

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
ITALIANAS

ALEXANDRE ANTONIAZZI FRANCO DE SOUZA

**O tratamento do erro na produção oral
de aprendizes brasileiros de italiano**

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO
2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
ITALIANAS

**O tratamento do erro na produção oral
de aprendizes brasileiros de italiano**

VERSÃO CORRIGIDA

Alexandre Antoniazzi Franco de Souza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabetta A. R. M. C. Santoro

SÃO PAULO
2013

Aos meus alunos. Aos particulares, àqueles das instituições e das escolas por onde passei, aos primeiros, aos de depois, aos de agora. Aos que me deram trabalho, aos que me fizeram trabalhar. Enfim, a todos e a cada um, porque, com maior ou menor intensidade, estão comigo todas as vezes que dou uma aula de italiano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos alunos A, B, C, D, E e F que generosamente concederam suas vozes e seu tempo, para que eu pudesse materializar no presente trabalho os anos dedicados ao estudo teórico. Eu dei carne e osso para essa pesquisa, mas são eles o sangue que corre e alimenta este trabalho. Eu dei o corpo, eles a alma; o filho é nosso.

Sou muito grato à colega Sara Burato, que assumiu boa parte dos meus alunos, quando me debrucei sobre a redação das páginas que se seguem e precisava de muito tempo livre e de concentração. Ela é como uma tia querida deste trabalho que nasceu.

Aos amigos-irmãos Adriana Pitarello, Ana Paula Souza, Daniela Vieira, Darius Emrani, Dheisson Figueiredo, Emanuel Brito, Ingrid Cadidé, Luciana Rita Mauro, Marcel Vasconcelos, Roberta Belletti, Roberta Ferroni, Rômulo Souza e Vanessa Lourenço, que foram focos de luz, quando eu me encontrava em meio às trevas, às quais, às vezes, levam-nos os meandros da pesquisa.

A Marcos Visnadi, por ter sido companheiro e me ter feito companhia.

Às professoras da área de Língua e literatura italiana, por tudo o que me ensinaram e por tudo que aprendi.

À comissão do Programa de Pós-Graduação da área de Língua e Literatura Italiana, na figura da Professora Doutora Paola Baccin, então coordenadora do Programa, por terem me apoiado, quando recorri a eles.

E, por fim, à minha orientadora, a Professora Doutora Elisabetta Santoro, sem a qual esta dissertação de mestrado não teria sido escrita.

*“Non puoi insegnare niente a un uomo.
Puoi solo aiutarlo a scoprire ciò che ha dentro di sé.”*

Galileo Galilei

RESUMO

FRANCO DE SOUZA, A. A. 220 p. **O tratamento do erro na produção oral de aprendizes brasileiros de italiano**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta pesquisa nasce de um questionamento proveniente do cotidiano do professor de língua estrangeira: devem ser corrigidos os erros cometidos pelos alunos, enquanto eles falam em atividades de conversação? Com o intuito de responder a essa pergunta, o presente estudo aponta para os efeitos em aprendizes brasileiros de italiano de dois tipos distintos de intervenções corretivas, durante a realização de atividades de produção oral a partir de temas pré-definidos, tipologia de exercício usada para a prática de conversação em sala de aula. Na fase experimental do estudo, os seis alunos participantes foram divididos em três duplas: os alunos de uma das duplas tiveram os seus erros tratados com correções implícitas do tipo retomada (*recasts*), os de outra dupla receberam correções explícitas metalinguísticas e os alunos da terceira dupla não tiveram os seus erros tratados com nenhum tipo de intervenção corretiva (grupo de controle). Foram escolhidos dois elementos gramaticais como alvo das correções: o uso do verbo *esserci* e a flexão nominal de número. As correções implícitas previam a interrupção da fala do aluno e o fornecimento imediato da forma correta sem explicações, assim que era identificado um erro; já as correções explícitas consistiam na interrupção da fala e na explicação metalinguística sobre o erro cometido pelo aluno, sem o fornecimento da forma correta, à qual o aluno devia chegar autonomamente. Foram usados três tipos distintos de testes gramaticais em três diferentes momentos (antes, depois e um mês depois das produções orais com as intervenções corretivas), na tentativa de identificar alterações no nível de conhecimento implícito e explícito dos alunos em relação aos elementos linguísticos focalizados na pesquisa. Foram também realizados uma entrevista e um questionário, para a obtenção de dados qualitativos complementares. Não houve resultados homogêneos entre os alunos de cada dupla. Portanto, os efeitos dos dois tipos de tratamento dos erros são descritos em função do perfil de cada aluno e do tipo de erro corrigido. A esses fatores acrescentam-se o tipo e o propósito da atividade durante a qual ocorrem a conversação e o movimento corretivo. Em suma, mais do que apontar para a supremacia de um tipo de correção em detrimento do outro, o presente estudo traz uma discussão que pode auxiliar o professor de língua estrangeira, tanto a se preparar para propor atividades de produção oral em sala de aula,

quanto a decidir como reagir ao identificar a ocorrência de um erro na fala de seus alunos.

Palavras-chave: ensino do italiano como língua estrangeira; produção oral; tratamento do erro; correções implícitas e explícitas

ABSTRACT

FRANCO DE SOUZA, A. A. 220 p. **Error treatment in the oral production of Brazilian learners of Italian.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

This research stems from a daily question faced by foreign language teachers: should the errors made by students be corrected during their speeches in conversation activities? In order to answer this question, this study points to the effects on two distinct types of corrective interventions on Brazilian learners of Italian, while performing oral production activity with predefined themes, a type of exercise used to practice conversation in the classroom. In the empirical phase of the study, the six participants were split into three pairs: students from one of the pairs received implicit feedback (recasts), students from the second pair received explicit feedback (metalinguistic explanation) and students of the third pair did not receive any corrective intervention (control group). Two grammatical elements were chosen as correction targets: the use of the verb *esserci* and the inflectional rules (plural and singular) in noun phrases. Implicit feedbacks were performed through interruption of student's speech and immediate supply of the right form, as soon as an error was identified, without further explanation; explicit feedbacks were made by the interruption of the speech and metalinguistic explanation about the student's error, without providing the correct form to which the student should arrive autonomously. We used three different types of grammar tests at different times of the study (before, after and one month after the oral productions with corrective interventions), in an attempt to identify changes in the level of implicit and explicit knowledge of the students regarding the target structures. We also conducted interviews and questionnaires to obtain additional qualitative data. We could not find homogeneous results among students of each pair. Therefore, the effects of each type of error treatment are described according to the profile of each student and the type of error. To these factors we should add the type and purpose of the activity during which have occurred both the conversation and the corrective interventions. In short, rather than point to the supremacy of one type of feedback over the other one, this study provides a discussion that may help foreign language teachers to prepare themselves not only to propose oral production activities in the classroom, but also to decide how to react when they identify an error in the speech of their students.

Keywords: teaching Italian as a foreign language; oral production; error treatment; implicit and explicit feedbacks

RIASSUNTO

FRANCO DE SOUZA, A. A. 220 p. **Il trattamento dell'errore nella produzione orale di studenti brasiliani di Italiano.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Questa ricerca nasce da una domanda proveniente dal quotidiano dell'insegnante di lingua straniera: gli errori commessi dagli studenti devono essere corretti mentre parlano in attività di conversazione? Per poter rispondere a questa domanda, il presente studio evidenzia gli effetti, in studenti brasiliani di italiano, di due diversi interventi correttivi, durante attività di produzione orale realizzate a partire da temi predefiniti, tipologia di esercizio utilizzata per la pratica di conversazione in classe. Nella fase sperimentale dello studio, tutti e sei gli studenti partecipanti sono stati divisi in tre coppie: gli errori degli studenti di una delle coppie sono stati trattati con correzioni implicite (*recasts*), quelli di una seconda coppia hanno ricevuto correzioni esplicite metalinguistiche, mentre gli studenti della terza coppia non hanno avuto nessun tipo di intervento correttivo (gruppo di controllo). Sono stati scelti due elementi grammaticali per eseguire le correzioni: l'uso del verbo “*esserci*” e l'accordo di numero in sintagmi nominali. Le correzioni implicite prevedevano l'interruzione della produzione orale dello studente, non appena un errore era identificato, e l'immediata indicazione della forma corretta senza ulteriori spiegazioni. Le correzioni esplicite consistevano nell'interruzione della produzione orale e nella spiegazione metalinguistica relativa all'errore commesso dallo studente, senza che fosse fornita la forma corretta, a cui l'apprendente doveva provare ad arrivare in modo autonomo. Sono stati utilizzati tre tipi diversi di test grammaticali in tre momenti distinti dello studio (prima, dopo e un mese dopo le produzioni orali con gli interventi correttivi) nel tentativo di identificare variazioni del livello di conoscenza implicita e esplicita degli studenti riguardo agli elementi grammaticali selezionati per la ricerca. Sono stati realizzati anche un'intervista e un questionario per ottenere ulteriori dati qualitativi. Non ci sono stati risultati omogenei tra gli studenti di ogni coppia. Pertanto, gli effetti di ciascun tipo di trattamento degli errori sono descritti in base al profilo di ogni studente e al tipo di errore. Vanno aggiunti come fattori il tipo e lo scopo dell'attività durante la quale hanno luogo la conversazione e il movimento correttivo. Insomma, piuttosto che indicare come risultato la supremazia di un tipo di correzione rispetto a un altro, questo studio fornisce una discussione che potrà aiutare l'insegnante di lingua straniera, tanto a prepararsi a

proporre attività di produzione orale in classe, quanto a decidere come reagire quando individua l'occorrenza di un errore nella lingua dei suoi studenti.

Parole chiave: insegnamento dell'italiano come lingua straniera; produzione orale; trattamento dell'errore; correzioni implicite ed esplicite

INDÍCE DE TABELAS

| | |
|--|--------|
| Tabela 01 – Quadro para autoavaliação extraído do “Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas” | p. 55 |
| Tabela 02 – Aspectos qualitativos do uso oral da linguagem do “Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas” | p. 56 |
| Tabela 03 – Nível estimado de conhecimento de italiano dos alunos participantes da pesquisa | p. 56 |
| Tabela 04 – Os passos da parte experimental da pesquisa | p. 66 |
| Tabela 05 – Resultados de pré-testes e pós-testes – verbo <i>esserci</i> | p. 129 |
| Tabela 06 – Resultados de pós-testes e pós-testes tardios – verbo <i>esserci</i> | p. 130 |
| Tabela 07 – Resultados de pré-testes e pós-testes – flexão nominal de número | p. 133 |
| Tabela 08 – Resultados de pós-testes e pós-testes tardios – flexão nominal de número | p. 134 |
| Tabela 09 – Respostas à pergunta quatro do questionário de opinião | p. 138 |
| Tabela 10 – Respostas ao ponto cinco do questionário de opinião | p. 138 |
| Tabela 11 – Respostas por aluno à pergunta quatro do questionário de opinião | p. 139 |
| Tabela 12 – Respostas por aluno ao ponto cinco do questionário de opinião . | p. 139 |

INDÍCE DE FRAGMENTOS:
TRANSCRIÇÕES DA PRODUÇÃO ORAL DOS ALUNOS¹

| | |
|------------------------------|--------|
| Fragmento 01 (aluna A) | p. 72 |
| Fragmento 02 (aluna A) | p. 72 |
| Fragmento 03 (aluno B) | p. 73 |
| Fragmento 04 (aluno C) | p. 77 |
| Fragmento 05 (aluno C) | p. 78 |
| Fragmento 06 (aluno C) | p. 79 |
| Fragmento 07 (aluno C) | p. 79 |
| Fragmento 08 (aluno C) | p. 80 |
| Fragmento 09 (aluno C) | p. 81 |
| Fragmento 10 (aluno C) | p. 81 |
| Fragmento 11 (aluno C) | p. 83 |
| Fragmento 12 (aluno C) | p. 85 |
| Fragmento 13 (aluno C) | p. 86 |
| Fragmento 14 (aluno C) | p. 86 |
| Fragmento 15 (aluno C) | p. 87 |
| Fragmento 16 (aluna D) | p. 90 |
| Fragmento 17 (aluna D) | p. 93 |
| Fragmento 18 (aluna D) | p. 93 |
| Fragmento 19 (aluna D) | p. 94 |
| Fragmento 20 (aluna D) | p. 96 |
| Fragmento 21 (aluna D) | p. 98 |
| Fragmento 22 (aluna D) | p. 100 |
| Fragmento 23 (aluna E) | p. 103 |
| Fragmento 24 (aluna E) | p. 104 |
| Fragmento 25 (aluna E) | p. 105 |
| Fragmento 26 (aluna E) | p. 106 |
| Fragmento 27 (aluna E) | p. 108 |
| Fragmento 28 (aluna E) | p. 110 |

¹Para a realização das transcrições, baseamo-nos em Preti (2001).

| | |
|------------------------------|--------|
| Fragmento 29 (aluna E) | p. 110 |
| Fragmento 30 (aluna E) | p. 112 |
| Fragmento 31 (aluna E) | p. 112 |
| Fragmento 32 (aluna F) | p. 114 |
| Fragmento 33 (aluna F) | p. 115 |
| Fragmento 34 (aluna F) | p. 115 |
| Fragmento 35 (aluna F) | p. 116 |
| Fragmento 36 (aluna F) | p. 117 |
| Fragmento 37 (aluna F) | p. 119 |
| Fragmento 38 (aluna F) | p. 120 |
| Fragmento 39 (aluna F) | p. 121 |
| Fragmento 40 (aluna F) | p. 122 |
| Fragmento 41 (aluna F) | p. 125 |

SUMÁRIO

| | |
|---|---------------|
| INTRODUÇÃO | p. 17 |
| O contexto da idealização da pesquisa | p. 18 |
| Os objetivos e as perguntas de pesquisa..... | p. 22 |
| Plano da dissertação | p. 25 |
| | |
| 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: “ERRO”, CORREÇÃO E AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS | p. 27 |
| 1.1. Definição de erro | p. 28 |
| 1.2. O foco na forma e a negociação do sentido | p. 34 |
| 1.2.1. O foco na forma | p. 34 |
| 1.2.2. A negociação do sentido | p. 40 |
| 1.3. Correções implícitas e explícitas | p. 42 |
| 1.4. Conhecimento implícito e explícito | p. 48 |
| | |
| 2. METODOLOGIA DA PESQUISA | p. 51 |
| 2.1. Os alunos participantes | p. 52 |
| 2.2. Os aspectos gramaticais escolhidos para a pesquisa | p. 57 |
| 2.3. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados | p. 59 |
| 2.3.1.As entrevistas..... | p. 59 |
| 2.3.2. As produções orais com tema pré-definido..... | p. 60 |
| 2.3.3. Os testes: pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio..... | p. 63 |
| 2.3.4. O questionário de opinião | p. 68 |
| | |
| 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | p. 69 |
| 3.1. Os alunos A e B: os dados obtidos sem correção..... | p. 71 |
| 3.1.1. As produções orais da aluna A | p. 71 |
| 3.1.2. As produções orais do aluno B | p. 73 |
| 3.2. Os alunos C e D: os dados da correção implícita | p. 76 |
| 3.2.1. As produções orais do aluno C | p. 76 |
| 3.2.2. As produções orais da aluna D | p. 90 |
| 3.3. As alunas E e F: os dados da correção explícita | p. 102 |

| | |
|---|---------------|
| 3.3.1. As produções orais da aluna E | p. 102 |
| 3.3.2. As produções orais da aluna F | p. 114 |
| 3.4. O nível de correção gramatical nos testes | p. 128 |
| 3.5. O conhecimento dos aspectos gramaticais escolhidos para a pesquisa por parte dos alunos | p. 137 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | p. 143 |
| Limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros | p. 147 |
| Encaminhamentos para a prática docente | p. 149 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | p. 152 |
| ANEXO I: Roteiro de perguntas da entrevista | p. 156 |
| ANEXO II: Os testes | p. 157 |
| ANEXO III: Os resultados dos testes dos alunos | p. 174 |
| ANEXO IV: O questionário de opinião | p. 212 |
| ANEXO V: Os termos de autorização do participante e de compromisso do pesquisador | p. 219 |

INTRODUÇÃO

O incômodo e o descontentamento com os resultados obtidos em sala de aula, no que diz respeito à produção oral dos aprendizes, levaram-nos a querer investigar as práticas dos docentes, para tentar descobrir se e até que ponto o professor poderia intervir para ajudar os alunos.

O nosso questionamento voltou-se primeiramente para os conteúdos que compõem os programas dos cursos, a saber, o ensino de características próprias da língua falada, a variedade de tipologia de atividades e de gêneros textuais etc.; e para as orientações metodológicas seguidas, tais como o ensino focado em formas gramaticais fragmentadas e desprovidas de contexto, o tipo de tratamento dado aos erros², a avaliação, entre outros. A pergunta era entender até que ponto a presença ou não daqueles conteúdos ou as escolhas metodológicas facilitarão ou dificultarão o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas, sobretudo na oralidade, no ensino de uma língua estrangeira (LE).

Com o intuito de delimitar o objeto de estudo, voltamos a nossa atenção para os movimentos em relação à correção do erro, uma vez que a postura do professor diante dessas ocorrências parecia-nos tomar o centro da questão que analisamos no presente estudo. De fato, por mais variadas que possam ser as atividades de produção oral e independentemente dos gêneros textuais trabalhados em classe e da abordagem de ensino assumida pelo docente, os alunos irão produzir frases com erros e o professor se sentirá no dever de alertá-los sobre o modo como estão usando a língua. Se e como deve ser feito esse “alerta” e quais são as consequências da escolha do docente são as interrogações a partir das quais se iniciou a pesquisa apresentada aqui.

²Para a delimitação do nosso entendimento de “erro”, remetemos ao capítulo 1 (1.1.).

O contexto da idealização da pesquisa

A ideia para a pesquisa nasceu nos corredores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, onde atuei por quatro anos como professor no “Italiano no Campus”, nome dado ao conjunto de cursos extracurriculares de língua italiana oferecidos por aquela faculdade³.

A experiência de trabalhar nos cursos de língua me despertou para a importância de trazer para a sala de aula atividades que abordassem especificamente a habilidade da produção oral já a partir dos níveis básicos e, assim, oferecer a oportunidade para que os alunos exercitassem mais na sala de aula a língua falada.

Era visível e preocupante a frustração dos alunos em relação à sua produção oral. Não eram exceção alunos, tanto dos primeiros níveis do curso, quanto dos últimos⁴, que permaneciam inseguros na comunicação oral. Afirmavam entender relativamente bem a língua escrita ou falada (nos referimos aqui essencialmente à língua encontrada nos manuais didáticos utilizados nesses cursos), mas, quando deviam produzir na língua estudada, a sensação mais frequentemente relatada era de bloqueio, medo, incapacidade e esse panorama negativo se acentuava no caso da produção oral.

Entendendo que os alunos precisavam estar expostos à língua e deveriam usá-la constantemente, mais do que limitar a prática docente por causa do restrito conhecimento gramatical dos alunos principiantes, quis propor atividades que tivessem como escopo específico o desenvolvimento da língua falada.

³O curso é coordenado por docentes da Área de Língua e Literatura Italiana do Departamento de Letras Modernas da FFLCH e os professores ministrantes são alunos do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura italianas. O público que frequenta o curso é bastante variado, pois há apenas dois requisitos para a inscrição: ter mais de dezoito anos e ter concluído o Ensino Médio.

⁴O curso era dividido em oito níveis, cada um com a duração de um semestre de quarenta e cinco horas de aula.

Assim, em julho de 2007, realizei o primeiro curso experimental de conversação de nível básico (A1/A2)⁵ dirigido a alunos do citado “Italiano no Campus” que haviam concluído pelo menos os dois semestres iniciais do curso. Na época, era oferecido somente o “*corso di conversazione*” aos alunos que tivessem concluído o oitavo e último semestre do curso regular de língua e não havia um programa pré-estabelecido para esse curso, ficando a cargo do professor definir os conteúdos a serem ministrados. Naturalmente se tinha em mente “pôr em prática” tudo o que tinha sido estudado nos quatro anos anteriores.

Para o curso de conversação básico também não foi adotado nenhum livro didático e todo o material para as aulas foi coletado e organizado com esse fim, por que a proposta para o curso era muito específica: desenvolver a produção oral de estudantes de níveis básicos (A1/A2) de italiano, por meio da realização de conversações em duplas e pequenos grupos sobre temas concretos e diretamente ligados à realidade dos alunos⁶. Ao mesmo tempo, nesses cursos eram lidos textos e retomados os elementos gramaticais mais difíceis de serem entendidos e assimilados por estudantes brasileiros.

O propósito era oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolverem a capacidade de adquirir fluência na produção, já no nível básico, e levá-los a ter confiança na própria capacidade de se comunicar oralmente na língua estrangeira. Um objetivo que permeava todo o curso era descobrir (e se possível mensurar) se, ao longo do curso, os alunos melhorariam a fluência e a correção do italiano falado.

Como parte das experimentações, propus à coordenação do “Italiano no Campus” a reformulação do então “*corso di conversazione*”. A proposta era dividir esse

⁵ Usamos a nomenclatura de níveis de conhecimento de uma língua estabelecida no capítulo 3 “Níveis comuns de referência” do “Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação” (QEER).

⁶ O programa do curso, baseado em funções comunicativas, foi: apresentar alguém / apresentar-se; descrever a cidade onde se mora ou nasceu; descrever a família; falar sobre o modo preferido de passar o tempo livre; contar uma viagem; descrever o dia anterior; contar um episódio da infância; descrever os planos e os projetos para o semestre; descrever os próprios sonhos, esperanças e ambições.

curso em quatro outros níveis (A1, A2, B1 e B2), pois acreditava que um inteiro semestre dedicado à prática da conversação não poderia ser “privilégio exclusivo” dos tenazes alunos aprovados no último nível do curso. A sugestão foi aceita. De julho de 2007 a junho de 2010, ministrei sete cursos de conversação, de diferentes níveis.

Nesses cursos os alunos eram sempre convidados e estimulados a falar. Nunca corrigia quem estava falando e instruía os alunos a fazer o mesmo, porque tinha receio de que, se fossem corrigidos enquanto estavam produzindo oralmente na língua estrangeira, poderiam ficar constrangidos e interromper o fluxo de sua produção oral. Todas as vezes que os alunos me dirigiam a palavra diante de toda a classe, sempre os escutava sem interrupções, para que se sentissem à vontade e para que essa postura servisse de modelo para os colegas da turma.

Para justificar aos alunos esse comportamento, dizia que o momento para a correção gramatical era aquele dedicado aos exercícios de gramática feitos ou corrigidos em sala de aula (no caso das atividades realizadas em casa), momentos nos quais o objetivo era entender a forma correta e aplicá-la, ou seja, procurar melhorar a correção gramatical. Por outro lado, nas ocasiões em que era solicitada uma produção oral, o objetivo principal era a comunicação, portanto a “gramática” deveria servir para que selecionassem entre os conhecimentos já adquiridos aqueles que, de acordo com as características da mensagem a ser transmitida, poderiam melhor expressar as ideias. Não era o momento mais oportuno para aprender novos conteúdos gramaticais ou para “tirar dúvidas”.

Observava com frequência que na classe os alunos viam o erro como um problema, algo a ser banido, o índice do próprio fracasso e da própria incapacidade de usar a língua estudada. Em resposta a essa visão negativa em relação aos erros, eu procurava dizer-lhes que as formas incorretas eram manifestações de uma

aprendizagem⁷ “em construção” e, portanto, inevitáveis, além de parte legítima do processo de aprendizagem de novos conhecimentos, assim, tentava oferecer-lhes um ponto de vista “positivo” sobre seus próprios erros.

Ao longo dos semestres, conforme os cursos eram oferecidos, notei nas avaliações que, em geral, os alunos passaram a falar mais, aumentaram sua fluência, provavelmente por que se sentiam mais seguros, contudo, não constatei diminuição na quantidade de erros cometidos, ficando esse desafio a ser superado.

Com o intuito de investigar com método e detalhe os fatores que contribuía para o ganho (ou para a perda) de correção gramatical, durante atividades de produção oral em sala de aula, a questão do tratamento dado ao erro foi escolhida, entre os diversos aspectos dos cursos de conversação, para ser melhor explorada e para se tornar o foco da presente pesquisa.

⁷ Para a nossa pesquisa trataremos indistintamente os termos aquisição e aprendizagem (Krashen, 1982), por entendermos que foge do nosso escopo determinar se os erros cometidos pelos alunos são resultado de conhecimentos adquiridos ou aprendidos. Consideramos a distinção além dos objetivos da nossa pesquisa.

Os objetivos e as perguntas de pesquisa

A partir da experiência relatada acima, foi se delineando a seguinte questão: por que, mesmo com um número elevado de horas de instrução formal, muitos aprendizes não conseguem falar ou têm extrema dificuldade na produção oral da LE estudada ou, ainda, quando falam, cometem erros gramaticais que já deveriam ter sido superados?

Com o objetivo de tentar encontrar as razões pelas quais isso acontece, iniciamos a pesquisa para investigar o que é preciso modificar ou inserir no percurso didático, quais atividades devem ser realizadas e quais técnicas devem ser utilizadas, para que ao longo do percurso de instrução formal, os alunos consigam se comunicar de modo eficiente (com fluência e correção) na LE, e não cheguem a isso somente e, apenas nos casos de maior sucesso, ao final do curso que frequentam.

Além disso, o fato de a oralidade ganhar cada vez mais terreno no ensino de idiomas, sobretudo nas últimas décadas (cf. Almeida Filho, 1999, Balboni, 2002), aponta para a relevância deste projeto, que se pauta também pelo esforço de sintonizar a prática docente cotidiana com as demandas da sala de aula.

Assim justificamos a presente pesquisa, com a qual pretendemos contribuir para a reflexão acadêmica sobre os fatores que influenciam o processo de desenvolvimento da habilidade de produção oral dos aprendizes, dedicando especial atenção ao tratamento dado aos erros dos alunos na oralidade, e, portanto, proporcionar ocasião para formulação de hipóteses e propostas para a prática docente.

O objetivo específico da pesquisa que apresentamos é, por um lado, o de estudar os efeitos da correção na produção oral colocada em relação à ausência de intervenções corretivas. Além disso, pretendemos analisar dois diferentes tipos de tratamento dado

aos erros (as correções implícitas do tipo retomada e as correções explícitas metalinguísticas)⁸, durante atividades⁹ de produção oral de tipo dialógico.

Em sua dissertação de mestrado concluída na Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, em 2005, Cavalari opta por chamar “tratamento” as intervenções corretivas realizadas pelos professores, uma vez que não há garantia de que as formas evidenciadas com as correções serão aprendidas. Portanto o termo, oriundo do campo da medicina, que não implica necessariamente “cura”, também será adotado aqui, por entendermos que vai ao encontro dos nossos questionamentos quanto ao modo como os alunos podem receber e aproveitar as correções feitas pelo professor, quando estão empenhados em uma atividade de conversação.

Os alunos participantes da pesquisa realizaram produções orais a partir de temas apresentados pelo pesquisador¹⁰ e fizeram três tipos diferentes de testes de conhecimentos gramaticais. O intuito dos testes era observar se havia diferença entre o conhecimento gramatical dos alunos antes e depois da fase interventiva com ou sem as correções durante suas produções orais.

Chegamos assim a formular nossas perguntas de pesquisa:

1. Durante atividades de produção oral em que os aprendizes falam a partir de um tema, é mais eficaz corrigir ou não corrigir eventuais erros?
2. Caso os erros sejam corrigidos, quais efeitos são produzidos por correções implícitas e correções explícitas?

⁸Na seção 1.3. explicaremos as tipologias de correção.

⁹ Neste trabalho não faremos distinção entre os termos “atividade” e “exercício”, usando-os como sinônimos, por julgarmos que as diferentes acepções que esses termos possam adquirir não apresentam relevância para o nosso estudo.

¹⁰Na seção 2.3.2. definimos e explicamos o tipo de produção oral proposto neste trabalho.

3. Com referência à precisão linguística, qual modalidade produz efeitos mais evidentes?

Propomo-nos essas questões, pois, como assinalado acima, é objetivo desta pesquisa dialogar com o cotidiano da sala de aula, ao procurarmos nas teorias de aquisição de uma segunda língua (L2)¹¹ os conceitos e as reflexões que possam ser incorporados à prática docente, subsidiando o trabalho dos professores e enriquecendo seus repertórios de conhecimentos. A realização desta pesquisa propõe-se, portanto, também a contribuir e fornecer subsídios para a – muitas vezes árdua – tomada de decisão dos docentes em sala de aula.

¹¹ No campo das teorias de aquisição de segundas línguas, L2 é qualquer língua aprendida depois da primeira.

Plano da dissertação

Esta dissertação está dividida em três capítulos, antecedidos pela presente introdução e seguidos pelas considerações finais.

Na introdução apresentamos o contexto de idealização da pesquisa, sua justificativa e seus objetivos, apontando para o que nos levou a escolher o tratamento do erro na produção oral de aprendizes brasileiros de italiano como objeto de estudo para a nossa investigação e a formular as perguntas de pesquisa, contidas nesta primeira parte do trabalho.

No primeiro capítulo, é fornecida a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa. Definimos os principais conceitos nos quais nos apoiamos e introduzimos as noções de correção implícita e explícita que serão o cerne em torno do qual giram as nossas análises e reflexões.

O capítulo dois é dedicado ao detalhamento do perfil dos alunos que participaram da pesquisa, dos elementos gramaticais selecionados para realizá-la e dos instrumentos usados para a obtenção dos dados.

O terceiro capítulo contém a análise qualitativa do efeito das correções (ou da ausência delas) nas produções orais dos alunos, bem como os resultados que obtiveram nos testes gramaticais quantitativos. Além disso, o capítulo traz as reflexões oriundas do cruzamento das interpretações entre os dois tipos de dados.

Finalmente nas considerações finais, são apresentadas as conclusões deste estudo, são explicitadas suas limitações, tanto em relação ao que se pretendia investigar, quanto em relação às questões que não foram abordadas por ter sido necessário restringir o foco da pesquisa. Há também uma seção dedicada a sugestões para os professores de línguas estrangeiras.

Além das referências bibliográficas, há uma seção de anexos que inclui todo o material utilizado na fase experimental: foram reproduzidos todos os testes, o roteiro de perguntas da entrevista, o questionário de opinião e os termos de autorização do participante e de compromisso do pesquisador. Foram inseridas também todas as respostas dos alunos nos testes e no questionário de opinião.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: “ERRO”, CORREÇÃO E AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS

Neste capítulo discorreremos sobre os principais conceitos teóricos que norteiam e sustentam este trabalho.

Na primeira seção, será apresentada a definição de erro adotada.

Na segunda, trataremos dos conceitos de “foco na forma” (*Focus on Form – FonF*)¹² e de “negociação do sentido” (*negotiation for meaning*)¹³, que, por terem uma relação estreita entre eles, serão introduzidos paralelamente.

Na terceira parte, analisaremos as diferentes tipologias de intervenção corretiva, das quais o professor pode lançar mão em sala de aula, concentrando-nos, em particular, nas correções implícitas e explícitas, escolhidas para a parte experimental da nossa pesquisa.

Finalmente, na quarta e última seção, introduziremos os conceitos de conhecimento implícito e conhecimento explícito, importantes para a leitura dos dados obtidos juntos aos alunos participantes da pesquisa.

¹² No presente trabalho, sempre que possível, optaremos por usar a tradução em português dos termos em inglês. No caso de *Focus on Form*, a tradução é amplamente difundida na literatura em português sobre ensino/aprendizagem de LE.

¹³ Neste trabalho adotaremos o termo “negociação do sentido”, para nos referirmos ao conceito de *negotiation for meaning*.

1.1. Definição de erro

Uma primeira questão essencial para um trabalho que se dedica a pensar a intervenção corretiva em aulas de língua estrangeira é a definição de “erro”. Solarino (2009), na introdução do seu livro dedicado a um estudo da multiplicidade de variades regionais da língua italiana, esclarece que a palavra “erro” é problemática por estar demasiadamente associada a uma concepção normativa da língua. Após descartar palavras ou expressões alternativas, na tentativa de se desvencilhar do estereótipo, a autora opta por usar o termo estigmatizado e por grafá-lo sem as aspas, explicando em que sentido o usa em sua obra. Nesta seção, procuraremos esclarecer o que entendemos por erro ao usar esse termo no nosso estudo, a modelo da decisão da autora italiana.

O entendimento do conceito de erro não é unívoco entre os teóricos, pois depende não só do modo como cada estudioso entende a língua – qual concepção de língua segue –, mas também do modo como procura observar o fenômeno, por exemplo, se alinhando o olhar a partir do ponto de vista do aluno ou do professor.

Tomaremos como ponto de partida para discutirmos a questão e apontarmos o posicionamento que adotamos no presente estudo a definição de erro de Lennon:

uma forma linguística ou combinação de formas que, no mesmo contexto e sob condições similares de produção, com toda a probabilidade, não seria produzida pelo interlocutor nativo. (1991: 182)¹⁴

Em um primeiro momento essa definição poderia bastar-nos para dar conta da necessidade de circunscrever o que entendemos por erro. Contudo, como admite o

¹⁴ “*a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers’ native speaker counterparts.*” (Exceto quando diferentemente indicado, todas as traduções do inglês e do italiano presentes neste trabalho são de nossa autoria).

próprio Lennon, e veremos abaixo, surge a dificuldade de identificar os erros. Isso por que nem sempre coincide aquilo que um falante produz, quando fala ou escreve, e aquilo que ele pensa que produz ou, ainda, aquilo que considera correto. Sobretudo quando estamos no campo da língua falada e não no da língua escrita. Lennon afirma:

Para além dos problemas de definição de erro, é provável que mais na fala do que na escrita surjam dificuldades específicas na identificação do erro, que aumentam com o grau de informalidade do discurso. (1991: 182)¹⁵

De fato, como veremos no capítulo 3, dedicado à análise dos dados coletados para a pesquisa, a tendência ao equívoco pode ser ainda maior, quando se trata de língua falada, campo no qual se insere o presente estudo, dadas as características próprias dessa modalidade de realização da língua. A propósito, Lennon continua:

Raupach (1983) chamou a atenção para o fato de que até mesmo falantes nativos, aparentemente fluentes e dotados de correção gramatical, apresentam caprichos de sintaxe e abundância de descontinuidade, falsas partidas, frases incompletas e outras coisas do gênero, características que são evidenciadas apenas quando são feitas transcrições detalhadas de gravações da fala. Na fala, o aprendiz de uma segunda língua, também pode repetir e se autocorrigir, pode apresentar descontinuidades e ser ilógico, e problemas realmente sérios podem surgir no momento de decidir o que ele ou ela pretendia modificar na produção. Às vezes, pode parecer que o aprendiz prefere manter duas versões paralelas possíveis, parafraseando de forma bastante redundante. (1991: 182)¹⁶

Como era de se esperar, essas características da língua falada foram notadas nas transcrições das produções orais que realizamos, bem como foi constatada a dificuldade em decidir o que os alunos queriam dizer em alguns trechos das gravações, não por

¹⁵ “*Apart from problems of defining error it is likely that in the spoken rather than the written mode particular difficulties in identifying error will arise, and will increase with the degree of informality of the discourse.*”

¹⁶ “*Raupach (1983) has drawn attention to the fact that even apparently fluent and grammatical native speakers exhibit vagaries of syntax and abound in discontinuity, false starts, incomplete clauses and the like, features which are only highlighted when detailed transcriptions of recorded speech are made. In speech, the second language learner, too, may repeat and self-correct, may be discontinuous and illogical, and very great problems may arise in deciding what he or she intended to edit out of production. Sometimes the learner may appear to prefer to maintain two possible parallel versions, paraphrasing in rather redundant fashion.*”

dificuldades relacionadas à qualidade do som ou por sobreposição de vozes, mas porque a produção de frases sem a lógica esperada, presente quando lemos um texto escrito na norma padrão, pode deixar-nos sem os elementos suficientes para interpretá-las com maior segurança.

Ademais, pelo simples fato de a interação oral apresentar esses aspectos típicos, poderíamos ser levados a considerar “erro” aquilo que é diferente de uma frase completa e bem acabada, que se espera na língua escrita, como constata Lennon:

Por outro lado, a fala coloquial permite muitas formas de sintaxe telegráfica e omissão de morfemas que seriam considerados errados na produção escrita (formal). A ideia de correção da maioria dos falantes nativos é provavelmente baseada na língua escrita. (1991: 182)¹⁷

As interações orais exigem do aprendiz que saiba produzir na língua estrangeira e do professor que interprete o que é dito, sem que haja muito tempo para a reflexão, dada a rapidez característica das produções orais dialógicas. Isso pode levar tanto à perda do controle da correção gramatical, por parte do aprendiz, quanto a equívocos na compreensão, por parte do professor.

Na tentativa de evitar, na medida do possível, ambiguidades de interpretação do que poderia ser considerado correto ou não nas nossas análises, tomamos o cuidado de distanciarmo-nos de modelos de língua escrita e restringimos a duas estruturas específicas os elementos gramaticais escolhidos para a realização da parte prática da pesquisa: a flexão nominal de número e o uso do verbo *esserci*.

O primeiro é um aspecto da morfossintaxe da língua italiana, enquanto o segundo refere-se à competência lexical. Como observado na nossa prática docente, ambos são elementos da gramática da língua italiana em cujo uso os brasileiros

¹⁷ “On the other hand, colloquial speech allows many forms of telegraphic syntax and omission of morphemes which would be considered erroneous in (formal) written production. Most native speakers’ ideas of correctness are probably based on the written language.”

manifestam mais dificuldade, especialmente em suas produções; desse modo, podem ser adotados como representativos do grau de controle e, portanto, de precisão da produção linguística.

Quanto à flexão e acordo de número, era nosso propósito saber se os aprendizes eram capazes de reconhecer as unidades lexicais no singular e flexioná-las no plural, quando necessário, atentando para o acordo de gênero e vice-versa. Esse movimento pode ser sensivelmente mais difícil para aprendizes brasileiros, quando estão em relação a unidades lexicais que possuem a desinência *-e*. Vejamos dois exemplos extraídos dos testes¹⁸ que utilizamos na parte experimental da pesquisa:

6.* Le lezione finiscono alle 5 del pomeriggio.¹⁹

Correção: Le lezioni finiscono alle 5 del pomeriggio.

10.* I ragazzi sono bravi e disposto.

Correção: I ragazzi sono bravi e disposti.

Na frase número 6 temos uma palavra feminina terminada em *-e* precedida por um artigo feminino plural. Essa configuração pode levar o aprendiz a julgar que a palavra já esteja flexionada no plural, visto que a desinência *-e* também é usada em italiano para marcar o plural de muitas palavras femininas (como em *la casa > le case*, *l'amica > le amiche*). Embora se trate de um caso geralmente classificado pelas gramáticas como regular, a flexão de “*la lezione*” em “*le lezioni*” parece não ser simples e evidente aos olhos de aprendizes brasileiros. Diferentemente do caso da frase número 10, a qual apresenta um nível de dificuldade menor em relação ao acordo de número,

¹⁸ As frases compõem o teste oral de imitação aplicado como parte dos pré-testes no primeiro dia da pesquisa. Os números que as identificam referem-se à sequência das frases no teste. Todos os testes usados são descritos e comentados na seção 2.3.3. e apresentados integralmente no anexo II, bem como as respostas dos aprendizes no anexo III.

¹⁹ O asterisco diante da frase indica que é gramaticalmente incorreta.

uma vez que as unidades lexicais são masculinas e todas devem receber igualmente a desinência *-i*, morfema característico do plural masculino em italiano.

O segundo elemento gramatical que selecionamos para a pesquisa diz respeito à escolha lexical. O verbo *esserci* em italiano, em muitas frases, tem o significado do verbo “haver” em português ou “ter”, quando esse é utilizado com o significado daquele, uso comum no português brasileiro; já o verbo *avere*, entre outras acepções, significa “ter” no sentido de “possuir”, mas não de “haver”. São essas correspondências semânticas que parecem embaralhar-se, quando o aprendiz brasileiro deve produzir um texto escrito ou oral em italiano. Para ilustrar nossas explicações, recorreremos mais uma vez aos testes da pesquisa²⁰:

12.* A casa mia **aveva** sempre molta confusione e disordine.

Correção: A casa mia **c'era** sempre molta confusione e disordine.

33.* No, Marco **c'è** solo 15 anni. Non può guidare.

Correção: No, Marco **ha** solo 15 anni. Non può guidare.

A escolha errada do verbo *esserci* ou *avere* pode ser em alguns casos apenas um ruído, remediado pelas informações complementares do contexto no qual é usado o verbo, mas, em outros casos, pode comprometer ou distorcer a mensagem que se quer passar. Além das questões formais e semânticas, não perdemos de vista a dimensão do contexto no qual ocorrem os erros (Widdowson, 1978). Para Lennon (1991), formas linguísticas consideradas em si mesmas podem não indicar a violação de uma regra, porém, se inseridas em uma frase ou em um período, podem ser consideradas incorretas.

Sabemos que a discussão sobre a definição de “erro” não considera apenas a dimensão gramatical da língua, pois seria necessário refletir sobre as relações entre

²⁰ As frases compõem o teste oral de imitação aplicado como parte dos pós-testes no quarto dia da pesquisa.

precisão linguística e eficácia comunicativa. De fato, seria também necessário falar em adequação da língua usada para as finalidades comunicativas que a produção verbal se propõe (Hymes, 1972). No entanto, julgamos que essa dimensão vai além dos objetivos que a nossa pesquisa visa a observar.

Por esse motivo, optamos pelos dois elementos gramaticais sobre os quais discorreremos acima. Escolher esses dois aspectos permite diminuir a possibilidade de dúvidas quando seu uso se distancia das normas que a língua italiana prevê, porque elas são definidas e reconhecíveis.

1.2. O foco na forma e a negociação do sentido

Nesta seção serão apresentados os conceitos de foco na forma e negociação do sentido. Além de estarem estreitamente relacionados entre si, ambos são centrais para o nosso trabalho e serão apresentados um após o outro apenas para as necessidades de organização do texto.

1.2.1. O foco na forma

Em seu livro de 2001, Richards e Rodgers delineiam a abordagem de ensino chamada *Communicative language teaching (CLT)*²¹. Os autores explicam que essa abordagem de ensino de língua é sustentada por uma concepção de língua que prevê, entre outras, a competência sociolinguística²² dos aprendizes:

[...] A *competência sociolinguística* refere-se a um entendimento do contexto social no qual a comunicação é realizada, incluindo as relações dos papéis sociais, a informação compartilhada entre os participantes e o propósito comunicativo da interação entre eles. (2001: 160)²³

Desse modo, é introduzida a noção dialógica da língua, entendida como algo construído na interação entre seus falantes, os quais têm um papel social (produzem língua marcada socialmente). É nessa perspectiva que utilizamos os trabalhos de Long e, em especial, sua publicação de 1996 intitulada “*The role of the linguistic environment in second language acquisition*”, na qual, enquanto Krashen (1985) aponta para a

²¹ Para discussões em português sobre a apropriação da abordagem comunicativa em sala de aula, ver Almeida Filho (2007 e 2009: 77-87). O autor dedica-se a compreender esse tipo de abordagem de ensino e a investigar os seus desdobramentos na didática de LE. Em italiano, ver, entre outros, Borneto (1998: 131-171).

²² Para aprofundamentos sobre a competência sociolinguística, ver Canale (1983).

²³ “Sociolinguistic competence refers to an understanding of the social context in which communication takes place, including role relationships, the shared information of the participants, and the communicative purpose for their interaction”.

importância do insumo (*input*) na aquisição das segundas línguas²⁴ e Swain (1985 e 2005) para o papel da produção (*output*), Long volta o seu olhar para o modo como a interação entre os falantes pode repercutir na aprendizagem de uma nova língua.

O autor chama a atenção para o papel do contexto comunicativo significativo para os alunos no ato da realização de suas produções orais, evidenciando que em contextos esvaziados de significados relevantes para os alunos, há menos possibilidades de eles atentarem para as estruturas linguísticas usadas na interlocução e, conseqüentemente, menos oportunidade de efetiva aprendizagem.

No texto citado, Long analisa as interações orais a partir de dois conceitos fundamentais: o de “evidência positiva” (*positive evidence*) e o de “evidência negativa” (*negative evidence*). O primeiro refere-se aos modelos de língua – gramaticais ou aceitáveis²⁵ – fornecidos aos aprendizes nas interações verbais realizadas na língua alvo, ou mesmo a estruturas de língua gramaticalmente incorretas, mas que os aprendizes não entendem como tais. Portanto, evidência positiva é tanto a língua à qual estão expostos os aprendizes quando falam com quem tem um nível alto de competência no idioma que estudam (ou, mais em geral, quando leem ou ouvem algo nesse idioma), quanto as estruturas linguísticas produzidas pelos aprendizes ou não, que são gramaticalmente incorretas, mas não são percebidas assim, porque são usadas com sucesso na interação comunicativa.

²⁴ Segundo o glossário *online* do projeto GLOSSA, coordenado por Almeida Filho, da Universidade de Brasília, “insumo” é “Toda manifestação de linguagem na língua-alvo que pode, eventualmente, se tornar competência comunicativa na interlíngua. O insumo tem de ser recebido por um filtro afetivo favorável para que tenha chance de se converter em competência adquirida. Não deve ainda ser gramaticalmente sequenciado e precisa ser de interesse ou relevante ao aprendente. O insumo pode ser produzido entre os participantes ou trazido pronto para a sala de aula.” Neste trabalho usaremos “insumo” no lugar do seu correspondente em inglês, *input*.

²⁵ Há estruturas linguísticas que são amplamente difusas e usadas pelos falantes e, talvez por isso, sentidas como corretas, mesmo que possam violar alguma regra da gramática estabelecida como norma a ser seguida. Portanto, essas estruturas seriam consideradas aceitáveis sem deixarem de ser gramaticalmente incorretas. Para uma rica discussão sobre a dicotomia entre uso e norma, ver Moura Neves (2009: 27-76).

Já o segundo conceito diz respeito à informação transmitida ao aprendiz do que é gramaticalmente incorreto. A evidência negativa ocorre quando surge a necessidade de dizer ao aprendiz que um ou mais aspectos linguísticos por ele utilizados não são compreensíveis ou aceitos. De acordo com o modo como essa informação é passada, as evidências negativas são consideradas explícitas, quando são feitas, por exemplo, explicações gramaticais ou correções por meio das quais se diz claramente ao aprendiz que ele cometeu um erro; ou são consideradas implícitas, quando ocorre uma falha na comunicação e/ou a necessidade de verificação da compreensão por parte do interlocutor, por meio de perguntas de confirmação sobre o que foi dito ou, ainda, de uma reformulação do trecho da frase que causa problemas (nesse caso também é fornecida evidência positiva) etc.

Long analisa a interação entre os falantes nativos e os aprendizes, pois seu intuito é verificar em que medida o processo de aquisição da primeira língua de um indivíduo (L1) se assemelha àquele de uma L2. Dedicar-se, em particular, a verificar quais tipos de correções são usados em interações espontâneas ou guiadas e com qual frequência, perguntando-se também o quanto essas correções modificam a interlíngua (doravante, IL)²⁶ dos aprendizes. Além disso, Long questiona-se sobre até que ponto a interação conversacional favorece a aquisição de L2 e quer ilustrar o que acontece (e como) durante esse processo, que permite a modificação e, portanto, o desenvolvimento da IL dos aprendizes.

Na visão desse estudioso, a imersão de aprendizes em um ambiente onde se fale a língua que estudam por si só não garante o sucesso na aquisição da língua alvo. Não basta receberem insumo compreensível (ou evidência positiva), para que incorporem à

²⁶ Entendemos por “interlíngua” o sistema linguístico derivado do processo (ou da tentativa) de produção de frases significativas na língua que um indivíduo está aprendendo. Falamos em “interlínguas” por serem esses sistemas tão variados quanto o são os indivíduos que as desenvolvem (ver Selinker, 1972).

sua IL as estruturas com as quais entram em contato e as “regras” que podem inferir a partir delas.

A propósito do papel das evidências positivas e negativas na modificação da IL dos aprendizes, parecem-nos exemplares dois estudos de caso citados por Long, que retomamos aqui, ambos relativos a aprendizes de inglês: um do japonês Wes (Schmidt, 1983 *apud* Long, 1996) e outro de estudantes franceses no Canadá (Swain, 1981, 1991 *apud* Long, 1996). Tanto Wes, quanto os estudantes, estavam em um contexto de imersão na língua alvo, isto é, tinham a oportunidade de interagir com nativos e estavam constantemente expostos a insumo compreensível (evidência positiva). Não obstante, Wes apresentava um baixo domínio da morfologia do inglês. Ele conseguia comunicar bem suas necessidades na língua estrangeira, mas obteve um progresso muito pequeno no idioma, mesmo depois de ficar mais de cinco anos praticamente em contato só com o inglês, no trabalho e em casa. Quanto aos adolescentes franceses, eles tinham altos níveis de compreensão do idioma, depois de anos de contato com a língua, porém cometiam erros no uso dos tempos verbais, das preposições, de gênero e apresentavam falta de vocabulário básico.

Quanto aos estudantes franceses, Long ilustra o caso da colocação do advérbio de tempo “*every day*”, que nos parece um exemplo contundente de uma formação baseada eminentemente em “evidência positiva”. Por existir em francês a frase “*Je bois toujours du café*”, é grande a probabilidade que os aprendizes produzam em inglês **“I drink every day coffee”*, frase que é compreensível mesmo para um nativo no idioma, embora a posição do advérbio não seja correta. Caso não haja correção em momento algum, a frase será entendida pelos aprendizes como correta e eles poderão assimilá-la como mais uma opção de colocação do advérbio em inglês, ao lado do enunciado “*I drink coffee every day*”, ao qual, com muita probabilidade, eram expostos com frequência.

Essa constatação aponta para o fato de que, embora a interação (conversacional) dos aprendizes com nativos da língua alvo lhes permita adquirir a L2, esse contato por si só não é suficiente para a aquisição de certos aspectos da L2, da mesma forma que unicamente o fornecimento de um insumo compreensível também não a garante. Isso vale especialmente no caso de adultos e quando se quer atingir um nível de proficiência que seja o mais próximo possível do de um nativo. Em outras palavras, podemos inferir que somente as evidências positivas não são suficientes para a aquisição de certas estruturas da L2.

O que precisaria acontecer, então, para que houvesse sucesso da aquisição da L2? Segundo Long, parte da explicação estaria em processos internos empreendidos pelo aprendiz, a saber, atenção (*attention*), percepção consciente (*noticing*) e foco na forma (*Focus on Form*).

A atenção (*attention*) é indicada como necessária e suficiente para a extração de itens de um insumo linguístico e para o armazenamento deles em uma memória de longo prazo, um passo, em vários, necessário para converter insumo em insumo absorvido (*intake*)²⁷. O foco da atenção dos aprendizes e a percepção consciente (*noticing*) de seus erros, ao compararem a sua própria produção (*output*) e o insumo recebido, em uma correção, por exemplo, determinaria o sucesso ou o fracasso no progresso da IL desses indivíduos. A percepção consciente (*noticing*), para a qual a atenção (*attention*) é pré-requisito, seria necessária e suficiente para converter insumo em insumo absorvido, pelo menos para elementos gramaticais básicos. Entretanto, para níveis mais altos de uso da língua, a percepção consciente por si só ainda não seria suficiente.

²⁷ Segundo o glossário *online* do projeto GLOSSA, “insumo absorvido” é “aquele que produziu sentido ou compreensão para o aluno aprendiz e que foi adquirido como parte da competência comunicativa na nova língua.” Neste trabalho usaremos “insumo absorvido” no lugar do seu correspondente em inglês, *intake*.

De fato, Long afirma:

[...] o fracasso na aprendizagem é devido tanto à exposição insuficiente quanto à falha em notar os itens em questão, mesmo quando a exposição ocorre e o aprendiz estava prestando atenção. (Um aprendiz poderia fazer com bastante atenção uma leitura em uma L2 e ainda assim falhar em perceber um item linguístico nela.) (1996: 427)²⁸

Portanto, poderíamos afirmar que, em certa medida, o fracasso da aprendizagem residiria ou na exposição insuficiente ao insumo, ou na falta de percepção consciente (*noticing*) que permitiria “notar” o funcionamento da língua, uma vez que, por exemplo, um aprendiz pode ler atentamente um texto em L2 e ainda assim não conseguir observar e perceber “conscientemente” um aspecto linguístico particular nele contido.

Finalmente, foco na forma (*Focus on Form*) implica direcionar a atenção dos aprendizes para a língua como objeto, mas analisando-a a partir de um contexto e não vendo, portanto, as formas como elementos isolados e descontextualizados. Quando, por outro lado, se quer evidenciar uma série de elementos gramaticais, apresentados um depois do outro, relegando a comunicação a um segundo plano, fala-se em *foco naS formaS* (*focus on forms*).

A diferença é crucial para a pesquisa que empreendemos aqui, uma vez que escolhemos trabalhar com produções orais realizadas como conversações, durante as quais os aprendizes são estimulados a falar sobre fatos reais de suas vidas. Ou seja, a nossa preocupação residiu no esforço de fazer com que os participantes usassem a língua com o intuito de comunicarem fatos para eles relevantes, criando assim um ambiente contextualizado e significativo, para a realização das intervenções corretivas.

²⁸ “[...] *failure to learn is due either to insufficient exposure or to failure to notice the items in question, even if exposure occurred and the learner was attending. (A learner could attend carefully to a lecture in an L2 and still fail to notice a particular linguistic item in it.)*”

1.2.2. A negociação do sentido

Na interação oral, o processo de negociação do sentido do que é dito entre os seus participantes, com o objetivo de estabelecer e de manter a conversação, poderia servir para promover a percepção consciente (*noticing*) das estruturas da língua. Para Long:

[...] tarefas que estimulam a negociação de sentido podem vir a ser uma entre várias atividades vantajosas de aprendizagem de línguas dentro ou fora da sala de aula, pois podem ser um dos modos mais fáceis de propiciar o foco na forma pelo aprendiz sem perder de vista o foco de uma aula (ou conversação) predominantemente no sentido. Em tantas situações de aprendizagem, incluindo aquelas baseadas em tarefas, as baseadas em conteúdo, as bilíngues e os programas de imersão, o duplo foco na aprendizagem da língua e na aprendizagem por meio da língua é o que procuram tanto os aprendizes quanto a sociedade em geral. (1996: 454)²⁹

Desse modo seria na *negociação do sentido* (*negotiation for meaning*) que os aprendizes poderiam notar as formas linguísticas que ainda não dominam e que comprometem o sucesso da comunicação, por estarem preocupados em saber se a mensagem foi passada e por ter que avaliar como o seu interlocutor a recebeu. Seria, portanto, a negociação do sentido o mecanismo que, uma vez empregado durante a conversação, permitiria aos aprendizes de L2, por meio do *output*, a observação mais acurada das estruturas da língua, a criação de hipóteses e a consequente incorporação dessas estruturas na sua IL. Nesse sentido, Long salienta a importância da conversação que, por meio da interação entre os falantes, pode facilitar e aprimorar a produção (*output*) dos aprendizes.

Além disso, o ambiente no qual ocorre a negociação do sentido é vantajoso não só por fornecer a condição para que possa acontecer a aprendizagem de elementos

²⁹ “[...] tasks that stimulate negotiation for meaning may turn out to be one among several useful language-learning activities in or out of classrooms, for they may be one of the easiest ways to facilitate a learner’s focus on form without losing sight of a lesson’s (or conversation’s) predominant focus on meaning. In so many learning situations, including task-based, content-based, bilingual, and immersion programs, it is this twin focus on language learning and learning through language that is sought by learners and society alike.”

linguísticos específicos, mas também por que propicia que a aprendizagem ocorra por meio do uso da própria língua estudada.

Contudo, vale a pena ressaltar que, na teoria apresentada por Long, a correção deve ser explícita, fornecendo a chamada *evidência negativa*, com a qual se ratifica que foi apontado um erro, pois, se o aviso de que há algo de errado na frase vem na forma de uma reformulação (uma das formas com as quais se pode manifestar a dita *evidência positiva*), na qual o interlocutor repete parcialmente a frase do aprendiz, corrigindo o erro, esse último pode entender a repetição apenas como sinal de compreensão, não registrando a correção.

Na próxima seção, trataremos do modo como a negociação do sentido e, mais especificamente, as evidências positivas e negativas podem ser “materializadas” para o aluno: veremos algumas tipologias de intervenção corretiva e seus efeitos.

1.3. Correções implícitas e explícitas

Já em seu texto de 1967, Corder aponta para os efeitos dos diferentes tipos de correção, dizendo que só o fornecimento da forma correta não seria o suficiente, por não permitir ao aprendiz testar hipóteses, para o erro que cometeu (1967: 39).

Ellis, Loewen e Erlam em artigo de 2006 intitulado “*Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar*”, investigam a eficácia de dois tipos distintos de correção: retomadas (*recasts*) e explicações metalinguísticas. Os pesquisadores queriam responder a seguinte pergunta de pesquisa: “Os aprendizes aprendem mais com um tipo de *feedback* corretivo do que com outro tipo?” (2006: 350)³⁰

Para ilustrar esses tipos de correção, transcrevemos os exemplos fornecidos pelos próprios autores. No primeiro caso trata-se de uma correção do tipo *retomada* e no segundo de uma correção metalinguística (2006: 353):

| | |
|--------------|--|
| Aprendiz: | Eles viram e eles seguem seguem seguem ele |
| Pesquisador: | Seguiram |
| Aprendiz: | Seguiram ele e atacaram ele |
| | |
| Aprendiz: | Ele beija ela |
| Pesquisador: | Beija – você precisa do tempo passado |
| Aprendiz: | Ele beijou ³¹ |

Os resultados quantitativos da pesquisa apontaram para a maior eficiência das correções metalinguísticas em relação às retomadas. Os alunos que receberam o primeiro tipo de correção, na sua maioria, tiveram mais acertos nos testes realizados

³⁰ “*Do learners learn more from one type of corrective feedback than from another type?*” No presente trabalho, optamos por não traduzir o termo *feedback*, por ser a grafia em inglês amplamente difundida mesmo na literatura em português sobre ensino/aprendizagem de LE.

³¹ “*Learner: They saw and they follow follow follow him/ Researcher: Followed / Learner: Followed him and attacked him. Learner: He kiss her / Researcher: Kiss – you need past tense / Learner: He kissed.*”

após a parte experimental do estudo que verificavam o uso de verbos no *simple past tense* do inglês (elemento gramatical foco da pesquisa)³².

É desses autores que tomamos a definição de *feedback* corretivo usada na nossa pesquisa:

O *feedback* corretivo toma a forma de respostas aos enunciados do aprendiz que contêm um erro. As respostas podem consistir de (a) uma indicação de que um erro foi cometido, (b) fornecimento da forma correta da língua-alvo, ou (c) informações metalinguísticas sobre a natureza do erro, ou qualquer combinação desses.

[...]

O *feedback* corretivo diferencia-se dependendo de quanto implícito ou explícito possa ser. No caso do *feedback* implícito, não existe indicação clara de que um erro foi cometido, enquanto que em um *feedback* do tipo explícito existe. (2006: 340)³³

Em síntese, haverá um “*feedback* corretivo implícito” quando o professor se limita a indicar que houve um erro e não fornece nenhum tipo de informação que possa ajudar o aprendiz a corrigi-lo (tipo de resposta indicada com a letra *a* na citação acima), e quando o erro não é necessariamente apresentado como um problema, mas é apenas solicitado ao aprendiz que substitua a forma que usou em sua frase (tipo de resposta indicada com a letra *b*).

Nesse segundo caso, os pesquisadores chamam a atenção para o fato que se corre o risco de o aprendiz não perceber que a resposta do professor é uma correção, uma vez que o fornecimento da forma correta (evidência positiva) não necessariamente é interpretado pelo aprendiz como uma indicação de que a forma que usou previamente foi considerada gramaticalmente errada. A falta de esclarecimento do motivo pelo qual

³² Em artigo de 1997, Lyster e Ranta também apontam para o benefício maior das correções metalinguísticas, em relação às do tipo retomada (p. 56).

³³ “*Corrective feedback takes form of responses to learner utterances that contain an error. The responses can consist of (a) an indication that an error has been committed, (b) provision of the correct target language form, or (c) metalinguistic information about the nature of the error, or any combination of these.[...] Corrective feedback differs in terms of how implicit or explicit it is. In the case of implicit feedback, there is no overt indicator that an error has been committed, whereas in explicit feedback types, there is.*”

o professor solicita a substituição de uma forma por outra não deixa claro que um erro foi cometido, ou ainda não há certeza de que houve evidência negativa para o aprendiz.

Finalmente, o terceiro tipo de resposta, indicado acima com a letra *c*, é chamado “*feedback* corretivo explícito”, pois é claramente dito ao aluno que houve um erro. Ademais, ao ser dada uma explicação metalinguística sobre a natureza do erro, permite-se que o aluno tenha elementos para uma desejável autocorreção.

A discussão pode ser diretamente transportada para o âmbito da sala de aula de LE. Questões cruciais dos professores costumam ser decidir se corrigir os erros gramaticais dos alunos ou encorajá-los a falar sem constantes interrupções, para estimular a fluência. Optando pelas intervenções, em que momento seria mais produtivo e benéfico corrigir a fala dos alunos (seria enquanto ainda estão falando ou depois que terminaram a frase ou, ainda, quando pararam de falar?) e de que modo deveriam fazer isso? Dando imediatamente a resposta correta ou fornecendo pistas ou explicações para que o aluno chegue por si só à resposta?

A esse propósito, Pallotti afirma:

[...] a pergunta que deve ser feita não é tanto corrigir sim ou não, mas corrigir como e quando. Infelizmente, não existem ainda muitos estudos empíricos que nos possam ajudar a responder uma pergunta do gênero: as pesquisas realizadas até o momento, de fato, concentraram-se substancialmente na posição extrema, para a qual a correção dos erros seria sempre e de qualquer forma desvantajosa. [...] Não temos conhecimento de que haja algum estudo experimental que prove que as correções levem a resultados sistematicamente piores. No outro lado, que defende a utilidade de algum tipo de correção, os resultados são muito mais abundantes. (2006: 314-315)³⁴

³⁴ “[...] *la domanda da porsi non è tanto correggere sì o no, ma correggere come e quando. Purtroppo, non esistono ancora molti studi empirici che ci possano aiutare a rispondere a una simile domanda: le ricerche svolte finora, infatti, si sono concentrate essenzialmente sulla posizione estrema, quella per cui la correzione degli errori sarebbe sempre e comunque svantaggiosa. [...] Non ci risulta però che esista alcuno studio sperimentale che provi che le correzioni portano a risultati sistematicamente peggiori. Sul fronte opposto, che sostiene l'utilità di qualche forma di correzione, i risultati sono molto più abbondanti.*”

De fato, encontramos abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras, para os quais a correção dos erros dos aprendizes deve ser evitada ou abolida (como a Abordagem Natural e o Método Direto, cf. Richards e Rodgers, 2001: 178), por que são baseados em teorias de ensino que condenam por princípio a utilização de intervenções corretivas por parte do professor. Mesmo a Abordagem Comunicativa, quando tomada como uma espécie de “vale-tudo”, por vezes é interpretada como uma série de comandos que preconizam a supremacia da comunicação de uma mensagem, em detrimento da precisão gramatical. Contudo, essa discussão, embora relevante e ainda atual, vai além dos objetivos nos quais circunscrevemos este trabalho.³⁵

Retomando as considerações de Pallotti, vê-se que, ao fazer um balanço de estudos sobre os efeitos das correções na produção dos aprendizes, ele afirma que:

[...] a não correção acaba sendo uma condição significativamente pior em treze entre dezessete estudos; nos quatro restantes, não dá resultados melhores, mas simplesmente iguais; em nenhum caso a não correção produz resultados melhores. Nota-se, porém, que essas pesquisas demonstram os limites da mais absoluta ausência de correções: delas não é possível trazer indicações definitivas sobre quanto e como seja oportuno corrigir, nem muito menos se pode demonstrar que a melhor solução consista em corrigir tudo. Entretanto, não são resultados que contem pouco: baseando-se neles pode-se considerar razoavelmente concluída a questão corrigir/não corrigir; a total ausência de correção parece, à luz das pesquisas, uma opção que dificilmente poderá revelar-se superior. (2006: 316-317)³⁶

Portanto, considerando as contribuições que as intervenções corretivas podem trazer à aprendizagem de LE, compreendemos a necessidade de propor nas aulas atividades como a conversação, entendida como uma ocasião na qual os aprendizes

³⁵ Limitamo-nos, portanto, a indicar a esse mérito, para bibliografia em português, as obras de Almeida Filho (2007 e 2009).

³⁶ “[...] *la non correzione risulta essere una condizione significativamente peggiore in tredici studi su diciassette; nei quattro rimanenti essa non dà risultati migliori, ma semplicemente uguali; in nessun caso la non correzione produce risultati migliori. Si noti però che queste ricerche dimostrano i limiti della più assoluta mancanza di correzione: da esse non è possibile trarre indicazioni definitive su quanto e come sia opportuno correggere, né tantomeno si può dimostrare che la soluzione migliore consiste nel correggere sempre e tutto. Non sono tuttavia risultati di poco conto: in base ad essi si può considerare ragionevolmente conclusa la questione correggere/non correggere; la totale assenza di correzione pare, alla luce delle ricerche, un’opzione che difficilmente potrà rivelarsi superiore.*”

podem desenvolver a sua IL, à medida que são expostos a insumo compreensível e contemporaneamente estimulados a notá-lo e a refletir sobre ele, por meio das evidências negativas fornecidas pelas correções.

Entretanto, segundo Pallotti, ainda há muito que ser pesquisado nesse campo, antes de se chegar a respostas conclusivas e ainda fica sem resposta a pergunta sobre o modo mais eficiente de fornecer a evidência negativa. Pretendemos com o nosso estudo, contribuir nesse sentido.

Temos ciência de que atividades de conversação e, mais em geral, de produção oral, podem ser realizadas como exercícios didáticos que não preveem correções ou intervenções por parte do professor (a menos que solicitado pelo aluno) e o objetivo desse tipo de prática em sala de aula seria deixar o aluno se arriscar, “experimentar a língua” e produzir, sem a preocupação de monitorar a sua fala. A finalidade, portanto, seria criar oportunidades, para que os alunos possam pôr em prática o que aprenderam e possam desenvolver a fluência na produção oral.

Concordamos com esse entendimento do propósito de um exercício de produção oral durante a aula. De fato, em experiências anteriores, pudemos constatar a sua validade, sobretudo no que concerne a ganho de fluência³⁷. Acreditamos, contudo, que esse mesmo tipo de atividade possa ser realizado de duas formas distintas: com e sem intervenção do docente (e aqui estamos apenas considerando as intervenções corretivas), para a aprendizagem de aspectos da língua que não seriam aprendidos se fosse fornecida somente *evidência positiva* (Long, 1996: 437-438; Doughty e Williams, 1998; Lyster e Ranta, 1997).

³⁷ Referimo-nos aqui aos cursos experimentais de conversação oferecidos no “Italiano no Campus” da FFLCH/USP (ver a introdução do presente trabalho, p. 21).

Na próxima e última seção deste capítulo, passaremos à distinção entre conhecimento implícito e explícito, que procura categorizar o conhecimento linguístico dos aprendizes em função do modo como eles o acessam.

1.4. Conhecimento implícito e explícito

Após termos salientado a finalidade de intervenções corretivas durante a produção oral dos aprendizes de LE e termos apontado para o benefício da chamada *evidência negativa*, por meio de correções explícitas, para completar o quadro teórico deste estudo, julgamos relevante proceder à explicitação da distinção entre conhecimento implícito e conhecimento explícito, uma vez que esses conceitos, entre outras características, estão relacionados à rapidez e à facilidade com as quais os aprendizes acessam o seu conhecimento linguístico, e são, portanto, importantes, quando consideramos atividades de produção oral, como a conversação.

No já citado artigo de 2006, Ellis, Loewen e Erlam esclarecem que:

No caso do conhecimento, o termo *implícito* refere-se ao conhecimento do qual os aprendizes estão apenas intuitivamente conscientes e é facilmente acessível através do processamento automático, ao passo que *conhecimento explícito* consiste em conhecimento ao qual os aprendizes estão conscientemente atentos e que é tipicamente disponível apenas por meio do processamento controlado. O conhecimento explícito pode estar ligado a etiquetas metalinguísticas. Esses dois tipos de conhecimento não se excluem entre si, ou seja, os aprendizes podem realizar representações implícitas e explícitas do mesmo aspecto linguístico, como, por exemplo, no caso de linguistas que formulam regras explícitas com base no conhecimento implícito que eles têm de uma língua. (2006: 340)³⁸

Essa distinção é a base para a elaboração dos testes que usamos na parte prática da nossa pesquisa. A tentativa de classificação do conhecimento dos aprendizes é um movimento na direção de procurar entender, de modo mais aprofundado, quais são os efeitos na IL dos aprendizes que podem estar relacionados aos diferentes modos de lidar

³⁸ “*In the case of knowledge, the term implicit refers to knowledge that learners are only intuitively aware of and that is easily accessible through automatic processing, whereas explicit knowledge consists of knowledge that learners are consciously aware of and that is typically only available through controlled processing. Explicit knowledge might be linked to metalinguistic labels. These two types of knowledge are not mutually exclusive, that is, speakers can hold implicit and explicit representations of the same linguistic feature, as, for example, in the case of linguists who formulate explicit rules on the basis of their implicit knowledge of a language.*”

com os seus erros, em especial, quando as intervenções corretivas ocorrem durante atividades de conversação.

Os autores ainda ponderam que:

Schmidt (1994) afirmou que “a *aprendizagem* implícita e explícita e o *conhecimento* implícito e explícito são conceitos relacionados, mas distintos que precisam ser separados” (p. 20). Pode-se argumentar, por exemplo, que o conhecimento implícito não depende totalmente da aprendizagem implícita, mas pode surgir como um produto da prática deliberada de formas linguísticas por parte dos aprendizes as quais eles em um primeiro momento conhecem explicitamente (DeKeyser, 2003). Também foi alegado que o desenvolvimento da aprendizagem implícita envolve pelo menos algum grau de consciência, como quando os aprendizes notam formas específicas da língua no insumo (Schmidt). (2006: 340)³⁹

Aqui não pretendemos debruçarmos-nos sobre a questão proposta pelos autores nesse estudo de 2006 que citamos, mas sim, como também eles fazem, procurar ter mais elementos para enriquecer as interpretações dos dados obtidos na nossa pesquisa. Portanto, o objetivo do nosso estudo não é fazer uma análise detalhada do tipo de conhecimento dos alunos participantes, em termos de conhecimento implícito ou explícito, ou, ainda menos, determinar se o conhecimento que nos apresentaram foi adquirido por meio de aprendizagem implícita ou explícita. Mesmo por que, como se diz na citação acima, a questão de como e quais tipos de conhecimentos são adquiridos ainda é tema de investigação entre os pesquisadores que se ocupam desse assunto.

Importante para nós, assim como para os autores citados, é ter mais subsídios para tentar entender se a fase interventiva da nossa pesquisa surtiu efeito na aprendizagem dos elementos gramaticais enfocados por parte dos alunos e, em caso afirmativo, qual(is) foi(ram). Desse modo, a distinção feita acima entre conhecimento implícito e

³⁹ “Schmidt (1994) stated that ‘implicit and explicit learning and implicit and explicit knowledge are related but distinct concepts that need to be separated’ (p.20). It can be argued, for example, that implicit knowledge is not entirely dependent on implicit learning but can arise as a product of learners intentionally practicing linguistic forms that they initially know explicitly (DeKeyser, 2003). It has also been argued that the development of implicit learning involves at least some degree of consciousness, as when learners notice specific linguistic forms in the input (Schmidt).” Para aprofundamentos sobre o tema, remetemos a Ellis, 2005.

explícito nos será particularmente útil na análise e na discussão dos dados apresentadas no capítulo 3 desta dissertação.

Encerramos aqui a apresentação dos conceitos teóricos a partir dos quais construímos as reflexões e as considerações que nortearam nossa pesquisa. No próximo capítulo, descreveremos os instrumentos escolhidos para obter os dados e apresentaremos as motivações de nossas escolhas.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

No já citado artigo de 2006, Ellis, Loewen e Erlam descrevem a pesquisa que conduziram com o intuito de identificar a eficiência de dois tipos de correção. Por um lado, as correções explícitas e metalinguísticas, que evidenciam o erro por meio da metalinguagem gramatical; e, por outro lado, as correções implícitas, realizadas por meio de “retomadas” (*recasts*) que fornecem a forma correta a um aprendiz que cometeu um erro sem, contudo, explicar o erro.

Os pesquisadores mencionados trabalharam com trinta e seis alunos de inglês L2 de um nível definido por eles como *low intermediate* (“intermediário baixo”), divididos em três grupos: um recebeu correções explícitas, o outro correções implícitas e o terceiro era um grupo de controle. As tarefas, realizadas em dois dias, consistiam em narrações, exclusivamente orais, a partir de imagens. O objetivo era encorajar o uso do sufixo *-ed* na construção do *simple past*, para que pudessem ocorrer as intervenções corretivas.

Baseamo-nos no contexto de realização dos experimentos daqueles autores para definir o *design* da nossa pesquisa. Cabe, no entanto, dizer que há diferenças que ilustraremos mais adiante. Antes disso, traçaremos o perfil dos alunos participantes e explicaremos os critérios que usamos para agrupá-los. Logo em seguida, na segunda seção, delimitaremos e justificaremos a escolha dos elementos gramaticais focalizados em nosso estudo.

Por fim, na terceira e última seção do capítulo, descreveremos detalhadamente os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados, que foram os seguintes: entrevista, produções orais, testes gramaticais e questionário de opinião.

2.1. Os alunos participantes

Visando a desenvolver uma pesquisa qualitativa, que também se ampara na obtenção e análise de dados quantitativos, selecionamos um número reduzido de informantes: seis adultos, aprendizes de italiano como língua estrangeira, com histórico de estudo da língua em contexto de instrução formal (em escola de idiomas ou em aulas particulares), e um período de contato com a língua, anterior ao início da pesquisa, que variava entre três e sete anos. Todos declararam nunca ter feito estudo autodidata do idioma. Os seis participantes até o momento da realização da parte experimental, tinham aulas particulares de italiano, de uma hora e meia cada, uma vez por semana.

Abaixo apresentamos outras informações sobre cada um dos informantes, procurando delinear um perfil mais detalhado de cada um deles.

Aluna A

Sexo: feminino

Idade: 48 anos

Nível de escolaridade: pós-doutorada na área de química

Profissão: química industrial

Tempo de estudo do italiano⁴⁰: 3 anos no total (um ano e meio em escolas de idiomas e um ano e meio com aulas particulares).

Aluno B

Sexo: masculino

Idade: 24 anos

Nível de escolaridade: estudante de mestrado na área de geociências

Profissão: estudante

Tempo de estudo do italiano: 3 anos e meio no total (um ano e meio em escolas de idiomas e dois anos com aulas particulares).

⁴⁰ O tempo refere-se ao cálculo aproximado até a época da realização da parte experimental da pesquisa. Os dados foram fornecidos pelos alunos nas entrevistas (ver seção 2.3.).

Aluno C

Sexo: masculino

Idade: 24 anos

Nível de escolaridade: superior completo na área de administração

Profissão: empresário

Tempo de estudo do italiano: 3 anos e meio no total (um ano em escola de idiomas e dois anos e meio com aulas particulares).

Aluna D

Sexo: feminino

Idade: 48 anos

Nível de escolaridade: pós-graduada na área de administração de empresas

Profissão: administradora de empresas

Tempo de estudo do italiano: 3 anos e meio no total (um ano em escolas de idiomas e dois anos e meio com aulas particulares).

Aluna E

Sexo: feminino

Idade: 46 anos

Nível de escolaridade: superior completo

Profissão: analista de sistemas aposentada

Tempo de estudo do italiano: 7 anos no total (quatro anos em escola de idiomas e três anos com aulas particulares).

Aluna F

Sexo: feminino

Idade: 33 anos

Nível de escolaridade: pós-graduada na área de fisioterapia neurológica

Profissão: fisioterapeuta

Tempo de estudo do italiano: 4 anos e meio no total (dois anos e meio em escola de idiomas e dois anos com aulas particulares).

Os seis informantes foram divididos em três duplas. A primeira dupla não recebeu nenhum tipo de correção durante a fase experimental da pesquisa e é identificada com a sigla SC (sem correção); a segunda teve os seus erros tratados com correções implícitas e é indicada com as letras CI (correção implícita); finalmente, a terceira dupla contou com correções explícitas e a identificamos com a sigla CE (correções explícitas). As correções às quais nos referimos (ou sua ausência) concernem aos elementos

gramaticais focados em nossa pesquisa (o uso do verbo *esserci* e o acordo da flexão nominal de número), sobre os quais nos deteremos na próxima seção.

Os alunos foram identificados por letras pela ordem da formação das duplas, a saber: dupla que não recebeu correções, alunos A e B (SC); dupla que recebeu correções implícitas, alunos C e D (CI); e a dupla que recebeu correções explícitas, alunas E e F (CE). Dentro das duplas, a atribuição das letras seguiu uma simples questão de ordem alfabética por nome.

Tentamos dispor os aprendizes de modo que cada dupla contivesse um aluno que apresentasse conhecimentos gramaticais mais consolidados na fala e na escrita e outro menos, prescindindo da quantidade de tempo de estudo da língua de cada um – o aluno B, por exemplo, um dos que tinham menos tempo de estudo da língua, apresentava um nível maior de correção do que, por exemplo, a aluna E, a que mais tinha tempo de estudo do italiano.

Na tentativa de delimitar o nível de conhecimento do idioma dos informantes, recorremos ao já citado Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR). No capítulo 3 da obra, são, de fato, fornecidos descritores que em termos de “saber fazer” definem as características dos aprendizes de cada nível estabelecido pelo QECR⁴¹. Isso nos ajudou a definir o grau de conhecimentos de cada aluno participante da pesquisa.

Abaixo apresentamos as duas tabelas que nos serviram como base para avaliarmos as performances de produção oral dos participantes. A primeira é mais genérica e traz os descritores que se referem à habilidade de falar tanto em interações orais, quanto em produções orais que não preveem interação (QECR, 2001:54). Já a segunda fornece descritores mais específicos relativos à fluência e à interação e compõe os quadros do

⁴¹ São determinados seis níveis: A1 e A2, para os aprendizes de nível elementar, B1 e B2, para aqueles de nível dito independente e C1 e C2, para os do nível definido proficiente.

que é chamado no QECR “aspectos qualitativos do uso oral da linguagem” (QECR, 2001: 57). Em cada tabela não apresentamos todos os seis níveis, mas somente aqueles que são os dos participantes da pesquisa, segundo a nossa avaliação. Como não havia entre os seis alunos nem principiantes absolutos, nem falantes muito proficientes, selecionamos apenas os níveis A2, B1 e B2:

| Falar | | |
|--------------|--|---|
| | Interacção oral | Produção oral |
| A2 | Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa. | Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente. |
| B1 | Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade). | Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções. |
| B2 | Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista. | Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções. |

Tabela 01 – Quadro para autoavaliação extraído do “Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas”

| | Fluência | Interacção |
|----|---|---|
| A2 | É capaz de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes. | É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples. É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende. |
| B1 | Pode prosseguir de forma inteligível, mesmo com pausas para planeamento gramatical e lexical e os reajustamentos são muito evidentes, especialmente em longas porções de discurso livre. | É capaz de iniciar, manter e acabar conversas simples frente a frente sobre tópicos de interesse familiar ou pessoal. É capaz de recuperar aquilo que alguém disse, de modo a confirmar o entendimento mútuo. |
| B2 | É capaz de produzir porções de discurso a um ritmo bastante regular, embora possa mostrar-se hesitante no momento de procurar fórmulas ou expressões. Existem poucas pausas longas detectáveis. | É capaz de iniciar um discurso, tomar a sua vez quando apropriado e acabar uma conversa quando precisa, embora possa nem sempre o fazer de modo elegante. Pode contribuir para uma discussão a nível familiar confirmando compreensão, convidando outros a participar, etc. |

Tabela 02 – Aspectos qualitativos do uso oral da linguagem do “Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas”

Com base nas descrições de nível presentes no QEQR e comparando-as com a avaliação baseada nas atividades desenvolvidas, os participantes da pesquisa podem ser inseridos nos seguintes níveis:

| | A2 | B1 | B2 |
|----------|---------|---------|---------|
| Dupla SC | | aluna A | aluno B |
| Dupla CI | aluna D | aluno C | |
| Dupla CE | | aluna E | aluna F |

Tabela 03 – Nível estimado de conhecimento de italiano dos alunos participantes da pesquisa

Na próxima seção, motivaremos a escolha dos aspectos gramaticais selecionados para a pesquisa.

2.2. Os aspectos gramaticais escolhidos para a pesquisa

Como já assinalado na seção 1.1. do presente trabalho, para as nossas análises do erro e de seu tratamento na produção oral, optamos por observar apenas dois elementos linguísticos nas produções orais dos informantes, a saber: o emprego do verbo *esserci* e a flexão nominal de número. A escolha foi baseada na nossa experiência docente, ao longo da qual constatamos a recorrência de erros cometidos por aprendizes brasileiros ao utilizar essas estruturas. Além disso, trata-se de erros que podem ser considerados especialmente relevantes, por causarem, com frequência, dificuldades na comunicação e até a possibilidade da incompreensão da mensagem, especialmente quando se toma como referência um falante nativo de italiano.

Outro critério para a seleção dos aspectos gramaticais citados foi a preocupação em examinar os efeitos de correções implícitas e explícitas relativas a itens da língua italiana que os alunos já haviam estudado, excluindo da pesquisa, desse modo, elementos da língua ainda novos para os aprendizes ou pouco estudados.

Portanto, as afirmações e as conclusões aqui apresentadas, devem ser lidas considerando essa relação entre os aspectos gramaticais da pesquisa e o tempo que foram estudados pelos participantes. É importante que essa ressalva seja feita, porque os resultados obtidos seriam provavelmente diferentes se tivéssemos trabalhado com aspectos da língua que os aprendizes estivessem estudando pela primeira vez ou tivessem aprendido pouco antes do início da parte experimental da pesquisa.

Vale acrescentar aqui que os alunos não foram informados sobre quais eram as estruturas linguísticas escolhidas. Sabiam que o estudo investigava aspectos da produção oral em língua estrangeira, mas não sabiam que o foco da pesquisa eram as

diferentes modalidades de correção, nem que o uso do verbo *esserci* e a flexão nominal de número seriam usados para mensurar os resultados.

2.3. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados

Nesta seção serão descritos os instrumentos de pesquisa utilizados para coletar os dados e será também explicitada a finalidade de cada um. Como mencionamos acima, foram escolhidos:

1. entrevistas;
2. produções orais com tema pré-definido;
3. testes orais e escritos;
4. questionários de opinião respondidos pelos participantes.

2.3.1. As entrevistas

Como primeira etapa, foi gravada⁴² uma entrevista em italiano com cada aluno para termos uma amostra das características de sua produção oral, antes da fase com as intervenções corretivas. Cada entrevista teve duração aproximada de doze minutos (apenas a entrevista da aluna F durou cerca de quinze minutos) e foi realizada seguindo um roteiro de perguntas (ver anexo I).

Por termos escolhido analisar o uso do verbo *esserci* e da flexão de número em sintagmas nominais, foram esses os aspectos linguísticos essencialmente observados na análise das gravações. Ademais, as entrevistas também tiveram a finalidade de obter informações sobre o histórico do estudo de italiano dos alunos.

⁴²Foi utilizado um termo de concessão do material escrito e gravado (ver anexo V). Ademais, embora tenhamos usado câmera em todas as gravações realizadas durante a parte experimental, foram registradas apenas as vozes dos alunos e não sua imagem, para que fosse evitado qualquer tipo de constrangimento.

2.3.2. As produções orais com tema pré-definido

Em sua já mencionada dissertação de mestrado, Cavalari (2005) interroga-se sobre o melhor modo de corrigir a produção oral de alunos de um curso de inglês como LE. A pesquisadora sugere à professora do grupo de alunos escolhidos para a sua pesquisa que passe a corrigir explicitamente determinados elementos gramaticais, selecionados previamente entre os erros mais recorrentes na IL dos alunos.

As correções foram feitas nos momentos em que ocorriam interlocuções orais surgidas espontaneamente durante a correção de exercícios gramaticais, uma vez que a professora declarou não se sentir preparada para realizar correções explícitas durante os momentos de conversação em sala de aula, admitindo a sua dificuldade para gerir os turnos de fala entre os alunos e ela, pois se alternavam com muita rapidez. Durante a correção dos exercícios gramaticais, os diálogos entre a professora e os alunos eram mais breves e mais circunscritos à situação, portanto, mais facilmente controláveis.

Entre os diferentes tipos de atividades de produção oral⁴³, escolhemos como nosso objeto de pesquisa aquele que acabou sendo descartado na pesquisa de Cavalari, porque, como assinalamos nos objetivos de pesquisa apresentados na introdução deste trabalho, desejávamos investigar os efeitos do tratamento dos erros em exercícios de produção oral que previssem a liberdade do fluxo da conversação, não sendo imposto o que os alunos deveriam dizer durante toda a atividade.

A decisão de utilizar a atividade de produção oral com um tema pré-definido foi tomada a partir do que escrevem Mackey e Gass (2005: 87), que apontam as narrativas eliciadas (*elicited narratives*) como uma das formas que os pesquisadores podem selecionar para obterem dados sobre a utilização de determinados elementos

⁴³ Entre vários destacamos: criação e apresentação de pequenos diálogos, dramatização de cenas do cotidiano (*role-plays*), paráfrase, apresentação oral, monólogo, debate, conversação etc.

gramaticais. Por meio de uma proposta, o participante é convidado a falar sobre um determinado tema.

Os exemplos que as autoras apresentam incluem aspectos da vida cotidiana dos aprendizes aos quais se pergunta sobre tempo livre, viagens, planos etc. com questionamentos como:

- “Diga-me o que você fez ontem.”
- “Conte-me sobre um típico dia seu.”
- “Diga-me como você gosta de passar o seu tempo livre.”
- “Conte-me sobre a cidade onde você vive.”
- “Conte-me sobre os seus planos para as suas férias de verão.”⁴⁴

Embora as narrações eliciadas, que chamamos aqui “produção oral com tema pré-definido”, apresentem a desvantagem de não permitir que sejam controlados os elementos gramaticais a serem utilizados pelos alunos, esse tipo de atividade propicia que os alunos comuniquem – ou tentem comunicar – conteúdos mais significativos se comparados com outros tipos de exercícios de produção oral, pois não lhes é pedido que narrem uma história inventada ou assumam papéis que talvez nunca tenham desempenhado, mas, pelo contrário, lhes é dada a oportunidade de expressarem o que pensam ou de descreverem o mundo em que estão inseridos.

O que nos interessava era que as intervenções corretivas – implícitas ou explícitas, dependendo da dupla de alunos – ocorressem em um ambiente no qual houvesse a transmissão de mensagens significativas para os aprendizes, enquanto estivessem em uma interação oral que pudesse se aproximar de uma conversação espontânea e natural do cotidiano.

⁴⁴ No original em inglês são estas as instruções: “*Tell me what you did yesterday.*”, “*Tell me about a typical day.*”, “*Tell me how you like to spend your free time.*”, “*Tell me about the town where you live.*”, “*Tell me your plans for the summer vacation.*” (MACKEY/GASS, 2005: 87)

A propósito dos benefícios de um ambiente comunicativamente significativo para a aquisição da língua estudada, Long declara que as reformulações feitas pelo interlocutor (pedidos de esclarecimento, repetições, paráfrases etc.) das frases ditas pelo aprendiz (ou pela criança que aprende a língua materna), durante o processo chamado “negociação do significado”:

ocorrem quando a criança ou o adulto, aprendiz de língua materna ou L2, tem mais chances de estar atenta/o, na análise da atenção de Tomlin e Villa (1993), porque está participando da conversa, acabou de falar, disse algo com suficiente conteúdo proposicional para que o interlocutor (quem toma conta da criança ou o falante nativo) possa responder algo relevante, sabe o que ele ou ela tinha intenção de dizer e está interessada/o em ver o efeito que o seu enunciado produz nele. (Em muitos outros movimentos conversacionais faltam alguns ou todos esses atributos.) [...] (Long, 1996: 452)⁴⁵

Portanto, também era importante a dimensão dialógica das produções orais realizadas durante a nossa pesquisa, o que justifica o papel bastante ativo que o pesquisador teve durante as gravações. As intervenções por meio de perguntas e comentários aconteceram todas as vezes que podiam contribuir para a realização da produção oral.

Todos os alunos realizaram duas produções orais, cada uma com um tema diferente: “*Tu e la tua città*” [Você e a sua cidade] e “*Tu e la tua famiglia*” [Você e a sua família]. Os assuntos foram selecionados com o objetivo de permitir que falassem de sua própria vida ou da vida de pessoas que conhecem bem, de modo que o léxico e o nível de dificuldade não representassem um obstáculo para a produção oral.

⁴⁵ “[...] occur when the child or adult L1 or L2 learner is more likely to be alert, in Tomlin and Villa’s (1993) analysis of attention, because he or she is already participating in the talk, has just spoken, has said something with enough propositional content for the caretaker or NS to say something relevant in reply, knows what he or she intended to say, and is interested in seeing the effect his or her utterance produces in the interlocutor. (Many other conversational moves lack some or all of these qualities.) [...]”

Para evitar tensão e propiciar a maior espontaneidade possível, os alunos sabiam, antes do início das gravações, que os temas das produções orais eram apenas o ponto de partida e que poderiam interpretá-los livremente.

2.3.3. Os testes: pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio

Para tentarmos auferir quanto era conhecimento implícito e quanto conhecimento explícito dos aprendizes em relação às estruturas linguísticas escolhidas, aplicamos, em três momentos distintos da fase experimental, três diferentes tipos de testes, a saber: teste oral de imitação, teste de julgamento gramatical e teste de conhecimento metalinguístico.

A primeira bateria de testes, chamada “pré-teste”, foi realizada no primeiro dia da pesquisa, logo após a entrevista; a segunda, o “pós-teste”, por volta de uma semana depois da segunda produção oral com tema pré-definido, ou seja, após as intervenções corretivas (no caso das duas duplas que tiveram as correções); finalmente a terceira, que chamamos “pós-teste tardio”, por volta de um mês depois da aplicação do pós-teste.

Abaixo descrevemos cada um dos tipos de teste.

*O teste oral de imitação*⁴⁶

Esse teste tinha o intuito de verificar o conhecimento implícito dos alunos que ouviam trinta e seis frases lidas pelo pesquisador e, logo após a leitura de cada frase, deviam dizer se a consideravam correta ou errada. Nesse último caso, deveriam repetir a

⁴⁶ Todos os testes usados na nossa pesquisa estão no anexo II.

frase, tentando corrigir o erro. Nos poucos casos em que houve autocorreção da frase repetida pelos alunos, foi considerada só a primeira versão.

O teste foi gravado e das trinta e seis frases, das quais era composto, seis eram destinadas a averiguar o uso do verbo *esserci* e outras seis, a flexão de número em sintagmas nominais; as demais vinte e quatro frases continham distratores. Do total de frases de cada elemento gramatical, incluindo aquelas que continham as duas estruturas escolhidas para a pesquisa, metade era correta e a outra metade errada.

Como os aprendizes deveriam repetir toda a frase, corrigindo-a se a julgassem errada, tivemos a preocupação de inserir no teste frases curtas para que não houvesse um excesso de dificuldade que poderia impedir a realização do nosso objetivo. Procuramos também tomar o cuidado de usar palavras que julgamos de uso corrente e de evitar frases que soassem pouco naturais, temendo levar a atenção dos participantes para algo que não fosse a correção.

O teste de julgamento gramatical

Esse teste foi usado com o objetivo de observamos o conhecimento explícito dos alunos. Era um teste escrito composto por vinte e quatro frases, sendo quatro para averiguar o uso do verbo *esserci*, mais quatro, a flexão de número em sintagmas nominais, enquanto as outras dezesseis continham distratores. Como no teste anterior, do total de frases sobre cada um dos aspectos linguísticos incluídos, metade era correta e a outra metade errada.

Os alunos deviam indicar se as frases eram corretas ou não, especificar seu grau de certeza (em uma porcentagem de 0% a 100%) e se, em cada caso, usaram uma regra ou

a intuição. Uma vez que os alunos passavam para a frase subsequente, deveriam cobrir com uma folha a anterior, pois não podiam reler ou revisar o que já haviam concluído.

Teste de conhecimento metalinguístico

Como o teste de julgamento gramatical, o teste de conhecimento metalinguístico foi proposto com a finalidade de averiguar o conhecimento explícito dos alunos. Era formado por dez frases que continham um erro gramatical sublinhado. Os alunos deveriam corrigir o erro e explicar em italiano o motivo que os havia levado à correção. O teste continha duas frases para verificar o uso do verbo *esserci* e duas para a flexão de número, enquanto as outras seis continham distratores. Outro objetivo do teste era averiguar a familiaridade dos alunos com a nomenclatura gramatical.

Grosso modo, a estrutura das frases dos três testes permaneceu a mesma nos três momentos em que foram aplicados (pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio). Mantivemos uma estrutura morfossintática semelhante, para evitar alternâncias no grau de dificuldade dos testes, pois esse fator poderia influenciar os resultados.

Como referido no início deste capítulo, o *design* de pesquisa aqui proposto é inspirado na pesquisa de Ellis, Loewen e Erlam realizada em 2006. Vêm deles também os testes que descrevemos acima. Porém, diferentemente do que estamos propondo, os três autores trabalharam com um número maior de frases para os testes orais de imitação e os testes de julgamento gramatical e um número menor de frases no caso dos testes de conhecimento metalinguístico.

Por um lado, para os testes orais de imitação e de julgamento gramatical, optamos por um número menor de frases, por termos julgado ser uma quantidade menor

suficiente para o objetivo que nos propúnhamos com os testes; por outro lado, no caso do teste de conhecimento metalinguístico, por termos dois elementos gramaticais a analisar, julgamos melhor aumentar o número de frases e isso não nos pareceu ter sido penoso ou particularmente longo para os informantes.

Abaixo apresentamos uma tabela com a descrição dos passos que compuseram a parte experimental da nossa pesquisa, resumindo quanto foi explicado até aqui.

| PERÍODO | ATIVIDADES | OBJETIVOS |
|---------|--|---|
| 1º dia | Entrevista com o aluno, sem nenhum tipo de intervenção corretiva. Tema da entrevista: histórico do estudo de italiano do aluno. | Observar o uso do verbo <i>esserci</i> e da flexão nominal de número. |
| | PRÉ-TESTE 1 (teste oral de imitação): alunos ouvem 36 frases (sendo 6 relativas ao uso do verbo <i>esserci</i> , 6 sobre a flexão de número e 24 com distratores; em cada grupo, a metade das frases é correta e a outra metade errada). Em seguida, se as consideram erradas, devem corrigi-las; se ocorre autocorreção, só a primeira versão da correção é considerada. | Verificar o conhecimento implícito dos alunos em relação aos elementos gramaticais citados acima. |
| | PRÉ-TESTE 2 (teste de julgamento gramatical): teste escrito com 24 frases (sendo 4 relativas ao uso do verbo <i>esserci</i> , 4 sobre a flexão de número e 16 com distratores; em cada grupo, a metade das frases é correta e a outra metade errada). Os alunos devem indicar se as frases estão gramaticalmente corretas ou não, o grau de certeza que têm (de 0 a 100%) e se usaram uma regra gramatical ou a intuição. | Verificar o conhecimento explícito dos alunos em relação aos elementos gramaticais citados acima. |
| | PRÉ-TESTE 3 (teste de conhecimento metalinguístico): são dadas 10 frases com um erro gramatical sublinhado, os alunos devem corrigir o erro e explicar em italiano as razões que os levaram à correção (2 frases de uso do verbo <i>esserci</i> , 2 de flexão do número e 6 frases | |

| | | |
|--|--|--|
| | com distratores). | |
| 2º dia (por volta de uma semana depois do 1º dia) | Produção oral com tema pré-definido em forma dialógica com correções explícitas para a dupla de alunos CE, correções implícitas para a dupla CI e sem nenhum tipo de intervenção corretiva para os alunos da dupla SC. <u>Tema da produção oral</u> : “ <i>Tu e la tua città</i> ”. | Realizar dois tipos de correção de modo sistemático, quando os alunos erram o uso do verbo <i>esserci</i> ou a flexão nominal de número, para verificar posteriormente os efeitos de cada tipo de correção nos pós-testes e nos pós-testes tardios. |
| 3º dia (por volta de uma semana depois do 2º dia) | Produção oral com tema pré-definido em forma dialógica com correções explícitas para a dupla CE, correções implícitas para a dupla CI e sem nenhum tipo de intervenção corretiva para a dupla SC. <u>Tema da produção oral</u> : “ <i>Tu e la tua famiglia</i> ”. | |
| 4º dia (por volta de uma semana depois do 3º dia) | PÓS-TESTE 1 (teste oral de imitação), 2 (teste de julgamento gramatical) e 3 (teste de conhecimento metalinguístico) nas mesmas características dos pré-testes descritos acima. | Verificar conhecimentos implícito (pós-teste 1) e explícito (pós-testes 2 e 3) dos alunos em relação aos elementos gramaticais citados acima, depois das intervenções corretivas das duas fases precedentes. |
| 5º dia (por volta de um mês depois do 4º dia) | PÓS-TESTES TARDIOS 1 (teste oral de imitação), 2 (teste de julgamento gramatical) e 3 (teste de conhecimento metalinguístico) nas mesmas características dos pré-testes descritos acima. | Verificar os conhecimentos implícitos (pós-teste tardio 1) e explícitos (pós-testes tardios 2 e 3) dos alunos, em relação aos elementos gramaticais citados acima, após um período sem correções igual a um mês depois de concluída a fase experimental com os pós-testes. |

Tabela 04 – Os passos da parte experimental da pesquisa

2.3.4.O questionário de opinião

Após o fim da parte experimental, os alunos foram convidados a escrever sua opinião e isso ocorreu em dois momentos distintos. Na primeira ocasião, imediatamente após a aplicação dos pós-testes tardios, deveriam responder um questionário sobre a experiência de terem participado da pesquisa e, na segunda ocasião, três meses após, sobre as suas preferências quanto a correções durante produções orais (os questionários encontram-se no anexo IV).

O primeiro questionário tinha como objetivo principal verificar se os alunos haviam sido capazes de perceber quais eram as estruturas linguísticas que estavam sendo investigadas. As respostas obtidas são apresentadas e discutidas na seção 3.5.

Na segunda ocasião, os alunos deveriam responder apenas uma questão com alternativas de múltipla escolha, tendo que apontar se gostavam ou não de serem interrompidos pelo professor para serem corrigidos enquanto falavam, e para que opinassem sobre o tipo de correção que preferiam quando ocorria essa situação. No próximo capítulo, referimo-nos às respostas dos alunos⁴⁷.

A seguir, debruçamo-nos sobre a discussão dos dados obtidos na fase experimental da nossa pesquisa.

⁴⁷ As respostas de todos os alunos estão inseridas no anexo IV.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo analisaremos as produções orais dos seis alunos participantes da pesquisa, dedicando uma seção a cada um e tecendo considerações a partir de trechos transcritos das gravações.

Os fragmentos transcritos são usados para exemplificar as afirmações feitas nas análises. Foram selecionados trechos nos quais ocorriam as intervenções corretivas ou nos quais consideramos que era possível observar o efeito das correções na fala dos alunos. O nosso propósito foi observar a dinâmica de realização dos dois diferentes tipos de correção em foco no nosso trabalho e a resposta dos alunos a essas duas modalidades de tratamento dos erros.

Quando oportuno, apresentaremos também os resultados quantitativos obtidos nos testes realizados pelos alunos, entrelaçando-os com comentários sobre a realização das produções orais, com o intuito de responder as nossas perguntas de pesquisa.

Na primeira seção do capítulo serão feitas breves considerações sobre a dupla de alunos A e B, do grupo de controle. A segunda seção é dedicada à análise das produções orais dos alunos C e D, que compõem a dupla que recebeu as correções implícitas. A terceira seção contém observações sobre as alunas E e F, da dupla para a qual foram escolhidas as correções explícitas.

Na quarta seção, o nosso olhar se volta para a análise dos resultados obtidos nos três testes usados com o intuito de mensurar o nível de correção gramatical dos alunos, antes da fase interventiva da pesquisa, logo após e um mês depois do fim dessa fase, em relação ao uso do verbo *esserci* e da flexão nominal de número.

Finalmente, na quinta e última seção, questionamo-nos quanto à consciência dos alunos em relação aos elementos gramaticais focos da nossa pesquisa e as possíveis repercussões desse conhecimento em sua produção oral.

3.1.Os alunos A e B: os dados obtidos sem correção

Nas próximas duas seções, discorreremos sobre as produções orais dos alunos A e B, que não receberam nenhum tipo de tratamento corretivo durante a pesquisa.

Será traçado um perfil desses alunos e serão caracterizadas suas produções orais, inclusive exemplificando com transcrições, mas isso acontecerá de forma menos aprofundada do que com as outras duas duplas, pois, por comporem o grupo de controle, há nos dados uma menor quantidade de elementos relevantes para a nossa reflexão.

3.1.1. As produções orais da aluna A

Tanto na entrevista quanto na primeira produção oral com tema pré-definido, a aluna A mostrou disposição para a realização das atividades e o pesquisador limitou-se a fazer breves perguntas e comentários a respeito dos assuntos sobre os quais ela falava.

Contudo, nos primeiros oito minutos da segunda produção oral – com duração total de 13 min 13 s –, as intervenções do pesquisador passaram a ser mais longas e mais frequentes, pois a aluna A não desenvolvia os assuntos propostos, nem lançava novos, como fez na primeira produção. Mesmo breves reformulações, com o intuito de corrigir a própria fala, presentes na produção anterior, como exemplificado no fragmento 01 reproduzido abaixo, não aconteceram na primeira metade da segunda produção.

Aconteceu, porém, que nos cinco minutos finais da gravação, diferentemente do que tinha acontecido até então, a aluna passou a participar mais ativamente da conversa, não se limitando mais a responder pontualmente as perguntas que o pesquisador lhe

dirigia e voltando a fazer autocorreções, como se vê no fragmento 02. Considerando as amostras coletadas na nossa pesquisa, interpretamos essas autocorreções como característica da fala da aluna A e possível indício de seu envolvimento na interação oral.

[Fragmento 01]⁴⁸

Aluna A: solo io guido no? e sono... io faceva in dieci **ora** dieci **ori** di qui a Campo Mourão... e è difficile perché sono io che guido no? e è **molti ori** no?
sono molti ori

(1ª PO, 16min 00s)⁴⁹

[Fragmento 02]

Aluna A: alcune cose no non **capiva** no non **capivo** ma perché... quando io ero piccola no? i miei zii parlavano solo nel dialetto calabrese

(2ª PO, 11min 50s)

Talvez a oscilação no modo como a aluna A respondeu à segunda produção oral com tema pré-definido deve-se a ela ter feito anteriormente uma entrevista, uma bateria de testes gramaticais e uma produção oral de dezesseis minutos e não ter recebido qualquer tipo de *feedback* por parte do pesquisador.

De fato, a diferença mais marcante entre as produções orais dos alunos A e B e dos demais alunos participantes da pesquisa foi a ausência de qualquer *feedback* por parte do pesquisador sobre a qualidade do desempenho dos alunos. Parece-nos que esse

⁴⁸ Nas transcrições utilizaremos as reticências para indicar qualquer tipo de pausa de até dois segundos (as pausas de três segundos ou mais serão indicadas entre parênteses como “pausa longa”), abolindo, assim, o uso de vírgulas. Todas as informações que julgarmos relevante salientarmos serão fornecidas entre parênteses e em itálico e a omissão de trechos irrelevantes das gravações será assinalada com colchetes. Todos os erros serão transcritos exatamente como foram produzidos. O negrito será usado para evidenciar apenas as ocorrências de erros relativos aos dois aspectos examinados na nossa pesquisa e as respectivas intervenções corretivas ou, ainda, palavras ou trechos da transcrição para os quais queremos chamar a atenção.

⁴⁹ Usaremos a abreviatura “1ª PO” para indicar a primeira produção oral com tema pré-definido (“*Tu e la tua città*”) e “2ª PO” para indicar a segunda (“*Tu e la tua famiglia*”). A indicação de tempo se refere ao momento aproximado em que, na gravação, ocorreu a fala transcrita.

fator tenha tido um papel importante na mudança do modo como a aluna A participou da sua segunda produção oral. A nossa interpretação ganha força ao analisarmos o desempenho do aluno B, na próxima seção.

3.1.2. As produções orais do aluno B

Em suas produções orais, o aluno B respondia às perguntas mostrando alto nível de precisão gramatical. Além da precisão e da clareza, outra característica da sua fala era a objetividade das respostas. Como exemplo, transcrevemos um trecho do início da sua segunda produção oral com tema pré-definido:

[Fragmento 03]⁵⁰

Aluno B: sì tutte le domeniche ci sarà il pranzo a casa di nonno per esempio

Pesq.: uhm uhm

Aluno B: *(risos)* e così sono cresciuto con... con tutte le persone della mia famiglia

Pesp.: ho capito sì quindi quando si dice famiglia per te è in senso ampio veramente?

Aluno B: sì con tutti i zii

Pesq.: ho capito

Aluno B: no non ho per esempio i miei cugini io non ho un legame molto forte però... era soltanto questo di essere... a casa di nonno e loro essendo insieme

Pesq.: ho capito ho capito

Aluno B: perché ci sono delle persone che sono amici delle cugine *(incomprensível)* non è il mio caso

(2ª PO, 1min 40s)

Excetuando-se os primeiros minutos da gravação, durante a maior parte da sua primeira produção oral com tema pré-definido, o aluno B mantém alto o nível de correção gramatical, mas passa, em alguns casos, a dar respostas muito breves ou a permanecer em silêncio, ouvindo o pesquisador. Mesmo quando se muda o assunto,

⁵⁰ Nas transcrições o pesquisador será identificado como “Pesq.”.

geralmente por iniciativa do pesquisador, e são feitas perguntas com mais frequência, com o intuito de estimulá-lo a falar, o aluno B continua falando pouco e ficando em silêncio logo em seguida.

A atividade poderia ter terminado no sexto minuto da gravação ou no nono, dada as reações do aluno B: respostas pontuais seguidas por silêncio, seguido, por sua vez, de longo comentário do pesquisador, sem que o aluno B esboçasse alguma reação (no nono minuto da gravação, o comentário durou cerca de um minuto e entre 12min 30s e 14min 30s houve outro longo comentário do pesquisador com apenas duas brevíssimas interrupções do aluno B). A gravação da segunda produção oral (com duração total de 14min 47s, cerca de um minuto a menos da primeira) apresenta o mesmo quadro que descrevemos acima.

Ao discorrer sobre fatores que podem levar os aprendizes a se motivarem ou a perderem motivação diante de uma atividade, Pallotti afirma:

Um primeiro critério para avaliar se um estímulo é mais ou menos motivador é a relevância pessoal para o indivíduo, o ser em relação com as suas necessidades e problemas; igualmente importante é o nível de novidade e complexidade, que não deverá ser baixo demais para não causar queda da atenção e tédio, mas nem tão pouco alto demais, pois isso traria ansia e frustração. (2006: 218)⁵¹

Parece-nos que faça parte do perfil do aluno B falar apenas quando tem algo a dizer, mas supomos que a falta de *feedback* por parte do pesquisador, sobre o seu desempenho oral, tenha acentuado essa característica do seu comportamento. Durante a entrevista, o aluno parecia mais motivado para falar, talvez por que, sendo a primeira atividade de produção oral, o fator “novidade”, assim como definido por Pallotti, ainda era alto e manteve, assim, a sua atenção.

⁵¹ “Un primo criterio per valutare se uno stimolo è più o meno motivante è la rilevanza personale per il soggetto, l’essere in relazione con i suoi bisogni e problemi; ugualmente importante è il livello di novità e complessità, che non dovrà essere troppo basso per non causare calo dell’attenzione e noia, ma nemmeno troppo alto, perché ciò comporterebbe ansia e frustrazione.”

As produções orais estavam inseridas dentro de uma série de atividades que compunham a pesquisa. Para a primeira parte, a entrevista, foi dito que seriam feitas perguntas, a fim de que se pudesse entender o histórico de estudo de língua italiana dos alunos; e para os testes gramaticais, era evidente que se verificava seu conhecimento linguístico. Nas duas produções orais com tema pré-definido, no entanto, embora tivesse sido dito que o objetivo da atividade era que falassem com espontaneidade e livremente, não foi explicitado aos aprendizes o objetivo da produção oral e não lhes foi dito o que o pesquisador estava observando. Além disso, durante as gravações não havia nenhum indício disso. É provável que a falta de desafio – a complexidade, a qual se refere Pallotti – tenha desestimulado o aluno B a se empenhar nas produções orais com tema pré-definido.

Na próxima seção, dedicamo-nos às análises das produções orais dos alunos da dupla das correções implícitas, para os quais as intervenções foram do tipo “retomada”.

3.2. Os alunos C e D: os dados da correção implícita

Nas próximas duas seções, discorreremos sobre as produções orais dos alunos C e D, que tiveram seus erros tratados com correções implícitas do tipo que chamamos “retomada”. Como já mencionamos acima, uma correção é dita “implícita” quando o aprendiz não recebe indicação clara do que e por que errou e lhe é apenas fornecida a forma correta de algo que na sua produção continha um erro.

Em especial, a retomada (do inglês *recast*) realiza-se quando o interlocutor repete a forma usada incorretamente pelo aprendiz, corrigindo-a (fornecimento de evidência positiva). Fica subentendido (em nenhum momento, o docente o explicita) que o aprendiz deveria repetir a forma fornecida para substituir aquela que usou. No caso em que o aluno decide não repetir a forma correta apresentada, o docente não insiste e não retoma a correção.

3.2.1. As produções orais do aluno C

Tanto na entrevista quanto nas duas produções orais com tema pré-definido, o aluno C quase nunca ficava em silêncio e tomava a palavra mesmo quando o pesquisador não lhe dirigia perguntas. Ademais, em geral, ele solicitava poucas vezes ajuda para confirmar o uso das unidades lexicais por ele selecionadas ou para pedir alguma tradução em italiano, embora parecesse ter dificuldade para encontrar as palavras de que precisava, para comunicar as suas ideias.

Em geral, o aluno apresentava-se muito habilidoso para participar da conversa, procurava reformular suas frases, provavelmente como estratégia que visava a suprir a

falta de léxico, e mantinha e roubava o turno conversacional aparentemente com bastante facilidade.

O aluno C apresentava uma fala encadeada, com pausas pouco frequentes e breves, o que dificultava a realização das intervenções corretivas, pois o pesquisador encontrava certa dificuldade para escolher o momento adequado para a sua intervenção. Abaixo transcrevemos uma das primeiras intervenções corretivas da sua primeira produção oral.

[Fragmento 04]

Aluno C: i divertimenti... sono **molte posto** che... che possiamo andare a (*pausa longa*) cinema

Pesq.: sì... anche

Aluno C: discoteche a

Pesq.: anche

Aluno C: cenare

Pesq.: perché sì **molti posti**

Aluno C: sì **molti posti** (*repete a frase com entonação descendente*)

(1ª PO, 3min 20s)

Como se observa na transcrição, foi só na terceira tentativa que foi possível tomar a palavra, para fazer a correção implícita.

O fato de a atenção do aluno C estar concentrada no desenvolvimento de outra atividade (nesse caso, a busca de unidades lexicais específicas) provavelmente o levou a não perceber conscientemente a intervenção como correção. Como vimos no capítulo 1 do nosso trabalho (seção 1.3.), a “percepção consciente” (o *noticing* citado por Long) ocorre quando há atenção (*attention*) para os elementos que se quer salientar. No fragmento acima, o aluno parece ter prestado atenção na forma (*molti posti*) que lhe è sugerida pelo pesquisador, mas não podemos afirmar se ele entendeu essa forma como uma correção ou como apenas um comentário do pesquisador.

Outro fator que contribui para o questionamento da eficácia da correção é o modo como foi feito o movimento corretivo. As “retomadas” são intervenções corretivas realizadas logo após a ocorrência do que é entendido como erro (como exemplificado por Ellis, Loewen e Erlam, 2006: 353, e mencionado na seção 1.3. deste trabalho), isto significa que a retomada consiste na reformulação da palavra ou das palavras que o aluno diz de forma incorreta, imediatamente depois que o aluno a(s) pronunciou.

No fragmento 04 o pesquisador parece hesitar em fornecer de modo rápido e abrupto a forma correta do acordo no masculino plural *molti posti* e esperar aquilo que talvez tenha imaginado ser o fim da lista que fazia o aluno. Esse distanciamento entre a ocorrência do erro e o fornecimento da forma correta deixa dúvidas sobre a eficácia do modo como foi chamada a atenção do aluno para a correção.

A correção imediata, como apresentado no fragmento 05, surte efeitos mais evidentes. De fato, no caso transcrito a seguir a intervenção corretiva parece ter sido “percebida” pelo aluno C como tal, provavelmente por ter sido realizada logo após a ocorrência do erro e por ele ter conseguido incorporá-la na sua frase.

[Fragmento 05]

Pesq.: perché è molto vivace... una grande offerta

Aluno C: sì **ha** molti opzioni opzioni

Pesq.: sì sì però... **ci sono**

Aluno C: **ci sono** molti opzioni e per cenare...

(1ª PO, 0min 50s)

Outro fator que corrobora a nossa hipótese é ter notado a utilização, ou pelo menos a tentativa de utilização, da forma evidenciada durante a correção no fragmento 05, *ci sono*, em outros momentos da gravação, como mostram os fragmentos 06 e 07.

[Fragmento 06]

Aluno C: è non è... non è una cosa molto attrattiva in San Paolo

Pesq.: uhm uhm uhm

Aluno C: la cultura

Pesq.: uhm uhm

Aluno C: ma eh... ce **ci sono** alcune

Pesq.: uhm

(1ª PO, 3min 00s)

[Fragmento 07]

Pesq.: da quando sei nato vivi a San Paolo vero? (*incomprensível*) abitato in altre città lo so che per un periodo breve di tempo ma hai abitato in altre città

Aluno C: sì io ho abitato a Londra i a Madri

Pesq.: Madrid non mi ricordavo ma di Londra sì

Aluno C: penso che la... le opportunità chi... che che **sono** qui per lavorare... sono i punti principale... de... de persone scegliere vivere qui

Pesq.: sì (*incomprensível*) entriamo in un altro argomento quello del lavoro... sempre l'offerta ma del lavoro

(1ª PO, 4min 00s)

Enquanto que no fragmento 06, o aluno C usa corretamente a forma *ci sono*, no fragmento 07 parece que houve uma tentativa de usar a mesma forma, que não foi, contudo, bem sucedida. Percebe-se que o aluno hesita antes de usar a forma verbal, usa o pronome relativo *chi*, depois o troca pelo pronome relativo *che* e então opta pela forma verbal *sono*, no lugar do *ci sono* que poderia completar de forma adequada sua oração. A interação do aluno C com o pesquisador ao dizer a frase *ma eh... ce ci sono alcune* reproduzida no fragmento 06 e a escolha do verbo no fragmento 07 parecem indícios do efeito da correção feita pelo pesquisador logo no início da gravação, como se viu no fragmento 05.

Como explicamos no capítulo 2, dedicado à metodologia utilizada na pesquisa, restringimos as correções somente aos erros de utilização do verbo *esserci* e da flexão

nominal de número. Ainda assim, não eram corrigidas todas as ocorrências desses erros. No fragmento 08 vemos um desses momentos de correção parcial.

[Fragmento 08]

Aluno C: non è una città... con molti pon... pon punte **locali turistiche** ma...

Pesq.: sì... (*incomprensível*) **locali turistici**

Aluno C: sì... **locali turistici** (*fala mais lenta e tom de voz descendente*) ma la diversità di opzioni è fatto... perché **c'è** molte persone de **tutte locale** del mondo

Pesq.: sì sì e bravo... anche **ci sono**

Aluno C: è **ci sono**

Pesq.: **ci sono** molte persone

(1ª PO, 4min 45s)

Após a correção de *locali turistici*, é corrigida a forma do verbo *esserci*, mas negligenciado o plural errado em *tutte locale*. De fato, foi mais difícil corrigir os erros de flexão de número entre substantivos e adjetivos, talvez por serem mais frequentes e, em boa parte dos casos, por estarem em trechos das frases que são pronunciados de forma mais rápida.

No caso dos trechos em que ocorria a presença do verbo *esserci*, na maioria das vezes, havia mais pausas, talvez porque o uso da forma verbal requer mais elaboração – o aluno deve escolher o tempo verbal e a pessoa e lembrar a morfologia correspondente –, dando mais tempo para a realização de movimentos corretivos.

Portanto, ao analisarmos os efeitos dos tipos de correção na fala dos alunos, que é o foco principal da nossa pesquisa, devemos também levar em consideração o tipo de erro com o qual estamos lidando, como variante relevante para o julgamento do efeito da correção.

Na segunda metade da primeira produção oral, houve mais de um momento em que observamos indícios dos efeitos das correções realizadas na primeira parte da gravação. Seleccionamos dois desses momentos, apresentados nos fragmentos 09 e 10.

[Fragmento 09]

Aluno C: io devo avere una sensibilità... più grande che... che questa persona che tu parla su... perché **c'è ci sono** molti cose specifiche che cambiano quando parliamo di città diversa

Pesq.: e in certo senso... anche se c'è quella velocità vedi questi modi di pensare diversi

(1ª PO, 7min 00s)

No fragmento acima, a aluno C faz uma autocorreção, movimento que não é comum na sua fala e a faz com rapidez, o que nos leva a pensar que a forma plural *ci sono* tenha se tornado mais rapidamente “disponível”, provavelmente graças às correções feitas anteriormente.

[Fragmento 10]

Aluno C: sì... molto diverso... interessante anche chi io ho cambiato... la immagine... io ho avuto de... de la Russia per esempio

Pesq.: Ah... interessante... e cambiato in che senso?

Aluno C: perché io pensavo che... le persone lì era molto **ignorante**...

Pesq.: sì (*risos*) non mi aspettavo questo... **ignoranti**...

Aluno C: **ignoranti**... vero che... ma no no... sembrano molto **brasiliano**

Pesq.: uhmm

Aluno C: molto... i questo... mi ha fatto sorpresa...

Pesq.: e in che senso... si assomigliano ai brasiliani?

Aluno C: per modo di comunicare e la... questo relacionamento (*faz entonação que parece indicar que sabe que usou uma palavra em português*)

Pesq.: ah... un rapporto...

Aluno C: e questo rapporto chi... chi ci sono con altre persone...

[...]

Aluno C: sono molto simpatiche e divertente... io

Pesq.: simpatici

Aluno C: simpatici e divertenti... i io non pensavo questo...

Pesq.: è stata una sorpresa

Aluno C: ... sì io pensavo che... che era perso... una persona... **il russo**... io pensava che era persona più... è... non lo so come dire...

Pesq.: forse una persona chiusa

Aluno C: chiusa... esattamente... chiusa

(1ª PO, 9min 10s)

O fragmento 10 ajuda-nos a perceber a atenção do aluno C em relação às falas do pesquisador e sua capacidade de incorporar as correções feitas. Um exemplo disso é a reformulação do plural da frase que havia dito *sono molto simpatiche e divertente*, a partir da correção de *simpatici*. Entretanto, a repetição de *ignoranti*, também interpretável como indício de sua atenção, é feita ao mesmo tempo em que ele deixa o adjetivo *brasiliano* no singular, o que pode ser tomado como prova de que o aluno C esteja efetivamente em uma fase de instabilidade na aquisição desse aspecto linguístico e que precise efetivamente de acompanhamento e de mais tempo para aprender a marcar o plural nas frases que constrói.

Na parte final do trecho transcrito, observamos que o aluno C, para caracterizar o povo russo, usa o substantivo *russo* no singular, precedido pelo artigo determinativo. Desse modo pode continuar falando do povo em geral, mas não precisa mais colocar as palavras que se referem a ele no plural. Isso ocorre depois de duas correções de flexão de número com *ignoranti* e *simpatici*; julgamos, portanto, que esse seu movimento é um possível sinal de que as correções fizeram o aluno C ficar mais atento à formação do plural, o que pode ser interpretado como um efeito positivo das intervenções corretivas que vinha recebendo.

O problema, contudo, se nossa interpretação for correta, é que o aluno opta por evitar o uso do plural. Isso nos leva a pensar que as correções implícitas servem para tornar o aluno mais consciente da sua fala, sem, no entanto, oferecer outros elementos,

além do alerta em si, que possam auxiliá-lo no uso correto do aspecto linguístico em questão.

Podemos então dizer que as evidências positivas fornecidas e manifestadas por meio das correções implícitas (retomadas), que foram feitas em relação à flexão de número em sintagmas nominais e ao emprego do verbo *esserci*, foram suficientes a propiciar “atenção” e “percepção consciente” (Long: 1996), mas não forneceram ao aluno instrumentos suficientes a contrapor à forma produzida a forma que foi salientada, ou seja, para que pudesse ocorrer o foco na forma.

No fragmento 11 temos outro caso que denuncia, a nosso ver, a insuficiência das correções implícitas. Vejamos.

[Fragmento 11]

Aluno C: i questa viaggio me me ha preparato... senza sapere che... che **avrà**... che **haveria** né? enfim... che

Pesq.: sì prova... di' (*incomprensível*)

Aluno C: che **abbia**... che **poteva avere**... questa opportunità di Brasile essere la evidenza

Pesq.: uhmm

Aluno C: io... io mi sono preparato in questa... questo momento

Pesq.: uhmm ti capisco...

Aluno C: è interessante

Pesp.: sì è stato un bell'investimento

Aluno C: sì

Pesq.: non fatto apposta

Aluno C: senza sapere che... che **aveva** questa opportunità...

Pesq.: sì

Aluno C: formata

Pesq.: che **c'era**

Aluno C: sì che **c'era**... questa opportunità

(1ª PO, 13min 55s)

Embora estivesse recebendo correções quanto ao uso do verbo *esserci*, por volta do décimo quarto minuto de gravação, o aluno C usou duas vezes o verbo *avere* no lugar de *esserci*. O momento em que em sua fala aparece o português, em “haveria”, mostra

que o aluno não sabia ou não lembrava a morfologia do verbo no tempo que desejava (*condizionale semplice*), embora parecesse estar certo do emprego do verbo *avere* nos dois casos. Nossa suposição é que as correções implícitas que o aluno C recebeu até aquele momento serviram para evidenciar o uso da forma *ci sono* e não do emprego do verbo *esserci* em geral. Bastou mudar o tempo verbal, para que o aluno voltasse a cometer erros no uso do verbo *esserci*, da mesma maneira como vinha acontecendo desde o início da gravação. De novo, instabilidade, falta de capacidade de estender a correção, talvez sinal de que a correção de uma forma específica se limite àquela forma, sem que o aluno consiga “generalizar” e ampliar para outro tempo e modos verbais.

Podemos fazer um raciocínio análogo para o caso do emprego do plural, como discutimos acima. Pela análise da sua produção oral, o aluno C precisa ser auxiliado na marcação do plural e esse auxílio pode vir por meio de correções, que serviriam como alertas. As correções implícitas mostram-se, contudo, insuficientes, porque não dão elementos sobre o contexto de uso das formas gramaticais corrigidas, e assim não permitem que o aluno entenda o que errou e que tenha condições para incorporar novos elementos a sua IL, ou para reformular os já existentes.

Schmidt (1990), citado por Long no ensaio de 1996 (426), afirma que:

Eu uso “percepção consciente” no sentido de registro da simples ocorrência de algum evento, enquanto que “compreensão” implica no reconhecimento de um princípio, regra ou padrão geral. Por exemplo, um aprendiz de L2 pode simplesmente perceber que um falante nativo usou uma forma particular de endereçamento em uma ocasião específica, ou em um nível mais profundo o aprendiz pode compreender o significado daquela forma, notando que foi apropriada por causa da diferença de status entre falante e ouvinte. A percepção consciente é crucialmente relacionada à questão de qual material linguístico é armazenado na memória... a compreensão refere-se a questões relacionadas a como aquele material é organizado em um sistema linguístico. (p. 218)⁵²

⁵² “I use noticing to mean registering the simple occurrence of some event, whereas understanding implies recognition of a general principle, rule, or pattern. For example, a second language learner might simply notice that a native speaker used a particular form of address on a particular occasion, or at a deeper level the learner might understand the significance of such a form, realizing that the form used was appropriate because of status differences between speaker and hearer. Noticing is crucially related to the question of what linguistic material is stored in memory [...] understanding relates to questions concerning how that material is organized into a linguistic system.”

Portanto, tanto para Schmidt, quanto para Long (como dissemos na seção 1.2.1. do presente estudo), a percepção consciente é uma das etapas para a conversão de um insumo em um insumo absorvido, mas não seria suficiente para que o aprendiz acessasse regras de funcionamento da língua, não possibilitando, desse modo, a incorporação dessas regras à sua IL.

Como veremos nos próximos fragmentos, na segunda produção oral com tema pré-definido, o aluno C continuou empregando corretamente a forma *ci sono* (fragmentos 12, 14 e 15), mas novamente produziu erros ao tentar usar o verbo *esserci* conjugado em outro tempo verbal (fragmento 15), ou mesmo na terceira pessoa do singular do presente do indicativo (fragmentos 13 e 14), pois essas formas eram diferentes em relação àquela mais frequentemente corrigida (*ci sono*).

[Fragmento 12]

Aluno C: **ci sono** alcuni amici che io considero molto molti prossimi... anche considero della famiglia...

Pesq.: ho capito ho capito

Aluno C: perché io sono figlio... solo io... eh... sono solo i... allora **ci sono** alcune amiche di infanzia

Pesq.: uhm uhm... della tua età

Aluno C: della sì... esattamente

Pesq.: che per te...

Aluno C: che per me... io... io no non ho sorello nessuno ma **ci sono** questi amici che che fa che fanno questo questa carta (*risos*)

(2ª PO, 1min 00s)

O trecho transcrito no fragmento 12 demonstra a utilização correta do verbo *esserci* na terceira pessoa do plural do presente do indicativo, contudo, o fragmento 13 abaixo, denuncia a incorreção do emprego do verbo assim que se apresenta outro contexto de uso.

[Fragmento 13]

Pesq.: vedi i tuoi con la stessa frequenza i tuoi cugini?

Aluno C: ah... sì io ne vedo io ne vedo... i parlo molti con lei su Internet

Pesq.: sì e con loro

Aluno C: con loro su l'Internet

Pesq.: ma sono più giovani... sono più piccoli di te vero?

Aluno C: è un po'... un anno due anni...

Pesq.: ah

Aluno C: non è tanto

Pesq.: no no no è prossimo

Aluno C: è... ma **ogni uno... c'è... su su vita e lavora e**

Pesq.: è che... **ognuno ha**

Aluno C: **ognuno ha... su vitae lavora... e studia...**

(2ª PO, 2min 20s)

A frase *ma ogni uno... c'è... su su vita e lavora* mais uma vez põe em cheque as correções implícitas que parecem não terem sido suficientes para mostrar ao aluno a diferença de uso entre os verbos *esserci* e *avere*. Essa nossa constatação é reforçada pelo uso do verbo *avere* pelo aluno C (fragmento 14), ao ouvir uma pergunta feita pelo pesquisador, na qual o verbo é usado para confirmar se o aluno tem duas tias. Ele responde com uma frase que dá a entender que, para ele, a forma *ha* significa “tem” no sentido de existir e que, portanto, a diferença semântica entre “existência” e “possessão” que se tentou trabalhar com as correções não foi bem sucedida.

[Fragmento 14]

Aluno C: e no no abitiamo molto vicino... ce... eh... **ci sono** due cucini che sì... che abitano molto vicino... ma le altre sono più... più distante

Pesq.: più distante sì ma forse gli altri

Aluno C: è gli altri

Pesq.: gli altri sono più distante... ho capito e... e ora delle delle tue zie... ecco perché le vedi... lo so che una è scomparsa no?

Aluno C: è io... io vedo... tutte mie zie... ma **ci sono** alcune più prossimi

Pesq.: ho capito

Aluno C: principalmente... della parte di mia mamma...

Pesq.: ah sì certo certo è che (*incomprendível*) spontaneo penso solo alla famiglia di tua madre

Aluno C: è

Pesq.: c'è anche la famiglia di tuo padre

Aluno C: sì anche anche

Pesq.: sì **hai** due zie vero?

Aluno C: sì

Pesq.: da parte di tuo padre

Aluno C: sì... **ha** due zie... no... **ha**... una zie... di mi padre... e due di mi madre...

Pesq.: sì... ho capito... ho capito e parlami un po' della famiglia dei tuoi amici...

(2ª PO, 3min 25s)

É interessante notar que no início da transcrição o aluno C emprega a forma *ci sono* corretamente duas vezes, ou seja, no sentido de “existir”, e no primeiro caso, devido à pausa e à breve reformulação que faz, permite-nos supor que usou conscientemente a forma, de acordo com as correções que vinha recebendo, como observamos acima. Entretanto, ao final da transcrição, observamos um erro no uso do verbo *avere* em *sì... ha due zie... no... ha... una zie*, ao qual já nos referimos no parágrafo anterior. O pesquisador perde a oportunidade de fazer mais uma correção, talvez por distração ou por constrangimento em interromper com mais uma correção um momento mais fluído da fala do aluno.

Vale ressaltar que durante a segunda produção oral, acabaram acontecendo algumas correções de elementos gramaticais que não são alvo desta pesquisa. Isso foi talvez provocado pelo movimento constante de identificação e correção de erros por parte do pesquisador.

Concluimos a nossa análise das produções orais com tema pré-definido do aluno C com o fragmento 15 transcrito abaixo.

[Fragmento 15]

Aluno C: sì abbiamo fatto qui con tutte le persone di due famiglie

Pesq.: uhm uhm (*incompreensível*) una bella festa

Aluno C: sì una bella festa

Pesq.: e a questo punto già conosci gli amici della tua ragazza?

Aluno C: sì

Pesq.: (*incompreensível*)

Aluno C: **ci sono** alcuni amici comune... in comune

Pesq.: uhm uhm... che piacciono (*incompreensível*)

Aluno C: io ho conosciuto lei... in una discoteca ma poi ho... ho visto... chi... chi lei abitava... ce... vicina... i **ci sono**... **ci avevo ci aveva** alguno amigo... chi sono in comuni

Pesq.: (*incompreensível, talvez uma tentativa de correção*)

Aluno C: ma io non sapevo di questo

Pesq.: che **c'erano**

Aluno C: **c'erano** alcuni amici ma io non sapevo quando

Pesq.: ah... ho capito... amici in comune

Aluno C: è quando conosciamo...

(2ª PO, 9min 50s)

Quando diz a frase *chi lei abitava... ce... vicina... i ci sono... ci avevo ci aveva alguno amigo... chi sono in comuni*, o aluno C poderia estar querendo dizer “que ela morava perto e que tinha alguns amigos em comum”. Nesse caso, a forma usada erroneamente para traduzir “tinha” é *ci sono*, forma que reformula, dando-se conta que lhe serve um tempo do passado. A solução encontrada é dizer *ci avevo*, reformulado, por sua vez, em *ci aveva* que aponta para o acordo com a terceira pessoa do singular (a namorada).

Por outro lado, poderíamos também supor que o aluno C queria dizer “que ela morava perto e tinham (havia) alguns amigos em comum”. Essa hipótese explicaria a tentativa do aluno C de usar a forma *ci sono*. Percebendo a necessidade de utilizar uma forma verbal que indicasse o passado, o aluno poderia ter escolhido *aveva* no lugar de *era*. Diante da rapidez da interação oral e da velocidade com a qual as frases são ditas, parece que foi essa última a interpretação que o pesquisador acaba considerando, como confirma a correção que se seguiu.

Como já assinalado acima, um dos problemas ao se fazer uma correção implícita é que não são fornecidos aos alunos elementos relativos ao contexto de uso da forma usada incorretamente e da forma sugerida pelo professor. Analisando as gravações do aluno C, notamos, de fato, que não basta fazer as correções em um contexto significativo para os alunos – no nosso caso, as duas produções orais com tema pré-definido, durante as quais os alunos falavam de fatos da realidade e do cotidiano deles e não de situações inventadas ou desprovidas de sentido para eles –, para que entendam o erro que cometeram e para que ocorra o foco na forma (Long, 1996).

O que pareceria é que as correções implícitas com as quais foram tratados os erros de uso do verbo *esserci* do aluno C tiveram mais o efeito de salientar exatamente a forma fornecida – na maioria das vezes *ci sono* – e o predisuseram a ter mais atenção quando devia ou julgava que devia usar aquela forma.

Além disso, quanto à interpretação da frase *chi lei abitava... ce... vicina... i ci sono... ci avevo ci aveva alguno amico... chi sono in comuni*, durante a gravação, inferimos que a presença da partícula *ci* na reformulação final do aluno C, tenha levado o pesquisador, talvez pela rapidez da situação, a pensar que o aluno quisesse dizer *c'erano*. Contudo, como dito acima, ao analisar a transcrição nos ocorreu outra interpretação igualmente plausível para a frase.

A constatação descrita acima mostra que a correção implícita foi insuficiente para fornecer ao aluno C contextos de uso do verbo *esserci*, e também, pela rapidez que caracteriza esse tipo de “intromissão” na fala do aluno, não deu oportunidade ao pesquisador de entender o que o aluno C queria dizer e, por conseguinte, de identificar o tipo de erro cometido. Uma vez que a característica desse tipo de intervenção corretiva é o fornecimento imediato da forma correta, o pesquisador não teve e não se deu o tempo

nem para refletir, nem para confirmar com o aluno o que estava corrigindo, pois corria o risco de perder a oportunidade de fazer a correção no momento adequado.

As correções implícitas não surtiram exatamente o mesmo efeito no aluno C e na aluna D (a outra aluna da dupla), como veremos na próxima seção.

3.2.2. As produções orais da aluna D

Na entrevista, a aluna D falou pausadamente. Em vários momentos, sua fala foi monossilábica e ela parecia não encontrar as palavras de que precisava para expressar suas ideias. Mostrava, no entanto, disposição e vontade de falar.

Durante a sua primeira produção oral com tema pré-definido, logo após a primeira correção, no começo da sua fala (ver fragmento 16 abaixo), a aluna D passa a fazer mais perguntas de confirmação de léxico e a frequência dessas perguntas vai aumentando, à medida que aumentam as correções.

[Fragmento 16]

Aluna D: perché... qui c'è... **tutti... tutti cosi** che mi voglio

Pesq.: ah sì sì perfetto... facciamo tranquillamente... ma **ci sono**

Aluna D: **ci sono**

Pesq.: perché è il plurale

Aluna D: ah

Pesq.: **ci sono... tutte le cose**

Aluna D: **le cose**

Pesq.: tranquillamente... viene che questa è la proposta

Aluna D: ah

Pesq.: **tutte le cose**

Aluna D: **cose** che mi voglio

(1ª PO, 1min 00s)

Após o trecho transcrito acima, a aluna D começa a solicitar mais frequentemente a aprovação e a confirmação do professor enquanto fala. Observe-se que as unidades lexicais para as quais pedia confirmação eram de uso frequente e cotidiano em língua italiana⁵³ – entre 1min 30s e 2min e 30s da gravação, ela quis confirmar as palavras *traffico*, *vivere*, *passeggiare* e verbos conjugados, como *vuole*.

Isso nos faz considerar a hipótese de que a aluna estivesse delegando unicamente ao pesquisador a responsabilidade pela correção, enquanto ela própria se “deresponsabiliza”. A nossa hipótese baseia-se na consideração que no início da gravação (ilustrada pelo fragmento 16) foi corrigida quase uma frase inteira da aluna – uma das primeiras que disse – e, embora o pesquisador tivesse mencionado que estava corrigindo a formação do plural, não foi fornecida à aluna nenhuma explicação clara sobre quais eram os erros contidos na sua fala e, talvez ainda mais importante, as razões pelas quais deviam se considerar “erradas” as formas que havia usado.

Nossa impressão é que com as correções implícitas poderia ter sido passada à aluna uma informação que soasse como: “você cometeu erros e, por isso, fornecemos as formas corretas; agora você pode continuar falando e assim que você cometer outros erros, mesmo que você não perceba, como aconteceu agora há pouco, a sua fala será interrompida novamente e diremos de novo qual é a forma correta.”

Outro aspecto que observamos com frequência nas respostas da aluna D às correções implícitas, mas também naquelas do aluno C, foi a repetição das formas fornecidas pelo pesquisador. Com base nessa constatação e nos dados coletados para essa pesquisa podemos afirmar que os alunos que têm os seus erros tratados com correção implícita do tipo retomada aparentemente tendem a aceitar sem questionamentos a forma apresentada pelo professor como forma correta.

⁵³ Baseamo-nos no *BAnca Dati dell'Italiano Parlato* (BADIP), um site no qual se pode consultar uma versão *online* do *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (Corpus LIP).

A forma corrigida pode ser evidenciada e “percebida” pelo aluno como uma correção, como foi no caso de *ci sono* para o aluno C visto na seção anterior, entretanto, mesmo aceitando como correta a forma fornecida pelo professor, não necessariamente os alunos a entendem e muito menos concordam que seja a forma, não só gramaticalmente correta, mas, também, que serve para o que querem dizer, como discutido acima na análise de um dos trechos da segunda produção oral com tema do aluno C (fragmento 15). Ou seja: o aluno corrigido implicitamente não “discute” a intervenção do professor (inclusive, por que não teria os instrumentos metalinguísticos para fazê-lo), mas não necessariamente a aceita em geral e em especial para a sua fala.

Acreditamos que a rapidez com a qual ocorreram as intervenções corretivas do pesquisador teve um papel fundamental na “passividade” dos alunos diante das correções implícitas. Observando essas correções nas gravações com os alunos C e D, percebemos que eles têm muito pouco tempo ou tempo nenhum, para pensar no que está sendo dito pelo pesquisador, ora porque são eles que foram interrompidos durante o desenvolvimento de uma ideia e a querem concluir, fato mais observado no caso do aluno C, ora porque o próprio pesquisador solicita que o aluno continue a falar, a despeito da correção, sendo esse caso mais frequentemente observado com a aluna D.

Ademais, nem sempre as correções implícitas foram entendidas como uma intervenção do pesquisador, para indicar que a forma usada estava errada e que estava, portanto, sendo fornecida a forma correta. Vejamos, por exemplo, os fragmentos 17 e 18 abaixo, nos quais a aluna D parece estar mais preocupada em obter a palavra que procura em italiano e menos com o acordo de plural/singular. Esses trechos também exemplificam seus constantes pedidos de confirmação do léxico.

[Fragmento 17]

Aluna D: ma in San Paolo eh... mi piaccia **i ristorante**

Pesq.: ah sì... stavo sì

Aluna D: **i restauran** (*incompreensível o fim da palavra*)?

Pesq.: era la domanda che ti volevo fare... ah... **i ristoranti**

Aluna D: **ristorante**... eh shows... **shows?**

Pesq.: (*incompreensível*)

Aluna D: è correto **shows?** no

Pesq.: in italiano sì... si può usare la parola perfettamente la parola italiana è spettacoli

Aluna D: spettacoli ma ma shows... eh... di cantore

Pesq.: uhm

Aluna D: mi piace molto i San Paolo è... è diverso... questo senso

(1ª PO, 4min 00s)

No início do trecho transcrito acima, a aluna D parece suspeitar que há algo errado com a palavra “restaurante” e chega a repeti-la, mas sua insegurança acaba produzindo falta de clareza. O pesquisador fornece, então, a palavra que a aluna estava procurando, já no plural. A aluna, por sua vez, repete no singular e solicita logo em seguida mais uma intervenção do professor, pois quer saber como se diz *shows* em italiano.

É provável que, preocupada como estava na busca dos lexemas necessários para expressar suas ideias, a aluna não dedicou a necessária atenção à flexão de número e pareceu não se preocupar ou não se lembrar de flexioná-la no plural. Podemos, portanto, supor que a correção implícita que tentou chamar a sua atenção para a formação do plural não foi percebida como tal.

[Fragmento 18]

Aluna D: è molto calda eh... è è diferente per noi che... che siamo **acostumati?**

Pesq.: **abituati**

Aluna D: **abituata**... con... eh questo... ritmo? (*pausa longa*) ritmo grande

Pesq.: uhm

Aluna D: di San Paolo

(1ª PO, 6min 50s)

Acima não transcrevemos uma efetiva correção do pesquisador. Trata-se apenas de um momento em que é fornecida a palavra solicitada pela aluna. No entanto, ela mais uma vez parece se preocupar apenas com a tradução da unidade lexical que procura em italiano, não fazendo a flexão de número exigida pela estrutura da sua frase. E logo após usar a palavra solicitada, a aluna pede confirmação de outra, porém dessa vez, não recebendo resposta do pesquisador, prossegue. Logo em seguida, o pesquisador manifesta anuência, confirma, portanto, que as palavras escolhidas podem ser utilizadas e a aluna continua, embora se limitando a dizer poucas palavras.

Após os cinco, seis minutos iniciais da gravação, a aluna D passa a não completar mais frases até o fim, sem antes pedir a confirmação de algum elemento, geralmente lexical, e passa a responder as perguntas com poucas palavras, chegando, não raras vezes, a falar com monossílabos. Chamam atenção também as muitas pausas, que algumas vezes se prolongam e provocam perda no fluxo da fala. O fragmento 19 traz a continuação da transcrição do fragmento 18 e ilustra o que procuramos descrever neste parágrafo.

[Fragmento 19]

Pesq.: sì sì sì

Aluna D: in in **campã... campã?** (*risos*) è... è più lento... è...

Pesq.: ho capito... e poi non c'è quello che dicevi che... l'offerta culturale

Aluna D: sì

Pesq.: che... è un problema

Aluna D: sì

Pesq.: non ti dà fastidio la quantità... perché a San Paolo ci sono molte persone... anche per i show spettacoli... a volte è difficile trovare un biglietto no?... non ti dà fastidio (*incomprendível*)... perché a me ti dico anch'io sono di San Paolo e amo veramente San Paolo... non penso di cambiare città... ma a volte... mi dà un po' di fastidio no?... la quantità eccessiva di per persone che ci sono in città

Aluna D: sì un poco

Pesq.: uhm

Aluna D: ma... io io... sempre... come si dice **programo?**

Pesq.: ah... puoi dire...

Aluna D: **programo**

Pesq.: uhm

Aluna D: eh... questo... questo **passaggio... passeggi passeggi** (*risos*)

Pesq.: uhm

Aluna D: eh (*pausa longa de quatro segundos*) per non... non stare... molto... eh... con **molti persone**

Pesq.: ma sì sì però... con **molte persone**

Aluna D: **molte persone**

Pesq.: ho capito... ti organizzi bene

Aluna D: **sì**

Pesq.: ho capito ho capito

Aluna D: è... questo

(1ª PO, 7min 15s)

No trecho em que coloca a palavra *passaggio* no plural, a aluna D faz uma autocorreção, o que pode ser interpretado como um indicador do modo como as correções implícitas estão produzindo efeitos na sua fala. As correções relativas à flexão de número, parecem ter deixado a aluna atenta ao uso desse mecanismo da língua italiana.

Contudo, notamos apenas uma autocorreção durante toda a primeira produção oral da aluna, que teve uma duração complexiva de 12min 30s, ao mesmo tempo em que constatamos a sua progressiva perda de fluência. Durante a entrevista, realizada antes das produções orais com tema pré-definido, a aluna não se mostrava tão “dependente” do pesquisador, não solicitava sua ajuda ou o seu consentimento com frequência e esse comportamento foi mudando durante a gravação da primeira produção oral.

Como já afirmado acima, ao passo que foram sendo feitas as correções implícitas, a aluna D pareceu delegar progressivamente ao pesquisador a correção de sua fala, aumentando gradualmente a frequência de pedidos de confirmação e solicitando ajuda para obter as unidades lexicais necessárias para o desenvolvimento de um pensamento.

Durante a segunda produção oral, a aluna D continuou a usar poucas palavras, mas passou a responder mais rapidamente as perguntas que lhe foram feitas, diminuindo,

assim, consideravelmente as pausas longas que apresentou durante a produção oral anterior. Na maioria das vezes, a aluna limitou-se a responder as perguntas que lhe foram dirigidas e, geralmente, produzia apenas uma frase com poucas palavras, mesmo nas raras vezes em que fazia algum comentário.

No fragmento 20, abaixo, veremos um exemplo do que, no parágrafo anterior, chamamos de perda de fluência na fala da aluna D.

[Fragmento 20]

Aluna D: eh... un ni un nipote... uomo

Pesq.: uhm

Aluna D: quattro... moglie

Pesq.: sì... e quattro donne

Aluna D: donne

Pesq.: sì quello... il tuo nipote quello maschio l'unico maschio l'ho conosciuto

Aluna D: sì

Pesq.: un giorno perché era a casa di F.e F. e D.

Aluna D: sì

Pesq.: e D. son venuti

Aluna D: ahamL.⁵⁴

Pesq.: ecco ecco... e lui era in macchina

Aluna D: (*incomprendível*) lui

Pesq.: bambino

Aluna D: lui abi abita in Porto Alegre

Pesq.: Porto Alegre

Aluna D: sì

Pesq.: ecco... eh quindi va bene... un nipote maschio e poi quattro... ah...

Aluna D: donna donni

Pesq.: quattro donne

Aluna D: donni quattro don...

Pesq.: quattro donne

Aluna D: sì

Pesq.: ecco

(2ª PO, 1min 40s)

Como mostra a transcrição, a aluna D praticamente não constrói frases completas, omite os verbos, repete muitas vezes a mesma unidade lexical. A rapidez com a qual

⁵⁴ As abreviações utilizadas na transcrição substituem os nomes da irmã, do cunhado e do sobrinho da aluna D.

fornece suas respostas, nos suscitou a impressão de que estivesse agindo por impulso, o que explicaria a diminuição das pausas, em relação à produção oral anterior.

Mesmo a autocorreção da aluna, ao dizer *donna donni*, acontece de forma muito rápida e poderia apontar para uma maior preocupação em marcar o plural de *donna*⁵⁵ do que em aplicar as regras de formação de plural e, por conseguinte, formular a sua frase corretamente.

Como afirmamos acima, ao analisar as produções orais do aluno C, as correções implícitas permitem chamar a atenção dos alunos para um determinado elemento gramatical, mas não dão a oportunidade de explicar a eles o que exatamente estão errando ou como podem chegar à forma correta. Voltando às formulações de Long, lhes é fornecida somente a evidência positiva, não há pedidos de reformulação, nem outras formas de interação entre os interlocutores, que possam estimular a reflexão e propiciar a percepção.

De fato, ainda no final da transcrição 20, embora se observe o assenso da aluna, após a correção da palavra *donni*, não é possível saber se ela quis dizer que percebeu que a forma correta é *donne*, mas havia dito *donni* e por isso estava sendo corrigida ou se entendeu as intervenções do pesquisador como simples manifestação de sua compreensão em relação ao que ela estava dizendo.

Como, durante as correções implícitas, não havia oportunidade para que pesquisador e alunos falassem sobre o erro cometido, ou seja, para que houvesse a chamada “negociação do sentido” (Long, 1996) e, portanto, a necessidade de buscar um acordo sobre qual seria a forma correta, não tivemos a possibilidade de constatar a que se referia a aluna D ao dizer *sì* no final da transcrição do fragmento 20.

⁵⁵ O plural da palavra *donna* é *donne*, segue o conjunto de regras de formação do plural dos substantivos em italiano, e é um dos casos considerados regulares.

Citamos ainda o fragmento 21 abaixo, para ilustrar nossas afirmações sobre os efeitos das correções implícitas na fala da aluna D, quanto ao nível de precisão linguística das suas frases.

[Fragmento 21]

Aluna D: no no no... due due una una sorella e uno uno fratello

Pesq.: ho capito... tutti e due sono sposati

Aluna D: sì eh... la sorella... eh **ho un uno bambino**

Pesq.: sì ma **la sorella ha**

Aluna D: **ha uno bambino...** ce... eh...

Pesq.: piccolino... proprio

Aluna D: eh... no no eh... undici... anni eh... piccolino

Pesq.: sì

Aluna D: i

Pesq.: ma non perché ho pensato molto piccolo

Aluna D: no no no

Pesq.: (*incomprendível*)

Aluna D: (*risos*)

Pesq.: è bambino ma non è piccolissimo

Aluna D: no... no... i u fratellu... eh... **ha due figli...** un un un bambino... con con dodici anni... e una... una... una **donna?**

Pesq.: sì sì

Aluna D: **bambina**

Pesq.: una **bambina** una **bambina** diciamo

Aluna D: con quindici anni

(2ª PO, 3min 30s)

No fragmento acima, notamos que a aluna D está muito atenta ao que está dizendo, mais até do que o pesquisador, quando percebe ela mesma que a palavra *donna* – unidade lexical enfatizada na correção do pesquisador alguns minutos antes (ver fragmento 20) – não serve para o que quer dizer, mas ainda assim ela solicita o aval do pesquisador, fato que reforça a nossa hipótese da total delegação da aluna que transfere para o professor o “poder” de controlar a precisão de sua fala.

Outro exemplo da estreita ligação entre as correções implícitas, a atenção da aluna e a precisão linguística das suas frases é o trecho *i u fratellu... eh... ha due figli*. Apesar

dos erros do início da frase, a aluna D acerta o uso do verbo *avere* e do plural masculino de *figlio*.

A pausa que ela faz antes de dizer *ha due figli*, durante a qual supomos que a aluna estivesse pensando sobre qual forma deveria usar, somada à correção do verbo *avere* logo no início da transcrição do fragmento 21 leva-nos a crer que as correções implícitas podiam estar começando a produzir efeitos na fala da aluna D. Contudo, assim como observamos no caso do aluno D (ver fragmento 15), esse tipo de correção pode proporcionar a “atenção” e a “percepção consciente”, ambas necessárias e suficientes para que as formas corrigidas sejam salientadas, mas insuficientes para que os aprendizes possam entender (“compreender” para Schmidt, 1990) as regras de funcionamento dos elementos gramaticais salientados, especialmente quando aparecem em outros contextos.

No fragmento 21, transcrito acima, a aluna D recebeu uma correção implícita que evidenciava o uso do verbo *avere* na terceira pessoa do singular do presente do indicativo e, cerca de dois minutos antes (ver fragmento 20), tinha recebido uma correção de acordo da flexão nominal de número. Essas duas correções forneciam elementos para que a aluna D construísse a frase *ha due figli*. Cabe perguntar o quanto as correções às quais nos referimos teriam ajudado se a aluna D tivesse a necessidade de conjugar o verbo *avere* em outro tempo ou modo verbal.

Abaixo apresentamos a transcrição de mais um trecho da gravação que também nos parece relevante, pois contém um momento no qual se coloca a questão da eficiência das correções implícitas.

[Fragmento 22]

Aluna D: i mia nipoti... figli di mia... mia fraterna che è morta abita... in Mooca... con... con... **sue sue sue... padre**

Pesq.: sì

Aluna D: certo?

Pesq.: sì... no devi dire **i suoi**

Aluna D: **i suoi padri**

Pesq.: ah no no no **con suo padre** vuoi dire vero?

Aluna D: sì... su po **padri...**

Pesq.: **con suo padre**

Aluna D: sì

Pesq.: ecco

(2ª PO, 5min 40s)

O trecho mostra que a aluna D aceita a correção *i suoi* sem restrições e logo em seguida pronuncia a palavra *padri* (*padre* no plural). A aceitação passiva e a tentativa de incluir em sua fala exatamente a formulação colocada pelo pesquisador, mesmo em um contexto onde isso não seria possível, aponta para a dúvida sobre como foi interpretada a correção feita pelo pesquisador.

De qualquer maneira, todo o trecho acaba se tornando confuso e mostra que o pesquisador não conseguiu entender o que a aluna queria dizer: “*le mie nipoti, figlie di mia sorella, che è morta, abitano a Mooca con il loro padre*”, de modo que a correção parece baseada somente nas palavras que ouviu.

Com uma correção explícita metalinguística, tipologia de correção da qual nos ocuparemos na próxima seção, o pesquisador teria tido tempo, para explicar o que achava ser o erro na frase da aluna D e ela, por sua vez, teria oportunidade para lhe explicar o que queria dizer e, juntos, poderiam tentar encontrar as formas linguísticas para expressar as ideias dela com correção gramatical, ou seja, poderia ter ocorrido uma negociação. No entanto, isso não foi possível, pois as correções implícitas não dão margem a explicações sobre o tipo de erro cometido ou sobre a forma que é apresentada como correta.

Por fim, observamos que na segunda produção oral com tema pré-definido da aluna D não houve nenhuma correção de uso do verbo *esserci*, pois o verbo não foi usado.

Passamos agora à próxima seção, com a qual concluiremos as análises das produções, dedicando-nos às alunas da dupla que recebeu as correções explícitas.

3.3. As alunas E e F: os dados da correção explícita

Nas próximas duas seções, discorreremos sobre as produções orais das alunas E e F, que tiveram os seus erros tratados com correções explícitas metalinguísticas. Como já mencionamos, uma correção é chamada “explícita” quando é declarado ao aprendiz que ele cometeu um erro (“evidência negativa”, cf. Long, 1996).

A explicação metalinguística é o fornecimento de informações, por meio da nomenclatura gramatical, que permitem que o aluno entenda onde exatamente está seu erro e qual é a razão pela qual errou. Na parte prática da nossa pesquisa, nesse tipo de tratamento dos erros optamos por não fornecer a resposta correta, mas apenas a explicação, sendo que a tarefa de buscar as formas corretas ficava a cargo do aluno.

3.3.1. As produções orais da aluna E

Na entrevista, a aluna E não fazia pausas longas e era capaz de responder as perguntas que lhe eram feitas, explicando com calma o que queria dizer e desenvolvendo com exemplos e comentários as suas respostas.

Apresentou as mesmas características, quando realizou a primeira produção oral com tema pré-definido “*Tu e la tua città*”. No começo da gravação, foram feitas correções explícitas do uso do auxiliar na construção do *passato prossimo*, como pode ser visto nos fragmentos 23 e 25 (há também outras duas correções do mesmo aspecto gramatical no fragmento 26).

Para manter a homogeneidade entre os elementos analisados nas produções orais de todos os alunos, não consideraremos se houve mudanças no nível de conhecimento da aluna E em relação àquele elemento gramatical. Decidimos, contudo, inserir a

transcrição dos dois momentos em que ocorreram as intervenções corretivas citadas, uma vez que é escopo do presente trabalho verificar como são feitas as correções e quais são os efeitos e as reações que elas provocam na fala dos alunos. Cabe acrescentar que foram as duas primeiras intervenções corretivas propostas à aluna E. Vejamos a primeira dessas correções, apresentada no fragmento 23 abaixo.

[Fragmento 23]

Aluna E: posso fare un paragone con l'altra città... città che ho visto

Pesq.: in Brasile?

Aluna E: sì sì... che mi ha... **piaciuto** tantissimo

Pesq.: ah sì... ah eh vedi sono... **perché con il piacere l'ausiliare**

Aluna E: è

Pesq.: **l'ausiliare non è l'ausiliare avere**

Aluna E: è

Pesq.: **ma con piacere l'ausiliare è essere**

Aluna E: (*pausa de 5 segundos*) **mi è mi pi ah** (*faz som que parece indicar que não sabe a resposta*)

Pesq.: sì no tranquilla tranquilla tranquilla prova... **piacere? vedi non puoi fare come hai detto un'altra città che mi ha piaciuto** (*incompreensível*)

Aluna E: **mi aveva**

Pesq.: **no perché questo è sempre l'ausiliare avere**

Aluna E: è vero è vero è vero

Pesq.: **devi usare l'ausiliare essere con il verbo piacere... per fare il passato prossimo**

Aluna E: **mi sono piaciui...**

Pesq.: **no**

Aluna E: dai, Alexandre, quindi è miglior... cancellare questo

Pesq.: no... perché vedi... e questo esattamente il proposito tu stai tranquilla stai tranquilla ah... non ti preoccupare non ti preoccupare perché facciamo e poi anche se (*incompreensível*) posso sconsigliare non considerare questa parte ma facciamo qua facciamo... **perché noi abbiamo... piacere ma che piacere non fa accordo con la persona fa accordo con la cosa la città**

Aluna E: **mi è piaciuta**

Pesq.: brava (*risos*) perfetta

(1ª PO, 0min 55s)

O trecho mostra a imperícia do pesquisador ao realizar a correção explícita metalinguística, por não conseguir ser objetivo e claro ao tentar fornecer a explicação gramatical no início da transcrição. Ele parece não ouvir a aluna dar a resposta que ele

está solicitando e insiste em tentar explicar-lhe o erro que ela cometeu. A aluna parece ficar confusa e desistir de encontrar a resposta correta, talvez considerando que o pesquisador tenha descartado a sua resposta inicial, repetida duas vezes, sugerindo a ele que interrompa a gravação. O pesquisador insiste novamente e faz uma explicação mais completa e um pouco mais organizada, a partir da hipótese “*mi sono piaciù*” da aluna; ela, então, faz nova hipótese, chegando (ou retornando) à forma correta.

O processo de negociação da forma correta durou cerca de um minuto e meio. Se considerarmos que a gravação teve a duração total aproximada de dezoito minutos e meio, a intervenção corretiva não foi breve. Olhando para toda a transcrição, nossa impressão é que um dos primeiros efeitos dessa longa “negociação corretiva” pode ser visto no fragmento 24, embora, nesse caso, a aluna se refira à flexão nominal de número e não ao verbo auxiliar na construção do tempo *passato prossimo*.

[Fragmento 24]

Aluna E: per questo... cittadini...

Pesq.: uhm

Aluna E: che... sono proprio... che abitano proprio in questa città... Natal... sono tantissimo **poveri**

Pesq.: uhm... ho capito

Aluna E: **poveri né? non pove... bom... eh... ma è una bella città**

(1ª PO, 2min 50s)

No trecho acima, a aluna E reflete sobre a sua própria fala e parece ter feito uma autocorreção. Usa a palavra *poveri* e logo em seguida pede confirmação, mas não fica aguardando a anuência do pesquisador. Como se estivesse pensando em voz alta, começa a dizer a forma que parece ter considerado, mas depois descartou, e não chega a completar a palavra, optando por terminar a frase que havia começado.

Consideramos esse movimento de autocorreção da aluna E como possível efeito da correção explícita transcrita no fragmento 23, pois durante a sua entrevista não identificamos nenhuma autocorreção na sua fala. É interessante também notar que a aluna não se mostrou “dependente” do pesquisador para completar a frase que havia começado, diferentemente do que observamos com a aluna D, cujas produções foram analisadas na seção anterior.

O fragmento 25 traz a outra correção explícita de auxiliar do *passato prossimo*, que mencionamos acima.

[Fragmento 25]

Aluna E: non fa freddo...

Pesq.: uhm

Aluna E: per me non... quando io stava io era in in... Natal... gennaio? sì gennaio che... **abbiamo stato** in

Pesq.: eh... **anche quello lì... di stato... l’ausiliare è anche essere... non avere... ma lì fa accordo con noi con noi no? noi... hai detto abbiamo stato**

Aluna E: noi... siamo stati no?

Pesq.: brava perfetto

(1ª PO, 3min 20s)

Dessa vez a intervenção corretiva demorou menos, cerca de trinta segundos. Uma explicação possível é que a aluna E, por ter notado a dinâmica da correção, aguardou a correção do pesquisador, para depois dar a sua hipótese, no momento em que percebeu uma pausa. A sequência mostra que ambos estão começando a aprender como fazer em cooperação uma correção explícita metalinguística e a aluna E está dando os primeiros sinais que pode aceitar a intervenção corretiva como parte da conversação.

Ademais, dessa vez, a evidência negativa é acompanhada pela repetição do erro da aluna (*abbiamo stato*), diferentemente do que ocorreu na correção apresentada no

fragmento 23, quando há do mesmo modo uma evidência negativa, mas sem a retomada da forma considerada errada.

Para Long (1996), como vimos no capítulo 1 deste trabalho, a evidência negativa é crucial para que o aprendiz entenda que a forma linguística utilizada não é aceita e passe a compará-la com a substituição que lhe é apresentada como correta. No caso citado acima, durante a intervenção corretiva, não foi fornecida a forma correta à aprendiz, que após ser auxiliada por quem a estava corrigindo, pôde comparar a forma que produziu originalmente, e foi considerada incorreta, com aquela aceita pelo seu interlocutor.

Ainda a propósito dos auxiliares do *passato prossimo*, temos no fragmento 26 outra correção que merece a nossa atenção, por mostrar a dinâmica de uma correção explícita.

[Fragmento 26]

Pesq.: perché l'acqua era trasparente?

Aluna E: ah giusto

Pesq.: ah... perché l'acqua è calma... dicevi no?

Aluna E: anche

Pesq.: il mare è calmo

Aluna E: sì sì sì... Natal sì... **ma io ho stato a eh...io sono stata...** anche a Fortaleza... e **non mi piace... non... non non mi piace**

Pesq.: **sì non mi piace è perfetto... se volevi fare il passato... con l'ausiliare essere... perché è piacere**

Aluna E: **no no no no... mi sono... non mi sono piaciute?**

Pesq.: **no... perché parlavi di Fortaleza vero?**

Aluna E: **non mi è piaciuta?**

Pesq.: **sì... perché è piaciuta la città**

Aluna E: **sì sì... anche eh eh le spiagge sono... eh sporchi**

(1ª PO, 4min 55s)

A aluna diz *ma io ho stato a* e não se ouve a voz do pesquisador intervindo com uma correção. É plausível pensar que um sinal não verbal do interlocutor, evidentemente interpretado pela aluna como marcação de uma correção foi suficiente

para provocar uma reformulação e o aparecimento da forma correta “*io sono stata*” chega antes que seja possível realizar a correção explícita.

Chamaram-nos a atenção dois aspectos que caracterizaram esse processo: 1. a aluna não deixou de realizar suas intenções comunicativas, mas permitiu que o pesquisador a auxiliasse para poder alcançar uma maior precisão linguística; 2. diferente do que observamos no caso do aluno C, cujas produções foram analisadas acima, as correções relativas ao uso do auxiliar *essere* no lugar de *avere* na construção do *passato prossimo* que a aluna E recebeu desde o início da gravação, não a levaram à generalização dessa regra e, portanto, à utilização indiscriminada do auxiliar *essere* em todas as ocorrências de *passato prossimo*, como parecia fazer o aluno C em relação à forma *ci sono*.

Esses aspectos apontam para um efeito do tratamento de erros com correções explícitas metalinguísticas muito relevantes para a nossa pesquisa: o fornecimento do contexto de uso do elemento gramatical evidenciado e da explicação metalinguística evita a (hiper)generalização, favorecendo a utilização adequada e diferenciada das formas linguísticas “notadas” graças à correção

Outra característica desse tipo de correção é que faz parte do “pacto” ter tempo para que os alunos possam propor hipóteses de correção, pois é claro que a negociação da forma correta requer um “investimento” por parte dos interlocutores.

Quando diz “*e non mi piace... non... non non mi piace*”, provavelmente pelo contexto da frase da aluna E, o pesquisador infere que seria melhor ela colocar o verbo *piacere* no tempo *passato prossimo* e que é provável que a aluna até tenha desejado fazer isso, mas sem conseguir – vale lembrar a correção do *passato prossimo* do verbo *piacere* feita logo no início da gravação e apresentada no fragmento 23. De qualquer forma, não é imposta uma forma à aluna, no caso “*mi è piaciuta*”, pelo contrário, a forma que usou é ratificada e lhe é sugerida a construção no tempo do passado, que a

aluna parece aceitar, dispondo, contudo, do tempo para fazer a sua hipótese, que é rejeitada pelo pesquisador ao mesmo tempo em que lhe é fornecida ajuda para encontrar a forma correta, dita logo em seguida pela aluna.

Vejamos agora o fragmento 27, com base no qual podemos analisar outro importante aspecto das correções metalinguísticas.

[Fragmento 27]

Pesq.: perché riuscivi a identificare le cose dal naso?

Aluna E: tanto **le odori buoni** come **le odori**... eh... posso dire male?

Pesq.: no no ma la parola sarà... cattivo

Aluna E: cattiv... è ruim no? se quello sembra... che sembra fogna di canale

Pesq.: ah ho capito

Aluna E: (*faz som para dizer que sente nojo*)

Pesq.: sì ma solo... **vedi perché singolare è l'odore... e il plurale**

Aluna E: odori **gli odori**

Pesq.: stupendo... **gli odori... ah e gli odori erano di due tipi... hai detto... perché... odore...**

Aluna E: cattivi... i... odori buoni

(1ª PO, 7min 35s)

Desde a realização do erro, “*le odori [...] cattiv...*”, até se chegar à forma correta “*gli odori [...] cattivi*” passaram cerca de trinta segundos e a correção não foi feita imediatamente após a realização do erro. Diferente do que observamos nas correções implícitas, para as quais é fundamental que o erro seja “retomado” logo após ter sido realizado para que o aluno entenda qual é a referência, as correções explícitas metalinguísticas não precisam ser necessariamente introduzidas assim que o erro é cometido pelo aluno. De fato, como o professor diz explicitamente a qual elemento sua correção está se referindo, mesmo formas linguísticas utilizadas algum tempo antes podem ainda ser recuperadas pelos alunos, sem que se corra o risco de uma interpretação equivocada.

No caso em exame, o pesquisador se deu o tempo para entender o que a aluna E estava dizendo e o que seria mais adequado dizer naquele contexto em termos de correção gramatical, e para encontrar o momento no qual poderia ou conseguiria fazer a intervenção corretiva, evitando, assim, que fosse interrompido o raciocínio da aluna ou a construção de suas frases.

Portanto, essa é outra peculiaridade que diferencia as correções explícitas metalinguísticas das correções implícitas como a retomada. As correções explícitas metalinguísticas não exigem uma intervenção corretiva abrupta, exatamente por que propõem uma suspensão temporária da fala do aluno e um convite à reflexão sobre algo que disse.

Essa suspensão e o conseguinte “convite à reflexão” não precisam ocorrer logo após o erro ter sido realizado e, como observamos na transcrição acima, parece ser até melhor nos casos de correção da flexão de número a suspensão não ser imediata, para que o professor tenha mais chances de entender o que deve corrigir e para que consiga elaborar uma explicação para o aluno, o qual, por sua vez, terá um ambiente propício para se concentrar no que diz o professor e prestar atenção na correção.

Como aconteceu com os alunos C e D, da dupla das correções implícitas, durante as suas produções orais com tema pré-definido a aluna E também apresentou um comportamento que indicava um aumento gradual da sua atenção, apontado por reformulações de trechos de suas próprias frases, sem a participação do pesquisador, como ilustrado no fragmento transcrito abaixo.

[Fragmento 28]

Aluna E: i mi dicono... S.⁵⁶ non **ha** no non **c'è** nessu... niente no... sì... **ha...** (*risos*)... sì **c'è** né?

Pesq.: ah

Aluna E: sì c'è

Pesq.: e ciò che (*incomprensível*) nel senso che...

Aluna E: l'odore per esempio di... gas

Pesq.: ho capito... il **rumore** del gas

Aluna E: **rumore?**

Pesq.: oh... **che rumore... l'odore**

Aluna E: ahhh

Pesq.: brava (*risos*)

(1ª PO, 9min 10s)

As reformulações seguidas presentes no início da transcrição acima apontam para a crescente atenção da aluna E em usar a forma verbal correta. Outro indício de atenção é a rejeição do comentário do pesquisador que se confunde e diz *rumore* no lugar de *odore*. Algo semelhante ocorreu com a aluna D (ver fragmento 21), quando o pesquisador aceita que a aluna diga *donna* ao se referir a uma menina. Esses exemplos mostram que, embora apresentem diferenças, ambos os tipos de correção escolhidos como foco da nossa pesquisa contribuem para o aumento da “atenção” nas formas linguísticas (Long, 1996) e, portanto, potencialmente para um aumento da precisão.

Abaixo, os fragmentos 29 e 30 trazem dois momentos nos quais houve correções de uso do verbo *esserci*. Em seguida, o fragmento 31, contém uma correção de flexão de número.

[Fragmento 29]

Aluna E: anche... eh... qui... a San Paolo... **c'è una...** non so... il nome di questa pianta... ma... mi va benissimo sembra un... coqueiro...

Pesq.: sì

⁵⁶ A abreviação S. substitui o nome da aluna E.

Aluna E: ma... piccolino
Pesq.: una palma... una piccola palma
Aluna E: può essere... che eh... **nel mezzo ha un... come... io io chiamo abacaxi... è... ananas**
Pesq.: **sì ananas ma vedi... nel mezzo ha...**
Aluna E: a pianta
Pesq.: sì
Aluna E: **quella pianta**
Pesq.: (*incomprendível*) **sì... nella nella pianta... e in mezzo ma non puoi dire ha... perché ha... è... come se qualcuno ha qualcosa devi usare un altro verbo... perché la pianta in mezzo**
Aluna E: c'è
Pesq.: **esatto... che indica esistenza**
Aluna E: **sì sì sì... c'è un... io chiamo... ananas perché sembra un ananas ma non è...**
Pesq.: ho capito ho capito... solo la forma

(1ª PO, 9min 55s)

Mesmo sendo explícita, embora “muito pouco metalinguística”, ou seja, sendo uma correção mais lenta e não imediata como as correções implícitas, o pesquisador parece não ter percebido que a correção que estava fazendo do emprego do verbo *avere* no lugar do verbo *esserci* pudesse ser errada ou desnecessária. Nem quando a aluna E diz *a pianta* e depois *quella pianta*, em resposta ao que ela deve ter entendido como uma correção, o pesquisador parece considerar que talvez ela estivesse tentando dizer que pensava na frase *la pianta ha nel mezzo...*, justificando-se, assim, ter usado o verbo *avere* na frase *che eh... nel mezzo ha un...*. A insistência em fazer a correção leva, contudo, a aluna fornecer a forma *c'è*, talvez até com a consequente “reprogramação” de sua oração.

De qualquer forma, o pesquisador tenta explicar à aluna por que considera errada a forma verbal que ela usou e sugere outra. Como apontado acima, e retomado mais à frente, essa reflexão sobre o uso da língua, à qual foi exposta a aluna E, irá surtir efeito na sua fala, que se revela especialmente na sua capacidade de refletir sobre as estruturas linguísticas e as unidades lexicais que usa, enquanto fala.

[Fragmento 30]

Pesq.: il periodo delle vacanze scolastiche

Aluna E: giusto... e in gennaio... sempre... **lei aveva... un giardino bellissimo**

Pesq.: uhm

Aluna E: e qui... eh... **c'era questa pianta... i**

Pesq.: uhm

Aluna E: i... questo mi fa bene... mi piace tantissimo

Pesq.: di ricordare... e c'era questa questo fiore qua vicino no?

Aluna E: sì (*incomprendível*) in giardino... di... di palazzo

Pesq.: ah che fortuna... e quindi ogni tanto... e quand'è l'epoca è proprio luglio gennaio?

Aluna E: no no... solo solo luglio... eh... mesi caldi... **solo solo quando ha... eh... estate? veran? verão?**

Pesq.: sì estate... **ma hai detto solo quando ha estate?**

Aluna E: (*faz som que parece indicar que se dá conta do erro*)... **no quando... quando... è estate no?**

Pesq.: brava... perfetto

Aluna E: perché... (*faz som que parece indicar que se dá conta de algo óbvio*)

Pesq.: quando è estate

Aluna E: scema (*risos*)

Pesq.: no... non ti preoccupare stai facendo un bellissimo esercizio

(1ª PO, 12min 00s)

Talvez por ter notado o uso correto das formas verbais *aveva* e *c'era*, quando o pesquisador notou o erro presente em “*solo quando ha... eh... estate*” quis iniciar a intervenção corretiva, certificando-se de que havia de fato ouvido um erro. Sua pergunta bastou para que a aluna E prontamente corrigisse a frase, dando uma solução melhor do que simplesmente substituir *ha* por *c'è*, como é de se presumir que esperava o pesquisador, dados os objetivos da pesquisa que tinha em mente.

[Fragmento 31]

Aluna E: **l'altri** no... **l'altri** io soffro tantissimo... anche io quando guido... io ho osservato **l'altre** (*não é possível ouvir se diz “collegghi” ou “colleghe”*) mie... mie... mie

Pesq.: **eh no quello**

Aluna E: **no?... come dire?**

Pesq.: sì... altre è già corretto perché è un femminile plurale... vuoi solo dire femminile plurale o
Aluna E: no tanti tanti
Pesq.: non importa se uomini o donne
Aluna E: sì sì
Pesq.: eh quindi... perché l'articolo devi mettere l'articolo...
Aluna E: altri
Pesq.: altri... e l'articolo che viene prima? che avevi detto l'altre
Aluna E: no no
Pesq.: elle
Aluna E: gli altri eh eh... i... i...
Pesq.: sì dimmi
Aluna E: gli altri
Pesq.: gli altri
Aluna E: colleghi
Pesq.: colleghi
Aluna E: quando guidono
Pesq.: sì ma volevi usare il possessivo...
Aluna E: miei
Pesq.: sì miei... che è maschile plurale...
Aluna E: sì ma quando quando devo dire... senza preoccuparmi con con... maschile femmi
Pesq.: femminile sì... pre prevale il maschile plurale
Aluna E: uguale il brasiliano?
Pesq.: uguale uguale identico... quando si dice gli altri colleghi miei... uomini o donne
Aluna E: è... giusto... quando guidono...
Pesq.: uhm

(1ª PO, 15min 20s)

Os trechos acima mostram que a aluna E parece ter aceitado incorporar as correções recebidas à conversa. O fato que não lhe é fornecida a resposta, dá à aluna a oportunidade de mostrar se é capaz de corrigir o erro, diferentemente do que ocorreu com os alunos C e D (dupla CI) que eram corrigidos, assim que cometiam os erros e, portanto, não tinham chance de dizer ao pesquisador se sabiam ou não fazer autonomamente a correção dos seus erros.

Nossa avaliação global das produções orais da aluna E é que o modo como foram conduzidas contribuiu a manter e até aumentar sua disposição para falar: a aluna falou em italiano durante quase dezenove minutos nas suas duas produções orais com tema

pré-definido e se mostrou surpresa ao se dar conta do total de tempo que tinha falado, demonstrando ter disposição para continuar a atividade, caso o pesquisador não decidisse interromper as gravações.

Na segunda produção oral da aluna E, todas as intervenções corretivas realizadas não nos levaram a novas descobertas ou constatações que justificassem a sua transcrição e análise. Por esse motivo, passaremos à própria seção à qual dedicamos a análise das produções orais da aluna F.

3.3.2. As produções orais da aluna F

Durante a entrevista, a aluna F mostrou capacidade de expressar suas ideias, em alguns momentos até com um elevado nível de precisão, ao mesmo tempo em que outros trechos apresentavam erros. Seleccionamos os fragmentos 32, 33 e 34, como exemplos da sua fala durante a entrevista.

[Fragmento 32]

Aluna F: no no per studiare ah ma sì ho imparato molto

Pesq.: uhm

Aluna F: vedendo la cultura come... **gli italiani** vivono... ah e la differenza fra la città e altra

Pesq.: uhm

Aluna F: io penso che... che l'Italia è molto ricca per questo cada città è... è l'u l'unica no... no no riesco a fare mo molta molto paragone perché... **ogni città c'è su la sua caratteristica... e il suo modo di vivere**

(entrevista, 11min 00s)

[Fragmento 33]

Aluna F: eh... eh non lo so è questo è... è un... punto... molto importante io penso che io ah... io ho... il sangue italiano (*risos*) eh allora... è la cultura che io vivo... nella casa di mia nonna... veramente... ah no italiano... napolitano (*risos*)

Pesq.: (*risos*)

Aluna F: io penso che è meglio dire ma io io sempre... io penso che... eh italiano è una lingua molto bella... e io... sempre avevo questa questa **vo von vontade** di studiare... ah eh questa **voglia** de studiare italiano eh... ma ero troppo piccola non... non era possibile ma... io penso che è una lingua molto bella io... io voglio... parlare bene un giorno italiano a causa anche della mia famiglia... per seguire magari un po'... di tradizione... a causa **dei miei nonni**

Pesq.: uhm uhm

Aluna F: io penso che questo è una un punto... molto importante per me

Pesq.: ho capito... hai anche voglia eventualmente vivere in Italia per un periodo per un po' di tempo

Aluna F: sì...

Pesq.: una possibilità

Aluna F: per me Italia è bellissima... ah... **le le persone** non lo so se io ho avuto **sorte... fortuna** (*risos*) per... ma... **le persone... gli italiane... sono fighissimo** (*risos*)

Pesq.: (*risos*)

(intervista, 12min 14s)

[Fragmento 34]

Aluna F: sì sì adesso ah... in questo mio corso con con te sono soddisfatta perché nella (*omissão do nome da instituição que cita*) io... sentivo che... che non non era buono perché eh... **ci sono molti alunni... nella nella... classe** e... era... **le lezione** era solo praticamente scritta... sì io ho imparato molto ma no a parlare... a a sentire l'italiano e parlare

Pesq.: uhm

(intervista, 14min 30s)

É interessante notar como o uso correto do verbo *esserci* e da flexão de número oscila nos trechos acima. No fragmento 32, a aluna F usa o verbo *esserci* ao invés do verbo *avere* ao dizer “*ogni città c'è su la sua caratteristica*”, porém o usa corretamente, no fragmento 34, inclusive fazendo o acordo de plural, ao dizer “*ci sono molti alunni*”. Quanto à flexão de número, no fragmento 33 vemos o uso correto de “*i miei nonni*” e “*le persone*”, mas erros em “*gli italiane sono fighissimo*”, no qual ao masculino do

artigo definido segue a desinência do feminino plural em *italiane* e ainda o masculino singular em *fighissimo*. Isso, embora ela tenha dito corretamente “gli italiani” no fragmento 32. Logo depois, no fragmento 34, acerta em “*molti alunni*” e erra em “*le lezione*”.

Notáveis também são as autocorreções, quando se dá conta de ter tido “vontade” e “sorte” em português e diz depois *voglia* e *fortuna*, encontrando as unidades lexicais correspondentes em italiano (fragmento 33). Ainda que tenham sido breves correções de léxico e não da estrutura sintática das suas frases, julgamos que as autocorreções indicam uma característica importante da fala da aluna, que antecede o período da pesquisa com as intervenções corretivas.

No começo da primeira produção oral com tema pré-definido, a aluna F respondeu a primeira pergunta do pesquisador de forma muito abrangente, não se limitando a dar apenas a resposta para a pergunta. Além disso, assim como durante a entrevista, continuava fazendo autocorreções de léxico, como mostra abaixo o fragmento 35.

[Fragmento 35]

Aluna F: mi piace vivere... a San Paolo è una città che... magare si può dire come... New York... no

Pesq.: no ma senz...

Aluna F: no non dorme **più**

Pesq.: (*risos*)

Aluna F: non dorme **mai** (*risos*)

(1ª PO, 0min 55s)

Abaixo vemos uma intervenção corretiva que se assemelha àquela realizada com a aluna E (fragmento 23). A transcrição não permite interpretações unívocas, mas a

impressão é que a aluna dá a resposta que o pesquisador pede e ele não percebe que isso está acontecendo.

[Fragmento 36]

Aluna F: non è come qui... che c'è... **tanti problema**... anche in altre paesi...
altre città **ci sono tanti problema**

Pesq.: sì ma brava (*incomprensível*) perché vedi... c'è **tanti problemi**... che è
correttissimo questi tanti problemi... ma vedi che c'è è il singolare... e **tanti**
problemi un bel plurale che hai fatto

Aluna F: sì

Pesq.: e quindi... com'è la forma?

Aluna F: ah... qui a San Paolo?

Pesq.: no... ma dico...

Aluna F: ah... a Canada?

Pesq.: no no... dico qua della frase... **grammaticalmente**

Aluna F: ahh...

Pesq.: (*risos*)

Aluna F: scusa(*risos*)

Pesq.: no tranquilla tranquilla

Aluna F: sì

Pesq.: (*incomprensível*) di questa spontaneità che è importante che ti dicevo

Aluna F: sì

Pesq.: perché vedi... c'è e poi tanti... **problemi**

Aluna F: uhm

Pesq.: **tanti problemi che è un plurale**

Aluna F: ma... **ci sono**

Pesq.: ecco ecco

Aluna F: **ci sono tanti problemi**

Pesq.: brava

Aluna F: (*risos*)

(1ª PO, 3min 00s)

O pesquisador interrompe o fluxo da fala da aluna F para corrigir o uso do verbo *esserci* no singular e parece não ter ouvido a aluna usar a palavra *problema* no singular e ter reformulado “c'è tanti problema” em “ci sono tanti problema”. Ao final da intervenção corretiva, a aluna diz *sì*, que parece ser interpretado por ele como compreensão da sua explicação, ao perguntar “e quindi... com'è la forma?”. Logo em seguida pode-se ver que a aluna F continua a falar como se a interrupção do pesquisador

tivesse sido para ela um comentário, talvez de confirmação da sua hipótese de correção em “*ci sono tanti problema*”. Somente na terceira tentativa, quando ele diz “*dico qua della frase... grammaticalmente*”, a aluna entende o que o pesquisador ainda quer que ela lhe forneça uma forma gramatical.

Esse trecho é exemplar para demonstrar como uma intervenção corretiva, na qual se evidencia um erro, pode ser ainda pouco clara para o aluno. A aluna F parecia muito concentrada na conversa e no que estava dizendo e levou mais de dez segundos para entender que estava sendo corrigida. Esse episódio chama a atenção para o fato de que “o tempo do aluno” não é o mesmo “tempo” do professor. O pesquisador estava atento às formas linguísticas usadas pela aluna F e escolheu o momento para interromper a conversa e intervir com a sua correção, enquanto que a aluna, concentrada no assunto sobre o qual falavam, foi surpreendida pela correção.

Se a intervenção corretiva acima tivesse sido mais clara, isto é, “mais explícita”, mesmo em termos de metalinguagem, e se o pesquisador se tivesse valido da interrupção no fluxo da fala da aluna F, para chamar sua atenção para as duas formas que ela tinha usado – “*c'è tanti*” e “*ci sono tanti*” –, a correção poderia ter sido mais eficiente, pois, a força das correções explícitas metalinguísticas está em comunicar ao aluno que o professor o está “assistindo” no processo de construção da conversação, por estar atento ao que o aluno diz e por estar disposto a alertá-lo quando ele comete algum erro.

O fragmento 37 traz uma intervenção corretiva bem sucedida, em que o pesquisador consegue interromper a fala da aluna e se mostra capaz de explicar com clareza o(s) erro(s).

[Fragmento 37]

Aluna F: uh ahio penso di sì

Pesq.: uhm

Aluna F: perché... è come io avevo... detto prima un po' tutto funziona **le persone sono mo... sono molto educati... eh...**

Pesq.: ah... anche qua ti interrompo però scusa ma **no** (*incompeensível*) **vediamo tranquillamente... perché vedi le persone... le persone sono molto...**

Aluna F: molti

Pesq.: no

Aluna F: no?

Pesq.: quello va benissimo perché questo molto è solo intensità... ma le persone... femminile plurale... sono molto... molto è intensità quindi **singolare**

Aluna F: educate

Pesq.: brava

Aluna F: (*risos*)

Pesq.: (*risos*)

Aluna F: alcune volte mi sbaglio un po' queste

Pesq.: no ma

Aluna F: **piccole... (risos) sbagli (risos)... ma che è importante (risos) molto importante**

Pesq.: ma no... ma... ma tranquillamente... ti ripeto no? anche questo posso posso... dire non abbiamo registrato l'inizio della conversazione ma ti ho detto qual era il proposito... stiamo facendo il lavoro perfettamente... era il proposito... di questo esercizio

Aluna F: ah che bello

Pesq.: (*incompreensível*) ti ringrazio della...

Aluna F: ah figurati

Pesq.: sì scusa dimmi... stavi dicendo... tutto funziona le persone sono molto educate

(1ª PO, 7min 40s)

Há uma interrupção e se mostra à aluna que há alguma coisa errada na frase. Não se diz, contudo, qual é o erro, ocorrendo, portanto, uma correção implícita. De fato, a aluna parece não entender que o erro é o masculino plural de *educati* e acaba transformando o advérbio *molto* que era correto. Logo após, o pesquisador lança mão de uma explicitação metalinguística de fato, a qual leva a aluna não só a entender o que tinha errado, como a dar a sua hipótese de correção, antes que o pesquisador terminasse a explicação. Em seguida, a aluna declara errar às vezes detalhes da língua, mas afirma que são importantes, portanto, demonstra valorizar a correção.

Esse momento parece ter sido significativo para a aluna F, pois, ao final da gravação da primeira produção oral, a aluna voltou a falar da importância da correção de detalhes da língua, como a marcação do plural das palavras. Portanto, notamos como a correção produziu efeitos e reflexão.

Na segunda produção oral com tema pré-definido, a aluna F manteve um comportamento similar àquele observado durante a sua primeira produção. Participava da conversa, desenvolvendo os assuntos tratados, muitas vezes tomando a palavra, mesmo quando o pesquisador não lhe solicitava que falasse.

Contudo, gostaríamos de salientar dois fatos que nos chamaram a atenção durante a segunda produção oral da aluna e que nos parecem estar intimamente ligados ao tratamento dos erros com correções explícitas da sua primeira produção oral: 1. as suas autocorreções deixaram de ser somente relacionadas ao léxico e ela passou a corrigir autonomamente também o uso do verbo *esserci* e a flexão nominal de número, embora em menor grau nesse segundo aspecto gramatical, como mostram os fragmentos 38, 39 e 40; 2. graças à negociação do sentido, a aluna apresenta o que consideramos ser autonomia ao refutar a proposta de correção do pesquisador e ao propor ela mesma outra solução para o erro que havia cometido, como apresentado no fragmento 41.

[Fragmento 38]

Aluna F: è vero questo io provo fare **tutto**... eh **tutto** che io posso... eh... per loro in questo momento

Pesq.: uhm uhm

Aluna F: è

Pesq.: diciamo che vale la pena

Aluna F: sì vale la pena perché loro sono felici quando è **tu**... **tutti**... eh **tutta** la famiglia riunita per loro questo è importantissima la... prima... cosa importante nella vita

(2ª PO, 4min 20s)

No fragmento 38, em dois momentos, sem que haja qualquer interferência por parte do pesquisador, a aluna F faz uma pausa quando usa a palavra *tutto* e, no segundo caso, ocorre claramente uma autocorreção. Consideramos, contudo, que também no primeiro caso pode ter ocorrido uma autocorreção, porque em frases daquele tipo, deixando-se levar pela ideia de plural, não raras vezes ouvimos que os alunos - e isso aconteceu com a aluna F em suas aulas - flexionam o pronome no masculino plural e dizem *tutti*. Esse é o processo que pode ter ocorrido no segundo caso, quando a aluna diz primeiro *tutti* (pensando que queria se referir a todos os membros da família) e depois se corrige, flexionando a palavra no feminino singular para fazer corretamente o acordo de gênero e número com *famiglia*.

[Fragmento 39]

Aluna F: ah... ah alcune volte eh io escio... della casa di mia nonna alle cinco più o meno perché devo fare anche... le cose del mio lavoro

Pesq.: ho capito ma già diciamo piuttosto tardi no?

Aluna F: ah sì sì un po' tardi ma c'è... **ci sono** alcune volte che io... io... lascio la casa di mia nonna un po' presto... eh... tre quattro ore è perché il problema è che il pranzo (*riso*) eh... comincia tre tre e mezza

(2ª PO, 5min 30 s)

Acima podemos observar outro momento no qual a aluna F se corrige sem nenhuma intervenção do pesquisador. A autocorreção do verbo *esserci* presente no fragmento acima chamou-nos particularmente a atenção, porque ocorreu sem que houvesse uma pausa longa ou uma interrupção abrupta no fluxo da fala da aluna, como se verificou nos casos apresentados no fragmento 38.

Vejamos agora a autocorreção transcrita no fragmento 40.

[Fragmento 40]

Pesq.: dimmi di una persona... di un amico particolarmente caro un'amica

Aluna F: oh un amico... ci sono tanti carissimi (*risos*)

Pesq.: ah son contento

Aluna F: ma... uno molto

Pesq.: c'è solo l'imbarazzo della scelta

Aluna F: è (*risos*) di no ma sono è è un... c'è... **ha un amico no... c'è un amico** (*risos*)

Pesq.: (*risos*)

Aluna F: mamma mia (*risos*)

Pesq.: (*risos*) maledetto verbo

Aluna F: maledetto verbo (*risos*)

Pesq.: (*risos*) **no ma la tua scelta poi alla fine è... è correttissima**

Aluna F: (*risos*)

Pesq.: c'è un amico... nel senso che... della esistenza un amico c'è

Aluna F: sì

Pesq.: e non so se... se dico... che è un verbo intransitivo... per te è più chiaro che avere è un verbo transitivo... e esserci è un verbo intransitivo... nel senso che... il mio caro amico... ha una macchina... vedi il verbo è transitivo

Aluna F: transitivo

Pesq.: perché ha bisogno di qualcosa

Aluna F: sì

Pesq.: ma... c'è un amico...perché un amico c'è

Aluna F: è vero

Pesq.: è un verbo intransitivo

Aluna F: sì è chiaro è chiaro

Pesq.: non so se è più chiaro... ma no... alla fine la tua scelta era corretta

Aluna F: (*risos*)

Pesq.: (*risos*) bello

Aluna F: è... sbaglio alcune volte (*risos*)

Pesq.: sì ma sempre spontanea... brava... caratteristica tua... c'è un...

Aluna F: (*risos*) (*incompreensível*) eh... **ah no a dire il vero ci sono due amici... è... carissimi perché era... era amici del mio marito... (a continuação da fala está no fragmento 41)**

(2ª PO, 13min 30s)

A reformulação do trecho “c'è... ha un amico no... c'è un amico” indica a atenção da aluna F, quanto ao uso do verbo *esserci*. Aponta também que a aluna sabe que, pelo menos naquela frase que estava construindo, os verbos *esserci* e *avere* não eram formas sinônimas. Ela estava usando a forma correta, como conseguiu fazer no trecho transcrito no fragmento 39, mas depois decide substituir o verbo *esserci* pelo verbo *avere* para, logo em seguida, voltar a usar *esserci*. Após a explicação metalinguística do uso dos

verbos *esserci* e *avere*, quando ela julga ter acabado a intervenção do pesquisador, retoma a palavra e prossegue sua fala do ponto em que havia sido interrompida.

As correções explícitas metalinguísticas, que vinham sendo feitas desde a produção oral anterior, não só mostraram à aluna as características do uso do verbo *esserci*, mas também como refletir sobre os contextos de uso do verbo.

As correções que a aluna recebeu forneceram evidências negativas, ou seja, a explicitação de que havia sido cometido um erro, e aconteceram em um ambiente comunicativamente significativo para ela. Como vimos no capítulo 1 deste trabalho, essas condições são favoráveis, quando ocorre a negociação do sentido, pois são fornecidos aos alunos mais elementos com os quais podem lidar: a evidência negativa favorece a “percepção consciente” e a forma correta (quando se chega a ela) serve para que os alunos a comparem com a forma usada previamente e considerada incorreta pelo interlocutor. Dado o contexto comunicativo significativo, os alunos têm a possibilidade de associar formas ao contexto de uso (o foco na forma como definido por Long) e, assim, agregar ou reformular regras e princípios ao seu sistema linguístico (Schmidt, 1990).

Como consequência prática desse processo, com as correções, a aluna F parecia aprender a refletir sobre o uso do verbo e a usar essa reflexão para se corrigir. Como citado acima no fragmento 40, quando diz “*c’è... ha un amico no... c’è un amico*”, a aluna interrompe sua própria fala e mostra estar escolhendo a forma que julga melhor com uma postura parecida à que teria se estivesse sendo corrigida pelo pesquisador.

Em suma, com as correções explícitas metalinguísticas a aluna F e, talvez em menor medida, a aluna E também, estavam aprendendo a corrigirem a si mesmas, em relação aos elementos linguísticos focalizados desta pesquisa. Contudo, essa aprendizagem vai além do conhecimento das regras que regem o uso daqueles aspectos

linguísticos. Durante os exercícios de conversação, quando eram corrigidas, as alunas estavam sendo autorizadas a refletir sobre a gramática das frases que construía e não era exigido que usassem corretamente, e em uma velocidade normal de uma conversa, toda a gramática que já haviam estudado – como talvez os alunos C e D, da dupla CI, tenham interpretado as correções que receberam. Portanto, as alunas da dupla CE teriam aprendido a interromper a própria fala, permitindo-se reformular trechos de suas frases, para comunicar as suas ideias com mais precisão gramatical.

Por fim, no fragmento 40 temos a frase “*ah no a dire il vero ci sono due amici*”, com a qual a aluna não só retoma o que estava dizendo, antes da intervenção corretiva, como também emprega o verbo *esserci* de modo correto, aparentemente sem hesitações. Entretanto, a frase “*era... era amici del mio marito*”, dita logo em seguida, mostra que a aluna não foi capaz de fazer o acordo entre o verbo *essere* e o sujeito da frase. Acordo, porém, realizado com sucesso no caso do verbo *esserci*, na frase anterior. Essa constatação nos faz notar que o trabalho de intervenção para chamar a atenção para determinados aspectos gramaticais da sua fala é desejável e necessário.

Pela resposta positiva da aluna F diante das correções explícitas metalinguísticas, como discutido nesta seção, consideramos que esse tipo de correção foi adequado para que pudesse notar os erros gramaticais, que estava cometendo durante as suas produções orais, e (auto)corrigi-los.

Concluimos as nossas análises das produções orais da aluna F, apresentando o fragmento 41, no qual não ocorre uma correção de um dos dois elementos gramaticais especialmente focalizados na pesquisa, mas observamos mais um benefício proporcionado, em nossa avaliação, pelas correções explícitas metalinguísticas: durante

a negociação da forma, a aluna parece entender o que o pesquisador estava dizendo que errou e, ao interagir com ele, pronuncia-se a respeito da correção, inclusive refutando-a.

[Fragmento 41]

Aluna F: *(risos) (incompreensível)* eh... ah no a dire il vero ci sono due amici... è... carissimi perché era... era amici del mio marito... eh... ma da quindici anni perché... eh... **abbiamo... siamo conosciuti?** uhm eh...

Pesq.: eh

Aluna F: **siamo conosciuti...**

Pesq.: ecco ma lì il verbo è

Aluna F: co

Pesq.: conoscersi... e quindi devi usare il pronome

Aluna F: si

Pesq.: e fare il... si ah... ma il noi devi fare accordo con noi

Aluna F: ah... **ci** *(faz som que indica ter se dado conta de algo óbvio)*

Pesq.: tranquilla

Aluna F: ah sì... **ci siamo conosciute** ah...

Pesq.: sì

Aluna F: quando

Pesq.: *(incompreensível)* ma se dici conosciute è un femminile plurale

Aluna F: sì perché... **io** *(risos)*

Pesq.: *(risos)* sono una donna *(diz como se fosse uma frase da aluna F)*

Aluna F: sì... sono una donna... oh... *caspira (risos)*

Pesq.: *(risos)* brava... ma non sono due amici... due uomini?

Aluna F: ah sì ma... io voglio dire che... noi... **ci** ah... **ci siamo conosciute** io e... questo due amici... sono due... due uomini ma... io... allora io ho... **conosciu cono...** *(risos)*

Pesq.: sì

Aluna F: **io li ho conosciuti**

Pesq.: brava... stupendo stupendo

Aluna F: è meglio così *(risos)*

Pesq.: e basta... e mi lasci in pace *(diz como se fosse uma frase da aluna F)*

Aluna F: *(risos)*

Pesq.: perché... perché noi abbiamo... sì... ho conosciuto i due amici

Aluna F: ah... sì

Pesq.: è il verbo conoscere... **ci siamo conosciuti...** perché tu e questi altri due amici che sono due uomini

Aluna F: sì

Pesq.: bello questo no? che erano gli amici di... di tuo marito e sono diventati i tuoi amici

(2ª PO, 14min 50s)

A aluna F pede ajuda para conjugar o verbo *conoscere* no *passato prossimo*. Estabelece-se o processo de negociação, pelo qual o pesquisador parece querer levar a aluna a construir a forma “*ci siamo conosciuti*”. No entanto, ela faz a construção “*ci siamo conosciute*” e se recusa a aceitar as tentativas de correção, mostrando querer marcar a sua participação na ação expressa pelo verbo, com a indicação morfológica do feminino. Com a insistência que ela reformule a sua hipótese, a aluna, então, após esboçar outras soluções, abandona a construção com o verbo reflexivo e o usa como um verbo transitivo combinado com um pronome direto.

Durante a negociação, a aluna teve oportunidade de explicar aquilo que queria dizer, a despeito da forma gramatical que o pesquisador pudesse pretender que ela construísse. Desse modo, não precisou abrir mão do modo como queria construir a sua frase – ela queria ser o sujeito da oração – e propõe uma solução, “*li ho conosciuti*”, que não parecia ser aquela que o pesquisador sugeria.

Se a aluna F tivesse recebido uma correção implícita do tipo retomada, teria sido fornecida a forma “*ci siamo conosciuti*” ou outra análoga. Diferentemente do que vimos acima, ela não teria tido tempo e nem elementos para explicar o que e como queria dizer ou para propor ao pesquisador outras hipóteses de solução para a dúvida dela. Esse ambiente propício ao diálogo entre o aprendiz e o professor é uma das grandes vantagens propiciadas pelas correções explícitas que permitem se mover pelas formas linguísticas para poder chegar a expressar o conteúdo que se deseja. Esse movimento que é sempre complexo em uma língua estrangeira pode ser realizado tendo o professor como “companheiro” que ajuda e não como “juiz” que pune pelos erros cometidos.

Como mostram os fragmentos 32, 33 e 34, que se referem à fala da aluna F durante a entrevista realizada antes da gravação das produções orais com tema e, portanto, da

fase de tratamento dos seus erros com correções explícitas metalinguísticas, a aluna mostra oscilação no uso do verbo *esserci* e da flexão de número. Esse tipo de correção foi relevante e provocou modificações na fala da aluna F, à medida que a ajudou a se dar conta dos erros que cometia ocasionalmente. As correções explícitas metalinguísticas permitiram criar o ambiente propício, para que a aluna fosse auxiliada no sentido de aperfeiçoar o seu italiano falado e fosse estimulada a falar, no lugar de ser repreendida pelos erros gramaticais que cometia.

Com o intuito de retomar as análises e reflexões que fizemos até o presente momento, na próxima seção iremos focar e interpretar os resultados obtidos pelos seis alunos participantes da pesquisa no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste tardio.

3.4. O nível de correção gramatical nos testes

Como mencionado no capítulo 2, a dupla que não recebeu nenhuma correção (SC), a que recebeu apenas correções implícitas (CI) e a que recebeu correções explícitas (CE) foram formadas de modo que cada uma contivesse um aluno que apresentasse conhecimentos gramaticais mais consolidados na fala e na escrita e outro menos. É importante levar isso em consideração quando analisamos os resultados dos testes. Além do perfil dos alunos, há de se considerar também o conhecimento prévio que cada um tinha dos elementos gramaticais estudados na nossa pesquisa.

Os dados analisados aqui fazem, portanto, mais sentido especialmente comparando os resultados obtidos pelo mesmo aluno nos diferentes momentos da pesquisa, do que na comparação dos dados dos alunos entre eles.

Começaremos as nossas análises apresentando os resultados dos pré-testes, realizados no primeiro dia de pesquisa de cada aluno, e dos pós-testes, realizados no quarto dia de pesquisa, cerca de vinte dias depois dos pré-testes, após a gravação das duas produções orais com tema pré-definido. Em seguida, faremos nova análise comparativa, porém entre os pós-testes e os pós-testes tardios, realizados no quinto e último dia da pesquisa, aproximadamente um mês após os pós-testes.

Primeiramente apresentaremos os resultados de todos os alunos somente quanto ao uso do verbo *esserci*, para, depois de termos analisado esses dados, mostrarmos os resultados quanto à flexão nominal.

Nas tabelas abaixo, os números entre parênteses, à esquerda das barras, dão o total de acertos e os números à direita, o máximo de acertos possíveis.

| RESPOSTAS CORRETAS / uso do verbo <i>esserci</i> | | | | | | |
|--|----------------|---------|-----------|----------------|-----------|---------|
| Tipo de conhecimento | implícito | | explícito | | explícito | |
| | TESTE 1 | TESTE 2 | TESTE 3 | TESTE 1 | TESTE 2 | TESTE 3 |
| Dupla SC | ALUNA A | | | ALUNO B | | |
| PRÉ-TESTES | 4 / 6 | 2 / 4 | 1 / 2 | 5 / 6 | 4 / 4 | 2 / 2 |
| PÓS-TESTES | 3 / 6 | 2 / 4 | 1 / 2 | 4 / 6 | 4 / 4 | 2 / 2 |
| Dupla CI | ALUNO C | | | ALUNA D | | |
| PRÉ-TESTES | 3 / 6 | 2 / 4 | 0 / 2 | 4 / 6 | 2 / 4 | 1 / 2 |
| PÓS-TESTES | 2 / 6 | 3 / 4 | 1 / 2 | 4 / 6 | 1 / 4 | 1 / 2 |
| Dupla CE | ALUNA E | | | ALUNA F | | |
| PRÉ-TESTES | 4 / 6 | 2 / 4 | 2 / 2 | 4 / 6 | 3 / 4 | 1 / 2 |
| PÓS-TESTES | 4 / 6 | 2 / 4 | 2 / 2 | 5 / 6 | 4 / 4 | 1 / 2 |

Tabela 05 – Resultados de pré-testes e pós-testes – verbo *esserci*

A maioria dos alunos apresentou estabilidade entre os pré-testes e os pós-testes, exceto o aluno C (dupla CI) e a aluna F (dupla CE).

O aluno C teve resultados melhores nos dois testes que verificavam conhecimento explícito, mas, contrariando a sua tendência, teve um resultado inferior no teste 1 dos pós-testes, que aponta o conhecimento implícito. Portanto, as correções implícitas teriam tornado o verbo *esserci* mais “acessível” para o aluno C, mas não teriam sido suficientes para tornar a forma evidenciada em conhecimento implícito. Já a aluna F teve resultados melhores nos pós-testes tanto no teste de conhecimento implícito, quanto no teste 2, de conhecimento explícito, e não registrou queda no teste 3, o que aponta para efeitos das correções explícitas, tanto no seu nível de conhecimento explícito, quanto implícito em relação ao uso do verbo *esserci*.

A colega de dupla da aluna F, a aluna E, apresentou estabilidade em todos os testes, como, de certo modo, também a aluna D (dupla CI), que, embora tenha tido queda no teste 2 dos pós-testes, manteve os mesmos resultados nos outros dois.

Os dois alunos da dupla SC, mantiveram nos pós-testes os resultados dos testes de conhecimento explícito dos pré-testes, mas registraram queda no indicador de conhecimento implícito.

Passemos agora ao comparativo entre os pós-testes e os pós-testes tardios.

| RESPOSTAS CORRETAS / uso do verbo <i>esserci</i> | | | | | | |
|---|------------------|------------------|----------------|------------------|------------------|----------------|
| Tipo de Conhecimento | implícito | explícito | | implícito | explícito | |
| | TESTE 1 | TESTE 2 | TESTE 3 | TESTE 1 | TESTE 2 | TESTE 3 |
| Dupla SC | ALUNA A | | | ALUNO B | | |
| PÓS-TESTES | 3 / 6 | 2 / 4 | 1 / 2 | 4 / 6 | 4 / 4 | 2 / 2 |
| PÓS-T. TARDIOS | 3 / 6 | 2 / 4 | 1 / 2 | 6 / 6 | 4 / 4 | 2 / 2 |
| Dupla CI | ALUNO C | | | ALUNA D | | |
| PÓS-TESTES | 2 / 6 | 3 / 4 | 1 / 2 | 4 / 6 | 1 / 4 | 1 / 2 |
| PÓS-T. TARDIOS | 2 / 6 | 4 / 4 | 2 / 2 | 4 / 6 | 1 / 4 | 1 / 2 |
| Dupla CE | ALUNA E | | | ALUNA F | | |
| PÓS-TESTES | 4 / 6 | 2 / 4 | 2 / 2 | 5 / 6 | 4 / 4 | 1 / 2 |
| PÓS-T. TARDIOS | 4 / 6 | 3 / 4 | 1 / 2 | 4 / 6 | 4 / 4 | 2 / 2 |

Tabela 06 – Resultados de pós-testes e pós-testes tardios – verbo *esserci*

Um mês após os pós-testes, o aluno C (dupla CI) registrou novo aumento de acertos nos testes de conhecimento explícito, mas estagnação no de conhecimento implícito, enquanto que a aluna F (dupla CE) teve também aumento em um dos testes de conhecimento explícito – no outro manteve a pontuação máxima –, porém teve queda no teste de conhecimento implícito.

Considerando apenas os alunos C e F, constatamos que as correções implícitas e explícitas foram suficientes para aumentar os seus níveis de conhecimento explícito, logo após a fase com intervenções corretivas e um mês após o fim dessa fase, mas

apenas as correções explícitas foram suficientes para aumentar o nível de conhecimento implícito e, ainda assim, somente logo após a fase com as intervenções corretivas.

A aluna D (dupla CI) e a aluna E (dupla CE) continuaram apresentando estabilidade nos resultados. A aluna D teve nos pós-testes tardios os mesmos resultados dos pós-testes, enquanto que a aluna E teve aumento no teste 2, mas queda no teste 3, ambos de conhecimento explícito, e o mesmo resultado dos pós-testes no teste de conhecimento implícito.

Mais uma vez os alunos A e B (dupla SC) mantiveram os mesmos resultados, quanto ao conhecimento explícito, porém, em relação ao conhecimento implícito, o aluno B registrou aumento, enquanto que a aluna A se manteve estável.

Levando em consideração o número reduzido de alunos que participaram da pesquisa, é difícil fazer generalizações quanto aos efeitos das correções implícitas e explícitas, sendo apenas possível constatar o que se verificou com os nossos informantes, registrar evidências dos efeitos desses tipos de correção em cada indivíduo e constatar eventuais semelhanças entre os alunos pertencentes às mesmas duplas (SC, CI e CE).

Desse modo, podemos afirmar que, em relação ao uso do verbo *esserci*, as correções implícitas foram benéficas para o aumento do conhecimento explícito do aluno C, mas não para o seu conhecimento implícito. Da mesma forma que as correções explícitas surtiram efeito para a aluna F nos pós-testes, tanto em relação ao seu conhecimento implícito, quanto em relação ao seu conhecimento explícito, e também nos pós-testes tardios, porém somente em relação ao seu conhecimento explícito.

No caso das alunas D e E, as correções recebidas em relação ao uso do verbo *esserci* não bastaram para aumentar os acertos nos pós-testes e nos pós-testes tardios.

Possivelmente, elas poderiam ter tido resultados similares aos seus colegas de dupla se tivessem recebido mais correções. É provável que o número de intervenções corretivas com as quais foram tratados os seus erros, não tenham sido suficientes para refletir em melhores resultados.

Portanto, em relação ao uso do verbo *esserci*, não podemos afirmar, com os dados obtidos em nossa pesquisa, que tenha se mostrado uma clara vantagem de um tipo de correção quando comparado com outro. Podemos apenas apontar para os resultados de cada indivíduo.

Os alunos A e B (dupla SC) apresentaram o mesmo resultado no pré-teste, pós-teste e pós-teste tardios, quanto ao conhecimento explícito, mas se constata alguma variação, no caso da aluna A, e uma variação notável, no caso do aluno B, em relação ao conhecimento implícito. A nosso ver, esses dados refletem dois fatos: primeiro, corroboram a validade dos testes usados em nossa pesquisa, uma vez que os resultados obtidos pelos alunos A e B, na sua maioria, não variaram dos primeiros aos últimos testes (somente o aluno B apresentou uma variação mais significativa e apenas quanto ao seu conhecimento implícito); segundo, no intervalo de cada fase experimental da pesquisa, os seis alunos tiveram uma ou mais aulas, ou, em alguns casos, nenhuma aula, acreditamos que esse fato não tenha prejudicado os dados obtidos na nossa pesquisa, pois, durante as aulas, os elementos gramaticais foco deste estudo não eram evidenciados pelo pesquisador/professor.

Agora passaremos à análise dos resultados dos pré-testes e pós-testes, quanto à flexão de número.

| RESPOSTAS CORRETAS / flexão nominal de número | | | | | | |
|---|----------------|-----------|---------|----------------|-----------|---------|
| Tipo de Conhecimento | implícito | explícito | | implícito | explícito | |
| | TESTE 1 | TESTE 2 | TESTE 3 | TESTE 1 | TESTE 2 | TESTE 3 |
| Dupla SC | ALUNA A | | | ALUNO B | | |
| PRÉ-TESTES | 1 / 6 | 3 / 4 | 2 / 2 | 6 / 6 | 3 / 4 | 2 / 2 |
| PÓS-TESTES | 3 / 6 | 2 / 4 | 1 / 2 | 4 / 6 | 4 / 4 | 2 / 2 |
| Dupla CI | ALUNO C | | | ALUNA D | | |
| PRÉ-TESTES | 3 / 6 | 2 / 4 | 2 / 2 | 3 / 6 | 0 / 4 | 1 / 2 |
| PÓS-TESTES | 3 / 6 | 3 / 4 | 1 / 2 | 4 / 6 | 3 / 4 | 1 / 2 |
| Dupla CE | ALUNA E | | | ALUNA F | | |
| PRÉ-TESTES | 5 / 6 | 3 / 4 | 2 / 2 | 5 / 6 | 3 / 4 | 2 / 2 |
| PÓS-TESTES | 3 / 6 | 3 / 4 | 2 / 2 | 2 / 6 | 4 / 4 | 2 / 2 |

Tabela 07 – Resultados de pré-testes e pós-testes – flexão nominal de número

Diferentemente dos dados em relação ao uso do verbo *esserci*, os resultados que se referem à flexão de número não permitem encontrar semelhanças entre os alunos de cada dupla (SC, CI e CE), do mesmo modo que não é possível agrupá-los entre eles, com exceção dos alunos B (dupla SC) e F (dupla CE) que apresentaram aumento nos testes de conhecimento explícito e queda nos de conhecimento implícito.

Como a aluna F, a aluna E (dupla CE) também evidenciou diminuição no resultado do teste de conhecimento implícito, mas estabilização quanto ao conhecimento explícito.

Já a aluna A (dupla SC) apresentou aumento do conhecimento implícito e queda do conhecimento explícito.

Quanto aos alunos da dupla CI, o aluno C apresentou tendência à estabilização do conhecimento explícito, ao ter aumento no teste 2, mas queda no teste 3, enquanto a aluna D foi a única entre todos que registrou resultados melhores tanto de conhecimento explícito, quanto de implícito.

Vejam os números relativos aos pós-testes e aos pós-testes tardios.

| RESPOSTAS CORRETAS / flexão nominal de número | | | | | | |
|--|------------------|------------------|----------------|------------------|------------------|----------------|
| Tipo de conhecimento | implícito | explícito | | implícito | explícito | |
| | TESTE 1 | TESTE 2 | TESTE 3 | TESTE 1 | TESTE 2 | TESTE 3 |
| Dupla SC | ALUNA A | | | ALUNO B | | |
| PÓS-TESTES | 3 / 6 | 2 / 4 | 1 / 2 | 4 / 6 | 4 / 4 | 2 / 2 |
| PÓS-T. TARDIOS | 4 / 6 | 2 / 4 | 2 / 2 | 3 / 6 | 4 / 4 | 2 / 2 |
| Dupla CI | ALUNO C | | | ALUNA D | | |
| PÓS-TESTES | 3 / 6 | 3 / 4 | 1 / 2 | 4 / 6 | 3 / 4 | 1 / 2 |
| PÓS-T. TARDIOS | 4 / 6 | 3 / 4 | 2 / 2 | 3 / 6 | 3 / 4 | 2 / 2 |
| Dupla CE | ALUNA E | | | ALUNA F | | |
| PÓS-TESTES | 3 / 6 | 3 / 4 | 2 / 2 | 2 / 6 | 4 / 4 | 2 / 2 |
| PÓS-T. TARDIOS | 4 / 6 | 3 / 4 | 2 / 2 | 4 / 6 | 3 / 4 | 2 / 2 |

Tabela 08 – Resultados de pós-testes e pós-testes tardios – flexão nominal de número

A aluna D (dupla CI), a única a apresentar, dos pré-testes aos pós-testes, aumento do conhecimento implícito e do explícito, nos pós-testes tardios mantém o resultado do teste 2 e aumenta o do teste 3, ao passo que o conhecimento implícito sofre queda.

O outro aluno da dupla CI, o aluno C, teve melhores resultados nos pós-testes tardios, tanto do conhecimento explícito, quanto do conhecimento implícito, assim como a aluna A que, porém, não faz parte da mesma dupla. Colega de dupla da aluna A, o aluno B apresenta estabilização do nível de conhecimento explícito, mas queda do conhecimento implícito.

As alunas da dupla CE também não apresentam resultados semelhantes entre si. A aluna F teve diminuição do conhecimento explícito, ao passo que o seu conhecimento implícito sobe. Já a aluna E registra estabilização do conhecimento explícito e aumento do implícito.

Em suma, ao comparar os dados obtidos em nossa pesquisa quanto à flexão de número e ao uso do verbo *esserci*, constatamos que os efeitos das correções podem ter efeitos diferentes nos alunos, e de acordo com o elemento gramatical focado. Grosso modo, os números dos resultados em relação ao verbo *esserci* indicam que as intervenções corretivas das duas produções orais da nossa pesquisa não foram suficientes para modificar os níveis de conhecimento implícito e explícito da maioria dos alunos, enquanto que, em relação à flexão de número, todos eles apresentaram uma grande variação, ora para cima, ora para baixo, ou estabilização, quanto aos conhecimentos explícitos e implícitos. Afinal, as possibilidades de combinação de plural e singular quando construímos um sintagma são consideravelmente maiores do que as possibilidades de uso do verbo *esserci*.

No caso do uso do verbo *esserci* seriam necessárias mais intervenções corretivas, provavelmente por um tempo maior, para que pudesse ser observada uma “movimentação” mais significativa nos números de todos os alunos e, quanto à flexão de número, mais intervenções corretivas e por mais tempo, seriam necessárias para aferir qual tipo de correção tende a surtir mais efeito ou qual delas tende a causar efeitos mais rápidos.

No entanto, um dado muito significativo é apresentado pelos números da aluna D. Nos pós-testes ela apresenta aumento, tanto de conhecimento implícito, quanto de explícito e nos pós-testes tardios mostra em um dos testes de conhecimento explícito novo aumento, e no outro não mostra retrocesso, enquanto que no teste 1, o de conhecimento implícito, surge uma queda.

Esse resultado é muito coerente se pensarmos que ela foi provavelmente a aluna que mais recebeu correções de flexão de número, uma vez que na sua segunda produção

oral, não houve nenhuma ocorrência de correção de uso do verbo *esserci*, fato que concentrava todas as intervenções corretivas no acordo entre plural e singular em sintagmas nominais.

Portanto, na nossa pesquisa, em relação à correção da flexão de número, as correções implícitas mostraram vantagem em relação às correções explícitas, para o aumento do conhecimento implícito e explícito e, em testes tardios, do conhecimento explícito também.

Na seção a seguir, questionamo-nos quanto à consciência dos alunos em relação aos elementos gramaticais selecionados para a nossa pesquisa e aos possíveis efeitos desse conhecimento na produção oral.

3.5. O conhecimento dos aspectos gramaticais escolhidos para a pesquisa por parte dos alunos

Durante as aulas que os alunos tiveram entre as fases da pesquisa, em todos os casos de perguntas sobre os elementos gramaticais presentes nos testes, eram dadas respostas breves aos alunos de modo que obtivessem uma resposta, mas que o ponto gramatical não fosse evidenciado, exatamente como teria acontecido se perguntassem sobre qualquer outro aspecto gramatical que não fosse o foco da aula.

Com exceção do aluno B (dupla SC), os alunos pediram maiores explicações sobre a formação do *passato prossimo*, o uso do verbo *esserci*, mas, sobretudo, o uso das partículas *ci* e *ne*, o que poderia apontar para a opinião deles sobre qual seriam os elementos linguísticos investigados na pesquisa.

Por conseguinte, do ponto de vista dos alunos, se estivéssemos investigando o uso das partículas *ci* e *ne*, significaria que havíamos identificado esse uso como um elemento deficitário na aprendizagem deles, algo plausível, visto que os próprios alunos costumam declarar que não usam ou têm grande dificuldade para usar as partículas.

Abaixo apresentamos uma tabela que traz as respostas dadas pelos alunos, quanto à opinião deles sobre quais eram os elementos escolhidos para a pesquisa. A questão faz parte do questionário que completaram no quinto e último dia da parte empírica⁵⁷, logo após terem concluído os pós-testes tardios. Cada aluno poderia assinalar no máximo duas alternativas. O número entre parênteses indica quantas vezes as alternativas foram escolhidas.

⁵⁷ Os questionários completos estão no anexos IV.

| 4. Na sua opinião, o que está sendo estudado na pesquisa? Apenas DOIS dos itens abaixo são elementos da pesquisa da qual você participou. | |
|--|---|
| (4) acordo plural/singular dos substantivos e adjetivos | (1) fluência (velocidade da fala) |
| (-) uso das preposições simples e articuladas | (-) riqueza de vocabulário |
| (-) uso do verbo <i>esserci</i> (<i>c'è, ci sono, c'erano...</i>) | (1) coerência (clareza das ideias) |
| (4) uso das partículas <i>ci</i> e <i>ne</i> | (2) interferência do português na pronúncia do italiano |
| (-) uso do <i>passato prossimo</i> | (-) interferência do português no uso dos pronomes (possessivos, diretos, indiretos etc.) |

Tabela 09 – Respostas à pergunta quatro do questionário de opinião

Ao final do questionário (ponto cinco, reproduzido abaixo), os alunos tinham a oportunidade de tecer as suas considerações gerais sobre a vivência da pesquisa, podendo, inclusive, apontar outros itens da questão quatro que, segundo eles, estivessem relacionadas com os elementos linguísticos escolhidos para a pesquisa ou mesmo pudessem ser o foco do trabalho, no lugar de uma ou duas respostas que haviam assinalado na questão anterior. Na tabela abaixo indicamos quantas vezes cada item da questão quatro foi mencionado pelos alunos no ponto cinco.

| 5. Eventuais outras considerações, que você gostaria que o pesquisador soubesse. | |
|---|---|
| (-) acordo plural/singular dos substantivos e adjetivos | (-) fluência (velocidade da fala) |
| (2) uso das preposições simples e articuladas | (-) riqueza de vocabulário |
| (3) uso do verbo <i>esserci</i> (<i>c'è, ci sono, c'erano...</i>) | (1) coerência (clareza das ideias) |
| (2) uso das partículas <i>ci</i> e <i>ne</i> | (-) interferência do português na pronúncia do italiano |
| (-) uso do <i>passato prossimo</i> | (-) interferência do português no uso dos pronomes (possessivos, diretos, indiretos etc.) |

Tabela 10 – Respostas ao ponto cinco do questionário de opinião

A seguir apresentamos outras duas tabelas. Na primeira, indicamos as respostas individuais dos alunos para a questão quatro; na segunda, as suas respostas para o ponto cinco, quando se referiam à questão quatro.

| DUPLA | ALUNO | 4. Na sua opinião, o que está sendo estudado na pesquisa? |
|--------------------|--------------|---|
| SEM CORREÇÃO | A | - acordo plural/singular dos substantivos e adjetivos - fluência (velocidade da fala) |
| | B | - uso das partículas <i>ci</i> e <i>ne</i> - interferência do português na pronúncia do italiano |
| CORREÇÃO IMPLÍCITA | C | - acordo plural/singular dos substantivos e adjetivos - uso das partículas <i>ci</i> e <i>ne</i> |
| | D | - acordo plural/singular dos substantivos e adjetivos - uso das partículas <i>ci</i> e <i>ne</i> |
| CORREÇÃO EXPLÍCITA | E | - acordo plural/singular dos substantivos e adjetivos - uso das partículas <i>ci</i> e <i>ne</i> |
| | F | - coerência (clareza das ideias) - interferência do português na pronúncia do italiano |

Tabela 11 – Respostas por aluno à pergunta quatro do questionário de opinião

| DUPLA | ALUNO | Respostas fornecidas no ponto cinco, quando se referiam à questão quatro do questionário. |
|--------------------|--------------|--|
| SEM CORREÇÃO | A | - uso das partículas <i>ci</i> e <i>ne</i> |
| | B | O aluno não deu nenhuma resposta. |
| CORREÇÃO IMPLÍCITA | C | O aluno não faz menção aos itens da questão quatro. |
| | D | - uso do verbo <i>esserci</i> (<i>c'è, ci sono, c'erano...</i>) - uso das preposições simples e articuladas |
| CORREÇÃO EXPLÍCITA | E | - coerência (clareza das ideias) - uso do verbo <i>esserci</i> (<i>c'è, ci sono, c'erano...</i>) - uso das preposições simples e articuladas |
| | F | - uso do verbo <i>esserci</i> (<i>c'è, ci sono, c'erano...</i>) - uso das partículas <i>ci</i> e <i>ne</i> |

Tabela 12 – Respostas por aluno ao ponto cinco do questionário de opinião

Conforme mencionado no capítulo 2, não foi dito a nenhum dos alunos quais eram os elementos gramaticais selecionados para a pesquisa e nem que havia elementos gramaticais sendo investigados. Foi dito a eles que era um trabalho com o qual

queríamos investigar os meios didáticos mais eficientes para melhorar a produção oral dos alunos, mas eles não sabiam que o foco da pesquisa recaía sobre as modalidades de correção da fala, nem que o nível de conhecimento deles quanto ao uso do verbo *esserci* e à flexão nominal de número seria usado para mensurar os resultados da pesquisa.

Entretanto, os alunos foram submetidos a testes gramaticais em três diferentes momentos, o que lhes apontava o interesse do pesquisador por seu conhecimento gramatical. Ainda assim, é curioso notar a percepção de cada um sobre o foco da pesquisa, embora todos tivessem feito os mesmos testes, com as mesmas frases.

Aluna A, dupla SC, pensa em fluência, o que é bastante plausível, por não ter recebido correções durante as suas produções orais, mas, por esse mesmo motivo, é interessante observar que aponta a flexão de número, como outro dos elementos focalizados pesquisa. O aluno B opta pela alternativa “interferência do português na pronúncia do italiano”, uma escolha compreensível, por ser ele também da dupla SC, porém também assinala “uso das partículas *ci* e *ne*”, uma alternativa que se refere a um elemento gramatical específico.

Quanto aos alunos C e D, da dupla CI, e E e F, da dupla CE, era previsível que a alternativa referente à flexão de número fosse indicada por todos eles, mas a aluna F não escolheu essa opção. Porém, mais surpreendente foi a alternativa “uso do verbo *esserci*” não ter sido assinalada por nenhum desses alunos na questão quatro. Somente encontramos menção ao verbo *esserci* nas respostas ao ponto cinco do questionário das alunas D, E e F, ainda que no caso da aluna D, como dissemos na seção 3.2.2., não tenham sido feitas correções do uso daquele verbo, durante a sua segunda produção oral. Ainda, é curioso constatar que o aluno C não tenha optado e nem mencionado o verbo *esserci*, quando, em nossas análises das suas produções orais, observamos seguidas correções desse verbo e o uso recorrente da forma “*ci sono*” por parte dele.

Tanto o aluno C, quanto as alunas D e E escolheram as alternativas “acordo plural/singular dos substantivos e adjetivos” e “uso das partículas *ci* e *ne*” – sendo essa última também citada pela aluna F no ponto cinco do seu questionário –, fato que por si chamou a atenção. Ao constatarmos que a primeira alternativa também foi assinalada pela aluna A (e a segunda mencionada na sua resposta no ponto cinco do questionário) e a segunda, pelo aluno B, entendemos que esses pontos gramaticais eram evidenciados pelos testes.

No ponto cinco do questionário, tanto a aluna D, quanto a aluna E, embora de duplas distintas, mencionaram, além do uso do verbo *esserci*, o uso das preposições simples e articuladas. A aluna E também citou a “clareza das ideias”, como possível foco da pesquisa.

Por fim, a aluna F, dupla CE, cita coerência (clareza das ideias) e interferência do português na pronúncia do italiano. No ponto cinco do questionário menciona, além do uso do verbo *esserci*, as partículas *ci* e *ne*.

Considerando apenas as aulas da dupla CE, é interessante notar que foram as únicas a associar o alvo da pesquisa à alternativa que se referia à “coerência (clareza das ideias)”, sendo que a aluna F apontou essa alternativa na questão quatro do seu questionário, indicando-a como uma das duas mais prováveis como foco da pesquisa. Interpretamos a resposta das alunas como um indício do efeito que as correções explícitas metalinguísticas surtiram nelas, sobretudo, quando proporcionaram a negociação da forma, ocasião na qual se estabelecia o trabalho de cooperação entre o pesquisador e as alunas, no sentido de se procurarem a(s) forma(s) linguística(s) que melhor expressava(m) o que as alunas queriam dizer.

Considerando apenas os alunos da dupla CI, os dois assinalaram na questão quatro dos seus questionários a alternativa referente à flexão de número, mas é curioso que os

dois também optam pelas partículas *ci* e *ne* e o verbo *esserci* aparece apenas na resposta do ponto cinco e somente no questionário da aluna D. Esses dados levam a pensar na possibilidade que os alunos D e C, mas sobretudo esse último, ao serem submetidos às correções implícitas, não associaram ao verbo *esserci* as correções que tinham como foco aquele verbo.

Como hipótese, poderíamos pensar que associavam aquelas correções ao acordo entre verbo e pessoa sujeito da frase ou a uma questão lexical, ao entenderem *esserci* e *avere* como formas “sinônimas”, mas não permitidas em todas as frases, algo parecido ao que acontece com outros pares de verbos como *aspettare* e *sperare*⁵⁸, e, nesse sentido, teriam tido correções de léxico. De qualquer forma, parece que o verbo *esserci* ficou muito menos saliente para esses dois alunos, do que poderíamos supor.

É provável que a falta de informações sobre os elementos escolhidos como foco da nossa investigação, ou seja, da compreensão mais detalhada dos objetivos da pesquisa, somada à realização dos testes, tenha contribuído para a tendência à passividade apresentada pelo aluno B e parcialmente pela A, uma vez que, para eles, os exercícios de produção oral eram apresentados como atividades com fim em si mesmas, embora os testes lhes indicassem ser pouco provável que não houvesse a preocupação do pesquisador em saber se usavam ou não corretamente a gramática e as estruturas linguísticas do italiano. Essa hipótese é ainda mais relevante se considerarmos o perfil do aluno B, caracterizado por um alto nível de conhecimento da língua italiana.

A seguir, passaremos às considerações finais do nosso trabalho.

⁵⁸ Ambos os verbos podem ser traduzidos em português com o verbo “esperar”, mas possuem significados distintos. Para exemplificar, podemos dizer em italiano “*aspetto l’autobus*” [espero o ônibus], mas diremos “*spero che non piova*” [espero que não chova].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção do trabalho, apresentaremos uma síntese das conclusões mais relevantes às quais chegamos ao longo da pesquisa. Apontaremos também para algumas limitações do estudo e indicaremos sugestões para investigações futuras nesse mesmo âmbito. Por fim, citaremos reflexões voltadas para a prática docente amparadas e incitadas pelas análises da nossa pesquisa.

Na introdução do nosso estudo, ao formularmos nossas perguntas de pesquisa, questionamo-nos se durante atividades de produção oral em que os aprendizes falam a partir de um tema, tipologia de atividade utilizada para exercitar a conversação em aulas de língua estrangeira, seria mais eficaz corrigir ou não corrigir eventuais erros. Considerando que os erros fossem corrigidos, queríamos saber quais efeitos seriam produzidos por correções implícitas e correções explícitas. Além disso, com referência à precisão linguística, era objetivo descobrir qual modalidade produziria efeitos mais evidentes.

Por um lado, as correções implícitas do tipo “retomada” propunham a correção do trecho de fala do aprendiz que continha um erro retomando aquele trecho e repetindo-o de forma correta; por outro lado, a correção explícita, na qual se utilizava a metalinguagem específica e se explicava ao aprendiz a razão pela qual aquela produção linguística se caracterizava como erro.

Constatamos diferenças dos efeitos desses dois tipos de correção na produção oral, o que nos leva a afirmar que não é indiferente a escolha entre um tipo e outro de correção, já que os dados coletados apontam para efeitos diferentes. Além disso, a seleção de duas estruturas linguísticas específicas para a realização da pesquisa nos

permitiu verificar evidências no sentido de que os efeitos da correção podem diferenciar-se em função do elemento gramatical que está sendo corrigido.

Constatamos que as duas alunas que tiveram os seus erros tratados com correções explícitas passaram a se ouvir e a conseguir realizar autocorreções com maior tranquilidade. Os dados obtidos mostram uma tendência: o modo como as correções explícitas foram feitas e a consequente naturalidade com a qual se passou a usar a metalinguagem permitiu que as alunas aprendessem a prestar atenção na própria fala, sobretudo, ao usarem elementos gramaticais que já tinham sido alvo de correções por parte do pesquisador. Foi diferente o comportamento observado no caso dos alunos C e D da dupla com a qual foram regularmente realizadas apenas correções implícitas, sem que fossem, portanto, explicitados os erros cometidos e sem que fosse fornecida aos aprendizes uma explicação específica.

Em outras palavras, nossa conclusão é que, diferentemente do que ocorreu com os demais alunos, as correções que as alunas E e F receberam lhes deram a oportunidade de aprimorar o seu italiano falado e contemporaneamente sua capacidade de avaliar se determinadas formas linguísticas utilizadas em suas produções orais estavam corretas.

Ademais, o tratamento dos erros com as correções explícitas e com o uso da metalinguagem permitiu não apenas evidenciar para as alunas quais eram as formas incorretas que estavam usando, mas também criar um ambiente propício para que houvesse negociação do sentido entre o pesquisador e as alunas e, por conseguinte, a ocasião para que o pesquisador pudesse ter mais elementos para decidir o que exatamente deveria ser corrigido e para as alunas terem mais tempo para entender a correção e responder.

O tempo das correções explícitas que se servem da metalinguagem é, de fato, diferente do tempo das correções implícitas do tipo “retomada”. Enquanto o primeiro

tipo permitiu que o pesquisador tivesse mais chances de entender o que exatamente as alunas erraram e se preparasse para fazer a correção mais adequada, elaborando uma explicação e escolhendo o momento propício para fazê-la, instaurando um clima tranquilo com as alunas, dando, desse modo, condições para que elas prestassem atenção na correção e, até mesmo, rejeitassem-na se não servisse para comunicar aquilo que queriam dizer, as correções implícitas do tipo “retomada” exigiam intervenções corretivas imediatas, pois, dada a falta de oportunidade de se fazer explicações, o erro deveria ser corrigido assim que fosse feito, uma vez que o objetivo era substituir imediatamente a forma errada pela correta.

Entretanto, embora os alunos que tiveram os seus erros tratados com correções implícitas pudessem ter tido uma ideia predominantemente negativa das suas próprias produções quanto à capacidade de falar na língua estrangeira, visto que eram apenas corrigidos e não auxiliados a encontrarem a resposta correta, na nossa pesquisa, foram eles que apresentaram progresso mais visível nos testes de conhecimento gramatical, ainda que não homoganeamente quanto aos dois elementos gramaticais escolhidos como foco do estudo.

Portanto, tanto as correções explícitas, quanto as correções implícitas apresentaram vantagens e esse fato nos leva a afirmar que ambas são preferíveis à ausência de movimentos corretivos. De fato, observamos certa tendência à passividade durante as produções orais dos alunos que não receberam nenhum tipo de correção, tendência que suspeitamos estar diretamente ligada à ausência de *feedback*.

Por último, julgamos prudente ressaltar que as afirmações e conclusões que compõem o presente estudo se referem a um contexto bastante específico e restrito, pois participaram da pesquisa somente estudantes de italiano de níveis A2, B1 e B2, os elementos gramaticais alvo da investigação eram itens morfossintáticos e lexicais com

os quais estavam bastante familiarizados e os exercícios eram produções orais propostas aos alunos como conversação.

Desse modo, nossas considerações não podem ser aplicadas indistintamente a alunos de todos os níveis e a todos os elementos linguísticos, porque fatores como o perfil do aluno, a sua familiaridade com a língua estudada, o seu nível de conhecimento do aspecto linguístico a ser corrigido, o perfil do professor e os seus objetivos e o momento da aula no qual ocorre o erro, a nosso ver, podem tornar um tipo de correção, e não o outro, ou ainda a ausência de intervenções corretivas, o movimento mais apropriado para a situação.

A validade de se recorrer a diferentes tipologias de correção pode ser explicada por diversos fatores: há diferentes objetivos didáticos de acordo com as atividades propostas, nem sempre os aprendizes respondem do mesmo modo às correções e nem sempre o mesmo aprendiz responde do mesmo modo em todas as aulas.

Dada a multiplicidade de panoramas que podem se formar em sala de aula – por uma questão de necessidade de tempo, por exemplo, as correções explícitas podem ser preteridas em favor de correções implícitas –, é nossa intenção que o presente trabalho sirva para aumentar o repertório do professor no tocante às suas atitudes diante de um erro da produção oral de seus alunos e para enriquecer as discussões acadêmicas, quanto aos efeitos dos diferentes tipos de *feedback* corretivos no âmbito da aprendizagem de habilidades orais em língua estrangeira.

Limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros

É importante ressaltar que os alunos da dupla que chamamos CI tiveram apenas correções implícitas do tipo “retomada” e que as alunas da dupla dita CE, apenas correções explícitas metalinguísticas. Nosso objetivo era, de fato, verificar os efeitos de cada tipo de correção e é por isso que foi adotada essa prática.

Temos, no entanto, ciência que os efeitos foram intensificados pela elevada exposição dos alunos a um tipo de correção ou ao outro. Objetivo deste trabalho era ver quais efeitos surtiam esses dois tipos de correção, quando realizados durante atividades de conversação, tipo de exercício feito em aulas de língua estrangeira. Queríamos “usar uma lente de aumento” para ver os efeitos que provocavam nos alunos e no seu processo de aprendizagem nesse contexto.

Naturalmente, ao escrevermos este trabalho, pensamos em fornecer ao professor um material que lhe permitisse refletir sobre as potencialidades e limitações desses dois tipos de correção, dos quais podem lançar mão durante suas aulas e que poderão aplicar de acordo com seus objetivos e necessidades.

Isso posto, nossa tendência é acreditar que uma combinação dos dois tipos de correção se apresentaria como a escolha mais adequada. Sabemos que nem sempre haverá tempo e condições para realizar apenas correções explícitas metalinguísticas, e temos consciência também do fato que uma correção implícita como as utilizadas na nossa pesquisa pode ser ideal para certo momento da aula, certo aluno e certo tipo de exercício. E vice-versa. No nosso trabalho não abordamos essas pontecialidades de uso das correções com diferentes finalidades e em diferentes contextos, mas as deixamos como sugestão para investigações futuras.

Da mesma forma seria interessante conduzir mais estudos sobre outros tipos de correção, ou mesmo a combinação de correções implícitas e correções explícitas, possivelmente em um contexto similar ao desta pesquisa, para que fossem averiguados os efeitos de mais tipos de intervenções corretivas e, desse modo, pudesse ser ampliado o repertório de movimentos com os quais os professores podem responder às demandas de correção da sua parte ou por parte de seus alunos.

Encaminhamentos para a prática docente

O nosso trabalho chama a atenção para a necessidade de discutir os tipos de intervenções corretivas e seus efeitos nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras. Essa discussão deveria ter como objetivo explorar o efeito dos diferentes tipos de correção, dos quais os professores podem se servir, a partir do cruzamento de características do aluno e do tipo de erro a ser corrigido, entre outros tantos fatores.

A partir da experiência de realização da parte prática da nossa pesquisa, acreditamos que a discussão teórica deva ser acompanhada pela prática propriamente dita dos diferentes tipos de correção. Portanto, seria desejável que tanto os professores em formação que os docentes já em atividade se propusessem a realizar diferentes tipos de correção em caráter de laboratório, pois a prática de um tipo de correção, somada às particularidades do aluno e do erro que está sendo corrigido, pode trazer informações novas, por exemplo sobre o nível de ansiedade do aluno e/ou do professor, o receio de inibir o aluno ou de criar tensão, a dificuldade de compreender qual foi o erro cometido, o desafio de formular uma explicação gramatical *ad hoc* etc. que podem ser dimensionadas com a prática.

Estarmos munidos das informações que esse tipo de vivência nos traz é fundamental, para termos um repertório mais amplo, quanto a como reagir quando um aluno comete um erro enquanto fala em sala de aula e, assim, somando essas informações à reflexão teórica, evitarmos realizar uma intervenção corretiva apenas nos baseando em um dos elementos que compõem a dinâmica em sala de aula, como, por exemplo, a reação do aluno.

Acreditamos que exercícios de produção oral, propostos como conversação, sem qualquer tipo de intervenção corretiva por parte do professor possam ser válidos, pois

proporcionam ao aluno a oportunidade de pôr em prática na interação oral o que estudou anteriormente. Contudo, como dissemos ao longo deste estudo, correções, como as explícitas metalinguísticas, podem criar um ambiente propício à aprendizagem e não fornecer também esse tipo de *feedback* aos alunos, ou outros dessa mesma natureza, em exercícios de produção oral, é privá-los de um tipo de ambiente de ensino que pode ser propício à aprendizagem.

Propomos, portanto, o enriquecimento do repertório didático dos professores quanto aos tipos de correção e às suas especificidades e não a condenação ou o enaltecimento de um ou outro tipo de correção. No sentido oposto em relação à mania de etiquetar os instrumentos didáticos como “ultrapassados” ou “modernos”, entendemos que de maior valia para o professor é compreender o raio de alcance das atividades com as quais optaram trabalhar com os seus alunos em sala de aula, compreender a potencialidade de cada atividade e ter o discernimento para julgar qual é a mais eficaz, em relação ao tipo de aluno que tem diante de si, ao conteúdo que quer ensinar e em qual momento da aprendizagem desse conteúdo o aluno se encontra, entre outros fatores que precisam ser considerados.

Ademais, vemos nas correções explícitas metalinguísticas uma alternativa de intervenção corretiva a ser usada com os alunos que se mostram particularmente contrários às correções, em especial, quando estão falando na língua estrangeira. É um tipo de intervenção que pode ser sentido menos como uma correção e mais como a apresentação de um problema, que precisa ser resolvido.

Por fim, o nosso trabalho aponta para o entendimento de que exercícios de produção oral não são apenas o momento no qual o aluno irá pôr em prática o que aprendeu, apresentando os seus conhecimentos linguísticos e mobilizando conhecimentos pregressos, mas também como uma rica oportunidade para aprender

aspectos novos da língua, que podem dizer respeito à língua em si, mas também a estratégias e habilidades essenciais no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira como a autocorreção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2007). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4ª ed. (1ª ed. 1993) Campinas: Pontes.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2009). *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. 3ª ed. (1ª ed. 2005) Campinas: Pontes.

BADIP - Banca Dati dell'Italiano Parlato da Karl-Franzens-Universität Graz, Áustria (<http://badip.uni-graz.at/> - último acesso em: 16/11/2012).

BALBONI, P. E. (2002). *Le sfide di Babele*. Insegnare le lingue nelle società complesse. Torino: UTET.

CANALE, M. (1983). "From communicative competence to language pedagogy". In: RICHARDS, Jack C. & SCHMIDT, Richard W. (orgs.). *Language and communication*. London: Longman.

CAVALARI, S. M. S. (2005). *O Tratamento do Erro na Oralidade: uma Proposta Focada em Características da Interlíngua de Alunos de Inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução do inglês de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto/Lisboa: Asas Edições.

CONSIGLIO D'EUROPA (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Tradução do inglês de Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi. Milão: RCS Scuola/ Florença: La Nuova Italia.

CORDER, S. P. (1967). "The significance of learners errors". In: LICERAS, Juana M. (comp.) (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

DEKEYSER, R. M. (2003). "Implicit and explicit learning." In: DOUGHTY, C. & LONG, M. (orgs.) *The handbook of second language acquisition*. (p. 313 – 348). Oxford: Blackwell.

DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. (org.) (1998). *Focus on Form in Classroom SecondLanguage Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, R. (2005). "Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. A Psychometric study". *Studies in Second Language Acquisition*, 27. Cambridge University Press.

ELLIS, R., LOEWEN S.& ERLAM R. (2006). "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar". *Studies in Second Language Acquisition*, 28. Cambridge University Press.

GASS, S. M. & SELINKER, L. (1994). *Second language acquisition*. Hillsdale [etc.] : L. Erlbaum Associates.

GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA. Glossário *online*, coordenado por José Carlos P. Almeida Filho, Universidade de Brasília. (<http://glossario.sala.org.br/>- último acesso em: 20/12/2012).

HYMES, D. H. (1972). "On communicative competence." In: J. B. Pride and J. Holmes (orgs.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.

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

LENNON, P. (1991). "Error: some problems of definition, identification, and distinction". *Applied Linguistics*, Vol. 12, nº 2. Oxford University Press.

LICERAS, J. M. (comp.) (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

LONG, M. H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In: RITCHIE, W. & BATIA, T. K. (orgs). *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press.

LYSTER, R. & RANTA, L. (1997). "Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms". *Studies in Second Language Acquisition*, 20. Cambridge University Press.

MACKEY, A. e GASS, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

NEVES, M. H. de M. (2009). *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. 3ª ed. (1ª ed. 2003). São Paulo: Contexto.

PALLOTTI, G. (2006). *La seconda lingua*. 4ª ed. (1ª ed. 1998). Bompiani: Milão.

PRETI, D. (2001). "Normas para transcrição dos exemplos". In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP. (Projetos Paralelos: v.1). 5ª ed. p. 11-12.

RAUPACH, M. (1983). "Analysis and evaluation of communication strategies". In: FAERCH, C. e KASPER, G. *Strategies in interlanguage communication*. Londres: Longman, p. 199 – 209.

RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R. W. (orgs.) (1983). *Language and communication*. London: Longman.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: University Press.

RITCHIE, W.& BATIA, T. K. (orgs) (1996). *Handbook of second language acquisition*. Academic Press: New York.

SCHMIDT, R. W. (1983). "Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence." In: WOLFSON, N. e MANES, J. (orgs.), *Sociolinguistics and second language acquisition* (p. 137 – 174). Rowley, MA: Newbury House.

_____ (1990). "Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. University of Hawaii Working Papers in ESL, 9(1), 213 – 243.

_____ (1994). "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics" (p. 11 – 26) . AILA Review. 11.

SELINKER, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, Vol. X/3.

SERRA BORNETO, Carlo (org.) (2009). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. (1ª ed. 1998) Roma: Carocci.

SOLARINO, R. (2009). *Imparare dagli errori*. Nápoles: Tecnodid.

SWAIN, M. (1981). "Target language use in the wider environment as a factor in its acquisition." In:ANDERSEN, R. W. (org.), *New dimensions in second language acquisition research*. Rowley, MA: Newbury House, p. 109 – 122.

_____ (1985). "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development". In:GASS, Susan e MADDEN, Carolyn (orgs.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, p. 235-253.

_____ (1991). "French immersion and its offshoots: Getting two for one." In: FREED, B. F. (org.), *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: D. C. Heath, p. 91 – 103.

_____ (2005). "The Output Hypothesis: Theory and Research".In:HINKEL, E. (org.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 471-483.

TOMLIN, R. S. e VILLA, V. (1993) *Attention in cognitive science and SLA*. Eugene: University of Oregon, Institute of Cognitive and Decision Sciences.

WIDDOWSON, H. G. (2005). *O Ensino de línguas para a comunicação*. Trad. ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2ª ed.) Campinas: Pontes.

ANEXOS

ANEXO I: ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA

Perguntas para a entrevista com os alunos (1º dia da pesquisa).

- *Da quanto tempo studi l'italiano?*
- *Hai studiato solo in scuole/corsi di lingua oppure hai anche studiato da solo/a (da autodidatta)? Quanto tempo in ciascuna modalità?*
- *Con quali manuali hai studiato?*
- *Parla un po' dei tuoi insegnanti.*
- *Secondo te, quanto hai contribuito per il tuo progresso nell'apprendimento dell'italiano?*
- *Sei mai stato/a in Italia?*
- *Perché hai deciso di studiare italiano?*

ANEXO II: OS TESTES

O TESTE ORAL DE IMITAÇÃO

Na tabela abaixo apresentamos os elementos gramaticais foco das frases do teste de imitação oral. A quantidade de frases para cada elemento gramatical, bem como o total de frases corretas e erradas permaneceram os mesmos nos três momentos em que o teste foi aplicado.

| ELEMENTO GRAMATICAL | QUANTIDADE DE FRASES | N.º DE FRASES CORRETAS | N.º DE FRASES ERRADAS |
|--------------------------------|----------------------|------------------------|-----------------------|
| - verbo <i>esserci</i> | 6 | 3 | 3 |
| - flexão de número | 6 | 3 | 3 |
| DISTRATORES | | | |
| - pronomes possessivos | 3 | 0 | 3 |
| - <i>passato prossimo</i> | 3 | 0 | 3 |
| - preposições | 3 | 3 | 0 |
| - pronomes relativos | 3 | 3 | 0 |
| - artigos definidos | 3 | 1 | 2 |
| - pronomes diretos e indiretos | 3 | 1 | 2 |
| - partícula “ <i>ci</i> ” | 3 | 2 | 1 |
| - partícula “ <i>ne</i> ” | 3 | 2 | 1 |
| TOTAL | 36 | 18 | 18 |

Pré-teste 1 - teste oral de imitação.

A tabela abaixo apresenta as trinta e seis frases ditadas aos alunos durante a aplicação do teste e os respectivos elementos gramaticais foco de cada uma, bem como a indicação se a frase está gramaticalmente correta ou errada.

| FRASE | ELEMENTO GRAMATICAL FOCO | CORRETA | ERRADA |
|--|---------------------------|---------|--------|
| 1. <i>Luca è un grande amico. Non posso dirle di no.</i> | pron. diretos e indiretos | | X |
| 2. <i>Mia madre ha un lavoro ben remunerato.</i> | verbo <i>esserci</i> | X | |
| 3. <i>Silvia ha rimasto a casa perché pioveva molto.</i> | <i>passato prossimo</i> | | X |
| 4. <i>Sono andata in Italia l'anno scorso e ci sono rimasta per tre settimane.</i> | partícula “ <i>ci</i> ” | X | |
| 5. <i>Sono molto preoccupato del problema di Marco.</i> | preposição | X | |
| 6. <i>Le lezioni finiscono alle 5 del pomeriggio.</i> | flexão de número | | X |

| | | | |
|---|---------------------------|---|---|
| 7. Prendo io le chiave di casa. | flexão de número | | X |
| 8. Il treno su cui ho viaggiato era affollato. | pronome relativo | X | |
| 9. Fratelli? Sì, ne ho tre. | partícula “ne” | X | |
| 10. I ragazzi sono bravi e disposto. | flexão de número | | X |
| 11. Vincenzo è in Italia con i sue figli. | pronomes possessivos | | X |
| 12. In Italia aveva molti problemi di corruzione e mafia. | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 13. I miei nonni hanno venuto dall'Italia molto giovani. | <i>passato prossimo</i> | | X |
| 14. Ora sono stanco. Ne riparlamo domani. | partícula “ne” | X | |
| 15. I amici di Lorenzo sono persone simpaticissime. | artigos definidos | | X |
| 16. I tortellini sono deliziosi. Ci prendo un'altra porzione. | partícula “ne” | | X |
| 17. Il mio amico non c'è una soluzione per il problema. | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 18. Le stazioni di treni italiane sono molto frequentate. | flexão de número | X | |
| 19. Anna è in Australia con le loro amiche. | pronomes possessivos | | X |
| 20. Laura non deve comprare il vino, ne penso io. | partícula “ci” | | X |
| 21. Quando ero bambino, non c'era problema se giocavo per strada. | verbo <i>esserci</i> | X | |
| 22. La bambina con cui ho parlato ieri è figlia di una mia cugina. | pronome relativo | X | |
| 23. Lo ragazzo biondo vuole parlare con noi. | artigos definidos | | X |
| 24. Ho andato a Roma per frequentare un corso di italiano. | <i>passato prossimo</i> | | X |
| 25. Mio fratello sa pescare molto bene. Io invece non ci riesco. | partícula “ci” | X | |
| 26. Gli uomini italiani non sono sempre gentili e educati. | artigos definidos | X | |
| 27. Purtroppo a San Paolo c'è molto traffico. | verbo <i>esserci</i> | X | |
| 28. A volte le mamme non sanno come parlare con i suoi figli. | pronomes possessivos | | X |
| 29. La temperatura in montagna dipende dalla stagione. | preposição | X | |
| 30. Ho trovato Giulia per strada e la ho detto di fare un salto da me. | pron. diretos e indiretos | | X |
| 31. Le signore tedesche hanno già comprato i biglietti aerei per Milano. | flexão de número | X | |
| 32. Le camicie di quel negozio vicino a casa mia sono molto belle. | flexão de número | X | |
| 33. Antonio c'è 42 anni ma sembra più giovane. | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 34. Amo le mie sorelle ma le vedo poco. | pron. diretos e indiretos | X | |
| 35. Il medico da cui sono stata è veramente gentilissimo. | pronome relativo | X | |
| 36. Non ce la faccio a finire questo lavoro oggi. | preposição | X | |

O TESTE DE JULGAMENTO GRAMATICAL

Na tabela abaixo apresentamos os elementos gramaticais foco das frases do teste de julgamento gramatical. A quantidade de frases para cada elemento gramatical, bem como o total de frases corretas e erradas permaneceram os mesmos nos três momentos em que o teste foi aplicado.

| ELEMENTO GRAMATICAL | QUANTIDADE DE FRASES | N.º DE FRASES CORRETAS | N.º DE FRASES ERRADAS |
|--|----------------------|------------------------|-----------------------|
| - verbo <i>esserci</i> | 4 | 2 | 2 |
| - flexão de número | 4 | 2 | 2 |
| DISTRATORES | | | |
| - <i>passato prossimo</i> | 4 | 3 | 1 |
| - preposições articuladas | 4 | 2 | 2 |
| - pronomes diretos e indiretos | 4 | 1 | 3 |
| - partículas “ <i>ci</i> ” e “ <i>ne</i> ” | 4 | 2 | 2 |
| TOTAL | 24 | 12 | 12 |

Pré-teste 2 – teste de julgamento gramatical.

Abaixo reproduzimos o teste de julgamento gramatical do modo como foi apresentado aos alunos.

Para cada frase abaixo, indique se está gramaticalmente correta ou não, qual é seu grau de certeza (de 0% a 100%) e se, em cada caso, usou uma regra ou a intuição.

Atenção: uma vez que você passou para a frase seguinte, não volte para reler ou revisar a(s) anterior(es).

1. La festa ieri a casa di Paola è stata molto divertente.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

2. Questo vino è molto buono. Viene dalla California.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

3. Beatrice avrà un altro figlio? Non ne credo.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

4. Hai messo i soldi nel cassetto? Non li trovo.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

5. Quasi sempre studio nelle biblioteche pubblica.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

6. Mi piacciono i libri storici. Ci ho già letti tanti.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

7. Le stagioni calde sono le più belle e accoglienti.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

8. La domenica Carla va in la chiesa di S. Eusebio.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

9. Lavoro nel ufficio al primo piano.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

10. È nato il figlio di Angela. Siamo tutti molto felici.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

11. A Venezia non ci torno perché è una città troppo cara.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

12. Signore, gli piace l'opera lirica?

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

13. Il problema è che nel negozio di mio zio ha molte cose che dobbiamo buttare via.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

14. Le rose del giardino sono bellissime. Te ne faccio un mazzo.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

15. Mi dispiace ma Elena non c'è. È andata all'università.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

16. Sandra e Rita, li chiamo più tardi. Ora non sono a casa.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

17. Abbiamo comprato una bicicletta nuova. La vuoi vedere?

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

18. Quanta birra avete bevuto? Non volete mangiare qualcosa?

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

19. No, non hanno comprato la macchina perché non ne valeva la pena.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

20. Ho restato al mare per due settimane perché avevo bisogno di riposare.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

21. Avrà una festa domani a casa del mio amico Luigi. Vuoi venire anche tu?

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

22. Ho parlato con Francesca e Franco. Ho finito di raccontarle la mia storia.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

23. Conosco tutti eccetto le signore francese e i ragazzi che sono appena arrivati.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

24. Carlo, aspetta un po' perché ci sono altre cose che ti voglio dire.

A frase está gramaticalmente correta? _____

Qual o seu grau de certeza? _____

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? _____

A tabela abaixo apresenta as vinte e quatro frases do teste e os respectivos elementos gramaticais foco de cada uma, bem como a indicação se a frase está gramaticalmente correta ou errada.

| FRASE | ELEMENTO GRAMATICAL FOCO | CORRETA | ERRADA |
|---|--|---------|--------|
| 1. <i>La festa ieri a casa di Paola è stata molto divertente.</i> | <i>passato prossimo</i> | X | |
| 2. <i>Questo vino è molto buono. Viene dalla California.</i> | preposições articuladas | X | |
| 3. <i>Beatrice avrà un altro figlio? Non ne credo.</i> | partículas “ <i>ci</i> ” e “ <i>ne</i> ” | | X |
| 4. <i>Hai messo i soldi nel cassetto? Non li trovo.</i> | preposições articuladas | X | |
| 5. <i>Quasi sempre studio nelle biblioteche pubblica.</i> | flexão de número | | X |
| 6. <i>Mi piacciono i libri storici. Ci ho già letti tanti.</i> | partículas “ <i>ci</i> ” e “ <i>ne</i> ” | | X |
| 7. <i>Le stagioni calde sono le più belle e accoglienti.</i> | flexão de número | X | |
| 8. <i>La domenica Carla va in la chiesa di S. Eusebio.</i> | preposições articuladas | | X |
| 9. <i>Lavoro nel ufficio al primo piano.</i> | preposições articuladas | | X |
| 10. <i>È nato il figlio di Angela. Siamo tutti molto felici.</i> | <i>passato prossimo</i> | X | |
| 11. <i>A Venezia non ci torno perché è una città troppo cara.</i> | partículas “ <i>ci</i> ” e “ <i>ne</i> ” | X | |
| 12. <i>Signore, gli piace l’opera lirica?</i> | pron. diretos e indiretos | | X |
| 13. <i>Il problema è che nel negozio di mio zio ha molte cose che dobbiamo buttare via.</i> | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 14. <i>Le rose del giardino sono bellissime. Te ne faccio un mazzo.</i> | flexão de número | X | |
| 15. <i>Mi dispiace ma Elena non c’è. È andata all’università.</i> | verbo <i>esserci</i> | X | |
| 16. <i>Sandra e Rita, li chiamo più tardi. Ora non sono a casa.</i> | pron. diretos e indiretos | | X |
| 17. <i>Abbiamo comprato una bicicletta nuova. La vuoi vedere?</i> | pron. diretos e indiretos | X | |
| 18. <i>Quanta birra avete bevuto? Non volete mangiare qualcosa?</i> | <i>passato prossimo</i> | X | |
| 19. <i>No, non hanno comprato la macchina perché non ne valeva la pena.</i> | partículas “ <i>ci</i> ” e “ <i>ne</i> ” | X | |
| 20. <i>Ho restato al mare per due settimane perché avevo bisogno di riposare.</i> | <i>passato prossimo</i> | | X |

| | | | |
|---|---------------------------|---|---|
| 21. <i>Avrà una festa domani a casa del mio amico Luigi. Vuoi venire anche tu?</i> | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 22. <i>Ho parlato con Francesca e Franco. Ho finito di raccontarle la mia storia.</i> | pron. diretos e indiretos | | X |
| 23. <i>Conosco tutti eccetto le signore francese e i ragazzi che sono appena arrivati.</i> | flexão de número | | X |
| 24. <i>Carlo, aspetta un po' perché ci sono altre cose che ti voglio dire.</i> | verbo <i>esserci</i> | X | |

O TESTE DE CONHECIMENTO METALINGUÍSTICO

Na tabela abaixo apresentamos os elementos gramaticais foco das frases do teste de conhecimento metalinguístico. A quantidade de frases para cada elemento gramatical permaneceu a mesma nos três momentos em que o teste foi aplicado.

| ELEMENTO GRAMATICAL | QUANTIDADE DE FRASES |
|---------------------------|----------------------|
| - verbo <i>esserci</i> | 2 |
| - flexão de número | 2 |
| DISTRATORES | |
| - <i>passato prossimo</i> | 2 |
| - partícula “ <i>ci</i> ” | 1 |
| - partícula “ <i>ne</i> ” | 1 |
| - pronomes relativos | 1 |
| - preposições articuladas | 1 |
| TOTAL | 10 |

Pré-teste 3 – teste de conhecimento metalinguístico.

Abaixo reproduzimos o teste de conhecimento metalinguístico do modo como foi apresentado aos alunos.

*Correggi le frasi. Le parole sbagliate sono sottolineate. Devi spiegare in italiano la tua correzione.*⁵⁹

1. In biblioteca non ne vado perché sono stanco.

⁵⁹ “Corrija as frases. As palavras erradas estão sublinhadas. Você deve explicar em italiano a sua correção.”

2. Le amiche di mia sorella sono giovane e molto belle.

3. Loredana ha tornato in Italia solo per finire l'università.

4. La città che abito è molto bella e offre tanto a chi ama la natura.

5. Non so se vengono tutti gli studenti. Per ora ci vedo solo cinque.

6. Oggigiorno gli uomini c'è il diritto a migliori condizioni di lavoro.

7. L'Italia è piena di problemi a causa delle scelta sbagliati del governo.

8. La competizione è stata divertente, ma siamo arrivato all'ultimo posto.

9. L'organizzazione dei ospedali italiani è gestita dal Ministero della Salute.

10. In quell'epoca aveva molte persone che non sapevano parlare bene l'italiano.

A tabela abaixo apresenta as dez frases do teste e os respectivos elementos gramaticais foco de cada uma.

| FRASE | ELEMENTO GRAMATICAL FOCO |
|--|--------------------------|
| 1. <i>In biblioteca non <u>ne</u> vado perché sono stanco.</i> | partícula “ <i>ci</i> ” |
| 2. <i>Le amiche di mia sorella sono <u>giovane</u> e molto belle.</i> | flexão de número |
| 3. <i>Loredana <u>ha tornato</u> in Italia solo per finire l'università.</i> | <i>passato prossimo</i> |

| | |
|---|-------------------------|
| 4. La città <u>che</u> abito è molto bella e offre tanto a chi ama la natura. | pronomes relativos |
| 5. Non so se vengono tutti gli studenti. Per ora <u>ci</u> vedo solo cinque. | partícula “ne” |
| 6. Oggigiorno gli uomini <u>c’è</u> il diritto a migliori condizioni di lavoro. | verbo <i>esserci</i> |
| 7. L’Italia è piena di problemi a causa <u>delle</u> scelte sbagliate del governo. | flexão de número |
| 8. La competizione è stata divertente, ma <u>siamo</u> arrivati all’ultimo posto. | <i>passato prossimo</i> |
| 9. L’organizzazione <u>dei</u> ospedali italiani è gestita dal Ministero della Salute. | preposições articuladas |
| 10. In quell’epoca <u>aveva</u> molte persone che non sapevano parlare bene l’italiano. | verbo <i>esserci</i> |

PÓS-TESTES

Pós-teste 1 – teste oral de imitação.

A tabela abaixo apresenta as trinta e seis frases ditadas aos alunos durante a aplicação do teste e os respectivos elementos gramaticais foco de cada uma, bem como a indicação se a frase está gramaticalmente correta ou errada.

| FRASE | ELEMENTO GRAMATICAL FOCO | CORRETA | ERRADA |
|--|---------------------------|---------|--------|
| 1. Anna è appena arrivata. Posso dirgli che può entrare? | pron. diretos e indiretos | | X |
| 2. La mia vicina di casa ha un gatto bellissimo. | verbo <i>esserci</i> | X | |
| 3. Luca ha restato in ufficio perché il lavoro non era ancora finito. | <i>passato prossimo</i> | | X |
| 4. Siamo andati in Germania l’anno scorso e ci siamo stati per tre settimane. | partícula “ci” | X | |
| 5. La qualità dell’uva dipende dal tempo alla fine dell’anno. | preposição | X | |
| 6. Brutto sciopero. Le stazione sono chiuse fino a sabato. | flexão de número | | X |
| 7. Dove sono i bicchiere di plastica? | flexão de número | | X |
| 8. La città in cui abitavo era piena di verde. | pronome relativo | X | |
| 9. La camicia azzurra mi piace ma ne ho già due in questo colore. | partícula “ne” | X | |

| | | | |
|--|---------------------------|---|---|
| 10. I bambini sono molto vivaci e rumoroso . | flexão de número | | X |
| 11. Giulia va a prendere le suoi figlie a scuola. | pronomes possessivos | | X |
| 12. A casa mia aveva sempre molta confusione e disordine. | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 13. Gli studenti hanno uscito in fretta quando la lezione è finita. | <i>passato prossimo</i> | | X |
| 14. Andiamo a Firenze in moto. Che ne dici? | partícula “ <i>ne</i> ” | X | |
| 15. Gli scarpe di Francesca sono bellissime. | artigos definidos | | X |
| 16. La torta è veramente buona. Ci vorrei ancora un po’. | partícula “ <i>ne</i> ” | | X |
| 17. Mia sorella non c’è ancora una risposta. Mi dispiace. | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 18. Le madri italiane sono iperprotettive . | flexão de número | X | |
| 19. Giorgio è in vacanze con i loro genitori. | pronomes possessivos | | X |
| 20. Silvia si è sposata di nuovo? Non ne credo! | partícula “ <i>ci</i> ” | | X |
| 21. Quando eravamo piccoli, non c’era computer. | verbo <i>esserci</i> | X | |
| 22. La signora di cui ho parlato è molto gentile. | pronome relativo | X | |
| 23. Lo ristorante di mio padre è sempre pieno. | artigos definidos | | X |
| 24. Ho partito tardi e quindi ho pagato di più. | <i>passato prossimo</i> | | X |
| 25. Vuole offendermi ma io non ci faccio caso. | partícula “ <i>ci</i> ” | X | |
| 26. Le attrici sono in camerino. | artigos definidos | X | |
| 27. A San Paolo c’è molto lavoro. | verbo <i>esserci</i> | X | |
| 28. Signora, queste sono le tue valigie? | pronomes possessivos | | X |
| 29. Sì, sono turista. Vengo dal Brasile. | preposição | X | |
| 30. Perché non telefoni a Sara e la dici di venire a cena? | pron. diretos e indiretos | | X |
| 31. Le insegnanti sono brave . Che fortuna! | flexão de número | X | |
| 32. I pantaloni sono un po’ stretti . Li posso cambiare? | flexão de número | X | |
| 33. No, Marco c’è solo 15 anni. Non può guidare. | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 34. Dove sono i nostri amici? Non li vedo. | pron. diretos e indiretos | X | |
| 35. Ti ricordi la signora con cui hai viaggiato? | pronome relativo | X | |

| | | | |
|---|------------|---|--|
| 36. <i>Pensi molto alla tua ragazza?</i> | preposição | X | |
|---|------------|---|--|

Pós-teste 2 – teste de julgamento gramatical.

A tabela abaixo apresenta as vinte e quatro frases do teste e os respectivos elementos gramaticais foco de cada uma, bem como a indicação se a frase está gramaticalmente correta ou errada.

| FRASE | ELEMENTO GRAMATICAL FOCO | CORRETA | ERRADA |
|--|--|---------|--------|
| 1. <i>Venerdì scorso Renata è restata a casa di sua madre.</i> | <i>passato prossimo</i> | X | |
| 2. <i>Mio cugino vive negli Stati Uniti da un anno.</i> | preposições articuladas | X | |
| 3. <i>Dobbiamo parlare in francese ma non ne siamo abituati.</i> | partículas “ <i>ci</i> ” e “ <i>ne</i> ” | | X |
| 4. <i>Vado al cinema spesso e raramente a teatro.</i> | preposições articuladas | X | |
| 5. <i>Gli amici di Barbara sono persone molto gentile.</i> | flexão de número | | X |
| 6. <i>Buongiorno, c'è prosciutto crudo? Ci vorrei duecentocinquanta grammi.</i> | partículas “ <i>ci</i> ” e “ <i>ne</i> ” | | X |
| 7. <i>Tutte le camere dell'albergo Adriano sono luminose e silenziose.</i> | flexão de número | X | |
| 8. <i>La biblioteca di Musei Vaticani è bellissima.</i> | preposições articuladas | | X |
| 9. <i>Due giorni fa sono stato a il parco comunale della mia città.</i> | preposições articuladas | | X |
| 10. <i>I figli di Carlotta sono stati da me per una settimana.</i> | <i>passato prossimo</i> | X | |
| 11. <i>Di persone simpatiche come lui ne conosco poche.</i> | partículas “ <i>ci</i> ” e “ <i>ne</i> ” | X | |
| 12. <i>Le signore devono pagare di più ma non le ho detto ancora nulla.</i> | pron. diretos e indiretos | | X |
| 13. <i>A casa dei miei genitori ha un bel giardino pieno di fiori.</i> | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 14. <i>Le nuove informazioni sono corrette e utili, ma sono incomplete.</i> | flexão de número | X | |
| 15. <i>Domani vado via presto ma non c'è problema perché vengo con la macchina.</i> | verbo <i>esserci</i> | X | |
| 16. <i>Davide è un compagno di scuola. Le chiamo quando ho bisogno di aiuto.</i> | pron. diretos e indiretos | | X |

| | | | |
|---|--|---|---|
| 17. <i>Gli spaghetti al sugo di mia madre sono buoni. Li fa quasi tutte le settimane.</i> | pron. diretos e indiretos | X | |
| 18. <i>Mi sono alzata tardissimo oggi e non ho fatto colazione.</i> | <i>passato prossimo</i> | X | |
| 19. <i>Chiara è una grande amica. Ci penso con molto affetto.</i> | partículas “ <i>ci</i> ” e “ <i>ne</i> ” | X | |
| 20. <i>È evidente che il film non ha piaciuto a Salvatore.</i> | <i>passato prossimo</i> | | X |
| 21. <i>La prossima settimana ha una riunione importantissima e non siamo ancora preparati.</i> | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 22. <i>Gli sposi sono già arrivati ma nessuno gli ha visto.</i> | pron. diretos e indiretos | | X |
| 23. <i>I paese europei erano molto più importanti nel Rinascimento.</i> | flexão de número | | X |
| 24. <i>Quando frequentiamo un corso, c’è sempre qualcuno che ci sta antipatico.</i> | verbo <i>esserci</i> | X | |

Pós-teste 3 – teste de conhecimento metalinguístico.

A tabela abaixo apresenta as dez frases do teste e os respectivos elementos gramaticais foco de cada uma.

| FRASE | ELEMENTO GRAMATICAL FOCO |
|---|--------------------------|
| 1. <i>Ieri sera Federica <u>ha andato</u> alla festa di Antonio.</i> | <i>passato prossimo</i> |
| 2. <i>I libri <u>de i</u> studenti del liceo sono molto costosi.</i> | preposições articuladas |
| 3. <i>Per questi problemi non <u>ha</u> soluzioni.</i> | verbo <i>esserci</i> |
| 4. <i>Generalmente i veri responsabili per le crisi <u>economico</u> non sono puniti.</i> | flexão de número |
| 5. <i>Sono tutti molto <u>felice</u> perché l’inverno è finito.</i> | flexão de número |
| 6. <i>Nevicava quindi Domenico e Paolo <u>sono partito</u> in ritardo.</i> | <i>passato prossimo</i> |
| 7. <i>Il mio amico Gianni <u>c’è</u> una macchina molto vecchia.</i> | verbo <i>esserci</i> |
| 8. <i>Quest’albergo mi piace: <u>ne</u> resto ancora due notti.</i> | partícula “ <i>ci</i> ” |
| 9. <i>Questa è la spiaggia <u>che</u> ti abbiamo parlato.</i> | pronomes relativos |
| 10. <i>Il caffè mi piace molto ma <u>ci</u> bevo poco perché mi fa male.</i> | partícula “ <i>ne</i> ” |

PÓS-TESTES TARDIOS

Pós-teste tardio 1 – teste oral de imitação.

A tabela abaixo apresenta as trinta e seis frases ditadas aos alunos durante a aplicação do teste e os respectivos elementos gramaticais foco de cada uma, bem como a indicação se a frase está gramaticalmente correta ou errada.

| FRASE | ELEMENTO GRAMATICAL FOCO | CORRETA | ERRADA |
|--|---------------------------|---------|--------|
| 1. <i>Da giorni non parlo con la mia ragazza. Oggi la telefono.</i> | pron. diretos e indiretos | | X |
| 2. <i>L'Italia ha venti regioni.</i> | verbo <i>esserci</i> | X | |
| 3. <i>La festa di ieri sera ha piaciuto molto a Carlo.</i> | <i>passato prossimo</i> | | X |
| 4. <i>Il Vaticano è lontano? Come ci arrivo?</i> | partícula “ <i>ci</i> ” | X | |
| 5. <i>L'appartamento è composto da tre camere.</i> | preposição | X | |
| 6. <i>Le porte sono chiusa a chiave?</i> | flexão de número | | X |
| 7. <i>Massimo ha lasciato le luce accese.</i> | flexão de número | | X |
| 8. <i>Sai bene la ragione per cui non sono venuto.</i> | pronome relativo | X | |
| 9. <i>È un problema serio. Cosa ne pensi?</i> | partícula “ <i>ne</i> ” | X | |
| 10. <i>Gli alberghi sono carissimi ma sono pieno.</i> | flexão de número | | X |
| 11. <i>Roberta, i tue occhiali sono questi?</i> | pronomes possessivos | | X |
| 12. <i>Negli anni 80 aveva più libertà di espressione.</i> | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 13. <i>Mi ho sposato a 28 anni.</i> | <i>passato prossimo</i> | | X |
| 14. <i>Come si chiama? Non me ne ricordo!</i> | partícula “ <i>ne</i> ” | X | |
| 15. <i>Il ospedale è vicino, prendiamo un taxi.</i> | artigos definidos | | X |
| 16. <i>Amo bere caffè. Ci prendo tanti al giorno.</i> | partícula “ <i>ne</i> ” | | X |
| 17. <i>Mauro è separato e non c'è figli.</i> | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 18. <i>Molte città italiane sono bagnate dal Mediterraneo.</i> | flexão de número | X | |

| | | | |
|---|---------------------------|---|---|
| 19. <i>Il cane è di Anna e Rita. Il suo cane si chiama Totti.</i> | pronomes possessivos | | X |
| 20. <i>Gino balla molto male, semplicemente non ne riesce.</i> | partícula “ci” | | X |
| 21. <i>Molto tempo fa c’era un ponte qui.</i> | verbo <i>esserci</i> | X | |
| 22. <i>Chi sono le persone a cui piace questa canzone?</i> | pronome relativo | X | |
| 23. <i>Il operaio comincia a lavorare presto.</i> | artigos definidos | | X |
| 24. <i>Sabato sera abbiamo stato a casa di amici.</i> | <i>passato prossimo</i> | | X |
| 25. <i>A Roma non ci torno più. È troppo cara!</i> | partícula “ci” | X | |
| 26. <i>I pesci sono buoni. Provali!</i> | artigos definidos | X | |
| 27. <i>In città c’è tanta gente! Non mi piace.</i> | verbo <i>esserci</i> | X | |
| 28. <i>Antonio, questa gomma è suo?</i> | pronomes possessivos | | X |
| 29. <i>Domani presto parto per Venezia. Non vedo l’ora.</i> | preposição | X | |
| 30. <i>Oggi ho visto Elena. Le ho incontrato al supermercato.</i> | pron. diretos e indiretos | | X |
| 31. <i>Le notti di agosto sono più brevi e molto calde.</i> | flexão de número | X | |
| 32. <i>Le nuove studentesse sono arrivate arrabbiate in classe.</i> | flexão de número | X | |
| 33. <i>Rita c’è un grave difetto: è troppo innocente.</i> | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 34. <i>Devo parlare con Enrico ma è tardi. Gli scrivo una mail.</i> | pron. diretos e indiretos | X | |
| 35. <i>Sai qual è il problema di cui ci occupiamo?</i> | pronome relativo | X | |
| 36. <i>Ho voglia di prendere vacanze fra tre mesi.</i> | preposição | X | |

Pós-teste tardio 2 – teste de julgamento gramatical.

A tabela abaixo apresenta as vinte e quatro frases do teste e os respectivos elementos gramaticais foco de cada uma, bem como a indicação se a frase está gramaticalmente correta ou errada.

| FRASE | ELEMENTO GRAMATICAL FOCO | CORRETA | ERRADA |
|-------|--------------------------|---------|--------|
|-------|--------------------------|---------|--------|

| | | | |
|---|--|---|---|
| 1. Giulio è andato tardi a scuola. | <i>passato prossimo</i> | X | |
| 2. Il treno arriva alle otto e venti. | preposições articuladas | X | |
| 3. A Valentina non ne penso più. | partículas “ <i>ci</i> ” e “ <i>ne</i> ” | | X |
| 4. Qual è il prezzo dei biglietti? | preposições articuladas | X | |
| 5. Gli anziani sono più cortese dei giovani. | flexão de número | | X |
| 6. Tu sei riuscito a smettere di fumare? Io invece non ne riesco. | partículas “ <i>ci</i> ” e “ <i>ne</i> ” | | X |
| 7. Le camicie azzurre sono centodieci euro e quella bianca costa ottanta euro. | flexão de número | X | |
| 8. Ti aspetto al fermata dell’autobus. | preposições articuladas | | X |
| 9. I bar e le piazze sono simboli della stile di vita “all’italiana”. | preposições articuladas | | X |
| 10. Mario e Luigi sono già stati a Londra. | <i>passato prossimo</i> | X | |
| 11. Quanti biscotti! Sono troppi, ne voglio solo uno. | partículas “ <i>ci</i> ” e “ <i>ne</i> ” | X | |
| 12. I fiori chi lo deve comprare? | pron. diretos e indiretos | | X |
| 13. Nell’armadio della cucina non ha niente. | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 14. Gli italiani spendono molto per i vestiti di marca e le macchine nuove . | flexão de número | X | |
| 15. È domani che c’è la festa a casa di Silvia? | verbo <i>esserci</i> | X | |
| 16. Ci sono sempre molti attori famosi in questa zona ma io non gli vedo mai. | pron. diretos e indiretos | | X |
| 17. Dottore, Ugo La sta cercando da due ore. | pron. diretos e indiretos | X | |
| 18. È già arrivata Angelina ma non ha detto ancora nulla. | <i>passato prossimo</i> | X | |
| 19. Luca è un po’strano quando parla, ma alle sue parole ci credo. | partículas “ <i>ci</i> ” e “ <i>ne</i> ” | X | |
| 20. Massimo ha restato l’intera giornata in albergo, perché non si sentiva bene. | <i>passato prossimo</i> | | X |
| 21. Elena e Marta sanno che sabato ha il matrimonio di Franco? | verbo <i>esserci</i> | | X |
| 22. Si sono iscritti due nuovi studenti ma io non le conosco ancora. | pron. diretos e indiretos | | X |
| 23. La cultura universitaria ha forte tradizioni in Italia. | flexão de número | | X |
| 24. Mio padre mi ha detto che non c’è problema se prendiamo la sua macchina. | verbo <i>esserci</i> | X | |

Pós-teste tardio 3 – teste de conhecimento metalinguístico.

A tabela abaixo apresenta as dez frases do teste e os respectivos elementos gramaticais foco de cada uma.

| FRASE | ELEMENTO GRAMATICAL FOCO |
|--|--------------------------|
| 1. Al bar abbiamo preso <u>due</u> panini caldi e <u>due</u> birre <u>grande</u> . | flexão de número |
| 2. In Italia a settembre non <u>ha</u> vacanze scolastiche. | verbo <i>esserci</i> |
| 3. La mia infanzia è stata difficile, ma quando <u>ne</u> penso sono contento per i bei ricordi. | partícula “ <i>ci</i> ” |
| 4. Il mio figlio più grande è nato <u>nello</u> 1997. | preposições articuladas |
| 5. A che ora <u>hai</u> tornato a casa ieri sera? | <i>passato prossimo</i> |
| 6. Gli alberi del parco non sono molto alti, ma sono <u>pieno</u> di fiori. | flexão de número |
| 7. Il nostro professore di matematica non <u>c'è</u> molta pazienza. | verbo <i>esserci</i> |
| 8. Questo è il negozio <u>che</u> siamo venuti due giorni fa. | pronomes relativos |
| 9. La bambinaia ha detto che i bambini <u>sono</u> caduto mentre giocavano. | <i>passato prossimo</i> |
| 10. Mio marito mi ha proposto di andare al mare ma io non <u>ci</u> ho voglia. | partícula “ <i>ne</i> ” |

ANEXO III: OS RESULTADOS DOS TESTES DOS ALUNOS

Abaixo transcrevemos os resultados dos testes dos alunos participantes da pesquisa, mas somente das respostas que se referem aos elementos gramaticais foco do nosso estudo.

O que os alunos disseram (teste oral de imitação) ou escreveram (teste de julgamento gramatical e teste de conhecimento metalinguístico) está em itálico e foi transcrito ou copiado sem nenhum tipo de correção. Eventuais observações estão entre parênteses.

ALUNA A – PRÉ-TESTES

| |
|--|
| PRÉ-TESTE 1: teste oral de imitação. |
| Objetivo: verificar o conhecimento implícito. |
| (frase) 2. Mia madre ha un lavoro ben remunerato. <u>Resposta/repetição:</u> <i>mia madre ha un lavoro bien remuneratu.</i> |
| (frase) 6. Le lezione finiscono alle 5 del pomeriggio. <u>Resposta/repetição:</u> <i>le lezione finisce alle cinque del pomeriggio.</i> |
| (frase) 7. Prendo io le chiave di casa. <u>Resposta/repetição:</u> <i>prendo io le chiave di casa.</i> |
| (frase) 10. I ragazzi sono bravi e disposto. <u>Resposta/repetição:</u> <i>i ragazzi sono bravi e disposti.</i> |
| (frase) 12. In Italia aveva molti problemi di corruzione e mafia. <u>Resposta/repetição:</u> <i>in Italia può ripetire per</i> (o pesquisador responde “sì, sì” e repete a frase) (incompreensível) <i>non aveva hanno</i> (risos) <i>in Italia ha</i> (risos) <i>molto problemi eh di mafia e di corru corruzione e mafia e di mafia</i> (risos). |
| (frase) 17. Il mio amico non c'è una soluzione per il problema. <u>Resposta/repetição:</u> <i>il mio può ripetire per piacere?</i> (o pesquisador repete a frase) <i>il mio amico non non c'è una soluzione per i pro problemi.</i> |
| (frase) 18. Le stazioni di treni italiane sono molto frequentate. <u>Resposta/repetição:</u> <i>le stazione di treno italiani sono molto frequentati.</i> |
| (frase) 21. Quando ero bambino, non c'era problema se giocavo per strada. <u>Resposta/repetição:</u> <i>quando ero bambino non c'era problema se giocavo per li strata.</i> |
| (frase) 27. Purtroppo a San Paolo c'è molto traffico. <u>Resposta/repetição:</u> <i>purtroppo a San Paolo c'è molto traffico.</i> |
| (frase) 31. Le signore tedesche hanno già comprato i biglietti aerei per Milano. <u>Resposta/repetição:</u> <i>i signore tedeschi hanno già comprato i biglietti</i> (a aluna faz uma entonação de pergunta e o pesquisado diz “aeri per Milano”) <i>ah aeri per Milano.</i> |

(frase) 32. Le camicie di quel negozio vicino a casa mia sono molto belle.

Resposta/repetição: *le camici dei nego no può ripetire?* (o pesquisador repete a frase) *le camici di quel negozio vicino a casa mia vicino a casa mia sono molto mol sono molti belli.*

(frase) 33. Antonio c'è 42 anni ma sembra più giovane.

Resposta/repetição: *Antonio c'è Antonio? può ripetire?* (o pesquisador repete a frase) *Antonio ha quarentadue anni ma è sempre più giovane.*

PRÉ-TESTE 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Quasi sempre studio nelle biblioteche pubblica.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *90%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Pela regra.*

(frase) 7. Le stagioni calde sono le più belle e accoglienti.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *70%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Pela regra.*

(frase) 13. Il problema è che nel negozio di mio zio ha molte cose che dobbiamo buttare via.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *80%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Pela regra.*

(frase) 14. Le rose del giardino sono bellissime. Te ne faccio un mazzo.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *40%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Pela regra.*

(frase) 15. Mi dispiace ma Elena non c'è. È andata all'università.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *50%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Pela regra.*

(frase) 21. Avrà una festa domani a casa del mio amico Luigi. Vuoi venire anche tu?

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *80%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Pela regra.*

(frase) 23. Conosco tutti eccetto le signore francese e i ragazzi che sono appena arrivati.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *80%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Pela regra.*

(frase) 24. Carlo, aspetta un po' perché ci sono altre cose che ti voglio dire.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *60%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Pela regra.*

PRÉ-TESTE 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 2. Le amiche di mia sorella sono giovane e molto belle.

Correção: *Le amiche di mia sorella sono giovani e molto belle.*

Explicação: *Perché amiche è plurale e per questo giovani deve essere in plurale.*

(frase) 6. Oggigiorno gli uomini c'è il diritto a migliori condizioni di lavoro.

Correção: *Oggigiorno gli uomini hanno il diritto a migliori condizioni di lavoro.*

Explicação: *Perché non posso utilizzare il verbo ecersi in questo caso solo il verbo AVERE.*

(frase) 7. L'Italia è piena di problemi a causa delle scelta sbagliati del governo.

Correção: *L'Italia è piena di problemi a causa della scelta sbagliata del governo.*

Explicação: *Perché deve fare accordo con scelta che è in singolare.*

(frase) 10. In quell'epoca aveva molte persone che non sapevano parlare bene l'italiano.

Correção: *In quell'epoca avevano molte persone che non sapevano parlare bene l'Italiano.*

Explicação: *Perché MOLTE PERSONE è plurale e il verbo deve fare accordo con LORO (3ª persona plurale) e non con la 3ª persona singolare.*

ALUNA A – PÓS-TESTES

PÓS-TESTE 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. La mia vicina di casa ha un gatto bellissimo.

Resposta/repetição: *corretta la mia vicina di casa ha un gatto bellissimo.*

(frase) 6. Brutto sciopero. Le stazione sono chiuse fino a sabato.

Resposta/repetição: *le stazione sono chiuse fino a sabato? chiuse penso che è sbagliati eh brutto scio brutto sciopi è così che si dice? (o pesquisador repete a frase) ah no è corretta brutto sciopero le stazione sono chiusi fino a sabato è corretta.*

(frase) 7. Dove sono i bicchiere di plastica?

Resposta/repetição: *corretta dove sono i bicchieri di plastica? di plastica.*

(frase) 10. I bambini sono molto vivaci e rumoroso.

Resposta/repetição: *i può ripetire? (o pesquisador responde “si” e repete a frase) ah è sbagliati i bambini sono molto vivaci i rumorosi.*

(frase) 12. A casa mia aveva sempre molta confusione e disordine.

Resposta/repetição: *corretta a casa mia ha sempre molta confusione e disordini.*

(frase) 17. Mia sorella non c'è ancora una risposta. Mi dispiace.

Resposta/repetição: *corretta mia sorella non c'è ancora una risposta mi dispiaci.*

(frase) 18. Le madri italiane sono iperprotettive.

Resposta/repetição: *corretta le madre italian italiane sono iperprotettive.*

(frase) 21. Quando eravamo piccoli, non c'era computer.

Resposta/repetição: *corretta quando c'eravamo piccoli non c'era computer.*

(frase) 27. A San Paolo c'è molto lavoro.

Resposta/repetição: *corretta a San Paolo c'è molto lavoro.*

(frase) 31. Le insegnanti sono brave. Che fortuna!

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos)⁶⁰ *penso che no che è sbagliata è gli insegnanti sono brave che fortuna.*

(frase) 32. I pantaloni sono un po' stretti. Li posso cambiare?

Resposta/repetição: *i pantaloni sono un po' stretti le posso cambiare?*

(frase) 33. No, Marco c'è solo 15 anni. Non può guidare.

Resposta/repetição: *corretta Marco no Marco c'è so quindici anni non può ghi guidare.*

PÓS-TESTE 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Gli amici di Barbara sono persone molto gentile.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra. Plural: Gli amici – sono persone molto gentile.*

(frase) 7. Tutte le camere dell'albergo Adriano sono luminose e silenziose.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *98%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra.*

(frase) 13. A casa dei miei genitori ha un bel giardino pieno di fiori.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *70%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra.*

(frase) 14. Le nuove informazioni sono corrette e utili, ma sono incomplete.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *90%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra.*

(frase) 15. Domani vado via presto ma non c'è problema perché vengo con la macchina.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *90%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra.*

(frase) 21. La prossima settimana ha una riunione importantissima e non siamo ancora preparati.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *70%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra.*

(frase) 23. I paese europei erano molto più importanti nel Rinascimento.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *80%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra.*

⁶⁰ Não indicamos o tempo, quando a demora para ser dada a resposta foi de três segundos ou menos, por considerarmos esse fato irrelevante para as nossas análises.

(frase) 24. Quando frequentiamo un corso, c'è sempre qualcuno che ci sta antipatico.
A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*
Qual o seu grau de certeza? *30%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Intuição.*

PÓS-TESTE 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 3. Per questi problemi non ha soluzioni.

Correção: *Per questi problemi non hanno soluzioni*

Explicação: *Perché è plurale.*

(frase) 4. Generalmente i veri responsabili per le crisi economico non sono puniti.

Correção: *Generalmente i veri responsabili per le crisi economici non sono puniti*

Explicação: *Perché devo mettere al plurale economico*

(frase) 5. Sono tutti molto felice perché l'inverno è finito.

Correção: *Sono tutti molto felici perché l'inverno è finito.*

Explicação: *Plurale de felice = felici*

(frase) 7. Il mio amico Gianni c'è una macchina molto vecchia.

Correção: *Il mio amico Gianni ha una macchina molto vecchia.*

Explicação: *Perché dobbiamo utilizzare il verbo avere e non il verbo ecersi.*

ALUNA A – PÓS-TESTES TARDIOS

PÓS-TESTE TARDIO 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. L'Italia ha venti regioni.

Resposta/repetição: *corretta l'Italia ha venti regioni.*

(frase) 6. Le porte sono chiusa a chiave?

Resposta/repetição: *sba eh non è corretta eh le porte so è chiusa le porta sono può ripetire per piacere? (o pesquisador repete a frase) le porte sono chiuse alla alla chiave?*

(frase) 7. Massimo ha lasciato le luce accese.

Resposta/repetição: *corretta Massimo ha lasciato le luce assecia asse assesa accesa.*

(frase) 10. Gli alberghi sono carissimi ma sono pieno.

Resposta/repetição: *penso che non è corretta gli gli albergo sono carissimi ma sono pieni.*

(frase) 12. Negli anni 80 aveva più libertà di espressione.

Resposta/repetição: *può ripetire per piacere? (o pesquisador repete a frase) corretta negli anni ottanta aveva non mi ricordo ne nell'anno ottanta aveva più libertà di espressione no? (o pesquisador diz "sì") espressione?*

(frase) 17. Mauro è separato e non c'è figli.

Resposta/repetição: *corretta Mauro è separato e non c'è figli.*

(frase) 18. Molte città italiane sono bagnate dal Mediterraneo.

Resposta/repetição: *corretta molte città italiani sono bagnati dal Mediterrani.*

(frase) 21. Molto tempo fa c'era un ponte qui.

Resposta/repetição: *molto tempo fa c'era un ponte qui corretta*

(frase) 27. In città c'è tanta gente! Non mi piace.

Resposta/repetição: *corretta in città c'è tanta gente non mi piace non mi piaci.*

(frase) 31. Le notti di agosto sono più brevi e molto calde.

Resposta/repetição: *corretta eh le notte de de agosto sono molto breve molto caldo ah non mi ricordo* (o pesquisador diz “si” e repete a frase) *ah le notte de agosto sono molto breve e molto caldi* (o pesquisador pergunta “e la frase originale è corretta?” e a aluna responde “corretta”).

(frase) 32. Le nuove studentesse sono arrivate arrabbiate in classe.

Resposta/repetição: *corretta le nuove studentesse sono arrivate arrabbiate a classe.*

(frase) 33. Rita c'è un grave difetto: è troppo innocente.

Resposta/repetição: *corretta Rita c'è un grave difetto è troppo innocenti.*

PÓS-TESTE TARDIO 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Gli anziani sono più cortese dei giovani.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *95%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Pela regra.*

(frase) 7. Le camicie azzurre sono centodieci euro e quella bianca costa ottanta euro.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *80%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Pela regra.*

(frase) 13. Nell'armadio della cucina non ha niente.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *90%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Pela regra.*

(frase) 14. Gli italiani spendono molto per i vestiti di marca e le macchine nuove.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Pela regra.*

(frase) 15. È domani che c'è la festa a casa di Silvia?

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *70%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Pela regra.*

(frase) 21. Elena e Marta sanno che sabato ha il matrimonio di Franco?

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *40%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Por intuição.*

(frase) 23. La cultura universitaria ha forte tradizioni in Italia.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *60%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Pela regra. Penso che non posso mettere "... ha forte..." ma sì "... c'è forte..."*.

(frase) 24. Mio padre mi ha detto che non c'è problema se prendiamo la sua macchina.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *70%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Pela regra.*

PÓS-TESTE TARDIO 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 1. Al bar abbiamo preso due panini caldi e due birre grande.

Correção: *grandi*

Explicação: *Perché panini e birre sono al plurale e grande non era al plurale ma si al singolare.*

(frase) 2. In Italia a settembre non ha vacanze scolastiche.

Correção: *c'è*

Explicação: *Perché non è corretto utilizzare il verbo avere ma si il verbo ecersi.*

(frase) 6. Gli alberi del parco non sono molto alti, ma sono pieno di fiori.

Correção: *pieni*

Explicação: *Perché me referisco a una parola nel plurale (alberi) e devo fare accordo, per questo utilizzo pieni e non pieno.*

(frase) 7. Il nostro professore di matematica non c'è molta pazienza.

Correção: *ha*

Explicação: *Perché non devo utilizzare il verbo ecersi in questa frase ma si il verbo avere.*

ALUNO B – PRÉ-TESTES

PRÉ-TESTE 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. Mia madre ha un lavoro ben remunerato.

Resposta/repetição: *è corretto.*

(frase) 6. Le lezione finiscono alle 5 del pomeriggio.

Resposta/repetição: *eh dovrebbe essere le lezioni cominciano alle cinque del pomeriggio.*

(frase) 7. Prendo io le chiave di casa.

Resposta/repetição: *eh prendo io le chiavi di casa.*

(frase) 10. I ragazzi sono bravi e disposto.

Resposta/repetição: *e disposti.*

(frase) 12. In Italia aveva molti problemi di corruzione e mafia.

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *in Italia c'erano molti problemi.*

(frase) 17. Il mio amico non c'è una soluzione per il problema.

Resposta/repetição: (pausa de 7 segundos) *il mio amico non ha una soluzione per il problema.*

(frase) 18. Le stazioni di treni italiane sono molto frequentate.

Resposta/repetição: (pausa de 7 segundos) *eh corretta.*

(frase) 21. Quando ero bambino, non c'era problema se giocavo per strada.

Resposta/repetição: (pausa de 8 segundos) *ah credo che sia corretta.*

(frase) 27. Purtroppo a San Paolo c'è molto traffico.

Resposta/repetição: *è corretta.*

(frase) 31. Le signore tedesche hanno già comprato i biglietti aerei per Milano.

Resposta/repetição: *è corretto.*

(frase) 32. Le camicie di quel negozio vicino a casa mia sono molto belle.

Resposta/repetição: *è corretta.*

(frase) 33. Antonio c'è 42 anni ma sembra più giovane.

Resposta/repetição: *è corretta.*

PRÉ-TESTE 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Quasi sempre studio nelle biblioteche pubblica.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra: "pubblica" deve concordar com "biblioteche" e estar no plural: "pubbliche".*

(frase) 7. Le stagioni calde sono le più belle e accoglienti.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra: todos os plurais estão corretos.*

(frase) 13. Il problema è che nel negozio di mio zio ha molte cose che dobbiamo buttare via.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *65%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Intuitivamente acho que deve ser "... di mio zio ci sono molte cose..."*

(frase) 14. Le rose del giardino sono bellissime. Te ne faccio un mazzo.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *90%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Ambas: regra para "ne" = "di rose" e intuição sobre o "te".*

(frase) 15. Mi dispiace ma Elena non c'è. È andata all'università.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra, já que não vejo nenhuma errada.*

(frase) 21. Avrà una festa domani a casa del mio amico Luigi. Vuoi venire anche tu?

| |
|--|
| <p><u>A frase está gramaticalmente correta?</u> <i>Não.</i> <u>Qual o seu grau de certeza?</u> <i>100%.</i> <u>Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição?</u> <i>Regra (e intuição): o verbo “avere” exige sujeito. Aqui deve-se usar “ci sarà”.</i></p> <p>(frase) 23. Conosco tutti eccetto le signore francese e i ragazzi che sono appena arrivati. <u>A frase está gramaticalmente correta?</u> <i>Sim.</i> <u>Qual o seu grau de certeza?</u> <i>100%.</i> <u>Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição?</u> <i>Regra: tudo me parece certo.</i></p> <p>(frase) 24. Carlo, aspetta un po' perché ci sono altre cose che ti voglio dire. <u>A frase está gramaticalmente correta?</u> <i>Sim.</i> <u>Qual o seu grau de certeza?</u> <i>100%.</i> <u>Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição?</u> <i>Regra: tudo me parece correto.</i></p> |
|--|

| |
|---|
| <p>PRÉ-TESTE 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).</p> <p>Objetivo: verificar o conhecimento explícito.</p> <p>(frase) 2. Le amiche di mia sorella sono <u>giovane</u> e molto belle. <u>Correção:</u> <i>giovani</i> <u>Explicação:</u> <i>Giovane è la forma singolare quindi, sia per il maschile, sia per il femminile plurale, la forma corretta sarà giovani.</i></p> <p>(frase) 6. Oggigiorno gli uomini <u>c'è</u> il diritto a migliori condizioni di lavoro. <u>Correção:</u> <i>hanno</i> <u>Explicação:</u> <i>C'è è intransitivo, e qua si deve usare il verbo avere, giacché sono gli uomini chi hanno il diritto.</i></p> <p>(frase) 7. L'Italia è piena di problemi a causa <u>delle scelta sbagliati</u> del governo. <u>Correção:</u> <i>di scelte sbagliate</i> <u>Explicação:</u> <i>Il plurale è sbagliato e anche quello “delle”, perché si deve dire “a causa di”</i></p> <p>(frase) 10. In quell'epoca <u>aveva</u> molte persone che non sapevano parlare bene l'italiano. <u>Correção:</u> <i>c'erano</i> <u>Explicação:</u> <i>Il verbo qua dev'essere intransitivo, quindi “avere” non serve.</i></p> |
|---|

ALUNO B – PÓS-TESTES

| |
|--|
| <p>PÓS-TESTE 1: teste oral de imitação.</p> <p>Objetivo: verificar o conhecimento implícito.</p> <p>(frase) 2. La mia vicina di casa ha un gatto bellissimo. <u>Resposta/repetição:</u> <i>(pausa de 6 segundos) è ancora corretta.</i></p> <p>(frase) 6. Brutto sciopero. Le stazione sono chiuse fino a sabato. <u>Resposta/repetição:</u> <i>brutto sciopero le stazioni sono chiuse fino a sabato.</i></p> <p>(frase) 7. Dove sono i bicchiere di plastica? <u>Resposta/repetição:</u> <i>non so se plastica è corretto però (riso) io direi che è corretta la frase.</i></p> <p>(frase) 10. I bambini sono molto vivaci e rumoroso. <u>Resposta/repetição:</u> <i>i bambini sono molto vivaci e rumorosi.</i></p> |
|--|

(frase) 12. A casa mia aveva sempre molta confusione e disordine.

Resposta/repetição: *a casa mia c'era sempre molta confusione e disordini.*

(frase) 17. Mia sorella non c'è ancora una risposta. Mi dispiace.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 18. Le madri italiane sono iperprotettive.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 21. Quando eravamo piccoli, non c'era computer.

Resposta/repetição: (pausa de 5 segundos) *corretta.*

(frase) 27. A San Paolo c'è molto lavoro.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 31. Le insegnanti sono brave. Che fortuna!

Resposta/repetição: *puoi ripetere?* (o pesquisador responde “sì, sì, sì” e repete a frase) *gli insegnanti sono bravi che fortuna.*

(frase) 32. I pantaloni sono un po' stretti. Li posso cambiare?

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *corretta.*

(frase) 33. No, Marco c'è solo 15 anni. Non può guidare.

Resposta/repetição: *corretta.*

PÓS-TESTE 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Gli amici di Barbara sono persone molto gentile.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra / Gli amici → gentili*

(frase) 7. Tutte le camere dell'albergo Adriano sono luminose e silenziose.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra*

(frase) 13. A casa dei miei genitori ha un bel giardino pieno di fiori.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra “... c'è un bel...”.*

(frase) 14. Le nuove informazioni sono corrette e utili, ma sono incomplete.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra.*

(frase) 15. Domani vado via presto ma non c'è problema perché vengo con la macchina.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra.*

(frase) 21. La prossima settimana ha una riunione importantissima e non siamo ancora preparati.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Regra*

(frase) 23. I paese europei erano molto più importanti nel Rinascimento.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Regra / Il paese, i paesi.*

(frase) 24. Quando frequentiamo un corso, c'è sempre qualcuno che ci sta antipatico.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *55%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Intuitivamente.*

PÓS-TESTE 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 3. Per questi problemi non ha soluzioni.

Correção: *ci sono*

Explicação: *La frase deve essere fatta con un verbo intransitivo, cioè “esserci”. In questo caso, anche nel plurale “ci sono (soluzioni)”.*

(frase) 4. Generalmente i veri responsabili per le crisi economico non sono puniti.

Correção: *economiche*

Explicação: *La crise economica è femminile, e nel plurale diventa “economiche”*

(frase) 5. Sono tutti molto felice perché l'inverno è finito.

Correção: *felici*

Explicação: *felice è singolare, qua deve essere plurale (sono tutti).*

(frase) 7. Il mio amico Gianni c'è una macchina molto vecchia.

Correção: *ha*

Explicação: *Qui il verbo deve essere transitivo, giacché c'è un soggetto.*

ALUNO B – PÓS-TESTES TARDIOS

PÓS-TESTE TARDIO 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. L'Italia ha venti regioni.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 6. Le porte sono chiusa a chiave?

Resposta/repetição: *le porte sono chiuse a chiave oppure a chiavi*

(frase) 7. Massimo ha lasciato le luce accese.

Resposta/repetição: *è corretta.*

(frase) 10. Gli alberghi sono carissimi ma sono pieno.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 12. Negli anni 80 aveva più libertà di espressione.

Resposta/repetição: *negli anni ottanta c'era più libertà di espressione.*

(frase) 17. Mauro è separato e non c'è figli.

Resposta/repetição: *Mauro è separato e non ha figli.*

(frase) 18. Molte città italiane sono bagnate dal Mediterraneo.

Resposta/repetição: *è corretta.*

(frase) 21. Molto tempo fa c'era un ponte qui.

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *corretta.*

(frase) 27. In città c'è tanta gente! Non mi piace.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 31. Le notti di agosto sono più brevi e molto calde.

Resposta/repetição: *le notti di ottobre sono molti ah puoi leggere un'altra volta? (o pesquisador responde "sì senza problemi" e repete a frase) le notti di agosto sono più breve e molto caldi.*

(frase) 32. Le nuove studentesse sono arrivate arrabbiate in classe.

Resposta/repetição: (pausa de 7 segundos) *corretta.*

(frase) 33. Rita c'è un grave difetto: è troppo innocente.

Resposta/repetição: *Rita ha un grave difetto è troppo innocente.*

PÓS-TESTE TARDIO 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Gli anziani sono più cortese dei giovani.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra / cortese → singular; plural é cortesi*

(frase) 7. Le camicie azzurre sono centodieci euro e quella bianca costa ottanta euro.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Intuição.*

(frase) 13. Nell'armadio della cucina non ha niente.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra: deve-se usar "c'è".*

(frase) 14. Gli italiani spendono molto per i vestiti di marca e le macchine nuove.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *90%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Intuição: Aparentemente está certa, só não tenho 100% de certeza pela preposição "per".*

(frase) 15. È domani che c'è la festa a casa di Silvia?

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? 95%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Intuição.*

(frase) 21. Elena e Marta sanno che sabato ha il matrimonio di Franco?

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? 100%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra: Deve-se usar o “c’è” qui.*

(frase) 23. La cultura universitaria ha forte tradizionii in Italia.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? 100%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Regra / tradizionii é plural, deve ser tradizione*

(frase) 24. Mio padre mi ha detto che non c’è problema se prendiamo la sua macchina.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? 95%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Intuição.*

PÓS-TESTE TARDIO 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 1. Al bar abbiamo preso due panini caldi e due birre grande.

Correção: *grandi*

Explicação: *Grande é singolare, però si riferisce a due birre, dovendo così essere al plurale.*

(frase) 2. In Italia a settembre non ha vacanze scolastiche.

Correção: *ci sono*

Explicação: *Ci sono due problemi: a) il verbo dev’essere “esserci”; b) vacanze è plurale, così il verbo dev’essere coniugato al plurale (ci sono).*

(frase) 6. Gli alberi del parco non sono molto alti, ma sono pieno di fiori.

Correção: *pieni*

Explicação: *L’aggettivo “pieno” deve essere al plurale, già che fa riferimento agli alberi.*

(frase) 7. Il nostro professore di matematica non c’è molta pazienza.

Correção: *ha*

Explicação: *Qui deve essere usato un verbo transitivo diretto, cioè “avere”.*

ALUNO C – PRÉ-TESTES

PRÉ-TESTE 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. Mia madre ha un lavoro ben remunerato.

Resposta/repetição: *corretta*

(frase) 6. Le lezione finiscono alle 5 del pomeriggio.

Resposta/repetição: (pausa de 5 segundos) *le cinque del pomeriggio?* (pausa de 4 segundos) *è corretta.*

(frase) 7. Prendo io le chiave di casa.

Resposta/repetição: (pausa de 11 segundos) *prendo io le chiave di casa è plurale penso che è corretto (incompreensível) stesso due chiave o no (risos) ma la struttura è corretta.*

(frase) 10. I ragazzi sono bravi e disposto.

Resposta/repetição: *sbagliata i ragazzi sono bravi e disposti.*

(frase) 12. In Italia aveva molti problemi di corruzione e mafia.

Resposta/repetição: *sbagliata in Italia avevano molti problemi di corruzioni i? (o pesquisador diz “mafia”) mafia*

(frase) 17. Il mio amico non c'è una soluzione per il problema.

Resposta/repetição: *corretto*

(frase) 18. Le stazioni di treni italiane sono molto frequentate.

Resposta/repetição: (pausa de 5 segundos) *stazioni di sbagliata è i stazioni italiana di treno? (o pesquisador diz “l'originale è” e repete a frase) è i stazioni di treni italiani sono molto molto frequentati.*

(frase) 21. Quando ero bambino, non c'era problema se giocavo per strada.

Resposta/repetição: (pausa de 10 segundos) *è corretta.*

(frase) 27. Purtroppo a San Paolo c'è molto traffico.

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *corretto.*

(frase) 31. Le signore tedesche hanno già comprato i biglietti aerei per Milano.

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *corretto.*

(frase) 32. Le camicie di quel negozio vicino a casa mia sono molto belle.

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 33. Antonio c'è 42 anni ma sembra più giovane.

Resposta/repetição: *corretto*

PRÉ-TESTE 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Quasi sempre studio nelle biblioteche pubblica.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *O uso de ‘ne’ mostra que não há uma biblioteca específica.*

(frase) 7. Le stagioni calde sono le più belle e accoglienti.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Intuição.*

(frase) 13. Il problema è che nel negozio di mio zio ha molte cose che dobbiamo buttare via.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *O auxiliar “avere” deve*

conjugar com o sujeito, no caso seria “hanno”.

(frase) 14. Le rose del giardino sono bellissime. Te ne faccio un mazzo.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Intuição.*

(frase) 15. Mi dispiace ma Elena non c'è. È andata all'università.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *O verbo está conjugado corretamente.*

(frase) 21. Avrà una festa domani a casa del mio amico Luigi. Vuoi venire anche tu?

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Intuição.*

(frase) 23. Conosco tutti eccetto le signore francese e i ragazzi che sono appena arrivati.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Conjugação correta.*

(frase) 24. Carlo, aspetta un po' perché ci sono altre cose che ti voglio dire.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *50%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Intuição.*

PRÉ-TESTE 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 2. Le amiche di mia sorella sono giovane e molto belle.

Correção: *giovani*

Explicação: *Devi usare plurale.*

(frase) 6. Oggigiorno gli uomini c'è il diritto a migliori condizioni di lavoro.

Correção: *ci sono*

Explicação: *Il sogetto è plurale*

(frase) 7. L'Italia è piena di problemi a causa delle scelta sbagliati del governo.

Correção: *della scelta sbagliata*

Explicação: *Cui è un sogetto singolare*

(frase) 10. In quell'epoca aveva molte persone che non sapevano parlare bene l'italiano.

Correção: *avevano*

Explicação: *il verbo deve essere in 3ª persona plurale perché non 'ha una quantità specifica.*

ALUNO C – PÓS-TESTES

PÓS-TESTE 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. La mia vicina di casa ha un gatto bellissimo.

Resposta/repetição: *è corretta.*

(frase) 6. Brutto sciopero. Le stazioni sono chiuse fino a sabato.

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *è corretto.*

(frase) 7. Dove sono i bicchieri di plastica?

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *è corretto.*

(frase) 10. I bambini sono molto vivaci e rumoroso.

Resposta/repetição: *è sbagliata i bambini sono molto molto vivaci i rumorosi.*

(frase) 12. A casa mia aveva sempre molta confusione e disordine.

Resposta/repetição: (pausa de 11 segundos) *è corretto.*

(frase) 17. Mia sorella non c'è ancora una risposta. Mi dispiace.

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 18. Le madri italiane sono iperprotettive.

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 21. Quando eravamo piccoli, non c'era computer.

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *quando eravamo? pode repetir? (o pesquisador diz "sì sì sì" e repete a frase) è corretto.*

(frase) 27. A San Paolo c'è molto lavoro.

Resposta/repetição: (pausa de 7 segundos) *è sbagliato San Paolo ci sono molto lavoro.*

(frase) 31. Le insegnanti sono brave. Che fortuna!

Resposta/repetição: *sbagliato è gli insegnante sono sono brave che fortuna.*

(frase) 32. I pantaloni sono un po' stretti. Li posso cambiare?

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 33. No, Marco c'è solo 15 anni. Non può guidare.

Resposta/repetição: *corretto.*

PÓS-TESTE 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Gli amici di Barbara sono persone molto gentile.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? (sem resposta)

(frase) 7. Tutte le camere dell'albergo Adriano sono luminose e silenziose.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? (sem resposta)

(frase) 13. A casa dei miei genitori ha un bel giardino pieno di fiori.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? (sem resposta)

(frase) 14. Le nuove informazioni sono corrette e utili, ma sono incomplete.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* (sem resposta)

(frase) 15. Domani vado via presto ma non c'è problema perché vengo con la macchina.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* (sem resposta)

(frase) 21. La prossima settimana ha una riunione importantissima e non siamo ancora preparati.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *La prossima settimana c'è una riunione importantissima e non siamo ancora preparati.*

(frase) 23. I paese europei erano molto più importanti nel Rinascimento.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *I paesi europei erano molto più importanti nel Rinascimento.*

(frase) 24. Quando frequentiamo un corso, c'è sempre qualcuno che ci sta antipatico.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *50%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* (sem resposta)

PÓS-TESTE 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 3. Per questi problemi non ha soluzioni.

Correção: *hanno*

Explicação: *Il verbo deve fare riferimento al soggetto.*

(frase) 4. Generalmente i veri responsabili per le crisi economico non sono puniti.

Correção: *economici*

Explicação: *l'aggettivo deve essere anche in plurale cui*

(frase) 5. Sono tutti molto felice perché l'inverno è finito.

Correção: *felici*

Explicação: *l'aggettivo deve essere anche in plurale cui*

(frase) 7. Il mio amico Gianni c'è una macchina molto vecchia.

Correção: *ha*

Explicação: *Quando qualcuno fa riferimento di posse deve usare "avere".*

ALUNO C – PÓS-TESTES TARDIOS

PÓS-TESTE TARDIO 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. L'Italia ha venti regioni.

Resposta/repetição: (pausa de 4 segundos) *corretto.*

(frase) 6. Le porte sono chiusa a chiave?

Resposta/repetição: *le porte? è sbagliato anche le porte sono chiusi.*

(frase) 7. Massimo ha lasciato le luce accese.

Resposta/repetição: *è corretto.*

(frase) 10. Gli alberghi sono carissimi ma sono pieno.

Resposta/repetição: *sbagliato gli alberghi sono carissimi ma sono pieni.*

(frase) 12. Negli anni 80 aveva più libertà di espressione.

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *pode repetir?*(o pesquisador responde “si” e repete a frase) *è corretto.*

(frase) 17. Mauro è separato e non c'è figli.

Resposta/repetição: *è corretto.*

(frase) 18. Molte città italiane sono bagnate dal Mediterraneo.

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 21. Molto tempo fa c'era un ponte qui.

Resposta/repetição: *è corretto.*

(frase) 27. In città c'è tanta gente! Non mi piace.

Resposta/repetição: *sbagliata in città ci sono tanta gente non mi piaci.*

(frase) 31. Le notti di agosto sono più brevi e molto calde.

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 32. Le nuove studentesse sono arrivate arrabbiate in classe.

Resposta/repetição: (pausa de 7 segundos) *corretto.*

(frase) 33. Rita c'è un grave difetto: è troppo innocente.

Resposta/repetição: *corretta.*

PÓS-TESTE TARDIO 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Gli anziani sono più cortese dei giovani.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *O adjetivo “cortese” deve estar no plural.*

(frase) 7. Le camicie azzurre sono centodieci euro e quella bianca costa ottanta euro.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Uso correto do plural.*

(frase) 13. Nell'armadio della cucina non ha niente.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? 100%.
Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Aqui ao invés de usar o verbo “avere” deve ser usado o verbo “ci essere”.*

(frase) 14. Gli italiani spendono molto per i vestiti di marca e le macchine nuove.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? 100%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Uso correto do plural.*

(frase) 15. È domani che c'è la festa a casa di Silvia?

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? 50%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Intuição.*

(frase) 21. Elena e Marta sanno che sabato ha il matrimonio di Franco?

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? 100%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Aqui deveria ser usado o verbo “ci essere”.*

(frase) 23. La cultura universitaria ha forte tradizioni in Italia.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? 50%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Intuição*

(frase) 24. Mio padre mi ha detto che non c'è problema se prendiamo la sua macchina.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? 50%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Intuição.*

PÓS-TESTE TARDIO 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 1. Al bar abbiamo preso due panini caldi e due birre grande.

Correção: *grandi*

Explicação: *l'aggettivo deve essere al plurale.*

(frase) 2. In Italia a settembre non ha vacanze scolastiche.

Correção: *ci sono*

Explicação: *In questo caso deve essere usato il verbo “ci essere”.*

(frase) 6. Gli alberi del parco non sono molto alti, ma sono pieno di fiori.

Correção: *pieni*

Explicação: *l'aggettivo deve essere in plurale.*

(frase) 7. Il nostro professore di matematica non c'è molta pazienza.

Correção: *ha*

Explicação: *Il verbo corretto cui è “avere”.*

ALUNA D – PRÉ-TESTES

| |
|---|
| PRÉ-TESTE 1: teste oral de imitação. |
| Objetivo: verificar o conhecimento implícito. |
| <p>(frase) 2. Mia madre ha un lavoro ben remunerato. <u>Resposta/repetição:</u> <i>bene?</i> (o pesquisador responde “sì” e repete a frase) <i>è corretta.</i></p> <p>(frase) 6. Le lezione finiscono alle 5 del pomeriggio. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 9 segundos) <i>alle cinco del pomeriggio?</i> (o pesquisador diz “hum” e repete a frase) (pausa de 8 segundos) <i>corretta.</i></p> <p>(frase) 7. Prendo io le chiave di casa. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 12 segundos) <i>corretto.</i></p> <p>(frase) 10. I ragazzi sono bravi e disposto. <u>Resposta/repetição:</u> <i>i ragazzi sono bravi i disposti.</i></p> <p>(frase) 12. In Italia aveva molti problemi di corruzione e mafia. <u>Resposta/repetição:</u> (risos) <i>corretta.</i></p> <p>(frase) 17. Il mio amico non c’è una soluzione per il problema. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 5 segundos) <i>corretta.</i></p> <p>(frase) 18. Le stazioni di treni italiane sono molto frequentate. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 12 segundos) <i>corretta.</i></p> <p>(frase) 21. Quando ero bambino, non c’era problema se giocavo per strada. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 4 segundos) <i>corretto.</i></p> <p>(frase) 27. Purtroppo a San Paolo c’è molto traffico. <u>Resposta/repetição:</u> (risos) <i>corretto.</i></p> <p>(frase) 31. Le signore tedesche hanno già comprato i biglietti aerei per Milano. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 11 segundos) <i>il signore tedesco eh i signora?</i> (o pesquisador diz “originalmente è” e repete a frase) <i>le signore tedeschi tedeschi ha comprato ha già com ha com ha già comprato i biglietto</i> (risos).</p> <p>(frase) 32. Le camicie di quel negozio vicino a casa mia sono molto belle. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 5 segundos) <i>corretto.</i></p> <p>(frase) 33. Antonio c’è 42 anni ma sembra più giovane. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 10 segundos) <i>Antonio ha Antonio ha trente anni</i> (risos) <i>e sembra più giovani.</i></p> |
| PRÉ-TESTE 2: teste de julgamento gramatical (escrito). |
| Objetivo: verificar o conhecimento explícito. |
| <p>(frase) 5. Quasi sempre studio nelle biblioteche pubblica. <u>A frase está gramaticalmente correta?</u> <i>Sim.</i> <u>Qual o seu grau de certeza?</u> <i>70%.</i> <u>Como chegou a essa resposta?</u> <i>Por uma regra ou pela intuição?</i> <i>Intuição.</i></p> <p>(frase) 7. Le stagioni calde sono le più belle e accoglienti.</p> |

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*
Qual o seu grau de certeza? *80%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Regra.*

(frase) 13. Il problema è che nel negozio di mio zio ha molte cose che dobbiamo buttare via.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*
Qual o seu grau de certeza? *80%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Regra.*

(frase) 14. Le rose del giardino sono bellissime. Te ne faccio un mazzo.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*
Qual o seu grau de certeza? *80%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Regra.*

(frase) 15. Mi dispiace ma Elena non c'è. È andata all'università.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*
Qual o seu grau de certeza? *80%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Regra.*

(frase) 21. Avrà una festa domani a casa del mio amico Luigi. Vuoi venire anche tu?

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*
Qual o seu grau de certeza? *80%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Regra.*

(frase) 23. Conosco tutti eccetto le signore francese e i ragazzi che sono appena arrivati.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*
Qual o seu grau de certeza? *80%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Regra.*

(frase) 24. Carlo, aspetta un po' perché ci sono altre cose che ti voglio dire.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*
Qual o seu grau de certeza? *80%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Regra.*

PRÉ-TESTE 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 2. Le amiche di mia sorella sono giovane e molto belle.

Correção: *Le amiche di mia sorella sono giovani e molto belle.*
Explicação: *Plurale di giovane = giovani*

(frase) 6. Oggigiorno gli uomini c'è il diritto a migliori condizioni di lavoro.

Correção: *Oggio giorno gli uomini hanno il diritto a migliori condizioni di lavoro*
Explicação: *Il verbo è sbagliato. È usato verbo avere.*

(frase) 7. L'Italia è piena di problemi a causa delle scelta sbagliati del governo.

Correção: *L'Italia è piena di problemi a causa dei scelta sbagliati del governo.*
Explicação: *Io ho domanda, no lo so qualle regola è usata per questa frase.*

(frase) 10. In quell'epoca aveva molte persone che non sapevano parlare bene l'italiano.

Correção: *In quel'epoca era molte persone che non sapevano parlare bene l'italiano.*
Explicação: *verbo è sbagliato, corretto è era.*

ALUNA D – PÓS-TESTES

| |
|---|
| PÓS-TESTE 1: teste oral de imitação. |
| Objetivo: verificar o conhecimento implícito. |
| <p>(frase) 2. La mia vicina di casa ha un gatto bellissimo. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 5 segundos) <i>corretta.</i></p> <p>(frase) 6. Brutto sciopero. Le stazione sono chiuse fino a sabato. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 12 segundos) <i>corretta penso che sì</i> (risos).</p> <p>(frase) 7. Dove sono i bicchiere di plastica? <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 11 segundos) <i>corretta.</i></p> <p>(frase) 10. I bambini sono molto vivaci e rumoroso. <u>Resposta/repetição:</u> <i>i bambini sono molto vivaci i rumorosi.</i></p> <p>(frase) 12. A casa mia aveva sempre molta confusione e disordine. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 9 segundos) <i>corretta.</i></p> <p>(frase) 17. Mia sorella non c'è ancora una risposta. Mi dispiace. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 4 segundos) <i>mia sorella non ha ancora una risposta mi dispiaci.</i></p> <p>(frase) 18. Le madri italiane sono iperprotettive. <u>Resposta/repetição:</u> <i>le madri italiane sono iperprotettive certo è isso?</i> (o pesquisador diz “sì” e a aluna ri).</p> <p>(frase) 21. Quando eravamo piccoli, non c'era computer. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 10 segundos) <i>eravamo eravamo? eravamo?</i> (o pesquisador diz “sì” e repete a frase) <i>corretta.</i></p> <p>(frase) 27. A San Paolo c'è molto lavoro. <u>Resposta/repetição:</u> <i>in San Paolo San Paolo c'è in San Paolo ha mo molto lavoro io penso</i> (risos).</p> <p>(frase) 31. Le insegnanti sono brave. Che fortuna! <u>Resposta/repetição:</u> <i>insegnante? insegnanti?</i> (risos) (o pesquisador diz “ripeto la originale” e repete a frase) <i>corretta.</i></p> <p>(frase) 32. I pantaloni sono un po' stretti. Li posso cambiare? <u>Resposta/repetição:</u> <i>corretta.</i></p> <p>(frase) 33. No, Marco c'è solo 15 anni. Non può guidare. <u>Resposta/repetição:</u> (pausa de 7 segundos) <i>uhm Marco uhm Marco ha so quindici anni non po' gui guidarli io penso che è guidarli.</i></p> |
| PÓS-TESTE 2: teste de julgamento gramatical (escrito). |
| Objetivo: verificar o conhecimento explícito. |
| <p>(frase) 5. Gli amici di Barbara sono persone molto gentile. <u>A frase está gramaticalmente correta?</u> <i>Não.</i> <u>Qual o seu grau de certeza?</u> <i>80%.</i> <u>Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição?</u> <i>Regra</i></p> |

| |
|--|
| <p>(frase) 7. Tutte le camere dell'albergo Adriano sono luminose e silenziose. <u>A frase está gramaticalmente correta?</u> <i>Sim.</i> <u>Qual o seu grau de certeza?</u> <i>100%.</i> <u>Como chegou a essa resposta?</u> <i>Por uma regra ou pela intuição?</i> <i>Regra</i></p> <p>(frase) 13. A casa dei miei genitori ha un bel giardino pieno di fiori. <u>A frase está gramaticalmente correta?</u> <i>Sim.</i> <u>Qual o seu grau de certeza?</u> <i>70%.</i> <u>Como chegou a essa resposta?</u> <i>Por uma regra ou pela intuição?</i> <i>Regra</i></p> <p>(frase) 14. Le nuove informazioni sono corrette e utili, ma sono incomplete. <u>A frase está gramaticalmente correta?</u> <i>Não.</i> <u>Qual o seu grau de certeza?</u> <i>70%.</i> <u>Como chegou a essa resposta?</u> <i>Por uma regra ou pela intuição?</i> <i>Regra / Le nuove informazioni sono corrette e utile, ma sono incomplete.</i></p> <p>(frase) 15. Domani vado via presto ma non c'è problema perché vengo con la macchina. <u>A frase está gramaticalmente correta?</u> <i>Não.</i> <u>Qual o seu grau de certeza?</u> <i>70%.</i> <u>Como chegou a essa resposta?</u> <i>Por uma regra ou pela intuição?</i> <i>Regra</i></p> <p>(frase) 21. La prossima settimana ha una riunione importantissima e non siamo ancora preparati. <u>A frase está gramaticalmente correta?</u> <i>Não.</i> <u>Qual o seu grau de certeza?</u> <i>70%.</i> <u>Como chegou a essa resposta?</u> <i>Por uma regra ou pela intuição?</i> <i>Regra</i></p> <p>(frase) 23. I paese europei erano molto più importanti nel Rinascimento. <u>A frase está gramaticalmente correta?</u> <i>Não.</i> <u>Qual o seu grau de certeza?</u> <i>70%.</i> <u>Como chegou a essa resposta?</u> <i>Por uma regra ou pela intuição?</i> <i>Regra</i></p> <p>(frase) 24. Quando frequentiamo un corso, c'è sempre qualcuno che ci sta antipatico. <u>A frase está gramaticalmente correta?</u> <i>Não.</i> <u>Qual o seu grau de certeza?</u> <i>70%.</i> <u>Como chegou a essa resposta?</u> <i>Por uma regra ou pela intuição?</i> <i>Regra</i></p> |
|--|

| |
|---|
| <p>PÓS-TESTE 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).</p> |
| <p>Objetivo: verificar o conhecimento explícito.</p> |
| <p>(frase) 3. Per questi problemi non ha soluzioni. <u>Correção:</u> <i>Per questi problemi non hanno soluzioni</i> <u>Explicação:</u> <i>verbo deve stare in plurale</i></p> <p>(frase) 4. Generalmente i veri responsabili per le crisi economico non sono puniti. <u>Correção:</u> <i>Generalmente i veri responsabili per le crisi economici non sono puniti</i> <u>Explicação:</u> <i>Il plurale della parola economico è economici</i></p> <p>(frase) 5. Sono tutti molto felice perché l'inverno è finito. <u>Correção:</u> <i>Sono tutti molto felici perché l'inverno è finito.</i> <u>Explicação:</u> <i>plurale maschile è felici</i></p> <p>(frase) 7. Il mio amico Gianni c'è una macchina molto vecchia. <u>Correção:</u> <i>Il mio amico Gianni ha una macchina molto vecchia</i></p> |

Explicação: *Il verbo corretto è “avere”*

ALUNA D – PÓS-TESTES TARDIOS

PÓS-TESTE TARDIO 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. L'Italia ha venti regioni.

Resposta/repetição: *eh in Italia ha vente regioni.*

(frase) 6. Le porte sono chiusa a chiave?

Resposta/repetição: (pausa de 16 segundos) *corretta.*

(frase) 7. Massimo ha lasciato le luce accese.

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *corretta.*

(frase) 10. Gli alberghi sono carissimi ma sono pieno.

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *gli alberghi sono carissimi ma sono pieni.*

(frase) 12. Negli anni 80 aveva più libertà di espressione.

Resposta/repetição: (pausa de 5 segundos) *puoi ripe ripetire? ripetire ripetere?* (o pesquisador responde “sì” e repete a frase) (pausa de 12 segundos) *corretta.*

(frase) 17. Mauro è separato e non c'è figli.

Resposta/repetição: (pausa de 16 segundos) *Mauro è separato e no ha figli.*

(frase) 18. Molte città italiane sono bagnate dal Mediterraneo.

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *corretta.*

(frase) 21. Molto tempo fa c'era un ponte qui.

Resposta/repetição: (pausa de 7 segundos) *corretta.*

(frase) 27. In città c'è tanta gente! Non mi piace.

Resposta/repetição: (pausa de 21 segundos) *io ho una duvida ma io penso che è corretta* (risos).

(frase) 31. Le notti di agosto sono più brevi e molto calde.

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *le notte di agosti agosto sono più bre brevi e molti caldi.*

(frase) 32. Le nuove studentesse sono arrivate arrabbiate in classe.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 33. Rita c'è un grave difetto: è troppo innocente.

Resposta/repetição: *Rita ha un grave defetto è troppo innocente.*

PÓS-TESTE TARDIO 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Gli anziani sono più cortese dei giovani.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *80%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Regra

(frase) 7. Le camicie azzurre sono centodieci euro e quella bianca costa ottanta euro.

A frase está gramaticalmente correta? Não.

Qual o seu grau de certeza? 70%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Regra

(frase) 13. Nell'armadio della cucina non ha niente.

A frase está gramaticalmente correta? Sim.

Qual o seu grau de certeza? 80%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Regra

(frase) 14. Gli italiani spendono molto per i vestiti di marca e le macchine nuove.

A frase está gramaticalmente correta? Correto.

Qual o seu grau de certeza? 70%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Regra

(frase) 15. È domani che c'è la festa a casa di Silvia?

A frase está gramaticalmente correta? Não.

Qual o seu grau de certeza? 60%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Intuição

(frase) 21. Elena e Marta sanno che sabato ha il matrimonio di Franco?

A frase está gramaticalmente correta? Correta.

Qual o seu grau de certeza? 80%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Regra

(frase) 23. La cultura universitaria ha forte tradizioni in Italia.

A frase está gramaticalmente correta? Não.

Qual o seu grau de certeza? 80%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Regra

(frase) 24. Mio padre mi ha detto che non c'è problema se prendiamo la sua macchina.

A frase está gramaticalmente correta? Correta.

Qual o seu grau de certeza? 80%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Regra

PÓS-TESTE TARDIO 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 1. Al bar abbiamo preso due panini caldi e due birre grande.

Correção: *Al bar abbiamo preso due panini caldi e due birre grandi*

Explicação: → *plurale di grande è grandi*

(frase) 2. In Italia a settembre non ha vacanze scolastiche.

Correção: *In Italia a settembre non c'è vacanze scolastiche*

Explicação: → *il verbo è sbagliato, non si usa verbo avere per locale.*

(frase) 6. Gli alberi del parco non sono molto alti, ma sono pieno di fiori.

Correção: *Gli alberi del parco non sono molto alti, ma sono pieni di fiori*

Explicação: *Plurale di pieno è pieni*

(frase) 7. Il nostro professore di matematica non c'è molta pazienza.

Correção: *Il nostro professore di matematica non ha molta pazienza*

Explicação: *Il verbo è sbagliato, il corretto è avere.*

ALUNA E – PRÉ-TESTES

PRÉ-TESTE 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. Mia madre ha un lavoro ben remunerato.

Resposta/repetição: *l'altra volta per favore?* (o pesquisador repete a frase) *ben remunerato sì è corretta.*

(frase) 6. Le lezioni finiscono alle 5 del pomeriggio.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 7. Prendo io le chiavi di casa.

Resposta/repetição: *no penso che è prendo io le chiavi da casa mia penso che è così non so è questo mas di casa sembra portoghese.*

(frase) 10. I ragazzi sono bravi e disposto.

Resposta/repetição: *no è sbagliato i ragazzi sono bravi i disposti.*

(frase) 12. In Italia aveva molti problemi di corruzione e mafia.

Resposta/repetição: *corretto e mafia? corretto.*

(frase) 17. Il mio amico non c'è una soluzione per il problema.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 18. Le stazioni di treni italiane sono molto frequentate.

Resposta/repetição: *correta sono molto frequentate.*

(frase) 21. Quando ero bambino, non c'era problema se giocavo per strada.

Resposta/repetição: (pausa de 4 segundos) *corretto.*

(frase) 27. Purtroppo a San Paolo c'è molto traffico.

Resposta/repetição: *pur sì sì sì corretto.*

(frase) 31. Le signore tedesche hanno già comprato i biglietti aerei per Milano.

Resposta/repetição: *l'altra volta* (o pesquisador repete a frase) *corretto.*

(frase) 32. Le camicie di quel negozio vicino a casa mia sono molto belle.

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 33. Antonio c'è 42 anni ma sembra più giovane.

Resposta/repetição: *no Antonio ha quarentadu due anni ma sempre più giovani l'età di Antonio né non è?* (o pesquisador diz "sì sì").

PRÉ-TESTE 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Quasi sempre studio nelle biblioteche pubblica.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*
Qual o seu grau de certeza? *100%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? regra → plural de palavras*

(frase) 7. Le stagioni calde sono le più belle e accoglienti.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*
Qual o seu grau de certeza? *100%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? intuição*

(frase) 13. Il problema è che nel negozio di mio zio ha molte cose che dobbiamo buttare via.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*
Qual o seu grau de certeza? *100%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? intuição*

(frase) 14. Le rose del giardino sono bellissime. Te ne faccio un mazzo.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*
Qual o seu grau de certeza? *100%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? intuição*

(frase) 15. Mi dispiace ma Elena non c'è. È andata all'università.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*
Qual o seu grau de certeza? *98%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? intuição*

(frase) 21. Avrà una festa domani a casa del mio amico Luigi. Vuoi venire anche tu?

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*
Qual o seu grau de certeza? *100%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? intuição*

(frase) 23. Conosco tutti eccetto le signore francese e i ragazzi che sono appena arrivati.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*
Qual o seu grau de certeza? *100%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? intuição*

(frase) 24. Carlo, aspetta un po' perché ci sono altre cose che ti voglio dire.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*
Qual o seu grau de certeza? *100%.*
Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? intuição*

PRÉ-TESTE 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 2. Le amiche di mia sorella sono giovane e molto belle.

Correção: *Le amiche di mia sorella sono giovani e molto belle.*
Explicação: *Il plurale dello agetivo 'giovane' deve stare d'accordo con il verbo, che, in questo caso sta all plurale.*

(frase) 6. Oggigiorno gli uomini c'è il diritto a migliori condizioni di lavoro.

Correção: *Oggigiorno gli uomini hanno il diritto a migliori condizioni di lavoro.*
Explicação: *Dobbiamo utilizzare ausiliare avere, ma non lo so spiegati perchè.*

(frase) 7. L'Italia è piena di problemi a causa delle scelta sbagliati del governo.

Correção: *L'Italia è piena di problemi a causa delle scelte sbagliate del governo.*

Explicação: *Dobbiamo fare la concordanza corretta quando le frasi sono al plurale.*

(frase) 10. In quell'epoca aveva molte persone che non sapevano parlare bene l'italiano.

Correção: *In quell'epoca c'erano molte persone che non sapevano parlare bene l'italiano.*

Explicação: *In questo caso dobbiamo utilizzare la particella 'ci' + ausiliare essere.*

ALUNA E – PÓS-TESTES

PÓS-TESTE 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. La mia vicina di casa ha un gatto bellissimo.

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 6. Brutto sciopero. Le stazioni sono chiuse fino a sabato.

Resposta/repetição: *anche corretto.*

(frase) 7. Dove sono i bicchieri di plastica?

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *dove sono i bicchieri hai detto questo?* (o pesquisador repete a frase) *no penso che dove sono i bicchieri di plastica penso di sì.*

(frase) 10. I bambini sono molto vivaci e rumorosi.

Resposta/repetição: *i bambini sono molti vivaci e rumorosi.*

(frase) 12. A casa mia aveva sempre molta confusione e disordine.

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 17. Mia sorella non c'è ancora una risposta. Mi dispiace.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 18. Le madri italiane sono iperprotettive.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 21. Quando eravamo piccoli, non c'era computer.

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 27. A San Paolo c'è molto lavoro.

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 31. Le insegnanti sono brave. Che fortuna!

Resposta/repetição: *sì corretto.*

(frase) 32. I pantaloni sono un po' stretti. Li posso cambiare?

Resposta/repetição: (pausa de 12 segundos) *i pantaloni sono un po' stretti* (pausa de 5 segundos) *hai detto i posso cambiare?* (o pesquisador diz "li posso cambiare?") (pausa de 6 segundos) *penso che i posso li posso possono cambiare?* (pausa de 6 segundos) *questo non sono sicura ma penso che è così.*

(frase) 33. No, Marco c'è solo 15 anni. Non può guidare.

Resposta/repetição: (pausa de 6 segundos) *penso Marco ha quindici anni non può guidare.*

PÓS-TESTE 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Gli amici di Barbara sono persone molto gentile.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Intuição*

(frase) 7. Tutte le camere dell'albergo Adriano sono luminose e silenziose.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Regra*

(frase) 13. A casa dei miei genitori ha un bel giardino pieno di fiori.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Regra*

(frase) 14. Le nuove informazioni sono corrette e utili, ma sono incomplete.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Intuição*

(frase) 15. Domani vado via presto ma non c'è problema perché vengo con la macchina.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Intuição*

(frase) 21. La prossima settimana ha una riunione importantissima e non siamo ancora preparati.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Regra*

(frase) 23. I paese europei erano molto più importanti nel Rinascimento.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Regra*

(frase) 24. Quando frequentiamo un corso, c'è sempre qualcuno che ci sta antipatico.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *98%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição?* *Intuição*

PÓS-TESTE 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 3. Per questi problemi non ha soluzioni.

Correção: *ci sono*

Explicação: *Utilizzare la particella ci più il verbo essere al plurale in questo caso.*

(frase) 4. Generalmente i veri responsabili per le crisi economico non sono puniti.

Correção: *economiche*

Explicação: *In questa frase, utilizzare la parola con genero femminile ed al plurale.*

(frase) 5. Sono tutti molto felice perché l'inverno è finito.

Correção: *felici*

Explicação: *La parola deve stare al plurale in questa frase.*

(frase) 7. Il mio amico Gianni c'è una macchina molto vecchia.

Correção: *ha*

Explicação: *Dobbiamo utilizzare il verbo avere alla tersa persona per indicare che parliamo di un amico ed non con il amico.*

ALUNA E – PÓS-TESTES TARDIOS

PÓS-TESTE TARDIO 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. L'Italia ha venti regioni.

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 6. Le porte sono chiusa a chiave?

Resposta/repetição: (pausa de 8 segundos) *sì corretto.*

(frase) 7. Massimo ha lasciato le luce accese.

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 10. Gli alberghi sono carissimi ma sono pieno.

Resposta/repetição: *penso che è sbagliato l'ultimo (incompreensível) è gli gli alberghi sono pieni sono carissimi ma sono pieni non pieno è sbagliato io ho fatto confusione.*

(frase) 12. Negli anni 80 aveva più libertà di espressione.

Resposta/repetição: *sì corretta.*

(frase) 17. Mauro è separato e non c'è figli.

Resposta/repetição: *penso che è sbagliata Mauro è separato e non ha figli.*

(frase) 18. Molte città italiane sono bagnate dal Mediterraneo.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 21. Molto tempo fa c'era un ponte qui.

Resposta/repetição: *corretto.*

(frase) 27. In città c'è tanta gente! Non mi piace.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 31. Le notti di agosto sono più brevi e molto calde.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 32. Le nuove studentesse sono arrivate arrabbiate in classe.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 33. Rita c'è un grave difetto: è troppo innocente.

Resposta/repetição: (pausa de 7 segundos) *penso che è corretta.*

PÓS-TESTE TARDIO 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Gli anziani sono più cortese dei giovani.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Regra*

(frase) 7. Le camicie azzurre sono centodieci euro e quella bianca costa ottanta euro.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Regra*

(frase) 13. Nell'armadio della cucina non ha niente.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *99%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Regra. Nell'armadio della cucina non c'è niente.*

(frase) 14. Gli italiani spendono molto per i vestiti di marca e le macchine nuove.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Intuição.*

(frase) 15. È domani che c'è la festa a casa di Silvia?

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Regra*

(frase) 21. Elena e Marta sanno che sabato ha il matrimonio di Franco?

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Regra*

(frase) 23. La cultura universitaria ha forte tradizionii in Italia.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Regra. La cultura universitaria ha forte tradizione in Italia.*

(frase) 24. Mio padre mi ha detto che non c'è problema se prendiamo la sua macchina.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? *Por uma regra ou pela intuição? Regra*

PÓS-TESTE TARDIO 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 1. Al bar abbiamo preso due panini caldi e due birre grande.

Correção: *grandi*

Explicação: *'Grande', fa la concordaza con una parola che è oculta nella frase – BICHIERI.*

(frase) 2. In Italia a settembre non ha vacanze scolastiche.

Correção: *hano*

Explicação: *Il verbo deve fare la concordanza con vacanze.*

(frase) 6. Gli alberi del parco non sono molto alti, ma sono pieno di fiori.

Correção: *pieni*

Explicação: *Dobbiamo utilizzare plurale in questo caso.*

(frase) 7. Il nostro professore di matematica non c'è molta pazienza.

Correção: *ha*

Explicação: *La pazienza è qualcosa nata, quindi dobbiamo utilizzare il verbo *haver*.*

ALUNA F – PRÉ-TESTES

PRÉ-TESTE 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. Mia madre ha un lavoro ben remunerato.

Resposta/repetição: *sì io penso che è certi.*

(frase) 6. Le lezione finiscono alle 5 del pomeriggio.

Resposta/repetição: *certo.*

(frase) 7. Prendo io le chiave di casa.

Resposta/repetição: (pausa de 5 segundos) *uhm non sono sicura* (o pesquisador repete a frase) *ah no prendo io la chiave di casa.*

(frase) 10. I ragazzi sono bravi e disposto.

Resposta/repetição: *ah io penso che è i ragazzi sono brave bravi e disposti.*

(frase) 12. In Italia aveva molti problemi di corruzione e mafia.

Resposta/repetição: *penso che è certu.*

(frase) 17. Il mio amico non c'è una soluzione per il problema.

Resposta/repetição: *ahm corretta.*

(frase) 18. Le stazioni di treni italiane sono molto frequentate.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 21. Quando ero bambino, non c'era problema se giocavo per strada.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 27. Purtroppo a San Paolo c'è molto traffico.

Resposta/repetição: *io penso che è corretta.*

(frase) 31. Le signore tedesche hanno già comprato i biglietti aerei per Milano.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 32. Le camicie di quel negozio vicino a casa mia sono molto belle.

Resposta/repetição: *ahm può ripetere?* (o pesquisador repete a frase) *ahm io penso che è corretta.*

(frase) 33. Antonio c'è 42 anni ma sembra più giovane.

Resposta/repetição: *no io penso che è Antonio ha quarentadue ane ma sembra più giovane.*

PRÉ-TESTE 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Quasi sempre studio nelle biblioteche pubblica.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Por uma regra: nelle biblioteche pubbliche.*

(frase) 7. Le stagioni calde sono le più belle e accoglienti.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *50%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Intuição, parece correta.*

(frase) 13. Il problema è che nel negozio di mio zio ha molte cose che dobbiamo buttare via.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Por uma regra: ... ci sono molte cose che dobbiamo buttare via.*

(frase) 14. Le rose del giardino sono bellissime. Te ne faccio un mazzo.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Por uma regra: ne → indica quantidade.*

(frase) 15. Mi dispiace ma Elena non c'è. È andata all'università.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *A gramática está correta*

(frase) 21. Avrà una festa domani a casa del mio amico Luigi. Vuoi venire anche tu?

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *80%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *gramaticalmente parece estar correta.*

(frase) 23. Conosco tutti eccetto le signore francese e i ragazzi che sono appena arrivati.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *70%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Por uma regra: conosco tutti eccetto gli signore francese...*

(frase) 24. Carlo, aspetta un po' perché ci sono altre cose che ti voglio dire.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Por uma regra. Está correta gramaticalmente.*

PRÉ-TESTE 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 2. Le amiche di mia sorella sono giovane e molto belle.

Correção: *Le amiche di mia sorella sono giovani e molto belle.*
Explicação: *Il plurale della parola “giovane”, deve finire con “i” per fare concordanza con “le amiche”.*

(frase) 6. Oggigiorno gli uomini c'è il diritto a migliori condizioni di lavoro.

Correção: *Oggigiorno gli uomini hanno il diritto a migliori condizioni di lavoro.*

Explicação: *Dobbiamo usare “avere”, perchè si refere a persona.*

(frase) 7. L'Italia è piena di problemi a causa delle scelta sbagliati del governo.

Correção: *L'Italia è piena di problemi a causa delle scelte sbagliate del governo.*

Explicação: *“Scelta” è una parola femminile, quindi il plurale deve finire con la “e”.*

(frase) 10. In quell'epoca aveva molte persone che non sapevano parlare bene l'italiano.

Correção: *In quell'epoca avevano molte persone che non sapevano parlare bene l'italiano.*

Explicação: *Il verbo “avere” deve essere usato nel plurale in questa frase, perchè deve fare accordo con l' soggetto: molte persone.*

ALUNA F – PÓS-TESTES

PÓS-TESTE 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. La mia vicina di casa ha un gatto bellissimo.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 6. Brutto sciopero. Le stazione sono chiuse fino a sabato.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 7. Dove sono i bicchiere di plastica?

Resposta/repetição: *ahm io penso che è dove sono i bicchieri di plastiche?*

(frase) 10. I bambini sono molto vivaci e rumoroso.

Resposta/repetição: *io penso che è i bambini sono molti vivaci i rumorosi.*

(frase) 12. A casa mia aveva sempre molta confusione e disordine.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 17. Mia sorella non c'è ancora una risposta. Mi dispiace.

Resposta/repetição: *ehm io penso che è la mia sorella non ha ancora una risposta mi dispiaci.*

(frase) 18. Le madri italiane sono iperprotettive.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 21. Quando eravamo piccoli, non c'era computer.

Resposta/repetição: *correttu.*

(frase) 27. A San Paolo c'è molto lavoro.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 31. Le insegnanti sono brave. Che fortuna!

Resposta/repetição: *ahm no io penso che è l'insegnante sono brave sono bravi che fortuna.*

(frase) 32. I pantaloni sono un po' stretti. Li posso cambiare?

Resposta/repetição: *ahm corretta.*

(frase) 33. No, Marco c'è solo 15 anni. Non può guidare.

Resposta/repetição: *no Marco ha solo quindici anni non può ghi guidare.*

PÓS-TESTE 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Gli amici di Barbara sono persone molto gentile.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Por regra: a palavra “gentile” deve estar no plural masculino; p/ concordar com “gli amici”. Então deve ser: “gentili”*

(frase) 7. Tutte le camere dell'albergo Adriano sono luminose e silenziose.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *70%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Por regra: gramaticalmente parece estar correta.*

(frase) 13. A casa dei miei genitori ha un bel giardino pieno di fiori.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Por uma regra: deve ser: c'è un bel giardino, perchè se refere à casa e não à pessoa.*

(frase) 14. Le nuove informazioni sono corrette e utili, ma sono incomplete.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *100%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Por regra, parece estar correta*

(frase) 15. Domani vado via presto ma non c'è problema perché vengo con la macchina.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *80%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Por regra, parece estar correta.*

(frase) 21. La prossima settimana ha una riunione importantissima e non siamo ancora preparati.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *70%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Por uma regra. Deve ser: “c'è una riunione...”*

(frase) 23. I paese europei erano molto più importanti nel Rinascimento.

A frase está gramaticalmente correta? *Não.*

Qual o seu grau de certeza? *80%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Por uma regra. O correto é: “I paesi”...*

(frase) 24. Quando frequentiamo un corso, c'è sempre qualcuno che ci sta antipatico.

A frase está gramaticalmente correta? *Sim.*

Qual o seu grau de certeza? *80%.*

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? *Por uma regra, parece estar gramaticalmente correto.*

PÓS-TESTE 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 3. Per questi problemi non ha soluzioni.

Correção: *Per questi problema non c'è soluzioni.*

Explicação: *In questa frase deve essere usato “c'è”, perché si refere à un objeto e non alla una persona.*

(frase) 4. Generalmente i veri responsabili per le crisi economico non sono puniti.

Correção: *Generalmente i veri responsabili per le crisi economiche non sono puniti.*

Explicação: *La parola “economico” deve seguire, concordare in genere e numeri con la parola che viene prima: “le crisi economiche”*

(frase) 5. Sono tutti molto felice perché l'inverno è finito.

Correção: *Sono tutti molto felici perché l'inverno è finito.*

Explicação: *Il plurale maschile di “felice” è “felici”.*

(frase) 7. Il mio amico Gianni c'è una macchina molto vecchia.

Correção: *Il mio amico Gianni ha una macchina molto vecchia.*

Explicação: *Quando se refere a una persona, dobbiamo usare il verbo “avere” e non “c'è”.*

ALUNA F – PÓS-TESTES TARDIOS

PÓS-TESTE TARDIO 1: teste oral de imitação.

Objetivo: verificar o conhecimento implícito.

(frase) 2. L'Italia ha venti regioni.

Resposta/repetição: *io penso che è sbagliata è l'Italia ci sono ven venti regioni.*

(frase) 6. Le porte sono chiusa a chiave?

Resposta/repetição: *è le porte sono chiuse alla chiave con la chiave.*

(frase) 7. Massimo ha lasciato le luce accese.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 10. Gli alberghi sono carissimi ma sono pieno.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 12. Negli anni 80 aveva più libertà di espressione.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 17. Mauro è separato e non c'è figli.

Resposta/repetição: *no Mauro è separato e non ha figli.*

(frase) 18. Molte città italiane sono bagnate dal Mediterraneo.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 21. Molto tempo fa c'era un ponte qui.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 27. In città c'è tanta gente! Non mi piace.

Resposta/repetição: *corretta.*

(frase) 31. Le notti di agosto sono più brevi e molto calde.

Resposta/repetição: corretta.

(frase) 32. Le nuove studentesse sono arrivate arrabbiate in classe.

Resposta/repetição: corretta.

(frase) 33. Rita c'è un grave difetto: è troppo innocente.

Resposta/repetição: no Rita ha un grande dife dife di difetto è troppo innocente.

PÓS-TESTE TARDIO 2: teste de julgamento gramatical (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 5. Gli anziani sono più cortese dei giovani.

A frase está gramaticalmente correta? Sim.

Qual o seu grau de certeza? 100%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Por uma regra.

(frase) 7. Le camicie azzurre sono centodieci euro e quella bianca costa ottanta euro.

A frase está gramaticalmente correta? Sim.

Qual o seu grau de certeza? 90%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Por uma regra.

(frase) 13. Nell'armadio della cucina non ha niente.

A frase está gramaticalmente correta? Não.

Qual o seu grau de certeza? 100%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Por uma regra.

(frase) 14. Gli italiani spendono molto per i vestiti di marca e le macchine nuove.

A frase está gramaticalmente correta? Sim.

Qual o seu grau de certeza? 100%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Por uma regra.

(frase) 15. È domani che c'è la festa a casa di Silvia?

A frase está gramaticalmente correta? Sim.

Qual o seu grau de certeza? 80%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Por regra.

(frase) 21. Elena e Marta sanno che sabato ha il matrimonio di Franco?

A frase está gramaticalmente correta? Não.

Qual o seu grau de certeza? 100%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Por regra.

(frase) 23. La cultura universitaria ha forte tradizioni in Italia.

A frase está gramaticalmente correta? Não.

Qual o seu grau de certeza? 100%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Por regra.

(frase) 24. Mio padre mi ha detto che non c'è problema se prendiamo la sua macchina.

A frase está gramaticalmente correta? Sim.

Qual o seu grau de certeza? 100%.

Como chegou a essa resposta? Por uma regra ou pela intuição? Por uma regra.

PÓS-TESTE TARDIO 3: teste de conhecimento metalinguístico (escrito).

Objetivo: verificar o conhecimento explícito.

(frase) 1. Al bar abbiamo preso due panini caldi e due birre grande.

Correção: *grandi*

Explicação: *La parola “grande” è in plurale nella frase, perchè fa concordanza con “due birra”. Allora deve essere “grandi”, perchè quando la parole finisce con la “e” il suo plurale deve finire con la “i”.*

(frase) 2. In Italia a settembre non ha vacanze scolastiche.

Correção: *“ci sono”*

Explicação: *In questa frase non può usare il verbo “avere”, perchè il sojeto non è una persona e si un ojetto, che è “Italia”.*

(frase) 6. Gli alberi del parco non sono molto alti, ma sono pieno di fiori.

Correção: *“pieni”*

Explicação: *In questa frase, il corretto è “pieni”, perchè la frase è in plurale e le parole maschile che finiscono con “o”, il plurale deve essere con “i”.*

(frase) 7. Il nostro professore di matematica non c'è molta pazienza.

Correção: *“ha”*

Explicação: *In questo caso, deve usare il verbo “avere”, perchè il sojeto è una persona: il professore.*

ANEXO IV: O QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO

ALUNA A

1. Como foi para você participar da pesquisa?

(gostou, não gostou, foi indiferente, teve uma experiência positiva, negativa...)

Gostei, foi uma boa oportunidade de rever muitos pontos que já havia estudado.

2. Você acha que ter participado da pesquisa contribuiu para o seu percurso de estudo do italiano? (X) SIM () NÃO () EM PARTE

Por qual motivo? *Como já mencionei pude rever os vários pontos que havia estudado e a pesquisa me ajudou a perceber que preciso estudar mais ou melhor rever alguns pontos que acredito estarem falhos. Não pelo professor mas de minha parte.*

3. Você acha que os exercícios feitos durante a pesquisa poderiam ser usados nas aulas de italiano? () SIM () NÃO (X) EM PARTE

Por qual motivo? *Aqueles onde lemos e corrigimos sim, mas o que devemos repetir a frase analisando-a acho que não.*

4. Na sua opinião, o que está sendo estudado na pesquisa?

Apenas DOIS dos itens abaixo são elementos alvo da pesquisa da qual você participou.

(X) acordo plural/singular dos substantivos e adjetivos

() uso das preposições simples e articuladas

() uso do verbo *esserci* (*c'è, ci sono, c'erano...*)

() uso das partículas *ci* e *ne*

() uso do *passato prossimo*

(X) fluência (velocidade da fala)

() riqueza de vocabulário

() coerência (clareza das ideias)

() interferência do português na pronúncia do italiano

() interferência do português no uso dos pronomes (possessivos, diretos, indiretos etc.)

5. Eventuais outras considerações, que você gostaria que o pesquisador soubesse.

Gostei bastante da pesquisa, foi interessante ter participado, achei o modo como foram distribuídas as questões muito bom. A única coisa que acredito que poderia mudar é o tamanho das frases que deveria dizer se estava correta ou errada. Porém, falo ou melhor escrevo isso por mim. Porque as vezes tinha dificuldade em memorizar a frase e ainda em prestar atenção na sua estrutura por esta ser um pouco extensa. Mas talvez isso seja uma deficiência minha e não da forma como foi elaborada. Ah! No item 4 deste questionário apesar de ter escolhido duas alternativas, que talvez fossem o alvo deste trabalho, gostaria também de acrescentar que acredito de (sic) também se fixou bastante o uso das partículas ci e ne. Seriam elas também alvo deste trabalho? Para mim sim.

Grata por poder participar e espero ter contribuído, desculpe os erros e quero reforçar que a falha está em mim e não no método de ensino.

ALUNO B

1. Como foi para você participar da pesquisa?

(gostou, não gostou, foi indiferente, teve uma experiência positiva, negativa...)

Gostei da participação e considero a experiência positiva, principalmente por tê-la considerado como estudo.

2. Você acha que ter participado da pesquisa contribuiu para o seu percurso de estudo do italiano? (X) SIM () NÃO () EM PARTE

Por qual motivo? *Em geral acredito que qualquer contato direto com a língua seja estudo, e isso não se limita ao momento da pesquisa, mas também ao contato maior com o pesquisador.*

3. Você acha que os exercícios feitos durante a pesquisa poderiam ser usados nas aulas de italiano? (X) SIM () NÃO () EM PARTE

Por qual motivo? *Principalmente o exercício em que frases são lidas e devem ser repetidas, faz com que o aluno fique atento a detalhes que, em geral, podem passar despercebidos, como plurais errados ou partículas trocadas.*

4. Na sua opinião, o que está sendo estudado na pesquisa?

Apenas DOIS dos itens abaixo são elementos alvo da pesquisa da qual você participou.

() acordo plural/singular dos substantivos e adjetivos

() uso das preposições simples e articuladas

() uso do verbo *esserci* (*c'è, ci sono, c'erano...*)

(X) uso das partículas *ci* e *ne*

() uso do *passato prossimo*

() fluência (velocidade da fala)

() riqueza de vocabulário

() coerência (clareza das ideias)

(X) interferência do português na pronúncia do italiano

() interferência do português no uso dos pronomes (possessivos, diretos, indiretos etc.)

5. Eventuais outras considerações, que você gostaria que o pesquisador soubesse.

(o aluno deixou o espaço em branco)

ALUNO C

1. Como foi para você participar da pesquisa?

(gostou, não gostou, foi indiferente, teve uma experiência positiva, negativa...)

Tive uma experiência positiva.

2. Você acha que ter participado da pesquisa contribuiu para o seu percurso de estudo do italiano? (X) SIM () NÃO () EM PARTE

Por qual motivo? *Colocou a prova tudo que tenho estudado, me ajudou a encontrar pontos onde tenho dúvida.*

3. Você acha que os exercícios feitos durante a pesquisa poderiam ser usados nas aulas de italiano? (X) SIM () NÃO () EM PARTE

Por qual motivo? *São exercícios onde não são apontados os erros e não sabemos qual o tema, isso faz com que o estudante precise realmente lembrar o que já foi estudado.*

4. Na sua opinião, o que está sendo estudado na pesquisa?

Apenas DOIS dos itens abaixo são elementos alvo da pesquisa da qual você participou.

| | |
|---|---|
| (X) acordo plural/singular dos substantivos e adjetivos | () fluência (velocidade da fala) |
| () uso das preposições simples e articuladas | () riqueza de vocabulário |
| () uso do verbo <i>esserci</i> (<i>c'è, ci sono, c'erano...</i>) | () coerência (clareza das ideias) |
| (X) uso das partículas <i>ci</i> e <i>ne</i> | () interferência do português na pronúncia do italiano |
| () uso do <i>passato prossimo</i> | () interferência do português no uso dos pronomes (possessivos, diretos, indiretos etc.) |

5. Eventuais outras considerações, que você gostaria que o pesquisador soubesse.

A diferença em responder os exercícios verbais é muito maior do que aqueles escritos.

ALUNA D

1. Como foi para você participar da pesquisa?

(gostou, não gostou, foi indiferente, teve uma experiência positiva, negativa...)

Foi uma experiência excelente porque pude avaliar meu aprendizado. Por se tratar de assuntos não especificados nos exercícios, pude verificar a necessidade de maior empenho em meu estudo individual.

2. Você acha que ter participado da pesquisa contribuiu para o seu percurso de estudo do italiano? (X) SIM () NÃO () EM PARTE

Por qual motivo? *No decorrer dos exercícios verifiquei que tenho a compreensão do idioma, dentro do meu nível de aprendizado, mas que preciso aprofundar a parte gramatical.*

3. Você acha que os exercícios feitos durante a pesquisa poderiam ser usados nas aulas de italiano? (X) SIM () NÃO () EM PARTE

Por qual motivo? *Todos os exercícios foram elaborados de uma forma que nos obriga a pensar nos conceitos aprendidos. Acredito que são frases simples, mas muito usadas. Além da gramática, tem a questão da compreensão oral.*

4. Na sua opinião, o que está sendo estudado na pesquisa?

Apenas DOIS dos itens abaixo são elementos alvo da pesquisa da qual você participou.

| | |
|---|---|
| (X) acordo plural/singular dos substantivos e adjetivos | () fluência (velocidade da fala) |
| () uso das preposições simples e articuladas | () riqueza de vocabulário |
| () uso do verbo <i>esserci</i> (<i>c'è, ci sono, c'erano...</i>) | () coerência (clareza das ideias) |
| (X) uso das partículas <i>ci</i> e <i>ne</i> | () interferência do português na pronúncia do italiano |
| () uso do <i>passato prossimo</i> | () interferência do português no uso dos pronomes (possessivos, diretos, indiretos etc.) |

5. Eventuais outras considerações, que você gostaria que o pesquisador soubesse.

*Além do itens acima, acredito que também foram estudados na pesquisa: o uso do verbo *esserci* e uso das preposições simples e articuladas.*

Tive dificuldade, principalmente no exercício oral, exatamente por não saber fazer uso correto dos itens que estavam errados nas frases.

Achei o exercício muito produtivo e ainda que não tenha recebido meu resultado, já pude perceber que o aprendizado desse idioma é bem sucedido se fizermos muitos exercícios extra-aulas e treinamentos orais.

ALUNA E

1. Como foi para você participar da pesquisa?

(gostou, não gostou, foi indiferente, teve uma experiência positiva, negativa...)

Para mim foi uma experiência nova, interessante poder fazer-se compreender e ser compreendida em italiano.

2. Você acha que ter participado da pesquisa contribuiu para o seu percurso de estudo do italiano? (X) SIM () NÃO () EM PARTE

Por qual motivo? *É interessante colocar em prática o que estudei.*

3. Você acha que os exercícios feitos durante a pesquisa poderiam ser usados nas aulas de italiano? (X) SIM () NÃO () EM PARTE

Por qual motivo? *Exercitaríamos os conceitos, regras e também a conversação. Saber expressar-se através da fala em outro idioma é muito importante quando visitamos outro país.*

4. Na sua opinião, o que está sendo estudado na pesquisa?

Apenas DOIS dos itens abaixo são elementos alvo da pesquisa da qual você participou.

| | |
|---|---|
| (X) acordo plural/singular dos substantivos e adjetivos | () fluência (velocidade da fala) |
| () uso das preposições simples e articuladas | () riqueza de vocabulário |
| () uso do verbo <i>esserci</i> (<i>c'è, ci sono, c'erano...</i>) | () coerência (clareza das ideias) |
| (X) uso das partículas <i>ci</i> e <i>ne</i> | () interferência do português na pronúncia do italiano |
| () uso do <i>passato prossimo</i> | () interferência do português no uso dos pronomes (possessivos, diretos, indiretos etc.) |

5. Eventuais outras considerações, que você gostaria que o pesquisador soubesse.

*Neste estudo, penso que você também verifica a clareza das ideias que possuímos em italiano, quando formulamos ou respondemos cada questão. A utilização do verbo *esserci* também se sobressaiu nas questões apresentadas. Vi também, nas questões a introdução das preposições simples e articuladas.*

ALUNA F

1. Como foi para você participar da pesquisa?

(gostou, não gostou, foi indiferente, teve uma experiência positiva, negativa...)

Eu gostei muito. Pra mim foi uma experiência positiva, porque acho que qualquer tipo de pesquisa é muito importante para que seja feita mudanças necessárias para melhorar o aprendizado.

2. Você acha que ter participado da pesquisa contribuiu para o seu percurso de estudo do italiano? (X) SIM () NÃO () EM PARTE

Por qual motivo? *Com esta pesquisa eu pude perceber que ainda existe pequenos detalhes muito importantes na língua italiana, que devo estudar e praticar mais. E por outro lado percebo que já tenho uma boa base da língua italiana. Pra mim, isso é importante, porque eu realmente tenho o interesse de continuar aprendendo a língua italiana e tudo relacionado a ela, de alguma forma, pois o italiano faz parte da minha vida.*

3. Você acha que os exercícios feitos durante a pesquisa poderiam ser usados nas aulas de italiano? (X) SIM () NÃO () EM PARTE

Por qual motivo? *Porque tinha frases, como muitos detalhes que eu devo praticar mais e muitas vezes no momento da conversação eu ainda não acerto a forma correta de algumas coisas como: auxiliares; o “ci” e o “ne” e outros.*

4. Na sua opinião, o que está sendo estudado na pesquisa?

Apenas DOIS dos itens abaixo são elementos alvo da pesquisa da qual você participou.

- () acordo plural/singular dos substantivos e adjetivos
- () uso das preposições simples e articuladas
- () uso do verbo *esserci* (*c'è, ci sono, c'erano...*)
- () uso das partículas *ci* e *ne*
- () uso do *passato prossimo*

- () fluência (velocidade da fala)
- () riqueza de vocabulário
- (X) coerência (clareza das ideias)
- (X) interferência do português na pronúncia do italiano
- () interferência do português no uso dos pronomes (possessivos, diretos, indiretos etc.)

5. Eventuais outras considerações, que você gostaria que o pesquisador soubesse.

Com relação a questão 4, eu percebi que tinha muitos exercícios relacionados com o uso do verbo “esserci” e das partículas “ci” e “ne”. Não sei exatamente se isso está relacionado com o objetivo da pesquisa, mas acho que teve um grande valor.

PERGUNTA SOBRE AS PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS QUANTO A CORREÇÕES

Assinale a alternativa que corresponde à sua opinião (pode ser mais de uma), quanto a ser interrompido enquanto fala, para ser corrigido pelo professor:

- () gosto e acho isso importante.
- () não gosto, mas acho isso importante.
- () sou indiferente quanto a ser corrigido ou não.
- () posso gostar ou não, depende do momento.
- () prefiro quando a correção é rápida e o professor dá logo a resposta correta.
- () prefiro que o professor explique o que eu errei e espere eu encontrar a resposta correta.
- () não gosto.

| DUPLA | ALUNO | RESPOSTA |
|-------|-------|---|
| SC | A | <i>- gosto e acho isso importante.</i> |
| | B | <i>- posso gostar ou não, depende do momento. - prefiro que o professor explique o que eu errei e espere eu encontrar a resposta correta.</i> |
| CI | C | <i>- prefiro que o professor explique o que eu errei e espere eu encontrar a resposta correta.</i> |
| | D | <i>- gosto e acho isso importante.</i> |
| CE | E | <i>- gosto e acho isso importante. - prefiro que o professor explique o que eu errei e espere eu encontrar a resposta correta.</i> |
| | F | <i>- gosto e acho isso importante. - prefiro que o professor explique o que eu errei e espere eu encontrar a resposta correta.</i> |

ANEXO V: OS TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DO PARTICIPANTE E DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, portador(a) do documento CPF/RG nº _____, afirmo ciência do Termo de Compromisso do pesquisador Alexandre Antoniazzi Franco de Souza, portador do RG nº 29.993.281-3, e permito a utilização e a publicação para fins científicos e didáticos das respostas fornecidas nos questionários e nos testes e das gravações realizadas durante sua pesquisa, sob a condição de que seja mantido o anonimato das respostas.

São Paulo, ____ de junho de 2012.

Termo de Compromisso do Pesquisador

O pesquisador se compromete a:

1. fornecer aos participantes as informações necessárias sobre os procedimentos e objetivos dos questionários, dos testes e das gravações da pesquisa, esclarecendo possíveis dúvidas que possam ter;
2. não divulgar o nome dos participantes ou outras informações que possam identificá-los; será utilizado o termo “aluno X”, no qual X será substituído por um número ou por uma letra;
3. garantir que tanto as respostas fornecidas nos questionários e nos testes, quanto as gravações realizadas durante a pesquisa serão utilizadas exclusivamente para fins científicos e didáticos.

Eu, Alexandre Antoniazzi Franco de Souza, RG nº 29.993.281-3, mestrando em Letras do Programa de Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, comprometo-me a cumprir o exposto acima durante a realização da pesquisa e no posterior tratamento e publicação dos dados obtidos.

São Paulo, 19 de junho de 2012.

Alexandre Antoniazzi Franco de Souza