

DANIELA NORCI SCHROEDER

**A CONCORDÂNCIA NOMINAL EM ITALIANO
POR APRENDIZES BRASILEIROS:
UM ESTUDO SOBRE ENSINO COM FOCO NA FORMA**

PORTO ALEGRE

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A CONCORDÂNCIA NOMINAL EM ITALIANO

POR APRENDIZES BRASILEIROS:

UM ESTUDO SOBRE ENSINO COM FOCO NA FORMA

DANIELA NORCI SCHROEDER

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a MARÍLIA DOS SANTOS LIMA

Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem,
apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor pelo Programa de
Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2007

Aos meus alunos,
futuros professores,
com carinho.

AGRADECIMENTOS

À Escola Pública, gratuita e de qualidade, na qual cumpri minha formação escolar e acadêmica do Ensino Fundamental ao Doutorado. Ao agradecer a formação recebida, registro com carinho especial o nome das instituições nas quais tive o privilégio de estudar: Grupo Escolar Paula Soares, Instituto de Educação General Flores da Cunha e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

À CAPES, pela concessão da bolsa de doutorado-sanduiche que me proporcionou uma experiência de cinco meses na Itália.

À *Università Roma Tre*, que me acolheu como bolsista.

À Prof^a. Dr^a. Marília dos Santos Lima, minha orientadora do Mestrado e do Doutorado, pela competência e seriedade de seu trabalho. Por “acolher” as outras línguas e, assim, contribuir para a expansão e a diversidade na pesquisa em aquisição de L2, o meu reconhecimento e agradecimento pessoal.

À Cláudia e ao Felipe Scheeren, pela amizade, sempre presente, disposta e disponível.

À Prof^a. Ana Boff de Godoy e seus alunos, pela paciência e comprometimento no trabalho de coleta de dados. Muito obrigada, mesmo!

Ao Núcleo de Assessoria Estatística da UFRGS, pelo auxílio competente da equipe liderada pela Prof^a. Dr^a. Jandyra Fachel na elaboração dos gráficos e tabelas.

A todos meus professores, alunos e colegas. Trago comigo um pouco de cada um de vocês.

Aos meus pais, Alessandra e Magnus, e ao Guilherme, meu amado sobrinho, por me acompanharem nesta caminhada.

RESUMO

Este estudo se insere na especialidade de Linguística Aplicada junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta tese de Doutorado investiga o ensino com foco na forma, conforme Long (1991), Long & Robinson (1998) e Spada (1997), aplicado à produção da concordância nominal, em gênero e número, entre substantivo e adjetivo, em italiano por aprendizes brasileiros. Os dados foram gerados a partir de três testes sucessivos (pré-teste, pós-teste e teste postergado) aplicados a um grupo de alunos de nível básico de um curso de extensão da UFRGS. Em cada um dos testes foram aplicados três instrumentos: teste de julgamento de gramaticalidade, teste de produção livre e descrição escrita a partir de uma gravura. Entre as fases de pré e pós-testagem, os alunos foram submetidos a um tratamento intensivo sobre a concordância nominal em italiano. O tratamento com foco na forma foi definido por Spada (1997) como ‘a ação pedagógica utilizada para chamar a atenção dos aprendizes para uma determinada forma linguística de modo implícito ou explícito’. Os resultados desta investigação confirmaram a dificuldade dos aprendizes no uso da concordância nominal em italiano, mas não foram conclusivos quanto à eficiência do ensino com foco na forma na melhora da produção dos alunos. O estudo principal e a análise dos dados são precedidos de uma revisão dos principais conceitos relativos à aquisição de língua estrangeira e de estudos relacionados ao ensino com foco na forma. Além disso, é apresentada uma descrição da concordância nominal em italiano e em português brasileiro. São enfatizadas as contribuições deste estudo para o ensino do italiano como língua estrangeira no Brasil e a importância da pesquisa para a formação e a prática docente.

ABSTRACT

This study has been developed in the field of Applied Linguistics at the Postgraduate Program in Letters of Universidade Federal do Rio Grande do Sul. This doctoral dissertation investigates the form focused instruction according to the concept posed by Long (1991), Long & Robinson (1998) and Spada (1997) applied to the production of nominal concord, in gender and number, between nouns and adjectives, in Italian by Brazilian learners. The data were generated from tests which were given in three successive moments (pre-test, post-test and postponed test) to a group of students enrolled in the basic level of an extension course at UFRGS. In each of the tests, three instruments were applied: a grammar judgement test; a free production written test and a written description of a picture. Between the pre-test and the post-test phases of the intervention the group went through an intensive treatment of nominal concord in Italian. The focus on form treatment was defined by Spada (1997) as 'the pedagogical action used to call the learners' attention to a specific linguistic form either implicitly or explicitly'. The findings of this investigation confirmed the learners' difficulties related to the production of the Italian nominal concord, but they were not conclusive as to the efficiency of form focused teaching in the improvement of students' production. The major study and the data analysis are preceded by a review of the main concepts related to the acquisition of a foreign language and a revision of the main studies related to focus on form instruction. It also includes a description of the Italian and Brazilian Portuguese concord systems. In addition to the pedagogical contribution of this study to the teaching of Italian as a second language in a Brazilian context, the importance of research to the teaching practice is also highlighted.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O ENSINO COM FOCO NA FORMA	20
1.1 Erro, interlíngua, estágios evolutivos e fossilização	22
1.2 Insumo (<i>input</i>), produção (<i>output</i>) e <i>feedback</i>	28
1.3 Transferência	32
1.4 Estudos sobre foco na forma em L2/LE	34
2 A CONCORDÂNCIA NOMINAL EM ITALIANO E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	46
2.1 A concordância nominal em italiano	46
2.1.1 O nome	46
2.1.2 O adjetivo	51
2.2 A concordância nominal no português brasileiro	53
2.2.1 O nome	54
2.2.2 O adjetivo	56
2.3 Diferenças relevantes entre a concordância nominal em italiano e no português brasileiro	57
3 O ESTUDO DESENVOLVIDO	59
3.1 Estudo piloto	59
3.1.1 Perfil dos alunos e da professora da pilotagem	60
3.1.2 Manual didático adotado no curso	60
3.1.3 Dados coletados no estudo piloto	63
3.2 Estudo principal	64
3.2.1 Perfil dos participantes	65
3.2.2 Instrumentos para a representação de um continuum de desenvolvimento	66
3.2.3 Coleta de dados: instrumentos e procedimentos	68

3.3 Apresentação e análise dos resultados do estudo principal.....	71
3.3.1 Análise por aluno	72
3.3.1.1 Dados coletados com S01	73
3.3.1.2 Dados coletados com S03	74
3.3.1.3 Dados coletados com S04	74
3.3.1.4 Dados coletados com S08	75
3.3.1.5 Dados coletados com S09	75
3.3.1.6 Dados coletados com S11	76
3.3.1.7 Dados coletados com S12	76
3.3.1.8 Dados coletados com S13	77
3.3.1.9 Dados coletados com S15	77
3.3.1.10 Dados coletados com S16	78
3.3.1.11 Dados coletados com S17	78
3.3.1.12 Conclusões a respeito da análise por aluno	79
3.3.2 Análise da produção do grupo	80
3.3.2.1 Análise dos resultados do teste de julgamento de gramaticalidade	80
3.3.2.2 Análise dos resultados do teste de produção livre	83
3.3.2.3 Análise dos resultados do teste de descrição da figura	85
3.3.2.4 Análise conjunta dos resultados dos testes de produção livre e de descrição da figura	87
3.4 Conclusões do estudo principal	89
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	108
Anexo 01: Questionário informativo	109

Anexo 02: Teste de proficiência	110
Anexo 03: Pré-teste, pós-teste e teste postergado.....	113
Anexo 04: Exemplos de exercícios para trabalhar com a concordância nominal em sala de aula	119
Anexo 05: Exemplos de jogos para trabalhar com a concordância nominal em sala de aula.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS

- PT_gram – Pré-teste Julgamento de gramaticalidade
PsT_gram – Pós-teste Julgamento de gramaticalidade
TP_gram – Teste postergado Julgamento de gramaticalidade
PT_Livre - Pré-teste Produção Livre
PsT_Liv – Pós-teste Produção Livre
TP_Livre – Teste postergado Produção Livre
PT_fig – Pré-teste descrição da figura
PsT_fig – Pós-teste descrição da figura
TP_fig – Teste postergado descrição da figura
PT_Tot – Pré-teste Total Livre
Ps_Tot – Pós-teste Total Livre
TP_Tot – Teste postergado Total Livre

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Representação de um <i>continuum</i> de desenvolvimento elaborado a partir dos testes de proficiência aplicados aos 17 (S1 a S17) informantes da pesquisa	67
Tabela 2 - Resultados obtidos por S01 na coleta de dados	73
Tabela 3 - Resultados obtidos por S03 na coleta de dados	74
Tabela 4 - Resultados obtidos por S04 na coleta de dados	74
Tabela 5 - Resultados obtidos por S08 na coleta de dados	75
Tabela 6 - Resultados obtidos por S09 na coleta de dados	75
Tabela 7 - Resultados obtidos por S11 na coleta de dados	76
Tabela 8 - Resultados obtidos por S12 na coleta de dados	76
Tabela 9 - Resultados obtidos por S13 na coleta de dados	77
Tabela 10 - Resultados obtidos por S15 na coleta de dados	77
Tabela 11 - Resultados obtidos por S16 na coleta de dados	78
Tabela 12 - Resultados obtidos por S17 na coleta de dados	78
Tabela 13 - Estatísticas descritivas do teste de julgamento de gramaticalidade nos três momentos	81
Tabela 14 - Friedman Test para o julgamento de gramaticalidade	81
Tabela 15 - Estatísticas descritivas do teste de produção livre nos três momentos	83
Tabela 16 – Friedman Test para a produção livre	83
Tabela 17 – Estatísticas descritivas do teste de descrição da figura nos três momentos	85
Tabela 18 – Friedman Test para a descrição da figura	85
Tabela 19 – Estatísticas descritivas do total livre nos três momentos	87
Tabela 20 – Friedman Test para o total livre	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado comparativo do instrumento de julgamento de gramaticalidade	82
Gráfico 2 – Resultado comparativo do instrumento de produção livre	84
Gráfico 3 – Resultado comparativo do instrumento de descrição da figura	86
Gráfico 4 – Resultado comparativo do total livre	88

INTRODUÇÃO

O ensino de italiano como segunda língua (L2) e como língua estrangeira (LE) tem, nos últimos anos, sido foco de estudos na área da lingüística aplicada. Na Itália, centros universitários importantes têm se ocupado da questão, do ponto de vista de falantes nativos de várias línguas, entre elas o alemão, o francês, o inglês e o grego. Nota-se, entretanto, a falta de estudos aplicados a falantes nativos do português. Em Schroeder (2004), aponto a carência de estudos que tratem da aquisição do italiano como língua estrangeira por falantes de português brasileiro como língua materna. Como professora universitária de italiano, sinto a necessidade de estudos e materiais específicos para o ensino da língua italiana em contexto brasileiro. E, como pesquisadora e formadora de professores na área, tenho certeza de que é na pesquisa científica, por meio da reflexão sobre a língua, que formaremos profissionais mais competentes.

A aprendizagem do italiano-LE por falantes de português-L1 é permeada por várias dificuldades. Diferenças pragmáticas, sintáticas, ortográficas, fonéticas, entre outras que compõem o complexo sistema de uma língua, se fazem presente no processo de aprender uma L2. Ao comunicar-se, o usuário de uma língua utiliza diferentes conhecimentos. O conjunto destes conhecimentos constitui a competência comunicativa. A competência, por sua vez, é o resultado da combinação de vários componentes, entre os quais é determinante aquele lingüístico. Tradicionalmente, como apresentado em Cattana & Nesci (2000), tem-se fixado níveis de análise para o estudo das línguas. Estes níveis são:

- a fonologia, que se ocupa dos sons da língua;
- a morfologia, que se ocupa da forma das palavras;
- a sintaxe, que se ocupa das relações entre as palavras;
- o léxico, que se ocupa da formação e do significado das palavras.

Esta pesquisa se propõe a trabalhar com um aspecto específico da morfologia e da sintaxe da língua escrita italiana: a concordância nominal, em gênero e número, entre substantivo e adjetivo. No uso da língua oral, este aspecto pode não ser visto como de grande relevância, visto que o falante de uma L2, na presença de um interlocutor e com todas as informações relativas ao contexto, se faz compreender, apesar da falta de acurácia gramatical. No entanto, ao usar a língua escrita, apenas o texto é apresentado e, assim, o autor deve superar a falta de outros recursos com a precisão no uso da língua escrita.

De um modo geral, poderíamos caracterizar a dificuldade dos aprendizes da seguinte maneira: em italiano, a marca do plural não se faz com o acréscimo do morfema [-s] como ocorre com o português, mas sim com a troca da vogal final. Os quatro casos mais recorrentes seriam: 1) desinência *o* (masculino singular) para *i* (masculino plural), como em *tavolo* – *tavoli* (mesa – mesas); 2) desinência *a* (feminino singular) para *e* (feminino plural), como em *rosa* – *rose* (rosa - rosas); 3) desinência *a* (masculino singular) para *i* (masculino plural), como em *problema* – *problemi* (problema - problemas); 4) desinência *e* (masculino ou feminino singular) para *i* (masculino ou feminino plural), como em *padre* – *padri* (pai - pais) e *legge* – *leggi* (lei – leis). A descrição detalhada das marcas de gênero e número em italiano e português será apresentada no Capítulo 2 deste trabalho.

No italiano, a categoria do gênero, ainda que tenha relevância semântica mínima, é muito presente nas estruturas lingüísticas. Como pesquisadores e professores de língua nos colocamos, então, a pergunta: trabalhando do ponto de vista de uma abordagem comunicativa do ensino de línguas, privilegiando, portanto, aspectos pragmático-funcionais, até quando podemos adiar a reflexão a respeito deste aspecto morfológico? Neste sentido, Ciliberti (1994, p.174) sugere que “a linguagem fossilizada, típica da produção de muitos falantes de uma L2 ou de uma LE, parece ser causada pelo fato de que o falante não-nativo não consegue mais analisar os dados que lhe chegam, a compará-los com a sua produção, a avaliar as diferenças e então formular novas hipóteses.” Para contornar, portanto, esta tendência à fossilização, ou estabilização, como veremos posteriormente, faz-se necessário habituar o aprendiz o mais cedo possível a distinguir a diferença entre a sua produção e a forma correta. Não somente

para resolver de imediato o problema, mas principalmente para criar no aprendiz uma sensibilidade lingüística e uma consciência do erro, evitando assim a formação de um falante desenvolto e com boa capacidade de expressão, mas carente de acurácia gramatical.

Especificamente a respeito da aquisição da categoria do gênero em italiano, Cattana e Nesci (2000) referem-se a um estudo de Chini (1994) que aponta a seguinte seqüência de aquisição: pronomes pessoais (*lui/lei*) > artigos definidos > artigos indefinidos > adjetivos atributivos > adjetivos predicativos > particípio passado. Esse estudo indica que as primeiras estruturas a serem adquiridas são aquelas que têm alguma relevância semântica, seguidas por aquelas cujos elementos que pedem concordância estão próximos sintaticamente, como por exemplo substantivo e artigo ou substantivo e adjetivo atributivo, enquanto que, com os elementos sintaticamente distantes, como o adjetivo predicativo ou o particípio, a concordância tende a ocorrer em fases mais avançadas. Outras características que podem facilitar ou dificultar a aquisição são a regularidade e a freqüência. As autoras trazem como exemplo a desinência [-a], marca do feminino singular, de uso freqüente e sem sobreposição de funções, como em *la casa* (a casa). O mesmo não ocorre, por exemplo, com a desinência [-e], que pode indicar masculino e feminino singular, como em *il mare* (o mar) e *la nave* (o navio) e, também, feminino plural, como em *le case* (as casas).

Chini (2005) observa um efeito facilitador para a aprendizagem do gênero, vinculado à língua materna do aprendiz. Segundo a autora, se a L1 do aprendiz faz a distinção de gênero, a seqüência de aquisição, como apresentada por Chini(1994) no parágrafo anterior, é percorrida mais rapidamente. Não são descartados problemas de transferência negativa do gênero, como *la mare**, por aprendizes francófonos, conforme *la mer*, feminino em francês, correspondente a *il mare*, masculino em italiano.

Ainda em Chini (2005) encontramos uma seqüência de fases de desenvolvimento das categorias nominais. O processo de aprendizagem seria assim caracterizado: fase pragmática > fase lexical > fase (proto) morfológica > fase morfossintática. A fase pragmática é insensível às categorias de gênero e número. Ainda que o aprendiz comece a se dar conta de certas regularidades fonológicas típicas da L2, ele não as relaciona com as categorias morfológicas.

Na fase lexical, há a presença de marcadores lexicais, como numerais, quantificadores, demonstrativos e artigos, mas não morfológicos. Na terceira fase, denominada pela autora de (proto) morfológica, os morfemas nominais mais típicos de gênero e número são reconhecidos. E, por fim, na fase morfossintática, número e gênero são marcados pela concordância dos elementos relacionados ao nome.

Outro fator significativo apontado por Cattana e Nesci (2000) é o fonético, no que se refere à capacidade de distinção de sons problemáticos, como o *i* e o *e* finais em italiano, que constituem um pré-requisito básico para a aquisição das desinências de gênero e número. Não percebendo a diferença entre estes sons na fala, o aprendiz provavelmente apresentará dificuldades na produção escrita dos mesmos. Além disso, o aprendiz poderia estar sendo levado por uma questão de economia a memorizar somente a parte fixa, portadora de significado, e descartando a desinência. O insumo oral se revela, portanto, insuficiente para a percepção do aprendiz e faz-se necessária a intervenção do professor.

Poderíamos considerar ainda que o erro gramatical não surge necessariamente da falta de conhecimento das regras gramaticais ou da má assimilação de determinados tópicos, mas sim da falta de reflexão lingüística, entre outros fatores, por parte do aprendiz ao produzir texto escrito em L2.

A partir das dificuldades na aquisição do italiano-LE, o professor deveria procurar a melhor maneira para trabalhá-las. A gramática, especialmente para aprendizes adultos como neste estudo, constitui-se em um importante ponto de referência, no qual o aprendiz pode firmar-se para superar sua frustração ou insegurança perante a nova língua. Além disso, para os aprendizes, o fato de o professor indicar o erro representa em si um *feedback*, isto é, uma informação de retorno, que provavelmente se transformará em novo insumo, que, por sua vez, poderá incidir na produção posterior do aprendiz.

Vários estudos têm mencionado a importância de focar a forma nos textos escritos em L2. Fathman e Whalley (1990), por exemplo, a partir de uma pesquisa realizada com 72 alunos de nível intermediário de inglês de origem asiática e hispânica, indicam que sempre há

uma melhora na acurácia gramatical quando há *feedback* do professor. Reforçam, assim, a importância do *feedback* corretivo na aquisição da escrita de uma L2.

Outro artigo que trata da importância da correção gramatical em textos escritos é Ferris (1999), quando a autora rebate as afirmações de Truscott (1996) a respeito da ineficácia da correção gramatical em textos escritos em L2. Ferris defende a identificação dos padrões de erros mais sérios e frequentes para que possa ser aplicado um *feedback* efetivo respeitando os diferentes estilos de aprendizagem. Além disso, a autora sustenta a idéia de que os próprios alunos reconhecem a importância e a necessidade da correção, o que por si justifica o *feedback* do professor.

Ellis (1994) discorre sobre os padrões evolutivos na aquisição de L1 e de L2 e corrobora a existência de diferentes estágios na aquisição dos morfemas. O autor cita, por exemplo, a aquisição das formas do passado em inglês. O aprendiz passa por um estágio inicial em que há pouco ou nenhum uso do passado, seguido pelo uso esporádico de algumas formas irregulares. A seguir, utiliza a forma regular (-ed), supergeneralizando-a para os verbos irregulares, e, por fim, procede ao uso adequado tanto para as formas regulares como também para aquelas irregulares. Esse seria o padrão evolutivo em forma de U, isto é, primeiramente o uso correto (*went*), depois incorreto (*goed*) e, em um terceiro momento, a forma correta novamente (*went*).

Já o estudo de Meisel, Clahsen e Pienemann (1981) sugere que, embora o desenvolvimento da L2 de um aprendiz progrida de forma diferente e atinja diferentes resultados, ou níveis de sucesso, o aprendiz não pode pular estágios evolutivos. Esses autores sugerem, assim, que a aquisição pode progredir quando os aprendizes estão expostos a um insumo que disponha o próximo nível em uma seqüência natural de desenvolvimento. Nesse sentido, Pienemann (1985) aprofunda a questão argumentando que o tipo de instrução à qual o aprendiz é exposto é de pouca importância se o insumo adequado ao desenvolvimento está disponível. A hipótese da ensinabilidade (*teachability hypothesis*) prevê, segundo Pienemann, que a instrução que objetiva o próximo estágio evolutivo do aprendiz é mais eficiente do que

aquela que pretende atingir o que está muito além do estágio evolutivo em que o aprendiz se encontra.

A escolha da concordância nominal como tema desta pesquisa, fundamenta-se, primeiramente, na experiência docente universitária da pesquisadora que vem a corroborar estudos na área da lingüística aplicada do italiano. Cattana e Nesci (2000), por exemplo, indicam os erros de concordância nominal entre os mais freqüentes erros morfossintáticos produzidos por aprendizes de italiano-LE. A tese apresentará um estudo descritivo, no qual os dados coletados serão analisados, conforme a metodologia apresentada no Capítulo 3.

Partindo da constatação de que os aprendizes de italiano-LE têm dificuldades para realizar a concordância nominal na produção escrita, trabalharemos com a hipótese de que o ensino com foco na forma (EFF) pode auxiliar o aprendiz a modificar a sua produção, em direção à forma correta na língua-alvo. Supomos, nesta pesquisa, que a exposição ao insumo não seria suficiente para a percepção do aluno (*noticing*) a respeito da concordância nominal e que o EFF é necessário para que ocorra a aprendizagem.

As questões que norteiam esta pesquisa são, portanto:

- I) quais as dificuldades dos aprendizes de italiano-LE, expressas pelos erros por eles cometidos, para realizar a concordância nominal na produção escrita?
- II) o ensino focado na forma proposto é eficaz para o tratamento do erro produzido pelo aluno na produção escrita da concordância nominal?

O presente estudo está organizado em quatro capítulos. No Capítulo 1, trabalharemos com conceitos-chave que norteiam o processo de aquisição de L2/LE, como erro, interlíngua, estágios evolutivos, fossilização, *input*, *output*, *feedback* e transferência e abordaremos o ensino com foco na forma, distinguindo foco na forma, foco nas formas e foco no sentido. No Capítulo 2, faremos uma descrição de como ocorre a concordância nominal em gênero e

número em italiano e no português brasileiro, segundo a norma culta do registro escrito. Estes são os capítulos que apresentam o embasamento teórico da tese.

Num segundo momento, os capítulos 3 e 4 trabalham com a pesquisa propriamente dita. No capítulo 3, será descrita a metodologia da pesquisa, com informações sobre o estudo piloto e o principal, como a caracterização dos informantes e a descrição dos instrumentos para coleta dos dados. Ainda neste capítulo, os dados coletados serão analisados e discutidos sob a luz dos conceitos reportados nos capítulos 1 e 2. E, por fim, no capítulo 4, serão retomados os resultados e sistematizadas as contribuições desta investigação, bem como serão propostos estudos visando dar continuidade à pesquisa sobre aquisição do italiano-LE.

Capítulo 1

O ENSINO COM FOCO NA FORMA

Neste capítulo, trataremos de apresentar a revisão e a discussão acerca dos principais estudos sobre Ensino com Foco na Forma. Teremos como pontos de referência os conceitos de Long (1991), Long e Robinson (1998) e Spada (1997). Antes de revisar os conceitos de EFF faz-se necessário, entretanto, retomar alguns conceitos relevantes para a descrição teórica que aqui se apresenta.

Como já dito, o foco central deste estudo está na produção escrita de alunos de italiano-LE, inseridos em contexto de ensino comunicativo. Como primeiro passo, temos que definir e refletir a respeito dos conceitos pertinentes aos estudos sobre erro em LE/L2¹, interlíngua, estágios evolutivos, fossilização, insumo (*input*), produção (*output*), *feedback* e transferência, uma vez que são estes conceitos que embasam a análise aqui proposta.

Atualmente, ao falarmos de ensino de línguas nos referimos à Abordagem Comunicativa. Em contexto italiano, como exemplifica Balboni (1999), a partir dos anos 80, o ensino comunicativo de línguas se afirmou e suplantou as abordagens anteriores como o método da gramática e tradução, o método direto e o áudio-oral. A Abordagem Comunicativa, ainda segundo Balboni, é centrada no aluno e nas suas necessidades comunicativas. Trabalha-se com o conceito de competência comunicativa, a qual é definida como a capacidade de usar todos os códigos, verbais e não-verbais, para alcançar os próprios objetivos no âmbito de um evento comunicativo. A tradicional correção formal retorna e é trabalhada junto aos parâmetros de eficiência pragmática e adequação sócio-cultural.

¹ LE – Língua Estrangeira, estudada exclusivamente em contexto de sala de aula; L2 – Segunda Língua, presente também em ambiente extra-escolar. Entendemos que os estudos aqui mencionados são relevantes para ambas as situações.

Como esta pesquisa se propõe a trabalhar com contextos de sala de aula em que ocorra ensino baseado na Abordagem Comunicativa, vamos, a seguir, traçar algumas características deste processo.

Wesche & Skehan (2002) destacam como traços distintivos do ensino comunicativo de línguas os seguintes pontos:

a) ocorrência de atividades que exijam constante interação entre os aprendizes ou outros interlocutores com o objetivo de trocar informações ou solucionar problemas;

b) utilização de material autêntico, ou seja, material que na sua origem não tenha finalidade pedagógica, e atividades inseridas em contexto do mundo real, trabalhando as relações entre os canais falados e escritos;

c) a consideração de que o aprendiz é o centro do processo e, sendo assim, são valorizados a sua formação, as suas necessidades e os seus objetivos, incentivando a criatividade e atribuindo ao aprendiz uma função primordial nas decisões relativas à instrução.

Na rotina de sala de aula, estas características se concretizam em trabalhos em grupo ou em pares, estimulando a aprendizagem cooperativa. As atividades são baseadas em tarefas comunicativas contextualizadas, as quais apresentam um conteúdo significativo com valor inerente e não somente como meio para a aprendizagem da língua. Discutindo o conceito de tarefa, Skehan (1998) afirma que se trata de uma atividade na qual a mensagem é fundamental, há sempre um problema de comunicação relacionado ao mundo real a ser resolvido e solucionar este problema, concluindo, portanto, a tarefa, deve ser a prioridade dos aprendizes.

Como podemos concluir pela definição de abordagem comunicativa aqui reportada, ao eleger a Abordagem Comunicativa como linha teórica, o professor não exclui de sua proposta didática a referência à forma da língua, até porque sem ela a comunicação não se realiza. De fato, poderíamos afirmar que o ensino com foco na forma (EFF), sobre o qual discorreremos a seguir, surge para suprir uma lacuna aberta pela implantação da Abordagem Comunicativa na

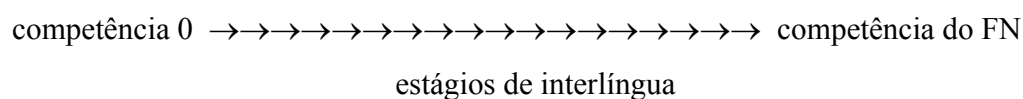
sua versão forte. Retomando Wesche & Skehan (2002), pode ainda não estar claro o papel que a instrução formal ocupa na Abordagem Comunicativa, mas, sem dúvida, uma dose de foco na forma é necessária no processo de ensino de línguas.

1.1 Erro, interlândia, estágios evolutivos e fossilização

Mesmo ao falar em nossa língua materna, cometemos erros. E ainda que nos demos conta desses erros, nem sempre nos preocupamos em corrigi-los. Como falantes nativos, estamos convencidos de que conseguimos nos comunicar apesar do erro. Um aprendiz de LE também comete erros, mas, na maioria das vezes, são diferentes daqueles cometidos pelos falantes nativos. Enquanto o falante nativo produz enunciados pouco claros ou mistura estruturas, o aprendiz de LE, principalmente dos níveis básico e intermediário, infringe as regras da língua que está aprendendo, ainda que por um processo inconsciente, já que na maioria das vezes ainda não conhece o funcionamento das regras que regem a LE. Este processo foi definido por Selinker (1972) como interlândia.

Nesta investigação, usamos o termo interlândia como sinônimo de 'língua do aprendiz', um sistema que varia em decorrência de vários fatores, entre os quais o insumo a que o aprendiz é exposto, o interesse do aluno, a língua materna da qual provém, o estágio de aprendizagem em que se encontra.

Cattana & Nesci (2000) propõem a seguinte representação para a definição de interlândia: uma linha, que num extremo marca o grau zero de competência da LE, e, no outro, a competência de um falante nativo. O aprendiz se move em direção da competência do falante nativo, à medida que recebe insumo da LE. Teríamos, assim, a seguinte representação:



Nesta perspectiva, o percurso do aluno de LE é permeado por erros. Erros que fazem parte desse sistema transitório, chamado interlíngua, e que traz consigo a sua lógica, a sua coerência e funcionalidade.

O erro conquistou uma posição relevante nos estudos de lingüística aplicada. É o erro que nos fornece informações sobre o estágio de interlíngua do aprendiz e, conseqüentemente, sobre o insumo necessário para a continuidade do processo.

Corder (1967) definiu erro como resultado da falta de conhecimento (competência) do aprendiz, contrapondo-se, então, ao conceito de engano (*mistake*), que seria o resultado de problemas no processamento do conhecimento, o que estaria impedindo o aprendiz de fazer um uso correto do conhecimento da LE (*performance*).

Já Lennon (1991) define erro como “uma forma lingüística ou combinação de formas que, no mesmo contexto e sob condições semelhantes de produção, não seria produzida por indivíduos falantes nativos que sejam pares dos falantes que estão aprendendo a língua” (p.182). Com esta definição, Lennon delimita o contexto em que podemos considerar determinada estrutura produzida por um aprendiz de L2 como sendo um erro. Há a necessidade de uma análise contrastiva da L1 e da L2, na qual será confrontada a produção do aprendiz com a do falante nativo em contextos análogos.

Ellis (1994), por sua vez, conceitua erro como um desvio das normas da L2 ou uma transferência negativa. Ellis pondera ainda que os erros cometidos pelo falante de uma L2 não devem ser considerados da mesma maneira que os erros de falantes nativos. Propõe, ainda, a seguinte distinção: o erro produzido pelo aprendiz de L2 é uma forma indesejada, já aquele do falante nativo seria um deslize.

Tsui (1995), retoma sob outro viés, o conceito proposto por Lennon. Erros, segundo a autora, seriam formas incorretas ou inapropriadas, que devem ser analisadas levando-se em consideração o contexto e a situação de uso da língua. A autora questiona se o professor deve considerar erro a produção do aluno que não corresponde às suas expectativas, bem como

aquela produção que não está de acordo com as regras e estruturas que ele apresenta em sala de aula. Tsui sugere, portanto, que o professor deve estar atento a considerar as múltiplas possibilidades de realização de uma língua e não somente uma única, eleita, muitas vezes, de forma aleatória e arbitrária. Nesse sentido, Cunha (2003) exemplifica situações em que respostas de alunos são parcialmente rejeitadas por não estarem completamente de acordo com a estrutura trabalhada. Ou, ainda, que respostas corretas tendem a ser rejeitadas pelo professor por não estarem em conformidade com protocolos da sala de aula, como é o caso de “sempre responda com frases completas”. A correção do erro, nestes contextos, poderia levar o aluno a uma interpretação equivocada do funcionamento da LE.

O erro, ainda citando Tsui (1995), deve servir ao professor para informá-lo sobre o estágio de desenvolvimento, ou interlíngua, de seu aluno. Nesse sentido, Lightbown & Spada (1999) definem o erro de desenvolvimento como o erro que não resulta da transferência de estruturas da L1 do aprendiz, mas que reflete a gradual descoberta que a maioria dos aprendizes faz sobre o sistema da L2. Seria um processo de testagem de hipóteses, semelhante àquele pelo qual passam as crianças ao aprender a L1.

O erro, como somos levados a concluir, é uma fonte preciosa de informações. Em contexto de ensino comunicativo, a correção do erro deve ser analisada sob um ponto de vista que vá além da correção gramatical, e que contemple também a adequação e a eficácia comunicativa.

Retomando o conceito de interlíngua, sobre o qual discorremos no início desta seção, outro conceito deve ser referido ao trabalharmos com aquisição de LE: estágios evolutivos. Ao aprender uma segunda língua, o percurso pelo qual passa o aprendiz é caracterizado por estágios, que seguem uma ordem natural. Esta ordem natural, como proposto por Krashen (1982), é o percurso de aquisição seguido de maneira espontânea por todos aqueles que aprendem uma língua. A exposição ao insumo e a compreensão desse insumo levam o aprendiz a adquirir novas estruturas. Desta maneira, o aprendiz avança no processo de aquisição. Paralelamente ao conceito de estágios evolutivos e ordem natural, devemos ter presente o conceito de monitor também proposto por Krashen (1982, 1985). O monitor é um

dispositivo usado para controlar a correção na produção da língua e funciona quando o aprendiz tem tempo para refletir sobre a sua produção, antes da realização propriamente dita, como é o caso da produção escrita.

Segundo Pienemann (1985), cada aprendiz progride de forma diferente e alcança níveis de sucesso diferentes, ainda que tenha sido exposto a um mesmo insumo. O autor conclui ainda que o aprendiz não deve pular estágios evolutivos e que o ensino, para ser eficiente, deve procurar seguir a ordem destes estágios, sem pular etapas.

Ao usarmos o termo interlíngua, não dirigimos nosso foco unicamente para a língua de partida, no caso a língua materna, ou para aquela de chegada, aqui vista como L2, mas sim no aprendiz e nas suas tentativas de construção do código da L2. A respeito dos estágios evolutivos, Pallotti (1998) exemplifica a seqüência do percurso de aquisição de determinadas estruturas em inglês, alemão e italiano. Os estudos analisados levam a concluir que a evolução da interlíngua não é descrita unicamente pelas estruturas da L1 ou da L2, ou por um processo de simples transferência das regras da L1 para a L2. O que ocorre é o uso de um novo código, preciso e independente de qualquer condicionamento à L1, que leva a um percurso de aquisição natural válido, segundo o autor, para a aprendizagem espontânea como também para aquela guiada.

Entre as pesquisas sobre estágios evolutivos na aquisição do italiano-L2 apresentados por Pallotti (1998), há o estudo sobre a aquisição do gênero, segundo o qual os aprendizes se confrontam com uma série de problemas que são gradualmente resolvidos e que podem ser sintetizados em cinco estágios. Considerando que o foco deste trabalho é a concordância nominal em italiano e que a noção de gênero é fundamental para o uso adequado da concordância veremos, a seguir, a seqüência apresentada pelo autor. São cinco estágios, a saber:

1º) No início do processo de aprendizagem o gênero não é nem notado pelo aprendiz. Normalmente a terminação aprendida é aquela correta e raramente observamos erros como

*uoma**, *parca** ou *filma**, respectivamente para designar *uomo* (homem), *parco* (parque) ou *film* (filme).

2º) Assim que dominam a ocorrência básica, os aprendizes começam o processo de combinar palavras e se põe, então, o problema da concordância. Em geral, as estratégias baseadas nos sons e rimas levam à concordância, como *la maestra* e *la scuola*. Neste estágio, se estabelece a idéia de que a desinência [-a] é associada a referentes femininos e a desinência [-o] a masculinos. A generalização desta regra pode, entretanto, levar à formação de sintagmas que se desviam da norma padrão, como *mamma felicia** ou *la cinema**, quando o correto seria *mamma felice* e *il cinema*.

3º) A concordância é estendida ao adjetivo atributivo. Neste estágio, podemos encontrar a expressão *acqua calda* (água quente), baseada ainda provavelmente na estratégia da rima, mas também *grande case**, já orientada segundo as regras da L2, mas ainda não flexionada na forma correta, *grandi case* (grandes casas).

4º) Além do adjetivo atributivo, também há concordância em relação ao adjetivo predicativo. É possível realizar, por exemplo, as seguintes frases: *La cucina è piccola* (A cozinha é pequena), *Siena è troppo bella* (Siena é muito bonita).

5º) Por fim, nos estágios mais avançados, ocorre a aquisição da concordância entre nome e particípio passado, como nas construções que exigem o uso do verbo auxiliar *essere* em *Sei partita*, *Siamo partite* ou *Sei partito*. Antes deste estágio, é possível encontrarmos construções como *L'ho studiato*, *questa lingua**, quando o correto seria *L'ho studiata*, *questa lingua*.

Os estágios evolutivos aqui apresentados sugerem que a distância sintática entre o nome, ou substantivo, que controla a flexão do gênero e os elementos controlados, é um fator determinante para o estabelecimento da seqüência de aquisição. Em um primeiro momento, a concordância ocorre entre os elementos do sintagma nominal (artigo e adjetivo atributivo) e, num segundo momento, nos elementos presentes no sintagma verbal (adjetivo predicativo e

particípio passado). O exemplo trazido pelo autor é: *Le mie care bambine* = sintagma nominal; *sono tornate* = sintagma verbal.

A interlíngua do aprendiz pode ainda ser caracterizada por um processo denominado fossilização. O termo fossilização se refere aos erros repetidos constantemente e que, uma vez fixados, são de difícil superação. Selinker (1992) define fossilização como um mecanismo através do qual os falantes mantêm invariáveis certos elementos, regras e subsistemas lingüísticos da própria interlíngua, independentemente da quantidade de L2 que lhes é ensinada.

Cattana & Nesci (2000), ao discorrer sobre fossilização na aquisição de italiano-LE, sugerem que a fossilização refere-se, na maioria das vezes, aos “traços redundantes” da língua, ou seja, àqueles elementos que contêm menos informação, ou ainda, àqueles que assumem um valor puramente formal. Segundo as autoras, erros típicos de fossilização em falantes de italiano-LE são, por exemplo, a omissão de artigos, de preposições ou de conjunções, palavras funcionais cuja ausência não implica, na maioria das vezes, em conseqüências no plano da eficácia comunicativa.

O conceito de fossilização que, a princípio, segundo o conceito de Selinker, é marcado como algo pejorativo, vem em estudos mais recentes assumindo novos contornos. Villalba (2004), ao pesquisar a aquisição do espanhol-LE por falantes brasileiros, faz em sua análise algumas considerações a respeito de fossilização. A autora cita Nakuma (1998), que relaciona fossilização à transferência lingüística. O aprendiz seleciona formas já conhecidas da sua L1 e as utiliza ao produzir enunciados na L2. Seria, segundo Nakuma, uma opção por não aprender estruturas da L2 que encontram algum tipo de identificação na L1. Segundo esta linha de pensamento, o aprendiz não adquire formas fossilizadas. As estruturas que se apresentam como tais, são justamente aquelas que ainda não foram adquiridas e que, portanto, foram preenchidas com formas da L1, identificadas pelo aprendiz como equivalentes àquelas da L2. Segundo Villalba, o que ocorre na verdade é um processo de desfossilização, no qual cada aprendiz, ao perceber as diferenças entre L1 e L2, deixa de transferir estruturas da sua L1 e passa a produzir de acordo com as regras da L2.

Outra autora que vem contribuir para amenizar a carga negativa atribuída à fossilização é Scaramucci (2000) que, ao discorrer sobre a noção de proficiência, inclui a possibilidade de ocorrência de “lapsos ocasionais, inadequações lexicais e gramaticais e interferências ocasionais da língua materna” (p.15). Ao referir a ocorrência de inadequação, ao invés de erro, e ocasional, no lugar de permanente (ou fixo e constante como no conceito de Selinker, anteriormente referido) a autora parece abrir uma possibilidade de mudança na maneira de encarar este mecanismo.

1.2 Insumo (*input*), produção (*output*) e *feedback*

Quando utilizamos o termo insumo (*input*) nos referimos a toda a informação em LE à qual o aprendiz é exposto. Paralelo ao conceito de *input*, a teoria sobre aquisição de L2 refere o conceito de internalização (*intake*). *Intake* indica a parte do insumo que se espera que o aprendiz adquira em determinado ponto do processo de aquisição. Tradicionalmente, havia uma tendência em pretender fazer com que *input* e *intake* coincidissem. Hoje sabemos que oferecer insumo ao aluno não é suficiente para que ocorra aprendizagem. O aprendiz deve ser capaz de compreender este insumo. É o conceito de Krashen de que a língua somente é adquirida pelo aprendiz quando apresentada de modo compreensível (*‘comprehensible input’*) e seguindo a ordem natural de aquisição. Após ser exposto ao insumo compreensível e ter percebido esse insumo, de acordo com o conceito de *‘noticing hypothesis’* proposto por Schmidt (1990), segundo o qual para aprender novas formas o aprendiz precisa primeiro perceber estas formas, o aluno é levado a produzir na língua-alvo. A esta nova etapa chamamos *output*, ou produção do aluno.

Cunha (2003) sugere que a importância do *output* para a aprendizagem pode estar no fato de que, ao focalizarmos o *output*, dirigimos nossa atenção às formas com as quais os aprendizes desempenham papéis mais ativos e responsáveis na sua aprendizagem. Produzir *output* é, na verdade, uma forma de testar a compreensibilidade do insumo que lhes foi oferecido. Sobre esta testagem, Borba e Lima (2004) remetem a Swain (1985, 2001) a qual diz que os alunos devem testar hipóteses, refletir sobre o uso da língua-alvo e perceber a lacuna

existente entre o que querem dizer e o que conseguem produzir. É a hipótese da produção compreensível (*'comprehensible output hypothesis'*), segundo a qual o aprendiz progride no processo de aquisição de L2 à medida que se engaja em atividades nas quais se vê obrigado a tornar sua produção mais compreensível. Ao produzir na língua-alvo, o aprendiz é levado a reconhecer lacunas no conhecimento da L2 e, conseqüentemente, procurar informações para melhorar a sua produção, levando-o a produzir *output* modificado.

Para que ocorra aprendizagem, portanto, é necessário fornecer ao aprendiz insumo compreensível. Entretanto, segundo Tsui (1995), além do insumo é função do professor dar, também, *feedback* à produção do aluno. O *feedback* é, como já dissemos, o retorno do professor a respeito daquilo que foi produzido pelo aluno. Através dele, podem ser reforçadas estruturas já trabalhadas, fornecidas novas informações como também manter ou elevar a motivação do aprendiz.

Em linhas gerais, o *feedback* pode se realizar como uma evidência negativa ou positiva. É negativa quando o professor indica direta ou indiretamente a ocorrência de problemas na produção do aprendiz, sugerindo que suas hipóteses a respeito da LE estão erradas. Já a evidência positiva ocorre quando o insumo apresentado pelo professor mostra a informação gramaticalmente adequada, sem fazer referência à forma não gramatical.

Uma tarefa muito complexa se apresenta para o professor e para o aprendiz quando trabalhamos com a produção escrita em L2. Vários fatores influem tanto na proposta de um trabalho de produção escrita, como também na sua realização e avaliação. Professores e alunos que não praticam a escrita, habilidade que é preterida em favor de entender, aquilo que se escuta ou lê, e de comunicar-se oralmente na LE, se vêem em situação de pouca motivação quando a habilidade em questão é escrever. De um lado, alunos que escrevem pouco, de outro, professores pouco motivados à avaliação do texto escrito de seus alunos, avaliação esta que requer leitura, correção, *feedback*, reescritura, nova leitura e sucessivas etapas até que se obtenha um resultado adequado.

Fathman e Whalley (1990) trazem à discussão a seguinte pergunta, hipoteticamente formulada por muitos professores: “Como posso dar o melhor *feedback* para que meus alunos melhorem suas composições?” (p.178). A discussão trazida pelas autoras é se o professor deve focar a correção na forma ou no conteúdo, privilegiando, respectivamente, aspectos gramaticais ou de organização do texto. O estudo trabalha com alunos de nível intermediário de inglês-L2, cuja ênfase das aulas era a escrita. As autoras verificaram que, de maneira geral, houve melhora nos textos que receberam *feedback*, tanto no conteúdo como na forma. E sempre que houve *feedback* do professor a respeito dos erros gramaticais, todos melhoraram a acurácia gramatical de suas produções. O estudo de Fathman e Whalley sugere, assim, que o *feedback* no conteúdo e na forma, fornecido sozinho ou simultaneamente, afeta a reescrita dos textos positivamente.

Ainda no mesmo artigo, encontramos referência a alguns estudos anteriores, nos quais é verificada a validade ou não da correção com foco na forma para a melhoria do texto escrito produzido por alunos de L2. Hendrickson (1978), por exemplo, não verificou melhora na proficiência escrita dos alunos que receberam *feedback* sobre os erros cometidos. Já os estudos de Lalande (1982), Fathman e Whalley (1985) e Zamel (1985) reconhecem que, de alguma forma, há melhora na produção dos alunos que receberam *feedback* corretivo focado na forma.

Ferris (1999), ao rebater as idéias de Truscott (1996), segundo o qual a correção da gramática não deve ter lugar nas aulas de escrita, defende a correção do erro na produção escrita em L2. A autora insiste na idéia de que os próprios alunos reconhecem a importância da correção no processo de aquisição e, também, de que o sucesso desta correção depende de um efetivo e prudente *feedback* do professor, que leve em consideração informações gramaticais, diferentes estratégias e estilos de aprendizagem.

Russell e Spada (2004) ao analisar a eficiência do *feedback* corretivo na produção escrita de alunos de LE referem, entre outros, os estudos de Fathman e Whalley (1990) já citado neste trabalho, Ashwell (2000), Kepner (1991) e Fazio (2001). O estudo de Ashwell, assim como o de Fathman e Whalley, indicam que o *feedback* corretivo é eficiente para desenvolver a acurácia gramatical na produção escrita. A investigação demonstrou também

que os alunos absorvem mais o *feedback* relativo à forma do que aquele baseado no conteúdo. Foram investigados aprendizes adultos, e a correção envolveu basicamente a localização e indicação do erro pelo professor, que para isso circulou ou sublinhou as ocorrências.

Já as investigações de Kepner (1991) e Fazio (2001) indicam que não há um efeito significativo no sentido de melhora da produção escrita dos alunos que recebem *feedback* corretivo. Russell e Spada sugerem que a diferença no resultado destas pesquisas pode ser decorrência de vários fatores, entre os quais sujeitos, metodologias de pesquisa e parâmetros de análise diferentes.

Ainda a respeito da importância do *feedback* corretivo na sala de aula de LE, podemos citar Lima (2004) que, ao defender a autonomia do aprendiz, reconhece o tratamento do erro fornecido pelo professor como uma oportunidade para o aluno refletir sobre a sua própria produção, corrigir seus próprios erros ou, ainda, negociar a correção do erro com os colegas. Também Scherer (2000, p.92) atribui ao professor a tarefa de “fornecer tratamento constante para levar o aluno a crescer num *continuum* de sua interlíngua em direção à língua-alvo”.

Ao finalizar esta seção, retomamos uma idéia já referida no decorrer do capítulo: é tarefa do professor prover insumo e dar *feedback* ao aluno a respeito da sua produção. Também os colegas de aula, ao negociar sentidos e interagir, são co-autores da produção de cada aprendiz. Professor e alunos compartilham essas responsabilidades, as quais são complementares e indispensáveis para o êxito do processo de aquisição de LE. A interação favorece a compreensão, levando à aquisição. O insumo compreensível, segundo o conceito de *comprehensible input* de Krashen, facilita a compreensão, mas um insumo modificado interativamente será ainda mais compreensível e, por consequência, mais útil ao processo de aquisição de uma L2. O *feedback* resultante da interação propicia ao aprendiz produzir *output* compreensível. Para alcançar o *output* compreensível, além de negociar o sentido, os aprendizes procuram formular versões mais corretas das estruturas lingüísticas que estão utilizando, ou seja, se beneficiam da abordagem de ensino com foco na forma.

1.3 Transferência

Schroeder (2004), ao analisar a aquisição dos pronomes pessoais desempenhando função de objeto direto em italiano por aprendizes de italiano-LE, falantes de português brasileiro, sugere que o fenômeno da transferência se faz presente no processo, apoiado justamente na semelhança lingüística entre as duas línguas.

Os primeiros registros sobre transferência remontam a Weinreich (1963) que propôs o termo *interferência* para definir as instâncias de desvio das normas de qualquer língua em contato, como resultado da familiaridade do falante com mais de uma língua. Atualmente considera-se que o conhecimento lingüístico já adquirido pelo aprendiz influencia no desenvolvimento de sua interlíngua. Nesse sentido, Kellerman (1987) define transferência como “um processo que resulta da incorporação de elementos de uma língua em outra” (p.3).

Já Odlin (1989) definiu transferência como “a influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida” (p.27).

Gass e Selinker (2001) traçam um histórico da influência que a L1 exerce no aprendiz no momento da aquisição de uma L2. Até a década de 70, à luz da teoria behaviorista, acreditava-se que, ao se adquirir uma L2, ocorria a substituição dos hábitos lingüísticos da L1, por aqueles da L2. Nessa década, Dulay e Burt postularam que os processos de aquisição de língua são universais e, portanto, a aquisição de uma L2 passaria pelos mesmos processos de aquisição da L1. Brown (1973) também sustentou esta idéia e, em seus estudos sobre a ordem dos morfemas na aquisição da L1, concluiu que os fatores de desenvolvimento seriam mais importantes do que a L1 do aprendiz e que os mecanismos universais deveriam ser considerados prioritários na aquisição de uma L2.

Os estudos de Ringbom (1987) também sugeriram que a L1 teria influência determinante na aquisição de uma nova língua, embora admitisse que a semelhança entre as

línguas poderia levar o aprendiz a acreditar no fato de que não há estruturas novas a serem aprendidas na L2.

Nas décadas de 80 e 90, Ard e Homburg retomaram a noção de transferência como um elemento facilitador da aprendizagem e apresentaram como exemplo os vocábulos cognatos que facilitariam a compreensão e permitiriam que os aprendizes se dedicassem mais ao estudo de outros aspectos.

Já a definição proposta por White (1989) aponta para uma contribuição da teoria gerativista de aquisição de L2 que parte da teoria da gramática universal (GU) de Chomsky, para conceber a transferência como uma forma de competição da GU com a L2. Os parâmetros da L1 influenciam a visão do aprendiz quanto aos dados da língua-alvo, pelo menos por determinada fase da interlíngua, levando, muitas vezes, a erros de transferência. O que White sugere, portanto, é que os conhecimentos que o aprendiz traz consigo de sua L1 podem levá-lo a mal interpretar o insumo a que é exposto na LE.

Embora ainda não haja um número significativo de pesquisas que trabalhem no contexto específico de aquisição de italiano-L2 por falantes de português brasileiro, podemos nos referir ao estudo de Schroeder (2004), citado no início desta seção. A autora confirmou a hipótese de transferência de características da pronominalização do português brasileiro ao italiano, como o objeto nulo e o uso de um pronome pessoal reto no lugar de um pronome direto. Também Scheeren (2006), na pesquisa que investigou as inadequações pragmalinguísticas no processo de aprendizagem de italiano como língua estrangeira por falantes de português, concluiu que os aprendizes menos proficientes de italiano-L2 tendem a apoiar-se nas regras da língua materna para compensar a falta de conhecimento na L2.

Villalba (2004) sugere que a relação de proximidade entre a L1 e a L2 funciona de duas maneiras no processo de aquisição de uma L2. Se, por um lado, auxilia a aquisição da L2 ao acionar de forma natural e instintiva o mecanismo de transferência levando, muitas vezes, a resultados satisfatórios seja na recepção como também na produção em L2, a partir das estruturas conhecidas da L1, pode, por outro lado, ser um obstáculo à aprendizagem. Acreditar

na dicotomia “semelhança = facilidade” pode bloquear a entrada de novos conhecimentos e retardar o processo de correção dos erros por parte do aprendiz. Assim, o mito da língua fácil revela-se falso, pois a facilidade derivada da semelhança mostra-se, simultaneamente, um obstáculo à correção dos erros e, conseqüentemente, à aprendizagem.

A dicotomia “semelhança lingüística = facilidade de aprendizagem”, que se contrapõe à idéia de que é mais difícil aprender uma L2 muito diferente da L1, pode cair por terra ao tratarmos da aquisição do italiano-L2 por falantes de português brasileiro. A similaridade entre as duas línguas, registrada, por exemplo, no nível lexical, nem sempre implica em semelhanças no campo morfológico, como as desinências de gênero e número, ou sintático, como o uso dos pronomes. Uma atenção especial deve ser dada, portanto, a essas diferenças visando minimizar as dificuldades dos alunos, decorrentes desta proximidade lingüística, no processo de aprendizagem da L2.

Após termos revisado as definições de conceitos-chave no processo de ensino-aprendizagem de LE, passaremos a tratar das questões específicas sobre o ensino com foco na forma, questões essas fundamentadas nos conceitos até o momento discutidos.

1.4 Estudos sobre foco na forma em L2/LE

O Ensino com Foco na Forma centraliza a atenção nas formas lingüísticas inseridas em contexto comunicativo. Em Long (1991) e Long e Robinson (1998) podemos distinguir foco nas formas e foco na forma. O primeiro seria um processo de síntese, em que, seguindo uma abordagem tradicional do ensino de línguas, são focalizadas estruturas gramaticais em contextos não comunicativos. A língua é segmentada e apresentada em partes, de acordo com uma ordem de freqüência, grau de dificuldade e importância. Pretende-se assim que, com o acúmulo gradual das estruturas da língua, o aluno seja capaz de comunicar-se. Esta visão se contrapõe ao processo de aprendizagem de uma L2, que sabemos ser caracterizado por um processo contínuo de construção e reformulação, conforme o conceito de interlíngua anteriormente referido. Segundo esta abordagem, o aluno deve sintetizar as partes da língua

apresentadas, obviamente caracterizadas como amostras limitadas, e usá-las na comunicação. Entre os métodos que aplicam o foco nas formas, alguns são ainda muito utilizados, como o Gramática e Tradução, o Audiolingual e o Audiovisual. A explicitação do erro e os exercícios de repetição são práticas comuns nesta abordagem, que não leva em consideração as necessidades e os objetivos dos alunos na aprendizagem da LE, constituindo-se em uma prática behaviorista, baseada no estímulo-resposta. A interlíngua do aprendiz não é respeitada à medida em que não são previstos os movimentos típicos da construção da interlíngua como curvas de desenvolvimento em zigzag, deterioração temporária de desempenho e padrão evolutivo em forma de U, ou seja, uso correto, seguido do uso incorreto e, num terceiro momento, correto novamente das formas da língua. Os problemas registrados na abordagem do foco nas formas são abrandados e, em parte, solucionados na abordagem denominada foco na forma.

Quando, hoje, nos referimos ao foco na forma, pensamos em um processo de análise, baseado em eventos pedagógicos comunicativos nos quais o aprendiz é chamado a trabalhar com a forma se e quando houver necessidade, de modo incidental e não previsto pelo professor. Long e Robinson (1998) consideram que a seqüência no desenvolvimento da interlíngua de um aprendiz de L2 não corresponde à seqüência gradual das estruturas da língua como pensado na abordagem do foco nas formas. Isso não significa, entretanto, que dar atenção à estrutura da língua seja perda de tempo. Trabalha-se com o conceito de tarefas pedagógicas, as quais devem atender às necessidades do aluno e do grupo. As tarefas pedagógicas são elaboradas e propostas sem um foco lingüístico específico, mas devem explorar as oportunidades para trabalhar a estrutura da língua que surgem naturalmente na interação entre os aprendizes para a resolução das tarefas. O foco oscila entre a forma e o sentido, em busca de uma melhor produção do aluno, ou *output*, e conseqüente interação. O professor pode, neste caso, lançar mão do insumo realçado, segundo o conceito de Sharwood Smith, no qual chama-se a atenção dos alunos para determinada estrutura utilizando-se de recursos que visem enfatizar a estrutura na qual os alunos demonstraram dificuldades. O exemplo apresentado por Long e Robinson (1998) diz respeito à falta de uso da forma do plural [-s], que poderia ser tratada utilizando-se de recursos como pronúncia exagerada, sublinhar ou circular na palavra a estrutura em questão e estimular a repetição correta das

Como já referido, nosso escopo se desenvolve em ambiente de ensino comunicativo e prevemos, então, a análise de episódios de foco na forma. Além disso, investigaremos se e como o EFF, segundo o conceito proposto por Spada (1997), pode contribuir para o processo de aquisição de italiano-LE. O EFF, segundo Spada (1997), é a ação pedagógica utilizada para chamar a atenção dos aprendizes para uma determinada forma lingüística de modo implícito ou explícito. Esta ação pode se concretizar através do ensino de regras lingüísticas ou através de reações corretivas aos erros cometidos pelos alunos. Pode ainda ocorrer de forma espontânea, durante o processo comunicativo, ou ser predeterminada pelo professor. No EFF, o professor proporciona ao aluno mais atividades direcionadas ao uso de estruturas e vocabulário e, de parte do aluno, ocorre mais planejamento e monitoramento da sua produção. No caso da presente pesquisa, será proposto um tratamento intensivo predeterminado pelo professor e definido a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Spada (1997) traz à discussão algumas questões relevantes e fundamentais sobre o EFF. As reflexões da autora giram em torno de sete questionamentos:

- I. Instrução em aquisição de segunda língua faz alguma diferença?
- II. O tipo de instrução faz alguma diferença?
- III. A instrução com foco na forma traz benefícios para a aquisição de segunda língua?
- IV. Tipos específicos de instrução com foco na forma trazem mais benefícios do que outros?
- V. Há um período ótimo para dar aos alunos a instrução com foco na forma?
- VI. Determinados traços lingüísticos são mais afetados por instrução com foco na forma do que outros?

VII. Determinados alunos beneficiam-se mais da instrução com foco na forma do que outros?

São perguntas interdependentes e que, segundo a autora, não podem ser levadas à análise separadamente. E, mesmo considerando o número expressivo de estudos na área, são questões que permanecem em aberto para as quais não temos ainda respostas conclusivas. A tentativa de responder às questões levantadas nos permite, entretanto, tecer algumas considerações a respeito do EFF, como veremos a seguir.

A respeito da pergunta I, Spada (1997) reforça o ponto de vista de que há vantagens na utilização do EFF para a aquisição de uma segunda língua e que os alunos podem ser beneficiados pelo tratamento com EFF. Já a pergunta II revela que a instrução explícita com foco na forma é particularmente eficaz na sala de aula de língua estrangeira que segue a abordagem comunicativa. Os estudos realizados até o momento não descartam, entretanto, a importância também da intervenção implícita. O questionamento da pergunta III, em parte já respondido na pergunta I, permanece com uma resposta ambígua: o EFF pode ou não trazer benefícios, dependendo, por exemplo, do tipo de tratamento com EFF utilizado no processo de aprendizagem. A pergunta IV, assim como as demais, deve ser analisada levando-se em consideração a interdependência das questões, já que a eficácia do tipo de instrução adotado, que pode ser feedback corretivo, intervenção explícita, negociação da forma ou do significado, está intrinsecamente relacionada aos fatores apontados nas outras perguntas, como o período no qual se desenvolve o EFF, o traço lingüístico trabalhado e o perfil do aluno em questão. A respeito da pergunta V, que questiona se há um período ideal para prover o aluno de EFF, Spada (1997) sugere que há sim e que este período depende da prontidão do aluno para receber o insumo. Este período está diretamente relacionado aos conceitos de interlíngua, estágios evolutivos e hipótese da ensinabilidade, ou seja, o professor deve avaliar se o estágio de interlíngua em que o aluno se encontra é propício para receber o EFF. A pergunta VI, ao questionar se alguns traços lingüísticos são mais ou menos sensíveis ao EFF do que outros, sugere que alguns traços podem ser trabalhados a partir da evidência positiva, enquanto outros necessitam da intervenção com EFF para serem adquiridos. E, concluindo, a pergunta VII

questiona como todos os fatores apresentados interagem com diferenças e estilos individuais de aprendizagem. Entre as diferenças relevantes e que podem influenciar no processo de aprendizagem podemos citar a idade, a orientação mais ou menos analítica do aluno, assim como a sua sensibilidade gramatical.

Na literatura, encontramos estudos que sugerem a eficiência do ensino com foco na forma na aquisição de uma L2. A investigação conduzida por White (1996, 1998), por exemplo, a respeito do papel do insumo realçado (*enhanced input*) para a aquisição dos pronomes possessivos de terceira pessoa em inglês *his* e *her* por alunos francófonos que apresentaram dificuldades na aquisição destas estruturas, concluiu que houve melhora no uso dos pronomes possessivos ao término do período de intervenção explícita. O estudo fundamentou-se em textos manipulados tipograficamente, utilizando recursos como aumento do tamanho de alguns caracteres, itálico, negrito ou sublinhado. O tratamento consistiu em submeter os alunos à exposição salientada das formas dos pronomes, evitando, contudo, explicações explícitas sobre as regras de uso dos possessivos. Houve a aplicação de testes antes do tratamento, logo após o seu final e um mês após o término do tratamento. Na testagem, foram aplicados instrumentos variados como múltipla escolha, correção de textos e produção oral a partir de figuras. O estudo constatou melhora no uso dos pronomes possessivos, melhora esta que, segundo conclusões da autora, pode ser atribuída ao tratamento com insumo realçado realizado entre a aplicação dos testes.

Outra pesquisa relevante a respeito do EFF é aquela proposta por Spada e Lightbown (1999), que teve como objetivo investigar como se dá a interação entre prontidão evolutiva e instrução em segunda língua. O foco lingüístico da investigação recaiu sobre o uso de perguntas em inglês, levando em consideração cinco estágios evolutivos da aprendizagem. Os dados foram coletados com 150 crianças francófonas com idade entre 11 e 12 anos no Canadá. O estudo procurou responder aos seguintes questionamentos:

- I. A instrução que focaliza o estágio seguinte de desenvolvimento do aprendiz é mais eficaz do que a instrução que focaliza um estágio mais avançado?

- II. A instrução implícita que focaliza o estágio evolutivo seguinte do aprendiz é suficiente para que ele progrida para estágios mais avançados?

- III. De que modo a L1 pode influenciar o desenvolvimento do aprendiz de L2 na passagem para estágios superiores?

A metodologia adotada pelas pesquisadoras privilegiou a aplicação de testes em três momentos: pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio. O pré-teste foi aplicado após os alunos serem submetidos a três meses de inglês intensivo, antes, porém, da intervenção com EFF. O pós-teste foi aplicado três dias após o término do período de tratamento. Já o pós-teste tardio foi realizado um mês após o término do tratamento. Os testes privilegiaram tarefas de produção oral, julgamento de gramaticalidade, ordenamento e produção escrita, esta última aplicada apenas no pós-teste tardio. O pré-teste permitiu determinar em qual estágio evolutivo, conforme o conceito de Pienemann, cada criança se encontrava a respeito do uso de perguntas em inglês. Foi constatado que as crianças estavam, em sua maioria, nos estágios 2 e 3 e a intervenção se deu, então, no sentido de expor os alunos a uma alta frequência de perguntas dos estágios 4 e 5. Entre as conclusões mais relevantes da pesquisa, podemos citar: 1º) o desempenho dos alunos foi melhor no reconhecimento do que na produção de perguntas em estágios mais avançados, ou seja, houve uma melhora nos resultados do teste de julgamento de gramaticalidade não acompanhada pelo teste de produção oral; 2º) o ponto de vista defendido por Meisel, Clahsen e Pienemann (1981) de que os aprendizes não podem pular estágios evolutivos e que a progressão para um estágio sucessivo depende do domínio do estágio anterior foi corroborado pelos resultados da investigação, já que a maioria dos alunos de estágio 2 progrediu para o estágio 3 e não para o 4, ainda que a intervenção tenha privilegiado os estágios 4 e 5; 3º) a língua materna dos aprendizes parece ser a explicação para o fato de que os alunos aceitaram tanto as perguntas gramaticais como aquelas agramaticais, ou seja, levando em consideração que o francês tem uma ordem de constituintes mais flexível do que o inglês pode ter havido a pressuposição por parte dos alunos de que na L2, assim como na L1, havia várias possibilidades de elaboração de perguntas. A conclusão das autoras é de que o progresso da aprendizagem está vinculado não só à situação instrucional, mas também às interações complexas entre os estágios evolutivos e às restrições impostas pela L1.

Doughty & Williams (1998) definem como objetivo do ensino baseado no foco na forma o desenvolvimento da competência comunicativa e como esta competência pode ser melhorada através do EFF. Competência comunicativa é aqui entendida como um conceito dinâmico que depende da negociação de sentido que ocorre na interação entre falantes que compartilham o conhecimento de uma língua. Segundo as autoras, EFF é não somente importante, como necessário para o sucesso da aprendizagem.

O artigo de Doughty & Williams (1998) apresenta algumas decisões pedagógicas que devem ser tomadas quando a opção no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua for centrada no EFF. A primeira decisão é justamente a opção entre focalizar ou não a forma em sala de aula de língua estrangeira. Se, por um lado, registramos pesquisas que indicam não ser necessário ensinar determinadas regras ou que o professor tem condições de intuir quando o aluno percebe certos aspectos gramaticais sem que haja intervenção, por outro lado, há estudos que referendam a opção do professor de focalizar foco na forma em sala de aula como forma de auxiliar o aluno na construção da sua interlíngua. A segunda importante decisão a ser tomada é, tendo optado pelo EFF, este se dará de forma preventiva ou reativa, ou seja, o professor pode prever o EFF que será ministrado ou deve esperar que surja a necessidade no aluno para então intervir com EFF. Segundo as autoras, não há pesquisas que permitam definir que um enfoque seja melhor que o outro. Há evidências, entretanto, de que ambos podem ser eficientes e que a escolha entre um e outro implica em diferentes planejamentos curriculares. O foco preventivo trabalha com a previsão de uso de formas problemáticas e o reativo trabalha com a capacidade de perceber os erros sistemáticos dos alunos para saná-los antes que desviem a atenção do aprendiz do processo de comunicação.

Também em Long e Robinson (1998) encontramos referência a estes dois enfoques do EFF: reação ou prevenção. O foco é reativo quando trabalha com as evidências negativas identificadas na produção dos alunos, sejam elas provenientes de tarefas orais ou escritas, ou seja, quando trabalha a partir da análise dos erros produzidos pelos alunos. Nesta situação, retomando Spada (1997), a intervenção do professor é explícita quando há a identificação do erro no enunciado produzido pelo aluno, seguido da apresentação da forma correta, ação que

se revela particularmente eficiente na sala de aula de língua estrangeira que segue a abordagem comunicativa. Por outro lado, a intervenção é implícita se a produção do aluno é reformulada de modo a corrigir o erro por ele produzido. Já no enfoque preventivo, o professor trabalha com a possibilidade de que formas problemáticas poderão ser necessárias à produção do aluno e intervém preventivamente no sentido de apresentá-las ao aluno, antes mesmo de registrar alguma falha na sua produção.

Em outras palavras, o foco reativo parte de um indicador fornecido pelo próprio aluno, enquanto que o foco preventivo se origina de um planejamento inferido pelo professor. A ação reativa parece ser a mais adequada quando pretendemos trabalhar à luz do conceito de foco na forma, como proposto por Long (1991), já citado anteriormente. A intervenção, não planejada pelo professor e originada da necessidade de reformulação da produção do aluno, pode ser uma vantagem ao privilegiar uma negociação de sentido real entre professor e alunos. O conceito de Spada (1997) amplia o conceito de Long (1991) ao prever a possibilidade de uma intervenção preventiva e predeterminada pelo professor.

Uma questão importante discutida na literatura sobre EFF é a respeito da escolha do item lingüístico a ser trabalhado. Williams & Evans (1998) citam algumas observações de Harley (1993) a respeito de como escolher uma forma que permita um trabalho eficiente baseado no EFF. Segundo Harley, os itens

- I. não devem apresentar diferenças muito extremas se comparados à L1;
- II. não devem se salientar pela irregularidade ou por serem pouco freqüentes no insumo;
- III. não devem ser fundamentais para o sucesso da comunicação e
- IV. são itens que tendem a ser analisados ou interpretados erroneamente pelos aprendizes.

A respeito do item gramatical a ser tratado pelo EFF, a investigação proposta neste trabalho - a concordância nominal, em gênero e número, entre substantivo e adjetivo, na produção escrita em italiano-LE - contempla os pré-requisitos sugeridos por Harley, o que vem a confirmar a relevância do item investigado nesta pesquisa e a contribuição aos estudos sobre aquisição de italiano-L2.

No Capítulo 2, faremos uma análise mais detalhada da concordância nominal em italiano, mas, de forma sucinta, podemos afirmar que:

- I. como no português, também em italiano há flexões de gênero e número nos substantivos e adjetivos, ainda que se realizem de modo diferente nas duas línguas;
- II. essas flexões seguem paradigmas bastante amplos, ainda que ocorram algumas exceções, e são estruturas sempre presentes no insumo, seja oral, seja escrito;
- III. as falhas na concordância nominal não se constituem em empecilho para a comunicação, que, na maioria das vezes, se efetiva de forma satisfatória e
- IV. a semelhança das desinências no italiano torna difícil o discernimento das diferentes formas pelo aprendiz.

Também Doughty & Williams (1998), ao discutirem as decisões pedagógicas que devem ser tomadas sobre o EFF, fazem referência à preocupação na escolha da forma e de como a eficácia do EFF pode ser diferente dependendo do item escolhido. Esta seria a terceira escolha pedagógica sob responsabilidade do professor. Segundo as autoras, todos os níveis da língua são passíveis de intervenção com EFF, seja o fonológico, o morfossintático, lexical, discursivo ou pragmático. E eficácia do EFF estará relacionada mais uma vez a características individuais do aluno e à coerência da intervenção com o currículo adotado.

A quarta decisão pedagógica proposta por Doughty & Williams (1998) diz respeito ao ponto de vista adotado pelo professor em relação a alguns conceitos relacionados ao ensino com foco na forma. As decisões pedagógicas, refletidas na escolha das tarefas e das técnicas adotadas pelo professor em sala de aula, devem estar intrinsecamente relacionadas ao contexto em que ocorre a aprendizagem e ao processo individual de aprendizagem do aluno. As escolhas do professor devem levar em consideração, portanto, questões relacionadas ao conhecimento psicolinguístico dos alunos, ou seja, como o aprendiz de L2 representa mentalmente o conhecimento da língua-alvo e que tipo de conhecimento é acessado pelo aluno para compreender e produzir em L2. Além destes dois fatores, também se deve refletir acerca do papel da habilidade metalingüística na aquisição da L2, ou seja, se os alunos utilizam o conhecimento metalingüístico para controlar e internalizar o conhecimento lingüístico da L2.

As duas últimas escolhas pedagógicas apresentadas por Doughty & Williams (1998) estão relacionadas à maneira de apresentar o foco na forma aos alunos e a como fazer a sua integração ao currículo. Põe-se como uma dificuldade importante no planejamento de atividades de EFF não explicitar a regra em um primeiro momento. As atividades devem ser planejadas de modo a privilegiar o comunicativo e não a pura estrutura da língua. A forma deve surgir como recurso para melhor solucionar as tarefas comunicativas. A inserção do EFF no currículo pode, segundo as autoras, se concretizar de várias maneiras sempre levando em consideração, entretanto, as escolhas anteriormente definidas.

Ao concluir este capítulo, constatamos que a maioria dos estudos acerca da eficiência do EFF ainda não aponta para resultados definitivos. É indiscutível, entretanto, a relevância dos estudos até agora disponíveis. Os resultados obtidos nas pesquisas até o momento registradas nos permitem reconhecer o EFF como uma estratégia eficiente a ser adotada pelo professor no processo de aprendizagem de L2. Neste sentido, retomamos o conceito de Spada (1997), descrito de forma mais aprofundada nesta seção, de que o ensino com foco na forma é uma ação pedagógica utilizada para chamar a atenção dos aprendizes para uma determinada forma lingüística de modo implícito ou explícito, ação esta que pode ser acionada de forma preventiva ou reativa à produção dos alunos.

Até o momento, apresentamos a definição dos conceitos teóricos que norteiam esta investigação. No Capítulo 2, a seguir, ainda no âmbito do embasamento teórico do estudo, faremos uma descrição do objeto desta pesquisa: a concordância nominal em italiano e no português brasileiro.

Capítulo 2

A CONCORDÂNCIA NOMINAL EM ITALIANO E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Procederemos, neste capítulo, a uma descrição das flexões de gênero e número nos nomes e adjetivos em italiano e no português brasileiro. O trabalho de descrição sobre a língua italiana será baseado nos seguintes autores: Dardano & Trifone (1983), Sensini (1990), Renzi (1991) e Gabrielli (1988). Já a descrição do português brasileiro se fundamenta nos estudos de Neves (2000), Cunha (1977), Luft (1981) e Camara Jr. (1970). Justifica-se a discussão sobre os dois sistemas lingüísticos justamente pela diferença na realização da concordância nominal nas duas línguas. Este estudo não conclui sobre a ocorrência de transferência de estruturas da língua materna para a L2, mas confirma a dificuldade na produção da concordância nominal em italiano, originada justamente na diferença dos sistemas.

2.1 A concordância nominal em italiano

2.1.1 O nome

As gramáticas italianas definem o nome como a parte do discurso que tem função referencial e indica um ser animado ou inanimado ou mesmo uma ação. Nas gramáticas tradicionais, e ainda hoje alguns autores utilizam este termo, o nome era designado pela palavra substantivo, herança do latim em que o *nomen substantivum* indicava a substância e o *nomen adjectivum*, hoje adjetivo, indicava a qualidade.

Ainda a respeito da definição do nome em italiano podemos mencionar Renzi (1991) que, além de citar a função referencial, inclui na definição de nome a idéia de sistema

morfológico, e suas flexões de gênero e número, e também a informação de que o nome, em geral, representa o principal elemento constitutivo do sintagma nominal.

A flexão, também denominada declinação, ocorre para expressar as diferenças de gênero e número. Do ponto de vista morfológico, que como referimos na introdução deste trabalho é o nível de análise lingüística que se ocupa da forma das palavras, os nomes variam em gênero, masculino e feminino, e em número, singular e plural. O nome é formado por duas partes: a raiz ou morfema lexical, que contém o significado, e a desinência ou morfema gramatical, que indica as variações acerca de gênero e de número.

Sensini (1990) nos traz o exemplo da palavra *gatto* [*gatt* + *o*]. [*gatt-*] é a raiz ou morfema lexical e nos informa o significado de base desta palavra, ou seja, estamos falando de um mamífero felino, quadrúpede. [*-o*] é a desinência ou morfema gramatical e nos fornece indicações gramaticais a respeito do gênero, neste caso masculino, e do número, um único gato, portanto, singular. A desinência, como podemos observar no exemplo da palavra *gatto*, nos fornece dois tipos de informação: aquela relativa ao gênero e outra, relativa ao número.

Os nomes em italiano podem ser masculinos ou femininos. A determinação do gênero dos nomes, que não é necessariamente marcado por desinências diferentes como veremos mais adiante, é um fato importante já que do gênero do nome dependem outros elementos variáveis do discurso, como, por exemplo, a concordância dos adjetivos em referência ao nome.

Estabelecer se um nome é masculino ou feminino nem sempre é uma tarefa fácil. Num primeiro momento, devemos diferenciar gênero gramatical de gênero natural. O gênero gramatical é puramente formal, convencional e estabelecido de forma arbitrária. Já quando falamos de gênero natural estamos remetendo ao sexo dos seres animados, que podem ser do sexo masculino (*padre, infermiere, gatto*) ou do sexo feminino (*madre, infermiera, gatta*). Neste caso estamos nos referindo à realidade, às pessoas e aos animais de sexo masculino ou feminino.

Na maioria dos casos, o gênero gramatical coincide com o gênero natural quando nos referimos a seres animados. Temos, entretanto, algumas exceções, como no caso de alguns termos específicos da linguagem musical referentes à mulher (*il soprano, il mezzosoprano*) ou, também, profissões exercidas por homens expressas por nomes de gênero gramatical feminino (*la guida, la spia*).

Já quando falamos de coisas, ou seja, quando usamos nomes para indicar objetos, conceitos abstratos ou ações, a distinção entre gênero masculino e feminino é completamente arbitrária. Sensini (1990) afirma que, neste caso, temos um gênero puramente formal e que sua importância é meramente gramatical, isto é, objetiva a concordância de artigos, adjetivos ou participios que eventualmente possam se referir ao nome. Identificar o gênero de palavras como *arrivo* (chegada), *fiore* (flor) e *ponte* (ponte), todos nomes masculinos em italiano, ou *carta* (papel), *matita* (lápis) e *automobile* (automóvel), nomes femininos em italiano, se constitui em uma tarefa desafiadora para um aprendiz de italiano-L2, mais ainda se sua língua materna for o português brasileiro. Imaginar que a palavra flor possa ser classificada como nome masculino ou que automóvel possa ser uma palavra feminina pode confundir nosso aprendiz, fazendo-o incorrer em futuros erros de concordância em relação a estes nomes, como, por exemplo, **bella fiore* e **ponte lunga*, quando o correto seria *bel fiore* (bela flor) e *ponte lungo* (longa ponte).

O gênero do nome pode ser facilmente deduzido pelo contexto em que este nome está inserido. Neste caso, artigos e adjetivos podem indicar com precisão o gênero do nome. Quando, entretanto, o nome é usado sozinho, além do conhecimento e da consulta a um dicionário, onde há o registro do gênero dos nomes, dois elementos podem auxiliar a reconhecer o gênero de um nome: a desinência e o significado.

Quanto à desinência, são de gênero masculino a maioria dos nomes terminados em [-o], como por exemplo: *il libro* (o livro), *il quadro* (o quadro), *il treno* (o trem). Há, entretanto, alguns nomes femininos terminados em [-a], como *la mano* (a mão), *la radio* (o rádio), e palavras abreviadas, como *la foto* (a foto) – forma abreviada de *fotografia* (fotografia) - e *la moto* (a moto) – forma abreviada de *motocicletta* (motocicleta). São

masculinos, também, alguns nomes terminados por consoante, quase sempre palavras de origem estrangeira, como *il bar* (o bar) e *il computer* (o computador).

Ainda a respeito da desinência, são femininos os nomes terminados em [-a]. É o caso de *la casa* (a casa), *la luna* (a lua) e *la penna* (a caneta). Neste caso, também há exceções e podemos ter nomes masculinos terminados em [-a] como *il problema* (o problema) e *il diploma* (o diploma).

Nomes com desinência em [-e] podem ser masculinos ou femininos. São masculinos, por exemplo, *il mare* (o mar), *il fiume* (o rio) e *il dente* (o dente). São femininos *la neve* (a neve), *la notte* (a noite) e *la chiave* (a chave).

As desinências [-i] e [-u], ainda que pouco freqüentes em italiano, indicam palavras tanto femininas como masculinas. São femininos, por exemplo, os seguintes nomes: *la crisi* (a crise), *la tesi* (a tese), *la gioventù* (a juventude) e *la virtù* (a virtude). São masculinos *il brindisi* (o brinde), *il bisturi* (o bisturi) e *il tabù* (o tabú).

Já quanto ao significado, são masculinos os nomes de árvores - *l'arancio* (a laranjeira), *il melo* (a macieira) - e femininos, os frutos - *l'arancia* (a laranja) e *la mela* (a maçã). Neste caso, porém, também temos exceções, como *la vite* (a videira) e *il limone* (o limão).

Ainda fazendo referência ao significado, são masculinos os nomes que indicam metais, minerais e elementos químicos, como *l'oro* (o ouro), *l'argento* (a prata), *l'ossigeno* (o oxigênio) e *il ferro* (o ferro).

São femininos os nomes que indicam as ciências e a maioria dos conceitos abstratos: *la matematica* (a matemática), *la linguistica* (a lingüística), *la pace* (a paz) e *la fede* (a fé).

Conhecimentos de geografia também podem auxiliar na definição do gênero dos nomes. Os pontos cardeais são masculinos: *il sud* (o sul), *il nord* (o norte), *l'oriente* (o oriente) e *l'occidente* (o ocidente). Os nomes próprios de rios e mares são, na sua maioria, masculinos:

il Tevere (o Tibre) e *il Mediterraneo* (o Mediterrâneo). Já as ilhas são quase sempre femininas, como *la Sardegna* (a Sardenha) e *le Bermude* (as Bermudas). Estas regras são, no entanto, sujeitas a várias exceções: *la Senna* (o rio Sena) e *il Madagascar* (a ilha de Madagascar) servem de exemplo.

Esta descrição da marcação do gênero em italiano pode ilustrar as dificuldades de um aprendiz de italiano L2 ao produzir a marca de gênero do nome em italiano. Identificar o gênero gramatical e a desinência correta para expressar este gênero não é resultado da aplicação de uma regra simples e clara. O ensino focado na forma em sala de aula é fundamental para a aquisição deste morfema gramatical. O mesmo ocorrerá com a marca de número.

A respeito da flexão de número, os nomes em italiano apresentam duas formas: singular e plural. Singular quando indica um único ser animado ou uma única coisa e plural para mais de um ser animado ou coisa. Do ponto de vista morfológico, a diferença entre nomes singulares e plurais é marcada pela diferença na desinência.

A regra geral é que os nomes femininos terminados em [-a] no singular terão plural em [-e]. Todos os outros terão plural em [-i], como podemos visualizar no quadro abaixo:

	singular	Plural
nome feminino em	[-a] <i>la casa</i>	[-e] <i>le case</i>
nome masculino em	[-a] <i>il problema</i>	<i>i problemi</i>
nome masculino e feminino em	[-o] <i>il bambino</i> <i>la mano</i>	[-i] <i>i bambini</i> <i>le mani</i>
nome masculino e feminino em	[-e] <i>il padre</i> <i>la madre</i>	<i>i padri</i> <i>le madri</i>

Esta é a regra geral. Há, entretanto, outros casos de formação do plural. A seguir, ilustraremos alguns deles, ainda que nesta pesquisa trabalhem com a aquisição da

concordância nominal por aprendizes de italiano-LE de nível básico e pressupomos, assim, que casos menos comuns, como formas irregulares e exceções, serão trabalhados sistematicamente somente em níveis mais adiantados.

Além dos casos reportados no quadro, alguns nomes podem apresentar a mesma forma no singular e no plural, são os nomes invariáveis. São exemplos de nomes invariáveis: os monossílabos, como *il re / i re* (o rei / os reis); nomes que terminam com vogal tônica acentuada, como *la città / le città* (a cidade / as cidades); nomes que terminam em consoante, sendo que a maioria é de origem estrangeira, como *il film / i film* (o filme / os filmes) e nomes femininos que terminam em [-i], como *la crisi / le crisi* (a crise / as crises).

Há também os nomes defectivos, que são aqueles usados somente no singular ou no plural. Como exemplos de nomes usados somente na forma plural temos: *gli occhiali* (os óculos), *le nozze* (as núpcias), *le ferie* (as férias). Já outros são usados exclusivamente no singular: *la pietà* (a piedade), *l'equatore* (o equador), *il riso* (o arroz).

Outra categoria a respeito do número do nome é aquela dos nomes que apresentam mais de uma forma no singular ou no plural. Por exemplo, *il forestiero* ou *il forestiere* (o forasteiro), com plural *i forestieri* (os forasteiros). E o contrário também, como em *il braccio* (o braço), que apresenta dois plurais: *i bracci* (para os braços de um rio) ou *le braccia* (para os braços do corpo humano).

2.1.2 O adjetivo

Sensini (1990) e Dardano e Trifone (1983) definem o adjetivo como a parte do discurso que se junta a um nome para determiná-lo ou qualificá-lo. Esta designação tem origem na expressão latina *nomen adiectivum*, ou seja, a palavra que se acrescenta ao substantivo, sem o qual, salvo raras exceções, o adjetivo não existe. Por sua natureza, o adjetivo não tem existência autônoma e deve, portanto, ser usado junto ao nome ao qual se

refere e do qual depende gramaticalmente. Em italiano, o adjetivo varia em gênero e número de acordo com o substantivo ao qual se refere.

De modo geral, as flexões de gênero e número do adjetivo são análogas àquelas do nome.

Podemos resumir as flexões do adjetivo da seguinte maneira:

	singular	Plural
adjetivo feminino em	[-a] <i>casa nuova</i>	[-e] <i>case nuove</i>
adjetivo masculino	[-o] <i>bambino buono</i>	<i>bambini buon<u>i</u></i> [-i]
adjetivo masculino e feminino em	[-e] <i>uomo forte</i> <i>donna forte</i>	<i>uomini fort<u>i</u></i> <i>donne fort<u>i</u></i>

No caso de um adjetivo se referir a mais de um substantivo, teremos as seguintes possibilidades:

- a) se os substantivos forem do gênero masculino, o adjetivo flexiona no masculino plural, como no exemplo “*Paolo e Gianni sono stanchi.*” (Paolo e Gianni estão cansados.);
- b) se os substantivos forem do gênero feminino, o adjetivo flexiona no feminino plural, como em “*Laura e Bruna sono stanche.*” (Laura e Bruna estão cansadas.);
- c) se os substantivos forem de gêneros diferentes e estiverem exercendo função de predicativo, o adjetivo flexiona no masculino plural, como em “*Laura e i suoi amici sono stanchi.*” (Laura e seus amigos estão cansados.);

- d) se os substantivos forem de gêneros diferentes, mas estiverem exercendo uma função qualificativa, há duas possibilidades: o adjetivo flexiona no masculino plural, como em “*delle pillole e uno sciroppo amarissimi*” (umas pílulas e um xarope amaríssimos), ou concorda com o substantivo mais próximo, como em: “*uno sciroppo e delle pillole amarissime*” (um xarope e umas pílulas amaríssimas).

2.2 A concordância nominal no português brasileiro

Camara Jr. (1970), ao apresentar o nome e suas flexões, divide-os em substantivos e adjetivos. Saliencia que esta divisão ocorre do ponto de vista funcional, já que, em linhas gerais, não há uma distinção de forma. A função exercida pelo nome, determinada pelo contexto no qual está inserido, é que define se o nome é um substantivo ou um adjetivo. O exemplo apresentado por Camara Jr. é: *um marinheiro brasileiro* e *um brasileiro marinheiro*. Na primeira expressão, *marinheiro* é um substantivo que vem qualificado pelo adjetivo *brasileiro*, indicando a nacionalidade do marinheiro. Já na segunda expressão, *brasileiro* é o substantivo que, por sua vez, é qualificado com o adjetivo *marinheiro* indicando a profissão adotada pelo brasileiro.

Luft (1981), assim como os gramáticos italianos, subdivide o nome em *nome substantivo* e *nome adjetivo*. O substantivo “é a palavra que designa um ser” (p.102), enquanto que o adjetivo “indica as qualidades dos seres” (p.107).

Neves (2000) define substantivos, ou nomes, como termos “usados para referir-se às diferentes entidades (coisas, pessoas, fatos, etc) denominando-as” (p. 67), atribuindo-lhes assim uma função denominadora. Já os adjetivos “são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (que já é um conjunto de propriedades) denominada por um substantivo”(p.173).

Ao descrever a concordância nominal no português brasileiro, utilizaremos os termos nome ou substantivo e adjetivo para distinguir respectivamente *nome substantivo* e *nome adjetivo*.

2.2.1 O nome

Considerando as definições apresentadas por Camara Jr. (1970), Luft (1981) e Neves (2000), podemos concluir que substantivo é a palavra que denomina, designa ou nomeia os seres e as coisas em geral. Assim como no italiano, os substantivos em português também flexionam em gênero e número, como veremos a seguir.

As gramáticas do português brasileiro remetem à distinção, já referida na descrição do gênero em italiano, entre gênero gramatical e gênero biológico. Registram que esta distinção é, muitas vezes, “geradora de confusão” (Luft, 1981, p.104) e vem tratada de “maneira incoerente e confusa nas gramáticas tradicionais do português” (Camara Jr., 1970, p. 88).

O gênero gramatical é estabelecido por critérios puramente lingüísticos, convencionais e arbitrários, e é de caráter obrigatório. O gênero biológico é registrado somente para os seres animados, em que há distinção de sexo: masculino e feminino, macho e fêmea. Ao ilustrar a confusão entre gênero biológico e gênero gramatical, Camara Jr. (1970) afirma que “É comum lermos nas nossas gramáticas que mulher é o feminino de homem. A descrição exata é dizer que o substantivo mulher é sempre feminino, ao passo que outro substantivo, a ele semanticamente relacionado, é sempre do gênero masculino” (p.89).

A flexão do gênero gramatical no português se faz, salvo alguns alomorfes, com o acréscimo para o feminino do sufixo [-a], suprimindo a vogal temática quando esta existir, como nos exemplos: *menino + a → menina* e *autor + a → autora*. Entre os alomorfes mais comuns, encontramos o caso das palavras com terminação [-ão], nos quais alguns nomes assumem a desinência [-ã], outros [-oa] e outros [-ona], assim que teremos: *cidadão - cidadã*, *leão - leoa* e *folião - foliona*.

Devemos registrar, entretanto, que, ainda que o morfema [-a] seja marca do gênero gramatical feminino nas palavras em que a flexão é feita pela mudança do sufixo, há palavras no português que não apresentam flexão de gênero. O gênero gramatical é, nestes casos, definido pelo contexto e pelas outras palavras que acompanham o nome, como o artigo e o adjetivo. Por isso dizemos *a casa* (fem.) e *poeta maravilhoso* (masc.) (Camara Jr., 1970). Há ainda os casos de nomes que terminam em [-e], os quais, na maioria das vezes, mantêm inalterada a sua forma e a marcação do gênero se dá através do artigo ou do adjetivo como *o/a cliente*, *o/a doente*, *o/a amante* e *o/a inocente* (Neves, 2000).

A formação do feminino dos nomes em português traz ainda outros casos como os heterônimos, palavras diferentes para um e outro sexo (*pai* e *mãe*, por exemplo), e os epicenos, quando nos referimos a certos animais (*a cobra macho* e *a cobra fêmea*) (Luft, 1981).

Como nesta pesquisa trabalharemos com aprendizes de italiano-LE de nível básico, a informação mais relevante a respeito do gênero em português, a qual servirá de termos de comparação com o italiano, é que o morfema [-a] é o mais recorrente como marca do gênero feminino.

Quanto ao conceito de flexão nominal, a questão se apresenta de forma mais simples e coerente, segundo Câmara Jr. (1970). A oposição se dá entre um único ser, expresso pelo singular, ou mais seres, expresso pelo plural. A marca do plural em português é o morfema [-s], salvo algumas exceções. O morfema [-s] como marca de plural pode ocorrer como simples acréscimo à forma singular do nome ou pode requerer uma mudança na terminação (Neves, 2000). Como exemplo, temos a palavra ‘caderno’ que, com o simples acréscimo do sufixo [-s], assume a forma ‘cadernos’ no plural. Já ‘mar’ requer além do [-s] uma vogal, fazendo plural ‘mares’, e ‘carnaval’ faz plural ‘carnavais’.

Há também o caso dos substantivos em que não ocorre mudança na forma, como nos nomes terminados em [-s] no singular que mantêm a mesma desinência no plural. Como

exemplo, trazemos a palavra ‘ônibus’, na qual a idéia de plural se dará estruturalmente pelo contexto e pelas palavras que acompanham o nome, assim que podemos ter a oposição singular-plural expressa pelo uso de um artigo: ‘o ônibus / os ônibus’.

Assim como registramos que a informação mais recorrente a respeito do gênero é o morfema [-a] como marca de gênero feminino, ressaltamos agora que o morfema [-s] é, em português, a marca do plural.

2.2.2 O adjetivo

Ao retomar o conceito de adjetivo, conforme Câmara Jr. (1970), Luft (1981) e Neves (2000), podemos sintetizá-lo como a palavra que indica as qualidades dos seres. Sintaticamente “o adjetivo se refere sempre a um substantivo, claro ou subentendido, com o qual, se for variável, concorda em gênero e número” (Luft, 1981, p. 107).

Quanto à flexão de gênero, Luft (1981) e Neves (2000) subdividem os adjetivos em uniformes e bifformes. Uniformes, ou invariáveis, são aqueles adjetivos que apresentam uma única forma para acompanhar seja os substantivos masculinos seja os femininos. São exemplos de adjetivos uniformes ‘inteligente’ e ‘simples’, já que se mantêm invariáveis: ‘homem inteligente / matéria inteligente’ e ‘método simples / vida simples’. Bifformes, ou variáveis, possuem uma forma para o masculino e outra para o feminino. Como exemplo, trazemos os adjetivos ‘cru’ e ‘europeu’, que flexionam em ‘crua’ e ‘européia’: ‘sertão cru / resposta crua’ e ‘mercado europeu / tendência européia’.

Quanto ao número, segundo Neves (2000), “a maior parte dos adjetivos faz o plural com mudança ou acréscimo na terminação, segundo as mesmas regras seguidas pelos substantivos” (p. 227). Assim que a marca de plural dos adjetivos também é o morfema [-s], como em ‘grande/grandes’ e ‘fácil/fáceis’.

Alguns adjetivos são invariáveis e apresentam a mesma forma no singular e no plural, como o adjetivo ‘simples’ que além de não flexionar em gênero também não flexiona em número.

2.3 Diferenças relevantes entre a concordância nominal em italiano e no português brasileiro

Ao concluir este capítulo, que se ocupa da descrição das flexões de gênero e número nos nomes e adjetivos em italiano e no português brasileiro, apresentamos um quadro comparativo no qual são reportadas as diferenças mais relevantes para a análise dos dados deste estudo entre as duas línguas a respeito da concordância nominal.

	italiano	português brasileiro
flexão de gênero	[-o] masculino [-a] feminino [-e] masculino ou feminino	[-o] masculino [-a] feminino [-e] masculino ou feminino
flexão de número	[-e] feminino [-i] masculino ou feminino	[-s] masculino ou feminino

Ao analisar este quadro comparativo, constatamos que a diferença mais significativa ocorre na flexão de número, pois, em italiano, as desinências [-e] e [-i] são marcas de plural, enquanto o [-e] é também marca de singular tanto em italiano como no português brasileiro. A terminação [-e] pode, portanto, indicar palavras de gênero feminino singular e plural, como também masculino singular. E a terminação [-i] pode indicar o plural masculino ou feminino em italiano (para exemplos, consultar tabela da p. 52). A formação do plural em português se faz, na grande maioria das vezes, com o acréscimo do [-s] final, tanto para as palavras masculinas como para aquelas femininas. Neste ponto, reside a diferença mais significativa

entre as duas línguas e, por consequência, também a mais problemática para o processo de aquisição do italiano-LE por falantes do português brasileiro. É nesta diferença que se embasará a análise dos dados deste estudo, relatada no Capítulo 3, a seguir.

Capítulo 3

O ESTUDO DESENVOLVIDO

A presente investigação traz um estudo descritivo, no qual a produção escrita dos alunos será foco de uma análise que procurará, por um lado, identificar se o aprendiz de nível básico de italiano-LE, caracterizado na seção 3.2.1 a seguir, produz a concordância nominal de forma correta. E, por outro lado, o foco desta investigação será no tratamento corretivo fornecido pelo professor, no sentido de verificar se o tratamento com foco na forma explícito, nos moldes aqui apresentados, é ou não eficaz para a aquisição da concordância nominal por aprendizes brasileiros de italiano-LE.

3.1 Estudo piloto

A fim de confirmar as constatações da pesquisadora, bem como os estudos que acenam à dificuldade da aquisição da concordância nominal por aprendizes de italiano-LE (como, por exemplo, Cattana e Nesci, 2000), procedemos a uma coleta de dados preliminar. Os dados deste estudo piloto foram coletados em um grupo de nível básico (Italiano I) do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no primeiro semestre de 2005.

O curso é organizado em dois encontros semanais de uma hora e meia cada. Estávamos em torno da oitava semana de aulas, o que perfazia 16 encontros. O grupo já havia trabalhado com as marcas de gênero e número das palavras em italiano e, como proposta de produção escrita, cada aluno havia feito uma descrição de si próprio.

3.1.1 Perfil dos alunos e da professora da pilotagem

O grupo do estudo piloto é formado por 14 alunos, com idade entre 16 e 48 anos. A respeito do fator idade, registro que, embora saibamos que a diferença de idade pode interferir no processo de aquisição de uma LE, por exemplo, na motivação, este era o grupo à disposição. É uma classe heterogênea formada por universitários, funcionários públicos e trabalhadores. Todos têm o português brasileiro como língua materna.

A professora deste estudo é brasileira, 30 anos, tem formação na área de Letras (Licenciatura em português e italiano e Mestrado em literatura) e já esteve na Itália para participar de cursos na área. Lecionou italiano e outras disciplinas relacionadas em cursos universitários e trabalha neste curso de extensão há alguns anos. Seu perfil é de uma professora dinâmica e preocupada em promover a participação dos alunos.

3.1.2 Manual didático adotado no curso

O manual didático utilizado é o *Linea Diretta 1- Corso di italiano per principianti*, de Conforti & Cusimano (1997), de proposta comunicativa. Neste manual, a concordância nominal, assim como a grande maioria dos aspectos morfossintáticos, é trabalhada de forma implícita nos diálogos apresentados e nas propostas de atividades de conversação propostas.

Na unidade 2 do livro, por exemplo, ao trabalhar com o vocabulário de lanches rápidos, são apresentadas algumas formas do plural dos substantivos, como podemos observar no diálogo transcrito abaixo:

DIALOGO

- *Che cosa avete da mangiare?*

- *Mah, abbiamo medaglioni, tramezzini, pizzette, toast...*²

- *Senta, i tramezzini come sono?*

² Grifo meu.

- Beh, con uova e pomodoro, oppure prosciutto cotto e fontina, mozzarella e carciofini, tonno e pomodoro, mozzarella e alici, mozzarella e funghi.

- Ah, ecco, benissimo. Allora, per favore, un tramezzino con mozzarella e funghi.

(Linea Diretta 1, unidade 2, p.28)

Ao lado do diálogo, nesta mesma página, são apresentadas as formas plurais em destaque:

Abbiamo medaglioni.

tramezzini.

pizzette.

toast.

I medaglioni

I tramezzini

I toast

Le pizzette come sono?

(Linea Diretta 1, unidade 2, p.28)

No livro de exercícios, são propostas atividades descontextualizadas, visando à fixação das estruturas gramaticais trabalhadas implicitamente do livro-texto, como, por exemplo:

8. Completate con l'articolo determinativo e volgete al plurale secondo l'esempio.

___ limonata	due limonate
___ cappuccino	_____
___ caffè	_____
___ aranciata	_____
___ aperitivo	_____
___ strudel	_____
___ tè freddo	_____

___ <i>medaglione caldo</i>	_____
___ <i>cioccolata calda</i>	_____
___ <i>birra fredda</i>	_____
___ <i>spremuta d'arancia</i>	_____
___ <i>birra alla spina</i>	_____
___ <i>bicchiere di latte</i>	_____
___ <i>gelato con panna</i>	_____
___ <i>whisky con ghiaccio</i>	_____

(Linea Diretta 1 – Libro degli esercizi, unidade 2, p.18)

A referência explícita às estruturas morfossintáticas é dada ao final do livro, na seção intitulada “*Tavole riassuntive*” ou “Quadros resumo”, em português. Nesta seção, como referido no próprio livro, são apresentadas as regras gramaticais mais importantes. A respeito da concordância nominal, por exemplo, o livro propõe os seguintes quadros:

SOSTANTIVI

Singolare e plurale dei sostantivi (lez. 2, 3, 5, 6, 8, 10, 12)

	<i>singolare</i>	<i>plurale</i>
<i>maschile</i>	<i>il panino</i> <i>il signore</i> <i>il turista</i>	<i>i panini</i> <i>i signori</i> <i>i turisti</i>
<i>femminile</i>	<i>la spremuta</i> <i>la turista</i> <i>la pensione</i>	<i>le spremute</i> <i>le turiste</i> <i>le pensioni</i>

I sostantivi in –o e in –e formano il plurale in –i.

I sostantivi maschili in –a formano il plurale in –i.

I sostantivi femminili in –a formano il plurale in –e.

(Linea Diretta 1, Grammatica, p.208)

AGGETTIVO*Formazione del plurale (lez. 1, 2, 5)*

<i>singolare</i>	<i>plurale</i>	
<i>Michele è italiano.</i>	<i>Michele e Carlo sono italiani.</i>	-o → -i
<i>Luciana è italiana.</i>	<i>Luciana e Rita sono italiane.</i>	
	<i>Michele e Luciana sono italiani.</i>	-a → -e
<i>Robert è inglese.</i>	<i>Robert e John sono inglesi.</i>	-e → -i
<i>Jane è inglese.</i>	<i>Jane e Joan sono inglesi.</i>	
	<i>Robert e Jane sono inglesi.</i>	

(Linea Diretta 1, Grammatica, p.210)

O grupo do estudo principal adota este mesmo manual didático, como veremos em 3.2.

3.1.3 Dados coletados no estudo piloto

A coleta piloto consistiu de uma produção livre em que os alunos deveriam descrever uma pessoa, segundo a seguinte proposta:

Prova a descrivere una persona che conosci (può essere qualcuno della tua famiglia, un amico, un compagno di scuola o di lavoro, un vicino di casa, un amore platonico) riportando il maggior numero possibile di caratteristiche fisiche e psicologiche.

[Descreve uma pessoa conhecida (pode ser alguém da tua família, um amigo, um colega de escola ou de trabalho, um vizinho, um amor platônico) apresentando o maior número possível de características físicas e psicológicas.]

Este tipo de texto pressupõe o uso de adjetivos, o que obriga à concordância nominal com o substantivo ao qual se refere. Além disso, é uma atividade semelhante àquela que havia

sido realizada pelo grupo em ocasião anterior, o que minimiza a estranheza que poderia suscitar a presença da pesquisadora e a proposta propriamente dita.

Neste estudo preliminar foram coletados 14 textos, ou seja, um texto por aluno. A produção dos textos ocorreu em horário de aula a partir da proposta feita pela pesquisadora aos alunos. Os textos produzidos pelos alunos confirmaram a dificuldade em produzir a concordância nominal no plural como podemos verificar, a seguir, nos exemplos retirados dos dados coletados:

- (1) *É alto, molto brutto e ha capelli nero.
(É alto, muito feio e tem cabelos preto.)³
- (2) *... c'è capelli biondo e occhi nero.
(... há cabelos loiro e olhos preto.)
- (3) *... e le persone che ci conoscono non sono preconzettuosì.
(... e as pessoas que nos conhecem não são preconceituosos.)

Os dados coletados no estudo piloto corroboraram, portanto, as expectativas da pesquisadora a respeito das dificuldades dos alunos sobre a produção escrita da concordância nominal.

3.2 Estudo principal

Os dados do estudo principal foram coletados no mesmo curso no qual foi feito o estudo piloto: Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), da UFRGS. Trabalhamos com dois grupos de nível básico, matriculados em Italiano II, no segundo semestre de 2005, com a mesma professora que participou do estudo piloto. Num primeiro momento, durante a aplicação do questionário informativo e do teste de nivelamento, contamos com 17 alunos: 11

³ A tradução de trechos dos alunos é de minha autoria e foi feita visando permitir a compreensão do enunciado em italiano.

deles tinham aula às sextas-feiras, no horário das 13h30m às 17h e os outros 06 tinham aula às segundas e quartas-feiras, das 13h30m às 15h. O manual didático utilizado é o *Linea Diretta I - Corso di italiano per principianti*, de Conforti & Cusimano (1997), já referido na seção 3.1.2, na descrição do estudo piloto.

Todo o material coletado para o estudo principal desta pesquisa, incluindo o questionário informativo e o teste de nivelamento, foram aplicados pela professora titular dos grupos. A pesquisadora não teve contato pessoal com os informantes durante o período de coleta de dados. Esta postura foi adotada visando interferir o mínimo possível no ambiente de sala de aula, já influenciado pela aplicação dos instrumentos de coleta de dados. A presença de uma pessoa estranha ao grupo, no caso a pesquisadora, poderia inibir os alunos ou até mesmo alterar o resultado dos testes.

3.2.1 Perfil dos participantes

A fim de traçar um perfil dos sujeitos participantes deste estudo foi aplicado um questionário informativo (Anexo 01). Nesse questionário, os alunos forneceram informações quanto à idade, língua materna, contatos com a língua italiana fora do contexto de sala de aula e conhecimento de outras línguas estrangeiras. As informações mais relevantes deste questionário são as seguintes:

- a) a pesquisa conta com 17 informantes, com idade entre 17 e 57 anos;
- b) 11 são do sexo feminino e 06 do sexo masculino;
- c) todos os participantes têm como língua materna o português brasileiro;
- d) apenas 05 participantes já estiveram na Itália, a maioria deles em períodos inferiores a 10 dias, os outros 12 participantes nunca tiveram a oportunidade de viajar para a Itália;

- e) o contato dos alunos com a língua italiana é restrito à sala de aula. 08 informantes mencionam o contato eventual com o italiano em outros contextos, como filmes, Internet ou música, o que nos permite generalizar que a exposição desses alunos à língua italiana se dá majoritariamente em sala de aula.

3.2.2 Instrumentos para a representação de um *continuum* de desenvolvimento

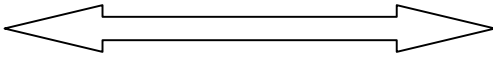
Para classificar os sujeitos quanto ao nível de proficiência em língua italiana, foi aplicada uma adaptação do teste proposto por Schroeder (2004) na pesquisa que investigou a aquisição dos pronomes italianos por aprendizes universitários brasileiros. Scheeren (2006) também utilizou este teste para elaborar o *continuum* de desenvolvimento dos informantes da pesquisa que investigou as inadequações pragmlinguísticas no processo de aprendizagem de italiano como LE por falantes de português. Consideramos necessário este instrumento a fim de classificar os sujeitos em um *continuum* de desenvolvimento, pois, ainda que estejamos trabalhando com um grupo de alunos regularmente inscritos no mesmo nível, sabemos que diferenças individuais podem levá-los a níveis de proficiência diferentes.

O teste (Anexo 02) foi dividido em dois momentos que procuraram avaliar a habilidade de compreensão e produção escrita dos sujeitos. A primeira parte é composta de 40 questões de múltipla escolha abordando os principais aspectos gramaticais do italiano, como, por exemplo, uso de artigos, pronomes e preposições, formação do plural e flexão verbal. Na segunda parte, foi proposta uma atividade de produção escrita: uma determinada situação é apresentada e os sujeitos devem propor um desfecho para a história. Estes testes já haviam sido validados por professores de italiano e aplicados com alunos na pesquisa de Schroeder (2004). Os resultados do teste permitiram classificar os sujeitos em um *continuum* de desenvolvimento de acordo com o estágio de proficiência demonstrado por cada um dos sujeitos. A idéia de estabelecer um *continuum* de desenvolvimento baseia-se no conceito de

estágios evolutivos, já tratado no Capítulo 1, seção 1.1., e já foi utilizado, entre outros, nos estudos de Villalba (2004), Schroeder (2004) e Scheeren (2006).

Cada um dos testes valia 40 pontos, totalizando 80 pontos. O resultado final poderia oscilar, portanto, entre 0 e 80. Na Tabela 1, a seguir, são apresentados os resultados dos testes e a ordenação dos sujeitos quanto ao nível de proficiência revelado.

Tabela 1: Representação de um *continuum* de desenvolvimento elaborado a partir dos testes de proficiência aplicados aos 17 (S1 a S17) informantes da pesquisa

																	
	Menos proficiente								Mais proficiente								
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
Conhecimento anterior	não	não	não	sim	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não	sim	não	sim
Múltipla escolha (40)	14	09	11	12	12	14	15	16	17	18	17	16	19	18	20	26	24
Produção escrita (40)	0	10	15	26	28	30	30	30	30	30	34	36	34	36	36	34	38
Total de pontos (80)	14	19	26	38	40	44	45	46	47	48	51	52	53	54	56	60	62
Média	17,5	23,7	32,5	47,5	50,0	55,0	56,2	57,5	58,7	60,0	63,7	65,0	66,2	67,5	70,0	75,0	77,5

Como podemos constatar pelos dados apresentados na Tabela 1, mesmo que os 17 sujeitos estivessem freqüentando o mesmo nível do curso, no caso Italiano II, há uma acentuada diferença no nível de proficiência desses alunos. Dos 80 pontos possíveis de serem alcançados nos dois testes, os informantes oscilaram entre 14 e 62, respectivamente, o menos e o mais proficiente. A respeito do 0 (zero) ponto atribuído à produção escrita de S1 cabe registrar que a aluna entregou o teste em branco, alegando não ter condições de realizá-lo.

Uma informação relevante, constatada através do questionário informativo, registra que apenas 03 (três) alunos estudaram italiano antes de freqüentar o curso do NELE. Desses

três alunos, dois deles (S15 e S17) situaram-se no extremo mais proficiente do *continuum*, o que nos leva a inferir que o conhecimento anterior contribuiu para este resultado.

Os informantes da pesquisa serão tratados, para efeito de análise, pela forma abreviada S (sujeito) seguida do número que indica sua posição no *continuum* de desenvolvimento. Registro ainda que, dos 17 sujeitos que responderam ao questionário informativo e ao teste de nivelamento, apenas 11 concluíram todo o processo de coleta de dados. Os outros cinco não completaram o processo de testagem por motivos relativos à baixa assiduidade ou falta de disponibilidade para responder aos testes. Como os prazos para a realização dos testes constituem-se em um aspecto relevante na dinâmica e validação deste tipo de coleta, optou-se pela exclusão daqueles sujeitos que não realizaram a testagem nos prazos previstos. Serão analisados, portanto, os dados referentes aos seguintes sujeitos: S1, S3, S4, S8, S9, S11, S12, S13, S15, S16 e S17.

3.2.3 Coleta de dados: instrumentos e procedimentos

A coleta dos dados do estudo principal ocorreu durante o semestre letivo de 2005/2, período no qual foi possível traçar o perfil dos alunos, do professor, aplicar os testes (pré, pós e postergado), acompanhar o tratamento fornecido pelo professor e proceder outros tipos de observações que se fizessem necessárias, como entrevistas com o professor.

Como já referido em 3.2 , todo o material coletado foi aplicado pela professora titular sem interferência direta da pesquisadora. Com exceção do questionário informativo, todos os testes, incluindo o de nivelamento, foram propostos como parte integrante do programa do curso.

A aplicação do pré-teste ocorreu na quarta semana de aula. Após esta coleta, a professora realizou um tratamento intensivo sobre a concordância nominal, revisando e fixando as estruturas já trabalhadas sobre flexão de gênero e número dos substantivos e adjetivos em italiano. Foi aplicado, então, o pós-teste duas semanas após o pré-teste. Quatro semanas após a

aplicação do primeiro teste, foi aplicado o teste postergado a fim de verificar a retenção das estruturas trabalhadas.

A aplicação dos testes em três momentos encontra respaldo na literatura sobre aquisição de L2. Entre os estudos que adotaram a metodologia de aplicar pré-testes, pós-testes e testes postergados para a coleta de dados, encontramos as investigações de Mackey e Philp (1998), Doughty e Varela (1998), Spada e Lightbown (1993, 1999), White (1996, 1998) e Menti (2003). O estudo de Spada e Lightbown (1999), por exemplo, aplicou os três testes. O primeiro teste, ou pré-teste, logo após três meses de inglês intensivo. O segundo teste, ou pós-teste, foi aplicado três dias após o término do período de intervenção com EFF. E o terceiro teste, denominado pelas autoras de pós-teste tardio, foi ministrado um mês após o pós-teste. A título de ilustração, remetemos à descrição mais detalhada do estudo de Spada e Lightbown (1999), assim como de outros aqui citados, no capítulo 1.

No presente estudo, foram utilizados três instrumentos em cada momento da coleta, com o objetivo de apresentar diferentes situações de uso referentes à concordância nominal. A coleta de dados contemplou a aplicação de um teste de julgamento de gramaticalidade, uma produção livre e uma descrição a partir de uma figura. O pré-teste, o pós-teste e o teste postergado encontram-se no Anexo 3.

O teste de julgamento de gramaticalidade está organizado com 25 frases e os alunos devem indicar se cada frase está escrita de forma correta ou não. São usados recursos distrativos (*distractors*), envolvendo outros aspectos gramaticais a fim de garantir a validade do instrumento, evitando que o aluno, ao identificar o foco gramatical que está sendo investigado, responda mecanicamente ao teste. Das 25 frases, 7 apresentam distratores, nos quais são enfocados outros pontos gramaticais. As outras 18 frases trabalham com a concordância nominal, sendo que em nove delas há erros. As frases do teste, seja as corretas como também aquelas que contêm erros, foram retiradas, e algumas adaptadas, da produção escrita de alunos do curso de italiano da UFRGS. O instrumento foi testado com três professores de italiano e todos concordaram que as frases apresentadas são representativas dos erros cometidos pelos alunos a respeito da concordância nominal.

A produção livre se assemelha à proposta aplicada no estudo piloto, sendo que agora a idéia é descrever a própria casa. Considerou-se com esta proposta que o vocabulário necessário já havia sido trabalhado anteriormente, conforme informação da professora.

O terceiro instrumento, por fim, é a descrição por escrito de uma figura humana apresentada aos alunos. Este vocabulário já havia sido trabalhado pelo grupo, conforme consulta prévia feita com a professora. Os alunos não estavam trabalhando, portanto, com vocabulário novo, mas deveriam trabalhar com a flexão destas palavras já conhecidas.

Os mesmos testes foram repetidos para a coleta imediata (pós-teste) e, também para a coleta postergada. Algumas modificações foram feitas visando minimizar o fator memória na realização dos testes. No teste de julgamento de gramaticalidade, por exemplo, foi invertida a ordem das frases. Já na descrição por escrito, foi trocada a figura. Desta forma, pretendemos manter a linearidade em relação aos diferentes momentos em que ocorreu a coleta de dados e, assim, preservar a medida de desempenho dos sujeitos antes e depois da intervenção com foco na forma.

Durante todo o processo da coleta dos dados, os alunos não foram informados explicitamente sobre o foco da pesquisa, procurando-se minimizar o monitoramento das respostas. Já o professor, após a primeira coleta de dados, foi necessariamente informado para que pudesse proceder ao ensino com foco na forma e fornecer, assim, insumo sobre a concordância nominal. O trabalho da professora foi monitorado pela pesquisadora, através de entrevistas antes e após as aulas, visando organizar o material a ser aplicado em sala de aula, bem como para que a professora pudesse relatar as suas impressões a respeito do trabalho e da reação dos alunos. Houve, também, troca de e-mails entre a professora e a pesquisadora durante a seleção e definição dos exercícios que seriam trabalhados em aula.

A aplicação dos instrumentos (questionário informativo, teste de proficiência, pré-teste, pós-teste e teste postergado) foi realizada em horário de aula. A intervenção no sentido de prover aos sujeitos o ensino com foco na forma foi feita pela professora do grupo nos quatro

encontros previstos entre a aplicação do pré-teste e do pós-teste. Foram propostos exercícios que trabalhassem de forma explícita com a concordância nominal, como preenchimento de lacunas e identificação e correção de erros (Anexo 04). Assim como no teste de julgamento de gramaticalidade, também neste momento foram usados distratores, como exercícios que trabalhassem com os tempos verbais, procurando evitar a identificação do foco gramatical que estava sendo motivo de tratamento. O uso de exercícios explícitos na intervenção visando o tratamento dos erros de concordância nominal na produção escrita cometidos pelos aprendizes de italiano-LE encontra respaldo, entre outros, nos estudos de White (1996, 1998). Como já mencionado no Capítulo 1, nesse estudo, ao investigar a aquisição dos pronomes possessivos *his* e *her* em inglês por aprendizes francófonos, a autora sugere que a intervenção explícita se mostra mais eficaz do que aquela implícita, quando estamos trabalhando com o ensino com foco na forma.

Além dos exercícios, também foram propostos jogos e atividades lúdicas em grupo visando trabalhar com as estruturas da concordância nominal (Anexo 05). Todas estas atividades foram inseridas no planejamento das aulas. A pesquisadora manteve contato com a professora através de entrevistas ou correio eletrônico a fim de discutir e definir as atividades que seriam aplicadas em sala de aula.

3.3 Apresentação e análise dos resultados do estudo principal

Nesta seção, os dados coletados no estudo principal serão analisados. A análise será feita em dois momentos. A primeira análise procurará organizar o número de acertos na produção dos alunos nos três momentos da coleta (testes: pré, pós e postergado), com cada um dos instrumentos (julgamento de gramaticalidade, produção livre e descrição de figura). Será investigado se houve mudança no número de acertos de um teste para o outro. Procuraremos, assim, traçar o perfil de cada aluno, registrando seu desempenho em cada momento da testagem. Em um segundo momento, a análise se dará no sentido de investigar se e como houve mudança na produção dos alunos, buscando analisar os resultados alcançados nos testes pelo grupo.

3.3.1 Análise por aluno

Considerando o reduzido número de participantes, optamos por traçar, num primeiro momento, o perfil de cada sujeito, apresentando os resultados obtidos nos três momentos de testagem, com cada um dos três instrumentos. Serão apresentados os dados dos 11 (onze) alunos que completaram plenamente o processo de coleta de dados. A apresentação dos resultados de cada um será feita através de uma tabela, acompanhada de um comentário sobre o desempenho nos testes.

Nas tabelas, estão registrados os números de acertos obtidos em cada teste com cada um dos três instrumentos. No instrumento de julgamento de gramaticalidade são computados os acertos em relação às 18 frases que trabalham com a concordância nominal, excluindo-se, portanto, as frases com distratores. Nos instrumentos de produção livre e descrição da figura são computados os números de acertos em relação às ocasiões de uso de concordância nominal criadas pelos sujeitos. O total livre (última linha da tabela) apresenta o resultado da soma dos instrumentos de produção livre e descrição da figura.

As ocasiões de uso da concordância nominal foram computadas como nos excertos a seguir:

(4) Questa ragazza ci sono capelli neri, naso piccolo, bocca piccola, collo lungo, faccia allegra*, piccoli occhie*, pelle bianca, mento appuntito.

(S1, instrumento de descrição de figura, teste postergado)

Nesta descrição, S1 criou oito ocasiões de concordância nominal, seis das quais estão corretas e duas incorretas. A forma correta das estruturas com asterisco seriam, a saber, *faccia allegra* e *piccoli occhi*.

(5) La mia casa è molto bella. La mia casa è tranquilla e silenziosa, però è scura. La casa ha molti stanze*.

(S16, instrumento de produção livre, teste postergado)

Neste exemplo, S16 criou cinco ocasiões de concordância nominal: *casa bella*, *casa tranquila*, *casa silenziosa*, *casa scura* e *molti stanze**, cuja forma correta seria *molte stanze*.

A tarefa de computar as ocasiões de uso criadas e a correção do uso da concordância nominal foi realizada pela pesquisadora e, após, submetida à revisão de outra professora de italiano.

3.3.1.1 Dados coletados com S01

Tabela 2: Resultados obtidos por S01 na coleta de dados

	Pré-teste	Pós-teste	Teste postergado
Julgamento de gramaticalidade	14/18	14/18	11/18
Produção livre	3/3	7/8	5/5
Descrição da figura	6/8	13/14	12/16
Total livre	9/11	20/22	17/21

Os resultados computados na Tabela 2 nos levam às seguintes constatações a respeito da produção de S01: no julgamento de gramaticalidade não ocorreu mudança de comportamento significativa nos três momentos da testagem, já que o número de acertos foi igual no pré e no pós-teste e foi registrada uma redução de apenas três acertos no teste postergado; nos instrumentos de produção livre, computando-se os acertos da produção livre e da descrição da figura, houve um aumento no uso de adjetivos e, portanto, foram criadas mais ocasiões de uso da concordância nominal. O número de acertos foi mantido proporcionalmente em relação às ocasiões de uso criadas, ou seja, S01 aumentou a produção e manteve um alto nível de correção.

3.3.1.2 Dados coletados com S03

Tabela 3: Resultados obtidos por S03 na coleta de dados

	Pré-teste	Pós-teste	Teste postergado
Julgamento de gramaticalidade	12/18	08/18	12/18
Produção livre	02/03	03/04	04/06
Descrição da figura	03/05	02/02	03/08
Total livre	05/08	05/06	07/14

Os dados da Tabela 3 permitem caracterizar a produção de S03 da seguinte maneira: no julgamento de gramaticalidade, houve uma queda no número de acertos do pós-teste de quatro ocorrências em relação ao pré-teste, recuperados no teste postergado; em relação aos testes de produção livre e descrição da figura, houve um aumento nas ocasiões de uso no teste postergado. Este aumento, entretanto, foi acompanhado de um aumento na ocorrência de erros, o que nos leva a inferir que S03 ainda precisa trabalhar com a concordância nominal, pois a aprendizagem não foi efetiva.

3.3.1.3 Dados coletados com S04

Tabela 4: Resultados obtidos por S04 na coleta de dados

	Pré-teste	Pós-teste	Teste postergado
Julgamento de gramaticalidade	14/18	16/18	09/18
Produção livre	05/07	05/07	05/08
Descrição da figura	12/12	16/17	14/18
Total livre	17/19	21/24	19/26

Os números aferidos na Tabela 4 permitem afirmar o seguinte a respeito da produção de S04: no julgamento de gramaticalidade houve um ligeiro aumento no número de acertos do pós-teste em relação ao pré-teste, seguido de uma queda significativa no teste postergado,

quando metade das questões foi respondida de forma errada; nos instrumentos de produção livre e descrição da figura houve aumento de ocasiões de uso, reflexo do uso de mais adjetivos, acompanhado, porém, do aumento proporcional do número de erros.

3.3.1.4 Dados coletados com S08

Tabela 5: Resultados obtidos por S08 na coleta de dados

	Pré-teste	Pós-teste	Teste postergado
Julgamento de gramaticalidade	11/18	10/18	11/18
Produção livre	05/06	04/07	03/03
Descrição da figura	05/09	10/13	03/05
Total livre	10/15	14/20	06/08

A análise dos dados da Tabela 5 nos leva às seguintes conclusões a respeito da produção de S08: o resultado do julgamento de gramaticalidade permaneceu praticamente inalterado nos três momentos da testagem; já nos instrumentos onde as ocasiões de uso deveriam ser criadas pelo sujeito, houve uma redução acentuada das ocasiões de uso da concordância nominal no terceiro momento da testagem, quando foi aplicado o teste postergado. Esta situação pode ser atribuída a vários fatores, entre os quais, o medo de errar e a falta de motivação.

3.3.1.5 Dados coletados com S09

Tabela 6: Resultados obtidos por S09 na coleta de dados

	Pré-teste	Pós-teste	Teste postergado
Julgamento de gramaticalidade	12/18	16/18	15/18
Produção livre	10/14	08/08	05/05
Descrição da figura	08/11	09/11	15/16
Total livre	18/25	17/19	20/21

Os dados da Tabela 6 anunciam o seguinte a respeito da produção de S09: no julgamento de gramaticalidade houve uma ligeira melhora no resultado do pós-teste em relação ao pré-teste, melhora esta que foi mantida no teste postergado; nos testes de produção livre e descrição da figura, S09 já produzia em número bastante razoável a concordância nominal desde a primeira testagem, o que sugere um conhecimento do conteúdo, e melhorou a ocorrência de estruturas corretas no decorrer dos testes.

3.3.1.6 Dados coletados com S11

Tabela 7: Resultados obtidos por S11 na coleta de dados

	Pré-teste	Pós-teste	Teste postergado
Julgamento de gramaticalidade	09/18	10/18	11/18
Produção livre	06/06	04/04	04/07
Descrição da figura	11/11	07/07	08/10
Total livre	17/17	11/11	12/17

Os números apresentados na Tabela 7 indicam o seguinte a respeito da produção de S11: no julgamento de gramaticalidade não houve uma mudança significativa no decorrer da aplicação dos três testes, já que o aluno acertou apenas uma questão a mais em cada momento da testagem; na produção livre e descrição da figura observa-se uma situação atípica, já que no pré e no pós-teste houve uma razoável produção sem ocorrência de erro, enquanto que no teste postergado se manteve a produção mas houve erro.

3.3.1.7 Dados coletados com S12

Tabela 8: Resultados obtidos por S12 na coleta de dados

	Pré-teste	Pós-teste	Teste postergado
Julgamento de gramaticalidade	08/18	12/18	14/18
Produção livre	06/06	02/02	04/05
Descrição da figura	10/11	10/12	14/15
Total livre	16/17	12/14	18/20

Na Tabela 8, encontramos os dados referentes à produção de S12 e podemos concluir o seguinte: no julgamento de gramaticalidade houve um aumento gradual de precisão, nos três momentos da testagem; na produção livre e descrição da figura foi mantida a produção, com uma ligeira queda no pós-teste recuperada em seguida no teste postergado, e mantida a precisão na produção da concordância nominal.

3.3.1.8 Dados coletados com S13

Tabela 9: Resultados obtidos por S13 na coleta de dados

	Pré-teste	Pós-teste	Teste postergado
Julgamento de gramaticalidade	05/18	12/18	10/18
Produção livre	08/09	01/01	02/03
Descrição da figura	08/09	06/06	10/10
Total livre	16/18	07/07	12/13

Os números apresentados na Tabela 9 permitem caracterizar a produção de S13 da seguinte maneira: o julgamento de gramaticalidade indica uma melhora considerável do pós-teste e do teste postergado em relação ao pré-teste; na produção livre houve baixa frequência de uso de adjetivos no pós-teste e no teste postergado; na descrição da figura, houve produção razoável nos três momentos da testagem acompanhada de alta precisão.

3.3.1.9 Dados coletados com S15

Tabela 10: Resultados obtidos por S15 na coleta de dados

	Pré-teste	Pós-teste	Teste postergado
Julgamento de gramaticalidade	11/18	11/18	10/18
Produção livre	04/05	08/08	03/03
Descrição da figura	09/11	09/10	06/08
Total livre	13/16	17/18	09/11

A Tabela 10 nos traz os dados referentes à produção de S15, a qual pode ser caracterizada da seguinte maneira: no julgamento de gramaticalidade foi mantida a precisão nos três momentos da testagem; na produção livre e descrição da figura houve queda na produção de ocasiões de uso da concordância nominal no teste postergado, mas foi mantida a precisão nas estruturas produzidas.

3.3.1.10 Dados coletados com S16

Tabela 11: Resultados obtidos por S16 na coleta de dados

	Pré-teste	Pós-teste	Teste postergado
Julgamento de gramaticalidade	09/18	15/18	15/18
Produção livre	06/06	03/03	04/05
Descrição da figura	12/12	10/11	09/09
Total livre	18/18	13/14	13/14

Os dados da Tabela 11 apresentam os resultados da testagem realizada com S16 e indicam o seguinte: no julgamento de gramaticalidade foi alcançado um melhor resultado no pós-teste em relação ao pré-teste, e esta melhora foi mantida no teste postergado; na produção livre e descrição da figura registramos uma leve queda na produção de ocasiões de uso da concordância nominal; a precisão, entretanto, foi mantida.

3.3.1.11 Dados coletados com S17

Tabela 12: Resultados obtidos por S17 na coleta de dados

	Pré-teste	Pós-teste	Teste postergado
Julgamento de gramaticalidade	16/18	14/18	15/18
Produção livre	07/07	06/06	03/03
Descrição da figura	09/12	09/10	16/17
Total livre	16/19	15/16	19/20

A análise dos dados da Tabela 12 nos leva às seguintes conclusões a respeito da produção de S17: no julgamento de gramaticalidade, S17 já demonstrou, desde o primeiro momento da testagem, conhecimento das estruturas da concordância nominal, pois teve alto índice de precisão; situação semelhante pode ser constatada na produção livre e descrição da figura, com razoável produção de ocasiões de uso, acompanhada de precisão.

3.3.1.12 Conclusões a respeito da análise por aluno

A análise individual dos dados produzidos pelos sujeitos permite-nos tecer algumas considerações a respeito dos instrumentos utilizados para a coleta e sobre o desempenho dos alunos nos testes aplicados.

O teste de julgamento de gramaticalidade atendeu aos critérios de validade e confiabilidade esperados de um instrumento de avaliação. Todos os sujeitos responderam às mesmas questões e a tabulação dos resultados foi feita de forma objetiva. As questões admitiam somente duas possibilidades de resposta: certo ou errado. O mesmo não se pode afirmar a respeito dos outros dois instrumentos: produção livre e descrição da figura. Cada sujeito organizou a sua produção de forma única, aplicando em maior ou menor quantidade o uso da concordância nominal. Esta liberdade na organização dos testes de produção livre prejudicou o parâmetro de avaliação dos mesmos, já que não havia uma igualdade de ocasiões de uso da concordância nominal na produção dos alunos. A produção livre foi proposta buscando testar o desempenho dos alunos no uso da concordância nominal, mas apresentou falhas na medida em que não permitiu uma comparação mais precisa entre a produção dos alunos. Além desta deficiência, o instrumento de produção livre parece não ter sido bom o suficiente para estimular o uso dos adjetivos e, por consequência, a produção da concordância nominal.

A motivação do grupo revelada durante o processo de coleta de dados também pode ter influenciado os resultados obtidos. Como já registrado anteriormente, a coleta de dados foi realizada pela professora regente da turma e os testes foram aplicados como parte integrante do programa do curso. Nas entrevistas realizadas com a professora no período da pesquisa,

entretanto, em vários momentos foi mencionado o desagrado dos alunos em relação à semelhança dos testes que eram aplicados. Expressões como “De novo este exercício!” ou “Lá vem ela com os testes de novo” foram freqüentes, segundo a professora, nos dias de aplicação do pré-teste e do teste postergado. A motivação dos alunos pode, portanto, ter sido afetada e influenciado a resolução dos testes, principalmente nos instrumentos que exigiam maior elaboração, no caso, produção livre e descrição da figura.

3.3.2 Análise da produção do grupo

Após traçarmos o perfil individual dos participantes da pesquisa, procederemos à análise dos resultados obtidos pelo grupo com cada um dos instrumentos, investigando se houve mudança na produção dos alunos nos três momentos da testagem. Ao falarmos em resultados obtidos pelo grupo, entendam-se os resultados alcançados pelos 11 sujeitos que concluíram o processo de coleta de dados e dos quais foi realizada a análise individual na seção anterior. As tabelas e os gráficos aqui reportados foram elaborados pelo Núcleo de Assessoria Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para a elaboração das Tabelas 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20 e dos Gráficos 1, 2, 3 e 4, que apresentam os dados referentes à produção do grupo, foi aplicado o Teste Não-Paramétrico de Friedman, o qual testa a hipótese nula de que K amostras relacionadas vêm da mesma população. Para cada caso, as K amostras são ordenadas de 1 a K . O teste estatístico é baseado nesta ordenação.

3.3.2.1 Análise dos resultados do teste de julgamento de gramaticalidade

Para comparar os três momentos da realização dos testes de julgamento de gramaticalidade (pré-teste, pós-teste e teste postergado) foi utilizado o Teste Não-Paramétrico de Friedman.

Nas tabelas 13 e 14, a seguir, temos o registro dos resultados dos dados produzidos pelo grupo nos três momentos da testagem, a partir do teste de julgamento de gramaticalidade.

Tabela 13: Estatísticas descritivas do teste de julgamento de gramaticalidade nos três momentos

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
PT_GRAM	11	,611111	,173916	,2778	,8889
PST_GRAM	11	,696970	,147748	,4444	,8889
TP_GRAM	11	,671717	,125350	,5000	,8333

Tabela 14: Friedman Test para o julgamento de gramaticalidade

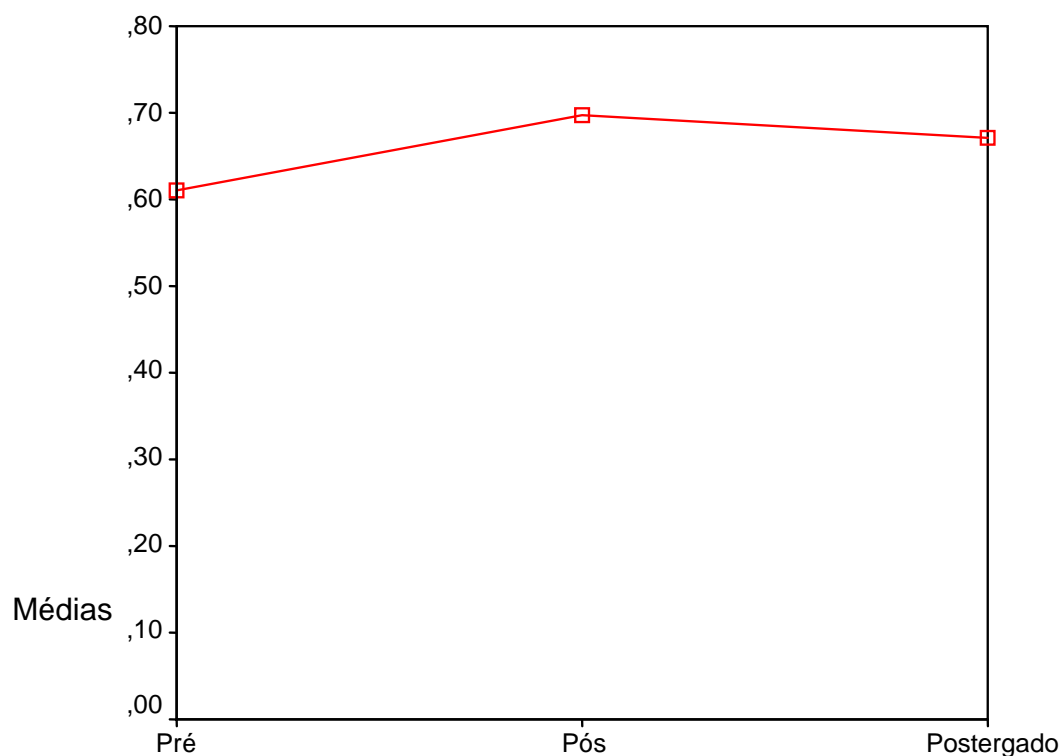
Ranks	
	Mean Rank
PT_GRAM	1,82
PST_GRAM	2,14
TP_GRAM	2,05

Test Statistics^a	
N	11
Chi-Square	,667
df	2
Asymp. Sig.	,717
Exact Sig.	,746

a. Friedman Test

No Gráfico 1, a representação dos resultados nos três momentos da testagem, indicando a mudança na produção dos alunos, com este instrumento de coleta.

Gráfico 1: Resultado comparativo do instrumento de julgamento de gramaticalidade



Com a aplicação do Teste de Friedman concluiu-se que não há diferença significativa ao nível de 5% entre os três momentos para os escores registrados no teste de julgamento de gramaticalidade ($p=0,746$). Houve um pequeno aumento no escore de acertos entre o pré-teste e o pós-teste, mantido no teste postergado, mas que, dada a coleta restrita e o reduzido número de participantes, não permitiria afirmar que houve aprendizagem efetiva.

3.3.2.2 Análise dos resultados do teste de produção livre

Para comparar os três momentos da realização dos testes de produção livre (pré-teste, pós-teste e teste postergado) também foi utilizado o Teste Não-Paramétrico de Friedman. As tabelas 15 e 16 apresentam os resultados dos testes de produção livre nos três momentos da coleta de dados.

Tabela 15: Estatísticas descritivas do teste de produção livre nos três momentos

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
PT_LIVRE	11	,874315	,134438	,6667	1,0000
PST_LIV	11	,900974	,153481	,5714	1,0000
TP_LIVRE	11	,829978	,175653	,5714	1,0000

Tabela 16: Friedman Test para a produção livre

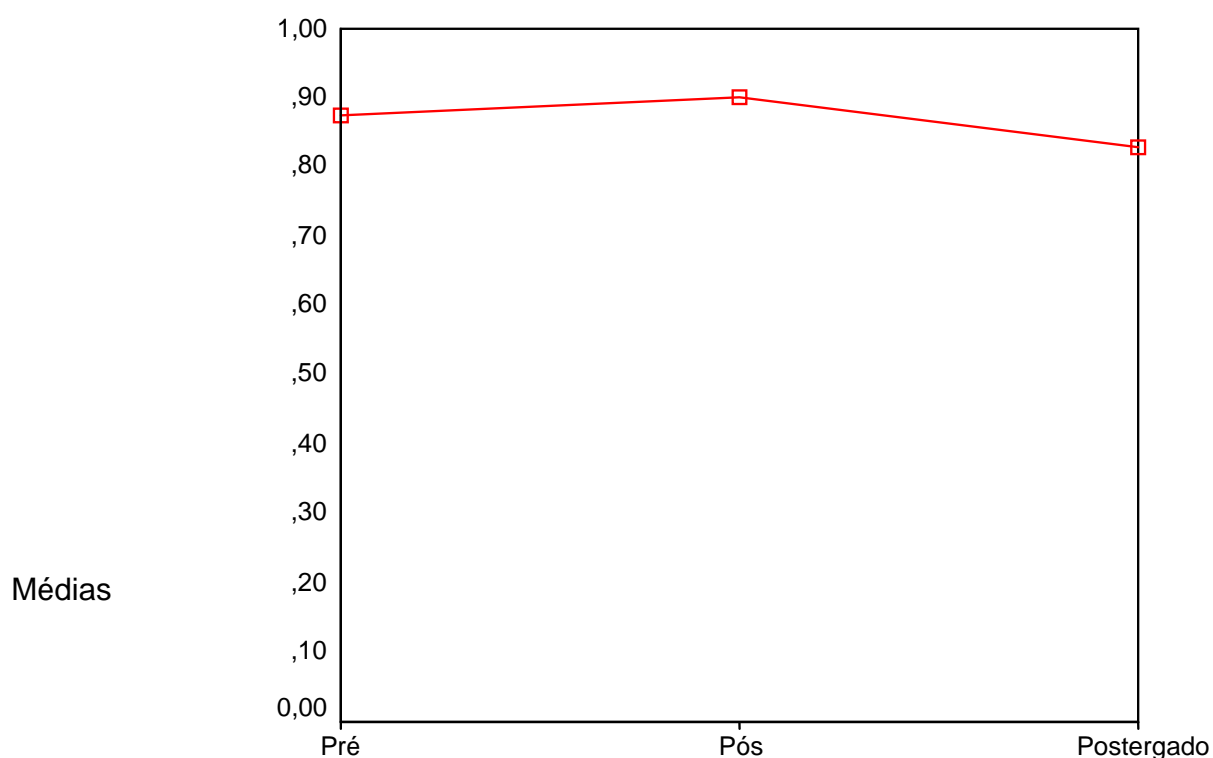
Ranks	
	Mean Rank
PT_LIVRE	2,00
PST_LIV	2,27
TP_LIVRE	1,73

Test Statistics ^a	
N	11
Chi-Square	2,250
df	2
Asymp. Sig.	,325
Exact Sig.	,375

a. Friedman Test

A seguir, o Gráfico 2 demonstra os resultados alcançados pelo grupo nos três momentos da testagem com o teste de produção livre.

Gráfico 2: Resultado comparativo do instrumento de produção livre



Com a aplicação do Teste de Friedman vemos que não há diferença significativa ao nível de 5% entre os três momentos para os escores registrados no teste de produção livre ($p=0,375$). A curva representada no Gráfico 2, ainda que não seja representativa dada a diferença abaixo de 5%, indica, a diferença do Gráfico 1, que os resultados foram praticamente mantidos entre o pré-teste e o pós-teste, mas houve queda no teste postergado, sugerindo a não retenção das formas da concordância nominal.

3.3.2.3 Análise dos resultados do teste de descrição da figura

Para comparar os três momentos da realização dos testes de descrição da figura (pré-teste, pós-teste e teste postergado) também foi utilizado o Teste Não-Paramétrico de Friedman. Conforme observamos nas Tabelas 17 e 18, a seguir, os resultados alcançados com os outros instrumentos são praticamente mantidos no teste de descrição da figura.

Tabela 17: Estatísticas descritivas do teste de descrição da figura nos três momentos

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
PT_FIG	11	,818090	,157027	,5556	1,0000
PST_FIG	11	,909053	7,74159E-02	,7692	1,0000
TP_FIG	11	,805890	,190355	,3750	1,0000

Tabela 18: Friedman Test para a descrição da figura

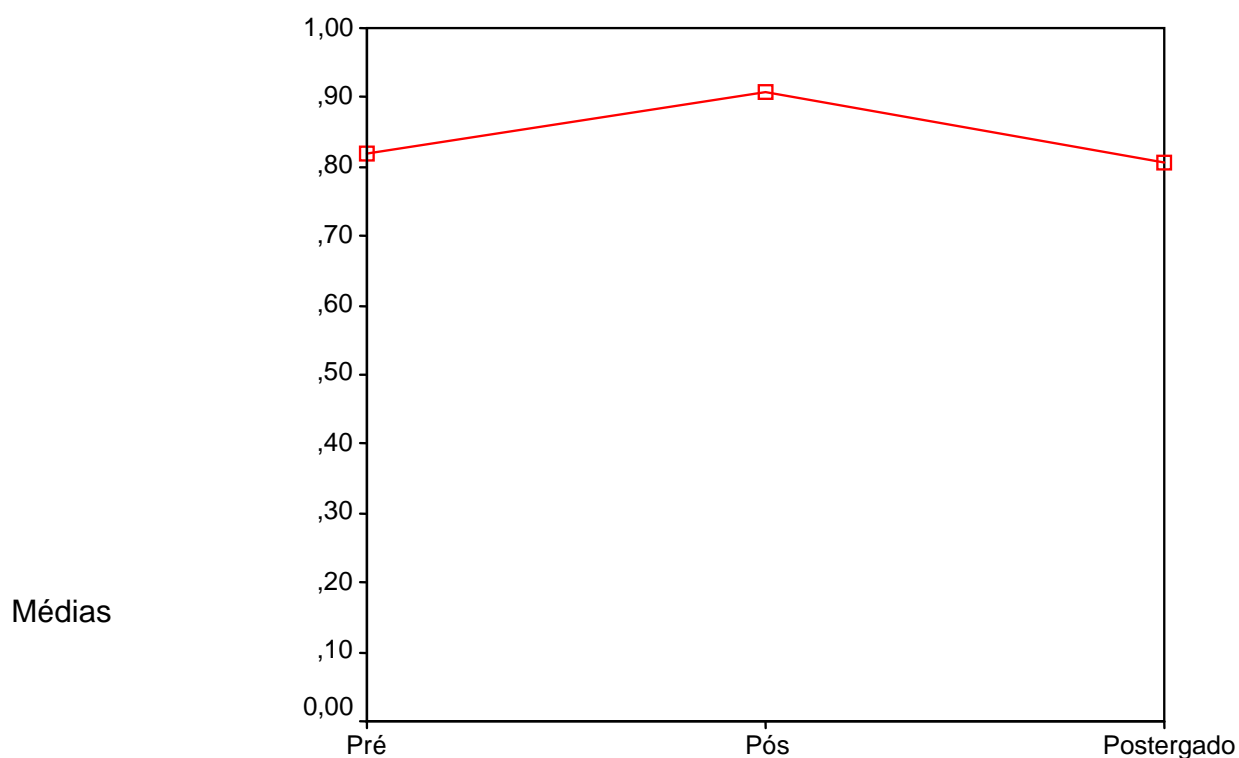
Ranks	
	Mean Rank
PT_FIG	1,77
PST_FIG	2,27
TP_FIG	1,95

Test Statistics ^a	
N	11
Chi-Square	1,550
df	2
Asymp. Sig.	,461
Exact Sig.	,482

a. Friedman Test

O Gráfico 3, na seqüência, ilustra a tênue mudança nos resultados alcançados pelo grupo com o instrumento de descrição da figura nos três momentos da testagem.

Gráfico 3: Resultado comparativo do instrumento de descrição da figura



Mais uma vez, com a aplicação do Teste de Friedman, observa-se que nenhuma diferença significativa ao nível de 5% entre os três momentos para os escores registrados no teste de descrição da figura ($p=0,482$) foi encontrada. Podemos, entretanto, sugerir uma melhora nos escores entre o pré-teste e o pós-teste, seguido de uma queda no teste postergado, indicando, assim como no Gráfico 2, que, transcorridas duas semanas após a aplicação do pós-teste e não havendo mais o tratamento intensivo, houve queda na produção adequada da concordância nominal.

3.3.2.4 Análise conjunta dos resultados dos testes de produção livre e de descrição da figura

Assim como havia sido feito na apresentação do perfil individual de cada aluno e dada a semelhança da natureza dos instrumentos, apresentaremos, nesta seção, o resultado conjunto dos testes de produção livre e descrição da figura, o qual chamaremos total livre. Para comparar os três momentos do total livre (pré-teste, pós-teste e teste postergado) também foi utilizado o Teste Não-Paramétrico de Friedman. Nas tabelas 19 e 20, a seguir, verificamos o resultado conjunto dos instrumentos de produção livre e descrição da figura.

Tabela 19: Estatísticas descritivas do total livre nos três momentos

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
PT_TOT	11	,837205	,125954	,6250	1,0000
PS_TOT	11	,898165	8,43667E-02	,7000	1,0000
TP_TOT	11	,815308	,138345	,5000	,9524

Tabela 20: Friedman Test para o total livre

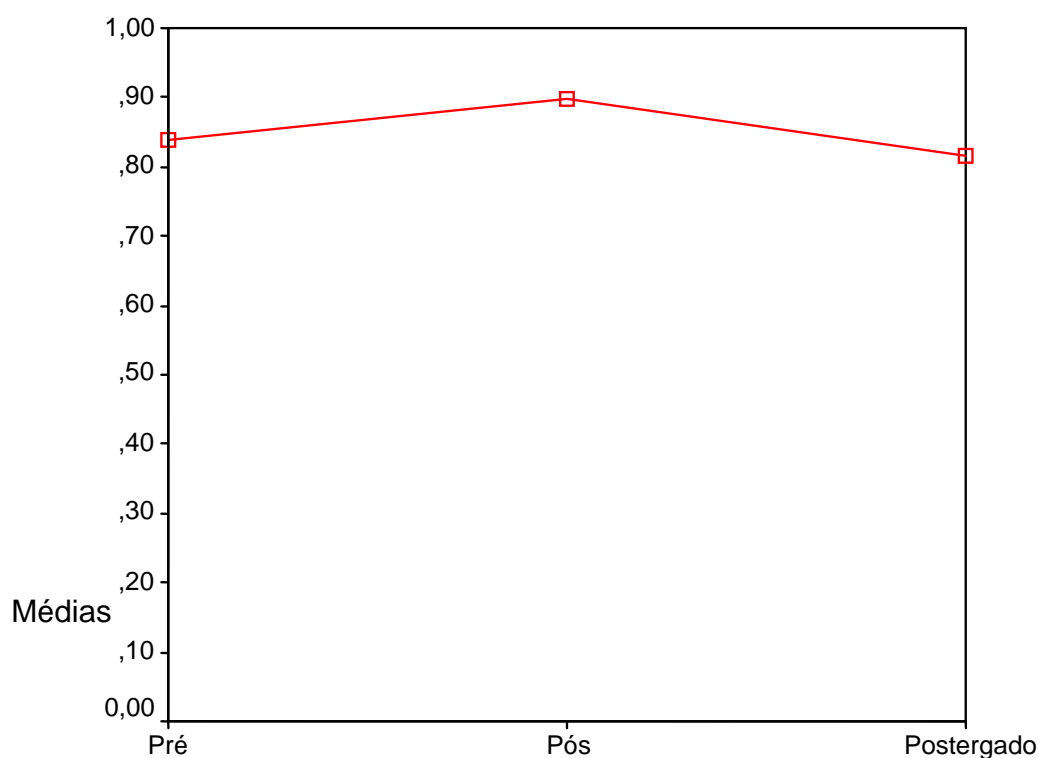
Ranks	
	Mean Rank
PT_TOT	1,86
PS_TOT	2,27
TP_TOT	1,86

Test Statistics ^a	
N	11
Chi-Square	1,286
df	2
Asymp. Sig.	,526
Exact Sig.	,566

a. Friedman Test

O Gráfico 4, representado na seqüência, traz os resultados alcançados pelo grupo nos dois testes de produção livre.

Gráfico 4: Resultado comparativo do total livre



Finalizando a apresentação dos Gráficos e Tabelas, concluímos que, com a aplicação do Teste de Friedman, também no total livre não há diferença significativa ao nível de 5% entre os três momentos para os escores registrados ($p=0,566$). A curva representada no Gráfico 4 é praticamente a mesma representada no Gráfico 3, indicando melhora dos resultados entre o pré-teste e o pós-teste, seguida de queda no teste postergado.

3.4 Conclusões do estudo principal

Ao concluir a análise do estudo principal, retomaremos a hipótese formulada no início desta investigação, segundo a qual o ensino com foco na forma, de acordo com o conceito de Spada (1997) que o define como ‘ação pedagógica utilizada para chamar a atenção dos aprendizes para uma determinada forma lingüística de modo implícito ou explícito’, poderia auxiliar o aprendiz de italiano-L2 a modificar a sua produção da concordância nominal em direção à forma correta na língua-alvo. A dificuldade dos aprendizes para realizar a concordância nominal na produção escrita foi confirmada nos dados coletados. Não foi possível, entretanto, confirmar a eficiência do EFF, no formato aqui apresentado, para o tratamento dos erros produzidos pelos alunos. Os resultados finais da coleta de dados submetidos à análise estatística não revelaram mudanças significativas entre os três momentos da testagem. Nos três instrumentos a oscilação dos escores nunca foi maior do que 5%, o que não nos permite afirmar que o EFF tenha sido eficiente e tenha causado uma modificação na produção dos alunos.

O estudo apresentou algumas limitações importantes, devidas aos instrumentos utilizados para a coleta dos dados e ao reduzido número de participantes. Ao propormos a aplicação de três instrumentos pretendíamos coletar uma amostra que fosse representativa tanto sob o ponto de vista da identificação da estrutura da concordância nominal como também da sua correta produção. O primeiro instrumento, o teste de gramaticalidade, focou a questão do reconhecimento das estruturas da concordância nominal enquanto que os outros dois, a produção livre e a descrição da figura, permitiram aos alunos a aplicação, na sua própria produção, dos conhecimentos adquiridos a respeito da concordância nominal. Neste sentido, procuramos avaliar a produção dos alunos em tarefas variadas de desempenho. Houve, entretanto, uma sobrecarga de trabalho aos alunos, que a cada duas semanas deviam responder em aula aos testes.

Além dos instrumentos propriamente ditos, outro aspecto da metodologia aplicada à coleta dos dados parece ter influenciado o resultado da pesquisa: o intervalo de tempo entre os testes. O tempo transcorrido entre a aplicação dos testes, ainda que contando com estudos

anteriores que já haviam confirmado a sua validade, parece ter influenciado a produção dos alunos. Mesmo com a inversão na posição das frases no instrumento de julgamento de gramaticalidade e com as modificações nas propostas de produção livre e descrição da figura, os testes eram muito semelhantes e, aplicados num curto espaço de tempo (um mês), desmotivaram a produção dos alunos.

Ao final desta análise, reiteramos a consideração de que a dificuldade na produção da concordância nominal em italiano por aprendizes brasileiros não pode ser atribuída à transferência da língua materna, já que os sistemas apresentam características bastante distintas em relação a esta estrutura. O que ocorre é uma dificuldade dos alunos em relação à estrutura da própria L2.

Concluimos, assim, a análise do estudo principal e, ainda que não tenha sido possível confirmar a eficiência das tarefas de EFF aplicadas para a produção da concordância nominal em italiano por aprendizes brasileiros, temos certeza da relevante contribuição desta investigação para os estudos de aquisição do italiano como L2. No capítulo das Considerações Finais, a seguir, discorreremos sobre as implicações deste estudo para a pesquisa em lingüística aplicada direcionada ao ensino do italiano-L2.

Capítulo 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procuramos investigar a relação entre o EFF e a aquisição da concordância nominal em italiano por aprendizes brasileiros. Para tal, no Capítulo 1, revisamos os conceitos que embasam a teoria do EFF e descrevemos as principais características de alguns dos estudos mais relevantes da área. Dada a escassez de estudos direcionados à aquisição do italiano-L2, situação ainda mais agravada quando pensamos em contexto de aprendizes brasileiros falantes de português, utilizamos como referência estudos aplicados à aquisição de outras línguas, nos quais foi investigada a eficiência do EFF na aquisição de uma L2.

No capítulo 2, foi traçada a descrição da concordância nominal em italiano e no português brasileiro, com o objetivo de apresentar as regras de uso da concordância nas duas línguas, identificar as diferenças e prever possíveis dificuldades dos aprendizes para produzi-la na L2. Conforme as conclusões do estudo principal, as dificuldades dos aprendizes não eram decorrência da transferência de estruturas da L1 para a L2, mas sim de problemas na produção da própria L2.

A investigação propriamente dita foi apresentada no Capítulo 3, quando foi descrita a metodologia utilizada no estudo piloto e no principal e foram apresentados os dados resultantes da coleta, devidamente analisados. A análise não nos permitiu tecer conclusões definitivas acerca da eficiência ou não do EFF na aquisição da concordância nominal em italiano por aprendizes brasileiros. O corpus reduzido foi sem dúvida uma das causas da impossibilidade de resultados mais consistentes. A respeito disto, cabe ressaltar a dificuldade de contarmos com sujeitos para a pesquisa, como também da continuidade na participação dos informantes no processo de coleta dos dados. No caso desta investigação, iniciamos com dezessete alunos e apenas onze concluíram todo o processo de aplicação dos testes. E, entre os

que concluíram a coleta, muitos se mostraram incomodados por ter que responder aos instrumentos. Se tivéssemos tido a oportunidade de aplicar os mesmos instrumentos a um número maior de alunos, ou se estes onze alunos tivessem tido a possibilidade e a disponibilidade de produzir mais concordância nominal, talvez os resultados tivessem sido mais consistentes. A restrição do número de informantes deve-se, além do óbvio limite temporal imposto por uma tese de doutorado, à falta de consciência da importância da pesquisa na sala de aula de LE, seja do ponto de vista do professor como também dos alunos. O tipo de investigação proposto por este trabalho, demandou um trabalho conjunto e comprometido da professora com a pesquisadora. O calendário de aplicação dos testes devia ser respeitado para garantir a validade e a confiabilidade da pesquisa. O tratamento intensivo em sala de aula sobre a concordância nominal, realizado a luz da teoria do EFF, também esteve sob total responsabilidade da professora no momento da sua aplicação, ainda que tenha sido planejado em conjunto com a pesquisadora. Como podemos concluir, a escolha da professora participante da pesquisa foi de fundamental importância para o êxito deste trabalho. E, sem dúvida, cabe também a ela o mérito de ter conseguido chegar ao final da coleta de dados com onze informantes. Sabemos que são poucos os professores que se engajam neste tipo de pesquisa, o que torna ainda mais importante o registro da participação da professora regente da turma na pesquisa.

O trabalho investigativo desta pesquisa nos permitiu concluir sobre, pelo menos, duas implicações pedagógicas do trabalho realizado. A primeira diz respeito à dificuldade dos alunos brasileiros em produzir por escrito a concordância nominal em italiano. Esta dificuldade foi validada pela produção dos alunos e confirmou-se assim a necessidade de intensificar o trabalho em sala de aula sobre este ponto morfosintático da língua italiana.

A segunda implicação diz respeito ao ensino focado na forma. Segundo o conceito de Spada (1997), “EFF é a ação pedagógica utilizada para chamar a atenção dos aprendizes para uma determinada forma lingüística de modo implícito ou explícito”. Nesta investigação não foi possível atestar a eficiência do EFF na melhoria da produção da concordância nominal em italiano pelos alunos brasileiros, pelo menos com o tipo de material empregado. Entretanto, as atividades propostas no período entre a aplicação do pré-teste e do pós-teste, ou seja, as ações

pedagógicas segundo o conceito de Spada, foram bem recebidas pelos alunos. Os exercícios e os jogos foram bem assimilados pelo grupo e não houve manifestações de desagrado pelas atividades como ocorreu em relação aos testes. O trabalho com a forma inserido em atividades comunicativas foi, portanto, satisfatório no grupo pesquisado. Talvez tenha sido insuficiente o *feedback* da professora para os alunos em relação às dificuldades por eles apresentadas sobre a concordância nominal. Não foi possível medir com exatidão a maneira e a frequência do EFF ministrado, já que a metodologia adotada nesta investigação excluía a presença da pesquisadora do ambiente de sala de aula.

Na introdução deste trabalho, chamamos a atenção para o fato de que poucas pesquisas são realizadas sobre a aquisição do italiano-L2 em contexto brasileiro. Mesmo em face da grande procura pelo ensino de italiano como LE e da decorrente proliferação de cursos de italiano no Brasil, nós, na posição de professores e formadores de professores, nos ressentimos de um suporte teórico-científico para a prática docente.

As dificuldades encontradas para a coleta dos dados, já referidas anteriormente, são fruto da pouca importância dada à pesquisa pelos próprios sujeitos do ambiente de ensino-aprendizagem, professores e alunos. Muitas vezes, colocamos a pesquisa em segundo plano em relação à prática e não consideramos que é através da pesquisa que conseguiremos propor uma prática melhor.

Este trabalho vem, portanto, contribuir para a pesquisa na área de aquisição do italiano-L2. Apesar das limitações apontadas e da absoluta consciência de não termos esgotado o tema investigado, esperamos que este estudo sirva de referência para pesquisas futuras, seja no ambiente específico do ensino do italiano-L2 para brasileiros como também para outras línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, P., SWAIN, M., HARLEY, B., CUMMINGS, J. Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The development of bilingual proficiency* (pp. 57-81). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- ALLWRIGHT, D. Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. In M. Burt & H. Dulay (Eds.), *New directions in second language learning teaching and bilingual education: On TESOL ' 75* (pp. 96-109). Washington: TESOL, 1975.
- ALLWRIGHT, D. Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis. In D. Little (Eds.), *Language learning in formal and informal contexts* (pp. 3-18). Dublin: Irish Association for Applied Linguistics, 1984.
- ANDORNO, C. & RIBOTTA, P. *Insegnare e imparare la grammatica*. Turim: Paravia Scriptorium, 2000.
- ASHWELL, T. Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227-257, 2000.
- BALBONI, P. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 1994.

- BALBONI, P. *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra, 1999.
- BALDELLI, MAZZETTI, MARCHESI, SPITI & STOPPINI *Parliamone insieme*. Firenze: Le Monnier, 1989.
- BELTRAMO, M. *Abilità di scrittura*. Turim: Paravia Scriptorium, 2000.
- BENUCCI, A. *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 1994.
- BORBA, F. R. & LIMA, M. S. O professor de língua estrangeira e sua visão do tratamento do erro. In: ROTTAVA, L. & LIMA, M. S. (org.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, p.265-279, 2004.
- BROWN, R. *A first language: the early stages*. Cambridge: Harward University Press, 1973.
- CALVÉ, P. Corriger ou ne pa corriger, là n'est pas la question. *The Canadian Modern Language Review*, 48, 485-7, 1992.
- CARROLL, S., & SWAIN, M. Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalization. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-86, 1983.
- CARROLL, S., ROBERGE, Y., & SWAIN, M. The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics*, 13, 173-98, 1992.

- CATTANA, A. & NESCI, M.T. *Analisi e correzione degli errori*. Turim: Paravia Scriptorium, 2000.
- CHINI, M. *Strategie di acquisizione della categoria del genere grammaticale nell'italiano come lingua prima e come lingua seconda*. In: GIACALONE RAMAT, VEDOVELLI (a cura di). pp.405-436, 1994.
- CHINI, M. *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci, 2005.
- CILIBERTI, A. *Manuale di Glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Florença: La nuova Italia, 1994.
- CONFORTI, C. & CUSIMANO, L. *Linea diretta 1 – Corso di italiano per principianti*. Perugia: Guerra, 1997.
- CONFORTI, C. & CUSIMANO, L. *Linea diretta 1 – Corso di italiano per principianti. Libro degli esercizi*. Perugia: Guerra, 1997.
- CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *International review of Applied Linguistics*, 4, 161-70, 1967.
- CUNHA, A. P. de A. *O feedback corretivo como gerador de output modificado em classes comunicativas de inglês como LE*. PPG-Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- CUNHA, C. *Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: FENAME, 1977.

- DANESI, M. & DI PIETRO, R. *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*. Roma: Armando, 2001.
- DARDANO, M. & TRIFONE, P. *Grammatica Italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli, 1983.
- DOUGHTY, C., & VARELA, E. Communicative focus on form. In: C. Doughty & J. Williams (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p.114-138, 1998.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: C. Doughty & J. Williams (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p.197-262, 1998.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R. Uptake as language awareness. *Language Awareness*, 4, 147-59, 1995.
- FATHMAN, A. & WHALLEY, E. Teacher treatment of error and student writing accuracy. Paper presented at the 19th Annual TESOL Convention, New York, March, 1985.
- FATHMAN, A. & WHALLEY, E. Teacher response to student writing: focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 178-190, 1990.
- FAZIO, L. The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority and majority language students. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 235-249, 2001.

- FERRIS, D. The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-11, 1999.
- GABRIELLI, A. (org.) *Come parlare e scrivere meglio – Guida pratica all'uso della lingua italiana*. Milão, Reader's Digest, 1988.
- GASS, S. M. & SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- GASS, S., & VARONIS, E. Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302, 1994.
- HARLEY, B. & SWAIN, M. An analysis of the verb system by young learners of French. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 35-79, 1978.
- HARLEY, B. Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-60, 1993.
- HENDRICKSON, J. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-98, 1978.
- KASPER, G. Repair in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 200-15, 1985.
- KELLERMAN, E. *Aspects of transferability in second language acquisition. Chapter 1: Crosslinguistic influence: a review*. Unpublished manuscript, University of Nijmegen, 1987.

- KEPNER, C. G. An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills. *Modern Language Journal*, 75, 305-313, 1991.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman, 1985.
- LALANDE, J. Reducing composition errors: an experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149, 1982.
- LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*, n.12, pp. 180-195, 1991.
- LIGHTBOWN, P.M. What have we here? Some observations on the role of instruction in second language acquisition. In R. Philipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch* (pp. 197-212). Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1991.
- LIGHTBOWN, P.M., & SPADA, N. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-48, 1990.
- LIGHTBOWN, P.M., & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

- LIMA, M. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L. & LIMA, M. S. (org.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, p.205-224, 2004.
- LONG, M. Teacher feedback on learner error: mapping cognitions. In: H. D. Brown, C. A. Yorio, & R. H. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp. 278-93). Washington: TESOL, 1977.
- LONG, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: Benjamins, 1991.
- LONG, M. The role of linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Language Acquisition: Vol. 2. Second language acquisition* (pp. 413-68). New York: Academic Press, 1996.
- LONG, M., INAGAKI, S., & ORTEGA, L. The role of implicit negative evidence in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82, 357-371, 1998.
- LONG, M. & ROBINSON P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY & WILLIAMS (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 15-63, 1998.
- LUFT, C. P. *Moderna Gramática Brasileira*. Porto Alegre – Rio de Janeiro: Globo, 1981.
- LYSTER, R. *The effect of functional-analytic teaching on aspects of sociolinguistic competence: A study in French immersion classrooms at the Grade 8 level*. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto. Toronto, Ontario, Canada, 1993.

- LYSTER, R. Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81, 1998.
- LYSTER, R., & RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66, 1997.
- MACKEY, A. & PHILP, J. Conversational interaction and second language development: Recast, responses and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82, 338-356, 1998.
- MATTOSO CAMARA JR., J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MEISEL, J., CLAHSEN, H. & PIENEMANN, M. *On determining developmental stages in natural second language acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition*, n.3, pp.109-135, 1981.
- MENTI, M. de M. *Efeito de dois tipos de feedback corretivo, recast e elicitção, no desempenho de alunos de inglês como LE*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- NAKUMA, C. K. A new theoretical account of “fossilization”: implications for L2 attrition research. *IRAL*, v. 36, n.3, pp.247-256, 1998.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- NOBUYOSHI, J., & ELLIS, R. Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47, 203-10, 1993.

- ODLIN, T. *Language transfer: crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- PALLOTTI, Gabriele. *La Seconda Lingua*. Milano: Bompiani, 1998.
- PICA, T. Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*, 38, 45-73, 1988.
- PICA, T., HOLLIDAY, L., LEWIS, N., & MORGENTHALER, L. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90, 1989.
- PIENEMANN, M. Learnability and syllabus construction. In: HYLSTENSTAM, K. & PIENEMANN, M. (orgs.) *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters. pp. 23-75, 1985.
- RENZI, L. *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bolonha: Il Mulino, 1991.
- RINGBOM, H. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.
- RUSSEL, J. & SPADA, N. *The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: a meta-analysis of the research*. University of Toronto, 2004.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.36, p.11-22, 2000.

- SCHEEREN, C. *Inadequações pragmalingüísticas no processo de aprendizagem de italiano como língua estrangeira por falantes de português*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- SCHERER, L. C. *O tratamento do erro e sua relação com concepções sobre ensino e aprendizagem de inglês como LE*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158, 1990.
- SCHROEDER, D. N. *Ensino de Italiano L2: a aquisição dos pronomes*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004.
- SEEDHOUSE, P. The case of the missing “no”: The relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47, 547-583, 1997.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistic*, n.10, pp. 209-231, 1972.
- SELINKER, L. *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman, 1992.
- SENSINI, M. *La grammatica della lingua italiana*. Milão: Mondadori, 1990.
- SERIANNI, L. *Italiano: grammatica, sintassi, dubbi*. Milão: Garzanti, 1997.
- SIEGEL, S. e CASTELLAN JR, N. J. *Estatística Não-Paramétrica para Ciências do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- SLIMANI, A. Evaluation of classroom interaction. In C. Anderson & A. Beretta (Eds.). *Evaluating Second Language Education* (pp. 197-221). Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- SPADA, N. & FRÖLICH, M. *COLT: Communicative Orientation of Language Teaching observation scheme. Coding conventions and applications*. Sidney, Australia: National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 1995.
- SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 29, 1-15, 1997.
- SPADA, N., & LIGHTBOWN, P.M. Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 205-224, 1993.
- SPADA, N. & LIGHTBOWN, P. Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 83: 1-22, 1999.
- SPADA, N., LIGHTBOWN, P. M. & WHITE, J. *The importance of meaning in explicit form-focussed instruction*. To appear in A. Housen & M. Pierrard (Eds.) *Current Issues in Instructed Second Language Learning*. Brussels: Mouton De Gruyter, 2004.
- SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. (pp. 235-53). Rowley, MA: Newbury House, 1985.

- SWAIN, M. Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6, 68-83, 1988.
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-44). Oxford, UK: Oxford University Press, 1995.
- SWAIN, M. Integrating Language and Content Teaching Through Collaborative Tasks. *The Canadian Modern Language Review*, v. 58, n.1, pp. 44-63, 2001.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- TRUSCOTT, J. The case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning* 46:2, p.327-369, 1996.
- TSUI, A. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin, 1995.
- VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.
- VEDOVELLI, M. *La percezione della standardizzazione nell'apprendimento naturale dell'italiano L2*. In: BANFI, CORDIN. 1990.
- VEDOVELLI, M. *Fossilizzazione, cristallizzazione, competenza di apprendimento spontaneo*. In: GIACALONE RAMAT, VEDOVELLI (a cura di), pp. 519-547, 1994.
- VIGIL, N. OLLER, J. Rule of fossilization: A tentative model. *Language Learning*, 26, 281-295, 1976.

- VILLALBA, T. K. V. A noção de fossilização e a aquisição de espanhol por falantes adultos brasileiros. In: ROTTAVA, L. & LIMA, M. S. (org.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, p.191-204, 2004.
- WEINREICH, U. *Languages in contact*. Netherlands: Mouton & CO, 1963.
- WESCHE, M. B. & SKEHAN, P. Communicative, task-based and content-based language instruction. In: KAPLAN, R. B. (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, p. 208-228, 2002.
- WHITE, L. *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins, 1989.
- WHITE, L. Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-61, 1991.
- WHITE, L. SPADA, N., LIGHTBOWN, P.M., & RANTA, L. Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-32, 1991.
- WHITE, J. *An input enhancement study with ESL children: Effects on the acquisition of possessive determiners*. Tese de Doutorado, Department of Second Language Acquisition, McGill University, Montreal, November, 1996.
- WHITE, J. Getting the learners's attention: A typographical input enhancement study. In: C. Doughty & J. Williams (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 85-113, 1998.

WILLIAMS, J. & EVANS, J. What kind of focus and on which forms? In: Doughty & Williams (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 139-155, 1998.

ZAMEL, V. Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 195-202, 1985.

ANEXOS

Anexo 01

Questionário informativo

1. Nome: _____
 2. E-mail para contato: _____
 3. Idade: _____
 4. Nível de italiano que está freqüentando neste semestre: _____
 5. Turma/horário: _____
 6. Língua materna: _____
 7. Já estudou italiano em outro curso? () sim () não
Qual? _____
Por quanto tempo? _____
 8. Tem contato com a língua italiana fora da sala de aula? () sim () não
De que tipo?
() família () TV () filmes
() amigos () Internet
() revistas, jornais () música
() outros - Qual? _____
 9. Já esteve na Itália? () sim Por quanto tempo? _____
() não
 10. Atualmente, estuda outra(s) língua(s) estrangeira(s)? () sim () não
Qual(is)? _____
 11. Assinale a alternativa que corresponda ao seu conhecimento de línguas estrangeiras:
- | | ENTENDE | ESCREVE | LÊ | FALA |
|-----------------------|---|---|---|---|
| Italiano | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim |
| Inglês | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim |
| Espanhol | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim |
| Francês | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim |
| Alemão | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim |
| Outra? Qual?
_____ | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim | <input type="checkbox"/> muito bem
<input type="checkbox"/> bem
<input type="checkbox"/> regular
<input type="checkbox"/> ruim |

Anexo 02

Teste de proficiência

Nome: _____

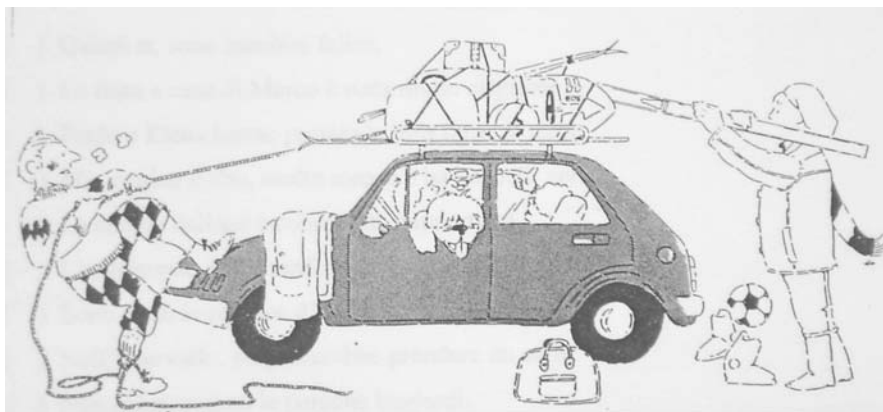
Data: _____

Segnalare la risposta giusta:

1. IL () LO () UN () zucchero è un alimento importante.
2. Non mi piacciono QUELLI () QUEL () QUEI () fiori; preferisco questi.
3. Queste sono canzoni FAMOSI () FAMOSE () FAMOSA ().
4. IL LORO () LORO () IL SUO () figlio studia all'Università di Padova.
5. QUALI () CHE () CHI () di questi orecchini preferisci?
6. Io sono certamente meno furbo DI () DEL () CHE () te.
7. Ieri ALCUNI () QUALCUNO () ALCUNO () mi ha parlato di te.
8. Se non c'è niente da mangiare mi faccio due UOVI () UOVA () UOVE ().
9. Vai in autobus o IN () A () CON I () piedi?
10. Ho perso il treno e il prossimo parte FRA () A () DA () due ore.
11. Stasera voglio andare NEL () IN () AL () cinema.
12. Vado DAL () DEL () AL () dottore perché sto male.
13. Conosco TUTTI QUELLI CHE () TUTTI CHE () TUTTI CHI () frequentano quel bar.
14. Paolo e Francesca non sono ancora arrivati: LI () LE () GLI () aspetto ancora cinque minuti e poi vado via.
15. Signora, LE () LA () GLI () voglio ricordare che domani è l'ultimo giorno per pagare quella tassa.
16. Quel documento mi serve subito: ME LO () SE LO () GLIELI () mandi via fax?
17. In Italia SONO () CI SONO () NE SONO () molte cose da vedere.
18. Non conosco molte lingue: CI () NE () LE () parlo solo una, e anche male.
19. Forse non tutti SAPONO () SAVONO () SANNO () che in America ci sono molte città che si chiamano Firenze.
20. Gli italiani LEGGONO () LEGGONO () LEGGIAMO () poco.
21. Io e mia moglie GIOCIAMO () GIOCHIAMO () GIOCAMO () spesso a tennis.
22. In questo periodo i dollari VALGONO () VALONO () VALIONO () molto.

23. Voi dove AVETE ANDATO() SIETE ANDATI() AVETE ANDATI() in vacanza?
24. Le lasagne che hai fatto sono buonissime : per questo ne ho MAGIATO() MANGIATA() MANGIATE() due porzioni.
25. A Renato e a Gianni PIACIAVA() PIACEVA() PIACEVANO() molto le discoteche.
26. Lo guardò negli occhi e gli DICETTE() DISSE() DIRÒ() queste parole.
27. Il sale nella pasta CE NE HO() CE L'HO() NE L'HO() già messo io.
28. Non fare i capricci! SII() SEI() SIA() buono un momento!
29. Tu che FARESTI() FACERESTI() FAREBBE() in una situazione del genere?
30. Ero sicuro che AVRESTE DORMITO() AVESTE DORMITO() DORMIRESTE() a lungo stamattina.
31. Davvero vorresti che io ti DISSI() DICESSI() DISSE() quello che penso?
32. Non ho detto questo! Temo che tu AVESSI CAPITO() ABBIA CAPITO() SAI CAPITO() male.
33. Se me lo DICESSERO() AVREBBERO DETTO() AVESSERO DETTO() ieri io non lo avrei mai potuto credere.
34. Credevo che TE LA SARESTI CAVATA() TE NE SARESTI CAVATA() TE LO SARESTI CAVATO() .
35. Quando si è AMMALATO() AMMALATA() AMMALATI() ci si rende conto di quanto sia bello star bene.
36. Ma chi te lo VA() STA() FA() fare?
37. Io VADO() SONO() HO() abituato i miei figli a rifarsi il letto da soli la mattina.
38. Alle sue domande ho risposto sempre DI() CHE() A() sì.
39. Bravo, tu sei sempre IL MEGLIO() IL MIGLIORE() IL PIÙ MIGLIORE() di tutti.
40. I suoi risultati scolastici non sono buoni, TUTTAVIA() ANZI() ADDIRITTURA() il ragazzo ha studiato e premieremo il suo impegno.

Osserva la vignetta, leggi il dialogo e immagina la conclusione della storia.



Maria e Giovanni con i due figli e il cane partono per la montagna. Caricano la macchina con sci, valige, borse, scarponi... Salgono tutti.

GIOVANNI: Siete sicuri che c'è tutto?

MARIA: Sta' tranquillo! Ho controllato tutti i bagagli tre volte.

GIOVANNI: E le chiavi della macchina dove sono?

MARIA: Saranno nella tasca del tuo cappotto!

GIOVANNI: E il cappotto dov'è?

MARIA: Non vedi? È sul cofano della macchina.

Finalmente Giovanni e Maria salgono in macchina. Mentre partono:

MARIA: Speriamo che tutto vada bene!!!

E invece...

Anexo 03

Pré-teste

Nome: _____

Data: _____

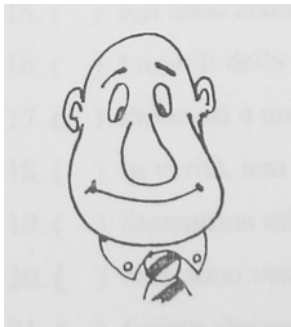
- Escreva (C) se você achar que a frase está escrita de forma correta e (E) se você considerar errada:

1. () Questi sì, sono bambini felice.
2. () La festa a casa di Marco è stata molto originale.
3. () Paolo e Elena hanno portato le loro figlie al mare.
4. () Mio cugino è alto, molto magro e ha i capelli nero.
5. () La cucina italiana è conosciuta dappertutto.
6. () L'argomento della conferenza era molto interessante.
7. () Sono venti le regione d'Italia.
8. () Nell'intervallo, mi piacerebbe prendere un caffè.
9. () Non mi piacciono le persone bugiardi.
10. () Aldo non è mai stato in Africa.
11. () I libri di questo autore sono noiosi.
12. () Le ultime osservazione del professore mi hanno aiutato molto.
13. () Sicuramente domani pioverà.
14. () Le azione svolte dal governo non hanno risolto il problema.
15. () Ieri sono andato al cinema e ho incontrato Mario.
16. () I mobili della scuola sono troppo vecchi.
17. () Pavarotti è un tenore famoso in tutto il mondo.
18. () In verità, non si sa più quante sono le classe sociale.
19. () Stamattina mi sono alzata presto.
20. () Non sono venuta alle ultime lezione d'italiano perché ero raffreddata.
21. () I piatti che servono in quel ristorante sono squisiti.
22. () Alcune discipline del corso sono molto interessante, altre no.
23. () Io voglio conoscere Venezia, mio marito invece vuole conoscere Parigi.
24. () L'automobile di Carla è verde.
25. () I vestiti di quel negozio sono troppo brutti.

- Immagina di dover convincere qualcuno a comprare la tua casa. Devi descrivere le stanze e i mobili cercando di esaltare le loro qualità.

- Prova a descrivere queste due figure. Nel quadro sotto ci sono parole che possono aiutarti.





naso, occhio, bocca, lingua, collo, capelli, capo, dente, orecchio, pelle, faccia, pelo, guancia, mento, neo, labbro, mano, dito
grande, piccolo, largo, gonfio, magro, liscio, rugoso, calvo, tondo, appuntito, nero, bianco, corto, lungo, riccio, destro, sinistro, triste, allegro, arrabbiato

Pós-teste

Nome: _____

Data: _____

- Leia as frases abaixo e escreva (C) se você achar que a frase está escrita de forma correta e (E) se você considerar errada. Nas frases que você assinalar (E) indique o erro (sublinhe ou circule).

1. () I vestiti di quel negozio sono troppo brutti.
2. () L'automobile di Carla è verde.
3. () Io voglio conoscere Venezia, mio marito invece vuole conoscere Parigi.
4. () Alcune discipline del corso sono molto interessante, altre no.
5. () I piatti che servono in quel ristorante sono squisiti.
6. () Non sono venuta alle ultime lezione d'italiano perché ero raffreddata.
7. () Stamattina mi sono alzata presto.
8. () In verità, non si sa più quante sono le classe sociale.
9. () Pavarotti è un tenore famoso in tutto il mondo.
10. () I mobili della scuola sono troppo vecchi.
11. () Ieri sono andato al cinema e ho incontrato Mario.
12. () Le azione svolte dal governo non hanno risolto il problema.
13. () Sicuramente domani pioverà.
14. () Le ultime osservazione del professore mi hanno aiutato molto.
15. () I libri di questo autore sono noiosi.
16. () Aldo non è mai stato in Africa.
17. () Non mi piacciono le persone bugiardi.
18. () Nell'intervallo, mi piacerebbe prendere un caffè.
19. () Sono venti le regione d'Italia.
20. () L'argomento della conferenza era molto interessante.
21. () La cucina italiana è conosciuta dappertutto.
22. () Mio cugino è alto, molto magro e ha i capelli nero.
23. () Paolo e Elena hanno portato le loro figlie al mare.
24. () La festa a casa di Marco è stata molto originale.
25. () Questi sì, sono bambini felice.

- Immagina di poter comprare la casa dei tuoi sogni. Descrivi come sarebbe questa casa o appartamento. Parla delle stanze, dei mobili...

- Prova a descrivere queste due figure. Nel quadro sotto ci sono parole che possono aiutarti.





naso, occhio, bocca, lingua, collo, capelli, capo, dente, orecchio, pelle, faccia, pelo, guancia, mento, neo, labbro, mano, dito
 grande, piccolo, largo, gonfio, magro, liscio, rugoso, calvo, tondo, appuntito, nero, bianco, corto, lungo, riccio, destro, sinistro, triste, allegro, arrabbiato

Teste postergado

Nome: _____

Data: _____

Caccia agli errori

- In alcune di queste frasi ci sono degli sbagli. Prova a correggerli.
1. Questi sì, sono bambini felice.
 2. La festa a casa di Marco è stata molto originale.
 3. Paolo e Elena hanno portato le loro figlie al mare.
 4. Mio cugino è alto, molto magro e ha i capelli nero.
 5. La cucina italiana è conosciuta dappertutto.
 6. L'argomento della conferenza era molto interessante.
 7. Sono venti le regione d'Italia.
 8. Nell'intervallo, mi piacerebbe prendere un caffè.
 9. Non mi piacciono le persone bugiardi.
 10. Aldo non è mai stato in Africa.
 11. I libri di questo autore sono noiosi.
 12. Le ultime osservazione del professore mi hanno aiutato molto.
 13. Sicuramente domani pioverà.
 14. Le azione svolte dal governo non hanno risolto il problema.
 15. Ieri sono andato al cinema e ho incontrato Mario.
 16. I mobili della scuola sono troppo vecchi.
 17. Pavarotti è un tenore famoso in tutto il mondo.
 18. In verità, non si sa più quante sono le classe sociale.
 19. Stamattina mi sono alzata presto.
 20. Non sono venuta alle ultime lezione d'italiano perché ero raffreddata.
 21. I piatti che servono in quel ristorante sono squisiti.
 22. Alcune discipline del corso sono molto interessante, altre no.
 23. Io voglio conoscere Venezia, mio marito invece vuole conoscere Parigi.
 24. L'automobile di Carla è verde.
 25. I vestiti di quel negozio sono troppo brutti.

- Com'è la tua casa? Prova a descriverla.

- Prova a descrivere queste due figure. Nel quadro sotto ci sono parole che possono aiutarti.





naso, occhio, bocca, lingua, collo, capelli, capo, dente, orecchio, pelle, faccia, pelo, guancia, mento, neo, labbro, mano, dito
grande, piccolo, largo, gonfio, magro, liscio, rugoso, calvo, tondo, appuntito, nero, bianco, corto, lungo, riccio, destro, sinistro, triste, allegro, arrabbiato

Anexo 04

Exemplos de exercícios para trabalhar com a concordância nominal em sala de aula

- Caccia agli errori

1. Quest'anno c'è stata una forti crisi.
2. Ma quando arriva la belle stagione?
3. Lui ha un carattere molto egoisto.
4. Questa lezione non è troppo difficila.
5. È un insegnante molto brave.
6. Il Dottor Carli è un mio vecchio collego.
7. Non so guidare la macchina, ma ho un ottimo autisto.
8. È stata molti giorni in ospedale: ora si è ripresa, ma è ancora molto debola.
9. Quello è un club per sole donne: ci sono casalinghe, ma anche impiegate, dirigenti e professionisti.
10. Questo scrittore è una giovani promessa della nostra letteratura contemporanea.
11. Anche in Italia ci sono numeroso disoccupati.
12. C'era una volta un re che viveva in un paese lontani, lontani...
13. A colazione mi piace il pane fresca.
14. La sera faccio un pasto leggere.
15. Mangiare carni rossa tutti i giorni non fa bene alla salute.

- Collegare i nomi della colonna A con gli aggettivi della colonna B:

- | | |
|-----------------|------------|
| 1. una macchina | A. calmo |
| 2. uno sport | B. veloce |
| 3. un attore | C. famosa |
| 4. un mare | D. celebre |
| 5. una canzone | E. bello |

- Completare le parole:

un libro bianc.....

una penna ner.....

una borsa marron.....

due maglioni grig.....

delle tazze ner.....

delle scarpe marron.....

una giaca verd.....

un ombrello azzur..... e verd.....

un televisore ner.....

dei guanti ner.....

degli occhiali marron.....

un orologio bl.....

una gonna bl.....

delle camicie giall..... e verd.....

dei pantaloni giall..... e verd.....

delle borse grigi.....

- Completare le parole del testo:

L'annuncio sul giornale sembrava interessant.....: due stanze, cucina e bagno; appartamento arredat..... e con vista panoramic..... . Il prezzo non era troppo alt..... . Ho subito telefonato all'agenzia per prendere un appuntamento e adesso sono qui, davanti al portone della casa, dove mi aspetta la sorrident..... signora dell'agenzia. Già mentre salgo le scale comincio ad avere qualche dubbio: prima perché sono umid..... e non tanto pulit....., poi al quart..... piano perché capisco che ci sono ancora due piani da salire. Penso: un po' di ginnastica mi fa bene, così mando via la pancia. Finalmente, al sest..... piano, in fondo a un corridoio strett....., arriviamo all'alloggio. "Questo è il soggiorno" dice la signora, indicando un piccol..... ingresso in cui stanno appena una vecchi..... poltrona scucit....., con la stoffa consumat....., un tavolino zopp..... e

una sedia arrugginit..... “e là nell’angolo può comodamente cucinare”. “L’angolo” si trova dietro a una tenda bianc.... e ross.... (o forse sono vecchi..... macchie di sugo) e il muro vicin..... è sporc..... e affumicat..... “Qui poi c’è la camera da letto. Come vede ha una bell.... tappezzeria vivac.....”. Anche se la tappezzeria è vecchi..... e scolorit.... si può vedere l’orribil..... disegno a quadri verd..... e ross..... . “E la vista panoramic.....?” Chiedo. “Sì, certo. Prenda quella scala nell’angolo e l’appoggi al muro, ma prima sposti un po’ il letto. Se sale fino in cima può affacciarsi da quel finestrino quadrat..... sul soffitto. Però stia attent..... a non inciampare nel secchio che c’è lì sotto: sa, quando piove qualche goccia può cadere”.

“Grazie, non importa, ho già visto abbastanza. Ci penso e poi le faccio sapere”.

Anexo 05

Exemplos de jogos para trabalhar com a concordância nominal em sala de aula

- Gioco maschile/femminile

Tracciate sul foglio due box, uno per contenere le parole maschili e un altro per quelle femminili. Sui box avrete scritto gli articoli *il* e *lo*, accompagnati dalla dicitura *maschile*, e *la*, accompagnato dalla dicitura *femminile*.

Consegnate allo studente una serie di cartoncini contenenti parole a lui note. Chiedete di leggere una parola per volta e di indicare in quale box secondo lui va inserita. Correggete la scelta dello studente se questa è errata.

Il lavoro può essere organizzato anche in squadre.

- Gioco degli oggetti

Chiedete allo studente di scrivere su un foglio almeno venti nomi che ricorda (si può aiutare guardando gli oggetti che lo circondano in classe), successivamente dovrà indicare il genere a cui appartiene ciascuna parola e fletterla al plurale.

- Gioco: Chi è il più elegante?

Guardate bene come sono vestiti gli studenti che sono in classe. Descrivete quello che vi ha colpito di più (ad esempio quello che vi sembra più elegante o più originale).

Il professore può scrivere sulla lavagna alcune parole di aiuto:

- abiti e accessori: giacca, gonna, camicia, cravatta, maglia, maglione, cintura, collana, occhiali...

- colori: giallo, nero, verde, grigio, blu, marrone, arancione, bianco, nero...

* Il gioco può essere organizzato a squadre. Ogni squadra deve descrivere un compagno della squadra avversaria, che deve scoprire chi è.