

ESSERE O AVERE, PROFESSORE? - EFEITOS DA INSTRUÇÃO FOCO NA FORMA (FONF) NA AQUISIÇÃO DO *PASSATO PROSSIMO* POR APRENDIZES DE ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.¹

Rômulo Francisco de Souza

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de um quase-experimento em que se buscou checar os efeitos da instrução Foco na Forma (FonF), comparativamente à instrução Foco nas FormaS, no aprendizado de um tempo verbal da língua italiana — o *passato prossimo* — por aprendizes brasileiros de Italiano como língua estrangeira (LE). Observou-se que a instrução Foco na Forma (FonF) mostrou-se mais eficiente do que a instrução Foco nas Formas.

Palavras-chave: Foco na Forma (FonF), *Passato prossimo*, Aquisição, Língua italiana.

ABSTRACT: This paper presents the results of a quasi-experiment conducted in order to check the effects of the FonF (Focus on Form) instruction on the correct choice of auxiliary verbs made by Brazilian students of Italian as a Foreign Language to form the *passato prossimo* in this target language, compared to the effects of the Focus on FormS instruction. The results showed that the FonF instruction is more efficient and productive than the Focus on FormS one.

Keywords: Focus on Form (FonF), *Passato prossimo*, Acquisition, Italian language.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo serão apresentados e debatidos os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi estudar os efeitos da instrução Foco na Forma (FonF) — em oposição a instrução Foco nas FormaS — no aprendizado de um tempo verbal da língua italiana — o *passato prossimo*, doravante, passado próximo — por aprendizes brasileiros de Italiano como língua estrangeira (LE).

A pesquisa consistiu em um quase-experimento, envolvendo dois grupos de aprendizes de língua italiana como LE, compostos por brasileiros, residentes na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. O primeiro grupo foi eleito como grupo controle, recebendo instruções sobre o passado próximo a partir de um tratamento baseado no conceito de Foco nas FormaS. O segundo grupo, por consequência, foi escolhido como grupo de tratamento, recebendo, por sua vez, instruções sobre o passado próximo elaboradas a partir da concepção de Foco na Forma.²

A hipótese que precedeu e motivou a pesquisa foi a de que o tratamento com Foco na Forma poderia ser mais eficaz do que o tratamento com Foco nas FormaS para o aprendizado do passado próximo, no que diz respeito,

¹ Versão revista e ampliada de um trabalho de conclusão de curso apresentado à disciplina Instrução Formal, ministrada pelas professoras Deise Prina Dutra e Heliana Mello no programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

² Os conceitos de Foco na Forma e Foco nas FormaS serão debatidos na seção 2 (dois) deste texto.

especialmente, à escolha dos verbos auxiliares que compõem esse tempo verbal — a saber, os verbos italianos *essere* (ser, estar) e *avere* (ter).

Ressalta-se que a correta escolha do verbo auxiliar na construção do passado próximo se apresenta como uma dificuldade notória para aprendizes brasileiros de Italiano como LE. Dificuldade essa várias vezes identificada pelo autor deste artigo em sua experiência de sala de aula como professor de língua italiana.

No presente artigo, além do desenho da pesquisa e da análise dos resultados, serão apresentados e debatidos os conceitos de Foco na Forma, Foco nas FormaS e Foco no Significado. Será discutida, ainda, a formação do passado próximo, tempo verbal composto, pertencente à língua italiana, cujo aprendizado se apresenta como foco e elemento motivador da pesquisa aqui relatada.

2 FOCO NAS FORMAS, FOCO NO SIGNIFICADO E FOCO NA FORMA

O termos Foco nas FormaS, Foco no Significado e Foco na Forma estão relacionados ao foco de atenção que será dado à língua, em uma situação de instrução formal de ensino de línguas estrangeiras. Em linhas gerais, o primeiro conceito se refere a um tipo de instrução que prima pela observação (dedutiva ou indutiva) das regras da língua. O segundo se refere à instrução cujo foco está no significado. O terceiro conceito, por sua vez, está relacionado à instrução conduzida de modo que a atenção do aprendiz seja deslocada do significado para a forma, em situações comunicativas.

2.1 O Foco nas FormaS

Segundo Long e Robinson (1998), a instrução Foco nas FormaS está relacionada à escolha de um *syllabus* sintético; de determinados métodos, tais como o Audiolingual, o Audiovisual e a Resposta Física Total; e de determinadas técnicas, tais como a repetição de estruturas e a apresentação explícita de *feedback* negativo.

Esse *syllabus* sintético consiste em um *syllabus* elaborado a partir de análises da língua-alvo que permitem a sua dissecação em pequenas

porções.³ Essas porções são classificadas e disponibilizadas segundo determinado critério (por exemplo, das estruturas menos complexas para as mais complexas). A função do aprendiz, nesse caso, seria sintetizar essas porções da língua, para usá-las na comunicação (LONG; ROBINSON, 1998).

Um dos pontos fracos da instrução com Foco nas FormaS, ainda segundo Long e Robinson (1998), reside no fato de esse tipo de instrução não considerar os processos cognitivos da aquisição. De fato, em linhas gerais, parte-se do pressuposto de que o conteúdo será apreendido na ordem e no momento em que está sendo ensinado.

2.2 Foco no Significado

Em oposição à instrução formal baseada no Foco nas FormaS, coloca-se a concepção de que a aquisição seria mais eficiente se o aprendiz focalizasse a sua atenção no significado, em detrimento da forma, durante o aprendizado de uma segunda língua. A ideia essencial, segundo Long e Robinson (1998, p. 18), subjacente a esse tipo de instrução, é de que “pessoas de qualquer idade, dentro ou fora da sala de aula, aprenderiam melhor uma língua estrangeira se essa língua não fosse considerada como um objeto de estudo, mas se fosse experimentada como um meio de comunicação” (LONG; ROBINSON, 1998, p. 18).

Esse ponto de vista se relaciona, estreitamente, com a ideia de que o aprendizado incidental — ou seja, sem intenção, enquanto se cumpre outro objetivo qualquer — e inconsciente — ou seja, sem atenção — de uma língua estrangeira ou uma segunda língua (L2) é suficiente para a sua aquisição (LONG; ROBINSON, 1998, p. 18).

Segundo Wilkins (1976 p. 13 *apud* LONG; ROBINSON, 1998, p. 18), o *syllabus* característico da instrução com Foco no Significado seria do tipo analítico; ou seja, um *syllabus* “organizado de acordo com os objetivos pelos quais o aprendiz busca esse aprendizado (da língua) e o tipo de performance lingüística necessária para alcançar tal objetivo”.

³ O *syllabus* sintético pode ser de base estrutural, lexical, topical-situational, nocional-funcional — entre outros (LONG e ROBINSON, 1998, p. 16).

Long e Robinson (1998) acrescentam que, apesar da também pouca atenção dada aos processos cognitivos de aquisição, há o pressuposto de que aprendizes adultos e adolescentes de L2 são capazes de: 1) analisar o insumo positivo e, a partir dele, criar novas regras na rede neural, demonstrando um comportamento dirigido por regras; e 2) ter algum acesso a um conhecimento inato sobre universais linguísticos. A ênfase, portanto, ainda segundo esses autores, se configuraria na oferta de quantidades suficientes de evidência positiva. Em outras palavras: em submeter-se os aprendizes, o máximo possível, à exposição à língua-alvo, considerando que os mesmos, a partir desse contato, de modo incidental e inconsciente, serão aptos a apreender as regras da língua de estudo.

Alguns problemas com relação ao Foco no Significado, porém, podem ser observados. Long e Robinson (1998) salientam, por exemplo, a existência de inúmeras evidências que mostram que, aparentemente, adultos e adolescentes não são capazes de adquirir regras de uma nova língua apenas convivendo com ela.

2.3 Foco na Forma

A ideia do Foco na Forma coloca-se, então, como um meio-termo entre os dois extremos anteriormente citados: o Foco nas Formas e o Foco no Significado.

Segundo Long (1998, 1991 *apud* WILLIAMS, 2001), o Foco na Forma seria o foco em traços da língua-alvo em meio a um aprendizado comunicativo centrado no significado. Long e Robinson (1998, p. 23) definem o mesmo conceito como “uma mudança ocasional de atenção para as características do código linguístico — (motivadas) pelo professor e/ou por um ou mais aprendizes”,⁴ também em uma lição centrada no significado.

Tal conceito de Foco na Forma está diretamente relacionado à chamada Hipótese Interacionista, que caracteriza como crucial, para a aquisição de uma língua, a interação entre o aprendiz e falantes nativos, aprendizes mais

⁴ “(...)focus on form (...) consists of an occasional shift of attention to linguistic code features — by the teacher and/or one or more students (...)” (Tradução nossa.).

proficientes e/ou certos tipos de textos escritos (elaborados para esse fim) (LONG; ROBINSON, 1998).

A negociação de sentido figura como elemento-chave para a Hipótese Interacionista, pois permite que o aprendiz seja exposto a *feedbacks* negativos, incluindo *recasts*.⁵ Esses *feedbacks* direcionam a atenção do aprendiz para inconsistências entre o *input* e o *output*; ou seja, conduzem ao foco na forma (LONG; ROBINSON, 1998). Esse direcionamento da atenção à forma pode induzir à percepção de elementos formais que poderiam passar despercebidos por meio do contato restrito com *input* compreensível — tais como: itens que não são aprendidos por meio de evidências positivas ou que são raros; itens semanticamente não salientes; ou, ainda, itens que causam pouca ou nenhuma dificuldade de comunicação (LONG; ROBINSON, 1998).

3 O PASSADO PRÓXIMO

O passado próximo é um tempo verbal composto da língua italiana, pertencente ao modo indicativo, formado pelo verbo *essere* ou *avere*, no presente do indicativo, seguido do particípio passado do verbo principal (DARDANO; TRIFONE, 2003; NOCCHI; TARTAGLIONE, 2006; PATOTA, 2003; SILVESTRINI, 2000), como exemplificado a seguir:

- a) *Silvia ha fatto un bel lavoro!* (Silvia fez um bom trabalho!)
- b) *Marco è uscito* (Marcos saiu.)⁶

Trata-se de um tempo verbal que exprime um fato acontecido no passado, mas que apresenta alguma relação com o presente (DARDANO; TRIFONE, 2003; PATOTA, 2003; SILVESTRINI, 2000).

⁵ Segundo Lyster e Ranta (1997, p. 46), “*recasts* envolvem uma reformulação feita pelo professor de uma parte ou de toda a fala do aluno, menos o erro”. Ainda segundo esses autores: “*Recasts* são geralmente implícitos, no sentido de que não são introduzidos por frases como ‘você queria dizer’, ‘use essa palavra’, e ‘você deveria dizer’”.

⁶ Note-se que, no exemplo (a), o passado próximo é formado pelo verbo *avere* (ter), conjugado na terceira pessoa do presente do indicativo (*ha*), seguido do verbo *fare* (fazer) no particípio passado (*fatto*). No exemplo (b), o passado próximo é formado pelo verbo *essere* (ser, estar), conjugado na terceira pessoa do presente do indicativo (*è*), seguido do verbo *uscire* (sair), conjugado no particípio passado (*uscito*).

3.1 Essere ou avere? – A escolha do auxiliar

Os verbos *essere* e *avere* são usados como auxiliares em todos os tempos verbais compostos da língua italiana. Segundo Patota (2003), normalmente, uma forma exclui a outra. Entretanto, como afirma esse autor, há algumas exceções; ou seja, verbos que aceitam como auxiliar tanto o verbo *essere* quanto o verbo *avere*.⁷

Patota (2003), Nocchi (2006) e Nocchi e Tartaglione (2006) apresentam uma série de indicações, de caráter prático, que ajudam na escolha do verbo auxiliar. Essas indicações são apresentadas no quadro 1.⁸

<i>Avere</i>	<i>Essere</i>
<p>Em geral, o verbo <i>avere</i> é usado como auxiliar nas seguintes situações:</p> <p>a) Como auxiliar de si mesmo. Ex.: <i>Marco ha avuto molta fortuna.</i> (Marcos teve muita sorte.)</p> <p>b) Com todos os verbos transitivos (exceto os reflexivos). Ex.: <i>Susanna ha incontrato una cara amica.</i> (Susana encontrou uma grande amiga.)</p> <p>c) Com alguns verbos intransitivos. (aqueles que regem um complemento indireto preposicionado). Ex.: <i>Ho passeggiato un po' per via Veneto</i> (Passeei um pouco pela via Veneto.)</p>	<p>Em geral, o verbo <i>essere</i> é usado como auxiliar nas seguintes situações:</p> <p>a) Como auxiliar de si mesmo. Ex.: <i>Ieri sono stato a Macerata.</i> (Ontem estive em Modena.)</p> <p>b) Com as formas passivas. Ex.: <i>Lucia è apprezzata da tutti.</i> (Lúcia é apreciada por todos.)</p> <p>c) Com verbos reflexivos e pronominais. Ex.: <i>Giuseppe si è pentito di quello che ha detto.</i> (Giuseppe se arrependeu do que disse.)</p> <p>d) Com a maior parte dos verbos intransitivos. Ex.: <i>Il treno è arrivato in ritardo.</i> (O trem chegou atrasado.)</p>

⁷ Uma lista ampla de verbos que aceitam os dois auxiliares na construção dos tempos compostos da língua italiana pode ser vista em Patota (2003, p. 123). Exemplifica-se, aqui, a título de ilustração, o verbo *finire*, que pode aceitar tanto o verbo *essere* (*La festa è finita* – A festa terminou) quanto o verbo *avere* (*Ha finito i compiti* – Terminou as tarefas) (PATOTA, 2003, p. 123). Note-se a presença de um complemento direto no segundo exemplo (*i compiti*), o que indica que o verbo *avere* se apresenta como transitivo. Essa característica pode justificar o uso do auxiliar *avere*, em oposição ao primeiro exemplo, que, por sua vez, apresenta o verbo *finire* como intransitivo, o que pode justificar o uso do auxiliar *essere*.

⁸ O objetivo desta seção não é o de explorar todos os aspectos relacionados ao passado próximo. O autor deste artigo limitou-se a apresentar somente a questão diretamente relacionada à pesquisa, qual seja: a escolha do verbo auxiliar na produção desse tempo verbal.

	<p>e) Com verbos que indicam movimento; estado; ou mudança de estado do sujeito.</p> <p>Ex.:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Siamo andati al mare.</i> (Movimento) (Fomos ao mar.)- <i>Renata è restata a casa</i> (Estado) (Renata ficou em casa.)- <i>Ieri è nata mia nipote.</i> (Mudança de estado do sujeito) (Ontem nasceu a minha neta.)
--	--

QUADRO 1: Indicações para escolha dos auxiliares *essere* e *avere* na construção de tempos compostos da língua italiana.

Fonte: Adaptado de Patota (2003); Nocchi (2006); Nocchi e Tartaglione (2006).

4 METODOLOGIA

Segundo Brown e Rodgers (2002), pesquisas quantitativas são caracterizadas como procedimentos investigativos cujo objetivo é descrever, em termos numéricos, um determinado cenário de investigação, bem como os elementos que o compõem. Entre as metodologias do tipo quantitativo, citadas pelos autores, estão a pesquisa estatístico-descritiva, o experimento, e o quase-experimento.⁹

4.1 O experimento

Um experimento pode ser definido como uma situação em que se observa a relação entre duas variáveis, criando, deliberadamente, alterações em uma delas com o intuito de checar se essas alterações produzem efeitos na outra variável (ANDERSON, 1969 *apud* BROWN; RODGERS, 2002).¹⁰

Dessa forma, um experimento pode ter como objetivo criar uma situação para que se observem os efeitos que uma nova metodologia de ensino

⁹ Neste artigo, serão debatidos apenas o experimento e o quase-experimento.

¹⁰ Essas variáveis podem ser, por exemplo — no campo da pesquisa em ensino/aprendizado de línguas — níveis de proficiência, aptidão, motivação, ou, ainda, uma nova metodologia de ensino (NUNAN, 1992).

(variável independente) poderá causar sobre os níveis de proficiência (variável dependente) de um determinado grupo de aprendizes.¹¹

Brown e Rodgers (2002), tomando como exemplo uma pesquisa relacionada à escolha da metodologia de ensino em um curso de escrita acadêmica, consideram que um estudo experimental verdadeiro deve apresentar as seguintes características:

- a) Os aprendizes devem ser escolhidos aleatoriamente e reunidos em dois grupos;
- b) Duas condições experimentais (ou tratamentos) devem ser fornecidas (uma para cada grupo); e
- c) Um pré-teste e um pós-teste devem ser aplicados a cada um dos grupos.

Além dessas características, Brown e Rodgers (2002) explicitam também como seria o desenho de um experimento verdadeiro. Segundo a descrição dos autores, esse tipo de pesquisa quantitativa pode ser dividido em 3 (três) etapas, comentadas a seguir.

A primeira etapa consiste em submeter o grupo controle e o grupo de tratamento a um pré-teste, com o objetivo de se verificar se, de fato, são grupos equivalentes (BROWN; RODGERS, 2002). O teste, nesse caso, visa checar os conhecimentos ou habilidades dos aprendizes a respeito de um aspecto do conteúdo, cujo novo método de ensino está sendo testado — como, por exemplo, habilidades relacionadas à escrita acadêmica.

A segunda etapa consiste em submeter o grupo controle a um tratamento de controle e o grupo de tratamento a um tratamento experimental. O tratamento de controle é, normalmente, o método de ensino tradicionalmente aplicado no contexto educacional focalizado no experimento. O tratamento experimental, por sua vez, consiste no novo método, cuja eficácia se quer testar, comparativamente ao método tradicional.

¹¹ Segundo Nunan (1992), a variável dependente é aquela que o pesquisador acredita que causará efeitos sobre a outra. A variável independente, ainda segundo esse autor, é aquela que sofrerá os possíveis efeitos.

A terceira etapa, por fim, é caracterizada pela aplicação de um pós-teste, a ambos os grupos, com o intuito de se checar se houve alguma mudança relacionada às habilidades ou ao conhecimento dos alunos após o tratamento.

4.2 A validade interna e o quase-experimento

A validade interna se relaciona com a veracidade da relação causa-efeito, esperada por ocasião da elaboração e da condução de um experimento. Segundo Trochin (2006), a questão central está em se verificar se as mudanças observadas podem ser atribuídas ao tratamento dado, e não a outras possíveis causas.

Em termos práticos, um experimento em que se busca verificar se um determinado método novo (método A - variável independente) é mais efetivo que outro (método B) sobre uma variável como o nível de proficiência dos aprendizes, será necessário garantir que as variações ocorridas tenham sido causadas pelo novo método (método A - variável independente), e não por outras variáveis como, por exemplo, a aptidão dos aprendizes.

Nunan (1992) argumenta que, para que seja reforçada a validade interna de um experimento, é importante que não haja outras variáveis — além da variável independente escolhida pelo pesquisador — que possam influenciar a variável dependente. Segundo esse autor, essa condição poderá permitir que se atribua à variável independente as mudanças ocorridas na variável dependente.

O procedimento lembrado por Nunan (1992) para que as condições de validade interna do experimento sejam reforçadas consiste na escolha aleatória dos aprendizes para a formação dos grupos controle e de tratamento. Dessa maneira, poder-se-ia considerar que ambos os grupos têm os mesmos níveis relativos às outras variáveis — tal como a já citada aptidão.

Experimentos em que não foi feita uma escolha aleatória dos aprendizes para a formação do grupo controle e do grupo de tratamento¹² — mas que lançam mão de pré-testes, de pós-testes, de um grupo controle e de um grupo

¹² Nunan (1992) lembra que nem sempre é possível reunir, aleatoriamente, os participantes dos grupos controle e de tratamento. Segundo esse autor, às vezes é necessário conduzir experimentos em grupos formados por outras razões, que não a de pesquisa.

de tratamento — são chamados por Brown e Rodgers (2002) e Nunan (1992) de quase-experimentos. O quadro 2 mostra as diferenças entre um experimento e um quase-experimento, apontadas por Nunan (1992).

Quase-experimento	Inclui pré e pós-teste, grupo controle e grupo de tratamento, mas os informantes não são escolhidos aleatoriamente.
Experimento verdadeiro	Inclui pré e pós-teste, grupo controle e grupo de tratamento; os participantes são escolhidos aleatoriamente.

QUADRO 2: Diferenças entre o quase-experimento e o experimento.

Fonte: Adaptado de Nunan, 1992, p. 41.

Estratégias de compensação são apontadas, por Nunan (1992), para que se reforce a validade interna de um quase-experimento. Ele sugere que as características dos aprendizes participantes, bem como dos respectivos contextos de ensino/aprendizado, sejam especificados ao máximo.¹³ Nesse sentido, pesquisas do tipo qualitativa são recomendadas pelo autor como instrumentos importantes para auxiliar a interpretação dos dados quantitativos.

A partir do debate proposto nesta seção, pode-se definir a pesquisa descrita neste artigo como um quase-experimento, porque, apesar de contar com dados advindos de pré e pós-testes, os grupos de tratamento e de controle não foram formados a partir de uma escolha aleatória. Ressalta-se, porém, que a sua validade interna será fortalecida pela descrição das características dos grupos informantes e dos seus contextos de estudo em sala de aula.

5 O PERFIL DOS GRUPOS INFORMANTES

Como visto na introdução deste artigo, o experimento aqui relatado contou com a participação de um grupo controle e de um grupo de tratamento.

O grupo controle, que recebeu tratamento com Foco nas Formas, era composto por indivíduos adultos, num total de 5 (cinco) participantes, com idades entre 40 (quarenta) e 80 (oitenta) anos. O grupo de tratamento, por sua

¹³ Nunan (1992) cita, por exemplo, fatores como a dimensão da escola, a organização, o método de ensino e as habilidades anteriores dos aprendizes.

vez, era formado por indivíduos adultos, num total de 8 (oito) participantes, com idade entre 20 (vinte) e 35 (trinta e cinco) anos.

Ambos os grupos apresentavam uma experiência de aproximadamente um ano e meio de estudos de língua italiana como LE em contexto formal de aprendizado, percorridos, também por ambos, em cursos livres de línguas estrangeiras cujas abordagens de ensino eram de base comunicativa.

Ressalta-se que, também para os dois grupos, o passado próximo não foi uma novidade, tendo sido visto, em sala de aula, aproximadamente 9 (nove) meses antes do experimento.¹⁴

6 O DESENHO DA PESQUISA

Nesta seção serão apontados os dados utilizados na pesquisa.

6.1 Levantamento dos dados

Os dados do quase-experimento relatado neste artigo foram coletados por meio de atividades classificadas como pré-testes e pós-testes. O pré-teste foi aplicado antes do tratamento, em ambos os grupos, com o objetivo de se fazer um levantamento a respeito da produção do passado próximo, por parte dos aprendizes, no que tange à escolha do verbo auxiliar.

O pós-teste, por sua vez, foi aplicado após os respectivos tratamentos. O objetivo do pós-teste também foi obter dados relativos à produção dos aprendizes no que diz respeito à escolha dos verbos auxiliares, durante a produção do passado próximo.¹⁵

Analisados os resultados do pré-teste e do pós-teste, pode-se observar se houve mudanças significativas no que diz respeito à correta escolha do verbo auxiliar, antes e depois dos respectivos tratamentos. Dessa maneira, pode-se comparar os dois resultados finais, observando-se qual dos tratamentos demonstrou ser mais eficiente. A figura 1 apresenta o desenho geral do experimento, como descrito nesta seção.

¹⁴ Refere-se, aqui, ao período aproximado em que o passado próximo figurou como foco de estudos durante os respectivos cursos.

¹⁵ Os testes aplicados durante o experimento foram de natureza escrita, privilegiando a produção de textos.

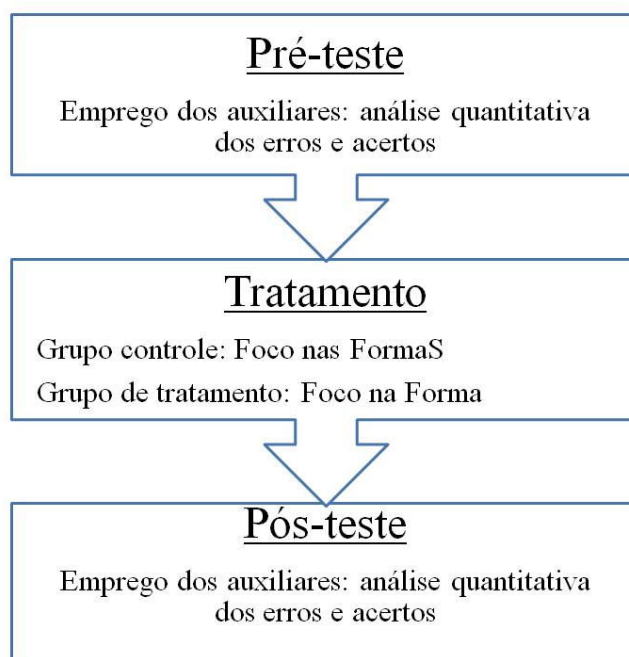


FIGURA 1: Desenho geral do experimento.

6.2 Os testes

Os testes aplicados durante o quase-experimento — a saber: o pré-teste e o pós-teste — consistiam em situações contextualizadas e com objetivos comunicativos claros, que lavavam o aprendiz a produzir o passado próximo de maneira não-controlada. Isso significa que os aprendizes puderam escrever livremente, a partir das propostas de produção.¹⁶

Um dos testes pedia para que o aprendiz escrevesse um *e-mail* por meio do qual se justificasse, para o seu namorado ou para a sua namorada, pelo fato de não ter atendido a nenhuma de suas chamadas telefônicas ocorridas no dia precedente.

O outro teste fazia do aprendiz um detetive particular, contratado por um cônjuge para seguir o seu parceiro. A tarefa do aprendiz-detetive era a de

¹⁶ Não houve qualquer tentativa de sugestão de estruturas para a organização do texto, mas apenas uma proposta para produção que, ao situar as ações no passado, tentavam motivar a produção do passado próximo. Os aprendizes puderam usar os próprios esquemas mentais relativos aos respectivos gêneros — a saber: gênero *e-mail* e gênero relatório —, escrevendo da maneira que melhor lhes conviesse.

escrever um relatório para seu contratante, explicitando as atividades do cônjuge no dia anterior.¹⁷

No que tange o grupo controle, o pré-teste consistiu na atividade do “detetive” e, o pós-teste, na atividade do *e-mail*. Houve uma inversão, em relação ao grupo de tratamento. Nesse grupo, o pré-teste consistiu na atividade do *e-mail* e, o pós-teste, na atividade do “detetive”. Em ambos os casos, as atividades foram introduzidas por uma pequena instrução, na língua-alvo, a respeito do que deveria ser feito.

6.3 O tratamento

Durante o quase-experimento, os grupos participantes foram submetidos a instruções diferenciadas. Como dito na introdução deste artigo, as instruções sobre o uso do auxiliar na produção do passado próximo foram elaboradas e executadas a partir do conceito de Foco nas FormaS, para o grupo controle, e de Foco na Forma, para o grupo de tratamento.

O tratamento instrucional oferecido ao grupo controle consistiu em três momentos, ocorridos durante o período de um encontro de aproximadamente uma hora e quarenta minutos. No primeiro momento, foi feita uma reflexão explícita — ou seja, uma aula expositiva — sobre o passado próximo, dando-se ênfase aos critérios de escolha do verbo auxiliar. O segundo momento consistiu na resolução, seguida de correção oral, de uma série de exercícios de fixação sobre a matéria dada. Tratava-se de atividades cujo objetivo era completar lacunas com o verbo auxiliar adequado (*essere* ou *avere*), conjugando-os de maneira correta, segundo o contexto de cada frase ou minidiálogo.¹⁸ No terceiro momento, os aprendizes responderam a um questionário a partir da leitura de um texto que continha, em abundância, formas verbais no passado próximo. Essas formas eram também requeridas nas respostas às questões.

¹⁷ Esta atividade foi uma adaptação de Blini (2002). Trata-se de um livro didático de ensino de Italiano para estrangeiros.

¹⁸ As atividades apresentadas eram típicas da abordagem comunicativa (RODGERS, 1999); ou seja, apresentavam frases devidamente contextualizadas.

A instrução dada ao grupo de tratamento, baseada no conceito de Foco na Forma, consistiu em envolver os aprendizes em uma situação contextualizada, com um objetivo comunicativo claro, que os levou a produzir o passado próximo. Na medida em que essa produção ocorria, o pesquisador, que interagiu diretamente com os aprendizes, fornecia *feedback* negativo em forma de *recast*, a cada erro de uso do auxiliar. Esperava-se, com essa técnica de correção, que os alunos percebessem seu erro e que sua atenção fosse deslocada do significado para a forma, ocorrendo, assim, a percepção desse erro e posterior correção, por parte do próprio aprendiz.

A atividade proposta para o grupo tinha como pano de fundo um interrogatório. Propunha-se uma situação em que os participantes passariam a ser suspeitos de um crime supostamente ocorrido no fim de semana que precedera a atividade. Foram escolhidos dois alunos para que, juntamente com o professor-pesquisador, fizessem o papel dos investigadores. A condução do “interrogatório” foi uma situação propícia para que o professor-pesquisador pudesse executar os *recasts* de maneira comunicativa e contextualizada. A atividade durou, aproximadamente, uma hora e quarenta minutos.

O quadro 3 apresenta, de modo resumido e esquemático, o desenho completo do quase-experimento, como visto e discutido nesta seção. Nele, são apresentados os testes e os tratamentos, na ordem em que foram aplicados, bem como as aulas em que foram realizados. As atividades são descritas para cada um dos grupos participantes: o grupo controle e o grupo de tratamento.

	Grupo controle	Grupo de tratamento
<u>Aula 1</u>	Aplicação do pré-teste - Atividade do “detetive”.	Aplicação do pré-teste - Atividade do <i>e-mail</i> .
<u>Aula 2</u>	<ul style="list-style-type: none">- Aula expositiva (revisão/reflexão) sobre os critérios de uso dos auxiliares <i>essere</i> e <i>avere</i> na construção do passado próximo.- Exercícios de fixação - Completar com o verbo <i>essere</i> ou <i>avere</i>.	<ul style="list-style-type: none">- Aplicação da atividade do “interrogatório”.

	- Atividade de leitura e compreensão de texto.	
<u>Aula 3</u>	Aplicação do pós-teste - Atividade do <i>e-mail</i> .	Aplicação do pós-teste – atividade do “detetive”.

QUADRO 3: Desenho esquemático completo do quase-experimento.

7 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Durante as análises da produção do passado próximo, realizada por meio do pré e do pós-teste, buscou-se observar o desempenho dos aprendizes no que se refere à escolha do verbo auxiliar. Foi considerado erro, portanto, apenas a escolha incorreta desse verbo. Desvios linguísticos de qualquer outra natureza foram ignorados.

Os exemplos a seguir consistem em excertos da produção dos informantes, extraídos do pré-teste e do pós-teste. As frases de (a) até (e) apresentam exemplos de emprego dos verbos auxiliares que foram considerados corretos durante a análise. Ao contrário, as frases (f) e (g) apresentam exemplos que foram considerados como erros.¹⁹

- a) “(...) poi non l’ho visto più.”
- b) “Ieri mattina suo marito è andato al lavoro (...).”
- c) “(...) io no ero a casa nostra quando tu mi a chiamato.”
- d) “Lui non hai fatto niente con lei.”
- e) “(...) il signor Rossi sono andato a casa mia.”
- f) “La mattina ho andato ala lezione de italiano.”
- g) “(...) mi ho ricordato che sarebbe nella facoltà.”

¹⁹ Os excertos foram transcritos, *ipsis litteris*, conforme encontrados nos testes. Nota-se a presença de traços que não correspondem ao Italiano, mas à interlíngua dos aprendizes. Tome-se, como exemplo os usos de *ala* e *de* (elementos da interlíngua do aprendiz), na frase (f), ao invés de *alla* e *di* (formas do Italiano).

Note-se que, apesar de as construções do passado próximo, nas frases (c), (d) e (e), apresentarem algum tipo de erro,²⁰ os empregos dos respectivos auxiliares foram considerados corretos, pois, como dito acima, a análise foi baseada na escolha do auxiliar, e não em outros aspectos.

8 RESULTADOS

No que diz respeito ao emprego correto do verbo *avere*, não houve variação em nenhum dos dois grupos. Ambos obtiveram 100% (cem por cento) de acerto na escolha desse auxiliar, tanto no pré-teste quanto no pós-teste.

Com relação ao emprego correto do verbo *essere*, no entanto, percebeu-se que houve uma variação significativa entre o pré-teste e o pós-teste, em ambos os grupos. Houve uma diminuição dos acertos, por parte do grupo controle, e um aumento, no número de acertos, por parte do grupo de tratamento.

Em termos numéricos, enquanto o grupo controle passou de 33% (trinta e três por cento) de acertos, no pré-teste, para 0% (zero por cento) de acertos, no pós-teste, o grupo de tratamento passou de 0% (zero por cento) para 89% (oitenta e nove por cento).

O gráfico 1 representa a variação — em termos de porcentagem — de acertos no emprego do auxiliar *essere*, antes e depois dos tratamentos, como descrito no parágrafo anterior.

²⁰ Na frase (c), a forma correta do verbo *avere*, na terceira pessoa do singular, seria *ha*. Na frase (d), há um problema de concordância: o verbo *avere*, conjugado na segunda pessoa (*hai*), não concorda com o sujeito de terceira pessoa, *Lui*. Na frase (e), o verbo *essere*, conjugado na primeira pessoa do singular (ou também na terceira pessoal do plural), não concorda com o sujeito de terceira pessoa do singular: *Il signor Rossi*.

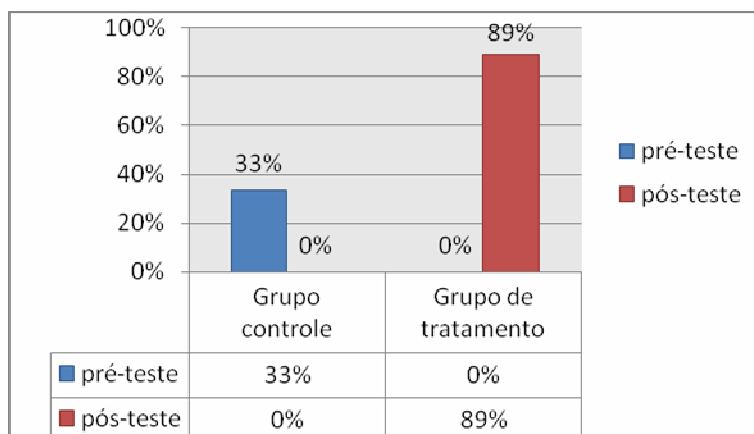


GRAFICO 1: Variação de acertos no emprego do verbo *essere* (pré e pós-tratamento).

O quadro 4 apresenta o número total de ocorrências dos auxiliares *essere* e *avere*, no pré e no pós-teste, bem como o número de acertos.

Grupo controle	
Pré-teste:	<i>Avere</i> : 19 ocorrências e 19 acertos. <i>Essere</i> : 12 ocorrências e 4 acertos.
Pós-teste	<i>Avere</i> : 4 ocorrências e 4 acertos. <i>Essere</i> : 6 ocorrências e 0 acertos.
Grupo de tratamento	
Pré-teste	<i>Avere</i> : 9 ocorrências e 9 acertos. <i>Essere</i> : 1 ocorrência e 0 acertos.
Pós-teste	<i>Avere</i> : 15 ocorrências e 15 acertos. <i>Essere</i> : 9 ocorrências e 8 acertos.

QUADRO 4: Emprego dos auxiliares *essere* e *avere*: números totais de ocorrências e de acertos

9 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos no quase-experimento relatado neste artigo indicam que o tratamento com Foco na Forma (FonF) foi mais eficiente do que o tratamento com Foco nas FormaS, no que diz respeito à escolha do verbo auxiliar em construções do passado próximo. Essa eficiência foi deflagrada, especialmente, pelo aumento da porcentagem de acertos no emprego do

auxiliar *essere*, por parte do grupo de tratamento — em detrimento à diminuição da porcentagem de acertos, pelo grupo controle.

A partir da ausência de variação no emprego do auxiliar *avere*, representada por acertos em todas as ocorrências, levantam-se duas hipóteses ligadas à aquisição. A primeira hipótese é a de que se trata — o verbo *avere*, na função de auxiliar do passado próximo — de um traço da língua-alvo já adquirido pelos informantes, no momento em que foi feita a pesquisa. A segunda hipótese é a de que os aprendizes, envolvidos na pesquisa, assumem o verbo *avere* como regra na construção do passado próximo, elegendo, portanto, o verbo *essere* como exceção.

Ressalta-se que a pesquisa apresentada neste artigo é apenas uma contribuição para os estudos sobre aquisição de línguas estrangeiras, no que tange à eficiência de instrução formal baseada no Foco na Forma (FonF). Certamente, são necessárias mais pesquisas para que os efeitos positivos desse tipo de instrução — em comparação com as demais — sejam, ou não, comprovados.

REFERÊNCIAS

BLINI, Lorenzo *et al.*. **UNO - Corso Comunicativo di Italiano per Stranieri**. Roma: Bonacci Editore, 2002. (Livro de exercícios).

BROWN, James Dean; RODGERS, Theodore S.. **Doing Second Language Research**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

DARDANO, Maurizio; TRIFONE, Pietro. **Grammatica Italiana con Nozioni di Linguistica**. 3. ed.. Bologna: Zanichelli Editore, 2003.

LONG, Michael H.; ROBINSON, Peter. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHT, Catherine; WILLIAMS, Jessica. **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

LYSTER, Roy; RANTA, Leila. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of Form in Communicative Classrooms. In: **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 19, n. 1, p. 37-66, 1997. Disponível em: <http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-fullobject_id=19364elocal_base=GEN01-MCG02>. Acesso em: 30 jan. 2010.

NOCCHI, Susanna; TARTAGLIONE, Roberto. **Grammatica Avanzata della Lingua Italiana**. Florença: Alma Edizione, 2006.

NOCCHI, Susanna. **Grammatica Pratica della Lingua Italiana**. Florença: Alma Edizione, 2006.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PATOTA, Giuseppe. **Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri**. Florença: Le monier e Società Dante Alighieri, 2003.

RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SILVESTRINI, Marcello *et al.*. **L'Italiano e L'Italia: Lingua e Civiltà Italiana per Stranieri**. 3. ed.. Perugia: Guerra Edizione, 2000.

TROCHIN, William M. K.. **Research Methods Knowledge Base**. 2006. Disponível em: <<http://www.socialresearchmethods.net/kb/intval.php>>. Acesso em: 30 jan. 2010.

WILLIAMS, Jessica. Focus on Form: Research and its application. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, Associação de Lingüística Aplicada do Brasil - ALAB / UFMG, v. 1, n. 1, p. 31-52, 2001.