



ARTIGO ORIGINAL

Os efeitos de técnicas implícitas e explícitas no desenvolvimento da sensibilidade à variação linguística em aprendizes de italiano/LE

The effects of implicit and explicit techniques on the development of sensitivity to linguistic variation in Italian/FL learners

Graziele Altino Frangiotti¹

¹PPG-Italiano/Universidade de São Paulo - grazielefrangiotti@gmail.com

Como citar o artigo.

FRANGIOTTI, G. A. Os efeitos de técnicas implícitas e explícitas no desenvolvimento da sensibilidade à variação linguística em aprendizes de italiano/LE. *Revista Horizontes De Linguística Aplicada*, ano 21, n. 1, p. AG2, 2022.

Resumo

A dicotomia entre ensino implícito e explícito é amplamente utilizada no âmbito da Linguística Aplicada (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2014; FREITAS, 2014; ELLIS, 2009; NORRIS; ORTEGA, 2000; DOUGHTY; WILLIAMS, 1998), porém, no Brasil, ainda é pouco explorada. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo apresentar uma investigação empírica que teve como foco analisar os efeitos da adoção de técnicas implícitas e explícitas sobre o desenvolvimento de sensibilidade sociolinguística em aprendizes de italiano. Como procedimento metodológico, foi feita uma coleta de dados em dois grupos de alunos – um que recebeu instrução implícita e outro, explícita – em dois momentos distintos: antes e depois de tratamento didático. Nessas ocasiões, os alunos realizaram testes nos quais deviam identificar a variedade linguística em excertos de gêneros textuais autênticos, oferecendo justificativas para as escolhas. O confronto dos resultados nesses dois momentos mostrou que o grupo implícito acertou mais, todavia reconheceu uma quantidade menor de fenômenos marcados sociolinguisticamente, enquanto o grupo explícito acertou menos que o grupo implícito, mas reconheceu uma quantidade maior de fenômenos linguísticos associados às variáveis, o que permite avançar a hipótese de que ambos os tipos de instrução desenvolveram a competência sociolinguística, ainda que a de tipo explícito tenha sido aquela que gerou maior impacto na capacidade de observação das variáveis.

Palavras-chave: Ensino de língua estrangeira. Técnicas implícitas. Técnicas explícitas. Variação linguística. Ensino de italiano.

Abstract

The dichotomy between implicit and explicit teaching is widely used in the field of Applied Linguistics (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD., 2014; FREITAS, 2014; ELLIS, 2009; NORRIS; ORTEGA, 2000; DOUGHTY; WILLIAMS, 1998), however, in Brazil, it is still little explored. Therefore, this study aims to present an empirical investigation that focused on analyzing the effects of adopting implicit and explicit techniques on the development of sociolinguistic sensitivity in Italian learners. As a methodological procedure, data was collected from two groups of students – one who received implicit instruction and

Apoio financeiro: Não houve apoio financeiro

Recebido em 02 Jul 2021. Revisões requeridas em 03 Set 2021. Revisões recebidas em 05 Dez 2021. Aceito em 14 Dez 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

the other, explicit – at two different times: before and after the didactic treatment. On these occasions, students took tests in which they had to identify the linguistic variety in excerpts from authentic textual genres, offering justification for the choices. The comparison of the results in these two moments showed that the implicit group got more right, but recognized a smaller amount of sociolinguistically marked phenomena, while the explicit group got less right than the implicit group, but recognized a greater amount of linguistic phenomena associated with the variables, which allows for advancing the hypothesis that both types of instruction developed sociolinguistic competence, even though the explicit type was the one that generated the greatest impact on the ability to observe the variables.

Keywords: Foreign language teaching. Implicit techniques. Explicit techniques. Linguistic variation. Teaching Italian.

1 INTRODUÇÃO

Professores e pesquisadores que atuam na área de Ensino-Aprendizagem de Línguas constantemente se questionam sobre quais os melhores métodos e abordagens para o ensino em sala de aula. Uma dessas dúvidas é se o professor deve explicar tudo ao aluno, adotando uma perspectiva de instrução explícita, ou deve deixar espaço para que ele crie e teste hipóteses autonomamente, aplicando instrução implícita.

Em pesquisas realizadas fora do Brasil, principalmente centradas no ensino de língua inglesa, essa discussão é bastante profícua e tem produzido resultados consistentes. Alguns exemplos de estudos são: Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), Ellis (2009), Norris e Ortega (2000), Doughty e Williams (1998), entre tantos outros. No Brasil, por outro lado, há ainda relativamente poucos trabalhos voltados para esse tema.

Ratifica esse dado o fato de que, consultando o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e realizando uma busca avançada em todos os campos com os termos “ensino”, “implícito”, “explícito” e “língua”, encontramos 90 trabalhos, dos quais apenas 12 se concentram, realmente, em investigações que envolveram experiências de ensino em que foram operacionalizadas as noções de “implícito” e “explícito”¹.

Desse total, oito pesquisas foram desenvolvidas no âmbito de mestrado e quatro, de doutorado. Seis são estudos voltados para a aprendizagem do inglês (SALERNO, 2019; VERONEZI, 2019; NASCIMENTO, 2009; SANTOS, 2009; SCAFFARO, 2006; SOUZA, 2004), quatro se concentram no italiano (FRANGIOTTI, 2019; FREITAS, 2014; SOUZA, 2013; NARDELI, 2012), enquanto o português e o espanhol contam cada um com um trabalho (respectivamente, CAVALCANTI, 2010; e PREUSS, 2005).

No que diz respeito aos objetos de ensino tratados nas investigações, foi possível identificar certa variabilidade temática. No caso das pesquisas em inglês, a aprendizagem de elementos lexicais é privilegiada, tanto que esse tema está presente em quatro das seis pesquisas encontradas (VERONEZI, 2019; NASCIMENTO, 2009; SCAFFARO, 2006; SOUZA, 2004). Além disso, dispensa-se atenção ao ensino de perguntas feitas com *do-support* (SALERNO, 2019) e do gênero narrativa pessoal (SANTOS, 2009).

No trabalho centrado no ensino do português (CAVALCANTI, 2010), o objeto de ensino é o gênero artigo de opinião, enquanto, no caso do espanhol (PREUSS, 2005), constitui a estruturação e utilização do *se* na função de operador aspectual.

Enfocando a língua italiana, área de nosso maior interesse, as pesquisas são dirigidas, sobretudo, para o ensino de tempos verbais: em Nardeli (2012), são alvo de instrução o *passato prossimo* e o *imperfetto*, enquanto em Freitas (2014) são contemplados *passato prossimo* e *indicativo presente*. Já o trabalho de Souza (2013) preocupa-se com a

¹ A pesquisa realizada em novembro de 2021 no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações resultou em 90 trabalhos, porém, analisando mais detidamente os resumos das obras, constatamos que cinco deles se encontravam repetidos no sistema. Desse modo, lemos os resumos dos 85 trabalhos restantes, identificando seus objetos de estudo e metodologia. Como queríamos compreender o estado de arte das pesquisas que envolviam experiências didáticas e instrução implícita e explícita, excluímos dessa análise todas as teses e dissertações que não previam intervenção didática (que foram 57), e também aquelas que previam momentos de ensino, mas que não trabalhavam com a dicotomia implícito-explícito no sentido como a entendemos aqui (no total, 16 pesquisas). Assim, chegamos ao número de 12 investigações que tinham como foco verificar a eficácia do ensino implícito e explícito na aprendizagem de línguas.

aprendizagem do verbo *esserci* e da concordância verbo-nominal. Em nosso trabalho de doutorado (FRANGIOTTI, 2019), o alvo da instrução recai sobre seis estruturas marcadas em diamesia e/ou diafasia.

Sobre a instrumentalização dos conceitos de “implícito-explícito”, vemos que há certa convergência nas óticas adotadas pelos pesquisadores. De maneira geral, o ensino implícito se baseia no oferecimento de insumo (preferencialmente textos) que contenha as estruturas-alvo, aliado a perguntas de compreensão textual que colocam ênfase na compreensão dos significados. O ensino explícito tende a começar de modo semelhante (trabalho com textos e questões de interpretação), porém, sucessivamente, são previstas explicações – mais ou menos dedutivas – sobre os aspectos-alvo, bem como a prática guiada por meio da realização de exercícios de tipo *cloze* e o estímulo a atividades de produção.

Finalmente, quanto aos resultados encontrados, todas as pesquisas aplicam pré-testes e pós-testes como instrumento de coleta de dados, os quais são propostos, pelo menos, antes e após a intervenção pedagógica. Das 12 pesquisas identificadas, 10 encontraram *performances* significativamente melhores nos grupos que receberam instrução explícita, apontando grande vantagem para essa perspectiva de ensino. Em outro trabalho, contudo, foram encontrados desempenhos melhores nos grupos de controle que não receberam qualquer tipo de instrução (VERONEZI, 2019). Esse resultado inusitado foi explicado pela pesquisadora como sendo relacionado ao pouco tempo de duração da intervenção e à baixa motivação dos participantes. Uma segunda pesquisa não encontrou diferenças entre a perspectiva implícita e explícita (SOUZA, 2013). Nela, o desempenho de três duplas foi comparado: uma que recebeu correção metalinguística (explícita), outra, correção de tipo reformulação (implícita) e a terceira em que não houve correção de nenhuma forma (dupla controle). A análise dos dados coletados mostrou grande variação na *performance* no interior das duplas, não permitindo atribuir maior benefício na adoção de uma das perspectivas de ensino. Segundo o pesquisador, esse pode ser um indício de que os efeitos do tipo de correção oferecida aos alunos dependam mais do perfil individual dos estudantes do que propriamente da forma como a correção é feita.

Os dados acima resumidos nos permitem afirmar que, até o presente momento, os estudos conduzidos no Brasil revelam vantagens a favor da perspectiva explícita. Contudo, fica evidente que o número de 12 trabalhos em nível de pós-graduação é ainda bastante incipiente para que possamos generalizar as conclusões encontradas, dado que sinaliza para a necessidade de um aumento considerável no volume da produção científica nesse campo específico para que possamos ter massa crítica suficiente nesse sentido.

É diante desse cenário que este trabalho teve como objetivo central examinar se – e de que maneira – diferentes técnicas impactam a aprendizagem de italiano, enfocando especialmente o reconhecimento de fenômenos marcados em diamesia e diafasia. Nossa pesquisa procurou fornecer respostas a duas questões: (1) Há diferenças na compreensão de aprendizes de italiano, antes e após serem submetidos à instrução implícita e à instrução explícita sobre variação linguística?; e (2) Existem diferenças significativas nos resultados dos grupos implícito e explícito que podem estar vinculadas ao tipo de instrução recebida?

2 OS CONCEITOS DE INSTRUÇÃO IMPLÍCITA E EXPLÍCITA

Além do questionamento acerca da necessidade de explicar ou não o funcionamento da língua-alvo, existe um debate muito difundido na área da Linguística Aplicada sobre os tipos de conhecimento gerados pelos diferentes tipos de instrução. Será que a instrução explícita, que direciona a atenção dos aprendizes para o funcionamento da língua-alvo, gera necessariamente e apenas um conhecimento de tipo declarativo, ou seja, um saber *sobre* a língua? E será que a instrução implícita, que tende a colocar a exposição à língua-alvo no centro do processo, converte-se sempre em conhecimento implícito, isto é, automatizado, incidental, um saber *a* língua? Ou será que o processo de ensino é muito mais complexo

que isso, podendo a instrução explícita gerar conhecimento implícito, por exemplo, ou até mesmo não gerar efeito algum?

Obviamente oferecer respostas a essas questões não é algo simples, o que faz com que existam diferentes posicionamentos teóricos quanto a elas. Para Krashen (1978; 1982; 2004), por exemplo, o ideal seria promover a aquisição da segunda língua de modo natural, sem que os aprendizes tivessem consciência daquilo que aprendem ou das regras que subjazem os usos linguísticos. Segundo o estudioso, a instrução explícita – com explicações sobre a língua-alvo – geraria um conhecimento também ele explícito, que jamais viria a se converter em uso automatizado (esse ponto de vista é conhecido como “hipótese da não interface entre os conhecimentos”).

No outro extremo, há teóricos, como Schmidt e Frota (1986), Schmidt (1990; 1993; 1994), Anderson (1982) e, mais recentemente, Dekeyser (1998; 2003; 2007), que acreditam que aquilo que é notado conscientemente pelo aprendiz pode, através da prática, vir a se tornar conhecimento automatizado e, portanto, equivalente ao conhecimento implícito (“hipótese da interface forte”).

Finalmente, há aqueles que sustentam que o conhecimento declarativo *sobre* a língua pode atuar como um facilitador do desenvolvimento do conhecimento *da* língua (ELLIS, 1998). Nesse sentido, o saber explícito possibilitaria que o aprendiz notasse aspectos na língua-alvo, que, sem ele, não perceberia, assim como lhe propiciaria uma capacidade de “editar” seus enunciados, desenvolvendo, por meio desse mecanismo de monitoramento, sua competência na língua-alvo (“hipótese da interface fraca”).

Tendo em vista que esses são debates em curso, tendemos a acreditar que a aquisição totalmente não intencional, como proposto por Krashen (1982), seja algo difícil de se atingir, uma vez que o simples fato de o aluno se predispor a aprender uma língua já demonstra a intencionalidade inerente ao processo. Também nos parece pouco provável que o conhecimento adquirido explicitamente possa se converter em totalmente implícito. Desse modo, concordamos com a posição de Ellis (1998), segundo a qual o conhecimento explícito pode auxiliar a construção do conhecimento implícito, na medida em que oferece ferramentas importantes para que o aprendiz esteja mais atento ao insumo e à própria produção.

No que diz respeito a nossa compreensão da dicotomia implícito-explícito, nos ancoramos em Housen e Pierrard (2005), e entendemos a instrução como um conjunto de técnicas projetadas e implementadas pelos docentes com o objetivo de influenciar a aprendizagem, que podem se organizar tanto de modo implícito ou explícito. Na instrução implícita, o professor não interrompe o fluxo da comunicação para a explicitação das formas-alvo, e as formas são apresentadas apenas por meio das amostras de língua-alvo e a produção dos aprendizes é livre, ou seja, não são oferecidos exercícios de prática sobre um determinado ponto gramatical. Já na instrução explícita, entendemos que o professor seleciona e planeja com antecedência suas explicações, interrompe as atividades com foco na comunicação para isolar o aspecto gramatical e explicita metalinguisticamente as regras subjacentes a ele, propondo exercícios para a consolidação das formas-alvo (HOUSEN; PIERRARD, 2005).

Além disso, sustentando-nos em Ellis (1998), vemos a instrução de maneira ampla, não apenas como o momento da explicação das formas gramaticais novas (como, às vezes, parece ser a assunção geral em nosso campo de estudo), mas também como o momento da apresentação do insumo, das propostas de produção linguística e do fornecimento de correção aos erros dos alunos.

Do ponto de vista prático, então, na fase de apresentação do insumo, é possível que a instrução seja feita de modo mais explícito, como por meio da técnica do insumo destacado (VIDAL, 2007), na qual as formas-alvo são apresentadas no texto em negrito, com letras maiúsculas, com cores diferentes. Ou de modo mais implícito, através de técnicas como o processamento do insumo, que prevê a aplicação de atividades com enfoque na compreensão textual (VANPATTEN, 2004; WONG, 2004), e do insumo encharcado (*input*

flooding), que consiste em acrescentar deliberadamente as formas-alvo no texto, a fim de que elas se tornem mais salientes aos olhos dos aprendizes (VIDAL, 2007).

No momento do estímulo à produção, podem-se ter propostas mais explícitas, em que os alunos devem completar lacunas com a forma-alvo ou em que devem produzir diálogos que necessariamente a contêm, bem como são possíveis técnicas mais implícitas, como a produção de diálogos que prevejam o uso da forma-alvo, mas sem que elas sejam obrigatórias para o êxito da atividade (XAVIER, 2011).

Também no momento da correção dos erros é possível operar por meio das noções de “implícito” e “explícito”. Haveria, a nosso ver, técnicas mais implícitas, como a reformulação, o pedido de esclarecimento, a repetição e a eliciação, em que o professor não trata a forma do ponto de vista metalinguístico, tampouco o aluno é informado se errou algo/cometeu algum erro e o que exatamente errou; e técnicas mais explícitas, como a correção explícita e o *feedback* metalinguístico, por meio das quais ele identifica exatamente o elemento linguístico que não empregou de forma adequada².

Por fim, no que concerne a introdução de formas gramaticais novas, tem-se que no ensino implícito ela não ocupa um momento específico da aula, estando presente somente nas três etapas da instrução descritas anteriormente. Logo, o professor que assume essa perspectiva não interrompe a aula para explicar elementos estruturais, tampouco propõe exercícios que visem a sua prática isolada. Já na ótica explícita, a apresentação das estruturas faz referência às regras e tem como objetivo ajudar o aprendiz a desenvolver uma consciência metalinguística dos aspectos formais da língua-alvo, ocupando papel de destaque nas aulas (tanto que em métodos mais tradicionais ela chega até mesmo a ser posta no centro da prática docente). Segundo Nuzzo e Grassi (2016, p. 35, tradução nossa), a explicação do funcionamento de aspectos do sistema linguístico pode ocorrer de duas maneiras: (1) dedutiva, “fornecendo aos aprendizes uma descrição gramatical da regra”; ou (2) indutiva, “assistindo os aprendizes na descoberta da regra por conta própria a partir de dados fornecidos”³.

Tendo mostrado como entendemos o conceito de “instrução” e, em especial, as noções de “implícito” e “explícito”, a seguir nos deteremos em como a perspectiva aqui apresentada norteou nossas escolhas metodológicas.

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1 Os fenômenos-alvo da instrução

A literatura sociolinguística italiana conta com obras clássicas que propõem uma lista de fenômenos marcados sociolinguisticamente (BERRUTO, 1987; SABATINI, 1984; 1985;

²As seis técnicas de correção listadas foram levantadas por Lyster e Ranta (1997), quando analisaram seis grupos de alunos de francês em contexto de L2 em interação com seus professores. Segundo as pesquisadoras, o *feedback* metalinguístico é construído com base em comentários que explicam a regra por trás da forma, sem o fornecimento da forma correta. Normalmente, esse tipo de *feedback* é acompanhado por referências metalinguísticas, como “essa palavra é masculina”, “o sujeito da oração está no plural”. Na *correção explícita*, o professor oferece a forma correta em substituição à forma utilizada pelo aprendiz. Para tanto, são empregadas expressões como “Você queria dizer...”, “O correto seria...”. Nas reformulações essas expressões não são empregadas, e a correção é oferecida como uma paráfrase do enunciado proferido pelo aprendiz, excluindo-se o erro e inserindo-se a forma correta. Com os pedidos de esclarecimento, os professores procuram fazer com que os alunos procurem o erro e que reformulem o que disseram através da indicação de que não entenderam o enunciado ou de que ele não está bem construído. Geralmente esses pedidos são acompanhados de expressões como “Desculpe, não entendi”, “Como?”, “O que você quis dizer com...?”. A eliciação da forma se refere à repetição parcial do enunciado do aluno com uma pausa antes do erro, ou seja, o professor cria intencionalmente uma lacuna na oração e solicita que o aprendiz a complete, chamando sua atenção para o fato de ter cometido um erro justamente na parte faltante. Por fim, há a possibilidade de o professor repetir a forma errada com um tom interrogativo, fazendo com que o aprendiz perceba que sua produção contém um erro e que lhe caberá encontrar a forma adequada.

³No original: “Questo obiettivo può essere ottenuto in modo deduttivo (fornendo agli apprendenti una descrizione grammaticale della regola) o induttivo (assistendo gli apprendenti nello scoprire la regola da soli a partire dai dati forniti).” (NUZZO; GRASSI, 2016, p. 35).

CORTELAZZO, 2000; D'ACHILLE, 2006; SANTIPOLO, 2006). No entanto, algumas vezes, os teóricos não explicitam a metodologia de pesquisa que lhes permitiu chegar a essas conclusões.

Com base nessa lacuna e tendo em vista o nosso anseio em tratar didaticamente a variação linguística italiana, em 2017, realizamos uma investigação na cidade de Roma, que teve como objetivo reunir dados que pudessem lançar luzes sobre fenômenos marcados diafasicamente e diamesicamente (FRANGIOTTI, 2019) e que, posteriormente, pudessem ser utilizados para a criação de cursos experimentais.

Para tanto, estudamos quatro gêneros textuais diferentes: *e-mails*, entrevistas semiestruturadas com a pesquisadora, mensagens de texto via *WhatsApp* e plantões de dúvida. Com isso, pretendíamos verificar se havia fenômenos que pareciam ter suas frequências afetadas pela modalidade da interação – oral ou escrita – e/ou pelo grau de formalidade estabelecido entre os interlocutores.

Na análise dos dados, partimos da hipótese de que os *e-mails*, por serem escritos e enviados a professores universitários, conteriam uma variedade de língua com traços da modalidade escrita mais próximos ao polo da formalidade. A entrevista semiestruturada com a pesquisadora, por sua vez, conteria traços típicos do canal oral e uma variedade de língua menos formal em relação ao *e-mail*, por abordar temas mais corriqueiros e pessoais. As mensagens de *WhatsApp* seriam mais informais, devido ao fato de serem trocadas entre amigos e conteriam aspectos da língua oral, em virtude da influência exercida pela fala nesse gênero que se realiza pela escrita. Enquanto os plantões docentes tenderiam a apresentar uma variedade falada mais formal, uma vez que constituem uma interação entre alunos e professores, na qual há grande diferença hierárquica entre os interlocutores.

Como resultado da análise dos dados coletados⁴, encontramos, de fato, seis fenômenos cuja frequência de ocorrência variou significativamente de acordo com o meio de comunicação utilizado e com o grau de formalidade das interações linguísticas, que foram: 1) a expressão da posterioridade verbal; 2) as conjunções adversativas, causais, conclusivas e concessivas; 3) as unidades lexicais alteradas; 4) os superlativos absolutos; 5) os deslocamentos à esquerda e à direita; e 6) os pronomes relativos.

Os dados quanto à primeira dessas variáveis sugerem que os falantes italianos da região de Roma constroem enunciados em que há a perspectiva de realização futura das ações a partir de duas variantes principais: o *presente indicativo* (como em *stasera mi metto a rileggere gli appunti*) e o *futuro semplice* (como em *lo avrò entro stanotte sotto casa*). No caso dos textos escritos, temos que quanto mais atenção for dispensada às formas linguísticas, maior a propensão ao uso do *futuro semplice*. Por outro lado, quanto menor for a diferença hierárquica entre remetente e destinatário e, conseqüentemente, o grau de controle linguístico por parte do usuário da língua, maior a tendência ao emprego do *presente indicativo*. Em textos orais, a variação entre as duas formas apresenta certa paridade; no entanto, o *presente indicativo* alcançou alta frequência no gênero mais formal plantão docente, o que pode indicar que, mesmo em textos mais formais, desde que orais, o *presente* tem sido utilizado largamente, consolidando-se como uma variante em expansão em detrimento do *futuro semplice*.

Além disso, verificamos que o emprego do *presente indicativo* nas orações que expressam ideia de futuridade parece estar relacionado à presença de expressões temporais sobre as quais se ancora o sentido da posterioridade verbal (como *domani*, *l'anno prossimo*, *stasera*, entre outras), enquanto em orações sem esse tipo de expressão há maior recorrência do verbo conjugado no *futuro semplice*.

No que concerne à segunda variável – emprego de conjunções adversativas, causais, concessivas e conclusivas –, pudemos verificar que o leque de formas usadas varia

⁴ Foram reunidos em Roma quatro conjuntos de gêneros textuais produzidos por italianos, a saber: 140 *e-mails*; 13 interações em plantão docente; 10 entrevistas; e 18 históricos de mensagens de texto enviadas pelo celular. Para a análise dos resultados, nos valem de metodologia atinente à Linguística de *Corpus*. Cada um dos *corpora* resultantes continha aproximadamente 18 mil palavras, enquanto as interações em plantão docente continham 9 mil.

consideravelmente de acordo com o canal usado para a comunicação e com o registro linguístico. Desse modo, nos *e-mails*, foram encontradas 26 formas distintas, nos gêneros orais, foram detectadas 13, e nas mensagens de texto, 14.

Sobre as conjunções que atingem índices de frequência mais altos, encontramos a seguinte distribuição: na função de conjunção adversativa, *ma* se consolida como a principal conjunção em textos escritos, sendo que *però* atinge um número maior de casos nos gêneros orais. As conjunções *tuttavia*, *ciononostante*, *bensi* e *eppure* ocorrem apenas nos *e-mails*, podendo ser caracterizadas como marcas distintivas de registros mais formais; por outro lado, *invece*, *mentre* e *anzi* não são empregados nos *e-mails*, mas nos demais gêneros, sim. Isso pode ser um indício de que sejam sentidas pelos falantes italianos como menos adequadas a textos escritos mais formais.

Quanto às conjunções causais, foi encontrada grande diversidade de unidades nos *e-mails*, com a utilização de *dal momento che*, *in quanto*, *dato che*, *siccome*, *visto che* e *giacché*, ainda que a primazia tenha sido das conjunções *poiché* e *perché*. Nos demais gêneros, há uma redução drástica no número de formas e nítida prevalência de *perché*.

Com significado concessivo, observamos nos *e-mails* a utilização de *nonostante*, *pur*, *sebbene*, *seppur* e *malgrado*, conjunções que se consolidam como típicas do registro formal escrito, enquanto nos demais gêneros houve preferência por *anche se*.

Por fim, na função de conjunção conclusiva, percebemos que *quindi* foi a opção mais frequente, independentemente do gênero considerado. Nos *e-mails*, no entanto, houve também ocorrências significativas de *pertanto*, *dunque*, *così* e *per cui*, o que não ocorreu nos demais gêneros, nos quais houve, ao lado de *quindi*, a inserção de conjunções como *allora*, *perciò* e *così*, mas com frequências bastante baixas.

Passando à síntese dos resultados relativos às unidades lexicais alteradas no diminutivo (como em *annetto*, *pochino*, *vestitini*), vimos um progressivo aumento no número de ocorrências de acordo com o gênero em exame. Com efeito, nos *e-mails* não encontramos nenhuma ocorrência desse traço. Nas interações em plantão docente, observamos apenas três casos. Nas entrevistas, detectamos 33 e, finalmente, nas mensagens de texto, 48 casos.

Os dados permitem avançar a hipótese de que o diminutivo é um traço marcado diafasicamente, sendo mais empregado em contextos informais, sejam eles orais ou escritos, nos quais há maior descontração ou familiaridade entre os interlocutores; enquanto em textos mais formais, independentemente do canal, ele é evitado.

No que diz respeito à quarta variável – as estratégias para a construção de superlativos absolutos –, foi encontrada a preferência, em todos os gêneros, pelo uso de advérbios intensificadores, como *molto*, *troppo* e *davvero* (em ocorrências como *molto stanco*, *troppo diligente*, *davvero tanto*). De modo especial, identificamos que em gêneros mais formais, sejam eles escritos ou falados, os usuários da língua tendem a evitar o emprego do sufixo – *issimo* (como em *potentissimo*), usado em raros casos. Nos gêneros mais informais, por outro lado, notamos o emprego de três estratégias: uso de advérbios intensificadores, sufixo – *issimo* e prefixo *super-* (como em *superdolce*). Ainda nos textos mais informais, foi constatada a variação equilibrada entre advérbios e sufixos, o que mostra que a presença de – *issimo* não está associada ao canal usado na comunicação, mas, sim, ao grau de formalidade da interação e aos assuntos tratados.

A análise dos deslocamentos à direita (como em *glielo dico prima alle coinquiline*) e à esquerda (*io i soldi ce li ho*) também revelou que esse fenômeno não é distribuído regularmente em todos os gêneros textuais investigados. Nessa direção, percebemos que se nos *e-mails* esse traço não foi detectado, no plantão docente, nas entrevistas e nas mensagens de texto, foi encontrado com maior frequência, atingindo, nos plantões e nas entrevistas, 34 casos e, nas mensagens de texto, 40.

Com o aprofundamento das análises e levando em consideração a proporção de número de palavras nesses três conjuntos de textos, constatamos que o plantão docente foi aquele no qual mais se observou a ocorrência de deslocamentos. Esse dado permite sustentar a hipótese de que os deslocamentos podem ser associados a um entrecruzamento das dimensões diafásica e diamésica: em textos escritos mais formais, os usuários tenderiam a

evitá-los, talvez por senti-los como estruturas pleonásticas que contrariam as recomendações da gramática tradicional. Por outro lado, em textos mais formais, porém orais, talvez devido à rapidez da interação e à impossibilidade de planejar e monitorar totalmente o discurso, os falantes os produzem com grande frequência.

Finalmente, no que tange à sexta variável – a formulação de orações relativas –, notamos que há variação entre os pronomes *cui* (como em: *motivo per cui risuldo tra gli interessanti al lavoro*) e *quale* (*ho letto la sua mail con l'allegato nel quale era presente l'elenco*), desempenhando a função de complemento antecedido por preposição. Pelo que podemos verificar, nos *e-mails*, tende-se a empregar ambos os pronomes; já nas interações em plantão docente, há um declínio considerável da utilização de *quale* e uma progressiva preferência pelo pronome *cui*. Em textos mais informais, sejam eles entrevistas ou mensagens de texto, *cui* se consolida como única alternativa.

Esses dados parecem sugerir que a variação entre *cui* e *quale* tende a estar associada, antes de tudo, ao grau de formalidade das interações, sendo *quale* a variante marcada como formal. O pronome *cui*, por outro lado, estaria difundido em todos os contextos, dos mais aos menos formais, tanto na fala quanto na escrita.

Após termos diagnosticado a existência dessas seis variáveis nos textos coletados na Itália, passamos à etapa de construção das unidades didáticas, que tem como finalidade sensibilizar os aprendizes quanto à variação linguística e prepará-los para o reconhecimento desses fenômenos sociolinguisticamente marcados. A descrição da experiência didática resultante desse planejamento se encontra na seção seguinte.

3.2 A experiência didática

Os dois cursos experimentais foram ofertados em contexto de extensão universitária na Universidade de São Paulo (USP), e cada um contou com a participação de 11 alunos. A maioria dos estudantes tinha por volta de 30 anos, era estudante universitário e tinha nível de conhecimento de língua italiana intermediário (atestado por teste de nível realizado antes do início da intervenção).

Os cursos foram organizados em cinco unidades didáticas, sendo a primeira unidade uma introdução ao curso, e as demais estruturadas tendo como eixo temático os gêneros textuais coletados na etapa de análise sociolinguística, cujos resultados resumimos acima. Assim, na segunda aula, abordamos o plantão docente universitário; na terceira, *e-mails* enviados de estudantes a professores universitários; na quarta, entrevistas entre a professora-pesquisadora e informantes italianos; e, na quinta, mensagens de texto enviadas pelo celular, trocadas entre amigos. De modo geral, ainda que os estudantes não tivessem ciência desse dado, o curso foi pensado respeitando uma progressão do texto mais formal ao menos formal, intercalando a cada unidade um gênero oral e um escrito.

3.2.1 A intervenção no grupo implícito (GI)

Como já mencionado neste artigo, partimos da premissa de que a instrução ocorre em quatro momentos (ELLIS, 1998) e diferenciamos a perspectiva implícita da explícita com base nisso. Em relação a esse modelo, o curso experimental implícito foi construído a partir da apresentação de insumo autêntico que continha as estruturas-alvo da instrução (VIDAL, 2007) e do trabalho intenso com o processamento do insumo com foco na compreensão textual (VANPATTEN, 2004; WONG, 2004). Nessa segunda etapa, a professora-pesquisadora tirava as dúvidas dos alunos quanto aos significados de vocabulário desconhecido, por exemplo, e, na sequência, dividia a sala em duplas ou trios para que respondessem a um questionário composto por perguntas que tinham como intenção fazer-lhes refletir sobre as relações estabelecidas entre os interlocutores e a organização do gênero textual focalizado naquela dada aula – elementos que poderiam de algum modo chamar-lhes a atenção para o fenômeno da variação linguística.

Após a discussão e a correção do questionário em plenária, a professora solicitava que os aprendizes formulassem os mesmos gêneros textuais trabalhados durante o encontro. Os alunos eram livres para produzirem seus textos, e nenhuma estrutura específica era solicitada de antemão (XAVIER, 2011). Na aula seguinte, a produção resultante (seja ela escrita ou oral) era lida/ouvida por colegas do grupo, os quais deviam corrigir o texto, apontando qualidades e pontos a serem melhorados⁵. Para preservar um clima amistoso em sala de aula, a correção era feita às cegas, ou seja, os autores dos textos não sabiam quem havia corrigido seu texto, assim como os avaliadores não sabiam quem eram os autores.

Ao longo das aulas nenhuma explicação foi feita sobre variação linguística ou sobre as variantes enfocadas na pesquisa; enquanto as correções realizadas pela professora, em sua maioria, pedidos de reformulação ou de esclarecimento (LYSTER; RANTA, 1997), nunca diziam respeito a elementos ligados à variação linguística ou aos aspectos de interesse da investigação.

3.2.2 A intervenção no grupo explícito (GE)

Semelhantemente a como feito no GI, também no GE a primeira etapa da aula consistia na leitura e discussão sobre amostras de textos orais e escritos que compunham o conjunto de dados reunidos na primeira etapa da pesquisa na cidade de Roma. Com base nesses gêneros textuais, os alunos eram convidados a responder questões de interpretação textual que tinham como finalidade estimular a reflexão acerca das relações estabelecidas entre os interlocutores (VANPATTEN, 2004; WONG, 2004). No caso do GE, os questionários continham um número menor de perguntas e não contavam com perguntas sobre a organização dos gêneros textuais.

Após a correção desses questionários com toda a sala, passava-se a uma segunda etapa da aula, na qual os conteúdos estruturais eram introduzidos. Isso era feito a partir de perguntas que solicitavam que os estudantes voltassem sua atenção para formas específicas presentes nos textos e que os levavam a refletir sobre a possível conexão entre forma e função.

Em seguida, a discussão era ampliada através da inserção de quadros que sintetizavam as frequências diagnosticadas pela professora-pesquisadora na análise conduzida em etapa anterior da investigação. Do ponto de vista prático, adotamos uma perspectiva metalingüística indutiva (NUZZO; GRASSI, 2016) ao solicitarmos aos estudantes que observassem as frequências de ocorrência do fenômeno linguístico alvo da instrução em quatro gêneros textuais diferentes e que cogitassem hipóteses dos possíveis motivos dessas diferenças quantitativas.

Na Tabela 1, a seguir, temos um exemplo das frequências apresentadas aos aprendizes na unidade didática em que foi tratada a variação na construção da noção de futuro.

Tabela 1. Frequência de tempos verbais apresentados aos aprendizes do GE

	E-mail formal	Plantão docente	Entrevista	Mensagem de texto
Futuro	37	14	18	64
Presente	9	19	20	187
<i>Total</i>	<i>46</i>	<i>33</i>	<i>38</i>	<i>251</i>

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019).

Em seguida, pedíamos que os aprendizes se reunissem em duplas ou em pequenos grupos e colocávamos algumas questões sobre as possíveis razões que levavam às

⁵Os textos orais eram gravados em áudio e, portanto, podiam ser ouvidos em um momento posterior.

discrepâncias das frequências nos quatro gêneros textuais. Um exemplo desse tipo de pergunta é:

- 1 Vocês notam diferenças que podem ser consideradas significativas no modo de expressar a posterioridade nos textos examinados (*e-mail*, plantão docente e mensagem via *WhatsApp*)? Se sim, quais poderiam ser as razões para que elas ocorram?
- 2 Com base na leitura da Tabela 1, do que parece depender a escolha do falante em usar um determinado tempo verbal em detrimento de outro?

Após respondê-las no interior das duplas, as hipóteses eram debatidas com toda a sala, e a professora expunha as conclusões a que chegou por meio do estudo das frequências. Em uma etapa posterior, exercícios de *cloze* eram propostos, nos quais trechos dos gêneros textuais deviam ser completados com as formas-alvo. No enunciado o aluno encontrava o esclarecimento de quais estruturas deviam ser utilizadas na atividade (XAVIER, 2011).

No que concerne ao tipo de correção fornecida, foram empregadas duas tipologias principais: correção explícita, quando a professora substituía a forma errada pela forma correta, utilizando perguntas como “você queria dizer...”; e metalinguística, quando a professora informava a forma correta e mencionava a regra gramatical infringida (LYSTER; RANTA, 1997).

É necessário ainda dizer que os alunos desse grupo tinham total liberdade de tirar suas dúvidas em qualquer momento da aula, e a professora respondia tanto às questões mais gerais, muitas vezes ligadas à gramática da língua italiana, quanto àquelas mais diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa, como o grau de formalidade de palavras e expressões presentes nos textos.

3.3 O instrumento de coleta de dados

Como instrumento de mensuração do desenvolvimento da habilidade relacionada à compreensão da variação linguística em língua italiana, propusemos, na primeira e na última aula do curso, portanto, antes e após a intervenção didática, um teste de múltipla escolha, no qual os alunos deviam identificar o tipo de variedade linguística presente em seis excertos textuais, justificando suas escolhas com base nos fenômenos neles presentes.

As amostras submetidas ao exame dos alunos provinham dos mesmos quatro gêneros textuais focalizados durante as aulas (*e-mail*, mensagem de texto, plantão docente e entrevista), extraídos dos dados coletados com falantes nativos italianos na etapa realizada na cidade de Roma. Os textos continham os fenômenos marcados em diamesia e diafasia que foram alvo da instrução: (1) expressão da posterioridade verbal; (2) conjunções adversativas, causais, conclusivas e concessivas; (3) unidades lexicais alteradas; (4) superlativos absolutos; (5) deslocamentos à esquerda e à direita; e (6) pronomes relativos. Além disso, havia outras características linguísticas que não foram tratadas explicitamente em nenhum dos grupos, mas que poderiam ser usadas nas justificativas por serem traços ligados de alguma maneira à modalidade oral/escrita ou aos registros formal/informal.

A seguir, apresentamos o Quadro 1, no qual inserimos o gênero textual proposto aos alunos, seguido da variedade que esperávamos que assinalassem e, na terceira coluna, os fenômenos que poderiam ter sido mencionados por eles nas justificativas. Em itálico, destacamos os aspectos linguísticos que foram alvo da instrução.

A análise dos dados reunidos se deu em duas etapas: em primeiro lugar, contabilizamos o número de acertos que cada grupo havia atingido nos dois momentos de aplicação do teste para identificarmos se havia diferenças entre o desempenho dos dois grupos antes e após a instrução. Posteriormente, fizemos o levantamento de todos os traços que foram mencionados nas justificativas dos aprendizes, verificando tanto se eles notavam os fenômenos vistos em sala de aula quanto se eles ampliaram seu grau de sensibilidade à variação, identificando mais aspectos, mesmo sem ter recebido instruções explícitas sobre eles.

Quadro 1. Gênero textual, variedade do italiano e justificativas esperadas no teste

Excerto 1	Entrevista: Variedade de italiano falado mais informal	Autocorreções; <i>Conjunções de alta frequência</i> <i>Diminutivos</i> Mudanças de projeto Repetições Sinais discursivos Superlativos com -issimo Pronomes ou flexão na 2ª. p. s. (<i>tu</i>)
Excerto 2	Mensagem de <i>WhatsApp</i> : Variedade de italiano escrito mais informal	Ausência de pausas e mudanças de projeto Conjunções de alta frequência Léxico mais informal Empréstimos de língua estrangeira Sinais discursivos Pronomes ou flexão na 2ª. p. s. (<i>tu</i>) Aspectos gráficos, como pontuação Estruturas em discordância com a norma culta
Excerto 3	<i>E-mail</i> : Variedade de italiano escrito mais formal	Conjunções de uso menos frequente Léxico mais formal Respeito à norma escrita culta Pronomes ou flexão na 3ª. p. s. (<i>Lei</i>) <i>Vorrei</i> como forma de cortesia
Excerto 4	Mensagem de <i>WhatsApp</i> : Variedade de italiano escrito mais informal	Ausência de pausas e mudanças de projeto Conjunções de alta frequência Imperativo informal Léxico mais informal Presente para expressar posterioridade Repetições Sinais discursivos Pronomes ou flexão na 2ª. p. s. (<i>tu</i>)
Excerto 5	Entrevista: Variedade de italiano falado mais informal	Autocorreção Conjunções de alta frequência Deslocamento à esquerda Diminutivo Léxico mais informal Mudança de projeto Presença do verbo <i>averci</i> Sinais discursivos Tema suspenso Pronomes ou flexão na 2ª. p. s. (<i>tu</i>) Estruturas em discordância com a norma culta
Excerto 6	Plantão docente: Variedade de italiano falado mais formal	Ausência de gírias Autocorreção Conjunção de uso menos frequente Deslocamento à direita Estruturas enfáticas Fragmentação do período Futuro para expressar posterioridade Interrupção e sobreposição de turnos Sinais discursivos Pronomes ou flexão na 3ª. p. s. (<i>Lei</i>) Uso da língua de acordo com a norma culta Pronome relativo cui

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção está assim organizada: primeiramente, mostraremos o número de acertos atingidos pelos dois grupos nos dois momentos de aplicação do teste; sucessivamente,

passaremos ao levantamento quantitativo e à análise qualitativa das justificativas fornecidas.

Na Tabela 2, a seguir, inserimos nas duas primeiras colunas os percentuais referentes ao grupo que recebeu instrução explícita, com explicações metalinguísticas e exercícios sobre as variantes marcadas em diamesia e diafasia, enquanto nas últimas duas é apresentado o percentual de acertos atingido pelo grupo implícito, no qual a intervenção didática se deu, sobretudo, por meio de insumo contendo os fenômenos-alvo e perguntas com foco na compreensão:

Tabela 2. Percentual de acertos na identificação de variedades linguísticas antes e após a instrução

GE		GI	
Acertos pré-teste	Acertos pós-teste	Acertos pré-teste	Acertos pós-teste
74%	83%	68%	86%

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019).

Como é possível perceber, na primeira aplicação do teste, os grupos atingiram índices de acertos próximos, com uma pequena vantagem para o grupo explícito, o que nos permite afirmar que o grau de reconhecimento da variação linguística era semelhante naquele momento inicial. No pós-teste, tanto o GE quanto o GI obtiveram resultados melhores; o GE passou de 74% a 83% de respostas corretas, enquanto o GI passou de 68% a 86%, levando-nos a avançar a hipótese de que a instrução, independentemente do tipo, gerou impacto positivo nos grupos, na medida em que os estudantes aumentaram o grau de reconhecimento das variedades em análise.

A comparação do pós-teste dos dois grupos revela que o GI melhorou ainda mais que o GE, uma vez que o GI teve uma elevação de 18 pontos percentuais, enquanto no GE o índice foi de 9 pontos. Esse dado nos mostra que as estratégias lançadas pelos estudantes do GI na observação dos excertos foram mais eficientes se comparadas àquelas utilizadas pelo GE, além de demonstrar que a instrução implícita foi capaz de promover o aprimoramento da competência sociolingüística.

Para aprofundar a análise, além de examinar o número de acertos, que poderia ser apenas uma consequência acidental do formato do teste em perguntas de múltipla escolha, julgamos que seria importante observar as respostas dadas como justificativa fazendo o levantamento dos argumentos usados pelos aprendizes para embasar as escolhas feitas.

A fim de visualizar melhor esses dados, trataremos cada um dos seis trechos propostos no teste individualmente. Retomaremos, por meio de tabelas, os aspectos que os alunos poderiam ter observado e aquilo que de fato consideraram, e inseriremos, entre parênteses, o número de estudantes que citaram aquele fator específico.

Como apresentado anteriormente, o excerto 1 constituía o trecho de uma entrevista entre uma estudante universitária italiana e a pesquisadora, apresentando oito fenômenos relacionados à modalidade oral e ao registro mais informal, dos quais aqueles vistos durante as aulas são evidenciados em itálico. As justificativas usadas pelos alunos antes e após a instrução nos dois grupos foram as seguintes (Tabela 3):

A análise do pré-teste dos aprendizes do GE permite dizer que dos 8 (oito) fenômenos linguísticos que poderiam ter sido usados nas justificativas, 6 (seis) foram observados: (1) autocorrekções, (2) diminutivos; (3) mudanças de projeto, (4) repetições, (5) sinais discursivos e (6) pronomes ou flexão na 2ª pessoa do singular, o que demonstra que parte dos alunos já os associavam ao canal oral e ao registro informal.

Tabela 3. Justificativas fornecidas na análise do excerto 1 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 1	GE		GI	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Autocorreções	9 (6)	11 (6)	3 (3)	3 (2)
Conjunções de alta frequência	0	0	0	0
Diminutivos	7 (4)	18 (8)	5 (3)	2 (1)
Mudanças de projeto	2 (2)	2 (2)	1	0
Repetições	13 (8)	15 (8)	6 (6)	6 (4)
Sinais discursivos	12 (8)	11 (7)	5 (3)	2 (2)
Superlativos sintéticos em <i>-issimo</i>	0	3 (3)	0	0
Pronomes ou flexão na 2ª p. s. (<i>tu</i>)	5 (5)	5 (5)	4 (4)	3 (3)
<i>Total: 8 fenômenos possíveis</i>	<i>6 notados</i>	<i>7 notados</i>	<i>6 notados</i>	<i>5 notados</i>

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019).

Pela análise do pós-teste do mesmo grupo, nota-se, em primeiro lugar, que o número de fenômenos observados aumenta de 6 (seis) para 7 (sete), favorecendo a hipótese de que a instrução teve êxito, contribuindo para um aumento da atenção dos alunos para estruturas diamétricas e diafásicas. Nesse sentido, é interessante constatar que o fenômeno que começa a ser notado no pós-teste constitui exatamente um dos tópicos tratados por meio da instrução explícita: o uso de superlativos sintéticos em *-issimo*, identificado no pós-teste por 3 (três) aprendizes. Esse resultado reforça a hipótese de que a intervenção didática levou a uma tomada de consciência (pelo menos nesses três alunos) desse elemento enquanto marca diafásica informal. Além disso, enquanto o fenômeno mais citado no pré-teste havia sido as repetições (com 13 menções), nesse segundo teste, a justificativa mais frequente foi o emprego de diminutivos (com 18 citações), justamente outro dos fenômenos-alvo do trabalho em sala de aula.

Também fica evidente pela Tabela 3 que os alunos parecem ter ampliado a percepção de fenômenos capazes de diferenciar variedade oral/escrita e registro formal/informal, dado que os alunos desse grupo observaram mais fenômenos que não foram abordados explicitamente nas aulas. É o caso das autocorreções, que sobem de 9 (nove) menções no pré-teste a 11 no pós-teste; e das repetições, que vão de 13 a 15 citações, sugerindo que as discussões e explicações vistas durante as aulas não apenas desencadearam o desenvolvimento de um conhecimento relativo aos conteúdos dos encontros, mas também ligaram uma espécie de “sinal de alerta” para elementos referentes à variação.

No pré-teste do GI, os mesmos seis fenômenos detectados no pré-teste do GE foram observados, reiterando a semelhança dos grupos nesse primeiro momento. No pós-teste, porém, não foi possível detectar nenhum tipo de alteração que indique modificação na capacidade de reconhecer fenômenos linguísticos associados a diferentes variedades. Pelo contrário, o número geral de fenômenos notados diminuiu de 6 (seis) para 5 (cinco), o que parece sinalizar que, se, por um lado, a instrução foi capaz de fazer com que os estudantes identificassem mais a alternativa correta, por outro, não surtiu efeitos positivos semelhantes no que concerne à capacidade de notar uma gama maior de aspectos associados à variação.

Nesse grupo, também não foi possível visualizar indícios de maior sensibilidade aos fenômenos linguísticos contemplados na intervenção implícita, pois os números para fenômenos como conjunções e superlativos sintéticos se mantiveram nulos, enquanto o critério presença de diminutivos teve até mesmo uma redução de 5 (cinco) menções para 2 (duas), podendo significar uma queda geral no nível de atenção dos alunos, o que prejudicou inclusive a observação de elementos que inicialmente haviam sido percebidos.

No que concerne aos fenômenos que não foram usados nas justificativas de nenhum dos dois grupos, identificamos a ausência de menções à presença de conjunções como *quindi* e

perché. Esse dado parece apontar para o fato de que, mesmo tendo sido alvo de instrução, as conjunções menos formais não são salientes aos olhos dos aprendizes, os quais não as enxergam como marcas de um texto mais informal.

Passando ao exame das respostas dadas quanto ao segundo excerto – trecho de uma mensagem de texto trocada entre duas amigas por meio do aplicativo *WhatsApp* –, os alunos forneceram as seguintes justificativas para ancorar a alternativa “variedade de italiano escrito informal” (Tabela 4):

Tabela 4. Justificativas fornecidas na análise do excerto 2 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 2	GE		GI	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Ausência de sinais da oralidade	1	0	1	0
Conjunções de alta frequência	0	0	0	0
Léxico marcado em diafasia	25 (6)	29 (9)	18 (4)	6 (6)
Língua estrangeira	8 (6)	6 (6)	5 (4)	3 (3)
Sinais discursivos	0	0	0	0
Uso de pronomes na 2ª p. s. (<i>tu</i>)	2 (2)	3 (3)	3 (3)	3 (3)
Estruturas em discordância com a norma do italiano escrito mais monitorado	0	0	0	0
Presença de pontuação	0	3 (3)	2 (2)	1
<i>Total: 8 fenômenos possíveis</i>	<i>4 notados</i>	<i>4 notados</i>	<i>5 notados</i>	<i>4 notados</i>

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019).

No pré-teste do GE, a escolha da opção considerada correta se baseou em quatro aspectos: (1) ausência de sinais da oralidade, como pausas e interrupções bruscas; (2) léxico relativo ao registro mais informal; (3) presença de empréstimos de línguas estrangeiras; e (4) uso de pronomes ou flexão na 2ª pessoa do singular. No GI, os mesmos fenômenos foram percebidos, com adição da presença de pontuação, mencionada por dois alunos.

No pós-teste do GE, houve um incremento no número de citações relativas a elementos lexicais, que passaram de 25 para 29. Além disso, vemos que mais um aprendiz observou a presença da 2ª pessoa do singular como critério para justificar sua escolha. Esse grupo ainda passa a notar a presença de pontuação como traço da modalidade escrita, porém deixa de perceber a ausência de sinais de oralidade, que no pré-teste havia sido considerada por um aluno, mantendo, portanto, o índice inicial de quatro fenômenos observados. No GI, de modo geral, as justificativas contêm menos elementos após a instrução. Assim, as menções à presença de léxico informal, de empréstimos de língua estrangeira, bem como a presença de pontuação, têm seus índices reduzidos. A única justificativa que se manteve inalterada foi aquela que relacionava o registro informal ao emprego da 2ª pessoa do singular.

Cotejando os resultados dos dois grupos, temos que, especificamente nesse segundo excerto, o GE apresentou ligeira vantagem apenas por ter aumentado o número de referências a três fenômenos. De qualquer modo, nenhuma alteração se deu no que tange às variantes levadas à sala de aula. Da mesma maneira, vemos mais uma vez que o GI, apesar de ter assinalado mais respostas corretas, não apresentou melhora na sensibilidade às estruturas-alvo, tendo, inclusive, piorado a qualidade dos argumentos utilizados nas respostas.

Ao examinarmos os elementos que não são notados por nenhum aluno dos dois grupos, temos, como no primeiro excerto, que o emprego de conjunções informais, como *perché* e

però, não é citado, o que reforça a ideia de que, apesar do tratamento em sala, essas conjunções não são percebidas como indícios do registro informal.

O terceiro trecho submetido ao exame dos aprendizes, como dissemos em precedência, foi extraído de um *e-mail* enviado por um discente a uma docente universitária e continha marcas atinentes à modalidade escrita e ao registro mais formal. Na Tabela 5, é exibido o conjunto de argumentos lançados pelos estudantes em suas respostas:

Tabela 5. Justificativas fornecidas na análise do excerto 3 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 3	GE		GI	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Conjunções de uso menos frequente	1	14 (7)	4 (2)	2 (1)
Elementos relativos ao léxico	6 (6)	9 (6)	11 (6)	2 (2)
Respeito à norma escrita culta	0	1	0	0
Uso de pronomes de 3ª. p. s. (Lei)	8 (8)	9 (9)	7 (7)	8 (8)
Vorrei como forma de cortesia	6 (6)	7 (7)	2 (2)	0
<i>Total: 5 fenômenos possíveis</i>	<i>4 notados</i>	<i>5 notados</i>	<i>4 notados</i>	<i>3 notados</i>

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019).

No pré-teste dos dois grupos, foram percebidos quatro dos cinco fenômenos possíveis: (1) o uso de pronomes de 3ª. pessoa do singular (*Lei*); (2) a utilização da forma *vorrei* associada à cortesia; (3) o emprego de elementos lexicais mais formais; e (4) a ocorrência de conjunções de uso menos frequente. No GE, o fenômeno mais citado foi o uso de pronomes de 3ª pessoa, enquanto no GI foi a presença de léxico mais formal.

No pós-teste do GE, os cinco fenômenos possíveis são notados por pelo menos um aluno. Além da observação de mais elementos, vê-se que, se num primeiro momento apenas um aluno havia assinalado a presença de conjunções formais, no pós-teste, o número de menções aumenta significativamente para 14, o que pode ser tomado como um forte indício dos ganhos alcançados com a instrução explícita, já que essas conjunções constituíram objeto de ensino explícito nesse grupo.

O fato de mais alunos terem notado a presença de conjunções pouco frequentes como índice de formalidade pode, num primeiro momento, parecer contradizer o que dissemos anteriormente quando notamos que nos excertos 1 e 2 os aprendizes do GE não associaram as conjunções *perché*, *però* e *quindi* ao registro informal. No entanto, isso pode querer revelar que os aprendizes, quando estão procurando evidências para justificar o registro informal, direcionam o seu olhar para outros traços linguísticos, como aqueles relacionados às escolhas lexicais e ao emprego da segunda pessoa do singular *tu*. Já quando estão procurando fatores para justificar sua opção pelo registro formal, tendo recebido instrução sobre o assunto, passam a dar maior importância às conjunções.

Pela análise dos dados do GI, reitera-se a impressão de que os alunos, após as aulas, centralizaram a atenção para um aspecto específico da língua-alvo que lhes permitisse descobrir mais facilmente a variedade em jogo nos trechos em análise. Isso porque, também aqui o número de fenômenos observados cai, sendo que das quatro justificativas que haviam sido apontadas no pré-teste, apenas aquela relativa ao uso de pronomes de 3ª. pessoa do singular (*Lei*) é mencionada mais nesse segundo momento (e ainda assim com um aumento praticamente irrisório).

O excerto 4 que compunha o teste, assim como o 2, foi retirado de uma mensagem de texto trocada entre duas amigas no aplicativo *WhatsApp*. Como naquele caso, esperávamos que os aprendizes assinalassem a opção “variedade de italiano escrito informal”. Os elementos citados nas justificativas e o número de vezes em que cada um foi utilizado se encontram dispostos a seguir (Tabela 6):

Tabela 6. Justificativas fornecidas na análise do excerto 4 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 4	GE		GI	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Ausência de pausas	0	1	0	0
Conjunções de uso frequente	0	1	0	0
Imperativo	0	1	0	0
Aspectos lexicais	1	3 (3)	4 (4)	1
Posterioridade construída com presente indicativo	0	3 (3)	0	0
Repetição	0	0	1	0
Sinais discursivos	4 (4)	3 (3)	3 (3)	2 (2)
Uso de pronomes de 2ª p. s. (<i>tu</i>)	8 (5)	6 (6)	2 (2)	6 (6)
Total: 8 fenômenos possíveis	3 notados	7 notados	4 notados	3 notados

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019).

Percebe-se que no pré-teste os alunos tiveram certa dificuldade em identificar argumentos para suas respostas, tendo em vista que no GE contaram com apenas três fenômenos: (1) uso de pronomes de segunda pessoa (*tu*); (2) emprego de sinais discursivos; e (3) aspectos lexicais; enquanto no GI contaram somente com um a mais – a repetição.

No teste administrado após a instrução, porém, o GE nota quase todos os fenômenos, com exceção da repetição, que não foi citada por nenhum aluno. Esse dado reafirma nossa compreensão de que os alunos começaram a reconhecer mais elementos conectados à modalidade escrita mais informal após os procedimentos didáticos.

Nessa direção, comparando-se os dados do pré-teste aos do pós-teste nesse grupo, detectamos que os aprendizes ampliaram a gama de estruturas observadas, enxergando pelo menos mais quatro elementos: (1) a ausência de pausas nos textos; (2) o emprego de conjunções mais informais; (3) o uso do imperativo como estratégia de aproximação ao interlocutor; e (4) a presença de verbos conjugados no presente indicativo como expressão de posterioridade. É interessante notar que desses quatro fenômenos, dois foram abordados explicitamente ao longo das unidades didáticas ministradas a esse grupo: o uso do presente indicativo na construção da posterioridade (percebido por três estudantes) e o emprego de conjunções associadas ao polo da informalidade (notado por um aluno), permitindo constatar, mais uma vez, efeito positivo das atividades com foco explícito sobre variantes marcadas em diafasia e diamesia.

A análise do pós-teste do GI permite, por outro lado, verificar que a vantagem inicial que tinha em relação ao GE (uma vez que havia notado mais elementos no pré-teste) se perde, à medida que, também aqui, o número de argumentos trazidos às justificativas diminui, sendo que nenhuma das estruturas-alvo é percebida. Com esses dados, ganha ainda maior força a hipótese levantada anteriormente, de que os aprendizes desse grupo sustentam suas justificativas com base em um único traço linguístico, em específico, valendo-se da identificação do pronome de tratamento usado nos textos. Essa nossa ideia se sustenta, pois, nesse excerto (assim como no 3), o número de alunos que se baseiam na presença do pronome *tu* nos excertos aumenta, indo de 2 (dois) para 6 (seis), dado que aponta para certa tendência de esses estudantes diminuírem a observação de outros elementos linguísticos, como se esse fator morfossintático fosse já suficiente para cumprir com o escopo do teste de identificar o registro linguístico correto.

O quinto trecho presente no teste, extraído de uma entrevista oral face a face feita pela professora-pesquisadora a uma estudante universitária italiana, continha elementos representativos da variedade de italiano oral mais informal. Os resultados para esse segmento foram os seguintes, conforme mostra a Tabela 7:

Tabela 7. Justificativas fornecidas na análise do excerto 5 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 5	GE		GI	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Autocorreção	3 (3)	2 (2)	0	0
Conjunção de alta frequência	0	0	0	2 (2)
Deslocamento à esquerda	0	1	0	0
Diminutivo	0	3 (3)	0	1
Léxico	7 (6)	11 (9)	8 (8)	6 (6)
Mudança de projeto	3 (3)	7 (5)	2 (2)	1 (1)
Presença do verbo <i>averci</i>	0	0	0	0
Sinais discursivos	4 (3)	1	5 (5)	8 (6)
Tema suspenso	0	0	0	0
Uso de verbos conjugados na 2ª p. s. (<i>tu</i>)	1	1	1	4 (4)
Usos linguísticos em discordância com a norma culta	1	0	0	0
Total: 11 fenômenos possíveis	6 notados	7 notados	4 notados	6 notados

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019).

No teste aplicado antes das aulas, o GE concentrou sua atenção em seis fenômenos: (1) elementos lexicais informais; (2) uso de sinais discursivos; (3) autocorreções; (4) mudanças de projeto discursivo; (5) uso de verbos conjugados na segunda pessoa do singular; e (6) aspectos linguísticos em discordância com a norma linguística culta italiana.

No pós-teste, houve um pequeno aumento no número de fatores notados, de 6 (seis) para 7 (sete). Além disso, alguns fenômenos que já estavam presentes nas respostas do pré-teste foram intensificados no pós-teste, sendo usados por mais estudantes, como no caso das mudanças de projeto (fenômeno citado num primeiro momento por apenas três alunos e, em seguida, por cinco) e os elementos lexicais (notados antes por seis alunos e depois, por 9 (nove)). Esses dois resultados somados corroboram a ideia de que as atividades levadas à sala de aula fizeram-lhes, de fato, refletir sobre a variação, culminando em uma tomada de consciência para estruturas marcadas sociolinguisticamente.

Ainda no pós-teste do GE, registramos a ocorrência da observação de critérios que não são tidos pelo senso comum como diretamente associados ao registro informal e que não haviam sido mencionados por nenhum aluno no pré-teste. Esse é o caso do emprego de deslocamentos à esquerda (notado por um aluno) e da presença de unidades lexicais no diminutivo (justificativa dada por três alunos) – ambas estruturas abordadas durante os encontros, o que constitui para nós um ulterior indício positivo das aulas explícitas, que parecem ter sensibilizado os alunos para variantes específicas na língua italiana.

No pré-teste do GI, apenas quatro fenômenos haviam sido percebidos: (1) elementos lexicais; (2) emprego de sinais discursivos; (3) mudanças de projeto discursivo; e (4) uso de verbos conjugados na segunda pessoa do singular, mostrando que, na análise desse excerto, já nesse primeiro momento havia certa diferença no desempenho dos dois grupos. Essa desvantagem do GI, porém, foi bastante atenuada no pós-teste, pois, após a instrução, houve o aumento de 4 (quatro) para 6 (seis) fenômenos observados, o que contraria a tendência até aqui verificada, segundo a qual o GI estava sempre diminuindo os números de argumentos fornecidos em suas justificativas.

Com efeito, no segundo teste aplicado, os participantes desse grupo notam: (1) conjunções de alta frequência; (2) o emprego do diminutivo; (3) elementos lexicais; (4) mudança de projeto; (5) sinais discursivos; e (6) uso de verbos na segunda pessoa do singular, dentre os quais tanto o emprego do diminutivo quanto a presença de conjunções de alta frequência foram alvos da instrução. Embora esses resultados possam apontar para

o início de uma alteração no grupo, sua assistemática não nos permite tirar conclusões sobre as razões que levaram a essa mudança. Uma das hipóteses que cogitamos é que talvez isso tenha ocorrido devido ao fato de o trecho proposto no teste ser bastante semelhante a um texto com o qual tiveram contato durante as aulas, o que fez com que os estudantes tivessem mais recursos para examiná-lo. Essa, porém, é apenas uma conjectura que não pode mais ser verificada.

Mais uma vez cabe destacar a proeminência da justificativa relacionada à conjugação verbal na segunda pessoa do singular, que, também nesse trecho, passou a despertar a atenção de mais estudantes: de um no pré-teste para quatro no pós-teste.

O sexto e último trecho examinado pelos aprendizes foi extraído de uma conversa face a face entre uma professora universitária e uma orientanda, portanto, previa como resposta correta a alternativa “variedade de italiano falado formal”. O cenário identificado foi o seguinte (Tabela 8):

Tabela 8. Justificativas fornecidas na análise do excerto 6 antes e após a instrução

Fenômenos presentes no excerto 6	GE		GI	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Ausência de gírias	1	2 (2)	0	0
Autocorreção	2 (2)	1	0	0
Conjunções de uso menos frequente	0	0	0	0
Deslocamento à direita	0	0	0	0
Ênfase	0	0	0	0
Fragmentação	0	0	1	0
Futuro como previsto pela norma	0	0	0	0
Interrupção do turno	1	1	1	0
Sinais discursivos	0	1	0	0
Uso do pronome de 3ª p.s. (<i>Lei</i>)	6 (6)	8 (8)	3 (3)	5 (5)
Uso da língua de acordo com a norma culta	2 (2)	2 (2)	0	0
Uso do pronome relativo <i>cui</i>	0	0	0	0
Total: 12 fenômenos possíveis	5 notados	6 notados	3 notados	1 notado

Fonte: Dados obtidos pela autora (2019)

Como a Tabela 8 permite visualizar, dos 12 fatores possíveis apenas 5 (cinco) foram mencionados pelos aprendizes do GE no pré-teste: (1) ausência de gírias; (2) autocorreção; (3) interrupção do turno; (4) uso do pronome de 3ª pessoa singular; e (5) uso da língua de acordo com a norma culta.

Já no pós-teste, há um pequeno incremento desse total, na medida em que os participantes da pesquisa percebem também o emprego de sinais discursivos. No entanto, vemos que, mesmo tendo recebido instruções explícitas sobre a variação, e, em especial, sobre conjunções de uso menos frequente em textos mais formais, de deslocamentos à direita e à esquerda como marca importante do canal oral; e do emprego de futuro indicativo em textos mais monitorados, nenhuma dessas estruturas foram percebidas, levando-nos a pensar que esse tipo de atividade não é de fácil realização para os alunos e que o ensino dessas estruturas marcadas sociolinguisticamente, mesmo através do ensino explícito, não garante a sua aprendizagem imediata, requerendo, portanto, mais espaço nos currículos de ensino de língua estrangeira.

Passando ao GI, vemos que no pré-teste os dados obtidos já sugeriam certa desvantagem desse grupo em relação ao GE, tendo em vista que apenas três justificativas foram dadas: (1)

fragmentação do texto; (2) interrupção do turno; e (3) uso do pronome de 3ª pessoa. No pós-teste, essa desvantagem se acentua, pois dos três elementos inicialmente mencionados apenas um teve seus números intensificados: justamente o uso da forma de tratamento de 3ª pessoa singular (*Lei*), enquanto os fenômenos-alvo não foram mencionados nenhuma vez.

A nosso ver, essa insistência em relacionar o registro linguístico a pronomes confirma nossa ideia de que esse grupo, após a instrução, dirigiu seu esforço de análise no sentido de encontrar elementos morfológicos que atuassem como uma espécie de porto seguro onde apoiar suas escolhas, o que faz com que outros fenômenos passem despercebidos ou sejam compreendidos como dispensáveis para a escolha da opção correta.

Embora essa seja uma estratégia eficaz para o cumprimento da atividade, pois, como vimos, os alunos desse grupo realmente passam a acertar mais no pós-teste, ela não reflete um aumento na capacidade de percepção de elementos sociolinguisticamente marcados, revelando certa limitação na maneira como operacionalizamos a instrução implícita, que, eventualmente, pode ter gerado o mal-entendido ou a impressão de que, para compreender o grau de formalidade estabelecido entre os interlocutores, basta observar aspectos morfossintáticos.

Por fim, tendo visto e discutido o panorama eliciado pelos testes, passaremos às Considerações Finais, respondendo às perguntas de pesquisa que nos nortearam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomaremos aqui os dois questionamentos que guiaram esta investigação. Começaremos pelo primeiro deles: (1) Há diferenças na compreensão de aprendizes de italiano antes e após serem submetidos à instrução implícita e à instrução explícita sobre variação linguística?

De acordo com os dados reunidos por meio dos testes, foi possível constatar que o desempenho dos alunos do GE e do GI no teste de recepção foi melhor após a intervenção didática, permitindo avançar a hipótese de que ambos os tipos de instrução desencadearam desenvolvimento de uma maior compreensão da variação linguística em língua italiana. No entanto, as variações não se deram na mesma medida nos dois grupos.

De maneira geral, os dois grupos acertaram mais as variedades presentes nos excertos no pós-teste, porém, enquanto no GE a diferença percentual nos dois momentos testados foi de 9%, no GI, esse número atingiu 18%, o que representa uma vantagem desse grupo em individuar as variedades linguísticas corretas dos gêneros textuais autênticos submetidos à análise, além de nos oferecer uma evidência de que a instrução implícita resultou em ganhos importantes para a competência sociolinguística dos aprendizes.

Aprofundando nossas reflexões e passando ao segundo questionamento, temos: (2) Notam-se diferenças significativas nos resultados dos grupos implícito e explícito que podem estar vinculadas ao tipo de instrução adotada?

Para responder a essa questão, verificamos quais eram os tipos de argumentos fornecidos pelos alunos para justificarem a opção por uma variedade em detrimento das outras nas duas ocasiões de aplicação do teste. A partir desse procedimento, pudemos compreender melhor o tipo de fenômeno que observavam antes e após as aulas e se havia alguma tendência a considerar os aspectos vistos ao longo da intervenção didática.

Nesse sentido, quando investigamos o número e o tipo de critério sobre o qual os participantes da pesquisa alicerçavam as justificativas, vimos que, no geral, o GE usou um número maior de fatores no pós-teste e que foi capaz de relacionar a presença de alguns fenômenos focalizados nas aulas à variação linguística nos trechos analisados. No GI, entretanto, vimos a tendência oposta: os alunos observaram menos fatores que no pré-teste e não se sensibilizaram às variantes contidas no teste e com as quais haviam entrado em contato implicitamente através dos gêneros textuais abordados em classe.

Sobre o tipo de elemento observado, vimos que o GE dá sinais mais contundentes de desenvolvimento da competência sociolinguística, uma vez que, em suas justificativas,

começam a ser empregados muitos dos traços que foram explicitamente tratados nas aulas, como o uso de diminutivos, as conjunções de uso pouco frequente, os deslocamentos à esquerda, o emprego do presente como expressão de posterioridade verbal e os superlativos absolutos sintéticos. Além disso, os estudantes ampliam o número de fatores notados, indo além daqueles vistos em sala de aula, o que pode ser um indicativo de que estão desenvolvendo ferramentas de análise que, a longo prazo, podem contribuir para a sua autonomia enquanto falantes da língua-alvo, favorecendo tanto o reconhecimento quanto a produção de variantes linguísticas adequadas aos diversos contextos comunicativos em que atuarão.

O GI, por outro lado, não se mostrou particularmente sensível a uma gama maior de traços linguísticos, tampouco foi capaz de reconhecer as variantes sociolinguisticamente marcadas focalizadas na instrução. O grupo se limitou, em muitos casos, quase exclusivamente à identificação de pronomes e da flexão verbal para fazer suas escolhas. Esse dado nos parece relevante, pois nos consente sustentar a hipótese de que a apresentação do insumo, as atividades de compreensão e as produções livres realizadas durante os encontros geraram a compreensão de que a análise de aspectos morfosintáticos é eficaz para a identificação do registro linguístico, porém, ao mesmo tempo, revelaram-se insuficientes para a promoção da aprendizagem das estruturas-alvo. O fato de se valerem apenas da presença de pronomes associados a *tu* e a *Lei* – embora lhes assegure a escolha pela opção correta – não aponta para o desenvolvimento de recursos de análise mais complexos, indicando, portanto, certa desvantagem ou limitação na adoção da perspectiva implícita.

Ainda ficou evidente que o ensino de algumas variantes específicas, como o deslocamento à direita como marca do canal oral, o futuro indicativo e o pronome relativo *cui* associados a interações mais formais, não acarretou em percepção desses elementos nos textos, mostrando que algumas estruturas linguísticas, independentemente do tipo de instrução, não são facilmente aprendidas pelos alunos, demandando um tratamento mais intenso e duradouro nos cursos de língua italiana.

Em síntese, por meio desta pesquisa empírica, pudemos constatar o aprimoramento da sensibilidade à variação sociolinguística nos aprendizes dos dois grupos, porém o grupo que recebeu instrução explícita sobre a variação em língua italiana mostrou maior complexidade de análise, percebendo uma quantidade maior de fatores e notando as estruturas vistas em sala de aula. Desenvolvimento este que pode ser interpretado como um desdobramento positivo do tipo de atividade conduzida em sala, que contou com: apresentação de insumo contendo as formas-alvo; trabalho com perguntas de interpretação textual; reflexão metalinguística indutiva sobre a variação linguística; prática através de exercícios estruturais contextualizados; e fornecimento de correção de tipo metalinguístico e explícito.

O grupo que recebeu instrução implícita, por outro lado, mostrou-se mais eficiente em identificar a variedade presente nos textos, contudo concentrou seus esforços de análise apenas na identificação da flexão e de pronomes de segunda ou terceira pessoas, o que, a nosso ver, constitui uma limitação do trabalho centrado apenas em textos autênticos e em perguntas de interpretação, dado que essas atividades não foram suficientes para gerar conhecimento relativo às estruturas-alvo.

Com esses resultados, esperamos ter contribuído para as discussões na área da Linguística Aplicada, fazendo coro às pesquisas precedentes que constataram maior benefício na adoção da instrução explícita e lançando luzes sobre a possibilidade e os desafios de se sensibilizar os aprendizes à variabilidade inerente às línguas.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, J. R. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, v. 89, n. 4, p. 369-406, 1982.
- BERRUTO, G. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, 1987.

- CAVALCANTI, R. J. S. *O ensino da argumentação: uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de Letras*. 2010. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.
- CORTELAZZO, M. *Italiano d'oggi*. Padova: Esedra, 2000.
- D'ACHILLE, P. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Mulino, 2006.
- DEKEYSER, R. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. p. 42-63.
- DEKEYSER, R. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Ed.). *Handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 2003. p. 313-349.
- DEKEYSER, R. Introduction: situating the concept of practice. In: _____. (Ed.). *Practice in a second language: perspectives from applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 1-18.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- ELLIS, R. Teaching and research: options in grammar teaching. *Tesol Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 39-60, 1998.
- ELLIS, R. Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In: _____. et al. (Ed.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol/Buffalo, NY; Toronto: Multilingual Matters, 2009. p. 11-48.
- FRANGIOTTI, G. *A competência sociolinguística em italiano: da análise de dados de falantes nativos ao ensino implícito e explícito para brasileiros*. 2019. 474f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- FREITAS, P. G. *Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado prossimo do italiano como língua estrangeira*. 2014. 336f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- HOUSEN, A.; PIERRARD, M. *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2005.
- KRASHEN, S. D. Individual variation in the use of the Monitor. In: RITCHIE, W. (Ed.). *Principles of second language learning*. New York: Academic Press, 1978. p. 175-183.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon, 1982.
- KRASHEN, S. D. Applying the comprehension hypothesis: some suggestions. In: 13TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM AND BOOK FAIR ON LANGUAGE TEACHING, 2004, Taipei. Taipei: English Teachers Association of the Republic of China. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/eta_paper.pdf. Acesso em: 22 set. 2016.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 20, p. 37-66, 1997.
- NARDELI, I. C. *O processo de aquisição/aprendizagem de passado prossimo e imperfetto por aprendizes brasileiros em contexto de instrução formal*. 2012. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- NASCIMENTO, D. M. *O papel da instrução – explícita e implícita – no ensino/aprendizagem de locuções verbais em inglês*. 2009. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, v. 50, p. 417-528, 2000.
- NUZZO, E.; GRASSI, R. *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Bonacci, 2016.
- PREUSS, E. M. *A interface entre os conhecimentos implícito e explícito: um estudo baseado no se – operador aspectual como delimitador em espanhol*. 2005. 165f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2005.
- SABATINI, F. *La comunicazione e gli usi della lingua: pratica, analisi e storia della lingua italiana*. Torino: Loescher, 1984.

- SABATINI, F. L'italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In: HOLTUS, G.; RADTKE, E. (Org.). *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Alemanha: Gunter Narr Verlag Tübingen, 1985. p. 154-184.
- SALERNO, D. O. *Os níveis de explicitação na aprendizagem da sintaxe do inglês por alunos brasileiros*. 2019. 181f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- SANTIPOLO, M. *Dalla sociolinguística alla glottodidattica*. Torino: UTET Università, 2006.
- SANTOS, J. dos. *Personal narratives: a didactic experience of writing in English under implicit and explicit instruction*. 2009. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.
- SCAFFARO, A. P. *O uso de atividades de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar*. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2006.
- SCHMIDT, R; FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, R. (Ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986. p. 237-326.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.
- SCHMIDT, R. Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 13, p. 206-226, 1993.
- SCHMIDT, R. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. *Alfa Review*, v. 11, p. 11-26, 1994.
- SOUZA, A. A. F. de. *O tratamento do erro na produção oral de aprendizes brasileiros de italiano*. 2013. 220f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SOUZA, P. N. de. *O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto de leitura em língua estrangeira*. 2004. 317f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- VAN PATTEN, B. (Ed.). *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.
- VERONEZI, A. M. *Estudo sobre aquisição de vocabulário no ensino médio através de intervenções didáticas em sala de aula*. 2019. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- VIDAL, R. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? *Especialist*, v. 28, n. 2, p. 159-184, 2007.
- XAVIER, R. P. *Metodologia do ensino de inglês*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.
- WONG, W. The nature of processing instruction. In: VAN PATTERN, B. (Ed.). *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 33-63.