

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS

INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

ÁREA DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**“OS ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO DE PERGUNTAS
EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR APRENDIZES
BRASILEIROS SUBMETIDOS
À INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA”**

Dissertação de Mestrado

Bernadette Marie da Silveira Rodrigues.

**Profa. Dra. Marília dos Santos Lima
Orientadora**

Porto Alegre - Julho 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS

INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

ÁREA DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**“OS ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO DE PERGUNTAS
EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR APRENDIZES
BRASILEIROS SUBMETIDOS”
À INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA**

Bernadette Marie da Silveira Rodrigues.

**Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de
MESTRE EM LETRAS**

**Profa. Dra. Marília dos Santos Lima
Orientadora**

Porto Alegre - Julho 2001.

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos

Vinícius

Marcelo

Thiago

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado força e coragem para fazer este trabalho, apesar das adversidades.

À UFRGS, na pessoa da Profa. Dra. Marília dos Santos Lima, por ter acreditado que eu teria condições de desenvolver este estudo.

Às pesquisadoras canadenses Nina Spada e Patsy Lightbown, pela cedência do material de pesquisa.

À UCS - Universidade de Caxias do Sul, Professora Jocélia Pizzamiglio Basso - Coordenadora do Programa de Línguas Estrangeiras.

Às Professoras Liziane e Débora - Assessoras Pedagógicas do PLE.

Aos professores Alexandre, Adriane, Gisleine, Leide e Suzana, professores do Nível II de inglês do PLE, pelo apoio às pesquisas realizadas.

As minhas colegas de Mestrado que compartilharam comigo os momentos de tensão e alegria.

À Professora Marina Brito Boschi - Coordenadora de Extensão do Campus Universitário de Vacaria.

Aos colegas e funcionários do Campus Universitário de Vacaria.

A colega e professora Zenaira Maria Cardoso, amiga e incentivadora deste estudo.

A minha especial amiga, Marguete Juliana Schimidt Lain que acompanhou minhas angústias e incertezas, animando-me nos piores momentos.

A todos os alunos que fizeram parte da pesquisa e que, de uma maneira muito especial, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

A minha família, em especial aos meus filhos, marido, irmãs e mãe pelo apoio recebido.

Ao meu pai, que sempre sonhou com este momento.

RESUMO

Este estudo nosso investigou o efeito da instrução com foco na forma sobre os estágios evolutivos de formação de perguntas em inglês por alunos brasileiros. O estudo foi realizado com quatro turmas de aprendizes universitários – duas turmas experimentais e duas turmas de controle - do Programa de Línguas Estrangeiras - PLE, da Universidade de Caxias do Sul - RS. O período de instrução teve a duração de dois meses com material instrucional focalizando cinco estágios de perguntas em inglês. As quatro turmas realizaram pré-testes e pós-testes antes e após o período de instrução. As produções orais e escritas dos aprendizes foram classificadas nos respectivos estágios conforme Spada e Lightbown (1999). Os resultados sugerem que tanto as turmas experimentais quanto as de controle progrediram nos estágios evolutivos. No entanto, as turmas experimentais demonstraram um progresso mais acentuado, o que reforça o efeito positivo da instrução com foco na forma.

ABSTRACT

In this study we aimed to investigate the effect of the form on focus instruction on the development of question formation in English as a Foreign Language by Brazilian learners. The participants were English learners at Programa de Línguas Estrangeiras - PLE, of Universidade de Caxias do Sul – RS, divided into four groups - two experimental and two control groups. The instructional period took two months, focusing on five stages of question formation. The four groups received pretests and posttests before and after the instructional period. Oral and written productions by learners were classified into question form stages following Spada & Lightbown (1999). The instructional material was especially provided by the two Canadian researchers. The results suggested that both experimental and control groups showed some progress into the developmental stages. However, the experimental groups outperformed the control group, which gives support to the effect of focus on form instruction.

SUMÁRIO

RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
SUMÁRIO	v
LISTA DE ABREVIATURAS	viii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xi
INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO 1	
1. A ORDEM SEQÜENCIAL DE AQUISIÇÃO	6
1.1 Estudo dos Morfemas	7
1.2 Estudo da Negação	14
1.3 Regras da Ordem das Palavras em L2	18
1.4 - Formação de Perguntas em Inglês	20

CAPÍTULO 2

2. A INSTRUÇÃO FORMAL E OS ESTUDOS SOBRE FOCO NA FORMA

.....	27
2.1 A Instrução Formal	28
2.2 A Instrução com Foco na Forma (IFF)	32
2.3 Formas de Perguntas em Inglês com IFF	40

CAPÍTULO 3

3. QUESTÕES METODOLÓGICAS

3.1 Contexto e Participantes da Pesquisa	54
3.2 Período, Instrumentos e Procedimentos	56
3.2.1 Período da Pesquisa	57
3.2.2 Instrumentos e Procedimentos	58

CAPÍTULO 4

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Resultados do Teste Oral	72
4.2 Resultados dos Testes Escritos	85
4.2.1 Teste Escrito 1	86
4.2.2 Teste Escrito 2	98
4.3 Discussões e Implicações do Estudo	110
4.3.1 Discussão do Teste Oral	110
4.3.2 Discussão dos Testes Escritos	112

CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXOS	123

LISTA DE ABREVIATURAS

L1 - Língua Materna

L2 - Segunda Língua

LA - Língua Alvo

LE - Língua Estrangeira

OSA - Ordem seqüencial de aquisição

TCs - Turmas de Controle

TEs - Turmas Experimentais

TO - Teste Oral

TE - Teste Escritos

E-1 - Estágio 1

E-2 - Estágio 2

E-3(NG) - Estágio 3 gramaticalmente incorreto

E-3(Gr) - Estágio 3 gramaticalmente correto

E-4 - Estágio 4

E-5 - Estágio 5

MI - Material de Instrução.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Aquisição de Morfemas	8
Quadro 02: Resumo das Pesquisas sobre Aquisição Morfemas em L2	13
Quadro 03: Estágios Evolutivos da Aquisição da Negação em Inglês como L1	15
Quadro 04: Estágios de Formação de Perguntas em Inglês como L1	22
Quadro 05: Estágios de Formação de Perguntas em Inglês como L2	24
Quadro 06: Material Instrucional utilizado em Spada e Lightbown (1999) ..	47
Quadro 07: Cronograma do Testes Orais e Escritos	48
Quadro 08: Modelo do “Preference Task”	49
Quadro 09: Modelo do “Scrambled Question Task”	50
Quadro 10: Distribuição das TCs e TEs do Nível II	56
Quadro 11: Cronograma dos Testes e da Instrução Específica	58
Quadro 12: Exemplos de Frases do Teste 1	61
Quadro 13: Exemplos de Frases do Teste 2	63
Quadro 14: Modelo da Atividade nº 1	64
Quadro 15: Modelo da Atividade nº 3	65
Quadro 16: Estágios Evolutivos de Formação de Perguntas em Inglês	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Participantes dos Testes Escritos (Teste 1 e Teste 2)	71
Tabela 02: Resultados do Pré-Teste Oral das TCs e TEs	72
Tabela 03: Resultados do Pós-Teste Oral das TCs e Tes	73
Tabela 04: Resultados individuais dos Testes Oraís das TCs	82
Tabela 05: Resultados individuais dos Testes Oraís das TEs	84
Tabela 06: Resultados do Pré e Pós Teste 1 - TCs e TEs	87
Tabela 07: Resultados individuais do Pré e Pós-Teste 1 – TCs	95
Tabela 08: Resultados individuais do Pré e Pós-Teste 1 – TEs	97
Tabela 09: Resultados do Pré e Pós-Teste 2 das TCs e TEs	100
Tabela 10: Resultados individuais do Pré e Pós-Teste 2 das TCs	106
Tabela 11: Resultados individuais do Pré e Pós-Teste 2 das TEs	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Resultados do Pré-Teste Oral das TCs	76
Gráfico 02: Resultados do Pós-Teste Oral das TCs	76
Gráfico 03: Resultados do Pré-Teste Oral das TEs	78
Gráfico 04: Resultados do Pós-Teste Oral das TEs	78
Gráfico 05: Resultados do Pré-Teste 1 das TCs	88
Gráfico 06: Resultados do Pós-Teste 1 das TCs	88
Gráfico 07: Resultados do Pré-Teste 1 das TEs	91
Gráfico 08: Resultados do Pós-Teste 1 das TEs	91
Gráfico 09: Resultados do Pré-Teste 2 das TCs	102
Gráfico 10: Resultados do Pós-Teste 2 das TCs	102
Gráfico 11: Resultados do Pré-Teste 2 das TEs	104
Gráfico 12: Resultados do Pós-Teste 2 das TEs	104

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi motivado pelo constante interesse em chegar cada vez mais perto da resposta que tantos pesquisadores estão tentando descobrir: “Existe uma fórmula certa, ou mesmo, infalível para que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua aconteça?”. A resposta definitiva para a pergunta, certamente, não estará neste trabalho, o qual esperamos servirá como contribuição para repensarmos a nossa prática de ensino e integrar os conhecimentos adquiridos durante este estudo para melhor entendermos as dificuldades encontradas por nossos alunos.

O tema escolhido foi a ordem seqüencial de aquisição das formas de perguntas em inglês por aprendizes brasileiros submetidos à instrução específica baseada na forma. Pretende-se investigar como os alunos expostos à instrução que focalize as formas de perguntas em inglês evoluem nos estágios de perguntas em inglês.

Para a realização deste estudo foram utilizadas 4 turmas de falsos iniciantes, divididas em 2 Turmas Experimentais - TEs que receberam instrução específica na formação de perguntas em inglês e 2 Turmas de Controle - TCs que não receberam instrução específica.

Algumas pesquisas, realizadas nas duas últimas décadas, procuram respostas sobre a aprendizagem através da comparação entre a aquisição¹ da língua materna e a aquisição de uma segunda língua. Os resultados obtidos pelos pesquisadores demonstram haver algumas semelhanças na aquisição destas duas línguas, principalmente, no que diz respeito à seqüência de aquisição. Pesquisadores estudaram a aquisição da língua inglesa por falantes de diversas línguas maternas e de diferentes idades, constatando que a ordem de aquisição de algumas estruturas lingüísticas obedecia a uma ordem semelhante. Entre estes estudos, podemos citar o estudo de aquisição dos morfemas em inglês de Dulay e Burt (1973), o estudo da negação em inglês de Klima e Bellugi (1966), as regras da ordem das palavras em alemão de Meisel, Clashen e Pienemann (1981) e a formação de perguntas em inglês de Wode (1976).

Dentro da prática do ensino de língua inglesa é comum a constatação de que alguns alunos, mesmo em níveis adiantados, ainda formulam perguntas que são consideradas gramaticalmente incorretas: Ex.: “*Where you went yesterday?”², “*You are buying a CD?”³ ou “*Where I can park the car?”⁴, mas, ao mesmo tempo, formulam perguntas “Where do you live?”⁵, “What are you going to do tomorrow?”⁶ ou “Are you the new student?”⁷ que estão absolutamente corretas.

¹ Neste estudo os termos aprendizagem e aquisição serão usados indistintamente.

² Onde tu foste ontem?

³ Tu estás comprando um CD?

⁴ Onde eu posso estacionar o carro?

⁵ Onde tu moras?

⁶ O que tu vais fazer amanhã?

⁷ Tu és o novo aluno?

A ocorrência de estruturas consideradas gramaticalmente correta em conjunto com outras não gramaticais pode ser explicada pelo fato de o aprendiz estar formulando e reformulando a sua *Interlíngua*, entendida segundo Selinker (1972) e Gass e Selinker (1994), como um sistema próprio de língua, criado pelo aprendiz de Segunda Língua - L2. Compreender o processo de construção da língua alvo do aprendiz pode contribuir para que o professor torne mais eficaz o processo de ensino e aprendizagem. Pesquisas que focalizam a maneira como ocorre o processo de aprendizagem fornecem para os professores um subsídio sólido para a prática do ensino de línguas.

Outro aspecto importante relativo à aquisição/aprendizagem de uma língua alvo diz respeito à maneira como ela pode ocorrer. A aquisição pode acontecer de maneira natural, ou seja, o aprendiz adquire uma segunda língua usando-a. Este uso é definido como estar no ambiente em que a língua é falada (ex: imigrante, comunidade bilíngüe, etc.). Por outro lado, pode ocorrer a aprendizagem de uma segunda língua em um ambiente de instrução formal, ou seja, a sala de aula. A instrução formal é definida, segundo Ellis (1994), como dedutiva (regras explícitas de uso da língua) ou indutiva (atividades diversas onde o aprendiz é levado a construir as regras de uso da língua alvo). Na visão de Lightbown e Spada (1999), existem dois tipos de instrução formal, a tradicional e a comunicativa. A primeira tem como meta principal ensinar uma língua alvo tendo como objetivo o foco na forma da língua, isto é, o importante é o foco na estrutura e nas regras gramaticais da língua. A segunda, embora também tenha como objetivo ensinar a forma da língua, dá ênfase à interação, à conversação e

ao uso da língua. Os tópicos, neste caso, são apresentados em um ambiente comunicativo que são do interesse do aprendiz.

A instrução formal ou ambiente de sala de aula, durante muitos anos e, ao longo dos próximos, é e será a principal oportunidade que o aprendiz de línguas tem para adquirir uma segunda língua ou uma língua estrangeira - LE. A maneira como esta instrução ocorre vem sendo pesquisada nas últimas décadas com mais profundidade e, a partir dos resultados, os métodos e abordagens de ensino de uma língua alvo mudaram consideravelmente. Passamos de uma abordagem estrutural para uma abordagem onde se dá maior ênfase para a comunicação.

Algumas pesquisas em ambiente de sala de aula investigam o benefício de uma instrução específica baseada na forma. Entende-se por ***Instrução com Foco na Forma*** (IFF) tarefas ou exercícios específicos utilizados com a finalidade de direcionar ou chamar a atenção do aprendiz para determinada estrutura da língua alvo. Esta instrução específica pode ocorrer de forma implícita ou explícita. Para Long (1983), a instrução que focaliza a forma pode beneficiar o aprendiz de uma língua.

Acreditamos que, ao investigar a maneira como os aprendizes brasileiros evoluem nos estágios de formação de perguntas em inglês, recebendo instrução que focalize as formas de perguntas, poderemos dar uma pequena contribuição para a melhoria da prática de ensino de línguas.

No capítulo inicial deste trabalho, abordaremos diversos estudos dentro da ordem seqüencial de aquisição de língua materna e de segunda língua

que influenciaram as diversas pesquisas nesta área. Serão focalizadas pesquisas sobre morfemas, negação, ordem das palavras e formação de perguntas em inglês.

No segundo capítulo, será considerada a diferença entre a instrução formal e a instrução em ambiente natural de aprendizagem. Nesse capítulo serão descritos alguns estudos que focalizam o papel da Instrução com Foco na Forma - IFF em ambientes de sala de aula, dando maior importância aos estudos de formas de perguntas em inglês como L2.

Os aspectos metodológicos da pesquisa serão descritos no terceiro capítulo, no qual será apresentada a questão da pesquisa, bem como os passos seguidos para a obtenção dos resultados.

No capítulo quarto, estarão a análise e discussão dos resultados, além das possíveis implicações resultantes deste trabalho.

Finalmente, serão apresentadas as conclusões seguidas das referências bibliográficas e anexos.

CAPÍTULO 1

A ORDEM SEQÜENCIAL DE AQUISIÇÃO

Dentre as pesquisas sobre aquisição de uma língua alvo, várias são as hipóteses sobre como ocorre esse processo. Para Ellis (1994:15) a aquisição de uma língua é um fenômeno multifacetado e complexo e não é surpreendente que venha a significar diferentes coisas para diferentes pessoas. Algumas pesquisas, realizadas nas duas últimas décadas, procuram respostas através da comparação entre a forma de aquisição da Língua Materna (doravante L1) com o processo de aprendizagem de uma Segunda Língua (doravante L2). Os resultados destas pesquisas demonstram haver algumas semelhanças entre a aquisição de L1 e L2, principalmente, no que diz respeito à **seqüência de aquisição**, ou seja, a ordem em que determinadas estruturas são aprendidas ou adquiridas. Neste contexto, utilizamos o conceito de **estágios evolutivos** são entendidos como níveis de desenvolvimento pelos quais os aprendizes passam ao longo do processo de aprendizagem de determinadas estruturas lingüísticas. Nesta investigação, focalizamos os estágios de aquisição das perguntas em

inglês, com base em Pienemann, Johnston e Brindley (1988) e Spada e Lightbown (1999).

Durante os anos sessenta e setenta a preocupação dos pesquisadores foi de encontrar respostas de como as línguas são aprendidas e, entre os vários estudos realizados, alguns caracterizaram a aprendizagem da L1 e da L2 através de uma ordem seqüencial de aprendizagem. Na visão de Dulay (1982), a aquisição de uma língua é um processo gradual que pode durar alguns meses ou vários anos. Nos estudos realizados por Brown (1973), Dulay e Burt (1973, 1974b), Klima e Bellugi (1966), Schumann (1979), Meisel, Clashen e Pienemann (1981) foi constatado que algumas estruturas da língua são aprendidas antes que outras, isto é, existe uma ordem seqüencial de aquisição.

Os estudos sobre a OSA (Ordem Seqüencial de Aquisição) conduziram alguns pesquisadores como Long (1983), Pienemann (1984), Lightbown & Spada (1990) a investigarem como a instrução formal pode interferir no modo como as estruturas de uma segunda língua são aprendidas.

Neste capítulo inicial, serão apresentados alguns dos estudos importantes relativos à OSA em L1 e L2. Serão abordados os estudos de morfemas, negação, ordem das palavras em alemão e formação de perguntas de inglês como L1.

1.1 - Estudo dos Morfemas

A pesquisa longitudinal iniciada por Brown (1973) estudou a aquisição gramatical de morfemas em três crianças (Adam - Eve - Sarah)

aprendendo inglês como L1. O estudo mostrou que a ordem de aquisição de 14 morfemas foi similar nas três crianças. No Quadro 01 abaixo, é apresentado um resumo dos morfemas de acordo com a ordem de aquisição.

Quadro 01: Aquisição de Morfemas

Morfema	Exemplo
Presente Progressivo “ing”	Mummy running ⁸
Plural “s”	Two books ⁹
Formas irregulares no passado	Baby went ¹⁰
Caso genitivo	Dady's hat ¹¹
Cópula	Annie is a nice girl ¹²
Passado regular dos verbos “ed”	She walked ¹³
Presente Simple - terceira pessoa do singular “s”	She runs ¹⁴
Verbo “to be” como auxiliar	He's coming ¹⁵

* Brown (1973).

De acordo com estes estudos, a criança que consegue usar os três itens finais citados na tabela, naturalmente já conseguiu adquirir os morfemas iniciais, ou seja, o uso de presente progressivo “ing”, o plural “s” e também as formas irregulares do verbo em inglês no passado. Desta maneira, constata-se a existência de uma determinada OSA.

⁸ Mamãe correndo.

⁹ Dois livros.

¹⁰ Bebê foi.

¹¹ Chapéu do papai.

¹² Annie é uma moça legal.

¹³ Ela caminhou.

¹⁴ Ela corre.

¹⁵ Ele está vindo.

Jill e Peter de Villiers (1973), em um estudo transversal, realizaram uma análise semelhante. Estes pesquisadores coletaram a produção de 20 crianças com várias idades e em diversos níveis de desenvolvimento e constataram que a ordem da aquisição dos morfemas foi muito semelhante à relatada por Brown. A partir destas pesquisas, iniciou-se um trabalho investigativo para verificar se a existência de uma seqüência de aquisição também ocorria em aprendizes de inglês como L2.

Os estudos mencionados acima estão entre os primeiros estudos relacionados à OSA em língua materna. Quanto à aquisição de segunda língua, vários estudos longitudinais e transversais foram realizados para investigar a OSA dos morfemas em inglês como L2. O objetivo destes estudos era constatar uma seqüência semelhante à encontrada nos estudos de L1.

Dois dos estudos mais conhecidos são os desenvolvidos por Dulay e Burt (1973, 1974b) que pesquisaram grupos de falantes de espanhol e chinês, respectivamente. No primeiro estudo, as pesquisadoras estudaram três grupos de crianças espanholas com idade de 6 a 8 anos (151 alunos). Foi investigada a aquisição de 8 morfemas. Os dados (produção oral) foram analisados de acordo com o BSM (Bilingual Syntax Measure - Medida de Sintaxe Bilíngüe) que consiste em um instrumento com uma série de gravuras desenvolvidas para elucidar estruturas específicas da língua, as quais devem ser descritas pelos alunos. Os resultados demonstraram que a OSA dos três grupos foi muito semelhante, embora diferente da OSA obtida em L1. As autoras especularam que 85% dos erros cometidos eram relacionados aos estágios evolutivos, ou seja, os erros

registrados nas produções dos alunos foram referentes ao nível de desenvolvimento das estruturas que estavam sendo aprendidas. A conclusão foi de que deve haver uma ordem natural de aquisição para a L2, e que a simples exposição das crianças a situações naturais de comunicação é suficiente para que a aquisição aconteça.

No segundo estudo, as mesmas pesquisadoras estudaram a aquisição de 11 morfemas com dois grupos diferentes de crianças com idade entre 6 - 8 anos (60 falantes nativos de espanhol e 55 falantes nativos de chinês). Os dados foram coletados e analisados pelo BSM e, novamente, constatou-se que a OSA era exatamente igual à pesquisa anterior. O estudo levou à conclusão de que a língua materna das crianças, ou seja, espanhol e chinês, não teve influência na OSA e que a existência de um mecanismo de cognição universal pode ser a base de organização da criança para a aprendizagem da língua alvo.

Importante salientar que as duas pesquisas de Dulay e Burt relativas à OSA, mencionadas acima, foram realizadas em ambiente natural de aprendizagem, isto é, as crianças aprenderam a L2 em uma situação natural. As próximas pesquisas sobre a aquisição de morfemas a serem relatadas ocorreram em um ambiente formal de aquisição, ou seja, os aprendizes, de um modo ou outro, receberam instrução formal para a aprendizagem da L2.

Bailey, Madden e Krashen (1974) estudaram a OSA de 73 alunos com idade entre 17 - 55 anos, classificados em dois grupos como espanhóis e não espanhóis, alunos de 8 classes de inglês como L2. Para a coleta e análise dos dados, foi usado o BSM. Os resultados demonstraram que a ordem de aquisição

dos grupos foi similar, embora a ordem de aquisição dos aprendizes adultos tenha sido diferente dos de Dulay e Burt. A OSA desse estudo foi diferente da OSA em L1, isto é, os morfemas não foram adquiridos na mesma ordem seqüencial da língua materna. Os pesquisadores concluíram que os adultos usam estratégias de aprendizagem de L2 comuns e independentes da L1; o processamento lingüístico dos dados dos adultos é similar ao das crianças; e, a instrução mais efetiva é aquela que observa as seqüências de dificuldades.

Um outro estudo realizado por Larsen-Freemann (1976) pesquisou 24 adultos (L1s = árabe, japonês, persa e espanhol) aprendendo inglês na Universidade de Michigan. Os dados foram obtidos através de 5 testes diferentes (leitura, escrita, compreensão auditiva, produção oral e imitação). A pesquisa constatou que a L1 dos aprendizes não teve efeito significativo na maneira como os adultos aprendem os morfemas em inglês. Diferenças na ordem dos morfemas ocorreram em diferentes tarefas, embora a ordem dos morfemas nas tarefas de produção oral e de imitação coincidiu com a ordem de Dulay e Burt. A acurácia na ordem se relaciona com a ordem de freqüência de produção dos morfemas. Este estudo concluiu que existe uma ordem de morfemas padrão na produção das tarefas e que a contagem de freqüência de morfemas na tarefa oral reflete a verdadeira ocorrência em situação de comunicação real. Além disso, a acurácia na fala dos falantes nativos foi o principal determinante na ordem de acurácia.

O estudo de Krashen, Butler, Birnbaum e Robertson (1978) pesquisou 70 alunos com 4 línguas maternas diferentes estudantes da University of Southern California, com os quais foram realizados dois tipos de testes escritos

chamados de “Free Composition” (redação livre), sendo que o primeiro teste foi realizado dentro de um limite de tempo e o segundo, sem um limite de tempo e com oportunidade para que os participantes corrigissem sua própria produção escrita. Na análise da produção desses alunos, constatou-se que em ambos os testes à OSA foi a mesma e coincidiu com a OSA obtida por Bailey, Madden e Krashen em 1974. Este estudo levou os pesquisadores à certificação de que o processo que envolve a aquisição de uma L2 está baseado na produção escrita e oral.

As cinco pesquisas mencionadas acima estão resumidas no Quadro 2 e demonstram que, apesar das diferenças entre os sujeitos pesquisados (crianças e adultos), com línguas maternas diversas e diferentes tipos de dados coletados, foi obtido um resultado bastante semelhante em termos de ordem de aquisição.

Quadro 02: Resumo das Pesquisas sobre Aquisição de Morfemas em L2.

Estudo	Sujeitos	L1	Tipo de Dados	Resultados
Dulay e Burt 1973	Crianças	Espanhol.	Oral - BSM	Mesma OSA, embora diferente da L1.
Dulay e Burt 1974b	Crianças	Espanhol e Chinês	Oral - BSM.	Mesma OSA, embora tenham sido usados diferentes métodos para obtenção dos resultados.
Bailey, Madden e Krashen 1974	Adultos	Espanhol e Não espanhol	Oral - BSM	Igual à OSA de Dulay e Burt 1973.
Larsen-Fremann 1976b	Adultos	Árabe Japonês Persa Espanhol	Leitura Escrita Oral Imitação Compreensão	Os resultados das tarefas de produção oral e imitação foram semelhantes à OSA encontrada por Dulay e Burt.
Krashen et alli 1978.	Adultos	Diversas	Composição livre.	OSA semelhante aos estudos de Bailey, Madden e Krashen em 1974.

* Resumo adaptado de Ellis 1994.

Os estudos relatados demonstram as primeiras tentativas de constatação da existência de uma ordem seqüencial na aquisição de morfemas de inglês como L2. Apesar da importância destes primeiros estudos, que desencadearam uma série de outros estudos similares, os resultados destas pesquisas foram motivos de controvérsia entre lingüistas e pesquisadores. Na opinião de Ellis (1994), os estudos dos morfemas contribuíram para críticas e acréscimo de dúvidas sobre usar a ordem de acurácia como base para discutir a aquisição. Uma das críticas refere-se ao fato de que o método não leva em consideração o uso incorreto em contextos inadequados. Outra, diz respeito ao

uso de estatísticas por ordem de classificação, escondendo diferenças significativas. Uma terceira crítica considera que os morfemas estudados constituem uma “sacola de trapos” com traços díspares que colocam o aprendiz diante de tarefas diferentes, pois tratam de considerações semânticas, bem como de características pouco formais.

Um outro aspecto pesquisado quanto a estágios evolutivos em L1 e L2 diz respeito às formas de negação em inglês, que abordaremos a seguir.

1.2- Estudo da Negação

Um dos primeiros estudos relativos à forma de negar em inglês é relatado por Klima e Bellugi (1966) que identificaram três estágios de negação, demonstrando evidência de aquisição sistemática da função semântica em inglês como língua materna. As crianças analisadas, em primeiro lugar, usaram “no”¹⁶ “not”¹⁷ para referirem-se à não presença de algo (ex: “no cookie”¹⁸), para referirem-se a uma rejeição de uma oferta ou sugestão (ex: “no car”¹⁹ significando “I don't want the car”²⁰) e, finalmente, produziram as formas corretas dos verbos “do”²¹ e “can”²² em concordância com a pessoa, número e tempo (ex: “You didn't have supper”²³, “She doesn't want it”²⁴).

¹⁶ Não.

¹⁷ Não.

¹⁸ Não biscoito.

¹⁹ Não carro.

²⁰ Eu não quero o carro.

²¹ Verbo auxiliar em inglês que indica tempo e/ou pessoa do verbo principal.

²² Verbo auxiliar que significa poder ou habilidade de fazer alguma coisa.

²³ Tu não jantaste.

²⁴ Ela não quer isto.

Bloom e Lahey (1978), em um estudo de formas de negação em crianças nativas de inglês, constataram que elas aprendem esta função muito cedo, apesar de não terem a consciência das regras gramaticais das várias formas que expressam a negação. No Quadro 03 são apresentados os estágios das formas de negação em inglês constatados no estudo.

Quadro 03: Estágios Evolutivos da Aquisição da Forma de Negação em Inglês como L1.

Estágio	Descrição	Exemplos
Estágio 1	Acréscimo da palavra “no” antes ou depois de outra palavra.	No cookie. ²⁵ No comb hair. ²⁶ Any bath. ²⁷
Estágio 2	São acrescentados can't e don't, embora não haja distinção de pessoa e tempo.	I can't do it. ²⁸ He don't want it. ²⁹
Estágio 3	Formas corretas de “do” e “can”.	You didn't have supper. ³⁰ She doesn't want it. ³¹

*Resumo dos estudos realizados por Bloom e Lahey (1978).

No estágio 1, as crianças apenas acrescentam a palavra “no”³² para a palavra ou expressão, algumas crianças usam a palavra “any”³³. No estágio 2 “don't”³⁴ e “can't”³⁵ são inseridos em expressões mais complexas, no entanto elas não fazem distinção entre as diferentes pessoas e tempos. No estágio 3, as

²⁵ Não biscoito.

²⁶ Não pentear cabelo.

²⁷ Nenhum banho.

²⁸ Eu não posso fazer isto.

²⁹ Eu não quero isto (gramaticalmente incorreto).

³⁰ Tu não jantaste.

³¹ Ela não quer isto.

³² Não.

³³ Nenhum/ Algum.

³⁴ Não como auxiliar do verbo principal no presente.

³⁵ Verbo auxiliar (poder/ter habilidade) + not (não).

crianças já começam a produzir formas corretas dos verbos “to be”³⁶, do auxiliar “do” e dos modais como, por exemplo, “can” em conformidade com pessoa, número e tempo.

Os estudos de Bloom e Lahey foram significativos e serviram como base para estabelecer uma ordem de aquisição das estruturas de negação por aprendizes de inglês como L2 pertencentes a várias faixas etárias (adultos, adolescentes e crianças) e possuidores de diferentes L1s, tais como: japonês, espanhol, alemão e norueguês.

Schumann (1979) realizou um estudo sobre a forma de negação em inglês com falantes nativos de espanhol. Foi constatada uma seqüência de aquisição muito semelhante aos estágios apresentados por aprendizes nativos de inglês. A OSA das formas de negação divide-se em 4 estágios. O aprendiz de L2, no estágio 1, faz uso do mesmo dispositivo lingüístico apresentado pelos falantes nativos, ou seja, usa o elemento de negação “no” ou “not” antes da palavra ou expressão a ser negada. No estágio seguinte, as palavras “no” e “not” são alternadas com “don't”, embora este não seja combinado com a pessoa, número ou tempo, sendo que, algumas vezes, pode ser usado antes de modais como “can” e “should”³⁷. No estágio 3, os aprendizes começam a colocar o elemento negativo depois dos verbos auxiliares como “are”, “is” e “can”. O auxiliar “don't” ainda não está completamente internalizado. No estágio 4, o auxiliar “do” já está internalizado e é usado corretamente para marcar pessoa e tempo.

³⁶ Ser ou Estar.

³⁷ Verbo auxiliar = dever/deveria.

Na análise de Ellis (1984), a aquisição da estrutura de negação é um exemplo de como o aprendiz vai, gradualmente, transformando a estrutura de negação, isto é, pode ser constatado que o aprendiz vai processando as estruturas da língua alvo até atingir o nível de competência desta língua.

O estudo de Dulay, Burt e Krashen (1982) demonstra o processo de transformação da estrutura de negação:

- Estágio 1: Negação externa (“no” e “not” são colocados no início do enunciado) Ex.: “No you are playing here”³⁸, “No very good”³⁹.

- Estágio 2: Negação interna (“no”, “not” ou “don't” são colocados entre o sujeito e o verbo principal) Ex.: “Mariana not coming today”⁴⁰, “I no can swim”⁴¹.

- Estágio 3: Elementos negativos são anexados aos verbos modais. Ex.: “I can't play that one”⁴², “I won't go”⁴³.

- Estágio 4: Elementos negativos são anexados aos verbos auxiliares como na regra da língua alvo. Ex.: “He didn't said it”⁴⁴, “He doesn't know anything”⁴⁵.

De acordo com Ellis (1994), o caminho percorrido pelo aprendiz é gradual e depende da capacidade individual de cada um. Os estágios não são claramente definidos, pois, o fato de o aprendiz ter atingindo certo estágio não significa que ele esteja, automaticamente, pronto para o próximo estágio. O que foi

³⁸ Não tu estas jogando aqui (significando Tu não estas jogando aqui).

³⁹ Não muito bom (gramaticalmente incorreto).

⁴⁰ Mariana não chegando/vindo hoje (significando não está chegando ou vindo).

⁴¹ Eu não posso nadar (gramaticalmente incorreto).

⁴² Eu não posso jogar aquele.

⁴³ Eu não irei.

⁴⁴ Ele não disse isso (gramaticalmente incorreto).

⁴⁵ Ele não sabe nada.

constatado através das pesquisas de aquisição da estrutura de negação foi a ocorrência de um reordenamento das primeiras regras aprendidas em detrimento das que foram aprendidas por último. Na visão dos pesquisadores do processo de aprendizagem de uma língua, o que ocorre é um processo constante de aprendizagem de novas estruturas, o que não assegura que, a partir da constatação da evolução dentro de um estágio, o aprendiz não voltará para o estágio anterior. O processo de aprendizagem é muito mais complexo e não ocorre de uma maneira linear e sem retrocessos. Isso significa dizer que o processo está em constante movimento como um círculo em torno do processo de conhecimento da língua.

Dando continuidade aos estudos sobre OSA, abordaremos a seguir os estudos sobre as regras da ordem das palavras em alemão que foram analisadas em vários artigos por Pienemann, Meisel e Clashen.

1.3 - Regras da Ordem das Palavras em L2

Os estudos realizados com trabalhadores imigrantes falantes de línguas românicas (italiano, espanhol) aprendendo alemão como L2 foram suportes para a evidência de um padrão de aquisição das regras da ordem das palavras em alemão como L2. Entre estes estudos podemos citar os realizados por Meisel, Clashen e Pienemann (1981), Clashen, Meisel e Pienemann (1983) e Pienemann, Johnston e Brindley (1988).

Nesses estudos, foi constatado que o aprendiz passa por uma série de 5 estágios até desenvolver por completo a aquisição das regras da ordem das

palavras em alemão. No primeiro estágio (ordem canônica), os aprendizes começam com uma hipótese inicial sobre as regras da ordem das palavras, ou seja, uma ordem SVO (Sujeito Verbo Objeto), sendo que os advérbios são colocados na posição final da frase (ex.: “Die kinder spielen mim ball”). No estágio 2 (Advérbio), os aprendizes são capazes de mover o advérbio para posição inicial da frase, entretanto, eles ainda não invertem o sujeito com o verbo, como é necessário quando uma frase inicia com um advérbio (ex.: “Da kinder spielen”⁴⁶). No estágio 3 (Separação do Verbo) os aprendizes movem o verbo principal para a posição final da sentença, como é necessário na língua alemã (ex.: “Alle kinder muss die pause machen”⁴⁷). No estágio 4 (Inversão) os aprendizes aprendem que, em certos contextos tais como, advérbios em início de frases e interrogativas, o verbo deve preceder o sujeito (ex.: “Dann hat sie wieder die knocht gebringt”⁴⁸). E no estágio final (estágio 5 - verbo na posição final) os aprendizes aprendem que o verbo, em sentenças subordinadas, vai para a posição final da frase (ex.: “Er sagte dass er nach house kommt”⁴⁹).

Mais tarde, outras pesquisas constataram esta seqüência da aquisição com algumas variações, principalmente, no que diz respeito ao estágio 1 (ordem canônica). Neste estágio não ocorre o mesmo parâmetro (SVO= Sujeito Verbo Objeto) com aprendizes de L1 não românica, como exemplo, os aprendizes de L1 turca que apresentam uma ordem das regras das palavras que refletem a sua língua materna.

⁴⁶ Lá crianças jogam. (significando as crianças jogam lá).

⁴⁷ Todas as crianças precisam fazer uma pausa.

⁴⁸ Então ela trouxe o osso de novo.

⁴⁹ Ele disse que ele vai para casa.

O próximo item a ser apresentado diz respeito à aquisição das formas de perguntas em inglês como L1 e L2, cuja importância e relevância motivou o presente trabalho.

1.4 - Formação de Perguntas em Inglês

Os estudos de aquisição de formação de perguntas de Klima e Bellugi (1966), Brown (1968) e Bloom e Lahey (1978) constataram a existência de uma ordem previsível na aquisição de perguntas em inglês como L1.

Segundo Lightbown e Spada (1999), o processo de aquisição da forma de perguntas ocorre no processo natural de aquisição de língua materna. O pronome interrogativo “What”⁵⁰ é, geralmente, o primeiro a ser aprendido seguido por “Where”⁵¹ e “Who”⁵². As frases interrogativas com pronome “Why”⁵³ surgem no final do segundo ano da criança e torna-se seu favorito, pois, nesta fase, a criança usa um interminável número de frases interrogativas usando “Why”. Os pronomes “How”⁵⁴ e “When”⁵⁵ surgem quando a criança começa a entender as situações que envolvem maneiras, modos e tempo. A aquisição destes pronomes, por parte das crianças, está atrelada ao desenvolvimento cognitivo das mesmas e aos tipos de perguntas feitas dentro deste contexto de aprendizagem.

⁵⁰ O que.

⁵¹ Onde.

⁵² Quem.

⁵³ Por que.

⁵⁴ Como.

⁵⁵ Quando.

No Quadro 04, que segue, temos um resumo da OSA da forma de perguntas em inglês como L1, conforme encontrado em Lightbown e Spada (1999).

Nos estágios 1 e 2, descritos no Quadro 04, as crianças, apesar de produzirem frases curtas (uma ou duas palavras), produzem algumas perguntas corretas, como por exemplo: “Where’s daddy?”⁵⁶ ou “What is that?”⁵⁷ que são consideradas fórmulas. No estágio 3, as crianças percebem que nas frases interrogativas alguns elementos devem ser colocados no começo da frase e que deve haver uma inversão da estrutura da frase, isto é, deve ocorrer a inversão do verbo ou auxiliar pelo sujeito. Embora ainda não tenham consciência destes fatores, elas produzem frases com “wh” no início da frase sem inverter os elementos da estrutura interna da frase. No estágio 4, as crianças, apesar de usarem corretamente a inversão dos auxiliares “do” e “can”, algumas vezes, não fazem a inversão de perguntas interrogativas que contenham o pronome interrogativo e o auxiliar “be”. No estágio 5, elas apenas apresentam dificuldades em frases interrogativas negativas. Nas frases negativas, as crianças, algumas vezes, não conseguem fazer a inversão do sujeito pelo auxiliar mais a partícula de negação. E, finalmente no último estágio, as crianças usam as várias formas de perguntas corretamente, embora possa supergeneralizar o uso das regras aprendidas e levam algum tempo para fazer perguntas indiretas.

⁵⁶ Onde está o papai?

⁵⁷ O que é isto?

Quadro 04: Estágios de Formação de Perguntas em Inglês como L1.

Estágio	Descrição	Exemplos:
1	Uma única palavra ou frase com duas ou três palavras com aumento de entonação.	Cookie? ⁵⁸ Mommy book? ⁵⁹
2	Frases maiores sem ocorrer a mudança da estrutura interna da frase. Com perguntas “yes/no”, as crianças somente aumentam a entonação.	You like this? ⁶⁰ I have some? ⁶¹ Why you catch it? ⁶²
3	As crianças notam que as estruturas das perguntas são diferentes, mas tendem a generalizar as perguntas colocando o verbo no início da frase. Com pronomes interrogativos, mantém a ordem declarativa.	Can I go? ⁶³ Is that nice? ⁶⁴ Do I can have a cookie? ⁶⁵ Why you don't have one? ⁶⁶
4	As crianças dominam o uso da inversão e podem até acrescentar “do” em frases nas quais o auxiliar não é necessário (frases declarativas). O “wh” aparece correto nas frases fórmulas, mas sem inversão nas demais.	Can he eat cookie? ⁶⁷ What is that? ⁶⁸ Where I can draw them? ⁶⁹
5	As crianças combinam algumas frases com inversão e outras sem inversão.	Why can he go out? ⁷⁰ Why can't he go out? ⁷¹
6	A aquisição já está completamente estabelecida. Pode ocorrer uma supergeneralização na produção de perguntas indiretas.	I don't know why can't he go out? ⁷²

* Fonte: Lightbown e Spada (1993:62)

⁵⁸ Biscoito?

⁵⁹ Mamãe biscoito?

⁶⁰ Você gosta disso? (gramaticalmente incorreto)

⁶¹ Eu tenho alguns? (gramaticalmente incorreto)

⁶² Porque você pegou isso? (gramaticalmente incorreto)

⁶³ Eu posso ir?

⁶⁴ Isto é legal?

⁶⁵ Eu posso comer biscoito? (gramaticalmente incorreto)

⁶⁶ Por que tu não tens um? (gramaticalmente incorreto)

⁶⁷ Posso comer um biscoito?

⁶⁸ O que é isto?

⁶⁹ Onde eu posso desenhá-los?

⁷⁰ Por que ele pode sair?

⁷¹ Por que ele não pode sair?

⁷² Eu não sei porque ele não pode sair? (gramaticalmente incorreto)

Os estudos relativos à OSA de perguntas em inglês como L2 apresentam estágios semelhantes ao processo de aprendizagem de inglês como L1. Muitos estudos foram realizados para comprovar a existência de uma ordem de aquisição na formação de perguntas de inglês como L2. Entre os estudos mais importantes podemos citar Ravem (1973), Wode (1978) e Lightbown (1980), cujos resultados comprovaram uma seqüência de aquisição de formas de perguntas em inglês. No Quadro 05, são apresentados os estágios evolutivos de perguntas em inglês como L2, conforme Lightbown e Spada (1999:79) que se basearam no modelo proposto por Pienemann, Johnston e Brindley (1988).

Nos dois primeiros estágios, o caminho percorrido pelo aprendiz é muito semelhante ao descrito nos estágios evolutivos da L1. Observa-se, nestes dois estágios, o uso de uma ou duas palavras ou mesmo frases na ordem declarativa para formular a pergunta. O estágio 3 parece ser o estágio onde o aprendiz começa a dar-se conta do processo de perguntas em inglês. O aprendiz inicia fazendo o uso dos pronomes interrogativos, mas sem fazer a inversão interna do sujeito pelo auxiliar, e no caso de perguntas sem o pronome interrogativo (perguntas afirmativas), algumas vezes, ele faz a inversão corretamente, mas, em outras, a inversão pode ocorrer de maneira incorreta.

No estágio 4, o aprendiz realiza a inversão do auxiliar “be” (cópula) e a inversão do sujeito pelo verbo nas perguntas afirmativas. No estágio 5, ele faz a inversão do “Wh” com o auxiliar “do” e com os demais auxiliares. No estágio final, o aprendiz adquire o sistema mais complexo de perguntas que são as “question tags”, perguntas indiretas e perguntas negativas.

Quadro 05: Estágio de Formação de Perguntas em Inglês como L2.

Estágios	Descrição	Exemplos
1	Uma única palavra ou fórmulas.	Four children? ⁷³
2	Frases declarativas. Sem inversão e sem auxiliar frontal.	It's a monster in the right corner? ⁷⁴ The boys throw the shoes? ⁷⁵
3	Frontais: - "Wh" frontal sem inversão - "Do" frontal - Outros auxiliares frontais	Where the little children are? ⁷⁶ What's the dog are playing? ⁷⁷ Do you have a shoe on your picture? ⁷⁸ Does the picture there is four astronauts? ⁷⁹ Is the picture has two planets on the top? ⁸⁰
4	Inversão da "wh" e perguntas "yes/no". - Cópula com perguntas "wh" - Outros auxiliares em perguntas "yes/no"	Where is the sun? ⁸¹ Is there fish in the water? ⁸²
5	Inversão da "wh". - Inversão da "Wh" com o auxiliar "do" - Inversão da "Wh" com outro auxiliar.	How do you say "proche"? ⁸³ What's the boy doing? ⁸⁴
6	Perguntas complexas. - "questions tags" - Perguntas negativas - Perguntas indiretas	It's better, isn't it? ⁸⁵ Why can't you go? ⁸⁶ Can you tell me what the date is today? ⁸⁷

* Fonte: Lightbown e Spada (1999:79).

⁷³ Quatro crianças?

⁷⁴ Ele é um monstro no canto direito? (gramaticalmente incorreto)

⁷⁵ Os meninos jogam os sapatos? (gramaticalmente incorreto)

⁷⁶ Onde as criancinhas estão? (gramaticalmente incorreto)

⁷⁷ O que está o cachorro estão jogando?

⁷⁸ Você tem sapatos na sua gravura?

⁷⁹ A gravura tem quatro astronautas? (gramaticalmente incorreta)

⁸⁰ A gravura tem dois planetas em cima? (gramaticalmente incorreta)

⁸¹ Onde está o sol?

⁸² Tem peixes na água?

⁸³ Como você diz "proche"?

⁸⁴ O que está o menino fazendo? (gramaticalmente incorreta)

⁸⁵ É melhor, não é?

⁸⁶ Por que você não pode ir?

⁸⁷ Você pode me dizer qual é a data hoje? (gramaticalmente incorreta)

Ellis (1994) afirma que os estudos dos padrões de aquisição de L1 e L2 levaram os pesquisadores a estabelecerem um paralelo entre as diferenças e semelhanças desses padrões. A “Hipótese L1=L2” ou “Hipótese de Identidade” analisa estas questões. Entre as várias semelhanças que nortearam as pesquisas de ordem de aquisição até o momento, destacam-se os estudos das estruturas sintáticas na aquisição de negação e de formação de sentenças interrogativas em inglês. Nos dois casos, os processos evolutivos, tanto em L1 quanto em L2, percorrem um caminho muito parecido de aquisição. Outra constatação das pesquisas refere-se às características semelhantes apresentadas por aprendizes de L1 e L2 no que diz respeito aos estágios iniciais de aquisição. De acordo com o mesmo autor, existe um período de silêncio, isto é, os aprendizes apenas escutam as frases produzidas por outras pessoas e não produzem oralmente. Os estudos demonstram que alguns aprendizes de L2, principalmente adultos, não passam, necessariamente, por este período. Os estudos, também, demonstram que as crianças aprendendo sua L1 utilizam um determinado número de frases-fórmulas, enquanto que os aprendizes de L2 as usam em um número bem maior.

Entre os estudos relativos à OSA em L2, alguns pesquisadores como Ellis (1989), Lightbown (1980), Lightbown & Spada (1990), Spada & Lightbown (1993 e 1999) pesquisaram de que maneira a instrução pode influenciar a passagem pelos estágios evolutivos dos aprendizes.

O presente estudo investiga a evolução através dos estágios de perguntas em inglês por falantes brasileiros, utilizando o Quadro 05 como base para a elaboração de um quadro classificatório da produção dos sujeitos

investigados. No entanto, devido a pouca proficiência dos aprendizes, sujeitos do presente estudo, o estágio 6 (perguntas complexas) não será abordado, o que será retomado nas questões metodológicas.

No capítulo seguinte, será abordado o papel da instrução formal na aquisição de uma L2. As pesquisas referentes à instrução têm como objetivo investigar de que maneira a instrução pode ou não ser eficiente ou alterar a seqüência natural de aquisição, o que tem relação direta com a nossa investigação.

CAPÍTULO 2

A INSTRUÇÃO FORMAL E OS ESTUDOS SOBRE FOCO NA FORMA

São várias as pesquisas (Perkins e Larsen-Freeman, 1975; Makino, 1980; Long, 1983; Pienemann, 1987 e 1989 e Ellis 1989) referentes à influência da instrução na aprendizagem. Muitas destas pesquisas foram realizadas, tendo como finalidade, tornar mais eficaz o caminho da aprendizagem, pois a sala de aula, na última década, tornou-se um campo de trabalho para o pesquisador, onde é possível testar e verificar hipóteses relacionadas aos fatores que influenciam a aquisição de uma língua alvo.

De acordo com Ellis (1994), a grande maioria dos estudos sobre o papel da instrução na aprendizagem de uma L2 realizado até o momento, tiveram como questão central investigar vários aspectos lingüísticos da aquisição de língua alvo - LA, tais como: nível de competência, acurácia, velocidade de

aquisição, fatores sintáticos e estágios evolutivos em contraste com a aquisição de forma natural.

2.1 - A Instrução Formal

As pesquisas relativas ao efeito da instrução formal estão divididas em duas partes: estudos comparativos e experimentais. Os estudos comparativos (por exemplo, Hale e Budar, 1970; Dulay e Burt, 1973 e Spada 1986) contrastam a diferença entre a aquisição de L2 de maneira natural com o modo de aquisição através de instrução formal. Na opinião de Ellis (1994:613), este tipo de estudo é muito difícil de ser interpretado, pois os resultados dependem de vários fatores que podem influenciar estes dois processos de aquisição. Deste modo, torna-se muito difícil precisar com exatidão os resultados. Por outro lado, os estudos experimentais (Meisel, 1983; Long, 1988; Ellis, 1992 e Spada e Lightbown, 1993 e 1999) mais pertinentes para a nossa investigação, permitem ao pesquisador estabelecer se determinado aspecto lingüístico sofre ou não a influência da instrução.

Em alguns estudos experimentais são utilizados testes para verificar a produção escrita de um determinado fator lingüístico, como, por exemplo, testes de múltipla escolha ou teste de julgamento gramatical e, no caso de produção oral, os aprendizes são testados no que diz respeito à produção do aspecto analisado. Os testes são feitos seguindo um mesmo modelo, ou seja, o aprendiz é pré-testado antes do período de instrução, onde será salientado determinado fator

da LA e, ao final deste, é realizado um pós-teste para verificar o efeito da instrução. Um segundo pós-teste pode ocorrer para verificar a qualidade e durabilidade desta instrução.

Ellis (1994) dividiu os estudos experimentais em três categorias: a) estudos de acurácia; b) estudos de projeção, e c) estudos de seqüência de aquisição. Os estudos de acurácia investigam o efeito da instrução sobre um determinado item lingüístico. Este efeito é testado pelos resultados de testes após um determinado período de instrução. Os estudos de projeção são baseados em pesquisas que prevêm derivações dos estudos dos universais lingüísticos. Os estudos de seqüência de aquisição são considerados pelos pesquisadores como base para os estudos de aquisição de L2 de forma natural.

Alguns teóricos seguem a linha advogada por Krashen (1985) de que, para a aquisição de uma L2, o aluno apenas necessita estar exposto a um insumo correspondente a um nível acima do nível de conhecimento lingüístico do aprendiz (insumo compreensível) para que a aprendizagem ocorra. Por outro lado, teóricos como Long (1983) adotam a posição de que aprendizes expostos à instrução que focalize a forma podem ter grandes benefícios de aprendizagem. Os resultados das pesquisas relativas ao efeito da instrução formal na aprendizagem de uma L2 procuram formas mais eficazes para o ensino de línguas.

Os estudos revisados por Long (1983) serviram como ponto de partida para os estudos investigativos subseqüentes, pois, a partir da análise feita

por ele, surgiram evidências de que a instrução contribui de maneira positiva para a aquisição/aprendizagem de uma L2.

O estudo de Felix (1981) pesquisou o efeito da instrução na OSA de alguns fatores lingüísticos com 34 crianças alemãs aprendendo inglês. O objetivo deste estudo era identificar se a seqüência de aquisição de alguns aspectos lingüísticos (entre os quais estavam os pronomes possessivos) ocorria na mesma ordem constatada em ambiente natural ou, ainda, se era similar à aquisição da L1. Nesse estudo não foi dada importância a fatores como metodologia de ensino, motivação, capacidade, inteligência, etc. O estudo demonstrou que os aprendizes seguiram a mesma OSA dos pronomes possessivos adquiridos em ambiente natural.

Os estudos das regras das palavras em alemão realizados por Pienemann e seus associados forneceram embasamento para outras pesquisas no que diz respeito à influência da instrução na OSA. Uma das muitas contribuições sobre a influência da instrução formal refere-se ao que pode ser ensinado em L2 ou LE. Segundo Pienemann (1984) para um grande número de aprendizes de segunda língua a sala de aula é o único recurso para a aprendizagem. Faz-se, então, necessário assegurar que o processo de aprendizagem ocorra de maneira sistemática e guiada. A “**Hipótese de Ensinabilidade**” (*Teachability Hypothesis*) demonstra que o processo de aquisição de L2 ou LE não pode ser conduzido e moldado baseando-se apenas na instrução, isto é, não basta que o professor ensine para que o aluno aprenda determinada estrutura da língua alvo. O processo de aquisição está sujeito a

inúmeras limitações que a instrução formal não pode solucionar. Segundo Pienemann (1989:63) a influência do ensino está restrita ao item a ser aprendido para o qual o aprendiz esteja “pronto”. Isso sugere uma importante consequência para o ensino/instrução: a instrução pode somente promover a aquisição quando é ensinado o que é possível aprender em um determinado momento. Colocando a reflexão do autor de outra maneira, o professor de línguas deve ensinar itens ou estruturas na ordem em que elas são aprendidas.

Em um estudo semelhante, Ellis (1989) focalizou a aquisição das regras de uso das palavras em alemão com um grupo de 39 aprendizes de alemão como L2. A intenção deste estudo era a de constatar se a ordem de aquisição seria a mesma constatada em ambiente natural de aprendizagem, além de verificar se o tempo de permanência em cada estágio evolutivo podia ser alterado através da instrução. Como resultado da pesquisa, Ellis concluiu que a OSA das regras de ordem das palavras em alemão foi a mesma que as encontradas em ambiente natural e que a velocidade com que os aprendizes avançam através dos estágios é mais rápida em ambiente de instrução formal.

Spada (1986) investigou se havia alguma interação entre a exposição dos aprendizes à língua alvo e o tipo de instrução. Ela investigou os efeitos da instrução e da exposição em 48 aprendizes adultos em um curso intensivo de inglês como L2 com a duração de 6 semanas no Canadá. A pesquisadora descobriu que o tipo e quantidade de contato (exposição) demonstraram ser significativo para a variação de alguns aspectos da proficiência do aprendiz antes que fossem considerados os efeitos da instrução. A pesquisa

também constatou que o tipo de instrução interagiu com a quantidade de exposição individual que o aprendiz experimentou: a exposição teve um valor positivo nas diferenças de crescimento do aprendiz na gramática e nos testes escritos quando a instrução foi mais baseada na forma, e negativa quando a instrução foi menos baseada na forma (1986:97). Segundo Ellis (1994), a conclusão do estudo descrito acima implica que tanto a exposição informal como a instrução formal são importantes para o aprendiz e que a combinação das duas é ainda melhor.

2.2 Instrução com Foco na Forma (IFF)

Muitas são as interpretações dadas para “**Instrução com Foco na Forma**” (*Focus on Form Instruction*). Ellis (1994:639) diferencia dois termos semelhantes usados por Long (1991) “**Foco nas Formas**” (*Focus on Forms*) e “**Foco na Forma**” (*Focus on Form*). Segundo Ellis, Foco na Forma refere-se à instrução que procura isolar formas lingüísticas com a finalidade de ensiná-las e testá-las uma a uma. Esta definição ocorre em métodos de ensino baseados em programas estruturais. Por outro lado, Foco na Forma significa alternar a instrução entre foco no significado e foco na forma. Instrução com Foco na Forma (IFF), geralmente ocorre, quando professores seguem um “**Programa Baseado em Tarefas**” (*Task-based Syllabus*), mas, ao mesmo tempo, focalizam a atenção do aluno em um determinado fator lingüístico à medida que realizam atividades comunicativas.

Spada (1997) diferencia o que ela chama de “**Instrução Focalizada na Forma**” (*Form-Focussed Instruction*), que significa qualquer esforço pedagógico que é usado para direcionar atenção do aprendiz para a forma da língua tanto de maneira explícita ou implícita. Na opinião da pesquisadora, este tipo de instrução pode incluir o ensino direto (através de regras gramaticais) ou reação aos erros dos alunos através de “**feedback corretivo**”. Segundo ela, para melhor compreendermos a importância da instrução com foco na forma, é necessário responder alguns questionamentos básicos sobre esse tipo de instrução. Entre os questionamentos feitos por ela, encontramos a preocupação sobre que tipo de instrução é melhor, se a instrução pode auxiliar o aprendiz na aquisição, se alguns fatores lingüísticos são mais adaptáveis à instrução com foco na forma do que outros, que tipo de aprendiz (adulto - crianças) se beneficia mais com a IFF, e se existe um tempo certo para proporcionar essa instrução.

Spada (1997), ao responder se a instrução faz a diferença, lembra as teorias de Krashen (1985) sobre insumo compreensível que advogava a aprendizagem de uma L2 de maneira natural. A aceitação, por parte de alguns teóricos e lingüistas trouxe o surgimento do Método Comunicativo de Ensino de Línguas, cuja metodologia básica visava proporcionar ao aprendiz uma grande quantidade de insumo compreensível e deixando a parte de correção de erros e atenção à forma para um segundo plano. No entanto, Long (1983), que revisou a influência da instrução na aquisição da L2, concluiu que em 8 pesquisas a instrução formal foi benéfica para os aprendizes.

Na seqüência dos estudos sobre a influência da instrução, a autora questiona qual o melhor tipo de instrução faz a diferença. Embora não seja uma resposta fácil de responder, a autora cita, entre outros, os estudos realizados por Lightbown e Spada (1990). Nesse estudo foram investigados a formação do presente progressivo em inglês (ing), pronomes possessivos e a colocação de advérbios dentro da frase com crianças de língua francesas (idade 10 - 12 anos) aprendendo inglês como L2. O estudo pesquisou o efeito da IFF e *feedback corretivo* em sala de aula com abordagem comunicativa. Os resultados demonstraram que as turmas que receberam IFF e *feedback corretivo* obtiveram índices mais altos nos testes realizados.

Para responder sobre o questionamento se a instrução que focaliza a forma é benéfica para a aquisição de L2, Spada (1997) cita dois estudos: Lightbown (1991) e Lightbown e Spada (1990) que investigaram o papel da instrução na aquisição de L2. Em ambos os estudos, os aprendizes, num contexto comunicativo, foram submetidos, além do procedimento normal da instrução formal, a 9 horas de IFF durante um período de duas semanas. A instrução específica incluiu explicação explícita (regra gramatical) do fator lingüístico trabalhado bem como *feedback corretivo* da produção dos alunos por parte dos professores. Os resultados foram diferentes para os dois estudos, isto é, no estudo relativo à colocação correta dos advérbios dentro da frase, os aprendizes que receberam instrução, embora tenham alcançado escores maiores que os outros aprendizes, não mantiveram o mesmo resultado nos pós-testes tardios.

Enquanto que os alunos submetidos à instrução específica na forma de formação de perguntas mantiveram os resultados superiores nos pós-testes tardios.

A partir da obtenção de resultados diferentes sobre o papel da instrução específica de determinado fator lingüístico, é necessário exemplificar alguns dos tipos de instrução que focaliza a forma que estão sendo utilizados para a obtenção de resultados positivos na aquisição de L2 e LE.

Uma das técnicas usadas para chamar a atenção dos aprendizes para determinado aspecto da estrutura da língua alvo é o chamado “**Insumo Realçado**” (*Enhanced Input*) que significa usar técnicas de instrução ou tarefas que podem ser classificadas como implícitas ou explícitas. Entre as técnicas implícitas podemos citar: a) sinais faciais ou gestos com as mãos para chamar a atenção dos alunos, b) realce tipográfico (sublinhado, colorido ou grifado) que podem ser usados no material instrucional ou, c) a super exposição, no qual o aprendiz é exposto a uma grande quantidade de material que contenha as estruturas a serem aprendidas. Por outro lado, as formas de insumo realçado explicitamente são aquelas usadas pelo professor que podem incluir simples chamada de atenção oral para determinado fator da língua até a explicação metalingüística de determinada estrutura.

Doughty (1991) realizou um estudo sobre o papel do realce visual em estudos com IFF nos estágios evolutivos de aquisição de frases relativas em inglês como L2. Os aprendizes foram divididos em dois grupos experimentais e um grupo de controle: a) um grupo, chamado de Grupo Orientado pelo Significado, foi exposto a um tipo de insumo visual com conteúdo baseado no

significado, mas sem a apresentação de regras. O material de instrução foi preparado de modo a salientar as frases relativas de maneira tipográfica (cores ou escrita com letras maiúsculas, b) o segundo grupo, Grupo Orientado por Regras recebeu instrução explícita na formação das frases relativas e c) um Grupo de Controle, que apenas foi exposto ao material de instrução, sem nenhum tipo de realce tipográfico. Os resultados demonstraram que os dois grupos experimentais foram melhores que o Grupo de Controle, reforçando o ponto de vista de que o realce visual utilizado com instrução que focalize a forma foi benéfico para a aprendizagem.

Um outro estudo referente ao insumo realçado foi realizado por White (1998). Neste estudo foram utilizadas três turmas de 6^a série com crianças de língua francesa, aprendendo inglês como L2 no Canadá. Os aprendizes deste estudo fazem parte do programa de inglês intensivo, o qual consiste em dividir o ano acadêmico em duas partes. Na primeira parte do ano, ou seja, os cinco primeiros meses escolares, crianças de 5^a e 6^a séries apenas recebem estudo intensivo de inglês e nos restantes meses, recebem o conteúdo programático da série. Durante o período intensivo de inglês, o horário de duas horas por semana é destinado à instrução específica na forma de algum componente lingüístico. No caso mencionado, os aprendizes foram expostos a um realce tipográfico de pronomes possessivos. Durante duas semanas, os aprendizes foram intensivamente expostos a pronomes possessivos realçados tipograficamente em leitura de livros e em tarefas diversas, porém sem nenhuma informação metalingüística ou *feedback corretivo*. A turma de controle recebeu os mesmos

materiais de leitura e tarefas, no entanto, sem o realce tipográfico. O estudo visava investigar se as turmas que recebessem o material com o realce tipográfico se beneficiariam deste tipo de instrução. Os resultados demonstraram que as turmas expostas ao material realçado tipograficamente obtiveram quase os mesmos resultados da turma de controle.

Ao comentar os resultados encontrados no estudo acima mencionado, Spada (1997:77) diz que os resultados obtidos em pesquisas com crianças em idade escolar sugerem que a IFF em programas de abordagem comunicativa pode ter a necessidade de informações explícitas de fatores lingüísticos bem como o *feedback corretivo*. Isto não significa dizer que a IFF explícita é necessária ou benéfica para todos os fatores lingüísticos. Existe uma considerável evidência de que muito da aprendizagem de L2 acontece na exposição da língua através do insumo.

Um aspecto relativo à IFF diz respeito ao *feedback corretivo* da produção dos alunos conforme Lyster (1998). Vários são os estudos que investigaram se o *feedback corretivo* pode beneficiar tanto à aprendizagem de L2 em crianças como em adultos.

O estudo implementado por Lightbown e Spada (1990), com crianças de língua francesa (Canadá) entre 10 - 12 anos de idade aprendendo inglês como L2, pesquisou o efeito do *feedback corretivo* em sala de aula com abordagem comunicativa. Nesse estudo foram investigados a formação do presente progressivo em inglês (ing), pronomes possessivos e a colocação de

advérbios dentro da frase Os resultados demonstraram que as turmas que receberam *feedback corretivo* obtiveram índices mais altos nos testes realizados.

Carrol e Swain (1993), em uma pesquisa com aprendizes adultos falantes de espanhol aprendendo inglês como L2, investigaram a eficácia do *feedback corretivo* negativo tanto de forma explícita como implícita na super generalização dos erros que envolvem a alternância dativa do pronome oblíquo. O *feedback corretivo* negativo explícito consistia em declarar que a produção do aprendiz não fazia parte da língua alvo. O *feedback corretivo* negativo implícito incluía correções, pedir por confirmação da produção do aprendiz, solicitação de esclarecimento, ou qualquer outro meio necessário para fazer o aprendiz compreender que a sua produção estava errada ou poderia causar um mau entendimento ao interlocutor. As pesquisadoras notaram que todos os tipos de *feedback corretivo* (implícito e explícito) tinham vantagens e desvantagens.

Enquanto o *feedback corretivo* explícito que claramente explicava porque a produção do aprendiz estava errada, fornecia ao aprendiz uma informação mais útil do que a correção indireta. Por outro lado, enquanto a necessidade de uma explicação explícita era eliminada, no caso do *feedback corretivo* implícito, o aprendiz era deixado sem nenhuma indicação clara sobre o tipo de erro, o aprendiz poderia inferir pelo contexto qual era o problema. Os aprendizes, nesse estudo, foram submetidos a um dos quatro tipos diferentes de *feedback corretivo*: a) rejeição explícita das hipóteses - (foi dito aos aprendizes que eles estavam errados e fornecida a explicação), b) rejeição explícita da produção - (foi dito aos aprendizes que eles estavam errados, mas eles não eram

corrigidos), c) modelo mais *feedback corretivo* implícito - (foi fornecido aos aprendizes a forma correta da sua produção), e d) *feedback corretivo* com explicação metalingüística indireta - (foi perguntado aos aprendizes se eles estavam certos de que as suas produções estavam corretas). O grupo de controle não recebeu nenhum tipo de *feedback corretivo*. Os resultados demonstraram que todos os quatro grupos que receberam um determinado tipo de *feedback corretivo* obtiveram resultados superiores aos do grupo de controle no teste de julgamento gramatical. E o grupo que recebeu o tipo de *feedback corretivo* mais explícito obteve os resultados mais significativos que os outros três grupos.

No estudo de Doughty e Varela (1998), analisou-se a produção de alunos de 6^a.e 8^a. séries, aprendizes de inglês como L2, durante as aulas de matemática ministradas, as turmas experimentais receberam *feedback corretivo* explícito nas formas dos verbos no passado, tanto na produção oral como na produção escrita. Os resultados demonstraram que os alunos das turmas experimentais obtiveram resultados melhores nos testes do que os alunos que não receberam este tipo de tratamento.

Um estudo realizado por Santos (2000) investigou a contribuição do foco na forma sobre a aprendizagem dos “**Verbos Preposicionados**” (*Phrasal Verbs*) por alunos brasileiros de inglês como LE. As turmas foram divididas em dois grupos, um grupo de tratamento que recebeu instrução como foco nos verbos preposicionados em conjunto com atividades de leitura e compreensão de textos e jogos. O grupo de controle que não recebeu nenhum tipo de instrução com foco na forma nessas formas. Os resultados dos testes demonstraram que

grupo de tratamento obteve resultados melhores que o grupo de controle nos testes orais e escritos, constatando-se, desta maneira, que a instrução com foco na forma pode contribuir para a aprendizagem de inglês como LE e pode ser integrada ao currículo de ensino comunicativo de inglês.

Spada (1997:82) afirma que pesquisas que investigam se um determinado fator lingüístico é mais benéfico do que outros com IFF sugerem que, enquanto alguns estudos podem evidenciar aspectos positivos na aprendizagem, outros podem evidenciar que a IFF é benéfica para a continuidade da aprendizagem.

Para a implementação do presente estudo e levando em consideração os aspectos ressaltados até o momento, pensamos que a IFF pode contribuir para a evolução dentro dos estágios de desenvolvimento de formação de perguntas em inglês com aprendizes brasileiros.

Na seqüência aos estudos sobre a influência da IFF, abordamos, na próxima seção, os estudos referentes à formação de perguntas em inglês como L2, foco de nossa investigação.

2.3 Formação de Perguntas em Inglês com IFF

Os três estudos sobre a influência da instrução na formação de perguntas em inglês, realizados por pesquisadoras canadenses que serão abordados neste trabalho, foram fundamentais para a realização da pesquisa com os alunos brasileiros. Constatamos similaridades no contexto de ensino de

línguas seguindo a abordagem comunicativa, mas dando espaço às necessidades de ajustes pedagógicos advindos das características peculiares dos aprendizes.

Como os estudos canadenses foram feitos na região do Québec, primeiramente, é necessário falar sobre o contexto no qual estes projetos de pesquisas estavam e continuam inseridos. A situação das comunidades lingüísticas na província do Québec, no Canadá é muito peculiar. De acordo com Lightbown e Spada (1994), a língua inglesa é a língua majoritária, na educação e no trabalho de mais de 20 dos 27 milhões de canadenses, ao passo que no Québec, o francês é a língua usada por cerca de 80% dos 6 milhões de habitantes. Na cidade de Québec, por motivos políticos, os alunos começam a aprender inglês a partir da 4^a série do ensino fundamental, sendo essa aprendizagem, apenas considerada como mais uma matéria. Essa situação dá à disciplina de inglês um status de língua estrangeira, pois a carga horária das aulas de inglês é semelhante a um contexto de inglês como LE.

Baseados na necessidade de aprender inglês como L2, as pesquisadoras canadenses Lightbown e Spada, iniciam, a partir de 1984, o desenvolvimento do Programa de Inglês Intensivo para as escolas de Québec. O Programa de Inglês Intensivo consiste em escolher um ano escolar (5^a ou 6^a séries) para que o aluno tenha a carga horária total de meio ano letivo (5 meses) na disciplina de inglês e o restante do ano com as outras matérias do currículo.

De acordo com Lima e Mitrano Neto (2000) a metodologia dos princípios da abordagem comunicativa os quais desenvolvem o ensino com **“Instrução Baseada no Conteúdo”** (*Content-based Instruction*), adotada pelo

Projeto de Inglês Intensivo do Canadá, adapta-se como verdadeira expressão do ensino comunicativo. Por outro lado, as pesquisas geradas, a partir da adoção do projeto, permitiram que ajustes importantes na prática do ensino de inglês fossem feitos. Então, no contexto comunicativo do Programa Intensivo de Inglês foram incluídos alguns estudos de IFF.

A seguir abordaremos os três estudos relativos à formação de perguntas em inglês realizados no Canadá, inseridos no Programa de Inglês Intensivo, que serviram de suporte para o presente estudo.

O insumo realçado tipograficamente e *feedback corretivo* foram os recursos utilizados por White et al. (1991), para demonstrar o efeito da IFF na formação de perguntas em inglês como L2. No caso desse estudo, as crianças tinham idade entre 11 - 12 anos e estão cursando a 6^a série da escola elementar. Participaram 5 turmas distribuídas em 2 classes (turmas experimentais) com 53 alunos que receberam IFF sobre a formação de perguntas e 3 classes (turmas de controle) com 76 alunos que não receberam IFF sobre a formação de perguntas, mas receberam instrução na colocação de advérbios na frase. Em um momento posterior, outras três turmas experimentais e uma de controle foram acrescentadas ao estudo. Os alunos receberam um total de 5 horas de IFF na formação de perguntas em inglês correspondentes aos estágios 4 e 5 (ver Quadro 05, pág. 23), durante um período de duas semanas. Os níveis de aquisição foram medidos através de testes orais e escritos, sendo que os resultados demonstraram que os grupos experimentais tiveram níveis de acurácia superior aos níveis obtidos pelos grupos de controle.

Um segundo estudo, tendo também como objeto de pesquisa a formação de perguntas em inglês, foi realizado por Spada e Lightbown (1993). Os sujeitos, nessa pesquisa, eram alunos de 5ª e 6ª séries que também fazem parte do Projeto de Inglês Intensivo das escolas em Québec.

A formação de perguntas em inglês como L2 foi escolhida para receber IFF porque os aprendizes falantes de francês demonstram uma certa dificuldade com a inversão de perguntas com pronomes interrogativos (wh-questions), bem como, com perguntas confirmativas (Yes/No questions). Em francês, a inversão na formação de perguntas é opcional, sendo que frases interrogativas sem inversão são mais freqüentes e aceitas em francês do que em inglês. Por outro lado, perguntas interrogativas em francês podem ser formuladas usando a expressão (*est-ce que*)⁸⁸ seguida da ordem SVO (sujeito - verbo - objeto). As pesquisadoras perceberam que os alunos pensavam que as frases em inglês com o auxiliar “do” frontal funcionassem como o *est-ce que* em francês. A hipótese levantada pelas pesquisadoras era de que a IFF poderia ajudar os alunos na percepção da diferença entre o francês e inglês.

Os alunos foram divididos em três grupos: a) dois grupos experimentais e b) um grupo de controle. Os grupos experimentais receberam durante um período de duas semanas material de instrução explícita, bem como *feedback corretivo* dos erros produzidos pelos alunos. Foram realizados 4 testes, distribuídos da seguinte forma: 1) Pré Teste - antes do início do período de instrução, 2) Pós Teste - imediatamente após o período de instrução, 3) Segundo

⁸⁸ Partícula usada na fala oral em francês para fazer pergunta.

Pós Teste - realizado cinco semanas após o término do período de instrução e 4) Teste Final (ou Tardio) - seis meses após o período de instrução.

Os alunos receberam um material instrucional, devidamente preparado pelas pesquisadoras, e aplicados pelas professoras das turmas. Este material incluía exercícios e atividades que enfatizavam perguntas com os auxiliares “can” (*poder*), “do” (*auxiliar do presente em inglês*) e “be” (*ser ou estar*) no presente simples e também perguntas com os pronomes interrogativos “what” (*qual*), “where” (*onde*) e “why” (*quem*). As atividades eram constituídas de tarefas com frases interrogativas dispostas de modo desordenado; jogos de adivinhações, nos quais os aprendizes eram solicitados a fazer inúmeras perguntas até que descobrissem o nome do objeto ou pessoa; e teste de preferência, os quais os aprendizes julgavam se frases interrogativas estavam construídas de maneira correta ou errada. O material de instrução foi desenvolvido de forma a dar oportunidade de interação tanto com o professor como centro da atividade ou em trabalho de duplas.

O período de instrução começou após o terceiro mês do início do período intensivo de inglês das crianças. Os alunos foram pré-testados imediatamente antes do período de instrução e receberam o pós-teste logo ao final deste mesmo período. Cinco semanas após pós-teste, os alunos receberam um segundo pós-teste e cinco meses depois, foram testados mais uma vez.

A expectativa por resultados melhores das turmas experimentais não se concretizou, pois a turma de controle, de uma maneira indireta, recebeu muito mais instrução de feedback corretivo que as turmas experimentais. Numa

análise mais detalhada, pelos dados obtidos nas gravações das aulas ficou demonstrado que a professora da turma de controle teve todo o período do curso (5 meses) para corrigir os erros produzidos pelos alunos na formação de perguntas, e assim o fez sempre que houve a ocasião, ao passo que as turmas experimentais só receberam este tipo de correção durante duas semanas.

Por outro lado, também foi possível analisar os resultados no que diz respeito à OSA das formas de perguntas em inglês. A acurácia na formação de perguntas foi analisada de acordo com o modelo adaptado dos estágios evolutivos propostos por Pienemann, Johnston e Brindley (1988). Segundo Spada e Lightbown (1993:219) o modelo proposto por Pienemann e seus associados sofreu algumas alterações para entrar em conformidade com as peculiaridades dos falantes francófonos. O modelo das autoras está reproduzido no Quadro 05, desta dissertação. No estágio 3, por exemplo, foi feita a distinção entre as perguntas como o “Wh-frontal” com e sem a inclusão de um verbo auxiliar. Além disso, foi decidido incluir no estágio 3 a produção de frases com outros frontais que não o auxiliar “do” porque é freqüente entre a produção dos alunos frases como: “Is the ball is in the air?”⁸⁹ ou “Is in the picture there is a sun on the left?”⁹⁰. Uma outra categoria, dentro do estágio 3, também foi necessária devido ao fato de os alunos usarem o verbo “have” (*ter*) no sentido de existir, como em “How many aliens have in the picture?”. Um outro tipo de sentenças típicas das crianças de língua francesa, diz respeito aos pronomes interrogativos “who” (*quem*) e

⁸⁹ Está a bola está no ar? (gramaticalmente incorreta).

⁹⁰ É/está na gravura tem um sol na esquerda? (gramaticalmente incorreta).

“where” (*onde*), pois os aprendizes confundem o significado dos mesmos porque em francês o pronome interrogativo “où” (*onde*) com o “who” em inglês.

Os resultados demonstraram que os aprendizes evoluíram entre o Pré Teste e o Pós Teste e continuaram a evoluir até o Segundo Pós Teste (5 semanas após). De acordo com os resultados, a maioria dos alunos evoluiu pelo menos um estágio do Pré Teste para o Pós Teste, outros ainda continuaram evoluindo até a Segundo Pós Teste e no Teste Final (6 meses após) a grande maioria dos aprendizes não retornou ao estágio inicial constatado no Pré Teste.

Estes resultados demonstraram que, por este modelo de desenvolvimento, os aprendizes estavam prontos para receber instrução e seguir seu desenvolvimento dentro dos estágios evolutivos de formação de perguntas, de acordo com a teoria de ensinabilidade proposta por Pienemann (1984 e 1985), já mencionada.

A terceira pesquisa, desenvolvida pelas mesmas pesquisadoras (Spada e Lightbown, 1999), deu seqüência aos estudos realizados anteriormente. O objetivo do estudo era constatar a influência da L1, da instrução e exposição a estágios mais avançados de formação de perguntas em inglês. Os sujeitos desta pesquisa foram 150 alunos, também canadenses falantes de francês, aprendendo inglês como L2. Os procedimentos metodológicos, referentes ao período de instrução, foram os mesmos que os apresentados nas duas pesquisas acima mencionadas. O período de instrução constituiu-se de 8 unidades distribuídas no período de duas semanas. O Quadro 06 apresenta um modelo do material de instrução.

Quadro 06: Material Instrucional utilizado em Spada e Lightbown (1999).

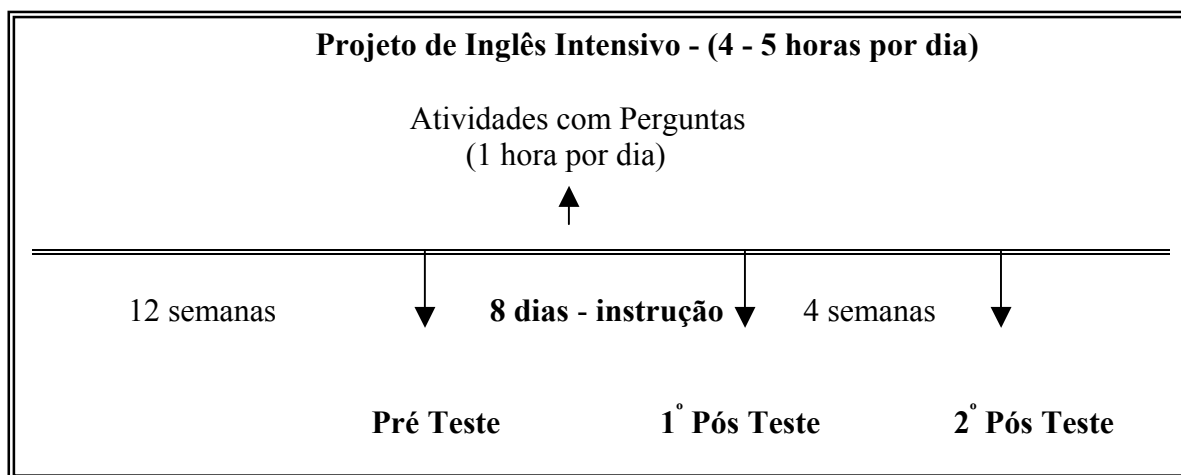
<p>NAME: <i>What Rhymes With ...? Fill in the correct word.</i></p> <p>1. CAN YOU guess a word that rhymes with tree? It unlocks doors, Yes, it's a _____.</p> <p>4. _____ guess what word rhymes with spoon? It's in the sky. It is the _____.</p> <p>YOUR TURN Find two words that rhyme, and make up a clue. (If you are not sure how to start, look at the beginning of numbers 1, 2 and 3).</p> <p>8. _____ find a word that rhymes with _____ ? _____ It's _____.</p> <p>10. _____ a word that rhymes with head? You sleep in it. It is your _____.</p>

*Fonte Spada e Lightbown (1999).

Estes materiais eram compostos de tarefas baseadas no significado comunicativo e procuravam enfatizar o insumo de formas corretas de perguntas dos estágios 4 e 5, através de produções guiadas e práticas extensiva. O objetivo era de expor os aprendizes ao conhecimento implícito, evitando explicações explícitas das regras de formação de perguntas, bem como a comparação com a L1.

Como já mencionado anteriormente, os alunos foram pré-testados antes do período de instrução, pós-testados, logo após esse período e, um segundo pós-teste foi realizado 4 semanas após o primeiro pós-teste. O Quadro 07 demonstra o cronograma dos testes aplicados.

Quadro 07: Cronograma dos Testes Oraís e Escritos.



*Fonte: Spada e Lightbown (1999).

Foram realizados três testes escritos e um teste oral. Os testes escritos tinham por objetivo analisar a produção escrita bem como verificar o julgamento gramatical de perguntas em inglês. O teste “**Tarefa de Preferência**” (*preferente task*) consistia de 30 pares de frases, sendo que 22 pares de perguntas e 8 pares com outro conteúdo que funcionaram como distratores. Os aprendizes tinham a opção de aceitar as duas frases do par, aceitar somente uma, rejeitar uma das frases, rejeitar as duas ou mesmo dizer que não sabiam julgá-las. O Quadro 08 apresenta exemplo do “**Preference Task**”.

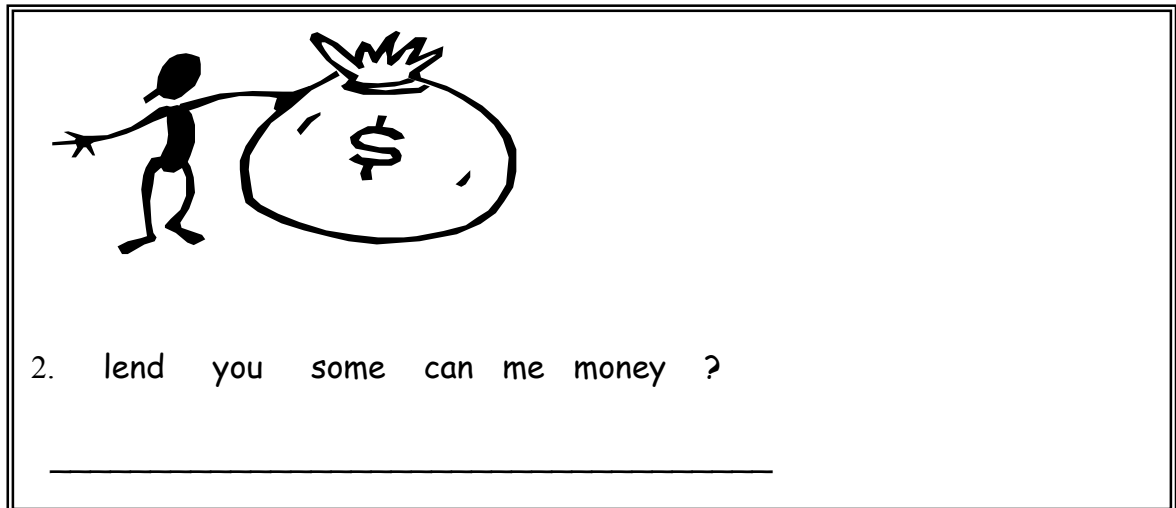
Quadro 08: Modelo do “Preference Task”.

11.	A. The teachers like to cook? B. Do the teachers like to cook?	1) only A is correct 2) only B is correct 3) A and b are correct 4) A and B are incorrect 5) don't know
12.	A. Harry runs to his house quickly? B. Harry runs quickly to his house?	1) only A is correct 2) only B is correct 3) A and b are correct 4) A and B are incorrect 5) don't know
13.	A. Can I take the dog outside? B. Do I can take the dog outside?	1) only A is correct 2) only B is correct 3) A and b are correct 4) A and B are incorrect 5) don't know

* Fonte: Spada e Lightbown (1999)

O segundo teste escrito, “**Tarefa de Perguntas Desordenadas**” (*Scrambled Question Task*), aplicado no pré e pós-teste, consistia de 20 frases onde as palavras que formavam as perguntas estavam dispostas de modo desordenado, isto é, os alunos teriam que colocar as palavras na ordem correta de modo a formar perguntas de acordo com a gravura. O Quadro 09 apresenta um modelo da tarefa.

Quadro 09: Modelo do “Scrambled Question Task”.



* adaptado de Spada e Lightbown (1999)

O terceiro teste escrito, “**Tarefa de Perguntas Escritas a Partir de uma Gravura**” (*Picture-Cued Written Question Task*), consistia em uma gravura de um aeroporto onde havia pessoas em várias situações. Os aprendizes recebiam a gravura e deviam escrever o que cada uma das pessoas estava perguntando para as outras. Esse teste escrito foi aplicado somente no segundo pós-teste.

O teste oral tinha como objetivo analisar a produção oral de perguntas através de um teste de conteúdo comunicativo. Consistia de um conjunto com 4 gravuras semelhantes (Anexo I), no qual o aluno deveria fazer perguntas para a professora pesquisadora que também possuía o mesmo conjunto de gravuras, até que descobrisse, através das respostas da pesquisadora, qual gravura a mesma havia escolhido. Esses testes foram

gravados e, após, transcritos para fins de análise da produção dentro dos estágios evolutivos de perguntas.

O tipo de IFF escolhida para a pesquisa delas foi exposição de tarefas que continham inúmeras frases dos estágios 4 e 5, sem que o aluno fosse exposto às regras de formação de perguntas em inglês. Os resultados demonstraram a eficácia da IFF apesar de alguns alunos ainda produzirem frases sem a inversão, constatando desta maneira a influência da L1. Segundo Spada e Lightbown (1999), a evolução da aprendizagem de uma LA envolve uma interação complexa entre os processos de desenvolvimento e os limites da língua materna. A IFF contribui para a complexidade desta interação, porém existe a necessidade de expor o aprendiz à explicação metalingüística e feedback corretivo. Por outro lado, isto significa dizer que o insumo compreensível não é suficiente para o progresso do aprendiz, ele precisa receber informação sobre o que é possível na L2 (evidência positiva) e o que não é possível (evidência negativa).

A complexidade das pesquisas mencionadas acima, bem como minha vivência como profissional, serviram como motivação para desenvolvermos uma pesquisa entre alunos brasileiros, aprendendo inglês como língua estrangeira, devido à constatação de que eles também demonstram dificuldade na aprendizagem desta estrutura.

Através da cooperação entre o Projeto ALESA (Aquisição de Língua Estrangeira em Sala de Aula) do PPG-LETRAS (Programa de Pós Graduação em Letras) e as Universidades de McGill e Concórdia, Canadá, recebemos os materiais de instrução e o material do teste oral utilizados na pesquisa de 1999, cedido pela

Dra. Nina Spada, os quais serviram de subsídio para o presente trabalho. Algumas modificações, no que diz respeito ao vocabulário, foram necessárias para que houvesse a perfeita adequação aos alunos do presente estudo, o qual será explicado no capítulo seguinte.

Considerando os trabalhos desenvolvidos por Nina Spada e Patsy Lightbown, pensamos ser oportuno verificar como a IFF através de material instrucional com conteúdo comunicativo seria benéfico para a evolução dos estágios de formação de perguntas, portanto, a Instrução com Foco na Forma, tratada neste capítulo, será utilizada para o presente estudo, o qual busca investigar a influência da mesma sobre os estágios evolutivos de perguntas em inglês como LE por alunos brasileiros.

O próximo capítulo é referente às questões metodológicas utilizadas neste estudo.

CAPÍTULO 3

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados para investigar a evolução dos aprendizes nos estágios de formação de perguntas em inglês como LE submetidos a uma instrução com foco na forma. Conforme já mencionamos, a metodologia empregada no presente trabalho foi semelhante à empregada nos estudos realizados pelas pesquisadoras e professoras canadenses Spada e Lightbown (1993) e (1999).

A hipótese do presente estudo é a seguinte:

Os alunos expostos a material de instrução, que focalize formas de perguntas em inglês, evoluem mais rápido na aprendizagem dessas estruturas que os alunos que não são expostos a esse material de instrução.

O capítulo está dividido nas seguintes seções: contexto e participantes da pesquisa, período da pesquisa, instrumentos, procedimentos, os testes escritos e orais, material de instrução e a classificação da produção dos alunos.

3.1 Contexto e Participantes da Pesquisa

O presente trabalho centralizou o enfoque de investigação na evolução dos estágios de formação de perguntas em inglês de um determinado grupo de alunos que foram divididos em: a) duas Turmas de Controle - TCs (não receberam IFF) e b) duas Turmas Experimentais - TEs (receberam IFF).

A pesquisa foi realizada com alunos do Programa de Língua Estrangeira - PLE da Universidade de Caxias do Sul - RS e Campus Universitário de Vacaria - RS.

O PLE é um curso de línguas da Universidade de Caxias do Sul que oferece, tanto para os acadêmicos como para o público em geral, cursos de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês. O curso de inglês está dividido em 10 semestres, perfazendo um total de 720 horas/aula, sendo que as aulas desenvolvem-se dentro de um contexto comunicativo, onde se dá ênfase ao significado.

Os sujeitos investigados nesta pesquisa são 37 alunos integrantes de 4 (quatro) turmas pertencentes ao nível II do curso de Inglês do PLE, no ano de 2000. O nível II corresponde ao terceiro semestre do curso, isto significa dizer que os alunos, no início da pesquisa, já haviam sido expostos a um total de 144 horas de língua inglesa. Os alunos pesquisados são, na grande maioria, estudantes universitários que, junto com o curso de graduação, fazem um curso de línguas.

Os alunos participantes foram escolhidos após um teste piloto que foi desenvolvido no semestre anterior, quando foram aplicados os testes da

pesquisa em turmas do Nível III. No entanto, pelos resultados obtidos no piloto, optou-se por uma turma de Nível II, correspondente ao nível de falsos iniciantes. O conteúdo dos testes e o nível de conhecimento em relação à formação de perguntas não estavam adequados ao Material de Instrução que seria aplicado aos alunos.

Um outro aspecto relevante para a escolha do nível II foi a adequação dos testes e materiais de instrução ao conteúdo programático (Anexo I) equivalente a este nível. Os alunos do nível II deveriam desenvolver no decorrer do semestre letivo: perguntas informativas e confirmativas com o verbo “to Be”, “There is” e “There are”, no presente e passado simples, assim como perguntas conformativas e informativas com “do” e “does”.

Salientamos que nem os professores titulares das turmas nem os alunos sabiam do objetivo da pesquisa. Aos alunos e professores das turmas participantes do presente estudo foi dito apenas que eles seriam objeto de uma pesquisa para avaliar o progresso dos mesmos em um determinado fator lingüístico e que os resultados dos testes aplicados não interfeririam nas notas obtidas por eles durante os semestres, pois os resultados serviriam apenas para análise de dados na presente pesquisa.

No Quadro10 é apresentado a distribuição e classificação das turmas participantes da pesquisa. A escolha de turmas de controle e turmas experimentais foi feita de maneira aleatória, ou seja, as turmas designadas para participarem da pesquisa como TCs ou TEs foram escolhidas antes do início do

semestre letivo. Somente uma turma, a TE-A foi escolhida para ser uma turma experimental, porque era a turma da professora pesquisadora.

Quadro 10: Distribuição das turmas TCs e TEs do Nível II.

Turma	Dia/Semana	Horário	Local	Alunos
TC-A	Quarta-feira	13:50 - 16:40	Caxias	10
TC-B	Segunda-feira	19:40 - 22:30	Caxias	9
TE-A	Segunda-feira e Quarta-feira	18:15 - 19:35	Vacaria	12
TE-B	Terça-feira	19:40 - 22:30	Caxias	6

Deste modo, temos 19 alunos nas TCs e 18 alunos nas TEs, totalizando 37 alunos. Os alunos das TCs receberam somente os pré-testes e os pós-testes. As TEs, além dos testes, também receberam um total de 8 atividades específica na formação de perguntas em inglês.

3.2 - Período, Instrumentos e Procedimentos

Conforme já mencionamos, os estudos de Spada e Lightbown (1993 e 1999), constituíram a base para o desenvolvimento a presente investigação. O material instrucional utilizado neste estudo foi cedido especialmente pela Profa. Dra. Nina Spada que, na ocasião, atuava junto à Universidade de McGill.

No semestre em que ocorreu a pesquisa, havia em todo o PLE 9 turmas de nível II com um total de 105 alunos.

3.2.1 - Período da Pesquisa

Esta pesquisa estendeu-se durante o semestre letivo de agosto a dezembro de 2000, sendo que o material de instrução específico sobre formação de perguntas em inglês foi ministrado somente aos alunos pertencentes as TEs. Esse material foi apresentado aos alunos como uma atividade extra dentro do conteúdo programático do curso. As TCs receberam, como material complementar, atividades extras com conteúdos diversos, mas que não visavam à instrução específica na formação de perguntas em inglês. O material utilizado pelas TCs está incluso no Livro Texto de Frankel e Kimbrough (1998) utilizado pelos alunos. O Anexo II contém exemplo de algumas das atividades complementares.

O Quadro 11 representa o Cronograma das atividades do semestre letivo e a distribuição do testes e material de instrução para esta pesquisa.

O cronograma da pesquisa foi distribuído dentro do semestre letivo, de maneira que não atrapalhasse o calendário oficial elaborado com antecedência. Por este motivo, os oito materiais de instrução foram divididos ao longo do semestre, as quatro primeiras atividades foram ministradas antes da primeira prova do semestre e as quatro últimas atividades foram ministradas após a prova final do semestre.

Quadro 11: Cronograma dos Testes e da Instrução Específica:

Semana letiva	Dia e mês	Atividade
1ª semana	07 a 12 agosto	
2ª semana	14 a 19 agosto	
3ª semana	21 a 26 agosto	Pré-teste oral
4ª semana	28/08 a 01 setembro	Pré-teste escrito
5ª semana	04 a 09 setembro	Instrução (no. 1)
6ª semana	11 a 16 setembro	Instrução (no. 2)
7ª semana	18 a 23 setembro	Instrução (no. 3)
8ª semana	25 a 30 setembro	Instrução (no. 4)
9ª semana	02 a 7 outubro	Prova Mid-term test
10ª semana	09 a 14 outubro	Instrução (no. 5)
11ª semana	16 a 21 outubro	Instrução (no. 6)
12ª semana	23 a 28 outubro	Instrução (no. 7)
13ª semana	30/10 a 04 novembro	Instrução (no. 8)
14ª semana	06 a 11 novembro	Pós-teste escrito
15ª semana	13 a 18 novembro	Pós-teste oral
16ª semana	20 a 25 novembro	
17ª semana	27/11 a 2 de dezembro	
18ª semana	04 a 09 dezembro	
19ª semana	11 a 16 de dezembro	

3.2.2 - Instrumentos e Procedimentos

Antes do início do período de instrução específica de acordo com o Quadro 11, os alunos das TCs e TEs foram submetidos a um pré-teste oral e dois testes escritos para estabelecer o nível no qual se encontravam na formação de perguntas.

O período de instrução foi de 10 a 15 minutos por aula e se estendeu durante 2 meses do semestre letivo. Os alunos foram pré-testados e pós-testados quanto à produção oral e escrita. O pré-teste ocorreu antes do período de instrução e o pós-teste, logo após o término do período de instrução. O Teste Oral foi o mesmo realizado no estudo de Spada e Lightbown (1999), assim como os dois testes escritos realizados no pré e pós-teste. O segundo pós-teste (Pós-Teste Tardio), realizado pelo estudo das pesquisadoras canadenses, não foi aplicado no presente estudo, pois seria necessário o acompanhamento das turmas pelo período de um ano.

Teste Oral

O Teste Oral consistia em uma entrevista com a professora pesquisadora, na qual o aluno deveria descobrir, através de perguntas, qual gravura de um conjunto com 4 gravuras semelhantes o pesquisador havia escolhido.

O Teste Oral - TO (Anexo III) aplicado aos alunos foi feito com as mesmas gravuras; no entanto, ocorreu uma modificação devido ao fato de os alunos sentirem-se constrangidos em formularem perguntas para a professora pesquisadora. Deste modo, os alunos eram chamados em grupos de quatro e, um aluno por vez fazia as perguntas para descobrir qual das gravuras um dos colegas havia escolhido. Estas entrevistas foram gravadas em fitas cassete e, após, transcritas para a análise da produção oral dos alunos. Esse teste foi

aplicado para todas as 4 turmas participantes da pesquisa exatamente na primeira semana do início da pesquisa.

Com a finalidade de classificar as frases produzidas pelos alunos, durante o Teste Oral, foi usado o modelo encontrado em Spada e Lightbown (1999), reproduzido no Quadro 16, desta dissertação.

Seguem abaixo alguns exemplos da produção oral dos alunos.

Exemplo 1: S28

- (1) Teacher: - Now, you ask.
- (2) Student: - A mesma coisa?
- (3) Teacher: - You have to ask hi.... her. The same questions.....
- (4) Student: - *In your picture have uhmmm..... two house?* - [E-3 NG]
- (5) Another student: - No
- (6) Student: - *In your picture uhmm... have two shoes?* - [E-3(GR)]
- (7) Another student: - yes.
- (8) Student: - *Two shoes?* [E-1]
- (9) Another student: - Yes.
- (10) Student: - *Two shoes, two shoes, your picture is number three?* - [E-2]
- (11) Another student: - Yes.
- (12) Teacher: - Ok, very good. Thank you very much.

Exemplo 2: S21

- (1) Teacher: - Now, you choose, ok? And you are going to ask her. What's your name?
- (2) Student: - Maria Alice, ok.
- (3) Teacher: - Maria Alice. Ok, I'm sorry.
- (4) Student: - *In the picture, there is.... there are shoes?* [E-2]
- (5) Another student: - Yes. Yes, there are.

- (6) Another student: - Uhmm ...the floor.
- (7) Student: - *The floor. Is there a ball in the picture?* [E-4]
- (8) Another student: - Yes.
- (9) Student: - *The picture is number one?* [E-2]
- (10) Another student: - No.
- (11) Student: - *The picture is number four?* [E-2]
- (12) Another student: Yes.
- (13) Teacher: - Ok. Very good

Este mesmo TO foi aplicado às duas turmas (TEs – TCs) ao final do período de pesquisa, logo após o término do período instrucional.

Testes Escritos

Foram aplicados aos alunos dois testes escritos. O Teste 1 (Anexo IV), que é equivalente ao “Tarefa de Preferência” (*Preference Task*) descrito no capítulo anterior, foi aplicado na segunda semana e consistia de um conjunto com 23 pares de frases (incluindo 3 pares de frases usadas como distratores), no qual os alunos deveriam julgar as frases de acordo com o conhecimento da língua inglesa possuída até o momento. Nos pares de frases havia uma sentença que era gramaticalmente correta e outra que foi formulada ou poderia ter sido formulada pelos alunos, segundo os estágios de desenvolvimento de formação de perguntas, mas gramaticalmente incorreto do ponto de vista da língua alvo. Os alunos tinham como opção aceitar uma das frases, ambas as frases, rejeitar as duas frases ou mesmo escolher a alternativa onde constava que ele não sabia emitir um julgamento sobre as mesmas.

O Teste 1 foi adaptado a partir da “Tarefa de Preferência” aplicado no estudo das pesquisadoras canadenses. O objetivo do teste foi o de avaliar o julgamento gramatical na formação de perguntas em inglês dos alunos brasileiros. As frases foram adaptadas ao vocabulário dos alunos do presente estudo. Abaixo, no Quadro 12, apresentamos exemplo das frases do Teste 1.

Quadro 12: Exemplo de Frases do Teste 1.

<p>Teste 1</p> <p>Em cada questão existe um par de sentenças, marque a alternativa que melhor justifique a sua escolha.</p> <p>7) A - You can play the piano? B - Can you play the piano?</p> <p>1) Only "A" is correct 2) Only "B" is correct 3) "A" and "B" are correct</p> <p>4) "A" and "B" are incorrect. 5) I don't know.</p> <p>8) A - Does your teacher is sick today? B - Is your teacher sick today?</p> <p>1) Only "A" is correct 2) Only "B" is correct 3) "A" and "B" are correct</p> <p>4) "A" and "B" are incorrect. 5) I don't know.</p>

*adaptado de Spada e Lightbown (1999).

No Teste 2 (Anexo V) que corresponde ao teste “**Tarefa de Perguntas Desordenadas**”, os alunos deveriam formar frases a partir de um grupo de palavras dispostas de forma desordenada. Os alunos ordenavam as palavras de modo a formar uma pergunta de acordo com a gravura. Nesse teste havia 16 frases que, de acordo com o estágio evolutivo de cada aluno, poderiam qualificá-lo nos estágios de formação de perguntas de 1 a 5. Segue abaixo, no

Quadro 13, um modelo do Teste 2.


Quadro 13: Exemplos de Frases do Teste 2.

Ordene as palavras de modo a formar perguntas de acordo com a gravura.

.....

5) now - she - where - is - ?

6) she - does me - love - ?



*adaptado de Spada e Lightbown (1999).

Tanto os dois testes escritos como o teste oral foram repetidos no período do pós-teste. A única modificação realizada foi com relação à disposição das frases, como o objetivo de minimizar o fator memória.

Material de Instrução

O Material de Instrução - MI, cedido pelas pesquisadoras canadenses, sofreu apenas alterações com relação ao vocabulário e a uma atividade, permanecendo quase que totalmente o mesmo. O vocabulário foi adaptado para atender as necessidades dos aprendizes brasileiros. Optou-se por evitar vocabulário ao qual os alunos não tiveram acesso no insumo recebido até o momento.

Entre as atividades, apenas uma das atividades foi repetida devido ao fato de um dos materiais de instrução não ser adequado à realidade dos alunos brasileiros. A atividade substituída continha as regras do jogo de futebol americano, no qual cada pergunta respondida corretamente levava os participantes a avançarem determinada distância em metros. Em substituição a referida atividade foi repetida a atividade no. 4 (Anexo VI) com perguntas com conteúdos diferentes. Nos Quadros 14 e 15, apresentamos exemplos das atividades no. 1 e 3, respectivamente.

Quadro 14: Modelo da Atividade No. 1.

ACTIVITY No. 1	
Name: _____	
Date: _____ Level: _____	
<i>What Rhymes With ...? Fill in the correct word.</i>	
<p>1. CAN YOU guess a word that rhymes with tree? It unlocks doors, Yes, it's a _____.</p>	<p>2. CAN YOU think of a word that rhymes with box? They're on your feet. They're _____.</p>
<p>3. _____ guess what word rhymes with spoon? It's in the sky. It's the _____.</p>	<p>4. _____ find a word that rhymes with star? You drive it home Is it a _____?</p>

*adaptado de Spada e Lightbown (1999).

Quadro 15: Modelo da Atividade no. 3.

Activity No. 3 - Teacher's copy

20 Questions Game.

With the students, brainstorm a list of 10 or 15 famous characters (or any characters known to both the students and the teacher). Write the names of these characters on the board. Some teachers prefer to establish ground rules: equal numbers of men and women, variety of professions, some Brazilians, etc.

Put the students in groups of three or four. Each group must choose one character from the list, but they must not tell the teacher or other groups whom they have chosen.

Tell the class that you are going to play a game of twenty questions together but that you will be the one who asks the questions. The teacher has the right to ask up to twenty yes/no questions to try to guess the person chosen by each group. (A list of sample questions is provided below, but you are encouraged to use any yes/no questions you feel are appropriate).

Please do not try to guess the character until at least 10 questions have been asked, so the students will be exposed to lots of questions. If the teacher guesses correctly he/she will get a point. If the teacher is wrong, the class gets a point. At the end of the activity, the points are added to see who wins.

You may want to bring the number of questions down to 5 to make it more challenging. This activity can be an on-running game you have with the students so that whenever you have some time left over from any one of the activities provided, you can continue to play the game.

Twenty Questions (sample questions)

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Can he/she sing well? | 2. Can he/she act? |
| 3. Is he/she Brazilian? | 4. Is he/she British? |
| 5. Is he/she married/single? | 6. Is he/she male? |
| 7. Is he/she older than 20? | 8. Is he/she older than 50? |
| 9. Is he/she alive (or dead)? | 10. Is he/she a real person (or a cartoon character)? |

*adaptado de Spada e Lightbown (1999).

Os alunos das TEs receberam ao longo do semestre um total de 8 atividades distribuídas conforme o cronograma de atividade no Quadro 11, deste capítulo. O professor de cada uma das TEs recebeu um conjunto com explicação detalhada de como deveriam ser ministradas as 8 atividades, bem como uma cópia para cada um dos alunos. O professor poderia escolher em que período da aula a atividade deveria ser ministrada (início - meio - fim), porém, a única exigência era de que a atividade deveria ser ministrada de acordo com o cronograma. O tempo médio de duração da atividade era de 10 a 15 minutos e poderia servir como atividade inicial devido ao seu conteúdo comunicativo.

Durante este período, as TCs realizavam atividades extras propostas pelo livro-texto cujo conteúdo visava aprimorar a fluência oral dos alunos. Esses jogos ou atividades podem ser descritos como comunicativos e têm como finalidade fixar o conteúdo desenvolvido dentro do programa do semestre letivo.

Classificação da Produção dos Alunos

Tanto o Teste Oral como os Testes Escritos tinham como objetivo coletar frases produzidas (TO e Teste 2) ou julgadas (no caso do Teste 1) pelos alunos, conforme dito anteriormente. Estas perguntas foram classificadas de acordo com os estágios evolutivos de perguntas encontrado em Spada e Lightbown (1999), e constantes do Quadro 05 (pág. 23). O Quadro 16 apresenta a classificação dos estágios evolutivos utilizados no presente estudo, incluindo modificações para a nossa realidade, já citada.

Quadro 16: Estágios Evolutivos de Formação de Perguntas em Inglês*

Estágios	Descrição	Exemplos
E - 1	Uma única palavra , fórmulas ou fragmentos de frases .	A ball? ⁹¹ Two balls? ⁹²
E - 2	Ordem declarativa , sem inversão.	It's picture number 2? ⁹³ There are two houses? ⁹⁴ He is a doctor? ⁹⁵
E - 3 (NG)	Frontais: Wh-frontal sem inversão Wh (Não Gramatical) Outros-Frontais: Do (Não Gramatical)	Where the boy is? ⁹⁶ Does she is sick today? ⁹⁷ Is the picture has two houses? ⁹⁸
E-3 (GR)	Do-Frontal: (Perguntas Yes/No com o auxiliar “do”) Gramatical Do (Gramatical)	Does she work here? ⁹⁹ Do they like pizza? ¹⁰⁰
E - 4	Inversão do Wh + cópula: Wh (be) Perguntas Yes/No com outros auxiliares:	Where is the boy? ¹⁰¹ Can you answer the phone? ¹⁰² Is there a boy in the picture? ¹⁰³
E - 5	Inversão do Wh: Inversão do Wh com o auxiliar “do” Wh (do) Inversão do Wh com outros auxiliares: Wh (aux)	Where do they live? ¹⁰⁴ Why do you study English? ¹⁰⁵ What is she writing? ¹⁰⁶ Where can I buy it? ¹⁰⁷

* adaptado de Spada e Lightbown (1999).

⁹¹ Uma bola?

⁹² Duas bolas?

⁹³ É a gravura número 2? (gramaticalmente incorreto)

⁹⁴ Existem duas casas? (gramaticalmente incorreto)

⁹⁵ Ele é um doutor? (gramaticalmente incorreto)

⁹⁶ Onde o menino está? (gramaticalmente incorreto)

⁹⁷ Ela está doente hoje? (gramaticalmente incorreto)

⁹⁸ É a gravura tem duas casas? (gramaticalmente incorreto)

⁹⁹ Ela trabalha aqui?

¹⁰⁰ Eles gostam de pizza?

¹⁰¹ Onde está o menino?

¹⁰² Tu podes atender ao telefone?

¹⁰³ Tem um menino na gravura?

¹⁰⁴ Onde eles vivem/moram?

¹⁰⁵ Por que tu estudas Inglês?

¹⁰⁶ O que ela está escrevendo?

¹⁰⁷ Onde eu posso comprar isto?

A adaptação feita nos estágios evolutivos foi para melhor entender o que ocorre no estágio 3. Nesse estágio, o aprendiz tanto produz frases corretas como frases que não são gramaticalmente corretas.

Os estágios 1 - (E-1) e 2 - (E-2) descritos na Quadro 16, são considerados como produções gramaticalmente incorretas dentro dos estágios de evolução de formação de perguntas. O estágio 3 está dividido em duas categorias: a) estágio 3 - E-3(NG), gramaticalmente incorreto, neste estágio o aluno coloca o pronome interrogativo (WH) em posição inicial, mas não faz a inversão do verbo com o sujeito, ou no caso do auxiliar (DO/DOES) pode ser colocado em frases onde este auxiliar não é necessário. Exemplo: “*Where she is now?”¹⁰⁸ “*Where I can buy an ice cream?”¹⁰⁹ “*Does your teacher is sick?”¹¹⁰

No estágio 3 - E-3(GR) o aluno consegue colocar o auxiliar (DO/DOES) em perguntas de maneira correta. Seguindo a escala de evolução do aprendiz, nós temos os estágios 4 (E-4) e 5 (E-5) que são os estágios mais avançados dentro dos níveis de desenvolvimento de formação de perguntas. O estágio 6, mencionado no estudo de Spada e Lightbown (1999) não foi incluído em nossa análise devido ao fato de que os aprendizes, de acordo com o nível de conhecimento de inglês apresentado, não têm condições de produzirem as frases desse estágio.

Antes de passarmos à análise dos dados, vamos retomar o conceito de estágios evolutivos, que introduzimos no capítulo 1. Estágios evolutivos são níveis de desenvolvimento pelos quais os aprendizes passam no processo de

¹⁰⁸ Onde ela está agora?

¹⁰⁹ Onde eu posso comprar um sorvete?

¹¹⁰ A tua professora está doente?

aprendizagem de estruturas lingüísticas, ou seja, estruturas de formação de perguntas em inglês. Com base no Quadro 16, enfatizamos que cada estágio subsequente que o aluno atingir, mesmo que não seja gramaticalmente correto do ponto de vista da língua alvo padrão, representa progresso na sua aprendizagem. Espera-se que o aluno, depois de algum tempo, não produza mais frases dos estágios iniciais E-1, E-2 e E-3(NG) e formule frases dos estágios E-3(GR), E-4 e E-5.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo dedica-se à análise e discussão dos resultados obtidos por este estudo. Inicialmente, será apresentado um resumo geral dos dados obtidos no Teste Oral e nos Testes Escritos (Teste 1 e Teste 2) nas duas etapas, isto é, pré e pós-testes. Seguiremos com a análise dos resultados por turmas (TCs e TEs) e, após, comentaremos as diferenças observadas entre as TCs e TEs. Na parte final deste capítulo, discutiremos as implicações e considerações relativas ao estudo.

O critério para considerar o progresso do aluno é a evolução de um estágio para o próximo. No caso dos Testes Oraís, que permitiam maior flexibilidade na escolha de estruturas, pelo fato de serem testes menos controlados. Entendemos que uma ocorrência de um estágio posterior (gramaticalmente correto ou não) é suficiente para evidenciar evolução.

Nos testes escritos (Teste 1 e Teste 2), para considerarmos progresso, levamos em consideração não apenas a evolução de um estágio para o outro, mas também a frequência de respostas correta.

O número de alunos que participaram dos Testes Orais e dos Testes Escritos foi diferente de teste para teste porque, de acordo com o cronograma da pesquisa, mencionado na seção 3.2.1, os testes foram aplicados aos alunos que se encontravam em sala de aula no dia previsto para a aplicação dos testes. Deste modo, nossa análise e discussão dos dados abordarão apenas os resultados dos alunos que participaram de todos os testes. Na Tabela 01 apresentamos o número de participantes em cada um dos testes escritos aplicados no presente estudo.

Tabela 01: Participantes dos Testes Escritos (Teste 1 e Teste 2)
(número de alunos em cada teste)

Testes Escritos					
	TC-A	TC-B	TE-A	TE-B	TCs TEs
Pré	10	9	12	6	37
Pós	10	9	12	6	37
Pré	10	9	12	6	37
Pós	10	9	12	6	37

4.1 - Resultados do Teste Oral

Na semana de 21 a 26 de agosto de 2000, todas as turmas que participaram da pesquisa foram submetidas a um teste oral com a finalidade de classificar sua produção de frases interrogativas em inglês. O Teste Oral, como já foi mencionado no capítulo 3, tinha como objetivo analisar a produção oral dos alunos através de um teste onde eles teriam que formular perguntas para descobrir, num conjunto de quatro gravuras semelhantes, qual gravura que o outro colega havia escolhido.

A Tabela 02, abaixo apresenta o número de frases produzidas pelos alunos em cada estágio de perguntas (ver Quadro 16 no capítulo anterior) no pré-teste oral que foi realizado antes do período de instrução.

Tabela 02: Resultado do Pré-Teste Oral das Turmas de Controle - TCs e Turmas Experimentais - TEs.

Turmas	E-1	E-2	E-3(NG)	E-3(GR)	E-4	E-5	No. Frases	No. Alunos
TC-A	1	15	3	0	10	-	29	10
TC-B	11	18	1	0	3	-	33	9
TE-A	30	12	2	9	3	-	56	12
TE-B	13	7	1	0	10	1	32	6
TCs + TEs	55	52	7	9	26	1	150	37

Os resultados obtidos no pré-teste serviram para estabelecer uma comparação para o Pós-Teste Oral em termos de evolução nos estágios de perguntas em inglês.

A não ocorrência de frases no estágio E-3(GR), parece ter sido uma opção do aluno em produzir frases dos outros estágios ao invés de produzir do estágio E-3(GR), por exemplo, o aluno poderia perguntar: “Is there a boy near the ball?” (Tem uma bola perto do menino?) - estágio E-4 ou “Is the boy near the ball?” (O menino está perto da bola?) - estágio E-3(GR). As frases do estágio E-5, não foram registradas, porque a intenção do teste era de fazer com que o aluno, ao tentar descobrir qual gravura o colega havia escolhido, deveria fazer perguntas confirmativas (Yes/No questions). Os alunos não tinham um número determinado de frases para produzirem durante o teste, isto é, eles estavam livres para fazerem quantas perguntas fossem necessárias para descobrir qual gravura o outro colega havia escolhido.

Como previsto no cronograma inicial, este mesmo Teste Oral foi aplicado aos alunos no final do período de instrução. A Tabela 03 apresenta o número de frases produzidas em cada estágio no Pós-Teste Oral.

Tabela 03: Resultado Pós-Teste Oral das Turmas de Controle - TCs e Turmas Experimentais - TEs.

Turmas	E-1	E-2	E-3(NG)	E-3(GR)	E-4	E-5	No. Frases	No. Alunos
TC-A	6	17	8	0	10	-	41	10
TC-B	5	19	2	0	17	-	43	9
TE-A	21	17	1	0	32	-	71	12
TE-B	3	6	2	0	14	-	25	6
TCs + TEs	35	59	13	0	73	-	180	37

As Tabelas 02 e 03 representam respectivamente os resultados obtidos no Pré e Pós-Testes Orais das TCs e TEs. Como podemos observar, os alunos pertencentes à TE-A produziram um número maior de frases em comparação com as demais turmas. Este comportamento pode ser devido ao fato de a professora pesquisadora ser professora da turma. Neste caso, os alunos sentiram-se mais à vontade que os alunos das outras turmas.

Os resultados das TCs e TEs no Pré e Pós-Teste Oral serão analisados da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos os resultados por turmas de pré e pós-teste em gráficos e faremos as considerações devidas relativas às turmas e, após, apresentaremos os resultados individuais (tabelas) por turmas, e então, procederemos à análise individual dos alunos com relação ao progresso ou não nos estágios evolutivos.

O Gráfico 01 apresenta os resultados do Pré-Teste Oral das TCs: TC-A com 10 alunos (A1 a A10) e TC-B com 9 alunos (A11 a A19). Os números de 0 a 6 no eixo vertical representam o número de ocorrências no estágio e no eixo horizontal estão representados os alunos. Este critério será usado no decorrer deste capítulo em todos os gráficos apresentados.

No Gráfico 01, podemos observar que, em ambas as turmas, os alunos produziram mais frases dos estágios E-1 (12 frases) e E-2 (33 frases) que representam 45 frases do total de 73 frases produzidas pelos alunos no Pré-Teste. As produções das duas turmas não foram homogêneas com relação aos estágios E-1 e E-4. Na TC-A, somente um aluno (A1) produziu frases do estágio E-1, enquanto que na TC-B, foi observada a ocorrência de 11 frases do estágio E-

1, distribuídas entre 6 alunos. No estágio E-4, observamos que 5 alunos da TC-A (A1, A2, A6, A7 e A10) produziram frases deste estágio e dois alunos (A12 e A19) da TC-B. Pelos resultados obtidos no Pré-Teste Oral das TCs, podemos dizer que as turmas estão classificadas entre o estágio E-1 e E-2, pois foram nestes estágios que ocorreram o maior número de frases. No entanto, 7 alunos, produziram frases do estágio E-4 (total de 13 ocorrências). O comportamento das TCs sugere um certo grau de variabilidade lingüística.

O Gráfico 02 apresenta os resultados das TCs no Pós-Teste Oral – TC-A (A1 a A10) e TC-B (A11 a A19).

Os resultados do Pós-Teste Oral das TCs apresentados no Gráfico 02 demonstram que ocorreu um certo progresso em termos de estágios evolutivos. Analisaremos, nesta seção, o desenvolvimento das turmas em relação aos resultados obtidos no pré-teste. Os alunos da TC-A (A1 a A10) aumentaram o número de frases do estágio E-1 de 1 para 6 frases. A TC-B, por outro lado, diminuiu de 11 frases no pré-teste para 5 no pós-teste, demonstrando, desta maneira um certo progresso. No estágio E-2, as duas turmas não apresentaram diferença na produção de frases deste estágio. No estágio E-3(NG), a TC-A aumentou o número de 3 para 8 frases e a TC-B de 1 para 2 frases. No estágio E-4, os alunos da TC-A produziram o mesmo número de frases do pré-teste, enquanto que os alunos da TC-B produziram 3 frases no pré-teste e aumentaram a produção para 17 frases no pós-teste, o que sugere um progresso bem maior em relação ao progresso obtido pela TC-A que repetiu o número de frases produzidas no pré-teste.

Gráfico 01: Resultados do Pré-Teste Oral das TCs.

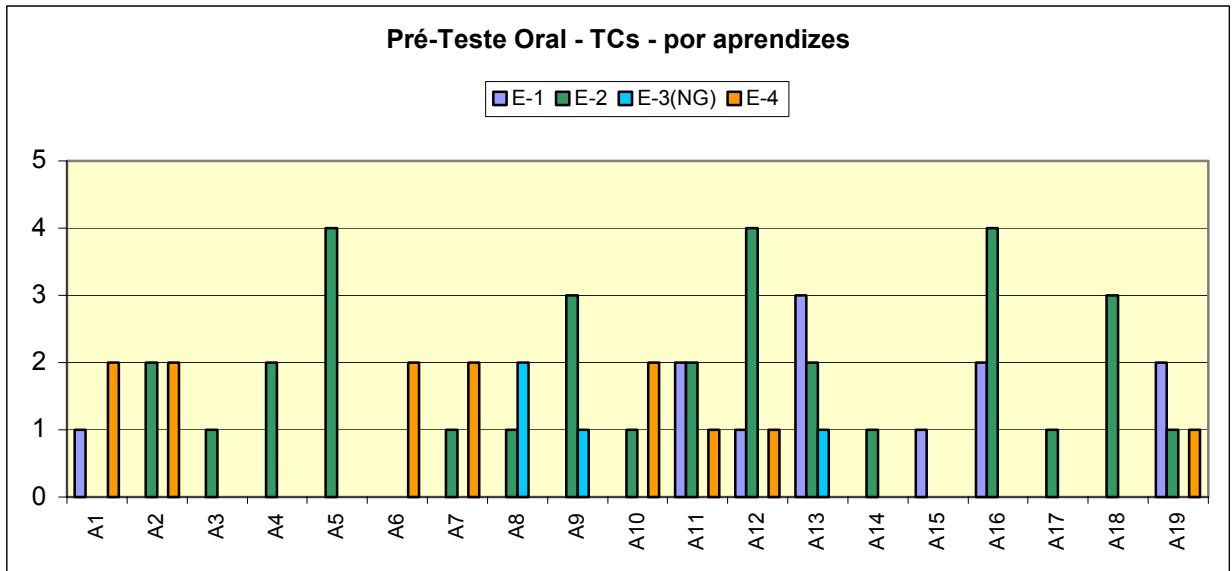
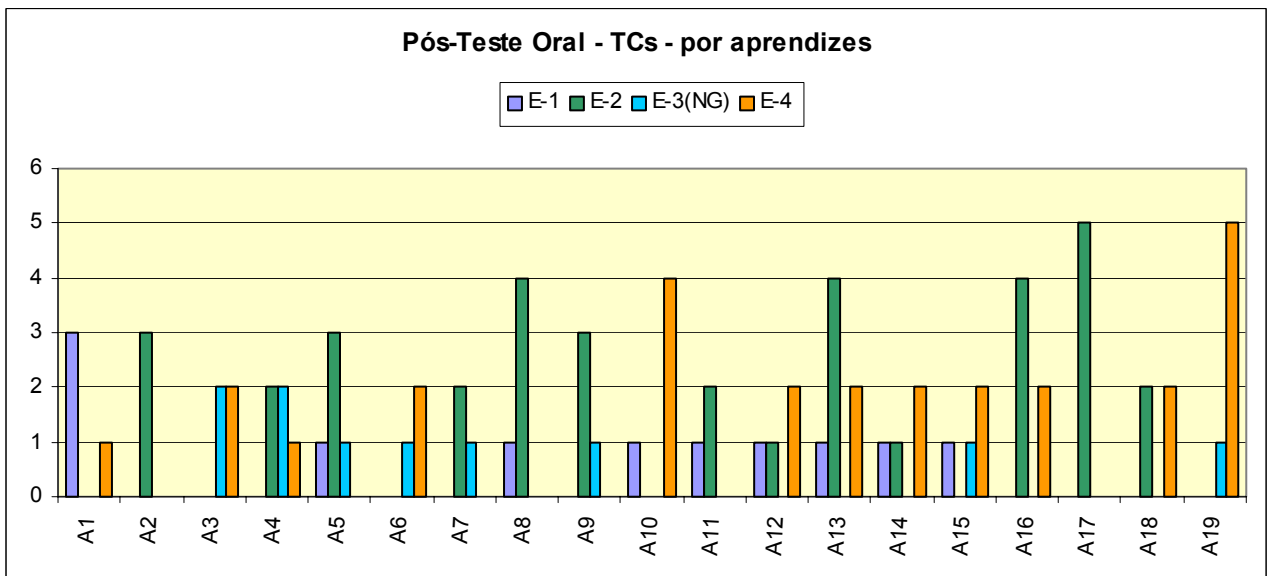


Gráfico 02: Resultados do Pós-Teste Oral das TCs.



Ao compararmos a diferença obtida do pré para o pós-teste das TCs, podemos observar que a TC-B apresentou uma produção superior no pós-teste, principalmente no estágio E-4. A TC-A, de acordo com os resultados do pós-teste, não apresentou um crescimento acentuado, no entanto, podemos observar crescimento individual de alunos das duas turmas de controle que será descrito ao final desta seção.

Os gráficos 03 e 04 representam, respectivamente, os resultados obtidos pelas TEs no pré e pós Teste Oral. Participaram do Pré Teste Oral 12 alunos (A20 a A31) da TE-A e 6 alunos (A32 a A37).

No Gráfico 03, observamos que, no Pré Teste Oral, a TE-A apresentou um número bem maior de frases distribuídas entre os estágios E-1 a E-4. Tal fato deveu-se, possivelmente, porque a entrevista (teste oral) ocorreu com a professora pesquisadora que, no caso, era a professora da turma. No entanto, esta turma também registrou número maior de frases nos estágios E-1 e E-2. A constatação de que os alunos da TE-A produziram mais frases e as mesmas estarem classificadas entre os estágios E-1 e E-2 parece demonstrar que os alunos não se sentiram constrangidos em serem testados. Os resultados dos testes orais das outras turmas (TE-B, TC-A e TC-B) podem estar refletindo um certo receio em passarem, pela primeira vez, por uma situação de terem suas produções registradas em um teste gravado.

Gráfico 03: Resultados do Pré-Teste Oral das TEs.

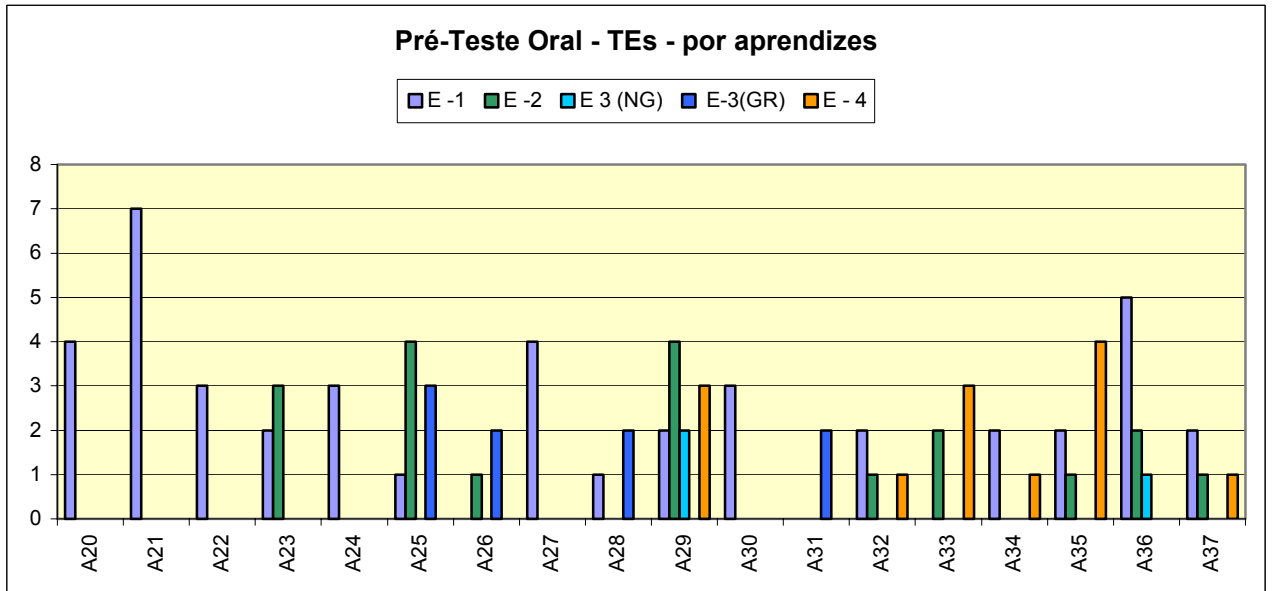
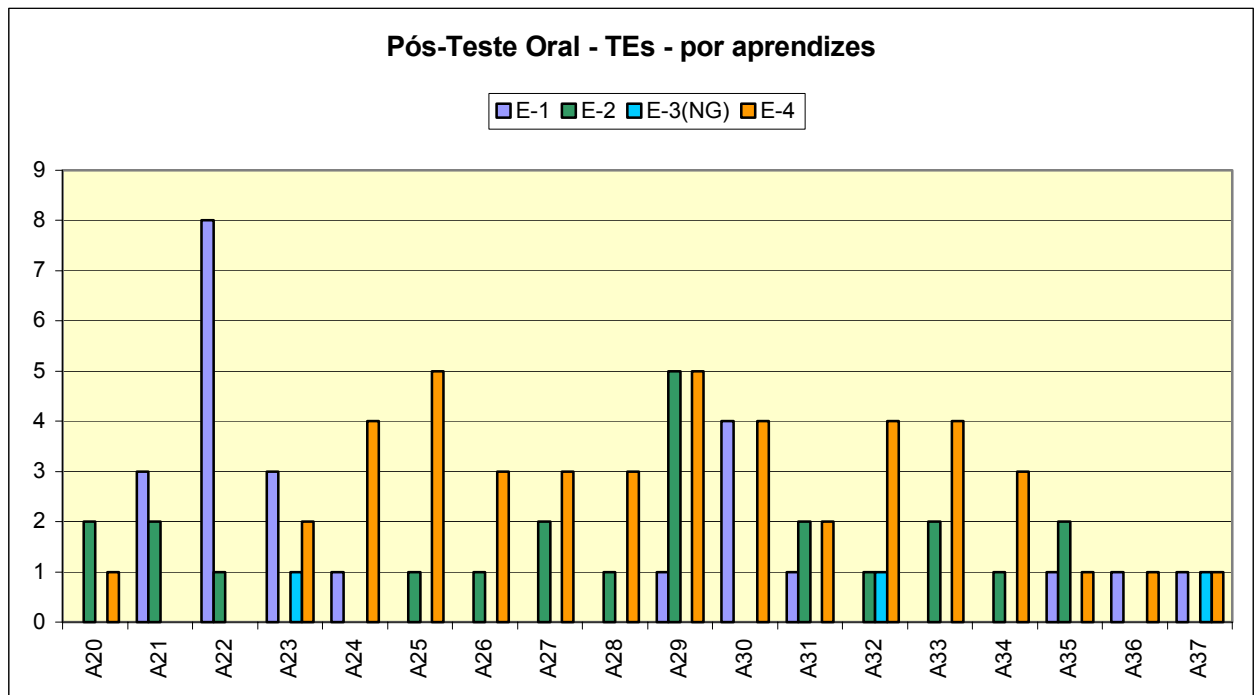


Gráfico 04: Resultados do Pós-Teste Oral das TEs.



A TE-A, de acordo com o Gráfico 03, produziu mais frases classificadas nos estágios E-1 e E-2, sendo que somente um aluno (A-29) produziu frases do estágio E-4. Estes resultados sugerem que a maioria dos alunos da TE-A fiquem classificados entre os estágios iniciais, ou seja, E-1 e E-2. A TE-B, com somente 6 alunos, apresentou um número elevado de frases nos estágios E-1 e E-4, dificultando, deste modo, estabelecer um nível exato dentro dos estágios de desenvolvimento de perguntas. A produção de frases do estágio E-4 ocorreu com 5 alunos do total de 6 alunos testado, sugerindo deste modo que a turma apresenta um certo domínio deste estágio.

A TE-A foi a única turma que produziu frases do estágio E-3(GR). Como já foi mencionado anteriormente, o aluno tinha como opção fazer perguntas que sugerem “Yes” ou “No” como respostas, que estão classificadas no estágio E-3(GR) e E-4. Abaixo apresentamos exemplos das frases produzidas pelos alunos.

Exemplo 3: A23

- (1) *Teacher: Now, It's you, Jenana.*
- (2) *Student: Do you have a basket? [E-3-(GR)]*
- (3) *Another student: Yeab.*
- (4) *Student: Do you have a .. one house? [E-3(GR)]*
- (5) *Another student: Yeab.*
- (6) *Student: The picture is number three? [E-2}*
- (7) *Another student: Yeab ...*

Exemplo 4: A25

(8) *Teacher: Now, It's Pavan's turn. Ok, Pavan! You can start.*

(9) *Student: Do you have two houses? [E-3(GR)]*

(10) *Another student: Yes.*

(11) *Student: Do you have two balls? [E-3(GR)]*

(12) *Another student: No.*

(13) *Student: - Uhm.....picture number 1? [E-1]*

O Gráfico 04 apresenta os resultados do Pós-Teste Oral das TEs e, do mesmo modo que ocorreu no pré-teste, os alunos de A20 a A31 representam a TE-A e os alunos de A32 a A37 à TE-B. A análise dos resultados obtidos no pós-teste demonstra progresso dentro dos estágios evolutivos. De acordo com o Gráfico 04, podemos observar que a TE-A diminuiu o número de frases do estágio E-1 do pré para o pós-teste e que o mesmo, também ocorreu na TE-B. No estágio E-2, o progresso registrado pelos alunos foi diferente, isto é, os alunos da TE-B diminuíram de 7 para 6 frases e na TE-A aconteceu um aumento de 12 para 17 frases neste estágio. O progresso mais acentuado ocorreu com os alunos da TE-A, pois, no pré-teste, somente um aluno havia produzido frases do estágio E-4 e no pós-teste registramos a ocorrência de 32 frases distribuídas entre 10 alunos. A TE-B também apresentou progresso neste estágio, de 10 frases no pré-teste para 14 no pós-teste.

Comparando a produção das duas turmas (Turmas de Controle e Turmas Experimentais) do pré para o pós-teste oral, podemos verificar que tanto as TCs como as TEs apresentam progresso nos estágios de perguntas, isto é, a produção de frases nos estágios considerados gramaticalmente corretos, assim

como a evolução nos estágios iniciais foi maior no Pós-Teste. No entanto, as TEs obtiveram um resultado melhor que as TCs com relação à produção de frases do estágio E-4.

O motivo de ter ocorrido um progresso maior no estágio E-4 deve-se ao fato de o Teste Oral ter sido desenvolvido para que os alunos produzissem frases afirmativas, ou seja, (Yes/No questions), pertencentes aos estágios E-3(GR) e E-4 . Quando o aluno não está pronto para produzir frases do estágio E-4 ele produz frases do estágio E-2 que correspondem a frases com entonação de pergunta, mas sem a inversão do sujeito pelo verbo ou sem a inversão da expressão “Are there.?” ou “Is there?”.

Numa análise mais detalhada dos participantes do TO, podemos avaliar mais concretamente o crescimento individual dos alunos dentro dos estágios evolutivos de formação de perguntas em inglês. A Tabela 04 apresenta a comparação entre o pré e pós-teste oral dos alunos das TCs.

Procederemos, a seguir, à análise individual dos alunos participantes das TCs. Esta análise reforça os resultados dos Gráficos 01 e 02, demonstrando que a TC-B apresentou uma evolução mais acentuada na produção de frases interrogativas. Entendemos por progresso nos estágios evolutivos quando o aluno consegue atingir os estágios seguintes, conforme Quadro 16.

Os participantes de A1 a A10 pertencem à TC-A e, de acordo com a Tabela 04, podemos observar que os alunos (A3, A4, A5, A6 e A10) apresentaram progresso em pelo menos um estágio. Os alunos (A3, A4 e A10) apresentaram progresso no estágio E-4 e os alunos A5, e A6 apresentaram

progresso nos estágios E-2 e E-3(NG), respectivamente. Os alunos (A1, A2, A7 A8 e A9) não apresentaram progresso marcantes do pré para o pós-teste.

Tabela 04: Resultados Individuais dos Testes Orais TCs.

TCs – Resultados Individuais do Pré e Pós Teste Oral - 19 alunos										
Estágios	E-1		E-2		E-3 (NG)		E-4		Total de Frases	
Cód.	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
A1	1	3	/	/	/	/	2	1	3	3
A2	/	/	2	3	/	/	2	/	4	3
A3	/	/	1	/	/	2	/	2	1	4
A4	/	/	2	2	/	2	/	1	2	5
A5	/	1	4	3	/	1	/	/	4	5
A6	/	/	/	/	/	1	2	2	2	3
A7	/	/	1	2	/	1	2	/	3	3
A8	/	1	1	4	2	/	/	/	3	5
A9	/	/	3	3	1	1	/	/	4	4
A10	/	1	1	/	/	/	2	4	3	5
A11	2	1	2	2	/	/	1	/	5	3
A12	1	1	4	1	/	/	1	2	6	4
A13	3	1	2	4	1	/	/	2	6	7
A14	/	1	1	1	/	/	/	2	1	4
A15	1	1	/	/	/	1	/	2	1	4
A16	2	/	4	4	/	/	/	2	6	6
A17	/	/	1	5	/	/	/	/	1	5
A18	/	/	3	2	/	/	/	2	3	4
A19	2	/	1	/	/	1	1	5	4	6
Total	12	11	33	36	4	10	13	27	62	84

Na TC-B, alunos (A 11 a A19), observamos que somente os alunos A11 e A17 não apresentaram progresso. Os demais alunos apresentaram progresso. Os alunos A13, A14, A15 e A16 apresentaram evolução no estágio E-4, os alunos A12 e A18 progrediram nos estágios E-2 e E-4. O aluno A19 apresentou progresso nos estágios E-1, E-2 e E-4.

Pela análise individual apresentada na Tabela 04, podemos observar que os alunos da TC-B apresentaram progresso mais acentuado que os alunos da TC-A.

A Tabela 05 apresenta os resultados individuais dos alunos da TEs. Os alunos A20 a A31 pertencem à TE-A e os alunos A32 a A37 pertencem à TC-B. Salientamos que a Tabela 05 difere da Tabela 04 por conter o estágio E-3(GR) porque no pré-teste ocorreram frases deste estágio.

Conforme a Tabela 05, todos os alunos da TE-A apresentaram progresso nos estágios evolutivos do pré para o pós-teste. Os alunos A20 e de A23 a A31 apresentaram progresso no estágio E-4. Os alunos A21 e A22 apresentaram evolução apenas do estágio E-1 para o estágio E-2.

Na TE-B, os alunos A-35 e A37 demonstraram evolução no estágio E-1, isto é, produziram menos frases em relação ao pré-teste, os demais alunos A32, A33, A34 e A36 demonstraram progresso no estágio E-4.

A diferença entre os resultados das TCs e TEs sugere que o material de instrução recebido pelas TEs foi benéfico, pois as atividades do Material de Instrução apresentavam um elevado número de frases dos estágios E-4 e E-5. Pelo resultado dos testes orais podemos considerar que os alunos das TEs se

beneficiaram da IFF durante o período de instrução. No entanto, é necessário ainda analisar os resultados dos testes escritos para podermos verificar com mais precisão a trajetória dos alunos participantes.

Tabela 05: Resultados Individuais do Teste Oral das TEs.

TEs – Resultados Individuais do Pré e Pós Teste Oral – 18 alunos												
Estágios	E-1		E-2		E-3(NG)		E-3(GR)		E-4		Total Frases	
Cód.	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
A20	4	/	/	2	/	/	/	/	/	1	4	3
A21	7	3	/	2	/	/	/	/	/	/	7	5
A22	3	8	/	1	/	/	/	/	/	/	3	9
A23	2	3	3	/	/	1	/	1	/	2	5	6
A24	3	1	/	/	/	/	/	/	/	4	3	5
A25	1	/	4	1	/	/	3	/	/	5	8	6
A26	/	/	1	1	/	/	2	/	/	3	3	4
A27	4	/	/	2	/	/	/	/	/	3	4	5
A28	1	/	/	1	/	/	2	/	/	3	3	4
A29	2	1	4	5	2	/	/	/	3	5	11	11
A30	3	4	/	/	/	/	/	/	/	4	3	8
A31	/	1	/	2	/	1	2	/	/	2	2	5
A32	2	/	1	1	/	/	/	1	1	4	4	6
A33	/	/	2	2	/	/	/	/	3	4	5	6
A34	2	/	/	1	/	/	/	/	1	3	3	4
A35	2	1	1	2	/	/	/	/	4	1	7	4
A36	5	1	2	/	1	/	/	/	/	1	8	2
A37	2	1	1	/	/	1	/	/	1	1	4	3
Total	43	24	19	23	3	3	9	3	13	46	87	96

Quanto às TCs, os resultados também demonstram progresso da TC-B em termos de estágios evolutivos, apesar de as TCs não terem recebido Material de Instrução. Este fato pode ser justificado porque o conteúdo programático do semestre (Anexo I) em que ocorreu a pesquisa constituía-se, basicamente, de estruturas dos estágios E-3(GR), E-4 e E-5 abordados dentro de um contexto comunicativo.

Ao conversarmos, informalmente, com as professoras das TCs, perguntamos a elas quais os procedimentos foram usados com relação à correção da produção dos alunos. A professora da TC-A nos relatou que não corrigia com frequência as produções dos alunos, enquanto que a professora da TC-B corrigia, sistematicamente, a produção dos alunos.

Pensamos que os resultados dos Testes Orais poderiam refletir melhor a contribuição da IFF na formação de perguntas se todos os alunos tivessem participado dos testes. No entanto, com os dados obtidos supomos ter contribuído de maneira satisfatória para este estudo.

4.2 - Resultados dos Testes Escritos

As turmas participantes do estudo foram submetidas a dois testes escritos, pois, como já explicamos, o Teste 1 visava analisar a capacidade de julgamento gramatical de perguntas em inglês e o Teste 2 analisou a produção escrita de frases interrogativas. Os alunos foram testados antes do período de instrução (pré-teste) e ao final do mesmo período (pós-teste).

Conforme já informamos, os pré-testes ocorreram na semana anterior ao início do período de instrução e os pós-testes, na semana seguinte ao término do mesmo.

4.2.1 - Teste Escrito 1

O Teste 1 tinha como objetivo analisar o julgamento gramatical de frases interrogativas em inglês. Como já mencionamos, os critérios para que o aluno progredisse em termos de estágios evolutivos, no caso dos testes escritos, foram consideradas não apenas a evolução de um estágio para o próximo, mas também a frequência de respostas corretas, conforme Spada e Lightbown (1999). O Anexo VII contém a planilha utilizada para a tabulação dos dados individuais e por turmas. As frases do Teste 1 estavam distribuídas da seguinte maneira:

- **Estágio E-2** - 8 frases;
- **Estágio E-3(NG)** - 11 frases;
- **Estágio E-3(GR)** - 2 frases;
- **Estágio E-4** - 12 frases e,
- **Estágio E-5** - 7 frases.

Primeiramente, serão apresentados os resultados obtidos no Teste 1 no pré e pós-teste, nas turmas de controle e experimentais e, após, o comentário sobre os resultados dos mesmos.

A Tabela 06 apresenta os resultados gerais obtidos pelos alunos das TCs e TEs no Pré e Pós-Teste 1. Ao lado do número de frases julgadas pelos

alunos das turmas foi colocada a quantidade percentual equivalente. No caso do estágio E-2, para a TC-A com 10 alunos, se todos os alunos julgassem todas as frases deste estágio como corretas, teríamos um total de 80 frases. A quantidade de 11 frases no estágio E-2 no pré-teste significa 13,75% do total de frases possíveis no julgamento dos alunos.

Tabela 06: Resultados do Pré e Pós-Teste 1 das Turmas de Controle - TCs e Turmas Experimentais - TEs.

Pré-Teste 1: Número e (%) de frases em cada estágio					
Estágios	E-2	E-3(NG)	E-3(GR)	E-4	E-5
TC-A	11 (13,75%)	19 (17,27%)	15 (75,00%)	55 (45,83%)	49 (70,00%)
TC-B	22 (30,56%)	18 (18,18%)	10 (55,56%)	52 (48,15%)	44 (69,84%)
TE-A	8 (8,33%)	17 (12,88%)	15 (62,50%)	86 (59,72%)	64 (76,19%)
TE-B	10 (20,83%)	18 (27,27%)	8 (66,67%)	47 (65,28%)	30 (71,43%)
Pós Teste 1: Número e (%) de frases em cada estágio					
TC-A	12 (15,00%)	19 (17,27%)	13 (65,00%)	70 (58,33%)	45 (64,29%)
TC-B	19 (26,39%)	23 (23,23%)	9 (50,00%)	54 (50,00%)	44 (69,84%)
TE-A	10 (10,42%)	23 (17,42%)	18 (75,00%)	102 (70,83%)	63 (75,00%)
TE-B	1 (2,08%)	8 (12,12%)	12 (100,00%)	58 (80,56%)	37 (88,10%)

O Pré-Teste 1 objetivou analisar a capacidade de julgamento gramatical de frases interrogativas, O teste foi realizado para determinar os níveis evolutivos de formação de perguntas em inglês que as turmas se encontravam antes do início do período de instrução.

Os Gráficos 05 e 06 demonstram, respectivamente, os resultados dos Pré e Pós-Teste das TCs (TC-A com alunos de A1 a A10 e TC-B com alunos de A11 a A19).

Gráfico 05: Resultados do Pré-Teste 1 das TCs.

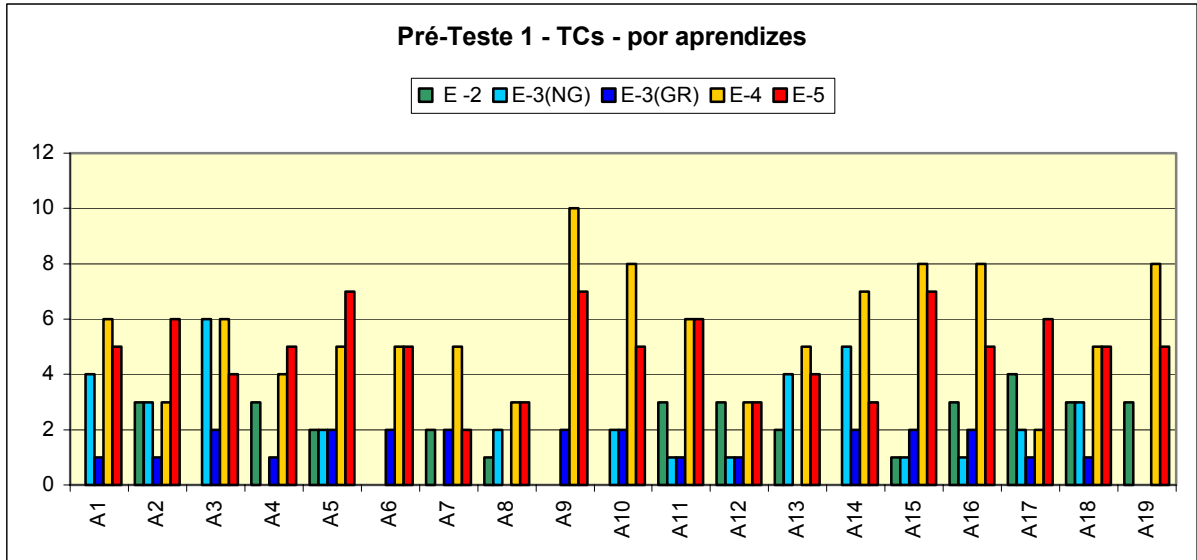
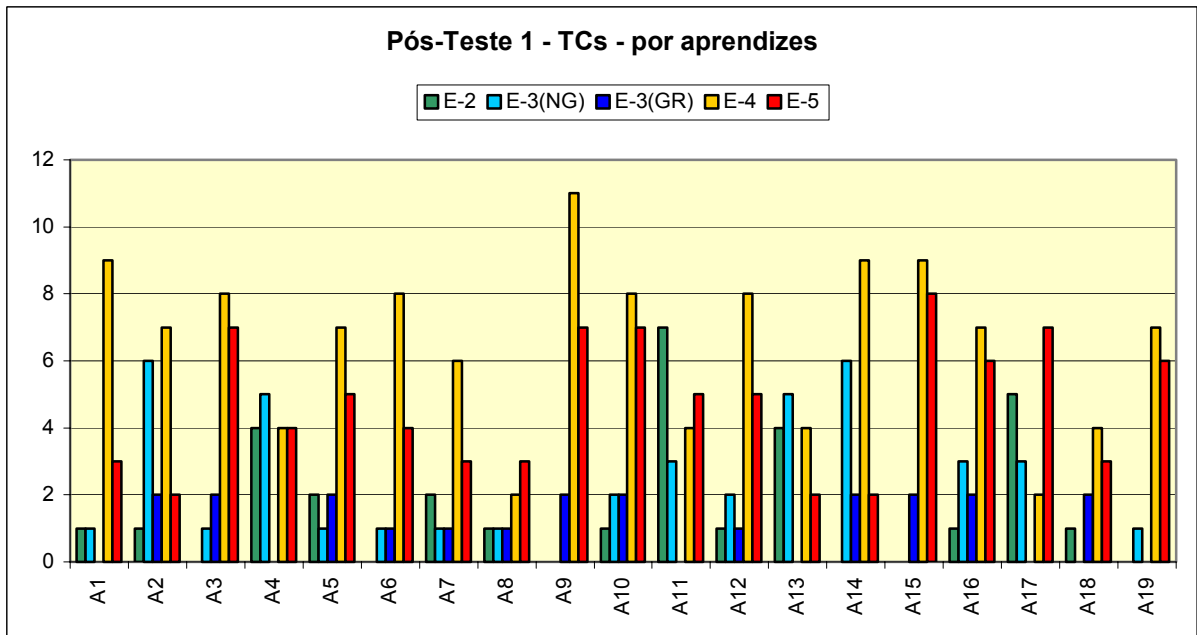


Gráfico 06: Resultados do Pós-Teste 1 das TCs.



De acordo com o Gráfico 06, observamos que no estágio E-2, 5 alunos (A2, A4, A5, A7 e A8) da TC-A e 8 alunos (A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18 e A19) julgaram frases deste estágio como corretas, sendo que os alunos da TC-B foram os alunos que julgaram mais frases do referido estágio. No estágio E-3(NG), o número de frases julgadas corretas pelas duas turmas foi praticamente igual. No estágio E-3(GR), a TC-A apresentou um número de julgamento de frases bem mais elevado que a TC-B. Nos estágio E-4 e E-5, o julgamento das turmas foi semelhante.

Os resultados do pós-teste apresentados no Gráfico 07, serviram para compararmos os resultados entre o pré e pós-teste das TCs. A TC-A não apresentou evolução nos estágios iniciais, ou seja, nos estágio E-2 e E-3(NG), pois, o número de frases julgadas correta nestes estágios permaneceu o mesmo do pré-teste. No caso do estágio E-2, ocorreu que alguns alunos que não haviam julgado frases neste estágio no pré-teste, julgaram no pós-teste. A TC-B, ao contrário da TC-A, apresentou um progresso no estágio E-2 e aumento no estágio E-3(NG). Nos estágio E-3(GR), ambas as turmas diminuíram o número de frases julgadas corretas do pré para o pós-teste, o que significa declínio em termos de níveis de desenvolvimento. No estágio E-4, novamente, as duas turmas apresentaram aumento no julgamento de frases no pós-teste. No estágio E-5, ocorreu um declínio de julgamento do pré para o pós-teste na TC-A e na TC-B o número de frases permaneceu o mesmo.

Comparando os dois testes, podemos observar que a TC-B apresentou progresso nos estágios E-2, E-3(NG) e E-4, enquanto que a TC-A

apresentou um progresso no julgamento das frases somente no estágio E-4. Nos estágios E-3(NG) e E-5, os resultados da TC-A permaneceram os mesmos. No estágio E-2 e E-3(GR), a turma não apresentou progresso do pré para o pós-teste. Na análise individual das TCs, que apresentaremos mais adiante, poderá ser constada a evolução de cada um dos alunos.

A seguir, apresentamos os resultados das TEs. Os Gráficos 07 e 08 apresentam os resultados por estágios do Pré e Pós-Teste 1, respectivamente. Os alunos A20 a A31 representam os alunos da TE-A e os alunos de A32 a A37 representam os alunos da TE-B.

Os resultados apresentados no Gráfico 07 demonstram que a TE-A apresentou um número de frases julgadas corretas inferior nos estágios E-2 e E-3(NG) em relação aos índices obtidos pela TE-B. Nos estágios E-3(GR), E-4 e E-5, os resultados obtidos pelas duas turmas foram semelhantes.

Gráfico 07: Resultados do Pré-Teste 1 das TEs.

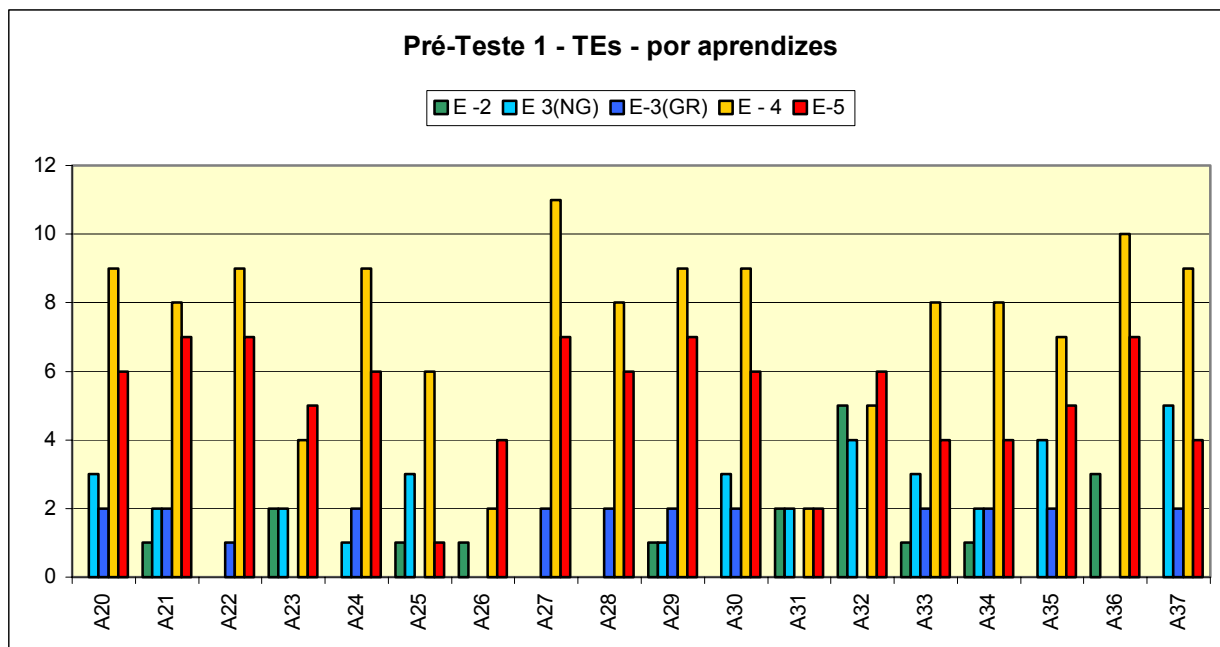
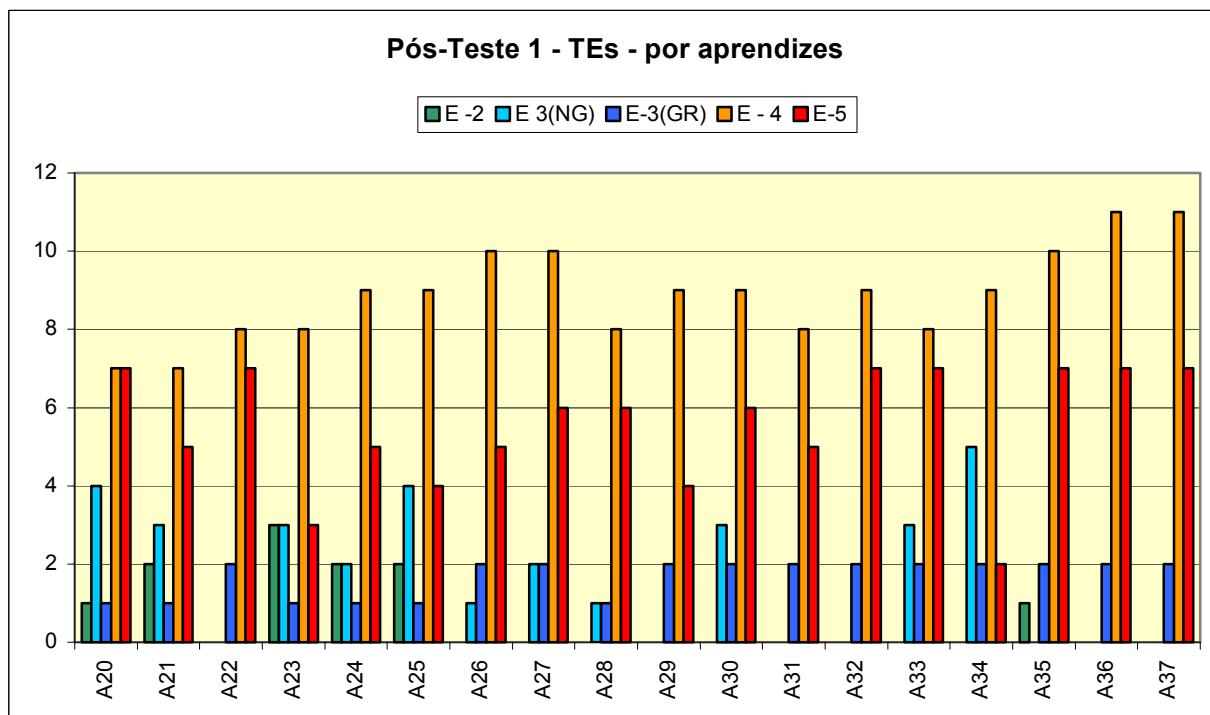


Gráfico 08: Resultados do Pós Teste 1 das TEs.



Os resultados do Pós-Teste 1 são apresentados no Gráfico 08 e demonstram a evolução das turmas dentro dos estágios. A TE-A, embora tenha demonstrado evolução nos estágios finais E-3(GR), E-4 e E-5, ainda apresenta, no pós-teste um número maior de frases julgadas corretas nos estágios E-2 e E-3(NG), os quais são gramaticalmente incorretos, que a TE-B. Isto significa que embora a TE-A demonstre evolução, apresenta 5 alunos (A20, A21, A23, A24 e A25) que continuam julgando corretas frases do estágio E-2. Na TE-B, somente o aluno A35 julgou corretas frases do estágio E-2. No estágio E-3(NG), a TE-A, apresenta no pós-teste, 9 alunos (A20, A21, A23, A24, A25, A26, A27, A28 e A30) que julgaram corretas frases deste estágio, enquanto que na TE-B somente 2 alunos (A33 e A34) julgaram corretas frases neste estágio.

Nos estágios E-3(GR) e E-4 a evolução das duas turmas foi semelhante. No estágio E-5, a TE-A apresentou um leve declínio no julgamento de frases deste estágio.

Analisando os resultados das TCs e das TEs obtidos nos Teste 1, podemos observar que os resultados das TCs ficaram abaixo dos resultados obtidos pelas TEs. Por outro lado, esperava-se que a TE-A apresentasse um crescimento de produção do pré para o pós-teste similar ao apresentado pela TE-B. No entanto, o que se observou, foi a diminuição dos índices obtidos no pré-teste no estágio E-5.

As TCs, apesar de apresentarem menores resultados em alguns estágios no pós-teste, em relação ao pré-teste, demonstraram crescimento individual de alguns alunos, como será demonstrado na Tabela 07.

Com relação à diferença observada das TCs para as TEs, julgamos importante salientar que o conteúdo programático (Anexo I) do semestre letivo em que foi realizada a pesquisa constituiu-se de 8 unidades, sendo que a temática gramatical visava a instrução em formação de perguntas confirmativas (Yes/No questions) com o verbo “to be” no presente simples e no passado simples, bem como a formação de perguntas informativas usando os pronomes interrogativos “Where” (onde), “When” (quando), “Who” (quem), “What” (qual/que), “How” (como), “Which” (qual), “How much” (quanto) e “How many” (quantos).

O objetivo do Teste 1 era verificar a capacidade de julgamento gramatical de sentenças interrogativas por parte do aluno, como já foi descrito no item 3.2.3. A diferença de tempo decorrido do pré-teste para o pós-teste foi de 10 semanas, período em que os alunos desenvolveram o conteúdo equivalente ao nível II do curso.

Para melhor analisarmos o progresso dos alunos das TCs e TEs nos estágios de formação de perguntas em inglês apresentamos, na Tabela 07, os resultados individualizados dos alunos que participaram do Pré e Pós-teste 1. Os alunos (A1 a A10) fazem parte da TC-A e os alunos (A11 a A19) pertencem à TC-B.

As frases julgada corretas pelos alunos foram classificadas dentro dos estágios descritos no Quadro 16 e demonstrados na Tabela 07 que segue.s Consideramos que o aluno evoluiu nos níveis de desenvolvimento, no caso do Teste 1, quando ele é capaz de julgar corretas menos frases dos estágios E-2 e E-3(GR) e mais dos estágios E-3(GR), E-4 e E-5.

De acordo com a Tabela 07, obtivemos na TC-A, o aluno A4, não apresentou progresso nos estágios evolutivos de perguntas, 6 alunos (A1, A2, A3, A5, A6 e A7) que demonstraram progresso em pelo menos um estágio e, entre eles, estava o estágio E-4. Os alunos (A3 e A7) além de demonstrarem progresso no estágio E-4, também demonstraram no estágio E-5. O aluno A10 apresentou progresso somente no estágio E-5 e aluno A9 apresentou progresso no estágio E-5 porque no pré-teste ele já havia alcançado os índices máximos dos outros dois estágios, isto é, E-3(GR) e E-4. Nesta turma somente o aluno A 4 não apresentou progresso nos estágios finais. Os alunos (A1, A2, A4, A5 e A6) apresentaram índices inferiores no pós-teste no estágio E-5.

Na TC-B os alunos A11 e A13 não apresentaram progresso nos estágios finais. Os alunos (A12, A15, A16 e A19) da TC-B, apresentaram progresso em mais de um estágio. O aluno A14 progrediu somente no estágio E-4 e o aluno A17 somente no estágio E-5.

Tabela 07: Resultados individuais do Pré e Pós-Teste 1 das TCs.

TCs – Resultados individuais do Pré e Pós-Teste 1 – 19 alunos										
Estágios	E-2		E-3 (NG)		E-3 (GR)		E-4		E-5	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
A1	/	1	4	1	1	/	6	9	5	3
A2	3	1	3	6	1	2	3	7	6	2
A3	/	/	6	1	2	2	6	8	4	7
A4	3	4	/	5	1	/	4	4	5	4
A5	2	2	2	1	2	2	5	7	7	5
A6	/	/	/	1	2	1	5	8	5	4
A7	2	2	/	1	2	1	5	6	2	3
A8	1	1	2	1	/	1	3	2	3	3
A9	/	/	/	/	2	2	10	11	7	7
A10	/	1	2	2	2	2	8	8	5	7
A11	3	7	1	3	1	/	6	4	6	5
A12	3	1	1	2	1	1	3	8	3	5
A13	2	4	4	5	/	/	5	4	4	2
A14	/	/	5	6	2	2	7	9	3	2
A15	1	/	1	/	2	2	8	9	7	8
A16	3	1	1	3	2	2	8	7	5	6
A17	4	5	2	3	1	/	2	2	6	7
A18	3	1	3	/	1	2	5	4	5	3
A19	3	/	/	1	/	/	8	7	5	6
Total	33	31	37	42	25	11	107	124	93	89

Observamos que a TC-A apresentou pouco progresso nos estágios e que a TC-B apresentou resultados mais elevados em termos de progresso nos estágios evolutivos. O fato de alguns alunos não evoluírem da mesma maneira e na mesma velocidade que os outros alunos de uma mesma turma, confirma o que foi constatado por Pienemann (1989) que os alunos evoluem dentro dos estágios evolutivos seguindo o seu próprio ritmo, sendo que a instrução formal não garante que o aluno vai aprender aquilo que lhe é ensinado.

Apresentamos, a seguir, a Tabela 08 que contém os resultados individuais do Pré e Pós-Teste 1 dos 18 alunos das TEs, sendo que os alunos de (A20 a A31) pertencem à TE-A e os alunos (A32 a A37) à TE-B.

De acordo com a Tabela 08 podemos constatar que na TE-A, 6 alunos (A21, A24, A27, A28, A29 e A30) não apresentaram progresso nos estágios finais, e 6 alunos (A20, A22, A23, A25, A26 e A31) apresentaram progresso nos estágios finais. O progresso dos alunos nos estágios foi o seguinte: A20 progrediu no estágio E-5, A22 no estágio E-3(GR), A23 nos estágios E-3(GR) e E-4, A25, A26 e A31 nos estágios E-3(GR), E-4 e E-5.

Por outro lado, os resultados individuais da TE-B que podem ser constatados na mesma tabela, demonstram que os 6 alunos (A32 a A37) apresentaram evolução nos estágios finais. O aluno A32 apresentou progresso nos 3 estágios finais. O progresso dos demais alunos foi o seguinte: os alunos (A35 e A37) nos estágios E-4 e E-5; o aluno A33 no estágio E-5; o aluno A34 no estágio E-4 e o aluno A36 nos estágios E-3(GR) e E-4.

Tabela 08: Resultados individuais do Pré e Pós-Teste 1 das TEs.

TEs – Resultados Individuais Pré e Pós Teste 1 - 18 alunos										
Cod.	E -2		E 3 (NG)		E-3(GR)		E - 4		E-5	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
A20	1	1	3	4	2	1	9	7	6	7
A21	1	2	2	3	2	1	8	7	7	5
A22	/	/	/	/	1	2	9	8	7	7
A23	2	3	2	3	/	1	4	8	5	3
A24	/	2	1	2	2	2	9	9	6	5
A25	1	2	3	4	/	1	6	9	1	4
A26	1	/	/	1	/	2	2	10	4	5
A27	/	/	/	2	2	2	11	10	7	6
A28	/	/	/	1	2	1	8	8	6	6
A29	1	/	1	/	2	2	9	9	7	4
A30	/	/	3	3	2	2	9	9	6	6
A31	2	/	4	2	/	2	2	8	2	5
A32	5	/	4	/	/	2	5	9	6	7
A33	1	/	3	3	2	2	8	8	4	7
A34	1	/	2	5	2	2	8	9	4	2
A35	/	1	4	/	2	2	7	10	5	7
A36	3	/	/	/	/	2	10	11	7	7
A37	/	/	5	/	2	2	9	11	4	7
Total	18	11	35	31	23	30	133	160	94	100

O Teste 1 tinha como objetivo avaliar a capacidade de julgamento dos alunos em relação às perguntas interrogativas. Pela análise dos gráficos e tabelas podemos observar que todas as turmas apresentaram crescimento dentro dos níveis de desenvolvimento, no entanto, este progresso foi diferente para cada uma das turmas. Nas TCs que não receberam material de instrução, constatou-se um crescimento menor em relação ao crescimento das TEs, que receberam material de instrução. Por outro lado, os resultados das TEs não foram homogêneos, embora as duas turmas tenham recebido o mesmo material de instrução.

4.2.2. - Teste Escrito No. 2

O Teste 2 consistia em formar perguntas baseadas em uma gravura usando palavras dispostas de maneira desordenada (Ver Anexo V). Os resultados foram tabulados de acordo com a produção dos alunos e classificados dentro dos estágios evolutivos conforme Quadro 16. No Teste 2 havia 16 frases distribuídas da seguinte maneira:

- **5 frases do estágio E-3(GR),**
- **7 frases do estágio E-4 e,**
- **4 frases do estágio E-5.**

No entanto, o aluno poderia formar frases dos **estágios E-2 e E-3(NG)** que são considerados incorretos sob o ponto de vista gramatical. Por

exemplo, se o aluno produz a frase “Is he a doctor?”¹¹¹, essa frase é classificada no estágio E-4, mas se o aluno produz “*He is a doctor?”¹¹², a frase é classificada como pertencente ao estágio E-2. No caso do estágio E-5, o aluno pode produzir frases como “Where do you play tennis?”¹¹³, mas também poderia produzir “*Where you do play tennis?”¹¹⁴ que é classificado no estágio E-3(NG).

Na Tabela 09 são apresentados os resultados totais por turmas do Teste 2. Os resultados, novamente, são mostrados em números e a percentagem correspondente porque o número de alunos por turma não foi o mesmo.

Na Tabela 09, a quantidade percentual foi obtida através da multiplicação do número de frases produzida em cada estágio pelo número de alunos que fizeram o teste nas turmas. Por exemplo, tanto no Pré-Teste 2, quanto no Pós-Teste 2 o número de frases em cada estágio era o mesmo, porque o teste foi o mesmo, o que diferenciou o Pré Teste do Pós Teste foi a disposição das frases dentro do Teste. Como havia 7 possibilidades de ocorrência de frase no Estágio E-3(NG), em uma turma com 11 alunos, caso todos os alunos produzissem as frases neste estágio, teríamos um total de 77 frases. Isto significa dizer que 100% do estágio seriam 77 frases. O Anexo VIII apresenta a planilha utilizada para a tabulação dos resultados individuais e por turmas do Teste 2.

¹¹¹ Ele é um doutor?

¹¹² Ele é um doutor? (gramaticalmente incorreta).

¹¹³ Onde tu jogas tênis?

¹¹⁴ Onde tu jogas tênis? (gramaticalmente incorreta).

Tabela 09: Resultados do Teste 2 das Turmas de Controle - TCs e das Turmas Experimentais - TEs.

Pré Teste 2: Número e (%) de frases em cada estágio					
Estágios	E-2	E-3(NG)	E-3(GR)	E-4	E-5
TC-A	15 (16,67%)	22 (31,43%)	37 (74,00%)	44 (62,86%)	18 (45,00%)
TC-B	18 (22,22%)	9 (14,29%)	32 (71,11%)	40 (63,49%)	23 (63,89%)
TE-A	9 (8,33%)	10 (11,90%)	50 (83,33%)	60 (71,435%)	41 (85,42%)
TE-B	6 (11,11%)	4 (9,52%)	24 (80,00%)	35 (83,33%)	21 (87,50%)
Pós Teste 2: Número e (%) de frases em cada estágio					
TC-A	16 (17,78%)	22 (31,43%)	37 (74,00%)	39 (55,76%)	22 (55,00%)
TC-B	15 (18,52%)	14 (22,22%)	36 (80,00%)	41 (65,08%)	21 (58,33%)
TE-A	4 (3,70%)	6 (7,14%)	51 (85,00%)	65 (77,38%)	45 (93,75%)
TE-B	1 (1,85%)	2 (4,76%)	29 (96,67%)	37 (88,10%)	22 (91,67%)

Usaremos o mesmo procedimento utilizado para a análise dos Testes Orais e do Teste 1, isto é, primeiramente apresentaremos os resultados obtidos nas turmas e, posteriormente, apresentaremos os resultados comparativos da evolução individual dos alunos que participaram do pré e pós-testes.

No Teste 2 consideramos progresso a evolução dos alunos do pré para o pós-teste, nos estágios finais, isto é, os estágios E-3(GR), E-4 e E-5.

Os Gráficos 09 e 10 apresentam, respectivamente, os resultados gerais obtidos pelas TCs no Pré e Pós-Teste 2. Os alunos de A1 a A10 pertencem à TC-A e os alunos de A11 a A19 à TC-B.

De acordo com o Gráfico 09, observamos os níveis de desenvolvimento em que se encontravam os alunos na ocasião do Pré-Teste 1.

Os alunos da TC-A apresentaram, no pré-teste índices altos na produção de frases dos estágios E-3(GR) e E-4. No entanto, apresentaram um índice baixo no estágio E-5, significando uma produção muito pequena nas frases deste estágio e, conseqüentemente elevando o número de frases do estágio E-3(NG).

Os alunos da TC-B, alunos de A11 a A19, apresentaram produções dos estágios E-3(GR) e E-4 semelhantes ao da TC-A, mas no estágio E-5 a produção de frases foi maior.

No Gráfico 10, podemos observar os resultados do Pós-Teste 2 das TCs. Conforme o gráfico mencionado, A TC-A repetiu o número de produção das frases dos estágios E-2, E-3(NG) e E-3(GR) e demonstrou progresso no estágio E-5. No estágio E-4, esta turma diminuiu o número de frases produzidas no pré-teste. A TC-B aumentou a produção de frases nos estágios E-3(GR) e E-4 em relação ao pré-teste e baixou a produção no estágio E-5, aumentando, deste modo, a produção de frases do estágio E-3(NG) do pré para o pós-teste.

Gráfico 09: Resultados do Pré-Teste 2 das TCs.

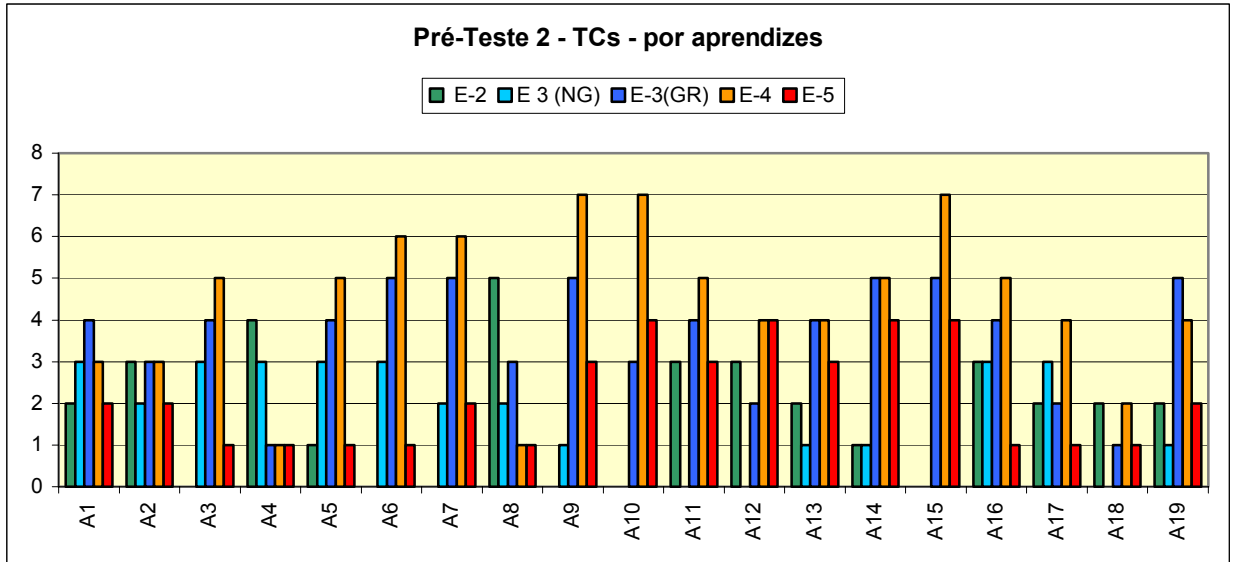
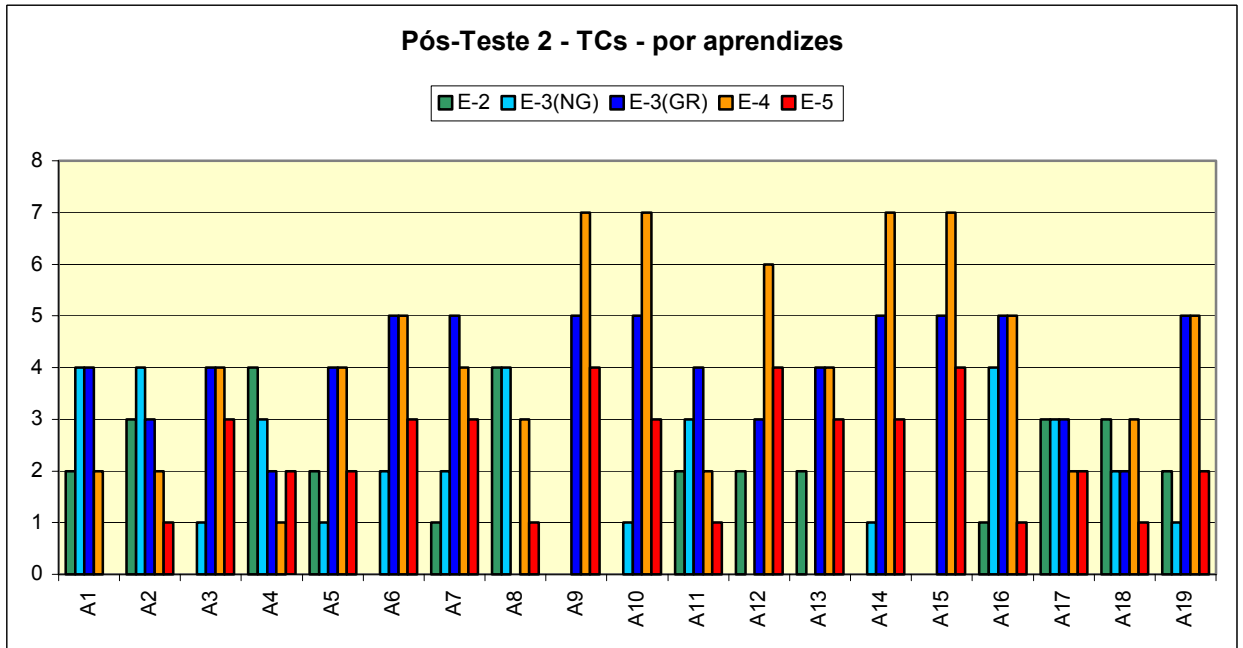


Gráfico 10: Resultados do Pós-Teste 2 das TCs.



No Gráfico 11 e 12, apresentamos, respectivamente os resultados obtidos pelas TEs no Pré Teste 2. Os alunos A20 a A31 pertencem à TE-A e os alunos A32 a 37 à TE-B.

De acordo com o Gráfico 11, A TE-A com 12 alunos, apresentou 3 alunos (A21, A23 e A26) que formularam frases do estágio E-2 e 5 alunos (A21, A22, A23, A25 e A26) que produziram frases do estágio E-3(NG), sendo que os demais alunos somente produziram frases dos estágios finais. No mesmo gráfico, 3 alunos (A33, A35 e A37) produziram frases do estágio E-2 e dois alunos (A33 e A37) produziram frases do estágio E-3(NG).

O Gráfico 12 mostra os resultados das TEs no Pós-Teste 2. Na TE-A, somente 2 alunos, A21 e A23, ainda produzem frases deste estágio, na TE-B somente o aluno A35. No estágio E-3(GR), na TE-A, 4 alunos (A23, A24, A25 e A26) produziram frases deste estágio e na TE-B a produção deste estágio foi observada nos alunos A35 e A37. Nos estágios E-3(GR), E-4 e E-5 as duas turmas apresentaram um resultado semelhante que demonstra um crescimento do pré para o pós-teste.

Gráfico 11: Resultados do Pré Teste 2 das TEs.

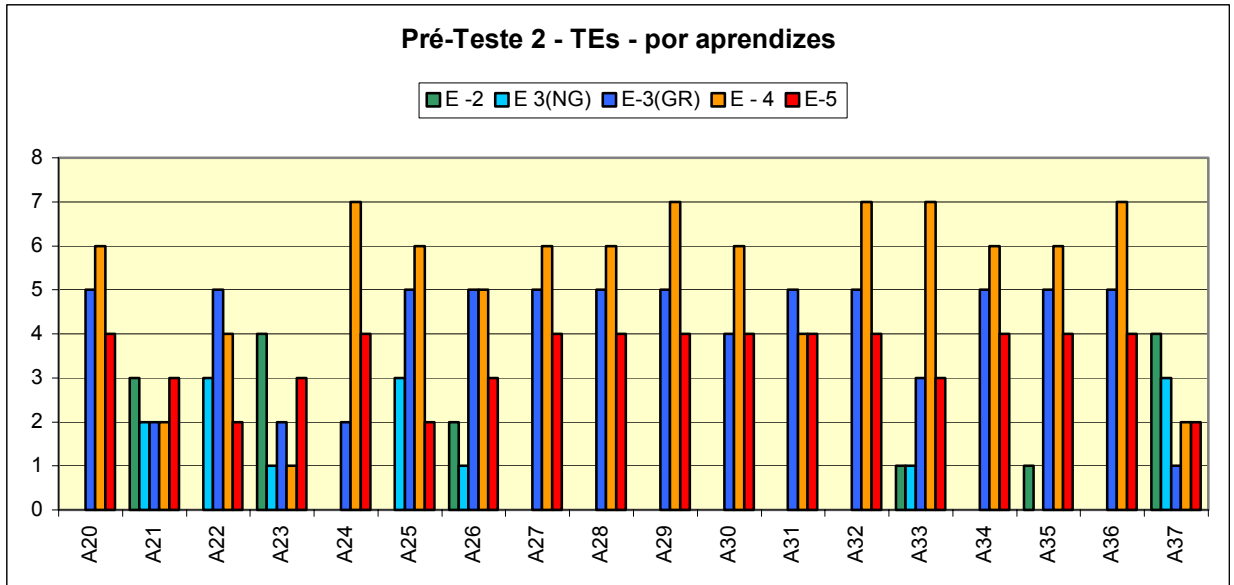
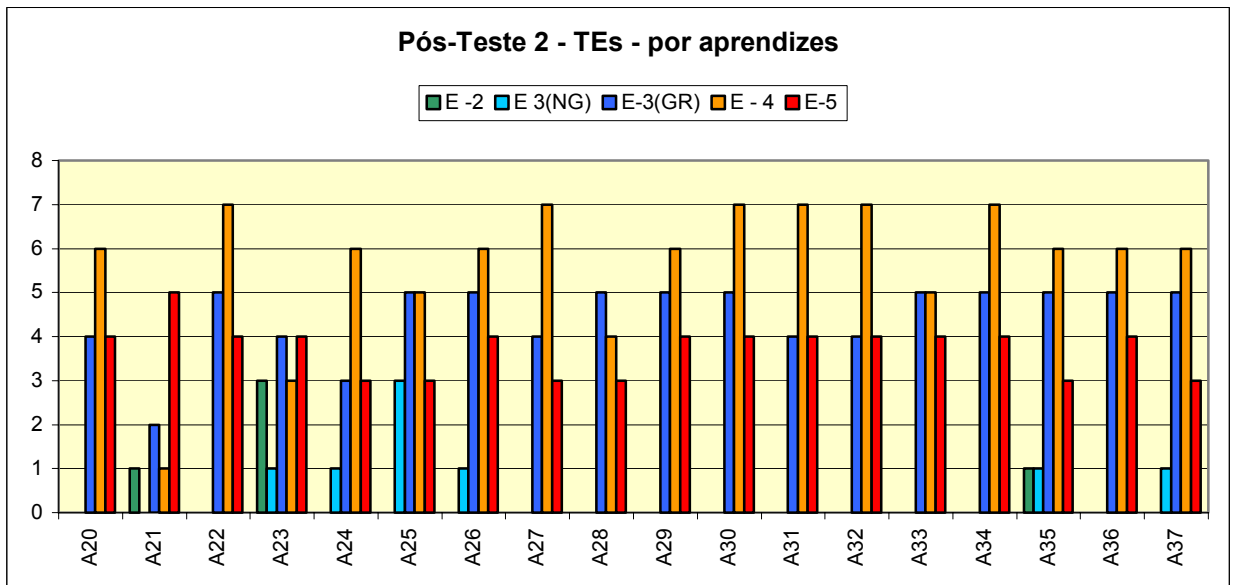


Gráfico 12: Resultados do Pós Teste 2 das TEs.



Apesar de terem demonstrado um crescimento superior às TCS, as TEs apresentaram um crescimento diferente do pré para o pós-teste. Considerações sobre este fato serão comentadas na parte final deste trabalho. A diferença entre os resultados das TEs e a TCs sugere que o Material de Instrução recebido pelas TEs durante o período de instrução foi benéfico, pois continha atividades comunicativas cujo objetivo era o de fazer com que os alunos produzissem frases interrogativas dos estágios E-4 e E-5.

Nos resultados individuais das Turmas de Controle e Turmas Experimentais, poderemos observar mais detalhadamente e comentarmos o progresso individual dos alunos.

A Tabela 10 apresenta os resultados individuais das TCs no Pré e Pós-Teste 2: (TC-A alunos A1 a A10, e TC-B alunos A11 a A19). Para a análise individual dos alunos, consideraremos, especialmente, progresso a evolução para os estágios finais [E-3(GR), E-4 e E-5].

Os resultados da Tabela 10 demonstram que os alunos A1 e A2 não apresentaram progresso, os alunos (A3, A4, A5 A6 A7, A8, A9 e A10) apresentaram progresso em pelo menos um dos estágios finais. A evolução registrada nos alunos da TC-A foi a seguinte: alunos (A3, A5, A6 e A7) apresentaram progresso no estágio E-5; o aluno A 4, nos estágios E-3(GR) e E-5; o aluno A8, no estágio E-4; o aluno A10, no estágio E-3(GR). O aluno A9 evoluiu só no estágio E-5 porque já havia atingido o índice máximo dos outros estágios no pré-teste.

Tabela 10: Resultados individuais do Pré e Pós-Teste 2 das TCs.

TCs – Resultados Individuais do Pré e Pós Teste 2 – 19 alunos										
Cod.	E -2		E 3(NG)		E-3(GR)		E - 4		E-5	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
A1	2	2	3	4	4	4	3	2	2	/
A2	3	3	2	4	3	3	3	2	2	1
A3	/	/	3	1	4	4	5	4	1	3
A4	4	4	3	3	1	2	1	1	1	2
A5	1	2	3	1	4	4	5	4	1	2
A6	/	/	3	2	5	5	6	5	1	3
A7	/	1	2	2	5	5	6	4	2	3
A8	5	4	2	4	3	/	1	3	1	1
A9	/	/	1	/	5	5	7	7	3	4
A10	/	/	/	1	3	5	7	7	4	3
A11	3	2	/	3	4	4	5	2	3	1
A12	3	2	/	/	2	3	4	6	4	4
A13	2	2	1	/	4	4	4	4	3	3
A14	1	/	1	1	5	5	5	7	4	3
A15	/	/	/	/	5	5	7	7	4	4
A16	3	1	3	4	4	5	5	5	1	1
A17	2	3	3	3	2	3	4	2	1	2
A18	2	3	/	2	1	2	2	3	1	1
A19	2	2	1	1	5	5	4	5	2	2
Total	33	31	31	36	69	73	84	80	41	43

Na TC-B, de acordo com a Tabela 10, observamos que os alunos A11 e A13 não apresentaram progresso no pós-teste. O aluno A18 apresentou progresso no estágio E-4, os alunos A16 e A17 no estágio E-3(GR); os alunos A14 e A19, no estágio E-4; o aluno A12, nos estágios E-3(GR) e E-4. O aluno A15 repetiu os índices do pré-teste, pois já havia apresentado os índices máximos nos três estágios finais.

A Tabela 11 que segue, resume os resultados individuais das TEs, no Pré e Pós-Teste 2. Os alunos A20 a A31 pertencem à TE-A e os alunos A32 a A37 à TC-B.

Dos alunos da TE-A, 2 alunos A28 e A29 não apresentaram progresso nos estágios finais, os demais alunos demonstraram progresso em alguns estágios finais, como segue: o aluno A20 repetiu os índices dos estágios E-4 e E-5, mas apresentou regressão no estágio E-3(GR); o aluno A24, no estágio E-3(GR); o aluno A30, nos estágios E-3(GR) e E-4; os alunos A24 e A31, no estágio E-4; os alunos A21 e A15, no estágio, e os alunos A22 e A26, nos estágios E-4 e E-5. O aluno A23 apresentou progresso nos três estágios finais.

Na TE-B, 2 alunos A35 e A36 não demonstraram evolução nos estágios finais, o aluno A32 evoluiu no estágio E-5, o aluno A33, no estágio E-3(GR) e E-5; o aluno A34, no estágio E-4 e o aluno A37 evoluiu nos três estágios finais.

Pela análise acima, podemos observar um progresso nas duas turmas: TE-A e TE-B, no entanto os resultados nos demonstram que o crescimento das turmas não foi o mesmo, sendo que as duas turmas receberam

material de instrução com foco na forma de perguntas em inglês dos estágios E-4 e E-5.

Tabela 11: Resultados individuais do Pré e Pós-Teste 2 das TEs.

Cod.	E -2		E 3(NG)		E-3(GR)		E - 4		E-5	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
A20	/	/	/	/	5	4	6	6	4	4
A21	3	1	2	/	2	2	2	1	3	5
A22	/	/	3	/	5	5	4	7	2	4
A23	4	3	1	1	2	4	1	3	3	4
A24	/	/	/	1	2	3	7	6	4	3
A25	/	/	3	3	5	5	6	5	2	3
A26	2	/	1	1	5	5	5	6	3	4
A27	/	/	/	/	5	4	6	7	4	3
A28	/	/	/	/	5	5	6	4	4	3
A29	/	/	/	/	5	5	7	6	4	4
A30	/	/	/	/	4	5	6	7	4	4
A31	/	/	/	/	5	4	4	7	4	4
A32	/	/	/	/	5	4	7	7	1	4
A33	2	/	1	/	3	5	7	5	3	4
A34	/	/	/	/	5	5	6	7	4	4
A35	1	1	/	1	5	5	6	6	4	3
A36	/	/	/	/	5	5	7	6	4	4
A37	4	/	3	1	1	5	2	6	2	3
Total	15	5	14	8	74	80	95	102	62	67

Quanto aos resultados das TEs, é importante fazermos algumas observações. A professora pesquisadora, que realizou o presente estudo, não forneceu explicações explícitas sobre a formação de perguntas na TE-A, para os alunos, durante o período da pesquisa, por dois motivos: a) o estudo de Spada e Lightbown (1999), no qual se baseou o presente estudo, não previa o uso de explicações gramaticais explícitas das regras de formação de perguntas em inglês e, b) pelo fato de estar ciente de qual era o objetivo da pesquisa e não querer interferir nos resultados.

Por outro lado, após o término do período de instrução e coleta de dados, conversamos com a professora da TE-B e solicitamos esclarecimentos sobre o semestre e o aproveitamento dos alunos em relação ao material de instrução. A professora nos relatou que os alunos adoraram as atividades extras (material de instrução) e que, a partir deste material, algumas explicações explícitas sobre as regras de formação de perguntas em inglês foram solicitadas pela turma. A TE-A recebeu material de instrução, mas não recebeu explicação explícita (mesmo quando solicitada) e a TE-B, além do material de instrução, recebeu instrução explícita. Julgamos que este procedimento foi positivo para o maior crescimento da TE-B.

Na comparação entre os resultados obtidos nos 3 testes realizados (Teste Oral, Teste 1 e Teste 2) do pré para o pós-teste, observamos que as TEs apresentaram uma evolução mais rápida em termos de estágios evolutivos que as TCs. Entendemos que os resultados melhores das Turmas Experimentais podem

evidenciar que, por terem recebido instrução específica (IFF) elas se beneficiaram mais que as TCs.

4.3 - Discussão e Implicações do Estudo

Nesta seção será abordada a discussão dos resultados obtidos no teste oral e nos testes escritos sob o aspecto de progresso nos estágios evolutivos e da influência da instrução específica na formação de perguntas. Para efeito de comprovação dos resultados, também serão utilizados os resultados dos dados obtidos na pesquisa das Professoras Dras. Nina Spada e Patsy Lightbown (1999).

4.3.1 - Discussão do Teste Oral

Os resultados do presente estudo nos conduzem a concluir sobre a importância da IFF na formação de perguntas em inglês com falantes nativos de brasileiro. A pesquisa indicou, através dos dados analisados, que os alunos submetidos à IFF obtiveram resultados melhores que os alunos que não receberam esse tipo de instrução. Spada e Lightbown (1999), pesquisando a evolução das formas de perguntas em inglês por falantes de francês, recebendo IFF, concluíram que a instrução também foi benéfica para os aprendizes. No estudo das pesquisadoras foram investigados os efeitos da instrução, a influência da L1 e a “prontidão”, isto é, estar pronto para evoluir dentro dos estágios. Com

relação à instrução, o objetivo foi verificar se a instrução que focaliza formas de perguntas acima do nível dos alunos seria benéfica para que os alunos atingissem o próximo estágio, de acordo com Pienemann, Johnston e Brindley (1988). A metodologia usada na IFF foi de atividades diversas com perguntas nos estágios 4 e 5. A IFF foi desenvolvida para oferecer aos alunos um conteúdo significativo e contextualizado, proporcionando aos aprendizes exposição às formas de perguntas que estavam um estágio acima do seu estágio de desenvolvimento. Por outro lado, os professores que participaram da pesquisa estavam orientados a não fornecerem aos alunos regras explícitas de formação de perguntas, ou mesmo correção na produção de perguntas dos alunos.

Os resultados do Teste Oral da pesquisa canadense em comparação com o Teste Oral do presente estudo servem de evidência da influência da instrução na evolução da formação de perguntas. Spada e Lightbown (1999) salientam que, apesar da obtenção de resultados menores nos testes orais em relação aos testes escritos, pode ser observado um pequeno progresso dos alunos dentro dos estágios no teste oral.

Pelos resultados dos Testes Oraís realizados pelo presente estudo verificamos que tanto os alunos pertencentes às TCs quanto às TEs obtiveram progresso do pré para o pós-teste; contudo, verifica-se um progresso mais acentuado das Turmas Experimentais que parecem ter se beneficiado da instrução recebida durante o período instrucional.

O Teste Oral realizado no presente estudo serviu para nós analisarmos a diferença de evolução dos aprendizes entre o pré-teste e o pós-

teste. A constatação deste estudo foi que as turmas que receberam IFF evoluíram mais rápido que as turmas que não receberam a IFF.

4.3.2 - Discussão dos Testes Escritos

Os alunos do presente estudo foram submetidos a dois testes escritos no pré-teste e no pós-teste e, foi constatado, através dos resultados obtidos, que os alunos das TEs (TE-A e TE-B) obtiveram resultados melhores que os das TCs (TC-A e TC-B). A diferença entre os resultados das duas turmas deve-se ao MI recebido durante o período de instrução. Por outro lado, julgamos pertinente discutir os resultados individuais das turmas, uma vez que os resultados obtidos pelas mesmas foram diferentes. O Teste 1 tinha por objetivo verificar a capacidade de julgamento gramatical de perguntas em inglês, isto é, o aluno deveria dizer, no par de sentenças interrogativas constantes do teste, qual ele considerava correta. O Teste 2 verificou a capacidade do aluno de produzir perguntas em inglês a partir de palavras dispostas de forma desordenada.

A turma TC-A apresentou aumento somente no estágio E-4, (no Teste 1), baixando os resultados nos estágios E-3 (GR) e E-5. A turma TC-B, ao contrário da TC-A, apresentou aumento do pré para o pós-teste no E-3 (GR). Os resultados demonstram que os alunos dessas turmas, que não receberam o material de instrução, mas que tiveram, durante todo o semestre, exposição às formas de perguntas dos estágios E-3(GR), E-4 e E-5 não evoluíram, durante este período, como as turmas experimentais. Podemos dizer também, que a

capacidade de julgamento dos alunos destas turmas sofreu um pequeno declínio. As causas da capacidade de julgamento terem diminuído podem ser relacionadas ao estudo de Pienemann (1989) no que diz respeito ao que é possível ser ensinado “Hipótese da Ensinabilidade” (*teachability hypothesis*), ou seja, a instrução pode promover a aquisição quando é ensinado o que é possível aprender em um determinado momento. Alguns alunos das TCs apresentaram um resultado mais satisfatório, em termos de estágios evolutivos, melhor no pré teste que no pós-teste.

Os resultados das TCs no Teste 2, também foram diferentes para as duas turmas. A TC-A apresentou resultados melhores nos estágios E-2 e E-5 no pós-teste, no entanto, os resultados dos demais estágios foram mais altos no pré-teste. A TC-B apresentou melhora no rendimento somente nos estágios E-3 (GR) e E-4 no pós-teste. O aumento apresentado no estágio E-3(NG) demonstra que a turma ainda tem problemas nos estágios iniciais.

Os resultados isolados das TCs levam-nos à possibilidade de rever os conteúdos ministrados durante o semestre, pois, o objetivo da instrução formal foi relativo à formação de perguntas dos estágios E-3(GR), E-4 e E-5. Por outro lado, sabemos que o processo de evolução dentro dos estágios não é linear. Segundo Ellis (1994) os limites entre um estágio e o seguinte não são claramente definidos, isto significa dizer que o aluno, no processo de aprendizagem da LA, está em constante movimento de um determinado estágio para o próximo até que a aquisição definitiva aconteça.

Ao estabelecermos Turmas de Controle, no presente estudo, o fizemos com a finalidade de termos um parâmetro de comparação com as Turmas Experimentais que receberam o material de instrução.

Os resultados das TEs, TE-A e TE-B foram diferentes com relação aos obtidos pelas TCs. No Teste 1, a TE-A apresentou, no pós-teste, um aumento nos estágios E-3(GR) e E-4, mas diminuição no E-5. A TE-B apresentou resultados melhores nos estágios E-3(GR), E-4 e E-5. O resultado das TEs, embora tenha havido um declínio nos índices obtidos no estágio E-5 do pós para o pré-teste da TE-A, indicam que as turmas foram beneficiadas com foco na forma recebida durante o período de instrução. No Teste 2, a TE-A obteve ganhos nos estágios E-3(GR) e E-4 do pré para o pós-teste e diminuiu no E-5, sendo que a TE-B, novamente apresentou ganhos significativos nos três estágios finais.

O objetivo da pesquisa era de expor os alunos à material com perguntas dos estágios 4 e 5, sem explicação explícita das regras. Os alunos da TE-B que receberam, segundo a professora, explicações explícitas sobre a formação de perguntas em inglês obteve maior progresso nos estágios que a TE-A que não recebeu este procedimento.

O fato de a TE-B ter recebido, além do material de instrução que focalizava a forma de perguntas dos estágios E-4 e E-5 de modo implícito, receber também explicações explícitas sobre as regras de formação de perguntas, sugere o que Spada (1997) diz com respeito ao foco na forma. A pesquisadora argumenta que foco na forma pode ser considerado todo o esforço

pedagógico usado para direcionar a atenção do aprendiz para a forma da língua tanto de maneira explícita quanto implícita.

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi analisar a evolução dos aprendizes brasileiros na formação de perguntas em inglês como língua estrangeira, submetidos à instrução com foco na forma. Os resultados demonstraram que a IFF foi benéfica para os alunos, confirmando, deste modo, os trabalhos anteriores que tiveram início a partir dos estudos de Long (1983) e os estudos relativos aos estágios evolutivos na formação de perguntas em inglês nos estudos de Spada e Lightbown (1993 e 1999) entre outros.

Por outro lado, temos consciência de que o presente estudo foi pequeno em relação aos estudos realizados quanto ao número de alunos participantes. Ao mesmo tempo, sentimo-nos realizados em poder oferecer aos outros professores uma nova tendência com relação à metodologia do estudo da língua inglesa.

As conclusões obtidas neste estudo, além de confirmarem os trabalhos já realizados por outros lingüistas servem para atestar que é possível unir uma metodologia de ensino com abordagem comunicativa aliada à instrução específica sobre determinadas estruturas da língua. Nos últimos 30 anos, várias

pesquisas demonstraram que a aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira, em muito se assemelha às características de aprendizagem da língua materna. Correntes diferentes surgiram a partir destas pesquisas, porém as mais relevantes são as que acreditam que a aprendizagem deve conter uma união das diversas correntes, isto é, estruturas gramaticais podem ser ministradas dentro de um contexto significativo e comunicativo.

Ao finalizarmos, gostaríamos de salientar dois pontos importantes que poderão ser utilizados nos próximos estudos: a relevância de estudos semelhantes para a melhoria da prática docente e, a implementação de estudos sobre a influência do foco na forma, em outras estruturas gramaticais que apresentem dificuldade de assimilação pelos aprendizes. No que diz respeito a estudos posteriores, gostaríamos de viabilizar um acompanhamento mais prolongado dos aprendizes, possibilitando desta maneira, uma certificação mais precisa com relação à influência do foco na forma e, também, estender os estudos para outras faixas etárias de aprendizes que o presente estudo não teve a oportunidade de contemplar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAILEY, N., MADDEN, C. & KRASHEN, S. ***Is There a “Natural Sequence” in Adult Second Language Learning.*** Language Learning, 24 (235-44) 1974.

BLOOM, L. & LAHEY, M. ***Language Development and Language Disorders.*** New York. John Wiley & Sons. 1978.

BROWN, R. ***The Developmental of Wh-Questions in Children's Speech.*** Journal of Verbal Learning and Language Behavior, 7. (279-90). 1968.

BROWN, R. A ***First Language: The Early Stages.*** Cambridge. Harvard University Press. 1973.

CARROL, S. & SWAIN, M. ***Explicit and Implicit Negative Feedback.*** Studies in Second Language Acquisition, 15. (357-386). 1993.

CLASHEN, H. MEISEL, J. & PIENEMANN, M. ***Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter.*** Gunter Narr. Tübingen. 1983.

DOUGHTY, C. ***Second Language Instruction Does Make a Difference? Evidence from an Empirical Study of SL Relativization.*** Studies in Second Language Acquisition, 14. (431-69). 1991.

- DOUGHTY, C. & VARELLA, E. ***Focus on Form in the Classroom. Em Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.*** Doughty C. & Williams J. (eds.). Cambridge. Cambridge University Press. 1998.
- DULAY, H. & BURT, M. ***Should We Teach Children Syntax?***. Language Learning, 23 (245-58). 1973.
- DULAY, H. & BURT, M. ***Natural Sequences in Child Second Language Acquisition.*** Language Learning, 24. (37-53). 1974b.
- DULAY, H., BURT, M., & KRASHEN, S. ***Language Two.*** New York. Oxford University Press. 1982.
- ELLIS, R. ***Classroom Second Language Development.*** Oxford. Pergamon. (1984).
- ELLIS, R. ***Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules.*** Studies in Second Language Acquisition, 11 (305-28). 1989b.
- ELLIS, R. ***Instructed Second Language Acquisition.*** Oxford. Backwell. 1990a.
- ELLIS, R. ***On the Relationship of Between Formal Practice and Second Language Acquisition.*** Die Neueren Sprachen, 91. (131-47). 1992.
- ELLIS, R. ***The Study of Second Language Acquisition.*** Oxford. Oxford University Press. 1994.
- FELIX, S. ***The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition.*** Language Learning, 31. (87-112). 1981.
- FRANKEL, I. & KIMBROUGH, V. ***Gateways II.*** Oxford. Oxford University Press. 1998.

- GASS, S. & SELINKER, L. ***Second Language Acquisition: An Introductory Course***. New Jersey. Lawrence Elbraum Associates, Publishers. 1994.
- HALE, T. & BUDAR, E. ***Are TESOL Classes the Only Answer?*** Modern Language Journal, 54. (487-92).1970.
- KLIMA, E. & BELLUGI, V. ***Syntactic Regularities in the Speech of Children***. Em J. Lyons e R. Wales (eds.). Psycholinguistics Papers. Edinburgh. Edinburgh University Press. 1966.
- KRASHEN, S., BUTLER, J., BIRNBAUM, R. & ROBERTSON, J. ***Two Studies in Language Acquisition and Language Learning***. ITL: Review of Applied Linguistic, 39-40. (73-92). 1978.
- LARSEN-FREEMAN, D. ***An Explanation for the Morpheme Acquisition Order of Second Language Learners***. Language Learning, 26 (124-134). 1976b.
- LIGHTBOWN, P. ***The Acquisition and Use of Questions by French L2 Learners***. Em Felix (ed.). 1980a.
- LIGHTBOWN, P. ***What We Have Here? Some Observations on Role of Instruction in Second Language Acquisition***. Em. R. Philips, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith, & M. Swain (eds.). Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch, (197-212). 1991.
- LIGHTBOWN, P. & 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. & SPADA, NINA. ***An Innovative Program for Primary ESL Students in Quebec***. TESOL Quarterly, 28. (563-579). 1994.

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. ***How Languages Are Learned***. Oxford. Oxford University Press. 1999.

LIMA, M. D. S. e MITRANO NETO, N. ***Aquisição de LE em Contextos Educacionais: A Contribuição Canadense para a Pesquisa no Brasil***. – Anais do V Congresso da ABECAN. Salvador. (243-251). 2000.

LONG, M. ***Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of the Research***. TESOL Quarterly, 17 (359-82). 1983c.

LONG, M. ***Instructed Interlanguage Development***. Em Beebe (ed.). 1988.

LONG, M. ***Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology***. Em De Bort et al. (eds.). 1991.

LYSTER, R. ***Recast, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse***. Studies in Second Language Acquisition, 20. (51-81). 1998.

MAKINO, T. ***Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Secondary School Students***. Journal of Hokkaido University Education, 30. (101-48). 1980.

MEISEL, J. ***Strategies of Second Language Acquisition: More Than One Kind of Simplification***. Em Andersen (ed.). 1983.

MEISEL, J., CLASHEN, H. & PINEMANN, M. ***On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition***. Studies in Second Language Acquisition, 2. (109-35). 1981.

PERKINS, K. & LARSEN-FREEMAN, D. ***The Effects of Formal Instruction on the Order of Morpheme Acquisition***. Language Learning 25. (237-43). 1975.

PIENEMANN, M. ***Psychological Constraints on the Teachability of Languages***. Studies in Second Language Acquisition, 6 (186-214). 1984.

PIENEMANN, M. ***Learnability and Syllabus Construction***. Em K. Hyltenstam e M. Pienemann (eds.). Modeling and Assessing Second Language Acquisition (23-73). Clevedon, England. Multilingual Matters. 1985.

PIENEMANN, M. ***Determining the Influence on L1 Speech Processing***. Australian Review of Applied Linguistics, 10. (83-113)

PIENEMANN, M. ***Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses***. Applied Linguistics, 10 (52-79). 1989.

PIENEMANN, M., JOHNSTON, M. & BRINDLEY, G. ***Constructing an Acquisition-based Procedure for Second Language Assessment***. Studies in Second Language Acquisition, 10 (217-43). 1988.

RAVEM, R. ***Language Acquisition in Second Language Environment***. Em J. Oller e Richards (eds.). Focus on the Learner. (136-44). Newbury House. 1973.

SANTOS, Adriana Almeida ***A Instrução com Foco na Forma e o Uso de Phrasal Verbs no Aprendizado de Inglês como Língua Estrangeira em Sala de Aula Comunicativa***. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2000.

SCHUMANN, J. ***The Acquisition of English Negation by speakers of Spanish: A Review of the Literature***. Em R. Andersen (ed.). The Acquisition of Spanish and English as First and Second Language (1-32). Washington DC. 1979.

SELINKER, L. ***Interlanguage***. IRAL 10. (209-31). (1972).

SPADA, N. ***The Interaction between Types of Content and Type of Instruction: Some Effects on the L2 Proficiency of Adult Learners.*** Studies in Second Language Acquisition, 8. (181-99). 1986.

SPADA, N. ***Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition; A Review Classroom and Laboratory Research.*** Language Teaching, 30 (73-87). 1997.

SPADA, N. & LIGHTBOWN, P. ***Instruction and the Development of Question in the 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.

VILLERS de, J., & VILLERS de, P. ***A Cross-sectional Study of the Acquisition of Grammatical Morphemes in Child Speech.*** Journal of Psycholinguistic Research, 2 (267-78). 1973.

WHITE, J. ***Getting the Learner's Attention: A Typographical Input Enhancement Study.*** Em C. Doughty e J. Williams (eds.). Focus on Form in Classroom SLA. Cambridge. Cambridge University Press. 1998.

WHITE, L., SPADA, N., LIGHTBOWN, P. & RANTA, L. ***Input Enhancement and Question Formation.*** Applied Linguistics, 12. (416-32). 1991.

WODE, H. ***Developmental Sequences in Naturalistic L2 Acquisition.*** Working Papers on Bilingualism, 11. (1-13). 1976.

WODE, H. ***The L1 vs. L2 Acquisition of English Negation.*** Working Papers on Bilingualism, 15. (37-57). 1978.

ANEXO I

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

ANEXO II

ATIVIDADES EXTRAS

ANEXO III

TESTE ORAL

ANEXO IV

TESTE 1

ANEXO V

TESTE 2

ANEXO VI

ATIVIDADES 4 e 8

ANEXO VII

GRADE DE TABULAÇÃO - TESTE 1

ANEXO VIII

GRADE DE TABULAÇÃO – TESTE 2