

Paula Garcia de Freitas

OS EFEITOS DE DUAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO, UMA IMPLÍCITA
E OUTRA EXPLÍCITA, NA APRENDIZAGEM DO PRESENTE E DO
PASSATO PROSSIMO DO ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial para
a obtenção do Grau de Doutora em
Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Rosely
Perez Xavier

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Freitas, Paula Garcia

Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado próximo do italiano como língua estrangeira / Paula Garcia Freitas ; orientador, Rosely Perez Xavier - Florianópolis, SC, 2014.

330 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. ensino de línguas. 3. estratégias de ensino. 4. italiano. I. Xavier, Rosely Perez . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Paula Garcia de Freitas

**OS EFEITOS DE DUAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO, UMA
IMPLÍCITA E OUTRA EXPLÍCITA, NA APRENDIZAGEM DO
PRESENTE E DO *PASSATO PROSSIMO* DO ITALIANO COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 15 de dezembro de 2014.

Prof. Dr. Heronides M. de Melo Moura
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosely Perez Xavier – Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Elisabetta Santoro
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Daniela Norci Schroeder
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Cristiana Tramonte
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Sergio Romanelli
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Mailce Borges Mota
Universidade Federal de Santa Catarina

Com emoção ou sem emoção?
Com MUITA emoção!!!

Dedico este trabalho ao Luiz e à
Helena, que viveram comigo esta
aventura.

AGRADECIMENTOS

As palavras “explícito” e “implícito” aparecerão muitas vezes ao longo desta tese. Ao pensar nos agradecimentos, percebi que poderia usá-las também para expressar minha gratidão pelo apoio, incentivo, carinho, paciência e dedicação daqueles que acompanharam a sua realização. Assim, explicitamente, gostaria de agradecer:

A Rosely Perez Xavier, por ter sido verdadeiramente minha orientadora. Rosely, obrigada por acreditar nesta pesquisa, trilhar caminhos e estar presente em todas as fases. Obrigada também pelas correções primorosas, pelas conversas, pelos ensinamentos e, sobretudo, pelo exercício da paciência.

A Cristiana Tramonte e Sergio Romanelli, pela leitura atenta do texto para a qualificação e pelas sugestões. Elas foram muito importantes para o andamento do trabalho.

Ao DELEM, e em particular à área de italiano da UFPR, que incentivou a abertura do evento de extensão para a coleta de dados. Lucia, Ernani, Gerson, Silvia e Karine, obrigada também por apoiarem os períodos de afastamento nos quais pude me dedicar somente à tese; foi fundamental! Obrigada por assumirem muitas das minhas responsabilidades durante esses anos e, principalmente, obrigada pela amizade, pelo companheirismo e por torcerem por mim.

A Elisabetta Santoro que me motiva a ser uma professora melhor. Elisabetta, obrigada pelos puxões de orelha, pelos conselhos e pelo exemplo de profissionalismo. Obrigada por ter mostrado o caminho em um momento em que estava perdida. Este trabalho é fruto disso!

Aos colegas da área de italiano da UFSC, em especial a Andreia Guerini, que me abriu as portas da universidade, em 2007, quando me mudei para Florianópolis. Obrigada, Andreia, pelas oportunidades de crescimento profissional e científico, por incentivar minha entrada no Doutorado e por tudo que fez por mim durante minha permanência na PGET. Serei eternamente grata.

Aos meus alunos, que me dão muitas alegrias e inspiram os meus estudos. Particularmente gostaria de agradecer aos AEs e aos AIs que participaram dos cursos para a coleta de dados, não faltaram às aulas, fizeram os testes e opinaram o tempo todo.

Ao pessoal da “força trabalho”:

Tatiana Tiemi Suzuki, minha cunhada, por emprestar seu dom e fazer os desenhos utilizados nos testes e nas unidades implícitas.

Rosana Rochetto, estagiária do CELIN (UFPR), que observou as aulas dos dois cursos, transcreveu os textos produzidos pelos alunos e contribuiu com as suas impressões.

Alda, Luiz e Miguel, que me ajudaram a formular os gráficos.

Manu e Janice, que corrigiram as traduções do resumo.

Meu irmão Marquito, que formatou a tese.

Ao Grupo de MPB da UFPR que me proporciona momentos de alegria e descontração. Obrigada, gente! Vocês me ajudam a recarregar as baterias!

Às amigas-colegas Luciana Lanhi Balthazar e Manuela Lunati. Lu, obrigada por ser uma companheirona de trabalho, de conversas e de confidências. Obrigada por me dar abraços reconfortantes em momentos de desespero, por discutir a pesquisa, por me dar casa e comida em minhas idas à Floripa e por ser uma babá (quase) perfeita para a Helena. Manu, minha amiga-colega-vizinha, obrigada por estar por perto, por também dar abrigo à mim e à minha família na transição Floripa-Curitiba, pelos cafés produtivos e por corrigir e criticar meus textos. Às duas, obrigada pela AMIZADE!

Aos compadres Miguel e Greice, meus amigos-irmãos. Meninos, obrigada pela força, pelas conversas semanais/ diários pelo telefone, pelos conselhos, pelo carinho, pelo cantinho do estudo durante a Copa e por ficarem com a Helena quando necessário. Obrigada por estarem sempre presentes em nossas vidas e em nossos pensamentos. E muitíssimo obrigada pela amizade de longa data...

À minha família, por tudo! Mãe, pai, Du e Marcos; Rê e Tati, minhas cunhadas e Aline e Clara, minhas sobrinhas, obrigada por serem, constantemente, exemplo e inspiração. Vocês são meu porto seguro! Aos meus sogros Álvaro e Alda e à minha cunhada Alda Regina, por serem

também um pouco pai, mãe e irmã. A todos, obrigada por darem todo o apoio, de perto ou de longe, para que eu consiga me dedicar aos estudos.

Ao meu marido Luiz meu agradecimento mais que especial por entender que meu trabalho me realiza e “por entrar no barco e remar junto” rumo aos destinos a que esse ofício nos leva. Se não fosse o seu apoio, as grandes mudanças que ocorreram nos últimos anos teriam sido muito mais difíceis e muito menos interessantes. Obrigada por se dispor a me acompanhar em prol da felicidade da nossa família. Na (longa) reta final, obrigada por acumular muitas das minhas obrigações, por compreender os meus momentos e as minhas dúvidas, e por suportar o meu temperamento. Sei que não foi fácil.

À minha pequena Helena, por ter chegado na hora certa. Na hora de trazer uma alegria sem fim, mas também muitas preocupações. Obrigada, filha, por ser quem você é, afetuosa, divertida e companheira. Obrigada pela espontaneidade, carinho e amor incondicional que me estimulam nos momentos difíceis. Mesmo não tendo idade para entender o que é uma tese, obrigada por aceitar os períodos de ausência e por comemorar, com direito a “Parabéns pra você”, beijos e abraços, cada etapa concluída. Obrigada por deixar tudo muito mais emocionante.

Meus agradecimentos implícitos são pela torcida e pela paciência de todos os que me ouviram falar desta tese. Obrigada pelos abraços e pela compreensão da frase que repeti inúmeras vezes: “quando acabar a tese” (Agora espero dar conta do recado!). Agradeço ainda, todos os dias, pelas pessoas que encontro em meu caminho que me fazem crescer; por encarar tudo com otimismo e seguir em frente, mesmo quando as adversidades insistem em aparecer; por ter vigor e vontade de acordar pela manhã, (tentar) cuidar da casa, educar (bem) a Helena, trabalhar com paixão, ser esposa e querer sempre mais da vida. Nesses anos do Doutorado, obrigada pela força e inspiração para produzir de madrugada!

APRENDER = SABER FAZER
ENSINAR = FAZER SABER

Processos complexos, mas totalmente
possíveis a todo ser que tem alma, que tem
ânimo, ao ser humano.

Antônio Carlos Xavier

RESUMO

Este estudo verificou os efeitos de duas estratégias de ensino, uma explícita e outra implícita, na aprendizagem de duas estruturas da língua italiana de complexidades distintas, a saber, o presente e o *passato prossimo*. Foram elaboradas quatro unidades de ensino, duas com o uso da estratégia explícita e duas com a estratégia implícita, as quais foram implementadas em dois grupos formados por adultos brasileiros iniciantes da língua italiana. As unidades de ensino explícito seguiram a metodologia APP – Apresentação, Prática e Produção – em que o conteúdo gramatical é apresentado aos alunos, seguido por exercícios para engajá-los na prática mecanizada das estruturas-alvo para, finalmente, chegar ao momento da produção por meio de atividades comunicativas. O objetivo dessa abordagem foi **direcionar** a atenção dos alunos para as estruturas-alvo, tendo como referencial teórico a Teoria de Aquisição de Habilidades de Anderson (1982, 1983, 1993). As unidades de ensino implícito, por sua vez, visaram a **atrair** a atenção dos alunos para as estruturas-alvo por meio do destaque (*input enhancement*) e do “encharque” (*input flood*) dessas estruturas em atividades comunicativas, e tiveram como referencial teórico a Hipótese do *Noticing* (SCHMIDT, 1990, 1995, 2001, 2010). Os resultados de aprendizagem decorrentes do uso das duas estratégias puderam ser avaliados, qualitativa e quantitativamente, por meio de diários de aula, aulas gravadas em áudio e vídeo, entrevistas semi-estruturadas e testes de desempenho para a produção escrito-oral, aplicados como teste imediato, logo após a implementação de cada unidade de ensino, e como teste postergado, algumas semanas após a condução dos materiais didáticos. Os dados mostraram que os alunos dos dois grupos (grupo explícito e grupo implícito) melhoraram no uso das estruturas-alvo logo após terem sido submetidos às estratégias de ensino. Esse resultado indica que ambas as estratégias foram igualmente eficazes no *intake*, isto é, na percepção e no processamento do insumo, compreendido ou não (REINDERS; ELLIS, 2009). O teste postergado indicou que a maioria dos alunos de ambos os grupos estava em processo de aprendizagem/aquisição, dada a coexistência de formas corretas e incorretas em suas produções. Alguns poucos alunos de cada grupo demonstraram ter adquirido as estruturas-alvo, com 100% de acertos em suas produções. Mesmo estando em estágio gradual de aquisição das estruturas-alvo, no geral, o grupo explícito apresentou melhor desempenho em relação ao grupo implícito, no que se refere ao emprego correto do presente do indicativo (1ª e 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural) e do *passato prossimo* (3ª pessoa

do plural). Em compensação, o grupo implícito produziu textos com maior autenticidade comunicativa isto é, os textos se mostraram mais espontâneos, propositados e próximos a situações do “mundo real”.

Palavras-chave: estratégia explícita de ensino; estratégia implícita de ensino; italiano; língua estrangeira

ABSTRACT

This study examined the effects of two instruction strategies, one explicit and the other implicit, on the learning of two structures of the Italian language with different complexities, namely, the present tense and the *passato prossimo*. Four teaching units, two with the use of explicit strategy and two with the implicit one, were elaborated and implemented in two groups formed by Brazilian adults who were beginner learners of Italian. Explicit teaching units followed the PPP methodology – Presentation, Practice and Production – where the grammatical content was presented to the students, followed by exercises to engage them in mechanized practice of target structures to finally reach the point of production by means of communicative activities. The aim of this approach was to **direct** students' attention to the target structures, which was theoretically based on the Skill Acquisition Theory, by Anderson (1982, 1983, 1993). Implicit teaching units, in turn, aimed to **attract** students' attention to the target structures through *input enhancement* and *input flood* of the target structures in communicative activities, theoretically based on the Noticing Hypothesis (SCHMIDT, 1990, 1995, 2001, 2010). Learning outcomes from the use of the two strategies could be evaluated, both qualitatively and quantitatively, by means of analyzing Teacher's notes, lessons recorded on audio and video, semi-structured interviews and performance tests for the written-oral production, applied as immediate test after implementation of each teaching unit, and as post-test, a few weeks after the conduct of instructional materials. The data showed that students in both groups (explicit group and implicit group) improved the use of target structures after they were submitted to the teaching strategies. This result indicates that both strategies were equally effective in the intake, that is, in the perception of the input and processing, being it understood or not (REINDERS; ELLIS, 2009). The post-test indicated that the majority of students in both groups were in the learning / acquisition process, given the coexistence of correct and incorrect forms in their productions. A few students from each group showed to have acquired the target structures, with 100% accuracy in their productions. Even in gradual stages of acquiring the target structures, in general, the explicit group showed better performance than the implicit group, with regards to the correct use of the *presente dell'indicativo* (1st and 3rd person singular and 3rd person plural) and the *passato prossimo* (3rd person plural). Nevertheless, the implicit group produced texts with more communicative authenticity, that is, the learners' texts were more spontaneous purposeful and similar to the ones found in the "real world".

Key words: explicit teaching strategy; implicit teaching strategy; italian; foreign language.

SOMMARIO

Questa ricerca ha verificato gli effetti di due strategie di insegnamento, una esplicita e l'altra implicita, nell'apprendimento di due strutture della lingua italiana di complessità diverse, vale a dire, il presente dell'indicativo e il passato prossimo. Sono state elaborate quattro unità didattiche, due con l'uso della strategia esplicita e due con la strategia implicita, le quali sono state implementate in due gruppi formati da adulti brasiliani con un livello elementare di conoscenza della lingua italiana. Le unità didattiche esplicite si sono ispirate alla metodologia PPP – Presentazione, Pratica e Produzione – nella quale all'iniziale presentazione agli studenti del contenuto grammaticale seguono esercizi per la pratica meccanica delle strutture target per arrivare infine al momento della produzione attraverso attività comunicative. L'obiettivo di questo approccio è stato quello di **guidare** l'attenzione degli studenti verso le strutture target, e ha avuto come riferimento concettuale la Teoria del Controllo Adattivo del Pensiero di Anderson (1982, 1983, 1993). Le unità didattiche implicite, invece, hanno avuto come obiettivo quello di **attrarre** l'attenzione degli studenti sulle strutture target attraverso il loro risalto (*input enhancement*) e la loro "inondazione" (*input flood*) in attività comunicative. Questo approccio ha avuto come riferimento teorico l'Ipotesi del *Noticing* (SCHMIDT, 1990, 1995, 2001, 2010). I risultati di apprendimento provenienti dall'uso delle due strategie sono stati valutati, qualitativamente e quantitativamente, attraverso gli appunti dell'insegnante, la registrazione delle lezioni in audio e video, interviste semistrutturate e test di performance per la produzione scritto-orale; questi ultimi sono stati svolti come test immediato, subito dopo l'implementazione di ogni unità didattica, e come post-test, qualche settimana dopo l'utilizzazione dei materiali didattici. I dati hanno rivelato che gli studenti dei due gruppi (gruppo esplicito e gruppo implicito) hanno migliorato la loro performance nell'uso delle strutture target subito dopo essere stati sottoposti alle strategie di insegnamento. Questo risultato sembrerebbe indicare che entrambe le strategie sono state ugualmente efficaci nell'*intake*, cioè, nella percezione e nel processamento dell'input, compreso o no (REINDERS; ELLIS, 2009). Il post-test ha indicato che la maggioranza degli studenti di ambedue i gruppi era in processo di apprendimento/acquisizione, data la coesistenza di forme corrette e scorrette nelle loro produzioni. Pochi studenti di ogni gruppo hanno dimostrato di aver acquisito le strutture target, con il 100% delle forme usate correttamente. Pur trovandosi in una fase graduale di acquisizione delle strutture target, il gruppo esplicito ha presentato una

miglior performance, rispetto al gruppo implicito, nell'uso del presente dell'indicativo (1^a e 3^a persona del singolare e 3^a persona plurale) e del *passato prossimo* (3^a persona plurale). Il gruppo implicito, da parte sua, ha prodotto testi con maggiore autenticità comunicativa, cioè, le produzioni si sono rivelate più spontanee, intenzionate e simili alle situazioni del “mondo reale”.

Parole-chiave: strategia esplicita di insegnamento; strategia implicita di insegnamento; italiano; lingua straniera.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Opções de ensino focado na forma (VIDAL, 2007, p. 166)	64
Quadro 2 - Estratégias para a intervenção pedagógica.....	71
Quadro 3 - Elementos que afetam a complexidade de uma estrutura, considerando alguns estudos conduzidos na área da Linguística Aplicada.	80
Quadro 4 - Etapas do procedimento metodológico APP.....	94
Quadro 5 - Conjugação de verbos regulares em italiano e em português, no Presente do Indicativo.	118
Quadro 6 - Conjugação de verbos regulares no <i>Passato Prossimo</i>	120
Quadro 7 - Conjugação dos verbos irregulares e do verbo <i>pulire</i> no presente do indicativo, utilizados nesta pesquisa.	121
Quadro 8 - Sequência de aquisição do sistema verbal por aprendizes de italiano como L2.	126
Quadro 9 - Descrição das atividades da Unidade 1 do G1 - Presente do indicativo.....	129
Quadro 10 - Descrição das atividades da Unidade 2 do G1 - <i>Passato prossimo</i>	133
Quadro 11 - Descrição das atividades da Unidade 1 do G2 - Presente do indicativo.....	138
Quadro 12 - Descrição das atividades da Unidade 2 do G2 - <i>Passato prossimo</i>	142
Quadro 13 - Verbos contemplados nas unidades do presente dell'indicativo do G1 e do G2.	145
Quadro 14 - Verbos contemplados nas unidades do <i>passato prossimo</i> do G1 e do G2.	147

Quadro 15 - Verbos contemplados nos testes da estrutura simples e complexa.....	152
Quadro 16 - Cronograma da coleta de dados.....	155
Quadro 17 - Cronograma dos encontros realizados com cada grupo de participantes.....	159
Quadro 18 - Comparação de interações do G1 e do G2 na atividade 3ª da UD2.....	221
Quadro 19 - Comparação de interações do G1 e do G2 da atividade 3B da UD2.....	222
Quadro 20 - Avaliação da professora sobre os dois grupos.....	255

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Coleção <i>In italiano</i>	37
Figura 2: Coleção <i>Linea Diretta</i>	38
Figura 3 - Coleção <i>Rete</i>	39
Figura 4 - Coleção <i>Espresso</i>	40
Figura 5 - Papéis do ensino explícito e implícito na aprendizagem de LE/L2.	52
Figura 6 - Passo a passo para gravação de áudio com ferramenta Vocaroo.	151
Figura 7 - Comparação de desempenho entre os grupos submetidos a uma mesma estrutura-alvo.	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de acertos no pré-teste, teste imediato e teste postergado para o G1 e o G2 no uso dos verbos na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo.	191
Tabela 2 - Percentual de acertos no pré-teste, teste imediato e teste postergado para o G1 e o G2 no uso dos verbos na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.	196
Tabela 3 - Percentual de acertos no pré-teste, teste imediato e teste postergado para o G1 e o G2 no uso dos verbos na 3ª pessoa do plural do presente do indicativo.	200
Tabela 4 - Percentual de acertos no pré-teste, teste imediato e teste postergado para o G1 e o G2 no uso dos verbos na 1ª pessoa do singular do passado proximo.	205
Tabela 5 - Percentual de acertos no pré-teste, teste imediato e teste postergado para o G1 e o G2 no uso dos verbos na 3ª pessoa do singular do passado proximo.	209
Tabela 6 - Percentual de acertos no pré-teste, teste imediato e teste postergado para o G1 e o G2 no uso dos verbos na 3ª pessoa do plural do passado proximo.	214
Tabela 7 - Número de alunos com 100% de acertos no teste postergado	230
Tabela 8 - Distribuição das entrevistas sobre as possíveis causas para a evasão dos cursos.	236

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Desempenho do G1 quanto ao uso da estrutura simples, na 1ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.	192
Gráfico 2 - Desempenho do G2 quanto ao uso da estrutura simples, na 1ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.	193
Gráfico 3 - Desempenho do G1 quanto ao uso da estrutura simples, na 3ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.	197
Gráfico 4 - Desempenho do G2 quanto ao uso da estrutura simples, na 3ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.	198
Gráfico 5 - Desempenho do G1 quanto ao uso da estrutura simples, na 3ª pessoa do plural, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.	201
Gráfico 6 - Desempenho do G2 quanto ao uso da estrutura simples, na 3ª pessoa do plural, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.	201
Gráfico 7 - Desempenho do G1 quanto ao uso da estrutura complexa na 1ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.	206
Gráfico 8 - Desempenho do G2 quanto ao uso da estrutura complexa na 1ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.	206
Gráfico 9 - Desempenho do G1 quanto ao uso da estrutura complexa na 3ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.	211
Gráfico 10 - Desempenho do G2 quanto ao uso da estrutura complexa na 3ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.	211
Gráfico 11 - Desempenho do G1 quanto ao uso da estrutura complexa, na 3ª pessoa do plural, no pré-teste, teste imediato e teste postergado. ...	215
Gráfico 12 - Desempenho do G2 quanto ao uso da estrutura complexa, na 3ª pessoa do plural, no pré-teste, teste imediato e teste postergado. ...	216

Gráfico 13 - Complexidade sintática das produções do G1 e do G2 para o uso da estrutura simples, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.	220
Gráfico 14 - Complexidade sintática das produções do G1 e do G2 para o uso da estrutura complexa, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.	220
Gráfico 15 - Média de palavras do italiano por T-unit nas produções do G1 e do G2 relativas ao presente do indicativo no pré-teste, teste imediato e teste postergado.....	226
Gráfico 16 - Média de palavras do italiano por T-unit nas produções do G1 e do G2 relativas ao passato prossimo no pré-teste, teste imediato e teste postergado.....	227

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
1. ENSINO, APRENDIZAGEM E COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA	47
1.1 Ensino de língua e conhecimento.....	47
1.2 O papel do ensino explícito e implícito.....	50
1.3 Aprendizagem de língua e conhecimento	52
1.4 Aprendizagem e consciência.....	56
1.5 Estratégias para a intervenção pedagógica.....	61
1.6 Complexidade linguística.....	72
2. TEORIAS DE APRENDIZAGEM SUBJACENTES ÀS UNIDADES DE ENSINO	82
2.1 A Teoria de Aquisição de Habilidades	82
2.1.1 A prática	87
2.1.2 A teoria de aquisição de habilidades na prática docente 92	
2.1.3 Críticas à teoria da aquisição de habilidades	94
2.2 Hipótese da Percepção Consciente (<i>noticing</i>)	97
2.2.1 Pesquisas com insumo encharcado e/ou destacado	102
2.2.2 Críticas à Hipótese da Percepção Consciente	108
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	112
3.1 A natureza da pesquisa.....	112
3.2 Os participantes.....	113
3.2.1 O Grupo 1 (Grupo explícito)	114
3.2.2 O Grupo 2 (Grupo implícito)	116
3.3 As estruturas linguísticas.....	117
3.4 As Unidades de Ensino	126

3.4.1	Descrição das unidades de ensino para o G1.....	127
3.4.2	Descrição das unidades de ensino para o G2.....	135
3.5	Os instrumentos de coleta de dados.....	149
3.6	Os procedimentos de coleta de dados.....	153
3.7	A análise dos dados.....	156
4.	O PROCESSO INSTRUCIONAL.....	159
4.1	O processo instrucional no grupo explícito.....	160
4.1.1	As dificuldades dos alunos do G1.....	167
4.2	O processo instrucional no grupo implícito.....	174
4.2.1	As dificuldades dos alunos do G2.....	183
5.	O DESEMPENHO DOS ALUNOS.....	187
5.1	As produções dos Grupos 1 e 2.....	188
5.1.1	Estrutura simples.....	190
5.1.1.1	Primeira pessoa do singular do presente do indicativo	
	190
5.1.1.2	Terceira pessoa do singular do presente do indicativo	
	195
5.1.1.3	Terceira pessoa do plural do presente do indicativo	
	199
5.1.2	Estrutura complexa.....	204
5.1.2.1	Primeira pessoa do singular do passado proximo .	204
5.1.2.2	Terceira pessoa do singular do passado proximo..	209
5.1.2.3	Terceira pessoa do plural do passado proximo.....	213
5.1.3	Complexidade sintática e contexto comunicativo.....	218
5.2.	Discussão dos resultados.....	228
6.	AVALIAÇÃO DO PROCESSO INSTRUCIONAL.....	233
6.1	Avaliação do processo instrucional pelo grupo explícito.....	236

6.2 Avaliação do processo instrucional pelo grupo implícito	243
6.3 Avaliação do processo instrucional pela professora.....	250
CONCLUSÃO	256
LIMITAÇÕES DA PESQUISA	262
E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....	262
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	264
APÊNDICES.....	284
APÊNDICE A – UNIDADE DE ENSINO EXPLÍCITA DA ESTRUTURA SIMPLES (<i>PRESENTE DELL'INDICATIVO</i>).	285
APÊNDICE B – UNIDADE DE ENSINO EXPLÍCITA DA ESTRUTURA COMPLEXA (<i>PASSATO PRÓSSIMO</i>)	293
APÊNDICE C – UNIDADE DE ENSINO IMPLÍCITA DA ESTRUTURA SIMPLES (<i>PRESENTE DELL'INDICATIVO</i>).	301
APÊNDICE D – UNIDADE DE ENSINO IMPLÍCITA DA ESTRUTURA COMPLEXA (<i>PASSTO PROSSIMO</i>).....	309
.....	317
APÊNDICE E – TESTE DE DESEMPENHO PARA A ESTRUTURA SIMPLES	321
APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO DE PERFIL.....	331
APÊNDICE H - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	334
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	335

INTRODUÇÃO

Aparentemente, o ofício de ensinar pode ser considerado uma tarefa simples quando se tem pouca noção sobre a sua complexidade no ambiente educacional.

O conceito de ensinar está associado a uma tensão entre “professar um saber” e “fazer outros se apropriarem de um saber” (ROLDÃO, 2007, p.94). Essa dicotomia nos remete à dialética entre ensino transmissivo e ensino ativo-reflexivo, que se estabelece em diferentes áreas do saber, como a Educação, a Linguística Aplicada, a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, que discutem a prática docente e a aprendizagem decorrente dessa prática.

Na Linguística Aplicada, área na qual esta pesquisa se insere, o termo “ensino” implica intervir no desenvolvimento da interlíngua¹ do aluno (ELLIS, 2009, p. 16). Em um estudo publicado em 2005, Ellis caracteriza o ensino de línguas como uma intervenção “indireta” ou “direta”. A primeira visa a criar condições nas quais os alunos aprendem por meio do uso comunicativo da língua, enquanto que a intervenção direta envolve a especificação do que deve ser ensinado e aprendido. Esse tipo de intervenção é decorrente de programas de produto (XAVIER, 1999), como aqueles de base estrutural e funcional, por exemplo, que definem, respectivamente, o conteúdo linguístico e funcional que o professor deve ensinar e os alunos devem aprender.

Hirst (1971) buscou simplificar a relação entre ensino e aprendizagem por meio de uma fórmula matemática: uma atividade de ensino é uma atividade de uma pessoa A (o professor), cuja intenção é produzir uma atividade (de aprendizagem) na pessoa B (o aluno). A intenção é fazer com que B atinja um estado final (um conhecimento, uma apreciação) sobre um objeto X (uma crença, uma atitude, uma aptidão, uma estrutura linguística).

Como aponta Roldão (2005, p. 94), a relação entre ensino e aprendizagem nem sempre é de fácil compreensão, pois ao conceito de ensinar alia-se um conjunto de outras questões, sejam históricas, conceituais ou sociais. É com base nessas questões que os métodos educacionais são construídos (HIRST, 1971, p. 66).

¹ O termo *Interlíngua* refere-se a um sistema linguístico estruturado e organizado, próprio de uma determinada etapa da aprendizagem de uma LE/L2. É um idioleto natural, uma versão particular e provisória que o aluno tem da LE/L2, um sistema intermediário entre a LM e a língua-alvo. (SELINKER, 1983).

No âmbito do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira (LE) e de segunda língua (L2), certas abordagens teóricas engendraram práticas pedagógicas prescritivas em função do contexto da época. Segundo Pennycook (1989), esse foi o apogeu dos métodos de ensino, um período em que o método era visto como um processo linear de desenvolvimento pedagógico (visão progressista ou positivista de ensino), em oposição à noção de método como um processo cíclico de mudanças procedimentais ou metodológicas (visão historicista).

Em meados do século XIX, a LE/L2 era estudada pela e para a literatura, seus provérbios e sua cultura, através do método Tradução e Gramática. Visava-se à leitura e à tradução de textos literários em LE/L2 e, em razão disso, valorizava-se a língua normatizada. A partir da primeira metade do século XX, por outro lado, as abordagens aplicavam orientação inversa, ou seja, centrada na fala, na linguagem usual e cotidiana, porém, ainda dentro de uma perspectiva estruturalista de língua, predominante na época.

Sabemos que a noção de língua(gem)² vem se construindo ao longo do tempo e influenciando o ensino e a aprendizagem de LE/L2. Maciel (2003), por exemplo, aponta três visões sobre a natureza da língua, propostas ao longo do século XX: a estrutural, a funcional e a interacional.

A visão estrutural concebe a língua como um sistema de elementos linguísticos inter-relacionados. Aprender uma LE/L2 é, portanto, dominar esses elementos. Essa visão, baseada no estruturalismo de Saussure, nos remete aos conceitos de *langue* e *parole*, sendo a *langue* o sistema de regras que o falante deve aprender, e *parole* o discurso, sujeito a fatores extralinguísticos desconsiderados de uma análise linguística. Nos dias atuais, professores de LEs ainda são influenciados por essa visão de língua.

Na visão funcional, a linguagem expressa significados sociais, e a pragmática³ é enfatizada, diferentemente da visão anterior, cujo foco incidia principalmente sobre a fonologia, a sintaxe e a morfologia. Nesta perspectiva, a língua é vista como um sistema voltado para a interação e comunicação entre os indivíduos. Como resultado, o conteúdo de muitos programas de ensino de LE/L2 baseou-se em um conjunto de **funções**

² Língua e linguagem são entendidas, neste trabalho, como conceitos distintos. Língua é o conjunto de elementos que constitui o código linguístico, enquanto a linguagem é o modo como esse conjunto de elementos é usado para fins comunicativos. (cf. RODRIGUES-JÚNIOR, 2013, p. 19). Optei pelo termo *lingua(gem)* para sinalizar que o conceito de língua está intimamente relacionado ao conceito de linguagem.

³ A pragmática envolve as condições que regem a utilização da linguagem, isto é, a prática linguística (FIORIN, 2007, p. 166).

comunicativas (cumprimentar, pedir desculpas, solicitar algo, recusar um convite, entre outras), vistas como componente interacional da linguagem e associadas às competências sociolinguística e discursiva (CANALE; SWAIN, 1980). Juntamente com as funções comunicativas, alguns programas de ensino trazem um conjunto de **noções** (tempo, espaço, quantidade), visto como componente semântico ou nocional da linguagem e associado à competência linguística. Na visão funcional da linguagem, a noção de contexto situacional é extremamente importante para o uso comunicativo da LE/L2.

Por fim, a visão interacional considera a linguagem como um meio pelo qual as relações interpessoais e sociais se constroem (RICHARDS; RODGERS, 1986). Com base nessa perspectiva, o contexto de uso comunicativo da LE/L2 continua sendo elemento importante para o ensino e a aprendizagem, uma vez que a língua é vista como um sistema para a comunicação e a linguagem uma prática social que se constrói na interação entre alunos, professor, textos e atividades.

Enquanto a visão funcional da linguagem se traduz no ensino de LE/L2 através de situações simuladas da vida real para o domínio de determinadas funções comunicativas, a visão interacional da linguagem prevê situações realisticamente motivadas para a comunicação (BREEN; CANDLIN, 1980). O ensino baseado em tarefas é um exemplo dessa visão, uma vez que “requer que os aprendizes usem a língua com ênfase no significado para atingir um objetivo”⁴ (BYGATE *et al*, 2001, p. 11).

A visão de língua(gem) adotada pelo professor de LE/L2, seja ela estrutural, funcional ou interacional, pode ser traduzida a partir das características do ensino que realiza. Sabemos que o professor é, de certa forma, influenciado por suas experiências anteriores como aluno ou professor e pela sua visão de mundo, que o faz se identificar com um ou outro modo de conceber a língua(gem), o ensino e a aprendizagem de LE/L2.

Com relação ao ensino, sua natureza pode ser explícita e/ou implícita, constituindo, ambos, interesse desta pesquisa.

O **ensino explícito** (*explicit instruction*) envolve algum tipo de regra a ser pensada durante o processo de aprendizagem (DEKEYSER, 2003, p. 321). Seu objetivo é promover conhecimento metalinguístico e o domínio consciente das estruturas da LE/L2, podendo ser realizado por meio de estratégia dedutiva, em que a regra é apresentada para a sua aplicação; e/ou por meio de estratégia indutiva, em que os alunos devem

⁴[A task is an activity which] requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.

descobrir uma regra a partir da análise de dados linguísticos previamente fornecidos.

O ensino explícito é geralmente associado ao “foco nas formaS” (*Focus on FormS* - LONG; ROBINSON, 1998), um tipo de ensino marcado pela conscientização das estruturas linguísticas da LE/L2, ensinadas uma por vez, configurando uma visão sintética de ensino.

O ensino implícito (*implicit instruction*), por sua vez, propicia o uso comunicativo da LE/L2, direcionando a atenção do aprendiz para o significado/ sentido das informações que compreende ou produz e, em decorrência disso, a aprendizagem acidental ou espontânea de algum aspecto linguístico da LE/L2 é favorecida (*Focus on Meaning* - LONG; ROBINSON, 1998). É possível, ainda, induzir a atenção do aprendiz para algum aspecto que se mostra repetido, frequente ou saliente no insumo, em contexto de uso comunicativo da LE/L2 (*Focus on Form* - LONG; ROBINSON, 1998). O objetivo do ensino implícito é promover a aprendizagem de um ou mais aspectos linguísticos sem qualquer tratamento explícito (ELLIS, 2009, p. 17).

O ensino implícito pode ser realizado por meio de uma abordagem com “foco no significado” (*Focus on meaning*) ou por meio de uma abordagem com “foco na forma” (*Focus on form*), ambas discutidas no Capítulo 1.

O conceito de “explícito” nem sempre se limita à metalinguagem, como é o caso da correção explícita, que pode ocorrer sem uma explicação gramatical. Do mesmo modo, o conceito de “implícito” pode envolver níveis variados de percepção, desde uma correção implícita (*recast*) até um destaque textual⁵ (*text enhancement* – SHARWOOD SMITH, 1993). Dados os níveis de explicitação e de subjacência (*implicitness*), Doughty e Williams (1998) preferem neutralizar a dicotomia entre explícito e implícito e operar num contínuo de estratégias explícitas e implícitas de ensino, cujo potencial possa ser estudado.

Nesta pesquisa, o uso de estratégias explícitas e implícitas é o pano de fundo para a análise da aprendizagem de determinadas estruturas linguísticas do Italiano como LE. Retomando Hirst (1971), todo ensino tem intenção de produzir aprendizagem e, por essa razão, é necessário refletir sobre o tipo de aprendizagem que se deseja produzir no aluno. Assim sendo, a relação entre ensino e aprendizagem se torna indissociável e de fundamental importância para este estudo.

⁵ Destaque textual é um tipo de estratégia em que a forma linguística é destacada tipograficamente no texto escrito (REINDERS; ELLIS, 2009, p. 283)

Segundo Ellis (2009), o conceito de ensino está relacionado não somente à aprendizagem, mas também ao conhecimento, assuntos que serão discutidos em maior profundidade no Capítulo 1. A *aprendizagem* refere-se aos “processos” ou mecanismos de processamento da linguagem, enquanto que o *conhecimento* refere-se aos “produtos” da aprendizagem.

A **aprendizagem explícita**, definida como um processo com consciência (*awareness*) (SCHMIDT, 2001; DEKEYSER, 2003), pode ou não gerar conhecimento explícito. Nesse tipo de aprendizagem os alunos estão conscientes do conteúdo aprendido e, por essa razão, podem verbalizar o que aprenderam (ELLIS, 2009, p. 3). A **aprendizagem implícita**, por outro lado, é definida como um processo sem consciência⁶ (SCHMIDT, 2001; DEKEYSER, 2003) e pode ou não gerar conhecimento implícito. Nesse tipo de aprendizagem os alunos não estão conscientes do aprendizado que aconteceu, embora ele possa estar evidente no comportamento responsivo dos alunos, os quais não conseguem verbalizar o que aprenderam (ELLIS, 2009, p. 3).

Ainda que possa haver correlação entre ensino explícito e aprendizagem explícita e entre ensino implícito e aprendizagem implícita, nem sempre ela é categórica. Ellis (2009, p. 18) explica que o ensino explícito pode gerar aprendizagem implícita, dependendo da metodologia utilizada. Em suas palavras,

[...] o professor pode fornecer aos alunos uma explicação do uso dos artigos definidos e indefinidos em inglês, mas, supondo que essa explicação seja fornecida na L2 e que o aluno não esteja suficientemente motivado para prestar atenção à explicação do professor, o aluno pode acabar adquirindo implicitamente e acidentalmente uma série de itens lexicais e gramaticais presentes na explicação do professor. [...] o ensino explícito pode resultar em aprendizagem implícita, como resultado da percepção acidental de exemplares da língua⁷. **(Tradução minha)**

⁶ A presença ou ausência de consciência na aprendizagem é ainda fator de muita discussão. No capítulo 1 e mais profundamente no Capítulo 2 discuto o papel da consciência na aprendizagem implícita.

⁷[...] *the teacher may provide the learners with an explicit explanation of the use of the English definite and indefinite articles but, assuming that this explanation is provided through the medium of the L2 and that the learner is not motivated to attend to the teacher's explanation, the learner may end up acquiring implicitly and incidentally a number of lexical and grammatical*

Para MacWhinney (1997), o ensino explícito pode não ser efetivo para a aprendizagem explícita, devido à falta de clareza nas explicações do professor (um problema metodológico). O mesmo pode ser dito sobre o ensino implícito, no qual o aluno pode não perceber a frequência ou saliência de uma determinada estrutura no insumo fornecido (HAN *et al.*, 2008).

O ensino implícito pode, eventualmente, gerar aprendizagem explícita, como sugere MacWhinney (1997, p.278): "o aluno pode tentar formular uma regra explícita para caracterizar um conjunto de dados presentes no insumo"⁸. No modelo teórico de Bialystok (1978, 1991), a inferência é a responsável por transformar o conhecimento implícito em explícito. É o caso de alunos que utilizam informações implícitas sobre a terminação *-ly* em advérbios do inglês, como *generally*, *rarely* e *usually*, para inferir o significado de uma nova palavra com o mesmo sufixo.

A dicotomia entre ensino-aprendizagem explícito e ensino-aprendizagem implícito tem inspirado pesquisas na área da Linguística Aplicada para saber qual desses processos é mais vantajoso para a aquisição de certas estruturas da LE/L2. Preliminarmente, no âmbito da Psicologia Cognitiva, as pesquisas repetidamente demonstram que o ensino explícito é mais eficaz do que o ensino implícito (MACWHINNEY, 1997, p. 278). Igualmente, em muitos estudos laboratoriais, que envolvem a comparação entre condições de ensino implícito e explícito, a vantagem recai sobre a instrução explícita, conforme Dekeyser (2003).

Norris e Ortega (2000), ao realizarem uma meta-análise de estudos experimentais e quase-experimentais, publicados entre 1980 e 1998, sobre a eficácia do ensino explícito e implícito, também chegaram à conclusão de que tipos explícitos de ensino são mais eficazes do que os tipos implícitos, e que o foco na forma S e o foco na forma apresentam efeitos equivalentes. Há estudos, entretanto, que discordam dessa equiparação (WILLIAMS; EVANS, 1998; REINDERS; ELLIS, 2009).

Numa breve síntese de resultados de pesquisas sobre foco na forma, Xavier (2010) afirma que nem todas as formas linguísticas precisam receber foco explícito, pois podem ser aprendidas por abordagens implícitas. Além disso, certas formas são melhor aprendidas por estratégias explícitas e outras com estratégias implícitas. Acredita-se ainda que o ensino explícito seja apropriado para a aprendizagem de

items that happen to figure in the teacher's explanation. [...] explicit instruction can result in implicit learning as a result of the incidental noticing of instances of language.

⁸*[...] a student may attempt to extract an explicit rule to characterize a set of input data.*

regras simples e estruturas pouco complexas, mas contraproducente com estruturas mais complexas (GREEN; HECHT, 1992; DOUGHTY; WILLIAMS, 1998).

Nesta pesquisa, não cabe investigar se o ensino explícito é mais eficaz do que o ensino implícito, ou vice-versa, mas compreender os efeitos de certas estratégias (explícitas e implícitas) na aprendizagem de estruturas de complexidades distintas no Italiano como LE.

Nesse sentido, meu interesse em analisar a aprendizagem de estruturas linguísticas do italiano com níveis diferenciados de complexidade, por meio de estratégias explícitas e implícitas, se justifica pelas implicações que este estudo pode trazer para o ensino dessa língua.

Este assunto não costuma ser foco de investigação em pesquisas sobre o ensino-aprendizagem do italiano como LE, realizadas no Brasil. O Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Italianas da Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, possui uma Linha de Pesquisa denominada “Aquisição e aprendizagem do italiano como língua estrangeira”, que se propõe a “investigar as características dos materiais didáticos quanto à autenticidade, às tipologias textuais e às possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural e das habilidades comunicativas dos alunos”⁹. As dissertações e teses defendidas entre 2005 e 2011, junto a esse programa/linha de pesquisa, discutem a importância de elementos culturais, como a ópera (PITARELLO, 2010) e a culinária (FREITAS, 2008) para o ensino do italiano, bem como o fator idade na aprendizagem do idioma (FUKUMOTO, 2011).

Em 2012, Ingrid Nardeli apresentou um primeiro estudo sobre o tema junto ao programa de pós graduação da USP, buscando verificar os efeitos da instrução explícita e implícita no aprendizado do *passato prossimo* e do *imperfetto*.

As pesquisas em Linguística Aplicada realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Línguas Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no mesmo período (2005-2011), evidenciam, por outro lado, o fenômeno da transferência linguística realizada por alunos lusófonos na aprendizagem de italiano como LE (ROCHA, 2008; TRAIANO, 2009).

Nestas duas instituições, USP e UFRJ, as quais produzem a maior quantidade de pesquisas em italiano como LE por terem programas de

⁹ Fonte site <<http://dlm.fflch.usp.br/node/350>>, acesso em 11 de março de 2011.

pós-graduação específicos para os estudos em Italianística¹⁰, o foco das pesquisas está no ensino e na aprendizagem dessa língua e na influência do português (transferência) no desempenho de alunos brasileiros aprendendo o italiano.

Além dessas pesquisas, no âmbito da formação e atualização de professores de italiano que atuam em escolas de idiomas ou nos chamados *enti gestori*¹¹, a preocupação está em fornecer:

um conhecimento razoável das principais teorias linguísticas, das diversas abordagens para o ensino de línguas, dos modelos operacionais para a realização de um currículo e a elaboração de uma unidade didática e algumas técnicas didáticas, isto é, alguns procedimentos operativos, atividades e maneiras mais eficazes de realizar determinados exercícios (CARBONI, 2008, p. 85)¹². **(Tradução minha)**

Muitos professores que atuam nessas escolas não possuem formação na área. São nativos da língua italiana ou brasileiros que ensinam o idioma “por prazer”, pois em outros momentos se dedicam às suas profissões (CARBONI, 2008, p. 88). Esses perfis sugerem maior dependência desses profissionais aos livros didáticos (LD), que são, em sua grande maioria, elaborados na Itália.

Por muitos anos, o ensino de italiano no Brasil se deu com o uso da coleção *In Italiano*¹³ (vide Fig. 1 a seguir). O livro, publicado em 1985, e com uma segunda edição sem grandes alterações, em 1990, foi adotado nos anos 80 por todas as universidades do país para a formação de

¹⁰ O termo *Italianistica* designa o campo de estudos que tem como objeto a língua, a literatura e a cultura italiana (cf. ITALIANISTICA. In: *Lo Zingarelli: vocabolario della Lingua Italiana*. Bolonha: Zanichelli, 2005, p. 959).

¹¹ Os *enti gestori* são organizações parcialmente financiadas pelo *Ministero degli affari esteri* (MAE), que atuam na difusão da língua e da cultura italiana no exterior. Situam-se principalmente nos estados em que há maior concentração de ítalo-descendentes: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Entre os maiores ‘*enti gestori*’ atuantes no Brasil estão o CCI (*Centro di Cultura Italiana*) de Curitiba, a ACIRS (Associação Cultural Italiana do RS), com sede em Porto Alegre, e a FECIBESP (Federação das Entidades Culturais Ítalo-brasileiras do Estado de São Paulo).

¹² [si cerca di fornire] una conoscenza ragionevole delle principali teorie linguistiche, dei diversi approcci specifici per l’insegnamento delle lingue, dei modelli operativi per la realizzazione di un curriculum e l’elaborazione di un’unità didattica, delle tecniche didattiche, cioè, dei procedimenti operativi, delle attività, dei modi più ottimali di realizzare gli esercizi.

¹³ CHIUCHIÙ, A, MINCIARELLI, F & SILVESTRINI, M. *In Italiano: corso multimediale di lingua e civiltà a livello elementare e avanzato*. Perugia: Guerra Edizioni, 1990.

professores e pelas escolas em que o idioma era oferecido, por ser, talvez, a única opção disponível no mercado brasileiro. A coleção é hoje considerada ultrapassada, mas, como ressalta Balthazar (2009, p. 59-60), foi um marco no estudo da língua italiana no Brasil, uma vez que influenciou – e ainda influencia – gerações de aprendizes e de professores do idioma.

Figura 1: Coleção *In italiano*



Fonte: <http://www.guerra-edizioni.com/books/index.cfm?node=0,1,4,30> Acesso em 15/07/2014

Balthazar (2009) realizou uma análise das atividades orais presentes nesse material e concluiu serem exercícios mecanizados (*drills*), em formatos de pergunta e resposta e de transformação, com o objetivo de conscientizar e automatizar o uso de estruturas gramaticais da língua italiana.

Com base no perfil dos exercícios que, segundo a autora, se limitam ao nível frasal, em forma de estímulo e resposta e com altas doses de repetição da mesma estrutura, pode-se concluir que o livro segue uma visão estruturalista de língua, e a teoria de aprendizagem é marcada pelo Comportamentalismo ou Behaviorismo.

Por quase duas décadas, até o fim dos anos 90 do século passado, esta foi a visão de ensino (e aprendizagem) do italiano presente no Brasil. Aos poucos, os professores começaram a questionar a abordagem proposta no LD e a procurar novas alternativas para o ensino do idioma.

No início dos anos 2000, outros livros começaram a ser comercializados no país e adotados pelas instituições.

Um deles foi o *Linea Diretta*¹⁴ (Vide Fig. 2 a seguir), publicado na Alemanha em 1994, com uma versão “internacional” em 1998, e uma nova edição em 2005. A coleção teve maior êxito na região sudeste do Brasil, sendo adotada, principalmente, pelo *Istituto Italiano di Cultura di San Paolo*, órgão oficial italiano, e nos cursos extracurriculares da USP.

Figura 2: Coleção *Linea Diretta*



Fonte: <http://www.guerra-edizioni.com/books/index.cfm?node=0,1,4,31> Acesso em 15/07/2014

No Estado do Rio Grande do Sul, a Associação Beneficente e de Assistência Educacional do Rio Grande do Sul (ACIRS), uma sociedade civil sem fins lucrativos, com o objetivo principal de divulgar a língua e a cultura italianas, optou pela coleção *Rete!*¹⁵ (Vide Fig. 3 a seguir), publicada em 2000. Em 2009, eram 958 turmas e 15.619 alunos, distribuídos em 62 municípios de todo o Estado a estudar com esse material¹⁶.

¹⁴ CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. *Linea Diretta: corso di italiano per principianti*. Perugia: Guerra Edizioni, 2005.

¹⁵ MEZZADRI, M.; BALBONI, P. *Rete!* Perugia: Guerra Edizioni, 2000.

¹⁶ Fonte site <http://www.acirs.org.br/a_acirs.html>, acesso em 28 de fevereiro de 2011.

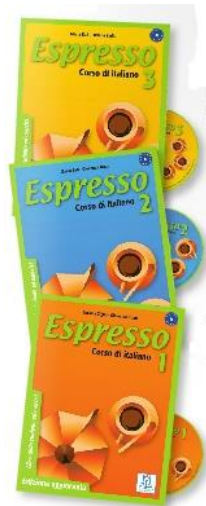
Figura 3 - Coleção Rete

Fonte: <http://www.guerra-edizioni.com/books/index.cfm?node=0,1,4,34>
Acesso em 15/07/2014

Nos Estados de Santa Catarina e Paraná, a coleção *Espresso*¹⁷ (Vide Fig. 4 a seguir) foi a mais difundida por ter sido adotada, em 2008, pelo *Centro di Cultura Italiana* (CCI), entidade responsável por propalar o idioma na circunscrição consular desses dois estados, e nos cursos extracurriculares oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). O material também foi utilizado para nortear os conteúdos programáticos dos cursos de graduação dessa última universidade.

¹⁷ ZIGLIO, L.; RIZZO, G. *Espresso*. Firenze: Alma Edizioni, 2001.

Figura 4 - Coleção *Espresso*



Fonte: <http://www.almaedizioni.it/minisiti/espresso/> Acesso em 15/07/2014.

Os livros que gradativamente substituíram *In Italiano* enfatizam, em seus prefácios, princípios metodológicos modernos e inovadores (ZIGLIO; RIZZO, 2008, p. 7; CONFORTI; CUSIMANO, 2005, p. 7; MEZZADRI; BALBONI, 2000, p. 8), e propõem oferecer oportunidades para o estudante se comunicar imediatamente, com facilidade e segurança, em situações reais de conversação. São diferentes em sua forma de apresentação, mas exibem estrutura de unidade didática (UD) semelhante.

A UD é geralmente dividida em três fases: a apresentação (motivação e fase global), a prática (análise e reflexão de um conteúdo específico) e a verificação (síntese), em que se avalia se o aluno aprendeu determinado conteúdo (linguístico/ funcional). Essa divisão dominante no panorama de ensino de LE na Itália, descrita por Balboni (1994), assemelha-se à teoria da *Gestalt*, por partir de uma percepção global do ato comunicativo para a percepção analítica de estruturas/funções da língua-alvo. O momento analítico pode ser associado ao momento do ensino explícito, como resultado de um processo de conscientização do que está sendo aprendido.

Balthazar (2009) também analisou as atividades orais presentes no livro *Espresso 1*, destinado a alunos iniciantes da língua italiana, e concluiu que a grande maioria das atividades se inscreve em um contexto

situacional, sugerindo uma visão de língua voltada para a comunicação. A visão de ensino proposta nesse LD se reflete na abordagem funcional de língua(gem), que, segundo Balthazar, busca desenvolver a competência linguística e a sociolinguística. As competências discursiva e estratégica são negligenciadas (BALTHAZAR, 2009, p. 115).

Como apontou Carboni (2008, p. 85), grande parte dos professores de língua italiana depende do livro didático, e é muitas vezes influenciada pela visão de língua(gem), ensino e aprendizagem a ele subjacente. Embora a primeira e a segunda geração de LDs para o ensino de italiano utilizados no Brasil apresentem diferenças e avanços, com base em Balthazar (2009, p. 116), a visão de aprendizagem inerente aos materiais parece ser a mesma, isto é, voltada para um produto linguístico (uma estrutura ou uma função) predeterminado pelo livro didático.

Pode-se assim sugerir que os materiais para o ensino de língua italiana utilizados no Brasil parecem priorizar o ensino explícito de estruturas, ainda que já apresentem atividades voltadas para o significado. Isso aponta para dois tipos de ensino que prevalecem no âmbito da Italianística: aquele voltado para o uso contextualizado da língua, mas com o propósito final de explicitar a(s) estrutura(s) decorrente(s) desse uso, e aquele voltado para a explicitação de determinadas estruturas/funções, mas com o propósito final de usá-las em contexto comunicativo da LE. Esse segundo tipo de ensino segue, muitas vezes, o procedimento metodológico APP, que consiste na **apresentação** de uma estrutura/função ao aluno, na sua **prática** através de exercícios guiados e na sua **produção**, momento em que a estrutura é colocada em uso comunicativo. Há, portanto, um produto de língua específico a ser adquirido, geralmente determinado pelo professor ou pelo livro didático, o que torna o resultado da aprendizagem um produto palpável e a avaliação centrada neste produto.

Particularmente, ao longo da minha trajetória como professora de italiano, tive a oportunidade de trabalhar com todos os LDs acima apresentados – e muitos outros – e pude constatar que os conteúdos são quase sempre os mesmos, apresentados na mesma ordem e, na grande maioria das vezes, explicitados para o aluno. Independentemente da complexidade da estrutura linguística, as estratégias de ensino sugeridas nos LDs para apresentar, praticar e produzir a língua em uso comunicativo são quase sempre de natureza explícita.

Aprofundando-me no estudo de estratégias de ensino, questioneimei como seria o desempenho de alunos de italiano como LE se expostos a estratégias implícitas para diversas estruturas dessa língua. Teriam

desempenho igual ou diferente em comparação aos alunos submetidos a estratégias explícitas de ensino?

Os estudos na área do ensino e da aprendizagem de língua italiana ainda não ajudam a compreender o efeito de certas estratégias na aprendizagem de estruturas gramaticais do italiano, tanto das formas simples como das formas mais complexas. Estudos sobre o ensino/aprendizagem de inglês como LE/L2, em particular, sugerem a importância de se pesquisar a relação entre estratégia de ensino (explícita ou implícita) e aprendizagem de língua, de modo a compreender os efeitos de certas metodologias na aprendizagem dos alunos (WILLIAMS; EVANS, 1998; ANDREWS, 2007). Doughty e Williams (1998, p. 232-233), por exemplo, afirmaram que estratégias explícitas apresentam melhores resultados para o aprendizado de estruturas simples (facilmente verbalizadas). Estratégias implícitas, por sua vez, são pouco influentes no aprendizado de estruturas complexas, assim como as estratégias explícitas.

O estudo de Andrews (2007), ao contrário, aponta para a eficácia de estratégias explícitas para o aprendizado de estruturas complexas já que, segundo a autora, podem acelerar o processo de aquisição de tais estruturas. Para estruturas simples, o estudo mostra que estratégias implícitas e explícitas têm o mesmo grau de eficácia. Assim, a autora sugere que estratégias explícitas são importantes para o aprendizado de estruturas complexas, enquanto que para as estruturas simples, o professor pode investir em estratégias implícitas. Essa questão é discutida e aprofundada no Capítulo 1.

Diante dos resultados ainda inconclusivos, um número maior de estudos seria necessário para tratar dos efeitos de certas estratégias de ensino na aprendizagem de estruturas mais e menos complexas. Por essa razão, esta pesquisa se insere neste campo de investigação. Em Italianística, os resultados deste estudo poderão fomentar reflexões teórico-metodológicas na área e abrir agenda para novas pesquisas. Para os professores, este estudo poderá corroborar as teorizações advindas de sua prática pedagógica, visto que já buscam adotar e vivenciar estratégias de ensino que acreditam funcionar em suas salas de aula.

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de aprendizagem de duas estruturas do italiano de complexidades linguísticas distintas por aprendizes brasileiros submetidos a duas estratégias de ensino: uma explícita e outra implícita. A estratégia explícita consistiu no ensino dedutivo da estrutura, seguido de sua prática por meio de exercícios e a sua produção em contexto de uso comunicativo, adotando assim a sequência metodológica APP. Essa sequência é refletida na teoria de

Aquisição de Habilidades, abordagem teórica a ser discutida no Capítulo 2.

A estratégia implícita compreendeu a exposição dos alunos ao destaque textual (*text enhancement*), combinado com o encharque da estrutura-alvo no insumo (*input flood*), a partir de atividades comunicativas. Essa estratégia permitiu que as estruturas investigadas nesta pesquisa (presente do indicativo e *passato prossimo*) se tornassem salientes nos textos para gerar percepção consciente (*noticing*) por parte dos alunos e, dessa forma, promover aprendizagem implícita. Subjacente a essa proposta de estratégia, está a Hipótese da Percepção Consciente (*noticing* - SCHMIDT, 1990, 1995, 2001, 2010), abordagem teórica a ser discutida no Capítulo 2.

Destaque textual é um tipo de estratégia em que a forma linguística é destacada tipograficamente no texto escrito (REINDERS; ELLIS, 2009, p. 283), ou destacada na entonação, no volume de voz ou em pausas antes/ depois da aparição da estrutura-alvo em um texto oral (REINDERS; CHO, 2011). Assim como o destaque textual, o insumo encharcado (*input flood*) é também uma estratégia que visa a atrair a atenção do aprendiz para uma determinada estrutura linguística em uso comunicativo da língua. No insumo encharcado, a saliência da estrutura é criada em virtude de sua frequência, usualmente arquitetada para o insumo da tarefa (HAN *et al*, 2008, p. 610). A alta frequência da estrutura no texto escrito ou oral possibilita a sua percepção, o conhecimento e a compreensão da estrutura por parte do aluno (REINDERS; ELLIS, 2009, p. 282).

Neste estudo, as estruturas sob investigação são aquelas que expressam o presente do indicativo (*presente dell'indicativo*), utilizado na função de contar ações cotidianas e o *passato prossimo*, um tempo passado perfectivo¹⁸ utilizado para narrar eventos passados.

O *presente dell'indicativo* pode ser considerado um aspecto gramatical de menor complexidade em relação ao *passato prossimo* por duas razões: (1) por apresentar um número menor de componentes morfológicos em sua formulação e (2) por se assemelhar à construção do

¹⁸ Recorri ao valor aspectual dos verbos para dar a equivalência em português. O aspecto diz respeito à carga semântica do verbo, e pode ser perfectivo, isto é, indicar uma ação conclusa ou imperfectivo, uma ação inconclusa (CORÔA, 2005, p. 69). A língua italiana possui dois tempos verbais para referenciar um passado conclusivo: o *passato remoto* e o *passato prossimo*. Ambos, em certa maneira, equivalem ao pretérito perfeito simples da língua portuguesa. O *passato prossimo*, objeto desta pesquisa, é considerado um tempo perfectivo, porém com reflexo sobre o presente, diferente do *passato remoto*, outro passado perfectivo que mantém o evento num passado distante (DARDANO; TRIFONE, 2002, pp. 287-88).

presente simples em português, enquanto o *passato prossimo* requer estrutura composta, isto é, um verbo auxiliar para a sua formação, diferente do português que indica o tempo passado por uma desinência no verbo. Essas diferenças são tratadas no Capítulo 3.

A presente pesquisa teve como objetivos:

- elaborar e implementar quatro unidades de ensino, duas para o presente do indicativo (uma com o uso de estratégia explícita e a outra com o uso de estratégia implícita) e duas para o *passato prossimo* (uma com o uso de estratégia explícita e a outra com o uso de estratégia implícita);
- comparar e avaliar os resultados de aprendizagem decorrentes do uso dessas estratégias para cada estrutura linguística pesquisada;
- analisar a estratégia mais influente na aprendizagem das estruturas linguísticas sob investigação e
- avaliar as estratégias de ensino sob a perspectiva dos participantes.

Perguntas de pesquisa

Para nortear o presente estudo, as seguintes perguntas foram definidas:

1. Como se deu o processo instrucional com o uso das estratégias de ensino (explícita e implícita), no que se refere à interação e ao engajamento dos alunos?
2. Quais diferenças puderam ser observadas na produção escrita e oral dos alunos submetidos a essas duas estratégias?
3. Qual estratégia de ensino (explícita ou implícita) mostrou ser mais eficaz para a aprendizagem de duas estruturas de complexidades linguísticas diferentes em língua italiana, a saber: *presente dell'indicativo* (estrutura menos complexa) e o *passato prossimo* (estrutura mais complexa)? Em outras palavras, qual estratégia de ensino propiciou melhores resultados em uso comunicativo dessas estruturas: ensino dedutivo acompanhado de prática estrutural e comunicativa (procedimento APP) ou atividades comunicativas envolvendo destaque textual e insumo encharcado?
4. Como os alunos avaliaram a estratégia de ensino recebida e a sua aprendizagem?

Estruturação da tese

O presente estudo está dividido em seis capítulos e a conclusão. Esta introdução contextualizou a pesquisa, discutindo conceitos importantes que são tratados em maior profundidade nos capítulos seguintes, como a natureza do ensino e da aprendizagem. Ainda nesta introdução foram apresentados a motivação para a pesquisa, os objetivos do estudo e as perguntas de investigação. O **Capítulo 1** discute a relação entre ensino, aprendizagem e conhecimento explícito e implícito, aborda algumas estratégias explícitas e implícitas para o ensino de LE/L2 e faz uma análise de pesquisas que relacionam essas estratégias com a aprendizagem de estruturas simples e complexas. Ainda neste capítulo, analiso o conceito de estrutura simples/ complexa a luz de estudos da Linguística Aplicada. O **Capítulo 2** apresenta o aporte teórico deste estudo, ou seja, a teoria de aquisição de habilidades (ANDERSON, 1982, 1983, 1993; DEKEYSER, 1998) e a hipótese da percepção consciente (SCHMIDT, 1990, 1995, 2001, 2010), que fundamentam, respectivamente, a estratégia explícita e a implícita utilizadas neste trabalho. O **Capítulo 3** descreve a metodologia da pesquisa e os **Capítulos 4, 5 e 6** analisam e discutem os dados. O **Capítulo 4** descreve como foi o processo instrucional no grupo submetido a estratégias explícitas de ensino e no grupo que estudou com estratégias implícitas. O **Capítulo 5** compara o desempenho de ambos os grupos, enquanto o **Capítulo 6** apresenta como os participantes da pesquisa, alunos e professora, avaliaram o processo instrucional e seus efeitos. A conclusão finaliza o estudo.

CAPÍTULO I

ENSINO, APRENDIZAGEM E COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA

Nesta pesquisa, a relação entre ensino, aprendizagem e conhecimento é importante para o entendimento da natureza do que é aprendido e da eficácia da estratégia utilizada. O produto do aprendizado que se quer investigar são estruturas linguísticas do italiano com complexidades diferentes (*presente dell'indicativo* e *passato prossimo*) e, portanto, cabe relacionar essa variável (complexidade) com o ensino e a aprendizagem dessas estruturas.

Início este capítulo com a discussão sobre o que é *ensino* – explícito e implícito – e qual é a sua relação com o *conhecimento*. Também abordo o conceito de *aprendizagem* e a sua relação com a (in)consciência do aprendiz sobre o conhecimento adquirido. Algumas dificuldades de se aprender o italiano como LE também são apresentadas a fim de refletir sobre que tipo de estratégia pode beneficiar a sua aprendizagem.

Ainda neste capítulo, analiso algumas estratégias de ensino que variam em nível de explicitação da forma, pois é a partir delas que este estudo delimita a proposta pedagógica. Por fim, trato da questão da complexidade linguística, com o objetivo de delimitar parâmetros para considerar uma estrutura como “simples” ou “complexa”. Algumas pesquisas são também discutidas, de modo a relacionar complexidade linguística e ensino.

1.1 Ensino de língua e conhecimento

Housen e Pierrard (2005, p. 2) consideram o ensino uma maneira de sistematizar o conhecimento, permitindo – ou facilitando – a aprendizagem de uma língua. Consiste na tentativa de manipular os mecanismos e/ou as condições para que a aprendizagem linguística possa ser promovida. Essa concepção nos remete a estratégias explícitas de ensino.

De forma mais ampla, Ellis (2009, p. 16) conceitua o ensino de língua como uma tentativa de agir sobre a interlíngua do aluno, buscando atrair a sua atenção de forma direta ou indireta sobre algum aspecto da língua. Essa perspectiva já nos permite considerar tanto estratégias explícitas como estratégias implícitas para o ensino da língua, independentemente do tipo de conhecimento que o professor deseja que o aluno aprenda.

Como já mencionado na Introdução deste trabalho, o ensino de uma língua pode ser realizado de maneira explícita ou implícita. O ensino explícito busca evidenciar um aspecto da língua com o objetivo de o aluno tornar-se consciente do que está sendo aprendido. O conhecimento resultante pode ser facilmente verbalizado por ele. O ensino implícito, por outro lado, visa a tornar um determinado aspecto da língua saliente no insumo, seja pela sua frequência ou destaque em um texto, sem a necessidade de uma explicitação da regra. O aluno deve percebê-la por si mesmo. O conhecimento resultante desse tipo de ensino pode ser verificado no uso da estrutura pelo aluno, uma vez que tal conhecimento não consegue ser descrito por ele (ELLIS, 2009).

A relação entre ensino e conhecimento pode ser exemplificada com fatos cotidianos: ensinar uma pessoa a usar uma ferramenta do computador, por exemplo, no momento em que ela precisa utilizá-la, pode ter efeitos mais rápidos por meio do ensino explícito. Quem ensina e quem aprende estão conscientes e concordam sobre o conhecimento que se quer produzir, isto é, o uso da ferramenta. Após utilizar o recurso, quem aprende consegue explicar o que fez para ter êxito em sua ação. Aprender a andar, por outro lado, geralmente é resultado de um ensino implícito: quem ensina, andando na frente da criança, segurando-a para dar os primeiros passos, o faz com uma intenção, mas a criança andar somente quando estiver pronta. Para Poersch (1998), a construção desse conhecimento, bem como de qualquer outro tipo de conhecimento, advém de trocas constantes entre o indivíduo e o ambiente. Além disso, nesse caso, é difícil verbalizar o conhecimento adquirido. A criança, mesmo já crescida e capaz de falar, não consegue explicar como aprendeu a andar; ela simplesmente anda.

Nos exemplos acima, ensino explícito está aliado ao conhecimento explícito, isto é, quem aprende sabe o que aprendeu, enquanto que o ensino implícito pode gerar no aprendiz conhecimento implícito, difícil de ser verbalizado.

No ensino de línguas, o ensino explícito é geralmente caracterizado como uma intervenção que envolve conhecimento metalinguístico sobre uma estrutura/regra. Nesse tipo de ensino, conforme salientam Housen e Pierrard (2005), o professor apresenta as formas linguísticas isoladamente, propõe a sua prática, usa a terminologia metalinguística e requer a atenção direta dos alunos sobre elas.

Já o ensino implícito é definido como uma intervenção capaz de criar condições para que os alunos aprendam a partir de experiências com o uso da língua(gem) (ELLIS, 2009). Eles podem, por exemplo, entrevistar pessoas do mesmo sexo sobre que tipo de programa gostam de

assistir na televisão e completar uma tabela com as respostas. Ao final da atividade, um gráfico pode ser montado com os resultados obtidos para serem relatados. No momento da entrevista, espera-se que os alunos utilizem a estrutura “*ti piace guardare...?*” sem que ela seja fornecida a eles¹⁹. Ao conduzir essa tarefa, o aluno poderá eventualmente perceber a frequência da estrutura em sua interação com os entrevistados e, possivelmente, aprendê-la.

Teoricamente, o ensino explícito gera conhecimento explícito, caracterizado por Hulstijn (2005) como conhecimento simbólico, formado por conceitos e categorias. Para Ellis (2004, p. 244), o conhecimento explícito caracteriza-se por ser consciente, declarativo e frequentemente anômalo de traços fonológicos, lexicais, gramaticais, pragmáticos e sociocríticos de uma língua. O autor acredita que tal conhecimento fica armazenado de maneira consciente e é acessado quando o aluno experimenta algum tipo de dificuldade linguística no uso da LE/L2, através do processamento controlado.

O ensino implícito, por sua vez, pode gerar a elaboração de um conhecimento implícito, que Hulstijn (2005) identifica como sendo subjacente à fala fluente e à escrita de um falante nativo, que entende o que deve fazer para ter êxito em sua comunicação, mas não consegue explicar o porquê. Ellis (2004) caracteriza o conhecimento implícito como intuitivo, processual e sistematicamente variável, cujo acesso é feito automaticamente.

Housen e Pierrard (2005, p. 7-8) definem o conhecimento implícito como o conhecimento *da* língua e o conhecimento explícito como o conhecimento *sobre* a língua. O primeiro é adquirido inconscientemente e acidentalmente, e pode ser considerado um subproduto de uma situação autêntica de comunicação. Muitos autores (HULSTIJN, 2005; N. ELLIS, 1994) acreditam que esse conhecimento é a base para o uso fluente da língua. O segundo, o conhecimento explícito, refere-se ao conhecimento aprendido deliberadamente, podendo ser subdividido em dois tipos, segundo Housen e Pierrard (2005): conhecimento metalinguístico (*metalinguistic knowledge*) e conhecimento analisado (*analysed knowledge*). O conhecimento metalinguístico é o conhecimento verbalizável sobre as estruturas, um conhecimento técnico ou da terminologia utilizada para descrevê-las, aprendido de maneira consciente. O conhecimento analisado refere-se à capacidade de os alunos formarem uma representação mental dos recursos da linguagem e das regras. Para Bialystok (1994), esse

¹⁹ O exemplo é inspirado na tarefa proposta por XAVIER (2011a, p. 151).

conhecimento é decorrente do conhecimento implícito e se manifesta quando o aluno começa a decodificá-lo e a fazer generalizações sobre a língua. Nesse caso, o conhecimento implícito é convertido em conhecimento explícito.

As definições de ensino e conhecimento, explícito e implícito, se entrelaçam e podem dar a impressão de que a relação entre ensino implícito e conhecimento implícito e entre ensino explícito e conhecimento explícito seja causal ou unívoca. Porém, isso não é verdade. Como já discutido na Introdução desta tese, o ensino explícito pode gerar conhecimento implícito, da mesma forma que o ensino implícito pode suscitar no aluno a percepção de regularidades, fazendo com que ele elabore conhecimento explícito sobre o produto de sua percepção consciente.

Este estudo não pretende verificar se o conhecimento resultante de um ensino explícito é também explícito ou se o ensino implícito gera conhecimento implícito. Importa refletir sobre o nível de explicitação exigido para determinados aspectos gramaticais da língua italiana, proporcionado por estratégias de ensino, explícitas e implícitas.

Independentemente da natureza do conhecimento adquirido, considera-se ensino explícito, para este estudo, uma ação que objetiva garantir a exposição do aluno a um aspecto linguístico da LE/L2 e à sua prática deliberada, estando o aluno ciente do que deve aprender. Da mesma forma, o ensino implícito é concebido neste estudo como uma ação que busca atrair a atenção do aluno para um determinado aspecto linguístico da LE/L2 em contexto de uso comunicativo, de modo a favorecer a sua aprendizagem. O conhecimento resultante dos tipos de ensino propostos são as estruturas-alvo (*presente dell' indicativo* e *passato prossimo*), questão a ser tratada no Capítulo 3.

1.2 O papel do ensino explícito e implícito

Partindo da premissa de que o ensino é uma forma de intervenção na interlíngua do aluno (ELLIS, 2009) e que determinadas estratégias de ensino têm efeitos positivos e mais duradouros do que outras (PALLOTTI, 2005, p. 50), é importante entender os diferentes efeitos que o uso de estratégias implícitas e explícitas pode exercer na aquisição de determinadas estruturas linguísticas.

Segundo Housen e Pierrard (2005, p. 5-10), o ensino explícito de uma estrutura pode acelerar o desenvolvimento linguístico do aprendiz. Nesta mesma perspectiva, Pienemann (1985, p. 37) já defendia que o

ensino realizado de forma explícita é capaz de “melhorar a aquisição da L2 com relação (a) à velocidade de aquisição, (b) à frequência na aplicação da regra e (c) aos diferentes contextos nos quais a regra deve ser aplicada”; porém, isso acontece somente se o aprendiz estiver no estágio aquisicional apropriado. Trata-se da *teachability hypothesis* (PIENEMANN, 1985), que considera a instrução eficaz **somente se** a interlíngua do aprendiz estiver próxima ao ponto em que a estrutura a ser ensinada é adquirida naturalmente no contexto de aquisição, de modo que requisitos suficientes de processamento da língua(gem) estejam previamente desenvolvidos.

No italiano, por exemplo, os estudos do *Progetto di Pavia*²⁰ indicam que estrangeiros que aprendem o Italiano como L2, independente da nacionalidade, passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento. Na aquisição dos tempos verbais, de acordo com esses estudos, os aprendizes adquirem primeiramente o presente, para então aprenderem o passado e os demais tempos verbais²¹. Nesta direção, alguns programas de ensino e avaliação de italiano²² propõem o *presente dell'indicativo* e o modo imperativo para o primeiro semestre de língua; esse último é baseado na sua frequência de uso na vida cotidiana de falantes nativos, já que solicitar e dar instruções, funções para as quais se utilizam essa e outras estruturas, são ações básicas da vida humana.

Ainda considerando os benefícios do ensino explícito, Almeida Filho (2011) afirma que esse tipo de ensino “corta caminhos na longa jornada rumo a aquisição” (p. 90), uma vez que proporciona “visibilidade” às estruturas e ao vocabulário da língua-alvo e permite que o conhecimento aprendido se torne “competência”, resultado da reflexão consciente.

Com relação ao ensino implícito, seu papel tem sido de desenvolver a proficiência do aluno no uso da língua (ELLIS, 2008). Segundo Ellis (2008), o aprendizado decorrente do ensino implícito é processual e o conhecimento resultante é fruto do uso da língua em contexto comunicativo. O aluno, nesse tipo de ensino, aprende ouvindo e produzindo a língua para a comunicação, diferentemente do ensino

²⁰ O *Progetto di Pavia* foi criado em 1986 com o objetivo de constituir um banco de dados sobre o italiano - L2 aprendido espontaneamente por falantes de diferentes nacionalidades. É um projeto conduzido por um grupo de pesquisadores da Universidade de Pavia, que estudaram e descreveram o processo de aquisição do italiano como L2.

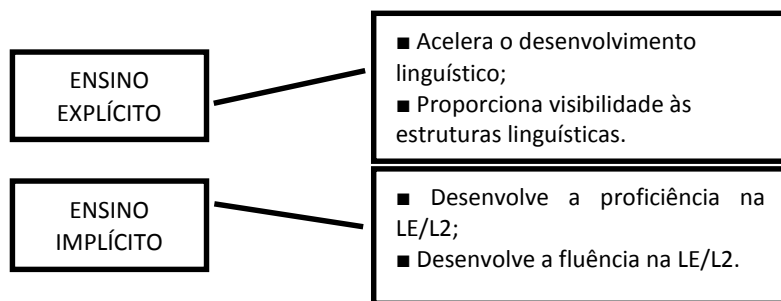
²¹ Esta questão será aprofundada no Capítulo 3 (Seção 3.2).

²² É o caso do Projeto Língua Italiana Dante Alighieri (PLIDA), que pode ser visualizado em PATOTA, G.; PIZZOLI, L. *Progetto língua italiana Dante Alighieri: sillabus*. Roma: Società Dante Alighieri, 2004.

explícito, que fragmenta o conhecimento linguístico. O uso da língua no ensino implícito gera outro efeito positivo no processo de aquisição: o desenvolvimento da fluência. Para o autor, o conhecimento resultante desse tipo de ensino é acessado automaticamente no ato comunicativo e, nesse sentido, a produção é fluente.

Diante do exposto, proponho a Figura 5 que sintetiza os papéis do ensino explícito e do ensino implícito para a aprendizagem de LE/ L2.

Figura 5 - Papéis do ensino explícito e implícito na aprendizagem de LE/L2.



Pode-se dizer que ambos os tipos de ensino visam a promover a aprendizagem de LE/L2, porém, envolvem processos distintos e exercem diferentes efeitos no desenvolvimento linguístico do aprendiz. Na próxima seção discuto esses processos.

1.3 Aprendizagem de língua e conhecimento

Para Oliveira (2013, p. 176), aprender uma língua implica “mobilizar conhecimentos que o aprendiz já possui para a construção de um repertório de novos conhecimentos linguísticos, culturais e procedimentais”, que possibilitem a comunicação por meio da língua-alvo. Envolve a capacidade de refletir sobre o que já se conhece e ser capaz de transformar a informação na língua-alvo. Essa transformação só ocorre porque o conhecimento do aluno da LM e de outras línguas que possivelmente conhece se relacionam e atuam no desenvolvimento da sua interlíngua.

Na literatura, a noção de aprendizagem difere de acordo com a filiação teórica do autor. Autores como Krashen (1982) e Prabhu (1990),

por exemplo, definem *aprendizagem* como um processo consciente, no qual aspectos formais da língua devem ser armazenados no monitor para que o aprendiz chegue a uma “representação mental correta da generalização linguística” (KRASHEN, 1982, p. 2). Esse processo, segundo os autores, acontece prioritariamente em contextos de sala de aula por meio de interações metalinguísticas. Em oposição à *aprendizagem*, *aquisição* é vista por esses autores como um processo subconsciente, que se assemelha ao processo de aquisição da LM. Ao adquirir uma língua, o aprendiz saberá se comunicar, mas não saberá, necessariamente, explicar formalmente as regras dessa língua. Esses estudiosos se enquadram na visão inatista de aprendizagem.

Na visão sociocultural, na qual se inserem autores como Vygotsky (1996) e Lantolf (2000), *aprendizagem* é vista como resultado da interação do indivíduo com o mundo, por meio da linguagem e da ação comunicativa. De acordo com essa perspectiva,

aprender uma nova língua é muito mais do que adquirir novos significantes para significados já dados (...). É adquirir conhecimento conceitual e/ou modificar o conhecimento já existente como forma de remediar a interação de alguém com o mundo e com o seu próprio funcionamento psicológico²³ (LANTOLF; THORNE, 2006, p. 5).
(Tradução minha)

A aprendizagem também pode ser vista como “um processo cognitivo, pois acredita-se que ela envolve representações internas que regulam e guiam o desempenho”²⁴ (MCLAUGHLIN, 1987, p. 133). Para autores como McLaughlin e Heredia (1996) e DeKeyser (2003), a aprendizagem consiste na transferência de informação da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, e isso pode ser feito através da prática.

Ainda sob a visão cognitiva, a aprendizagem pode ser definida como um processo que envolve a atenção (SCHMIDT, 1990) e ela só ocorre quando existe a consciência do aprendiz (*awareness*). Para esse e

²³ (...) *learning a new language is about much more than acquiring new signifiers for already given signifieds (...). It is about acquiring new conceptual knowledge and/or modifying already existing knowledge as a way of re-mediating one's interaction with the world and with one's own psychological functioning.*

²⁴ *Learning is a cognitive process, because it is thought to involve internal representations that regulate and guide performance.*

outros autores, a aprendizagem e a consciência estão inter-relacionadas. Essa questão será discutida no Capítulo 2.

Já na visão de VanPatten (1996), a aprendizagem requer mapeamento entre forma linguística e significado, o que representa que, além da compreensão, o aprendiz necessita de atenção para fazer essa conexão.

Para esta pesquisa, aprendizagem e aquisição são termos sinônimos para significar o domínio, o uso correto e sistemático de um aspecto linguístico-comunicativo da língua-alvo, independentemente da natureza do processo (cognitivo, sociocultural ou interacionista).

A aprendizagem do italiano como LE/L2, em contexto formal e informal, é um processo que costuma trazer dificuldades para o aprendiz brasileiro. Uma dessas dificuldades está no *transfer*, isto é, na transferência de estruturas da LM para a LE (ODLIN, 1989), gerando erros interlinguais que podem se enraizar. Esses erros podem ser de natureza estrutural²⁵, sintática, morfológica, fonológica e ortográfica. Cada uma delas é explicada a seguir.

De tipo estrutural é, por exemplo, a omissão do artigo definido ou indefinido diante do substantivo, importante no italiano, mas dispensável, em muitos casos, no português. Ribeiro (2007) acredita que essa dificuldade pode ser facilmente corrigida nas fases iniciais de aprendizagem da língua, mas depois ocorre um fenômeno de “hipergeneralização”, que leva o aprendiz a utilizar o artigo em casos em que não são requisitados, como antes de possessivos seguidos de nome de família na forma singular (ex. *la mia sorella*, *la mia moglie* e *la mia figlia**, ao invés de \emptyset *mia sorella*, \emptyset *mia moglie* e \emptyset *mia figlia*).

O fenômeno de “hipergeneralização” pode explicar outro erro comum nas produções de alunos brasileiros aprendendo italiano como LE/L2: a escolha do verbo *esserci* no lugar de *avere* para indicar posse (*ter*). Para Zappalà (2009), a dificuldade na utilização desses verbos está no fato de que não há equivalentes diretos na língua portuguesa, o que requer um esforço maior para a representação de tais estruturas. No artigo publicado em 2010, defendi outra hipótese: frases como *Maria c'è una macchina** ao invés de *Maria ha una macchina* [Maria tem um carro]; *nella casa di Maria ha un giardino** no lugar de *nella casa di Maria c'è un giardino* [Na casa da Maria há um jardim], comuns em produções de alunos brasileiros, acontecem pela possível associação que o aprendiz faz entre o verbo “*avere*”, que indica posse em italiano, ao

²⁵ É de natureza estrutural o erro relacionado a dificuldades de elaboração de estruturas linguísticas (FREITAS, 2010)

homólogo “haver” em português – que indica existência – generalizando o significado do verbo ao do sinônimo “ter” que, em português, é utilizado em ambos os contextos para exprimir existência e posse. O aluno brasileiro não costuma diferenciar o uso e as nuances de significado dos verbos em questão em níveis iniciais e comete esse erro até em níveis mais avançados de aprendizagem (FREITAS, 2010, p. 167).

Uma dificuldade de aprendizagem do tipo sintático é realizar a concordância correta entre gênero e número, seja entre artigo e substantivo ou entre substantivo e adjetivo. Essa dificuldade identifica a interlíngua inicial de alunos de italiano brasileiros e são muitos os casos evidenciados em pesquisas sobre o tema: *lingue straniere**, *le paesi**, *tutti i giorno** e *le macchina antica** ao invés de *lingue straniere* [línguas estrangeiras], *i paesi* [os países], *tutti i giorni* [todos os dias] e *le macchine antiche* [os carros antigos] (cf. RIBEIRO, 2007; TRAIANO, 2009; ZAPPALÀ, 2009).

A influência do português (LM) aparece sobretudo no âmbito morfológico, nas tentativas de realização das formas plurais de substantivos como *macchinas** de *corsa* e *cosas** per *fare* para os respectivos *macchine di corsa* [carros de corrida] e *cose da fare* [coisas para fazer]²⁶.

No âmbito fonológico, alunos brasileiros têm dificuldade em reconhecer e pronunciar as consoantes duplas (*mamma*; *intelligente*) e, conseqüentemente, as omitem também na modalidade escrita.

São exemplos de interferência do português para o italiano, no âmbito fonológico e grafemático, a troca vocálica (*multo** ao invés de *molto*), o uso de vogal epentética (*escola**, *esposata** e *estrada** ao invés de *scuola*, *sposata*, *strada*) e a redução ou a troca de ditongos (*figla** no lugar de *figlia*; *escola* para *scuola*)²⁷.

O levantamento de algumas (das muitas) dificuldades que alunos brasileiros têm ao aprender o italiano nos leva a refletir sobre possíveis estratégias explícitas e implícitas de ensino dessas formas. Como salientam Doughty e Williams (1998, p. 205), a escolha por uma ou outra estratégia deveria levar em consideração a capacidade de processamento cognitivo do aluno. Assim, o trabalho do professor seria o de auxiliar o aluno a atentar para determinados aspectos da LE, principalmente para aqueles que lhes causam maiores dificuldades, e ensinar a ele como analisar esses aspectos e compará-los com a interlíngua em desenvolvimento para o seu uso mais eficiente.

²⁶ Exemplos extraídos da Dissertação de Mestrado de TRAIANO, 2009.

²⁷ Cf. ZAPPALÀ (2009)

1.4 Aprendizagem e consciência

Na introdução deste trabalho, aprendizagem implícita foi definida como um processo sem consciência (*without awareness*) e aprendizagem explícita como um processo com consciência (*with awareness*) (SCHMIDT, 2001; DEKEYSER, 2003). De acordo com essa concepção, a aprendizagem é implícita quando adquirimos novas informações linguísticas de tal modo que não as reconhecemos exatamente para serem descritas ou verbalizadas. Esse conceito contrasta, como apontam Cleeremans *et al* (1998, p. 406), com a aprendizagem explícita, que ocorre quando se aprende um conceito e, portanto, uma aprendizagem tipicamente condicionada e dirigida, chamada por alguns teóricos de ‘consciente’ (DEKEYSER, 2003).

O termo *consciência* refere-se à “excitabilidade do sistema nervoso central aos estímulos externos e internos”²⁸ e à capacidade de integração desses estímulos. Ela é o “lugar de todas as percepções”²⁹ e, talvez, por essa razão, alguns teóricos (SCHMIDT, 1995; POERCH, 1998) defendem que a aprendizagem é um processo eminentemente consciente, questionando assim a existência da aprendizagem implícita como um processo sem consciência.

Para Schmidt (1995, 2010), *consciousness* e *awareness* (termos utilizados para se referir à consciência) podem ser construtos relacionados. O autor explica que a consciência (*consciousness*) é um conceito útil se for cuidadosamente desconstruído em seus vários significados, podendo estar relacionada à: (1) **intencionalidade** (*intentionality*), resultando em aprendizagem intencional ou acidental (*intentional vs incidental learning*); (2) **atenção**, resultando em aprendizagem direcionada ou não direcionada (*attended ou unattended learning*); (3) **consciência** (*awareness*), resultando em aprendizagem consciente ou não (*explicit vs implicit learning*) e (4) **controle**, resultando em aprendizagem com processamento controlado ou automático (*controlled vs automatic processing*). Ainda para o autor, a aprendizagem, seja ela intencional/ acidental, direcionada/ não direcionada, explícita/ implícita e controlada/ automática, envolve atenção ou algum grau de consciência (*awareness*). Portanto, no seu

²⁸ Cf. CONSCIÊNCIA. In: *Infopedia* [online]. Disponível em <<http://www.infopedia.pt/apoio/artigos/12347900>>. Acesso em 12/01/2013.

²⁹ Cf. CONSCIÊNCIA. In: *Infopedia* [online]. Disponível em <<http://www.infopedia.pt/apoio/artigos/12347900>>. Acesso em 12/01/2013.

entendimento, não existe aprendizagem sem consciência (*without awareness*).

A presença ou ausência de consciência na aprendizagem implícita é ainda uma questão controversa na literatura, assim como o próprio conceito de aprendizagem implícita. Numa revisão bibliográfica³⁰ sobre o assunto, citada por Cleeremans *et al* (1998), são listadas onze definições de aprendizagem implícita, reflexo das dificuldades conceituais e metodológicas que esse campo enfrenta.

De acordo com Cleeremans *et al* (1998, p. 408), sem uma definição clara e operacional de consciência (*awareness*), várias perspectivas sobre aprendizagem implícita podem coexistir, como aprendizagem na perspectiva do processo de aquisição (*acquisition processes*), na perspectiva do conhecimento (*knowledge*) ou na perspectiva dos processos de recuperação do conteúdo (*retrieval*).

Como explicam os autores, embora as muitas definições de aprendizagem implícita enfatizem as propriedades do processo de aquisição e da recuperação do conteúdo, a maior parte das pesquisas empíricas visa a definir se o conhecimento resultante da aprendizagem implícita pode ou não ser considerado inconsciente. Em outras palavras, a ausência de uma definição clara de inconsciência fragiliza os estudos empíricos e os seus resultados, assim como qualquer generalização que os pesquisadores possam fazer com os resultados obtidos.

Apesar de o presente estudo não investigar a presença ou ausência de consciência na aprendizagem das estruturas-alvo, a discussão sobre aprendizagem implícita e explícita é necessária, pois são esses os processos que vinculam o uso de estratégias implícitas e explícitas de ensino, respectivamente.

Cleeremans *et al* (1998, p. 414) definem aprendizagem implícita como “uma forma complexa de *priming*³¹”, em que o conhecimento é resultante de uma experiência acidental a partir de um estímulo que influencia o seu processamento na ausência de uma consciência sobre esse conhecimento. Nesse sentido, o termo *consciência* (*awareness*) está relacionado ao produto adquirido. Em outras palavras, na aprendizagem

³⁰ FRENCH, P. A. One concept, multiple meanings: on how to define the concept of implicit learning. In: STANDLER, M. A.; FRENCH, P. A. *Handbook of implicit learning*. Thousand oaks: sage publications, 1998, p. 47-104.

³¹ *Priming* é uma estimulação subliminar. Refere-se a uma sensibilidade maior a certos estímulos, devido à experiência prévia. Por acreditar-se que o *priming* ocorre fora da consciência consciente [*conscious awareness*], ela é diferente da memória, a qual conta com a recuperação direta de informações. A recuperação direta utiliza a memória explícita, enquanto que o *priming* conta com a memória implícita. (Cf. PRIMING. *About Education*. Disponível em <http://psychology.about.com/od/pindex/g/def_priming.htm>. Acesso em 16/11/2012).

implícita ocorre ausência de consciência sobre o conhecimento que foi adquirido, enquanto que, na aprendizagem explícita, existe uma consciência sobre o conhecimento aprendido, assemelhando-se à noção de intencionalidade a que Schmidt (1995) se refere.

Na definição de aprendizagem implícita, proposta por Cleeremans *et al* (1998), o termo *consciência* (*awareness*) volta-se para o produto/ conhecimento e não para o processo de aquisição, o qual, para os autores, envolve a consciência do indivíduo, como também defende Schmidt (1995, 2010). O que ainda parece incerto, no entanto, “é se ela [a consciência] é sempre necessária para que a aprendizagem ocorra”³² (CLEEREMANS *et al*, 1998, p. 414).

A relação entre *consciência* (*awareness*) e *atenção* são faces de uma mesma moeda, segundo Schmidt (2001). O autor (2001, p. 11) afirma que a atenção controla o acesso à consciência e, por essa razão, a atenção ao insumo é pré-requisito para que qualquer aprendizado ocorra. Nessa perspectiva, a aprendizagem implícita envolve a atenção do indivíduo para o estímulo; portanto, é um processo consciente, conforme o autor. As estratégias implícitas utilizadas nesta pesquisa foram propostas com base nesse princípio, a fim de atrair a atenção dos aprendizes para uma determinada forma linguística.

Com relação à natureza do processo de aquisição do conhecimento (*acquisition processes*), alguns estudos mostram que a aprendizagem implícita e a aprendizagem explícita são diferenciadas pelo grau de atenção que consomem, e “avaliadas pelo desempenho dos aprendizes na classificação de novas sequências, a partir da memorização de uma sequência dada”. (PAULA; LEME, 2010, p. 6)

Quanto à natureza dos processos de recuperação do conteúdo (*retrieval*), a aprendizagem implícita e a aprendizagem explícita são avaliadas pelo tempo de reação do aprendiz (*reaction time*) ao estímulo proporcionado. O uso de testes com curto prazo de tempo para a sua realização é visto como uma forma de avaliar o conhecimento implícito do aprendiz, uma vez que ele deve acessá-lo rapidamente, sem muita reflexão. Por outro lado, um teste com maior tempo para a sua realização concede aos aprendizes momento maior de reflexão sobre o conteúdo e, dessa forma, acredita-se que o aprendiz deverá ter acesso ao conhecimento explícito.

Segundo Ellis (2009), a natureza do conhecimento gerado a partir da aprendizagem implícita ainda provoca muitas discussões entre os estudiosos, pois alguns (DEKEYSER, 2003) argumentam que esse

³²*It remains uncertain whether awareness is always necessary for learning to occur.*

conhecimento restringe-se a fragmentos ou exemplares de língua (conhecimento lexicalizado a partir de um sistema de processamento por memória), enquanto outros autores (LEOW, 1997; WILLIAMS, 1999) afirmam que tal conhecimento se baseia em regras (conhecimento analítico a partir de um sistema de processamento por regras).

Apesar das muitas divergências, estudos comparativos entre aprendizagem implícita e explícita buscam avaliar a eficácia de cada uma na aquisição de diferentes estruturas linguísticas.

Em uma revisão bibliográfica sobre aprendizagem implícita e aprendizagem explícita, Norris e Ortega (2000) ressaltaram que estudos de laboratório mostram vantagens para a aprendizagem explícita em relação à implícita. DeKeyser (2003) compartilha essa constatação.

Há autores, entretanto, que criticam esses resultados (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998; ELLIS, 2009), considerando o contexto da pesquisa (laboratório *vs* sala de aula), a metodologia utilizada (uso de instrumentos que acabam favorecendo a aprendizagem explícita), a duração (estudos de curto prazo *vs* estudos longitudinais) e o número de participantes envolvidos (poucos *vs* muitos sujeitos para o poder de generalização dos dados).

Para DeKeyser (2003, p. 324), os estudos laboratoriais tendem a favorecer a aprendizagem explícita, uma aprendizagem facilmente detectada: basta pedir aos alunos para relatarem o que aprenderam (ELLIS, 2009, p. 9). Por essa razão, DeKeyser (2003, p. 337) defende a condução de experimentos mais realistas, promovidos em salas de aula.

Algumas pesquisas realizadas em contexto educacional também sugerem a eficácia da aprendizagem explícita sobre a implícita. Scott (1990), por exemplo, comparou a aprendizagem de pronomes relativos (Estudo I) e de verbos no modo subjuntivo (Estudo II) da língua francesa como LE por alunos ingleses. Ambos os estudos seguiram a mesma metodologia: o grupo explícito foi submetido ao ensino dedutivo da estrutura, sem prática estrutural, enquanto que o grupo implícito foi convidado a ler um texto repleto das formas-alvo (*input flood*). Os resultados mostraram vantagens significativas para o grupo explícito nos pós-testes de produção escrita.

As metodologias utilizadas nos estudos comparativos com aprendizagem explícita e aprendizagem implícita podem ser tendenciosas. Ellis (2009, p. 20) salienta que elas costumam privilegiar a aprendizagem explícita. Sobre essa questão, Norris e Ortega (2000) distinguiram quatro formas de avaliar a aprendizagem explícita e implícita: (1) julgamento metalinguístico (*metalinguistic judgement*), (2) resposta selecionada (*selected response*), (3) resposta restrita

(*constrained constructed response*) e (4) resposta aberta (*free constructed response*). As três primeiras formas fomentam o conhecimento explícito da estrutura-alvo e, portanto, podem favorecer a aprendizagem explícita. A quarta forma de avaliação é, talvez, a única capaz de explorar o conhecimento implícito. De acordo com Ellis (2009), as pesquisas privilegiam os três primeiros tipos de avaliação.

Cabe ainda salientar que a variedade metodológica utilizada nas pesquisas de aquisição de línguas também impede uma conclusão definitiva sobre a eficácia ou não da aprendizagem explícita sobre a implícita. Segundo Reinders e Ellis (2009, p. 287), é difícil comparar os resultados dos vários estudos devido às suas idiossincrasias. Embora as pesquisas possam apresentar conceitos semelhantes, elas seguem abordagens metodológicas muito distintas que inviabilizam um consenso nos resultados obtidos, dificultando, assim, que se façam generalizações.

O tempo de duração utilizado nos experimentos em estudos comparativos entre a aprendizagem explícita e a implícita é outro fator de crítica mencionado na literatura (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998; DEKEYSER, 2003; HAN *et al* 2008), pois a aprendizagem explícita se beneficia de um tempo menor em relação à aprendizagem implícita. Han *et al* (2008, p. 613) consideram as mudanças comportamentais provocadas pelo ensino explícito mais rápidas, porém superficiais ou pouco duradouras. O ensino implícito, por sua vez, demora a causar impacto na aprendizagem, pois requer mais tempo para o processamento da língua.

Outro fator de crítica é o número de participantes envolvidos nas pesquisas que comparam a aprendizagem explícita e a implícita, que é, muitas vezes, pequeno, comprometendo qualquer generalização dos resultados, seja a favor da aprendizagem explícita ou da implícita. Na pesquisa de Reinders e Ellis (2009), por exemplo, os autores apontam como limitação de seu estudo a amostra restrita de participantes (11 alunos), bem como o seu pouco tempo de exposição ao tipo de ensino.

No presente estudo, consideramos a aprendizagem explícita e a implícita processos ativados por determinadas estratégias pedagógicas. O ensino dedutivo de uma estrutura, por exemplo, favorece a aprendizagem explícita dessa estrutura, enquanto que atividades implícitas, como aquelas com insumo destacado e encharcado podem favorecer a aprendizagem implícita de uma dada forma linguística. O tipo de aprendizagem está, portanto, atrelado a diferentes intervenções pedagógicas, as quais podem variar conforme o grau de explicitação linguística.

Um ensino exclusivamente explícito se baseia em um conjunto de estratégias que visam a **direcionar** a atenção dos alunos para algum aspecto da LE/L2. No ensino exclusivamente implícito, por sua vez, um conjunto de estratégias visam a **atrair** a atenção dos alunos para algum traço linguístico, por meio da saliência dada às estruturas no insumo. Essa saliência pode ser manipulada pelo professor (foco na forma) ou, ainda, ser criada pelo próprio aprendiz (foco no significado ou foco espontâneo sobre a forma).

Em um programa de ensino, é possível agregar estratégias explícitas e implícitas, visando a desenvolver a proficiência linguístico-comunicativa do aprendiz. Nesse sentido, é importante analisar quais estratégias (explícitas e implícitas) podem potencializar a aprendizagem desejada. Na próxima seção, são apresentadas algumas estratégias explícitas e implícitas para o ensino da LE/L2.

1.5 Estratégias para a intervenção pedagógica

Na Linguística Aplicada, muitas pesquisas buscam relacionar ensino (*instruction*) e aprendizagem de LE/L2, utilizando estratégias explícitas e implícitas (WILLIAMS; EVANS, 1998; ANDREWS, 2007; PREUSS; FINGER, 2008; NASCIMENTO, 2009 – para citar algumas). Nesses estudos, uma ou mais formas linguísticas são definidas para serem aprendidas por uma ou outra estratégia.

O termo *forma linguística* refere-se aos traços de superfície de uma língua (VANPATTEN, 2002), como morfemas, elementos sintáticos, marcadores discursivos, etc. e as regras para o seu uso. Doughty e Williams (1998) também usam o termo *forma* para designar todo nível hierárquico da língua e suas regras – da fonologia à pragmática. As formas investigadas nesta pesquisa (*presente dell'indicativo* e *passato prossimo*) foram consideradas pelos seus traços de superfície e pelas regras que restringem o seu uso, questão a ser aprofundada no Capítulo 3.

A “instrução focada na forma” (*form-focused instruction*) é o “esforço pedagógico utilizado para atrair a atenção dos alunos para a forma linguística, seja de maneira implícita ou explícita”³³ (SPADA, 1997, p. 73). Essa noção difere da abordagem denominada “foco na forma” (*focus on form* - LONG; ROBINSON, 1998), que “consiste na mudança ocasional de atenção para as características do código

³³[*form-focused instruction*] is any pedagogical effort which is used to draw the learners' attention to language for either implicitly or explicitly.

linguístico – pelo professor e/ ou um ou mais alunos –, acionada por problemas percebidos na compreensão ou produção”³⁴.

A diferença entre a “instrução focada na forma” (SPADA, 1997) e o “foco na forma” (LONG; ROBINSON, 1998) está no fato de que a primeira contempla tanto as abordagens reativas como as proativas. A abordagem reativa refere-se às intervenções realizadas pelo professor no momento em que os erros acontecem. Segundo Xavier (2010, p. 88), “[N]a situação reativa, atividades com foco na forma [podem ser] elaboradas *a posteriori* para tratar dos problemas diagnosticados no contexto comunicativo”. Correções implícitas (*recasts*) ou explícitas também são exemplos de situações reativas. A abordagem proativa, por sua vez, acontece quando o professor determina antecipadamente o conteúdo linguístico a ser ensinado, seja no momento de definir os conteúdos para o seu plano de ensino, seja no momento de equipar o aluno com estruturas necessárias para a realização de uma atividade. O “foco na forma”, por outro lado, tem caráter reativo apenas.

Ellis (2001, p. 1) utiliza o termo “foco na forma” (*Focus on Form – FONF*) para designar, assim como Spada (1997), todo tipo de estratégia, implícita ou explícita, para abordar uma estrutura. Essa noção é mais ampla do que a de Long e Robinson (1998) e compreende qualquer estratégia que dê saliência linguística, independentemente do tipo de atenção exigida (focal ou periférica; direcionada ou atraída) e do contexto em que a língua é empregada (em uso comunicativo ou não).

Defendo nesta pesquisa o foco na forma proposto por Long e Robinson (1998), como sendo uma maneira de atrair a atenção do aluno para uma estrutura linguística, de modo a dar saliência a ela em contexto de uso comunicativo da LE/L2. Nesse sentido, o “foco na forma” é tomado como uma estratégia implícita, enquanto que a estratégia explícita, adotada neste estudo, se enquadra no que Long e Robinson (1998) chamaram de “foco nas formaS”, isto é, um ensino essencialmente gramatical. Este estudo considera, também, o caráter proativo do foco na forma proposto por Ellis (2001), já que as formas a serem investigadas foram previamente selecionadas para a elaboração do material didático.

Além do conceito de ‘forma’ e do caráter do ensino, proativo ou reativo, é importante esclarecer o que esta pesquisa entende por estratégia de ensino.

³⁴[...] *focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher and/ or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production.*

Estratégia de ensino consiste em procedimentos pedagógicos pré-delineados para o aprendiz conhecer, perceber, usar, compreender e adquirir determinado conteúdo. Esses procedimentos podem se materializar sob a forma de atividades gramaticais (exercícios) ou comunicativas. O primeiro tipo de atividade representa uma **estratégia explícita**, cujo procedimento é tornar o aprendiz capaz de usar, deliberadamente, a forma linguística que está sendo ensinada. O objetivo é **direcionar** a atenção do aluno para um aspecto gramatical específico (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 232). As atividades comunicativas, por sua vez, costumam representar **estratégias implícitas**, as quais fomentam a percepção consciente do aprendiz (*noticing*). O objetivo é **atrair** a atenção do aluno para a forma, “e evitar discussões metalinguísticas, sempre minimizando qualquer interrupção na comunicação”³⁵ (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p 232).

Vidal (2007), entre outros, apresenta algumas opções de estratégias explícitas e implícitas para o ensino de LE/L2. A autora se inspirou no modelo de Ellis (1998), que é baseado na teoria de aprendizagem conhecida por *Computational Model of L2 acquisition*, para delinear essas estratégias, listadas no Quadro 1 a seguir.

³⁵ [The aim is to attract learner attention and] to avoid metalinguistic discussion, always minimizing any interruption to the communication of meaning.

Quadro 1 - Opções de ensino focado na forma (VIDAL, 2007, p. 166)

<p>Instrução Baseada no Insumo</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 Instrução baseada no insumo enriquecido <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Torrente de insumo 1.2 Atenção seletiva 2 Instrução baseada no processamento do insumo <p>Instrução Baseada no Ensino Explícito</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 Instrução explícita direta 2 Instrução explícita indireta <p>Instrução Baseada na Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 Manipulação de texto 2 Criação de texto <p>Instrução Baseada na Retroalimentação Corretiva</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 Correção explícita 2 Reformulação 3 Pedidos de esclarecimento 4 Feedback metalinguístico 5 Elicitação 6 Repetição
--

Como se observa no Quadro 1, Vidal traduz o termo *instruction* como *instrução*. Nesta pesquisa, o termo *instrução* é o mesmo que *ensino*.

A **Instrução baseada no insumo** pressupõe o uso de estratégias implícitas e explícitas de ensino. Como estratégias implícitas, temos a “Instrução baseada no insumo enriquecido”, por meio da ‘torrente de insumo’ (também denominado de insumo encharcado) e da ‘atenção seletiva’ (denominado de insumo destacado nesta pesquisa), ambas responsáveis por promover “aquisição incidental” de estruturas linguísticas em contexto de uso comunicativo da LE/L2 (VIDAL, 2007, p.167).

Na literatura, o termo *insumo enriquecido* é sinônimo de insumo encharcado, como defendem Reinders e Ellis (2009, p. 282):

[...] insumo enriquecido é o insumo pulverizado com a estrutura-alvo, para que os alunos possam ficar expostos a sua alta frequência ao longo de um

período de tempo [...]. Por vezes, é chamado de insumo encharcado³⁶. **(Tradução minha)**

O insumo encharcado ('torrente de insumo') é uma estratégia implícita que visa a criar oportunidades de exposição frequente do aluno à estrutura-alvo em texto oral ou escrito, possibilitando a ele perceber e compreender a estrutura (REINDERS; ELLIS, 2009, p. 282). Doughty e Williams (1998, p. 236) ressaltaram que o insumo encharcado, sozinho, pode não garantir a percepção da forma. Por essa razão, para este estudo, decidi combinar insumo encharcado com insumo destacado para dar maior saliência às estruturas-alvo.

O insumo destacado ('atenção seletiva') é uma estratégia implícita que utiliza recursos ou efeitos tipográficos, visando a atrair a atenção do aluno para a forma-alvo. Em textos escritos, o destaque pode ser feito através de negrito, tamanho maior de letra ou cores diferentes. Em textos orais, o destaque ocorre na mudança de entonação ou em pausas antes ou depois da estrutura-alvo.

A "Instrução baseada no processamento do insumo" é uma estratégia explícita que inicia com uma breve apresentação linguística/gramatical da estrutura-alvo, seguida de informações sobre determinadas estratégias de processamento de insumo que costumam afetar negativamente os alunos quando eles buscam compreender um texto escrito/ oral. Os alunos são alertados para o fato de que estratégias naturais de processamento advindas da LM podem afetar negativamente a compreensão da forma que está sendo focada. Na sequência, atividades são propostas para que os alunos possam relacionar forma e significado em contexto de uso comunicativo (Vide VANPATTEN, 2002, p. 764; NEUPANE, 2009, p. 114). Nesse tipo de instrução, proposto por VanPatten (1996, 2002), os alunos são convidados a ler ou ouvir enunciados na língua-alvo para poderem processar forma e significado e, assim, mostrarem seu entendimento do insumo.

As estruturas candidatas para esse tipo de abordagem são aquelas que (a) diferem consideravelmente da língua materna do aprendiz e (b) são suscetíveis de serem "ignoradas" quando o aprendiz lê ou ouve textos na LE/L2, como itens gramaticais com pouco valor comunicativo, como preposições, artigos e adjetivos, os quais carregam pequena carga semântica no discurso (VANPATTEN, 1996, 2002). Daí a necessidade de um ensino mais explícito, segundo VanPatten (1996, 2002).

³⁶*'enriched input' (i.e. input that has been seeded with the target structure so that learners are exposed to a high frequency over a period of time [...]). Sometimes referred to as 'input flooding.*

Ainda sobre a “Instrução baseada no processamento do insumo”, Vidal (2007) sugere que ela permite o uso de estratégias implícitas, por meio de tarefas de interpretação (*interpretation tasks*), as quais são desenhadas para “focar a atenção dos alunos sobre uma estrutura-alvo presente no insumo e possibilitar a sua identificação e compreensão de seu(s) significado(s)”³⁷ (ELLIS, 1995, p. 88). Além desse tipo de tarefa, Neupane (2009) menciona o insumo destacado (*input enhancement*) como forma de “ajudar os alunos a fazer conexões entre forma e significado” (p. 114), assim como defende VanPatten (2002).

Ainda com base na classificação proposta por Vidal (2007), apresentada no Quadro 1, a **Instrução baseada no ensino explícito** refere-se às estratégias que buscam o “desenvolvimento do conhecimento explícito de regras da língua com o objetivo de levar os alunos a aprender sobre o aspecto linguístico focado [e] [...] conseqüentemente, aplicá-lo” (p. 166), podendo envolver “instrução direta” ou “indireta”. A primeira, segundo a autora, compreende a forma dedutiva de ensinar gramática, que parte do entendimento de regras pelo aluno para a sua aplicação na prática, como realizado nesta pesquisa em um dos grupos de alunos. Para Doughty e Williams (1998, p. 237) o ensino dedutivo não pode ser classificado como uma estratégia com ‘foco na forma’, uma vez que segue uma abordagem voltada exclusivamente para o isolamento da estrutura, sem ligação com um contexto de uso comunicativo da linguagem.

Na instrução indireta mencionada por Vidal (2007), também conhecida como abordagem indutiva da gramática, o ponto de partida são amostras linguísticas que ilustram o emprego de uma determinada estrutura para que os alunos possam chegar à compreensão da regra. Segundo Vidal (2007, p. 168), essa abordagem pode ser considerada um convite para a descoberta de regras e, por isso, mais motivadora. Como exemplo de estratégia para desenvolver a “instrução indireta”, a autora menciona as tarefas de conscientização gramatical (*consciousness-raising tasks*), definidas como atividades em que “os alunos interagem em grupos para analisarem dados linguísticos e, assim, chegarem ao entendimento da estrutura-alvo” (XAVIER, 2011a, p.152).

Conforme a classificação apresentada no Quadro 1, a **Instrução baseada na produção** visa a criar oportunidades para que os alunos produzam enunciados orais e escritos utilizando a estrutura-alvo. Segundo Vidal (2007), isso pode ser feito pela manipulação de texto (*text manipulation*), uma estratégia explícita em que os alunos são guiados por

³⁷ [...] focus learners' attention on a target structure in the input and enable them to identify and comprehend the meaning(s) of this structure.

atividades como “completar lacunas, ordenar frases e completar diálogos” (VIDAL, 2007, p.168), visando a ser preparados para produzirem o seu próprio texto. Parte-se, portanto, de opções mais controladas em direção a opções menos controladas, como a criação de um texto (*text creation*). A produção de textos pode ser desenvolvida por meio de tarefas de gramaticalização (*grammaticalization tasks*) ou por tarefas do tipo *dictogloss*.

Tarefas de gramaticalização são descritas por Vidal (2007, p. 168) como atividades que apresentam “palavras ou afixos para a produção de um texto”. Por exemplo, pode-se propor um conjunto de palavras como *principessa* [princesa], *baciare* [beijar] e *rospo* [sapo] e solicitar ao aluno que as “gramaticalize”, isto é, que elabore um texto que contemple essas palavras. Conforme Batstone (1994, p. 105), as frases contendo essas palavras devem estar inseridas em um contexto que apresente um ponto de partida e outro de chegada, sendo a tarefa um modo de relacionar as informações. Para Thournbury (2001), essa prática permite ao aluno focar nas estruturas-alvo de maneira contextualizada e também perceber as diferenças de uso da gramática e de conteúdo entre a sua produção, a dos colegas e o texto original. Esse tipo de atividade é uma estratégia explícita para o foco na forma.

O *dictogloss*, traduzido como “tarefa de compreensão de ditado” (XAVIER, 2011b, p.154), “requer trabalho em pares ou em grupos maiores, visando à reconstrução de uma estória contada em áudio ou pelo próprio professor. Cada aluno anota as informações necessárias (acontecimentos, palavras, expressões) para a redação conjunta da história”. Esse tipo de atividade suscita uma estratégia implícita para o foco na forma, considerando o uso das estruturas/ conteúdos anotados pelos alunos na construção de seu próprio texto.

Além do *dictogloss*, há ainda a tarefa de quebra-cabeça (*jigsaw task*), assim definida por XAVIER (2011b, p.154):

requer o trabalho em pares ou em grupos maiores, visando à redação conjunta de uma estória cujas partes são apresentadas em figuras e distribuídas para cada aluno, que deverá descrever a sua parte aos demais colegas na língua-alvo para, assim, entenderem a estória completa e redigi-la ao final.

Como explica a autora (2011b), ambas as tarefas (*dictogloss* e *jigsaw*) são de essência colaborativa e consistem em estratégias implícitas para o foco na forma.

A tarefa de gramaticalização, mencionada por Vidal (2007), o *dictogloss* e o *jigsaw* são tarefas de produção escrita, as quais ilustram maneiras de conduzir a “instrução baseada na produção” de maneira explícita e implícita.

Com relação à produção oral, Xavier (2011a) menciona as “tarefas com uso essencial da estrutura-alvo” (*task essentialness*), que são atividades cujo uso da estrutura é fundamental para o êxito da tarefa. Loschky e Bley-Vroman (1993) ressaltaram que esse tipo de atividade deve ser desenhado de modo a garantir o uso da estrutura-alvo sem que os alunos sejam informados disso. Entretanto, como alerta Xavier (2011a, p. 150), tarefas desse tipo são difíceis de serem desenhadas, pois o aprendiz pode achar estratégias comunicativas capazes de ‘driblar’ o uso da estrutura desejada pelo professor.

A Instrução baseada na produção oral pode ainda se beneficiar das tarefas “de prática comunicativa” (*communicative practice task*), as quais Xavier (2011a, p. 151) define como atividades que “pressupõe[m] a prática de falas contendo a estrutura-alvo, de modo que os alunos possam adquiri-la através de seu uso repetitivo em contexto comunicativo”. Esse tipo de atividade difere, por exemplo, de um exercício situacional de gramática (ELLIS, 2003), que é uma atividade concebida para proporcionar a prática contextualizada de uma estrutura específica³⁸.

Tanto a “tarefa de prática comunicativa” como a “tarefa com uso essencial da estrutura-alvo” têm natureza implícita.

A **Instrução baseada na retroalimentação corretiva** ou *feedback*, última opção pedagógica apresentada por Vidal (2007), no Quadro 1, refere-se às correções e, segundo a autora (2007, p. 169),

O objetivo é ajudar os aprendizes a perceber que sua produção na língua-alvo está fora dos padrões linguísticos aceitáveis, com o intuito de que eles mesmos venham a se autocorriger ou a incorporar a correção oferecida, isto é, levá-los a negociar a forma.

O *feedback* pode ser realizado por estratégias explícitas e implícitas como recurso de intervenção pedagógica. Como estratégias

³⁸ No exercício situacional de gramática, os alunos são alertados sobre a forma linguística que devem usar em contexto de prática comunicativa. Nesse caso, a atenção para a forma é intencional (ELLIS, 2003, p. 141).

explícitas de *feedback* temos a correção explícita, o *feedback* metalinguístico e a elicitación (cf. Quadro 1).

A correção explícita, como o próprio nome já indica, consiste na “provisão da forma correta, mostrando claramente que o aluno cometeu um erro” (VIDAL, 2007, p. 169). É o mesmo que “*feedback* direto” (ELLIS *et al*, 2002). Mezzadri (2003, p. 279) afirma que esse tipo de correção pode ter seu lado negativo e positivo. Se, por um lado, a ação pode afetar negativamente o filtro afetivo do aluno (KRASHEN, 1982), por outro, pode beneficiá-lo com a estrutura correta e, assim, fazê-lo perceber que sua interlíngua se diferencia da forma padrão (*noticing the gap*).

O *feedback* metalinguístico é baseado em “comentários, informações ou perguntas relacionadas com aspectos linguísticos da frase formulada pelo aprendiz sem dar [necessariamente] a forma correta explicitamente” (VIDAL, 2007, p. 169). Por exemplo: “*No, libro è una parola maschile*” (comentário), “*Non si dice ho andato perché...*” (informação) e “*Riesci a vedere dove hai sbagliato?*” (pergunta). Segundo Ellis *et al.* (2002), a metalinguagem pode ou não ser acompanhada de *feedback* direto.

A elicitación (*elicitation*)³⁹, por sua vez, é utilizada para evocar a forma correta do aluno, seja por meio de pausas para ele completar a fala iniciada pelo professor (ex.: “*No, non si dice ho andato. Si dice...*”) ou por perguntas ou pedidos de confirmação (ex.: “*Come si dice ‘cadeira’ in italiano?* ou “*Hai detto cucina o cugina?*”).

Ainda com base no Quadro 1, o *feedback* também pode ser fornecido de maneira implícita através da reformulação da fala do aluno (*recast*), de pedidos de esclarecimento (*clarification requests*) e da repetição do erro (*repetition*). A reformulação é “a repetição da fala incorreta do aprendiz, mas com modificações feitas para torná-la correta”⁴⁰ (SKEHAN, 2003, p. 6), ou uma “paráfrase correta da frase do aprendiz” (VIDAL, 2007, p. 169). Um exemplo é quando o aluno diz a frase “*ho comprato due vestito** e o professor repete “*ok, ho comprato due vestiti*”.

Os pedidos de esclarecimento “mostram ao aprendiz que sua frase não foi compreendida ou que está mal formulada e que uma

³⁹ Xavier (2011a, p. 147) traduz o termo como evocação.

⁴⁰ [...] *repetitions of a learner's incorrect utterance, but with changes made in order to make it correct.*

reformulação se faz necessária” (VIDAL, 2007, p. 169), como por exemplo: “*Puoi ripetere, per favore?*” e “*Come?*”.

A repetição, por sua vez, consiste na repetição da forma incorreta do aluno pelo professor em forma de pergunta, de modo que o aluno possa perceber que houve um erro e que se faça a autocorreção. No exemplo usado anteriormente, o professor pode questionar: “*due vestito?*”, alertando o aluno de que há um erro em sua formulação. Pode ainda questionar com a forma correta: “*due vestiti?*”, procurando promover a autocorreção por parte do aluno. Nem sempre, entretanto, a autocorreção resulta na forma correta, “pois vai depender do conhecimento linguístico prévio do aluno e de sua consciência sobre a estrutura-alvo” (XAVIER, 2011a, p. 147).

Para Long (2006), o *feedback* pode ainda ser realizado por sinais paralinguísticos, como gestos, entonação e expressões faciais, os quais podem surtir efeitos positivos e uma imediata correção por parte do aluno (MEZZADRI, 2003).

Em seu artigo, Xavier (2010, p.88-89) resume as abordagens explícitas e implícitas para o foco na forma em contexto de uso comunicativo da LE, sendo muitas delas já mencionadas nesta seção:

Como abordagens explícitas, temos as explicações gramaticais do professor, as correções explícitas, as perguntas que solicitam o significado (ex.: *What's the meaning of ___ in Portuguese?*), os exercícios dedutivos e indutivos e os exercícios situacionais de gramática (ELLIS, 2003).

As abordagens implícitas, por sua vez, consistem em estratégias utilizadas pelo professor para induzir a atenção dos alunos para determinada forma linguística. Essas estratégias compreendem as correções implícitas (*recasts*), perguntas de clarificação ou confirmação para a autocorreção ou para a obtenção da forma correta (ex.: *Sorry?*, *Can you repeat?*, *Did you say [lik] or [laik]?*), tarefas focadas (*focused tasks* - ELLIS, 2003), destaques textuais (*text enhancement*), tarefas com insumo encharcado (*input enrichment* - REINDERS e ELLIS, 2009), entre outras estratégias.

Para um resumo das estratégias de intervenção pedagógica aqui discutidas, apresento o Quadro 2.

Quadro 2 - Estratégias para a intervenção pedagógica.

Formas de intervenção	Estratégias explícitas	Estratégias implícitas
Instrução baseada no insumo	<ul style="list-style-type: none"> ■ Processamento do Insumo (VANPATTEN 1996, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Atividades com insumo encharcado ■ Atividades com insumo destacado ■ Tarefas de interpretação
Instrução baseada no ensino explícito	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ensino dedutivo ■ Ensino indutivo ■ Tarefas de conscientização gramatical 	
Instrução baseada na produção	<p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Manipulação de texto ■ Criação de texto ■ Tarefas de gramaticalização <p>ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Exercícios situacionais de gramática 	<p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Dictogloss</i> ■ Tarefas de quebra cabeça (<i>jigsaw task</i>) <p>ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tarefas com uso essencial da estrutura-alvo ■ Tarefas de prática comunicativa
Instrução baseada na retroalimentação corretiva	<ul style="list-style-type: none"> ■ Correção explícita ■ <i>Feedback</i> metalinguístico ■ Elicitação (evocação) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reformulação da fala do aluno (<i>recast</i>) ■ Esclarecimento ■ Repetição do erro ■ Sinais paralinguísticos

As estratégias de ensino apresentadas no Quadro 2 envolvem níveis diferenciados de explicitação de uma estrutura, o que torna difícil, muitas vezes, estabelecer uma fronteira categórica entre a natureza explícita e implícita de uma estratégia. Doughty e Williams (1998) preferem neutralizar a dicotomia entre explícito e implícito e optar por um contínuo de estratégias explícitas e implícitas que possam ser úteis

para a aquisição de estruturas de características diversas. Para as autoras, a escolha da estratégia (explícita / implícita) vai depender de vários fatores:

[...] a escolha pela técnica [estratégia] de ensino ou pela tarefa depende em última instância de muitas outras considerações, tais como a natureza do aspecto linguístico que está sendo ensinado e aprendido, os processos de aprendizagem de língua envolvidos na tarefa ou na técnica de ensino, o grau de integração entre forma e significado na abordagem instrucional, o nível dos alunos, e assim por diante.⁴¹ (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 231). **(Tradução minha)**

A natureza do aspecto linguístico, mencionada por Doughty e Williams (1998), refere-se à complexidade linguística da estrutura-alvo que pode se beneficiar de uma ou outra intervenção pedagógica. Optar por uma única modalidade de ensino (explícita / implícita) ou, ainda, por um único tipo de estratégia (ensino dedutivo / ensino indutivo / ensino com insumo destacado, etc) não me parece produtivo, pois acredito ser importante combinar estratégias explícitas e implícitas em um curso, de acordo com as circunstâncias da aprendizagem e a complexidade da forma linguística. Como Doughty e Williams (1998, p. 261) salientaram, “a natureza da forma tem um impacto na decisão sobre se devemos adotar uma abordagem explícita ou implícita para direcionar a atenção do aluno para a forma”⁴².

Na próxima seção, analiso o conceito de complexidade linguística e a sua relação com o ensino e a aprendizagem de estruturas simples e complexa.

1.6 Complexidade linguística

Só se pode falar de complexidade linguística quando duas ou mais estruturas concorrentes descrevem um fenômeno gramatical particular, sendo a mais “fácil” aquela que encontra maior aplicação na

⁴¹*the choice for instructional technique or task depends ultimately upon many other considerations, such as the nature of aspect of language being taught and learned, the language learning processes being engaged via the task or technique, the degree of integration of form and meaning in the teaching approach, the level of the learners, and so forth.*

⁴²*The nature of the form has “an impact upon the decision as to whether to take an explicit or implicit approach to drawing learner attention to form”*

linguagem (HOUSEN *et al.*, 2005, p. 241). Nesse caso, o critério de complexidade refere-se ao escopo da regra/ estrutura, isto é, ao número de casos em que ela é aplicada no discurso.

Esta noção pode ser facilmente contestada, pois nem sempre a frequência de uso de uma estrutura no insumo permite classificá-la como fácil/ menos complexa. É o caso do artigo definido e indefinido do inglês, forma amplamente utilizada na língua, porém “parece estranhamente impermeável à instrução”, segundo Doughty e Williams (1998, p. 201), sugerindo a sua complexidade no processo de aprendizagem.

Determinar a complexidade de uma estrutura linguística não é uma tarefa fácil, pois não existe consenso na literatura em Linguística Aplicada sobre o que seja uma estrutura mais/ menos complexa. Dekeyser (1998) discute essa questão, trazendo posicionamentos opostos entre autores como Krashen (1982) e Ellis (1990) sobre estruturas morfossintáticas.

Para Krashen e Ellis, a regra de terceira pessoa do singular no tempo presente simples do inglês (ex.: *She works*) é **funcionalmente** simples, porém, na visão de Ellis, trata-se de uma estrutura **formalmente** complexa, ou seja, difícil de ser aprendida em seu aspecto formal. Para Krashen (1982), por outro lado, essa estrutura apresenta simplicidade formal. Dekeyser (1998) discorda de Krashen e de Ellis com relação à simplicidade funcional da estrutura em questão. Para ele, a relação dessa forma com o seu significado está longe de ser transparente.

Na opinião de Williams e Evans (1998, p. 140), estruturas complexas podem ser aquelas que:

(1) diferem das estruturas presentes na língua materna do aprendiz.

Pode-se dizer que o *presente dell'indicativo* do Italiano apresenta conjugações similares ao seu correspondente em português e, por essa razão, não seriam consideradas formas complexas. Porém, muitas vezes os alunos não conseguem captar as nuances, as formas irregulares ou a 3ª conjugação em –ISC–, que acabam dificultando o aprendizado dessa estrutura. Tais formas são mais complexas do que aquelas que se assemelham ao português. O *passato prossimo*, por outro lado, é formalmente complexo em todas as suas conjugações de pessoa, e difere totalmente da estrutura do português, questão a ser discutida no Capítulo 3;

(2) não são salientes, devido à sua irregularidade ou infrequência no insumo.

O *passato prossimo* do italiano é formado por um verbo auxiliar seguido do participípio passado. Os verbos da 1ª conjugação (*amare* > *ho*

amato) e da 3ª (*dormire* > *ho dormito*) normalmente apresentam o particípio passado regular, o que facilita a formulação de regras por parte dos alunos. Entretanto, verbos da 2ª conjugação tendem a apresentar o particípio passado irregular (*mettere* > *ho messo*; *assumere* > *ho assunto*; *leggere* > *ho letto*), dificultando ao aluno a formulação de generalizações sobre a regra. Dessa forma, verbos da 2ª conjugação podem ser considerados mais complexos do que os de 1ª ou 3ª conjugação por apresentarem maior número de irregularidades na formação do particípio passado;

(3) não são importantes para a comunicação bem sucedida, como, por exemplo, a terceira pessoa do singular no tempo presente simples do inglês (*She workS*). As flexões de modo e pessoa dos verbos apresentam pouco valor comunicativo, segundo VanPatten (2004). O autor define *valor comunicativo* (*communicative value*) como a contribuição que uma forma dá para o entendimento total da frase. Se um aluno de italiano profere a frase *Ieri io mangiare* carne* [ontem eu comer* carne], o interlocutor facilmente consegue entender que a pessoa está falando de si no tempo passado, porque o pronome (*io*) e o advérbio (*ieri*) sinalizam isso, respectivamente. De acordo com VanPatten (2004), o entendimento é possível porque o advérbio e o pronome carregam maior valor comunicativo do que a desinência verbal. Por essa razão, essa forma pode se tornar complexa dado o seu baixo valor comunicativo. Para o autor, “uma forma com nenhum ou pouquíssimo valor comunicativo é pouco provável de ser processada e, sem ajuda [explícita], pode nunca ser adquirida.”⁴³ (VANPATTEN, 2002, p. 760);

(4) são mal compreendidas ou mal analisadas pelos alunos, ou seja, formas que colocam dificuldades a eles.

Williams e Evans (1998) sugerem que as formas complexas definidas pelos fatores acima devam receber devida atenção no contexto de ensino de LE/L2.

Outros autores da Linguística Aplicada buscam definir regras complexas com base em outros fatores. Green e Hetch (1992), por exemplo, consideram “regras fáceis” aquelas que podem ser facilmente verbalizadas e “regras difíceis” as estruturas que dificilmente podem ser identificadas ou verbalizadas pelo aprendiz. Para os autores, as “regras

⁴³ *A form with no or consistently little communicative value is the least likely to get processed and, without help, may never get acquired.*

fáceis” incluem “aquelas que (1) [se referem] a categorias facilmente reconhecidas; (2) [podem] ser aplicadas mecanicamente; (3) não dependem de contextos amplos: por exemplo, as dicotomias morfológicas como *a/ an* e *who/ which*, casos muito simples de *some/ any* e a ordem simples de palavras [da língua inglesa]”⁴⁴ (p. 179).

DeKeyser e Sokalki (1996) consideraram a complexidade das estruturas de acordo com a sua compreensão e produção. Algumas estruturas são fáceis de serem compreendidas, mas difíceis de serem produzidas, enquanto outras são fáceis de serem produzidas, mas de difícil compreensão. Para exemplificar, Berent (1985) comparou a produção e a compreensão de frases em espanhol no modo condicional simples (*cantaria, venderia, partiria*), condicional simples virtual (*podria*) e condicional do passado virtual (*habría comido*), por 55 alunos americanos de níveis intermediário e avançado estudando espanhol como LE. Os resultados mostraram que, embora o condicional do passado virtual possa ser difícil de ser produzido, sua regra e a sua compreensão foram consideradas fáceis pelos alunos. Por outro lado, o condicional simples foi produzido facilmente, mas a sua regra e a sua compreensão foram consideradas as mais difíceis.

Para Berent (1985), os alunos adquiriram a forma do condicional do passado virtual (sua regra), mas não conseguiram vislumbrar as situações em que ela pode ser usada (o seu uso). Contrariamente, os alunos entenderam a função do condicional simples e foram capazes de usá-la, mas não foram capazes de formular conhecimento explícito sobre a sua regra. O autor concluiu que forma e função podem ser adquiridas em tempos diferentes no processo de aquisição da LE/L2.

Há autores que associam “dificuldade” gramatical com “complexidade” inerente à estrutura. Hulstijn (1995) usa os dois termos, dificuldade e complexidade, como sinônimos e acredita que quanto mais complexa for a estrutura, isto é, quanto mais componentes morfológicos, sintáticos, etc. estiverem presentes em sua formulação, mais difícil será a sua aprendizagem. Entretanto, há estudos que discordam e defendem a ideia de que estruturas simples também são difíceis de serem aprendidas (COLLINS *et al.*, 2009). No italiano, o plural de substantivos (e o de adjetivos) pode ser considerado fácil morfológicamente, uma vez que o procedimento requer a simples substituição do sufixo ‘a’ por ‘e’ em

⁴⁴[The rules that were easy to learn in this investigation] (1) referred to easily recognized categories; (2) could be applied mechanically; (3) were not dependent on large context: for example the morphological dichotomies like *a/an, who/which*, straightforward cases of *some/ any*, and simple word order.

substantivos e adjetivos femininos (*bambina carina* [menina bonita] ► *bambine carine*) e do sufixo ‘o’ por ‘i’ em substantivos masculinos (*libro giallo* [livro amarelo] ► *libri gialli*). Porém, erros de concordância nominal são comumente verificados em falas de alunos de níveis mais avançados (*ragazze carina*, quando deveria ser *ragazze carine*; *libri giallo*, quando deveria ser *libri gialli*).

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) discutem complexidade linguística em termos de “forma linguística” (*linguistic form*), “significado semântico” (*semantic meaning*) e “uso pragmático” (*pragmatic use*). A forma linguística refere-se aos elementos (morfo)sintáticos de uma determinada estrutura; o significado semântico consiste na compreensão do significado da forma (sua codificação) e o uso pragmático corresponde ao uso apropriado da forma em contexto de uso.

Para as autoras, um ítem gramatical pode ser simples em relação a um aspecto, mas complexo em relação aos outros. Elas exemplificam essa relação com a voz passiva do inglês que, segundo elas, é uma estrutura de fácil aprendizado quanto à sua forma e significado, mas difícil quanto ao seu uso pragmático.

Considerando a maneira como as estruturas são aprendidas, DeKeyser (2003) distingue “dificuldade objetiva” de “dificuldade subjetiva”, sendo a primeira relacionada aos fatores linguísticos que contribuem para tornar o aprendizado da estrutura difícil. Esses fatores incluem a complexidade formal e funcional da estrutura, como a opacidade de seu significado, os contextos em que é empregada e a sua confiabilidade. Dificuldade subjetiva, por outro lado, leva em consideração as diferenças de cada aluno, isto é, a sua capacidade de lidar com essa regra. Em outras palavras, "o que parece ser uma regra de dificuldade moderada para um aluno pode ser fácil para outro com maior aptidão ou experiência de aprendizagem de línguas"⁴⁵ (DEKEYSER, 2003, p. 331). Essa distinção entre dificuldade objetiva e subjetiva é similar à diferença entre complexidade e dificuldade, respectivamente, realizada por Robinson (2001).

Ellis (2006) acredita que a dificuldade de uma estrutura linguística está relacionada ao conhecimento explícito/ implícito que o aluno tem dela. Para o autor (2006, p. 88), há dois tipos de dificuldade: (1) a dificuldade do aluno em compreender um ítem gramatical (conhecimento explícito) e (2) a dificuldade do aluno em internalizar esse

⁴⁵ *What is a rule of moderate difficulty for one student may be easy for a student with more language learning aptitude or language learning experience.*

item gramatical e posteriormente usá-lo com precisão em contexto comunicativo (conhecimento implícito). Em seus estudos, Ellis (2006, 2008) sustenta que um item gramatical pode ser difícil de ser aprendido como conhecimento explícito, mas fácil de ser adquirido como conhecimento implícito.

Considerando as diferentes concepções de complexidade/dificuldade, Doughty e Williams (1998, p. 219) sintetizam três critérios que podem ajudar a avaliar a relativa complexidade/dificuldade e a ordem de aquisição de diferentes formas: (1) a sua saliência no insumo, (2) a sua função comunicativa e a (3) dificuldade inerente à estrutura, avaliada pela sua complexidade formal, funcional e semântica.

A **saliência** de uma forma refere-se à sua visibilidade no insumo, seja por meio de sua frequência, regularidade ou destaque. As autoras acreditam que a saliência favorece a percepção consciente sobre a forma (*noticing*), considerada o primeiro passo para o processo de sua aquisição, segundo Schmidt (1995, 2001, 2010). Nesta pesquisa, as estruturas sob investigação, *presente dell'indicativo* (menos complexa) e *passato prossimo* (mais complexa), serão salientadas no insumo pelo encharque (*input flood*) e pelo destaque (*input enhancement*) nas atividades elaboradas para o ensino implícito dessas estruturas. No ensino explícito, a saliência deverá acontecer durante as explicações do professor sobre o funcionamento das estruturas-alvo, quando forem circuladas ou grifadas na lousa e/ou receberem acentos entonacionais. Pressupõe-se que a saliência dada às formas-alvo no ensino explícito e implícito deva trazer menor complexidade a elas, considerando sua maior visibilidade no insumo e, conseqüentemente, maior consciência sobre a sua construção.

A **função comunicativa** de uma forma, por sua vez, está relacionada ao seu propósito em contexto de uso. Assim sendo, a complexidade de uma estrutura deve ser avaliada em contexto comunicativo. Nesta pesquisa, as estruturas-alvo poderão tornar-se mais ou menos complexas quando contextualizadas e situadas, como verificado nas unidades de ensino implícito (Apêndices B e D) e na Seção 3 das unidades de ensino explícito (Apêndices A e C), todas desenhadas para dar um propósito comunicativo ao uso das estruturas sob investigação.

O terceiro e último critério para avaliar a complexidade/dificuldade de uma estrutura, segundo Doughty e Williams (1998), compreende seus **traços inerentes**, como a sua complexidade formal/linguística, sua complexidade funcional e sua complexidade semântica. A complexidade linguística refere-se às regras gramaticais de uma forma, como regras de concordância nominal/verbal, regras morfossintáticas,

fonológicas, etc. A complexidade funcional consiste na “multiplicidade de relações entre forma e função” (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 221). No alemão, o uso do artigo é funcionalmente complexo, pois envolve significados/ funções diversos: caso, número e gênero. Nesta pesquisa, o *passato prossimo* foi considerado estrutura complexa também do ponto de vista funcional, pois, de acordo com o verbo, o auxiliar, o número e o gênero desempenham diferentes significados (Vide Capítulo 3).

Para Doughty e Williams (1998), regras formalmente e funcionalmente complexas são aprendidas posteriormente, “porém, não fica claro [na literatura] o papel que o foco na forma pode ter na aquisição dessas estruturas.” (p. 221).

A complexidade semântica, por fim, envolve, segundo as autoras, significados ou formas de discurso inexistentes na LM do aluno. Por exemplo, no italiano, o condicional composto é utilizado para dar a noção de “futuro no passado”, como em “*Ieri Marco mi ha detto che sarebbe venuto a cena stasera*” [Ontem Marco me disse que viria/virá jantar esta noite]. Nesse enunciado, o tempo referencial muda do presente para o passado ao reportar a fala de Marco (*ha detto*), como em português (me disse), mas a ação de ir jantar proferida por Marcos no passado se torna futuro, já que o jantar irá ainda acontecer. Para esse caso, o condicional composto (*sarebbe venuto*) é usado no italiano. No português, este enunciado pode estar no futuro (Marco disse que virá jantar esta noite), caso seja certo que a ação vai se concretizar, ou no futuro do pretérito (Marco disse que viria jantar esta noite), caso ainda não se tenha certeza de que Marco venha jantar. O correspondente habitual para o futuro do pretérito, em italiano, é o condicional simples (*verrebbe*). Por não conseguirem vislumbrar o uso da forma composta nesse contexto, alunos brasileiros geralmente produzem falas como “*Ieri Marco ha detto che verrebbe* stasera*” usando o condicional simples ao invés do condicional composto. Nesse caso, pode-se dizer que o condicional composto no italiano é uma estrutura complexa em virtude do seu valor semântico.

Considerando o *passato prossimo*, estrutura investigada nesta pesquisa, além de apresentar complexidade formal, ele também agrega complexidade semântica. Alunos em estágios iniciais de aprendizagem tendem a interpretar a estrutura do passado *ho mangiato* como “tenho comido”. Para a compreensão e produção correta desta estrutura, é necessária uma reelaboração semântica.

Para finalizar as perspectivas sobre a noção de complexidade linguística, trago aqui um último critério: a “complexidade pedagógica” (HOUSEN *et al*, 2005), definida como o “número de etapas que o aluno

tem que seguir para chegar à produção de determinada estrutura linguística e o número de opções e alternativas disponíveis em cada etapa⁴⁶ (p. 241). Com base nessa definição, Housen *et al* (2005) sugerem que as explicações pedagógicas para a apresentação de uma estrutura podem ser mais ou menos complexas, dependendo do grau de elaboração da regra. Os autores mencionam o ‘condicional presente’ do francês, que pode ser simples de acordo com o ensino simplificado da estrutura (i.e., incorporar a desinência do imperfeito à forma do futuro), ou complexa, à medida que forem agregadas informações mais detalhadas de como escolher a terminação apropriada do imperfeito.

No italiano, para produzir uma frase no passado, na primeira pessoa do singular (“*Ieri sono andata al mare*” – Ontem fui à praia), o aluno precisa refletir sobre as seguintes opções: (1) escolher o auxiliar (*essere* ou *avere*), dependendo do verbo principal. Se ele for transitivo, provavelmente o auxiliar será *avere*, mas, se ele for intransitivo, o auxiliar necessariamente será *essere*; (2) conjugar o auxiliar na 1ª pessoa do singular, escolhida entre as seis pessoas disponíveis (*io, tu, lui [o lei], noi, voi* o *loro*). Se o verbo principal for intransitivo a forma será *sono*; caso contrário, usará a forma *ho*; (3) escolher a terminação do particípio passado do verbo principal (*-ato, -uto* ou *-ito*), se ele for regular e (4) concordar o particípio passado com o gênero do sujeito (feminino = a; masculino = o) e com o número (feminino plural = e; masculino plural = i), caso o auxiliar seja *essere*; do contrário, o particípio passado é invariável⁴⁷. Levando todas essas etapas em consideração, o *passato prossimo* torna-se uma estrutura complexa na perspectiva pedagógica.

Dada a diversidade de elementos que influenciam na complexidade de uma estrutura linguística, apresento, no Quadro 3, um resumo das informações discutidas nesta seção.

⁴⁶[...] the number of steps the learner has to follow to arrive at the production of the intended linguistic structure, and the number of options and alternatives available at each step.

⁴⁷ Esta questão será aprofundada no Capítulo 3 (seção 3.3).

Quadro 3 - Elementos que afetam a complexidade de uma estrutura, considerando alguns estudos conduzidos na área da Linguística Aplicada.

	Elementos que afetam a complexidade de uma estrutura
Green & Hetch (1992)	Capacidade de verbalização da regra Maior capacidade → menos complexa Menor capacidade → mais complexa
Hulstijn (1995)	Número de elementos na formulação da estrutura Maior número → mais complexa Menor número → menos complexa
DeKeyser & Sokalki (1996)	Compreensão vs. Produção Fácil compreensão → complexa na produção Fácil produção → complexa na compreensão da regra
Williams & Evans (1998)	Lingua materna (LM) Mais próxima à LM → menos complexa Mais distante da LM → mais complexa Saliência da estrutura no insumo Muito saliente → menos complexa Pouco saliente → mais complexa Importância da estrutura na comunicação Maior valor comunicativo → menos complexa Menor valor comunicativo → mais complexa Capacidade de compreensão ou análise do aluno Maior compreensão/ análise → menos complexa Menor compreensão/ análise → mais complexa Função comunicativa da estrutura Maior presença de contexto comunicativo → menos complexa Menor presença de contexto comunicativo → mais complexa Complexidade formal, funcional e semântica da estrutura

	<p>Significados ou formas de discurso existentes na LM → menos complexa</p> <p>Significados ou formas de discurso inexistentes na LM → mais complexa</p>
<p>Celce-Murcia & Larsen Freeman (1999)</p>	<p>Forma linguística vs Significado semântico vs Uso pragmático</p> <p>Forma linguística e significado semântico fáceis → uso pragmático difícil</p>
<p>Housen <i>et al</i> (2005)</p>	<p>Escopo de uso da estrutura. Maior uso → menos complexa Menor uso → mais complexa</p> <p>Complexidade pedagógica Maior número de etapas para a produção da estrutura → mais complexa Menor número de etapas para a produção da estrutura → menos complexa</p>
<p>Ellis (2006)</p>	<p>Conhecimento explícito (compreensão da regra) vs Conhecimento implícito (uso)</p> <p>Difícil como conhecimento explícito → fácil como conhecimento implícito Fácil como conhecimento explícito → difícil como conhecimento implícito</p>

No próximo capítulo, são apresentadas as teorias que fundamentam as unidades de ensino.

CAPÍTULO 2

TEORIAS DE APRENDIZAGEM SUBJACENTES ÀS UNIDADES DE ENSINO

Subjacente às unidades de ensino produzidas para esta pesquisa, estão duas abordagens de aprendizagem de LE: a Teoria de Aquisição de Habilidades (*Skill Acquisition Theory* – ANDERSON, 1983, 1993) e a Hipótese da Percepção Consciente (*Noticing Hypotheses* – SCHMIDT, 1990, 1995, 2001), ambas discutidas neste capítulo.

A Teoria de Aquisição de Habilidades fundamenta o procedimento metodológico APP – Apresentação, Prática e Produção – utilizado nas unidades para o ensino explícito das estruturas-alvo desta pesquisa. A Hipótese da Percepção Consciente, a qual ampara as estratégias para o ensino implícito, como o insumo encharcado e o destacado, fundamenta as unidades de ensino implícito das estruturas-alvo.

2.1 A Teoria de Aquisição de Habilidades

Segundo Dekeyser (2007, p. 97), a teoria de aquisição de habilidades explica como as pessoas aprendem uma determinada habilidade, seja ela cognitiva ou psicomotora, desde o seu estágio inicial até o seu estágio avançado. Por ser uma habilidade cognitiva complexa, a aprendizagem de uma LE/L2 pode ser explicada por essa teoria de aquisição.

Anderson (1982, 1983) defendeu um modelo de aquisição de habilidades, denominado de ACT (*Adaptive Control Theory* – Teoria do Controle Adaptativo), o qual consiste em dois estágios: o estágio declarativo e o estágio procedimentalizado.

O estágio declarativo representa o conhecimento sobre os fatos. Implica saber e saber o porquê. DeKeyser (1998, p. 48) o define como “conhecimento factual”⁴⁸ sobre algum assunto. Nesse primeiro estágio, “o aluno recebe instruções e informações sobre a habilidade. A instrução é codificada como um conjunto de fatos sobre a habilidade. Esses fatos podem ser utilizados por procedimentos interpretativos gerais para gerar comportamento”⁴⁹ (ANDERSON, 1982, p. 379).

⁴⁸ [*declarative knowledge is*] a *factual knowledge*.

⁴⁹ [...] *the learner receives instruction and information about a skill. The instruction is encoded as a set of facts about the skill. These facts can be used by general interpretive procedures to generate behavior.*

O estágio procedimentalizado, por sua vez, compreende o conhecimento sobre como executar a habilidade. É nesse estágio que o conhecimento declarativo é convertido em produção. Para Anderson (1982), o conhecimento procedimentalizado é representado nas produções, enquanto que o conhecimento declarativo é representado em uma rede proposicional (p. 370).

De acordo com a teoria do autor, toda informação ou instrução sobre uma habilidade passa necessariamente pelo estágio cognitivo, um estágio em que o funcionamento da habilidade é analisado de maneira explícita, desenvolvendo-se, assim, em conhecimento declarativo sobre a habilidade. Esse conhecimento é, de acordo com DeKeyser (1998, p. 49), mantido na memória de trabalho e deverá se desenvolver na ação para se tornar conhecimento procedimentalizado.

O uso automático da habilidade só será possível quando o conhecimento declarativo for totalmente procedimentalizado (*automatized procedural knowledge*). Para Dekeyser (1998), aprendizes no estágio automatizado podem ou não perder o conhecimento declarativo sobre a habilidade. O autor ilustra o apagamento (e o não-apagamento) desse conhecimento da seguinte maneira: um professor de língua, fluente no idioma que ensina, pode se lembrar das regras que aprendeu em sua formação, pois necessita delas para poder ensiná-la aos seus alunos. Esse é um caso de não apagamento do conhecimento declarativo. Um amigo do professor, que frequentou os mesmos cursos durante anos e que também é fluente no idioma, pode ter perdido o conhecimento declarativo ao ter usado a língua para fins comunicativos apenas. Nesse caso, a automatização do conhecimento procedimentalizado apagou o conhecimento declarativo, segundo DeKeyser (1998, p. 49).

Como salienta o autor, o que interessa à teoria de aquisição de habilidades não é determinar se o conhecimento declarativo é apagado ou não, mas como esse conhecimento se torna procedimentalizado.

Com base na teoria de Anderson (1982), o processo de procedimentalização visa a fortalecer as produções interpretativas do conhecimento declarativo e torná-las de fácil acesso (automatizadas), alojando-as na memória de longo prazo.

A automatização do conhecimento, de acordo com a teoria, é decorrente da **prática**, entendida como “o engajamento em uma atividade com o objetivo de se tornar melhor nela”⁵⁰ (DEKEYSER, 1998, p. 50).

⁵⁰ *The term practice is used here in the sense of engaging in an activity with the goal of becoming better at it.*

Segundo Dekeyser (1998), a prática “leva ao fortalecimento, ao aperfeiçoamento e ao automatismo do conhecimento procedimentalizado recém-adquirido, o que aumenta a velocidade, diminui a taxa de erros e a demanda sobre os recursos cognitivos”⁵¹ (p. 49). Com a prática, portanto, o conhecimento deixa de ser explícito e controlado para se tornar automático. Cabe ressaltar que o “conhecimento automático” não equivale exatamente ao “conhecimento implícito”, como explica DeKeyser (2007, p. 4). Para o autor, o conhecimento implícito é caracterizado pela falta de consciência sobre uma habilidade já adquirida, enquanto que o conhecimento automático resulta de processos conscientes e de aprendizagem explícita, permitindo ao aprendiz alta velocidade de fala e poucos erros, devido à prática.

A proposta de Anderson (1982, 1983) para o desenvolvimento de uma habilidade é similar à teoria cognitiva de Shiffrin e Schneider (1977), os quais propuseram estágios semelhantes, denominando-os de “processamento controlado” e “processamento automático” (McLAUGHLIN, 1987). O processamento controlado regula o fluxo de informações da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, e consiste no domínio da atenção que o aluno exerce sobre a sub-habilidade aprendida (McLAUGHLIN, 1987, p. 134). Já o processamento automático permite o acesso rápido à informação aprendida pelo processamento controlado, sendo difícil de ser suprimida ou alterada, segundo o autor.

O processamento controlado pode ser associado ao estágio declarativo proposto pela teoria de Anderson, enquanto que o processamento automático equivale ao que ocorre no estágio procedimentalizado. Nessa linha de raciocínio, *aprendizagem* é entendida como:

a transferência da informação [da memória de curto prazo] para a memória de longo prazo e é regulada por processos controlados. Isto é, as habilidades são aprendidas e rotinizadas (tornam-se automáticas) somente após o uso prévio de

⁵¹ *Once this crucial stage in skill acquisition has been reached, strengthening, fine-tuning, and automatization of the newly acquired procedural knowledge are then a function of the amount of practice, which increases speed and reduces the error rate and the demand on cognitive resources.*

processos controlados⁵² (McLAUGHLIN, 1987, p. 135). **(Tradução minha)**

McLaughlin e Heredia (1996) explicam que as teorias cognitivas partem dos pressupostos da perspectiva do processamento da informação. São eles:

1) O indivíduo apresenta capacidade restrita ao processar as informações que recebe, pois a mente é um “processador com capacidade limitada” (p. 214). Devido a essa limitação, não é possível adquirir uma habilidade complexa como um todo, mas por partes, considerando que “o comportamento complexo é formado por processos mais simples”, os quais são modulares (p. 214).

2) O desenvolvimento de uma habilidade cognitiva complexa decorre de um conjunto de procedimentos “bem aprendidos”. Assim, processos que demandam maior atenção, quando bem aprendidos, acabam sendo liberados para que o indivíduo possa processar “novas tarefas”. Em outras palavras, “[q]uando um componente de uma tarefa se torna automatizado, a atenção volta-se para outros componentes da tarefa” (McLAUGHLIN; HEREDIA, 1996, p. 214)

3) As sub-habilidades que compõem uma habilidade complexa são modulares e podem ser isoladas e estudadas independentemente de outros processos (McLAUGHLIN; HEREDIA, 1996, p. 214). Algumas exigirão maior atenção; outras, por terem sido bem praticadas, vão requerer menor demanda atencional.

Com base nesta perspectiva de aprendizagem,

A noção de um processo (automático) com liberação de capacidade atencional oferece uma explicação para a melhoria no desempenho do aprendiz. [...] Quando um componente da tarefa se torna automatizado [ou familiarizado], a atenção pode voltar-se para outros componentes da tarefa, e uma tarefa anteriormente difícil ou impossível se

⁵² “[...] learning involves the transfer of information to long-term memory and is regulated by controlled processes. That is, skills are learned and routinized (i.e., become automatic) only after the earlier use of controlled processes”.

torna possível⁵³ (McLAUGHLIN, 1987, p.136).
(Tradução minha)

McLaughlin (1987) explica que aprender uma habilidade cognitiva complexa, como é o caso de uma LE/L2, envolve mais do que a automatização de sub-habilidades. “O aprendiz necessita impor certa organização e estruturar a informação que adquiriu”⁵⁴ (p. 136) e, para isso, a informação passa por processos de reestruturação.

A reestruturação ocorre quando “os aprendizes criam novas estruturas para interpretar novas informações e estabelecerem uma nova organização sobre as informações já armazenadas”⁵⁵ (p. 136). Desse modo, McLaughlin sintetiza o processo de aquisição de uma habilidade complexa, como sendo:

[...] a integração gradual de sub-habilidades, a partir de processos controlados que inicialmente predominam para então se tornarem automáticos. Assim, os estágios iniciais de aprendizagem envolvem o desenvolvimento lento de habilidades e a eliminação gradual dos erros enquanto o aprendiz busca automatizar aspectos do desempenho. Nos estágios mais avançados, há uma reestruturação contínua quando os alunos mudam suas representações internas⁵⁶. (McLAUGHLIN, 1987, p. 139). (Tradução minha)

Retomando a teoria de Anderson (1982), dois aspectos são importantes para aprimorar uma habilidade cognitiva após ela ter incorporado os procedimentos / produções. São eles: o refinamento (*tuning*) e a aceleração (*speed up*). O refinamento consiste no modo como a habilidade deve ser realizada apropriadamente, e se caracteriza por ser

⁵³ *The notion of a capacity-free (automatic) process provides an explanation for improvement in performance. [...] When a component of the task becomes automatized [or familiarized], attention can be devoted to other components of the task and a previously difficult or impossible task becomes possible.*

⁵⁴ *Learners devise new structures for interpreting new information and for imposing a new organization on information already stored.*

⁵⁵ *[...] learners devise new structures for interpreting new information and for imposing a new organization on information already stored.*

⁵⁶ *[second-languages learning] involves the gradual integration of sub-skills as controlled processes initially predominate and then become automatic. Thus, the initial stages of learning involve the slow development of skills and the gradual elimination of errors as the learner attempts to automatize aspects of performance. In later phases, there is continual restructuring as learners shift their internal representations.*

mais seletiva. Trata-se do ajuste do conhecimento procedimentalizado por meio da prática. A aceleração compreende o modo como a habilidade é realizada agilmente, prontamente. Ambos os processos (refinamento e aceleração) dependem da prática.

2.1.1 A prática

Nas teorias de aquisição de habilidades, a prática envolve a repetição de comportamentos (ANDERSON, 1982, McLAUGHLIN; HEREDIA, 1996, DEKEYSER, 1998). Para o ensino da gramática, por exemplo, a repetição do comportamento está na aplicação da regra em atividades de exercícios para o conhecimento procedimentalizado da estrutura se tornar conhecimento automatizado. Assim explica DeKeyser (1998, p. 58):

Se a gramática for ensinada, ela deve ser ensinada explicitamente para se conseguir o máximo de entendimento e, então, ser seguida por alguns exercícios para poder ancorá-la solidamente na consciência do aluno, sob a forma declarativa, de modo que seja fácil mantê-la na mente durante os exercícios comunicativos⁵⁷. **(Tradução minha)**

Como mencionado anteriormente, a melhoria no desempenho de uma habilidade está relacionada à prática, pois através dela é possível conseguir a redução no número de procedimentos aplicados na realização de uma tarefa, bem como a redução de tempo na produção individual. A prática fortalece, portanto, as produções/ os procedimentos e, de certa forma, relaciona-se com a memória.

Anderson (1982) defende que a prática contribui para o fortalecimento da memória e para a diminuição do número de produções/ procedimentos na memória de trabalho.

Na teoria do autor, os mecanismos para o fortalecimento das produções residem no seu uso frequente (aplicabilidade) e no *feedback* (positivo ou negativo).

Os erros são uma oportunidade para uma nova aprendizagem, ou seja, uma chance para que informações declarativas adicionais possam

⁵⁷ *If grammar is taught, it should be taught explicitly, to achieve a maximum of understanding, and then should be followed by some exercises to anchor it solidly in the student's consciousness, in declarative form, so that it is easy to keep in mind during communicative exercises.*

eliminar o erro, considerado como falta de procedimento específico para agir em um determinado domínio. O *feedback* é, nesse caso, fundamental.

Na Linguística Aplicada, a literatura apresenta divergências sobre o modo como a prática deve ser realizada como meio de automatizar um conhecimento linguístico.

Em princípio, a procedimentalização é concebida como um estágio de “entendimento de paradigmas” (DEKEYSER, 1998, p. 50), no qual o aluno consegue fazer associações entre a estrutura que está aprendendo e estruturas afins na LM e/ou outras línguas que possivelmente conhece. No método Tradução e Gramática, fortalecer essas associações era uma forma de prática, e se refletia no momento das muitas atividades de tradução, quando o aluno usava/ compreendia as estruturas básicas para fazer correspondências entre as línguas. Por meio da prática da tradução se chegava à internalização da gramática da LE/L2.

A prática também pode ser realizada por meio de exercícios mecanizados (*mechanical drills*), exercícios significativos (*meaningful drills*) e exercícios comunicativos (*communicative drills*) (DEKEYSER, 1998). Com eles, espera-se a melhoria do desempenho do aprendiz, segundo o autor.

Os exercícios mecanizados são exclusivamente centrados na forma (Foco naS FormaS – LONG; ROBINSON, 1998) e não requerem, necessariamente, a atenção do aprendiz para o significado semântico ou funcional da estrutura durante a sua realização. Como exemplo, temos os exercícios de repetição, substituição e transformação. Esse modo de conceber a procedimentalização e a devida prática foi disseminado por meio do método Audiolingual.

A prática mecanizada é também associada à teoria behaviorista ou comportamentalista de aprendizagem, baseada no estímulo e resposta. Com base nessa teoria, a aprendizagem é decorrente de um estímulo externo que deve ser imitado pelo aprendiz (resposta). Sua resposta deve receber *feedback* positivo, como forma de reforço, que o auxiliará no condicionamento. Na teoria de aquisição de habilidades, o estímulo externo pode ser equiparado ao conhecimento declarativo fornecido pelo professor. A resposta do aluno se procedimentaliza por meio da prática.

Embora DeKeyser (1998) traga argumentos contra os exercícios mecanizados – não engajam o aluno no comportamento-alvo, não permitem a ele estabelecer ligação entre forma, significado e função na memória de longo prazo e não provocam mudanças no comportamento comunicativo do aprendiz –, esses exercícios, segundo o autor, são úteis na relação que eles estabelecem entre forma-forma, em particular às regras fonológicas e morfológicas. Podem ainda ser benéficos “para

desenvolver, testar e refinar o conhecimento declarativo”⁵⁸ (DEKEYSER, 1998, p. 55) e “facilitar o uso da estrutura durante os exercícios comunicativos”⁵⁹ (p. 58). Desse modo, os erros devem ser corrigidos para o aprimoramento do conhecimento declarativo.

Os exercícios significativos, por sua vez, requerem o processamento/ entendimento do significado semântico ou funcional de sentenças e enunciados, sem a necessidade de se comunicar algo a alguém (DEKEYSER, 1998). Nesse tipo de atividade, o professor tem certo controle sobre a produção dos alunos, pois é ele quem propõe determinado contexto para a significação da fala do aluno. Um exemplo é perguntar ao aprendiz se a foto que ele vê é realmente a de um cachorro (*Questo è un cane o un gatto?*). Trata-se de uma pergunta retórica para que o aluno produza um enunciado com a estrutura desejada (*è un cane*).

Por fim, os exercícios comunicativos (*communicative drills*) “requerem o uso da língua para se transmitir o verdadeiro significado, enquanto as regras, previamente ensinadas, foco da atividade, podem ser mantidas na mente”⁶⁰ (DEKEYSER, 1998, p. 52). O significado a que Dekeyser se refere é o sentido dos enunciados produzidos em contexto situado e propositado de língua. É o significado pragmático em oposição ao significado semântico priorizado nos exercícios significativos. Um exemplo são perguntas do tipo: “*Cosa hai fatto il fine settimana?*” e “*anche tu hai giocato a calcio?*”, as quais visam a colocar em uso a estrutura previamente ensinada – neste caso, o *passato prossimo* –, num contexto controlado e situado de língua. Para Dekeyser (1998), a prática realizada com exercícios comunicativos é capaz de levar o aluno à fluência. Assim, defende a sua ideia:

Se queremos que os nossos alunos alcancem fluência na L2 [...], então [...] devemos permitir-lhes a prática do uso dessa língua, no sentido de comunicar algo nessa língua, enquanto eles mantêm o conhecimento declarativo relevante na memória de trabalho⁶¹. (DEKEYSER, 1998, p. 52)

(Tradução minha)

⁵⁸ [their goal is to] develop, test, and refine declarative knowledge [...]

⁵⁹ [and then should be followed by some exercises] to anchor it solidly in the student's consciousness, in declarative form, so that it is easy to keep in mind during communicative exercises.

⁶⁰ [...] require that the student to use the language to convey real meaning, while some recently taught rules, the focus of the drill, can be kept in mind.

⁶¹ If we want our students to achieve fluency in the second language [...], then [...] we must enable them to engage in the practice of using that language, in the sense of communicating

A concepção de Dekeyser sobre exercício comunicativo parece se igualar à noção de exercício situacional de gramática (ELLIS, 2003), já discutida no Capítulo 1, e que se refere à prática contextualizada da estrutura. No exercício situacional de gramática, o aluno deve praticar uma determinada forma linguística anteriormente estudada de forma intencional numa situação comunicativa (ELLIS, 2003). Exercícios como esses partem de uma visão de língua como produto, que deve ser ensinado explicitamente.

Concordo com McLaughlin e Heredia (1996) quando afirmaram que os exercícios para a prática, de modo geral, deixam “pouco espaço para a construção criativa e colocam uma ênfase muito grande na aprendizagem consciente da regra”⁶² (p. 224). Não é diferente com os exercícios comunicativos (ou situacionais de gramática), que tendem a criar situações artificiais de uso da língua em sala de aula, com a intenção única de fazer os alunos usarem a estrutura previamente ensinada.

É certo que aprender uma LE/L2 não se limita às suas estruturas. De acordo com McLaughlin e Heredia (1996), estratégias, sejam elas de aprendizagem, compreensão, produção ou comunicação, podem ser ensinadas e praticadas, de modo a aumentar a eficiência da memória de trabalho. Os autores mencionam o estudo de O’Malley e Chamot (1989), os quais buscaram identificar as estratégias que os “bons aprendizes” utilizam para aprender línguas e, assim, poder ensiná-las àqueles que necessitam.

Segundo McLaughlin e Heredia (1996), não basta treinar os alunos para o uso de uma ou outra estratégia: eles precisam entender a sua relevância, monitorar e avaliar o seu uso. Estratégias metacognitivas como reconhecimento, seleção, generalização e transferência podem, na visão dos autores, aumentar a eficiência com a qual uma informação é processada. Consequentemente, tais estratégias devem ser praticadas em sala de aula. Nessa perspectiva, a prática de estratégias conduz o aprendiz a um melhor domínio da LE/L2 num contexto de uso comunicativo de língua.

Há ainda a visão de prática como a repetição de uma mesma tarefa (*task repetition*) ou de um mesmo tipo de tarefa (*task-type repetition*) (BYGATE, 2001), visando a liberar parte da capacidade de

something in that language, while they keep the relevant declarative knowledge in working memory

⁶² *[the skill approach to language teaching is that such an approach] leaves little room for creative construction and places too great an emphasis on the conscious learning of rules.*

atenção dos alunos para outros aspectos da língua (fluência, precisão gramatical e complexidade linguística), quando os aprendizes realizam uma mesma tarefa pela segunda ou terceira vez.

Em sua pesquisa, Bygate (2001) investigou os efeitos da repetição de tarefas orais na fluência, precisão e complexidade linguística. Participaram do estudo 48 alunos de inglês como L2, provenientes de diferentes países. O pesquisador formou três grupos: o grupo controle, o grupo experimental I e o grupo experimental II. Ao grupo experimental I foi solicitado que assistissem a um trecho de um desenho animado, sem áudio e sem legenda, para narrarem a estória ao pesquisador. O grupo experimental II participou de uma entrevista cuja pergunta inicial pedia ao aluno que relacionasse as figuras que ilustravam aspectos da vida britânica (comida, vestimentas, arquitetura) e as imagens de seu próprio país. Os grupos experimentais repetiram essas tarefas algumas vezes para se comparar os efeitos da repetição de uma mesma tarefa e do mesmo tipo de tarefa na precisão gramatical, fluência e complexidade linguística. Os resultados mostraram que o mesmo tipo de tarefa não trouxe benefícios significativos para a fluência, precisão gramatical e complexidade linguística das produções dos alunos, diferentemente da prática com a mesma tarefa, que influenciou positivamente na fluência e na complexidade das produções, mas não na precisão gramatical.

Muranoi (2007) explica que a repetição de uma mesma tarefa permite que o aluno mude o seu foco de atenção cada vez que a realiza. Numa primeira vez, a atenção do aprendiz volta-se para o significado. Nas outras vezes, seu foco de atenção se volta para outros aspectos, como as regras sintáticas ou fonológicas, por exemplo. Isso é possível porque “a maior parte do processamento semântico não mais exige tantos recursos atencionais como no primeiro desempenho da tarefa” (MURANOI, 2007, p. 72).

A partir das várias maneiras de realizar a prática em sala de aula, conclui-se que ela pode ser promovida por meio de exercícios (mecânicos, significativos e comunicativos) ou por tarefas repetidas (a mesma ou do mesmo tipo). No primeiro caso, a aprendizagem volta-se para um determinado aspecto linguístico previamente ensinado, e a fluência é decorrente da alta procedimentalização do conhecimento declarativo. No caso das tarefas, a aprendizagem volta-se para elementos diversos da língua (linguísticos, estratégicos e discursivos) em contexto proposital de uso, pois a tarefa é vista como uma “atividade em que: o significado é primário; existe algum tipo de relação com o mundo real; a finalização da tarefa tem alguma prioridade e a avaliação do desempenho

da tarefa é verificável pelo resultado da tarefa”⁶³ (SKEHAN, 1996, p. 38; 1998, p. 95). A fluência, nesse caso, é decorrente da repetição de comportamentos comunicativos semelhantes/ iguais para que o aprendiz possa, aos poucos, liberar sua atenção para determinadas formas linguísticas ou determinados aspectos do desempenho oral (fluência, precisão e complexidade linguística), assim que os conteúdos de fala se tornem familiares a ele.

Ainda por meio de tarefas, a noção de prática pode estar vinculada ao uso continuado de atividades com o mesmo objetivo para desenvolver determinadas estratégias de compreensão e/ou produção. Visando a sintonizar a atenção do aprendiz para aspectos linguísticos em contexto de uso comunicativo, tarefas orais podem envolver planejamento *online* ou planejamento estratégico⁶⁴. Para tarefas escritas, o insumo pode ser manipulado para encharcar ou destacar a(s) estrutura(s)-alvo. Tais estratégias para tarefas orais e escritas foram propostas para esta pesquisa (Vide Capítulo 3).

Independentemente do tipo de atividade (exercícios ou tarefas), utilizado para a procedimentalização e a prática, os pesquisadores que estudam os processos de aquisição de habilidades (ANDERSON, 1982; McLAUGHLIN; HEREDIA, 1996; DEKEYSER, 1998) concordam que tanto o tempo de reação a um estímulo como a quantidade de erros diminui gradativamente com a prática, seja ela de uma estrutura, habilidade, sub-habilidade ou qualquer outro componente da língua (DEKEYSER, 2007, p. 2).

2.1.2 A teoria de aquisição de habilidades na prática docente

Na sala de aula de LE/ L2, a teoria de aquisição de habilidades pode ser retratada no procedimento metodológico APP, considerado o modo de ensinar mais utilizado em todo o mundo, seja pela facilidade de planejamento e implementação, seja pela organização dos conteúdos apresentados sequencialmente um de cada vez (HARMER, 2009).

O APP consiste em três etapas – a Apresentação, a Prática e a Produção –, partindo do controle do conteúdo por parte do professor ou do aluno, até chegar a um maior uso desse conteúdo por parte dos alunos.

⁶³ *activity in which: meaning is primary; there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority; and the assessment of task performance is in terms of task outcome.*

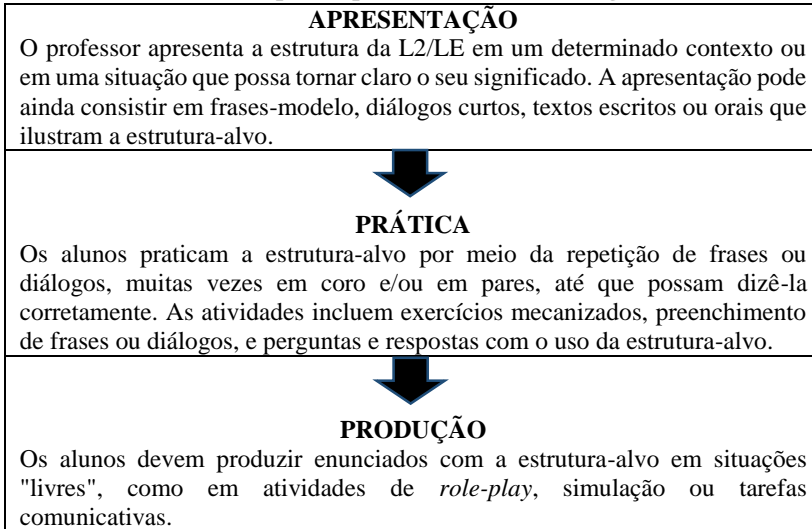
⁶⁴ O planejamento *online* diz respeito ao planejamento durante a produção. Já o planejamento estratégico se refere à preparação prévia do estudante sobre o conteúdo e sobre a maneira como vai se expressar na LE/L2. (SKEHAN; FOSTER, 2005)

Na **Apresentação** de uma regra gramatical, por exemplo, o professor pode explicá-la partindo de quadros que a sintetizem. Essa estratégia de ensino, conhecida como dedutiva, foi escolhida para compor o material didático utilizado neste estudo e, dessa forma, ser possível comparar seus efeitos na aprendizagem das duas estruturas linguísticas do Italiano como LE investigadas: o presente do indicativo e o *passato prossimo*.

A segunda etapa do procedimento APP destina-se à **Prática** da regra. Nessa fase, o professor fornece oportunidades para que o aluno utilize a estrutura sem cometer erros; por isso, é de extrema importância que ele seja monitorado e todos os seus erros corrigidos (DEKEYSER, 1998, p. 59). Os exercícios mecânicos (*drills*) e os *clozes*⁶⁵ se configuram como as atividades mais representativas para a prática no procedimento APP (HARMER, 2009).

Após a prática, os alunos passam para a fase da **Produção**. Nela, eles devem usar a estrutura em contextos comunicativos da língua-alvo. De acordo com Harmes (2009), o professor não deve intervir ou corrigir nessa fase. Caso seja necessário, os erros são apontados após a atividade. O Quadro 4, a seguir, resume as etapas do procedimento metodológico APP, segundo Willis (2003, p. 134).

⁶⁵ “O procedimento *cloze* é uma técnica para medir compreensão leitora. Num teste *cloze*, palavras são removidas de um texto em intervalos regulares, deixando lacunas. Por exemplo, toda quinta palavra pode ser removida” (RICHARDS *et al*, 1992, p. 55)

Quadro 4 - Etapas do procedimento metodológico APP.

As três etapas descritas no Quadro 4 buscam transformar o conhecimento declarativo em procedimentalizado. É na fase da Prática que ocorre o “fortalecimento das produções interpretativas” (ANDERSON, 1982). Como já mencionado, essa fase é tradicionalmente uma prática estrutural, contextualizada e/ou descontextualizada. Na fase da Produção, busca-se a prática comunicativa. A automatização acontece graças a uma quantidade significativa de procedimentalização do conhecimento declarativo, possibilitada pelas fases de Prática e Produção.

2.1.3 Críticas à teoria da aquisição de habilidades

A teoria de aquisição de habilidades é bastante criticada pela natureza do conhecimento produzido e pela natureza da prática.

Sobre o conhecimento produzido, critica-se a maneira fragmentada como ele é desenvolvido. Parte-se da premissa que uma habilidade é formada por um conjunto de sub-habilidades que necessitam ser praticadas isoladamente até se tornarem automatizadas para a liberação de recursos cognitivos para a aquisição de novas (sub-) habilidades. Dixon (2000) contesta essa premissa, trazendo à discussão a aquisição de um argumento filosófico, que também consiste em uma habilidade cognitiva complexa. Segundo o autor, argumentar sobre algo requer conhecimento de mundo, conhecimento histórico, percepções

sobre os fatos, etc, os quais não podem ser resumidos a um conhecimento declarativo.

Por essa razão, o autor sugere que as funções do conhecimento declarativo devam ser repensadas, bem como as suas fronteiras com o conhecimento procedimentalizado. Para argumentos filosóficos e para a aquisição da linguagem, seria um reducionismo tratá-los como conhecimento declarativo ou como um sistema hierárquico de regras ou sub-habilidades que as tornam mais importantes do que a própria habilidade, segundo o autor. Sob essa perspectiva, a noção de conhecimento declarativo só poderia ser aplicada a conceitos bem definidos da cognição, e não a habilidades complexas (DIXON, 2000 p. 4)

Na sala de aula de LE, as práticas pedagógicas que dão ênfase ao conhecimento sistêmico da língua (conhecimento declarativo) também são alvo de críticas. Para Long e Crookes (1992, p. 30), tais práticas são “falhas porque assumem um modelo de aquisição da linguagem que não encontra apoio em resultados de pesquisas sobre a aprendizagem de línguas, dentro ou fora de sala de aula”⁶⁶. Para os autores, a aquisição não deve ser vista como um conjunto de itens isolados e estudados de maneira linear e acumulativa. Além disso, a metalinguagem pode influenciar negativamente na aquisição de aspectos linguísticos considerados “partes de mapeamentos complexos das relações entre forma-função”⁶⁷ (LONG; CROOKES, 1992, p. 31).

Se pensarmos a teoria de aquisição de habilidades como uma resposta teórico-metodológica para a aquisição da linguagem, então concordo com Long e Crookes que a ênfase sobre a metalinguagem, como ponto de partida, não dá subsídios para o desenvolvimento satisfatório da competência comunicativa. Entretanto, se pensarmos que o conhecimento explícito pode ser uma resposta para a aquisição de itens linguísticos que, por ventura, não foram adquiridos em contextos comunicativos, então a teoria de aquisição de habilidades, através da metodologia APP, poderia ser uma alternativa.

Cook (1993) e Muranoi (2007) acreditam que o modelo de Anderson é capaz de explicar a dificuldade da maioria dos alunos em obter fluência na LE/L2. Isso acontece, segundo Muranoi (2007), porque a transformação do conhecimento declarativo em conhecimento automatizado requer muita prática. Se o aluno ainda não praticou o

⁶⁶ [Synthetic syllabuses] are flawed because they assume a model of language acquisition unsupported by research findings on language learning [in or out of classrooms]

⁶⁷ [...] as parts of complex mappings of groups of form-function relationships.

suficiente, ele ainda não está preparado para falar com fluência. É importante salientar que *fluência*, nesse caso, refere-se ao conhecimento automatizado, adquirido por processos de aprendizagem explícita e pela prática.

Na teoria de aquisição de habilidades, a natureza da prática também é criticada. Se, por um lado, a prática mecânica é limitada por não contribuir para o comportamento comunicativo do aprendiz na LE/L2 (DEKEYSER, 1998), por outro, ela é considerada importante no processo de aprendizagem, como defende Dekeyser (2010, p. 159):

[T]odas essas formas de prática [mecânica, significativa e comunicativa] satisfazem a definição mais ampla de ‘prática sistemática’ e cumprem as funções específicas do processo de aprendizagem, no qual o mero insumo e a interação comunicativa não conseguem [cumprir]⁶⁸.
(Tradução minha)

Não existe, portanto, clareza com relação ao tipo de prática capaz de promover, satisfatoriamente, a automatização do conhecimento procedimentalizado. A ideia que se tem é de que qualquer tipo de prática é bem vindo (mecânica, significativa e comunicativa). Como mesmo afirma Dekeyser (2010, p. 160), “muitas perguntas ainda permanecem [sem resposta] com relação a que formas de prática são melhores”⁶⁹.

Outra questão relacionada à prática refere-se à sua dosagem. De acordo com Ellis (1999, p. 67), “[g]randes quantidades de insumo são necessárias para proporcionar prática suficiente e alcançar a automatização”⁷⁰. Porém, que quantidade é essa? A teoria ainda não ajuda a responder a essa questão. Há, ainda, o problema da “distribuição da prática” ao longo do processo instrucional e “como o conhecimento declarativo deveria ser comunicado aos aprendizes”⁷¹ (DEKEYSER, 2010, p. 161).

Cook (1993) acredita que a teoria de Anderson (1982) pode explicar alguns aspectos da aprendizagem linguística, especialmente a transição do processamento controlado para o processamento automático

⁶⁸ *All these forms of practice, while going way beyond ‘drill and kill,’ but do meet our broader definition of systematic practice’ and fulfill specific functions in the learning process that mere communicative input and interaction cannot.*

⁶⁹ *Many questions remain about what forms of practice are best (...)*

⁷⁰ *Large amounts of input are necessary to provide enough practice to achieve automatization.*

⁷¹ *[Not be neglected either is the issue of] how initial declarative knowledge is to be imparted to the students.*

do conhecimento linguístico. Entretanto, há particularidades da aprendizagem linguística que não são respondidas pela teoria, como, por exemplo, a maneira como os sistemas de processamento operam na aquisição de estruturas gramaticais complexas. Igualmente, Muranoi (2007, p. 60) entende que a teoria de Anderson seja útil para explicar os processos de procedimentalização do conhecimento declarativo, mas não explica como novos conhecimentos linguísticos, especialmente aqueles complexos, desenvolvem-se na mente do aprendiz.

Em oposição à teoria de aquisição de habilidades, mas ainda dentro da abordagem cognitiva de aprendizagem, temos a Hipótese da Percepção Consciente, elaborada por Schmidt (1990, 1995, 2001, 2010), que será apresentada na próxima seção.

2.2 Hipótese da Percepção Consciente (*noticing*)

Como já discutido no Capítulo 1, o ensino implícito é uma ação pedagógica voltada para o contexto de uso da LE/L2, cuja aprendizagem da forma pode ocorrer de modo espontâneo/ acidental ou de modo atraído. A aprendizagem espontânea é decorrente da atenção natural do aluno sobre uma determinada forma linguística em uso comunicativo da língua. Pode ainda ser decorrente de sua necessidade comunicativa em produção de fala. Em ambos os casos, é o aluno quem dá saliência natural à forma (HAN *et al*, 2008; WILLIAMS, 2001).

O interesse e a necessidade linguística de cada aprendiz produzem diferentes focos de atenção, em virtude da percepção individual. A aprendizagem atraída, por outro lado, é decorrente de um destaque provocado pelo professor para chamar a atenção do aluno para uma determinada estrutura em contexto de uso comunicativo da língua, de modo a torná-la saliente e favorecer a sua aprendizagem. Trata-se de uma indução consciente provocada pelo professor.

Qualquer uma dessas formas de aprendizagem (espontânea ou atraída) encontra respaldo na Hipótese da Percepção (*Noticing Hypothesis* - SCHMIDT, 1990, 1995, 2001, 2010), que considera a percepção consciente (*noticing*) um pré-requisito para a aprendizagem de língua. “É [...] o primeiro passo na construção da língua, não o fim desse processo” (SCHMIDT, 2001, p. 31).

Noticing é definido como “o registro consciente de algum evento”⁷² (SCHMIDT, 1995, p. 29), em nível superficial. Em outras

⁷² [I used ‘noticing’ to mean] conscious registration of th occurrence of some event.

palavras, “a percepção consciente (*noticing*) está associada à descoberta natural e espontânea de aspectos linguísticos durante a exposição ao insumo, e do qual o indivíduo tem consciência” (BERGSLEITHNER, 2009, p. 103).

Segundo Schmidt (2001, p. 31), o que é percebido “não é a informação ‘crua’ do insumo (a sequência fonética da fala) para a qual a atenção está direcionada, mas o insumo interpretado pela esquemata do aprendiz [...]”⁷³. Essa noção sugere compreensão do material absorvido pela percepção, assemelhando-se à noção de insumo compreensível (KRASHEN, 1982). Ainda, para Schmidt (1990), o produto da percepção pode ou não ser verbalizado. Como salienta o autor (1990, p. 132):

A falta de um relato verbal não pode ser tomada como evidência de falha na percepção consciente [...]. Podemos perceber que alguém tem um sotaque regional sem ser capaz de descrevê-lo foneticamente, ou perceber a diferença entre dois vinhos sem ser capaz de descrever essa diferença⁷⁴.
(Tradução minha)

Schmidt (2001, p. 5) separa '*noticing*' de 'consciência metalinguística', “assumindo que os objetos da atenção e percepção são elementos da estrutura superficial das produções realizadas no insumo”⁷⁵.

Com base nessas noções, Schmidt estabelece a sua principal premissa: de que a consciência (*awareness*) é imprescindível para qualquer processo de aprendizagem, seja ela implícita ou explícita.

Allport (1988) sugere três condições que devem ser atendidas para se considerar que um indivíduo tem consciência sobre uma determinada experiência. A primeira condição é quando o indivíduo mostra mudança cognitiva ou de comportamento após a experiência. Por exemplo, um aluno pode usar o sufixo *-i* para indicar o plural de substantivos e adjetivos italianos após ter sido exposto a um insumo repleto da estrutura. A segunda condição é quando o indivíduo mostra estar ciente da experiência no momento em que o fato ocorreu. Considerando o exemplo anterior, o mesmo aluno é capaz de relatar o

⁷³ *What is noticed or apperceived is not the raw data of the input (the phonetic stream of speech) to which attention is directed, but input as interpreted by existing schemata [...]*

⁷⁴ *The lack of a verbal report cannot be taken as evidence of failure to notice [...]. We may notice that someone has a regional accent without being able to describe it phonetically, or notice a difference between two wines without being able to describe the difference.*

⁷⁵ *[...] by assuming that the objects of attention and noticing are elements of the surface structure of utterances in the input [...].*

conhecimento da terminação *-i* para indicar o plural de substantivos e adjetivos em língua italiana. Finalmente, na terceira condição, o indivíduo deve descrever a experiência quando articula a regra morfológica subjacente ao plural de substantivos e adjetivos italianos.

Diferentemente de Allport (1988), Schmidt (1990) acredita que a consciência não implica, necessariamente, o relato da experiência ou a articulação de regras. Para o autor, a consciência ocorre em dois níveis, dependendo do grau de atenção dada à forma linguística presente no insumo: a **percepção consciente** (*noticing*), que demanda um nível superficial de consciência, e o **entendimento** (*understanding*), que permite ao indivíduo analisar, comparar, refletir e tentar compreender os significados (SCHMIDT, 1990, p. 132). Nas palavras do autor, o entendimento é o “reconhecimento de um princípio geral, regra ou padrão [...]. Refere-se a um nível mais profundo de abstração, relacionado ao significado (semântico, sintático ou comunicativo), à aprendizagem do sistema”⁷⁶ (SCHMIDT, 1995, p. 29). Esse nível de consciência facilita a aprendizagem, mas não é necessário para promovê-la.

Na hipótese da percepção, a consciência (*awareness*) e a atenção (*attention*) são construtos intimamente relacionados – “somos conscientes do que nos atentamos”⁷⁷ (SCHMIDT, 2010, p. 5). Portanto, ao afirmar que toda aprendizagem envolve consciência, Schmidt considera que não existe aprendizado sem atenção. Para o autor, a *atenção* refere-se a um conjunto de sistemas interligados, cuja função é controlar o processamento das informações recebidas pelo aprendiz. Fazem parte desse conjunto a vigilância, a orientação, o registro pré-consciente (detecção sem consciência), seleção (detecção com consciência dentro da atenção seletiva), facilitação e inibição (SCHMIDT, 2001, p. 3).

Na visão de Schmidt (1995), a aprendizagem de uma LE/L2 demanda diferentes graus de atenção, o que significa dizer que quanto maior a consciência/ atenção sobre algo, maiores serão as chances de a aprendizagem acontecer (SCHMIDT, 1995, p. 13). A atenção focal é, portanto, essencial para a aprendizagem e para a robustez da memória.

Como defendido pelo autor, não existe aprendizagem sem consciência/ atenção. O que existe é aprendizagem com maior/menor grau de atenção, dependendo da complexidade do conhecimento a ser adquirido. Essa visão contrasta com a de Tomlin e Villa (1994), que

⁷⁶ [as I am using the term], implies recognition of a general principle, rule or pattern [...] refers to deeper level of abstraction related to (semantic, syntactic, or communicative) meaning, system learning.

⁷⁷ what we are aware of is what we attend to

defendem a existência da aprendizagem **sem** consciência. Para esses autores, a detecção é “o registro cognitivo de estímulos sensoriais” (p. 192), um “processo que seleciona um determinado pedaço de informação” (p. 192), que pode ser registrado na memória sem a necessidade de consciência, mas com a ajuda da atenção. Assim sendo, a consciência e a atenção são construtos dissociados para esses autores, diferente do que pensa Schmidt.

Na visão de Schmidt (1990, 1995, 2001, 2010), a aprendizagem inconsciente (sem consciência) não existe. O que existe é percepção subliminar, mas ela não conduz à aprendizagem (1995, p. 24), ou seja, ao estabelecimento de novos conceitos ou estruturas mentais, pois esse é um processo consciente. Nesse sentido, a aprendizagem implícita seria, para Schmidt, o acúmulo gradual de associações feitas de traços linguísticos recorrentes no insumo, e não necessariamente a indução inconsciente de regras.

Sabemos que o foco de atenção dos aprendizes pode ser diferente uns dos outros quando expostos a um mesmo insumo. Assim sendo, a atenção varia de acordo com a própria capacidade de percepção do indivíduo.

Tomlin & Villa e Schmidt compartilham da visão de que a atenção é um sistema com capacidade limitada. Embora os recursos mentais possam ser limitados, Schmidt (2005, p. 12) acredita que haja certa flexibilidade nos mecanismos atencionais, que permitem, por exemplo, que diferentes atividades possam ser realizadas ao mesmo tempo. Na visão do autor, isso só é possível porque cada atividade exige um tipo de recurso. Peguemos um exemplo de Schmidt (1990, p. 132): durante a leitura de um texto, estamos expostos a diferentes estímulos, como o rádio que toca na sala ao lado, ruídos vindos da rua, o estilo peculiar do autor do texto e etc. Podemos perceber cada um desses estímulos porque cada um deles requer um nível de atenção (uns mais, outros menos). Só conseguimos estar realmente atentos à leitura, porque, para ela, está sendo direcionada a ‘atenção focal’. Os demais recursos atencionais percebem os outros estímulos, mas é a atenção focal que nos faz estar concentrados (*noticing*) ao que estamos lendo. No entanto, podemos escolher prestar atenção nesses outros estímulos concorrentes se, em algum instante, direcionarmos a ‘atenção focal’ a eles.

Ainda como premissa básica da hipótese da percepção, Schmidt (1990, 1995, 2001, 2010) defende que o *noticing* é condição necessária e suficiente para converter insumo disponível em insumo absorvido (*intake*). *Intake* é definido pelo autor como “a parte do insumo que o

aprendiz percebe conscientemente”⁷⁸ (SCHMIDT, 1990, p. 139). Essa definição sugere, portanto, que o insumo percebido já se torna *intake*, armazenado na memória de curto prazo para a aprendizagem (1995, p. 20), mas não a garante.

Na literatura, o conceito de *intake* não é consenso e pode ser definido como insumo absorvido pelo aprendiz (MCLAUGHLIN, 1987), insumo detectado com disponibilidade para processamento (TOMLIN; VILLA, 1994), insumo percebido e já processado (GASS, 1997), insumo já processado durante o ato da compreensão (VANPATTEN, 1996) e insumo detectado, compreendido ou não, armazenado na memória de trabalho, cuja conexão com a memória de longo prazo pode ou não ser criada ou fortalecida (REINDERS; ELLIS, 2009, p. 284).

A definição de *intake* proposta por Gass e VanPatten parece convergir para a noção de insumo percebido, compreendido e processado (assimilado) na memória de curto prazo. Trata-se de um “estágio” (GASS, 1997, p. 267) em que o aluno analisa o insumo. Segundo Gass (1997), é aqui que o aprendiz generaliza e gera hipóteses sobre a L2. Tal visão difere do que pensa Schmidt sobre *intake*. Para o autor, trata-se de um insumo percebido e compreendido, mas não necessariamente processado (analisado profundamente).

Apesar das diferenças nas concepções de *intake*, todos esses autores parecem concordar que ele pode ser mantido ou descartado durante o processo de aprendizagem. Se mantido, Gass (1997) explica que o *intake* passa por um processo de integralização na interlíngua do aprendiz (*integration*) para, então, estar disponível para a produção (escrita ou oral), estágio em que o aprendiz produz a língua (*production*).

Assim, o *noticing* pode ser ativado por diversos fatores: (a) saliência da estrutura-alvo no insumo, como proposto nesta pesquisa; (b) necessidade comunicativa do aprendiz; (c) seu conhecimento prévio (linguístico e não linguístico), (d) instrução prévia de língua; e (e) diferenças que o aprendiz percebe entre a sua LM e a LE (PARK, 2011). Como já mencionado, a saliência de uma estrutura no insumo, seja por meio de destaque ou de sua alta frequência, possibilita o foco na forma (LONG; ROBINSON, 1998). Certamente, o insumo encharcado e o destacado não são os únicos que favorecem a percepção (*noticing*); há ainda outras formas de dar saliência a um item linguístico em contexto de uso comunicativo da LE/L2, como a correção implícita (*recast*), a explícita e a negociação de significados, todas já discutidas no Capítulo 1 e tratadas como “foco na forma” (LONG; ROBINSON, 1998).

⁷⁸ *Intake is that part of the input that learner notices.*

Para esta pesquisa, o *noticing* foi induzido por meio de atividades comunicativas contendo insumo encharcado e destacado combinados. O insumo encharcado (*input flood*) – também denominado de insumo enriquecido (*input enriched* – REINDERS; ELLIS, 2009) – consiste em uma estratégia implícita, cujo insumo apresenta alta incidência de uma mesma estrutura. Nele, existe um aumento artificial⁷⁹ da estrutura-alvo nos textos – escritos e orais – aos quais os alunos são expostos (MAHVELATI; MUKUNDAN, 2012). Não há, nesse tipo de estratégia, qualquer instrução prévia. Sendo assim, a aprendizagem da estrutura-alvo se torna um subproduto do contexto de uso comunicativo da língua, manipulado para gerar *noticing*. Pressupõe-se que o alto índice de ocorrência da estrutura no insumo facilite o seu processo de aquisição, em virtude da condição que se cria para uma percepção induzida dessa estrutura.

O insumo destacado (*input enhancement*), por sua vez, apresenta a(s) estrutura(s)-alvo em destaque tipográfico (negrito, sublinhado, itálico ou fontes diferenciadas por cores e tamanhos) ou em destaque na entonação (aumento do volume, pausas antes ou depois da estrutura-alvo).

Na próxima seção, apresento alguns estudos que examinaram o efeito do insumo encharcado e destacado na aprendizagem de LE/L2.

2.2.1 Pesquisas com insumo encharcado e/ou destacado

Muitos são os estudos que se utilizam do insumo encharcado e/ou destacado para examinar a sua eficácia na aprendizagem de determinada estrutura (WILLIAMS; EVANS, 1998; REINDERS; ELLIS, 2009; MAHVELATI; MUKUNDAN, 2012 entre outros).

Williams e Evans (1998) utilizaram o insumo encharcado como uma das estratégias para ensinar duas estruturas da língua inglesa: adjetivos na forma do presente e na forma do particípio passado em verbos de emoção (*The wine list was promising / promised* – A lista de vinhos era promissora) e a voz passiva.

Participaram da pesquisa estudantes de diferentes nacionalidades, matriculados no curso de redação em inglês como LE, de nível intermediário, da Universidade de Illinois (Chicago). Eles foram divididos em três grupos, cada qual submetido a um tratamento específico: (1) insumo encharcado, (2) insumo sem encharque (grupo

⁷⁹ O termo *artificial* diz respeito à adaptação do texto autêntico para o aumento da frequência da forma linguística. Significa dizer que o texto foi adaptado, didatizado (CEPOLLARO, 2003).

controle) e (3) insumo sem encharque com explicações gramaticais realizadas pelo professor (instrução explícita). As autoras mostraram que os tratamentos (1) e (3) causaram mudanças no desempenho dos participantes no pós-teste, que avaliou ambas as estruturas. O grupo que recebeu o tratamento (3) obteve resultados melhores em relação ao grupo que recebeu insumo encharcado. Outra constatação das autoras é que, independentemente do tratamento, os resultados para a voz passiva foram semelhantes (e baixos), sugerindo que essa forma linguística, em inglês, é difícil de ser aprendida, seja com insumo encharcado seja com instrução explícita.

As autoras concluíram haver uma importante interação entre a escolha da forma gramatical e o tratamento instrucional; porém, cada aprendiz parece ter um ponto de prontidão (*readiness*) para o foco na forma, o que poderia explicar os resultados entre os tratamentos (1) e (3) utilizados para a voz passiva.

Reinders e Ellis (2009) analisaram os efeitos do insumo encharcado e do insumo destacado no *intake* e na aprendizagem de advérbios de negação em inglês (*I hardly speak to him - **Hardly do I speak to him***), estrutura considerada difícil para aprendizes de inglês como L2. A pesquisa contou com 28 alunos de nível intermediário-avançado de uma escola particular de línguas na Nova Zelândia. Os alunos foram divididos em dois grupos, que realizaram as mesmas atividades: (1) ditado (eles ouviram uma história e tiveram que escrever o que haviam escutado – *immediate recall*); (2) reconstrução individual de um texto (eles ouviram um texto duas vezes, tomaram notas e reconstruíram a história por escrito – *delayed recall*) e (3) reconstrução colaborativa (similar à anterior, exceto pela realização da tarefa em pares).

O Grupo 1 (17 alunos) recebeu insumo encharcado com a estrutura-alvo, assim como o Grupo 2 (11 alunos), que foi instruído a prestar atenção na posição do verbo auxiliar nas sentenças que faziam parte do insumo (*noticing instruction* – intervenção explícita). Cada grupo foi dividido em três subgrupos, de modo que cada um realizou uma das três atividades acima, por três vezes. Assim, o encharque seria maior.

Os grupos realizaram dois pós-testes: um imediato e outro postergado, ambos de julgamento gramatical. O teste imediato visou a verificar a aquisição da estrutura. Depois de uma semana, o teste postergado foi realizado, desta vez para verificar a retenção da estrutura-alvo na memória de longo prazo, isto é, se a aprendizagem havia sido promovida. Os resultados mostraram que não houve diferença significativa entre os grupos encharcado e destacado em termos de *intake* e aquisição, e que a intervenção explícita (*noticing instruction*) não teve

efeito satisfatório na aquisição da estrutura como conhecimento explícito e implícito. Os autores concluíram que o grupo encharcado desempenhou tão bem quanto o grupo destacado que recebeu intervenção explícita e, por essa razão, o encharque de uma estrutura no insumo pode ser eficiente para o seu *intake* e aquisição. Esse resultado não corrobora os resultados gerais do estudo de Norris e Ortega (2000), os quais atestam que a instrução explícita é mais eficiente do que a instrução implícita.

Mahvelati e Mukundan (2012) conduziram uma pesquisa com 64 adultos iranianos, estudantes pós-intermediários de inglês como LE, em um centro de línguas da cidade de Mashhad, Irã. Eles foram divididos em dois grupos: o grupo controle e o grupo do insumo encharcado. O objetivo da pesquisa foi analisar o estilo cognitivo dos participantes e as possíveis diferenças entre o domínio individual dependente e independente. A pesquisa considerou indivíduos com estilo dependente aqueles que não conseguem separar facilmente um item de seu contexto e que, por essa razão, seriam favorecidos por uma metodologia de ensino explícito. Já os indivíduos com estilo independente são aqueles que conseguem facilmente “quebrar” um campo perceptivo organizado e, por isso, preferem aprender uma língua por meio de estratégias de ensino que lhes dê maior autonomia.

Para identificar o perfil cognitivo dos alunos, as pesquisadoras aplicaram um teste em que os participantes tinham que reconhecer as formas simples escondidas em figuras geométricas complexas. Os alunos que tiveram pontuação abaixo da média de cálculo estipulada para a pesquisa foram considerados dependentes; os que tiveram pontuação acima da média foram classificados como independentes. Após o mapeamento dos estilos cognitivos, dois grupos foram formados, o grupo controle e o grupo do insumo encharcado, os quais estudaram “colocações gramaticais” com o livro didático adotado pela escola. O grupo do insumo encharcado teve ainda que ler textos nos quais havia um aumento artificial da estrutura-alvo.

Ao longo do estudo, foram aplicados três testes – pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste postergado – para verificar, respectivamente, o conhecimento prévio, o *intake* e a retenção do conhecimento sobre colocações gramaticais. Os resultados sugerem que o tratamento com insumo encharcado pode não ser benéfico para todos os tipos de alunos. Mais especificamente, os resultados revelaram que alunos com estilo independente podem se beneficiar do insumo encharcado muito mais do que os alunos com estilo dependente. Além disso, o insumo encharcado teve efeito duradouro nos alunos com estilo independente (verificado no

pós-teste postergado), o que não foi verificado nos alunos com estilo dependente.

Para as autoras, os resultados sugerem que o estilo cognitivo dos alunos (dependente/ independente) pode ser um fator importante para o sucesso ou fracasso do uso da estratégia de insumo encharcado. Ou seja, alunos com estilo independente se beneficiam da estratégia, mas alunos com estilo dependente podem precisar de um ensino mais explícito.

Assim como os estudos sobre insumo encharcado, as pesquisas sobre insumo destacado (WHITE, 1998; IZUMI, 2002; HAN *et al* 2008; PARK, 2011; BAKORI, 2013) sinalizam o potencial dessa estratégia de ensino.

White (1998) conduziu um estudo para saber se o insumo destacado seria capaz de chamar a atenção de alunos francófonos para os pronomes possessivos *his* e *her*. A estrutura-alvo foi evidenciada tipograficamente nos textos por meio de sublinhado, itálico, negrito e tamanho diferenciado de fonte. Os oitenta e seis alunos que participaram da pesquisa foram divididos em três grupos: o primeiro recebeu insumo destacado e muitas tarefas de compreensão oral e escrita; o segundo grupo recebeu apenas insumo destacado e o terceiro grupo recebeu os textos sem marcas. Ao comparar os resultados dos testes, White constatou que todos os grupos conseguiram usar a estrutura-alvo em suas produções orais, mas o desempenho dos dois grupos que estudaram com insumo destacado foi um pouco melhor do que o grupo que não recebeu esse tratamento. Após cinco semanas, a autora aplicou novos testes, que mostraram que o grupo submetido ao insumo destacado continuou utilizando corretamente a estrutura-alvo em suas produções, diferentemente dos demais grupos, sugerindo ter havido maior índice de aprendizagem da estrutura por este grupo. Concluiu-se, portanto, que o insumo destacado pode beneficiar a aprendizagem de uma estrutura.

Izumi (2002), por sua vez, examinou se a produção oral/ escrita contendo orações com pronomes relativos *who* (*The student who I talked to you about went downtown*) promove a percepção consciente dessa estrutura e a sua aprendizagem, e se o insumo destacado facilita a sua percepção consciente. Para tanto, a autora dividiu os 110 participantes de inglês como L2, de diferentes nacionalidades, em quatro grupos: o primeiro grupo recebeu um texto sem destaque, com o qual realizou uma atividade individual de reconstrução para demonstrar seu entendimento do texto. O segundo grupo recebeu o mesmo texto com destaque e o mesmo tipo de atividade. O terceiro e o quarto grupos não fizeram nenhuma atividade de produção, apenas de compreensão, respondendo a um questionário com alternativas sobre o texto. A diferença foi que o

terceiro grupo recebeu o texto com as estruturas-alvo destacadas, enquanto que o quarto grupo recebeu o texto sem destaque para a sua devida compreensão.

Os dados mostraram que os alunos envolvidos em atividades de produção obtiveram ganhos na aprendizagem da estrutura, comparado aos grupos cujo único propósito foi compreender o texto. Além disso, os alunos que realizaram a atividade de produção demonstraram ter compreendido melhor o texto, sugerindo que os processos de reelaboração de texto permitiram não somente a produção da estruturalvo, mas também a sua compreensão. Comparado ao grupo que realizou as atividades de produção, o grupo que realizou as atividades de compreensão com insumo destacado não apresentou resultados significativos de aprendizagem. Mesmo assim, os resultados indicaram que o destaque teve maior impacto na percepção consciente da estruturalvo, quando comparados aos resultados referentes ao grupo que realizou a atividade de compreensão sem destaque.

Park (2011) preferiu não dar qualquer tratamento ao insumo para verificar quais estruturas da língua coreana alunos japoneses e ingleses, que nunca tinham estudado o idioma, conseguiriam perceber conscientemente (*noticing*). Diferentemente das pesquisas anteriores, este estudo buscou analisar o destaque gerado pelo próprio aprendiz (destaque interno⁸⁰ – HAN *et al*, 2008).

Foi solicitado aos 60 participantes da pesquisa (30 de cada nacionalidade) que lessem um texto em coreano e marcassem (sublinhando, circulando ou como quisessem destacar) as estruturas que chamavam sua atenção. Em seguida, responderam a quatro perguntas, das quais duas eram referentes ao que eles tinham percebido no insumo. A percepção consciente foi avaliada pelos comentários que os participantes fizeram às características do insumo. O pesquisador observou que os participantes, independentemente da nacionalidade, perceberam elementos recorrentes no insumo, como a terminação verbal, bem como palavras e recursos textuais que lhes eram familiares na LM. Os ingleses notaram a pontuação diferenciada, enquanto os japoneses perceberam as letras, fazendo analogia com os caracteres do *Kanji*.

Após essa primeira parte da pesquisa, os participantes tiveram algumas aulas de coreano para poderem ler um segundo texto. O objetivo do pesquisador, nesta segunda fase, foi verificar se o conhecimento de

⁸⁰ O destaque interno (*internally generated input enhancement*) é a capacidade de os alunos perceberem as formas linguísticas por si só. Já o destaque externo (*externally generated input enhancement*) é realizado pelo professor.

Língua explicitamente abordado nas aulas influenciaria no tipo de estrutura percebida no experimento. Na leitura do segundo texto, os participantes destacaram estruturas que tinham sido aprendidas durante as aulas e começaram a fazer formulações de regras. Entendendo um pouco mais do idioma, participantes japoneses conseguiram inferir alguns significados. Os ingleses não conseguiram compreender os textos, mas, ao perceberem a terminação de certas palavras, fizeram especulações sobre a função da palavra na frase. O autor constatou diferentes expectativas dos alunos com relação ao texto em coreano: os japoneses tentaram comparar a língua coreana à sua LM, enquanto os ingleses tentaram decifrar a escrita. O estudo concluiu que aprendizes com diferentes LM mostram comportamentos diferenciados na percepção (*noticing*). Dada a proximidade entre o coreano (L2) e o japonês (LM), os japoneses puderam perceber traços mais relevantes no insumo da L2 e processá-los mais profundamente em comparação aos ingleses.

Em sua pesquisa, Bakori (2013) analisou a eficácia do insumo destacado e encharcado na aprendizagem da voz passiva em inglês, com 24 adolescentes líbicos, estudantes pré-intermediários de inglês como L2. Os participantes foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo (12) recebeu dois textos com a estrutura-alvo encharcada e destacada (em negrito e sublinhada). Para os demais participantes (12), não houve destaque da estrutura no insumo, apenas o encharque. Os dois grupos realizaram as mesmas atividades. Inicialmente, tiveram que ler o título e responder a duas perguntas sobre o texto. Em seguida, em grupos, discutiram suas respostas e relataram, uns para os outros, as ideias principais dos dois textos para a elaboração de um resumo conjunto. Feito isso, os alunos, em pares, realizaram uma atividade com lacunas de informação (*information-gap activity*), na qual cada aluno tinha informações diferentes em suas folhas e, ao falar um com o outro, completariam as lacunas. A atividade incentivou o uso da estrutura-alvo nas perguntas e respostas. Os resultados mostraram que o grupo que recebeu insumo destacado produziu um número maior de enunciados corretos na voz passiva. O pesquisador concluiu que o destaque da estrutura no insumo influencia na sua percepção e no seu uso pelos alunos.

As pesquisas aqui apresentadas, envolvendo insumo encharcado e destacado, são uma amostra da variedade metodológica utilizada para avaliar a percepção consciente (*noticing*). Como salientaram Han *et al* (2008), em uma revisão bibliográfica com pesquisas realizadas entre 1990 e 2008 sobre o destaque textual, em particular, alguns estudos mostram que certas formas linguísticas são suscetíveis à estratégia do destaque

textual, mas outras não parecem se beneficiar dessa estratégia. Doughty e Williams (1998, p. 236) também ressaltaram que a simples exposição do aprendiz ao insumo encharcado não garante a percepção consciente da estrutura-alvo.

Com base na literatura pesquisada, não há uma resposta categórica sobre a relação de causa e efeito entre o uso de estratégias de captação de atenção, como o insumo encharcado e o destacado, por exemplo, e a aprendizagem de LE/L2. Segundo Han *et al* (2008), isso acontece devido às diferentes metodologias utilizadas nas pesquisas, que impedem a comparação entre elas.

Da mesma forma, as pesquisas geralmente trabalham numa perspectiva transversal, quando deveriam, segundo Han *et al* (2008), trabalhar na perspectiva longitudinal, já que a aquisição é um processo que leva tempo. Embora as pesquisas investiguem conceitos que parecem ser semelhantes, elas seguem diretrizes – teóricas e metodológicas – muito distintas, sendo difícil chegar a uma conclusão com a comparação dos resultados.

A Hipótese da Percepção Consciente, que fundamenta os estudos com insumo destacado e encharcado, é também alvo de críticas. Na próxima seção, discuto algumas delas.

2.2.2 Críticas à Hipótese da Percepção Consciente

A literatura reserva algumas críticas para a Hipótese da Percepção Consciente, e elas se concentram, basicamente, no papel da consciência e da atenção na aprendizagem de LE/L2. Como anteriormente mencionado, Schmidt (1990, 1995, 2001, 2010) considera a aprendizagem um processo eminentemente consciente, que requer a atenção do aprendiz.

Para Gass (1997), a atenção não é, necessariamente, uma condição para a aprendizagem. A partir de resultados de estudos sobre a aprendizagem de orações relativas por alunos de inglês como L2 (GASS, 1988; ECKMAN *et al*, 1988), em que fora ensinado somente um tipo de oração relativa (com o pronome *who*), a autora questionou como os alunos puderam apresentar bom desempenho na produção de outros tipos de orações relativas que não haviam sido trabalhadas no insumo. “Se não existiu nenhum insumo no qual essas outras estruturas apareciam, como poderia a atenção ao insumo ser uma condição necessária para a aprendizagem de todos os aspectos da língua-alvo?” (GASS, 1997, p. 16),

Schmidt (2001) aceita que nem todos os aspectos da L2/LE dependem do insumo para serem aprendidos, e afirma que, no caso específico dos estudos apresentados por Gass, a LM do aprendiz desempenhou um papel “que claramente influenciou no desenvolvimento da interlíngua” (p. 23). Na sua visão, a LM também pode ser entendida como uma espécie de insumo, que auxilia na formulação de generalizações e contribui para a aprendizagem de aspectos da LE/ L2.

Schachter (1998, p. 574) também questionou se a atenção é realmente necessária para a aprendizagem de todos os aspectos presentes no insumo. Em suas palavras:

Embora eu (entre muitos outros) esteja propenso a concordar que a aprendizagem de palavras isoladas (o léxico), sons isolados (o repertório fonético) e sistemas de escrita seja [promovida] por meio da atenção, não sou favorável em dizer que a aprendizagem de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas exija esse foco de atenção⁸¹ (SCHACHTER, 1998, p. 574). **(Tradução minha)**

Schmidt (2010) argumenta que, nesses casos, não existe ausência de atenção, mas níveis atencionais diferenciados.

Tomlin e Villa (1994) afirmaram que a atenção é essencial para a aprendizagem, mas a consciência não é pré-requisito para que esse processo ocorra. Na visão desses autores, a detecção (*detection*), entendida como o registro cognitivo de um estímulo sensorial (TOMLIN; VILLA, 1994, p. 192), é crucial para a aprendizagem (assim como *noticing* é para Schmidt), mas, diferentemente de Schmidt, os autores defendem aprendizagem sem consciência, uma vez que a detecção é dissociada desse construto (*awareness*).

Schmidt (1995, p. 19) admite que a detecção pode ocorrer abaixo do nível de consciência subjetiva. Trata-se de uma percepção subliminar, mas que não conduz à aprendizagem. Para o autor, a percepção subliminar é evidência de detecção sem consciência, mas não de aprendizagem inconsciente.

Outra crítica à Hipótese da Percepção Consciente diz respeito ao papel da atenção aos estímulos ambientais (ao insumo) para a aquisição

⁸¹ [...] although I (among many others) am perfectly willing to agree that learning individual words (the lexicon), individual sounds (the phonetic inventory), and writing systems must be via attentional focus, I am not the least willing to say that learning phonological, morphological and syntactic rules requires this attentional focus.

do conhecimento linguístico. Para Truscott (1998) e Carroll (2006), o conhecimento linguístico não é proveniente do insumo ou da atenção / *noticing* do aprendiz às estruturas nele contidas, mas da Gramática Universal (CHOMSKY, 1965), que permite aos aprendizes compreenderem e formularem sentenças a partir de um conhecimento inato.

Tal visão se alinha à perspectiva de que a base do conhecimento linguístico é representada por um sistema de regras e que “a aquisição não é mediada pela consciência, instrução explícita, *feedback* ou correção”⁸² (CARROLL, 2006, p. 17 *Apud* SCHMIDT, 2010, p. 9), mas pela capacidade inata do ser humano que lhe permite adquirir qualquer língua (CHOMSKY, 1965). Nesse caso, a percepção consciente (*noticing*) não estaria relacionada ao conhecimento linguístico (competência), mas ao conhecimento metalinguístico, como atestam autores como Truscott (1998) e Schwartz (1993), trazidos no próprio texto de Schmidt (2010).

Em sua defesa, Schmidt (2010) alega que a Hipótese da Percepção Consciente se alinha às teorias de uso da linguagem, as quais consideram a língua como um sistema de exemplares. Nesse sentido, a gramática é uma organização cognitiva da experiência do indivíduo com a linguagem, construída a partir do que ele percebe através de suas experiências linguísticas.

Nas teorias de uso da linguagem, as capacidades cognitivas gerais de um indivíduo permitem a ele categorizar, buscar semelhanças e diferenças em eventos que vivencia com a linguagem, possibilitando que essas experiências sejam registradas em sua memória. Com base nessas teorias, Schmidt (2010) sugere que a percepção consciente tem dois papéis fundamentais: o de registrar os exemplares e o de atuar nos processos explícitos e implícitos de generalização para a aquisição de conceitos mais abstratos.

Todas essas críticas à Hipótese da Percepção Consciente encontram respostas nas palavras de Schmidt (2010), que defende a ‘atenção’ como fator determinante do crescimento linguístico (estabelecimento de novas representações) e do desenvolvimento da fluência (acesso a essas representações). A atenção e a consciência são, portanto, construtos presentes tanto na aprendizagem explícita como na aprendizagem implícita.

Para concluir este capítulo, vale repetir que as duas vertentes teóricas que embasam esta tese são de natureza cognitiva – a Teoria de

⁸² (...) that acquisition is “not mediated by conscious awareness, explicit instruction, feedback, or correction

Aquisição de Habilidades e a Hipótese da Percepção Consciente –, e buscam explicar o processo de aprendizagem de LE/L2 de maneira distinta. Uma adota a metalinguagem e a fragmentação do conhecimento; a outra defende o pressuposto de que a aprendizagem parte da percepção das estruturas no insumo. Essa e outras diferenças têm repercussão nas estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula: de um lado, o conhecimento provém do professor, cabendo ao aluno praticá-lo; do outro, o conhecimento é resultante da percepção do próprio aluno quando exposto ao insumo. Ambas as abordagens – e as práticas de sala de aula decorrente delas – recebem críticas que devem ser consideradas. Porém, é necessário que novas pesquisas, em outras línguas estrangeiras, possam investigar os efeitos que estratégias de ensino pautadas nessas abordagens exercem no processo de aprendizagem.

No próximo capítulo, explico a metodologia adotada na presente pesquisa para avaliar os efeitos das estratégias de ensino explícita e implícita na aprendizagem do italiano como LE.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo delimita os construtos metodológicos da pesquisa e os participantes. Inicia com a caracterização do estudo e, na sequência, apresenta o perfil dos alunos, as estruturas-alvo (suas conjugações, seus usos e o modo como se acredita que são aprendidas), as unidades de ensino, os instrumentos, os procedimentos de coleta e a análise dos dados.

3.1 A natureza da pesquisa

Retomo aqui o objetivo deste estudo, que é investigar os efeitos de dois tipos de estratégias de ensino (uma explícita e outra implícita) na aprendizagem de duas estruturas de complexidades linguísticas diferentes do Italiano como LE: o *presente dell'indicativo* e o *passato prossimo*. Busco verificar os efeitos de cada estratégia na aprendizagem dessas estruturas, considerando a variável complexidade.

Trata-se de um estudo de campo, conduzido em contexto de sala de aula. Segundo Santos (2002, p. 28), a pesquisa de campo é realizada no lugar natural onde acontecem os fatos, fenômenos e processos. Para esta pesquisa, foram utilizados métodos qualitativos de coleta de dados, como a gravação de aulas em vídeo e diários de aula para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem. Para complementar, métodos quantitativos foram escolhidos, como testes de desempenho, aplicados antes e após a condução das estratégias de ensino, e questionários, visando a avaliar a aprendizagem dos estudantes e a estratégia recebida.

Como sugere Neves (1996, p. 2), métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Por meio dos métodos qualitativos, é possível visualizar o contexto que está sendo estudado e compreender as relações envolvidas no fenômeno social. Os métodos quantitativos, por sua vez, visam a fornecer índices que possam ser comparados uns com os outros. Para Duff (1987, p. 131), os benefícios em aplicar métodos qualitativos e quantitativos em uma mesma pesquisa estão em:

- a) controlar os vieses (por meio dos métodos quantitativos) com a compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos);
- b) identificar variáveis específicas (por meio dos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos);

- c) completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
- d) enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
- e) reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas. **(Tradução minha)**

Para esta pesquisa, procurei dar um tratamento pedagógico mais longo às estruturas linguísticas, isto é, uma duração maior para o foco na forma, combinando métodos qualitativos e quantitativos num contexto ambiental representativo e naturalístico do fenômeno em estudo: a sala de aula.

Para um tratamento pedagógico mais longo das formas-alvo, foi preciso elaborar um projeto de unidade didática. Como afirma Balboni (1994, p. 66), a unidade didática requer várias horas para o seu desenvolvimento em sala de aula, cerca de duas a quatro semanas no ambiente escolar.

Situada na área da Linguística Aplicada, esta pesquisa se caracteriza, portanto, como sendo um estudo conduzido em sala de aula, com métodos qualitativos e quantitativos de coleta de dados.

3.2 Os participantes

O presente estudo contou com a participação de dois grupos de estudantes de italiano como LE (G1 e G2) em um curso de extensão realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e coordenado pela pesquisadora. Por meio de um Projeto de Extensão, intitulado “Italiano para o dia-a-dia” e proposto junto ao Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELEM), foram ofertados dois cursos paralelos de italiano para iniciantes, com a abertura de 20 vagas e carga horária total de 22 horas para cada curso.

Os cursos foram divulgados por correio eletrônico e pelas redes sociais, e em pouco tempo as vagas tinham sido preenchidas. O único requisito solicitado foi que os alunos tivessem pouco (ou nenhum) conhecimento da língua italiana, uma vez que os cursos estavam sendo destinados a alunos principiantes.

Apesar do interesse dos inscritos, houve muitos desistentes já no início do curso. Nessa primeira evasão estavam os alunos com

conhecimentos mais avançados na língua italiana que tinham se matriculado, mas que não sabiam que se tratava de um curso para iniciantes.

Conseqüentemente, no primeiro encontro, o número de alunos presentes em cada grupo já era inferior ao número de vagas: 12 alunos no G1 e 14 no G2. Dos 12 alunos do G1, apenas 06 concluíram o curso. No G2, dos 14 participantes, 08 foram até o final. Essa segunda evasão se deu no decorrer dos cursos por diferentes motivos: viagens a trabalho, incompatibilidade de horários, sobrecarga de estudo / trabalho ou, ainda, a falta de identificação com a metodologia proposta. Alguns dos motivos de desistência são discutidos no Capítulo 4.

Os grupos foram formados de acordo com a disponibilidade dos alunos em frequentar um ou outro dia de aula⁸³.

As subseções a seguir analisam o perfil de cada grupo, considerando os alunos que concluíram o curso. Os dados são decorrentes de um questionário de perfil (Vide Apêndice G), aplicado no primeiro dia de aula.

3.2.1 O Grupo 1 (Grupo explícito)

Era composto de 2 homens e 4 mulheres, sendo 5 estudantes de graduação (AE1⁸⁴, AE2, AE3, AE4 e AE5): três alunos do curso de Letras (um da habilitação em espanhol, outro de alemão e outro de inglês), um aluno do curso de Design e um aluno de Administração. O sexto integrante do grupo era um secretário aposentado (AE 6). A idade variou entre 18 e 56 anos.

Para esta pesquisa, foi importante saber se os alunos haviam estudado outras línguas estrangeiras para, assim, poder entender possíveis influências na aprendizagem do italiano.

Todos os participantes do G1 ($n = 6$) haviam estudado formalmente o inglês e cinco deles o espanhol. Francês ($n = 1$), alemão ($n = 1$) e russo ($n = 1$) foram outras línguas que os alunos aprenderam em cursos de idiomas. Um aluno ainda informou ter adquirido a língua húngara como L2 por ter morado no país por dois anos. Esses dados mostram que os alunos do G1 apresentavam bastante interesse pelo estudo

⁸³ Essa escolha foi feita no momento da inscrição.

⁸⁴ Nesta pesquisa, AE corresponde aos alunos que frequentaram o curso explícito e AI os alunos que participaram do curso implícito. Os números que seguem a abreviatura listam os participantes do grupo.

de línguas estrangeiras, pois a maioria já havia tido contato com mais de um idioma.

Com relação ao italiano, somente dois alunos haviam tido contato com essa língua. Um deles por contexto de imersão (AE1), quando trabalhava em um navio e o seu colega de quarto era italiano; o outro (AE5) estudou formalmente o italiano por dois anos, mas pediu para frequentar este curso por achar que o que tinha feito “não tinha sido produtivo”. AE5 era o único do G1 que já tinha visitado a Itália, mas disse ter ficado “super frustrada, pois após dois anos de curso, entendia muito mal e não conseguia falar no idioma”. Para os demais ($n = 4$), este foi o primeiro contato com a língua italiana.

Cinco alunos afirmaram que o ensino de LE, ao qual haviam sido submetidos em escola de idiomas, teve efeitos positivos em sua aprendizagem. Dois deles estudaram inglês por mais de 5 anos e disseram ser proficientes nas quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar). Avaliaram os cursos que fizeram como sendo de “boa base”. AE1 explicou que o curso era “legal, porque tinha gramática, mas muito mais músicas, filmes e contato com falantes nativos”.

Outros dois alunos, ambos com dois anos de estudo na língua inglesa, disseram ter bom nível nas habilidades de compreensão (ler e ouvir) e nível razoável nas habilidades de produção (escrever e falar), resultado de “aulas dinâmicas” (cf. AE2) e “temas interessantes” (cf. AE4).

Pode-se observar que a maioria dos alunos ($n = 4$) afirmou dominar a LE que estudou na escola de idiomas, principalmente a habilidade de compreensão escrita. AE3, por outro lado, afirmou ter adquirido certa fluência no idioma quando teve um professor particular, pois “aproveitava do ensino personalizado para trabalhar as dificuldades individualmente”.

Os dados ainda mostraram que a maioria dos participantes do G1 estudou uma ou mais línguas estrangeiras por, no mínimo, seis meses e, no máximo, dez anos. Esse tempo mostra ser significativo, sugerindo, novamente, o interesse desses alunos em se tornar proficientes em uma ou mais línguas estrangeiras.

Alguns alunos ($n = 2$) chegaram a avaliar as aulas que tiveram na escola de línguas como sendo improdutivas. AE2, por exemplo, estudou espanhol por dois anos “através de aulas regulamentares, nas quais se utilizava material audiovisual e muitos jogos, mas (eu) não gostava”. Ele avaliou como regular sua habilidade de compreensão no idioma e, como péssima, a sua habilidade de produção. AE6, ao descrever suas aulas de russo, informou que elas eram baseadas em diálogos que traziam temas

interessantes, mas eram muito difíceis. Isso o fez desistir do curso após um semestre de estudo. O aluno avaliou sua compreensão em leitura como regular e as demais habilidades como insatisfatórias.

Alguns alunos do Grupo 1 ($n = 3$) ainda disseram ter vivenciado a cultura de países como a Bélgica, a Alemanha e os Estados Unidos, onde puderam desenvolver suas habilidades de compreensão e produção oral no idioma desses países. Esses alunos ficaram, em média, seis meses no exterior em viagem de estudos, programa de intercâmbio ou de *au pair*. Quando retornaram ao Brasil, buscaram aprimorar-se no idioma, matriculando-se em cursos de línguas para desenvolverem suas habilidades linguísticas.

3.2.2 O Grupo 2 (Grupo implícito)

Com idade entre 19 e 60 anos, o grupo que concluiu o curso consistiu em 2 homens e 6 mulheres. Foram: um fotógrafo (AI1), dois estudantes de graduação (AI2, aluno de Letras e AI3, aluno de Direito), dois jornalistas (AI4 e AI8), um terapeuta (AI5), um advogado (AI6) e um professor aposentado (AI7).

No G2, todos os alunos disseram ter estudado, pelo menos, uma LE: inglês ($n = 5$), espanhol ($n = 2$), francês ($n = 2$) ou alemão ($n = 1$). Nenhum dos participantes havia estudado italiano, mas a maioria ($n = 5$) afirmou ter tido contato com a língua por meio das músicas, filmes e internet. Dois alunos tinham viajado ao país em férias (AI4 e AI5) e um deles (AI8) tinha morado lá por 2 meses, aprendendo o idioma por imersão.

O estudo formal de um idioma foi considerado importante para a maioria dos alunos ($n = 6$). AI2 declarou-se um “apaixonado pelo fenômeno da linguagem” e, por isso, “estudar uma língua, mesmo sem um objetivo específico, é sempre importante, aguça a curiosidade, agrega saberes”. Mas, para uma aprendizagem eficaz, de acordo com AI3, não basta frequentar as aulas, é necessário também “empenho pessoal” para desenvolver “a compreensão, oral e escrita, e a produção oral. A escrita exige comprometimento e outros recursos, que dependem inteiramente do aluno”.

Apenas um aluno (AI2), após nove anos de estudo de uma LE (inglês), declarou-se proficiente em todas as habilidades. No outro extremo, um aluno (AI4), após 2 anos e meio de cursos de inglês, avaliou sua proficiência como “péssima”. Disse ter frequentado esses cursos na adolescência, “mas nunca consegui[u] falar e/ ou pensar no idioma”.

Mesmo assim, comentou que eles contribuíram para o seu bom desempenho no exame de vestibular. Os demais alunos disseram ter estudado uma LE por um período de dois a sete anos, e consideraram ter uma boa compreensão de textos escritos.

Alunos que avaliaram suas habilidades de produção oral e escrita como “regulares” afirmaram ter estudado a LE por período inferior a dois anos.

Para alguns alunos (AI5 e AI7), os cursos frequentados pouco contribuíram para o desenvolvimento de sua fluência oral e escrita. AI5, por exemplo, acredita ter adquirido certa fluência na LE após ter tido aulas com professor particular. Nas palavras do aluno:

mesmo fazendo o curso completo de inglês, tinha muitas dificuldades. As aulas particulares (me) auxiliaram a aprofundar de forma mais rápida, já que a professora estava centrada nas (minhas) dificuldades. Além disso, conversava mais livremente, era menos intimidante (AI5).

AI7, por outro lado, criticou a metodologia de ensino a qual foi exposto quando estudou francês no colégio, como disciplina obrigatória, nos quatro anos de ginásio (atual Ensino Fundamental II), comentando que as aulas eram essencialmente “gramaticais”, isto é, focadas na gramática e, por essa razão, não era capaz de se comunicar no idioma. O aluno avaliou sua proficiência no francês como péssima nas quatro habilidades.

Na próxima seção, descrevo as estruturas-alvo escolhidas para serem aprendidas por meio de duas estratégias de ensino: explícita e implícita.

3.3 As estruturas linguísticas

As estruturas sob investigação são o *presente dell'indicativo* e o *passato prossimo*, escolhidas com base em sua complexidade linguística. Como já discutido no Capítulo 1 (seção 1.6), diferentes elementos afetam a complexidade de uma estrutura.

Um desses elementos é a proximidade com a língua materna (WILLIAMS; EVANS, 1998) e, nesse sentido, o *presente dell'indicativo* pode ser considerado como uma estrutura menos complexa do que o *passato prossimo* por apresentar semelhanças com o português em sua formação morfossintática. Assim como o português, o italiano costuma

agrupar os verbos em três conjugações com base na terminação do infinitivo: *-are*, *-ere* e *-ire*, que correspondem aos *-ar*, *-er* e *-ir* do português. Para a formação do *presente dell'indicativo*, as terminações de infinitivo são removidas do radical, ao qual são acrescentadas as desinências verbais do presente (cf. DARDANO; TRIFONE, 2002), bastante similares às da língua portuguesa, como ilustra o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Conjugação de verbos regulares em italiano e em português, no Presente do Indicativo.

PARLARE	FALAR	VENDERE	VENDER	PARTIRE	PARTIR
Parlo	Falo	Vendo	Vendo	Parto	Parto
Parli	Falas	Vendi	Vendes	Parti	Partes
Parla	Fala	Vende	Vende	Parte	Parte
Parliamo	Falamos	Vendiamo	Vendemos	Partiamo	Partimos
Parlate	Falais	Vendete	Vendeis	Partite	Partis
Parlano	Falam	Vendono	Vendem	Partono	Partem

O *passato prossimo*, por outro lado, é um tempo verbal composto (*ho fatto*) e pode ser considerado uma forma complexa para falantes de português por não seguir a morfologia do pretérito perfeito dessa língua (*fiz*). De fato, em italiano o *passato prossimo* prevê o uso de um auxiliar, isto é, de um verbo que, além de ter um uso e um significado autônomo, permite a formação dos tempos compostos com valor de passado (SERIANNI, 1989, p. 391).

Em italiano, para a formação de tempos compostos como o *passato prossimo*, os auxiliares são os verbos *essere* (ser, estar) e *avere* (ter). De acordo com Sabatini (1984, p. 662), o verbo *essere* é usado nos tempos compostos de muitos verbos transitivos indiretos e intransitivos absolutos (ex.: *Giorgio è arrivato in ritardo* – Giorgio chegou atrasado), verbos impessoais (ex.: *Mi è sembrato giusto rimproverarti* – Pareceu-me certo chamar a sua atenção) e na voz passiva a partir de verbos transitivos diretos (ex.: *Paola è stata lodata dal professore* – Paola foi elogiada pelo professor). Já o verbo *avere* é usado nos tempos compostos de verbos transitivos diretos (ex.: *ho visto un bel film in televisione* – vi um belo filme na televisão, sendo *vedere* um verbo transitivo) e de alguns

indiretos (*ho camminato molto* – andei muito; o verbo *camminare* é transitivo indireto).

Mesmo com essa classificação, “não é possível dar uma regra que permita estabelecer qual auxiliar deva ser usado com cada verbo intransitivo”⁸⁵ (SERIANNI, 1989, p. 392). Para Jezek (s/d), a classe dos verbos intransitivos não é homogênea, podendo dividir-se em dois grupos principais que se distinguem de acordo com o comportamento sintático do sujeito: o grupo dos verbos ditos inergativos e o dos inacusativos.

Para a autora, os inergativos tendem a exprimir uma atividade intencional (ex.: *lavorare, camminare, passeggiare, nuotare, ballare, cantare, parlare*, etc.) ou funções ou reações corpóreas que não são propriamente controladas (ex.: *dormire, russare, respirare, piangere, ridere, tremare, sospirare*, etc.). O sujeito desses verbos tem as propriedades sintáticas do sujeito dos verbos transitivos e, por essa razão, eles requerem o auxiliar *avere*.

Os inacusativos, por sua vez, são verbos que tipicamente exprimem uma mudança de estado repentino, independente da vontade do sujeito (ex.: *cadere, guarire, esplodere, sparire, morire*), uma mudança de posição seguida de um movimento direcionado (ex.: *arrivare, entrare, fuggire, scendere*), um estado (ex.: *restare, rimanere, etc.*) ou um acontecimento (ex.: *accadere, avvenire, occorrere, succedere*). O sujeito desses verbos caracteriza-se por ter propriedades sintáticas típicas do objeto dos verbos transitivos. Talvez seja esse o motivo pelo qual eles requeiram o auxiliar *essere*.

Para a formação do *passato prossimo*, o auxiliar é conjugado no presente do indicativo, seguido do particípio passado do verbo principal. Com o auxiliar *essere*, o particípio passado concorda com o sujeito (ex.: *Paolo è uscito; Maria è partita*), mas se o auxiliar é *avere*, o particípio passado não sofre alteração⁸⁶, conforme Sabatini (1984, p. 672). Para ilustrar, retomo os verbos *parlare, vendere* e *partire*, desta vez conjugados no *passato prossimo* no Quadro 6, a seguir.

⁸⁵ *Non è possibile dare una regola che permetta di stabilire quale ausiliare debba essere usato con ciascun verbo intransitivo.*

⁸⁶ Exceto quando o complemento objeto está sob a forma de pronome (ex.: *Il cioccolato l'ho mangiato; la pasta l'ho mangiata*).

Quadro 6 - Conjugação de verbos regulares no *Passato Prossimo*.

PARLARE io ho parlato	VENDERE io ho venduto	PARTIRE io sono partito/ io sono partita
tu hai parlato	tu hai venduto	tu sei partito/ tu sei partita
lui/ lei ha parlato	lui/ lei ha venduto	lui è partito/ lei è partita
noi abbiamo parlato	noi abbiamo venduto	noi siamo partiti/ noi siamo partite
voi avete parlato	voi avete venduto	voi siete partiti/ voi siete partite
loro hanno parlato	loro hanno venduto	loro sono partiti/ loro sono partite

Os verbos de 1^a e 2^a conjugação do quadro 6 (*parlare* e *vendere*, respectivamente) são exemplos de verbos transitivos que solicitam o auxiliar *avere*. Nos dois casos, independente da pessoa do discurso, o particípio passado não sofre alteração. O verbo de 3^a conjugação (*partire*, com o sentido de "ir embora"), por sua vez, é um verbo intransitivo (inacusativo) que requer o auxiliar *essere*. Note-se que para concordar com o sujeito, a desinência final muda: as desinências *-o* e *-a* indicam, respectivamente, a forma singular do gênero masculino e feminino, enquanto as desinências *-i* e *-e* indicam o masculino e o feminino plural. Cabe ainda ressaltar que, quando o sujeito da frase é composto de, pelo menos, um ser do sexo masculino, o particípio passado recebe a desinência *-i* para marcar o masculino no conjunto das pessoas.

Todos esses aspectos envolvidos na construção do *passato prossimo* acentuam a complexidade dessa estrutura. Nesta pesquisa, escolhi trabalhar somente com o auxiliar *avere* nas estruturas do passado, considerando a quantidade maior de verbos transitivos (direto e indireto) em relação aos verbos intransitivos do Italiano⁸⁷.

Comparado ao *passato prossimo*, o *presente dell'indicativo* apresenta menor número de componentes morfológicos, isto é, sua conjugação segue apenas a desinência de pessoa e de tempo presente, podendo, assim, ser considerado uma estrutura de menor complexidade formal. Com base em Hulstijn (1995), esse é outro fator a ser considerado

⁸⁷ Poderia, também, ter optado por verbos com o auxiliar *essere*. Entretanto, o uso desse auxiliar envolve um número maior de variáveis em comparação ao uso do auxiliar *avere*, como a concordância de gênero e número, que não foram previstos para o curso experimental. Por essa razão, optei por verbos com o auxiliar *avere*.

para definir a complexidade de uma estrutura: quanto menor for o número de elementos necessário para a formulação da estrutura, menos complexa ela é.

Para fins de estudo e comparação dos dados, as unidades didáticas desenvolvidas para o *presente dell'indicativo* centraram em verbos regulares em *-are*, *-ere* e *-ire*, flexionados na primeira pessoa do singular (*io*), na terceira pessoa do singular (*lei*, *lui*) e na terceira pessoa do plural (*loro*), com especial atenção ao verbo *pulire* nessas três pessoas, que é flexionado com *-ISC*, e os irregulares *fare* (fazer) e *andare* (ir). Optei por limitar os verbos a serem apresentados e o número de flexões para evitar excesso de saliência no insumo. Segundo Han *et al.* (2008, p. 611), destacar demasiadamente uma forma pode ser contraproducente, pois pode dificultar o processamento do significado, bem como da forma⁸⁸.

É importante salientar que o *presente dell'indicativo* se manifesta de maneira peculiar em verbos irregulares (ex. *fare* e *andare*) e em verbos da 3ª conjugação nos quais se insere o infixo *-ISC*, entre o radical e a desinência final⁸⁹ (ex.: *pulire* > *pul-ISC-o*), como ilustra o Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Conjugação dos verbos irregulares e do verbo pulire no presente do indicativo, utilizados nesta pesquisa.

ANDARE	FARE	PULIRE
Vado	Faccio	pulISCo
Vai	Fai	pulISCi
Va	Fa	pulISCe
Andiamo	Facciamo	Puliamo
Andate	Fate	Pulite
Vanno	Fanno	pulISCono

⁸⁸ *When the target form is unnaturally frequent and excessively salient in the input, it hurts, rather than facilitates, learners' processing of meaning as well as form.*

⁸⁹ Os verbos com o sufixo *-ISC* são também chamados de incoativos por analogia com os verbos latinos em *-sco* (Cf. SERIANNI, 1989, p. 419).

Conforme Serianni (2000, p. 88), os verbos irregulares italianos são aqueles que apresentam algum tipo de desvio a regra, tais como: (a) desinência diferente daquela apresentada no esquema dos verbos regulares; (b) mutação do radical; e (c) modificações imprevisíveis por ajustes entre tema e desinência.

O autor diferencia esses verbos dos verbos *difettivi*⁹⁰ e dos verbos de 3ª pessoa com –ISC–, como é o caso do verbo *pulire*, que requer o infixo –ISC– na 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural. Os livros didáticos de italiano como LE⁹¹ tendem a considerar – e apresentar – esses últimos como verbos regulares, e essa escolha é seguida nesta pesquisa.

Para as unidades didáticas relativas ao *passato prossimo*, as estruturas-alvo foram verbos regulares em *-are* e *-ire*, flexionados na 1ª pessoa do singular (*io*), na 3ª pessoa do singular (*lei, lui*) e na 3ª pessoa do plural (*loro*). Foram trabalhados verbos dessas duas conjugações que tivessem o auxiliar *avere* e o particípio passado regular em *-ato* e *-ito* para reduzir o número de variáveis que costumam dificultar ainda mais a aprendizagem dessa estrutura. Além desses verbos, as unidades didáticas também apresentaram o irregular *fare*. O verbo irregular *andare*, contemplado na unidade relativa ao presente, foi excluído das unidades do passado por ser um verbo intransitivo, o qual requer o auxiliar *essere*. Verbos terminados em *-ere* também não foram contemplados porque a maior parte deles tem o particípio passado irregular (*leggere* > *letto*; *rimanere* > *rimasto*; *accendere* > *acceso*; *mettere* > *messo*, etc), o que poderia confundir os alunos com o excesso de saliência e variáveis para a indução das regras.

Com base nas estruturas escolhidas, foi possível comparar as produções dos alunos com o *presente dell'indicativo* e o *passato prossimo* em verbos regulares com *-are* e *-ire* (incluindo o verbo *pulire*), e com o verbo irregular *fare*, todos eles flexionados na 1ª pessoa do singular (*io*), na 3ª pessoa do singular (*lei, lui*) e na 3ª pessoa do plural (*loro*).

É importante ressaltar que, neste estudo, a complexidade das estruturas-alvo está relacionada não somente ao tempo verbal (presente vs passado), mas também aos aspectos inerentes a um **mesmo** tempo

⁹⁰ Verbos *difettivi* são aqueles que não têm um modo ou um tempo verbal. Por exemplo, o verbo *aggradare*, que apresenta somente a terceira pessoa do singular e do plural. Para maiores detalhes, consultar SERIANNI, 2000.

⁹¹ Dentre os muitos exemplos cito: CONFORTI, C., CUSIMANO, L. *Linea diretta 1A*. Perugia: Guerra Edizioni, 2005, p. 211; BAILINI, S.; CONSONNO, S. *I verbi italiani*. Firenze: Alma Edizioni, 2004, p. 10; NOCCHI, S. *Grammatica pratica della lingua italiana*. Firenze: Alma Edizioni, 2002, p. 28.

verbal, ou seja, flexões de pessoa (*io, lei/lui, loro*), terminações verbais (*-are vs -ere vs -ire*) e a natureza do verbo (regular vs irregular), os quais apresentam suas próprias complexidades, podendo uma forma ser mais complexa do que a outra. Isso nos remete, conseqüentemente, a comparações não somente das produções dos alunos no presente em relação ao passado, mas também entre formas verbais produzidas num mesmo tempo verbal.

Além da proximidade com a LM e do número de elementos na formulação das estruturas-alvo, o *presente dell'indicativo* pode ainda ser considerado menos complexo do que o *passato prossimo* pelas várias funções comunicativas que exerce. Como ressaltaram Williams e Evans (1998), quanto maior a presença da estrutura em contexto comunicativo, menor será a sua complexidade.

Nessa perspectiva, de acordo com D'Achille (2003, p. 125), o *presente dell'indicativo* é utilizado para:

(a) Falar de ações cotidianas (*Di solito per andare all'università prendo l'autobus* – Eu geralmente pego o ônibus para ir à universidade);

(b) Falar de preferências, gostos e desgostos (*Preferisco andare a piedi che in autobus* – Prefiro ir a pé do que de ônibus);

(c) Descrever pessoas, animais, objetos e lugares (*Leonardo è magro e porta gli occhiali* – Leonardo é magro e usa óculos);

(d) Fazer convites e propostas (*Vieni da me stasera?* – Você vem para minha casa hoje à noite?), entre outras funções comunicativas, como o presente no lugar do futuro (*Domani parto per la montagna* – amanhã vou para as montanhas) ou o presente histórico, para descrever fatos passados (*Alarico muore poco dopo il saccheggio di Roma* – Alarico morre pouco depois Roma ter sido saqueada).

O *passato prossimo*, por outro lado, é utilizado para:

(a) Perguntar sobre e relatar fatos passados (*Fin da bambino ho sempre abitato a Roma.* – Desde pequeno sempre morei em Roma; *Le ultime vacanze mi sono piaciute un sacco.* – Gostei muito das últimas férias) (D'ACHILLE, 2003, p.128). Vale frisar que o *passato prossimo* apresenta o fato como “percebido ainda no presente”⁹² (SABATINI, 1984, p. 688). Na frase *L'alluvione di due anni fa ha distrutto il ponte* (a enchente de dois anos atrás destruiu a ponte), o uso do *passato prossimo*

⁹² [Il *passato prossimo* riferisce il fatto al passato, presentandolo come] sentito ancora vicino al presente.

indica que o fato causa ainda consequências no presente (a ponte ainda não foi reconstruída, por exemplo)⁹³.

O conhecimento dos dois tempos verbais, *presente dell'indicativo* e *passato prossimo*, é considerado essencial para que o usuário dito no QECR "elementar"⁹⁴ se comunique. Em estudos sobre o processo de aquisição espontânea da língua italiana por parte de estrangeiros que vivem na Itália, realizados no âmbito do *Progetto di Pavia*⁹⁵, foi possível constatar que os dois tempos verbais são os primeiros a serem adquiridos em um *continuum* de variedades para a aquisição gradual de todo o sistema verbal (BANFI; BERNINI, 2003, p. 84).

O *continuum* de variedades descrito no *Progetto di Pavia* inicia com a forma básica de um verbo, isto é, o infinitivo, passando, em primeiro lugar, pela aquisição do presente do indicativo, marcado principalmente pela 3ª pessoa do singular (*mangia, scrive*). Conforme Cattani (2008), o verbo na 3ª pessoa do singular funciona na mente do aprendiz como uma espécie de mínimo denominador comum de todas as vozes do verbo. Em outras palavras, o aprendiz usa a estrutura do presente do indicativo na 3ª pessoa do singular para designar, indistintamente, presente, passado e futuro.

A aquisição do *passato prossimo*, conforme os resultados do *Progetto di Pavia*, se dá inicialmente pelo particípio passado (*mangiato* – comido, *guardato* – assistido). Só em momentos posteriores, o aprendiz adiciona o verbo auxiliar em sua produção. Conforme Pallotti (2005), é possível e até aceitável que um aprendiz, no limiar entre as aquisições, produza frases como *Ontem io mangia riso** (Ontem eu come arroz) ou *Ieri io (ho) mangiato riso** (Ontem eu comido arroz). *Mangia* e *mangiato* coexistem no mesmo sistema interlinguístico, em virtude da “forte variedade sincrônica: as sequências de aprendizagem dizem respeito à

⁹³ Em alternativa, o uso do *passato remoto* - *L'alluvione di due anni fa distrusse il ponte* – sugere que o fato é percebido como destacado do presente. A ponte pode ter sido reconstruída, ou mesmo não o sendo, ela não tem mais importância porque a estrada segue atualmente outro percurso (cf. SABATINI, 1984, p. 668).

⁹⁴ O usuário elementar descrito no *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (QECR) é capaz de se comunicar em atividades simples e habituais, falar de assuntos familiares e descrever, de maneira simples, a própria experiência, o ambiente em que vive, elementos que dizem respeito às necessidades imediatas (QECR, 2001, p. 49).

⁹⁵ O *Progetto di Pavia* é formado por um grupo de pesquisadores da Universidade de Pavia, na Itália, que, a partir de 1980, estuda e descreve o processo de aquisição não formal do italiano como L2.

emergência das formas e não ao seu uso sistemático e correto”⁹⁶ (PALLOTTI, 2005, p. 44).

Ainda conforme o que foi descrito pelos estudiosos do *Progetto di Pavia*, após a aquisição das duas formas que examino nesta pesquisa, acontece a seguinte sequência linguística: *imperfetto*, *futuro* (do modo indicativo), *condizionale* e *modo congiuntivo*. Para Banfi e Bernini (2003), o nível de desenvolvimento linguístico, como descrito no *Progetto di Pavia*, tem valor implicacional, isto é, o conhecimento do nível posterior implica o conhecimento do nível anterior, como já defendia Piennemann em suas Teoria do Aprendizado (*Learnability Theory* - 1985) e Teoria da Processabilidade (*Processability Theory* - 2011):

Foi possível demonstrar que os estágios relevantes de aquisição estão interrelacionados de tal forma que, em cada estágio, os pré-requisitos de processamento para o estágio seguinte são desenvolvidos. Consequentemente, estruturas X+2 não podem ser processadas pelo aluno em estágio X, que ainda não apresenta conhecimento prévio de X+1, uma vez que o pré-requisito necessário para esse processamento estaria faltando no mecanismo de processamento de fala da interlíngua do aluno.⁹⁷ (PIENEMANN, 1985, p. 37 - itálico do autor)
(Tradução minha)

Nesta perspectiva, se um aprendiz é capaz de usar o *imperfetto*, pode-se afirmar que o presente e o *passato prossimo* foram anteriormente adquiridos, mas não se pode afirmar que o *futuro*, o *condizionale* e o *congiuntivo* tenham sido desenvolvidos ainda. Assim, o processamento da linguagem envolve procedimentos hierárquicos.

O quadro a seguir sintetiza a sequência ou os estágios de aquisição do sistema verbal de aprendizes de Italiano como L2, segundo Pallotti (2005, p. 44).

⁹⁶ [L'interlingua è caratterizzata dunque da] una forte variabilità sincronica: le sequenze di apprendimento riguardano l'emergenza delle forme, non il loro uso sistematico e corretto.

⁹⁷ It was possible to demonstrate that the relevant acquisitional stages are interrelated in such a way that at each stage the processing prerequisites for the following stage are developed [...]. Thus structures from X+2 cannot be processed by the learner of stage X without prior learning of X+1, since a necessary processing prerequisite would be missing in the learners' interlanguage speech-processing mechanism.

**Quadro 8 - Sequência de aquisição do sistema verbal
por aprendizes de italiano como L2.**

presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo

Em contexto formal de aprendizagem de italiano como LE por brasileiros, Nardeli (2012) constatou que aprendizes de nível elementar, mesmo tendo sido expostos ao ensino do *passato prossimo*, preferiram utilizar a estrutura com a qual tinham mais familiaridade, isto é, o presente do indicativo. Nesse sentido, pode-se dizer que o conhecimento do *passato prossimo*, adquirido pelo ensino explícito e implícito, não foi suficiente para garantir o seu uso imediato nas produções, possivelmente em virtude das relações implicacionais entre os vários estágios de aquisição dessa estrutura ainda não desenvolvidos naturalmente, como defendem os estudos do *Progetto di Pavia* e de Pinenemann (1985, 2011). Para Pinenemann (1985, p. 44), a “instrução formal não é a força motora exclusiva para o desenvolvimento da L2 em sala de aula, uma vez que a aprendizagem dessa língua está sujeita a restrições específicas de aprendizado”⁹⁸.

3.4 As Unidades de Ensino

Para esta pesquisa, quatro unidades didáticas foram desenvolvidas, visando a explorar as estruturas-alvo: duas unidades para o G1 e duas unidades para o G2. O G1 foi submetido à estratégia de **ensino explícito** das estruturas-alvo e o G2 à estratégia de **ensino implícito**.

As unidades produzidas para o G1 exploraram a estrutura simples (Unidade 1 – *La mia giornata tipo*) e a complexa (Unidade 2 – *E allora com'è andata?*), por meio do ensino dedutivo dessas estruturas, acompanhado de prática estrutural e comunicativa (procedimento APP).

As unidades elaboradas para o G2 também envolveram a estrutura simples (Unidade 1 – *La mia giornata tipo*) e a complexa

⁹⁸[...] formal instruction is not the exclusive motor of L2 development in the classroom but that L2 learning is subject to specific learnability constraints [...].

(Unidade 2 – *E allora com'è andata?*), porém a estratégia de ensino utilizada foi a indução, por meio de atividades comunicativas envolvendo destaque textual e insumo encharcado.

3.4.1 Descrição das unidades de ensino para o G1

A Unidade 1 produzida para o G1 (Vide Apêndice A) é intitulada “*La mia giornata tipo*” [O meu dia-a-dia] e divide-se em três seções. Na primeira (***Grammatica***), um quadro explicativo do *Presente dell'Indicativo* é fornecido e, juntamente com a explicação da professora, a estrutura é apresentada. Na segunda seção (***Praticiamo un po'***), duas atividades são propostas na forma de exercícios. A primeira traz 75 sentenças para serem completadas com a forma correta dos verbos em parênteses. Seu objetivo é engajar os alunos na prática descontextualizada da estrutura-alvo. Foram 25 frases para a 1ª pessoa do singular (*io*), 25 frases para a 3ª pessoa do singular (*lei/lui*) e 25 frases para a 3ª pessoa do plural (*loro*), apresentadas de forma aleatória.

- _____ (*accendere - io*) *il computer la sera.*
- *Carlo* _____ (*andare*) *spesso al cinema.*
- *Loro* _____ (*fornire*) *tutto il materiale del corso gratuitamente.*

Das 25 frases para cada pessoa, 5 foram destinadas aos verbos regulares terminados em -are (*giocare, guardare*), 5 para verbos regulares terminados em -ere (*scrivere, leggere*), 5 para verbos regulares terminados em -ire (*pulire, capire*), 5 para o verbo irregular *andare* e 5 para o verbo irregular *fare*.

A segunda atividade da Seção *Grammatica* apresenta seis mini textos para serem completados com a estrutura-alvo. O objetivo é novamente engajar os alunos na prática da estrutura, mas, desta vez, em contexto onde o aluno determina o verbo, conforme o sentido do texto. Os textos apresentam ações que as pessoas fazem no dia-a-dia. São 10 lacunas com verbos conjugados na 1ª pessoa do singular, 9 lacunas para a 3ª pessoa do singular e 15 lacunas para a 3ª pessoa do plural, totalizando 34 lacunas. Por exemplo:

- *Mio marito è un uomo di quelli tradizionali e non _____ nulla a casa. Sono sempre io che*

_____, _____ la
 casa o _____ con i bambini.

Nesta atividade, os verbos regulares em *-are*, *-ere* e *-ire* (*pulire*, em particular) e os irregulares *andare* e *fare* foram o foco do exercício.

A terceira e última seção, intitulada ***Adesso parliamo un po'***, consiste em três atividades comunicativas de produção escrita e oral. A primeira (Atividade 3) requer que o aluno socialize com os colegas as ações que normalmente e raramente desempenha no dia-a-dia, tendo uma lista de atividades como parâmetro. O objetivo é usar os verbos na primeira pessoa do singular, no *presente dell'indicativo*, em contexto comunicativo. Os verbos da lista apresentada estão no infinitivo, cabendo aos alunos flexioná-los na primeira pessoa do singular durante a interação com o colega. Por exemplo:

() *Fare la colazione.*

() *Usare il pc.*

Na segunda atividade desta seção (Atividade 4), os alunos devem expressar, em italiano, por escrito e oralmente, ações típicas do homem e da mulher brasileira. O objetivo é usar a terceira pessoa do singular para emitir sua opinião sobre questões de gênero.

A terceira atividade (Atividade 5) visa a engajar os alunos no uso da terceira pessoa do plural e prescreve trabalho em dupla. Cada aluno recebe um cartão com afirmações gerais sobre homens (Cartão 1) ou mulheres (Cartão 2) a serem completadas com o verbo discriminado em parênteses durante a interação. Cabe a cada aluno ler as afirmações de seu cartão para o colega se posicionar frente à afirmação lida (“*è vero*” ou “*non è vero*”). Por exemplo:

1. *Gli uomini* _____ (*fare*) cose
 che _____ (*irritare*) le donne.

As atividades 3, 4 e 5, destinadas à produção escrita e oral, são as mesmas propostas na unidade de ensino implícita para fins de comparação. O Quadro 9, a seguir, resume as atividades da Unidade 1, contendo a descrição de cada atividade, seu objetivo, a habilidade linguística prioritária e o resultado esperado.

Quadro 9 - Descrição das atividades da Unidade 1 do G1 - Presente do indicativo.

	ATIVIDADE	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	HABILIDADE PRINCIPAL	RESULTADO ESPERADO
Seção 1 – Grammatica	Entender como o <i>presente dell'indicativo</i> é formulado.	Conscientizar-se de como o <i>presente dell'indicativo</i> é construído na língua italiana.	compreensão oral	Entendimento das regras gramaticais para a conjugação de verbos regulares em -are, -ere e -ire (<i>pulire</i>) e dos verbos irregulares <i>andare</i> e <i>fare</i> no <i>presente dell'indicativo</i> .
Seção 2 - Praticiamo un po'	1. Completar frases com verbos no <i>presente dell'indicativo</i> .	Dominar as conjugações da estrutura-alvo em sentenças descontextualizadas	compreensão escrita	Emprego correto de verbos regulares em -are, -ere e -ire (<i>pulire</i>) e irregulares (<i>andare</i> e <i>fare</i>) na 1ª e 3ª pessoas do singular e na 3ª pessoa do plural do <i>presente dell'indicativo</i> .
	2. Completar textos com verbos no <i>presente dell'indicativo</i> .	Dominar as conjugações da estrutura-alvo em contexto de uso	compreensão escrita	
Seção 3 - Adesso parliamo un po'	3. Socializar com os colegas as ações que normalmente e raramente desempenha no dia-a-dia, a partir de uma lista de atividades.	Relatar suas ações diárias.	produção oral	Emprego correto da forma verbal de 1ª pessoa do singular do <i>presente dell'indicativo</i> de verbos regulares em -are, -ere e -ire (<i>pulire</i>) e irregulares (<i>andare</i> e <i>fare</i>) em contexto comunicativo.

	4. Completar um quadro com ações típicas de homens e mulheres brasileiras.	Formular e relatar ações típicas do homem e da mulher brasileira.	produção escrita e oral	Emprego correto da forma verbal de 3ª pessoa do singular do presente <i>dell'indicativo</i> de verbos regulares em -are, -ere e -ire (<i>pulire</i>) e irregulares (<i>andare</i> e <i>fare</i>) em contexto comunicativo.
	5. Compreender um conjunto de afirmações orais para se posicionar.	Interagir com o colega para se posicionar frente a ações consideradas masculinas e femininas e relatar seu posicionamento ao grupo.	compreensão e produção oral	Emprego correto da forma verbal de 3ª pessoa do plural do presente <i>dell'indicativo</i> de verbos regulares em -are, -ere e -ire (<i>pulire</i>) e irregulares (<i>andare</i> e <i>fare</i>) em contexto comunicativo.

A Unidade 2 (Apêndice B) produzida para o G1 se intitula “*E allora com'è andata?*” [E aí? Como foi?] e busca ensinar o *Passato Prossimo* de forma explícita. Segue o mesmo formato da Unidade 1 com em três seções. A primeira (***Grammatica***) traz um quadro explicativo do *passato prossimo*, que subsidia a explicação oral da professora sobre o funcionamento dessa estrutura. Na segunda seção (***Praticiamo un po'***), duas atividades são propostas na forma de exercícios. A primeira visa à prática descontextualizada da estrutura e a segunda a prática da forma em textos com lacunas para completar. Na terceira seção (***Adesso parliamo un po'***), são propostas três atividades comunicativas para a produção escrita e oral.

Nesta unidade, priorizou-se o uso de verbos com o particípio passado regular da 1ª e 3ª conjugações (*-are* e *-ire*) e do verbo irregular *fare*, como já mencionado.

Na segunda seção desta unidade, a primeira atividade, desenhada para a prática descontextualizada da estrutura, é composta de 51 frases com 54 lacunas. Das 54 lacunas, 18 são destinadas aos verbos terminados em *-are*, 18 com verbos terminados em *-ire* e 18 com o irregular *fare*. Das 18 lacunas para cada conjugação, seis são direcionadas para cada uma das pessoas do discurso (1ª pessoa do singular, 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural).

A segunda atividade apresenta quatro mini-textos para serem completados com a estrutura-alvo, e contemplam assuntos sobre os quais os alunos deverão falar (ou escrever) na Seção 3. O objetivo dessa atividade é praticar as conjugações do passado em um texto adaptado. São 30 lacunas para o preenchimento: 20 para verbos em *-are*, 06 para verbos em *-ire* e 04 para o verbo irregular *fare*. Dessas 30 lacunas, 08 verbos concordam com a 1ª pessoa do singular (*io*), 15 com a 3ª pessoa do singular (9 para *lei* e 6 para *lui*) e 7 com a 3ª pessoa do plural (*loro*).

Na terceira seção (***Adesso parliamo un po'***) foram propostas três atividades comunicativas para a produção escrita e oral. A primeira atividade (Atividade 3A) requer o uso da 1ª pessoa do singular. Para a sua realização, os alunos receberam um cartão com figuras de lugares famosos da Itália para poderem escrever um texto para um colega, contanto o que havia feito durante a viagem de sete dias no país. Num segundo momento, em duplas, os alunos tiveram que simular uma conversa telefônica para contar um ao outro a própria viagem (Atividade 3B).

A segunda atividade da terceira seção (Atividade 4) envolveu o uso da 3ª pessoa do singular para relatar, por escrito e oralmente, o que

um homem altamente estressado, retratado em foto na atividade, fez ao longo da semana para estar naquelas condições.

A terceira e última atividade (Atividade 5) pede ao aluno para escrever uma notícia sobre a ação de dois ladrões para que seja lida em telejornal. O objetivo é que o aluno use a 3ª pessoa do plural ao noticiar o episódio.

O Quadro 10 sintetiza as atividades da Unidade 2, bem como os objetivos de aprendizagem e os resultados almejados.

Quadro 10 - Descrição das atividades da Unidade 2 do G1 - Passato prossimo.

	ATIVIDADE	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	HABILIDADE PRINCIPAL	RESULTADO ESPERADO
Seção 1 - Grammatica	Entender como o <i>passato prossimo</i> é formulado.	Conscientizar-se de como o <i>passato prossimo</i> é construído na língua italiana.	compreensão oral	Entendimento das regras gramaticais para a conjugação de verbos regulares em -are e -ire e do irregular <i>fare</i> no <i>passato prossimo</i> .
Seção 2 - Praticiamo un po'	1. Completar frases com verbos no <i>passato prossimo</i>	Dominar as conjugações da estrutura-alvo em sentenças descontextualizadas.	compreensão escrita	Emprego correto de verbos regulares em -are e -ire e do verbo irregular <i>fare</i> na 1ª e 3ª pessoas do singular e na 3ª pessoa do plural do <i>passato prossimo</i> .
	2. Completar textos com verbos no <i>passato prossimo</i>	Dominar as conjugações da estrutura-alvo em contexto de uso	compreensão escrita	
Seção 3 - Adesso parliamo un po'	3A. Escrever, a partir de figuras e de suas legendas, um texto contando o que fez durante uma viagem de sete dias pela Itália.	Redigir um texto contando sobre uma viagem que fez.	produção escrita	Emprego correto da forma verbal de 1ª pessoa do singular do <i>passato prossimo</i> de verbos regulares em -are e -ire e do irregular <i>fare</i> em contexto comunicativo.
	3B. Simular uma conversa telefônica contando o que fez durante uma viagem de sete dias pela Itália.	Relatar uma viagem a um colega.	produção oral	

	4. Imaginar, listar e relatar as ações que possam ter estressado uma pessoa ao longo da semana.	Relatar ações/atividades estressantes.	produção escrita e oral	Emprego correto da forma verbal de 3ª pessoa do singular do <i>passato prossimo</i> de verbos regulares em -are e -ire e do irregular <i>fare</i> em contexto comunicativo.
	5. Criar uma notícia envolvendo dois ladrões para poder recontá-la aos colegas.	Noticiar a ação de dois ladrões.	Produção escrita e oral	Emprego correto da forma verbal de 3ª pessoa do plural do <i>passato prossimo</i> de verbos regulares em -are e -ire e do irregular <i>fare</i> em contexto comunicativo.

Nas Unidades 1 e 2 do ensino explícito, a configuração das seções visou a retratar o procedimento metodológico APP (Apresentação, Prática, Produção) e, dessa forma, cumprir os dois estágios da Teoria de Aquisição de Habilidades: estágio declarativo e estágio procedimentalizado. A Seção 1 visa a fornecer o conhecimento declarativo sobre a estrutura e as Seções 2 e 3 correspondem à procedimentalização da estrutura-alvo por meio da prática estrutural (Seção 2) e prática comunicativa (Seção 3). Iniciei com atividades mais controladas para atividades menos controladas, por meio de práticas descontextualizadas e contextualizadas.

Além das unidades didáticas 1 e 2, elaboradas para o ensino explícito das formas simples e complexa, respectivamente, duas outras unidades foram elaboradas, desta vez para o G2, visando a trabalhar as estruturas-alvo por meio de estratégias implícitas de ensino.

3.4.2 Descrição das unidades de ensino para o G2

A Unidade 1 produzida para o G2 (Vide Apêndice C) foi também intitulada “*La mia giornata tipo*” [O meu dia-a-dia] e é composta por nove atividades comunicativas com as formas verbais do presente do indicativo destacadas (em negrito, sublinhadas e em fonte 14) e encharcadas em textos didatizados⁹⁹. As flexões sob investigação foram, como já mencionado, aquelas referentes à 1ª pessoa do singular (*io*), 3ª pessoa do singular (*lei/lui*) e 3ª pessoa do plural (*loro*).

As atividades foram divididas em três seções. A Seção 1, intitulada *Parlando di me stesso* [Falando de mim mesmo], conta com três atividades que visam a atrair a atenção dos alunos para a forma verbal de 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, que aparece destacada no insumo. A Atividade 1 consiste na leitura da postagem de dois internautas descrevendo suas ações diárias para a compreensão e comparação das atividades que ambos realizam. A Atividade 2 requer a releitura dos textos da Atividade 1 para determinar e justificar a autoria (se é homem ou mulher). Nessa atividade, o aluno deve retornar ao texto para, novamente, ser exposto às formas destacadas de 1ª pessoa. A Atividade 3 é a mesma que a proposta para a Unidade 1 do G1 (grupo

⁹⁹ Neste trabalho adoto a nomenclatura proposta por Cepollaro (2003) ao diferenciar os termos *didático*, *didatizado* e *autêntico*. O primeiro refere-se ao material fabricado para fins didáticos. O didatizado nasce do material autêntico sobre o qual são feitas algumas adaptações para fins de compreensão e percepção consciente (*noticing*). São geralmente adaptados. O material autêntico é aquele sobre o qual não são feitas alterações.

explícito). Ou seja, o aluno deve socializar com os colegas as ações que normalmente e raramente desempenha no seu dia-a-dia, tendo uma lista de atividades como parâmetro. A diferença reside no destaque dado aos verbos da lista, que já aparecem conjugados na 1ª pessoa do singular para promover o *noticing*. Por exemplo:

- () **Faccio** la colazione.
 () **Uso** il pc.

Nas atividades 1, 2 e 3, o aprendiz está exposto a 50 amostras de verbos na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo em contexto de uso da língua italiana, sendo 29 amostras de verbos regulares em -are, 04 em -ere, 02 em -ire (*pulire*), e dos verbos irregulares *fare* (07) e *andare* (08).

A Seção 2, denominada ***Parlando di lei o di lui*** [Falando dela ou dele], compreende as atividades 4, 5 e 6, as quais buscam atrair a atenção do aprendiz para os verbos na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, que são destacados (negrito, sublinhado e fonte 14) e encharcados nos textos, visando a dar saliência à conjugação nessa pessoa do discurso.

A Atividade 4 compreende a leitura de um texto com o objetivo de definir quem mais trabalha pela manhã: o homem ou a mulher. Na Atividade 5, o aluno é convidado a observar algumas imagens que retratam papéis masculinos e femininos na sociedade tradicional e contemporânea para poder identificar, em uma lista de descrições, aquelas que correspondem às imagens observadas. Por exemplo:

- () La donna **va** a fare la spesa
 () La donna **lavora** fuori.

Visione	
Tradizionale	Contemporânea

A Atividade 6, por sua vez, solicita que o aluno expresse em italiano, por escrito e oralmente, ações típicas do homem e da mulher brasileira. Trata-se da mesma atividade que foi proposta para a Unidade 1 do G1 (grupo explícito).

As atividades 4, 5 e 6 apresentam 25 amostras de verbos na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo em contexto de uso comunicativo da língua italiana, sendo 11 amostras de verbos regulares em -are, 07 em -ere, 02 em -ire (*pulire*), e dos verbos irregulares *fare* (03) e *andare* (02).

Seguindo o mesmo formato das demais seções, a Seção 3, intitulada *Parlando di loro* [Falando deles], compreende três atividades (7, 8 e 9), que visam a direcionar a atenção do aprendiz para os verbos na 3ª pessoa do plural do presente do indicativo por meio do destaque textual.

A Atividade 7 consiste na leitura de um texto que resume os resultados de uma pesquisa sobre a rotina de homens e mulheres italianos. A tarefa consiste em identificar a que atividades cotidianas os italianos se dedicam com base no tempo discriminado em uma tabela. A Atividade 8 propõe a visualização de um vídeo¹⁰⁰ sobre as diferenças entre homens e mulheres e solicita a associação das cenas às proposições que as resumem. Por exemplo:

UOMINI	DONNE
() Gli uomini fanno lunghi viaggi per lavoro.	() Le donne mangiano , anche se sono a dieta.
() Gli uomini guardano un film romantico e non ci fanno attenzione.	() Le donne spendono molto tempo a prepararsi per uscire.

Finalizando a seção, a Atividade 9 é proposta para ser realizada em pares e é a mesma que a proposta na Unidade 1 do G1 (grupo explícito). Cada aluno recebe um cartão com afirmações gerais sobre homens (Cartão 1) ou mulheres (Cartão 2) a serem completadas com o verbo discriminado em parênteses durante a interação. Cabe a cada aluno ler as afirmações de seu cartão para o colega se posicionar frente à afirmação lida (“è vero” ou “non è vero”).

As atividades 7, 8 e 9 trazem 41 amostras de verbos na 3ª pessoa do plural do presente do indicativo em contexto de uso da língua italiana, sendo 20 amostras de verbos regulares em -are, 09 em -ere, 03 em -ire (*pulire*), e dos verbos irregulares *fare* (06) e *andare* (03).

O Quadro 11, a seguir, resume as atividades acima descritas e os objetivos propostos para a aprendizagem dos alunos.

¹⁰⁰ DIFFERENZE tra uomo e donna. Direção de Bruno Bozzetto, 2004. Animação (5 min e 27 s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Q4j2uoRFoYU>>. Acesso em 13/06/2013.

Quadro 11 - Descrição das atividades da Unidade 1 do G2 - Presente do indicativo.

	ATIVIDADE	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	HABILIDADE PRINCIPAL	RESULTADO ESPERADO
Seção 1: <i>Parlando di me stesso</i>	1. Ler a jornada diária de dois internautas para fornecer as semelhanças entre elas.	Comparar a jornada diária de dois internautas.	compreensão escrita e produção oral	Perceber conscientemente a forma verbal de 1ª pessoa do singular do <i>presente dell'indicativo</i> de verbos regulares em -are, -ere e -ire (<i>pulire</i>) e dos irregulares <i>fare</i> e <i>andare</i> em contexto de uso comunicativo da língua.
	2. Ler a jornada diária de dois internautas para completar uma tabela e definir a autoria dos textos.	Identificar partes do texto que comprovam evidências de gênero.	compreensão escrita e produção escrita	
	3. Selecionar ações rotineiras em uma lista de atividades para um relato oral.	Relatar suas ações diárias.	produção oral	
Seção 2: <i>Parlando di lei o di lui</i>	4. Ler um texto para completar uma tabela com as atividades de um casal.	Compreender informações específicas para determinar quem realiza um número maior de atividades.	compreensão escrita	Perceber conscientemente a forma verbal de 3ª pessoa do singular do <i>presente dell'indicativo</i> de verbos regulares em -are, -ere e -ire (<i>pulire</i>) e dos irregulares <i>fare</i> e <i>andare</i> em contexto de uso comunicativo da língua.
	5. Relacionar imagens de homens e mulheres às suas descrições e definir o tipo de visão de gênero subjacente (tradicional ou contemporânea).	Compreender descrições e decidir sobre a visão de gênero subjacente.	compreensão escrita	

	6. Completar um quadro com ações típicas de homens e mulheres.	Formular e relatar ações típicas do homem e da mulher brasileira.	produção escrita e oral	
Seção 3: <i>Parlando di loro</i>	7. Ler um texto e completar uma tabela com as atividades realizadas por homens e mulheres italianos.	Compreender ações específicas que homens e mulheres italianos realizam para poder associá-las ao tempo dedicado a elas.	compreensão escrita	Perceber conscientemente a forma verbal de 3ª pessoa do plural do <i>presente dell' indicativo</i> de verbos regulares em -are, -ere e -ire (<i>pulire</i>) e dos irregulares <i>fare</i> e <i>andare</i> em contexto de uso comunicativo da língua.
	8. Assistir a cenas de um filme sobre homens e mulheres para identificar, em um conjunto de descrições, aquelas que retratam as cenas mostradas.	Compreender um conjunto de descrições para associá-las às ações visualizadas.	compreensão escrita	
	9. Compreender um conjunto de afirmações orais para se posicionar.	Interagir com o colega para se posicionar frente a ações consideradas masculinas e femininas e relatar seu posicionamento ao grupo.	compreensão e produção oral	

A Unidade 2 desenhada para o G2 é intitulada “*E allora com'è andata?* [E aí? Como foi?]” (vide Apêndice D) e visa a explorar a estrutura complexa. Ela segue o mesmo formato da primeira unidade, isto é, três seções, cada uma constituída de três atividades, partindo de textos escritos com destaque e encharque da estrutura-alvo (*passato prossimo*).

As atividades 1, 2 e 3 da Seção 1 buscam atrair a atenção do aprendiz para a forma verbal de 1ª pessoa do singular em contexto de uso comunicativo da língua italiana. As atividades 4, 5 e 6 da Seção 2 contextualizam o *passato prossimo* na 3ª pessoa do singular, com o objetivo de dar saliência ou destaque a essa forma verbal, enquanto que as atividades 7, 8 e 9 destacam a 3ª pessoa do plural em contexto comunicativo. Todas essas atividades trazem insumo destacado (negrito, sublinhado, fonte 14) e insumo encharcado da estrutura do *Passato prossimo* nas três pessoas do discurso (1ª pessoa do singular, 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural).

Na Seção 1, intitulada *Parlando di me stesso*, a primeira atividade (Atividade 1) consiste na leitura de um bate-papo virtual entre amigos sobre o fim de semana para completar um quadro com as atividades que cada um realizou. Ao final, o aluno deve participar do bate-papo, escrevendo sobre o seu próprio final de semana para, então, relatá-lo aos colegas de classe.

Na Atividade 2, os alunos devem assistir a um vídeo¹⁰¹ de uma pessoa fazendo turismo na cidade de Veneza e identificar qual dos dois diários de viagem apresentados teria sido escrito pelo personagem.

A Atividade 3 é semelhante àquela que foi proposta para a Unidade 2 do G1 e consiste em duas partes. Na primeira (Atividade 3A), o aluno recebe um cartão com figuras de lugares famosos e sugestões sobre o que ele poderia ter feito durante uma viagem de sete dias pela Itália. Com base nessas figuras, o aluno deve escrever um texto para um amigo, contando o que fez durante a viagem e, num segundo momento (Atividade 3B), simular uma conversa telefônica com o colega em que um conta a viagem para o outro.

As atividades 1, 2 e 3 trazem 53 amostras de verbos na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo em contexto de uso da língua italiana, sendo 32 amostras de verbos regulares em *-are*, 12 em *-ire* e 09 amostras do verbo irregular *fare*.

¹⁰¹ O vídeo é um trecho um minuto do filme *Pane e Tulipani* [Pão e Tulipas], no qual Rosalba, personagem principal do filme, chega à Veneza, anda pelas ruazinhas, chega a um hotel, janta em um restaurante e depois, na manhã seguinte, passeia pela cidade. In: PÃO e tulipas. Direção de Silvio Soldini. Mongonotari, 2003. 1 DVD (115 min), color.

A Seção 2 (*Parlando di lei o di lui*) inicia com a Atividade 4, cuja proposta é construir um texto a partir de um conjunto de frases embaralhadas que descrevem uma sequência de ações, podendo o aluno incluir outras palavras e informações, se necessário. A Atividade 5, por sua vez, apresenta uma lista de ações que podem explicar o braço quebrado da personagem de uma figura. Os alunos devem compreender as ações apresentadas e decidir sobre a probabilidade de cada uma (*poco probabile, più o meno probabile e molto probabile*). Por exemplo:

- () ha lasciato cadere una pentola
 () ha giocato a pallavolo

A última atividade desta seção (Atividade 6) é a mesma que a desenhada para a Unidade 2 do G1 e compreende a definição de ações que um rapaz muito estressado, reproduzido em uma figura, possa ter realizado durante a semana para estar naquelas condições. Ao final, o aluno deve relatá-las a um colega, que deverá dizer se concorda ou não com o efeito daquelas ações no estado emocional do rapaz.

As atividades 4, 5 e 6 trazem 22 amostras de verbos na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo em contexto de uso da língua italiana, sendo 11 amostras de verbos regulares em *-are*, 08 em *-ire* e 03 amostras do verbo irregular *fare*.

A Seção 3, por sua vez, compreende três atividades que buscam atrair a atenção do aprendiz para a forma de 3ª pessoa do plural do *passato prossimo*. Na primeira atividade (Atividade 7), o aluno deve ler um texto jornalístico sobre um assalto a um supermercado para poder ordenar corretamente um conjunto de figuras que reconta a história do texto.

A Atividade 8 traz os depoimentos de duas testemunhas sobre o assalto noticiado na atividade anterior. Os alunos devem completar um quadro com as informações que convergem e divergem da notícia lida. Finalmente, a Atividade 9 propõe a criação de uma notícia de telejornal envolvendo dois ladrões para ser, posteriormente, compartilhada com a classe. Esta atividade é similar àquela que foi proposta para a Unidade 2 do G1.

As atividades 7, 8 e 9 trazem 30 amostras de verbos na 3ª pessoa do plural do *passato prossimo* em contexto de uso da língua italiana, sendo 24 amostras de verbos regulares em *-are*, 04 em *-ire* e 02 amostras do verbo irregular *fare*.

O resumo das atividades propostas na Unidade 2 do G2 e os seus objetivos pode ser visualizado no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 - Descrição das atividades da Unidade 2 do G2 - Passato prossimo.

	ATIVIDADE	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	HABILIDADE PRINCIPAL	RESULTADO ESPERADO
Seção 1: <i>Parlando di me stesso</i>	1. Ler um <i>chat</i> para completar um quadro com as atividades realizadas pelos interagentes e para socializar suas próprias atividades realizadas no final de semana.	Compreender as atividades relatadas por três colegas em <i>chat</i> e descrever o que fez no final de semana.	compreensão e produção escrita	Perceber conscientemente a forma verbal de 1ª pessoa do singular do <i>passato prossimo</i> de verbos regulares em -are e -ire e do irregular <i>fare</i> em contexto comunicativo.
	2. Assistir a um vídeo para identificar qual diário de viagem se relaciona às cenas mostradas.	Compreender informações específicas em dois diários de viagem.	compreensão escrita	
	3A. Escrever, a partir de figuras e de suas legendas, um texto contando o que fez durante uma viagem de sete dias pela Itália.	Redigir um texto contando sobre uma viagem que fez.	produção escrita e oral	
	3B. Simular uma conversa telefônica contando o que fez durante uma viagem de sete dias pela Itália.	Relatar uma viagem a um colega		

Seção 2: <i>Parlando di lei o di lui</i>	4. Ler um conjunto de ações realizadas por um personagem para construir um texto coeso e coerente.	Redigir um texto coeso e coerente.	compreensão e produção escrita	Perceber conscientemente a forma verbal de 3ª pessoa do singular do <i>passato prossimo</i> de verbos regulares em -are e -ire e do irregular <i>fare</i> em contexto comunicativo.
	5. Ler uma lista de possíveis causas de um acidente para identificar a sua probabilidade.	Compreender um conjunto de possíveis ações para avaliar a sua probabilidade na causa de um acidente.	compreensão escrita	
	6. Imaginar, listar e relatar as ações que possam ter estressado uma pessoa ao longo da semana.	Relatar ações/ atividades estressantes	produção escrita e oral	
Seção 3: <i>Parlando di loro</i>	7. Ler uma notícia de jornal para sequenciar um conjunto de figuras.	Compreender informações específicas em uma notícia de jornal.	compreensão escrita	Perceber conscientemente a forma verbal de 3ª pessoa do plural do <i>passato prossimo</i> de verbos regulares em -are e -ire e do irregular <i>fare</i> em contexto comunicativo.
	8. Ler o relato de duas testemunhas sobre um assalto para identificar informações convergentes e divergentes com o fato.	Analisar informações dadas.	compreensão escrita	
	9. Criar uma notícia envolvendo dois ladrões para poder recontá-la aos colegas.	Noticiar a ação de dois ladrões.	produção escrita e oral	

As atividades 3 (A e B), 6 e 9 do Quadro 12, desenhadas para permitir a produção escrito-oral do *passato prossimo* na 1ª pessoa do singular, na 3ª pessoa do singular e na 3ª pessoa do plural, respectivamente, são semelhantes em formato e objetivo às atividades 3 (A e B), 4 e 5 da Unidade 2 elaborada para o ensino explícito das formas do *passato prossimo* (Quadro 10). Como já mencionado, o objetivo foi comparar o desempenho oral dos dois grupos (explícito e implícito) em atividades que apresentam propósitos comunicativos semelhantes.

É importante salientar que, para a elaboração das unidades didáticas destinadas ao G2, iniciei com atividades de leitura de texto(s) para então introduzir atividades de produção escrita e oral. Isso se explica pela necessidade de expor os alunos ao insumo destacado das estruturas-alvo (presente e passado) e, assim, promover percepção consciente. Por essa razão, as atividades 1 e 2 propostas para o início de cada seção das Unidades 1 e 2 priorizaram a compreensão escrita.

Sempre com o propósito de comparar o desempenho dos dois grupos (G1 e G2), teve-se o cuidado de definir previamente alguns verbos que teriam que aparecer igualmente nas unidades didáticas de ambos os grupos.

Nos Quadros 13 e 14, apresento, respectivamente, a lista de verbos contemplados na Unidade 1 do G1 e G2, referente à estrutura simples (*presente dell'indicativo*) e a lista de verbos que aparecem na Unidade 2 do G1 e G2, referente à estrutura complexa (*passato prossimo*).

Quadro 13 - Verbos contemplados nas unidades do presente dell'indicativo do G1 e do G2.

<i>UNIDADE 1 - PRESENTE DELL'INDICATIVO</i>						
G1 - Ensino Explícito			G2 - Ensino Implícito			
	IO	LUI/LEI	LORO	IO	LUI/ LEI	LORO
1ª CONJUGAÇÃO -ARE	ascoltare cenare giocare guardare lavorare mangiare portare preparare suonare	Ascoltare camminare Entrare Giocare Guardare Lavorare Pranzare Preparare	ascoltare fumare guardare lavare lavorare parlare preparare	ascoltare (2)* ballare cenare (2) giocare guardare (4) lavorare mangiare (2) portare (2) preparare (3) suonare (2) usare	entrare guardare lavorare portare preparare (4) svegliare urlare	ascoltare chiamare comprare conversare dedicare (2) guardare (2) irritare lavare (2) lavorare mangiare (2) parlare (2) portare (3) preparare usare
2ª CONJUGAÇÃO -ERE	accendere chiedere leggere perdere scrivere	accendere Chiedere Chiudere correggere Correre Leggere	accendere chiedere conoscere leggere prendere scrivere	accendere leggere scrivere	chiedere (3) leggere perdere scrivere	chiedere leggere perdere spendere (4) vedere

		rispondere Scrivere	vedere vivere			
3ª CONJUGAÇÃO -IRE	capire dimagrire finire preferire pulire spedire tossire	Capire condire Finire preferire Pulire	capire finire fornire percepire preferire pulire	pulire (2)	pulire (2)	pulire (4)
IRREGU- LARES	andare fare	andare fare	andare fare	andare (5) fare (5)	andare (2) fare (2)	andare (4) fare (8)

* Os números em parênteses referem-se à sua frequência de ocorrência nas flexões de pessoa.

Quadro 14 - Verbos contemplados nas unidades do passato prossimo do G1 e do G2.

<i>UNIDADE 2 – PASSATO PROSSIMO</i>						
Unidade de Ensino Explícita			Unidade de Ensino Implícita			
IO	LUI/LEI	LORO	IO	LUI/ LEI	LORO	
3A CO NI 1A CONJUGAÇÃO	giocare	attraversare	comprare	ammirare	attraversare	arrestare
	guardare	ballare	lasciare	ballare	ballare	attraversare
	ordinare	lasciare	obbligare	camminare	comprare	cominciare
	pagare	litigare	passare	comprare	giocare	comprare
	telefonare	organizzare	raccontare	giocare (2)*	lasciare	confessare
	visitare	usare	rubare	guardare (2)	litigare	elencare
				incontrare	organizzare	furtare (3)
				mangiare (5)	portare	infilare
				ordinare	preparare	lasciare (2)
				pagare	salutare	mandare
				pensare (3)	usare	minacciare (3)
				pranzare (2)		passare (2)
				raccontare		portare (2)
			telefonare		rapinare	
			trovare (2)		rubare (5)	
			visitare		svelare	
			visitare (6)		usare	
	dormire	capire	aggre di re	dormire (5)	dormire (2)	aggre di re (2)

	percepire preferire pulire salire spedire	dormire finire percepire pulire salire	capire dormire fornire riempire sentire	percepire (2) preferire salire (2) spedire	finire percepire reagire salire	riempire (2)
IRREGU- LARES	fare	Fare	fare	fare (9)	fare (3)	fare (3)

* Os números em parênteses referem-se à sua frequência de ocorrência nas flexões de pessoa.

Cabe salientar que os verbos que aparecem nessas tabelas derivam dos textos apresentados nas atividades e que foram destacados. Não incluem, portanto, verbos decorrentes das produções dos alunos.

3.5 Os instrumentos de coleta de dados

Para esta pesquisa, os dados foram coletados por meio de um pré-teste, um questionário de perfil, testes de desempenho, entrevistas semi-estruturadas, aulas gravadas em áudio e vídeo e um diário de aula da professora pesquisadora.

O **pré-teste** teve o objetivo de medir o conhecimento prévio dos alunos sobre as estruturas linguísticas investigadas em contexto comunicativo. As atividades propostas neste teste foram repropostas como testes de desempenho ao longo da pesquisa, o que permitiu a comparação dos resultados.

O **questionário de perfil** (Apêndice G) visou a obter informações sobre a faixa etária dos alunos, sua motivação, atitudes e conhecimento do italiano e de outras línguas. Esses dados já foram apresentados na Seção 3.2.

Para avaliar o desempenho dos alunos, dois **testes** foram desenvolvidos: um com a estrutura simples (Apêndice E) e outro com a estrutura complexa (Apêndice F). Cada teste compreendeu três atividades de produção escrito-oral.

O objetivo dos testes foi avaliar o conhecimento dos alunos das duas estruturas em uso comunicativo da língua italiana, bem como comparar o desempenho alcançado ao longo do processo de aprendizagem dessas estruturas. Isso foi possível, pois os testes foram reaplicados como teste imediato e teste postergado. Significa dizer que um mesmo teste foi aplicado em três momentos distintos do processo para fins de comparação. Esta questão será aprofundada na próxima seção.

No teste referente à estrutura simples, a Atividade 1 consistiu no relato sobre o que o aluno faz durante o dia. O objetivo dessa atividade foi avaliar o uso dos verbos na 1ª pessoa do singular. A Atividade 2 traz uma sequência de imagens, com legendas, que retratam o que uma personagem faz ao longo do seu dia. As legendas descrevem as ações realizadas pela pessoa com o verbo no infinitivo. O aluno foi solicitado a relatar o que a protagonista faz com base nas imagens e legendas. O objetivo foi avaliar o uso dos verbos na 3ª pessoa do singular. A Atividade 3 apresenta uma lista de ações que um casal realiza durante a semana. Os verbos estão no infinitivo para serem flexionados corretamente na 3ª pessoa do plural enquanto o aluno descreve a rotina do casal.

Para essas três atividades, os participantes tiveram cinco minutos para planejarem as suas respostas por escrito antes de gravarem a sua fala em áudio. A determinação desse tempo de planejamento teve como objetivos otimizar a produção oral e assegurar dados escritos que

pudessem contemplar as estruturas. As atividades orais foram desenhadas para serem monológicas.

No teste referente à estrutura complexa, a Atividade 1 consistiu em um diário de viagem, em português, listando as atividades que o aluno teria realizado em uma viagem de três dias pela cidade de Roma (ex.: Dormi em um hotel maravilhoso, mas muito caro; Visitei o Coliseu...). O objetivo dessa atividade foi avaliar o uso da 1ª pessoa do singular no *passato prossimo*.

A Atividade 2 requer que o aluno descreva para o/a colega as ações realizadas pelo(a) paquera (do/a colega), considerando as informações presentes na página da agenda dele(a). Nessa atividade, os verbos estão no infinitivo e em italiano, cabendo ao aluno conjugá-los para relatar os fatos ao(à) amigo(a). Essa atividade objetivou avaliar o uso da 3ª pessoa do singular no *passato prossimo*.

Na Atividade 3, seis figuras são apresentadas e contam a história de um assalto a um supermercado. Cada figura é acompanhada da descrição da ação (*riempire il carrello; passare dalla cassa*). O aluno deve contar à polícia italiana tudo o que aconteceu com base nas figuras dadas. O objetivo da atividade foi avaliar o uso da 3ª pessoa do plural ao reportar a ação dos ladrões ao policial.

Para essas três atividades, os participantes tiveram até 10 minutos para planejarem as suas respostas por escrito antes de gravarem a sua fala em áudio, estipulada para até 5 minutos de gravação. O tempo de planejamento estratégico¹⁰² (ELLIS, 2013) para essas atividades foi maior do que o estipulado para as atividades referentes ao presente do indicativo, devido à complexidade linguística do *passato prossimo*.

Seguindo o mesmo formato do teste da estrutura simples, as atividades orais do teste da estrutura complexa também foram monológicas.

É importante ressaltar que os enunciados dos testes da estrutura simples e complexa foram redigidos em português para permitir maior compreensão por parte dos alunos.

Os testes foram realizados no laboratório de informática DERIEL (Desenvolvimento de Recursos Informatizados para o Ensino de Língua e Linguística) do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR. O DERIEL tem 15 computadores para alunos e um para o professor, que está ligado a um projetor. Todos os computadores têm acesso à internet e equipamentos de som, como caixas e microfone.

¹⁰² Planejamento estratégico é aquele que ocorre antes de o aprendiz se engajar na atividade comunicativa.

Esta estrutura possibilitou a gravação simultânea das falas de todos os alunos participantes em ambos os testes.

O gravador de voz *online Vocaroo*¹⁰³ foi utilizado como ferramenta de gravação das falas dos alunos por ser fácil de manusear, por não requer instalação no computador do usuário e nem cadastro pessoal. Possui uma interface simples, passível de ser explicada aos alunos em poucos minutos. No centro da tela, aparece a tecla “*Click to Record*” (aperte para gravar). Ao apertar, a gravação é iniciada. A tecla “*Click to stop*” (aperte para parar) também aparece para quando o aluno quiser finalizar ou interromper a gravação. É possível ainda voltar a trechos da gravação clicando em “*Retry* (voltar), ou ouvir o trecho gravado pressionando “*Listen*” (ouvir).

Para salvar a gravação, o aluno clica em “*Click here to save*” (clique aqui para salvar), o que possibilita o aparecimento de uma caixa com opções de *links* para compartilhar o material registrado, como as redes sociais *Twitter*, *Facebook* e *Orkut*, e a opção de enviar a gravação por e-mail. Essa última opção foi adotada nesta pesquisa para o armazenamento das produções orais pela pesquisadora. As imagens a seguir resumem os passos aqui descritos.

Figura 6 - Passo a passo para gravação de áudio com ferramenta Vocaroo.



Fonte: www.vocaroo.com

Os testes produzidos para as estruturas simples e complexa contemplaram os mesmos verbos que aqueles das unidades didáticas, permitindo a comparação do desempenho dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. O Quadro 15 apresenta os verbos favorecidos nos testes.

¹⁰³ www.vocaroo.com

Quadro 15 - Verbos contemplados nos testes da estrutura simples e complexa.

<i>Presente del' indicativo</i>	
ATIVIDADES	VERBOS AVALIADOS
Atividade 1 (1ª pessoa do singular)	resposta pessoal
Atividade 2 (3ª pessoa do singular)	<i>pranzare, preparare, guardare, cenare, leggere, scrivere, fare, andare</i>
Atividade 3 (3ª pessoa do plural)	<i>ascoltare, cenare, lavorare, spendere, leggere pulire, fare, andare</i>
<i>passato prossimo</i>	
ATIVIDADES	VERBOS AVALIADOS
Atividade 1 (1ª pessoa do singular)	<i>visitare, mangiare, trovare, incontrare, camminare, comprare, visitare, passare pulire, salire, dormire, fare</i>
Atividade 2 (3ª pessoa do singular)	<i>pranzare, studiare, cenare, incontrare, guardare pulire, dormire, fare</i>
Atividade 3 (3ª pessoa do plural)	<i>passare, minacciare (fare), portare, lasciare, riempire, aggredire</i>

Além dos testes de desempenho, uma **entrevista semi-estruturada** (Apêndice H) com cada grupo foi conduzida ao final da aplicação das unidades didáticas para avaliar a perspectiva dos alunos sobre a sua aprendizagem e o ensino recebido. Ela foi gravada em áudio com a mesma ferramenta utilizada para gravar as produções orais.

Ainda como parte dos dados desta pesquisa, as falas dos alunos em tarefas de produção oral em sala de aula foram gravadas em **áudio** e algumas aulas em **vídeo**. Foram as atividades 3, 4 e 5 das unidades didáticas 1 e 2 do ensino explícito e as atividades 3, 6 e 9 das unidades didáticas 1 e 2 do ensino implícito. As transcrições foram feitas para avaliar o desempenho oral dos alunos nessas atividades.

Diários de aula também foram redigidos pela pesquisadora para descrever fatos e relatar a sua percepção sobre o ensino realizado e o desempenho dos alunos.

3.6 Os procedimentos de coleta de dados

No primeiro encontro com cada um dos grupos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I) foi distribuído, lido e discutido com os alunos, que preencheram e assinaram o documento.

No mesmo dia, os alunos também responderam ao questionário de perfil (Apêndice G) e realizaram dois pré-testes, um envolvendo o *presente dell' indicativo* e o outro o *passato prossimo* (Apêndices E e F, respectivamente). O seu objetivo foi avaliar o conhecimento dos alunos com relação ao uso das estruturas-alvo. Os participantes que obtiveram mais de 50% de acertos no uso da estrutura foram descartados da análise dos dados.

O pré-teste envolvendo o *presente dell'indicativo* foi aplicado antes da implementação da Unidade 1 de ensino explícito e implícito referente a essa estrutura, e apresentou as mesmas atividades do teste imediato desenvolvido para essa estrutura. O mesmo aconteceu com o pré-teste envolvendo o *passato prossimo*, que foi aplicado antes da implementação da Unidade 2 de ensino explícito e implícito, e apresentou as mesmas atividades do teste imediato desenvolvido para essa estrutura. Desse modo, foi possível fazer um paralelo entre os desempenhos dos alunos nos pré-testes, nos testes imediatos e nos testes postergados.

O material didático elaborado para esta pesquisa foi então conduzido nos dois grupos, iniciando com a unidade explícita para o G1 e a unidade implícita para o G2, ambas destinadas ao *presente dell'indicativo*. Finalizadas essas unidades, os grupos foram submetidos a um **teste imediato da estrutura simples**, cujas atividades foram as mesmas do pré-teste referente ao *presente dell'indicativo*, como já mencionado. Dessa forma, foi possível comparar o desempenho dos alunos nesses dois momentos: antes e após a condução da Unidade 1.

Na sequência, o pré-teste envolvendo a estrutura complexa foi aplicado e então a unidade explícita para o G1 e a unidade implícita para o G2, referentes ao *passato prossimo*, foram ministradas. Ao término dessas unidades, os grupos foram submetidos a um **teste imediato da estrutura complexa**, cujas atividades foram as mesmas que as realizadas no pré-teste referente ao *passato prossimo*.

Ambos os testes imediatos (um para a estrutura simples e o outro para a estrutura complexa) buscaram avaliar o conhecimento incorporado das estruturas-alvo (*intake*). Nesta pesquisa, *intake* refere-se ao estágio inicial de aprendizagem e é definido como insumo percebido e processado (GASS, 1997) ou, nas palavras de Reinders e Ellis (2009, p. 284), “insumo detectado (compreendido ou não), armazenado na memória de

curto prazo, cuja conexão com a memória de longo prazo pode ou não ser criada ou fortalecida”¹⁰⁴.

Após a condução do material didático, dois **testes postergados** foram aplicados visando a investigar se houve ou não a aquisição das estruturas-alvo. Nesta pesquisa, aquisição é entendida como o domínio sistemático das estruturas-alvo. O intervalo de tempo entre o teste imediato (momento para mostrar *intake*) e o teste postergado (momento para mostrar aquisição) variou de estrutura para estrutura. Para a estrutura simples, o intervalo foi de sete semanas, enquanto que para a estrutura complexa foi de duas semanas apenas, pois o curso já estava por finalizar.

Para avaliar a aprendizagem e o tipo de ensino recebido sob a perspectiva dos alunos participantes, uma entrevista semiestruturada foi conduzida com os alunos ao final dos pós-testes.

O Quadro 16, a seguir, apresenta o cronograma da coleta de dados.

¹⁰⁴ [We define intake as a] subset of the detected input (comprehended or not) that is held in short-term memory and from which connections with long-term memory may be created or strengthened.

Quadro 16 - Cronograma da coleta de dados

SEMANA 1	SEMANAS 2-4	SEMANA 5	SEMANAS 6-8	SEMANA 9	SEMANA 10	SEMANA 11
<p>Termo de consentimento livre e esclarecido</p> <p>Questionário de perfil</p> <p>Pré-teste referente à estrutura SIMPLES</p>	<p>UNIDADE 1 Estrutura simples</p>	<p>Teste imediato referente à estrutura SIMPLES</p> <p>Pré-teste referente à estrutura COMPLEXA</p>	<p>UNIDADE 2 Estrutura complexa</p>	<p>Teste imediato referente à estrutura COMPLEXA</p> <p>Teste postergado referente à estrutura SIMPLES</p>	<p>Entrevista semiestruturada</p>	<p>Teste postergado referente à estrutura COMPLEXA</p>

3.7 A análise dos dados

Os dados deste estudo compreenderam (1) as respostas dos alunos ao questionário de perfil, (2) os resultados obtidos nos testes realizados (pré-testes, testes imediatos e testes postergados, (2) o desempenho oral dos alunos nas aulas gravadas, (3) a avaliação geral do grupo com relação à aprendizagem e ao ensino recebido e (4) os diários de aula da pesquisadora.

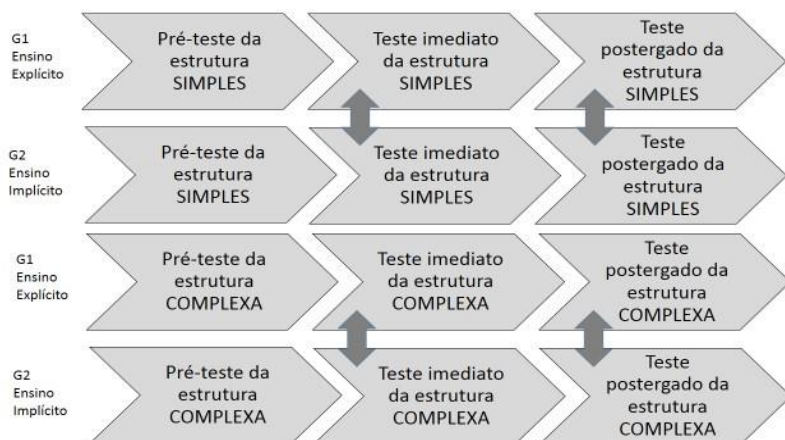
O uso correto e incorreto das estruturas-alvo (precisão gramatical) nos contextos de uso foram medidas de *intake* e aquisição. A produção escrita e oral dos alunos também foi avaliada pela sua complexidade sintática. Em outras palavras, produções contendo orações independentes (*independent clauses*), as quais apresentam verbo principal somente, sugerem um nível de complexidade menor do que produções contendo orações coordenadas (*sub-clausal units*) e subordinadas (*sub-ordinate clause*) (ELLIS; BARKHUIZEN, 2005).

Os dados foram cruzados e comparados. Dentro de cada grupo, os dados obtidos no pré-teste foram comparados com aqueles do teste imediato e do teste postergado, visando a analisar o processo de aprendizado dos alunos ao longo de sua experiência com a estratégia explícita/ implícita. A comparação entre os grupos também foi realizada com base nos resultados obtidos nos testes imediatos e no teste postergado para cada uma das estruturas, o que possibilitou verificar o efeito das estratégias de ensino sobre a aprendizagem dos alunos, e assim responder à segunda pergunta de pesquisa:

2. Quais diferenças puderam ser observadas na produção escrita e oral dos alunos submetidos a essas duas estratégias?

A figura 7 ilustra a forma de comparação realizada com os dados para responder a essa pergunta de pesquisa:

Figura 7 - Comparação de desempenho entre os grupos submetidos a uma mesma estrutura-alvo.



Dentro de um mesmo grupo, o desempenho dos alunos na produção oral (e escrita) foi analisado quantitativamente (pelos pré-testes, testes imediato e postergado) e qualitativamente (pelas gravações em áudio/vídeo e pelos diários de aula) para uma visão de seu desenvolvimento nessas habilidades ao longo do curso.

Dados oriundos dos pré-testes, dos testes imediatos e postergados, das gravações de áudio/ vídeo e dos diários da professora pesquisadora contribuíram para responder à terceira pergunta de pesquisa:

3. Qual estratégia de ensino (explícita ou implícita) mostrou ser mais eficaz para a aprendizagem de duas estruturas de complexidades linguísticas diferentes em língua italiana, a saber: *presente dell' indicativo* (estrutura menos complexa) e o *passato prossimo* (estrutura mais complexa)?

Os dados das entrevistas com os dois grupos permitiram responder à quarta pergunta de pesquisa:

4. Como os alunos avaliaram a estratégia de ensino recebida e a sua aprendizagem?

A entrevista com cada grupo foi gravada em áudio e transcrita para uma análise interpretativa, assim como os registros de aula que

possibilitaram avaliar o engajamento dos estudantes ao longo do curso. Os diários de aula ainda permitiram responder à primeira pergunta de pesquisa:

1. Como se deu o processo instrucional com o uso das estratégias de ensino (explícita e implícita), no que se refere à interação e engajamento dos alunos?

Nos próximos capítulos, apresento e discuto os dados coletados.

CAPÍTULO 4

O PROCESSO INSTRUCIONAL

Neste capítulo descrevo como as aulas foram conduzidas nos dois grupos, explícito e implícito, buscando responder à primeira pergunta de pesquisa: *Como se deu o processo instrucional com o uso das estratégias de ensino (explícita e implícita), no que se refere à interação e ao engajamento dos alunos?*

Como já mencionado no Capítulo 3, para a formação dos grupos, foi preciso oferecer dois cursos de nível elementar, abertos à comunidade. Ambos os cursos foram conduzidos pela pesquisadora¹⁰⁵ e contaram com um público-alvo bastante heterogêneo no que se refere à idade e experiências de vida.

Cada curso teve carga horária total de 22 horas em 11 encontros. Cada encontro teve a duração de 120 minutos (2 horas), realizado uma vez por semana, no período de abril a julho de 2013, na Universidade Federal do Paraná. O cronograma abaixo define as datas e os conteúdos trabalhados em cada grupo de participantes (G1 e G2).

Quadro 17 - Cronograma dos encontros realizados com cada grupo de participantes.

Mês/ano	Conteúdos			
	G1	G2		
abr/13	23	- Apresentação do curso; - Aplicação de questionário de perfil; - Aplicação do pré-teste referente à estrutura simples	26	- Apresentação do curso; - Aplicação de questionário de perfil; - Aplicação do pré-teste referente à estrutura simples
	30	- Explicação do <i>presente dell'indicativo</i> - Atividade 1	03	Unidade Didática relativa ao <i>presente dell'indicativo</i> Atividade 1 Atividade 2 Atividade 3
mai/13	7	- Revisão do conteúdo da aula anterior; Atividade 2 Atividade 3	10	Atividade 4 Atividade 5 Atividade 6
	14	- Revisão do conteúdo das aulas anteriores;		Atividade 7 Atividade 8

¹⁰⁵ Ao longo deste capítulo, no qual são descritas as aulas, a pesquisadora será chamada de professora, para evidenciar a relação que se instaurou em sala de aula entre ela e os alunos.

		Atividade 4 Atividade 5	17	Atividade 9
	21	Aplicação do teste imediato referente à estrutura simples e do pré-teste referente à estrutura complexa	24	Aplicação do teste imediato referente à estrutura simples e do pré-teste referente à estrutura complexa
	28	- Explicação do <i>passato prossimo</i> Atividade 1;	31	Unidade Didática relativa ao <i>passato prossimo</i> Atividade 1 Atividade 2 Atividade 3
jun/13	04	- Revisão do conteúdo da aula anterior; Atividade 2 Atividade 3	07	Atividade 4 Atividade 5 Atividade 6
	11	- Revisão do conteúdo das aulas anteriores; Atividade 4 Atividade 5	14	Atividade 7 Atividade 8 Atividade 9
	18	Aplicação do teste imediato referente à estrutura complexa e do teste postergado referente à estrutura simples	21	Aplicação do teste imediato referente à estrutura complexa e do teste postergado referente à estrutura simples
	25	ENTREVISTA	28	ENTREVISTA
	02	Aplicação do teste postergado referente à estrutura complexa	05	Aplicação do teste postergado referente à estrutura complexa

4.1 O processo instrucional no grupo explícito

As aulas do grupo explícito (G1) ocorreram no período de 23 de abril a 02 de julho de 2013, às terças-feiras, das 14.30h às 16.30h. Dos 20 alunos inscritos, apenas 06 finalizaram o curso, como já mencionado no Capítulo 3.

Antes do primeiro encontro, um e-mail foi enviado aos participantes, salientando que o curso era dirigido a principiantes da língua italiana e que se tratava de uma pesquisa sobre metodologia de ensino; sendo assim, era importante que o aluno tivesse o perfil desejado. Este e-mail foi necessário, pois, pela listagem dos alunos inscritos, reconheci nomes familiares que apresentavam conhecimentos mais avançados na língua italiana. Isso ocorreu em virtude da falta de informação dos responsáveis pela inscrição aos candidatos sobre o pré-

requisito para participar do curso. Consequentemente, no primeiro encontro, compareceram somente 15 alunos, os quais responderam ao questionário de perfil e ao pré-teste referente à estrutura simples.

Esse número foi diminuindo a cada encontro por diversas razões, como viagens de trabalho e a dificuldade de alguns em conciliar o curso com outras atividades. Os alunos com presença oscilante foram instruídos a deixar o curso. Na sexta semana, eram apenas seis alunos no G1, os quais permaneceram até o final.

Ao serem questionados se a evasão estava relacionada à metodologia utilizada no curso, dois alunos negaram essa possibilidade, pois se tratava de uma metodologia com a qual estavam acostumados. Outro aluno sugeriu essa justificativa, lamentando-se da “mesmice” das atividades propostas. Em suas palavras, “o curso poderia ter outro tipo de atividade. Achei que ficamos muito tempo completando frases e isso eu podia fazer em casa”.

Apesar do alto índice de desistências, as aulas prosseguiram como planejadas. No G1, as explicações gramaticais (estágio declarativo) procederam de forma dialogada, com questionamentos direcionados ao grupo (Vide Fragmento 1 a seguir), visando a promover a participação dos alunos e, dessa forma, diferenciar a prática de sala de aula de uma metodologia mais centrada no professor, que costuma se apoiar no papel de detentor do saber. Esta postura metodológica ainda visou a evocar os “pré-conhecimentos linguístico-culturais necessários para a aprendizagem das novas partes de língua (e cultura), objeto da UD [unidade didática] em desenvolvimento”¹⁰⁶ (MEZZADRI, 2003, p. 7).

[Fragmento 1]¹⁰⁷

PP¹⁰⁸: allora ragazzi... qual è il titolo dell'unità didattica? Giorgio¹⁰⁹... lo puoi leggere?

AE2: la mia giornata tipo

¹⁰⁶ [Il compito del docente è quello di elicitarlo, cioè far affiorare] le pre-conoscenze linguistico-culturali necessarie all'acquisizione delle nuove parti di lingua (e cultura) oggetto della UD in svolgimento.

¹⁰⁷ As transcrições seguiram as normas propostas por Dino Preti (1999, p. 11-12). As reticências indicam qualquer tipo de pausa. Assim, não serão usadas vírgulas ou pontos finais. O ponto de interrogação será usado para indicar a entonação de dúvida, enquanto a entonação enfática será representada por letras maiúsculas. O prolongamento de vogais e consoantes será marcado por dois pontos e comentários descritivos do transcritor estarão entre parênteses duplas ((minúsculas)).

¹⁰⁸ Nas transcrições das falas e dos excertos do diário da professora, usarei a sigla PP, para indicar meu papel de professora-pesquisadora.

¹⁰⁹ A fim de preservar a identidade dos alunos, nas transcrições de falas em italiano seus nomes serão substituídos por nomes fictícios.

PP: bene... e di che cosa può trattare?

AE1: não sei é::... a minha jornada tipo? deve ser sobre como alguém passa o dia... é:?

PP: sì sì... bravo... parleremo allora delle cose che facciamo durante la giornata... le abitudini... che trasformano la giornata in una giorNATA TI::PO... cioè... una giornata típica... e come:: Mariana... normalmente raccontiamo delle nostre abitudini?

AE4: ah... eu faço isso... eu vou pra aula...

PP: beNIssimo... allora in italiano è uguale... usiamo il presente per racconta:re delle nostre abitudini... vediamo come si coniugano i verbi al presente...

As aulas no G1 (e no G2) foram conduzidas na língua italiana a fim de maximizar as oportunidades de aprendizagem na LE (KUMARAVADIVELU, 1994). A instrução e a comunicação com os alunos foram realizadas por meio de fala compreensível (KRASHEN, 1982). Assim, eles puderam entender os conteúdos gramaticais e, eventualmente, adquirir outras formas que não aquelas definidas para as aulas. Em função do conteúdo gramatical, no G1, a interação foi de natureza metalinguística nas fases de Apresentação e Prática gramatical, e de natureza social na fase de Produção (atividades 3, 4 e 5).

Para as aulas no G1 (e G2), o uso da língua italiana pela professora necessitou de ‘calibragem’ para tornar a sua fala compreensível. Algumas estratégias, já defendidas por Krashen (1982, p. 64-66), foram utilizadas, como o uso de fala pausada, articulação clara, vocábulos de alta frequência, poucas gírias e poucas expressões idiomáticas, simplificação sintática, uso de sentenças curtas, monitoramento da compreensão, com perguntas do tipo "*Avete capito?*", e estratégias não-verbais, como gestos, expressões faciais, desenhos no quadro, entre outras. Essas estratégias foram relatadas nos diários de aula da professora. No relato, a seguir, a professora explica ter feito uso de paráfrase e fala pausada. Já no Fragmento 2, frases coordenadas, curtas e simples sintaticamente foram utilizadas, além da pergunta para confirmar o entendimento por parte dos alunos (*capito?*).

PP: [...] Eu tinha explicado que o tempo verbal se utilizava para falar da rotina e dei alguns exemplos, escrevendo frases no quadro: *lavoro all'università, guardo la tv italiano, vado in palestra*, etc., com os

verbos que estavam no material. Nesse momento olhei para Maria que me olhava com aquela cara de que não estava entendendo. Reformulei. Usando os mesmos exemplos e explicando com outras palavras e mais devagar, a aluna mudou sua expressão. Parecia ter entendido [...]. (Diário de aula, 30/04/2013)

[Fragmento 2]

PP: Mariana... leggi per favore queste due frasi...

AE4: oggi compro un vestito nuovo... ieri ho comprato un vestito nuovo...

PP: Bene... vedete... c'è una parte della frase che cambia quando raccontiamo di un evento passato.

AE3: compro... ho comprato...

AE1: oggi... ieri....

PP: ecco oggi perché è oggi e ieri è il giorno precedente.... oggi è ventotto maggio e ieri è stato ventisette... capito? Il tempo verbale cambia pure... compro... ho comprato... e questa è la differenza tra un verbo al presente e uno al passato prossimo... il passato prossimo richiede l'ausiliare e un verbo al participio... guardate... Maria... leggi la spiegazione sotto gli esempi... ((grifo meu))

No decorrer das aulas, o quadro e a *internet* foram utilizados como recursos pedagógicos. Vale lembrar que as aulas para os grupos 1 e 2 foram conduzidas no laboratório de Desenvolvimento de Recursos Informatizados para o Ensino de Línguas Estrangeiras (DERIEL) da UFPR, onde há um quadro branco e computadores com acesso à *internet*. O quadro branco foi utilizado para o registro das respostas corretas aos exercícios gramaticais, para a visualização de informações e para a negociação de significados (desenho de um objeto, por exemplo). A *internet*, por sua vez, era acessada pela professora para a busca de imagens que pudessem ajudá-la na negociação de significados de vocábulos específicos (ex.: *tastiera* - teclado).

PP: corrigindo as frases do exercício 1, alguns alunos perguntaram o significado da palavra *tastiera*. Fiz a mímica, como se estivesse tocando o instrumento, quando ouvi um aluno cochichar para outro: é piano. Disse que não era exatamente o *pianoforte*, sua versão elétrica. Um aluno parecia ainda não entender, virei para fazer o desenho na

lousa quando percebi que seria muito mais rápido acessar uma imagem. (Diário de aula, 30/04/2013)

Os momentos de incompreensão em sala de aula foram tratados por meio da interação negociada/ modificada (LONG, 1996). Na visão de Long (1996), a aquisição de uma LE pode ser facilitada por meio de uma interação marcada por adequações linguísticas e ajustes conversacionais para possibilitar o insumo compreensível, a produção compreensível de fala e o foco na forma. Mesmo submetidos ao ensino explícito das estruturas-alvo, o G1 teve a oportunidade de participar de interações negociadas na língua italiana e de vivenciar aulas conduzidas nessa língua, favorecendo, assim, a aprendizagem implícita de outras estruturas linguísticas.

Apesar de ter sido um curso para iniciantes, a maioria dos alunos do G1 procurou se comunicar em italiano com a professora já no início das aulas, demonstrando interesse em usar a LE e testar suas hipóteses. Ainda que alguns alunos procurassem se expressar nessa língua, todos tiveram a liberdade de usar o português para se comunicar. De acordo com Ellis (1997), a LM é a fonte de conhecimento à qual os alunos se reportam, conscientemente ou inconscientemente. Por essa razão, o uso do português foi permitido nas aulas do G1 (e G2), que, gradativamente, foi dando espaço a enunciados em língua italiana.

AE6: professora... você disse que é mangiano? terza persona plurale? (Aula 03, 07/05/2013)

AE3: è vero, tem razão... le donne mangiano anche se sono a dieta. (Aula 04, 14/05/2013)

A interação entre a professora e os alunos do G1 apresentou “sintomas positivos de aprendizagem” (XAVIER, 1999, p. 195), ou seja, “manifestações verbais e não-verbais [dos alunos] sinalizadoras de aprendizagem”. Dentre os sintomas positivos elencados por Xavier, foi possível observar interações iniciadas pelos alunos, que, ao longo das aulas, faziam perguntas relacionadas a aspectos gramaticais diversos, como:

(a) pronúncia

AE6: Insegnante... loro MANgiano o manGIAno? (Aula 03, 07/05/2013)

(b) regra gramatical

AE1: Mas non existe un passato con sono? (Aula 06, 28/05/2013)

AE4: Insegnante... esse *e* no final é plural *né*? (Aula 03, 07/05/2013)

(c) léxico

AE1, AE4 e AE5: O que é *spesso*? (Aula 03, 07/05/2013)

AE3: Como é mesmo que eu digo que estou cansado? (Aula 04, 14/05/2013)

Esses questionamentos são alguns exemplos de atenção espontânea dos alunos para a forma gramatical da LE em contexto de entendimento da estrutura ensinada. Sugerem engajamento dos alunos, os quais necessitavam compreender certas estruturas durante a realização das atividades de prática gramatical. Também queriam satisfazer suas curiosidades, como a pronúncia de palavras. Embora o foco espontâneo na forma (*learner-generated attention* – WILLIAMS, 1999) estivesse presente nesses episódios de língua, não é possível atribuí-lo à noção de *noticing*, já que esse construto está atrelado a um contexto de uso comunicativo da língua (SCHMIDT, 2001). No caso em questão, o contexto estava voltado para a compreensão de sentenças nos exercícios gramaticais.

Como já era de se esperar, a participação do G1 nas aulas foi marcada por momentos de metalinguagem e, principalmente, de consciência sobre as estruturas-alvo. É o caso de AE1, por exemplo, que, antes de iniciar a correção dos exercícios de prática referentes à UD1, chamou a atenção do grupo para o fato de que as frases não contemplavam todas as pessoas que estavam na tabela de conjugações, mas somente a 1^a (*io*), a 3^a pessoa do singular (*lei* e *lui*) e a 3^a pessoa do plural (*loro*). Outros dois exemplos são descritos pela professora em seu diário, a seguir.

PP: [...] enquanto faziam os exercícios, eu caminhei pela sala. A Fernanda me parou para perguntar se todos os verbos que terminavam em *-ire* tinham, necessariamente o *-isc-* porque achava estranha aquela terminação. Respondi que não, que é só em alguns casos, naqueles contemplados no material e dei o exemplo do verbo *dormire*, que não tem a terminação. A aluna achou importante anotar

essa diferença em seu material e me pediu ainda outros exemplos. Achei pertinente a pergunta da aluna e apresentei aos outros alunos, depois da correção dos exercícios, a regra que tinha explicado somente pra ela. (Diário de aula, 30/04/2013)

PP: [...] Completei dizendo que, no passado, então, o auxiliar para aquela sentença era o auxiliar *avere* e coloquei a conjugação na lousa. Giorgio chamou a atenção dos colegas para a letra H na 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular e na 3ª pessoa do plural e Fernanda percebeu que faltava o H no infinitivo, na 1ª e na 2ª pessoa do plural. Concordei com a constatação dos alunos e procurei dar uma explicação: disse que *noi* e *voi*, geralmente, são regulares, e por isso seguem o verbo no infinitivo. Se o verbo não tem ‘h’ no infinitivo, provavelmente não terá nessas duas pessoas. Já nos outros casos é onde se vê a ‘irregularidade’ dos verbos. Se na 1ª pessoa há uma diferença, provavelmente a 2ª e a 3ª do singular e a 3ª do plural acompanham e esse é o caso do verbo *avere*. Dei outros exemplos que tínhamos visto na UD do presente, como o *andare*. Além disso, mostrei que o ‘H’ poderia estar ali para diferenciar a conjugação verbal de outras palavras da língua italiana que não tem o H, como a conjunção ‘o’, a interjeição ‘ai’, a preposição ‘a’ e o substantivo ‘anno’. Para cada caso, dei uma frase para exemplificar (...). (Diário de aula, 28/05/2013)

Apesar da natureza metalinguística das interações, observou-se que alguns alunos faziam comentários sobre o conteúdo informacional das frases e dos textos das atividades gramaticais, sugerindo sua necessidade de dar sentido ao que liam. Foi o caso de AE5 que comentou a respeito do marido descrito no Texto 2 da Atividade 2 da UD1 (AE5: *ai se io trovo? un marito COsì...*). Esses comentários ocasionais eram questionados pela professora, a fim de expandir a conversa iniciada pelo aluno (PP: *perché? come deve agire il marito ideale?*) e, assim, proporcionar momentos de uso comunicativo da língua italiana (AE5: *ah, il marito ideale fa il pranzo... sta con i bambini... fa tutto a casa e sorride? sempre...*).

O ensino explícito realizado no G1 influenciou no tipo de conhecimento que os alunos conseguiam verbalizar durante as aulas. De acordo com Housen e Pierrard (2005), o objetivo principal do ensino explícito é promover conhecimento metalinguístico, um conhecimento técnico, ou da terminologia utilizada para descrever a estrutura aprendida. No G1, os alunos demonstraram ter desenvolvido esse tipo de conhecimento sobre as estruturas, como sugerem algumas falas:

AE1: não... esse verbo é de segunda conjugação...
(Aula 03, 07/05/2013)

AE4: o verbo *andare* é irregular... (Aula 03,
07/05/2013)

Na próxima seção, descrevo algumas dificuldades encontradas pelos alunos do G1 durante as aulas.

4.1.1 As dificuldades dos alunos do G1

A maior dificuldade encontrada pelos alunos do G1 durante o seu processo de aprendizado da estrutura simples (presente do indicativo) foi a colocação correta do acento lexical¹¹⁰ ao pronunciarem os verbos conjugados na 3ª pessoa do plural (*parlano*, *leggono*, *puliscono*). A maioria dos alunos lia *parLAno*, *legGOno* e *pulisCOno*, em virtude da interferência fonológica do português, que determina que “toda palavra proparoxítone deve ser acentuada” (BECHARA, 2000, p. 107). Em italiano, a posição do acento lexical é variável, podendo ser oxítone, paroxítone ou proparoxítone, mas, na maioria das vezes, não há acentos gráficos que sinalizem a tônica. Como se lê em Babini (2002, p. 108), que realizou estudos nessa área, a ausência de acentos gráficos na língua italiana causa uma das principais dificuldades do aprendiz estrangeiro.

Outra dificuldade observada nas fases de prática e produção do presente do indicativo foi a conjugação do verbo *andare* (ir). A 1ª pessoa do singular – *io vado* – foi algumas vezes conjugada como *vo** e *ando**. A 3ª pessoa do singular – *lei/ lui va* – foi conjugada como *vai** e *anda**, e a 3ª pessoa do plural – *loro vanno* – foi conjugada como *andano** e *vadono**. Algumas dessas ocorrências podem ser explicadas pela análise contrastiva (LADO, 1971), a qual explica a transferência de estruturas

¹¹⁰ O acento lexical é o acento de uma palavra (BABINI, 2002, p. 106)

equivalentes da LM para a LE, quando diferenças estruturais existem entre elas.

No caso do verbo *andare*, alguns alunos utilizaram a forma do verbo *ir* em português (*io vo**; *lei vai**). Outros submeteram o verbo *andare* às formas do verbo *andar* em português (*io ando**; *lei/lui anda**), compartilhando traços fonológicos, ortográficos e, possivelmente, semânticos com o verbo *andar*, um tipo de associação que refletiu em erros interlinguais.

Outras ocorrências observadas com o verbo *andare* ainda podem ser explicadas pela influência da própria LE. É o caso das produções *loro andano** e *loro vadono**, cujas construções sugerem elementos da própria língua italiana. Isso acontece quando “o aprendiz cria uma estrutura errônea a partir de sua experiência com outras estruturas da língua-alvo”¹¹¹ (RICHARDS, 1971, p. 174). Tais ocorrências resultam em erros intralinguais ou de transferência de treinamento¹¹² (SELINKER, 1972).

Com relação às dificuldades dos alunos com o emprego da estrutura complexa (*passato prossimo*), observou-se que os erros mais comuns foram com a conjugação do verbo *fare*, cuja terminação no particípio passado (*fatto*) foi produzida com as formas *facciato** e *facciuto**, sinalizando erros intralinguais. O conhecimento declarativo sobre a formação do presente do verbo *fare* (*io faccio*), adquirido na UD1, bem como o conhecimento explícito sobre as terminações *ato* e *uto* para a formação do particípio passado para a 1ª e 2ª conjugações, respectivamente, parecem ter influenciado as produções *facciato** e *facciuto**. Os alunos que produziram *facciato** podem ter entendido que se tratava de verbo terminado em *-are* (*fare*); já os que produziram *facciuto** podem ter entendido que se tratava de verbo terminado em *-ere*, associando-o ao correspondente ‘fazer’ em português, e, por isso, deram-lhe a terminação *-uto*. De fato, o verbo *fare* pode ser considerado como sendo de 1ª conjugação (DARDANO; TRIFONE, 2002, p. 271), ou como uma forma anômala da 2ª conjugação do italiano antigo *facere*, de origem latina (MORETTI; CONSONNI, 1979).

Esses erros sugerem que o processo de aprendizagem das formas-alvo passou por interferências do português e, com o tempo, interferências do conhecimento explícito da língua-alvo, gerando situações de produção marcadas pela generalização de conhecimentos morfológicos.

¹¹¹ [...] the learner creates a deviant structure on the basis of his experience of other structures in the target language.

¹¹² A transferência de treinamento é resultante do tipo de ensino ou do material que o aluno recebe em sala de aula.

Generalização (SELINKER, 1972) é quando o aprendiz utiliza o conhecimento de uma estrutura da LE/L2 previamente aprendida em novas situações em que esse conhecimento não se aplica.

Vários episódios de *generalização* foram encontrados nos dados do G1. Em um episódio, em particular, descrito a seguir, uma aluna generalizou o uso da terminação de 3ª pessoa do plural do presente do indicativo *-ano*, de verbos da 1ª conjugação (*-are*), para verbos de 3ª pessoa do plural de outras conjugações, quando deveria ser *-ono*:

PP: (...) a Rafaela¹¹³, que também cometeu um erro interessante ao completar o texto 5. Ela usou a terminação *-ano* para os terminados em *-ere* presentes na atividade. O interessante é que ela não tirou a terminação de infinitivo. Então o verbo *leggere*, ao invés de ficar *leggano*, ficou *leggerano* (*leggere* - 'e' final + *-ano* = *leggerano*), prendere ficou *prenderano* e *leggere* ficou *leggerano*. Achei pertinente explicar no momento da correção que o que ela tinha formado pareciam com as formas do futuro. Tentei mostrar essa diferença. (Diário de aula, 13/05/2013)

Esses processos (transferência de língua, transferência de treinamento e generalização) são considerados comuns quando o aprendiz constrói o seu 'dialeto idiossincrático' (CORDER, 1971) ou a sua 'interlíngua' (SELINKER, 1972). Como explicou Corder (1971), o dialeto idiossincrático do aprendiz é caracterizado por uma gramática pessoal, instável e em desenvolvimento. Por essa razão, pode-se dizer que os aprendizes do G1 estavam em processo de desenvolvimento linguístico ao cometerem esses e outros erros.

No G1 os erros receberam *feedback* corretivo da professora por meio de estratégias explícitas, como a correção explícita, o *feedback* metalinguístico e a elicitación, já discutidos no Capítulo 1. Essa escolha foi feita para caracterizar o ensino explícito, que preza pela forma correta e pela metalinguagem. Vale salientar que, na fase da Produção, quando as atividades comunicativas foram propostas, a correção explícita também foi utilizada, como mostra o Fragmento 3 a seguir.

¹¹³ Rafaela é nome fictício.

[Fragmento 3]

PP: Mariana...

AE4: gli studenti capiscono la spiegazione dell'insegnante...

PP: bene Mariana... meno male che capite la mia spiegazione... ((risos)) allora te ne do un'altra... sarebbe capiscono se fosse al presente... invece questa frase fa riferimento a un fatto passato... devi usare il passato prossimo... ti ricordi? allora... devi usare l'ausiliare avere e il participio passato del verbo capire...

AE4: hum::: hanno capito...

PP: brava... gli studenti hanno capito la spiegazione dell'insegnante...

As correções explícitas conduzidas pela professora ao longo do curso não pareceram ter comprometido a auto-estima dos alunos; pelo contrário, alguns pareceram gostar dessa estratégia.

[Fragmento 4]

AE3: eu gostei do momento da correção... você pedia pra gente ler as frases e corrigia a gente na hora... é importante corrigir na hora.

Outros alunos se inspiraram nesse tipo de correção para também praticá-la com os colegas, como ilustra o Fragmento 5 a seguir.

[Fragmento 5]

AE1: Fernanda la frase è gli uomini fanno cose che irritano le donne...

AE3: ah è vero... molto VERO... la mia frase è le donne mangiare* anche se sono a dieta...

AE1: non è mangiano? le donne mangiano?

Os dados também mostraram casos de auto-correção durante as atividades comunicativas, sugerindo que alguns alunos monitoravam suas falas para obter precisão gramatical.

[Fragmento 6]

AE2: ah então loro bevono la birra quando andare al bar... no quando andan... no, quando vanno al bar.

Observou-se que, mesmo recebendo *feedback* explícito por parte da professora e dos próprios colegas na prática gramatical, alguns alunos não foram capazes de usar as estruturas-alvo corretamente durante as atividades comunicativas. Na atividade em que os alunos tiveram que relatar as ações que realizavam com maior ou menor frequência (Atividade 3 da UD1), algumas produções apresentaram verbos no infinitivo ao invés de serem conjugados na 1ª pessoa do singular.

AE3: Generalmente io fare colazione.

AE4: Io mangiare sempre una pizza.

AE6: Io non preparare il pranzo.

Mesmo recebendo *feedback* corretivo, os alunos não pareceram perceber o erro ou a correção dada, pois, já na fala seguinte à intervenção da professora, o mesmo problema reaparecia e, também, na fala dos colegas. Isso sugere que a correção explícita pode não ter efeito desejado na produção do aluno e na de seus colegas que presenciaram a correção dada. Talvez, por esta razão, Corder (1967, p. 168) acredite que a “simples provisão da forma correta pode não ser a única, ou de fato, a melhor forma de correção”. O fragmento, a seguir, traz a percepção da professora sobre essa questão.

PP: [...] durante a correção da atividade [1 da UD1], percebi que alguns alunos não tinham conjugado o verbo e contavam sobre suas ações cotidianas com o verbo no infinitivo. Mesmo corrigindo cada vez que um aluno falava “io fare colazione”, dando a forma correta e, às vezes, toda uma explicação gramatical, o colega seguinte cometia o mesmo erro. Das duas uma: ou eles não estavam percebendo que eu estava corrigindo, ou eles não perceberam que o verbo não estava conjugado e que cabia a eles conjugá-lo para emitir a sua opinião. (Diário de aula, 14/05/2013)

Os dados mostraram que, nas atividades comunicativas, os alunos do G1 fizeram bastante uso da forma infinitiva para substituir os verbos em suas conjugações corretas. O Fragmento 7 apresenta a simulação de uma conversa telefônica na qual os alunos relatam suas viagens pela Itália (Atividade 3 da UD2). Nele, AE4 faz uso de infinitivo em alguns momentos de sua fala (*io visitare Roma e fare...; ho comprare*). Em outros momentos, se autocorrigiu e volta a conjugar o verbo

corretamente (*no... ho fatto molte cosas; ho visitato il Colosseo*). Igualmente, no Fragmento 8, AE6 também utiliza a forma infinitiva para se expressar, empregando-a para substituir o particípio de alguns verbos no passado.

[Fragmento 7]

AE4: pronto... Maria?

AE5: sì...

AE4: vo:: contare il viaggio che... fa... ho fatto per l'Italia.

AE5: NO? anch'io sono andata in Italia!

AE4: *ah...* bene... io vi::sitare Roma e fare:: no... ho fatto molte cosas... ho visitato il Colosseo... ho comprato:: regalini per los mios parenti...

AE5: hai comprato i regalini vicino al Colosseo?

AE4: *ish...* e agora? hum:: sì ... io ho comprare nel Colosseo... ((grifo meu))

[...]

[Fragmento 8]

AE6: ieri due ladri hanno rubare un panificio in via Cagliari... loro hanno arrivato lá con una motocicletta e hanno mandare i clienti dare tutto... la commessa hanno chiamato la polizia, però loro non hanno fatto niente. I due ladri hanno fuggito tranquillamente per la via prima della polizia arrivare allo panificio. ((grifo meu))

O uso do infinitivo nas produções orais dos alunos em atividades comunicativas não significou, necessariamente, falta de conhecimento declarativo. É possível que a atenção desses alunos para o significado tenha comprometido a precisão gramatical de suas falas (VANPATTEN, 2002). Nesse caso, empregaram a “forma primitiva/ neutra” do verbo. O infinitivo também foi utilizado em orações subordinadas, em produções que apresentaram, na oração principal, o uso correto do verbo.

AE2: *ah...* então loro bevono la birra quando andare al bar.

AE3: lui ha telefonato a sua moglie perché investire la macchina.

AE4: lui ha lavorato muito male che il:: capo? liti::gare... con: lui.

Nos casos de AE2 e AE3, temos provavelmente um problema de adjacência relacionada ao sujeito e verbo. A distância do sujeito da oração principal com o verbo da oração subordinada com o qual concorda pode ter influenciado os alunos a “neutralizar” o verbo da oração subordinada para a forma infinitiva.

No caso de AE4, por outro lado, a dúvida quanto à palavra correta para expressar o sujeito da oração subordinada (*capo?*) pode ter desviado a sua atenção para a conjugação correta do verbo. Nessa linha de raciocínio, é possível supor que a demanda atencional de AE4 sobre o vocábulo que desejava expressar concorreu com o emprego do verbo *litigare*, ambas as formas ainda não consolidadas.

Os dados das atividades de produção oral mostraram que, embora o G1 demonstrasse ter dominado o conhecimento declarativo das formas-alvo na fase da prática descontextualizada e contextualizada, o uso dessas formas nas atividades comunicativas, referentes ao presente e ao passado, se mostrou em estágio de procedimentalização, variando entre produções corretas e incorretas. Além disso, observou-se que a maioria dos alunos utilizou a forma infinitiva em suas produções escritas e orais ao invés de conjugar os verbos na pessoa correspondente. Isso também foi feito de modo assistemático.

Essas produções sugerem que a aprendizagem é um processo gradual (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998), e que os erros fazem parte desse processo. Aos poucos, eles vão diminuindo e dando espaço a um número maior de produções corretas das estruturas-alvo.

Para concluir, os dados das aulas gravadas do G1 permitiram observar a variabilidade no uso correto das estruturas-alvo em contexto comunicativo da língua italiana. Por vezes, os alunos empregavam corretamente as conjugações, mas em outros momentos usavam a forma do infinitivo, em particular, sugerindo que as estruturas-alvo estavam em estágio de procedimentalização. Talvez, uma quantidade maior de prática comunicativa fosse necessária para que o conhecimento procedimentalizado pudesse se tornar automatizado.

Na próxima seção, descrevo como se deu o processo instrucional no G2 com o uso da estratégia implícita de ensino.

4.2 O processo instrucional no grupo implícito

As aulas do grupo implícito (G2) ocorreram no período de 26 de abril a 05 de julho de 2013, às sextas-feiras, das 14.30h às 16.30h. Dos 20 alunos inscritos, apenas 08 finalizaram o curso.

Assim como no G1, no G2 houve evasão já nas primeiras aulas. No primeiro encontro, compareceram somente 14 alunos e, gradativamente, o grupo foi se reduzindo. Cinco desistentes explicaram suas saídas: uma aluna precisava se dedicar mais à sua pesquisa de mestrado; outro aluno, marido da primeira, relacionou sua desistência à saída da esposa, mas explicou que tinha aberto uma empresa e precisaria se dedicar mais a ela; outro aluno fazia autoescola e as aulas teóricas eram no mesmo horário do curso; outra aluna alegou não estar conseguindo conciliar os estudos da universidade com as aulas de italiano. A última aluna tentou, por diversas vezes, comparecer aos encontros, mas era sempre impedida por motivo de trabalho.

As motivações apresentadas por esses alunos são de ordem pessoal, ligadas, principalmente, à dificuldade em conciliar os horários. De acordo com Sousa (2008), o mundo moderno exige que o aluno opte pelos estudos e pela carreira, ficando os cursos de idiomas em segundo plano.

Além dessas justificativas, outra aluna desistente deixou clara a sua posição contrária à metodologia do curso, o que pode ter influenciado a sua saída do grupo. Em suas palavras:

PP: E a aluna disse: desculpa, eu vim aqui para aprender italiano, disse que não sabia nada da língua e você começa o curso a partir de um texto? Eu não tenho vocabulário para entender o texto... eu achei que você ia dar a gramática, apresentar o vocabulário. Assim eu não sei fazer. (Diário da aula, 03/05/2014)

Esse comentário mostra uma visão de ensino ainda ancorada na “transmissão de conhecimento” por parte do professor (ROLDÃO, 2007) e associada à apresentação explícita de regras e vocabulário, o que não condizia com a metodologia adotada no G2, mas sim com a abordagem seguida no G1. A aluna compareceu a um único encontro.

O desencontro perceptual entre a interpretação da aluna sobre como o ensino de LE deve ser realizado e a intenção pedagógica da professora é, segundo Kumaravadivelu (1994), um fator que pode

comprometer o envolvimento do aprendiz nas aulas. Esse tipo de desencontro, de origem “atitudinal”, segundo o autor, refere-se “às atitudes dos participantes com relação à natureza do ensino e da aprendizagem de L2, à natureza da cultura de sala de aula, e à natureza dos papéis que os aprendizes assumem nas relações de sala de aula” (p. 35).

A primeira atividade da UD 1 foi, assim, decisiva para situar os alunos em relação à abordagem metodológica do curso e atraí-los ou não para um processo de aprendizagem diferenciado.

Assim como no G1, no G2, as aulas foram conduzidas na língua italiana, com vários momentos de negociação de significados (LONG, 1983) para facilitar a compreensão dos alunos e promover a produção compreensível e o foco na forma por parte dos alunos (LONG, 1996). Essa foi uma maneira de maximizar as oportunidades de aprendizagem implícita da LE em sala de aula (KUMARAVADIVELU, 1994).

Ao longo das aulas, os alunos usaram o italiano espontaneamente como meio de comunicação e interação com a professora e os colegas. Este sinal de engajamento foi interpretado como um dos “sintomas positivos” (XAVIER, 1999) observados nos dados desta pesquisa. Como já apontado na Seção 5.1.1, os sintomas positivos dizem respeito aos sinais que os alunos dão sobre a sua participação no processo de ensino-aprendizagem (XAVIER, 1999, p. 195). Dentre os sintomas positivos elencados por Xavier (1999), foi possível verificar no G2:

a) A iniciativa dos alunos em fazer perguntas. Dos cinco tipos de perguntas classificados por Xavier (1999), quatro foram frequentes: perguntas de confirmação, perguntas de clarificação, perguntas de compreensão e perguntas de informação, como ilustradas a seguir.

Pergunta ou pedido de confirmação:

[Fragmento 9]

PP: allora ragazzi... avete finito l'attività? possiamo correggere? ok... Sara dimmi... secondo voi... cosa ha fatto la ragazza per stare in questa situazione?

AI7: o que ela fez pra quebrar o braço?

PP: sì...

[Fragmento 10]

AI2: questa è la numero tre? ((apontando para as imagens referentes a atividade 7 da UD2))

Pergunta ou pedido de clarificação:

[Fragmento 11]

PP: allora ditemi... cosa ha fatto Maria ieri? Pietro... ci vuoi provare?

AI3: hum? cosa? scusa?

PP: Dimmi... come è iniziata la giornata di Maria? cosa ha fatto?

AI3: *ah...* como foi o dia dela? bene... prima devo:: parlare? che ieri lei ha fatto compleanno...

PP: *ah sì?* e ha fatto qualcosa per festeggiare la data?

AI3: sì... ha organizzato una festa...

Vale ressaltar que as formas *Come?*, *Scusa?* e *Non ho capito?* foram dadas pela professora como expressões formuláicas, isto é, elas foram apresentadas como expressões fixas ao longo do curso, diante de solicitações dos alunos, sempre registradas no quadro para dar destaque a elas.

Pergunta ou pedido de compreensão:

PP: li o enunciado e pedi pra Elena contar para o pessoal o que tinha entendido. Tudo certo. Então coloquei o vídeo para eles fazerem a atividade [2 da UD2]. Pedi, num primeiro momento, para que eles somente assistissem o vídeo e fizessem anotações sobre o que viam. Em seguida deixei que lessem os dois textos e então começaram as perguntas do tipo: *insegnante, che cos'è passaggio? professoressa, risparmiare é economizar?* Após a primeira leitura, a maior parte dos alunos tinha certeza de que o texto 2 tinha sido escrito pela turista. Depois de ver o filme outras vezes, de ler o texto mais atentamente e de sanar outras dúvidas, os alunos chegaram à conclusão de que o texto 1 era o verdadeiro e conseguiram destacar as informações que não tinham relação com o filme. (Diário de aula, 31/05/2013).

Pergunta ou pedido de informação:

PP: os alunos estavam muito interessados em descrever a semana do personagem [da atividade 6 da UD2]. Na fase individual, eles me perguntavam quais palavras poderiam usar no complemento, ou verbos que não conheciam. Muitos perguntaram como poderiam dizer que o rapaz bateu o carro, brigou com a esposa, ficou doente, etc. Eu respondia oralmente e ainda as colocava na lousa, assim os colegas poderiam se inspirar e usá-las também. Deu certo! Teve aluno que só tentava mudar o complemento. Se na lousa estava escrito *ha litigato con la moglie*, alguns tentavam enriquecer o léxico, propondo que ele tinha brigado com o pai, o irmão, o chefe, etc. (Diário de aula, 07/06/2013)

Para Xavier (1999), pergunta ou pedido de informação requer do “interlocutor um determinado conhecimento que deverá atender as necessidades dos alunos” (p. 205). “[N]ão exige negociação de significados, como é comum em perguntas de confirmação, clarificação e compreensão, mas uma informação pontual” (p. 205).

b) A iniciativa dos alunos em tecer comentários. Durante as aulas, os alunos do G2 sempre teciam comentários sobre si próprios, em português, mas também em italiano, procurando testar suas hipóteses na língua. Em seu diário, a professora faz o relato de um episódio em que A11 comenta sobre si e, ao mesmo tempo, pergunta para a professora se sua fala está correta.

PP: Então os alunos fizeram a atividade [3 da UD1] sozinhos, primeiramente, e depois em duplas. Foi bem tranquilo, eles elencaram o que faziam “generalmente” e “raramente” colocando as letras nos espaços correspondentes. Na hora de conversar com o colega, eles falaram direitinho “generalmente uso il pc”, “vado al ristorante”, “mangio una pizza”. Algumas duplas não se contentaram e falaram apenas as frases, perguntando pra mim formas possíveis de como completar a frase. A Ana e a Roberta, por exemplo, estavam super-empolgadas, queriam dar mais

informações uma pra outra. A Ana me chamou pra perguntar como poderia dar mais informações para a colega. O que achei mais legal é que ela tentava não perguntar em português à espera da tradução, mas fazia a sua “versão” em italiano e pedia apenas a confirmação. Na frase “generalmente uso il pc”, a aluna, querendo dizer o que fazia no pc, completou, pedindo minha confirmação: “para mandare? email?”, ascoltare? musica?... A cada tentativa correta, eu confirmava com a cabeça. (Diário de aula, 03/05/2013)

No fragmento 12, a seguir, AI5 comenta que quem faz os serviços domésticos em casa é o seu marido, e procura usar somente a língua italiana.

[Fragmento 12]

AI5: *professoressa, a casa mia, chi fa:: las cosas? della casa... chi:: lavora... è mio marito.*

PP: *ah sì!? è lui che fa le cose a casa... cioè... pulisce... cucina?*

AI5: *lui cucina... lui cucina molto bene... io non cucino... mangio fo... al ristorante o mangio la:: comida do mio marito. Io no...*

PP: *non ti piace cucinare?*

AI5: *non...só mangiare.*

c) A iniciativa dos alunos em responder. Os alunos foram incentivados a responder na língua-alvo durante todo o processo instrucional, tanto para a professora como para os colegas. Em algumas atividades, os alunos disputavam a vez para responder e opinar. Foi o que aconteceu, por exemplo, no momento da correção da Atividade 6 da UD1, descrito a seguir. No início, os alunos começaram, timidamente, a dizer as ações típicas de homens e mulheres, mas, ao final, a discussão tomou conta da classe.

PP: achei que não iria ter muita discussão, já que eles começaram respondendo, um por vez, quais ações consideravam típicas do homem e da mulher brasileira. Eu que tive que chamar os primeiros alunos. Eles leram as frases que tinham produzido e eu coloquei na lousa, que tinha dividido em duas colunas com os “títulos”: l'uomo brasiliano e la

donna brasileira. Os alunos começaram com frases do tipo: *l'uomo brasiliano guarda la partita in TV; la donna brasiliana lavora a casa, ecc.* O estopim para que começassem verdadeiramente uma discussão foi a frase de Pietro, *la donna brasiliana lavora poco*. As meninas da sala se exaltaram e começaram a produzir frases que rebatessem essa opinião, como *la donna lavora molto; lei lavora fuori e a casa; lei pulisce tutto, fa tutto, ecc.* (Diário de aula, 10/05/2013)

d) A iniciativa dos alunos em intervir na fala da professora e dos colegas. No G2, isso ocorreu com maior frequência em comparação com o G1, provavelmente pelas características do ensino voltado para o uso comunicativo da LE, ao qual o G2 estava exposto. Xavier (1999) afirmou que este tipo de ensino se caracteriza como um processo colaborativo, no qual a aprendizagem é decorrente da interação entre professor-alunos e alunos-alunos “na busca da construção/desenvolvimento do conhecimento” (p. 220). Já no ensino explícito – como aquele realizado no G1 –, “o aluno pouco intervém para não colocar em risco sua imagem e a do professor” (XAVIER, 1999, p. 219).

No G2, os alunos não se intimidaram em intervir na fala da professora para se posicionarem contrários a certas informações. Um exemplo foi durante a correção da Atividade 2 da UD1, em que AI3 não concordou com a ideia de ações como “não escovar os dentes”, “não lavar o rosto” e “não fazer nada” serem associadas ao personagem do sexo masculino. Durante o debate, AI8 fez um paralelo com a fala de outro personagem do texto, que relata ajudar a mãe a fazer o almoço, estando essa ação associada ao feminino, assim como as ações anteriores poderiam estar relacionadas ao masculino.

[Fragmento 13]

AI3: non concordo con la risposta...

PP: perché non sei d'accordo con la risposta? non pensi che Tenebreperpetue sia un uomo?

AI3: na verdade não dá pra saber... mas só porque ele diz non mi lavo la faccia... non mi lavo i denti... non faccionulla... è lui? non è vero...

AI8: *eh...* un po' exagerado? esagerato? ma Felicenanto dice che prepara il pranzo con la madre... Quale... lui?

PP: uomo... ragazzo...

AI8: quale ragazzo prapara il pranzo con la madre?
è coisa di ragazza...

PP: Pietro... tu prepari il pranzo con tua madre?

AI3: *eh...* no... mia irmã...

PP: sorella... tua sorella?

AI8: pronto... disse tudo...

Neste fragmento, a intervenção de AI8 é um dos muitos episódios em que os alunos interviram na fala dos colegas para corrigi-los, concordar/discordar, refazer as respostas, complementá-las, questioná-las e para mudar o seu código para a LE.

Todos esses sintomas denominados positivos, percebidos na interação professora-aluno(s) e entre aluno-aluno no G2, sinalizaram engajamento e interesse dos alunos na metodologia proposta. Eles mostraram estar atentos não só ao conteúdo das atividades, mas também às formas linguísticas utilizadas nas interações. Por exemplo, no Fragmento 14, o foco de AI8 recai sobre a palavra *weekend* produzida por AI1, mas que, para ele, teria que ser *fine settimana*. Os dois alunos procuram chamar a atenção um do outro para o vocábulo em questão por meio da expressão “olha”. AI1 finalmente conclui que ambos os termos podem ser usados, preferindo manter o uso em inglês, enquanto o colega mantém em italiano.

[Fragmento 14]

AI1: come hai passato l'weekend?

AI8: weekend... che stranio... olha, in italiano: fine settimana.

AI1: olha, weekend... posso escolher... então responde... come hai passato l'weekend?

AI8: ah, ok, entendi... ho capito? ((risos)) ah, il mio fine settimana è andato? buonissimo... sabato io ho pulito la casa la mattina... poi mezzogiorno vado in chiesa e poi ho preparato la cena per los amici... domenica non ho fatto niente... ho riposato... e tu?

AI1: il mio WEEKEND ((risos)) anche... ho riposato, ho pranzato con los mios... padre e madre... e poi non ho fatto niente... ho dormito...

AI8: bello!

Os vocábulos não foram o único alvo da percepção consciente espontânea dos aprendizes do G2 durante as interações. No Fragmento 15 a seguir, AI1 e AI3 percebem que a formação do plural das palavras *uomo* e *donna* é diferente. A conversa entre ambos começou com a dúvida de

AI3 em produzir o plural de “homem” no italiano (*gli uomos* vs *gli uomini*). Após AI3 ter formulado a regra para a professora (*não termina em s... termina em ì*), seu colega se dá conta de que o plural de “mulher” também é diferente (AI1: *ó... donne italiane... minuti, uomini italiani...*). Ao final, a regra é construída (AI1: *acho que feminino è e e masculino é i*) com a confirmação da professora (*sì sì... bravi*).

[Fragmento 15]

AI3: *hum... os... gli uo... uomos... ish... qui... gli uomini... professoressa, è difícil o plural, né?*

PP: *ah sì? lo trovi difficile?*

AI3: *não termina em s... termina em i.*

AI1: *mas olha... la donna brasilana na attività sei e le donne na attività 7... então pode ser e também... professoressa?*

PP: *sì sì...*

AI3: *vish... mais difícil ainda... aspetta...*

PP: *ecco... leggete il testo...*

AI1: *ah ó... donne italiane... minuti, uomini italiani... acho que feminino è e e masculino é i.*

AI3: *ah:::, pode ser... é professora?*

PP: *sì sì... bravi.*

No Fragmento 16, por sua vez, AI5 e AI6 compartilham, espontaneamente, o que observaram com relação ao *passato prossimo*. AI5 explica a mudança na conjugação do auxiliar *avere* de acordo com a pessoa (*quando é io é ho ... quando é lui o lei è ha e quando é loro é hanno...*), e AI6 salienta que o particípio passado do verbo *fare* se escreve com dois Ts (*fatto*). A expressão “ah é”, usada pelos dois alunos, parece indicar que nenhum deles havia percebido o elemento observado pelo outro. Assim, a constatação de cada um direcionou a atenção do colega para determinados aspectos linguísticos que ainda não tinham sido percebidos (aspectos morfossintático e ortográfico). A interação gerada foi de natureza metalinguística num contexto de uso comunicativo da língua italiana. Foi um momento, portanto, de foco na forma (LONG; ROBINSON, 1998)

[Fragmento 16]

AI5: *sabe o que eu percebi?*

AI6: *o quê?*

AI5: *quando é io é ho... quando é lui o lei è ha e quando é loro é hanno...*

AI6: *ah* é... e eu... io ho ca... capito che quando è il verbo fare è fatto... con dois.. due ti...

AI5: *ah* é... não tinha percebido que era diferente... eu achava que era tudo com doppia...

Ambos os fragmentos (15 e 16) sugerem eventos de percepção consciente sobre determinadas estruturas linguísticas e de entendimento de suas regras, o que fortalece a visão de que o conhecimento implícito pode gerar conhecimento explícito em atividades comunicativas de LE.

Nem todas as estruturas de uma LE/L2 são visivelmente salientes no insumo (SHARWOOD SMITH, 1991, 1993) e, por essa razão, pouco prováveis de serem adquiridas pelo aprendiz. No entanto, de acordo com Dougty e Williams (1998), se essas formas recebessem destaque de algum tipo, poderiam ser percebidas pelos alunos. Essa foi a estratégia adotada nas unidades didáticas do G2 para promover o *noticing*, por meio do destaque e do encharque das estruturas-alvo. Como observado em fragmentos anteriores, não só as estruturas destacadas foram percebidas, mas também outras o foram no contexto comunicativo (palavras de conteúdo e funcionais), sugerindo que o aluno e suas necessidades de comunicação regulam a percepção consciente de estruturas presentes no insumo. Em sua discussão sobre as causas da percepção consciente de uma nova estrutura, Williams (1999) mencionou a importância da necessidade comunicativa do aprendiz quando em contexto de uso da língua, e citou Bardovi-Harling (1995) para afirmar que:

[...] se os alunos necessitam de uma forma que eles percebem que não sabem ou ainda não dominam, é possível que esse fato aumente a relevância e, conseqüentemente, a percepção consciente dessa forma. Essa percepção consciente pode ser promovida por uma tarefa de produção¹¹⁴ (WILLIAMS, 1999, p. 326).

Desse modo, as produções orais e escritas do G2 se configuraram como um momento para os alunos testarem suas hipóteses, gerando, assim, oportunidades para a percepção de diferentes estruturas da língua-alvo.

¹¹⁴ [...] *If learners need a form that they realize they do not know or fully control, this may increase the salience, and consequently, noticing of that form. This noticing may be occasioned by an output task.*

Houve também momentos em que alguns alunos sentiram a necessidade de obter conhecimento explícito do italiano, de modo a sistematizar seu conhecimento implícito. AI3, por exemplo, entrou na *internet*, acessou uma tabela com os pronomes pessoais e a copiou. AI1 limitou-se a traduzir os pronomes da seguinte maneira:

Io = eu
Lui = ele
Lei = ela
 (Extraído do material de AI1)

Esta iniciativa favorece a visão de que os alunos regulam a sua própria aprendizagem e procuram promovê-la de acordo com o que entendem por ensino, aprendizagem e conhecimento. Para AI1 e AI3, era importante “sistematizar” o conhecimento, de modo a torná-lo explícito.

Assim como o G1, o G2 também apresentou algumas dificuldades na produção das estruturas, simples e complexa, que apresento na próxima seção.

4.2.1 As dificuldades dos alunos do G2

Conforme o diário da professora, o G2 conseguiu usar corretamente verbos na 1ª pessoa do singular no presente do indicativo, mas apresentou dificuldades com os verbos irregulares *fare* e *andare*, assim como o G1. Para o verbo *fare*, houve produções como *faco*, que remete à forma “faço” da LM. O verbo *andare* foi conjugado como *ando*, assemelhando-se à forma do verbo “andar” do português; e como *voi*, influenciado pela língua espanhola, podendo essas construções serem consideradas erros interlinguais. Houve ainda produções como *facchio* [‘fakio], sugerindo associação grafológica com o italiano.

Para a 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, a maior dificuldade residiu na conjugação do verbo *pulire*, para o qual alguns alunos deram a terminação *-a* (*la típica donna brasiliana pulisca la casa*), influenciados, talvez, pela grande quantidade de verbos da 1ª conjugação no insumo, os quais recebem essa terminação. Outros alunos utilizaram a terminação *-o*, da 1ª pessoa do singular (*Il típico uomo non pulisco la casa. È la donna che pulisco*). Já para a 3ª pessoa do plural, a maior dificuldade detectada pela professora foi a generalização (SELINKER, 1982) da terminação *-ano* para verbos de 2ª ou 3ª conjugação, os quais

requerem a terminação *-ono*. Isso também ocorreu no G1. No G2, as formas resultantes foram *puliscano**, *spendano** e *andano**.

Todos esses erros, na sua maioria de natureza intralingual, sugerem que os alunos do G2 estabeleceram relações entre as formas apresentadas ao longo da unidade do presente do indicativo para a construção de sua interlíngua.

O mesmo aconteceu com o *passato prossimo*. Alguns alunos generalizaram o uso do auxiliar *ho*, usado na 1ª conjugação, para a 3ª pessoa do singular e a do plural para formar a estrutura complexa (*io ho fatto* → *lui/lei ho fatto** e *loro ho fatto**). É possível que eles tenham interpretado o “*ho*” como marca de tempo passado. No Fragmento 17, AII generaliza o auxiliar “*ho*” para a 3ª pessoa do plural (*due ladri ho tentato*; *loro ho arrivato*), para a 1ª pessoa do plural (*noi ho filmato*) e para a 3ª pessoa do singular (*la polizia ho mandato*). Sua produção ainda apresenta o uso da forma “*ho*” para casos em que o auxiliar *essere* deveria ser usado (*ho successo** para *è successo*; *ho arrivato** para *sono arrivati*). O auxiliar *essere*, no entanto, não fora apresentado ao G2.

[Fragmento 17]

AII: *E adesso una ultima notizia. Una cosa differente ho successo in o ultimo lunedì. Due ladri ho tentato furtare un negozio di abbigliamento in el centro della città. Loro ho arrivato en la cassa con una pistola per rubare. Tuttavia, nostro gruppo di telegiornale era en lo negozio per fare un reportaggio circa lo proprietário. Noi ho filmato i due ladri e ho mostrato alla polizia che ho mandato loro in prigione.*

Esse fenômeno sugere que, até então, alguns alunos não haviam atentado para as formas *ha* e *hanno* do auxiliar *avere* no insumo das atividades. Outros alunos utilizaram somente o particípio passado, sem o auxiliar, para marcar o tempo verbal, o que não ocorreu no G1.

A falta de concordância do auxiliar com o sujeito da frase indica que os alunos ainda estavam em processo de aquisição da estrutura complexa. Mesmo assim, pode-se afirmar que alguns alunos do G2 foram capazes de perceber a presença de verbo auxiliar na construção do *passato prossimo*.

Diferentemente do G1, o G2 não apresentou muitos problemas com o uso do infinitivo para substituir os verbos em suas conjugações. No G1, esse fenômeno pode estar relacionado à presença dos verbos na forma infinitiva no insumo das atividades para que os alunos pudessem

realizar as conjugações nas pessoas do discurso. Em contrapartida, o material do G2 não apresentava verbos no infinitivo, exceto na Atividade 9 da UD1. Nessa atividade, parcialmente reproduzida a seguir, os alunos foram solicitados a completar e ler as afirmações de seu cartão para o colega, que tinha que concordar/discordar da proposição feita. O objetivo final era relatar a opinião do colega para a classe.

Attività 9 – Riceverai un cartoncino con 6 affermazioni sugli uomini o sulle donne. Innanzitutto, completa le affermazioni del tuo cartoncino, poi leggi ognuna di loro al tuo compagno. Lui/ lei dovrà dire se “è vero” o “non è vero” quello che la frase afferma. Segna la risposta del tuo compagno sul cartoncino. Alla fine, racconta le sue opinioni a tutto il gruppo.

	È VERO	NON È VERO
1. Gli uomini _____ (fare) cose che _____ (irritare) le donne.		

Influenciados, talvez, pelo desenho da atividade, os alunos do G2 utilizaram a forma infinitiva do verbo entre parênteses sem conjugá-lo corretamente na pessoa do discurso. Não estavam, portanto, atentos à concordância verbal e ao significado semântico do verbo no momento de sua produção. Durante a correção, A15 deixou claro que não havia percebido que teria que conjugar o verbo entre parênteses.

[Fragmento 18]

PP: dimmi Cecilia... qual è l'opinione di Elena?

A15: lui è d'accordo... per lui? le donne andare al bagno sempre in compagnia...

PP: ah sì? per LEI le donne vanno al bagno sempre in compagnia? Roberta... e per te? le donne vanno al bagno sempre in compagnia?

(Professora escreve a frase correta no quadro)

A14: sì... non ca:::pi:::sco? perché...

A15: ué? não é pra completar com o verbo que está entre parênteses? le donne andare... andare é vanno?

Prof.: sì...

AI 5: ma io non sei conjuGAre professoRESSA...
ninguém me ensinou ((risadas))... então errei
tudo...

Pode-se dizer, então, que o uso do infinitivo nesta atividade não significou, necessariamente, que os alunos não tivessem percebido a forma verbal de 3ª pessoa do presente do indicativo.

No G2, os erros foram tratados de maneira implícita pela professora, por meio de reformulação da fala do aluno (*recast*). Esse tipo de *feedback* ocorreu não somente na modalidade oral, mas também na modalidade escrita, quando a frase do aluno ia para o quadro com a forma correta, de modo que ele pudesse perceber que havia equívocos em sua produção (*noticing-the-gap*).

Concluindo esta seção, os alunos do G2 não apresentaram dificuldades no uso de verbos regulares terminados em *-are* e *-ere* na 1ª e na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, mas mostraram ter dificuldades no uso dos verbos *fare*, *andare* e *pulire* nessas conjugações, sugerindo que as formas desses verbos são mais complexas do que as demais formas para esses alunos (e também para o G1). Para verbos na 3ª pessoa do plural do presente do indicativo, houve incidência de generalização da terminação *-ano* para todas as conjugações, o que também ocorreu no G1.

Com relação ao *passato prossimo*, foi possível verificar produções com o particípio passado sem o auxiliar *avere* e também produções com o auxiliar *avere* na 1ª pessoa (*ho*), generalizado para todas as pessoas investigadas. Os dados também mostraram o uso correto do *passato prossimo*, indicando que alguns alunos foram capazes de perceber a forma complexa.

Contrastando o desempenho do G2 e o do G1 nas atividades realizadas durante as aulas, pode-se concluir que as produções do G1, no que se refere ao uso das estruturas-alvo, receberam maior influência da LM e de outras LEs, enquanto que as produções do G2 apresentaram maior influência da língua-alvo, considerando, respectivamente, o número de erros interlinguais e intralinguais em cada grupo.

No próximo capítulo, busco analisar o desempenho do G1 e do G2 nos testes aplicados para poder comparar a eficácia das estratégias de ensino utilizadas no presente estudo para a aprendizagem das estruturas-alvo.

CAPÍTULO 5 O DESEMPENHO DOS ALUNOS

Este capítulo apresenta os dados que permitirão responder à segunda pergunta de pesquisa: *Quais diferenças puderam ser observadas na produção escrita e oral dos alunos submetidos às duas estratégias de ensino: explícita e implícita?*

São aqui analisados os dados coletados por meio das gravações em áudio e vídeo das aulas e dos testes de desempenho, referentes às estruturas simples e complexa (Vide Apêndices E e F, respectivamente).

Como já mencionado no Capítulo 3, os testes de desempenho corresponderam aos testes imediato e postergado, os quais reaplicaram as mesmas atividades do pré-teste, para o presente e o passado. Em outras palavras, 06 atividades foram realizadas ao longo do curso, como teste imediato e postergado: 03 referentes ao presente do indicativo e 03 envolvendo o *passato prossimo*, todas em situações de uso comunicativo da língua. As três atividades propostas para cada tempo verbal visaram a avaliar o emprego da 1ª pessoa do singular (Atividade 1), da 3ª pessoa do singular (Atividade 2) e da 3ª pessoa do plural (Atividade 3). Foram atividades de produção escrito-oral, elaboradas para que os alunos planejassem suas respostas por escrito antes de gravá-las em áudio.

Para o planejamento das respostas, foram estipulados 5 minutos para os textos com a estrutura simples e 10 minutos para a estrutura complexa. Se, por um lado, esse tempo mostrou-se longo demais para a produção dos textos, por outro, permitiu que os alunos se dedicassem a revisar suas produções para dar maior precisão e complexidade a elas. Cabe salientar que, como resultado desse tipo de planejamento (estratégico), a produção oral dos alunos limitou-se à leitura de seus textos.

Visando a reduzir o tempo de planejamento para favorecer a ocorrência de produções orais mais espontâneas, o teste postergado estipulou 3 minutos para os textos com a estrutura simples e 8 minutos para a estrutura complexa. Essa pequena alteração não pareceu ter influenciado a produção oral dos alunos, que continuaram lendo os seus textos planejados. Apenas um aluno (AI2), em uma das atividades propostas, produziu textos – escrito e oral – diferentes, os quais estão reproduzidos a seguir a título de ilustração.

Teste Postergado

Atividade 1 – O que você faz durante o dia? Você tem três minutos para planejar sua resposta **em italiano**, no quadro abaixo. Ao término dos 3 minutos, você vai gravar sua resposta em áudio.

PRODUÇÃO ESCRITA

A12: 5h – mi alzo
6h – lascio la mia casa e prendo l' autobus.
7h30 – faccio colazione
Tutta la mattina – ho delle lezioni
12h00 – pranzo
Tutto il pomeriggio – faccio degli esercizi o ho degli corsi
18h – mangio la cena
Sera o ho delle lezioni di francese o sono alla mia casa, guardando film o leggendo.
22h e 24h – dormo.

PRODUÇÃO ORAL

A12: di nuovo, professoressa? bene... la mia:: routine? contiNUa uguale... alle cinque io mi alzo e começo a mi arrumare faccio la:: doccia... escovo? i denti essas cosas... alle sei io lascio la mia casa... prendo l'autobus e vado all'università... arrivo alle sette e trenta e faccio colazione al bar molto velocemente perché ho lezioni... in tutta la mattina ho lezioni... até:: meggioigiorno quando vado a pranzare... tutto il pomeriggio io studio... o faccio degli esercizi o ho degli corsi... alle diciotto io mangio la cena e la sera o ho delle lezioni di francese o sono alla casa mia... do... onde mi riposo guardo un film... leggo. Alle deci... a:: as vezes até mezzanotte... vado a letto e dormo...

Na próxima seção, analiso as produções dos alunos.

5.1 As produções dos Grupos 1 e 2

A princípio, a análise quantitativa das produções foi feita por meio da contabilização do emprego correto das formas-alvo. Essa contagem foi realizada para verificar a precisão gramatical dos verbos de 1ª pessoa do singular, 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural e, assim, avaliar os efeitos das estratégias de ensino aplicadas. Cabe ressaltar que o cálculo do emprego correto/incorrecto dos verbos, no presente e no passado, não levou em conta o seu uso apropriado ou não nas orações. Discutirei esta questão mais adiante.

Os testes imediatos, tanto para a estrutura simples como para a estrutura complexa, avaliaram o *intake*, isto é, o insumo detectado (compreendido ou não) e processado (REINDERS; ELLIS, 2009, p. 284). Considerou-se *intake* o uso correto da estrutura-alvo em mais de 50% dos

verbos conjugados na pessoa específica, considerando tanto os dados do G1 como do G2¹¹⁵.

Para o teste postergado, que avaliou a *aquisição* das estruturas-alvo, considerou-se estrutura adquirida quando usada corretamente em 100% dos verbos conjugados na pessoa específica. Esse parâmetro foi adotado para indicar o domínio sistemático da forma investigada e diferenciar essa situação de casos de instabilidade no emprego correto da estrutura, os quais poderiam indicar que ela estava em processo de aquisição.

Ao distinguir *usage* (emprego) e *use* (uso), Widdowson (1978) já afirmava que o emprego correto de uma estrutura não implica a sua adequação em contexto de uso. É o caso de muitas produções analisadas nesta pesquisa. Embora apresentassem precisão gramatical, demonstrando que o aluno aprendera as estruturas-alvo, várias produções mostraram-se inadequadas em uso comunicativo. Por essa razão, uma segunda análise dos dados foi conduzida para, desta vez, considerar os acertos e erros na relação com o próprio texto, partindo da incidência de erros por *T-unit*.

Na visão de Polio (1997), a simples contagem dos acertos/erros em uma produção não dá parâmetros suficientes para uma análise eficaz. É necessário, segundo o autor, relacionar o número de erros com o próprio texto. O texto deve, assim, ser também quantificado para que a análise seja mais completa.

Para transformar “textos” em “números”, dentre as tantas maneiras apresentadas por Polio (1997), há uma que o autor considera “claramente uma das medidas mais objetivas” (p. 112). Trata-se da *T-unit*, definida como “a menor unidade na qual um trecho do discurso pode ser cortado sem deixar fragmentos de frases como resíduos”¹¹⁶ (HUNT, 1970, p. 189). A *T-unit* é constituída por uma oração independente e por todas as orações subordinadas a ela (POLIO, 1997, p. 138). Na ocorrência de orações coordenadas, ligadas por conjunções aditivas ou separadas por vírgulas, elas são consideradas como *T-units* distintas, como unidades independentes.

Essa medida, utilizada em análise de produções individuais, é muito comum em estudos que buscam determinar a quantidade de erros dos textos dos alunos, independentemente da sua natureza (FISCHER,

¹¹⁵ Embora a noção de *intake* esteja relacionada à aprendizagem implícita, esse termo está sendo estendido para o grupo explícito para significar que houve aprendizagem deliberada da estrutura.

¹¹⁶ ... *the shortest unit into which a piece of discourse can be cut without leaving any sentence fragments as residue.*

1984; CASANAVE, 1994; BYGATE, 2001; SANTORO, 2007, entre outros). Entretanto, como salienta Polio (1997, p. 115), “definir um erro pode ser problemático e a maioria dos estudos não discute esse argumento com grandes detalhes”¹¹⁷. Por essa razão, nesta análise, considereei somente o uso incorreto dos verbos nas produções individuais dos alunos. Produções como *Maria resta** ao invés de *Maria riposa e ho limpato** no lugar de *ho pulito* foram consideradas gramaticalmente corretas na contagem percentual de acertos, já que as conjugações seguiram os modelos gramaticais apresentados pela professora no G1 e nos textos destacados no G2. Porém, foram vistas como erros na medida *T-unit*, pois resultaram em escolhas verbais inadequadas para o contexto de uso.

Ao usar a medida *T-unit*, foi possível “quantificar o discurso” (POLIO, 1997, p. 120). A precisão (*accuracy*) foi determinada pela divisão do número total de erros no uso das estruturas-alvo por *T-unit* ($E/T - errors / T-unit$). Um texto foi considerado “preciso” quando a média de erros por *T-unit* foi igual a zero, sendo esse resultado indicador da ausência de agramaticalidades [no uso da estrutura-alvo] (SANTORO, 2007, p. 226). Em outras palavras, quanto mais próximo de zero foi o número de erros, melhor foi o desempenho do aluno em suas produções (escrita e oral). A conversão dos textos em *T-units* permitiu ainda relacionar a complexidade sintática e o vocabulário na LE com o próprio texto, como veremos na seção 5.1.3.

Nas próximas seções, detalho o desempenho dos alunos para as estruturas simples e complexa.

5.1.1 Estrutura simples

Nesta subseção, apresento e discuto os resultados do G1 e do G2 no uso do presente do indicativo na 1ª pessoa do singular, na 3ª pessoa do singular e, por fim, na 3ª pessoa do plural.

5.1.1.1 Primeira pessoa do singular do presente do indicativo

A análise dos dados referentes à 1ª pessoa do singular do presente do indicativo foi realizada a partir do seu uso em verbos regulares em *-are*, *-ere* e *-ire* [*pulire*], e nos verbos irregulares *fare* e *andare*, na Atividade 1 do pré-teste, teste imediato e teste postergado.

¹¹⁷ *Defining an error may be problematic and most studies do not discuss it in great detail.*

No pré-teste, 50% dos alunos do G1 conjugaram corretamente mais de 50% dos verbos, enquanto que, no G2, somente 25% mostraram conhecer a estrutura-alvo. Pode-se dizer, portanto, que mais alunos do G1, em comparação ao G2, conheciam a conjugação de 1ª pessoa do singular do presente do indicativo antes de iniciarem o curso, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Percentual de acertos no pré-teste, teste imediato e teste postergado para o G1 e o G2 no uso dos verbos na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo.

	G1				G2		
	Pré-teste	Teste imediato	Teste postergado		Pré-teste	Teste imediato	Teste postergado
AE1*	67%	93%	64%	AI1	0%	85%	82%
AE2*	86%	86%	100%	AI2*	83%	100%	92%
AE3	20%	71%	78%	AI3	49%	83%	100%
AE4	0%	62%	47%	AI4	0%	63%	67%
AE5*	88%	90%	95%	AI5	9%	73%	25%
AE6	0%	67%	89%	AI6	0%	73%	100%
				AI7	0%	92%	82%
				AI8*	63%	82%	100%
MÉDIA	43%	78%	79%	MÉDIA	26%	81%	81%

* Alunos cujos dados foram descartados da análise.

Em ambos os grupos, os dados dos alunos que acertaram mais de 50% dos verbos no pré-teste para a 1ª pessoa do singular foram descartados, por indicarem que esses alunos já demonstravam domínio da estrutura em questão. Sendo assim, para a 1ª pessoa do singular, foram descartados os dados de AE1, AE2, AE5, AI2 e AI8.

Considerando o desempenho dos alunos “iniciantes”, os resultados mostraram que ambos os grupos apresentaram progresso no emprego correto dos verbos na 1ª pessoa do singular. No teste imediato, todos os alunos do G1 e do G2 aumentaram percentual de acertos, chegando a índices superiores a 50%. Esses números indicam que houve *intake* em ambos os grupos.

Do teste imediato para o teste postergado, 67% do G1 e 83% do G2 continuaram com percentual de acertos acima de 50%. Em

contrapartida, 33% do G1 e 17% do G2 tiveram percentual inferior a 50%, sugerindo que esses alunos não aprenderam a estrutura-alvo. AE4 acertou 47% dos verbos do teste postergado, diminuindo 15% do seu resultado do teste imediato. AI5 acertou somente 25% dos verbos do teste postergado, uma queda de 48% em comparação ao teste imediato.

Os resultados obtidos com a medida *T-unit* corroboram os dados acima, isto é, apontam o efeito positivo das estratégias explícita e implícita para o *intake* da 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, considerando que a taxa de erros no uso dessa estrutura diminuiu do pré-teste para o teste imediato.

Quanto aos resultados referentes ao teste postergado, pode-se dizer que a maioria dos alunos do G1 (66%) foi capaz de mostrar diminuição de erros no uso da 1ª pessoa do singular em relação ao teste imediato, como ilustra o Gráfico 1. No G2, a minoria (33%) apresentou avanço na precisão gramatical, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 1 - Desempenho do G1 quanto ao uso da estrutura simples, na 1ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.

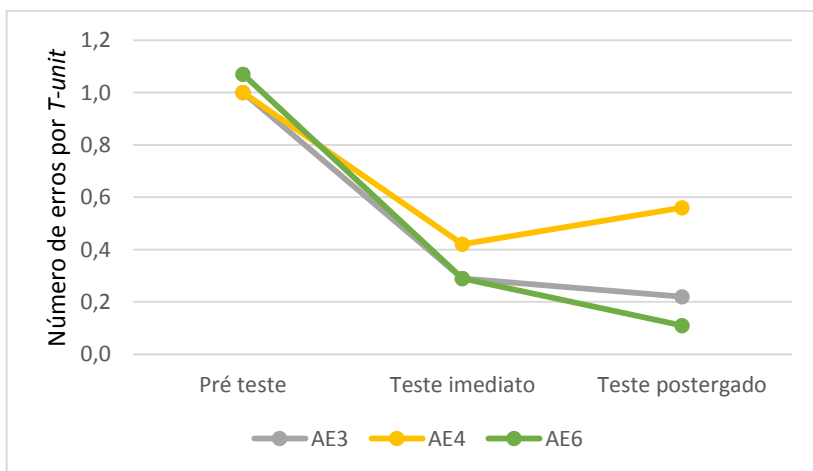
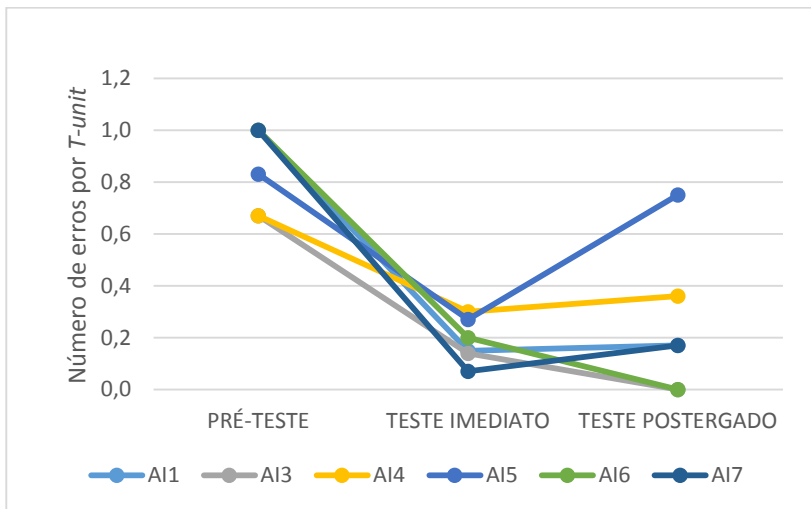


Gráfico 2 - Desempenho do G2 quanto ao uso da estrutura simples, na 1ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.



No Gráfico 1, a curva de todos os alunos, do pré-teste para o teste imediato, é descendente, indicando a diminuição dos erros após o G1 ter sido submetido ao ensino explícito. No pré-teste, eles cometeram uma média de 1,10 erros por *T-unit*, enquanto que, no teste imediato, a média foi de 0,98. O Gráfico 2, por sua vez, também aponta para uma diminuição na taxa de erros na produção de todos os alunos do G2, do pré-teste para o teste imediato. A média desse grupo baixou de 0,86 erros por *T-unit* para 0,19, indicando que houve mais casos de *intake* no G2 do que no G1, o que corrobora os dados percentuais da Tabela 2.

Dentre todos os alunos do G1 e G2, somente dois mostraram dominar sistematicamente o uso da 1ª pessoa do singular do presente do indicativo no teste postergado (AI3 e AI6), mostrando terem adquirido essa estrutura. No entanto, a maioria dos alunos do G2 apresentou aumento no índice de erros do teste imediato para o postergado, o que não aconteceu com os alunos do G1, que, ao contrário, reduziram essa taxa.

Ao analisar os erros apresentados em ambos os grupos, no teste postergado, observou-se alternância entre o uso correto e incorreto da estrutura numa mesma produção. No G2, a 1ª pessoa do singular foi substituída pela 3ª pessoa do singular / plural, indicando que alguns alunos foram capazes de perceber as formas apresentadas no insumo das

atividades (1ª pessoa do singular, 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural), porém não sabiam ainda discriminá-las em uso comunicativo.

AI4 – *doppo lavorano al computer: actualizo mei blogues*

AI6 – *parlo com mio ragazzo mezza notte doppo va a dormire.*

AI7 – *io pulisce la casa, Doppo vado al supermercato e faccio la spesa.*

No G1, a alternância ocorreu com o verbo *andare*, coexistindo as formas *ando** e *vado* (uso correto) na produção de AE3, por exemplo. O uso da forma *ando** para a 1ª pessoa do singular também foi observado na produção de AE4, mas sem alternância com a forma correta, o que sugere que esse aluno não aprendeu essa estrutura.

Outro tipo de erro observado no teste postergado foi o uso da 1ª pessoa do singular no presente do indicativo acompanhado do auxiliar *avere* (*ho pranzo*; *ho vado*; *ho ascolto*; *ho accendo* – AI5). Outros alunos usaram o particípio passado para indicar a 1ª pessoa do singular (*pulito* no lugar de *pulisco* – AI7, *guardato* ao invés de *guardo* – AI4). Esses fenômenos podem ser decorrentes da generalização de formas estudadas com a unidade de ensino do *passato prossimo*, uma vez que alguns alunos estenderam as regras da estrutura complexa para o presente do indicativo, resultando, assim, em erros intralinguais. Isso aconteceu com o grupo implícito apenas.

Houve casos, no entanto, em que a generalização foi realizada com êxito para novos verbos. É o caso de AI8 que conjugou o verbo *unire* como *unisco*, demonstrando ter aprendido a forma *pulisco* apresentada na UD1.

AI8 – *in giovedì sera io mi unisco a un gruppo musicale per cantare.*

As produções de alguns alunos do G1 e G2 também mostraram verbos no infinitivo para indicar a 1ª pessoa do singular em orações coordenadas, cuja conjugação correta fora realizada somente na oração principal, como ilustram os exemplos a seguir:

AE4 – *torno a casa a las 7 de la sera, seno e dormire.*

A11 – *io vado in un incontro e leggere la Bibbia; vado a mio lavoro e poi ritornare a casa.*

A14 – *leggo e rispondere email; preparo il pranzo e ritornare al lavoro.*

O uso do infinitivo foi também observado nas produções de sala de aula do G1, alternado com a forma correta de 1ª pessoa do singular, em orações subordinadas com *perché, ma e quando*, como já discutido no Capítulo 4. Para orações coordenadas esse fenômeno não foi observado em sala de aula em nenhum dos grupos.

A ocorrência deste fenômeno no teste postergado, em ambos os grupos, pode ser explicada por um problema de adjacência. De acordo com o princípio da adjacência (GIVÓN, 1995), quanto mais integrado os conceitos estiverem no âmbito cognitivo, maior será a integração sintática. Tal princípio se alia ao postulado de que uma vez acionado determinado conceito outros conceitos a ele relacionados são ativados. Normalmente, a informação mais importante ocupa uma posição prioritária na cadeia linguística, visto que o elemento introdutório do fluxo discursivo é o que detém maior atenção e é mormente memorizado. Nos exemplos acima, a atenção dada à informação da primeira oração parece ter-se desviado na oração coordenada seguinte, na qual os alunos substituíram a forma correta por um verbo no infinitivo.

Embora o uso do infinitivo tenha sido computado como erro, esses alunos mostraram conhecer a forma de 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, pois conjugaram-na corretamente na primeira oração.

Para concluir, tanto a estratégia explícita como a implícita foram capazes de gerar *intake*, mas não foram eficazes em promover a aquisição da 1ª pessoa do singular para a maioria dos participantes. Apenas dois alunos do G2 mostraram dominar sistematicamente essa forma, mas a maioria do G1 teve desempenho melhor do que o G2 no uso correto dessa estrutura.

5.1.1.2 Terceira pessoa do singular do presente do indicativo

A análise dos dados referentes à 3ª pessoa do singular do presente do indicativo foi realizada a partir do uso dessa pessoa em verbos regulares em *-are, -ere e -ire [pulire]*, e nos verbos irregulares *fare e andare*, na Atividade 2 do pré-teste, teste imediato e teste postergado.

A Tabela 2, a seguir sintetiza os resultados percentuais dos dois grupos para a 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

Tabela 2 - Percentual de acertos no pré-teste, teste imediato e teste postergado para o G1 e G2 no uso dos verbos na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

	G1				G2		
	Pré-teste	Teste imediato	Teste postergado		Pré-teste	Teste imediato	Teste postergado
AE1*	90%	90%	90%	AI1*	56%	30%	90%
AE2*	60%	100%	100%	AI2*	90%	100%	100%
AE3	49%	90%	80%	AI3	11%	67%	90%
AE4	0%	63%	75%	AI4	33%	83%	30%
AE5*	80%	100%	86%	AI5	0%	30%	80%
AE6	0%	60%	91%	AI6	0%	100%	90%
				AI7	30%	50%	60%
				AI8	0%	90%	90%
MÉDIA	47%	84%	87%	MÉDIA	28%	69%	79%

* Alunos cujos dados foram descartados da análise.

Os dados da Tabela 2 indicam que, no pré-teste, 50% dos alunos do G1 demonstraram saber a forma verbal correta para a 3ª pessoa do singular. Foram os mesmos que mostraram conhecer a 1ª pessoa do singular (AE1, AE2 e AE5). No G2, 25% dos alunos conheciam essa estrutura (AI1 e AI2). Por já conhecerem a estrutura-alvo, os dados desses alunos não foram considerados na análise.

Nos testes imediato e postergado, os resultados mostraram que tanto o G1 como o G2 apresentaram progresso no emprego correto da 3ª pessoa do singular. No teste imediato, todos os alunos do G1 mostraram *intake* da estrutura-alvo, já que acertaram mais de 50% dos verbos. No G2, um aluno teve percentual inferior a 50% (AI5), sugerindo que, no momento do teste imediato, não havia ainda tido *intake* da 3ª pessoa do singular no presente do indicativo. No teste postergado, no entanto, AI5 acertou 80% dos verbos, mostrando estar em processo de aprendizagem.

No teste postergado, alunos do G1 e do G2 aumentaram seus percentuais de acerto (AE4, AE6, AI3, AI5), mantiveram o seu percentual (AI8) ou diminuíram um pouco (AE3, AI6). Esses alunos tiveram índices

que apontam que a estrutura está em processo de aprendizagem. Apenas AI4 teve índices inferiores a 50%, podendo sinalizar que essa estrutura não fora aprendida por esse aluno.

Com a medida *T-unit*, que avalia as produções individuais, foi possível observar uma queda no índice de erros do pré-teste para o teste imediato em ambos os grupos, sugerindo que as duas estratégias de ensino, explícita e implícita, foram eficazes para gerar *intake* da 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, conforme mostram os gráficos 3 e 4. Esse dado corrobora os resultados da Tabela 2.

Gráfico 3 - Desempenho do G1 quanto ao uso da estrutura simples, na 3ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.

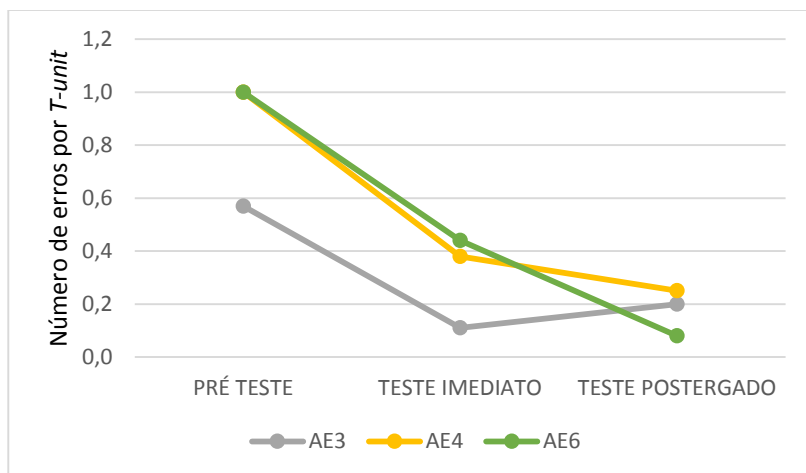
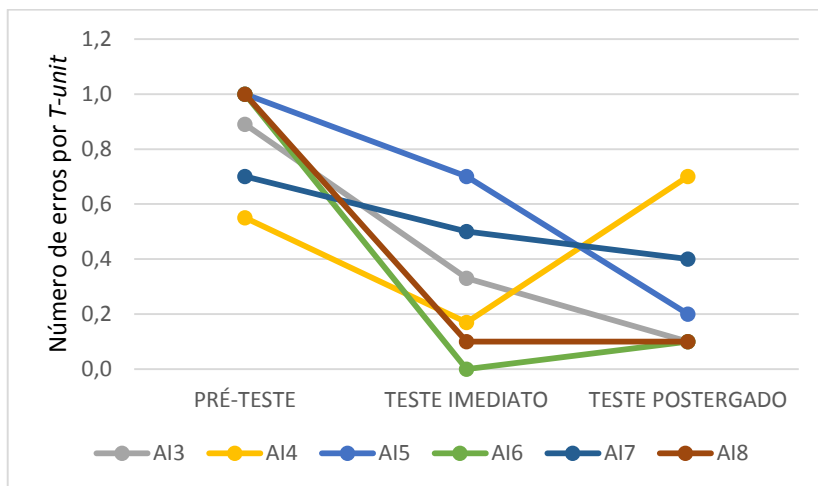


Gráfico 4 - Desempenho do G2 quanto ao uso da estrutura simples, na 3ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.



Do teste imediato para o teste postergado, o Gráfico 3 mostra que, no G1, 66% dos alunos diminuíram suas taxas de erro no uso da 3ª pessoa do singular, enquanto que, no G2, somente 50% dos alunos viram suas curvas de erros verter para baixo, como ilustra o Gráfico 4.

Ao analisar os erros cometidos pelos alunos do G1 e G2 no teste postergado, verificou-se a incidência de fenômenos anteriormente observados, como o uso do infinitivo em orações coordenadas (sindéticas aditivas), após a conjunção “e” (*Tutti giorni, Maria legge e scrivere email, dalle 8 alle 9 – AE3; Dalle 8 alle 9 Maria legge e scrivere emails para amigos – AI5*). Esse dado não pareceu demonstrar falta de conhecimento da forma correta de 3ª pessoa do singular, pois o fenômeno não ocorreu de forma sistemática ao longo da mesma produção dos alunos, como se observa no texto de AE3 a seguir:

AE3: Tutti giorni, Maria legge e scrivere email, dalle 8 alle 9. Dopo, alle 10 fa colazione. Alle 13, Maria pranza. Alle 18, lei anda al supermercato e fa la spesa. Dopo lei prepara la cena e alle 20, cena. Guarda la TV, dopo alle 22, lei dorme. (Teste Postergado referente à estrutura simples)

Observou-se também que a interferência da LM ou de outras línguas que os alunos conheciam quase não apareceu nas produções do

G1 e G2 no teste postergado, exceto pela forma *anda** para o verbo *andare*. Alunos do G1 (AE3, AE4 e AE6) e do G2 (AI1, AI3 e AI8) usaram sistematicamente essa forma para o verbo *andare* na 3ª pessoa do singular (*va*), sugerindo ser ela mais complexa do que o irregular *fare*. Essas produções resultaram em erros interlinguais.

Alunos do G2 optaram ainda por formas como *andato* (AI4), *andata* (AI5 e AI6) e o infinitivo *andare* (AI7) para indicar a 3ª pessoa do singular, resultando em erros intralinguais. Estes dois tipos de erros (interlinguais e intralinguais), envolvendo o verbo *andare*, sugerem que, independentemente da estratégia de ensino utilizada, esse verbo continuou a causar dificuldades aos alunos no teste postergado.

Os erros intralinguais ocorreram, principalmente, no G2 como resultado do insumo recebido. Na produção de AI4 (e de outros alunos desse grupo), a 3ª pessoa do singular foi substituída pela 3ª pessoa do plural (*[Maria] fanno* colazione; alle 13 [Maria] mangiano**) e pelo uso do particípio passado (*[Maria] preparato* la cena e alle 20 mangiato**). Essas produções indicam influência do insumo recebido ao longo da UD1 (presente) e da UD2 (*passato prossimo*). No G1 este fenômeno não ocorreu.

Para concluir, os dados referentes ao uso da 3ª pessoa do singular do presente do indicativo mostram que as duas estratégias, explícita e implícita, foram capazes de gerar *intake*, uma vez que o número de erros caiu do pré-teste para o teste imediato, de acordo com as duas medidas de avaliação: cálculo percentual de acertos e a incidência de erros por *T-unit*. Com relação à aquisição da estrutura em questão, nenhum aluno mostrou utilizá-la sistematicamente, porém, observou-se que, pela média de acertos entre o teste imediato e postergado, o G1 foi capaz de mostrar maiores avanços em comparação ao G2.

5.1.1.3 Terceira pessoa do plural do presente do indicativo

A análise dos dados referentes à 3ª pessoa do plural do presente do indicativo foi realizada a partir do uso dessa pessoa em verbos regulares em *-are*, *-ere* e *-ire* [*pulire*] e nos verbos irregulares *fare* e *andare*, na Atividade 3 do pré-teste, teste imediato e teste postergado.

No pré-teste, 50% dos alunos do G1 demonstraram ter conhecimento da estrutura, como ilustra a Tabela 3. Foram os mesmos que mostraram saber a forma verbal de 1ª e 3ª pessoa do singular (AE1, AE2 e AE5). No G2, apenas um aluno (AI2) mostrou conhecer essa estrutura, assim como a forma verbal de 1ª e 3ª pessoa do singular. Por

terem acertado mais de 50% dos verbos no pré-teste para a 3ª pessoa do plural, os dados desses alunos foram descartados desta análise. Diante dos resultados do pré-teste, pode-se dizer que o G2 estava mais na condição de iniciante da língua italiana do que o G1.

Tabela 3 - Percentual de acertos no pré-teste, teste imediato e teste postergado para o G1 e o G2 no uso dos verbos na 3ª pessoa do plural do presente do indicativo.

	G1				G2		
	Pré-teste	Teste imediato	Teste postergado		Pré-teste	Teste imediato	Teste postergado
AE1*	56%	100%	92%	AI1	0%	88%	13%
AE2*	75%	100%	100%	AI2*	69%	100%	100%
AE3	0%	88%	83%	AI3	0%	92%	92%
AE4	0%	74%	100%	AI4	0%	50%	13%
AE5*	75%	100%	100%	AI5	0%	33%	71%
AE6	0%	67%	100%	AI6	0%	56%	29%
				AI7	0%	32%	0%
				AI8	0%	78%	100%
MÉDIA	34%	88%	96%	MÉDIA	9%	66%	52%

* Alunos cujos dados foram descartados da análise.

Com base na Tabela 3, os resultados individuais indicam que houve *intake* para todos os alunos do G1, os quais tiveram resultados superiores a 50% de acertos no teste imediato. Esses alunos mantiveram resultados positivos no teste postergado e, alguns deles, chegaram a 100% de acertos (AE4 e AE6). Esse resultado indica que a maioria do G1 adquiriu a terceira pessoa do plural do presente do indicativo.

No G2, por outro lado, alguns alunos demonstraram não ter tido *intake* da estrutura-alvo, dados os percentuais inferiores a 50% de acertos do teste imediato (AI4 e AI7). No teste postergado, a maioria do G2 apresentou queda na porcentagem de acertos que resultou em números abaixo de 50%. Esse resultado sugere que a maioria do G2 não aprendeu a estrutura-alvo.

Os resultados obtidos com a medida *T-unit* corroboram essa interpretação, conforme a leitura dos gráficos 5 e 6, a seguir.

Gráfico 5 - Desempenho do G1 quanto ao uso da estrutura simples, na 3ª pessoa do plural, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.

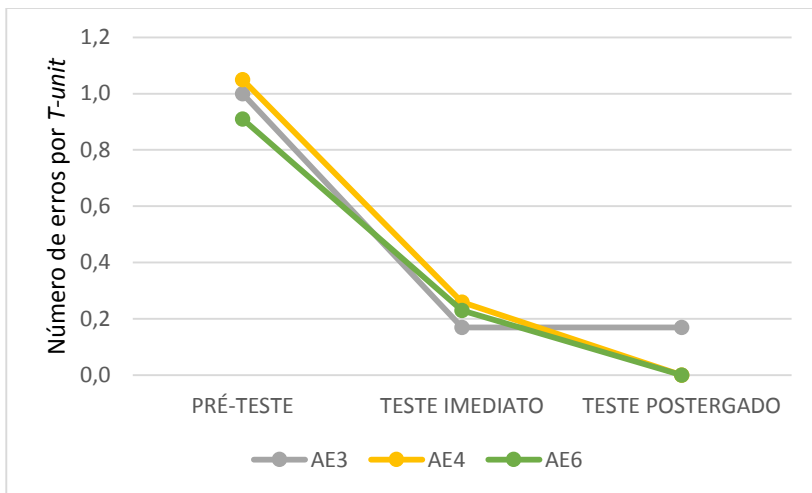
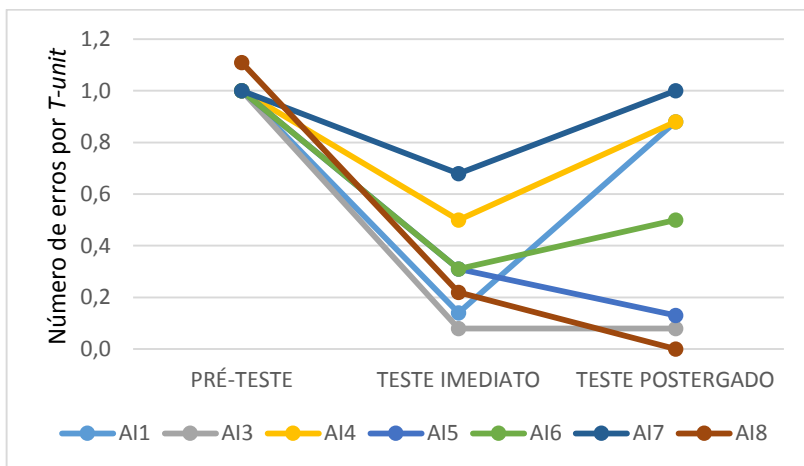


Gráfico 6 - Desempenho do G2 quanto ao uso da estrutura simples, na 3ª pessoa do plural, no pré-teste, teste imediato e teste postergado



No Gráfico 5, a curva de todos os alunos do G1 é descendente do pré-teste para o teste imediato, o que sinaliza a ocorrência de *intake* para todo o grupo. Para a maioria do G1, a taxa de erros continuou a descer no

teste postergado até chegar a zero (AE4 e AE6). AE3 se manteve no mesmo patamar de erros se compararmos seu desempenho no teste imediato com o obtido no teste postergado (0,17 por *T-unit*). Esse resultado indica que a maioria do G1 (66,6%) adquiriu a 3ª pessoa do plural do presente do indicativo, confirmando os resultados da Tabela 2.

O Gráfico 6, por sua vez, revela que todos os alunos do G2 foram também capazes de diminuir suas taxas de erros do pré-teste para o teste imediato, sugerindo *intake* da estrutura. Entretanto, a maioria desses alunos (57%) apresentou curvas de erros ascendentes do teste imediato para o teste postergado, indicando que eles não foram capazes de demonstrar domínio no uso da estrutura-alvo, como também apontou a Tabela 2. AI3 se manteve no mesmo patamar de erros se compararmos seu desempenho no teste imediato com o obtido no teste postergado (0,10 por *T-unit*). AI8 foi o único aluno que conseguiu adquirir a 3ª pessoa do plural, uma vez que a sua curva de erros chegou a zero por *T-unit*.

Ao analisar as formas utilizadas pelo G1 e G2 para indicar a 3ª pessoa do plural no teste postergado, pode-se afirmar que, no G1, os erros apresentados limitaram-se à conjugação do verbo irregular *andare*. Formas como *andano** (*Loro non andano* al cinema* – AE3) e *vadono** (*mai vadono* al cinema* – AE1), que já haviam surgido nas respostas aos exercícios e nas produções orais de sala de aula, ocorreram novamente no teste postergado. Esse fenômeno parece indicar que, mesmo após muita prática e correção explícita de certas formas complexas, o resultado de sua aprendizagem pode não ser eficaz. Constatou-se, portanto, que a estratégia explícita não foi suficiente para eliminar o erro na conjugação do verbo irregular *andare* na 3ª pessoa do plural.

O verbo *andare* também causou dificuldades à maioria dos alunos do G2 (AI1, AI4, AI5, AI6 e AI7). Alguns usaram a forma *andano** (como no G1) e outros o particípio passado (*andato*), como influência do *passato prossimo*. De acordo com os dados, o uso do particípio passado para indicar a 3ª pessoa do plural do presente do indicativo esteve entre os erros mais comuns das produções do G2 no teste postergado, como ilustram os trechos a seguir:

AI4: Anna e Carlo fatto la spesa in lunedì, e puliscono la casa tutti la settimana. Le due lavora fora de lunedì a venerdì [...] In domenica le due andato al cinema. Le due spendere tempo al computer un sabato i domenica.

AI5: domenica loro pulitano la casa. [...] Loro non andato al cinema

AI7: Lunedì Carlo e Anna fatto la spesa, pulire la casa e lavoran.

Outro erro recorrente no G2 para a 3ª pessoa do plural foi o uso de conjugações da 1ª e da 3ª pessoa do singular no presente do indicativo. Esse fenômeno também ocorreu no teste imediato, nas produções de AI1, AI4, AI6 e AI7, como verificado a seguir.

TESTE IMEDIATO

AI4: le due lavoro fuore dalle lunedì a venerdì - 1ª pessoa do singular

AI4: le due va al supermercato, fa la spesa e pulisce la casa una volte settimana - 3ª pessoa do singular

TESTE POSTERGADO

AI4: Anna e Carlo leggo un libro lunedì e venerdì - 1º pessoa do singular

AI4: Le due lavora fora de lunedì a venerdì. - 3º pessoa do singular

Produções com o infinitivo também ocorreram no teste postergado dos alunos do G2 para indicar a 3ª pessoa do plural, fato que igualmente ocorreu nas produções desses alunos no teste imediato. Porém, no teste postergado, essas substituições se intensificaram nas produções de AI1, AI4, AI6 e AI7, fazendo subir as suas curvas de erros, como indicou o Gráfico 6.

TESTE IMEDIATO

AI4: le due cenare al ristorante sabato

AI6: loro andano al cinema o cenare al ristorante.

AI7: Mercoledì Carlo e Anna pulisco la casa e lavorare

TESTE POSTERGADO

AI4: sabato le due cenare al ristorante.

AI6: dopo loro leggere un libro perché non andano al cinema

AI7: sabato loro pulire la casa e lavoran.

Todas essas ocorrências (uso de 1ª e 3ª pessoa do singular, uso de infinitivo e uso do particípio passado para indicar 3ª pessoa do plural) se fizeram presentes nos testes imediato e postergado de AI1, AI4, AI6 e AI7 (57% dos alunos do G2). Para AI1 e AI6, que mostraram ter percebido a estrutura no teste imediato (*noticing*), considerando os seus mais de 50% de acertos nesse teste, não apresentaram ter domínio da

estrutura no teste postergado, variando no uso incorreto mais do que no correto em suas produções. Esse dado sugere que esses alunos ainda estavam no nível inicial de desenvolvimento da estrutura e que a estratégia implícita não fora suficientemente eficaz para promover o seu domínio. Segundo Han *et al* (2008, p. 611), alguns estudos mostram que o destaque/ encharque de múltiplas formas, como é o caso desta pesquisa, pode confundir os alunos.

AI4 e AI7, por outro lado, já apresentavam menos de 50% de acertos no teste imediato (sem indício de *noticing*), conforme cálculo percentual de acertos/erros de cada aluno. No teste postergado, o número de seus erros se intensificou, indicando que esses alunos não aprenderam a estrutura-alvo.

Para concluir, os dados referentes ao uso da 3ª pessoa do plural do presente do indicativo indicam que as duas estratégias, explícita e implícita, foram capazes de gerar *intake* para a maioria dos alunos, já que o número de erros caiu do pré-teste para o teste imediato, de acordo com as duas medidas de avaliação: cálculo percentual de acertos e a incidência de erros por *T-unit*. No que se refere à aquisição, 66,6% do G1 ($n = 2$) e 14,2% do G2 ($n = 1$) chegaram a índices de erros equivalentes à zero, de acordo com a medida *T-unit*. A maioria dos alunos do G2 (57%) intensificou seus erros no teste postergado, sugerindo que a estratégia explícita foi mais eficaz do que a estratégia implícita para promover a aprendizagem da 3ª pessoa do plural do presente do indicativo.

5.1.2 Estrutura complexa

Nesta subseção, apresento e discuto os resultados do G1 e do G2 no uso do *passato prossimo*, na 1ª pessoa do singular, na 3ª pessoa do singular e, por fim, na 3ª pessoa do plural.

5.1.2.1 Primeira pessoa do singular do *passato prossimo*

A análise dos dados referentes à 1ª pessoa do singular do *passato prossimo* foi realizada a partir do seu uso em verbos regulares em *are* e *ire*, com o auxiliar *avere* e o particípio passado regular, e no verbo irregular *fare* na Atividade 1 do pré-teste, teste imediato e teste postergado.

No pré-teste, os dois grupos mostraram não conhecer a estrutura complexa com verbos na 1ª pessoa do singular, exceto por AE5 (G1) e

AI2 (G2), que conjugaram corretamente a maioria dos verbos na 1ª pessoa do singular, como aponta a Tabela 4. Os dados desses alunos foram desconsiderados para o restante da análise referente à estrutura-alvo.

Tabela 4 - Percentual de acertos no pré-teste, teste imediato e teste postergado para o G1 e o G2 no uso dos verbos na 1ª pessoa do singular do *passato prossimo*.

	G1				G2		
	Pré-teste	Teste imediato	Teste postergado		Pré-teste	Teste imediato	Teste postergado
AE1	0%	90%	90%	AI1	0%	77%	91%
AE2	0%	92%	85%	AI2*	73%	75%	86%
AE3	0%	85%	86%	AI3	0%	58%	82%
AE4	0%	100%	77%	AI4	0%	25%	20%
AE5*	92%	100%	91%	AI5	0%	75%	58%
AE6	0%	0%	75%	AI6	0%	54%	73%
				AI7	0%	0%	0%
				AI8	0%	63%	100%
MÉDIA	15%	78%	84%	MÉDIA	14%	53%	64%

* Alunos cujos dados foram descartados da análise.

A maioria dos alunos do G1 e do G2 mostrou progresso no emprego correto dos verbos na 1ª pessoa, considerando o aumento percentual de acertos do pré-teste para o teste imediato, como mostra a Tabela 4. Esse dado sugere ter havido *intake* em ambos os grupos. Entretanto, as porcentagens de AE6, AI4 e AI7 no teste imediato foram inferiores à 50% de acertos, sinalizando que não houve *intake* para esses alunos. Dentre eles, somente AE6 melhorou seu desempenho no teste postergado com índice superior à 50% de acertos.

No teste postergado, somente 40% do G1 apresentaram avanço no emprego da 1ª pessoa do singular do *passato prossimo*, em oposição aos 57% do G2 que conseguiu melhorar seu desempenho nesse teste, conforme a Tabela 4.

Os resultados obtidos com a medida *T-unit* corroboram os resultados acima. No entanto, observa-se nos gráficos 7 e 8. a seguir, que o G1 apresentou resultados um pouco melhores no teste imediato em comparação ao G2, uma vez que a taxa de erros de quase todos os alunos

do G1 ficou abaixo da marca dos 0,2 erros por *T-unit*, enquanto a média da maioria dos alunos do G2 ficou na linha dos 0,3 erros por *T-unit*. No teste postergado, o G1 manteve-se nesse índice, enquanto a taxa de erros da maioria do G2 continuou diminuindo. É importante ressaltar que a diferença de 0,1 erro por *T-unit* entre os dois grupos não é representativa em termos quantitativos, mesmo indicando que os textos do G1 eram mais precisos do que os do G2.

Gráfico 7 - Desempenho do G1 quanto ao uso da estrutura complexa na 1ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.

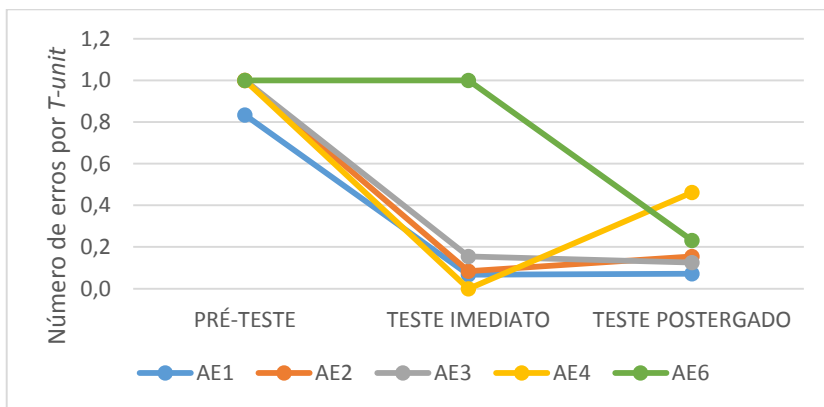
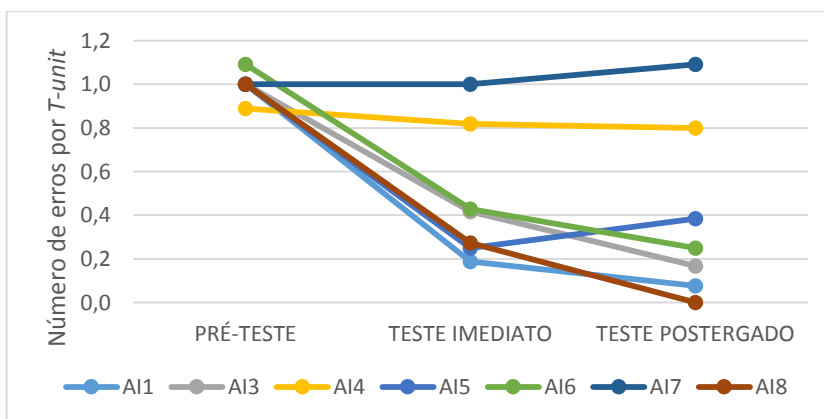


Gráfico 8 - Desempenho do G2 quanto ao uso da estrutura complexa na 1ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.



Do teste imediato para o teste postergado, somente AI8 mostrou ter adquirido a 1ª pessoa do singular com índice zero de erros por *T-unit*, como também aponta a Tabela 4 com 100% de acertos nessa estrutura. Para esse aluno, a estratégia implícita foi capaz de gerar *intake* e aquisição. Em oposição, AI7 apresentou índice de 100% de erros no pré-teste, teste imediato e postergado, sugerindo sua grande dificuldade na aprendizagem dessa estrutura, como também observado para a 3ª pessoa do plural do presente do indicativo (Vide Seção 5.1.3).

Ao analisar as produções do G1 no teste postergado utilizando a medida *T-unit*, observou-se que os seus erros estavam basicamente relacionados ao uso de verbos do português (caminhar, limpar e subir) para substituir verbos da língua italiana (*camminare*, *pulire* e *salire*), resultado de interferência da LM. A produção escrita de AE4 a seguir ilustra esse fenômeno:

AE4: En el ultimo ano io ho vado a Roma. En el primo dia io ho dormito en un albergo maraviloso, ma molto caro. Ho visitato o Coloseo i ho comito una pizza gigante. En el secondo dia io ho encontrato un albergo piu economico i ho fatto colazione in este albergo. Ho trovato due brasileiros en la Piazza Navona e ho caminhato per tutti la citta con loro. Ho limpatto mio sapato en la Fontana di Trevi. En el terceiro dia ho comprato souvenirs per tutti la famiglia. Io ho visitato la basilica si San Pietro i ho passato el dio en el moseo di Vaticano. Io ho subito las scalini da Piazza Spagna.

Com base nesse exemplo, é possível dizer que AE4 (e outros alunos) demonstrava conhecer corretamente a conjugação do *passato prossimo* na 1ª pessoa do singular, uma vez que a aplicou com êxito. Porém, fez uso inapropriado de verbos da LM em contexto de uso comunicativo do italiano, resultando, assim, em erros interlinguais.

No G2, prevaleceram erros de natureza intralingual, explicados, talvez, pelo tipo de ensino que receberam. Formas incorretas, como a supressão do auxiliar *ho* antes do particípio passado e o simples uso de verbos no infinitivo, coexistiram com formas corretas da 1ª pessoa do singular do *passato prossimo*, como pode ser visto nas produções a seguir para o teste postergado.

AI3: À Roma, ho dormito in un albergo meraviglioso, ma molto caro. Ho arrestato tarde, visitato il coliseo, mangiare una pizza molto grande e dormito. Il secondo giorno, ho trovato un albergo meno caro e ho fatto colazione nel Il pomeriggio, ho trovato due brasiliani molto divertenti nella Piazza Navona. Noi abbiamo camminato per tutta la città et pulire i nostri scarpi nella Fontana di Trevi perché lei da sorte. Il terzo giorno, ho comprato souvenirs a tutta la famiglia, ho visitato la Basilica di San Pietro e ho passato il mio giorno nel Museo del Vaticano. Ah, io salito le scale della Piazza Spagna anche.

AI4: in 2009 ho visitato Roma, mi amici. Ho dormito in hostel della apartment vicino stazione termini. Ho visitato coliseu in mattina. Alle 19 mangiato una pizza saporosa, molto grande Giorno 2 Ho incontrato un hostel più economico, io faccio colazione in hostel. Dopo caminhar a piede alle Piazza Navona con due amici brasilianes que io encontrato i per tutti città Il pulisci il scarpe in Fontana di Trevi Giorni 3 ho comprato souvenirs tutti la mia famiglia Doppo in visitato la Basilica di San Pietro Io pasatto giorno in Museo do Vaticano

Essa instabilidade indica que alguns alunos mostravam-se, ainda, em estágio de entendimento da estrutura-alvo. Mesmo assim, pode-se afirmar que houve *noticing* dessa estrutura no G2 e que os alunos foram capazes de usá-la corretamente em contexto comunicativo. No G1, esse tipo de instabilidade não aconteceu, sugerindo que o conhecimento declarativo sobre a estrutura ajudou-lhes a usá-la corretamente em contexto comunicativo.

Outro erro observado foi a substituição do auxiliar *ho* pelas formas *ha* (3ª pessoa do singular) e *hanno* (3ª pessoa do plural), como ilustra o texto de AI7 a seguir. Tal substituição sugere que esses alunos perceberam a existência de um auxiliar para a formação da estrutura complexa, porém estavam ainda em processo de domínio da forma correta. Esse fenômeno não foi observado no G1.

AI7: L'anno scorso ho visitato Roma por 3 jounos. En primo jouno ha dormito en uno hotel maravilioso, per molto costoso. Ha visitato il

Colisseo e ho comito una pizza gigante. In 2º journo hanno encontrado uno hotel piu economico. Ha encontrado due brasilianos in Piazza Navona. Ha caminato per tutta la ciudad loro. Ho limpiato mios zapati na Fontana di Trevi. In 3º journo ha comprato souvenirs per tutta la famiglia. Hanno passato il journo in museo di Vaticano, ha visitato la Basilica di San Pietro e ha subito las escadas da piazza Spagna.

Para concluir, pode-se dizer que ambas as estratégias, explícita e implícita, foram eficazes para gerar *intake* da 1ª pessoa do singular do *passato prossimo*, considerando o aumento de acertos no uso dessa estrutura, do pré-teste para o teste imediato, para quase todos os alunos do G1 e G2. Os dados indicam, ainda, que o desempenho do G2 foi melhor do que o do G1, comparando os dados do teste imediato com os do teste postergado.

Outra constatação desta análise é a de que os erros do G1 foram causados, principalmente, pela influência da LM, e não pelo desconhecimento da estrutura-alvo. Os erros do G2, por sua vez, apresentaram influência da língua-alvo, das várias formas percebidas pelos alunos ao longo das aulas.

5.1.2.2 Terceira pessoa do singular do *passato prossimo*

A análise dos dados referentes à 3ª pessoa do singular do *passato prossimo* envolveu verbos regulares em *-are* e *-ire*, os quais requerem o auxiliar *avere* acompanhado de participio passado regular, e o verbo irregular *fare*.

No pré-teste, todos os alunos do G1 e G2 demonstraram desconhecer a estrutura-alvo, exceto por AE5, cuja média de acertos foi de 88%, como mostra a Tabela 5 a seguir. AE1, que apresentou 49% de acertos, também pareceu conhecer a estrutura, mas o seu uso foi assistemático. Os dados de AE5, cujo aproveitamento no pré-teste foi superior a 50%, foram descartados desta análise.

Tabela 5 - Percentual de acertos no pré-teste, teste imediato e teste postergado para o G1 e o G2 no uso dos verbos na 3ª pessoa do singular do *passato prossimo*.

G1

|

G2

	Pré- teste	Teste imediatO	Teste postergado		Pré- teste	Teste imediatO	Teste postergado
AE1	49%	100%	100%	AI1	0%	0%	89%
AE2	13%	90%	91%	AI2	0%	75%	75%
AE3	0%	73%	100%	AI3	0%	63%	70%
AE4	0%	40%	44%	AI4	0%	0%	25%
AE5*	88%	80%	100%	AI5	0%	90%	100%
AE6	0%	50%	100%	AI6	0%	88%	67%
				AI7	0%	75%	100%
				AI8	38%	46%	40%
MÉDIA	25%	72%	89%	MÉDIA	5%	55%	71%

* Alunos cujos dados foram descartados da análise.

No teste imediato, os resultados mostraram que tanto o G1 como o G2 apresentaram progresso no emprego correto dos verbos na 3ª pessoa do singular, pois, como indica a Tabela 4, a porcentagem de acertos aumentou nos dois grupos. No G1, 80% dos alunos tiveram mais de 50% de acertos no teste imediato, enquanto no G2 63% dos alunos tiveram esse desempenho. Para esses alunos, pode-se considerar que houve *intake*.

Por outro lado, 40% do G1 tiveram resultado igual ou abaixo de 50% de acertos no teste imediato. No G2, 37% teve esse rendimento, sinalizando que não houve *intake* da 3ª pessoa do singular para alguns alunos do G1 e do G2.

No teste postergado, 60% do G1 tiveram 100% de acertos. No G2 25% apresentaram esse rendimento. Esse resultado sinaliza que tanto alunos do G1 como do G2 adquiriram a estrutura-alvo.

Com a medida *T-unit*, os resultados também indicam o efeito positivo de ambas as estratégias, explícita e implícita, para o *intake* da estrutura-alvo. A grande maioria dos alunos do G1 e do G2 cometeu menos erros no teste imediato em comparação ao pré-teste, como indicam as curvas descendentes nos Gráficos 15 e 16 a seguir.

Gráfico 9 - Desempenho do G1 quanto ao uso da estrutura complexa na 3ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.

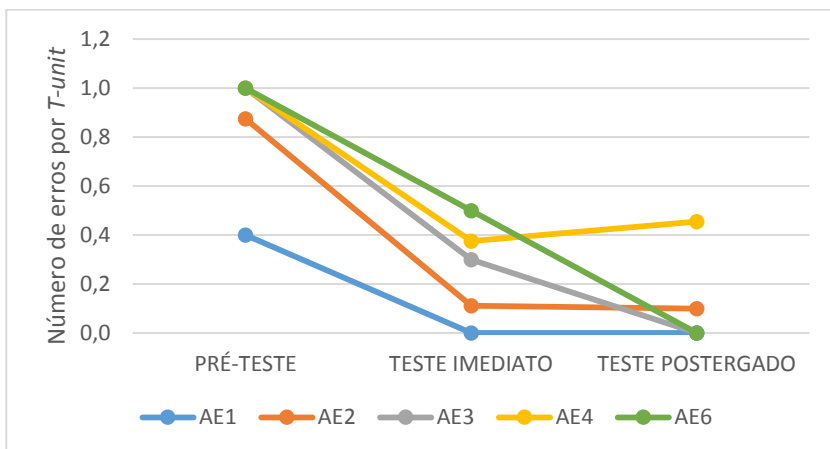
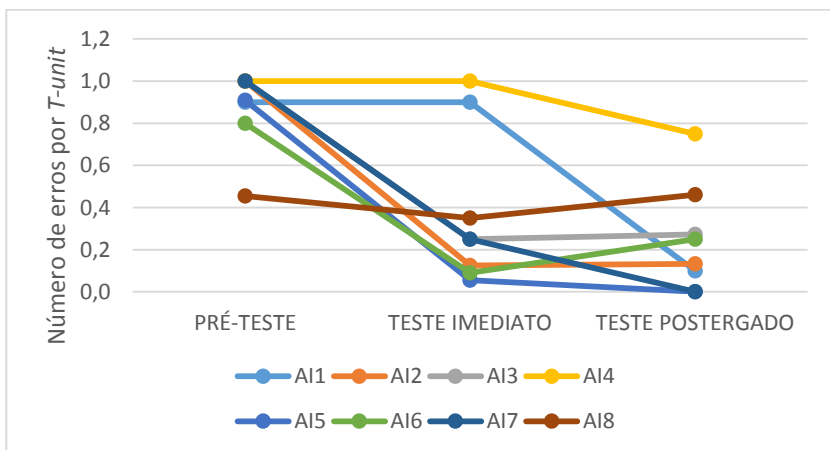


Gráfico 10 - Desempenho do G2 quanto ao uso da estrutura complexa na 3ª pessoa do singular, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.



Com base no Gráfico 9, no teste postergado, a maioria do G1 (AE1, AE3 e AE6) chegou à marca de zero erros por *T-unit*, indicando que a estrutura-alvo foi adquirida por esses alunos. Cabe salientar que, dentre esses alunos, AE1 já havia mostrado, no pré-teste, certo conhecimento da estrutura-alvo. Mesmo assim, é possível sugerir que a

estratégia explícita contribuiu para aprimorar o desempenho desse aluno no uso dessa estrutura.

No G2, 50% dos alunos (AI1, AI4, AI5, AI7) mostraram avanços no teste postergado, considerando a diminuição de erros em suas produções, como mostra o Gráfico 10. A curva de erros por *T-unit* de AI5 e AI7 chegou a zero nesse teste. Os desempenhos de AI2 e AI3 mantiveram-se no mesmo patamar positivo que o obtido no teste imediato. Esses dados sugerem que a estratégia implícita foi capaz de gerar aquisição para AI5 e AI7, contribuindo ainda para uma redução de erros em suas produções (AE1 e AI4).

Alunos do G1 (AE4) e do G2 (AI6 e AI8), por outro lado, tiveram suas taxas de erros aumentadas no teste postergado, quando comparadas ao teste imediato. Ao analisar os erros cometidos por esses (e outros alunos), percebeu-se que seguiam o mesmo padrão daqueles cometidos para a 1ª pessoa do singular do *passato prossimo*. Em outras palavras, as produções dos alunos, no teste postergado, apresentaram alternância entre a forma correta e outras formas para indicar a 3ª pessoa do singular, tais como:

a) o uso do infinitivo;

AE3: Alle 21 ha incontrato Silvia e guardare un film.

AI4: Per volta das vinte ore cenare in casa di Alberto. Alle vinte e una ha incontrato Silvia a centro commerciale.

b) o uso do particípio passado;

AE2: Alle quindici ora, lei há studiato in biblioteca e alla sera, venti ora, cenato a casa di Alberto.

AI4: Alle nove fatto colazione no Bar Gran Caffè tra diece e dodice i trenta ha pulito apartamento.

c) o uso do auxiliar *avere* na 1ª pessoa do singular ou, ainda, na 3ª pessoa do plural.

AE4: Alle 20 ha cenato en la casa di Alberto e alle 21 ho incontrato Silvio em el centro commerciale.

AE6: A le 20 lui ha cenato a la casa di Alberto e dopo lui hanno incontrato Silvia nel centro commerciale.

AI2: Poi questo lei ha dormito un poco. Che tu vogli? Lei ho lavorato molto, ora!

A alternância entre a forma correta e formas incorretas sinalizam que a 3ª pessoa do singular estava ainda em processo de aprendizagem para alunos do G1 e G2.

Em suma, pode-se dizer que tanto a estratégia explícita quanto a estratégia implícita geraram *intake* da 3ª pessoa do singular, considerando o aumento de acertos no uso da estrutura, do pré-teste para o teste imediato, para a maioria dos alunos do G1 e do G2. Os dados indicam ainda que a maioria do G1 chegou, no teste postergado, a índices de erros iguais a zero, indicando que a estrutura foi aprendida. No G2 também houve alunos que tiveram esse desempenho no teste postergado, indicando que a estratégia implícita também foi capaz de gerar aquisição da estrutura-alvo para alguns alunos. Outros alunos do G2, mas também do G1, mostraram que a estrutura está em processo de aquisição, dado o uso alternado entre a forma correta e formas incorretas como o infinitivo, o particípio passado e o uso de auxiliares conjugados na 1ª pessoa do singular e na 3ª pessoa do plural para indicar a 3ª pessoa do singular.

5.1.2.3 Terceira pessoa do plural do *passato prossimo*

A análise dos dados referentes à 3ª pessoa do plural do *passato prossimo* compreendeu verbos regulares em *-are* e *-ire*, os quais requerem o auxiliar *avere*, acompanhado do particípio passado regular, e o verbo irregular *fare*.

No pré-teste, dois alunos do G1 (AE1 e AE5) e um do G2 (AE2) demonstraram conhecer a flexão da 3ª pessoa do plural do *passato prossimo* e, por essa razão, seus dados foram excluídos do restante da análise. A maioria, no entanto, mostrou desconhecer a estrutura, considerando nenhum acerto nas questões do pré-teste. A Tabela 6, a seguir, sintetiza a porcentagem de acertos dos alunos do G1 e o G2.

Tabela 6 - Percentual de acertos no pré-teste, teste imediato e teste postergado para o G1 e o G2 no uso dos verbos na 3ª pessoa do plural do *passato prossimo*.

	G1				G2		
	Pré-teste	Teste imediato	Teste postergado		Pré-teste	Teste imediato	Teste postergado
AE1 *	100%	71%	100%	AI1	0%	88%	57%
AE2	0%	86%	83%	AI2*	100%	62%	80%
AE3	0%	86%	100%	AI3	0%	50%	78%
AE4	0%	86%	100%	AI4	0%	17%	0%
AE5*	67%	57%	50%	AI5	0%	83%	86%
AE6	0%	0%	83%	AI6	0%	86%	67%
				AI7	0%	100%	0%
				AI8	0%	100%	80%
MÉDIA	28%	64%	86%	MÉDIA	13%	73%	56%

* Alunos cujos dados foram descartados da análise.

Considerando os dados dos alunos que acertaram menos de 50% dos verbos no pré-teste, houve um aumento de acertos no uso da 3ª pessoa do plural para ambos os grupos no teste imediato. No G1, todos os alunos tiveram resultados acima de 50% de acertos, enquanto no G2, 72% tiveram esse desempenho. Pode-se dizer que, para esses alunos, ambas as estratégias, explícita e implícita, foram satisfatórias para gerar *intake* da 3ª pessoa do plural do *passato prossimo*. No G2, no entanto, 28% tiveram percentual igual ou abaixo de 50% no teste imediato, o que sinaliza que não houve *intake* dessa estrutura para esses alunos.

Do teste imediato para o teste postergado, os alunos do G1 continuaram apresentando bom desempenho, tanto que metade do grupo chegou a acertar 100% dos verbos no teste postergado. No G2 não houve casos 100% de acertos e alguns alunos apresentaram uma forte queda percentual. Esses dados sugerem que a estratégia explícita foi mais eficaz do que a estratégia implícita na aprendizagem da 3ª pessoa do plural do *passato prossimo*.

Os resultados obtidos com a medida *T-unit* também mostram que o ensino realizado em cada um dos grupos teve efeitos positivos no teste imediato, já que a maioria dos alunos do G1 e do G2 apresentou número significativo de acertos em suas produções, como ilustram os Gráficos 11

e 12. Em alguns casos, houve 100% de acertos no uso da 3ª pessoa do plural (AI7 e AI8) no teste imediato. Do teste imediato para o teste postergado, os gráficos indicam que o G1 teve índices de erros mais próximos de zero, enquanto que o G2 apresentou resultados bastante variáveis.

Gráfico 11 - Desempenho do G1 quanto ao uso da estrutura complexa, na 3ª pessoa do plural, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.

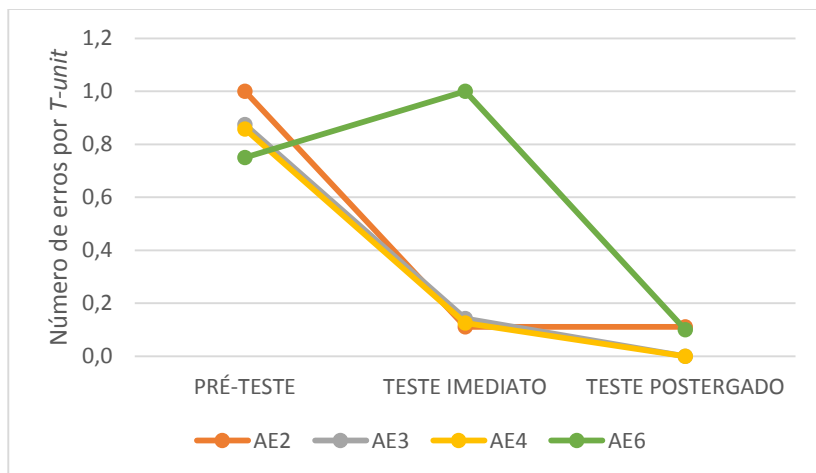
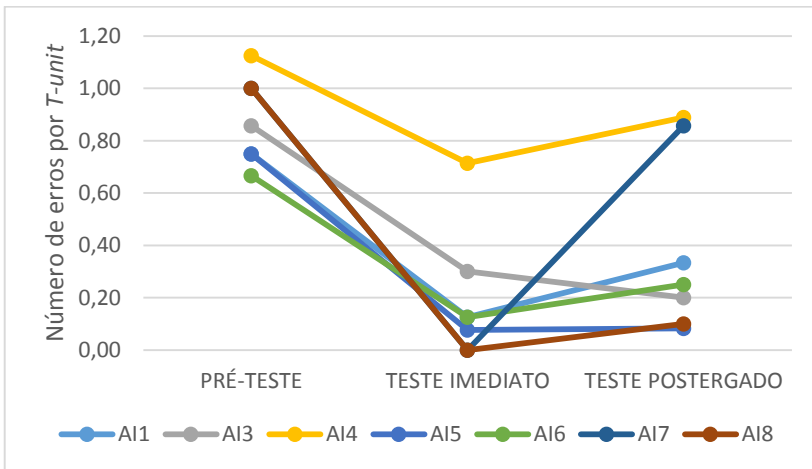


Gráfico 12 - Desempenho do G2 quanto ao uso da estrutura complexa, na 3ª pessoa do plural, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.



De acordo com o Gráfico 11, a maioria dos alunos do G1 viu suas taxas de erros diminuírem do pré-teste para o teste postergado, chegando a zero para alguns (AE3 e AE4).

Já o Gráfico 12 indica que todos os alunos do G2 perceberam a estrutura-alvo durante as aulas, porém, no teste postergado, o desempenho da maioria sofreu um declínio, até mesmo para os alunos que haviam apresentado 100% de acertos no teste imediato (AI7 e AI8). No caso de AI7, a produção do teste postergado apresentava formas como o particípio passado e o infinitivo no lugar da forma correta, como será exemplificado mais adiante, que sugerem que, mesmo tendo percebido a estrutura-alvo anteriormente, o aluno não chegou a aprendê-la. Esse resultado aponta para o fato de que o *noticing* não foi suficiente para promover a aquisição da estrutura-alvo. Houve casos, no entanto, em que a oscilação entre o uso correto e incorreto da estrutura-alvo no teste postergado pareceu significar que a aprendizagem dessa estrutura estava em processo de desenvolvimento.

Ao analisar as produções dos alunos do G2 no teste postergado para o uso da 3ª pessoa do plural, verificou-se que os erros cometidos apresentam características similares àqueles cometidos por muitos alunos para a 1ª pessoa do singular e para a 3ª pessoa do singular do *passato prossimo*. Em outras palavras, para a formação da 3ª pessoa do plural,

muitos alunos utilizaram somente o particípio passado ou a forma infinitiva do verbo principal. Por exemplo:

AI4: Oggi ho visto una rapina il supermercato. Ho contato a una polizia, que due ladri riempito) Il carrello, passato dalla cassa i minacciato la cassiera. Portato la spesa e i soldi. In parcheggio, le due ladri aggredito un cliente. Dopo lasciato il supermercato in un furgone ad alta velocità. Finito!

AI6: (...) dopo loro aggredito un cliente no parcheggio e hanno lasciato il supermercato in un furgone.

AI7: Due ladri riempito il carrello, passato dalla cassa, minacciato la cassiera, loro portare la spesa e i soldi. Loro aggredito un cliente e lasciare il supermercato in un furgone.

AI8: (...) Dopo loro passare dalla cassa, dopo loro hanno portato la spesa e i soldi e dopo loro hanno aggredito un cliente, per finire, loro hanno lasciato il supermercato in un furgone.

Esses dois tipos de erros, também presentes em algumas produções do G1, sinalizam que, mesmo tendo percebido a forma correta da estrutura ao longo do processo instrucional (verificado no teste imediato), a maioria dos alunos do G2 não chegou a se apropriar dessa estrutura sistematicamente.

Para concluir, a estratégia explícita mostrou ser mais eficaz do que a estratégia implícita na aquisição da 3ª pessoa do plural do *passato prossimo*, considerando a quantidade de alunos que apresentou maior número de acertos no teste postergado. No G1, a maioria (AE2, AE3, AE4 e AE6) foi capaz de melhorar a precisão gramatical em suas produções, chegando a 100% de acertos (AE3 e AE4) no teste postergado. No G2, a situação foi contrária. A grande maioria apresentou um aumento de erros no teste postergado, com produções que continham formas no infinitivo e/ou no particípio passado sem o uso do auxiliar *avere* para indicar o *passato prossimo* na 3ª pessoa do plural. Os dados ainda mostraram que todos os alunos do G2 foram capazes de perceber a forma de 3ª pessoa do plural, como verificado nos resultados do teste imediato, porém, a grande maioria não foi capaz de se apropriar dessa estrutura.

5.1.3 Complexidade sintática e contexto comunicativo

Embora esta pesquisa tivesse o objetivo de verificar os efeitos das estratégias de ensino no uso das estruturas linguísticas sob investigação, os dados permitiram ainda avaliar o desempenho dos alunos também do ponto de vista sintático, discursivo e lexical.

Ellis e Barkhuizen (2005) observaram que alunos iniciantes tendem a construir seus textos com frases coordenadas (*independent clauses*) e, à medida que são expostos à LE e se tornam mais proficientes, passam a usar mais frases subordinadas.

Para avaliar se o uso de subordinadas nas produções do G1 e G2 aumentara com a sua exposição ao insumo, o número de subordinadas foi dividido pelo número de *T-units* (*DC/T – dependent clauses/ T-unit*) nos testes de desempenho. A média de cada grupo foi considerada para a elaboração dos gráficos seguintes e para a análise.

Com base nos dados, foi possível verificar certo aumento no uso de frases subordinadas nas produções de ambos os grupos, do pré-teste para o teste postergado. No pré-teste, as produções eram compostas, essencialmente, por frases curtas, separadas por ponto e vírgula ou ponto final, como ilustram as produções de AE6 e AI3, a seguir.

AE6: Io acordo setti horas de la manhana; ouço noticiário até 7:30; levanto, arrumo a cama, solto meu cachorro para o jardim, manjo e vou a aula de hydro; vou ver meu pai que reside na frente; vou ao mercado; passeio com meu cão; almoço; à tarde que faço, aula de alongamento, de dança. À noite deito-me às 22 horas. Às vezes saio com meus sobrinhos, com primas ou amigos.

AI3: Tutti i giorni io manjo un pane a la manha, bebo um può de lette e de café. Avanti mi arrumo e vo a la facoltà. Fico ancora, meio-dia. Doppo mi voi al ristorante universitário. Manjo lá.

Nos testes imediato e postergado, também houve um leve aumento no uso de subordinadas, introduzidas, principalmente, pelas conjunções *quando* e *perché*, como exemplificam os trechos das produções a seguir:

AE1: Loro hanno riempito il carrello e dopo hanno passato dalla cassa quando i bruti hanno minacciato la cassiera poverina. (Teste postergado)

AE5: Alla notte mangio pizza i navego sulla internet. Quando sono stanca, vado a dormire. (Teste immediato)

A18: Alle 14h lui ho riposato un po perche alle 15h lei è andato in biblioteca per studiare. (Teste immediato)

É importante frisar que, para uma análise quantitativa dos dados, o leve aumento no uso de subordinadas nas produções do G1 e do G2 não é representativo. Porém, qualitativamente, esse aumento significou avanço na interlíngua desses alunos, conforme as descrições apresentadas no QECR (2001). De acordo com esse documento de referência linguístico-comunicativa, alunos de nível elementar podem ser subdivididos em dois grupos: iniciantes, chamados de A1, e os efetivamente elementares, chamados de A2. Para as produções do A1, esperam-se frases simples e **isoladas**, enquanto as do A2 apresentam frases simples, **ligadas** por conectores simples, como “e”, “*ma*” e “*perché*”¹¹⁸. Com base nesse conceito, pode-se dizer que os alunos do G1 e do G2 “estavam passando de nível”, do A1 para o A2, à medida que seus textos se tornavam mais complexos.

Ao comparar a complexidade sintática das produções do G1 e G2 nos testes de desempenho, foi possível observar que os textos produzidos no G2, no teste postergado, foram um pouco mais complexos do que os textos produzidos no G1, tanto para a estrutura simples como para a estrutura complexa, como mostram os Gráficos 13 e 14 a seguir.

¹¹⁸ Para visualizar o que é esperado para cada nível de proficiência do QECR, vide o Capítulo 4 do documento, que apresenta uma série de quadros com os objetivos esperados para cada nível.

Gráfico 13 - Complexidade sintática das produções do G1 e do G2 para o uso da estrutura simples, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.

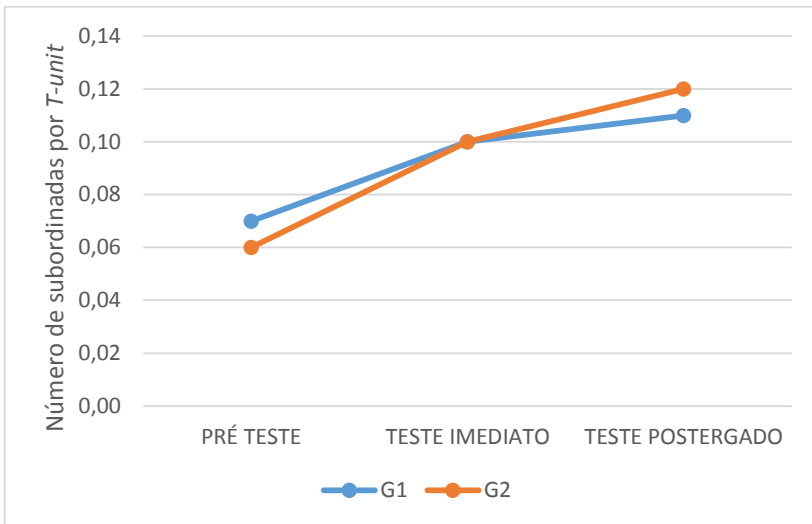
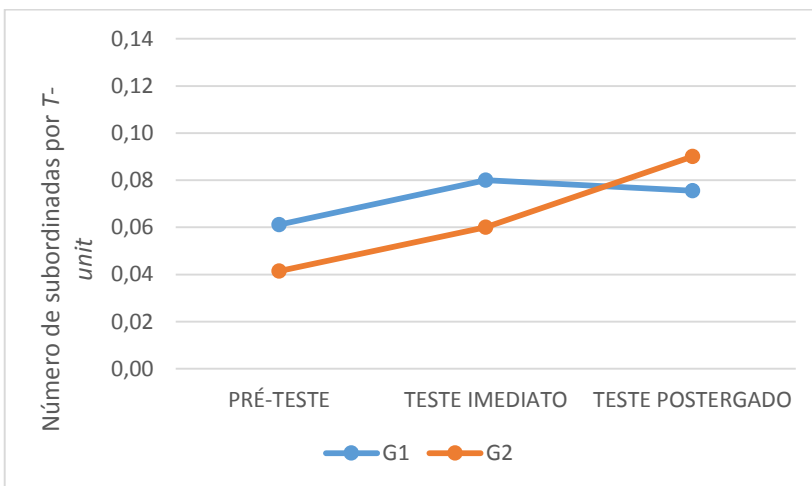


Gráfico 14 - Complexidade sintática das produções do G1 e do G2 para o uso da estrutura complexa, no pré-teste, teste imediato e teste postergado.



Com base nesses gráficos, a diferença entre os dois grupos é pequena 0,02 subordinadas por *T-unit*, e nada representativa em termos numéricos, mas pode indicar que a maior exposição ao insumo (destacado

e encharcado) durante as aulas contribuiu para a produção de textos mais complexos.

Além da complexidade sintática, as produções no G2 também mostraram ser mais autênticas nos testes de desempenho. Em outras palavras, os alunos do G2 imprimiram certa veracidade aos seus textos, deixando clara, em suas produções, a presença de um interlocutor (**AI6** – *ciao amico*; **AI3** – *ascolta Grillo!*; **AI8** – *Ciao amica, come stai?*; **AI5** – *Signore carabiniere*) e a sua identidade pessoal, por meio de suas opiniões (**AI3** – *Ma questo no mi piace*; **AI8** – *Però io penso che tu sei piu bella che Silvia*) e emoções (**AI5** – *OH, paura!*; *che paura novamente!*).

Segundo Joy (2011), este tipo de produção dá legitimidade para a sala de aula. Significa que o aluno deseja construir identidade própria numa comunidade discursiva específica de sala de aula. A qualidade da interação é avaliada pela autenticidade que o aprendiz imprime sobre a tarefa.

No G1, por outro lado, as produções não tiveram essas características, isto é, não mostraram criar uma situação espontânea de comunicação. Suas produções limitaram-se a frases que pudessem contextualizar o verbo, sem compromisso com o propósito comunicativo de seus enunciados. Essa tendência pode ser explicada pelo tipo de prática realizada com esse grupo: a prática mecanizada que, por natureza, não engaja o aluno no comportamento-alvo (DEKEYSER, 1998).

Os dados de sala de aula corroboram a qualidade dos textos do G2, como sendo mais próximos à realidade de uso da língua, em comparação aos textos do G1. As produções de sala de aula do G2 foram mais “naturais” e “autênticas”, como ilustrado na comparação a seguir, referente à Atividade 3A da Unidade do *passato prossimo*. Nessa atividade, os alunos tiveram que escrever um texto no qual contavam o que haviam feito durante uma viagem pela Itália, a partir de ilustrações fornecidas.

Quadro 18 - Comparação de interações do G1 e do G2 na atividade 3ª da UD2.

Riceverai un cartoncino con figure di alcuni posti famosi d'Italia. Immagina che tu abbia visitato tutti questi posti in un viaggio di 7 giorni. In base alle figure, scrivi un testo, **in italiano**, raccontando a un(a) amico(a) cosa hai fatto durante il viaggio.

AE4: Io ho visitato la citta de Roma ano passado i ho visitato Colosseo i	AI1: Ciao amici, la settimana scorsa io ho visitato la Italia! Sette giorni...
---	--

ho comprato souvenirs per mi famiglia. Io ho mangiato en un ristorante in Piazza Navona. Io ho fatto una foto nella Fontana di Trevi e ho jogato una moneta per tornare in Italia [...]

primo a Roma, Lei è una bellissima città. Em mio primo giorno ho visitato il coloseo. è multo grande mesmo. Lá ho comprato regalos per tutta la famiglia. La sera ho serato en un ristorante nella piazza Navona. Una comida più buona! N'altro giorno io ho giocato una moneta nella Fontana di Trevi. Tu deve andare a Roma! [...]

No texto de A11, observa-se a presença de um interlocutor (*ciao amici*), opiniões (*lei è una bellissima città; è multo grande mesmo; una comida più buona*) e conselhos (*tu deve andare a Roma!*), diferente da produção de AE4, que apresenta frases curtas, separadas por ponto, vírgula ou a conjunção “e”, nas quais o aluno descreve apenas as ações que teria realizado em sua viagem a Itália. Não há no texto de AE4 a presença de um interlocutor ou a emissão de uma opinião.

Ao contrário dos alunos do G1, alunos do G2 foram capazes de agir comunicativamente nas interações que produziram com o objetivo de dar *feedback* ao interlocutor, complementar a informação do colega, concluir, contrastar, entre outros tipos de enunciados típicos do gênero conversação. As produções a seguir são uma amostra do desempenho entre os dois grupos. Refere-se à Atividade 3B da unidade do *passato prossimo*. A interação em questão é uma conversa telefônica sobre uma viagem à Itália. Para recriar o contexto de uma conversa telefônica, os alunos ficaram virados de costas uns para os outros.

Quadro 19 - Comparação de interações do G1 e do G2 da atividade 3B da UD2.

Adesso simula una conversazione telefonica con un tuo compagno di classe. Racconta cosa tu hai fatto durante il viaggio di 7 giorni in Italia e ascolta cosa ha fatto lui.

AE3: pronto Rafaella?

AE6: sì?

AE3: sono Fernanda... vado a parlare del mio viaggio...

AE6: ok...

AE3: a Milano ho visitato la Galleria Vittorio Emanuele ho salito la scala per arrivare alle terrazze del

A11: pronto? Patrizia?

A18: sì?

A11: sono Anna... come stai?

A18: bene bene... queria mesmo parlare con lei... queria parlare del mio viaggio in ITALIA...

A11: NO... anch'io quero parlare del mio viaggio in ITALIA... Milano e

Duomo... ho comprato tante cose ho visitato San Siro... a Verona ho camminato per la piazza delle Erbe ho passato davanti all'Arena e ho mangiato in un ristorante bellissimo... dopo ho sentito l'opera...

AE6: a Roma ho comprato regalos ho mangiato in un ristorante in piazza Navona e ho visitato la Fontana di Trevi... a Firenze io ho visitato la Galleria dell'Accademia e ho fatto una foto del David di Michelangelo... dopo io ho mangiato una pizza, dopo io ho salitto i 360 gradini del campanile di Santa Maria del Fiore. A Firenze ho dormito in un albergo barato...

AE3: Ok.

Verona... un viaggio di:: sette GIORNI...

AI8: ah vero? Invece io ho visitato Roma e Firenze. E che hai fatto durante il viaggio?

AI1: in Milano io ho visitato la Galleria Vittorio Emanuele II... non... com... comprato niente... tutto era molto caro... poi al Duomo ho:: salito la scala per arrivare alle terrazze...

AI8: mamma mia... che emozione...

AI1: ho visitato San Siro... un museo interessantissimo?

AI8: un museo? San Siro? NO!!! è un stadio di FUTEBOL ((risadas))

AI1: ah è? ((risadas)) per me era un museo con foto dos jogatori las datas delas partidas ((risadas))...

AI8: ah, vai ver que tem um museu anche...

AI1: sì sì... TEM ((risadas)) e tu? che ha fatto durante il viaggio?

AI8: Io ho fatto molte cose... A Roma ho visitato il Colosseo... mamma mia... MULTA EMOZIONE...

AI1: ah sì?

AI8: lembrei do Glatiatore ((risadas))... poi comprato regali ho mangiato al ristorante: un:: uma:: PASTA... e poi ho:: passato? nella Fontana di Trevi...

AI1: bene...

[...]

A interação entre AI1 e AI8 se mostra autenticada no mundo real, diferente da interação entre AE3 e AE6, que se resume à leitura de frases, sem a presença de marcadores que possam caracterizar uma interação “natural”. Nesta atividade, AI1 e AI8 conseguiram arquitetar um diálogo com início, meio e fim. Usaram marcadores/ pares adjacentes próprios da conversa ao telefone (*pronto?; sì?/ sono Anna... come stai?; bene bene...*) e intercalaram os turnos, possibilitando, assim, que cada um relatasse a sua viagem. É possível ainda observar elementos do próprio gênero “conversa ao telefone”, como o propósito do telefonema (*queria mesmo parlare con lei... queria parlare del mio viaggio in ITALIA*), e outros

elementos discursivos, como o roubo de turno (*NO... anch'io quero parlare del mio viaggio in ITALIA*), a presença de *feedback* do interlocutor (*ah vero?; ah sí?*) e perguntas de confirmação (*un museo?*). Algumas estruturas utilizadas pelas alunas podem ter sido alvo de *noticing* em outras atividades do material (*mamma mia, che emozione, invece*). As expressões em questão estavam presentes, mas não destacadas, no insumo escrito, principalmente nos textos da UD2, o que sugere a transferência do conhecimento linguístico percebido na compreensão escrita para situações de produção oral.

Com relação ao G1, a interação apresentada acima é construída sem autenticidade situacional (**AE3**: *sono Fernanda... vado a parlare del mio viaggio...*), sem elementos de uma conversa natural e espontânea, como a tomada de turno, a retroalimentação (*feedback*) e o fechamento da conversa. AE6 se mostra uma interlocutora passiva, aguardando apenas o seu turno para ler o seu relato, a partir das figuras que recebeu. Em contrapartida, AE3 e AE6 conjugam corretamente todos os verbos no passado, sugerindo que o conhecimento sobre a estrutura-alvo havia sido procedimentalizado. Embora a dupla mostrasse ter precisão gramatical na interação, faltou-lhes competência discursiva (CANALE; SWAIN, 1980).

Enunciados justapostos, curtos e sem muita coerência (em alguns casos) marcaram as produções orais do G1. O Fragmento 19, a seguir, é um excerto de interação entre a professora e os alunos durante o relato deles sobre o que levava o homem da figura da Atividade 4 (Seção 3 – UD2) a ficar tão estressado. AE4 relata um dos motivos (*ha litigato con il capo... non ha fatto un lavoro importante*), porém, a justaposição dessas duas frases gerou questionamento por parte da professora, que havia entendido que o estresse era resultado de duas questões independentes: o fato de o homem não ter feito o seu trabalho e a briga com o chefe (*ah lui non ha fatto il lavoro e ha pure litigato con il capo?*). Caberia à aluna usar a conjunção explicativa (*perché*) para dar maior clareza ao seu enunciado.

[Fragmento 19]

PP: allora Giorgio... come il nostro personaggio ha passato la settimana? perché è così stressato?

AE2: lunedì lui ha litigato con la moglie e ha mangiato una cosa che ha fatto male.

PP: ah sí? sei d'accordo Giuseppe?

AE1: sì, não só... non so? ha litigato con la moglie...

PP: non solo...

AE1: Sì, non solo ha mangiato questo? come ha fatto un iniezione per migliorare...

[...]

PP: ok... sei d'accordo Mariana?

AE4: sì, martedì ha litigato con il capo... non... ha fatto un lavoro... importante.

PP.: *ah* lui non ha fatto il lavoro e ha pure litigato con il capo?

AE5: no, professoressa, il capo ha litigato con lui..

PP: ho capito...

Uma última característica das produções do G2, observada a partir do diário da professora, refere-se à complexidade lexical. Em várias entradas de seu diário, a professora descreve a vontade dos alunos do G2 de se comunicarem na língua italiana (*willingness to communicate* – MACINTYRE, 2007), ao requisitarem novas palavras para enriquecer suas falas.

PP: [...] Na hora de conversar com o colega, eles (os alunos do G2) falaram direitinho “generalmente uso il pc”, “vado al ristorante”, procurando usar as frases que estavam no material. Podiam muito bem terem tentado traduzir juntos, como fizeram os meninos do outro grupo, mas optaram por se comunicar e até complementar suas falas. Nesse caso, me perguntavam que palavras podiam usar para expressar suas ideias. (Diário de aula, 03/05/2013)

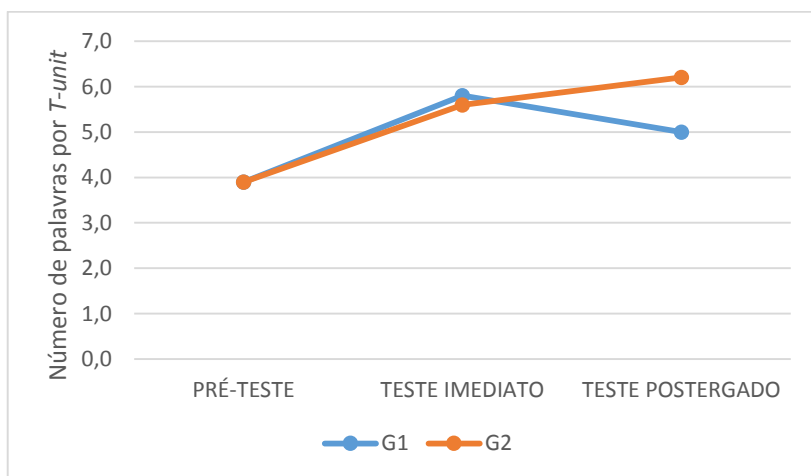
PP: [...] Muitos perguntaram como poderiam dizer que o rapaz bateu o carro, brigou com a esposa, etc, enfim, enriquecer suas produções com um número maior de informações sobre o rapaz. Na hora da discussão, foi muito legal vê-los relatar o dia do moço uns para os outros, complementando as informações dos colegas, procurando outras formas de falarem tudo o que queriam falar. (Diário de aula, 07/06/2013)

Estes momentos foram considerados eventos com foco espontâneo sobre a forma (WILLIAMS, 1999, 2001), isto é, momentos em que a necessidade comunicativa do aprendiz dá saliência "natural" à estrutura. É o aluno, portanto, quem determina sua necessidade linguística

mediante o contexto de uso comunicativo da língua a que está exposto. No caso do G2, a estratégia implícita, que promoveu maiores oportunidades de uso da língua, possibilitou eventos em que o aprendiz demonstrou maior vontade de se comunicar e foco espontâneo sobre a forma.

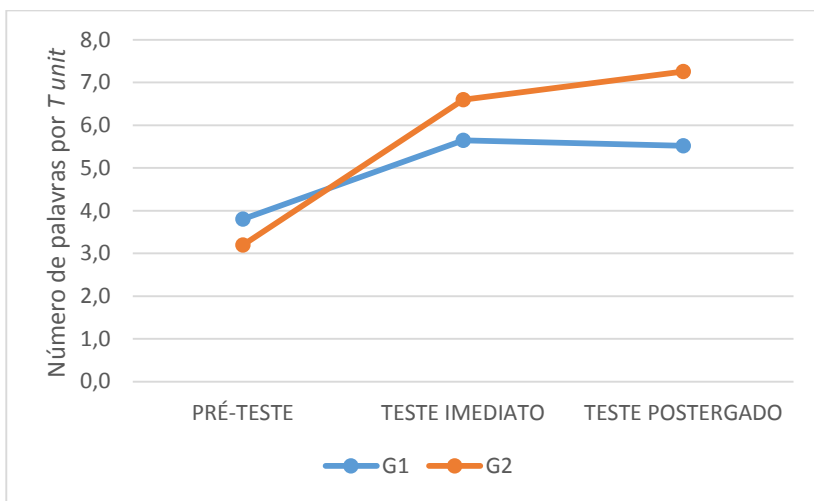
Podem ser por esse motivo que as produções do G2 para o teste de desempenho tenham mostrado maior evolução do que as produções do G1, do ponto de vista lexical. Para verificar o desenvolvimento desta competência, foram somadas todas as palavras italianas¹¹⁹ usadas pelos alunos e dividida pelo número de *T-units* (W/T – *words/ T-unit*). A média dos dois grupos permitiu a elaboração dos Gráficos 15 e 16 a seguir.

Gráfico 15 - Média de palavras do italiano por T-unit nas produções do G1 e do G2 relativas ao presente do indicativo no pré-teste, teste imediato e teste postergado.



¹¹⁹ Para esta contabilização foram consideradas as palavras escritas corretamente em italiano ou aquelas escritas com consoantes simples, cujas formas corretas teriam consoante dupla, sem alteração de significado (ex.: *agredito** ao invés de *aggredito*). Palavras inventadas com características da língua italiana (ex.: *comere**; *limpiato**), mas sem significado na LE não foram contabilizadas.

Gráfico 16 - Média de palavras do italiano por T-unit nas produções do G1 e do G2 relativas ao passato prossimo no pré-teste, teste imediato e teste postergado.



Com base nos gráficos 15 e 16, é possível dizer que o G1 e o G2 usaram, nos pré-testes de ambas as estruturas, praticamente o mesmo número de palavras em italiano. Para a estrutura complexa, o número de palavras em italiano usadas pelo G2 foi até um pouco menor do que o do G1.

Nos testes imediatos, tanto o G1 como o G2 elevaram o número de palavras italianas de seus textos, sinalizando que as duas estratégias, explícita e implícita, estavam contribuindo para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos. No entanto, nos testes postergados, o G1 apresentou uma queda no número de palavras em italiano, enquanto o G2 continuou aumentando.

Para concluir, as produções do G2 apresentaram maior complexidade sintática, maior autenticidade com as situações do “mundo real” e maior complexidade lexical. As produções do G1, por outro lado, mostraram ser mais precisas gramaticalmente. Neste sentido, é possível afirmar que a estratégia explícita foi mais eficaz no desenvolvimento da competência linguística dos alunos do G1, enquanto que a estratégia implícita permitiu maior desenvolvimento das competências discursiva e lexical dos aprendizes.

5.2. Discussão dos resultados

Os dados apresentados neste capítulo permitem afirmar que houve semelhanças e diferenças no desempenho do G1 e do G2 no uso das estruturas simples e complexa. As tabelas e os gráficos apresentados indicam que todos (ou a grande maioria dos) alunos do G1 e do G2 melhoram o seu desempenho no uso das estruturas simples e complexa, conforme os resultados do teste imediato. Independentemente do tempo verbal e da pessoa do discurso utilizada nas produções dos alunos, pode-se dizer que a estratégia explícita e a implícita foram igualmente eficazes no *intake*. Nesta pesquisa, *intake* é o insumo detectado (compreendido ou não) e processado (REINDERS; ELLIS, 2009, p. 284).

Esse resultado permite reavaliar o papel de estratégias explícitas e implícitas. Como discutido no Capítulo 1, as estratégias explícitas são eficazes em dar visibilidade às estruturas (ALMEIDA FILHO, 2011), enquanto as estratégias implícitas ajudam a desenvolver a proficiência e da fluência na LE (ELLIS, 2003), habilidades de um aluno “mais avançado”. Neste estudo, verificou-se que a estratégia implícita de destaque e saliência da forma, assim como a estratégia explícita, foi capaz de proporcionar visibilidade, logo, tanto estratégias explícitas quanto estratégias implícitas podem beneficiar o *intake*, isto é, ajudar no processamento de formas da LE.

Por outro lado, tanto para a estrutura simples como para a estrutura complexa, houve alunos do G1 e do G2 que não demonstraram *intake* no momento do teste imediato. Alguns mantiveram resultados abaixo de 50% de acertos no teste postergado; outros aumentaram esse percentual, sugerindo que, para esses alunos, as estruturas estavam em processo de aprendizagem. Para os alunos do G1 e do G2 que mantiveram percentuais abaixo de 50% no teste postergado, foi considerado que não houve *intake* e tampouco aprendizagem.

A existência de alunos sem *intake* nos dois grupos confirma que outros fatores exercem influência sobre a aprendizagem, além do tipo de ensino realizado. Como salientam Doughty e Williams (1998, p. 213), independente da estratégia de ensino adotada, os alunos podem demonstrar dificuldade justamente porque não estão prontos para aprender uma forma particular, por estarem pensando em outra coisa no momento do Foco na Forma, ou ainda porque a regularidade linguística é muito complexa para ser aprendida por aquele aluno em determinado contexto de ensino. Por essa razão, as autoras acreditam que repetir a mesma estratégia várias vezes pode não ser a solução. Uma proposta seria, então, a combinação de diferentes estratégias de ensino que

pudessem beneficiar alunos com perfis diferentes de aprendizagem, segundo as autoras.

Com relação ao domínio dessas estruturas no uso comunicativo, pode-se dizer que três situações foram observadas no processo de aprendizagem. A primeira situação refere-se aos alunos (do G1 e G2) que oscilaram no uso correto e incorreto das estruturas-alvo no teste postergado, sugerindo que estavam, ainda, em processo de apropriação dessas estruturas. De acordo com Pinker (1984), é comum que isso ocorra no desenvolvimento da interlíngua do aluno. Na primeira fase, de acordo com o autor, os alunos usam a forma corretamente, indicando que a estrutura foi detectada e está em fase de apropriação. Na segunda fase, depois de aprenderem novos itens linguísticos, os alunos tendem a generalizar as novas regras aprendidas para designar uma determinada estrutura. Segundo o autor, é a fase em que se cometem mais erros. A terceira fase ocorre quando, depois de um certo tempo, o aluno percebe a diferença entre as formas corretas e incorretas. Nesse estágio, a generalização tende a diminuir e o aluno volta a produzir a forma corretamente. Pode ser que, nesta pesquisa, os testes de desempenho tenham sido aplicados quando alguns alunos estavam ainda na segunda fase do processo de apropriação das estruturas-alvo e, por essa razão, apresentaram instabilidade no seu uso.

Essa situação de coexistência da forma correta e incorreta nas produções dos alunos do G1 e do G2 esteve presente nos casos de declínio na acurácia dos alunos no teste postergado, bem como nos casos de maior precisão gramatical nesse mesmo teste. Os alunos com maior número de acertos no teste postergado em relação ao teste imediato mostraram estar em estágio mais avançado na apropriação das formas, em comparação aos alunos com menor número de acertos no teste postergado. Nesse caso, as oscilações foram menores para o G1 em relação ao G2.

Considerando a estrutura simples, por exemplo, o G1 demonstrou dominar melhor a 1ª e a 3ª pessoa do singular e a 3ª pessoa do plural. Na estrutura complexa, o G1 também mostrou maior domínio da 3ª pessoa do plural em relação ao G2. O desempenho do G2, por outro lado, foi melhor do que o do G1 na estrutura complexa, nos verbos de 1ª pessoa do singular. Ambos os grupos se equiparam no domínio da 3ª pessoa do singular da estrutura complexa.

A segunda situação observada consistiu na aquisição das estruturas-alvo. Foram alunos do G1 e G2 que obtiveram 100% de acertos no teste postergado, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 7 - Número de alunos com 100% de acertos no teste postergado

	Estrutura simples			Estrutura complexa		
	1ª pessoa singular	3ª pessoa singular	3ª pessoa plural	1ª pessoa singular	3ª pessoa singular	3ª pessoa plural
G1	---	---	2	---	3	2
G2	2	---	---	1	2	---

Houve ainda uma terceira situação com casos em que a aprendizagem não ocorreu, muito embora os alunos tivessem percebido a estrutura-alvo. Esses casos foram verificados somente no G2, um contexto implícito de aprendizagem. Como base no que propôs Schmidt na Hipótese da Percepção Consciente (1990, 1995, 2001, 2010), esses alunos perceberam as estruturas-alvo durante a exposição ao insumo e foram capazes de usá-las corretamente na maior parte dos casos, no teste imediato. Porém, ainda de acordo com a hipótese, o *noticing*, isto é, o registro consciente de algum evento¹²⁰ (SCHMIDT, 1995, p. 29), em nível superficial, não foi garantia de aprendizagem e, por isso, no teste postergado, o uso incorreto das estruturas-alvo pode ter se intensificado.

O aumento de erros no G2, no teste postergado, pode estar relacionado também à complexidade das formas apresentadas, implicitamente, ao longo das unidades didáticas.

Nesta pesquisa, parte-se da ideia de que a complexidade de uma estrutura pode variar no uso comunicativo, quando outros elementos determinam o seu emprego, como a pessoa do discurso (1ª pessoa do singular, 3ª pessoa do singular ou 3ª pessoa do plural) e o tipo de verbo (regular vs irregular). São elementos que podem dar maior ou menor complexidade à estrutura. Os dados mostraram que o desempenho do G1 no uso da estrutura simples nas três pessoas do discurso (1ª e 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural) foi similar, com a maioria dos alunos (66,6%) apresentando crescimento no uso correto dos verbos nessas pessoas, no teste postergado. Este dado sugere que o uso dos verbos nessas pessoas apresentou nível de complexidade semelhante. No G2, entretanto, o emprego da 3ª pessoa do plural mostrou ser mais complexo do que o uso da 1ª e da 3ª pessoa do singular do presente simples. Isso significa dizer que menos da metade dos alunos do G2 foi capaz de demonstrar avanços no uso da 3ª pessoa do plural no teste postergado.

¹²⁰ [I used 'noticing' to mean] conscious registration of th occurrence of some event.

Com relação ao uso do *passato prossimo* nas três pessoas do discurso, pode-se dizer que no G2, o emprego da 3ª pessoa do plural mostrou ser mais complexo em relação às demais pessoas do discurso, considerando que a maioria dos alunos não foi capaz de aumentar o número de acertos no uso dessa pessoa no teste postergado. Quanto ao emprego da 1ª pessoa do singular no *passato prossimo*, os dados sugerem que essa estrutura apresentou menor complexidade para o G2, considerando que a grande maioria dos alunos (71,4%) obteve aumento de acertos no teste postergado.

Com base nesses dados, é possível sugerir que a estratégia implícita utilizada nesta pesquisa não pareceu ser suficiente para a aprendizagem de estruturas mais complexas, como o emprego da 3ª pessoa do plural de ambos os tempos verbais (presente do indicativo e *passato prossimo*). Porém, ela mostrou ser satisfatória para estruturas menos complexas, como o emprego da 1ª e 3ª pessoa do singular do *passato prossimo*, se considerarmos os resultados obtidos pelo G2 em comparação ao G1 no teste postergado. É certo que a estratégia explícita também não foi suficiente para promover o domínio pleno das estruturas-alvo, mas gerou melhores resultados percentuais em relação ao uso da estratégia implícita.

Esses dados divergem do que Hulstijn e DeGraaff (1994) defendem, isto é, tornar as estruturas complexas candidatas ao Foco na Forma. Nesta pesquisa, elas seguiram essa abordagem, porém não foi suficiente. Por outro lado, os autores acreditam que o ensino explícito pode ser útil para regras com alta confiabilidade e amplo escopo.

Os dados desta pesquisa apoiam, em compensação, a constatação de Andrews (2007) sobre os efeitos de estratégias explícitas e implícitas na aprendizagem de estruturas de complexidades distintas. Em seu estudo, tanto os alunos submetidos a estratégias explícitas quanto aqueles que estudaram com estratégias implícitas foram capazes de assimilar e usar corretamente formas simples e complexas. Resultado semelhante teve esta pesquisa.

Visto que as duas estratégias foram capazes de promover a aprendizagem, é preferível, a meu ver, adotar estratégias para o foco na forma que motivem uma comunicação mais realística (SKEHAN, 1996, p. 42), como foi no G2. A estratégia utilizada neste grupo foi capaz de desenvolver a competência linguística dos alunos, mas foi além, já que as produções eram muito mais condizentes com situações reais de uso da língua, com vocabulário mais rico e um pouco mais complexas sintaticamente.

Nesse sentido, a sala de aula de aula de língua italiana poderia dar mais espaço para estratégias implícitas que estimulem a comunicação e a percepção de formas no insumo (*noticing* – SCHMIDT, 1990, 1995, 2001, 2010). Essa escolha metodológica fomentaria o desenvolvimento de outras competências, além da linguística. Para estruturas particularmente complexas, como foi a 3ª pessoa do plural do presente do indicativo e a 3ª pessoa do plural do *passato prossimo*, nesta pesquisa, o professor poderia propor estratégias mais explícitas para o Foco na Forma (LONG; ROBINSON, 1998), como as que foram enumeradas no Capítulo 1, as quais incitam ainda o uso comunicativo da língua. Como ressaltaram Doughty e Williams (1998, p. 243), a combinação de estratégias explícitas e implícitas para o Foco na Forma é válida do ponto de vista pedagógico e aquisicional da LE.

CAPÍTULO 6

AVALIAÇÃO DO PROCESSO INSTRUCIONAL

Este capítulo busca responder à terceira pergunta de pesquisa: *Como os alunos avaliaram a estratégia de ensino recebida e a sua aprendizagem?* Para analisar essa questão, os alunos responderam a uma entrevista semiestruturada (Apêndice H), conduzida ao final do curso, cujas respostas foram devidamente gravadas¹²¹ e transcritas para uma análise interpretativa. Foram duas entrevistas, uma com cada grupo.

Em ambos os grupos, foram ressaltados pontos positivos e negativos do processo instrucional. Mesmo levantando pontos negativos, todos os alunos ($n = 14$) declararam-se satisfeitos com o tipo de ensino que receberam, seja ele explícito ou implícito.

Na entrevista, achei pertinente indagar como esses alunos haviam encarado a desistência dos colegas, já que um número considerável ($n = 15$) havia abandonado o curso, correspondendo a mais de 50% dos participantes no total de ambos os grupos. De acordo com 57,1% dos alunos entrevistados, a saída de seus colegas está relacionada, principalmente, à noção de que a gratuidade de um curso favorece certo “descomprometimento”, certa “desvalorização” e a “falta de interesse”, como apontam alguns relatos:

[Fragmento 20]

AE3: pra mim eles desistiram porque o curso era gratuito... na verdade acho que se inscreveram só por se inscrever... nossa turma era estranha... já no primeiro dia dava pra ver que muitos iriam desistir...

[Fragmento 21]

AI4: acho um absurdo o pessoal ter desistido assim... você AVISOU que se tratava de um trabalho e que a presença deles era fundamental... mas é assim mesmo... o pessoal não dá valor para o que é de graça... pode ser o melhor curso do mundo... quando é de graça... ninguém dá valor... aposto que se o curso fosse pago... ninguém teria desistido...

¹²¹ Os alunos foram entrevistados também individualmente e as respostas gravadas com a ferramenta Vocaroo (www.vocaroo.com)

[Fragmento 22]

AI6: o ruim de ser de graça é isso... tem muita gente que sai... já que não pesa no bolso... é uma pena...

Para 28,5% dos entrevistados, a desistência de muitos alunos, ainda no começo do curso, pode estar relacionada à sua reação aos testes aplicados na primeira aula, que pareceram ter causado certa insegurança nos alunos. É o que comenta AE4 a seguir, sugerindo que os testes de entrada foram complexos, gerando uma expectativa de curso que estaria acima de suas capacidades linguísticas.

[Fragmento 23]

AE4: uma atividade que eu não gostei foi a primeira [do teste de desempenho]... aquela que pedia pra gente dizer como passava o dia... nossa... sem nenhuma expliCAÇÃO... sem saber nada você manda a gente escrever um texto em ITALIANO? eu achei que você ia me mandar embora na aula seguinte... achei que você iria selecionar os alunos que não tinham falado direito e dizer que não poderiam frequentar o curso... eu saí assustada no primeiro dia...

Esta visão converge com a minha percepção de professora-pesquisadora. Apesar de ter explicado, ainda no primeiro dia de aula, que se tratava de uma pesquisa sobre aprendizagem e que os testes aplicados serviriam como parâmetro para avaliar o conhecimento adquirido ao longo da pesquisa, alguns alunos saíram ressabiados da aula e não voltaram na aula seguinte. Segundo Camargo (1997), a avaliação é normalmente associada a episódios negativos e esse pode ter sido o sentimento que os desistentes tiveram sobre os testes.

Outra causa para as desistências pode ter sido a “cultura de aprender” do aluno, que se refere ao seu conhecimento intuitivo constituído de crenças, mitos e concepções sobre o que é aprender línguas (BARCELOS, 1995, p. 38). No G1, como já mencionado no Capítulo 4, um dos desistentes enfatizou que “completar frases” não era o que ele esperava realizar em classe. Sua expectativa era a de se comunicar na língua italiana em situações do dia-a-dia, como sugere sua resposta à pergunta sobre o que o tinha motivado a frequentar as aulas de italiano, presente no questionário de perfil:

AE7: vim fazer o curso pelo nome, “italiano para o dia-a-dia”. Me chamou a atenção. Acho muito mais proveitoso saber como se comunicar no dia-a-dia, do que estudar gramática pura. (AE7 – resposta à pergunta 12 do questionário de perfil)

AE7: Todos os cursos de idiomas foram feitos com professores que incentivavam o diálogo e traziam temas interessantes (menos alguns cursos de inglês, que traziam temas bobos e a metodologia era baseada em repetições). (AE7, resposta à pergunta 11 do questionário de perfil)

Esse descompasso entre as atividades de ensino estabelecidas para o G1 e as atividades esperadas por AE7 (e outros) pode ter influenciado na sua decisão de abandonar o curso.

No G2, o curso também não atendeu as expectativas de alguns desistentes. Como vimos no Capítulo 4, um dos alunos deixou claro que aprender línguas está relacionado à compreensão da gramática. Conforme Barcelos (1995), alunos com esta cultura de aprender acreditam que o professor é o responsável pela sua aprendizagem (p. 123) e, por essa razão, encontram obstáculos para uma aprendizagem auto-orientada (p.124). A dificuldade de alguns alunos em se ajustarem à metodologia é apontada no diário de aula da professora pesquisadora, que revela sua preocupação com a divergência entre a cultura de aprender dos alunos e a metodologia adotada no G2:

PP: Sandra explodiu. Disse que era impossível ler um texto em italiano, já que não sabia o idioma. Olhei para os colegas e vi que alguns alunos pareciam concordar com Sandra. Pedi para que ao menos tentassem ler o texto, observassem semelhanças com o português, expliquei que era possível, era só ter um pouco de paciência. Sandra continuou exaltada, alguns colegas tentavam acalmá-la, ajudando-a a completar a atividade. Regina e Tobias¹²² tentavam baixar os ânimos de toda a classe com frases como: “gente, lembra que ela disse que quer testar uma metodologia diferente? Então? Vamos dar uma chance” ou

¹²² Regina e Tobias (nomes fictícios) também desistiram do curso no encontro seguinte, mas alegaram outras motivações, como o trabalho e o estudo (Vide Capítulo 4).

“pessoal, sem resistência, vamos ver no que vai dar”. As frases “incentivadoras” do casal me incomodaram, bem como a reação de Sandra. Os comentários desses alunos parecem estar carregados de resistência à metodologia. Acho que eles não estão dispostos a “baixar a guarda”. Uma pena... (Diário de aula, 03/04/2013)

Da mesma forma, para alguns alunos do G2 (14,2%), a incompatibilidade entre a cultura de aprender e a metodologia adotada nos cursos foi o motivo da saída dos colegas¹²³.

A tabela a seguir sintetiza as opiniões dos alunos do G1 e G2 sobre as possíveis causas da evasão.

Tabela 8 - Distribuição das entrevistas sobre as possíveis causas para a evasão dos cursos.

Motivo da evasão	n.	%
Falta de comprometimento	8	57,14
Testes realizados no primeiro dia	4	28,57
Incompatibilidade entre a metodologia do curso e a cultura de aprender do aluno	2	14,29
Total	14	100%

Os dados relativos às outras perguntas feitas na entrevista semiestruturada serão descritos nas duas próximas subseções, uma dedicada ao G1 e a outra ao G2.

6.1 Avaliação do processo instrucional pelo grupo explícito

Todos os alunos do G1 foram categóricos ao dizer que “aprenderam” os tempos verbais “presente” e “passado” na língua italiana, sugerindo que o ensino explícito cumpriu com o seu objetivo, isto é, o de promover a aprendizagem dessas estruturas. Eles utilizaram a metalinguagem para exprimir o que aprenderam. De acordo com alguns relatos:

[Fragmento 24]

AE4: eu aprendi o presente e o passado...

¹²³ Esta não foi a forma que os entrevistados utilizaram para emitir suas opiniões. Coloquei nesta categoria as respostas “acho que não gostou” ou “ele parecia não estar confortável durante as aulas”.

[Fragmento 25]

AE1: o presente e o passado... quer dizer... a 1ª pessoa do singular, a 3ª pessoa do singular e a 3ª pessoa do plural no presente e no passado.

Como discutido no Capítulo 1 (Seção 1.1), o ensino explícito é caracterizado pela apresentação das formas linguísticas isoladamente e o uso da metalinguagem, para os quais o aluno deve direcionar sua atenção direta (HOUSEN; PIERRARD, 2005).

As perguntas de 2 a 7 da entrevista semiestruturada visaram a verificar a opinião dos alunos sobre a complexidade das estruturas. De acordo com as respostas dadas, foi possível observar diferentes visões sobre uma estrutura “fácil” e “difícil” a partir de fatores pedagógicos, cognitivos e linguísticos.

No que se refere aos fatores pedagógicos, pode-se deduzir, com base em algumas respostas, que o ensino explícito das regras do presente e do *passato prossimo*, apresentadas uma por vez e praticadas por meio de exercícios nesta pesquisa, retrata uma prática pontual, sem muita necessidade de o aluno realizar inferências para a compreensão das estruturas-alvo. Distancia-se de um contexto de uso da língua (de elementos pragmáticos) e se caracteriza por querer controlar o que vai ser aprendido, direcionando propositalmente a atenção dos alunos para as estruturas que estão sendo ensinadas. Ao professor cabe explicitar as regras, e ao aluno incorporá-las. Nesse sentido, é possível sugerir que essa prática facilita o entendimento das estruturas-alvo pelos alunos, em comparação ao ensino implícito, o qual demanda maior engajamento cognitivo dos alunos para poderem perceber (*noticing*) e aprender as estruturas-alvo, cabendo a eles maior inferência, associação entre os elementos linguísticos e responsabilidade como aprendizes. Esta visão pode explicar os 50% dos alunos do G1 que consideraram “fácil” o que aprenderam, isto é, o presente e o *passato prossimo*. Conforme alguns relatos:

[Fragmento 26]

AE5: eu achei tudo fácil, principalmente o passado.

PP: por quê?

AE5: ah... é só pôr –ato... –uto e –ito no verbo depois do ho... ha... hanno...

[Fragmento 27]

AE6: foi fácil... e acho que aprendi direitinho a falar no presente e no passado... claro que tem umas coisas mais fáceis do que outras, mas no geral foi fácil sim...

PP: você diz que teve coisas mais fáceis que outras... o que... por exemplo?

AE6: ah... falar de mim foi mais fácil do que falar de outros... e falar das coisas que eu faço sempre parece mais fácil que falar de coisas que fiz só uma vez... eh... pode ser que algumas coisas sejam difíceis... não sei... agora fiquei confusa ((risadas))

A colocação de AE6 no fragmento acima nos remete à complexidade cognitiva de uma tarefa, ou seja, “falar de mim foi mais fácil do que falar de outros”. Segundo Robinson (2001), a complexidade de uma tarefa refere-se ao grau de demanda cognitiva e conceptual sobre o aluno. Do mesmo modo que falar de si demanda menor complexidade cognitiva do que falar do outro, na opinião de AE6, acontecimentos presentes (*here-and-now*) foram vistos como sendo mais fáceis de serem relatados do que acontecimentos passados (*there-and-then*). É o que sugerem os 33,33 % dos alunos participantes, que consideraram mais fácil aprender a falar sobre ações cotidianas do que ações passadas, independentemente da pessoa do discurso (1ª pessoa do singular, 3ª pessoa do singular ou 3ª pessoa do plural).

Na visão de Robinson (2001), a variável “aqui e agora” (*here-and-now*) demanda menor complexidade cognitiva do que a variável “lá e então” (*there-and-then*). É o que os dados desta pesquisa sugerem, isto é, os alunos do G1 apresentaram melhor desempenho no uso do presente do indicativo em relação ao uso do *passato prossimo*.

Fatores linguísticos também pareceram influenciar os alunos em sua percepção de estrutura fácil /difícil. O número de componentes linguísticos presentes na formulação das estruturas (HULSTIJN, 1995) foi uma variável mencionada. De acordo com os relatos:

[Fragmento 28]

AE2: o presente é mais fácil que o passado... é um tempo simples como no português... já o passado não... o passado tem esse ‘há’ na frente... auxiliar né? E isso não tem no português... daí tem que pensar mais...

[Fragmento 29]

AE3: achei o passado difícil... sei lá... tem mais coisa...

PP: como assim?

AE3: tem que colocar o auxiliar, depois tem que pensar no... participio? é isso... isso... ah, sei lá... é diferente.

O relato de AE2 sugere o papel que a LM exerce na aprendizagem de uma LE, especialmente para línguas de mesma origem, como são o português e o italiano. O aluno, ao aprender uma LE, costuma estabelecer relações com o sistema de sua LM (e com outros), buscando diferenças e semelhanças, como explica a Teoria da Análise Contrastiva (LADO, 1971). Com base nos relatos dos alunos que consideraram o presente mais fácil do que o passado, a estrutura “fácil” pareceu ser aquela que se assemelha ao português, enquanto que a estrutura “difícil” é aquela que apresenta peculiaridades em relação à LM. Williams e Evans (1998) também consideraram a proximidade da LE com a LM como um fator que influencia na definição de estruturas “simples” e “complexa”. Outros relatos dos entrevistados também sinalizam a influência da LM na aprendizagem da LE:

[Fragmento 30]

AE6: tá... no presente achei difícil acertar a conjugação do verbo *andare*... minha vontade era sempre falar *ando*... acho até que falei muitas vezes... não lembro... demorou para cair a ficha que era *vado*...

[Fragmento 31]

AE4: eu me confundo um pouco com o *loro*... é tão difícil falar MANgiano...

PP: por quê? como é pra você?

AE4: não... agora eu sei que é MANgiano, mas antes eu falava manGIANO.

Ainda com relação aos fatores linguísticos, alguns alunos do G1 perceberam que a complexidade também se apresenta num mesmo tempo verbal, em decorrência das flexões de pessoa (*io, lei/lui, loro*) ou da natureza do verbo (regular vs irregular). É o que AE3 sugere no seguinte relato:

[Fragmento 32]

AE3: foi fácil sim... eu achei... só o pulisco que é estranho... porque não segue a regra dos outros? é estranho *né?*

As perguntas 8 e 9 da entrevista (Apêndice H) buscaram coletar as opiniões dos alunos sobre o tipo de ensino que receberam. As respostas sinalizaram que o curso foi capaz de ajudar o G1 a falar sobre o cotidiano e os fatos passados, porque, com as aulas, eles puderam “sistematizar as regras” (AE2), “conjuguar os verbos” (AE6), “praticar [as estruturas] nos exercícios e nas situações [comunicativas]” (AE3), e “falar direitinho no presente e no passado” (AE1). Essas respostas refletem o que o curso realmente propôs e corroboram a crença de que, para se comunicar na LE, é preciso aprender gramática inicialmente.

Quando indagados sobre o que o curso poderia ter feito para que eles pudessem desenvolver ainda mais as suas produções, 66,67% dos alunos responderam que faltou “mais prática”, sugerindo a necessidade de maior procedimentalização do conhecimento declarativo para a sua automatização. Para alguns alunos, “praticar mais” significa realizar mais exercícios com textos para completar (AE5). Para outros envolve exercícios gramaticais em pares para favorecer a aprendizagem colaborativa (AE1 e AE3). Apenas um aluno (AE4) considerou que “praticar mais” compreende o uso comunicativo da língua (“falar com os colegas”).

[Fragmento 33]

AE5: *ah...* não é que faltou... eu achei até que fizemos bastante exercício... corrigimos e tal... mas talvez mais textos pra gente completar teria sido bom.

[Fragmento 34]

AE1: não acho que faltou nada não... fizemos bastante exercício... acho que para o que você propôs no início do curso valeu... senti falta um pouco de trabalhar mais em duplas... por exemplo...

na hora de... de completar as frases... ao invés de pedir para fazer sozinhos podia:: podia ter sido em duplas... assim um ajudava o outro... sei lá... senti falta de falar mais com os colegas...

[Fragmento 35]

AE4: faltou falar mais... falar com os colegas... aquela aula em que ficávamos falando o tempo todo quando fizemos a atividade do ladrão... aquela do telefone... então? tinha que acontecer toda aula... era divertido... só que a gente falava... nos outros (dias) não... a gente fazia muito exercício.

Em sua fala, AE4 associa atividades comunicativas com diversão e descontração, sugerindo que elas contribuem para o filtro afetivo baixo (KRASHEN, 1982) e proporcionam momentos para a aprendizagem significativa. O depoimento do aluno também sugere uma crítica à quantidade de exercícios realizados em aula.

Ainda com relação à avaliação do ensino recebido, alguns alunos do G1 afirmaram que “faltou vocabulário” para falar dos fatos presentes e passados. Nas palavras de AE6:

[Fragmento 36]

AE6: *eh*, agora eu sei conjugar os verbos, falar alguma coisa... acho que isso foi bom, mas não é que eu SAIBA falar... falta ainda muito vocabulário...

Como sugestão, mencionaram “listas de palavras úteis na conversação”, acompanhadas de sua tradução (AE6) ou “vocabulário ilustrado, com imagens que pudessem ajudar na compreensão das palavras, das ações” (AE2). Essas propostas, assim como a noção de prática defendida pela maioria dos alunos do G1, mostram que esses alunos ainda carregam a visão estruturalista de língua e de aprendizagem. Possivelmente, essa visão ajudou-os a se ajustar à proposta de ensino explícito.

Entretanto, ao responderem a Pergunta 9 da entrevista, na qual deviam elencar as três atividades que mais haviam gostado durante o curso, 83,33% dos alunos citaram as atividades comunicativas. O diário da professora traz impressões parecidas sobre a visão dos alunos.

PP: Muito interessante a opinião dos alunos durante a entrevista. Quase todos disseram que faltaram exercícios, seja de completamento, seja de outro tipo. Pelo que entendi, falavam de exercícios estruturais, mais frases, mais verbos, mais correção (explícita?). Mas na hora de elencar as atividades que mais gostaram, quase todas eram da fase de produção, atividades voltadas para a comunicação. Por que será? Será que era porque era o momento mais divertido da aula? Momento em que colocavam seus conhecimentos a prova? Acredito que era por isso sim, mas também porque era quando podiam interagir mais com os colegas. (Diário da professora, 02/07/2013)

Os fragmentos a seguir justificam as preferências dos alunos sobre as atividades comunicativas.

[Fragmento 37]

AE1: gostei da conversa ao telefone... foi muito engraçada...

[Fragmento 38]

AE3: gostei da atividade do telefone porque deu pra gente falar bastante com o colega...

[Fragmento 39]

AE4: eu gostei das atividades dessa seção ((apontando para seção 3: *adesso parliamo um po'*))... [...] porque a gente pôde falar, ver se tínhamos aprendido mesmo...

PP: foi um momento para testar seus conhecimentos sobre o italiano?

AE4: é... testar meus conhecimentos...

Para concluir, os dados da entrevista com o G1 mostraram que o ensino explícito, realizado por meio do procedimento metodológico APP agradou aos alunos, principalmente no que se refere às atividades de produção, quando os alunos puderam “testar [seus] conhecimentos” (AE4) em contexto comunicativo. Mesmo gostando dos momentos em que o uso comunicativo era fomentado, os alunos do G1 mostraram-se favoráveis às explicações gramaticais por parte da professora e aos exercícios gramaticais, sinalizando que, para esses alunos, a

aprendizagem de uma língua se dá por meio dessa sequência de ações sugerida pelo procedimento metodológico APP. Esse modo de conceber a aprendizagem parece ser reflexo da visão tradicional de ensino, que segundo Barcelos (1995), tende a reger as relações da sala de aula de LE.

A seguir, apresento a visão dos alunos do G2 sobre o ensino recebido.

6.2 Avaliação do processo instrucional pelo grupo implícito

O ensino implícito realizado no G2 parece ter causado efeitos diferentes daqueles apresentados no G1, observados nas respostas dos alunos à entrevista semiestruturada.

À primeira pergunta do questionário – *O que você aprendeu neste curso?* – metade do grupo (50%) respondeu que aprendeu “a contar fatos do cotidiano e a falar de fatos passados”. Outros alunos (25%) não foram específicos com relação ao conteúdo, mas salientaram que as aulas promoveram interações entre os colegas. Os demais (25%) disseram ter aprendido “o presente e o passado” e conseguiram formular uma regra para as estruturas-alvo, como mostram as falas a seguir:

[Fragmento 40]

AII: falar do dia-a-dia e de eventos passados é fácil. Para falar do meu dia-a-dia, o verbo termina com –o, para falar de outra pessoa, o verbo termina com –a e se é para falar de muitas pessoas, o verbo termina com –ono [...] no passado daí, tem que colocar o ho na frente... eu achei fácil.

[Fragmento 41]

AIS: no passado tem esse ho aqui *oh?* é ho quando sono io... ha quando è lui ou lei... ele ou ela né? e hanno quando è loro...

Esses alunos parecem ter percebido conscientemente as estruturas-alvo no insumo destacado, e formulado conhecimento explícito sobre elas. Nesse sentido, pode-se dizer que o ensino implícito resultou em conhecimento explícito para esses alunos, o que não significa, necessariamente, que esse conhecimento tenha sido adquirido. Segundo Schmidt (1990), a verbalização do que foi percebido é um sinal de *intake*, ou seja, de insumo percebido e processado.

Mesmo que 75% dos participantes não tenham mencionado as estruturas-alvo em suas respostas, não significa, necessariamente, que o

noticing sobre elas não tenha ocorrido. Como afirma Schmidt (1990, p. 132), “a falta de um relato verbal não pode ser tomada como evidência de falha na percepção consciente”¹²⁴. Há casos de *noticing* com e sem a verbalização da regra. Algumas respostas do G2 mostraram evidências claras de ter havido *noticing*:

[Fragmento 42]

AI3: achei legal que o que a gente precisava para falar do assunto estava grifado...

[Fragmento 43]

AI8: dava pra ver que você estava tentando ensinar os verbos... eles estavam lá... piscando pra gente... só não percebeu quem não quis...

[Fragmento 44]

AI5: [...] *ah*, no presente é um verbo só... no passado são dois... tem que pensar mais... ((risadas))

As respostas às perguntas de 2 a 7 possibilitaram conhecer a opinião dos alunos sobre a complexidade das estruturas-alvo. A maioria (62,5%) considerou ser mais fácil falar de fatos cotidianos do que fatos passados, corroborando a mesma visão dos alunos do G1 (Vide Seção 5.1).

[Fragmento 45]

AI4: é mais fácil falar do que a gente faz normalmente *né?*

[Fragmento 46]

AI7: eu acho que consigo falar melhor em italiano das coisas que faço normalmente... é difícil contar o que aconteceu ontem... por exemplo... acho que não consigo...

A dificuldade na formulação do tempo passado residiu no número de palavras utilizadas na sua formulação (verbo auxiliar + particípio passado), diferente do que acontece no passado simples na língua portuguesa (verbo flexionado). Na forma “ho visitato”, por exemplo, AI4 não conseguiu perceber, inicialmente, que as duas palavras

¹²⁴ *the lack of a verbal report cannot be taken as evidence of failure to notice.*

se referiam z ao passado, pois achava que cada uma teria um significado diferente.

[Fragmento 47]

AI4: eu achei fácil falar do cotidiano... pra falar do passado... eu não entendi porque tinha tudo isso grifado ((apontando para o material))... por exemplo... qual a tradução de ho visitato?

Além da complexidade formal do *passado proximo*, sugerida em algumas respostas, alguns alunos (AI2, AI3 e AI6) apontaram fatores cognitivos e conceptuais que dão maior complexidade a essa estrutura. É o caso dos assuntos tratados nas atividades do passado (assalto, viagem), os quais exigiram maior elaboração, considerando a condição *there-and-then* (ROBINSON, 2001). Esse dado corrobora a visão dos alunos do G1 (Vide Seção 5.1).

[Fragmento 48]

AI2: no presente pareceu mais fácil... acho que as atividades eram mais fáceis...

[Fragmento 49]

AI3: eu senti mais dificuldade nas atividades dessa unidade ((apontando para a UD2)) contar sobre uma viagem ou sobre um assalto precisa de elaboração...

[Fragmento 50]

AI6: a atividade do assalto foi a mais difícil... não conseguiria falar de um assalto que tivesse acontecido comigo...

A maioria dos alunos do G2 (87,5%) avaliou as atividades do curso como: “dinâmicas” (AI2), “diferentes” (AI4), com “muita criatividade” (AI5) e que “faziam pensar” (AI8).

[Fragmento 51]

AI8: não sei explicar... gostei que as atividades eram diferentes... umas pra fazer sozinhos... outras pra fazer em dupla... em grupo... daí algumas tinha que ler um texto... outras ver um vídeo ou procurar um desenho... isso exercita todas as partes do cérebro ((risadas))... eu saia da aula cansada... mas

ao mesmo tempo feliz porque estava aprendendo bastante.

Embora estivessem satisfeitos com as atividades que realizaram, a cultura de aprender da maioria dos alunos do G2, assim como a do G1, mostrou ser influenciada pela explicitação e sistematização da gramática pelo professor. Ao responderem à Questão 9, sobre o que faltou no curso, 75% dos alunos afirmou que faltou “sistematizar o conhecimento” (AI5), por meio de “tabelas com as principais informações” (AI8) ou dando “a regra para a conjugação dos verbos que estavam grifados” (AI2). Faltaram ainda exercícios que “ajudam a gravar [as estruturas]” (AI6). Na visão de AI2:

[Fragmento 52]

AI2: só assim dá pra saber o que estamos de fato aprendendo... se não tem a regra a gente fica meio perdido e não sabe o que realmente está sendo ensinado... parece que estamos só brincando...

O posicionamento de AI2 – e de outros alunos – sugere a necessidade de o aprendiz adulto de LE buscar conhecimentos “seguros” e “sistematizados” na figura do professor. A maioria dos alunos do G2 demonstrou entender que o professor é o responsável por fornecer “tabelas e regras” para a sistematização do conhecimento, isto é, das estruturas gramaticais. Seguindo a visão de ensino tradicional, esses alunos parecem atribuir ao professor o papel de detentor do conhecimento e o de organizador dos conteúdos de aprendizagem. Tal visão se distancia do ensino que se buscou realizar no G2, isto é, voltado para uma co-produção, tendo o aluno como co-responsável pela sua aprendizagem e a de seus colegas (ALLWRIGHT, 1984) e para a construção de sua autonomia (KUMARAVADIVELU, 1994). Na visão de Kumaravadivelu (1994), promover a autonomia dos alunos é de “vital importância”, cabendo ao professor ajudá-los “a aprender a aprender, equipando-os com os instrumentos necessários para auto-guiarem sua própria aprendizagem (...)” e a “de outros alunos”¹²⁵ (p. 34). Entretanto, parece que o aluno adulto resiste em aceitar ser responsável pela sua própria aprendizagem, talvez influenciado por suas experiências em contextos de aprendizagem formal, onde o professor costuma ser a figura dominante.

¹²⁵ *[Because language learning is largely an autonomous activity], promoting learner autonomy is vitally important. It involves helping learners learn how to learn equipping them with the means necessary to self direct their own learning rainsing [...] of other learners as well.*

Para Barcelos (1995), a maneira como os alunos lidam com o ensino/aprendizagem de LE é reflexo de suas experiências anteriores. De acordo com a autora, a cultura de aprender de alunos de LE é pautada muito mais na dependência do que na independência, sendo o professor o principal responsável por “cobrar”, “exigir”, “fornecer” subsídios para a aprendizagem “de conhecimentos sobre a gramática desta língua” (p. 123).

Ao serem questionados sobre o que haviam feito para sistematizar o conhecimento gramatical, apenas um aluno disse que estudava em casa e relatou como fazia:

[Fragmento 53]

A11: sim... eu procurava estudar... eu chegava em casa e lia as atividades do dia... as palavras novas eu anotava no meu caderno e procurava entender pelo contexto... as coisas que você escrevia no quadro e eu não entendia direito eu copiava e em casa meio que traduzia... os textos eu traduzi todos e o que estava grifado demorou para entender que era pra ensinar os verbos... quando entendi, procurei na internet algumas tabelas de conjugação para me ajudar a gravar...

No que se refere às atividades que mais agradaram aos alunos do G2, pode-se dizer que foram aquelas que suscitaram:

(1) Interações semelhantes àquelas que acontecem fora de sala de aula (tarefas do mundo real - NUNAN, 1989).

[Fragmento 54]

A14: aquela que tinha uma conversa na internet e a gente tinha que pôr no quadro o que cada personagem fazia e depois a gente escreveu o que a gente tinha feito no fim de semana... na hora de ver se tínhamos acertado as respostas foi legal encenar a história com os colegas... a gente corrigiu mas também se divertiu...

[Fragmento 55]

A12: (...) a do telefonema pra contar da viagem... foi legal ficar de costas para o colega... porque aí a gente não via a boca dele... que nem no telefone mesmo... achei super divertido... a gente tentou

conversar pra vaLER... daí escutar a gravação de cada um foi muito LEGAL... além de ótimo pra ver como os outros se saíram...

[Fragmento 56]

AI7: eu gostei da brincadeira de aparecer no jornal... você filmar e fazer a gente encarnar o William Bonner foi o máximo...

(2) Raciocínio, sinalizando o caráter desafiador de algumas atividades.

[Fragmento 57]

AI6: aquela que a gente precisava ler o texto e responder quanto tempo os homens e as mulheres dedicam a cada atividade foi muito interessante... primeiro que a gente tinha que entender o texto pra conseguir responder... e depois tinha que fazer as contas... eu achei difícil mas aprendi muito com ela...

[Fragmento 58]

AI8: eu gostei muito daquela que pedia pra gente comparar os diários de viagem com o que a gente via no filme [referindo-se à atividade 3 da UD2]... ela fez com que a gente lesse os textos várias vezes para conseguir entender as diferenças.

(3) Informações e aspectos culturais da Itália, indicando a preferência de alguns alunos por conhecimentos relativos à cultura de países da língua-alvo.

[Fragmento 59]

AI1: eu gostei das que a gente tinha que assistir vídeo porque os vídeos eram legais... aquele da viagem mostrava um pouco de Veneza... o outro do assalto foi bom pra ver também como é a Itália...

Os alunos do G2 tiveram dificuldade em eleger as atividades que menos gostaram, pois, de acordo com 87,5%, “todas foram legais” (AI8). As atividades menos atraentes foram classificadas como sendo “difíceis” (AI6, AI8), menos interessantes em seu conteúdo (AI8) e sem propósito (AI3). A dificuldade mencionada por AI6 mostra estar relacionada ao

código linguístico e à quantidade de vocabulário desconhecido (NUNAN, 1989) no texto das atividades 7 e 8 da UD2.

[Fragmento 60]

AI6: eu não gostei das atividades sobre o assalto... os textos eram difíceis e as atividades também...

[Fragmento 61]

AI3: eu ainda não entendi essa ((apontando para a atividade 2 da UD1))... porque os meninos podem muito bem fazer as coisas que você coloca que são de meninas... não é que eu não gostei... eu só não entendi o que você queria com ela...

[Fragmento 62]

AI8: eu não sei... eu gostei de todas... tem uma que não é que não tenha gostado... eu achei difícil e o assunto não me chamou a atenção... foi aquela do assalto... aquela que a gente tinha que ler o texto e achar as figuras... não sei... era mais difícil...

Os dados da entrevista com o G2 mostraram que o ensino implícito, realizado por meio de atividades comunicativas contendo insumo destacado e encharcado das estruturas-alvo, agradou aos alunos; porém, a sistematização do conteúdo gramatical pareceu ser uma necessidade para a maioria deles, sugerindo a sua expectativa de receber conhecimentos gramaticais da professora para, talvez, confirmar/ testar suas hipóteses sobre as estruturas-alvo. Embora plausível, essa necessidade parece estar relacionada à cultura tradicional de aprender, cujo papel do professor é transmitir o conhecimento linguístico. Para lidar com essa questão, o ensino implícito poderia reservar espaços para tarefas de conscientização gramatical¹²⁶, de modo que as hipóteses formuladas pelos alunos pudessem ser testadas na interação metalinguística com o colega e professor, de forma indutiva e colaborativa. Nesse caso, o foco na forma (LONG; ROBINSON, 1998) seria mais explícito em eventos definidos pelo professor e/ou alunos.

Os dados da entrevista ainda mostram que a maioria dos alunos do G2 foi capaz de perceber conscientemente as estruturas-alvo destacadas nos textos das atividades, com alguns alunos relacionando-as

¹²⁶ As tarefas de conscientização gramatical pressupõem a interação entre os alunos para a análise de dados linguísticos, chegando, assim ao entendimento da estrutura-alvo (XAVIER, 2011a, p.152).

com o seu significado (AI2 e AI8) ou a sua função (AI1, AI3, AI4, AI5, AI6, AI7). Porém, essa percepção não significou, necessariamente, que os alunos adquiriram as estruturas-alvo.

Na próxima seção, descrevo a opinião da professora sobre a experiência vivida em ambos os contextos de ensino e as suas impressões sobre a aprendizagem dos alunos.

6.3 Avaliação do processo instrucional pela professora

Como instrumento de reflexão, os diários de aulas permitiram avaliar os dois tipos de ensino e os seus efeitos, sob o olhar da professora.

No G1, ela se mostrou no papel de fornecer as respostas certas e corrigir os erros dos alunos. Já no G2, assumiu a função de potencializar as oportunidades de aprendizagem com a “responsabilidade de criar condições para o engajamento dos alunos em atividades centradas no significado”¹²⁷ (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29). Com base no relato da professora, essa última postura é aquela com a qual se identificou melhor.

PP: Essa semana tive clareza de como são diferentes esses dois contextos. Na terça, com o grupo explícito, eu fiquei o tempo inteiro corrigindo exercício. A dinâmica não foi dinâmica. Eu pedia pra um ler a sua resposta e dizia se estava certo ou errado. (...) Hoje não, mesmo com alguns contratempos, a aula foi empolgante, os meninos tentavam falar mais, estavam realmente engajados. Eu quase não falei e, mesmo assim, a aula fluiu bem. Não sei, pode ser que os alunos do explícito tenham achado que a aula deles fluiu também, mas pra mim foi muito chato. (Diário de aula, 31/05/2013)

O trecho acima também coloca em discussão o papel do aluno no processo de ensino/ aprendizagem. O G2, de acordo com o relato da professora, se mostrou mais participativo, no qual os alunos “tentavam falar mais” (PP). Já o G1, durante a correção dos exercícios de prática, limitava-se a responder às questões e esperar a confirmação (ou a correção) da professora. Na verdade, em ambos os grupos os alunos

¹²⁷ [The teacher's] responsibility is to create conditions in which learners engage in meaningful problem-posing/solving activities.

estavam desempenhando o papel previsto pela própria abordagem de ensino. De acordo com Kumaravadivelu (1994), num contexto de ensino explícito, como o do G1, o papel do aluno é justamente o de praticar as formas ensinadas pelo professor, “assumindo que a [sua] preocupação com a forma [o] levará ao domínio da L2”¹²⁸ (p. 29). Já num contexto implícito, como o do G2, ainda conforme o autor, o aluno é convidado a participar de interações significativas, “assumindo que a [sua] preocupação com a construção de sentidos [o] levará ao domínio da L2”¹²⁹ (p. 29), uma visão defendida por Krashen (1982), Prabhu (1987) e outros que advogam a abordagem com foco no significado (*Focus on meaning* - LONG, ROBINSON, 1998). Entretanto, o ensino implícito proposto para esta pesquisa avança no sentido de apresentar uma abordagem focada na forma (*Focus on form* - LONG, ROBINSON, 1998), já discutida no Capítulo 1, a qual visa a atrair a atenção do aluno para a estrutura linguística em contexto de uso comunicativo de língua.

Mesmo se identificando com a estratégia implícita, a professora avaliou que, neste contexto, momentos de explicitação da forma poderiam ser criados em situações de *feedback* ou, ainda, em outras situações reativas (após a unidade de ensino ser estudada, por exemplo) para uma sistematização conjunta com os alunos.

PP: [...] Minha vontade era de explicar para ela (A15) o que ela estava errando. As correções implícitas não estavam dando resultado. Acho até que ela nem estava percebendo que eu estava corrigindo. Era o momento de parar para sistematizar, porque ela não estava entendendo que estava errando [...] (Diário de aula, 07/06/2013)

O tipo de ensino realizado em cada um dos grupos parece ter influenciado no tipo de material extra que os alunos requisitavam à professora para complementar seus estudos. No G1, os alunos solicitaram, várias vezes, “tabelas com as conjugações” e “um *site* com exercícios bons” para praticar as estruturas. Os alunos do G2, por sua vez, requisitavam indicações de filmes, canções e livros para obterem mais insumo (“ter mais contato com o italiano”). Novamente, as falas dos dois grupos trazem marcas do tipo de ensino ao qual estavam expostos. Ambos pediam para a professora indicar materiais semelhantes àqueles que ela

¹²⁸ [...] assuming that a preoccupation with form will ultimately lead to L2 mastery.

¹²⁹ [...] assuming that a preoccupation with meaning making will ultimately lead to L2 mastery.

trazia para a sala de aula, como apontam os trechos do diário da professora a seguir:

PP: (...) quando a Rafaella (AE6) pediu: ah professora, a senhora podia trazer exemplos de outros verbos, né? Perguntei: como assim? E a aluna respondeu: podia trazer mais verbos conjugados. Perguntei se ela se referia a tabelas com as conjugações e ela respondeu que sim. Eu ia tentar argumentar que eles já sabiam a conjugação, que era só eles pesquisarem verbos diferentes e tentar aplicar a regra, quando me surpreendi com a manifestação de todo o grupo dizendo: isso professora, traz mais verbos! (Diário de aula, 21/05/2013)

PP: De novo eles (o G1) vieram pedir mais tabela com as conjugações. Sabe o que eu percebi? Que o outro grupo (o G2) nunca pediu... acho que eles entraram na onda da metodologia. (Diário de aula, 28/05/2013)

PP: O Giorgio (AE2) me pediu um site com exercícios bons. Perguntei que tipo de exercício e ele respondeu que queria “aqueles de completar” (...). (Diário de aula, 18/06/2013)

PP: depois do vídeo [da atividade 8 da UD1] os meninos [do G2] vieram me pedir mais indicações de filmes e músicas para ter mais contato com o italiano. Dei algumas indicações de sites de rádios (...). (Diário de aula, 17/05/2013)

PP: No final da aula passada, a Roberta e a Cecília¹³⁰ (AI4 e AI5) vieram me perguntar de que filme eram as cenas [da atividade 2 da UD2]. Eu disse e, pra minha surpresa, hoje elas vieram faceiras dizer que tinha assistido. Não juntas. Tiveram apenas a mesma ideia de pegar o filme na locadora. A Cecília tinha até feito um resuminho. (Diário de aula, 07/06/2013)

¹³⁰ Roberta e Cecília são nomes fictícios.

Os excertos acima mostram que os alunos dos dois grupos estavam engajados no processo de ensino-aprendizagem do italiano, buscando aumentar as fontes de acesso à língua.

Outro aspecto notado pela professora que parece ser decorrente do tipo de ensino realizado com cada um dos grupos diz respeito ao conhecimento que conseguiram verbalizar. No G1, os alunos deram grande importância à metalinguagem, enquanto que no G2, as perguntas e comentários faziam referência aos contextos comunicativos, como sugerem os trechos a seguir:

PP: a Mariana¹³¹ [aluna do G1] fez então seu comentário sobre a gramática. Dessa vez foi sobre o particípio passado. Ela constatou: o particípio passado não se usa só no passado, né? Tem valor de adjetivo também, né? (Diário de aula, 04/06/2013)

PP: “contar do dia-a-dia aqui na sala é fácil, quero ver a gente falar a mesma coisa com um italiano lá na Itália”, disse a Roberta¹³² (AI4) depois de ter sua fala confirmada por mim. (Diário de aula, 03/05/2013)

Com relação ao uso correto das estruturas-alvo em contexto comunicativo, na visão da professora, os dois tipos de ensino apresentaram efeitos diferentes. De acordo com os fragmentos a seguir, a impressão da professora foi a de que os alunos do G1 tiveram desempenho melhor em relação aos alunos do G2 em algumas atividades comunicativas. Em compensação, os textos produzidos pelo G1, durante as aulas, foram considerados como distantes da realidade discursiva, diferentemente dos textos produzidos no G2. No G1, as produções não tinham muito compromisso com o propósito comunicativo, enquanto que no G2 os alunos conseguiram imprimir autenticidade discursiva aos diálogos. Esses alunos, porém, muitas vezes, não conseguiam acertar as conjugações verbais. Nesse sentido, pode-se dizer que, a atenção do G1 estava prioritariamente voltada para a forma linguística nos contextos de uso das estruturas-alvo, enquanto que a atenção do G2 centrou-se no significado, concorrendo com o foco na forma (VANPATTEN, 1996)

¹³¹ Mariana é nome fictício.

¹³² Roberta é nome fictício.

PP: (...) durante o debate [sobre o homem e a mulher típica brasileira]. Os alunos [do G1] pareciam estar mais preocupados com a leitura de suas frases do que com a conversa em si. Eles não estavam conversando, estavam lendo as frases... (Diário de aula, 14/05/2013)

PP: (...) quando disse que eles (o G2) iam falar no telefone. Eles ficaram agitados. Coloquei algumas palavras na lousa, só pra aumentar a veracidade da interação (*pronto; c'è Maria? Sono io*, etc), mas os diálogos foram muito além disso! Eles trocaram os turnos, foi muito legal. Não sei se acertaram muito as conjugações. Corrigi bastante depois, tentando colocar as frases na lousa. Pelo que me lembro, acho que o outro grupo foi melhor no emprego dos verbos (...). (Diário de aula, 31/05/2013)

Apesar de a professora ter notado diferenças nos dois grupos quanto ao uso correto das estruturas-alvo em contexto comunicativo, não há registro em seu diário sobre qual estrutura pareceu ser mais fácil de ser aprendida ou em qual delas os alunos do G1 e do G2 cometeram mais ou menos erros. As anotações apresentaram somente comentários gerais sobre a precisão gramatical nos dois grupos nas interações em sala de aula. A partir desses comentários, foi possível concluir que o desempenho do G1 foi melhor do que o do G2 no emprego das estruturas-alvo, enquanto que a *performance* comunicativa pareceu ser mais “autêntica” no G2.

O quadro a seguir sintetiza como a professora avaliou o processo de ensino e aprendizagem nos dois grupos.

Quadro 20 - Avaliação da professora sobre os dois grupos.

G1 – Ensino Explícito	G2 – Ensino Implícito
<p>Papel do professor: explicar e corrigir os exercícios</p> <p>Papel do aluno: fazer os exercícios</p> <p>Solicitações recorrentes: tabelas com as conjugações; exercícios mecanizados</p> <p>Conhecimento verbalizado: metalinguagem</p> <p>Desempenho: Maior precisão gramatical ► menor “autenticidade” em uso comunicativo</p>	<p>Papel do professor: criar condições para o engajamento dos alunos nas atividades</p> <p>Papel do aluno: participar de interações significativas</p> <p>Solicitações recorrentes: indicações de filmes, músicas e livros</p> <p>Conhecimento verbalizado: uso comunicativo</p> <p>Desempenho: Menor precisão gramatical ► maior “autenticidade” em uso comunicativo</p>

No próximo capítulo, teço as conclusões deste estudo.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi verificar os efeitos de duas estratégias, uma explícita e outra implícita, na aprendizagem de duas estruturas da língua italiana por alunos brasileiros, a saber: o presente do indicativo e o *passato prossimo*, consideradas nesta pesquisa como estrutura simples e complexa, respectivamente.

Quatro perguntas nortearam este estudo, as quais retomo para concluí-lo.

1. Como se deu o processo instrucional com o uso das estratégias de ensino (explícita e implícita), no que se refere à interação e ao engajamento dos alunos?

As duas abordagens de ensino se diferenciaram pela natureza da interação entre professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s). No G1, as interações foram basicamente marcadas pela metalinguagem. Mesmo na fase da produção, em que os alunos puderam usar as estruturas em contexto comunicativo, a principal preocupação desses alunos continuava sendo a aplicação correta das regras gramaticais. Perguntas sobre as estruturas-alvo eram feitas nessa fase que, teoricamente, deveria ser dedicada à produção fluente das estruturas (HARMER, 2009). Assim sendo, a precisão gramatical mostrou ser mais importante do que a fluência para os alunos do G1, gerando, muitas vezes, produções artificiais e distanciadas do mundo real.

O fato de os alunos do G1 darem ênfase a aspectos metalinguísticos na fase da produção espontânea aponta para duas interpretações. A primeira está relacionada ao estágio de proceduralização no qual os alunos ainda se apresentavam, isto é, apesar dos poucos erros cometidos na fase da prática estrutural, na fase da produção o conhecimento declarativo não mostrou estar automatizado. Nesse caso, a prática mecanizada não foi suficiente para a automatização do conhecimento declarativo, como se verificou no teste postergado: a maioria dos alunos do G1 não mostrou domínio pleno das estruturas-alvo.

Certamente, a noção de prática precisaria ser rediscutida nas teorias de aquisição de habilidades, bem como a sua quantidade, para que o conhecimento proceduralizado possa se tornar automatizado, fluente e sem erros, como preconizam essas teorias.

A segunda interpretação segue a crítica de Dixon (2000) sobre o modo de conceber a aprendizagem nesse modelo de ensino, já que ela se reduz à condição de domínio do conhecimento declarativo, como a regra

gramatical e a sua nomenclatura. Esse “reducionismo” faz com que a metalinguagem seja mais importante do que a própria habilidade, como observado nos dados desta pesquisa. Assim, poder-se-ia dizer que, no G1, o emprego das regras do presente e do *passato prossimo* mostraram ser mais importantes do que o seu uso em contexto comunicativo.

Diferentemente do G1, as interações no G2 tiveram natureza comunicativa, pelas próprias características da estratégia implícita utilizada, voltada para o foco na forma. No início, a LM (e outras LEs já adquiridas pelos alunos) foi bastante usada no G2 (assim como no G1), resultando em erros interlinguais. Porém, com o tempo, a estratégia implícita desencadeou processos de supergeneralização (*overgeneralization*) de formas já aprendidas da língua italiana para casos em que a regra não se aplicava, resultando em erros intralinguais. A supergeneralização faz parte do processo natural de desenvolvimento de uma língua (estrangeira ou materna). Muito embora produza erros, “representa o uso produtivo da criatividade linguística”, segundo MacWhinney (s/d).

A iniciativa do G1 e G2 de usarem a língua italiana nas interações com a professora e colegas foi interpretada como um sinal de engajamento, assim como os sintomas positivos apresentados no G2. Pode-se assim dizer que os alunos de ambos os grupos estavam motivados, apesar das dificuldades iniciais com a aprendizagem das estruturas.

Tanto a estratégia explícita como a implícita criaram oportunidades para os alunos testarem suas hipóteses sobre a LE, e permitiram a troca espontânea de foco da atenção: da forma para o sentido (no G1) e do sentido para a forma (no G2). No G1, houve comentários de alunos sobre a situação comunicativa em que as frases dos exercícios poderiam fazer sentido. No G2, houve interações metalinguísticas, resultantes da percepção dos alunos sobre formas presentes no insumo das atividades, referentes às estruturas encharcadas e destacadas e outras, geradas pela atenção espontânea dos alunos. Estes episódios reforçam a visão de que os alunos regulam a sua própria aprendizagem e procuram promovê-la de acordo com o que entendem por ensino, aprendizagem e conhecimento (ELLIS, 2009).

2. Quais diferenças puderam ser observadas na produção escrita e oral dos alunos submetidos a essas duas estratégias?

Os dados apresentados no Capítulo 5 mostraram que as produções dos alunos do G1 e do G2, no teste imediato, melhoraram no

uso das estruturas-alvo (nas três pessoas do discurso: 1ª pessoa do singular, 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural), após serem submetidos às estratégias de ensino. Esse bom desempenho permite afirmar que as duas estratégias, explícita e implícita, foram igualmente eficazes no *intake*, isto é, no processamento do insumo, compreendido ou não (REINDERS; ELLIS, 2009).

Com relação à aquisição, considerada nesta pesquisa como 100% de acertos no uso dos verbos em cada pessoa do discurso, somente alguns alunos de cada grupo demonstraram ter domínio sistemático da estrutura no teste postergado.

Este resultado sugere que muitos alunos do G1 e do G2 estavam ainda em processo de aquisição das estruturas-alvo, dada a coexistência de formas corretas e incorretas nas produções do G1 e do G2. No G1, as formas incorretas que prevaleceram foram o uso do infinitivo e verbos “inspirados” na LM. No G2, algumas formas verbais, percebidas ao longo das unidades didáticas foram utilizadas equivocadamente para substituir a forma correta, como o uso do particípio passado, o infinitivo e conjugações referentes a outras pessoas do discurso. Esse fenômeno, presente somente no G2, indica que houve *noticing* das estruturas-alvo durante a exposição ao insumo (SCHMIDT, 1990, 1995, 2001, 2010), mas alguns alunos não pareceram ter entendido as diferenças de usos entre elas. Estavam, portanto, em estágio de desenvolvimento dessas estruturas.

Como já observado, as produções do G1 apontaram maior influência da LM e de outras línguas estrangeiras, enquanto que as produções do G2 apresentaram maior influência da língua-alvo, considerando o número de erros interlinguais e intralinguais em cada grupo, respectivamente. Este dado pode estar relacionado ao tipo de estratégia utilizada nos grupos, isto é, a estratégia explícita suscitou mais erros interlinguais, enquanto que a estratégia implícita, que expõe os alunos a uma quantidade maior de língua em uso, gerou mais erros intralinguais.

Dentre os verbos investigados no presente do indicativo, o irregular *andare* mostrou ser o mais complexo em suas conjugações de 1ª pessoa do singular, 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural, em comparação ao verbo *fare*. Sua aprendizagem não foi beneficiada nem pela estratégia explícita nem pela estratégia implícita.

As produções do G1, no teste postergado, mostraram que a maioria dos alunos foi capaz de usar a estrutura simples corretamente nas três pessoas do discurso, enquanto que, no G2, o uso correto foi maior para a 1ª e a 3ª pessoa do singular. A 3ª pessoa do plural pareceu ser

mais complexa para o G2, que, no teste postergado, obteve resultados inferiores aos do teste imediato. Para a estrutura complexa, a maioria dos alunos do G2, no teste postergado, foi capaz de usar a estrutura complexa corretamente na 1ª e 3ª pessoa do singular, enquanto que a minoria dos alunos do G1 conseguiu mostrar melhores resultados nessas pessoas. Pode-se dizer, entretanto, que a maioria do G1 se saiu melhor do que o G2 nas conjugações de 3ª pessoa do plural da estrutura complexa. Esses dados sugerem que a estratégia explícita pode ser melhor para estruturas simples (corroborando Doughty e Williams, 1998) e algumas complexas (ANDREWS, 2007), enquanto que a estratégia implícita pode ser melhor para algumas estruturas complexas (WILLIAMS; EVANS, 1998).

Uma diferença fundamental observada nas produções do G1 e do G2 diz respeito à sua “autenticidade”. No G1, as produções limitaram-se a frases que contextualizavam os verbos, sem compromisso com o propósito comunicativo. No G2, ao contrário, as produções deixavam clara a presença de um interlocutor, a quem o aluno dava conselhos, emitia opiniões, enfim, com quem procurava interagir. Essas características podem ser explicadas pelo tipo de ensino realizado: no G1, a prática mecanizada, pela sua natureza, não engaja o aluno no comportamento-alvo (DEKEYSER, 1998); no G2, o foco no significado e nas interações é propenso a gerar produções mais semelhantes com situações do “mundo real”.

3. Qual estratégia de ensino (explícita ou implícita) mostrou ser mais eficaz para a aprendizagem de duas estruturas de complexidades linguísticas diferentes em língua italiana, a saber: presente dell’indicativo (estrutura simples) e passato prossimo (estrutura complexa)? Em outras palavras, qual estratégia de ensino propiciou melhores resultados em uso comunicativo dessas estruturas: ensino dedutivo acompanhado de prática estrutural e comunicativa (procedimento APP) ou atividades comunicativas envolvendo destaque textual e insumo encharcado?

Se pensarmos sob o ponto de vista da precisão gramatical, pode-se dizer que o ensino explícito foi mais eficaz do que o ensino implícito, porque os alunos desse grupo tiveram desempenho melhor no teste postergado (presente do indicativo nas três pessoas pesquisadas e na 3ª pessoa do plural do *passato prossimo*), sugerindo que o conhecimento declarativo das estruturas-alvo estava sendo procedimentalizado. Mas, se pensarmos sob o ponto de vista do uso comunicativo, os dados do G2 indicam que a estratégia implícita também foi capaz de desenvolver a

competência linguística dos alunos, pois a maioria apresentou bom desempenho no uso das estruturas-alvo no teste postergado (1ª e 3ª pessoa do singular do *presente dell'indicativo*). Somente alguns alunos, no entanto, tiveram bom desempenho nas demais estruturas, alternando a forma correta com a incorreta, assim como os alunos do G1 no teste postergado.

Os resultados do G2 mostraram que a estratégia implícita foi capaz de desenvolver melhor outras competências no aluno, como a lexical e a discursiva. As produções do G2 foram muito mais espontâneas do que as do G1, condizentes com o contexto comunicativo. A maior exposição do G2 a textos na LE, proporcionado pelo material didático, pode explicar o desenvolvimento da competência lexical desse grupo. Sob essa perspectiva, o ensino implícito foi mais eficaz do que o ensino explícito.

Embora a estratégia explícita tenha oferecido, no geral, resultados melhores para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, ela não foi suficiente para promover o domínio pleno das estruturas-alvo. A estratégia implícita também foi capaz de melhorar o desempenho dos alunos no uso das estruturas-alvo, a ponto de alguns alunos demonstrarem domínio pleno do presente e do *passato prossimo* no teste postergado. Observou-se, portanto, que, para uma melhor precisão gramatical, o G2 precisaria de mais tempo de exposição. Para a aquisição, ambos os grupos precisariam de mais prática comunicativa. O tempo de exposição e a prática foram, portanto, insuficientes em ambos os grupos para promover aquisição (domínio pleno das estruturas).

Como salientaram Doughty e Williams (1998, p. 238), estratégias implícitas e explícitas podem, ou melhor, devem ser combinadas para o desenvolvimento de diferentes competências dos alunos. No caso desta pesquisa, verificou-se que o ensino implícito poderia oferecer momentos de explicitação das formas que se mostraram em situação de variabilidade linguística ou de dificuldade para os alunos, de modo a promover maior competência linguística. Da mesma forma, o ensino explícito poderia reservar maior quantidade de prática comunicativa para que os alunos pudessem gerenciar precisão gramatical e uso comunicativo, de modo a promover maior competência discursiva e estratégica. Dessa forma, um híbrido de estratégias explícitas e implícitas poderia ampliar as oportunidades de aprendizagem da LE.

4. Como os alunos avaliaram a estratégia de ensino recebida e a sua aprendizagem?

Ambos os grupos avaliaram positivamente a estratégia de ensino recebida. O G1 mostrou-se favorável às explicações gramaticais por parte da professora e aos exercícios para a fixação das estruturas. Essas práticas foram consideradas “normais” (AE2), como típicas de uma sala de aula de LE. Embora o G1 tenha ressaltado a importância desses exercícios e da correção explícita por parte da professora, as atividades que mais lhe agradaram foram as comunicativas, realizadas no momento da produção do procedimento metodológico APP.

Apesar de os alunos do G2 terem gostado da estratégia de ensino recebida, mostraram-se simpatizantes de uma prática mais explícita, assim como o G1. A maioria do grupo sentiu falta de receber conhecimentos gramaticais por parte da professora ou de momentos de sistematização gramatical. Essa carência apontada pelo G2 mostrou refletir-se na visão tradicional de ensino, já enraizada na cultura de aprender desses alunos. Além disso, o ensino explícito parece dar maior “segurança” ao aprendiz adulto, que costuma se sentir pouco confiante e temeroso com relação à precisão gramatical de sua fala e ao que aprende implicitamente.

Para conciliar a expectativa desses alunos com um ensino de natureza implícita, que, a meu ver, deveria imperar no ensino de línguas, seria necessário reservar momentos para atividades explícitas. Tarefas de conscientização gramatical (ELLIS, 2003), por exemplo, poderiam ser propostas para promover interação metalinguística entre os alunos e a descoberta de regras de modo colaborativo. Nesse caso, o foco na forma (LONG; ROBINSON, 1998) seria mais explícito em eventos definidos pelo professor e/ou alunos.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Algumas limitações podem ser apontadas neste estudo. A primeira limitação está relacionada ao número pequeno de participantes que finalizaram ambos os cursos. A dificuldade de coletar dados referentes à língua italiana no contexto brasileiro de ensino é grande. O italiano é oferecido como LE/ adicional em pouquíssimas escolas de educação básica do país, o que restringe o seu ensino aos cursos universitários de formação de professores e aos cursos extracurriculares, direcionados, principalmente, para o público adulto.

No contexto de formação de professores, o ensino da língua italiana reserva algumas especificidades, além de apresentar um público bastante restrito. Os cursos extracurriculares, por sua vez, costumam ser os locais de realização de pesquisas aplicadas e exploratórias, porém a frequência do público-alvo é oscilante e o perfil bastante heterogêneo.

A segunda limitação deste estudo refere-se aos diferentes perfis e idades dos alunos participantes, que é decorrente da forma como os cursos extracurriculares são ofertados, isto é, abertos à comunidade. Essas diferenças podem ter influenciado nos resultados. Por exemplo, alunos mais velhos normalmente preferem um ensino explícito, enquanto que alunos mais novos se adaptam mais facilmente a um contexto de ensino implícito. A idade também pode influenciar na retenção do conhecimento. Nesta pesquisa, alguns alunos longevos, como AI4 e AI7, com 61 e 60 anos, respectivamente, tiveram bastante dificuldade em se adequar à metodologia implícita, o que resultou em baixo desempenho, tanto para a estrutura simples como para a complexa. Desse modo, em estudos futuros, seria interessante criar condições mais homogêneas e assegurar uma população maior do que a desta pesquisa para permitir a generalização dos dados para outros públicos.

Embora a presente pesquisa traga essas limitações, foi importante avaliar os efeitos de duas estratégias para a aprendizagem de estruturas com complexidades diferentes. Optei pela estratégia explícita APP e pela estratégia implícita de destaque textual aliado ao encharque das estruturas-alvo no insumo, mas há um leque de estratégias cujos efeitos na aprendizagem da língua italiana ainda não foram estudados. Um número maior de pesquisas em Italianística seria necessário para compreender o papel dessas e de outras estratégias na aquisição de estruturas com complexidades distintas.

Por fim, faltou a esta pesquisa um terceiro grupo, cujo tratamento se limitasse à estratégia explícita sem a fase da produção comunicativa.

Dessa forma, seria possível avaliar se os resultados obtidos no G1, no teste postergado, foram decorrentes da prática comunicativa ou da simples apresentação do conhecimento declarativo. Será que os resultados seriam os mesmos em um contexto que contemplasse somente o conhecimento declarativo seguido de prática estrutural (sem prática comunicativa)?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLPORT, A. What concept of consciousness? In: MARCEL, A. J.; BISIACH, E. (Eds.). *Consciousness in Contemporary Science*. London: Clarendon Press, 1988. p. 159-182.

ALLWRIGHT, D. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, Oxford, v.5, n.2, p.156-171, 1984.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Gramática no ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, Pontes Editores, 2011.

ANDERSON, J. R. Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review*, v. 89, n. 4, p. 369-406, 1982.

ANDERSON, J. R. *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

ANDERSON, J. R. *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

ANDREWS, K. L. Z. The effects of implicit and explicit instruction on simple and complex grammatical structures for adult English language. *TESL-EJ*, v. 11, n. 2, p. 1-13. Disponível em: <<http://tesl-ej.org/ej42/a5.html>>. Acesso em 23/07/2011.

BABINI, M. *Fonética, fonologia e ortoépia da lingua italiana*. São Paulo: Annablume, 2002.

BAILINI, S.; CONSONNO, S. *I verbi italiani: grammatica esercizi e giochi*. Firenze: Alma Edizioni, 2004.

BAKORI, H. Input enhancement and task-based language learning and teaching. In: *3º International Conference on Foreign Language Learning and Teaching – Anais de congresso*. FLLT Conference Proceedings by LITU, 2009. Disponível em: <<http://www.fllt2013.org/index.php?mo=59&id=576179>>. Acesso em 28/10/2013.

BALBONI, P. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci editore, 1994.

BALTHAZAR, L. L. *Um olhar investigativo sobre as atividades orais de livros didáticos destinados a iniciantes de língua italiana*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BANFI, E., BERNINI, G. Il verbo. In: GIACALONE RAMAT, A. (Org.) *Verso l'italiano*. Roma: Carocci, 2003, p. 70-115.

BARCELOS, A. M. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formados em Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BATSTONE, R. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2000.

BERENT, G. Markedness considerations in the acquisition of conditional sentences. *Language Learning*, California, v. 35, n. 3, p. 337-372, 1985.

BERGSLEITHNER, J. M. Mas afinal, o que é a noticing hypothesis? *Interdisciplina*. Ano IV, v. 9, p. 101-106, ago-dez, 2009.

BIALYSTOK, E. Language skills and the learner: the classroom perspective. In: BLATCHFORD C. H.; SCHACHTER, J. (Eds.), *On TESOL '78: EFL Policies, Programs, Practices*. Washington, DC: Teachers of english to speakers of other Languages, 1978.

BIALYSTOK, E. Representation and ways of knowing: three issues in second language acquisition. In: ELLIS, N. (Ed.). *Implicit and explicit factors in second language learning: interdisciplinary perspectives*. London: Academic Press, 1994, p. 549-569.

BREEN, M. P. & CANDLIN, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*. Oxford, v. 1, n. 2, p. 89-164, 1980.

BYGATE, M. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P. e SWAIN, M. *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education Limited, 2001, p. 23-48.

BYGATE, M.; SKEHAN, P. e SWAIN, M. *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.

CALVI, M. V. Apprendimento del lessico di lingue affini. In *Cuadernos de Filologia Italiana*, Madri, v. 2, p. 61-71, 2004.

CALVI, M.V. *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini, 1995.

CAMARGO, A. L. C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06/11/2014.

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

CARBONI, F. Italiano e dialetti italiani in Brasile: bilancio e prospettive. In STRAPPINI, L. *Italianistica in America Latina*. Perugia: Guerra edizioni, 2008.

CARROLL, S. E. Salience, awareness and SLA. In: O'BRIEN, M. G., SHEA, C., ARCHIBALD, J. (Eds.). *Proceedings of the 8th generative approaches to second language acquisition conference (GASLA 2006)* Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2006, p. 17-24.

CASANAVE, C. Language development in students' journals. *Journal of Second Language Writing*, Elsevier, v. 3, p. 179-201, 1994.

CATTANI, S. *Dall'italiano L2 all'educazione linguistica nelle classi plurilingue: possibilità, potenzialità, applicazioni*. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências da formação primária) – Faculdade de

Ciências da Formação, Universidade dos Estudos de Modena e Reggio Emilia. Modena, 2008.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

CEPOLLARO, A. Come scegliere materiale televisivo autentico. *Rivista In.it*, Perugia, anno 3, n. 3, p. 22-26, 2003.

CHIUCHIÙ, A, MINCIARELLI, F & SILVESTRINI, M. *In Italiano: corso multimediale di língua e civiltà a livello elementare e avanzato*. Perugia: Guerra Edizioni, 1990.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press, 1965.

CLEEREMANS, A., DETREBECQZ, A. BAYER, M. Implicit learning: news from the front. *Trends in Cognitive Sciences*, Cambridge, v. 2, n. 10, p. 406-416, 1998.

CONFORTI, C. ; CUSIMANO, L. *Linea diretta nuovo IA*. Perugia: Guerra Edizioni, 2005.

CONFORTI, C.; CUSIMANO, L. *Linea diretta nuovo IA: guida per l'insegnante*. Perugia: Guerra Edizioni, 2003.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Tradução do inglês de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto-Lisboa: Asa Edições, 2001.

CONSIGLIO DI EUROPA. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, ensino, avaliação*. Tradução do inglês de Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi. Milão: RCS Scuola, Florença: La Nuova Italia, 2002.

COOK, V. *Linguistics and second language acquisition*. Virginia: MacMillan, 1993.

CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied linguistics*, v. 9, 147-159, 1971.

CORÔA, M. L. M. S. *O tempo nos verbos do português*. São Paulo: Parábola, 2005.

D'ACHILLE, P. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino, 2003.

DARDANO, M., TRIFONE, P. *Grammatica italiana modulare*. Bologna: Zanichelli, 2002.

DEKEYSER, R. Beyond focus on form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Orgs.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1998, p.42-63.

DEKEYSER, R. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003, p.313-348.

DEKEYSER, R. Introduction: situating the concept of practice. In: DEKEYSER, R. M. (ed.) *Practice in a Second Language*. Cambridge: CUP, 2007, p.1-18

DEKEYSER, R. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. In: *Studies in Second Language Acquisition*, Oxford, v. 17, p. 379–410, 1995.

DEKEYSER, R. Practice for second language learning: don't throw out baby with the bathwater. *International Journal of English Studies*, Murcia, v. 10, n. 1, p. 155-165, 2010.

DEKEYSER, R., & SOKALSKI, K. The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning*, California, v. 46, p. 613-642, 1996.

DIXON, L. *An evaluation of ACT-R and the rules of it's mind*. Disponível em: <<http://www.bemuzed.com/elmorian/essay/icm-d2.pdf>>. Acesso em 19/02/2014.

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

DOUGHTY, C. Second language instruction does make difference: evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Journals, 13, 1991, p. 431-69.

DOUGHTY, C., WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1998, p. 197-261.

DUFFY, M. E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Journal of Nursing Scholarship*, Indianapolis, v. 19, n. 3, p. 130-133, 1987.

DULANY, D., CARLSON, R. DEWEY, G. A case of syntactical learning and judgement: how conscious and how abstract? *Journal of Experimental Psychology: General*, 113. Washington: American Psychological Association, 1984, p. 541-55.

ECKMAN, F., BELL, L., NELSON, D. On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 9, n. 1, p. 1-20, 1988.

ELLIS, N. *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994.

ELLIS, N. Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*. Oxford, n. 19, p. 145-71, 2005.

ELLIS, R. Grammaticality judgments and learner variation. In: Burmesiter, H.; Rounds, P. (Eds.), *Variability in second language acquisition, proceedings of the tenth meeting of SLRF*. Oregon, University of Oregon, 1990, p. 20-65.

ELLIS, R. Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In: ELLIS, R., LOEWEN, S, ELDER, C, ERLAM, R, PHILP, J. & REIDERS, H. *Implicit and explicit knowledge in second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009.

ELLIS, R. Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 1999, p.64-80.

ELLIS, R. Interpretation tasks for grammar teaching. *Tesol Quarterly*, Virginia, v. 29, n. 1, p.87-105, 1995.

ELLIS, R. Investigating grammatical difficulty in second language learning: implications for second language acquisition research and language testing. *International Journal of Applied Linguistics*, Leuven, v. 18, n. 1, p. 4-22, 2008.

ELLIS, R. Modelling learning difficulty and second language proficiency: the differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics*, Oxford, n. 27, p. 431-463, 2006.

ELLIS, R. Non-reciprocal tasks, comprehension and second language acquisition. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P. SWAIN, M. (Eds.). *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow: Pearson Education Limited, 2001, p. 49-74.

ELLIS, R. *Second language acquisition research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003.

ELLIS, R. Teaching and research: options in grammar teaching. *Tesol Quarterly*, Virginia, v. 32, n. 1, p. 39-60, 1998.

ELLIS, R. The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, California, n. 54, p.227-275, 2004.

ELLIS, R.; BARKHUIZEN, G. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

ELLIS, R.; BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. Doing focus-on-form. *System*, vol.30, 2002, p.419-432.

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: FIORIN, J. L (Org.). *Introdução à Linguística I – Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 165-186.

- FISCHER, R. Testing written communicative competence in French. *Modern Language Journal*, n. 68, p. 13-20, 1984.
- FREITAS, P. G. Ensinar italiano para brasileiros: dificuldades e facilidades. *Revista Vivências*, Erechim, v. 6, n. 10, p. 165-170, Maio/2010.
- FREITAS, P. G. *Proposta para o ensino de italiano por meio da culinária*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- FRENSCH, P. A. One concept, multiple meanings: on how to define the concept of implicit learning. In: STANDLER, M. A.; FRENSCH, P. A. *Handbook of implicit learning*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998, p. 47-104.
- FUKUMOTO, A. H. B. *O ambiente intergeracional no ensino de italiano LE: o caso do italiano no campus*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- GASS, S. *Input, interaction, and the second language learner*. Nova Jersey: Erlbaum, 1997.
- GASS, S. Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 1988.
- GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: Benjamins, 1995.
- GREEN, P., HECHT, K. Implicit and explicit grammar: an empirical study. *Applied Linguistics*, Oxford, n. 13, p. 168-184, 1992.
- HAN, Z., PARK, E. S., COMBS, C. Textual enhancement of input: issues and possibilities. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 29, n. 4, p. 597-618, 2008.
- HARMER, J. *How to Teach*. Harlow: Longman, 2009.
- HIRST, P. H. What is Teaching? In.: PETERS, R. S. (ed.) *The Philosophy of Education*. London: Oxford University Press, 1973, p. 163-177.

HOUSEN, A., PIERRARD, M. Investigating instructed second language acquisition. In: HOUSEN, A., PIERRARD, M. (Ed.) *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005, p. 12-27.

HOUSEN, A., PIERRARD, M., VAN DAELE, S. Structure complexity and the efficacy of explicit grammar instruction. In HOUSEN, A., PIERRARD, M. (Ed.) *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005, p. 235-269.

HUNT, K. W. Syntactic maturity in school children and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, v. 35, 134, 1970.

HULSTIJN, J. Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching In: SCHMIDT, R. (Ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 1995, p. 359-386.

HULSTIJN, J. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v. 27, n. 2, p. 129-140, 2005.

HULSTIJN, J. H., DE GRAAFF, R. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, n. 11, p. 97-113, 1994.

IZUMI, S. Output, input enhancement and the noticing hypothesis: an experimental study on ESL relativization. *SSLA*, Cambridge, p. 541-577, 2002.

JEZEK, E. VERBI INACCUSATIVI. *Treccani: l'enciclopedia italiana*.

Disponível em:

<[http://www.treccani.it/enciclopedia/verbiinaccusativi_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/?](http://www.treccani.it/enciclopedia/verbiinaccusativi_(Enciclopedia_dell'Italiano)/?)>. Acesso em: 03/01/2015.

JOY, R. Learning to read in two languages: impediment or facilitator? *Electronic Journal of foreign language teaching*, v. 8, n. 1, p. 5-18, 2011. Disponível em: <<http://e-flt.nus.edu.sg/v8n12011/joy.pdf>>. Acesso em: 06/11/2014.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, Virginia, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Michigan: University of Michigan Press, 1957. Traduzido para o português como *Introdução à Linguística Aplicada*. Apresentação: Charles C. Fries. Organização e seleção: Marta Coelho. Tradução e notas: Vicente Pereira de Souza, Petrópolis, Editora Vozes, 1971.

LANTOLF, J.P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J.P.; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006

LEOW, R. P. Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language Learning*, California, v. 47, n.3, p.467-505, 1997.

LEOW, R. P. Do learners notice enhanced forms while interacting with L2? An offline study of the role of written input enhancement in L2 reading. *Hispania* 84, p. 496-509, 2001.

LONG, M. H. Does second language instruction make a difference? A review of research. *Tesol Quarterly*, Virginia, v. 17, n. 3, p. 359-382, setembro de 1983.

LONG, M. H. Input interaction and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Science*, n. 379, p. 259-278, 2006.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. BHATIA, T. (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996, 413-468.

LONG, M. H.; CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, Virginia, v. 26, n. 1, p. 27-56, 1992.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15–41.

LOSCHKY, L. & BLEY-VROMAN, R. Grammar and task-based methodology. In: CROOKES, G., GASS, S. (Eds.). *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1993, p. 123-167.

MACIEL, K. D. Métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e seus princípios teóricos. In: *Boletim Inter-Cultural APA-Rio*, Rio de Janeiro, n. 32, maio/junho/julho/agosto de 2003.

MACINTYRE, Peter D. Willingness to communicate in a second language: Individual decision making in a social context. Disponível em: <http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/_resources/documents/Barcelona_paper_for_UOC_Conference.pdf> Acesso em: 06/11/2014.

MACWHINNEY, B. Language Acquisition: the basic components of human language, methods for studying language acquisition, phases in language development. (s/d) Disponível em: <<http://education.stateuniversity.com/pages/2153/Language-Acquisition.html>>. Acesso em: 04/11/2014.

MACWHINNEY, B. Implicit and explicit processes: commentary. *SSLA*, Cambridge, n. 19, p. 277-281, 1997.

MAHVELATI, E. H.; MUKUNDAN, J. The role of cognitive style in the collocational knowledge development of Iranian EFL learners through Input flood treatment. *English Language Teaching*, v. 5, n. 10, p. 105-117, 2012.

MASTROFINI, M. *Teoria e prospetto: o sia dizionario critico de' verbi italiani conjugati, specialmente degli anomali e malnoti nelle cadenze opera dell'abate*, Volume 1, 1830. (Google eBook)

McLAUGHLIN, B. *Theories of second language acquisition*. London: Edward Arnold, 1987.

McLAUGHLIN, B.; HEREDIA, R. Information processing approaches to the study of second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. K. (Eds.). *Handbook of language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996.

MEZZADRI, M. *I ferri del mestiere*. Perugia: Guerra Edizioni, 2003.

MEZZADRI, M., BALBONI, P. *Rete!* Perugia: Guerra Edizioni, 2000.

MORETTI, M., CONSONNI, D. *Nuova Grammatica Italiana*, Torino: SEI, 1979.

MURANOI, H. Output practice in the L2 classroom. In: DEKEYSER, R. *Practice in a second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 51-84.

NARDELI, I. C. *O processo de aquisição/ aprendizagem de passado prossimo e imperfetto por aprendizes brasileiros em contexto de instrução formal*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NASCIMENTO, D. M. - *O papel da instrução - explícita e implícita - no ensino/aprendizagem de locuções verbais em inglês*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

NEUPANE, M. Processing instruction: an input based approach for teaching grammar. *Journal of Nelta*. Kathmandu, v. 14, n. 1-2, p. 111-118, 2009.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º semestre de 1996. Disponível em <www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 09/10/2012.

NORRIS, J. M., ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, California, n. 50, p. 417-528, 2000.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1990.

ODLIN, T. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, L. A. Adelaide P. de Oliveira. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.) *Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 175-176.

PALLOTTI, G. Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua. In: JANFRANCESCO, E. (Org.) *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigranti adulti*. Atenas: Edilingua, 2005, p. 43-59.

PARK, E. S. Learner-generated noticing of written L2 input: what do learners notice and why? *Language Learning*, Michigan, v. 61, n. 1, p. 146-186, 2011.

PATOTA, G.; PIZZOLI, L. *Progetto língua italiana Dante Alighieri: syllabus*. Roma: Società Dante Alighieri, 2004.

PAULA, F. V.; LEME, M. I. Aprendizagem implícita e explícita: uma visão integradora. *Psicologia em revista*, Juiz de Fora, v. 4, n. 01, p. 15-23, 2010.

PENNYCOOK, A. The concept of method interested knowledge and the politics of language teaching. *Tesol Quarterly*, Virginia, v. 23, n. 4, p. 589-618, 1989.

PIENEMANN, M. Learnability and syllabus construction. In: HYLTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters, 1985, p. 23-75.

PIENEMANN, M.; KEBLER, J. (Eds.) *Studying Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins B. V., 2011.

PINKER, S. *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

PITARELLO, A. O. *A ópera lírica como instrumento de ensino do italiano LE: teorias e práticas*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

POERSCH, J. M. Contribuições do paradigma conexcionista na obtenção do conhecimento lingüístico. ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 4º, 1998, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 35-62.

POLIO, C. G. Measures of linguistics accuracy in second language writing research. *Language Learning*, California, v. 47, n. 1, p. 101-147. Março de 1997.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press. 1987.

PRABHU, N. S. There is no best method: why? *Tesol Quarterly*, Virginia, v. 4, n. 2, p. 161-176, 1990.

PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1999, 4a edição.

PREUSS, E.; FINGER, I. O papel da instrução explícita na interface entre conhecimento explícito e implícito. *Nonada Letras em Revista*, Porto Alegre, n. 11, p. 111-128, 2008.

REINDERS, H., CHO, M. Encouraging informal language learning with mobile technology: does it work? *Journal of Second Language Teaching and Research*, Preston, v. 1, n. 1, p. 3-19, 2011. Disponível em: <<http://pops.uclan.ac.uk/index.php/jsltr/article/view/8/1>>, Acesso em 22/07/2012.

REINDERS, H., ELLIS, R. The effects of two types of input on intake and the acquisition of implicit and explicit knowledge. In: ELLIS, R., LOEWEN, S, ELDER, C, ERLAM, R, PHILP, J. & REIDERS, H. *Implicit and explicit knowledge in second Language Learning, testing and teaching*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009, p. 281-302.

RIBEIRO, J. F. M. Principais dificuldades do aluno brasileiro no aprendizado do italiano. *Revista Perspectiva*, v. 25, n. 2, p. 97-104, 2007 Disponível

em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8822/8207>. Acesso em: 04/ 02/ 2010.

RICHARDS, J. C. A non-contrastive approach to error analysis. *Journal of ELT*, n. 25, p. 204-219, 1971.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. London: Longman, 1992.

RICHARDS, J. C., RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. (eds). Communication strategy. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. New York: Longman, 2009.

ROBINSON, P. Aptitude, awareness, and the fundamental similarity of implicit and explicit second language learning. In SCHMIDT, R. (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1995, p.303-357.

ROBINSON, P. Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search and instructed conditions. *Studies in second language acquisition*. Cambridge, n. 18, p. 27-67, 1996.

ROBINSON, P. Task complexity, task difficulty and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, Oxford, n. 22, p.27–57, 2001.

ROCHA, P. N. *A realização do sujeito pronominal na fala dos estudantes de italiano língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGUES-JUNIOR, A. S. Adail Sebastião Rodrigues-Junior. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.) *Conversas com Formadores de*

Professores de Línguas: avanços e desafios. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 19-32.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan/abr 2007.

SABATINI, F. *La comunicazione e gli usi della língua*. Torino: Loescher editore, 1984.

SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino de italiano como língua estrangeira em cursos de Letras*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHACHTER, J. Recent research in language learning studies: promises and problems. *Language Learning*, California, n. 48, p. 557-583, 1998.

SCHMIDT, R. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: CHAN, W. M.; CHI, S.; CIN, K. N.; INSTANTO, J.; NAGAMI, M.; SEW, J. W.; SUTHIWAN, T., WALKER, I. *Proceedings of CLaSIC 2010*. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010, p. 721-737.

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

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*. Havaí: Universidade do Havaí, 1995, p. 01-63.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SCHNEIDER, W.; SHIFFRIN, R. M. Controlled and automatic human information processing: 1. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, n. 84, p. 1-66, 1977.

SCHWARTZ, B. D. On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 15, p. 147-163, 1993.

SCOTT, V.M. Explicit and implicit grammar teaching strategies: new empirical data. *Frenchreview*, Carbondale, n. 63, p. 779-789, 1990.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, n. 3, p.209-231, 1983.

SERIANNI, L. *Grammatica italiana*. Torino: UTET Libreria, 1989.

SERIANNI, L. *Italiano: grammatica, sintesi, dubbi*. Milão: Garzanti, 2000.

SHARWOOD SMITH, M. Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, Oxford, n. 15, p. 165-179, 1993.

SHARWOOD SMITH, M. Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, v. 7, n. 2, p. 118–132, 1991.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

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

SKEHAN, P. Review article: task-based instruction. *Language Teaching*, v. 36, p. 1-14, 2003.

SKEHAN, P.; FOSTER, P. Cognition and tasks. In: ROBINSON, P. (Ed.) *Cognition and second language learning*. Nova York: Cambridge University Press, 2001, p. 183–205.

SOUSA, E. S. B. *Evasão em um curso de inglês: um estudo exploratório de suas principais causas*. Dissertação (Mestrado Profissional em

Administração). Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, São Leopoldo, 2008.

SPADA, N. Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language teaching*, Cambridge, n. 30, p. 73-87, 1997.

THORNBURY, S. Reformulation and reconstruction: tasks that promote 'noticing'. *ELT Journal*, Oxford, v. 51, n. 4, p. 326-335, 1997.

THORNBURY, S. *Uncovering Grammar*, Oxford: Macmillan Heinemann, 2001.

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

TRAIANO, S. M. *A análise dos procedimentos de transfer no processo de aprendizagem do italiano LE por alunos lusófonos*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TRUSCOTT, J. Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second Language Research*, n. 14, p. 103-135, 1998.

VANPATTEN, B. *Input processing and grammar instruction: theory and research*. Norwood: Ablex, 1996.

VANPATTEN, B. Processing Instruction: an update. *Language Learning*, California, v. 52, n. 4, p. 755-803, 2002.

VANPATTEN, B. (Ed.) *Processing Instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.) *Theories in second language acquisition: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

VIDAL, R. T. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? *The ESpecialist*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 159-184, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WHITE, J. Getting the learners' attention: a typographical input enhancement study. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998, p. 85– 113.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press. 1978.

WILLIAMS, J. N. Learner generated attention to form. *Language Learning*, California, v. 49, n. 4, p. 583-625, 2001.

WILLIAMS, J. N. Learning without Awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 2005, p. 269-304.

WILLIAMS, J. N. Memory, attention, and inductive learning. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 21, n. 1, p. 1-48, 1999.

WILLIAMS, J., EVANS, J. What kind of focus and on which forms? In: DOUGHTY, C., WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 1998, p. 139-155.

WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman, 2003 (6ª edição).

XAVIER, A. C. Antonio Carlos Xavier. SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.) *Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 175-176.

XAVIER, R. P. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. 1999.

XAVIER, R. P. Ensinar e aprender língua estrangeira na contemporaneidade. *Contexturas*, São José do Rio Preto, n.17, p.75-94, 2010.

XAVIER, R. P. *Metodologia do Ensino de Inglês*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011a.

XAVIER, R. P. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A.C.B. (Orgs.) *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Vol.1*. Editora Pontes: Campinas, 2011b. p. 147-172.

ZAPPALÀ, M. P. ‘Errori portoghesi nell’apprendimento dell’italiano’. *Glottodidatticamente: rivista telematica*, Catania, n. 5, 2009. Disponível em: <<http://www.flingue.unict.it/glottodidatticamente/index.php?sez=articolo&id=35>>. Acesso em: 10/02/2010.

ZIGLIO, L., RIZZO, G. *Espresso*. Firenze: Alma Edizioni, 2001.

ZINGARELLI, N. *Vocabolario della Lingua Italiana*. Bolonha: Zanichelli, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – UNIDADE DE ENSINO EXPLÍCITA DA ESTRUTURA SIMPLES (*PRESENTE DELL'INDICATIVO*)

La mia giornata tipo

Sezione I – GRAMMATICA

Il presente dell'indicativo

Il presente indicativo dei verbi regolari si forma togliendo **–are, –ere** e **–ire** dall'infinito e aggiungendo le terminazioni del presente.

I VERBI REGOLARI

PREPARARE

IO	PREPARO
TU	PREPARI
LUI/LEI	PREPARA
NOI	PREPARIAMO
VOI	PREPARATE
LORO	PREPARANO

così	come:
GUARDARE - ASCOLTARE - LAVORARE	

CHIEDERE

IO	CHIEDO
TU	CHIEDI
LUI/LEI	CHIEDE
NOI	CHIEDIAMO
VOI	CHIEDETE
LORO	CHIEDONO

così	come:
LEGGERE - SCRIVERE - ACCENDERE	

PULIRE

IO	PULISCO
TU	PULISCI
LUI/LEI	PULISCE
NOI	PULIAMO
VOI	PULITE
LORO	PULISCONO

così come:
**PREFERIRE – CAPIRE –
 FINIRE**

ALCUNI VERBI IRREGOLARI

	ANDARE		FARE
IO	VADO	IO	FACCIO
TU	VAI	TU	FAI
LUI/LEI	VA	LUI/LEI	FA
NOI	ANDIAMO	NOI	FACCIAMO
VOI	ANDATE	VOI	FATE
LORO	VANNO	LORO	FANNO

Sezione II – PRATICHIAMO UN PO’

Attività 1. Completa le frasi con il presente dell’indicativo (regolare e irregolare).

1. _____ (accendere – io) il computer la sera.
2. _____ (fare – io) la colazione a casa.
3. Carlo _____ (andare) spesso al cinema.
4. Carlotta e Gigliola _____ (andare) spesso al parco.
5. Caterina _____ (condire) la pasta con aglio e olio.
6. Davide _____ (chiudere) la porta della stanza perché vuole stare da solo.
7. Domani _____ (spedire – io) gli inviti per il mio matrimonio.
8. Edoardo _____ (camminare) un’ora sulla spiaggia.

9. Fabiano e Erasmo _____ (vivere) a Roma da cinque anni.
10. Fabiola e Roberto _____ (andare) dal dottore perché hanno mal di gola.
11. Fatima _____ (fare) colazione con il marito.
12. Federico e Ricardo _____ (fare) il pranzo stasera.
13. Gianfranco e Bianca _____ (finire) l'università quest'anno.
14. Giovanna _____ (preparare) la cena per i suoi amici.
15. Giuliano _____ (fare) il compito prima di andare a scuola.
16. Giulietta e Maria non _____ (capire) la lezione.
17. Gli studenti _____ (andare) in laboratorio ogni settimana.
18. Gli studenti non _____ (fare) attenzione alla lezione.
19. Gli uomini _____ (fumare) molto più delle donne.
20. I miei amici _____ (lavare) la macchina tutte le settimane.
21. Il giovedì loro _____ (fare) il nuoto.
22. Il martedì mattina _____ (fare – io) la spesa al supermercato.
23. Il mercoledì e il venerdì _____ (fare – io) uno sport.
24. Il mercoledì loro _____ (vedere) la partita allo stadio.
25. Il sabato sera _____ (giocare – io) a carte con i miei amici.
26. Il venerdì _____ (andare – io) alla lezione di italiano.
27. Il venerdì _____ (cenare – io) con i miei amici.
28. In estate io sempre _____ (dimagrire) di tre a cinque chili.
29. Io _____ (guardare) la TV alle 8 perché c'è il telegiornale.
30. La domenica _____ (andare – io) in chiesa.

31. La maestra _____ (correggere) gli errori dei suoi studenti.
32. La mattina _____ (pulire – io) la mia camera da letto.
33. La sera _____ (suonare – io) la tastiera.
34. Leonardo _____ (andare) in tabaccheria per comprarsi le sigarette.
35. Lo studente _____ (finire) il quiz in dieci minuti.
36. Loro _____ (andare) due volte a settimana alla lezione di canto.
37. _____ (andare – io) in palestra due volte a settimana.
38. Loro _____ (conoscere) tutta la città.
39. _____ (fare – io) la colazione al bar.
40. Loro _____ (fornire) tutto il materiale del corso gratuitamente.
41. _____ (leggere – io) le notizie prima di andare al lavoro
42. Loro _____ (leggere) il giornale prima di andare al lavoro.
43. _____ (andare – io) sempre dai miei parenti il fine settimana.
44. Loro _____ (mangiare) un panino perché hanno fame.
45. _____ (chiedere – io) sempre l'aiuto di mio fratello per finire la lezione.
46. Loro _____ (percepire) le differenze tra gli uomini e le donne.
47. Lucia _____ (rispondere) il biglietto della cameriera.
48. Lui _____ (lavorare) fuori città.
49. Luigi e Nicoletta _____ (prendere) l'autobus per andare a scuola.
50. Maria _____ (andare) in palestra tre volte a settimana.
51. Maria e Silvia _____ (fare) tutto in fretta.
52. Maria e Stefano _____ (ascoltare) la musica.
53. Maria non _____ (pranzare) mai a casa.
54. Mario _____ (preferire) dormire che andare al cinema.

55. Mario e Federica _____ (parlare) con il loro professore.
56. Matteo _____ (andare) a casa dopo la lezione.
57. Non _____ (capire – io) quando parli in fretta.
58. Non _____ (perdere – io) mai l'autobus per andare a scuola.
59. Ogni giorno _____ (portare – io) il cane a fare un giro.
60. Ogni giorno Aldo _____ (correre) 10 chilometri.
61. Ogni giorno Gianni _____ (fare) un po' di spesa.
62. Ogni giorno loro _____ (pulire) un armadio della casa.
63. Ogni mattina la moglie _____ (entrare) in camera con la colazione del marito.
64. Ogni sabato _____ (andare – io) al mercato per comprare la frutta.
65. Quando ho l'influenza, _____ (tossire) molto.
66. Renata non _____ (capire) l'italiano.
67. Rita e Carlo _____ (fare) la colazione al bar.
68. Rita non _____ (pulire) mai la casa.
69. Romeo è veramente pigro: non _____ (fare) nulla!
70. Scolastica _____ (fare) la lezione appena arriva a casa.
71. Tutte le sere, Rosa _____ (accendere) le luci del giardino.
72. Tutti i giorni _____ (fare – io) la lezione di inglese.
73. Tutti i giorni _____ (scrivere – io) una mail a mio padre.
74. Tutti i giorni Francesca _____ (andare) al supermercato.
75. Tutti i giorni loro _____ (andare) in palestra.

Attività 2. Scegli un verbo per completare i testi che seguono rendendoli coerenti. **Attenzione alla coniugazione!**

Testo 1

Sono Alessandra e ho 21 anni. La mattina _____ all'università e il pomeriggio _____ in biblioteca. Adoro la musica e _____ abbastanza bene la chitarra. Nel tempo libero io _____ un libro oppure _____ la televisione. Il fine settimana _____ la mia camera da letto e dopo non _____ quasi niente. Il sabato sera _____ in discoteca con i miei amici.

Testo 2

Mio marito è un uomo di quelli tradizionali e non _____ nulla a casa. Non _____ con i bambini, non _____ mai quello che è sporco e non _____ mai al supermercato. Questo significa che sono sempre io che _____ la casa o _____ la spesa.

Testo 3

Le donne _____ praticamente tutto il servizio domestico: _____ i vestiti, _____ il cibo e _____ la casa.

Testo 4

Nel tempo libero, Maria _____ romanzi gialli, _____ al cinema o _____ una cena per gli amici. A volte invece _____ molto tempo al computer e non _____ niente di questo.

Testo 5

Gli uomini moderni generalmente _____ molte cose a casa, _____ tutto in ordine eppure _____ al supermercato. Questo sicuramente piace alle donne!

Testo 6

Dopo il lavoro Michela e Andrea _____ a casa. A volte _____ l'autobus, a volte _____ in macchina, ma _____ sempre la cena pronta perché la colf la prepara. Loro _____ insieme e dopo _____

_____ la cucina. Generalmente _____ il giornale e dopo _____ al cinema con gli amici.

Attività 3 – Quali di queste azioni realizzi normalmente e quali realizzi raramente? Indica con una S le azioni che fai spesso e con una R le azioni che raramente realizzi. Alla fine, raccontale a tutto il gruppo.

- () Fare la colazione.
- () Usare il pc.
- () Preparare il pranzo.
- () Portare il cane a fare un giro.
- () Guardare la TV.
- () Cenare al ristorante.
- () Andare a lezione.
- () Ascoltare delle canzoni.
- () Suonare uno strumento.
- () Non fare nulla.
- () Leggere il giornale.
- () Pulire la casa.
- () Giocare a tennis.
- () Ballare il samba.
- () Pulire la macchina.
- () Andare in palestra.
- () Scrivere email
- () Fare sport.
- () Lavorare in giardino.
- () Mangiare una pizza.

Attività 4. Che cosa fa il tipico uomo brasiliano? E la donna? Completa il quadro sottostante con quello che pensi. Alla fine, racconta le tue idee a tutto il gruppo.

IL TIPICO UOMO BRASILIANO	LA TIPICA DONNA BRASILIANA
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____

Attività 5. Riceverai un cartoncino con 6 affermazioni sugli uomini o sulle donne. Innanzitutto, completa le affermazioni del tuo cartoncino, poi leggi ognuna di loro al tuo compagno. Lui/ lei dovrà dire se “è vero” o “non è vero” quello che la frase afferma. Segna la risposta del tuo compagno sul cartoncino. Alla fine, racconta le sue opinioni a tutto il gruppo.

APÊNDICE B – UNIDADE DE ENSINO EXPLÍCITA DA ESTRUTURA COMPLEXA (*PASSATO PRÓSSIMO*)

E allora com'è andata?

Sezione I – GRAMMATICA

Il Passato Prossimo

Oggi **compro** un vestito nuovo. ➡ Ieri **ho comprato** un vestito nuovo.

Il Passato Prossimo si usa per raccontare fatti al passato e si forma con **il presente dei verbi ESSERE o AVERE + il PARTICIPIO PASSATO del verbo.**

IL PARTICIPIO PASSATO – FORME REGOLARI

ARE = ATO

Es.: trovato, mangiato, litigato

ERE = UTO

Es.: creduto, conosciuto, saputo

IRE = ITO

Es.: dormito, salito, pulito

AVERE

io HO AVUTO

tu HAI AVUTO

lui - lei HA AVUTO

noi ABBIAMO AVUTO

voi AVETE AVUTO

loro HANNO FATTO

Esempi di verbi al Passato Prossimo

TROVARE	CREDERE	DORMIRE
io HO TROVATO	io HO CREDUTO	io HO DORMITO
tu HAI TROVATO	tu HAI CREDUTO	tu HAI DORMITO
lui /lei HA TROVATO	lui / lei HA CREDUTO	lui / lei HA DORMITO
noi ABBIAMO TROVATO	noi ABBIAMO CREDUTO	noi ABBIAMO DORMITO
voi AVETE TROVATO	voi AVETE CREDUTO	voi AVETE DORMITO
loro HANNO TROVATO	loro HANNO CREDUTO	loro HANNO DORMITO

Un esempio irregolare

FARE

io HO FATTO
 tu HAI FATTO
 lui - lei HA FATTO
 noi ABBIAMO FATTO
 voi AVETE FATTO
 loro HANNO FATTO

L'AUSILIARE AVERE

► Tutti i verbi transitivi vogliono l'ausiliare **avere**. Si chiamano transitivi i verbi che possono avere un complemento di oggetto diretto, cioè i verbi che rispondono alle domande “chi?” “che cosa?”

Es.: Stefano **ha** incontrato (*chi?*) – Cristina.
 Loro **hanno** spedito (*che cosa?*) – il materiale.

Sezione II – PRATICHIAMO UN PO'

Attività 1 – Completa le frasi con il passato prossimo.

1. _____ (notare – io) solo ora che non ho le chiavi.
2. _____ (visitare – io) i miei parenti italiani.
3. Aldo e Vittorio _____ (fare) un disegno molto carino.
4. Amedeo _____ (attraversare) la strada sulle strisce.
5. Anna _____ (litigare) con una sua amica.
6. _____ (fare – io) delle belle foto della piazza San Marco.
7. Fabio e Monise _____ (riempire) le tasche con delle caramelle.
8. Finalmente Maddalena _____ (capire) questa barzelletta.
9. Fiorella _____ (ballare) molto ieri sera in discoteca.
10. Francesca _____ (pulire) il bagno con il detersivo.
11. _____ (pagare – io) l'affitto dell'appartamento in ritardo.
12. Giovanni e Manuela _____ (comprare) un nuovo appartamento.
13. Giovedì scorso _____ (fare – io) la spesa per la festa dell'indomani.
14. Giuliana _____ (fare) un viaggio in Germania.
15. Giuseppina _____ (usare) lo stesso vestito due giorni di seguito. Forse non _____ (dormire) a casa...
16. Gli studenti _____ (capire) la spiegazione dell'insegnante.
17. I Carabinieri _____ (fare) delle domande ai testimoni.
18. I ladri _____ (fare) cadere un cliente all'uscita.

19. _____ (fare – io) il vaccino antinfluenzale settimana scorsa.
20. I malviventi _____ (obbligare) le vittime a consegnarli i loro soldi.
21. I meccanici _____ (fare) due lavori nella mia macchina.
22. I miei amici _____ (passare) il fine settimana a sistemare la casa.
23. _____ (salire – io) i 537 scalini della Basilica di San Pietro.
24. I ragazzi _____ (sentire) il rumore dei vicini.
25. I testimoni _____ (raccontare) alla polizia che i ladri _____ (aggre-dire) la cassiera del supermercato.
26. I venditori _____ (fornire) le mercadorie al negozio.
27. Ieri mattina _____ (pulire – io) la mia camera da letto.
28. Ieri sera _____ (telefonare – io) a mia sorella per raccontarle le novità.
29. L'anno scorso _____ (fare – io) un viaggio per l'Italia.
30. L'ultima volta a Venezia _____ (fare – io) un giro in gondola.
31. La madre _____ (fare) il pesce ai bambini.
32. Le donne _____ (fare) la pulizia della casa in tre ore.
33. Luca _____ (percepire) che non era da solo a casa solo dopo.
34. Luigi _____ (salire) la scala per cambiare la lampadina ed è caduto.
35. Lunedì scorso _____ (fare – io) una passeggiata in centro.
36. Marco e Luisa _____ (lasciare) i figli in un agroturismo e sono partiti in vacanza.
37. Maria _____ (fare) compleanno e _____ (organizzare) la propria festa.
38. Marta e Michelle _____ (fare) un viaggio in Mosca.

39. Matteo _____ (fare) molte cose ieri.
Oggi è stanco.
40. Nelle ultime vacanze _____ (dormire –
io) in un bellissimo albergo.
41. Ottavio _____ (fare) la spesa ieri sera.
42. Ricardo _____ (fare) la doccia dopo il
pranzo.
43. Rita _____ (lasciare) cadere una
pentola per terra.
44. Romeo _____ (finire) il compito di
italiano.
45. Sabato mattina _____ (giocare – io) a
calcio con i miei colleghi di lavoro.
46. Sabato scorso al ristorante _____
(ordinare – io) solo un secondo.
47. Settimana scorsa _____ (spedire – io)
tutti gli inviti del matrimonio.
48. Teodora e Fabiano _____ (dormire)
fino alle 11 di mattina.
49. Tra il mare o la campagna, _____
(preferire - io) il mare nelle ultime vacanze.
50. Un mese fa, in una rapina al supermercato Sisa, due ladri
_____ (rubare) un carrello con della
mercadoria e 1000 euro in contanti.
51. Venerdì scorso _____ (guardare – io)
un film al cinema.

Attività 2 – Scegli un verbo per completare i testi che seguono rendendoli coerenti. **Attenzione alla coniugazione!**

Testo 1.

Il fine settimana scorso _____ un viaggio a Firenze. Dalla stazione _____ fino alla Pensione Mirandolina, vicino al ponte, dove _____ la notte. La mattina _____ il Duomo e _____ i 463 gradini per salire sulla torre. Alle 13 _____ in un ristorante tipico di Ponte Vecchio. Alle tre di pomeriggio _____ la Galleria degli Uffizi per ammirare le straordinarie opere d'arte. Alle sette di sera _____ due amici e per mangiare una pizza al taglio. Insomma, una bellissima giornata!

Testo 2.

Carla _____ compleanno ieri e _____ la propria festa. La mattina _____ la spesa al supermercato e poi _____ tutto a casa. _____ a preparare la torta, ma _____ che non c'erano delle candelline per mettere sulla torta. È tornata al supermercato, _____ le candelle e _____ di preparare la torta. Poi _____ tutta la casa per aspettare i suoi invitati.

Testo 3.

Filippo _____ per una settimana difficile. Lunedì, _____ cadere una pentola mentre cucinava e si è fatto male; martedì, _____ molto al computer e la sera gli facevano male gli occhi; mercoledì, _____ malissimo perché suo figlio ha pianto per tutta la notte; giovedì, forse a causa del cattivo umore, _____ con sua moglie; venerdì _____ tante cose al lavoro. È stanco, poverino. Speriamo che riposi un po' questo fine settimana.

Attività 4 – L'uomo della figura è molto stressato. Fai una lista, **in italiano**, delle azioni che lui ha realizzato durante la settimana scorsa. Alla fine, raccontale a un tuo compagno, che dovrà dire se è d'accordo o no se quell'azione ha influenzato nello stato d'animo in cui l'uomo si trova.



Lunedì - _____

Martedì - _____

Mercoledì - _____

Giovedì - _____

Venerdì - _____

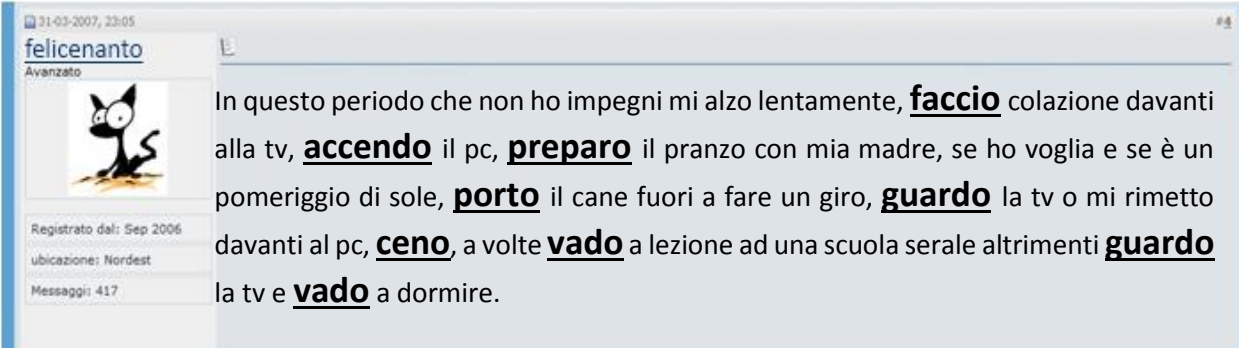
Attività 5 – Scrivi in italiano una notizia su **due ladri** per raccontarla nel TG 1, il telegiornale della Rai, una famosa stazione TV italiana.

APÊNDICE C – UNIDADE DE ENSINO IMPLÍCITA DA ESTRUTURA SIMPLES (*PRESENTE DELL'INDICATIVO*)

La mia giornata tipo

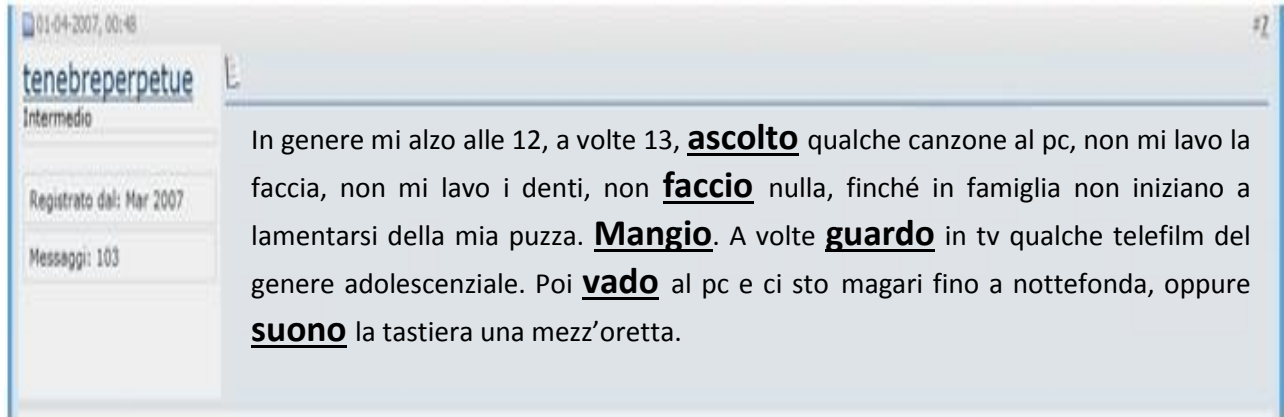
Sezione I – Parlando di me stesso

Attività 1 – Leggi i post con le descrizioni delle giornate di due persone. In base alle descrizioni, completa il quadro, in portoghese, con le cose che fanno. Alla fine, racconta a tutto il gruppo quali sono le azioni comuni tra i due personaggi.



The image shows a screenshot of a social media profile for a user named 'felicenanto'. The profile information includes a date '31-03-2007, 23:05', the name 'felicenanto', and the status 'Avanzato'. There is a profile picture of a black cat. Below the profile picture, it says 'Registrato dal: Sep 2006', 'ubicazione: Nordest', and 'Messaggi: 417'. The main content is a post in Italian: 'In questo periodo che non ho impegni mi alzo lentamente, **faccio** colazione davanti alla tv, **accendo** il pc, **preparo** il pranzo con mia madre, se ho voglia e se è un pomeriggio di sole, **porto** il cane fuori a fare un giro, **guardo** la tv o mi rimetto davanti al pc, **ceno**, a volte **vado** a lezione ad una scuola serale altrimenti **guardo** la tv e **vado** a dormire.'





(adattato da: <http://www.fobiasociale.com/la-vostra-giornata-tipo-2474/>)



COSE CHE LE DUE PERSONE FANNO	
Persona 1	Persona 2

Attività 2 – Lavora con un compagno. Una delle due persone descritte nell'attività precedente è un uomo e l'altra una donna. Rileggi i testi sulle loro giornate e identifica chi è l'uomo e chi è la donna. Copia nel quadro sottostante delle parti dei testi che giustifichino la tua risposta.

ATTENZIONE: Cerca di parlare in italiano con il tuo compagno.

Felice nanto		Tenebreperpetue	
() Lui 	() Lei 	() Lui 	() Lei 

Attività 3 – Quali di queste azioni realizzi normalmente e quali realizzi raramente? Indica con una S le azioni che fai spesso e con una R le azioni che raramente realizzi. Alla fine, raccontale a tutto il gruppo.

- | | |
|--|---------------------------------|
| () Faccio la colazione. | () Pulisco la casa. |
| () Uso il pc. | () Gioco a tennis. |
| () Preparo il pranzo. | () Ballo il samba. |
| () Porto il cane a fare un giro. | () Pulisco la macchina. |
| () Guardo la TV. | () Vado in palestra. |
| () Ceno al ristorante. | () Scrivo email. |
| () Vado a lezione. | () Faccio sport. |
| () Ascolto delle canzoni. | () Lavoro in giardino. |
| () Suono uno strumento. | () Mangio una pizza. |
| () non faccio nulla. | |
| () Leggo il giornale. | |

Sezione II – Parlando di lei/ lui

Attività 4 – Leggi il testo che descrive la mattina di un marito e sua moglie. Scrivi, in portoghese, nella tabella, le cose che fanno in questo periodo della giornata. Alla fine, conta le azioni che ognuno fa e racconta al gruppo chi fa più cose: se lui o lei.

Lui e Lei la mattina

Lei si alza e **prepara** la colazione, dà cibo al gatto, **prepara** la merenda per i bambini e **scrive** un biglietto con le istruzioni per la cameriera.

Lui si alza un po' dopo e **va** in bagno.

Lei **prepara** una spremuta d'arancia, apre le finestre della camera da letto per cambiare aria.

Lui è sempre in bagno.

Lei **legge** le email, **sveglia** i bambini e **pulisce** la cucina.

Lui finalmente esce dal bagno e **fa** colazione. Lui **chiede** a lei il caffè, il latte, lo zucchero, i biscotti.

Lei **porta** a lui il caffè, il latte, lo zucchero e i biscotti.

Lui **entra** in camera e **chiede** nell'ordine: i pantaloni, la camicia, la cravatta e la cintura.

Lei dà a lui la cravatta, i pantaloni, la cintura e la camicia.

Lui si arrabbia perché lei non gli dà tutto nell'ordine.

Lei **perde** la pazienza e **urla** “ora basta!”

Lui si gira stupito e **chiede** a lei: “perché sei così nervosa?”

(adattato da: <http://www.sorelleditalia.net/2007/03/27/1a-famiglia-tradizionale-la-mattina-appena-svegli/>)

LUI	LEI

ATTIVITÀ 5 – Osserva 8 immagini che corrispondono alle visioni tradizionali e contemporanee dell'uomo e della donna. Associa le immagini alle descrizioni sottostanti. Dopo, segnala se la visione dell'uomo/ donna è tradizionale o contemporanea.

- () La donna **va** a fare la spesa
- () La donna **lavora** fuori.
- () La donna **legge** più dell'uomo.
- () La donna **pulisce** la casa.
- () L'uomo **fa** dei lavori domestici.
- () L'uomo **fa** la pulizia della pelle.
- () L'uomo **guarda** la partita in tv.
- () L'uomo **prepara** il cibo.

Visione	
Tradizionale	Contemporânea

Attività 6 – Che cosa fa il tipico uomo brasiliano? E la donna? Completa il quadro sottostante con quello che pensi. Alla fine, racconta le tue idee a tutto il gruppo.

TIPICO UOMO BRASILIANO	TIPICA DONNA BRASILIANA
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____

Sezione III – Parlando di loro

Attività 7 – Leggi il testo che tratta di come gli uomini e le donne italiane suddividono il tempo tra le diverse attività. Dopo completa la tabella sottostante, scrivendo in portoghese, a quale attività le donne/ gli uomini si dedicano nel tempo specificato.

TEMPO	A QUALE ATTIVITÀ SI DEDICANO?
¼ della giornata	
1 ora e mezza	
15 minuti	
20 minuti	
25 minuti	
30 minuti	
40 minuti	
45 minuti	
Circa 2 ore	
Circa 5 ore	

www.lavoce.info

Famiglia / Lavoro

DISUGUAGLIANZA DI TEMPO

di Paola Monti 24.11.2007

Come donne e uomini suddividono il proprio tempo tra diverse attività? I risultati di uno studio realizzato dalla Fondazione Rodolfo De Benedetti indicano che gli uomini italiani **dedicano** più tempo a lavori remunerati, mentre le donne **spendono** una parte più consistente della loro giornata in attività non pagate di produzione domestica: loro **puliscono** la casa, **fanno** la spesa, **preparano** il cibo dei bambini e famigliari, ecc.

Gli uomini **lavorano** in occupazioni remunerate in media per 4,8 ore al giorno, contro 1,8 ore delle donne. Il risultato si ribalta nel caso del lavoro domestico: le donne **dedicano** mediamente un quarto della loro giornata alla “produzione domestica”, contro i 90 minuti scarsi degli uomini.

Un altro interessante aspetto riguarda l’uso del tempo libero: gli uomini italiani, in media, hanno a disposizione ben 72 minuti di tempo libero in più delle donne. Dalle risposte degli intervistati, si percepisce che, nel tempo libero, gli uomini **usano** il pc (40 min.), **ascoltano** qualche canzone (20min.), **portano** il cane a fare un giro, **fanno** sport o non **fanno** nulla (25 min.). Le donne, invece, **leggono** un libro (15 min.) o **vanno** dal parrucchiere (45 min.). Poca invece è la differenza di tempo dedicato alla tv: uomini e donne **guardano** la televisione in media per mezz’ora.

(adattato da: <http://www.lavoce.info/articoli/pagina1000139-351.html>)

Attività 8 – Guarda il video sulle differenze tra uomini e donne e segnala nella colonna corrispondente le informazioni che descrivono alcune delle loro azioni. (<http://www.youtube.com/watch?v=P3J52MorHRw>)

UOMINI	DONNE
() Gli uomini fanno lunghi viaggi per lavoro.	() Le donne mangiano , anche se sono a dieta.
() Gli uomini guardano un film romantico e non ci fanno attenzione.	() Le donne spendono molto tempo a prepararsi per uscire.
() Gli uomini parlano in maniera diretta.	() Le donne lavano i piatti e puliscono la casa.
() Gli uomini conversano tutti allo stesso tempo.	() Le donne chiamano le amiche per andare in bagno.
() Gli uomini portano tanta roba in un viaggio.	() Le donne portano tante cose dentro la borsa.
() Gli uomini vanno al bagno da soli.	() Le donne comprano tutto quello che vedono .

Attività 9 – Riceverai un cartoncino con 6 affermazioni sugli uomini o sulle donne. Innanzitutto, completa le affermazioni del tuo cartoncino, poi leggi ognuna di loro al tuo compagno. Lui/ lei dovrà dire se “è vero” o “non è vero” quello che la frase afferma. Segna la risposta del tuo compagno sul tuo cartoncino. Alla fine, racconta le sue opinioni a tutto il gruppo.

CARTONCINO 1	È VERO	NON È VERO
1. Gli uomini _____ (fare) cose che _____ (irritare) le donne.		
2. Gli uomini _____ (spendere) molti soldi nelle macchine.		
3. Gli uomini _____ (parlare) in maniera diretta.		
4. Gli uomini _____ (chiedere) la birra quando _____ (andare) al bar.		
5. Gli uomini non si _____ (pulire) quando _____ (fare) la pipì.		

.....

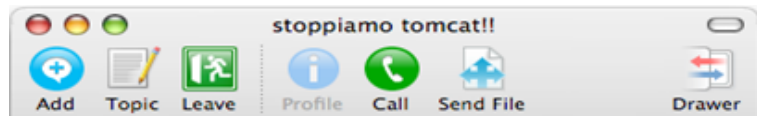
CARTONCINO 2	È VERO	NON È VERO
1. Le donne _____ (mangiare), anche se sono a dieta.		
2. Le donne _____ (spendere) molto tempo a prepararsi per uscire.		
3. Le donne _____ (lavare) e _____ (fare) quasi tutto a casa.		
4. Le donne _____ (andare) al bagno sempre in compagnia.		
5. Le donne _____ (perdere) tutto dentro la borsa.		
6. Le donne con i soldi non _____ (pulire) la casa.		

APÊNDICE D – UNIDADE DE ENSINO IMPLÍCITA DA ESTRUTURA COMPLEXA (*PASSTO PROSSIMO*)

E allora com'è andata?

Sezione I – Parlando di me stesso

Attività 1 – Leggi attentamente la conversazione in *chat* fra tre amici, Stefano, Marco e Luca, e scrivi **in portoghese**, nel quadro corrispondente, cosa ognuno di loro ha fatto il fine settimana scorso. Alla fine, racconta a loro come hai passato l'weekend.



Hei Stefano, puoi parlare?

Sto qui con Marco.

Ciao Luca, buongiorno!

Ciao Marco.

Ciao!

Stefano, come stai?

Io sono stanchissimo!

Questo fine settimana **ho visitato** i miei a Torino.

Ah sì, e com'è andata?

Mah, le solite cose, **ho raccontato** a loro le novità,

dopo pranzo **ho fatto** una passeggiata per il centro,

Bello!

e nel pomeriggio **ho trovato** un mio vecchio amico.

La domenica **ho pranzato** con i miei e

poi **ho dormito** un po' prima di tornare qua.

Basta di parlare di me! E voi?

Dicevo a Marco che ho avuto un fine settimana molto divertente

Ah!

Sì, sabato sera **ho ballato** fino alle 3 in discoteca,

STEFANO

MARCO

poi ho preso una birra con i miei amici prima di tornare a casa
Ieri mattina **ho giocato** a tennis per tre ore con mio fratello
Mamma mia! Che disposizione...

e poi **ho pensato** di visitare la mostra d'arte al Palazzo Brozzi:
il museo è aperto anche la domenica ed è molto interessante.

Bello!

Beato te! Io non **ho fatto** niente di interessante...

ho guardato la televisione e **ho dormito** moltissimo!

Che noia! E tu?

LUCA

Attività 2 – Guarda il video di una donna che fa turismo a Venezia. Fa’ attenzione alle azioni che la turista realizza e identifica quale dei due **diari di viaggio** riproduce la sua giornata nella città. Alla fine, di’ quali informazioni non vanno d’accordo con il video.

Diario di viaggio 1

Questo fine settimana **ho fatto** un viaggio a Venezia. Per risparmiare, ho preso un passaggio e poi **ho camminato** fino alla Pensione Mirandolina, vicino al ponte. La zona non è certamente delle migliori, ma la posizione era comoda per poter prendere i mezzi diretti al centro di Venezia. Quella notte **ho mangiato** in un ristorante lì vicino che serviva solo cibi freddi. **Ho dormito** molto bene. Nel giorno dopo, **ho salito** le scale del campanile della Basilica di San Marco. Mamma mia, come ero emozionata! **Ho fatto** delle belle foto della Basilica e **ho fatto** una passeggiata per le splendide “calle” della città. Il pomeriggio, ho scritto una cartolina a mio marito e **ho incontrato** un’amica che non vedevo da dieci anni. Sarei partita nello stesso giorno, ma ho perso il treno! **Ho telefonato** a mio marito per avvisarlo... non gli è piaciuto, ma sono contenta di restare un’altro giorno in questa città!

Diario di viaggio 2

Una volta a Venezia, **ho pensato** di restare in un albergo vicino alla stazione, ma poi **ho fatto** una passeggiata per il centro della città e **ho trovato** la Pensione Mirandolina. L’albergo non era bello, ma ci **ho dormito** molto bene. La sera **ho mangiato** in un ristorante in Piazza San Marco. Carissimo! Il giorno dopo **ho preferito** mangiare in un ristorante vicino all’albergo. **Ho visitato** la Basilica, poi **ho ammirato** lo splendido orologio del Palazzo dei Dogi, il campanile e il paesaggio. Il pomeriggio **ho fatto** un giro in gondola e **ho spedito** una lettera a mio marito. Ero così distratta che non **ho percepito** che erano già le cinque, l’orario del mio ritorno. Ho perso il treno delle 17:30 per Bologna. **Ho pensato** di dormire ancora una notte a Venezia, ma **ho preferito** risparmiare. Nel treno delle 20.30, **ho ordinato** un’insalata buonissima e **ho pagato** con la carta di credito, dato che non avevo molti soldi.

Attività 5 – Leggi la lista sottostante e decidi con un tuo compagno le azioni più probabili e le meno probabili che possano essere correlate a quello che è successo con questa ragazza.

Numerate le azioni:

1 – poco probabile **5** – più o meno probabile **10** – molto probabile



- () **ha lasciato** cadere una pentola
- () **ha giocato** a pallavolo
- () **ha pulito** il bagno
- () **ha ballato** molto.
- () **ha litigato** con il fidanzato
- () **ha attraversato** la strada
- () **ha dormito** sul braccio
- () **ha salito** la scala
- () **ha usato** molto il pc
- () **ha fatto** un'iniezione
- () **ha reagito** a una rapina

Attività 6 – L'uomo della figura è molto stressato. Fai una lista, **in italiano**, delle azioni che lui ha realizzato durante la settimana scorsa. Alla fine, raccontale a un tuo compagno, che dovrà dire se è d'accordo o no se quell'azione ha influenzato nello stato emozionale in cui l'uomo si trova.

Lunedì - _____

Martedì - _____

Mercoledì - _____

Giovedì - _____

Venerdì - _____



Sezione III – Parlando di loro

Attività 7 – Leggi la notizia su una rapina al supermercato *Sisa* nella città di Francavilla e dai la sequenza cronologica degli avvenimenti. Utilizza i numeri da 1 a 11 per sequenziare le figure delle pagine successive con l'ordine della storia.

ATTENZIONE: ci sono figure che non fanno parte degli avvenimenti.

Francavilla, fermati i due ladri che hanno rapinato la Sisa



Ieri pomeriggio i Carabinieri **hanno arrestato** i ladri che **hanno rubato** il supermercato "Sisa" di Francavilla al Mare. I Carabinieri **hanno fatto** una serie di inchieste a sospetti e testimoni e **hanno elencato** alcuni

indizi contro due ladri che, nel tardo pomeriggio del 23 marzo, sono entrati nel supermercato "Sisa" di via Nazionale Adriatica Sud, **hanno furtato** i documenti di una signora, **hanno riempito** il carrello con della mercadoria, **hanno passato** la spesa dalla cassa ma, invece di pagare, **hanno minacciato** la cassiera con una pistola. **Hanno portato** la spesa e la somma in contanti di mille euro. All'uscita, **hanno aggredito** un cliente e poi **hanno lasciato** il supermercato a bordo di un furgone. I Carabinieri **hanno svelato** che, dopo la rapina, i ladri **hanno usato** i documenti della signora per fare acquisti *on line*. Loro **hanno confessato** alla polizia che con i dati della vittima **hanno comprato** scarpe da tennis e orologi per usi propri. I Carabinieri **hanno mandato** i due ladri in prigione e ora sono a disposizione dell'Autorità Giudiziaria.

Adattato da: <http://www.notiziedabruzzo.it/cronaca-abruzzo/francavilla-fermati-i-due-ladri-che-rapinarono-la-sisa.html#.UTSON6KyCS0>

Attività 8 – Leggi attentamente i rapporti di due testimoni sulla rapina al supermercato *Sisa* a Francavilla. Completa il quadro che segue, **in italiano**, con le informazioni che vanno d'accordo e con quelle che non vanno d'accordo con i fatti presentati nella notizia dell'attività precedente. Alla fine, con tutto il gruppo, commenta le convergenze e divergenze di informazioni tra i testi.

TESTIMONE 1

Nel corridoio dei cereali ho visto due uomini strani che **hanno riempito** il carrello con snacks di tutti i tipi. Poi, già dalla cassa, ho percepito che loro **hanno passato** tutta la spesa, ma non **hanno pagato**. Ad un certo punto loro **hanno attraversato** il supermercato con il carrello e **hanno fatto** cadere per terra due persone all'entrata. Poi tre donne **hanno cominciato** ad urlare, non so perché, ma mi sa che i ladri **hanno rubato** le loro borse.

TESTIMONE 2

Ho visto il momento in cui i ladri **hanno furtato** il portafoglio di una cliente. Non ho voluto dire niente alla signora per non spaventarla, ma sono andata dai vigili per avvisarli. Quando ero lì, ho visto quando i ladri **hanno minacciato** la cassiera con la pistola e **hanno rubato** i soldi. **Hanno portato** tante note da 100 euro, non ho visto quanto. Ho visto solo che **hanno infilato** i soldi in tasca e **hanno lasciato** tranquillamente lo stabilimento a piedi. Ah, un'altra informazione: ho sentito dire che loro **hanno aggredito** un cliente nel parcheggio!

	INFORMAZIONI UGUALI A QUELLE DELLA NOTIZIA	INFORMAZIONI DIVERSE DA QUELLE DELLA NOTIZIA
TESTIMONE 1		
TESTIMONE 2		

**APÊNDICE E – TESTE DE DESEMPENHO PARA A
ESTRUTURA SIMPLES****Italiano para o dia-a-dia****Test 1****Nome:**

Attività 1 – O que você faz durante o dia? Você tem cinco minutos para planejar sua resposta **em italiano**, no quadro abaixo. Ao término dos 5 minutos, você vai gravar sua resposta em áudio.

Nome: _____

Attività 2 – Observe as imagens e relate, **em italiano**, o que Maria faz durante o dia. Você tem cinco minutos para planejar sua resposta no quadro abaixo. Ao término dos 5 minutos, você vai gravá-la em áudio.



dalle 08.00 alle 09.00
Leggere e scrivere email



alle 10
Fare colazione



alle 13
Pranzare



alle 18
Andare al supermercato e
fare la spesa



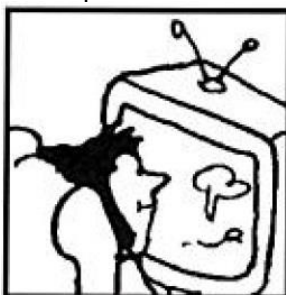
alle 19

Preparare la cena



alle 20

Cenare



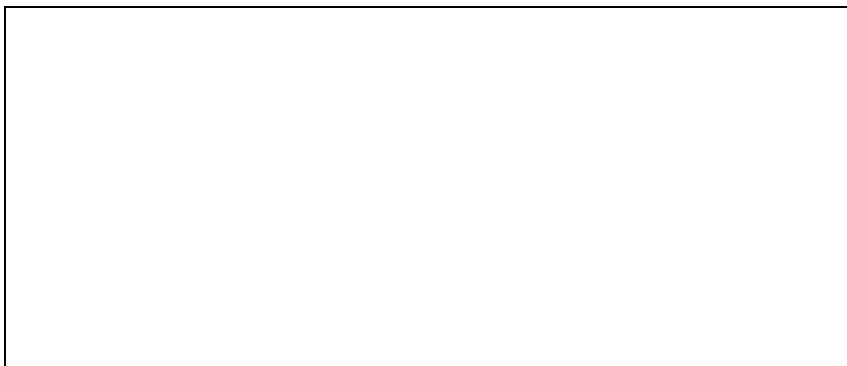
alle 21

Guardare la TV



alle 22

andare a letto



Italiano para o dia-a-dia

Test 1

Nome: _____

Attività 3 – Carlo e Anna são casados e fazem juntos diversas atividades. Abaixo estão listadas as ações que o casal realiza ao longo da semana. Relate-as oralmente **em italiano**, mas, primeiro, você tem cinco minutos para planejar sua resposta no quadro abaixo. Ao término dos 5 minutos, você vai gravar sua resposta em áudio.

CARLO E ANNA							
	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato	domenica
fare la spesa	x						
ascoltare la musica	x	x	x		x		X
andare al cinema							
leggere un libro		x		x			
pulire la casa	x	x	x	x	x	x	X
cenare al ristorante							
spendere tempo al computer						x	X
lavorare	x	x	x	x	x		

APÊNDICE F – TESTE DE DESEMPENHO PARA A ESTRUTURA COMPLEXA

Italiano para o dia-a-dia

Test 2

Nome: _____

Attività 1 – Suponha que você tenha visitado a cidade de Roma no ano passado. O diário abaixo registra, de forma sintética, as coisas interessantes que você fez. Com base nele, conte aos seus amigos italianos o que você fez. Você tem 10 minutos para planejar sua resposta **em italiano** e gravar a sua fala em áudio, como se estivesse contando a sua viagem para os seus amigos.

MEU DIÁRIO

Dia 1

- ✓ Dormi em um hotel maravilhoso, mas muito caro.
- ✓ Visitei o Coliseu.
- ✓ Comi uma pizza gigante.

Dia 2

- ✓ Encontrei um hotel mais barato.
- ✓ Tomei café da manhã nesse hotel .
- ✓ Encontrei dois brasileiros na Piazza Navona.
- ✓ Caminhei por toda a cidade com eles.
- ✓ Limpei meus sapatos na Fontana di Trevi.

Dia 3

- ✓ Comprei souvenirs para toda a família.
- ✓ Visitei a Basilica di San Pietro.
- ✓ Passei o dia no Museu do Vaticano..
- ✓ Subi as escadas da Piazza Spagna.

Nome:

Attività 2 – PARA AS MENINAS – Suponha que você achou a agenda de um rapaz que a sua amiga italiana está paquerando. Antes de devolver, você avisa a sua amiga, que fica curiosa para saber o que o rapaz fez no sábado passado. A agenda abaixo registra todas as ações do rapaz. Com base nela, conte tudo o que ele fez nesse dia para a sua amiga. Você tem 10 minutos para planejar sua resposta **em italiano** e gravar a sua fala em áudio.

		Luglio
		Sabato 06
9:00	Fare colazione – Bar Gran Caffè	
10.30-12.30	Pulire l’apartamento	
13.00	Pranzare con Andrea	
14.00	Dormire	
15.00	Studiare in Biblioteca	
20.00	Cenare – Casa di Alberto	
21.00	Incontrare Silvia – Centro commerciale	
22.00	Guardare un film	

Italiano para o dia-a-dia**Test 2****Nome:**

Attività 2 – PARA OS MENINOS – Suponha que você achou a agenda de uma menina que o seu amigo italiano está paquerando. Antes de devolver, você avisa o seu amigo, que fica curioso para saber o que a menina fez no sábado passado. A agenda abaixo registra todas as ações da menina. Com base nela, conte tudo o que ela fez nesse dia para o seu amigo. Você tem 10 minutos para planejar sua resposta em **italiano**, no quadro abaixo. Ao término desse tempo, grave a sua fala em áudio.

		Luglio
		Sabato 06
9:00	Fare colazione – Bar Gran Caffè	
10.30-12.30	Pulire l’apartamento	
13.00	Pranzare con Andrea	
14.00	Dormire	
15.00	Studiare in Biblioteca	
20.00	Cenare – Casa di Alberto	
21.00	Incontrare Silvia – Centro commerciale	
22.00	Guardare un film	

Nome: _____

Attività 3 – Suponha que, em sua viagem à Itália, você tenha presenciado um assalto a um supermercado. As imagens abaixo retratam o que você viu. Com base nessas imagens, conte ao policial italiano tudo o que aconteceu. Você tem 10 minutos para planejar sua resposta **em italiano**, no quadro abaixo. Ao término desse tempo, grave a sua fala em áudio.

1.



Riempire il carrello

2.

Passare la spesa dalla
cassa

3.



Fare una minaccia
alla cassiera

4.



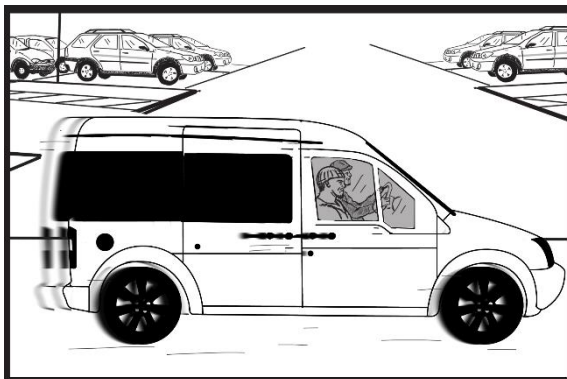
Portare la spesa e i
soldi

5.

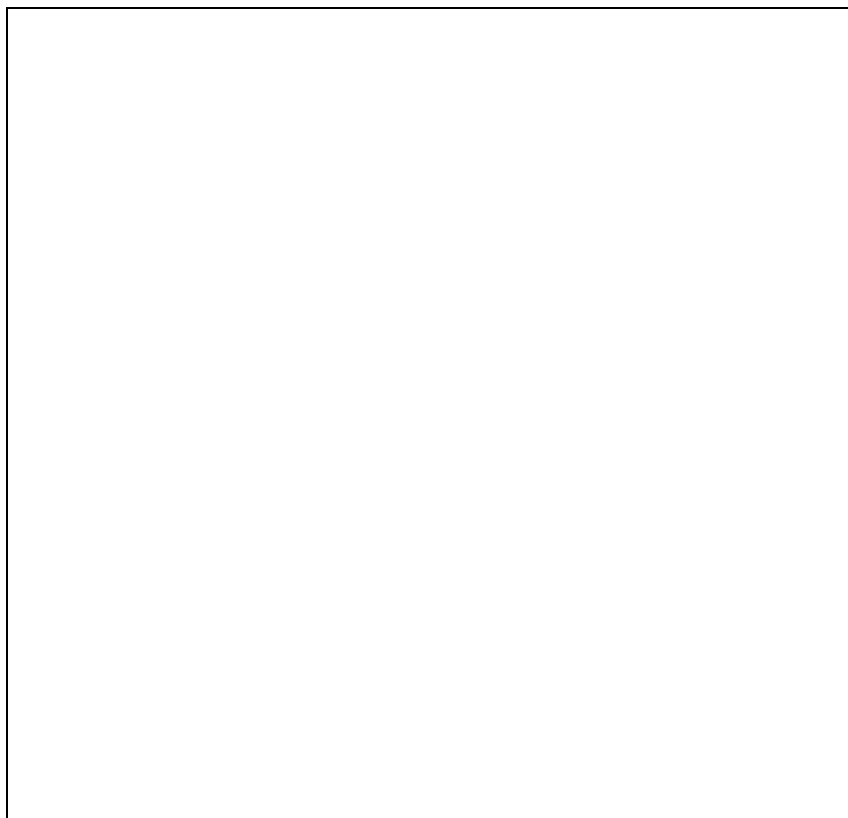


Aggredire un
cliente

6.



Lasciare il
supermercato in
un furgone



APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO DE PERFIL

Data da coleta ____/ ____/ ____

Caro(a) aluno(a),

Este questionário tem como objetivo conhecer um pouco sobre os seus estudos e o seu contato com a língua italiana. As suas respostas são **muito importantes** para a pesquisa que estou realizando sobre o ensino dessa língua. Conto, portanto, com a sua colaboração, assegurando que sua identidade será preservada.

Agradeço antecipadamente,

Paula Garcia de Freitas

Professora de italiano da Universidade Federal do Paraná
Doutoranda em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina

1. Nome: _____

2. Data de nascimento: ____/ ____/ _____

3. Sexo: () F () M

4. Você trabalha? () sim () não

5. O que você faz?

6. Você já estudou italiano? () sim () não

Por quanto tempo? _____

Onde? _____

7. Tem contato com a língua italiana fora da sala de aula?

() sim () não

De que tipo? () família () amigos

() revistas, jornais () TV

() internet () música

() filmes

() Outro. Qual? _____

11. Descreva, no espaço abaixo, a maneira como você aprendeu a língua estrangeira (Italiana ou outras).

12. Você gostou de aprender da maneira como você descreveu acima?

() sim () não

Justifique sua resposta: _____

13. Por que você decidiu fazer este curso? Qual é o seu propósito final?

☺ OBRIGADA!

APÊNDICE H - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data da coleta ____/____/____

1. O que você aprendeu neste curso?
2. Você considera que falar em italiano sobre o que você faz no dia-a-dia é fácil? Por quê?
3. Você considera fácil relatar em italiano o que uma pessoa faz no seu dia-a-dia? Por quê?
4. Você considera fácil relatar o que homens e mulheres fazem no seu dia-a-dia? Por quê?
5. Você considera fácil falar em italiano sobre o que você fez durante a semana ou numa viagem? Por quê?
6. Você considera fácil relatar em italiano o que uma pessoa fez durante a semana? Por quê?
7. Você considera fácil relatar em italiano o que mais de uma pessoa fez num momento específico? Por quê?
8. Você acha que este curso ajudou você a relatar bem essas ações em italiano? Como?
9. Você acha que faltou alguma coisa neste curso que poderia ter ajudado você a relatar melhor essas ações em italiano? O quê?
10. Enumere três atividades realizadas ao longo do curso que você mais gostou e explique por quê.
11. Enumere três atividades realizadas ao longo do curso que você menos gostou e explique por quê.
12. Além do curso, o que mais você fez para sanar suas dúvidas de italiano? Você estudou?
13. Você gostou do curso? Sim ou não?
14. Nosso curso teve muitas desistências. Você imagina o porquê de tantos colegas terem saído do grupo?

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário(a), da pesquisa de Doutorado de Paula Garcia de Freitas, estudante do curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada OS EFEITOS DE DUAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO, UMA IMPLÍCITA E OUTRA EXPLÍCITA, NA APRENDIZAGEM DO PRESENTE E DO PASSATO PROSSIMO DO ITALIANO COMO LE. Este trabalho está sendo orientado pela Profa. Dra. Rosely Perez Xavier (UFSC) e será realizado na Universidade Federal do Paraná, onde a estudante atua como professora de italiano.

O objetivo deste estudo é investigar os efeitos das estratégias de ensino adotadas neste curso na sua aprendizagem da língua italiana. O curso tem carga horária de 22 horas de aulas a serem ministradas semanalmente em encontros de 2 horas.

Ao concordar em participar desta pesquisa, você deverá (1) responder a um breve questionário sobre o seu conhecimento e contato com a língua italiana; (2) fazer um teste que permitirá verificarmos se você possui conhecimento prévio sobre o assunto pesquisado. Caso lhe falte esse conhecimento, (3) participar das aulas de italiano no dia previamente escolhido por você, perfazendo um total de 22 horas e (4) participar de outros testes durante o curso que permitirão avaliar o seu progresso de aprendizagem. Além disso, ao final do curso você vai participar de uma entrevista semiestruturada para saber a sua opinião sobre a metodologia adotada pela professora.

Sua participação não envolverá riscos de ordem física ou moral, ou de qualquer outra natureza, pois nenhuma avaliação ou nota será emitida. Haverá, porém, um certificado de participação emitido pela UFPR para aqueles que frequentarem pelo menos 85% do curso e realizarem todos os testes. Os benefícios que a sua participação trará para esta pesquisa são de ordem científica. Os resultados obtidos a partir das atividades realizadas em sala de aula e dos testes servirão para compreender o processo de duas estruturas da língua italiana a partir da metodologia adotada pela professora. As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação.

Concordando em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento. Caso você seja menor de 18 anos, solicite ao seu responsável

para que assine por você. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora/professora.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o email da pesquisadora. Caso haja alguma dúvida sobre o projeto ou sobre a sua participação, você pode entrar em contato com ela a qualquer momento.

Paula Garcia de Freitas
(41) 9257-4881
paulifreitas@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste TERMO DE CONSENTIMENTO.

Curitiba, _____ de _____ de 2013.

(nome por extenso)

(Assinatura)