

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO – EXPLÍCITA E IMPLÍCITA – NO ENSINO/
APRENDIZAGEM DE LOCUÇÕES VERBAIS EM INGLÊS**

Daniela Moraes do Nascimento

Porto Alegre, março de 2009

Daniela Moraes do Nascimento

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO – EXPLÍCITA E IMPLÍCITA – NO ENSINO/
APRENDIZAGEM DE LOCUÇÕES VERBAIS EM INGLÊS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Ingrid Finger

Porto Alegre, março de 2009

Agradecimentos

À Deus, a meus pais e a meu irmão, por sempre acreditarem;
à minha orientadora, Dra. Ingrid Finger, pelo carinho, apoio e confiança;
às queridas colegas Aline Rosa, Caroline Comunello e Karin Loukilli, pelo apoio,
pelas palavras de incentivo e pelos momentos de diversão que tivemos e temos tido,
desde que nos conhecemos;
aos (às) queridos (as) colegas de trabalho, pela compreensão e suporte;
a todos que construíram obstáculos, pois isso resultou em fortalecimento;
a todos que fizeram críticas, pois estas propiciaram um aprimoramento;
e – principalmente - a todos que acreditaram e enxergaram além, pois me ensinaram
a olhar para frente mesmo quando parecia ter chegado ao fim.

RESUMO

No decorrer dos últimos anos, um dos questionamentos da pesquisa em aquisição de segunda língua (doravante L2) diz respeito ao papel das instruções explícita e implícita de formas gramaticais. A maneira através da qual os conhecimentos implícito e explícito são construídos de modo mais eficiente é, ainda, fonte de discordância na literatura. Alguns pesquisadores afirmam que o conhecimento implícito não deriva do aprendizado explícito e, tampouco, pode ser adquirido através da instrução explícita; outros, por sua vez, argumentam que o conhecimento implícito da L2 pode ser adquirido ou facilitado pelo conhecimento explícito.

O presente trabalho teve sua origem no interesse pela investigação do efeito das instruções explícita e implícita na aquisição de uma L2, e na observação das diferenças entre os aprendizados implícito e explícito. Acima de tudo, este estudo deriva da percepção de que a maioria de gramáticas e livros didáticos normalmente introduz estruturas gramaticais – em particular, o uso de locuções verbais, que são aqui analisadas – de maneira isolada, sem recorrerem a uma descrição de seu uso por falantes proficientes da L2, e dando prioridade à memorização de listas de verbos. Assim, seis grupos de alunos (três de nível de proficiência básico e três de nível de proficiência intermediário-avançado) do curso de Letras de uma universidade pública foram avaliados em seu conhecimento e capacidade de uso de locuções verbais em inglês, por meio de pré- e pós-testes, compostos de questões de múltipla escolha (tarefas de compreensão) e de exercícios de produção (tarefa de produção). Entre a aplicação do pré- e do pós-teste, foi feita instrução explícita a dois grupos experimentais (um básico e um intermediário-avançado) e implícita a outros dois grupos experimentais (um básico e um intermediário-avançado). Os grupos de controle (um básico e um intermediário-avançado) não receberam instrução.

Os resultados dos testes serviram como fonte de análise dos papéis dos dois tipos de instrução mencionados, e mostraram que tanto a instrução explícita quanto a instrução implícita influenciaram positivamente no desempenho dos participantes nos Pós-testes, principalmente quanto aos verbos que podem ser combinados tanto com gerúndios e com infinitivos. Tal resultado pode ser atribuído ao fato de tais verbos representarem uma dificuldade maior para os aprendizes.

Palavras- chave: aquisição de L2, instrução implícita e explícita, instrução gramatical, locuções verbais em inglês, infinitivos e gerúndios, complementos verbais.

ABSTRACT

During the last years, one of the questions in second language (for this study, L2) acquisition research concerns the role of explicit and implicit grammar instruction in L2 acquisition. However, the way in which implicit and explicit knowledge is most effectively built up is still a source of disagreement in the specialized literature. Some claim that implicit knowledge does not derive from explicit learning nor can it be acquired through explicit instruction; others, in turn, argue that implicit L2 knowledge can be acquired through or facilitated by explicit knowledge.

The present work originated in these studies and discussions about the effect of explicit and implicit instruction in the acquisition of a second language, and in the observation of the differences between implicit and explicit learning. Most importantly, this study derives from the perception that the majority of text and grammar books normally introduce grammar structures – in particular, the use of *infinitive and gerund complements*, which is analyzed here – in an isolated form, without recurring to an explanation of its descriptive use by proficient speakers of the language, giving priority to the memorization of lists of verbs.

Therefore, six groups of students from the Languages course (three of basic level, and three of advanced level of proficiency) of a Federal University were assessed in terms of knowledge and skills – concerning the use of *infinitives* and *gerunds* through pre- and post-tests, composed of multiple-choice questions (a comprehension task) and production exercises (a production task).

Between the applications of the pre- and post-tests, two groups (one basic and one upper-intermediate) were provided with implicit instruction; another two (also of basic and upper-intermediate level) were given explicit instruction. The two remaining groups constituted control groups (also basic and upper-intermediate), and were not given any kind of instruction.

The results of the tests provided sources for analysis of the roles of implicit and explicit instruction, and showed that both kinds of instruction resulted in an improvement of most of students' performances, mainly concerning the group of verbs followed by infinitives and gerunds. The greater difficulty faced by the subjects in dealing with these verbs could possibly explain this fact.

Key-words: second language acquisition, implicit and explicit instruction, grammar instruction, gerunds and infinitives, verb complementation.

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos verbos nos testes de compreensão e de produção	58
Tabela 2 - Exemplos de questões de múltipla escolha do Teste de Compreensão	59
Tabela 3 - Exemplos de questão de preenchimento de lacunas do Teste de Produção	60
Tabela 4 - Distribuição dos tipos de instrução	61
Tabela 5 - Códigos adotados para a tabulação das respostas dadas no Teste de Produção	65
Tabela 6 - dados das questões distratoras	66
Tabela 7 - Dados gerais dos testes de compreensão.....	68
Tabela 8 - Resultados dos testes de compreensão (por tipo de questão).....	69
Tabela 9 - Dados gerais dos testes de produção	71
Tabela 10 - Comparação dos resultados de produção por tipo de questão	73
Tabela 11 - Comparação geral de todos os resultados	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.1 A Relação entre os conhecimentos implícito e explícito	14
1.1.1 A distinção entre os conhecimentos implícito e explícito	14
1.1.2 Tipos de interação entre os conhecimentos implícito e explícito.....	17
1.1.2.1 A Hipótese da Não-Interface	18
1.1.2.2 A Hipótese da Interface Forte.....	19
1.1.2.3 A Hipótese da Interface Fraca.....	20
1.1.3 As instruções explícita e implícita	22
1.1.4 O Foco na Forma.....	23
1.1.4.1 Definição	24
1.1.4.2 A adoção do Foco na Forma.....	25
1.1.5 Os aprendizados explícito e implícito.....	26
1.2 A atenção e a consciência.....	28
1.2.1 O conceito de atenção	28
1.2.2 O papel da consciência e da percepção no aprendizado de L2.....	29
1.3 The Noticing Hypothesis.....	30
1.4 As Locuções Verbais	31
1.4.1 As locuções verbais em inglês	32
1.5 As locuções verbais em português	46
1.6 As diferenças entre a formação de locuções verbais no inglês e no português	52
2 METODOLOGIA	54
2.1 Objetivos.....	54
2.1.1 Objetivo geral.....	54
2.1.2 Objetivos específicos	54
2.2 Hipóteses.....	55
2.3 Os participantes.....	56
2.3.1 Características dos grupos experimentais	57
2.3.2 Características dos grupos de controle.....	57
2.4 Instrumentos e cronograma da aplicação dos testes.....	58
2.5 Descrição da Instrução	60
2.5.1 Instrução Implícita.....	61
2.5.2 Instrução Explícita.....	62
2.6 Procedimento da coleta de dados	63

2.7 Descrição do estudo piloto	63
2.8 Tabulação dos dados	64
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	65
3.1 Distratoras	66
3.2 Resultados gerais	67
3.3 Análise dos dados gerais de compreensão	68
3.3.1 Análise detalhada dos dados de compreensão	69
3.4 Análise geral dos dados de produção.....	70
3.4.1 Análise dos dados específicos de produção	71
3.5 Comparação entre os dados de compreensão e produção	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS.....	91

INTRODUÇÃO

O papel da instrução explícita e da instrução implícita, as diferenças entre os aprendizados implícito e explícito, bem como a relação entre esses dois tipos de conhecimento resultantes do processo de aquisição de segunda língua (doravante L2) têm sido foco constante de pesquisas e discussões entre pesquisadores e professores atuantes na área, uma vez que englobam fatores característicos de campos que vão além do que normalmente se encontra nas áreas de metodologias de ensino de línguas. Nessa perspectiva de análise, aspectos sociais e biológicos se agregam às mais diversas bagagens lingüísticas e culturais, e constituem domínios que ainda não foram totalmente desvendados.

Da mesma forma, o contraste entre os efeitos dos diferentes tipos de instrução representa uma infindável fonte de informações, não só para o entendimento dos aspectos envolvidos no aprendizado da L2, mas também para o enriquecimento da prática de sala de aula.

A relação entre os conhecimentos implícito e explícito, ainda, relaciona-se à discussão acerca das hipóteses que postulam diferentes graus de interação entre os dois tipos de conhecimento: uma afirma que esses são complementares; outra defende ser um facilitador do outro, e uma terceira hipótese defende que não há qualquer ligação entre os conhecimentos implícito e explícito.

Neste contexto, o presente trabalho teve sua origem na observação de dois aspectos. O primeiro, por parte dos alunos em relação a seu objeto de estudo: a língua inglesa. Muitos adultos demonstram e enfatizam uma necessidade bastante forte de apresentação de regras nas explicações que solicitam, e mostram desconforto e insegurança quando não têm contato com uma instrução que aborda a explicitação de aspectos estruturais da língua alvo. O segundo, por parte dos professores que, ao serem questionados acerca da validade da presença de regras gramaticais na instrução feita em sala de aula, se deparam com a complexidade de algumas estruturas, ou com a necessidade de cumprir o currículo estabelecido pela instituição na qual lecionam dentro de um prazo relativamente curto, fatos que resultam em uma abordagem superficial dos conteúdos previstos.

Partindo dessas duas observações, optou-se por abordar a presença de instrução na prática de sala de aula, uma vez que se buscou contrastar os diferentes tipos de instrução e seus respectivos efeitos. Conseqüentemente, buscou-se discutir

o papel da atenção e da consciência durante o aprendizado, visto serem esses conceitos peças importantes na construção dos diferentes tipos de conhecimento, implícito e explícito.

Assim, este estudo buscou, através de seu aparato teórico e da análise dos dados provenientes da prática dos diferentes tipos de instrução mencionados, contribuir para a ampliação dos estudos na área da Linguística Aplicada, bem como para a prática de ensino língua inglesa, de maneira a fornecer – a alunos e professores – ferramentas que permitam melhor entender os fatores envolvidos no rico e complexo universo da aprendizagem. Para tanto, focou-se nas locuções verbais da língua inglesa como objeto de análise, visto que uma grande parte do material didático disponível para o ensino dessas estruturas não busca um entendimento do raciocínio subjacente ao seu uso e, sim, uma memorização de listas de verbos (cujos critérios de seleção são os mais variados).

Foram escolhidos doze verbos, divididos em três grupos que caracterizavam diferentes locuções verbais, apresentados aos participantes através da instrução e dos instrumentos utilizados na coleta de dados. O ambiente selecionado foi o de salas de aula de uma universidade pública onde todos os aprendizes são falantes de português como língua materna (doravante L1) e estudantes de inglês como língua estrangeira. Dentre os grupos de alunos escolhidos, três apresentavam nível de proficiência básico, e três apresentavam nível de proficiência intermediário-avançado.

Para a condução do estudo, foram aplicados: (a) um questionário contendo questões gerais a respeito dos participantes, cujo objetivo era obter informações sobre o tempo de estudo da L2, sobre possíveis experiências no exterior e sobre os objetivos do aprendiz em relação à aprendizagem da língua inglesa; (b) um Pré-teste, empregado para aferir o conhecimento dos participantes acerca do uso de locuções verbais em inglês; (c) instrução formal implícita ou explícita aos grupos experimentais; e (d) um Pós-teste, aplicado nos grupos experimentais, após a prática dos dois tipos de instrução mencionados.

O propósito geral da prática dos dois tipos de instrução foi o de verificar os efeitos resultantes da instrução formal explícita e implícita, a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Analisar a formação e o uso de locuções verbais na língua inglesa, com base em uma abordagem mais tradicional, oferecida por grande parte

das gramáticas;

- Analisar o uso e a formação das mesmas estruturas através de uma abordagem descritiva da língua inglesa, visando o entendimento das propriedades semânticas que regem sua estruturação;
- Verificar se a instrução formal contribuiu para o aprimoramento do conhecimento dos alunos em relação à compreensão e produção de locuções verbais em inglês;
- Observar e examinar os efeitos resultantes da prática das instruções implícita e explícita no desempenho e no modo de processamento – em termos de compreensão e produção – dos grupos de diferentes níveis de proficiência.

Assim, o presente trabalho foi estruturado em cinco capítulos, cujos conteúdos são descritos abaixo.

O primeiro capítulo constitui a introdução, e apresenta os objetivos e hipóteses norteadores deste estudo.

O segundo capítulo, dividido em quatro seções, traz a fundamentação teórica na qual se baseia este trabalho de pesquisa. Na primeira seção, é feita a distinção entre os conhecimentos implícito e explícito e são apresentadas as hipóteses acerca dos possíveis tipos de interface entre esses conhecimentos. Além desses, também são discutidos nesse capítulo os conceitos de instrução e de aprendizagem implícita e explícita, bem como o papel da atenção, da consciência e da presença de foco na forma durante a instrução. Finalmente, a caracterização das locuções verbais em inglês e português, foco de nossa investigação, e o contraste entre o uso destas estruturas nas duas línguas também fazem parte desse capítulo.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada na investigação relatada aqui. São explicitadas as hipóteses que se buscou verificar por meio do trabalho de análise, a descrição dos perfis dos participantes e das instruções dadas aos diferentes grupos, a descrição do estudo-piloto que precedeu o estudo envolvendo os grupos experimentais, e a forma de tabulação dos dados obtidos antes e após a realização das instruções.

O quarto capítulo apresenta os resultados gerais da tabulação dos dados, bem como a análise específica dos resultados obtidos pelos grupos de controle e por cada grupo experimental. Esse capítulo também explicita a comparação entre os

dados obtidos por meio dos testes de compreensão e produção, referentes aos grupos experimentais.

A dissertação se encerra com as considerações finais, em que é feita uma retomada dos objetivos e hipóteses que guiaram a pesquisa, bem como é introduzida uma discussão das limitações enfrentadas durante sua condução, além de serem dadas sugestões para estudos futuros.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste primeiro capítulo, serão discutidos os conceitos de conhecimento implícito e explícito, bem como a relação existente entre eles. Para tanto, serão explicitadas as Hipóteses da Não-Interface, da Interface Forte e da Interface Fraca, que tratam do grau de interação entre estes dois tipos de conhecimento. A seguir, serão feitas as descrições das instruções com e sem a presença de regras gramaticais, e dos dois tipos de aprendizado – implícito e explícito – abordados neste estudo. Uma vez que a diferenciação dos conceitos recém mencionados envolve a presença de atenção às estruturas com as quais o falante se depara, será feita uma diferenciação entre este conceito e o conceito de *noticing* (SCHMIDT, 1990,1994), bem como da relação entre atenção e consciência.

Nas sub-seções que seguem, será discutido o papel do foco na forma no decorrer do aprendizado de uma L2 e, por último, serão explicitadas as informações sobre as locuções verbais em inglês e em português utilizadas neste estudo, bem como as diferenças presentes em seu uso nas respectivas línguas.

1.1 A Relação entre os conhecimentos implícito e explícito

Uma vez que esta pesquisa terá como ferramenta e suporte os tipos de conhecimento e de instrução, se mostra pertinente que se inicie este capítulo dedicado ao aparato teórico definindo e diferenciando esses tipos de conhecimento. Deste modo, a sub-seção que segue trará pressupostos teóricos que dão suporte à discussão referente a esses conceitos.

1.1.1 A distinção entre os conhecimentos implícito e explícito

A necessidade e a validade de proporcionar aos aprendizes uma instrução com ou sem a presença de regras de forma explícita têm gerado discordâncias e debates entre os estudiosos do campo da aquisição e do ensino de segunda língua. Sua discussão se entrelaça com conceitos mais amplos, tais como as noções de

aprendizagem e de atenção às formas gramaticais contidas no input fornecido aos alunos.

Nesse âmbito, um dos primeiros teóricos a analisar e diferenciar tipos de saberes foi Stephen Krashen, autor da Teoria do Monitor (1981, 1982), que postula que aprendizes adultos têm dois sistemas independentes para desenvolverem habilidades na segunda língua: a aquisição subconsciente e o aprendizado consciente. De acordo com Krashen, esses sistemas se interrelacionam de maneira definida, sendo que a aquisição subconsciente se mostra mais importante, enquanto o aprendizado consciente exerce a função de monitor. Assim, uma vez que a fluência na produção resulta do que foi proporcionado pela prática comunicativa, o conhecimento formal (consciente) da segunda língua pode ser somente utilizado para modificar (e monitorar) o que está sendo produzido, de maneira a alcançar uma maior acurácia. Nesse modelo, a correção de erros e a instrução provida de regras não são relevantes para a aquisição, “a única contribuição que a instrução em sala de aula pode proporcionar reduz-se a input compreensível que pode não estar disponível fora da sala de aula” (Krashen, 1985, p. 33-34).¹

Em outras palavras, segundo as idéias de Krashen, a aquisição se assemelharia ao processo utilizado por crianças ao adquirirem sua primeira língua (sendo necessária uma interação significativa na língua-alvo – ou seja, uma comunicação natural – onde os falantes se preocupam não com a forma de suas elocuições, mas com a transmissão e com o entendimento da mensagem); o aprendizado, por sua vez, só seria responsável por alterações antes ou após a produção do falante na língua-alvo.

Assume-se que tais concepções se assemelham ao que hoje caracterizamos, respectivamente, por conhecimento implícito e conhecimento explícito.

Hulstijn (2005, 2007) denomina explícito o conhecimento em formato de símbolos (conceitos, categorias), e de implícito o tipo de conhecimento subjacente à fala normal e fluente, bem como ao entendimento e à escrita de falantes nativos. O autor diferencia estes dois tipos de conhecimento com base na existência - ou não -

¹ No original...the only contribution that classroom instruction can make is to provide comprehensible input that might not otherwise be available outside the classroom.(Krashen, 1985, p.33-34)

de consciência² das regularidades que subjazem as informações adquiridas, e na possibilidade de essas regularidades serem - ou não - verbalizáveis, respectivamente.

Assim, a automatização do conhecimento (por meio da prática, por exemplo) resulta em uma perda de consciência – por parte do falante – dos mecanismos que são utilizados durante a sua produção lingüística.

Da mesma forma, N. Ellis (1994) atribuiu à consciência papel fundamental na distinção entre os dois tipos de conhecimento. O aprendizado implícito ocorre de maneira automática (o aprendiz se mostra inconsciente dos mecanismos que utiliza durante a sua produção lingüística); o explícito, por outro lado, implica uma condição consciente por parte do aprendiz, e inclui situações em que este procura e testa, conscientemente, hipóteses lingüísticas (fazendo uso do conhecimento das regras a respeito do uso da língua, obtido através da instrução das formas da L2).

Uma vez que o conhecimento implícito pode também ser denominado procedural, só é possível torná-lo verbalizável se ele for tornado explícito. Seu acesso é rápido e fácil, o que – conseqüentemente – o torna disponível para uso na comunicação rápida e fluente. Na visão da maioria dos pesquisadores, a competência na L2 está relacionada – primeiramente – com o conhecimento implícito.

Já o conhecimento explícito, todavia, diz respeito ao “conhecimento declarativo e anômalo, por vezes, de traços fonológicos, léxicos, gramáticos, pragmáticos e sócio-críticos de uma L2” (R. Ellis, 2004, p.244). Esse tipo de conhecimento pode ser aprendido e verbalizado; fica armazenado de maneira consciente e é tipicamente acessado quando os aprendizes experimentam algum tipo de dificuldade lingüística no uso da L2, através de um processamento controlado.

Além da discussão acerca dos critérios que caracterizam cada um dos tipos de conhecimento, outra fonte de polêmica dentro dos estudos da psicolingüística tem sido a existência (ou não) de interação entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito. Alguns teóricos afirmam que o conhecimento adquirido implicitamente tende a permanecer implícito, assim como o conhecimento explicitamente adquirido tende a permanecer explícito. Outros defendem que este

² Schmidt (1990) distingue três tipos de consciência: como ciência, como intenção e como conhecimento. A descrição destas três categorias será feita na sub-seção 2.2.4.

último tipo de conhecimento *pode* se tornar implícito no sentido de que os aprendizes podem vir a perder a consciência de sua estrutura no decorrer do tempo, da mesma forma que *podem* se tornar conscientes da estrutura de algum tipo de conhecimento implícito quando buscam ter acesso a esta, para - por exemplo - aplicá-la a um novo contexto ou para explicá-la verbalmente a outra pessoa (DeKeyser, 2003).³ E, além destes, existem pesquisadores que afirmam existir total interação entre os conhecimentos implícito e explícito: seja por meio da automatização resultante da prática; seja através da verbalização de um conhecimento automatizado.

Tais posicionamentos acabaram por originar três hipóteses acerca dos graus de interação entre as formas de conhecimento, conhecidas como Hipótese da Não-Interface, Hipótese da Interface Fraca e Hipótese da Interface Forte.

A próxima seção tratará de descrever os princípios que embasam cada um dos posicionamentos recém citados.

1.1.2 Tipos de interação entre os conhecimentos implícito e explícito

Na tentativa de caracterizar o nível de interrelação entre os conhecimentos implícito e explícito, diversos pesquisadores têm questionado os graus de autonomia e de independência existentes entre esses conhecimentos, de maneira a avaliar se é possível e/ou até que ponto os saberes adquiridos de maneira explícita podem se converter em conhecimento implícito.

Dessa discussão, surgiram três posicionamentos, que se subdividem em Hipótese da Não-Interface, segundo a qual não existe qualquer interrelação entre os conhecimentos); Hipótese da Interface Forte, para a qual o conhecimento explícito se torna implícito através da prática; e Hipótese da Interface Fraca, que assume que o conhecimento explícito pode vir a agir como um facilitador na construção do conhecimento implícito. Cada uma dessas hipóteses será explicitada, de maneira detalhada, nas subseções seguintes.

³ No original: "...in the same vein, implicit memory and implicit learning are in principle independent concepts. Even though implicitly acquired knowledge tends to remain implicit, and explicitly acquired knowledge tends to remain explicit, explicitly acquired knowledge can become implicit in the sense that learners can lose awareness of its structure over time, and learners can become aware of the structure of implicit knowledge when attempting to access it, for example for applying it to new context or for conveying it verbally to somebody else." (p.315)

1.1.2.1 A Hipótese da Não-Interface

Como mencionado na seção 2.1.1, o Modelo do Monitor, de Krashen (1982, 1985), caracteriza dois processos distintos – aquisição e aprendizado – que equivaleriam, respectivamente, ao aprendizado implícito (inconsciente) e ao aprendizado explícito (consciente).

Segundo Krashen, os conhecimentos resultantes desses dois tipos de aprendizado não têm nenhum tipo de interrelação (interface), e não há qualquer comunicação entre eles. A perda da consciência acerca do conhecimento nunca ocorre, ou seja, o que é aprendido explícita e conscientemente só pode ser utilizado de maneira controlada e nunca se converterá em conhecimento implícito, que é usado de maneira automática. Assim, de acordo com sua Input Hypothesis, o aprendiz deve receber input compreensível (através de leitura ou da escuta de estruturas da língua- alvo, em situações comunicativas conduzidas em sala de aula) que esteja de acordo com seu nível de competência, mas que – ao mesmo tempo – o desafie a aprimorar essa competência (o que Krashen resume como “i+1”). Segundo esta hipótese, o falante seria capaz de induzir as regras subjacentes ao input sem a necessidade de um reforço consciente.

Assim como Krashen, outros autores defendem a inexistência de qualquer vínculo entre os conhecimentos adquirido e aprendido. Entre esses estudiosos, destaca-se Michael Paradis (1994, 2004), que diferencia os tipos de aprendizado relacionado-os à competência lingüística e ao conhecimento metalingüístico. O autor define o primeiro termo como sendo uma competência adquirida incidentalmente, utilizada de maneira automática (e, por isso, procedural) e subsidiada pela memória procedural. Tal competência seria armazenada de maneira implícita, uma vez que os falantes “não têm consciência dos procedimentos computacionais⁴ que geram as sentenças por eles produzidas”. O conhecimento metalingüístico, por sua vez, é aprendido de maneira consciente (e, por isso, declarativo), armazenado explicitamente, subsidiado pela memória declarativa e utilizado de forma controlada, sendo que um conjunto memorizado de regras gramaticais pode ser aplicado conscientemente. Para o autor, a competência

⁴ De acordo com o autor, estes procedimentos podem ser algoritmos tais como as gramáticas gerativas construídas por lingüistas, ou por redes interrelacionadas baseadas na co-ocorrência, como as descritas pelos psicólogos conexionistas, entre outros.

lingüística e o conhecimento metalingüístico teriam naturezas diferentes e, portanto, não seria possível que um se convertesse em outro.

[...] os falantes podem se comportar como se tivessem internalizado uma regra explícita particular, mas isso apenas significa que, através da prática, eles internalizaram ‘procedimentos computacionais’ que lhes permitem produzir (e entender) sentenças que podem ser descritas em termos de uma regra particular explícita. Geralmente, mais de uma regra explícita pode corresponder à uma forma particular. Não existe nenhuma maneira conhecida para averiguar qual (se é que há alguma) é a verdadeira representação na memória implícita utilizada de maneira automática. Regras gramaticais são abstrações, não descrições de procedimentos computacionais cerebrais verdadeiros. (2004, p.33-34)⁵

Ou seja, para Paradis, o que ocorre – através da exposição repetitiva e do uso de determinadas sentenças – é a aquisição de ‘procedimentos computacionais implícitos’ que, eventualmente, permitirão a produção e a compreensão automáticas de tais sentenças.

1.1.2.2 A Hipótese da Interface Forte

Os defensores da existência de uma interface forte entre os conhecimentos explícito e implícito – como Anderson (Anderson & Lebiere, 1998) – acreditam que o conhecimento explícito se converte em conhecimento implícito através de sua proceduralização.

Nesse sentido, Logan (1998) afirma que os aprendizes podem começar por uma regra (por exemplo, o uso de “a” ou “an” antes de palavras que começam por consoantes ou por vogais, respectivamente) e, na medida em que produzem ou percebem uma frase em que essa regra é utilizada, a armazenam como uma *instância* na memória. Com a prática, instâncias como essa vão ficando mais fortes, aumentando seus níveis de ativação. Por fim, a retomada da instância armazenada se torna tão rápida quanto a aplicação da regra.

⁵ No original: “speakers may behave ‘as though’ they have internalized a particular explicit rule, but this only means that, through practice, they have internalized computational procedures that allow them to produce (and understand) sentences that *can* be described in terms of a particular explicit rule. Generally, more than one explicit rule can account for a particular form. There is no known way to ascertain which (if any) is the actual representation in implicit memory that is used automatically. Grammar rules are abstractions, not descriptions of actual cerebral computational procedures.” (2004, p.33-34)

Hulstijn (2007) defende que, embora existam muitas maneiras de se desenvolver o conhecimento implícito (automatização), o processamento automatizado não envolve controle *consciente*.

Outro importante autor que apresenta argumentos a favor da Hipótese da Interface Forte é DeKeyser (1997), que não se limita a discutir a interação entre os dois tipos de conhecimento somente no que diz respeito à aprendizagem de uma língua. Para ele, todo tipo de aprendizagem - portanto, também de uma língua - parte da aquisição de um conhecimento de formato declarativo (ou seja, saber o quê) a respeito de um comportamento ou habilidade até chegar a um conhecimento de tipo procedural (ou seja, saber como). De acordo com essa visão, é justamente esse tipo de conhecimento procedural que é automatizado através da prática e passa a ser acessado rápida e intuitivamente.

Linguístas que discordam desse posicionamento apontam que o problema central desta hipótese é que ela não deixa claro se o conhecimento de fato se torna implícito ou se o processamento se torna rápido o suficiente para que este conhecimento se mantenha em foco por apenas uma fração de tempo. Ademais, conforme explicam Hulstijn & de Graaff (*op.cit.*, p.105 apud Alves, 2004), a Hipótese da Interface Forte não tem como explicar o fato de que os aprendizes, mesmo depois de expostos a uma situação formal de ensino explícito e à prática de uma regra lingüística em específico, continuam produzindo os mesmos erros que cometiam antes de serem submetidos ao trabalho pedagógico.

Ainda, segundo R. Ellis (1993, p. 97 apud Alves, 2004), a Hipótese da Interface Forte não reconhece o papel das seqüências de desenvolvimento na aquisição de segunda língua (doravante ASL), uma vez que considera que qualquer estrutura possa se fazer disponível na fala espontânea em função do trabalho de prática, independentemente do estágio de aquisição do aprendiz.

1.1.2.3 A Hipótese da Interface Fraca

De acordo com esta Hipótese, o aprendizado explícito pode vir a promover o desenvolvimento do conhecimento implícito, uma vez que desempenha o papel de facilitador do *intake* ao propiciar a percepção de detalhes nas formas presentes no input.

Dentre os defensores da existência de uma interface fraca entre os conhecimentos explícito e implícito, está Schmidt (1990, 1993, 1994, 1995), por meio de sua *Noticing Hypothesis*, que ressalta a necessidade da percepção por parte do aprendiz como uma condição suficiente para a conversão do input em *intake*⁶.

Assim como Schmidt, R. Ellis também se posiciona a favor da Hipótese da Interface Fraca, ao afirmar que:

[...] o conhecimento explícito derivado da instrução formal pode se converter em conhecimento implícito, mas somente se o aprendiz tiver alcançado um nível de desenvolvimento que lhe permita acomodar o novo material lingüístico. (ELLIS, 1994, p.88-89)

Nesses casos, o conhecimento pré-existente do aprendiz constitui uma espécie de filtro que apura o conhecimento explícito e deixa passar apenas o que o aluno está pronto para incorporar ao seu sistema de interlíngua⁷. Em outros casos, entretanto,

quando o foco da instrução é uma propriedade gramatical que não se sujeita às limitações de desenvolvimento, o filtro não opera, permitindo que o aprendiz integre o traço diretamente a seu conhecimento implícito.” (ELLIS, 1994: p.88-89),

Conforme discute Han (2004, p.129-131), ao definir o conhecimento explícito como uma fonte de conhecimento implícito, R. Ellis vê a maturidade de desenvolvimento do aprendiz como uma condição mínima para que um conhecimento seja convertido em outro. E, ao explicitar sua convicção de que “a aquisição constitui um processo de automatização do novo conhecimento” (p.86), R. Ellis associa a conversão à automatização, sugerindo que o conhecimento explícito automatizado faz parte do conhecimento implícito. Assim, para o autor, o conhecimento explícito pode vir a se tornar implícito através da prática comunicativa, e o objetivo da instrução explícita deveria ser o de facilitar a conversão de um conhecimento em outro.

Uma vez mencionada a questão da instrução como aspecto a ser considerado na discussão acerca dos tipos de conhecimentos, a próxima seção

⁶ “Nos estudos de aquisição de língua estrangeira, ainda não se sabe até que ponto a quantidade e a qualidade do input determinam como a língua-alvo é percebida e processada pelo aprendiz, tornando-se *intake*.” (ZIMMER, 2006, p. 49-64).

⁷ *Interlíngua* foi um termo criado pelo linguista americano Larry Selinker (1972), que observou que os aprendizes de segunda língua constroem um sistema linguístico baseado parte na sua primeira língua e parte na língua alvo, constituindo um sistema único.

tratará da diferenciação entre as instruções explícita e implícita, de maneira a salientar suas características na visão de diferentes pesquisadores.

1.1.3 As instruções explícita e implícita

Ao tratarmos das diferentes hipóteses acerca dos níveis de interação entre os conhecimentos implícito e explícito, se torna pertinente abordar os meios através dos quais tais conhecimentos são adquiridos: as instruções explícita e implícita.

De maneira bastante simples, Hulstijn (2005) define a instrução explícita como sendo o tipo de instrução onde os aprendizes recebem informações acerca das regras subjacentes ao input. A instrução implícita, por sua vez, ocorre quando estas informações não são fornecidas.

DeKeyser (1995) ampliou tais definições afirmando que um tratamento educativo/ instrutivo é explícito se informações acerca de regras fizerem parte da instrução ou se aos aprendizes for solicitado que prestem atenção a formas particulares e procurem encontrar tais regras por si próprios (indução). “Em oposição, quando nem a apresentação da regra nem as instruções para focalizarem formas particulares fizerem parte do tratamento, este será considerado implícito” (Norris; Ortega, 2000)⁸.

Nesse sentido, é importante salientar que não apenas a presença (ou ausência) de informações acerca de regras, mas a orientação dos aprendizes para a busca dessas informações, constituem fatores de distinção entre esses dois tipos de instrução.

Os critérios para essa diferenciação são ainda mais estendidos por Zimmer, Alves & Silveira (2006), segundo os quais a noção de instrução explícita engloba todos os passos pedagógicos que objetivam garantir aos alunos não somente a exposição, como também o uso das formas lingüísticas em questão, em meio a um contexto comunicativo de ensino. Para os autores, a instrução explícita pode ser empregada para o desenvolvimento da consciência lingüística de qualquer aspecto da L2 – fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático – de forma dedutiva ou indutiva.

⁸ No original: “Conversely, when rules are not discussed and learners are not asked to attend to rules during L2 tasks, the instruction is implicit.” (2000, p.437)

Na mesma linha, R. Ellis (2005) afirma “não haver, na literatura, acordo quanto ao fato de a instrução ter que se basear em uma abordagem com *foco nas formas*⁹ (Long, 1991) ou em uma abordagem de foco na forma, que envolve a atenção a traços lingüísticos em contextos de atividades comunicativas, derivadas de um plano de ensino baseado em tarefas ou, ainda, uma combinação dessas duas abordagens”. Segundo o autor, a instrução tem sido baseada, tradicionalmente, no desenvolvimento do conhecimento de regras gramaticais, através do ensino sistemático de estruturas pré-selecionadas. Ademais, R. Ellis afirma que a instrução deve assegurar que os aprendizes também “foquem a forma”, através de lições de gramática elaboradas para o ensino de determinados traços por meio da produção e do processamento de input; de tarefas que demandem a compreensão e o processamento de estruturas gramaticais específicas fornecidas no input; da produção dessas estruturas na realização da tarefa; ou, ainda, através de opções metodológicas que induzam a atenção à forma no contexto de realização da tarefa.

Assim sendo, a próxima seção tratará do conceito e da aplicação do Foco na Forma nos processos de aprendizagem aqui mencionados.

1.1.4 O Foco na Forma

Nas décadas de 70 e 80, os estudos acerca da aquisição de L2 encontravam-se divididos a partir de diversos pontos de vista. Alguns pesquisadores defendiam a importância da exposição à língua-alvo através do input compreensível, além de não atribuírem à instrução qualquer influência no processo de aprendizagem: o aprendizado de segunda língua assemelhava-se à aquisição da língua materna. Tais pressupostos caracterizavam a “popularmente conhecida” abordagem comunicativa, cuja ênfase era dada ao significado em detrimento da forma.

Com o passar dos anos, um dos focos das pesquisas em aquisição de L2 passou a ser a controversa questão acerca da relevância da presença de regras gramaticais na instrução, além dos métodos utilizados no ensino de tais regras. Uma

⁹ No original: “In particular, there is no agreement as to whether instruction should be based on a traditional focus-on-forms approach, involving the systematic teaching of grammatical features in accordance with a structural syllabus, or a focus-on-form approach, involving attention to linguistic features in the context of communicative activities derived from a task-based syllabus or some kind of combination of the two. (p.209-224)

das linhas de investigação que tratou dessas questões passou a ser conhecida como Foco na Forma (*Focus on Form*), descrita de maneira mais detalhada a seguir.

1.1.4.1 Definição

O foco na forma consiste em um direcionamento da atenção do aprendiz para formas específicas contidas no input, através de um processo de associação entre formas e significados, em um contexto comunicativo. Sua base se encontra na suposição de que o aprendiz necessita observar e perceber formas da língua-alvo, de maneira a processar e – conseqüentemente – adquirir tais formas (Gass, 1997; Schmidt, 1995; Sharwood Smith, 1994). Tal suposição vai ao encontro do pressuposto fundamental de praticamente todas as teorias sobre o aprendizado de línguas, que defendem que a aquisição é alavancada pelo input lingüístico disponível em sentenças inseridas em contextos comunicativos.

De acordo com Doughty e Williams (1998), o atual interesse por essa abordagem foi motivado por resultados de pesquisas realizadas em ambientes (naturalísticos e de imersão em L2) onde os aprendizes recebiam farto input na língua-alvo, sendo o foco lingüístico voltado para o significado, sem qualquer ênfase na estrutura da língua. Após anos de exposição e interação em L2, esses mesmos aprendizes não demonstravam ter aprimorado seus conhecimentos quanto aos aspectos formais da língua-alvo. Conseqüentemente, passou-se a considerar que intervenções pedagógicas dentro da prática comunicativa poderiam auxiliar os falantes a suprirem a deficiência indicada pelas pesquisas. Segundo as autoras, algumas pesquisas sugeriram que a atenção à forma em situações de negociação de sentido poderia ser positiva para o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, demonstrando, assim, que esse direcionamento da atenção contribuiria no sentido de impulsionar o aprendiz a buscar a precisão lingüística, além da competência comunicativa.

Tal abordagem é motivada, ainda que não exclusivamente, pela Hipótese Interacionista (Long, 1981, 1993, 1996), segundo a qual a interação entre aprendizes e falantes mais proficientes (ou entre aprendizes e textos elaborados para fins de instrução) se mostra crucial para o desenvolvimento da segunda língua. Ademais, essa hipótese enfatiza a importância da negociação de significado

proporcionada pela interação entre falantes, cujos resultados são, entre outros, um entendimento das formas presentes no input por parte dos aprendizes, além da assimilação de informações importantes quanto às relações entre formas e significados da língua-alvo.

Long (1988, 1991), ainda, enfatiza que, ao contrário do *foco nas formas* - caracterizado como o ensino de formas isoladas da língua-alvo – o foco na forma não é programado e ocorre incidentalmente como uma função da interação dos alunos com o assunto ou com as tarefas que constituem seu foco de estudo. No Foco nas Formas, todavia, a tarefa do aprendiz é sintetizar os itens para utilizá-los na comunicação, razão pela qual Wilkins (1976) denominou esta abordagem de *abordagem sintética* de planejamento curricular.

A adoção do Foco na Forma no exercício da instrução da segunda língua será descrita e discutida na subseção seguinte.

1.1.4.2 A adoção do Foco na Forma

Quanto à adoção do foco na forma, Long e Robinson (1998) afirmam que reivindicações bastante fortes têm defendido que esta abordagem pode ser necessária para alavancar as habilidades lingüísticas dos aprendizes. Por outro lado, uma reivindicação um tanto mais fraca diz que, mesmo que tal foco não seja absolutamente necessário, ele pode ser parte de uma experiência de aprendizado de língua mais eficiente, visto que pode acelerar os processos de aquisição naturais.

Nesse contexto, Robinson (1995, 1996) estudou a correspondência de condições motivadas pela pesquisa de Reber (1989, 1993) - uma condição implícita, na qual os aprendizes foram instruídos a memorizar frases, e uma condição de procura de regras, na qual os aprendizes foram instruídos a encontrar as regras que regulavam as frases - com condições motivadas pela distinção entre aquisição e aprendizado feita por Krashen (1982, 1985, 1994) - uma condição *incidental* na qual os aprendizes foram instruídos a ler frases para entender seus significados, e uma condição de instrução, na qual aos aprendizes foram ensinadas regras e aos quais foi solicitados que aplicassem estas regras a frases - de maneira a examinar a possibilidade de comparação entre o aprendizado nas condições de instrução consciente e de indução de regras. Os resultados mostraram que não houve

diferenças significantes entre os desempenhos de aprendizes instruídos e não-instruídos ou incidentais, em termos de frases com regras difíceis (*hard rules*). O aprendizado que ocorreu nas condições *implícita* e *incidental*, embora alcançando níveis gerais mais baixos de acurácia, resultou em um desempenho mais acurado em termos de frases não-gramaticais.

Em concordância com a pesquisa de Robinson, os estudos de DeKeyser (1995) apóiam a constatação de que a instrução *explícita* com *foco na forma* gera um aprendizado de curto-prazo significativamente melhor do que o aprendizado *implícito* por meio de regras simples da L2. Entretanto, os resultados desses estudos não indicam, necessariamente, que a interpretação de que regras simples deva, invariavelmente, preceder a interpretação de regras complexas.

R. Ellis (2005), ainda, defende que uma menor complexidade formal facilita o aprendizado. Todavia, outros pesquisadores, como Hulstijn e De Graaf (1994), discordam que regras simples são as melhores candidatas a instrução, uma vez que assumem que este tipo de regras é, precisamente, o que pode ser descoberto pelos próprios alunos. Tais constatações não implicam em dizer que regras simples não deveriam ser motivos para o uso do foco na forma, uma vez que algum tipo de realce de input pode auxiliar os alunos a descobrirem estas regras; o que os autores defendem é que, ao invés de evitarem a instrução das regras mais difíceis, os professores talvez tenham que dar a elas uma maior ênfase.

1.1.5 Os aprendizados explícito e implícito

Uma vez feita a diferenciação entre as instruções com base na presença ou ausência de informações acerca das regras subjacentes ao input, a caracterização dos aprendizados implícito e explícito se faz por meio da discussão sobre a existência – ou não – de consciência destas regras por parte do aprendiz, ao receber diferentes instruções.

De acordo com diversos autores, tais como Hulstijn (2005) e DeKeyser (2003), o aprendizado implícito diz respeito ao processamento do input sem a intenção consciente de descobrir se a informação por ele fornecida contém regularidades. É o processo que caracteriza a aquisição de nossa primeira língua.

Por outro lado, o aprendizado explícito diz respeito ao processamento de input com a intenção consciente de descobrir a existência dessas regularidades e, em caso afirmativo, de trabalhar os conceitos e regras através dos quais elas podem ser apreendidas.

No caso da aquisição de uma L2 por um falante adulto, Rhode e Plaut (1999 apud Zimmer, Alves & Silveira, 2006) caracterizam a aprendizagem como nem puramente implícita nem puramente explícita, uma vez que os sistemas cognitivos do adulto já se mostram entrincheirados na primeira língua (doravante L1), o que explicaria o não processamento pleno das propriedades presentes no input da L2.

Em se tratando de ensino, na abordagem tradicional, onde predomina o ensino de regras, o aprendizado é caracterizado por DeKeyser como sendo tanto explícito quanto dedutivo. Porém, quando os alunos são encorajados a encontrar regras por si próprios através do estudo de exemplos contidos em um texto, por exemplo, o aprendizado passa a ser explícito e indutivo. E quando as crianças adquirem competência lingüística em sua língua materna sem refletir sobre sua estrutura, seu aprendizado é não somente implícito mas também indutivo.

Alguns pesquisadores, ainda, afirmam que a aprendizagem pode ser tanto *explícita* quanto *concreta* (tais como Dulany et al., 1984; St John; Shanks, 1997); outros negam apenas a abstração do conhecimento (tais como Redington; Charter, 1996), o *subentendido* (*implicitness*) da aprendizagem (tais como Shanks; St John, 1994; Jiménez; Méndez, 1999); ou -ainda- a possibilidade de se ter ambos ao mesmo tempo (tais como Ferreiro; Gomez Palacio, 1997; Perruchet; Pacteau, 1990, 1991).

Ou seja, como não parece existir um consenso acerca da natureza dos conhecimentos implícito e explícito, não existe, segundo DeKeyser (2003), nenhum teste ou procedimento perfeito para distingüir os resultados do aprendizado explícito ou implícito. Nesse sentido, os pesquisadores têm que se contentar em elicitare o conhecimento subjacente a condições mais ou menos contribuintes para a recuperação dos conhecimentos, e daí inferir em qual extensão o aprendizado propriamente dito pode ter sido implícito ou explícito.

Da mesma forma, muitos estudiosos têm discutido e questionado o papel da percepção no aprendizado, além dos aspectos lingüísticos sobre os quais atua e em que níveis ela se dá. Assim, a seção que segue tratará da discussão a respeito dos

conceitos de atenção e consciência, bem como da diferenciação deste último de conceitos com descrições bem semelhantes.

1.2 A atenção e a consciência

Dentro da enorme gama de processos envolvidos na aquisição de uma segunda língua, os papéis da consciência, do *noticing* e da atenção têm sido bastante discutidos, uma vez que são considerados – por diversos autores – fatores essenciais no processo de aprendizagem. Por conseguinte, as próximas seções tratarão deste tema, de forma a complementar a revisão teórica que vem sendo tecida até aqui.

1.2.1 O conceito de atenção

Schmidt (1995, p.1) define a atenção como um fenômeno que abrange uma variedade de mecanismos, tais como estado de alerta mental/ prontidão (*alertness*), orientação, registro pré-consciente (detecção sem consciência), seleção (detecção com consciência dentro da atenção seletiva), facilitação e inibição.

O autor também caracteriza a atenção como sendo limitada; seletiva (quando os recursos são limitados, uma análise de custo/ benefício determina o foco da atenção); e sujeita a controle voluntário - muitos estudos baseados na prática de ensino de segunda língua mostram que os aprendizes podem prestar atenção a diferentes aspectos da língua-alvo, e que uma das funções essenciais do ensino é auxiliar os aprendizes a focarem sua atenção. O autor defende que a atenção controla o acesso à consciência, e faz uso de três mecanismos:

- Alerta mental/ prontidão (motivação, interesse na L2, e prontidão para aprender);
- Orientação (comprometimento de recursos de atenção com estímulos sensoriais. Pode ser adaptado por um subsistema de atenção secundário, que consiste na prontidão ou alerta mental ou por um sistema de atenção executivo);
- Detecção (que o autor enfatiza não ser sinônimo de consciência).

Dentre as funções dos demais mecanismos inseridos no conceito de atenção, Schmidt afirma que a inibição do processamento de dados menos importantes permite que as informações relevantes sejam processadas sem interferência. Para o autor, a grande questão presente nos estudos acerca do papel da atenção não consiste em saber se pode haver aprendizado sem a presença desta habilidade e do envolvimento consciente e, sim, se uma maior presença de atenção resulta em um melhor aprendizado.

Além de Schmidt, outros estudiosos vem discutindo a relevância da atenção no aprendizado e os níveis em que esta atua para que o processo de aquisição de uma segunda língua se dê de maneira mais efetiva. Assim, a próxima seção tratará de elicitar as visões de diferentes autores no que concerne o tema recém abordado.

1.2.2 O papel da consciência e da percepção no aprendizado de L2

Como explicitado nas seções anteriores, os papéis da consciência e da atenção nos processos envolvidos na aquisição de uma segunda língua já eram questionados nos estudos conduzidos por Krashen (1982, 1985). Ao longo dos anos, outros autores buscaram diferenciar e/ou aprimorar estes conceitos, bem como definir o(s) grau (s) em que estes atuam no durante o aprendizado. Como consequência, estas concepções ramificaram-se em classificações mais específicas, que constituíram, por sua vez, focos de novos questionamentos.

Assim, Schmidt (1994) – ao buscar descrever o conceito de consciência - atribuiu a esta quatro classificações: consciência como intencionalidade; consciência como atenção; consciência como controle e consciência como ciência. De maneira bastante resumida, pode-se descrever a consciência como intencionalidade como o esforço voluntário por parte do aprendiz em seu intuito de aprender; a consciência como atenção seria o direcionamento do foco para os aspectos da segunda língua que estão sendo aprendidos; como controle, se refere ao controle exercido pelo aprendiz sobre seu aprendizado, isto é, um esforço por parte do aprendiz para compreender e fazer uso das estruturas com as quais está lidando; e como ciência, como sendo o estado do aprendiz, ou seja, se o aluno está a par das regras subjacentes às estruturas com as quais está tendo contato.

Para o autor, a consciência como atenção seria suficiente e necessária para a conversão do input em *intake*, com a condição de só serem adquiridos os aspectos lingüísticos presentes no input que fossem efetivamente percebidos.

Com base em tais argumentos, Schmidt desenvolveu a *Noticing Hypothesis*, que será descrita mais detalhadamente na seção que segue.

1.3 The Noticing Hypothesis

Dando prosseguimento à discussão iniciada na seção anterior, Schmidt (1995) atribui à consciência uma classificação em dois níveis: um nível mais baixo, - de *noticing* - no qual o processo de aprendizagem ocorre conscientemente; e um nível mais alto - de compreensão ou *understanding* -, onde ocorrem os processos mais complexos. O nível mais baixo (da percepção) diria respeito ao “registro consciente da ocorrência de um evento” (p.29), enquanto que o nível do entendimento se referiria ao “reconhecimento de um princípio geral, regra ou padrão” (p. 29). De acordo com o autor, no nível mais alto (do entendimento) seriam processadas as regras subjacentes ao sistema da língua-alvo e onde ocorreria a diferenciação entre os aprendizados implícito e explícito.

Schmidt, ainda, defende que atenção e percepção (ou seja, um estado consciente por parte do aprendiz) são dois conceitos praticamente isomórficos e indispensáveis a todas as formas de aprendizado. Tais premissas caracterizam a *Noticing Hypothesis* (Schmidt; Frota, 1986; Schmidt, 1993, 1995), que defende que “só serão adquiridos aqueles aspectos lingüísticos que forem efetivamente percebidos e compreendidos a partir da exposição do aprendiz ao input” (1995, p.20).¹⁰ Schmidt esclarece, ainda, que a percepção se dá sobre estruturas lingüísticas específicas do input, de modo que, para adquirir outros detalhes, o aprendiz deve se mostrar atento especificamente a este aspecto da linguagem. Fatores como a saliência do aspecto lingüístico em questão, sua freqüência no input, as exigências e objetivos do tipo de tarefa desempenhada e o nível de destreza dos aprendizes (1990, p.143) condicionam a quantidade de input notada pelo aprendiz.

Embora Schmidt declare que “a percepção é a condição fundamental para o aprendizado”, o autor não nega que “o aprendizado incidental seja certamente

¹⁰ No original, “The Noticing Hypothesis states that what the learners notice in input is what becomes intake for learning.” (p.20)

possível quando a tarefa demandar que o foco da atenção seja dado a traços relevantes do input”¹¹. A percepção, neste caso, se mostra uma condição necessária já que, através dela, o aprendizado explícito promove o desenvolvimento do conhecimento implícito, desempenhando – como já mencionado - o papel de facilitador do *intake*. Van Patten (1985, 1987) corrobora essas afirmações ao argumentar que os aprendizes de uma segunda língua devem focar o significado, quando em contato com o input. Dessa forma, o conhecimento acerca das formas só acontecerá quando o processamento do significado se tornar automático, e ao falante se torne possível direcionar a atenção para informações contidas no input não tão importantes para a comunicação¹².

Assim, Schmidt (p.149) conclui que, embora a percepção dos aprendizes seja restringida por um número de fatores, “o aprendizado incidental se torna possível quando as exigências da tarefa direcionam a atenção para traços importantes do input”¹³. Entretanto, o autor ressalta que esta possibilidade se mostra bastante remota em se tratando do aprendizado de adultos. Neste caso, a atenção à forma é potencialmente facilitadora, e pode ser mostrada necessária para a aquisição de detalhes gramaticais.

Dando prosseguimento ao embasamento teórico deste estudo, na próxima seção serão analisadas as locuções verbais, através de sua descrição e uso no português e no inglês.

1.4 As Locuções Verbais

Nesta seção, será abordado e discutido o tema que gerou este estudo: o uso de locuções verbais em inglês. E, sendo estas estruturas consideradas complexas por grande parte dos aprendizes, serão explicitadas concepções de diferentes autores acerca do tema, bem como o contraste entre o uso de locuções verbais em inglês e o uso de seus equivalentes semânticos em português.

¹¹ “...incidental learning is certainly possible when task demands focus attention on relevant features of the input.” (p.29)

¹² No original: “VanPatten (1985,1987) has argued that second language learners must focus on meaning when attending to language input, so they can acquire forms only when processing for meaning is automatic and freed resources can be devoted to communicatively less informative aspects of input.” (p.144)

¹³ No original: “Incidental learning, on the other hand, is clearly both possible and effective when the demands of a task focus attention on what is to be learned.” (1990, p.129-158).

1.4.1 As locuções verbais em inglês

George Yule (1998), afirma que “todo professor de língua sabe que existe uma diferença entre os significados de *He forgot to shave* e *He forgot shaving*.” (p.221). Entretanto, como o próprio autor questiona, existe uma maneira simples de explicar tal diferença?¹⁴

Tal pergunta é, muito provavelmente, feita por muitos dos professores que trabalham com o ensino de inglês como língua estrangeira. Entretanto, como já citado, a alternativa mais adotada no momento em que se deparam com esta tarefa é a apresentação de uma lista de verbos, divididos em dois ou mais grupos com base nas características de seus complementos. A explicação para a complementação verbal, todavia, fica em débito, e aos aprendizes resta memorizar os verbos julgados mais comuns, assim como os tipos de complementos aceitos por cada um deles.

Yule propõe, então, uma classificação fundamentada no entendimento das informações contidas nos complementos verbais. Assim, verbos do tipo *commitment verbs* (*plan, persuade*) preferem complementos do tipo infinitivo, por exemplo.

O autor apresenta, então, uma divisão de verbos em quatro grupos, como exposto no Quadro 1 (p.214).

Uma vez que tal classificação se mostra semelhante às propostas por muitos livros e gramáticas que buscam prescrever os padrões adotados no caso de cada grupo de verbos, Yule desmembra cada uma das complementações verbais, dividindo-as em grupos – dos quais quatro foram selecionados para a condução deste estudo:

> **GRUPO 1: Verbos que aceitam como complementos somente verbos flexionados + *that* (*Verbs with only finite (that...) complements*)**

“Verbos como *know* e *realize* indicam estados mentais, e possuem complementos flexionados que representam pensamentos e proposições”, como no exemplo “*He knows that X*”, em que a informação que aparece no lugar de

¹⁴ No original: “Every language teacher knows there’s a difference in meaning between *He forgot to shave* and *He forgot shaving*. Is there a simple way to explain the difference?” (1998, p.221)

complemento da frase (ou seja, como X) diz respeito a “uma idéia, um fato, uma proposição” (p.215)¹⁵.

- (1) He **knew** that she was seeing someone else.
- (2) She **realized** that he had been spying on her.
- (3) I **think** that he's alive.
- (4) He **expects** that she will come.

Quadro 1 - Tipos de verbos e de complementos

1. Only finite complements (that...)	Non- finite complements		
	2. Only to - v	3. Only v - ing	4. Both to – v or v - ing
Argue	Agree	Avoid	Begin
Assume	Allow	Consider	Cease
Believe	Arrange	Detest	Continue
Contend	Beg	Enjoy	Dread
Guess	Choose	Fancy	Forget
Know	Decide	Finish	Hate
Realize	Decline	Keep	Like
Say	Hope	Postpone	Love
State	Offer	Practice	Prefer
Suppose	Promise	Resent	Regret
Think	Tell	Resist	Remember
Wonder	Want	Suggest	Stop

O exemplo (1) indica que o sujeito “ele” tinha conhecimento do fato de “ela estar vendo/ tendo encontros com outra pessoa”. Da mesma forma, os exemplos (2), (3) e (4) indicam que o sujeito (“she”, “I” e “he”) demonstram ter idéia dos fatos indicados pelos complementos (“que ele a estava espionando”, “que ele está vivo” e “que ela virá”).

¹⁵ No original: Group 1: Verbs with only finite (that...) complements
Verbs such as *know* and *realize* indicate mental states and have finite complements that represent thoughts or propositions. That is, in a sentence of the type *He knows that X*, the information in the complement *X* is presented as an idea, a fact, or a proposition. Main verbs of this type are normally found with finite clause complements.

> **GRUPO 2: Verbos que aceitam somente formas infinitivas de verbo precedidas de *to* como complemento (*Verbs with only to- V non- finite complements*)**

Verbos tais como *hope* e *want* indicam que a ação do complemento verbal irá acontecer no futuro (expressando possibilidades futuras) e se referem a eventos que ainda não ocorreram, como nos exemplos (p.215)¹⁶:

- (5) He **hoped** to change her mind.
- (6) She **wanted** him to forget her.
- (7) I **wish** to travel.
- (8) They **asked** to talk to the store manager.

Ou seja, os exemplos acima indicam que nenhuma das ações expressadas nos complementos dos verbos em destaque se concretizou ainda. No exemplo (5), “ele” (“he”) ainda espera “fazer com que ela mude de idéia” (“to change her mind”), assim como na frase (6), onde “ela quer que ele a esqueça” (isto é, “ele ainda não a esqueceu”). No exemplo (7), eu (“I”) ainda “desejo viajar” (“wish to travel”); e no exemplo (8), eles (“they”) ainda não falaram “com o gerente da loja” (“to talk to the store manager”).

> **GRUPO 3: Verbos que aceitam somente verbos na forma *-ing* como complemento (*Verbs with only V- ing non- finite complements*)**

Verbos como *detest* e *enjoy* se referem a situações que já foram estabelecidas, descrevendo, assim, eventos passados. Nesse sentido, expressam exatamente o oposto da informação que é transmitida pelos verbos que compõem o grupo 2 acima, que tratam de possibilidades futuras. Os exemplos abaixo mostram como isso ocorre (p.215)¹⁷:

- (9) She **detested** him spying on her.
- (10) He **enjoyed** watching her all the time.

¹⁶ No original: “verbs such as *hope* and *want* indicate that the action of the complement verb will be in the future (expressing future possibilities) and hence refers to something that has not yet taken place.” (p.215)

¹⁷ No original: “...we can find a further contrast in meaning associated with the gerund complements that appear after such as *detest* and *enjoy*. The meaning of these gerund complements is that the situations described are to be treated as already established. Hence they are the opposite of those future possibilities associated with the infinitive.” (p.215)

(11) I **miss** working in my peaceful office.

(12) If he **keeps** coming to work late, he's going to be fired.

O exemplo (9) indica que o sujeito (“she”) detesta o fato de “ele a espionar” (“him spying on her”), o que mostra que a ação de espionar já está (ou estava) em andamento. Da mesma forma, na frase (10) ele (“he”) “gostava de observá-la o tempo todo” (“enjoyed watching her all the time”), o que denota que a “ação de observá-la” já era conhecida por seu agente, já que este a apreciava.

No exemplo (11), “eu” (“I”) sinto falta de “trabalhar em meu tranqüilo escritório” (“working in my peaceful office”), o que sugere que “eu conheço/ sei como é o meu escritório”. Na frase (12), o verbo “keep” (continuar) expressa claramente que a ação de “chegar atrasado ao trabalho” tem se repetido, já que – para se repetir ou continuar – a atividade indicada precisa ter acontecido ao menos uma vez.

> GRUPO 4: Verbos que aceitam tanto complementos infinitivos precedidos da partícula *to* bem como verbos no gerúndio (V+ing) (Verbs with both *to-* V and V- ing non- finite complements)

Verbos como *forget* e *remember*, por exemplo, são capazes de ilustrar claramente a diferença de implicação que surge a partir dos dois complementos verbais: infinitivo precedido de *to* e gerúndio formado pelo verbo + morfema *-ing*). Nesses casos, é possível “tratar os diferentes complementos como indicadores de diferentes seqüências de ação” (p.216)¹⁸:

(13) He **forgot** to take his medicine.

(14) He **forgot** taking his medicine.

(15) I **remembered** to pay the electric bill.

(16) I **remembered** paying the electric bill.

O exemplo em (13), construído com a forma infinitiva do verbo *take* como complemento do verbo principal, expressa claramente a idéia de que o indivíduo a que se refere a frase citada não tomou o remédio (ou seja, “He forgot that he should take it”), o que indica o seu “status não factual”. Por outro lado, o exemplo em (14) acarreta a conclusão de que, embora o indivíduo tenha tomado o remédio em algum momento no passado, ele esqueceu do fato (“He forgot that he had taken it”).

¹⁸ No original: ...verbs such as *forget* and *remember*, which illustrate rather clearly the different meaning relationships with infinitive and gerund complements...

Este mesmo contraste pode ser verificado por meio da comparação entre os exemplos (15) e (16). Em (15), “eu” (“I”) “lembrei-me de pagar a conta de luz” – o que não implica dizer que eu a paguei; já na frase (16), “eu lembrei-me de ter pago a conta de luz”, o que indica que eu realmente efetuei o pagamento.

Assim como Yule (1998), outros autores compartilham da opinião de que erros de complementação verbal estão entre os mais freqüentes e reincidentes tipos de erros gramaticais produzidos por aprendizes de L2 de todos os níveis de proficiência. Dentre estes autores, pode-se citar Bourke (2007), que também defende que

[...] a complementação verbal é a fonte de muitos erros gramaticais no aprendizado de inglês”. Para o autor, “regras formais pouco auxiliam os aprendizes, que operam com base na intuição, na maioria das vezes. Outros, por sua vez, adotam o “princípio da economia”, ou seja, optam por formas menores (tais como *to- infinitive* ou gerúndios), e acabam produzindo erros do tipo **He suggested us to leave*¹⁹.

O autor cita, como exemplo, algumas gramáticas que procuram lidar com o tópico de uma maneira sistemática – que abordam a complementação verbal com base em colocações - tais como Shepherd et al. (1984), Graver (1986) e, mais recentemente, Vince & Sunderland (2003) e Swan & Walter (2001).

Para Bourke, os verbos possuem certas propriedades semânticas que auxiliam na previsão do tipo de complemento que deve ser selecionado, e sugere que o foco da instrução seja dado a traços semânticos dos verbos bem como nas relações de dependência existentes entre eles, ao invés da simples memorização de listas de verbos. Ademais, segundo ele, os tratamentos pedagógicos da complementação verbal que se baseiam em uma visão mais estrutural da língua (*Structural Approach*) e desenvolvem o conhecimento metalingüístico podem ser de grande benefício para os aprendizes, uma vez que adotam a noção de transitividade como parâmetro (ou seja, o padrão verbal mais comum na língua inglesa é S-V-O (sujeito- verbo- objeto); pode-se dizer, portanto, que o verbo *like* (gostar) é complementado por um objeto direto). Esta abordagem (estrutural) constitui,

¹⁹ No original: “Formal rules help only to a very slight degree, and most of the time one operates on intuition. One avoids constructions such as **Mary avoids to make mistakes*. Simply on the basis of feel—it sounds and looks odd. Many learners seem to operate on the ‘economy principle’, that is to say, they show a preference for shorter forms, such as the *to- infinitive* or gerund, resulting in errors such as **He suggested us to leave*.” (p.35)

segundo Bourke, uma maneira útil de se implementar instrução com ‘foco na forma’” (p.39)²⁰.

Entretanto, em se tratando de complementação verbal no inglês, mais especificamente, esse enfoque não se mostra suficiente, e faz necessário ir além da ‘instrução com foco na forma’, buscando um tipo de instrução que tenha ‘foco no significado’” (p.39-40) e que trate das propriedades semânticas dos verbos. Bourke propõe, então, a seguinte classificação:

1 Factividade (*Factivity*)²¹:

“A factividade envolve pressuposição²², por parte do falante, de que a informação contida no complemento é verdadeira” (Bourke, 1997, p.40). Ou seja, envolve muito mais do que uma simples afirmação ou suposição. Alguns verbos que pertencem a esse grupo são: *regret*, *admit*, *acknowledge*, etc, e exigem formas de gerúndio e *that-clauses* como complemento. Verbos considerados não-factivos, como, por exemplo, *hope*, *want*, *wish*, etc, exigem complementos infinitivos:

(17) He **resented** paying the bill. [+ fact]

(18) He **hoped** to visit China. [- fact]

(19) She **regreted** to tell the news.

(20) They **admitted** cheating in the test.

Nos exemplos (17) e (20) apresentados acima, o evento expresso pelo complemento verbal já aconteceu. Por este motivo, seus complementos precisam estar em forma de gerúndio. Por outro lado, os verbos *help* e *regret* (exemplos (18) e (19)) expressam ações que ainda não aconteceram e, conseqüentemente, são complementados por verbos na forma infinitivo.

Com base nos exemplos acima, é possível inferir a regra:

²⁰ No original: “It is obviously a useful way of implementing ‘form focused instruction’ in the ESL classroom.” (p.39)

²¹ Na falta de um termo específico para estes verbos, no português, optou-se por sua tradução, que será utilizada para fins deste estudo.

²² No original: “Factivity involves the presupposition by the speaker that the information contained in the complement is true. As Kirby (1987, p. 24) notes, it is contrasted with mere assertion or assumption. Factive verbs (e.g., regret, admit, acknowledge, etc.) are complemented by gerunds or that-clauses, while non-factive verbs (e.g, hope, want, wish, etc) are complemented by the infinitive.” (p.40) O conceito de ‘pressuposto’ implica idéias não expressas de maneira explícita e que são conseqüência do sentido de certas palavras ou expressões contidas na frase. É enunciado pelo locutor, mas é partilhado com outras vozes e até mesmo com toda a comunidade em que se insere (Ducrot, 1987).

FACTIVE VERB → GERÚNDIO

NON-FACTIVE VERB → TO+INFINITIVO

Bourke, entretanto, aponta para o fato de que o aprendiz pode não saber distinguir um verbo factivo de um semi-factivo ou de um não-factivo. O autor propõe, então, que (além de verificar a ordem de acontecimento dos eventos referidos pelo verbo e por seu complemento) o falante procure avaliar o grau de factividade da locução verbal. De acordo com Kirby (p. 38 apud Bourke), “a probabilidade de se ter um complemento no gerúndio está estreitamente ligada ao grau de factividade do verbo- matriz.”²³ O autor (p. 40) também destaca que alguns verbos factivos permitem ou requerem complementação por uma *that-clause*, como no exemplo:

(21) She **conceded** that the plan was unworkable.

Ainda assim, considerando a dificuldade de alguns aprendizes em lidar com o conceito de factividade, Bourke propõe que estes adotem a inserção da palavra *fact* antes do complemento como ferramenta de identificação do tipo de verbo com o qual estão lidando, como no exemplo:

(22) She **regretted** [the fact] that the plan had failed.

(23) They **remembered** [the fact] that they had studied.

(24) Jude **knows** [the fact] that Sheyla is ill.

Na frase correspondente ao exemplo (22), é possível verificar que “o plano já falhou” (*the plan had failed*) e, por este motivo, *ela se arrependeu* (*she regretted*). No exemplo (23), “eles lembraram” (*they remembered*) de que “tinham estudado” (*they had studied*), o que – mais uma vez – indica uma ação Prévía ao acontecimento expressado pelo verbo principal (*remembered*). E, no exemplo (24), Sheyla “adoeceu” antes que Jude soubesse; por esta razão, “jude sabe que Sheyla está doente.

2 Realidade (*Actuality*):

De acordo com Bourke (p.41) o *gerúndio* está bastante ligado a verbos que expressam a idéia de atividade, ação, ou evento²⁴. Assim, o gerúndo implica

²³ No original: “the likelihood of having a gerundial complement is closely bound up with the degree of factivity inherent in the matrix verb.” (p.40)

²⁴ No original: “The gerund is closely linked with verbs expressing the idea of activity, action, or event.” (P.41)

realidade e “concretização”, enquanto o *infinitivo* indica “potencialidade” (Quirk et al., 1972, p. 825 in Bourke, 2007), como demonstrado nos exemplos abaixo:

(25) We enjoy reading books. [+ activity]

(26) We expect to arrive at 6 pm. [- activity]

Verbos de ação incluem *avoid, enjoy, detest, appreciate, deny, postpone*, etc., enquanto verbos expressam potencialidade incluem *expect, wish, hope, want*, etc. Se os falantes saberão distinguir “realidade” de “potencialidade” é, segundo o Bourke, discutível, de modo que o autor sugere que se insira a palavra *activity* antes do predicado para identificar o tipo de verbo com o qual se está lidando, como nos exemplos abaixo:

(27) Peter enjoys **[the activity of]** playing chess.

(28) Hillary detests **[the activity of]** washing the dishes.

(29) They avoid **[the activity of]** being late for dinner.

Nos exemplos (27), (28) e (29) observa-se que para que “Peter aprecie”, “Hillary deteste” e “eles evitem”, as ações contidas nos verbos complementares precisam estar em andamento (ou, ao menos, já terem sido concretizadas). Ou seja, “Peter”, “Hillary” e “eles” (*they*) só podem apreciar algo com o qual já tiveram contato ou já vivenciaram. O uso de complementos infinitivos aqui tornaria confusos os significados da frases, já que indicariam que as ações ainda estariam para acontecer.

Os complementos formados por *gerúndio* ocorrem de duas maneiras distintas. Em posições oblíquas, após *phrasal verbs*,

(30) Peter **is engaged in** selling computers.

(31) Josh **persists in** calling her.

(32) Dan **approves of** renting the house.

Nestes exemplos (30, 31 e 32), o *phrasal verb* se refere a uma atividade, a uma ação ou a um evento: “vender computadores” (*selling computers*), ligar para ela/ chamá-la (*calling her*) e “alugar a casa” (*renting the house*).

E após os verbos *necessitate* (necessitar), *entail* (requerer), *involve* (envolver) e *imply* (implicar), que denotam uma ação resultante e não uma atividade geral¹⁶, como observável nos exemplos:

(33) I will **necessitate** moving overseas.

¹⁶ No original: “Gerunds also occur after the verbs necessitate, entail, involve, imply, and entail which denote a resultative action rather than a general activity” (p.42).

(34) It will **involve** talking to lots of people.

(35) The project **implies** spending money.

O exemplo (33) indica que algo “tornou necessária minha mudança” para outro lugar, isto é, um outro evento foi causa da ação expressa no complemento. Da mesma forma, no exemplo (34), um acontecimento Prévio “envolverá falar com várias pessoas”. E no exemplo (35), pode-se dizer que se não houvesse “o projeto”, não haveria “gastos de dinheiro”, o que reforça a idéia de “ação resultante” expressa pelo complemento verbal.

3 Implicação (*Implication*):

Verbos podem ter implicações positivas ou negativas. Quando a implicação é positiva, o complemento é um infinitivo; quando é negativa, o complemento é um gerúndio. Alguns exemplos de implicações positivas são

(36) We **forced** them to try it.

(37) She **convinced** them to go.

Nos exemplos (36) e (37), é possível verificar que os agentes (“we” e “she”) dos verbos -matrizes manipulam com sucesso os participantes dos verbos secundários que, por sua vez, executam a ação solicitada pelos agentes.

Por outro lado, no caso de implicações negativas, os verbos-matrizes impedem (“stopped”, “dissuaded”) a realização das ações (“doing”, “traveling”) pelos participantes dos verbos secundários, como é possível conferir nos exemplos abaixo:

(38) We **stopped** them from doing it.

(39) Kathy **dissuaded** him from traveling at night.

Bourke afirma que sempre haverá verbos traiçoeiros, que não obedecem o padrão geral. Ele cita o verbo *forbid* (proibir) como exemplo, que forma estruturas do tipo implicação negativa † objeto + v-ing. Por outro lado, entretanto, *forbid* pode ocorrer em estruturas do tipo implicação positiva † objeto

+ to-infinitive, como no exemplo:

(40) I **forbade** him to use my car

Conseqüentemente, *forbid* exerce um efeito comparável ao dos verbos *persuade*, *convince*, etc.

4 Verbos Cognitivos (*Cognitive verbs*):

Verbos cognitivos, tais como *believe, know, assume, etc.*, constituem uma importante classe de verbos *não-factivos*. Este grupo tem *that-clauses* (orações iniciadas por *that*) como complementação, e não permite a inserção da palavra *fact* antes de seu complemento.

(41) Adam **believes** that the house is haunted.

(42) *Daisy **thinks** [the fact] that the dress is expensive.

O exemplo (42) mostra uma frase que não tem sentido, comprovando que a inserção da palavra *fact* não tem utilidade em se tratando deste grupo de verbos.

Estes verbos, todavia, aceitam complementações acusativas e infinitivas, como nos exemplos:

(43) Adam **believes** the house to be haunted. / Adam acredita que a casa seja assombrada.

(44) Biologists **suppose** many sea species to live in deep waters. / Biólogos supõem que muitas espécies marinhas vivam em águas profundas.

5 Emocionais (*Emotive*):

Verbos *emocionais* tais como *like, love, hate, wish, fear, regret, ignore, intend* etc, são semelhantes aos verbos cognitivos no sentido de que não são normalmente usados na forma progressiva. Entretanto, eles se diferenciam dos verbos cognitivos por não aceitarem *that-clause* como complemento. Estes verbos só podem ser complementados por *that-clauses* através da inserção da palavra *fact* antes de seu complemento ou, então, por um gerúndio.

(45) I **dislike** *the fact* that he swears.

(46) I **dislike** him (his) swearing.

(47) Tom **regretted** *the fact* that he listened to the news.

(48) Tom **regretted** listening to the news.

Observando os exemplos, percebe-se que as frases denotam a mesma idéia (“eu não gosto do fato de ele suar” e “eu não gosto do suor dele” – em 45 e 46 - e “Tom se arrependeu (do fato) de ter ouvido as notícias” – em 47 e 48), embora tenham complementos diferentes.

Bourke enfatiza que, para fins pedagógicos, parece mais coerente focar os traços semânticos compartilhados pelos verbos, e perceber as relações de dependência existentes entre estes verbos e suas possíveis seqüências de complementação.

6 Verbos de Comunicação (*Communication verbs*):

Estes verbos aparecem no discurso indireto (como *reporting verbs*: *say, declare, maintain, report, deny, remark, mention*), e são responsáveis pelo fornecimento e pela solicitação de informações. Assim como os verbos cognitivos, costumam ser complementados por *that-clauses* e não aceitam a colocação da palavra *fact* antes de seu complemento. Alguns destes verbos, entretanto, permitem a colocação com gerúndios:

(49) He **denied** raising the matter.

(50) She **remarked** that the roses were fading.

(51) Adam **reported** that the guests were arriving.

Nestes casos, o verbo complementar faz uma referência ao passado, enquanto o verbo- matriz apresenta um valor factivo.

Seguindo os passos de Horiguchi (1976, p. 62), Kirby (1987, p. 32) subdivide este grupo de verbos em verbos de efeito (*effect verbs*) e *presentation verbs* (verbos de apresentação). Os verbos de efeito exercem uma força manipulativa sobre o agente inferior (*lower agent*). Na gramática funcional, estes verbos são conhecidos como verbos persuasivos (*suasive verbs*) (Wilkins, 1976, pp. 46-48), e demandam um objeto indireto antes da oração complementar.

(52) He **reminded** her to stay.

(53) Lindy **convinced** him to pay.

Nos exemplos acima, os verbos *remind* (fazer lembrar) e *convince* (convencer) indicam que os participantes “he” e “Lindy” obtiveram êxito em suas ações e persuadiram os demais agentes a realizarem as ações indicadas pelos verbos complementares (“ficar” e “pagar”).

Bourke ressalta que, em alguns casos, a *that-clause* é a única opção de complemento possível para o objeto indireto, em se tratando de verbos persuasivos.

Os verbos de apresentação, por sua vez, têm como único encargo apresentar informações. Eles não procuram exercer controle sobre o destinatário ou manipulá-lo a executar uma ação de um modo específico:

(54) She **mentioned** that the roses were fading.

(55) They **said** that the children were studying.

Nos exemplos (54) e (55), os verbos em negrito denotam ações que – como mencionado – apenas cumprem a função de informar. Ou seja, não houve qualquer influência dos participantes “she” (ela) e “they” (eles) nas ações indicadas pelos verbos complementares.

O autor salienta que estes verbos raramente são neutros. O contexto sempre atribui um suposto sentido ao verbo. Como exemplo, Bourke cita a frase correspondente ao exemplo (54), onde o sujeito (“she”) pode estar indicando que quer que o interlocutor faça algo quanto ao que está acontecendo.

7 Verbos de Solicitação (*Request verbs*):

Estes verbos relatam funções diretivas, sejam estas de imperativos explícitos ou sugestões. Um traço perceptível de seu complemento é a não-variação ou não-flexão quanto ao tempo verbal ou ao aspecto²⁵, como ilustrado nos exemplos abaixo:

(56) She **demanded** that he leave.

(57) Ron **recommended** that she agree.

No exemplo (56), o sujeito *she* (ela) “exige (iu) que ele partisse”, sendo que o verbo principal (*demand*) reflete um imperativo e o verbo complementar não sofre flexão. Na frase correspondente ao exemplo (57), o verbo principal expressa uma sugestão, sendo que o complemento – assim como no exemplo anterior – não sofre qualquer mudança quanto ao tempo ou ao aspecto.

Bourke aponta que este grupo de verbos é identificado de maneira razoavelmente fácil, se o contexto for claro. Para tanto, o autor sugere que se force

²⁵ De acordo com Yule (p.53-84), existem dois tipos de aspecto: (1) o aspecto grammatical é representado por duas formas verbais: o aspecto progressivo, que traz uma visao interna do evento em progresso, como em “I’m eating” (“estou comendo”), e o aspecto perfectivo, que traz uma visao externa, olhando para antes do evento ou estado, como em “I have eaten” (“eu comi” ou “eu tenho comido”). (2) O aspecto lexical é parte do sentido inerente de uma palavra, representando estados fixos (como em “I know” = “eu sei”) ou situações dinâmicas, (tais como “jump” = “saltar”), atividades (como “swim” = nadar) ou processos (como “grow” = “crescer”).

uma situação onde o verbo principal assuma o formato de *request verb*, como ilustrado abaixo:

(58) Jane is **annoyed** with Paul. She **wants** him to leave at once.

(59) Jane **demands** that Paul leave immediately.

Nestes dois últimos exemplos, as duas orações são condensadas em uma. Surge o *request verb*, denotando a mesma idéia dos verbos principais das orações de origem, enquanto o verbo complementar é mantido por meio de uma *that- clause*.

1.5.2 Aspecto e Tempo Verbal

Bourke (2007) salienta que o tempo verbal e o aspecto podem ser vistos como traços semânticos da forma verbal. Assim, combinado com muitos outros verbos, o gerúndio faz referência ao passado, como ilustrado abaixo:

(60) He stopped **smoking**. [+ past]

(61) He stopped to **smoke**. [+ future]

No exemplo (60), o verbo na forma de gerúndio (*smoking*) indica a idéia é de que o sujeito (he) “parou de fumar”, ação que já estava em andamento antes que a atividade indicada pelo verbo principal acontecesse. Por outro lado, no exemplo (61), o complemento na forma de infinitivo (*to smoke*) indica que o sujeito (he) “parou para fumar” (ação que ocorrerá no futuro próximo, após a indicada pelo verbo principal *stop*).

O autor ressalta que a escolha do complemento depende do traço temporal. Nos exemplos dados por Bourke (abaixo), o traço temporal sobrepõe o traço factivo, uma vez que as ações no passado são invariavelmente factuais.

(62) He **remembered** posting the letter.

(63) He **admitted** taking the money.

(64) He **envisaged** changing his job.

A escolha entre gerúndio ou infinitivo é decidida, segundo Bourke, parcialmente pelo contraste entre o aspecto de duração (*durative*) e não-duração (*non- durative*). Verbos que indicam intenção (*volitional verbs*) tais como *want* (querer), *wish* (desejar), *refuse* (recusar), etc se referem ao início da ação, isto é, a um único ponto, e são complementados por infinitivos, como no exemplo,

(65) She **refused** to sign the contract.

Quando a referência é feita à ação em sua totalidade, os complementos adotam a forma de gerúndio,

(66) She **avoided signing** the contract.

Para Bourke, tem sido proposto que o significado determina a estrutura e não vice-versa. Na instrução, entretanto, parece sensato iniciar com um foco no significado antes de passar para um foco na forma. Ambos os focos são interdependentes, e o desafio do professor está em encontrar meios e maneiras de fazer a transição de um foco para o outro²⁶.

Por fim, Bourke cita Kirby (1987, p.85), que defende que a grande maioria dos erros de complementação não ocorre por transferência da língua materna para a L2, e sim porque os aprendizes são solicitados a interagir e a realizar atividades em níveis que estão além de sua proficiência. A possibilidade de ocorrer transferência, todavia, não pode ser descartada, uma vez que aprendizes de L2 tendem a fazer uma tradução literal sem considerar que existem regras específicas para certas estruturas, principalmente quando as duas línguas em questão forem bastante distintas (como no caso do português brasileiro e do inglês).

Neste âmbito, a próxima sub-seção tratará da formação de locuções verbais na língua portuguesa, com o objetivo de apontar as semelhanças e/ ou diferenças em relação à formação destas mesmas estruturas na língua inglesa, bem como possíveis casos de transferência no uso dessas locuções por aprendizes brasileiros de inglês.

²⁶ No original: "It is proposed that meaning determines structure and not vice versa. In teaching, therefore, it seems reasonable to begin with a focus on meaning before moving on to a focus on form. Both foci are interdependent and the challenge for the teacher is to find ways and means of making the transition from one to the other." (p.48)

1.5 As locuções verbais em português

Uma vez que este trabalho busca analisar a construção de locuções verbais em inglês por falantes de português brasileiro, faz-se necessária uma diferenciação entre estas duas línguas quanto à formação destas estruturas.

Para tanto, serão aqui expostas descrições apresentadas por gramáticas mais tradicionais bem como seu contraste com gramáticas descritivas, que visam demonstrar o uso da língua na fala cotidiana.

Bechara (2005) define *locuções verbais* como sendo combinações “das diversas formas de um verbo auxiliar com o infinitivo, gerúndio ou particípio de outro verbo que se chama principal: hei de estudar, estou estudando, tenho estudado” (p.110). Muitas vezes, segundo Bechara, o verbo auxiliar empresta um matiz semântico ao verbo principal, formando os chamados aspectos do verbo. Ou seja, quando empregamos o verbo no infinitivo, no particípio ou no gerúndio, o verbo principal não pode exprimir o modo, nem o tempo, nem a pessoa. E é esta a função do verbo auxiliar.

Bechara salienta que, no português, entre o auxiliar e o verbo principal no infinitivo, pode aparecer ou não uma preposição, e que somente o verbo auxiliar recebe flexões de pessoa, número, tempo e modo, como exemplificado abaixo:

(67) As luzes parecem brilhar.

Na frase (67), o verbo auxiliar é facilmente identificável, uma vez que é este o verbo que sofre modificação. Tal fato pode ser averiguado trocando-se o sujeito da oração por qualquer outro no singular (o verbo auxiliar muda de forma, mas o verbo principal permanece invariável):

(68) A luz/ a estrela/ a lamparina **parece** brilhar.

Bechara vai mais além e cita as aplicações dos verbos auxiliares da língua portuguesa, sendo algumas:

1 – *ter*, *haver* (raramente) e *ser* (mais raramente), que se combinam com o particípio do verbo principal para constituírem novos tempos, chamados *compostos*. Unidos aos simples, estes tempos formam a Tabela completa da conjugação da voz ativa. Estas combinações exprimem que a ação verbal está concluída:

(69) Eu **tenho cantado** bastante, ultimamente.

(70) A família não se conforma que ela **tenha vendido** todas as jóias que

herdou.

- (71) **Tendo partido** cedo, José conseguiu chegar a tempo de tomar um café antes da entrevista.

2 – *ser, estar e ficar*, que se combinam com o particípio (variável em gênero e número) do verbo principal para constituir a voz passiva (de ação, de estado e mudança de estado), como em:

- (72) Ele não imagina como **é amado**.
 (73) Infelizmente, nossa ida à serra **está prejudicada**.
 (74) Os atores da peça **ficaram rodeados** de crianças.

3 – os verbos auxiliares *acurativos*, que se combinam com o infinitivo ou gerúndio do verbo principal para determinar com mais rigor os aspectos do momento da ação verbal que não se acham bem definidos na divisão geral de tempo presente, passado e futuro, como nos exemplos:

- (a) Início de ação:
 (75) Ela pensou um pouco antes de **começar a falar**.
 (b) Iminência de ação:
 (76) O jornal contendo as últimas notícias **está para (por) sair**.
 (c) Continuidade da ação:
 (77) Ele **continua lendo** aquele mesmo jornal.
 (d) Desenvolvimento gradual da ação; duração:
 (78) José **anda reclamando** de fortes dores nas costas.

4 – os auxiliares *modais*¹⁸, por sua vez, se combinam com o infinitivo ou gerúndio do verbo principal para determinar com mais rigor o modo como se realiza ou se deixa de realizar a ação verbal, como exemplificado abaixo:

- (a) necessidade, obrigação, dever:
 (79) Todos **devem esquecer** o que foi dito hoje, aqui.
 (b) Possibilidade ou capacidade:
 (80) André não **pode escutar** o que estamos dizendo!
 (c) Vontade ou desejo:
 (81) Ela **deseja dançar** com aquele rapaz.
 (d) Tentativa ou esforço, tais como:

¹⁸ “Um verbo auxiliar modal, também chamado simplesmente verbo modal, forma com o verbo principal locuções verbais de desejo, probabilidade, dever, possibilidade, necessidade etc. São exemplos os verbos modais epistêmicos os verbos *dever* e *poder*. Por exemplo: Uma pessoa sentada *pode* andar.” (Neves, 2006, p.176-178)

- (82) Os alunos têm **buscado aprender** o máximo possível.
- (83) Os bandidos **tentam enganar** as vítimas com falsas ameaças.
- (e) Consecução:
- (84) Os arqueólogos ainda não **conseguirão revelar** o segredo.
- (f) Aparência, dúvida:
- (85) Embora negue, Lúcia **parece admirar** a prima.
- (a) Movimento para realizar um intento futuro (próximo ou remoto):
- (86) Já é hora de você **ir conversar** com seu irmão.
- (g) Resultado:
- (87) Um dia eles **virão a entender** meus motivos.

Auxiliares causativos e sensitivos – Assim são denominados por Bechara os verbos *deixar, mandar, fazer* e sinônimos (causativos) e *ver, ouvir, olhar, sentir* e sinônimos (sensitivos). Estes verbos - junto ao infinitivo ou ao gerúndio - não formam locução verbal, mas, muitas vezes, se comportam sintaticamente como tal (isto é, segundo as relações internas que se estabelecem dentro do grupo entre o infinitivo e os termos que os acompanham):

- (88) Fez-nos falar. (fez que nós falássemos).
- (89) Viu-me chegar (viu que eu chegava).

Bechara ressalta, em nota final, que nem sempre a junção de dois ou mais verbos resulta em uma locução verbal. Ou seja, a intenção da pessoa que fala ou escreve é que determinará a existência ou inexistência da locução. Para ilustrar tal afirmação, o autor dá o seguinte exemplo:

- (90) **Queríamos colher** rosas.

Os verbos *queríamos colher* continuarão expressão verbal se o objetivo for dizer que “queríamos colher *rosas* e não outra flor”, sendo *rosas* o objeto da declaração. Se, porém, se busca dizer que “o que nós queríamos era *colher rosas* e não fazer outra coisa”, o objeto da declaração é *colher rosas* e a declaração principal se contém incompletamente em *queríamos*” [JO.1, 202 - 203].

Cunha & Cintra propõem uma abordagem mais descritiva, que parte da caracterização de frase (p.119): “é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação.”

Dando prosseguimento ao capítulo dedicado à sintaxe, os autores complementam a descrição de frase caracterizando-a de acordo com seu número de orações:

“A FRASE pode conter uma ou mais ORAÇÕES.”

1.º) Contém apenas uma oração, quando apresenta:

(a) uma só forma verbal, clara ou oculta:

(91) O show **iniciou** sem atrasos.

(b) duas ou mais formas verbais, integrantes de uma LOCUÇÃO VERBAL:

(92) Ema **começou a viver** novamente.

2.º) Contém mais de uma oração, quando há nela mais de um verbo (seja na forma simples, seja na LOCUÇÃO VERBAL), claro ou oculto:

(93) **Abri** meus olhos, minhas lágrimas **escorriam**.

(94) **Vejo, negocio e compro** o que me agradar.

Dentro deste segundo item, Cunha & Cintra salientam que a locução verbal é o conjunto formado de um verbo auxiliar juntamente com um verbo principal. Enquanto o verbo principal vem sempre numa forma nominal (infinitivo, gerúndio, particípio), o auxiliar pode vir numa forma finita (isto é, no indicativo, imperativo ou subjuntivo), ou na forma nominal (infinitivo ou gerúndio):

(95) A produção **foi aumentando**, no decorrer dos anos. (gerúndio)

(96) Não **podemos subir** em paredes, como muitos insetos. (infinitivo)

Os auxiliares de uso mais freqüente são *ter*, *haver*, *ser* e *estar* (p.395).

Ter e haver empregam-se:

(a) com o PARTICÍPIO do verbo principal, para formar os tempos compostos da voz ativa, denotadores de um fato acabado, repetido ou contínuo:

(97) **Havíamos comprado** revistas.

(b) com o INFINITIVO do verbo principal, antecedido da preposição *de*, para exprimir, respectivamente, a obrigatoriedade ou o firme propósito de realizar o fato:

(98) **Havemos de comprar** livros.

Ser emprega-se com o PARTICÍPIO do verbo principal, para formar os tempos da voz passiva de ação:

(99) Revistas **serão compradas** por nós.

Estar emprega-se:

(a) com o PARTICÍPIO do verbo principal, para formar tempos da voz passiva de estado:

(100) Todos **estão chocados** com a notícia.

(b) com o GERÚNDIO, ou com o infinitivo do verbo principal antecedido da preposição *a*, para indicar uma ação durativa, continuada:

(101) Estava ouvindo rock.

(102) **Estava a ouvir** rock.

(a) com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *para*, para exprimir a iminência de um acontecimento, ou o intuito de realizar a ação expressa pelo verbo principal:

(103) Há dias **estou para contatá-la**.

(b) com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *por*, para indicar que uma ação que já deveria ter sido realizada ainda não o foi:

(104) O texto **ficou por escrever**.

Além dos verbos acima listados, há outros que podem funcionar como auxiliares (p.397). Estão neste caso os verbos *ir*, *vir*, *andar*, *ficar*, *acabar* e mais alguns que se ligam ao INFINITIVO do verbo principal para expressar matizes de tempo ou para marcar certos aspectos do desenvolvimento da ação. Assim:

Ir emprega-se:

(a) com o GERÚNDIO do verbo principal, para indicar que a ação se realiza progressivamente ou por etapas sucessivas:

(105) A lancha **ia encostando** no píer (pouco a pouco).

(106) Os tropeiros **iam chegando** a cavalo (sucessivamente).

(b) com o INFINITIVO do verbo principal, para exprimir o firme propósito de executar a ação, ou a certeza de que ela será realizada em futuro próximo:

(107) **Vou procurar** um hospital.

Vir emprega-se:

(a) com o GERÚNDIO do verbo principal, para indicar que a ação se desenvolve gradualmente (compare-se a construção similar com *ir*):

(108) **Venho discutindo** a questão há dias.

(b) com o INFINITIVO do verbo principal, para indicar movimento em direção a determinado fim ou intenção de realizar um ato:

(109) **Vieste perturbar-me** a concentração.

(c) com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *a*, para expressar o resultado final da ação:

(110) **Vim a saber** dos fatos muito depois.

(d) com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *de*, para indicar o término recente da ação:

(111) Helena foi saudar os convidados que **vêm de chegar**¹⁹.

Andar, à semelhança de *estar*, emprega-se com o GERÚNDIO, ou com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *a*, para indicar uma ação durativa, continuada:

(112) **Ando lendo** contos.

(113) **Ando a ler** contos.

Ficar, além de se juntar ao PARTICÍPIO para formar a voz passiva denotadora de mudança de estado (*ficou molhado*), emprega-se:

(a) com o GERÚNDIO, ou com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *a*, para indicar uma ação durativa costumeira, ou mais longa do que a expressa por *estar*, comparem-se:

(114) Eles **ficavam cantando** o tempo todo.

(115) Ela **ficava a cantar** enquanto lavava os pratos.

(b) com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *por*, para indicar que uma ação que deveria ter sido realizada não o foi:

(116) A tarefa **ficou por terminar**.

(117) A tarefa **está por terminar**.

Acabar emprega-se com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *de*, para indicar uma ação recém- concluída:

(118) Os sócios **acabaram de chegar**.

Por fim, cabe ressaltar a diferença entre locuções verbais e conjugações compostas. Isto é, locução verbal é a designação da gramática tradicional para a seqüência formada pelo verbo auxiliar e pelo verbo principal. Este complexo verbal tem como característica o fato de se conjugar apenas o verbo auxiliar, aparecendo o verbo principal sempre numa das formas nominais: particípio, gerúndio ou infinitivo impessoal.

Tempos verbais compostos são formados por locuções verbais que têm como auxiliares os verbos *ter* e *haver* e, como principal, qualquer verbo no particípio.

Assim, no intuito de investigar as fontes geradoras de equívocos no uso das locuções verbais em inglês por falantes nativos do português, estas seções terão prosseguimento na discussão acerca das diferenças entre a estruturação de locuções verbais no português e no inglês.

¹⁹ De acordo com Cunha & Cintra, esta última construção tem sido condenada por alguns gramáticos como galicismo.

1.6 As diferenças entre a formação de locuções verbais no inglês e no português

Ao compararmos os aspectos relativos à formação das locuções verbais nas línguas portuguesa e inglesa, podemos notar que alguns verbos do inglês apresentam restrições quanto à sua complementação. Diferentemente do português, onde as locuções verbais admitem a complementação por formas nominais no infinitivo, no gerúndio e no particípio, a língua inglesa não permite a formação dessas estruturas com este último (particípio). Caso o particípio seja combinado com outro verbo em uma mesma oração, poder-se-á caracterizar uma conjugação composta, um exemplo de voz passiva, ou mesmo um adjetivo, como ilustrado nas frases abaixo:

(119) Have they **heard** the news?/ Eles **escutaram** as notícias?

(conjugação composta)

(120) Hondas are **made** in Japan./ Hondas são **feitos** no Japão.

(voz passiva)

(121) Spanish is a widely **spoken** language./ Espanhol é uma língua muito **falada**. (voz passiva/ adjetivo)

Além disso, verbos tais como *know* (saber) e *realize* (se dar conta) do inglês não admitem complementos não- finitos, como nas construções:

(122) *He **knew** her to see someone else.

(123) *He **knew** her seeing someone else.

(124) *He **realized** to be wrong about the decision.

(125) *He **realized** being wrong about the decision.

Os exemplos (122) e (123) apresentam orações cuja interpretação deveria ser “Ele sabia que ela estava vendo/ tendo encontros com alguém”, para a qual a frase em inglês deveria ser algo do tipo “He knew (that) she was seeing someone else”. Do mesmo modo, os exemplos (124) e (125) deveriam ser interpretados como “Ele se deu conta de que estava errado quanto à decisão”. Entretanto, para que as frases em questão fossem interpretadas como tal, o equivalente em inglês teria que ser algo como “He realized (that) he was wrong about the decision”.

Da mesma maneira, verbos como *hope* (ter esperança) e *want* (querer) nunca poderão ser complementados por formas no gerúndio, como no exemplo:

(126) *He **hoped** changing her mind.

(127) *I really **want** going to the show.

Outrossim, para que o exemplo (126) ilustrasse a idéia “Ele tinha esperança de mudar a opinião dela”, sua estrutura correta deveria ser “He hoped to change her mind”. No exemplo (127), a estrutura correta seria “I really want to go to the show” (“eu realmente quero ir ao show”).

E verbos como *detest* (detestar) e *enjoy* (apreciar, gostar) não admitem, por sua vez, complementos na forma de infinitivo, como em construções do tipo:

(128) *She **detested** him to spy.

(129) *They **enjoyed** her to sing.

Ou seja, para que a frase correspondente ao exemplo de número (128) apresentasse uma estrutura correta, esta deveria ser “she detested him spying” (“ela detestava que ele a espionasse”). Da mesma forma, a frase de número (129) estaria correta se apresentasse uma estrutura do tipo “they enjoyed her singing” (“eles apreciaram vê-la cantando”).

No próximo capítulo, será detalhada a metodologia adotada no estudo experimental realizado como base para esta dissertação.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo serão descritos os objetivos que nortearam o presente estudo, bem como as hipóteses levantadas acerca do tema da pesquisa. Ademais, serão explicitados o plano e os instrumentos de coleta de dados, além da descrição dos participantes e da análise dos dados coletados.

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo geral

Este estudo teve como objetivo geral verificar os efeitos produzidos pelas instruções implícita e explícita acerca do uso de locuções verbais na língua inglesa por parte de um grupo de aprendizes falantes nativos de português. Os participantes (de níveis de proficiência básico e intermediário-avançado) foram testados, ao longo de um mês, de maneira a observar mudanças em seu desempenho após a realização da instrução.

2.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos que nortearam a investigação são:

- Analisar a formação e o uso de locuções verbais na língua inglesa, com base em uma abordagem mais tradicional, oferecida por grande parte das gramáticas;
- Analisar o uso e a formação das mesmas estruturas através de uma abordagem descritiva da língua, visando o entendimento das propriedades semânticas que regem sua estruturação;
- Verificar o papel da instrução formal a respeito da formação e uso de locuções verbais em inglês a partir de uma abordagem descritiva da língua para o aprimoramento do conhecimento dos alunos em relação à formação de locuções verbais em inglês em dois níveis de proficiência;
- Comparar os efeitos de diferentes tipos de instrução – implícita X explícita – para o aprimoramento do conhecimento dos alunos em

relação à formação de locuções verbais em inglês em dois níveis de proficiência;

- Observar e examinar os efeitos resultantes da prática das instruções implícita e explícita no desempenho e no modo de processamento – em termos de compreensão e produção – dos grupos de diferentes níveis de proficiência.
- Verificar se existe diferença no grau de dificuldade encontrado pelos participantes em relação aos grupos de verbos usados no estudo, dadas as propriedades semânticas que regem essas estruturas.

2.2 Hipóteses

As hipóteses investigadas situam-se em torno dos seguintes eixos (a) as características do aprendiz em termos de conhecimento da língua inglesa; (b) o contexto de uso das locuções verbais em inglês (foco da pesquisa) e (c) os efeitos da instrução formal (implícita e explícita).

Assim, considerou-se que o conhecimento acerca da L2 por parte dos participantes (classificados para as turmas às quais pertencem por meio de um teste de nivelamento) corresponda aos níveis de proficiência apontados pela entrevista realizada antes do início da testagem.

Quanto aos efeitos da instrução formal, buscou-se apurar se as instruções fornecidas aos aprendizes foram capazes de direcionar sua atenção para traços relevantes do input, de maneira a aprimorar seu desempenho quanto ao uso das locuções verbais em inglês. Ademais, este estudo procurou testar as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – A instrução surtirá um efeito positivo no desempenho dos aprendizes, uma vez que proporcionará input a partir de uma abordagem descritiva da língua inglesa acerca do uso das locuções verbais, foco deste estudo.

Hipótese 2 – Os grupos que receberão instrução explícita apresentarão um melhor desempenho no Pós-teste em comparação com os aprendizes expostos à instrução implícita, visto que neste tipo de instrução os aprendizes recebem informações acerca das regras subjacentes ao input.

Hipótese 3 – Os grupos de nível básico apresentarão um número menor de acertos que os grupos de intermediário-avançado, devido às diferenças de tempo de exposição ao inglês e à suposição de que os aprendizes de nível intermediário-avançado, por terem tido mais contato com a língua inglesa e por conhecerem mais a língua, poderão fazer melhor uso da instrução.

Hipótese 4 – Uma vez que os testes têm diferentes características (os de compreensão eram do tipo “múltipla escolha”, e os testes de produção do tipo “preencha as lacunas”) e envolvem diferentes modos de processar a linguagem, haverá variação no percentual de acertos, devido às diferentes demandas cognitivas dos dois tipos de testes²⁰.

Hipótese 5 – Os participantes demonstrarão um maior grau de dificuldade na resolução das questões que envolvem os verbos que admitem dois tipos de complementação (infinitivos e gerúndios), em comparação com verbos que somente aceitam um tipo de complemento (infinitivos ou gerúndios). Ou seja, verbos complementados por infinitivos e gerúndios demandam mais informações semânticas que os demais verbos, exigindo uma análise mais detalhada da questão por parte dos aprendizes.

2.3 Os participantes

A realização deste estudo empírico contou com a participação de alunos de uma Instituição de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, todos freqüentadores do curso de Letras. É importante ressaltar que, ao escolherem a língua inglesa como língua estrangeira a ser estudada, a partir do começo do curso de graduação, os alunos foram submetidos (pela própria Universidade) a um teste de nivelamento. Portanto, embora não tenha sido realizado um teste de proficiência específico para este estudo, foi respeitada a divisão dos alunos segundo a classificação feita pela própria instituição. Dentre o total de turmas de inglês do curso de Letras, seis foram selecionadas para o estudo.

²⁰ De acordo com Preuss (2005), a produção implica que o aprendiz se coloque numa situação na qual está propenso a críticas sobre o que foi capaz de produzir a partir do que compreendeu. Nos testes de produção, acredita-se que os escores sejam menores, pois a demanda de processamento da informação dá-se em um nível mais sofisticado e o tempo para que o aprendiz apresente resultados é menor.

Assim, duas turmas das seis selecionadas (uma de nível iniciante e uma de nível intermediário-avançado) receberam instrução *explícita*, assim como duas turmas de nível iniciante e de nível intermediário-avançado receberam instrução *implícita*, e duas turmas (semelhantes às experimentais) foram escolhidas para constituírem os grupos de controle (não recebendo nenhuma instrução).

2.3.1 Características dos grupos experimentais

Os grupos experimentais, que receberam instrução implícita e explícita, foram compostos por 27 alunos, sendo que destes 16 pertenciam ao nível iniciante e 11 ao nível intermediário-avançado. Destes 27 participantes, 7 eram do sexo masculino e 20 do sexo feminino. No momento da coleta, os participantes dos grupos experimentais apresentavam a média de 30,33 anos de idade.

Todos os participantes declararam ser falantes de português brasileiro como língua materna, sendo que 5 deles informaram já terem residido no exterior, inclusive em países de língua inglesa, sempre em períodos menores de um mês. A média de idade com a qual os participantes começaram a estudar a língua inglesa foi de 12,7 anos, e a maioria declarou que estudava inglês por gostar do idioma.

Ademais, 10 dos 27 participantes afirmaram utilizarem a língua inglesa fora da sala de aula com frequência, sendo que apenas 5 alunos já haviam morado no exterior. A maioria dos alunos testados (16 participantes) afirmaram utilizarem o inglês em práticas de comunicação, enquanto 12 (doze) relataram que seu estudo de inglês se baseia na leitura de livros em língua estrangeira.

2.3.2 Características dos grupos de controle

Os grupos de controle foram constituídos por 21 alunos pertencentes ao nível iniciante e 24 alunos pertencentes ao nível intermediário-avançado. Desses participantes, 4 já haviam morado no exterior. A média de idade com a qual os alunos iniciaram seu estudo de inglês era de 13,25 anos, sendo que os componentes destes grupos apresentavam uma média de 22,2 anos de idade no momento da coleta. Ao serem questionados quanto aos motivos pelos quais estudavam a língua inglesa, 18 responderam que gostavam do idioma e 17 disseram

ser o inglês necessário para a carreira profissional. Ademais, 10 (dez) alunos disseram que sempre falavam inglês fora da sala de aula, 16 (dezesesseis) participantes afirmaram ter essa prática com bastante frequência.

Em termos de estudo extraclasse, a maioria dos indivíduos testados (23) respondeu que procura atividades de comunicação para praticar a L2, enquanto 15 alunos relataram estudar gramáticas como meio de aprimoramento de suas habilidades.

É importante ressaltar que esses grupos não realizaram os pós-testes (como feito com os grupos experimentais), devido a dificuldades encontradas pela pesquisadora quanto à coleta de dados. Isto é, uma vez que os alunos pertencentes aos grupos de controle estavam passando por período de provas, infelizmente tornou-se inviável aos professores titulares dessas turmas disponibilizarem mais um dia de aula para uma nova testagem.

2.4 Instrumentos e cronograma da aplicação dos testes

Para a composição dos testes, foram utilizados 12 verbos - *choose, decline, decide, agree, avoid, enjoy, suggest, finish, forget, stop, remember e regret* - divididos em três grupos, de acordo com a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1

Distribuição dos verbos nos testes de compreensão e de produção

Verbos X Complementos	"to – verb"	"v – ing"	"to – verb"/ "v – ing"
Choose	X		
Decline	X		
Decide	X		
Agree	X		
Avoid		X	
Enjoy		X	
Suggest		X	
Finish		X	
Forget			X
Stop			X
Remember			X
Regret			X

Assim, foram aplicados dois Pré-testes e dois Pós-testes (contendo questões de compreensão e de interpretação), para dois grupos de alunos de nível iniciante (1A e 1B) e para dois grupos de alunos de nível intermediário-avançado (2A e 2B). Aos grupos de controle – como já mencionado – foram aplicados somente os Pré-testes.

Tanto os Pré-testes quanto os Pós-testes (Anexos 2, 3, 4 e 5) continham a mesma estrutura: 28 questões de interpretação e 28 questões de produção, sendo que, desse total, quatro eram distratoras em cada um dos testes. As questões de interpretação traziam uma frase (na língua inglesa) contendo um dos verbos selecionados para o estudo e, dentre as opções fornecidas, os participantes deveriam marcar a que melhor correspondesse à interpretação para a frase dada. A opção “d” de todas as questões de compreensão indicava que o aluno não sabia responder a questão, como no modelo abaixo:

Tabela 2

Exemplos de questões de múltipla escolha do Teste de Compreensão

(Teste de Compreensão)

Choose the answer that best reflects the idea expressed in the sentence:

1) Sue wanted to play chess.

() a) Sue queria jogar damas.

() b) Sue não queria jogar xadrez.

(X) c) Sue queria jogar xadrez.

() d) Não sei responder a questão.

(2) Ian regretted to fire his secretary.

() a) Ian lamentou ter contratado sua secretária.

() b) Ian lamentou ter demitido sua secretária.

(X) c) Ian lamentou ter que demitir sua secretária.

() d) Não sei responder a questão.

Da mesma forma, tanto o Pré quanto o Pós-teste de Produção continham frases contendo os mesmos verbos utilizados no Pré e no Pós-teste de

Compreensão. Nesse caso, porém, os participantes deveriam preencher as lacunas utilizando o verbo fornecido entre parênteses e as informações contextuais de cada frase. Assim como as questões de compreensão, o Pré e o Pós-teste de Produção continham quatro questões distratoras, cujos verbos principais não faziam parte do grupo de verbos selecionado para análise neste estudo. Todas as frases dos testes de produção foram contextualizadas através de outras frases, como mostram exemplos a seguir:

Tabela 3

Exemplos de questão de preenchimento de lacunas do Teste de Produção

(Teste de Produção)

Write the form that best completes the sentence using the verb given in the parentheses, according to the examples below:

Examples:

Mary wanted to swim (swim) in the morning. (she wouldn't have time for that in the afternoon)

Anne couldn't play (play) volleyball before class. (she had to study for the test).

Josh loves studying (study) Spanish with his grandma. (his grandma is from Spain and loves to teach him)

- 1) Mathias planned _____(wash) the car before the evening. (his car was cleaned at night)
 - 2) Pam chose _____(see) the show before the party. (she wouldn't have time to see it after the party)
-

2.5 Descrição da Instrução

Após a aplicação do Pré-teste, os grupos experimentais (1A, 1B, 2A e 2B) foram expostos a dois tipos de instrução – explícita e implícita – sobre o uso de locuções verbais em inglês, conforme mostra a tabela que segue:

Tabela 4
Distribuição dos tipos de instrução

Tipos de Instrução X Níveis de proficiência	Instrução implícita	Instrução explícita	Nenhuma instrução *
Nível Iniciante – grupo 1A (n=7)	X		
Nível intermediário-avançado – grupo 2A (n=5)	X		
Nível Iniciante – grupo 1B (n=9)		X	
Nível intermediário-avançado – grupo 2B (n=6)		X	
Nível Iniciante – grupo 3A (n=21)			X
Nível intermediário-avançado – grupo 3B (n=24)			X

* grupos de controle

2.5.1 Instrução Implícita

Os grupos que receberam instrução implícita tiveram como primeira atividade uma narração acerca de uma lenda chinesa, intercalada por diálogos (Anexo 6), dos quais fizeram parte as locuções verbais utilizadas nesta pesquisa. Após lerem o texto e responderem as questões de interpretação sobre a lenda (Anexo 7) individualmente, os participantes, juntamente com a professora, fizeram a verificação das respostas em grande grupo. A seguir, foi dado a cada aluno um cartão contendo o nome de um dos personagens da lenda ou informações acerca de um desses personagens, para que os alunos procurassem o colega que tivesse o cartão complementar ao seu. Quando todos os participantes encontraram seus pares, foi feita a verificação das respostas e, por último, foi pedido aos alunos para recontarem, de maneira escrita, a lenda sobre a qual tinham lido. Essa última atividade foi feita em grupos de três ou quatro alunos, organizados pelos próprios participantes. A atividade foi recolhida, corrigida e mostrada aos alunos na aula seguinte, quando se deu a aplicação do Pós-teste.

Uma vez que esses alunos receberam instrução implícita, cabe aqui destacar que, em nenhum momento, foi revelado que o input fornecido durante a instrução tratava de locuções verbais. Ao questionarem o objetivo da pesquisa, os

participantes foram informados de que o estudo buscava estudar a capacidade de memorizar informações a respeito do texto.

2.5.2 Instrução Explícita

Os integrantes dos grupos que receberam instrução explícita também foram solicitados, como primeira tarefa, a fazer a leitura da lenda chinesa e responder as perguntas de interpretação sobre a mesma. Entretanto, após a realização dessas duas primeiras etapas, foram entregues aos participantes cartões diferentes daqueles recebidos pelos alunos que receberam instrução implícita. Os cartões utilizados na prática desta instrução continham inícios e finais de frases sobre o texto, sendo que – nessas frases – estavam inseridas as locuções verbais sobre as quais este estudo trata (Anexo 6).

Assim como nos grupos de instrução implícita, os integrantes destes grupos tiveram que procurar colegas que possuíam a informação que lhes faltava. O critério utilizado por estes alunos, entretanto, não foi somente a junção de fatos relacionados aos personagens, mas, principalmente, a formação correta das locuções verbais. Logo que os participantes encontraram seus pares, foi feita a verificação das respostas, e a solução de possíveis dúvidas. Nesse momento, a atenção dos alunos foi direcionada para o uso e para a formação das locuções verbais, da seguinte maneira: dois exemplos de frases (contendo o mesmo verbo - numa, seguido de gerúndio e, noutra, seguido de infinitivo) foram escritos na tabela. Os alunos foram solicitados a apontar a diferença – em termos de significado – entre as duas frases, com o objetivo de enfatizar a utilização de critérios semânticos na formação das locuções verbais. Vários outros exemplos foram dados pela professora e discutidos com os alunos e, logo após, foi entregue aos alunos um polígrafo contendo um resumo acerca das características dos três grupos de verbos utilizados neste estudo, com base nas explicações oferecidas por Yule (1998) (Anexo 7), bem como exercícios de preenchimento de lacunas semelhantes aos utilizados nos Pré-testes (Anexos 2 e 3), que foram feitos e corrigidos na mesma aula. No encontro seguinte, deu-se a aplicação dos Pós-testes, que foram tabulados e comparados aos testes que precederam à instrução.

2.6 Procedimento da coleta de dados

A aplicação dos testes, bem como a realização dos dois tipos de instrução, foi feita em três ocasiões, que corresponderam aos dias e horários de aulas de inglês das turmas observadas, sendo que as aulas nas quais foram desenvolvidos os dois tipos de instrução foram conduzidas pela própria pesquisadora. Entretanto, uma vez que os participantes pertenciam a turmas diferentes e alguns horários de aula colidiam nos dias programados para a coleta, foi necessário que a pesquisadora solicitasse que os professores-titulares dessas turmas fizessem a aplicação dos Pós-testes.

É importante ressaltar que, embora o período de tempo entre a aplicação dos testes – intermediada pela instrução – tenha sido curto, este estudo não se baseia na Hipótese da Interface Forte, que defende que o conhecimento explícito pode se converter diretamente em implícito através da prática da estrutura-alvo. O curto espaço de tempo destinado à coleta dos dados foi consequência da quantidade de aulas (e do espaçamento entre elas) que cada professor- titular pôde oferecer para a condução do estudo.

Sendo assim, foram selecionados os testes dos participantes que estiveram presentes nos três dias de testagem para que seus dados fossem sistematizados e analisados.

As observações feitas ao longo da análise serão expostas na seção que trata da tabulação de dados.

2.7 Descrição do estudo piloto

Antes de ser feita a coleta dos resultados que constituíram os dados de análise deste estudo, foi conduzido um estudo-piloto em um curso livre de inglês. Esta testagem contou com a participação de 42 participantes, que receberam instrução implícita e explícita entre a aplicação dos Pré- e Pós-testes.

Os participantes desta coleta inicial tinham idades entre 12 e 45 anos, e estavam divididos em grupos de acordo com o nivelamento feito pelo curso no momento de sua matrícula. Entretanto, apesar de esses grupos estarem categorizados como “básico” e “intermediário-avançado”, as turmas escolhidas

pertenciam a dois dos quatro níveis de inglês básico e a dois dos quatro níveis de inglês avançado oferecidos pela escola. Sendo assim, o grau de proficiência dos participantes foi variável, dentro da classificação adotada.

Ademais, durante a aplicação dos testes, foi possível verificar pouco comprometimento por parte da maioria dos participantes (constituída, basicamente, de adolescentes). Sendo assim, esta primeira testagem foi utilizada para verificar possíveis falhas nos instrumentos, uma vez que se concluiu que os resultados apresentavam pouca confiabilidade.

2.8 Tabulação dos dados

Os resultados dos testes foram tabulados em uma planilha *Excel* para serem analisados posteriormente. Nas tarefas de compreensão, os escores corresponderam a 0 (zero), 1 (um) e 2 (dois), sendo que o 0 (zero) indicava erro na resposta, o 1 (um) indicava acerto e o 2 (dois) indicava que o aluno declarou não saber responder a questão. Para a obtenção de porcentagens, as respostas tiveram o número 2 (dois) convertido em 0 (zero) (indicando erro).

No caso dos testes de compreensão, foram adotados mais códigos, uma vez que os alunos dispunham de total liberdade quanto ao preenchimento das lacunas. Sendo assim, os códigos adotados de acordo com as respostas apresentadas nos exercícios são mostrados na tabela 5.

Tabela 5

Códigos adotados para a tabulação das respostas dadas no Teste de Produção

Código	Tipo de locução verbal: Verb + To – infinitive
1	Acerto
2	erro (verb + gerund)
3	erro (verb + infinitive without “to”)
4	erro (simple past)
5	erro (past perfect)
8	erro (participle)
Código	Tipo de locução verbal: Verb + gerund
1	Acerto
2	erro (verb + infinitive)
4	erro (verb + infinitive without “to”)
5	erro (participle)
6	erro (verb + “to” + gerund)
7	erro (simple past)
Código	Tipo de locução verbal: Both (Verb + gerund)
1	Acerto
2	erro (verb + infinitive)
3	erro (verb + infinitive without “to”)
4	erro (preposition - verb + gerund)
5	erro (participle)
6	erro (simple past)
Código	Tipo de locução verbal: Both (Verb + “to” – infinitive)
1	Acerto
2	erro (verb + gerund)
3	erro (verb + infinitive without “to”)
4	erro (preposition - verb + gerund)
5	erro (participle)
6	erro (simple past)

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, a descrição dos dados e conseqüente análise das informações fornecidas pelos Pré- e Pós-testes de produção e compreensão serão apresentadas e discutidas a partir de tabelas e gráficos. Serão apresentados, primeiramente, os resultados gerais dos testes contendo questões distratoras. A seguir, serão analisados os resultados das questões-teste a partir da retomada dos objetivos e hipóteses que nortearam a realização do presente estudo.

3.1 Distratoras

As questões distratoras tiveram o mesmo formato e foram inseridas nos testes de maneira idêntica à das questões-alvo. A presença desse tipo de questão nos instrumentos utilizados se deu por dois motivos: o de proporcionar uma familiarização com a atividade proposta em cada teste e, principalmente, o de verificar o grau de atenção do aprendiz no momento da realização dos testes.

Tanto nos Pré- quanto nos Pós-testes foram incluídas quatro questões distratoras, sendo que os resultados obtidos pelos participantes após as duas testagens foram os seguintes:

Tabela 6
Dados das questões distratoras

Tipos de teste* X	Pré-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pós-teste
	(instrução IMPLÍCITA)	(instrução EXPLÍCITA)	(instrução IMPLÍCITA)	(instrução EXPLÍCITA)	(instrução IMPLÍCITA)	(instrução EXPLÍCITA)	(instrução IMPLÍCITA)	(instrução EXPLÍCITA)
Níveis de proficiência	Compreensão	Compreensão	Compreensão	Compreensão	Produção	Produção	Produção	Produção
Grupo 1A: básico N=7	4 (100%)		4 (100%)		3,16 (79,16%)		3,71 (92,85%)	
Grupo 2A: Inter – avançado n=5	4 (100%)		4 (100%)		3,8 (95%)		4 (100%)	
Grupo 1B: básico N=9		4 (100%)		4 (100%)		3,1 (77,77%)		3,1 (77,77%)
Grupo 2B: Inter – avançado N=6		4 (100%)		4 (100%)		3 (75%)		2,83 (70,83%)
Grupo 3A: básico Controle N=21	4 (100%)				2,72 (68,18%)			
Grupo 3B: inter-avançado Controle n=24	4 (100%)				3,28 (82%)			

*total de quatro questões distratoras por teste.

Observando a tabela acima, percebe-se que o número de acertos obtidos nas questões distratoras foi alto, sendo que nenhum grupo obteve percentuais

abaixo de 50% neste tipo de questão. Esta constatação é bastante relevante para fins de análise, uma vez que indica o nível de atenção dos indivíduos ao participarem da coleta. Ou seja, pode-se afirmar que os aprendizes estavam bastante atentos aos testes, fato que atribui grande confiabilidade aos resultados obtidos.

Através da tabela acima, é possível verificar que todos os grupos obtiveram 100% de acertos nos testes de compreensão (num total de quatro questões), tanto nos Pré- quanto nos Pós-testes.

Já nos testes de produção, o percentual de acertos não se manteve tão alto, sendo que o grupo 2B, ao qual foi proporcionada a instrução explícita, foi o responsável pelas médias mais baixas: 3 (75%) no Pré-teste e 2,83 (70,83%) no Pós-teste. Ademais, como pode ser observado, nenhum dos grupos experimentais obteve 100% de acertos neste tipo de questão, o que mostra que os participantes tiveram maior dificuldade nas questões onde a quantidade de respostas possíveis era bem mais ampla do que nos testes de compreensão.

Cabe, então, fazer uma análise dos resultados de maneira mais detalhada dos resultados, a fim de verificar se tal realidade se repetiu nas demais questões pertinentes aos testes.

Na próxima sub-seção, será feita a análise dos testes aplicados aos grupos experimentais e de controle, a fim de verificar a influência das instruções implícita e explícita no desempenho destes grupos.

3.2 Resultados gerais

Esta seção será destinada à apresentação de um panorama dos resultados obtidos a partir dos Pré- e Pós-testes de compreensão e produção que, sem a presença das questões distratoras, continham 24 questões (cada teste). A seguir, serão, então, analisados os resultados obtidos na resolução destas questões por grupo de participantes, realçando os dados mais significativos.

3.3 Análise dos dados gerais de compreensão

Com base nos dados apresentados na tabela que segue, verificou-se que os percentuais de acertos dos grupos de controle nos testes de compreensão foram bastante altos, em ambos os níveis de proficiência, nos dois tipos de testes. Tais resultados foram observados e confirmados através dos testes ANOVA e Test-T (realizados pelo programa EXCEL), após a coleta e tabulação dos dados.

Os grupos experimentais, embora compostos por números inferiores de participantes, apresentaram resultados semelhantes aos dos grupos de controle. Tal afirmação pode ser comprovada através dos dados apresentados na Tabela 7.

Tabela 7
Dados gerais dos testes de compreensão

Grupo	Instrução	Pré-teste* (respostas corretas)	Pós-teste (respostas corretas)
(1A) Básico n=7	Implícita	21 (87,5%)	19,85 (82,73%)
(2A) Interm-avan n=5	Implícita	22,4 (93,33%)	20,8 (86,66%)
(1B) Básico n=9	Explícita	20,8 (86,66%)	21,11 (87,96%)
(2B) Interm-avan n=6	Explícita	22,16 (92,36%)	21,5 (89,58%)
(3A) Básico n=21	Controle	21,95 (78,4%)	-
(3B) Interm-avan n=24	Controle	21,32 (76,14%)	-

Como se vê na Tabela 8, os grupos de nível básico apresentaram médias inferiores às dos grupos de intermediário-avançado, como previsto na Hipótese 3. Entretanto, por meio da análise desses resultados, não foi possível confirmar totalmente a Hipótese 2, que conjecturou que os grupos que receberiam instrução explícita mostrariam um desempenho melhor na realização do Pós-teste, uma vez que apenas os participantes do grupo básico, que recebeu instrução explícita, demonstrou um desempenho melhor no Pós-teste, realizado após a instrução, sendo que essa diferença não foi significativa.

Além disso, pode-se notar, ainda, que os grupos que tiveram contato com a instrução implícita obtiveram, no Pós-teste, pouquíssima variação de desempenho em comparação com seu Pré-teste. Tais resultados podem ser atribuídos às condições de aplicação dos Pós-testes, isto é, estes foram aplicados em uma época em que os participantes estavam realizando provas finais em seu curso de graduação. Este fato pode ter resultado em maiores níveis de estresse e menores níveis de atenção por parte dos aprendizes.

Entretanto, no que diz respeito a esse resultado, qualquer conclusão seria considerada prematura. Por conseguinte, na próxima sub-seção, serão analisados os dados resultantes dos testes de compreensão de maneira detalhada, observando cada grupo de verbos e seus respectivos percentuais.

3.3.1 Análise detalhada dos dados de compreensão

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os dados dos grupos experimentais, começando pelos testes de compreensão. A Tabela 9 ilustra os resultados obtidos pelos grupos testados.

Tabela 8

Resultados dos testes de compreensão (por tipo de questão): Média e percentual de acertos

Grupo	Verb + To - infinitive		Verb + gerund		Both ("to" – infinitive or V - gerund)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Básico 1A n=7	7,85 (98,21%)	6,85 (85,71%)	7,71 (96,42%)	7,42 (92,85%)	5,4 (67,85%)	5,57 (69,64%)
Inter-avançado 2A n=5	8 (100%)	7 (87,5%)	8 (100%)	7,2 (90%)	6 (75%)	6,6 (82,5%)
Básico 1B n=9	7,8 (97,5%)	7 (87,5%)	8 (100%)	7,22 (90,27%)	5 (62,5%)	6,88 (86,11%)
Inter-avançado 2B n=6	8 (100%)	7 (87,5%)	8 (100%)	8 (100%)	6,1 (77,08%)	6,5 (81,25%)
Básico 3A n=21	8 (100%)	-	7,9 (98,86%)	-	6,04 (75,56%)	-
Inter-avançado 3B n=24	7,84 (98%)	-	8 (100%)	-	5,56 (69,5%)	-

Percebe-se que os grupos de nível intermediário-avançado foram os que apresentaram melhor desempenho na realização dos testes. Entretanto, ao analisar os dados referentes a cada grupo de verbos, percebe-se que houve decréscimo no número de acertos e, conseqüentemente, de seu percentual no Pós-teste. Apenas na resolução das questões relativas a verbos do tipo "both" foi possível perceber um aumento no número de respostas corretas dadas pelos participantes (com exceção

do grupo 2A), sendo que os grupos que tiveram contato com a instrução explícita obtiveram melhores resultados (em ambos os níveis) em questões desse tipo.

Tal resultado pode ser atribuído ao fato de serem os verbos complementados por infinitivos ou gerúndios considerados mais complexos pelos aprendizes (o que corrobora a Hipótese 5), uma vez que a interpretação das frases que os contêm (por falantes do português brasileiro) pode se dar tanto por meio um complemento no infinitivo quanto por um gerúndio. Ou seja, apenas falantes mais proficientes costumam se mostrar atentos à sutil diferença semântica resultante do uso de um gerúndio ou de um infinitivo em uma locução verbal em inglês: saber – de alguma forma – da existência desta sutileza (mesmo sem ser capaz de interpretá-la de maneira correta) poderia resultar em um maior nível de atenção a esse tipo de questão.

Ademais, os resultados obtidos nos testes de compreensão poderiam ser justificados pelo próprio formato do instrumento: enquanto os testes envolvendo verbos pertencentes aos grupos “verb+infinitive” e “verb+gerund” poderiam ser resolvidos facilmente através de tradução, as questões acerca dos verbos “both” exigiam um conhecimento acerca de padrões verbais (*verb patterns*) por parte dos alunos.

3.4 Análise geral dos dados de produção

Os testes de produção continham frases com lacunas a serem preenchidas com os verbos sugeridos no exercício, além de dicas de contextualização dadas em cada frase. Esses testes, como se pode observar na Tabela 8, constituíram um desafio maior aos participantes, uma vez que esses deveriam interpretar e completar a questão, e não optar por uma alternativa de resposta (já pronta, como no teste de compreensão) na realização da tarefa.

Na análise dos resultados de produção, foram levados em consideração dois fatores: a correção da produção e os tipos de respostas dadas.

Assim como nos exemplos apresentados na seção 2.4, as frases que compunham esses testes continham locuções verbais. O primeiro verbo dessas locuções era dado ao aprendiz na forma de infinitivo, enquanto o segundo era fornecido (entre parênteses) para ser utilizado na frase em forma de gerúndio ou,

também, de infinitivo precedido pela preposição “to”. Devido a essa abertura de possibilidades, a variedade de respostas oriundas desses testes tornou necessária a adoção de códigos que especificassem a natureza da forma verbal utilizada em cada frase (explicitados na seção 3.8 deste estudo).

Cada uma das versões dos testes de produção continha, como mencionado na seção 3.4, 24 questões no total, sendo 8 contextos com cada tipo de verbo. Os resultados gerais mostram que os grupos apresentaram percentuais de acertos superiores a 65% em ambos os testes, embora três dos quatro grupos testados tenham tido uma diminuição do número de acertos no Pós-teste. O grupo básico 1B (instrução explícita) foi o que mostrou resultados mais baixos, como pode ser observado na Tabela 9.

Tabela 9 - Dados gerais dos testes de produção

Grupo	Instrução	Pré-teste* (respostas corretas)	Pós-teste (respostas corretas)
(1A) Básico n=7	Implícita	17,42 (72,61%)	17,14 (71,42%)
(2A) Interm-avan n=5	Implícita	21,2 (88,33%)	19,6 (81,66%)
(1B) Básico n=9	Explícita	16,55 (68,98%)	17,0 (70,83%)
(2B) Interm-avan n=6	Explícita	16,33 (68,05%)	18,33 (76,38%)
(3A) Básico n=21	Controle	17,52 (73,29%)	-
(3B) Interm-avan n=24	Controle	17,92 (74,66%)	-

Os grupos de controle, por sua vez, também apresentaram diferenças significativas quanto aos dados obtidos nos testes de produção para o grupo de nível básico e para o grupo de nível avançado.

Uma vez que este estudo busca examinar os efeitos da instrução com ou sem a presença de regras, a próxima seção tratará de maneira específica dos dados resultantes dos testes de produção de maneira a verificar os dados que resultaram nos números apresentados acima.

3.4.1 Análise dos dados específicos de produção

Em relação aos testes de produção, é possível observar que os percentuais de acertos obtidos pelos participantes dos grupos de controle foram menores. Tal constatação confirma a Hipótese 4, que previa que os percentuais de acertos nos testes de múltipla escolha seriam mais altos do que os resultados dos testes de

produção. Tal fato pode ser justificado pela ampliação da gama de respostas que tal tipo de testagem proporciona, além da total liberdade que foi dada aos participantes – quanto ao tempo e ao aspecto dos verbos – para completarem as lacunas pertencentes aos exercícios de produção. Destarte, confirma-se a Hipótese 5, que previa que os participantes demonstrariam um maior grau de dificuldade na resolução das questões envolvendo verbos que admitem dois tipos de complementação (infinitivos e gerúndios). Ou seja, os aprendizes não dispunham de opções de respostas, somente a indicação do verbo a ser utilizado no preenchimento da lacuna. Conseqüentemente, coube aos participantes julgar qual seria a melhor forma verbal para cada uma das questões, resultando em respostas variadas, cuja interpretação será feita nas seções que tratarão especificamente dos dados de produção.

Ademais, ao confrontar os dados gerais com os dados do Pré-teste, é possível verificar que as questões que proporcionaram menor dificuldade aos participantes foram as que solicitavam complementos no infinitivo. Esta escolha poderia ser atribuída a uma dificuldade de interpretação - por falantes de português brasileiro - de locuções complementadas por gerúndio em inglês; isto é, a oração “she enjoyed going to the concert” (“ela apreciou ir ao concerto”) dificilmente seria traduzida/ interpretada desta forma por uma falante com nível de conhecimento básico acerca da língua inglesa.

Tabela 10
 Comparação dos resultados de produção por tipo de questão

Grupo	Verb + To - infinitive		Verb + gerund		Both ("to" – infinitive or V - gerund)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Básico 1A n=7	6,85 / 85,71%	6,85 / 85,71%	7 / 87,5%	6 / 75%	3,57% / 44,64%	4,28 / 53,57%
Inter-avançado 2A n=5	7,8 / 97,5%	7,6 / 95%	7,8 / 97,5%	7 / 87,5%	5,6 / 70%	5 / 62,5%
Básico 1B n=9	6,8 / 86,11%	6,33 / 79,16%	5,33 / 66,66%	5,33 / 66,66%	4,33 / 54,16%	5,33 / 66,66%
Inter-avançado 2B n=6	6,1 / 77,8%	6,16 / 77,08%	5,5 / 68,75%	6,5 / 81,25%	4,66 / 58,33%	5,66 / 70,83%
Básico 3A n=21	6,18 / 77,27%	-	6,5 / 81,25%	-	4,9 / 61,36%	-
Inter-avançado 3B n=24	6,64 / 83%	-	6,2 / 77,5%	-	5,08 / 63,5%	-

Assim, no testes realizado antes da instrução, o grupo 1A (ao qual foi proporcionada a instrução implícita) obteve seu maior número de acertos nas questões envolvendo verbos complementados apenas por infinitivo ou apenas por gerúndio. Em relação ao terceiro tipo de verbos ("both" + infinitive or gerund), o número de acertos obtidos pelos indivíduos pertencentes a este grupo foi quase equivalente ao número de erros (25 respostas corretas para 23 respostas do tipo 2: "troca de infinitivo por gerúndio ou vice-versa). Esta observação indica, acima de tudo, que – embora tenham escolhido a opção errada para a questão – os participantes estavam atentos aos tipos de complementos possíveis para o verbo da questão. Ou seja, mesmo não sabendo a resposta exata, os aprendizes perceberam que não poderiam completar a frase com formas ou tempos verbais que não fossem gerúndio ou infinitivo.

É, ainda, interessante notar que o terceiro tipo de dificuldade (respostas do tipo 3) caracterizava o uso da preposição "to" com um verbo no gerúndio. Mesmo não sendo este tipo de resposta aceitável, seu uso parece reforçar a Hipótese de que os aprendizes perceberam a natureza da questão e buscaram respondê-la da forma mais correta que seu nível de proficiência lhes permitiu.

Além destes três tipos de respostas, complementos na forma de passado simples, ou de "passado simples + to + gerúndio" também foram contabilizados nos resultados do grupo 1A, embora em menor número. Nesses casos, a razão pela qual

os participantes optaram por tais complementos poderia ser atribuída ao tempo verbal dos verbos principais de cada uma das frases dos testes: o passado simples. Entretanto, sendo estas escolhas correspondentes a números e percentuais muito baixos, torna-se inviável tecer qualquer tipo de conclusão acerca destes dados.

Em relação ao outro grupo de nível de proficiência básico (1B), os resultados obtidos no Pré-teste foram bastante semelhantes: maiores percentuais de acertos nas questões cujos complementos só poderiam ser verbos no infinitivo ou no gerúndio, e números quase equivalentes de respostas corretas e incorretas nas frases contendo verbos do tipo “both” (39 acertos para 30 equívocos – troca de infinitivo por gerúndio, ou vice-versa). Esse grupo, entretanto, foi responsável pelos resultados mais baixos obtidos no Pré-teste de produção (16,77 / 69,90%), sendo este também o grupo que mais optou por respostas do tipo 3 (infinitivo sem “to”): 21 / 29%.

Em relação aos grupos de nível intermediário-avançado, o grupo 2A obteve os melhores resultados gerais: 19,6 (81,66%).

Percebe-se, também, que este grupo apresentou apenas uma resposta do tipo 3 (infinitivo sem “to”), sendo todos os outros – poucos – equívocos do tipo 2 (troca de gerúndio por infinitivo e vice versa). Em se tratando de Pré-teste, conclui-se que este grupo era o mais proficiente dos grupos experimentais.

O segundo grupo de nível intermediário-avançado (2B), embora tenha obtido resultados superiores aos dos grupos de nível básico, teve um número de acertos bastante próximo dos números obtidos pelos grupos 1A e 1B: 18,33 (76,38%). Este também foi o grupo que mais optou por respostas do tipo 3 (infinitivo sem “to”) se comparado com o grupo 2A.

A fim de observar o efeito das intruções no aprendizado de locuções verbais em inglês, serão analisados, por fim, o Pós-teste de produção dos grupos experimentais.

Assim como no Pré-teste, verificou-se que as questões que proporcionaram menor dificuldade aos participantes foram as que solicitavam complementos do tipo “to+ infinitivo”: todos os grupos obtiveram altos percentuais de acertos nas questões deste tipo.

O grupo 1A, por exemplo, teve 48 acertos nas perguntas que se enquadravam nesta categoria, e 42 respostas corretas nas questões que pediam complementos na forma de gerúndio. Assim como no teste realizado antes da

instrução, porém, embora os números de acertos e de equívocos nas questões do tipo “both” (complementos no infinitivo ou no gerúndio) tenham permanecido bastante próximos, a diferença entre estes e seus respectivos percentuais aumentou em mais de 5% em comparação com o Pré-teste. Este dado mostra que, mesmo tendo recebido instrução sem a presença de regras (implícita), houve aprendizado e conseqüente melhora de desempenho na construção de locuções verbais cujos verbos podem ser complementados por infinitivos ou por gerúndios. Ademais, mesmo não tendo sua atenção voltada para estas estruturas, os aprendizes mostraram estar mais atentos a este grupo de verbos, dada a dificuldade que este grupo de verbos representa para falantes de português.

O grupo 1B, cujo trabalho em sala de aula foi feito de maneira explícita, isto é, de maneira a orientar a atenção dos participantes para as regras subjacentes ao input (no caso, as locuções verbais em inglês), de forma geral, melhorou seu desempenho, embora tenha tido um decréscimo no número de acertos referentes às questões que pediam complementos no infinitivo (de 62 acertos para 57). Nas questões que pediam complementos no gerúndio, o grupo obteve um acerto de diferença, o que representa uma variação muito pequena de desempenho para que se teça qualquer análise. Já nas questões do tipo “both”, o aumento no número de acertos foi mais significativo: de 39 para 48 acertos, o que mostra que a instrução contribuiu para o aprendizado destas estruturas, mesmo que esta contribuição tenha servido apenas para aumentar a atenção dada a verbos do tipo “both” por parte dos participantes. Este grupo, ainda, ousou tentar preencher as lacunas do teste com outras formas verbais, como respostas caracterizadas pelo número 4 (“to + gerúndio”) e 5 (passado simples + to + gerúndio).

O grupo 2A foi o grupo que obteve as médias mais baixas no Pós-teste. O número de acertos nas questões do tipo “to + infinitivo” variou de 39 para 38; de 39 para 35 nas questões onde os verbos pediam complementos nas formas de gerúndio; e de 28 para 25 nas questões do tipo “both” (complementos no infinitivo ou no gerúndio). Estes resultados, todavia, podem ser justificados pelo desempenho do mesmo grupo na resolução das questões distratoras: 2,83 acertos (percentual de 70,83%). Ou seja, em comparação com os demais grupos experimentais, o grupo 2A foi o que obteve as médias mais baixas nas questões distratoras do Pós-teste, o que indica que os participantes estavam menos atentos e/ ou concentrados na resolução das demais questões do teste feito após receberem a instrução implícita.

Por fim, o grupo 2B, que teve contato com as locuções verbais em inglês por meio da instrução explícita, mostrou que esta também teve influência positiva em seu aprendizado e conseqüentes resultados. Embora tenha mantido os mesmos números de acertos nas questões cujos complementos deveriam ser do tipo “to + infinitivo” (37 acertos / 77%), houve uma melhora no desempenho destes aprendizes quanto às demais questões: de 33 (68,7%) para 39 acertos (81,2%) nas perguntas que pediam complementos no gerúndio, e de 29 (60,4%) para 34 acertos (70,8%) nas questões do tipo “both”. Ou seja, pode-se inferir – com base nos dados recém mencionados – que os participantes que tiveram contato com a instrução explícita se mostraram mais seguros para responder as questões envolvendo estruturas (gerúndios) cuja interpretação, em sua língua materna, pode ser diferente, bem como passaram a ter mais domínio da construção de locuções que aceitam dois tipos de complemento.

A fim de averiguar se a instrução influenciou o desempenho dos participantes em termos gerais, a próxima seção tratará da comparação dos resultados obtidos por todos os grupos experimentais, de acordo com cada tipo de teste.

3.5 Comparação entre os dados de compreensão e produção

Tabela 11
Comparação geral de todos os resultados

Tipos de teste* X Níveis de proficiência	Pré-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pós-teste
	(instrução IMPLÍCITA) Compreensão	(instrução EXPLÍCITA) Compreensão	(instrução IMPLÍCITA) Compreensão	(instrução EXPLÍCITA) Compreensão	(instrução IMPLÍCITA) Produção	(instrução EXPLÍCITA) Produção	(instrução IMPLÍCITA) Produção	(instrução EXPLÍCITA) Produção
Grupo 1A : básico n=7	20,8 (86,66%)		21,11 (87,96%)		17,42 (72,61%)		17,14 (71,42%)	
Grupo 2A : Interm – avançado n=5	22,16 (92,36%)		21,5 (89,58%)		21,2 (88,33%)		19,6 (81,66%)	
Grupo 1B : básico n=9		21 (87,5%)		19,85 (82,73%)		16,55 (68,98%)		17 (70,83%)
Grupo 2B : Interm – avançado n=6		22,4 (93,33%)		20,8 (86,66%)		16,33 (68,05%)		18,33 (76,38%)
Grupo 3A : básico n=21	21,95 (78,40%)		-	-	17,59 (73,29%)		-	-
Grupo 3B : Interm – avançado n=24	21,32 (76,14%)		-	-	17,92 (74,66%)		-	-

A tabela acima mostra que os quatro grupos experimentais obtiveram números de acertos superiores a 20 (vinte), isto é, percentuais de acertos superiores a 80%, no Pré-teste de compreensão. O resultado mais baixo desta etapa da coleta de dados de compreensão correspondeu ao grupo 1A (básico) que, mais tarde, teve contato com a instrução implícita. O melhor resultado foi conseguido pelo grupo 2B (intermediário-avançado), ao qual foi dada a instrução explícita.

Ao testar a compreensão dos participantes após estes terem recebido a instrução acerca de locuções verbais em inglês, verificou-se que apenas o grupo 1A mostrou uma sutil melhora em seu desempenho: de 20,8 acertos (86,66%) no Pré-teste, o grupo passou a ter 21,11 (87,96%) acertos no Pós-teste. Os demais grupos

tiveram uma pequena diminuição no número de acertos nas questões de compreensão, o que poderia ser atribuído às condições de aplicação dos Pós-testes (que foram aplicados pela professora titular, já que a pesquisadora estava impossibilitada de fazê-lo), ou mesmo às condições dos aprendizes, que poderiam estar mais desatentos devido ao estresse físico e/ ou mental comum na época de provas.

Nos testes de produção, os desempenhos dos quatro grupos testados variaram bastante. O grupo 1A (Básico) manteve um desempenho quase constante na realização dos dois testes – uma média de 17,28 (72,01%).

O grupo 2A, por sua vez, teve uma diminuição de 1,6 ponto (1,67%) do Pré para o Pós-teste. Este grupo, entretanto, manteve a média de acertos mais alta: 20,4 (84,99%).

Já o grupo 1B, após ter tido intrução acerca das regras subjacentes às estruturas em questão, obteve aumento de 0,45 ponto em seu desempenho. Possivelmente, tal resultado teria sido mais expressivo se a pesquisadora dispusesse de mais períodos de aula para realizar a instrução e os exercícios de fixação, o que possibilitaria aos aprendizes ter mais contato e – conseqüentemente – ter uma melhor assimilação das regras acerca da formação de locuções verbais em inglês.

O desempenho do grupo 2B foi o que refletiu a maior diferença entre os números e percentuais obtidos no Pré e no Pós-teste: 2 acertos (8,33%) a mais na testagem feita após o contato com a instrução explícita. Este resultado, juntamente com os números de acertos obtidos pelo grupo 1B, reforçam a Hipótese 2, que previa que os grupos B - aos quais seria dada instrução acerca das regras subjacentes ao input - teriam melhor desempenho que os demais no Pós-teste.

Em termos gerais, verificou-se que os grupos experimentais apresentaram desempenho mais baixo entre o Pré (21,59 / 89,96%) e o Pós teste (20,81 / 86,72%) de compreensão, sendo a diferença entre ambos de 0,78 acertos (3,24%). Nos testes de produção, todavia, os resultados gerais mostram que houve um aumento no número de acertos (e respectivo percentual), na comparação entre os testes realizados antes e depois da instrução: de 17,87 acertos (74,33%) obtidos no Pré-teste para 18,07 (75,07%) no teste posterior, representando um acréscimo de 0,2 acertos (0,74%) nos números obtidos pelos quatro grupos experimentais ao longo da coleta de dados aqui analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusão

Neste capítulo, serão retomadas as conclusões parciais feitas durante a análise dos dados, apresentada no capítulo anterior, de maneira a relacioná-las com o objetivo norteador deste estudo: verificar o efeito das instruções implícita e explícita no ensino de locuções verbais em inglês.

Buscando alcançar tal objetivo, este estudo se fundamentou na Hipótese da Interface Fraca, que prevê que o conhecimento explícito (ou declarativo) - ainda que não possa vir a se transformar diretamente em conhecimento implícito - contribui para o desenvolvimento do conhecimento implícito como um facilitador, tornando possível aos aprendizes perceber detalhes do *input* que não eram antes percebidos. Assim, foram sugeridas cinco hipóteses: (1) a instrução surtiria um efeito positivo no desempenho dos aprendizes; (2) os grupos que receberiam instrução explícita apresentariam um melhor desempenho no Pós-teste em comparação com os aprendizes expostos à instrução implícita, visto que neste tipo de instrução os aprendizes recebem informações acerca das regras subjacentes ao *input*; (3) os grupos de nível de proficiência básico apresentariam um número menor de acertos que os grupos de intermediário-avançado; (4) dadas as diferentes características dos instrumentos de testagem (“múltipla escolha”, e “preenchimento de lacunas”), envolvendo diferentes modos de processar a linguagem, haveria variação no percentual de acertos, devido às diferentes demandas cognitivas dos dois tipos de testes; e (5) os erros mais freqüentes seriam relacionados ao grupo de verbos que aceita complementação tanto por infinitivos quanto por gerúndios.

Em relação ao efeito exercido pela instrução no desempenho dos participantes na realização dos testes de compreensão, verificou-se que todos os grupos apresentaram desempenhos mais baixos na realização do Pós-teste. Tal fato pode ser atribuído à menor dificuldade oferecida pelos testes deste tipo, o que poderia ter levado os participantes a lerem as alternativas de respostas com menor atenção, dada a familiarização dos aprendizes com este instrumento, cujas perguntas eram – aparentemente - mais fáceis. O fato de disporem de opções de respostas (das quais apenas duas causariam maiores dúvidas quanto ao sentido da

frase) poderia ter levado os participantes darem menor importância aos detalhes das alternativas fornecidas em cada questão.

Já nos testes de produção, que não ofereciam alternativas e, sim, lacunas a serem preenchidas com os verbos indicados no exercício e com o auxílio de dicas de contextualização fornecidas em cada frase, apenas o grupo 2A mostrou desempenho inferior na realização do Pós-teste. Os demais grupos mantiveram ou melhoraram seu desempenho, indicando que a instrução explícita – principalmente – produziu um efeito positivo no desempenho dos aprendizes. Conseqüentemente, verifica-se a concretização da Hipótese 2, que previa que os grupos “B” (aos quais foi fornecida instrução explícita) apresentariam melhores desempenhos nos testes posteriores à instrução. Apenas os resultados do grupo 1A seriam passíveis de questionamento, embora seu desempenho tenha se mantido estável.

O grau de comprometimento dos participantes também é um fator a ser levado em conta na análise dos dados, visto que muitos dos alunos que participaram da testagem explicitaram desinteresse, dificuldade de concentração devido à grande quantidade de tarefas proporcionadas pelo curso universitário, ou mesmo desconhecimento das regras subjacentes ao input a eles fornecido.

Quanto aos efeitos das instruções, a instrução explícita se mostrou eficaz em todos os grupos, ao contrário da implícita. Entretanto, o grupo 2A (intermediário-avançado), que recebeu instrução implícita, apresentou números de respostas corretas inferiores aos dos demais grupos após a realização da instrução.

Por conseguinte, fez-se necessário averiguar as possíveis causas deste fato, já que a diferença foi apresentada por um grupo de nível de proficiência VI. Vários possíveis motivos foram encontrados pela pesquisadora, ao observar e conversar com os participantes: a característica geral da turma, que se mostrou desinteressada e contrariada por ter que realizar testes e receber instrução de uma professora que não a titular; alguns participantes deixaram de comparecer às aulas previstas para a instrução e para a aplicação do Pós-teste, alegando – deliberadamente – que preferiam utilizar o tempo dedicado à condução do estudo para tarefas de maior importância; muitos dos participantes não entregaram o Pós-teste (que lhes foi fornecido pela professora titular da turma, para ser feito em casa – uma vez que a pesquisadora se viu impossibilitada de ir até a universidade, devido à compromissos profissionais), o que certamente afetou as porcentagens finais obtidas pelo grupo.

Em relação à Hipótese 3, confirmou-se a previsão de que grupos de nível intermediário-avançado apresentariam um número maior de acertos que os grupos de nível básico. Essa diferença pôde ser verificada tanto nos testes de compreensão quanto nos testes de produção, mesmo tendo o grupo 2A diminuído seus percentuais em relação ao Pré-teste.

No que tange à variação do número de acertos devido às diferentes demandas cognitivas de cada tipo de teste, observou-se que o número e respectiva porcentagem de acertos nos testes de compreensão (21,2 / 88,34%) foi superior aos dados resultantes dos testes de produção (17,97 / 74,7%), corroborando a Hipótese 4, que previa um melhor desempenho dos participantes nos testes de múltipla-escolha. Mais uma vez, retoma-se aqui a possível justificativa de que os testes de produção apresentam uma exigência cognitiva maior do que os testes de compreensão, devido a seu formato.

E, por fim, no que diz respeito ao grupo de verbos sobre o qual incidiu o maior número de erros, comprovou-se que o grupo caracterizado como “Both (verbos seguidos de complementos na forma “to” + infinitivo or gerund)” foi o responsável pelos menores percentuais de acertos. Este grupo de verbos, entretanto, foi o que melhor refletiu a influência da instrução, sendo que três dos grupos experimentais (com exceção do grupo 2A) obtiveram um aumento no número de acertos e respectivas porcentagens entre o Pré e o Pós teste. A dificuldade encontrada pelos aprendizes na realização destes testes se justifica pela constatação de que - como mencionado na introdução deste estudo - a maioria dos livros didáticos e gramáticas de língua inglesa sugerem a memorização de listas de verbos como método de ensino/ aprendizagem de locuções verbais em inglês (e não a análise de suas propriedades semânticas). Destarte, parece bastante compreensível que os participantes tenham considerado difícil a interpretação de locuções verbais desta natureza, visto que estas tendem a ser traduzidas (por falantes nativos de português) tanto como infinitivos quanto como gerúndios, dependendo de seus complementos e do contexto em que aparecem.

Embora os dados estatísticos aqui expostos tenham pouco valor na constatação da existência de uma interface fraca entre os conhecimentos implícito e explícito, os números e porcentagens serviram, neste estudo, para constatar que a instrução teve influência no desempenho da maioria dos grupos experimentais,

sendo que a instrução do tipo explícita foi a que parece ter surtido melhor efeito.

Também foi possível comprovar que os grupos de proficiência intermediária-avançada obtiveram números e percentuais de acertos superiores aos atingidos pelo grupo de proficiência básica, além de evidenciar que os testes de produção representariam uma dificuldade maior para os participantes.

Por fim, os dados coletados para este estudo mostraram que – dentre os três tipos de verbos utilizados nesta pesquisa – o grupo do tipo “both” foi o responsável pelo maior número de dúvidas e dificuldade para os aprendizes que participaram da testagem.

Ainda há muito que ser investigado, entretanto, acerca do efeito proporcionado pela instrução formal no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Espera-se, assim, que as limitações deste estudo motivem sua continuidade ou pesquisas que dele partam na busca do aprofundamento do tema nos estudos de psicolinguística.

Limitações da pesquisa

Algumas limitações já mencionadas ao longo deste trabalho serão, aqui, explicitadas com mais detalhes, de maneira a ilustrar o contexto de desenvolvimento do mesmo.

Primeiramente, faz-se necessário apontar a escolha de locuções verbais em inglês como foco da instrução realizada durante a coleta de dados. A complexidade do uso de tais estruturas, por parte dos alunos de nível de proficiência básico, pode ter sido decisiva para os resultados obtidos.

Em termos de estatística, o formato dos testes de produção proporcionou aos participantes maior liberdade de escolha de respostas (ao invés de limitá-las, como nos testes de compreensão), o que pode ter contribuído para menores percentuais de acertos encontrados na análise dos dados. Também é possível supor que os participantes tenham generalizado as “dicas de contextualização” fornecidas neste tipo de teste, não dando a atenção devida às diferenças entre o uso de infinitivos e gerúndios no caso dos verbos do tipo “both”.

Ademais, a condução desta pesquisa encontrou, no tempo disponibilizado pelos professores dos grupos experimentais, uma barreira limitante à prática da instrução e à análise de seus efeitos, visto que a instrução (e os respectivos exercícios de fixação de conteúdos) teve que ser realizada em uma única aula, à qual muitos dos participantes deixaram de comparecer. O pouco tempo destinado à coleta dos dados também descaracterizou, de certa forma, o alicerce teórico na qual esta pesquisa se baseia (a Hipótese da Interface Fraca), uma vez que não foi possível observar o intervalo necessário à verificação de tal hipótese.

Por fim, devido a compromissos profissionais da pesquisadora, a condução dos Pós-testes teve que ser feita por alguns dos professores-titulares dos grupos experimentais que, estando atrasados em relação ao calendário de conteúdos previstos para o semestre, solicitaram aos participantes que respondessem os testes em casa. Tal procedimento fez com que muitos dos participantes deixassem de realizar os testes, ou os fizessem através de algum auxílio recebido fora da sala de aula ou, ainda, não entregassem o instrumento. Consequentemente, o número e a confiabilidade dos dados de alguns grupos tornou-se menor, e acabou por afetar os resultados utilizados na análise dos desempenhos dos aprendizes.

Tais constatações não tornam menos relevante, de maneira alguma, a condução deste trabalho. As constatações apresentadas tiveram como objetivo analisar e discutir a contribuição didática que os diferentes tipos de instrução podem vir a ter no campo do aprendizado de línguas estrangeiras, além de motivar a realização de novas pesquisas que busquem contribuir para os estudos acerca deste tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, U. O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade. Pelotas, UCPEL, 2004. Dissertação de mestrado, Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas.

ANDERSON, R.J.; LEBIERE, C. *The Atomic Components of Thought*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, 490 p.

BECHARA, E. *Na Ponta da Língua*. Até 2005 7 vols. publicados: I (2.^a ed.); II (2.^a ed.); III (2001); IV (2002); V (2003); VI (2004); VII (2005). (Em colaboração)

BIALYSTOK, E. Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, v.16, n.2, p. 157-168, 1994.

CUNHA, C.; CINTRA, F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3^oed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DEKEYSER, R. Learning L2 grammar rules: an experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*. v.17, p. 379-410, 1995.

_____. Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*. v. 19, p. 195-221, 1997.

_____. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. (Eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 2003.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language*, p.197-261, 1998.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DULANY, D. E., CARSON, A.; DEWEY, G. I. A case of syntactical learning and judgment: How conscious and how abstract? *Journal of Experimental Psychology: General*, v.113, p. 541-555, 1984.

ELLIS, N. *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994.

ELLIS, Rod. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1985, 291 p.

_____. Teacher-pupil interaction in second language development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Malden. Rowley, MA: Newbury House, p.69-86, 1985.

_____. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 27, p.91-113, 1994.

_____. SLA and language pedagogy: An educational perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, v.19, p.69-92, 1997.

_____. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. Grammar teaching – practice or consciousness-raising? In: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. (Eds). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p.167-174, 2003.

ELLIS, R. & BARKHUIZEN, G. P. *Analysing learner language*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2005, 404 p.

ELLIS, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, v.27, p.141-172, 2005.

FERREIRO, E.; GOMEZ PALACIO, M. (Orgs.) Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GASS, S. *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997, 196 p.

GRAVER, B.D. *Advanced English grammar* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press, 1986, 320 p.

HAN, Z. *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004.

HORIGUCHI, I. Complementation in English syntax: A generative semantics approach. Georgetown University Doctoral dissertation. Washington, D.C., 1978.

HULSTIJN, J.H. & De GRAAF, R. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. In: Consciousness in Second Language Learning. *AILA Review*, n. 11, p. 97-112, 1994.

_____. Towards a unified account of the representation, processing, and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, v.18, p.193–223, 2002.

_____.; ELLIS, R. Theoretical and Empirical Issues in the Study of Implicit and Explicit Second Language Learning, *Studies in Second Language Acquisition*, v.27, p. 235-268, 2005.

_____. Fundamental issues in the study of second language acquisition. In: ROBERTS, LEAH, AY_E GÜREL, SIBEL TATAR, LEYLA; MARTI (Eds.) *EUROSLA Yearbook*, p. 191–203, 2007.

JIMENEZ, L.; MENDEZ, C. Which attention is needed for implicit sequence learning? *Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition*, v.25, n.1, p. 236-259, 1999.

KIRBY, J.P. Acquiring English verbal complements: A project in interlanguage studies. Unpublished Ph.D. dissertation. Centre for Language and Communication Studies, Trinity College Dublin, 1987.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, UK: Pergamon, 1981, 176 p.

LOGAN, D.C. *Transforming the network of conversation in BHP New Zealand steel: landmark education business development's new paradigm for organizational change, case 1984 – 01*. Los Angeles, CA: Marshal School of Business, University of Southern California, 1998.

LONG, M. H. Input, interaction and second language acquisition. In: WINITZ, H. (Ed.), *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, v.379, p. 259-78, 1981.

_____. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982

_____. Input and second language acquisition theory. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.) *Input and second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 377-93, 1985.

_____. Review of R. Ellis: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985. *Studies in Second Language Acquisition*, v.10, p.79-82, 1988.

_____. The process of foreign language acquisition. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. 2nd edition. Oxford: Pergamon, p. 2331-2339, 1994.

_____. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: de BOT, K., GINSBERG, R. B.; KRAMSCH, C. (Eds.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam: John Benjamins, p. 39-52, 1991.

_____. Second language acquisition as a function of age: substantive findings and methodological issues. In: HYLSTENSTAM, K.; VIBERG, A. (Eds.) *Progression and regression in language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 196-221, 1993.

_____. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W. C.; Bahtia, T. K. (Eds.) *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, p. 413-68, 1996.

_____. Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse. In: JACOBS, G. M. (Ed.), *Language classrooms of tomorrow: Issues and responses*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, p. 148-169, 1996.

_____. The design and psycholinguistic motivation of research on foreign language learning. In: FREED, B. (Ed.) *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: D. C. Heath, p. 309-320, 1991.

McLAUGHLIN, M. L. (Ed.) *Communication yearbook 10*. Newbury Park, CA: Sage, 1987.

NEVES, M. H. *Texto e gramática*. Edição de Editora Contexto, p.176-178, 2006.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta- analysis. *Language learning*. v.50, p. 417-528, 2000.

PARADIS, M. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implication for bilingualism and SLA. In: ELLIS, N. (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA. Academic Press, p. 393-419, 1994.

_____. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/ Philadelphia, 2004.

PERRUCHET, P. & PACTEAU, C. Implicit acquisition of abstract knowledge about artificial grammar: Some methodological and conceptual issues. *Journal of Experimental Psychology: General*. v.120, p. 112-116, 1991.

_____. Synthetic grammar learning: Implicit rule abstraction or explicit fragmentary knowledge? *Journal of Experimental Psychology: General*. v.119, p. 264-275, 1990.

PREUSS, E.O. *Título: A interface entre os conhecimentos implícito e explícito: um estudo baseado no SE - operador aspectual como delimitador em espanhol*. Mestrado em Letras. Universidade Católica de Pelotas, UCPEL, Brasil. Ano de Obtenção: 2005

REBER, A. Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*. v.118, p. 219-235, 1989

REDINGTON, M.; CHATER, N. Randomly changing transfer in artificial grammar learning. In: COTRELL, G. W. (Ed.) *Proceedings of the 18th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 829-834, 1996.

RHODE, D. L. T. & PLAUT, D. C. Language acquisition in the absence of explicit negative evidence: how important is starting small? *Cognition*. v.72 p. 67-109, 1999.

ROBINSON, P.S. Task complexity and second language narrative discourse. *Language learning*. v.45, n.1, p.99-140, 1995

_____. Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring

interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, v.22, n.1, p.27-57, 2001.

_____. Consciousness, Rules, and Instructed Second Language Acquisition. New York /Frankfurt: Peter Lang, p. xiv + 291, 1996.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v.10, n.3, p. 209-231, 1972.

_____. & GASS, S. *Workbook in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1984, 118 p.

SHANKS, D.R.; St. JOHN, M.F. Characteristics of dissociable human learning systems. *Behavioral and Brain Sciences*, v.17, p.367-447, 1994.

SHARWOOD SMITH, M. Second language learning: theoretical foundations. London: Longman, 1994.

_____. *Second language learning: theoretical foundations*. London and New York: Longman, v.12, p.107–109, 1996.

SHEPHERD, D. Discourse Analysis and Reading: a review of the literature. *The Specialist*. São Paulo: v. 10, p. 39-52, 1984.

St JOHN, M.F.; SHANKS, D.R. Implicit learning from an information processing standpoint. In: BERRY, D.C. (Ed.) *How implicit is implicit learning?* Oxford: Oxford University Press, p. 124–161 1997.

SCHMIDT, R. & FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: SCHMIDT, R. (Ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu HI: University of Honolulu Press, p. 237-326, 1986.

_____. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, p.129-158, 1990.

_____. Consciousness and foreign language learning. In: KASPER, G.; BLUM-LULKA, S. (Eds.) *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, p.21-42, 1993.

_____. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. V.11, *AILA review*, 1994.

_____. Consciousness in foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT R., (Ed) *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center, n. 9, p.1-63, 1995.

_____. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, p. 3-32, 2001.

SLOMAN, A.; LOGAN, B. Cognition and Affect: Architectures and Tools. *European*

Conference on Cognitive Modeling, Nottingham, UK: University of Nottingham Press, p. 58–65, 1998.

SPADA, N. Form- focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language teaching abstracts*, v.30, 1997.

SPERLING, G. Psychological Monographs: General and Applied, v.74, n.11, p.1-29, 1960.

_____. The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs: General and Applied*, v.74, n.11, p. 1-30, 1960.

SWAN, M. & WALTER, C. *The good grammar book with answers*. Oxford do Brasil, 2001, 324 p.

TREISMAN, A. Shifting attention between the ears. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. V.23, p. 157-167, 1971.

VANPATTEN, B. The acquisition of *ser* and *estar* in adult second language learners: A preliminary investigation of transitional stages of competence. *Hispania*, v.68, p. 399-406, 1985.

_____. The acquisition of *ser* and *estar*: Accounting for developmental patterns. In: VANPATTEN, B., DVORAK, T.; LEE, J. (Eds.) *Foreign language learning: A research perspective*. New York: Newbury House, p. 61-75, 1987.

VINCE, M. & SUNDERLAND, P. *Advanced language practice with key*. Macmillan do Brasil, 2003, 328 p.

WILKINS, D. *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. London: Oxford University Press, 1976.

YULE, G. *Explaining English Grammar*. London: Oxford University Press, 1998, 333 p.

ZOBL, H. Markedness aspects of case-marking in L1 French/L2 English. In: EUBANK, L., SELINKER, L.; SHARWOOD SMITH, M. (Eds.) *The Current State of Interlanguage*. 1995, 197 p.

ZIMMER, M.C.; ALVES, U. K. & SILVEIRA, R.. A aprendizagem de L2 como processo cognitivo: a interação entre o conhecimento explícito e o implícito. Porto Alegre: Nonada, v. 9, p. 157-174, 2006

ANEXOS

Anexo 1 - Formulário de consentimento e questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE LETRAS

PESQUISA: O papel da instrução - implícita e explícita – no ensino/
aprendizagem de inglês

ORIENTADOR: Profa. Dra. Ingrid Finger **ORIENTANDO:** Daniela Moraes do Nascimento

Participante nº _____

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO

Aos participantes:

Por favor, leia o parágrafo a seguir e assine na linha abaixo, indicando que você entende a natureza deste estudo e seus direitos como participante.

Sua participação neste estudo é voluntária. Neste estudo, você irá realizar dois tipos de tarefa: em uma, você irá ler sentenças e circular a alternativa que apresenta uma interpretação mais exata da frase fornecida no início do exercício; na outra, você irá ler sentenças e completá-las utilizando o verbo que está entre parênteses. O objetivo deste estudo é analisar o processo de aquisição de certas estruturas do inglês por falantes nativos do português brasileiro. Vale ressaltar, ainda, que este não é um teste de inteligência, mas sim um instrumento de avaliação de determinadas intuições que aprendizes do inglês desenvolvem durante o processo de aquisição. Além disso, o estudo não envolve risco algum. Todos os resultados coletados durante sua participação serão codificados com um número de identificação, ou seja, seu nome não será divulgado.

Eu li e entendi a informação acima a respeito deste estudo e concordo em participar.

_____	_____	_____
NOME	ASSINATURA	DATA

Por favor, responda as questões a seguir a seu respeito:

- a. Idade: _____ Sexo: _____
- b. Qual é a sua profissão? (se for professor(a), especifique a série e a disciplina)

- c. Sua língua materna (isto é as línguas que você aprendeu antes dos seis anos de idade, e que você fala fluentemente): _____
- d. Com que idade você começou estudar inglês? _____
- e. Você fala outras línguas estrangeiras além do inglês? _____ Quais? _____ Em que ocasiões? _____
- f. Você utiliza o inglês fora do seu contexto de sala de aula? _____
Onde? _____
- Com que frequência?
() sempre

- freqüentemente
 às vezes raramente

g. Há quantos anos você estuda inglês? _____

h. Você já morou no exterior? ____ Em que país? _____ Por quanto tempo? _____

i. Você já viajou para o exterior? ____ Quantas vezes? _____

Onde? _____
Por quanto tempo? _____

j. Com que freqüência você fala inglês?

- sempre freqüentemente só nas aulas às vezes raramente

k. Você utiliza o inglês em seus momentos de lazer? _____

Em que atividades? internet televisão/cinema
 leitura de livros/revistas ouvir música
 outros _____

l. Seu estudo extra-classe consiste em:

- praticar as estruturas gramaticais da língua
 praticar as estruturas comunicativas da língua
 leitura das unidades do livro texto trabalhadas em aula
 você não tem o hábito de estudar fora do contexto de sala de aula

m. Por que você estuda inglês?

MUITO OBRIGADO POR PARTICIPAR DO EXPERIMENTO!

Anexo 2 - Pré- teste - Compreensão

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Programa de Pós- Graduação em Letras

Área de Concentração: Estudos da Linguagem - Aquisição da Linguagem

Aluna: Daniela Moraes do Nascimento Orientadora: Dr^a. Ingrid Finger

Student N°

→ Chose the answer that best reflects the idea expresses in the sentence, according to the example below:

1) Sue wanted to play chess.

- a) Sue queria jogar damas.
- b) Sue não queria jogar xadrez.
- c) Sue queria jogar xadrez.
- d) Não sei responder a questão.

<p>1) Ellen learned to dance rock. <input type="checkbox"/> a) Ellen não aprendeu a dançar rock. <input type="checkbox"/> b) Ellen esqueceu como dançar rock. <input type="checkbox"/> c) Ellen aprendeu a dançar rock. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>15) Layla loved to see the play. <input type="checkbox"/> a) Layla concordou em ver a peça. <input type="checkbox"/> b) Layla odiou ver a peça. <input type="checkbox"/> c) Layla adorou ver a peça. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>
<p>2) Kate chose to stay home. <input type="checkbox"/> a) Kate escolheu não ficar em casa. <input type="checkbox"/> b) Kate escolheu arrumar a casa. <input type="checkbox"/> c) Kate escolheu ficar em casa. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>16) Mike avoided looking at her. <input type="checkbox"/> a) Mike não evitou olhar para ela. <input type="checkbox"/> b) Mike evitou procurar por ela. <input type="checkbox"/> c) Mike evitou olhar para ela. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>
<p>3) Ian regretted to fire his secretary. <input type="checkbox"/> a) Ian lamentou ter contratado sua secretária. <input type="checkbox"/> b) Ian lamentou ter demitido sua secretária. <input type="checkbox"/> c) Ian lamentou ter que demitir sua secretária. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>17) Brenda finished writing the report. <input type="checkbox"/> a) Brenda esqueceu de escrever o relatório. <input type="checkbox"/> b) Brenda terminou de escrever a relatório. <input type="checkbox"/> c) Brenda não terminou de escrever o relatório. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>
<p>4) Andrew chose to learn German. <input type="checkbox"/> a) Andrew escolheu não estudar alemão. <input type="checkbox"/> b) Andrew não estudou alemão. <input type="checkbox"/> c) Andrew escolheu estudar alemão. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão</p>	<p>18) Drew decided to tell the truth. <input type="checkbox"/> a) Drew decidiu esconder a verdade. <input type="checkbox"/> b) Drew decidiu não contar a verdade. <input type="checkbox"/> c) Drew decidiu contar a verdade. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>
<p>5) Dave agreed to pay the bill. <input type="checkbox"/> a) Dave concordou em olhar a conta. <input type="checkbox"/> b) Dave concordou em pagar a conta. <input type="checkbox"/> c) Dave não concordou em pagar a conta. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>19) Tony agreed to play the piano. <input type="checkbox"/> a) Tony concordou em comprar um piano. <input type="checkbox"/> b) Tony concordou em pintar o piano. <input type="checkbox"/> c) Tony concordou em tocar piano. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>
<p>6) Mary avoided talking to me. <input type="checkbox"/> a) Mary não evitou falar comigo. <input type="checkbox"/> b) Mary evitou falar de mim. <input type="checkbox"/> c) Mary evitou falar comigo. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>20) Tina decided to watch TV. <input type="checkbox"/> a) Tina decidiu comprar uma TV. <input type="checkbox"/> b) Tina decidiu assistir TV. <input type="checkbox"/> c) Tina decidiu não assistir TV. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>
<p>7) Phoebe enjoyed helping the children. <input type="checkbox"/> a) Phoebe gostou de brincar com as crianças. <input type="checkbox"/> b) Phoebe não gostou de ajudar as crianças. <input type="checkbox"/> c) Phoebe gostou de ajudar as crianças. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>21) John declined to comment the news. <input type="checkbox"/> a) John declinou ler as novidades. <input type="checkbox"/> b) John se recusou a comentar as novidades. <input type="checkbox"/> c) John concordou em comentar as novidades. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>
<p>8) Ian suggested singing a song. <input type="checkbox"/> a) Ian sugeriu tocar uma canção. <input type="checkbox"/> b) Ian sugeriu ouvir uma canção. <input type="checkbox"/> c) Ian sugeriu cantar uma canção. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>22) Gav remembered doing the dishes. <input type="checkbox"/> a) Gav lembrou de enxaguar os pratos. <input type="checkbox"/> b) Gav lembrou de lavar os pratos. <input type="checkbox"/> c) Gav lembrou ter lavado os pratos. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>
<p>9) Josh remembered to get the keys. <input type="checkbox"/> a) Josh lembrou de pegar as senhas. <input type="checkbox"/> b) Josh lembrou de ter pego as chaves. <input type="checkbox"/> c) Josh lembrou de pegar as chaves. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>23) Eddie finished cutting the grass. <input type="checkbox"/> a) Eddie terminou de cortar a grama. <input type="checkbox"/> b) Eddie não terminou de cortar a grama. <input type="checkbox"/> c) Eddie terminou de pintar as grades. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>

<p>10) Harry forgot to clean the room. <input type="checkbox"/> a) Harry esqueceu de limpar a sala. <input type="checkbox"/> b) Harry esqueceu que limpou a sala. <input type="checkbox"/> c) Harry esqueceu que pintou a sala. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>24) Henry forgot reading the letter. <input type="checkbox"/> a) Henry esqueceu de escrever a carta. <input type="checkbox"/> b) Henry esqueceu de ler a carta. <input type="checkbox"/> c) Henry esqueceu que leu a carta.. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>
<p>11) Carl stopped washing the car. <input type="checkbox"/> a) Carl parou para ver o carro. <input type="checkbox"/> b) Carl parou de lavar o carro. <input type="checkbox"/> c) Carl parou para lavar o carro. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>25) Nick stopped to buy candies. <input type="checkbox"/> a) Nick parou para comprar doces. <input type="checkbox"/> b) Nick parou para vender doces. <input type="checkbox"/> c) Nick parou de comprar doces. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>
<p>12) Alice enjoyed eating sushi. <input type="checkbox"/> a) Alice não gostou de comer sushi. <input type="checkbox"/> b) Alice gostou de fazer o sushi. <input type="checkbox"/> c) Alice gostou de comer sushi. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>26) Ross declined to review the case. <input type="checkbox"/> a) Ross acabou revisando o caso. <input type="checkbox"/> b) Ross se recusou a rever a casa. <input type="checkbox"/> c) Ross se recusou a revisar o caso. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>
<p>3) Liz regretted telling the password. <input type="checkbox"/> a) Liz lamentou ter dito a senha. <input type="checkbox"/> b) Liz lamentou não ter a senha. <input type="checkbox"/> c) Liz lamentou ter que dizer a senha. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>27) Dean suggested phoning the doctor. <input type="checkbox"/> a).Dean sugeriu ligar para o médico. <input type="checkbox"/> b) Dean sugeriu ir ao médico <input type="checkbox"/> c) Dean sugeriu não ligar para o médico. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>
<p>14) Jenny had to write the letter. <input type="checkbox"/> a) Jenny teve que escrever a carta. <input type="checkbox"/> b) Jenny teve que ler a carta. <input type="checkbox"/> c) Jenny não teve que escrever a carta. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>28) Justin needed to walk home. <input type="checkbox"/> a) Justin começou a caminhar pela casa. <input type="checkbox"/> b) Justin precisou ir a pé para casa. <input type="checkbox"/> c) Justin não precisou ir a pé para casa. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>

Anexo 3 - Pré- teste – Produção

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Programa de Pós-Graduação em Letras

Área de Concentração: Estudos da Linguagem - Aquisição da Linguagem

Aluna: Daniela Moraes do Nascimento Orientadora: Dr^a. Ingrid Finger

PRODUCTION TASK Student N°.....

→ Write the form that best completes the sentence using the verb given in the parentheses, according to the examples below:

Examples: Mary wanted to swim... (swim) in the morning. (she wouldn't have time for that in the afternoon)

Anne couldn't ...play..... (play) volleyball before class. (she had to study for the test)

Josh loves....studying... (study) Spanish with his grandma. (his grandma is Spanish and loves to teach him)

1) Mathias planned.....(wash) the car before the evening. (his car was cleaned at night)
2) Pam chose.....(see) the show before the party. (she wouldn't have time to see it after the party)
3) Erik declined.....(announce) the decision before the trial. (everybody was excited to hear the verdict)
4) Liz suggested..... (drink) water before the race. (so that they wouldn't be thirsty during the race)
5) Jo remembered..... (buy) the map before the flight. (But she can't remember where she put it)
6) Andy chose.....(lock) the door of his flat before the trip. (he had heard there were thieves around)
7) Brad avoided.....(play) the song before the show. (people would hear it for the first time in the show)
8) Gav regretted.....(buy) the computer before the sale. (He bought it for a higher price)

9) Ian decided.....(accuse) the criminal before the holiday. (the trial would be right after the holiday)
10) Pat enjoyed.....(eat) salad before the pasta. (she had never tried that before)
11) Debby avoided.....(call) the guy before the weekend. (he wouldn't think she was desperate to talk to him)
12) Brenda agreed..... (lend) the money before the trip. (but she's going to charge it back when the trip is over)
13) Tim finished.....(cut) the grass before the storm. (now he is free to watch something on tv)
14) Emily needed.....(buy) the gift before the wedding. (she forgot to do it last week)
15) Paul had.....(send) the report before the meeting. (everybody had read the report when the meeting began)
16) Carl enjoyed.....(watch) the concert before the game. (he was even calmer during the game)
17) Ly suggested.....(ski) before the night. (because it would be very cold at night)
18) Jimmy finished.....(write) the report before the blackout. (he won't have to light a candle to finish the job)
19) Brad forgot.....(feed) the cat before the class. (The cat is still hungry)
20) Eve stopped(study) the handouts before the class. (she didn't have time to do it during the weekend)
21) Pete agreed.....(buy) the tickets before the class. (the tickets were over right after he bought his)
22) Eddie forgot.....(take) the medicine before the meal. (He took the medicine again)

23) Eva stopped.....(read) the reviews before the movies. (she wanted to know about the movies were in advance)

24) Carl decided.....(clean) the office before the meeting. (nobody will complain about the dirt during the meeting)

25) Joe remembered.....(open) the umbrella before the storm. (She was not all wet when it was over)

26) Liz declined.....(review) the case before the lecture. (she forgot many details that should be mentioned)

27) Tom regretted.....(say) the news before the wedding. (Everybody was crying when the wedding began)

28) Sandra refused.....(read) the letter before the weekend. (she didn't want to look sad during the trip)

Anexo 4 - Pós- teste – Compreensão

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Programa de Pós- Graduação em Letras

Área de Concentração: Estudos da Linguagem - Aquisição da Linguagem

Aluna: Daniela Moraes do Nascimento Orientadora: Dr^a. Ingrid Finger

Student N°

→ Chose the answer that best reflects the idea expresses in the sentence, according to the example below:

1) Josi planned to buy a horse.

- a) Josi planejou não comprar um cavalo.
X b) Josi planejou comprar um cavalo.
 c) Josi planejou andar a cavalo.
 d) Não sei responder a questão.

<p>1) Liv wanted to have a car. (x) a) Liv queria ter um carro. () b) Liv não queria ter um carro. () c) Liv queria ter uma moto. () d) Não sei responder a questão.</p>	<p>15) Brit had to study French . a) Brit não teve que estudar francês. b) Brit teve que estudar finlandês. (x) c) Brit teve que estudar francês. d) Não sei responder a questão.</p>
<p>2) Andy chose to read a book. () a) Andy escolheu comprar um livro. () b) Andy escolheu não ler um livro. (x) c) Andy escolheu ler um livro. () d) Não sei responder a questão.</p>	<p>16) Brad finished reading the menu. a) Brad terminou de escrever o cardápio. b) Brad não terminou de ler o cardápio. (x) c) Brad terminou de ler o cardápio. d) Não sei responder a questão.</p>
<p>3) Jimmy stopped painting the wall. (x) a) Jimmy parou de pintar a parede. () b) Jimmy parou para pichar a parede. () c) Jimmy parou para pintar a parede. () d) Não sei responder a questão.</p>	<p>17) Jo declined to announce the winner. a) Jo não se recusou a anunciar o vencedor. b) Jo se recusou a falar com o vencedor. (x) c) Jo se recusou a anunciar o vencedor. d) Não sei responder a questão.</p>
<p>4) Jane suggested catching a cab. () a) Jane sugeriu pegar a caminhonete. (x) b) Jane sugeriu pegar um taxi. () c) Jane sugeriu não pegar um taxi. () d) Não sei responder a questão.</p>	<p>18) John decided to clean the room. (x) a) John decidiu limpar o quarto. b) John decidiu limpar a sala. c) John decidiu não limpar a sala. d) Não sei responder a questão.</p>
<p>5) Eva agreed to say the truth. (x) a) Eva concordou em falar a verdade. () b) Eva concordou em omitir a verdade. () c) Eva concordou em mostrar seu truque. () d) Não sei responder a questão.</p>	<p>19) Ann forgot paying the bill. a) Ann esqueceu de pagar a b) Ann esqueceu de pagar a conta. (x) c) Ann esqueceu que pagou a conta. Bill. d) Não sei responder a questão.</p>
<p>6) Emma avoided watching the news. () a) Emma evitou lavar as roupas novas () b) Emma evitou ler as notícias. (x) c) Emma evitou assistir as notícias. () d) Não sei responder a questão.</p>	<p>20) Brad regretted to announce the bad news. a) Brad lamentou ter anunciado as más notícias. b) Brad lamentou anunciar as boas notícias. (x) c) Brad lamentou de ter que anunciar as más notícias. d) Não sei responder a questão.</p>
<p>7) Carly enjoyed preparing the meal. (x) a) Carly gostou de preparar a refeição. () b) Carly gostou de servir a refeição. () c) Carly não gostou de preparar a refeição. () d) Não sei responder a questão.</p>	<p>21) Ron declined to reveal the secret. a) Ron não se recusou a revelar o segredo. b) Ron se recusou a guardar o segredo. (x) c) Ron se recusou a revelar o segredo. d) Não sei responder a questão.</p>

<p>8) Erik suggested playing the guitar. <input checked="" type="checkbox"/> a) Erik sugeriu tocar guitarra. <input type="checkbox"/> b) Erik sugeriu tocar violão. <input type="checkbox"/> c) Erik não sugeriu tocar violão. <input type="checkbox"/> d) Não sei responder a questão.</p>	<p>22) Beth chose to buy a sweater. a) Beth escolheu não comprar um blusão. b) Beth escolheu comprar uma saia. <input checked="" type="checkbox"/> c) Beth escolheu comprar um blusão. d) Não sei responder a questão.</p>
<p>9) Ann remembered to phone home. <input checked="" type="checkbox"/> a) Ann lembrou de telefonar para casa. b) Ann lembrou que tem telefone em casa. c) Ann lembrou que telefonou para casa. d) Não sei responder a questão.</p>	<p>23) Carl finished shaving his face. a) Carl não terminou de barbear. b) Carl terminou de pentear o cabelo. <input checked="" type="checkbox"/> c) Carl terminou de barbear o rosto. d) Não sei responder a questão.</p>
<p>10) Tim forgot to wash the dishes. a) Tim esqueceu que lavou os pratos. <input checked="" type="checkbox"/> b) Tim esqueceu de lavar os pratos. c) Tim esqueceu de comprar os pratos. d) Não sei responder a questão.</p>	<p>24) Pati agreed to open the letter. a) Pati não concordou em abrir a carta. <input checked="" type="checkbox"/> b) Pati concordou em abrir a carta. c) Pati concordou em ler a letra. d) Não sei responder a questão.</p>
<p>11) Carly enjoyed drinking whisky. a) Carly gostou de provar whisky. b) Carly gostou de beber vodka. <input checked="" type="checkbox"/> c) Carly gostou de beber whisky. d) Não sei responder a questão.</p>	<p>25) Andy stopped to read the signs. a) Andy parou de ler os avisos. b) Andy parou de ler os sinais. <input checked="" type="checkbox"/> c) Andy parou para ler os avisos. d) Não sei responder a questão.</p>
<p>12) Ly remembered buying the tickets. a) Ly esqueceu de comprar os ingressos. <input checked="" type="checkbox"/> b) Ly lembrou de ter comprado os ingressos. c) Ly lembrou de comprar os ingressos. d) Não sei responder a questão.</p>	<p>26) Tom decided to walk the dog. <input checked="" type="checkbox"/> a) Tom decidiu levar o cão para passear. b) Tom decidiu correr com o cão. c) Tom decidiu não levar o cão para passear. d) Não sei responder a questão.</p>
<p>13) Lou regretted showing the picture. a) Lou lamentou ter que mostrar a foto. b) Lou lamentou vender a foto. <input checked="" type="checkbox"/> c) Lou lamentou ter mostrado a foto. d) Não sei responder a questão.</p>	<p>27) Ted avoided buying cigarettes. a) Ted evitou comprar cigarrilhas. <input checked="" type="checkbox"/> b) Ted evitou comprar cigarros. c) Ted não evitou comprar cigarros. d) Não sei responder a questão.</p>
<p>14) Claire needed to read the signs. a) Claire não precisou ler os sinais. <input checked="" type="checkbox"/> b) Claire precisou ler os avisos. c) Claire preferiu não ler os sinais. d) Não sei responder a questão.</p>	<p>28) Bobby learned to write poems. a) Bobby não conseguiu escrever poemas. b) Bobby não gostou de escrever poemas. <input checked="" type="checkbox"/> c) Bobby aprendeu a escrever poemas. d) Não sei responder a questão.</p>

Anexo 5 - Pós- teste – Produção

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Programa de Pós- Graduação em Letras

Área de Concentração: Estudos da Linguagem - Aquisição da Linguagem

Aluna: Daniela Moraes do Nascimento **Orientadora:** Dr^a. Ingrid Finger

Chose the answer that best completes the sentence, according to the idea expressed in the parenthesis, according to the example below:

Student N°.....

Lucy had ...to try...(try) the fish. (she would offend her host family if she didn't)

Jack loved....*swimming*. (swim) in the sea. (he did it many times when he was at the beach)

Andrew could...*watch*....(watch) the game. (because he left work earlier)

1) Glen wanted to ride.....(ride) the bike before the class. (she wouldn't have time to do it after the class)
1) Bruce agreed to have..... (have) the party before the weekend. (his parents were going to arrive on Friday)
2) Glen chose to make.....(make) the cake before the appointment. (she didn't know how long it would last)
3) Alice declined...saying.....(say) the truth before the judgment. (she wanted to say it in front of the judge)
5) Gina decided...to learn.....(learn) the rules before the game. (otherwise, she wouldn't know how to play it)
6) Tom decided...to clean.....(clean) the kitchen before the hall. (so that the dust from the hall wouldn't dirt the kitchen)
7) Jane avoided...wearing.....(wear) the shoes before the arrival. (she was very superstitious)
8) Drew remembered...seeing.....(see) the man before the congress. (But she can't remember his name and where she saw him)
9) Pierce forgot...to see.....(see) the picture before the exhibition. (But he realized he had seen it before)

10) Anne declined...revealing.....(reveal) the secret before the date. (she didn't want the boy to know she was very rich)
11) Ethan finishedto to wash.....(wash) the car before the concert. (his car was cleaned at the time of the concert)
12) Pam suggested...writing..... (write) the answers before the questions. (so that she could elaborate better questions)
13) David avoided watching.....(watch) the news before the weekend. (he didn't want to be upset during the weekend)
14) Tania refused...to phone....(phone) the shop before the weekend. (she wanted shop assistants to get in touch with her, first)
15) Julian planned.....to write....(write) the message before the meeting.(she wouldn't be able to do it during the meeting)
16) John suggested...to open (open) the gifts before the wedding. (so that they could change them in case they were broken)
17) Tina regretted ...announcing..... (announce) the dismissals before the meal. (She knew people were going to be upset)
18) Andrew stopped...eating.....(eat) the candies before the game. (Now he has a terrible stomachache)
19) Ted finished...to feed.....(feed) the cat before the date. (The cat is not hungry anymore)
20) Lucy forgot...to write.....(write) the letter before the trip. (Although she remembers having posted it)
21) Phoebe enjoyed.....attending.....(attend) the lecture before the class. (Now, she has what to say in class)
22) Dave remembered ...phoning..... (phone) the office before the departure. (He wanted to set everything in advance)
23) Jack stopped...painting.....(paint) the wall before the party. (Otherwise he wouldn't have time to have a shower)

24) Andy chose...to study.....(study) the book before the test. (he knew there would be questions about that book in the test)
25) Erik enjoyed...to walk(walk) the dog before the rain. (The walk was very pleasant)
26) Liz declined ...to review.....(review) the case before the lecture.(she didn't have much time)
27) Mary regretted...hiring..... (hire) the lawyer before the decision. (she spent a lot of time and wasn't accused anyway)
28) Peter needed to clean.....(clean) the garage before the holiday. (Because he needed some room for the relatives' car)

Anexo 6 - Instrução Implícita

The four dragons

Once upon a time, there were no rivers and lakes on earth, but only the Eastern Sea, in which lived four dragons: the Long Dragon, the Yellow Dragon, the Black Dragon and the Pearl Dragon. One day the four dragons flew from the sea into the sky. They flew and dived, and enjoyed playing hide-and-seek in the clouds.

"Come over here quickly!" the Pearl Dragon stopped playing and cried out suddenly.

"What's up?" asked the other three, looking down in the direction where the Pearl Dragon pointed.

On the earth they saw many people putting out fruits and cakes, and burning incense sticks. They were praying! A white-haired woman, with a thin boy on her back, murmured,

"Please send rain quickly, God of Heaven, to give our children rice to eat."

There had been no rain for a long time. The crops dried, the grass turned yellow and fields were damaged under the burning sun.

"How poor the people are!" said the Yellow Dragon. "And they will die if it doesn't rain soon."

The Long Dragon agreed. Then he suggested begging the Jade Emperor for rain.

So saying, he jumped into the clouds. The others followed closely and flew towards the Heavenly Palace. Being in charge of all the affairs in heaven on earth and in the sea, the Jade Emperor was very powerful. He was not pleased to see the dragons rushing in.

"Why do you come here instead of staying in the sea and behaving yourselves?"

The Long Dragon stepped forward and said, "The crops on earth are dying, his Majesty. I beg you to send rain down quickly!"

"All right. You go back first, I'll send some rain down tomorrow." The Jade Emperor pretended to agree while listening to the songs of the fairies.

The four dragons responded, "Thanks, Your Majesty!"

The four dragons went happily back. But ten days passed, and not a drop of rain came down. The people suffered more, some eating bark, some grass roots, some forced to eat white clay when they ran out of bark and grass roots. Seeing all this, the four dragons felt very sorry, for they knew the Jade Emperor forgot to send rain to people from earth. They could only rely on themselves to relieve the people of their miseries. But how to do it? Seeing the vast sea, the Long Dragon said that he had an idea.

"Look, is there not plenty of water in the sea where we live? We should scoop it up and spray it towards the sky. The water will be like rain drops and come down to save the people and their crops," suggested the Long Dragon.

"Good idea!" said the others as they clapped their hands.

"But," said the Long Dragon after thinking a bit, "we will be blamed if the Jade Emperor learns of this."

"I will do anything to save the people," the Yellow Dragon said resolutely.

"Then let's begin. We will never regret doing it," said Long Dragon.

The Black Dragon and the Pearl Dragon decided to start working. They flew to the sea, scooped up water in their mouths, and then flew back into the sky, where they sprayed the water out over the earth. The four dragons flew

back and forth, making the sky dark all around. Before long the sea water became rain pouring down from the sky.

"It's raining! It's raining! The crops will be saved!" the people cried and leaped with joy.

On the ground the crops started growing again. The god of the sea discovered these events and reported to the Jade Emperor.

"How dare the four dragons bring rain without my permission!" said the Jade Emperor, who avoided helping people from earth, even after listening to the dragons.

The Jade Emperor was furious, and ordered the heavenly generals and their troops to arrest the four dragons. The four dragons could not defend themselves, and they were soon arrested and brought back to the heavenly palace.

"Go and get four mountains to lay upon them so that they can never escape!" The Jade Emperor ordered the Mountain God.

The Mountain God used his magic power to make four mountains fly there, and pressed them down upon the four dragons. Imprisoned as they were, they never regretted helping the people from earth. The four dragons decided to do good for the people forever, so they turned themselves into four rivers, which flowed past high mountains and deep valleys, crossing the land from the west to the east and finally emptying into the sea. And so China's four great rivers were formed: the Heilongjian (Black Dragon) in the far north, the Huanghe (Yellow River) in central China, the Changjiang (Yangtze, or Long River) farther south, and the Zhujiang (Pearl) in the very far south.

Source: adapted from <http://www.newton.mec.edu/Angier/DimSum/Fourdragons%20Folk%20Tale.html>

Questions:

1) Which dragon first noticed there was something wrong?

.....
.....

2) Which problems were the people from Earth facing?

.....
.....
.....

3) What was the first solution the dragons found to help people? Did it work? Why?

Why not?

.....
.....

4) Why were the dragons punished?

.....
.....
.....
.....

5) Do you agree with the Emperor's decision? Why? Why not?

.....
.....
.....
.....

They knew the Jade Emperor forgot to send rain to people from earth.	The four dragons
Then he suggested begging the Jade Emperor for rain.	The Long Dragon
They decided to start working.	The Black Dragon and the Pearl Dragon
He avoided helping people from Earth.	The Jade Emperor
They never regretted helping the people from Earth.	The four dragons
He used his magic power to make four mountains fly.	The god Mountain
He discovered the events and reported to the Jade Emperor.	The god of the sea.
Please send rain quickly, God of Heaven, to give our children rice to eat.	People from Earth
He said: How poor the people are!	The Yellow Dragon
He stopped playing and cried out suddenly.	The Pearl Dragon

Anexo 7 - Instrução Explícita

INFINITIVES AND GERUNDS

↳ **Group A** = verbs with **only “TO – INFINITIVE”** complements:

Verbs such as “hope” and “want” indicate that the action of the complement verb *will be in the future* (e.i. expressing future possibilities) and refer to something that has not yet taken place. I.e. “We hoped to change her mind”.

Other verbs that have similar characteristics are: **agree, allow, arrange, beg, choose, decide, decline, hope, offer, promise, tell, and want.**

↳ **Group B** = verbs with **only “VERB – ING”** complements:

Verbs such as “detest” and “enjoy” refer to situations that *have already been established*. Consequently, they are the opposite of those future possibilities associated with the infinitive. I.g. “He enjoyed watching her all the time”.

Other verbs that have similar characteristics are: **avoid, consider, detest, enjoy, fancy, finish, keep, postpone, practice, resent, resist and suggest.**

↳ **Group C** = verbs with **BOTH “TO – INFINITIVE”** and **“VERB – ING”** complements:

Verbs such as “forget” and “remember” can indicate either “non- factual status” (i.e. “He forgot to take the book”) or “actually happened status” (i.e. “He forgot taking it.”). → In these cases, it’s possible to treat the different complements as indicators of different sequences of actions.

Other verbs that have similar characteristics are: **begin, cease, continue, forget, hate, like, love, prefer, regret, remember and stop.**

Adapted from YULE, G. Explaining English Grammar. Oxford, 1998.

Exercises:

* Choose the alternative that best completes the sentences below:

- 1) Bob enjoys.....tennis. ⇒ **a)** To play **b)** playing **c)** both
- 2) Heron decided to..... a lesson. ⇒ **a)** To write **b)** writing **c)** both
- 3) Judie considered.....English classes. ⇒ **a)** To take **b)** taking **c)** both
- 4) Suzan offered.....the student. ⇒ **a)** To help **b)** helping **c)** both
- 5) Sheila promised.....the movie. ⇒ **a)** To watch **b)** watching **c)** both
- 6) Andy suggested water before the race. ⇒ **a)** To drink **b)** drinking **c)** both
- 7) Billy agreed..... the book before the class. ⇒ **a)** To lend **b)** lending **c)** both
- 8) Josh avoided..... the piano before the presentation. ⇒ **a)** To play **b)** playing **c)** both

Adapted from <http://esl.lbcc.cc.ca.us/eeslessons/gerundinf/gerinfmc1.htm>

* Now, write down the correct form of the verb in the parentheses:

1. Laurie forgot (pay) the electric bill and now the power is turned off.
2. Salvador regretted(arrive) late at work because his boss got mad.
3. Before getting in her car, Elizabeth remembered (lock) the door to the house (she had forgotten about it).
4. The doctor regretted(tell) the patient that he was very ill, because he got very depressed.
5. Steve forgot(take) the videos back yesterday but he did do it.
6. Martin's family offered.....(watch) their neighbor's dog for the whole week.
7. The school promised.....(help) me find an apartment.
8. Mary stopped(study) at about ten, because she was already too tired.