao aprendiz adulto, além do monitoramento de seu processo

cognitivo, a avaliação do seu nível de conhecimento e de domínio da língua-alvo. Durante a atividade de tradução a memória do aluno é exigida e, ao longo do monitoramento, da avaliação e da verificação dos conhecimentos, sua metacognição é solicitada. O aprendiz faz uso, então, de metalinguagem para verificar sua cognição.

Essas atividades cognitivas e metacognitivas são descritas pelo paradigma conexionista como processos realizados no cérebro. Esse processamento acontece *ad hoc* nas redes neuronais, cujo funcionamento é em paralelo e associativo. O engramamento das redes através das sinapses neuronais forma um padrão associativo que permite o resgate das informações processadas tanto na rede ativada pelo processamento quanto nas redes a essa associadas.

Dessa forma, concluímos que ao praticar atividades de versão durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira o aluno envolve conhecimento prévio (língua materna), conhecimento novo (língua estrangeira), metalinguagem, habilidade metalingüística e habilidade metacognitiva ao comparar ambas as línguas (materna e estrangeira). Envolve, portanto, ativação de redes neuronais já existentes, ativação de redes associadas, reforço de redes novas e criação de redes associadas às redes ativadas durante o processo, recorrendo à memória e à atenção e, conseqüentemente, tornando-o consciente.

Ao abordarmos o paradigma conexionista na análise e discussão dos resultados do presente trabalho, concluímos que esse paradigma pode nos ajudar a compreender e a explicar os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de língua estrangeira por adultos. Não estamos postulando a exclusão de outros paradigmas de aprendizagem de línguas, mas tentando encontrar explicações para a aprendizagem lingüística que permitam a elaboração de metodologias e de materiais de ensino de língua estrangeira mais eficientes para adultos.

Referências

- BAARS, Bernard J. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BECHER, Sílvia. A versão na berlinda. In: NEIS, Ignacio A.; RODRIGUES, Sara V. (org.). *O ensino da tradução*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.
- DELISLE, Jean. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, 1984.
- GASSER, Michael. *Connectionism and universals of second language acquisition*. EUA: Cambridge University Press, 1990.
- HATIM, B.; MASON, I. *Discourse and the translator*. London: Longman, 1990.
- HAYKIN, Simon. *Neural networks*. New York: MacMillan, 1994.
- HOUSE, Juliane. *A model for translation quality assessment*. Gunter Narr Verlag Tubingen, 1981. p. 25-31.
- JAMES, Carl. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. New York: Longman Inc., 1998.
- LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Harbor, University of Michigan Press, 1957.
- NIDA, Eugene A. Framework for the analysis and evaluation of theories of translation. In: BRISLIN, Richard. *Translation application and research*. New York: Gardner Press Inc., 1976.
- POERSCH, J. M. Translation: a succession of reading and writing activities. In: CONTENTO, Silvana. *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science*. Societá Editrice Il Ponte Vecchio, VII, 1994.
- . Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem e metacognição. In: POERSCH, J. M. (org.). *Consciência, metacognição e processo ensino/aprendizagem da linguagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS (Letras de Hoje), p. 7-12, 1998.
- POPOVIC, Anton. The concept shift in translation analysis. In: HOLMES, James. *The nature of translation: essays on the theory and practice of literary translation*. Bratislava: Publishing House of the Slovak Academy of Sciences, 1970.
- SAVORY, Theodore. *The art of translation*. Boston: The Writer Publishers Inc., 1968.
- SCHACHTER, Jacquely. A New Account of Language Transfer. In: GASS, Susan; SELINKER, Larry (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. (p. 98-112). Rowley, M. A. Newbury House House, 1983.
- SELINKER, L. Language transfer. *General Linguistics*, v. 9, n. 2, p. 67-92, 1969.
- SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1979.
- TEIXEIRA, João de Fernandes. *Mentes e máquinas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TUNMER, W. E.; BOWEY, J. A. Metalinguistic awareness and reading acquisition. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (eds.). *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer-Verlag, 1984.
- YOUNG, S.; CONCAR, D. These cells were made for learning. *New Scientist*, n. 21, 1992, p. 2-8.
- ZANESCO, Liane M. A influência de atividades de versão escrita no aumento da consciência lingüística no processo ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado), Curso de Pós-Graduação em Letras, PUCRS, 2001.