

Gramática Para Já Ou Para Levar?¹

Evania Alves Netto

Resumo

O ensino da gramática sempre esteve presente no Ensino e Aprendizagem de Línguas, mas com a abordagem comunicativa a forma chegou a ser considerada desnecessária à formação do aprendiz. O objetivo deste trabalho é discutir os papéis que o ensino da gramática desempenha no ensino e aprendizado de línguas e verificar, através da análise de erros, as diferenças no desempenho escrito de alunos que estudam o "Second Conditional" e o "Third Conditional" em inglês pela primeira ou pela segunda vez.

Palavras-chave: Gramática; Forma; Análise de Erros, Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Abstract

The teaching of grammar has always been present in language teaching and learning. However, with the communicative approach, the teaching of forms was considered unnecessary to the learner. The aim of this article is to discuss the role that grammar has played in language teaching and learning and to verify, through error analysis, if there are differences in the learner's performance when they learn the second and third conditionals in English for the first time or the second time.

Key words: Grammar, Form, Error Analysis, Language Learning and Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Ellis (2001, p. 4) a maioria das pesquisas indica que aprendizes que são ensinados através da instrução centrada na forma desenvolvem um grau de proficiência maior do que os aprendizes que aprendem a língua de maneira puramente comunicativa. No entanto, percebemos em sala de aula que mesmo trabalhando a gramática inicialmente de maneira contextualizada, buscando as regras de maneira indutiva e, em seguida, explicitando as regras e trabalhando com tarefas comunicativas e exercícios centrados nas formas para levar os alunos a praticar o que foi dado, algumas estruturas demoram para que sejam totalmente incorporadas e possam ser usadas de maneira correta pelos aprendizes. O objetivo deste artigo é discutir os papéis que o ensino de gramática desempenha no ensino de línguas e testar essa hipótese através da análise dos erros do *Second Conditional*² em inglês ministrado pela segunda vez num espaço de tempo de um ano (revisão) para alunos de nível avançado e o *Second Conditional* e o

¹ Artigo apresentado como requisito parcial de avaliação da disciplina Aquisição de Segunda Língua, ministrada pelo Professor Dr. Yuki Mukai, no primeiro semestre letivo de 2011 no Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília..

² *Manterei o nome em inglês, pois foi assim que a nomenclatura foi dada em sala de aula, mas o "second conditional" fala sobre situações irreais ou imaginárias no presente.*

*Third Conditional*³ ministrado pela primeira vez para alunos de nível intermediário e avançado respectivamente e fazer uma reflexão se a Instrução Centrada na Forma traz efeitos imediatos na produção linguística dos aprendizes dos condicionais em inglês.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 O Ensino da Gramática ao Longo dos Tempos

Por muitos anos o estudo explícito da gramática de uma língua estrangeira e, cabe aqui dizer que nos séculos 18 e 19 toda língua não-nativa era denominada língua estrangeira (BROWN, 1994 p. 52) , foi considerada a maneira adequada de se ensinar essa língua. O Método Gramática e Tradução, por exemplo, reinou absoluto por mais de um século como a maneira de se letrar um aprendiz na língua estrangeira. Pouca atenção era dada à comunicação em língua estrangeira e as aulas eram compostas de exercícios gramaticais com base nas regras gramaticais da época, leitura dos textos clássicos e na tradução de textos da língua estrangeira para a língua nativa (BROWN, op. cit. , p.53) . A partir do fim dos anos 40, com a necessidade americana de se enviar soldados para países estrangeiros, aprender uma língua rapidamente tornou-se uma questão de Estado e, através de pesquisas em psicologia comportamental, surgiu o método Áudio-Lingual que se tornou amplamente utilizado. Mas, apesar da aparente diferença entre o método Gramática e Tradução e o Áudio-Lingual, a forma, que neste texto se refere exclusivamente à gramática, de maneira alguma perdeu seu lugar de destaque no campo do Ensino e Aprendizagem de Línguas (EAL). O que houve, nesse período, foi somente uma mudança em termos de abordagem, já que no Método Gramática e Tradução o foco nas formas era evidente e, portanto, explícito ao passo que no Método Áudio-Lingual o ensino das formas era velado e, conseqüentemente, implícito ao modo de se ensinar uma língua estrangeira (ELLIS, 2001 p. 03). Cabe, no entanto, ressaltar que em ambos os métodos o ensino das formas teve um papel de relevada importância.

No fim dos anos 50, Chomsky argumenta contra a imperfeição do behaviorismo, do aprendizado de línguas por imitação e da formação de

³ O "third conditional" fala sobre situações irreais ou imaginárias no passado.

hábitos. Chomsky postula que existe uma faculdade inata para o aprendizado de línguas nos seres humanos, que as crianças são biologicamente aptas a aprender uma língua e geneticamente dotadas de conhecimentos de linguagem, o que ele chama de Gramática Universal (LIGHBOWN; SPADA, 1999, p. 15). Além disso, para Chomsky, somente os dados de *input* não seriam suficientes para que a aquisição ocorresse.

Pesquisadores começaram então a investigar se a hipótese da Gramática Universal de Chomsky poderia também ser usada para o aprendizado de uma segunda língua. Foram desenvolvidas experiências em aprender uma língua de maneira natural, ou seja, os aprendizes eram expostos ao uso de uma segunda língua em contextos não-pedagógicos e as cópias dos resultados positivos eram incorporados às práticas de sala de aula (ELLIS, 2001, p. 03). Para tornar a discussão ainda mais acirrada, foi durante esse período que estudos indicaram que os seres humanos possuem uma ordem natural de aquisição de linguagem e que essa ordem é universal (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 242). Além disso, verificou-se que fatores como idade, motivação, aptidão e personalidade entre outros poderiam afetar o sucesso do aprendizado de uma segunda língua. (LARSEN;FREEMAN; LONG, op.cit.,49-68)

Todas essas hipóteses e experimentos que delas partiram geraram muitas discussões na área de Linguística Aplicada, o que fez com que se questionasse se a instrução formal seria a maneira mais eficaz de ensinar uma língua estrangeira ou se essa mesma língua deveria ser aprendida de modo mais natural, já que muitos pesquisadores adotaram o modelo inatista de aquisição de línguas. Buscava-se também saber se a gramática não poderia ser naturalmente incorporada na medida em que o aprendiz desenvolvesse sua competência comunicativa (ELLIS, 2001, p. 3). Nascia nesse período, uma semente que iria modificar radicalmente o enfoque gramatical até então dado ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira. Questionava-se se a instrução inteiramente baseada nas formas se fazia necessária para a aquisição de uma língua já que pesquisas indicavam que todos teríamos uma predisposição natural para aprender línguas numa sequência única. Assim sendo, a comunidade linguística acabou por adotar

abordagens mais comunicativas como prática de ensino e passou a enfatizar a necessidade de ensinar e aprender uma língua de maneira mais contextualizada, voltando seus objetivos muito mais para o significado e para a comunicação do que para as formas (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998). O ensino da gramática, por conseguinte, deixou de ser ponto principal em certos cursos de línguas e em materiais didáticos e passou a ser visto com bastante cautela em outros.

No fim dos anos 80 e início dos anos 90, porém, resultados de pesquisas em Aquisição de Segunda Língua indicaram que aprendizes de uma segunda língua em contextos exclusivamente centrados no significado não obtinham resultados tão satisfatórios quanto os resultados obtidos por aprendizes que aprendiam a língua de maneira comunicativa, mas que também tivessem acesso à instrução formal (ELLIS, 1994, p. 618-619). Além disso, estudos feitos por Schmidt (1995, apud BERGSLEITHNER, 2009) indicaram que somente a exposição ao input não seria suficiente para que os aprendizes internalizassem aspectos da língua alvo e os mantivessem disponíveis para uso futuro. Para que os aprendizes internalizassem a língua seria necessário que eles notassem, daí o termo *noticing*, ou dispensassem atenção de maneira consciente a certos aspectos da língua alvo.

A partir de então, o ensino da gramática, de uma maneira revisitada, ou seja, apresentada de modos diferentes dos utilizados nos primórdios dos estudos linguísticos, volta a fazer parte dos cursos e dos materiais didáticos por eles adotados e atraem os olhares dos pesquisadores da área. No entanto, apesar de vermos na prática da sala de aula que o ensino implícito ou explícito da gramática ajuda, percebemos também que uso correto das formas num contexto natural, ou seja, onde o aluno usa as formas para resolver um problema de comunicação, nem sempre apresenta resultados imediatos. Na verdade, é comum após ter aprendido uma nova estrutura, o aluno esquecer-la e cometer erros de comunicação, o que nos leva a perguntar: Gramática para já ou para levar?

2.2 Terminologia

Antes que se possa responder a pergunta título deste trabalho, apresentamos um quadro explicativo sobre a terminologia que faz parte do repertório usado em Linguística Aplicada relacionado ao ensino da forma. Adotamos neste trabalho a terminologia criada por Michael H. Long (1991) por ser esta amplamente utilizada na área. Cabe ressaltar, no entanto, que outros pesquisadores, como por exemplo Ellis (2001), utilizam nomenclaturas diferentes.

QUADRO 1 - TERMINOLOGIA

| TERMO EM INGLÊS | TRADUÇÃO NOSSA | SIGNIFICADO |
|---------------------------------|----------------------------|--|
| <i>Focus on Meaning</i> | Foco no Significado | Modo de ensinar e aprender uma língua de maneira natural, contextualizada e sem intervenção gramatical ou de estruturas linguísticas. |
| <i>Focus on Forms</i> | Foco nas Formas | Modo de ensinar e aprender uma língua fora de um contexto comunicativo e onde o curriculum é desenvolvido a partir do ensino da gramática ou de estruturas linguísticas. |
| <i>Focus on Form</i> | Foco na Forma | No Foco na forma o currículum é desenvolvido a partir de um contexto comunicativo, mas o ensino das formas se torna presente apenas quando surge a necessidade do aprendiz. |
| <i>Form-Focused Instruction</i> | Instrução baseada na forma | Na instrução baseada na forma, o objetivo maior é a comunicação, no entanto, o ensino de estruturas também faz parte do currículum e não depende do aparecimento explícito da necessidade do aluno para ocorrer. |

2.3 Análise de Erros

Independente do foco que se deseja dar ao se ensinar uma língua, podemos afirmar que os aprendizes cometem erros ao utilizarem uma língua estrangeira. No entanto, podemos dizer que crianças ao aprenderem a própria língua também cometem erros e vamos ainda mais longe ao dizermos que adultos ao usar a própria língua nativa estão também sujeitos a cometer erros. Os erros fazem parte do aprendizado e do uso de uma língua, no entanto, os erros podem nos dar pistas importantes sobre a aquisição de uma língua estrangeira e, segundo Ellis (1997) os erros constituíram uma das primeiras ferramentas que tentaram esclarecer como se processa a aquisição de uma língua.

Segundo Corder (1974, Apud ELLIS, 1994, p. 48) os erros são importantes, pois eles dão ao pesquisador informações sobre o quanto da língua alvo o aprendiz assimilou, permitem evidenciar como o aprendiz aprendeu uma língua e servem como instrumentos para que o aprendiz descubra as regras de uma língua.

Um dos pontos mais importantes da análise de erros de Corder é que ele sugere que há dois tipos de erros comumente feitos pelos aprendizes. O primeiro, chamado de *error*, *erro* (tradução nossa) está relacionado à competência e acontece quando há algum tipo de falta de conhecimento linguístico e pode ser de estrutura, de pronúncia, de vocabulário, etc. O segundo tipo é chamado de *mistake*, *deslize* (tradução nossa), caracteriza-se por ser uma falha no desempenho linguístico, ou seja, algum acontecimento impede que o aprendiz tenha acesso ao seu banco de conhecimentos e acabe usando uma regra que não seja aceita. Esse mesmo autor postula que para se analisar os erros numa língua é preciso seguir alguns passos:

- a) Coletar amostras da língua produzida pelos aprendizes;
- b) Identificar os erros;
- c) Descrever os erros;
- d) Explicar os erros;
- e) Avaliar os erros.

Graças às pesquisas feitas através da análise de erros foi possível fazer com que a área de Aquisição de Línguas fizesse progressos ao longo dos tempos. No entanto, há também contra-argumentações a respeito deste tipo de análise (ELLIS, 1997, p.67). O primeiro contra-argumento vem do fato da análise ser sempre parcial e não levar em consideração a linguagem do aprendiz num contexto mais amplo. Uma segunda crítica parte do fato da maioria das pesquisas serem de caráter transversal e não longitudinal, portanto elas não avaliam o aprendiz ao longo do tempo. O último problema nas pesquisas e, talvez o maior deles, é que ao saber que estão sendo monitorados, os aprendizes evitam as estruturas mais complexas (evitamento), tornando a investigação difícil de ser realizada. Mesmo assim, apoiamo-nos na posição teórica da análise de erros por ser esta uma ferramenta importante de investigação da linguagem usada pelos aprendizes com o objetivo de se descobrir como eles adquirem uma segunda língua.

3 METODOLOGIA

Há, Segundo Gass e Mackey (2005), maneiras diferentes de se categorizar os tipos de pesquisas realizadas. As mais comuns são as Pesquisas Quantitativas, que se caracterizam por apresentarem experimentos criados para testar hipóteses através do uso de instrumentos objetivos e análises estatísticas apropriadas e as Pesquisas Qualitativas, caracterizadas por apresentarem estudos onde os dados são difíceis de serem mensurados sendo a análise feita de maneira mais interpretativa do que estatística. No entanto, dentro desses dois continuums existem variedades que apresentam características de ambos os tipos mencionados. Nesse caso, a metodologia passa a ser chamada de Método Múltiplo (GASS e MACKEY, 2005), não causa divergência nos trabalhos e será, portanto, utilizada nesta pesquisa.

Esta pesquisa se configura, primeiramente, como um estudo de caso, mas trará também métodos estatísticos de análises dos dados. Segundo Johnson (1992, p. 76), estudos de caso são normalmente descritivos, mas podem passar à interpretação e análise de um contexto. Adicionalmente, estudos de caso são, em sua maioria, qualitativos, mas podem também conter informações de caráter quantitativo. Além disso, estudos de casos podem

conter um único caso ou combinar vários casos empregando, assim, uma abordagem mais ampla como, por exemplo, estudos comparativos dentro do estudo principal Johnson (1992, p. 76).

3.1 O Contexto

As estruturas *Second Conditional* e *Third Conditional* foram apresentadas, totalmente em inglês, com base na Instrução Centrada na Forma. Primeiramente, os alunos tiveram contato com as estruturas numa maneira contextualizada. No caso do *Second Conditional* foi dada uma atividade de compreensão oral, onde amigos comentavam o que fariam se tivessem muito dinheiro ou se ganhassem na loteria. No caso do *Third Conditional* a apresentação foi através de uma atividade de um texto sobre pessoas que passaram por um desastre natural. Houve, após ambas as apresentações, uma discussão sobre o que os aprendizes ouviram ou leram. Os aprendizes, então, disseram o que fariam naquela situação. Em seguida, as estruturas foram apresentadas de maneira explícita e os alunos fizeram exercícios que foram devidamente corrigidos pelo professor. Durante as duas aulas seguintes, o professor começava a aula com uma situação onde os aprendizes usavam as estruturas de maneira comunicativa. No entanto, após esse período, os alunos não foram expostos às estruturas mencionadas por duas semanas, quando lhes foi entregue um questionário. Quando o professor pediu que os alunos respondessem às perguntas, não houve comentário a respeito do uso da gramática, mas apenas que eles respondessem de maneira completa para que não ocorresse o evitamento das estruturas.

3.2 Os Participantes

Os participantes da pesquisa faziam parte de três turmas diferentes. A Turma “A” tinha aula no período diurno e era composta de 14 aprendizes cujas faixas etárias variavam entre 15 e 19 anos, sendo que a média de idade entre eles era de 16,1 anos. Esses alunos estudavam a língua inglesa por aproximadamente 5 anos (nível avançado) e tinham 4 aulas semanais de 50 minutos cada. A turma “B” tinha aula no período noturno e era composta de 13 aprendizes cujas faixas etárias variavam entre 16 e 20 anos, sendo que a média de idade entre eles era de 17,4 anos. Esses participantes

estudavam a língua inglesa por aproximadamente 5 anos (nível avançado) e tinham 4 aulas semanais de 50 minutos cada e, portanto, estavam no mesmo estágio que a turma “A”. A turma “C” tinha aula no período noturno e era composta de 6 aprendizes cujas faixas etárias variavam entre 20 e 48 anos, sendo que a média de idade era de 30,6 anos. Esses participantes estudavam a língua inglesa por aproximadamente 4 anos (nível intermediário) e tinham 2 aulas semanais de 75 minutos cada.

3.3 Coleta de Dados

O material foi coletado no segundo semestre de 2011 num centro de ensino particular de língua inglesa no Distrito Federal. Foi coletado material dos aprendizes de 3 turmas distintas somando 33 alunos.

3.4 Instrumentos da Coleta de Dados

Dois instrumentos foram utilizados para o levantamento dos dados. O primeiro, dado à todos os grupos, testa o uso do *second conditional* e é apresentado através de um questionário contendo três perguntas sobre o que os alunos fariam em determinada situação (APÊNDICE A). O segundo instrumento, utilizado pelos grupos “A” e “B”, foi uma atividade que continha um pequeno texto de compreensão escrita seguido por três frases que os informantes deveriam completar (APÊNDICE B). Em ambos os instrumentos, foi pedido que os alunos usassem respostas completas para que não ocorresse o evitamento do uso das estruturas. Após eles completarem as tarefas, foi pedido que eles assinassem um termo de consentimento (APÊNDICE D) para que se pudesse usar os dados dos questionários.

3.5 Procedimentos Para a Análise dos Dados

Como já mencionado anteriormente, de acordo com Corder (1981) há dois tipos de erros que podem ser detectados: o primeiro é chamado de erro (*error*) e se refere ao desempenho do candidato. O segundo é chamado de deslize (*mistake*) é esta relacionado a performance, ou seja, pode ser feito por falta de atenção, ansiedade, etc. No caso deste trabalho, definimos como erro e portanto as sentenças deste tipo foram consideradas incorretas, os problemas no tempo verbal usado, com por exemplo, “*If I saw my boyfriend*

*having a virtual affair, I **will talk** to him*”, já que a questão dos tempos verbais nos condicionais foi explicitamente trabalhada em sala de aula. Consideramos como *mistake*, portanto parcialmente correto, o erro em **uma** das **formas** verbais usadas nas frases, como, por exemplo, *“If I saw my boyfriend having a virtual affair, I would **broke** up with him”* or *“If she hadn’t **ran** from home, her mother wouldn’t have had a health problem.”* A partir do momento que foi estabelecido o que seria um erro ou um deslize, foi criada uma planilha com o nome dos participantes e três colunas onde se dizia **Correta**, **Parcialmente Correta** e **Incorreta** (APÊNDICE C). Em seguida, as respostas foram corrigidas, os dados coletados, comparados de acordo com uma planilha de comparação elaborada antecipadamente (TABELA 1) e transformados em gráficos (GRÁFICOS 6-9).

TABELA 1 - PLANILHA DE COMPARAÇÃO

| |
|---|
| Uso da Estrutura pela Primeira vez |
| Third Conditional Turma “A” x Turma “B” Second Conditional x Third Conditional Turma “C” x Turmas “AB” |
| Uso da Estrutura pela Segunda vez |
| Second Conditional Turma “A” x Turma “B” |
| Uso da Estrutura pela Primeira x Segunda Vez |
| Second Conditional x Third Conditional Turma “C” x Turma “AB” |

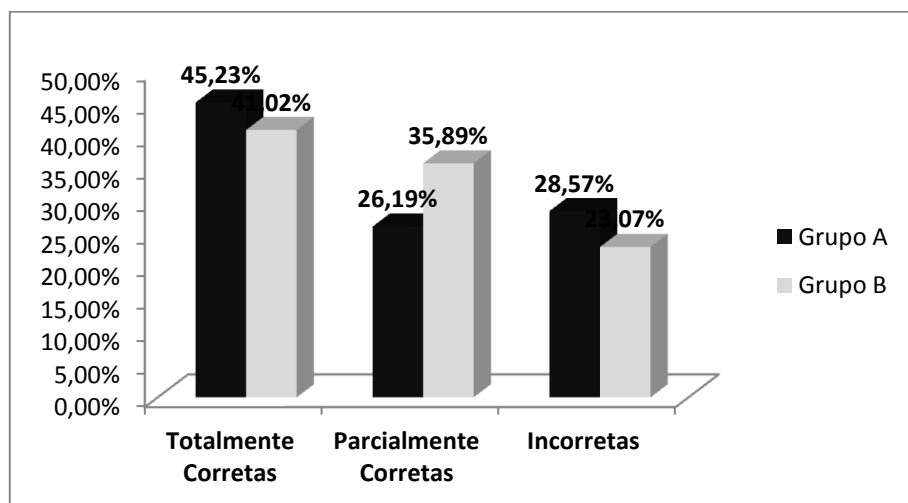
4 RESULTADOS

4.1 Resultados da Análise Quantitativa

Os resultados foram inicialmente compilados de maneira parcial seguindo a ordem dada pela planilha de comparação (TABELA 1) .

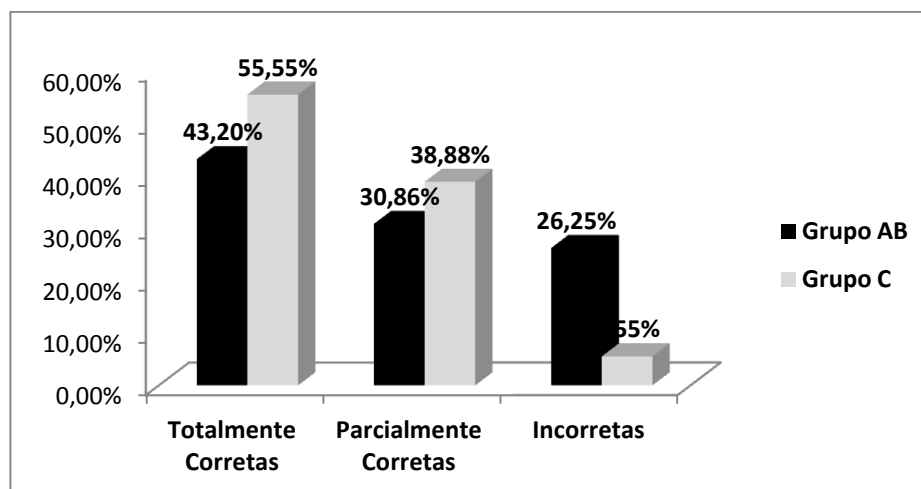
Ao se comparar o uso das mesmas estruturas estudadas por grupos do mesmo nível (avançado) e praticamente da mesma faixa etária (16,46 x 17,14 anos) pela primeira vez, verifica-se que o índice de respostas totalmente corretas foi baixo (GRÁFICO 1). Nota-se também que as diferenças nos resultados entre os grupos estudados foi relativamente pequena, sendo que maior diferença esteve entre as frases parcialmente corretas.

GRÁFICO 1 - THIRD CONDITIONAL – PRIMEIRA VEZ



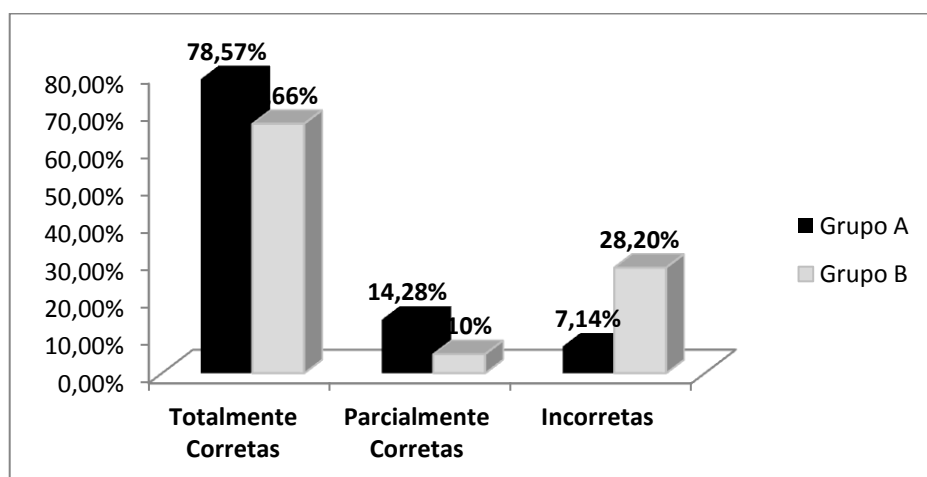
Ao se comparar o uso de estruturas diferentes (3rd conditional x 2nd conditional) em grupos de níveis diferentes (Grupos “AB” e “C”), mas todos aprendendo a estrutura pela primeira vez, podemos notar através do Gráfico 2 que há uma diferença maior do que a diferença mostrada pelo Gráfico 1. Os grupos que estudaram o *Third Conditional* tiveram menos respostas corretas, menos respostas parcialmente corretas e mais respostas incorretas do que o grupo que estudou o *Second Conditional*.

GRÁFICO 2 - GRUPOS AB (3rd CONDITIONAL) X GRUPO C (2nd CONDITIONAL) – PRIMEIRA VEZ



Ao se comparar o uso da mesma estrutura pela segunda vez entre grupos do mesmo nível (Grupos “A” e “B”), aferimos que também houve diferenças principalmente nas frases incorretas cometidas pelo grupo “B” (28,20%) contra 7,14% do grupo “A”. Ainda assim, notamos que, em ambos os grupos, o índice de acertos foi alto. Esse índice foi superior à 78% para o grupo “A” e superior à 66 % para o grupo “B”, o que pode ser visualizado no Gráfico 3.

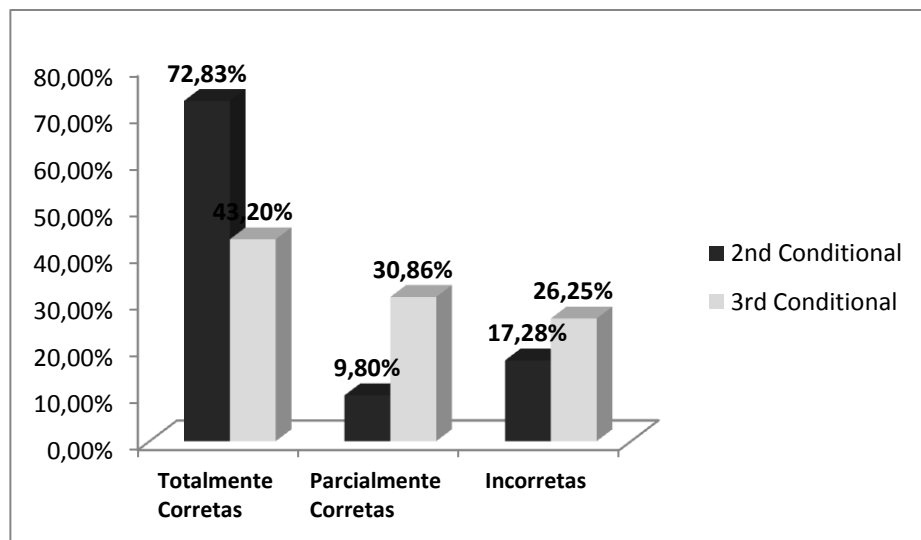
GRÁFICO 3 - SECOND CONDITIONAL – SEGUNDA VEZ



Ao compararmos, entretanto, o uso das estruturas dadas pela primeira e segunda vez entre os grupos “A” e “B” (mesmo nível) tivemos as maiores diferenças. A diferença entre respostas corretas dadas ao se estudar a

estrutura pela primeira vez foi de 43,20% contra 72,83 % de acertos quando se estudou a estrutura pela segunda vez (GRÁFICO 4). O número de respostas parcialmente corretas também foi maior quando a matéria foi vista pela primeira vez. No entanto, verificamos que, embora o número de frases totalmente incorretas seja maior ao se estudar a estrutura pela primeira vez, os números não indicaram uma diferença tão significativa (26,25% x 17,28%).

GRÁFICO 4 - SECOND X THIRD CONDITIONALS – GRUPOS AB



4.2 Resultados da Análise Qualitativa

As atividades feitas pelos aprendizes dos condicionais em inglês e a análise dos erros cometidos por esses aprendizes nos deram informações importantes sobre a aquisição desses tempos verbais:

Ao compararmos os resultados dos grupos estudados aprendendo as estruturas pela primeira ou pela segunda vez, percebemos que há diferenças significativas tanto entre os grupos testados, como também entre as estruturas estudadas. Entre os grupos estudados, houve diferenças mesmo entre aqueles grupos que tiveram condições idênticas ou muito parecidas de instrução (grupos “A” e “B”) Esses resultados podem ser explicados através das diferenças individuais de cada aprendiz e fatores como idade, inteligência, aptidão e motivação podem ter contribuído para que os resultados tenham sido diferentes mesmo que a instrução tenha sido dada nas mesmas condições.

No caso das estruturas aprendidas, observa-se que o *second conditional* dado pela primeira vez foi melhor assimilado do que o *third conditional*. Esse fato pode estar relacionado ao grau de complexidade de cada estrutura, já que o *third conditional* é considerado mais complexo do que o *second conditional* e pode exigir maior maturidade linguística para ser assimilado. Esse fato reforça a teoria de que existe uma sequência para se aprender uma determinada forma linguística e que os aprendizes só adquirem essa forma quando estão linguisticamente maduros o suficiente para tal.

A terceira consideração refer-se ao fato do índice das respostas totalmente incorretas não ter sido muito diferente quando o aluno aprende a língua pela primeira ou segunda vez, o que pode ser justificado pela maneira como a gramática foi abordada (com foco na forma), ou seja os aprendizes tiveram a oportunidade de aprender as estruturas tanto de maneira comunicativa quando de maneira estrutural e, portanto, puderam notar como essas funcionavam cometendo mais delízes do que erros ao usá-las.

5 CONCLUSÃO

Mesmo com toda a dificuldade de se estabelecer com precisão se os erros cometidos pelos aprendizes são realmente erros ou simples deslizamentos de performance, assim como a impossibilidade de se mensurar as características individuais dos participantes e as consequências que essas características provocam na aquisição de uma língua estrangeira, esta pesquisa comprova, através da análise de erros dos participantes, que se aprende melhor os condicionais em inglês quando se vê a estrutura pela segunda vez. Podemos também dizer que o índice das respostas incorretas, não varia tanto se o aluno aprende a língua pela primeira ou segunda vez, o que pode ser explicado pelo fato das estruturas estudadas terem sido explicitadas, praticadas e revisadas várias vezes em diversas atividades com foco na forma, o que pode ter contribuído para que os aprendizes notassem as estruturas e tentassem usá-las, mesmo que ainda cometessem deslizamentos.

No entanto, percebemos que a maior variação aconteceu nas respostas parcialmente corretas, principalmente quando o aluno aprende a estrutura pela

primeira vez, o que pode ser justificado pelo fato do aprendiz ainda não ter internalizado totalmente as estruturas, descuidando-se ao usá-las.

Sendo assim, verificamos que, a respeito dos condicionais em inglês, a pergunta “*gramática para já ou para levar?*” seria melhor respondida “*Gramática para levar*”, já que em termos de desempenho, os melhores resultados foram obtidos quando a estrutura foi revista do que quando ela foi dada pela primeira vez. Assim sendo, através desta pesquisa, esperamos contribuir para que autores de materiais didáticos e organizadores de currículo levem em consideração a importância de se revisar as estruturas estudadas para que os aprendizes tenham uma nova oportunidade de realmente adquirí-las.

REFERÊNCIAS

BERGSLEITHNER, J. Mas afinal, o que é a *noticing hypothesis*? **Interdisciplinar**. Sergipe, v.9, Ano IV, p. 101-106, ago-dez 2009. Disponível em: < http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_9/INTER9_Pg_101_106.pdf> acesso em: junho de 2011.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5.ed., White Plains, NY: Pearson Education, 2007.

_____. **Teaching by Principles – An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CORDER, S. P. **Error Analysis and Interlanguage**. 1.ed., Oxford, England: Oxford University Press, 1981.

DOUGHTY C.; WILLIAMS J. **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. 1.ed., Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. **Investigating Form-Focused Instruction**. Language Learning, 2001.

_____. **Second Language Acquisition**. 1.ed., Oxford, England: Oxford University Press, 1997.

_____. **The Study of Second Language Acquisition**. 1.ed., Oxford, England: Oxford University Press, 1994.

GASS, S.; MACKEY, A. **Second Language Research**. 1.ed., Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. White Plains, NY: Longman Publishing Group, 1992.

LARSEN FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An Introduction to Second Language Acquisition**. 1.ed., Edinburgh, UK: Pearson Education, 1991.

LIGHTBOWN P. M.; SPADA, N. **How Languages Are Learned**. 1.ed., Oxford, England: Oxford University Press, 1999.

LONG, M. H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In BOT, K. de; GINSBERG G.; KRAMSCH, C. (Org.). **Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective**. Amsterdã: John Benjamins, 1991, p. 39-52.

APÊNDICE A – SECOND CONDITIONAL

Name: ----- Date: / /

A) Answer the questions with complete answers.

1- If you saw your boyfriend/girlfriend having a virtual affair on the internet, what would you do?

What would you do if you found a bag full of money on the street?

If you went to a friend's house and you didn't like what was served, what would you do?

APÊNDICE B – THIRD CONDITIONAL

Name: ----- Date: / /

Read the situation below and write three things that could have happened differently.

Jenna had always been a rebel. When she was ten years old, she ran away from home. Her mother was so nervous that she had a severe heart problem and passed away some months later. When she was 16, she dropped school, so she never went to university. When she was 17, she got pregnant but decided to give her daughter for adoption, so she didn't even see her daughter's beautiful face. At work, Jenna was not qualified or responsible, so she never stayed very long.

1- If _____

—

2- If _____

—

3- If _____

—

APÊNDICE C – PLANILHA DE ANÁLISE

Grupo : _____

Estrutura: _____

| Aluno | Idade | Totalmente Corretas | Totalmente Incorretas | Parcialmente Corretas |
|-------|-------|---------------------|-----------------------|-----------------------|
|-------|-------|---------------------|-----------------------|-----------------------|

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Total _____ | | | | |

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a *Evania Alves Netto*, como doação, o direito de uso das respostas dos exercícios sobre *second and third conditional* por mim feitos em sala de aula.

Tal autorização envolve a utilização de referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Fui informado de que terei minha identidade preservada, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Brasília, _____ de _____ de _____.
