

UFRGS

Curso de Pós-Graduação em Letras

Mestrado

Área: Estudos da Linguagem

**EFEITO DE DOIS TIPOS DE *FEEDBACK* CORRETIVO,
RECAST E *ELICITAÇÃO*, NO DESEMPENHO
DE ALUNOS DE INGLÊS COMO LE**

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

Porto Alegre

Julho, 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**EFEITO DE DOIS TIPOS DE *FEEDBACK* CORRETIVO,
RECAST E ELICITAÇÃO, NO DESEMPENHO
DE ALUNOS DE INGLÊS COMO LE**

MAGALI DE MORAES MENTI

Dissertação apresentada à banca
Examinadora como exigência parcial para
a obtenção do grau de Mestre em Letras:
Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

Porto Alegre

Julho de 2003.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma conquista é feita por uma pessoa só, é sempre uma realização que tem que ser creditada a várias pessoas. Este trabalho não é diferente. Como não poderia deixar de ser, inicio por minha família. Agradeço meu marido, Tonho, por ser meu porto seguro e meu apoio incondicional para esta jornada. Agradeço os meus pais, Nelson e Lorena, que sempre lutaram muito para que seus filhos soubessem, tivessem e pudessem mais. Agradeço os meus irmãos, Nelsinho e Márcia, que nos meus momentos mais difíceis acreditaram e depositaram fé na minha competência mesmo quando eu mesma não acreditava. A minha amiga, Ane, que além do grande apoio moral, contribui com seu vasto conhecimento e importantes sugestões. Agradeço minhas filhas, Luci e Laura, por serem do jeito que elas são. Agradeço a professora Margarete Schlatter por ter me mostrado o caminho. Agradeço minha orientadora, Marília dos Santos Lima, por sua ajuda, sabedoria e generosidade. Finalmente, agradeço a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Instituto de Letras e, em especial, a Pós-Graduação em Letras por terem tornado esta conquista possível.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	006
LISTA DE GRÁFICOS	007
RESUMO	008
ABSTRACT	009
INTRODUÇÃO	010
1. O <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO E A INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA ...	016
1.1 O ERRO EM LE	017
1.2 FOCO NAS FORMAS, FOCO NO SENTIDO, FOCO NA FORMA	024
1.3 <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO EM LE	028
1.4 <i>RECASTS</i>	035
1.5 ELICITAÇÃO	041
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	043
2.1 O CONTEXTO INSTITUCIONAL E OS PARTICIPANTES	043
2.2 A ESCOLHA DA ESTRUTURA ESTUDADA	046
2.3 INSTRUMENTOS PARA VERIFICAÇÃO DE DESEMPENHO	047
2.3.1 Teste de julgamento de gramaticalidade	047
2.3.2 Teste de exercício livre	049
2.3.3 Teste direcionado	051
2.4 DESCRIÇÃO DAS QUATRO TAREFAS INSTITUCIONAIS	052
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	063
3.1 INSTRUMENTO DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE	064

3.2 EXERCÍCIO LIVRE	068
3.3 EXERCÍCIO DIRECIONADO	074
3.4 DESEMPENHO E COMPORTAMENTO DOS ALUNOS DO GRUPO T-R	082
3.5 DESEMPENHO E COMPORTAMENTO DOS ALUNOS DO GRUPO T-E	097
3.6 OBSERVAÇÕES FINAIS	108
4. CONCLUSÕES	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	124
Anexo 01: Julgamento de Gramaticalidade – Pré-teste	125
Anexo 02: Figura utilizada no pré-teste do exercício livre	126
Anexo 03: Figura utilizada no pós-teste do exercício livre	127
Anexo 04: Um exemplo das figuras e estimuladores utilizados no pré-teste do exercício direcionado	128
Anexo 05: Transcrição da tarefa 1	129
Anexo 06: Um exemplo das figuras utilizadas na tarefa 2	139
Anexo 07: Transcrição da tarefa 2	140
Anexo 08: Transcrição da tarefa 3	151
Anexo 09: Figuras utilizadas na tarefa 4	163
Anexo 10: Transcrição da tarefa 4	166
Anexo 11: Transcrição do exercício livre do grupo T-R	172
Anexo 12: Transcrição do exercício livre do grupo T-E	177
Anexo 13: Transcrição do exercício direcionado do aluno R-N	182
Anexo 14: Transcrição do exercício direcionado do aluno R-R	183
Anexo 15: Transcrição do exercício direcionado do aluno R-K	184
Anexo 16: Transcrição do exercício direcionado do aluno R-T	185
Anexo 17: Transcrição do exercício direcionado do aluno R-D	186
Anexo 18: Transcrição do exercício direcionado do aluno E-A	187
Anexo 19: Transcrição do exercício direcionado do aluno E-J	188
Anexo 20: Transcrição do exercício direcionado do aluno E-D	189
Anexo 21: Transcrição do exercício direcionado do aluno E-P	191
Anexo 22: Transcrição do exercício direcionado do aluno E-C	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Número total de erros em 90 ocasiões dos dois grupos no Julgamento de Gramaticalidade	064
Tabela 02 - Desempenho do grupo T-R no Julgamento de Gramaticalidade – número de erros sob 18	066
Tabela 03 - Desempenho do grupo T-E no Julgamento de Gramaticalidade – número de erros sob 18	067
Tabela 04 - Número total de erros em relação ao número de ocasiões de uso dos dois grupos no Exercício Direcionado	070
Tabela 05 - Número de erros sob o número de perguntas elaboradas pelos alunos do grupo T-R no exercício livre	072
Tabela 06 - Número de erros sob o número de perguntas elaboradas pelos alunos do grupo T-E no exercício livre	073
Tabela 07 - Número total de erros feitos por todos os alunos de cada grupo no Exercício Direcionado	075
Tabela 08 - Número de erros cometidos no Exercício Direcionado pelo grupo T-R sob 12 ocasiões obrigatórias	078
Tabela 09 - Número de erros cometidos no Exercício Direcionado pelo grupo T-E sob 12 ocasiões obrigatórias	079

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Porcentagem de erros no julgamento de gramaticalidade	065
Gráfico 02 - Porcentagem de erros no exercício livre	070
Gráfico 03 - Porcentagem de erros no exercício direcionado	075
Gráfico 04 - Desempenho de R-N	083
Gráfico 05 - Desempenho de R-R	086
Gráfico 06 - Desempenho de R-K	089
Gráfico 07 - Desempenho de R-T	092
Gráfico 08 - Desempenho de R-D	094
Gráfico 09 - Desempenho de E-A	097
Gráfico 10 - Desempenho de E-J	100
Gráfico 11 - Desempenho de E-P	102
Gráfico 12 - Desempenho de E-C	104
Gráfico 13 - Desempenho de E-D	105

RESUMO

Partindo do pressuposto de que foco na forma pode beneficiar o processo de aprendizagem, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de verificar o efeito de dois tipos de *feedback* corretivo, *recast* e elicitación, no desempenho de alunos de inglês como língua estrangeira. O estudo foi realizado com duas turmas de nível intermediário em um curso particular de idiomas que segue os princípios da abordagem comunicativa. É uma investigação experimental na qual o desempenho dos alunos foi testado antes e depois de receberem *feedback* corretivo durante a realização de tarefas ministradas pelos seus professores dentro de suas próprias salas de aula, sendo que uma turma recebeu *feedback* corretivo através de *recast* e a outra através de elicitación. A hipótese norteadora deste estudo foi que *feedback* corretivo fornecido ao aluno através de elicitación gera melhor desempenho do aluno do que *recast*, devido à exigência de que o aluno reformule seus próprios enunciados utilizando, para este fim, seus próprios recursos lingüísticos. Por outro lado, devido à natureza reformuladora de *recast*, este comportamento corretivo, no qual o professor faz a correção, não estimula o aprendiz a focalizar sua produção errônea com o intuito de corrigí-la. Os dados obtidos apontam que utilizar *feedback* corretivo na forma de elicitación é benéfico à aprendizagem.

ABSTRACT

Based on the belief that focus on form is beneficial to the learning process, the objective of this study was to verify the effect of two kinds of corrective *feedback*, *recast* and elicitation, on the performance of EFL students. This study was carried out with two intermediate level groups in a private language course that follows the principles of the communicative approach. The study consisted of an experimental investigation in which the performance of the subjects was tested before and after receiving different kinds of corrective *feedback*. One group of subjects received *recast* and the other received elicitation while participating in tasks managed by their own teachers during their English classes. This study's steering hypothesis is that corrective *feedback* given to students through elicitation generates better performance than *recast* due to the demand that the student reformulate his/her own utterances using his/her own linguistic resources. The results of this research show that using elicitation as corrective *feedback* is beneficial to learning.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras está marcado por várias mudanças teóricas. Um olhar histórico sobre o assunto mostra mudanças às vezes bastante radicais. Uma das mudanças mais marcantes e significativas para a orientação do ensino de línguas estrangeiras tem sido a ênfase dada à forma, e, por conseqüência, à correção.

Os alicerces do ensino de línguas estrangeiras são basicamente a definição de linguagem e o entendimento de como se dá a aprendizagem. Entender o que é linguagem é fundamental porque professores vão agir em sala de aula e escolher o que e como vão ensinar, de acordo com essa definição.

Se entendermos que a linguagem é um conjunto de regras gramaticais, vamos ensinar e testar regras gramaticais. Seguindo esse conceito, também vamos lidar com erros de uma certa maneira: o entendimento de que a linguagem é um conjunto de regras gramaticais leva o professor a enfatizar o uso correto de estruturas gramaticais e, portanto, a correção de todos os erros.

Por outro lado, se abraçarmos a definição de que linguagem é um meio dinâmico de interação que é construído criativamente (ver FINOCCHIARO e BRUMFIT, 1983; CANALE e SWAIN, 1980), vamos centrar nossas aulas no objetivo

de auxiliar o aluno a ter um bom desempenho em atividades comunicativas. Coerentemente, vamos enfatizar a habilidade dos alunos de desempenharem funções comunicativas. Esse princípio leva o professor a escolher o quê e como vai corrigir no sentido de ajudar o aluno a se comunicar de uma maneira mais eficiente.

Há várias teorias de como se dá a aprendizagem, e o tratamento de erros é uma questão chave nessa concepção. De acordo com Prabhu (1983),

o esforço recorrente para a compreensão leva ao uso recorrente e ao crescimento gradual de uma competência lingüística interna. Cada esforço para compreender ou transmitir significado envolve o uso de estruturas abstratas que já foram formuladas, e cada instância de uso constitui um passo a mais no desenvolvimento dessas estruturas. (p.48)¹

Prabhu enfatiza a necessidade de oportunizar tempo para o aluno se esforçar para compreender e se esforçar para produzir linguagem, afirmando que esse esforço para entender e ser entendido leva à aquisição.

De acordo com Finochiaro e Brumfit (1983), as pessoas aprendem através de um sistema criativo em que pequenos pedaços de informação são percebidos, analisados e assimilados pelos aprendizes. Os aprendizes fazem uso de uma capacidade inata de analisar, entender e guardar informação seguindo seus próprios ritmos. Para eles, conhecimento não é simplesmente passado de uma pessoa a outra, mas gradualmente criado por cada aprendiz através do seu próprio processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, erros são vistos como parte essencial da aprendizagem.

Os conceitos sobre linguagem e como se aprende guiam a ação do professor em sala de aula, o que escolhem para ensinar, e como propõem que seus alunos aprendam a usar o que foi ensinado. Tais conceitos obviamente são considerados quando o professor toma decisões sobre *feedback* corretivo.

1 Todas as traduções apresentadas neste estudo são de inteira responsabilidade da autora.

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de verificar a influência de dois tipos de *feedback* corretivo, *recast* e elicitación, no desempenho de alunos de duas turmas de nível intermediário de inglês como língua estrangeira em um curso particular de idiomas que segue os princípios da abordagem comunicativa.

O estudo foi realizado através de uma investigação experimental onde o desempenho dos alunos foi testado antes e depois de receberem os diferentes tipos de *feedback* corretivo. Esse tipo de pesquisa é importante no sentido de explorar como os diferentes tipos de *feedback* corretivo afetam a aquisição de LE. Vários estudos na literatura específica (NICHOLAS, LIGHTBOWN, SPADA, 2001) enfatizam a necessidade desse tipo de pesquisa. Embora haja muitos estudos sobre *feedback* corretivo na literatura de aquisição de LE (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998; LONG e ROBINSON, 1998; LYSTER e RANTA, 1997; LIGHTBOWN, 1998; entre outros), são poucos os estudos sobre a reação do aprendiz ao tratamento corretivo e as possíveis relações com a aprendizagem da língua alvo.

A investigação foi feita em ambiente institucional, durante as aulas, e com o próprio professor de cada turma. Estudos realizados nesse contexto podem fornecer informações importantes sobre como ações de professores em sala de aula podem ajudar o aluno a aprender.

A escolha de *recast* e elicitación como foco deste estudo se deve principalmente a dois fatores. Primeiramente, esses dois tipos de *feedback* corretivo são empregados com frequência por professores de línguas estrangeiras. Lyster e Ranta (1997) desenvolveram um modelo para analisar o discursivo corretivo em LE e definem estes dois tipos de *feedback* corretivo da seguinte maneira:

“Recasts” – Tipo de *feedback* corretivo no qual o professor reformula todo ou parte do enunciado do aluno.

Elicitação – *Feedback* corretivo no qual o professor solicita diretamente a reformulação ao aluno.

Este estudo emprega esses dois termos conforme as definições expostas acima.

Um conceito central no modelo desses autores e em vários estudos sobre *feedback* corretivo é *uptake*, que é definido por eles como qualquer reação verbal ou gestual do aluno que se segue imediatamente ao *feedback* do professor e se constitui em uma reação à intervenção do professor de chamar a atenção a determinado aspecto do enunciado inicial. Auto-reparo é outro conceito fundamental nesse tipo de estudo: trata-se da reformulação do enunciado problemático pelo aluno. Usaremos os dois termos seguindo as definições expostas acima.

O segundo motivo para a adoção desses dois tipos de *feedback* corretivo neste estudo se deve ao fato de que, do ponto de vista da reação do aprendiz, esses dois movimentos corretivos apresentam diferenças fundamentais, principalmente no que concerne ao *uptake* e ao auto-reparo, o que gera diferentes implicações para a aprendizagem. Elicitação exige *uptake* e auto-reparo por parte do aluno, já que é um tipo de *feedback* que pede para o aluno reformular seu enunciado, enquanto *recasts* não exigem esse comportamento do aluno, uma vez que o professor reformula corretamente o enunciado contendo erro no lugar do aluno. Uma outra diferença entre esses dois tipos de *feedback* é que enquanto não há dúvida de que elicitación serve como evidência negativa, há muito debate em torno da questão se *recasts* fornecem evidência positiva ou negativa ao aluno. (NICHOLAS, LIGHTBOWN e SPADA, 2001).

Este estudo oferece uma seqüência aos estudos já realizados e em processo de execução sobre foco na forma em ensino de línguas estrangeiras. Há vários

estudos² sobre a importância do foco na forma. *Feedback* corretivo é uma maneira de focalizar a forma no ensino de línguas. A contribuição deste estudo é a análise de diferentes tipos de intervenção corretiva na prática, na sala de aula, e a verificação da influência de dois tipos de correção freqüentemente utilizados por professores, *recast* e elicitación, no desempenho do aluno, e conseqüentemente, em sua aprendizagem. Embora não seja ainda viável estabelecer uma relação direta entre tratamento corretivo e aprendizagem, esta investigação pretende contribuir trazendo evidências quanto a essa possível relação.

Os dados obtidos neste estudo foram analisados tanto qualitativamente como quantitativamente, almejando retratar como o uso de diferentes tipos de *feedback* corretivo pode influenciar a aquisição de LE. Com base nas noções teóricas que orientam este estudo, a seguinte hipótese norteadora foi elaborada:

Feedback corretivo fornecido ao aluno através de elicitación gera melhor desempenho do aluno do que *recast* devido às exigências que a elicitación faz ao aluno sendo corrigido.

O presente estudo é dividido em 4 capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos diferentes noções sobre o erro em LE e três conceitos fundamentais sobre os quais os estudos sobre o erro em LE se baseiam. Também trataremos das questões pertinentes a *feedback* corretivo e à instrução com foco na forma. Explicaremos a distinção entre foco na forma, foco nas formas e foco no sentido e revisaremos a literatura sobre *feedback* corretivo em LE e a literatura sobre *recasts* e elicitación.

No segundo capítulo, serão apresentadas as questões metodológicas onde informaremos sobre o contexto institucional e os participantes do estudo,

² Ver Spada (1997) para uma revisão detalhada.

explicaremos a escolha da estrutura estudada e os instrumentos para a verificação de desempenho, e descreveremos as quatro tarefas institucionais utilizadas.

No terceiro capítulo, os dados obtidos no estudo serão analisados e discutidos.

No último capítulo, resumiremos os resultados obtidos no estudo e apresentaremos considerações finais que pretendemos que oportunizem novos estudos, objetivando contribuir para maior compreensão do processo de aquisição de uma LE.

1 - O *FEEDBACK* CORRETIVO E A INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA

Havranek (1999) define *feedback* corretivo como um tipo de insumo que facilita ao aprendiz comparar sua produção ou sua interlíngua com as normas da língua alvo. Panova e Lyster (2002) adotam em seu estudo a definição para *feedback* corretivo introduzida por Chaudron (1977): *feedback* corretivo é “qualquer reação do professor que claramente transforma, desaprova, ou exige reformulação do enunciado do aluno” (p.31). Nesta investigação, *feedback* corretivo se refere a qualquer reação do professor a erros cometidos por seus alunos, seguindo a definição dada por Spada em seu artigo de 1997. Spada situa *feedback* corretivo como uma de duas maneiras de chamar a atenção do aluno à forma, a primeira sendo a instrução direta de itens lingüísticos e a outra de chamar a atenção de alunos à forma através de *feedback* corretivo. Antes de focalizarmos o *feedback* corretivo propriamente dito, é preciso revisar alguns conceitos que encontramos na literatura nesse contexto: o erro em LE, foco nas formas, foco no sentido, e foco na forma.

1.1 O ERRO EM LE

O conceito de erro sempre foi central na teoria e em pesquisas sobre a aquisição de LE. A definição de erro, a decisão de corrigir, como corrigir, o que corrigir e quando corrigir tem sua base em teorias e princípios de como se aprende uma língua. Ellis (1998) considera o estudo e análise de erros como gatilho para a pesquisa sobre a aquisição de LE. Apresentaremos brevemente a seguir três noções sobre erro de muita influência no ensino de línguas estrangeiras.

A concepção behaviorista de aprendizagem entende erro como um desvio, como algo que deve ser evitado e eliminado imediatamente. Os princípios básicos do behaviorismo vêm da crença de que língua é um conjunto de hábitos adquiridos. Os hábitos já adquiridos da L1 podem ser transferidos para a LE. Dessa linha de pensamento surge uma explicação para erros. Essa teoria explica a causa de erros como transferência da L1, sendo que o processo de aprendizagem é entendido como fundamentalmente decorrente da imitação ou da repetição: ao produzir, os alunos repetem o que já ouviram ou viram e não produzem formas diferentes daquelas às quais já foram expostos. Deste modo, transferência de hábitos lingüísticos da primeira para a segunda língua é a única maneira condizente com a teoria de explicar erros. Essa concepção de erros prescreve que erros são maus hábitos que poderão ser imitados por outros alunos e internalizados pelo próprio aluno que o produz. Seguindo essa idéia, os erros devem ser eliminados assim que surgirem para não atrapalhar em o processo de aquisição. O professor que segue

essa linha deve eliminar erros informando ao aluno que o que produziu está errado e ditar a forma correta do item lingüístico em questão.³

A noção behaviorista de erro é bastante limitada e questionável, e de fato foi questionada por vários autores e pesquisadores (CORDER, 1967; ALLWRIGHT e BAILEY, 1991; ELLIS, 1994). O argumento principal desses autores surgiu da observação de que os alunos produzem erros que não podem ser explicados simplesmente por transferência. Esse argumento levou vários autores a analisar a linguagem produzida por aprendizes. Corder (1967) fez uma importante contribuição para a análise da língua do aprendiz ao apresentar sua concepção de interlíngua, usando esse termo para se referir à linguagem produzida pelo aluno. Interlíngua pode ser entendida como a língua que está em processo de desenvolvimento, que está em transformação até se assemelhar à língua alvo. Essa teoria revolucionou não somente a concepção do que seja erro, mas também de como se aprende uma segunda língua. Se o que o aluno produz é sua própria língua em desenvolvimento, então o que ele produz não pode ser considerado erro, mas produto de sua aprendizagem. Essa concepção de erro está intimamente ligada à teoria cognitivista, a qual vê a aquisição de linguagem como um processo natural e de vários estágios, um processo criativo onde o aprendiz cria sua linguagem e aperfeiçoa seu domínio da língua ao passar por estágios evolutivos. De acordo com essa teoria, erros não precisam ser corrigidos; eles são eliminados no decorrer do processo aquisitivo do aprendiz.

De uma certa maneira, esse ponto de vista também tem uma visão simplificada e talvez simplista sobre erro. O entendimento de que erros são produtos da aprendizagem e são naturais no processo de aquisição não significa que não

³ Para uma compreensão mais aprofundada a respeito de erros na concepção behaviorista, sugere-se a leitura de Gass e Selinker (2001).

devam ser corrigidos. Essa questão será apresentada de maneira mais elaborada a seguir quando explicaremos a distinção entre ensino com foco nas formas, foco na forma e foco no sentido.

A perspectiva interacionista apresenta outra noção importante sobre erro, pois entende que a aprendizagem se dá através da interação, da troca comunicativa entre duas ou mais pessoas, considerando o social mais importante do que o individual. Neste sentido dar assistência ao aprendiz para compreender e corrigir seus erros durante a interação beneficia a aprendizagem.

Entendemos que, nessa abordagem, o professor é muito mais ativo, pois é o professor que geralmente opera como suporte para o aluno. Em contraste com a teoria cognitivista, o interacionismo dá uma dimensão distinta às ações do professor. Enquanto a teoria cognitivista vê o indivíduo com a capacidade de aprender sozinho através de seu próprio processo de aquisição, o qual lhe é natural, o interacionismo entende que o indivíduo precisa interagir com o outro para que haja aprendizagem, pregando que a aprendizagem primeiramente se dá no social – exterior ao aluno – para depois ser internalizada. Essa concepção abre espaço para mais atuação do professor e volta a dar importância a ensinar e corrigir – duas ações comuns na interação entre professor e aluno ou entre aquele que não sabe e aquele que sabe.

Também entendemos que a instrução com foco na forma no contexto da abordagem comunicativa é compatível com essa concepção. Aqui erros também são vistos como um produto natural da aprendizagem, mas acredita-se que os aprendizes se beneficiam de *feedback* a eles fornecido pela pessoa que sabe mais e pelos seus colegas de interação. A instrução com foco na forma preconiza que receber *feedback* corretivo auxilia o processo de aprendizagem. É uma abordagem que se interessa pela investigação de como os erros de aprendizes devem ser

corrigidos, quando e por quem. Trata-se de uma abordagem que leva em conta a complexidade do papel do erro na aquisição, se propondo a responder várias perguntas sobre erros, as quais tenta responder através de estudos e pesquisas.

Neste estudo entende-se erro como evento decorrente da aprendizagem; o erro é consequência da aprendizagem e não uma barreira à aprendizagem. Ao mesmo tempo que é um produto natural da aprendizagem, acredita-se que o tratamento de erros seja benéfico à aprendizagem, pois ao receber tratamento de seus erros o aprendiz poderá confirmar e/ou repensar suas hipóteses sobre o funcionamento da LE e reformular seus enunciados para ser melhor compreendido enquanto engajado em interação com seus colegas e professores. Acreditamos que esse processo leva à aprendizagem.

Estudos sobre erro em aquisição de LE baseiam-se em três conceitos fundamentais: evidência positiva, evidência negativa e *output*.

Evidência positiva é aqui definida como sendo a exposição do aluno ao que é possível na língua alvo. Trata-se basicamente de insumo (*input*) (NICHOLAS, LIGHTBOWN e SPADA, 2001). Evidência negativa se refere a expor o aluno ao que não é possível na língua alvo. O cerne da questão é que muitos autores acreditam que evidência positiva no insumo basta para a aquisição de LE, sendo Krashen (1981) um dos autores mais destacados nesse grupo. Vários outros defensores da versão forte da abordagem comunicativa (conforme WESCHE e SKEHAN, 2002) apóiam o ensino com foco no sentido, desacreditando na importância do ensino da gramática ou na correção de estruturas gramaticais. Entendem que a aquisição de uma segunda língua se assemelha à aquisição da língua materna, que é um processo natural, e que esse processo é composto por vários estágios evolutivos pelos quais o aprendiz passa até dominar as estruturas da língua alvo. Em

contrapartida, há muitos pesquisadores que acreditam que apenas expor o aluno ao que é possível na língua alvo –evidência positiva – não leva o aluno a dominar o uso correto de várias estruturas da LE (SWAIN, 1993, 1995; WHITE, 1987; SPADA, 1997; entre outros).

Merrill Swain foi uma das primeiras pesquisadoras a chamar a atenção para a importância da produção do aluno, ou seja, ao “comprehensible *output*”, termo usado por ela para se contrapor ao “comprehensible *input*” de Krashen. Krashen (1981) entende que expor o aluno a insumo compreensível, ou “comprehensible *input*”, é essencial e suficiente para que haja aprendizagem. Swain (1993, 1995) enfatiza que aprendizes precisam não somente de insumo compreensível, mas também de produção compreensível (“comprehensible *output*”); acredita que, ao produzirem, poderão tornar-se fluentes e precisos na LE. Swain sugere que, apesar de sua importância no processo de aquisição, o insumo compreensível não é suficiente para que os aprendizes desenvolvam plenamente sua proficiência na LE. Seu ponto de vista é que, ao produzir a fala, o aprendiz pode testar suas hipóteses, e, se estimulado para o processo de negociação ou autocorreção, pode tornar-se mais preciso em sua produção. (SWAIN e CARROLL, 1993; SWAIN e LAPKIN, 2000).

Ainda nessa mesma linha de raciocínio, N. Ellis (1995) sugere que fornecer evidência negativa ao aluno pode facilitar o desenvolvimento da habilidade sintática na LE. Gass (1988) afirma que, sem evidência negativa explícita e freqüente no insumo, os aprendizes dificilmente poderiam detectar discrepâncias entre sua língua e a língua alvo e, portanto, a aprendizagem poderia não ocorrer. Posteriormente, Gass e Varonis (1994) argumentam que a evidência negativa no insumo (por exemplo, através de *feedback* corretivo) pode contribuir para a aprendizagem da LE.

A percepção da discrepância funciona como um gatilho para modificar o conhecimento existente.

O terceiro conceito fundamental em estudos sobre erro em LE é a relevância da produção de linguagem pelo aluno (doravante *output*). *Output* está intimamente ligado à noção de correção de erros: o aluno precisa produzir para errar, e segundo muitos autores, precisa errar para aprender.

De acordo com Swain (1995), o *output* tem três funções. Uma das funções descritas por ela é *noticing*, ou a percepção do aluno em relação a sua produção de linguagem. Swain explica que *noticing* leva o aluno a perceber a diferença entre a sua produção e a língua alvo: o aluno percebe a lacuna que existe entre sua interlíngua e a língua alvo. O *output* do aluno também pode fornecer evidência negativa, ou seja, ao produzir e errar, o aluno poderá receber evidência negativa se seu erro for corrigido, ou se o interlocutor demonstrar incompreensão. Esses dois movimentos do professor ou dos colegas – correção e demonstração de incompreensão – podem levar o aluno a reformular seu enunciado, ou seja, a produzir linguagem. Swain apresenta ainda outro argumento a favor de *output* do aluno ao afirmar que, ao ter que se expressar na LE, o aluno vai reconhecer conscientemente os problemas lingüísticos que sua produção apresenta.

Outra função do *output* é possibilitar a formulação e testagem de hipóteses elaboradas pelo aluno a respeito do funcionamento da LE. Swain e outros autores (SPADA, 1997; ELLIS, 1997; LIGHTBOWN e SPADA, 1990) já apresentaram vários estudos enfatizando a importante contribuição de testar hipóteses na aquisição de LE. A testagem de hipóteses está intimamente ligada ao *feedback* corretivo, pois o aluno precisa receber informações quanto à sua produção, e se essa produção está de acordo com a língua alvo ou não.

Ainda outra função do *output* apresentada por Swain é a fala metalingüística, ou “metatalk”. O aluno usa a LE para falar sobre a LE, confirmar suas hipóteses, pedir esclarecimentos e pedir mais informações.

Em suma, as três funções de *output* estão ligadas ao erro. O aluno ao produzir será levado a errar e testar suas hipóteses, seu conhecimento sobre a LE. Isso levará o professor a ter que pensar sobre correção, se deve ou não corrigir os erros do aluno, e como deve fazer isto.

Um fenômeno bastante perceptível no *output* é a variabilidade. Gass e Selinker (2001) explicam a variabilidade da linguagem do aprendiz de uma LE como sendo a alternância no uso de formas diferentes para expressar a mesma função lingüística. Essas formas são usadas alternadamente sem diferença aparente de sentido. Com o aumento de proficiência, o uso não-sistemático dessas formas se torna um recurso para a formulação de hipóteses sobre seu uso. Há um estabelecimento gradual da relação de uma forma para uma função na medida em que o aprendiz avança no seu processo de aquisição. A variabilidade da linguagem do aprendiz presente em seu *output* é, dessa maneira, um passo inicial na construção da língua alvo pelo aprendiz.

Os conceitos aqui discutidos são fundamentais para a presente investigação, a qual focaliza o *feedback* corretivo e a instrução com o foco na forma. Passamos agora para a discussão de instrução com foco nas formas, foco no sentido e foco na forma.

1. 2 FOCO NAS FORMAS, FOCO NO SENTIDO, FOCO NA FORMA

Long e Robinson (1998) explicam que a abordagem denominada foco nas formas segue a orientação de dar grande ênfase à forma, à correção gramatical. Afirmam que essa abordagem tem grande influência do behaviorismo – noção de que se aprende uma língua através da repetição, da automatização de formas através de exercícios exaustivos de gramática. Esses autores acreditam que essa teoria sobre aprendizagem resulta em conhecimento a respeito da língua e não em como usar a língua para a comunicação.

O foco nas formas, ou abordagem sintética, trata de analisar a linguagem e apresentá-la em partes – palavras, regras gramaticais, fonemas, entonação, estruturas, e funções. A abordagem sintética apresenta modelos para serem seguidos pelos alunos. Long e Robinson afirmam que essa abordagem ainda é a mais comum no ensino de LE: ensino no qual partes da língua são ensinadas separadamente, passo a passo em um acúmulo gradual de estruturas. A prática dos métodos sintéticos consiste em correção explícita de erros, repetição e pseudo perguntas (*display questions*). Perguntas vazias são perguntas para as quais as respostas já são conhecidas: esse tipo de pergunta não pergunta algo desconhecido e relevante à troca comunicativa.

Conforme mencionado anteriormente, o erro nessa abordagem é visto como desvio da aprendizagem e, como tal, deve ser corrigido imediatamente para não servir como modelo para o aluno. Vários estudos mostram que a aprendizagem de LE não ocorre de maneira linear e cumulativa, pois os aprendizes passam por várias etapas no seu processo de aquisição (CANALE e SWAIN, 1980; BRUMFIT 1980; RICHARDS, 1985; entre outros).

O descrédito da abordagem com foco nas formas levou alguns professores e pesquisadores a abandonar essa abordagem em favor de uma abordagem também polarizada: o foco no sentido. Essa abordagem, por muitos autores referida como abordagem comunicativa (FINOCHIARO e BRUMFIT, 1983), na sua forma mais polarizada conhecida como versão forte (WESCH e SKEHAN, 2002), prega que se aprende uma LE de uma forma incidental, inconsciente. É uma forma não-intervencionista de ensino, onde o papel do professor é de apenas facilitar o processo de aprendizagem proporcionando ao aluno situações para o uso da linguagem.

Essa abordagem é chamada de analítica por Long e Robinson, e referida por muitos autores como foco no sentido (SPADA, 1998). Ela parte do princípio de que os aprendizes de LE (assim como na L1) são capazes de subconscientemente analisar o insumo, deduzir regras e acessar conhecimento inato de universais lingüísticos. Há ênfase no insumo, na evidência positiva, no mostrar o que é possível na língua alvo e na negociação de sentido.

O erro na abordagem com foco no sentido é visto como parte do processo natural de aprendizagem e, como tal, não precisa ser corrigido, irá desaparecer gradualmente. Portanto, de acordo com essa abordagem, o insumo e a evidência positiva bastam para o aprendiz adquirir as formas corretas.

Nina Spada, em seu artigo de 1997 "Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research", define o ensino com foco na forma como "qualquer esforço pedagógico que é usado para chamar a atenção do aluno para a forma de maneira explícita ou implícita" (p.73). Continua sua definição afirmando que "foco na forma pode se dar através do ensino direto da língua, como, por exemplo, do ensino de regras gramaticais, ou através de

reações aos erros dos aprendizes”. Enfatiza em sua definição que a abordagem foco na forma difere da abordagem foco nas formas, porque a primeira se dá em um contexto onde o sentido é a prioridade e a segunda se dá em um contexto onde o uso correto de estruturas é a prioridade. Spada explica que, em contraste com a abordagem com foco no sentido, no enfoque com foco na forma há mais planejamento e monitoramento da produção do aluno, propondo-se mais atividades direcionadas para a prática de estruturas e vocabulário; e que há maior preocupação com o tratamento corretivo dado pelo professor; em outras palavras, há mais atenção ao *feedback* corretivo da forma. A autora argumenta a favor do ensino com foco na forma enfatizando o fato de que há mais pesquisas cujos resultados apóiam esse tipo de ensino (ver LIGHTBOWN, 1991; LIGHTBOWN e SPADA, 1990; WHITE, 1991; SPADA e LIGHTBOWN, 1993; WHITE, SPADA, LIGHTBOWN, RANTA, 1991) do que pesquisas cujos resultados são desfavoráveis a esse tipo de ensino (ver HARLEY, 1989; DAY e SHAPSON, 1991).

No entanto, Lightbown e Spada (1993) afirmam que

...instrução com foco na forma provavelmente não funcionará nem tampouco durará se for separada de contextos comunicativos. A instrução é mais eficaz quando o aprendiz sabe o que quer dizer, está realmente tentando dizer alguma coisa e o meio para que ele se comunique é oferecido a ele. (p.447)

A idéia principal nessa citação é que voltar a dar importância à instrução não significa dizer que os professores devem voltar à abordagem com foco nas formas, mas que devem juntar a preocupação com o uso correto de estruturas com a ênfase no uso comunicativo da língua alvo.

Doughty e Williams (2001) sugerem, em seu artigo “Pedagogical choices in focus on form”, que os professores devem considerar o ensino com foco na forma em LE. Afirmam que é tarefa do professor de LE auxiliar o aprendiz a analisar

aspectos particulares da língua e compará-los aos que está empregando na sua interlíngua, assim podendo reestruturá-los, o que resultará em uso mais eficiente de estruturas lingüísticas.

O ensino com foco na forma, de acordo com essas autoras, poderá ser proativo ou reativo. Em outras palavras, o professor pode planejar e antecipar o foco na forma ou esperar que surja a necessidade. A forma reativa de trabalhar com foco na forma é geralmente designada de *feedback* corretivo. Para eles, o trabalho reativo com foco na forma envolve a questão de o professor desenvolver no aluno a capacidade de notar erros sistemáticos e tentar auxiliar o aluno a perceber seus erros e se autocorriger.

Lightbown também apóia a abordagem com foco na forma. Em seu artigo “The importance of timing in focus on form” (1998), relata que nos anos 60 e 70 tudo que os alunos diziam seguia um modelo dado pelo professor. Era uma pedagogia preventiva, os alunos não diziam nada que não tivessem ouvido antes, de acordo com o modelo recebido. O princípio dessa pedagogia era a importância de praticar formas corretas que levavam à formação de hábitos e à aprendizagem por analogia. Os resultados frustrantes dessa metodologia levaram a uma busca por abordagens com maior ênfase no uso da linguagem com foco no sentido (“communicative language teaching”). Pesquisadores encorajavam professores a permitirem que seus alunos usassem a língua livremente, não se preocupando com a produção correta da língua, e enfatizavam a importância de insumo. A autora expõe estudos que mostram resultados positivos para aprendizes que tiveram instrução integrada de foco na forma e foco no sentido. Ela chama a atenção para o fato de que os alunos se beneficiam mais desse tipo de instrução quando a forma em questão é crucial para a comunicação. Lightbown acredita que há espaço para a instrução gramatical

que é separada de atividades comunicativas e ao mesmo tempo faz parte da lição como um todo. Explica que as tarefas podem incorporar os princípios da abordagem comunicativa e a instrução com base em tarefas e ao mesmo tempo expor o aluno a informações explícitas sobre a forma, tanto através de explicações sobre o uso da linguagem como de *feedback* corretivo.

A abordagem com foco na forma admite a importância de oportunizar ocasiões para *feedback* corretivo. A visão aqui é que a evidência negativa dentro de uma linha comunicativa ajuda o aluno a perceber o que é e o que não é possível na língua alvo, e ajuda o aluno a confirmar ou descartar hipóteses, e, dessa forma, acelera o seu processo de aprendizagem.

O presente estudo parte do pressuposto de que a instrução com foco na forma é benéfica ao aprendiz de LE, entende que um dos componentes de instrução com foco na forma é o *feedback* corretivo e, que *feedback* corretivo auxilia o processo de aquisição de LE.

1.3 FEEDBACK CORRETIVO EM LE

São vários os estudos sobre *feedback* corretivo no contexto de LE, dentre os quais destacam-se o de Lyster e Ranta (1997) e Panova e Lyster (2002). Iniciaremos esta seção apresentando o estudo realizado por Lyster e Ranta.

O estudo de Roy Lyster e Leila Ranta (1997) enfoca a observação de aulas de nível intermediário de imersão em francês na área de Montreal. Lyster e Ranta analisaram 100 horas de gravação de aulas em ambiente comunicativo para verificar os diferentes tipos de *feedback* corretivo utilizados pelos professores, com qual frequência cada tipo de *feedback* era utilizado e quanto *uptake* cada tipo de

feedback gera. Como já vimos, Lyster e Ranta definem *uptake* como um enunciado do aluno que se segue imediatamente ao *feedback* do professor e se constitui em uma reação à intervenção do professor de chamar a atenção para determinado aspecto do enunciado inicial.

Os autores encontraram 6 tipos de *feedback* corretivo: correção explícita; *recast*; pedido de esclarecimento; *feedback* metalingüístico; elicitación e repetição corretiva.

Lyster e Ranta definem **correção explícita** como *feedback* no qual o professor fornece a forma correta e claramente indica que a produção estava incorreta, como no exemplo (1).⁴

(1) Professora: Would you have had some ice cream if I had asked you?

Jana: I will.

Professora: You would. You should say "I would".

Jana: Yes, okay.

Recasts são definidos como *feedback* em que o professor reformula todo ou parte do enunciado do aluno.

(2) Marco: Who see his card?

Professora: Who saw his card?

Pedidos de esclarecimento constituem o tipo de *feedback* corretivo no qual o professor expressa que não compreendeu o enunciado do aluno.

(3) Bela: That was when the Portuguese realized that the Indians are sick.

4 Todos os exemplos apresentados para ilustrar os tipos de *feedback* corretivo oriundos do estudo de Lyster e Ranta (1997) foram retirados de Lima, 2002, Dados do Projeto ALESA-UFRGS, que apresenta exemplos de sala de aula de inglês em contexto brasileiro.

Professora: Uh hum. What do you mean by “are sick”?

Bela: They become became sick with the diseases the Portuguese brought.

Feedback metalingüístico é o que se refere a um movimento corretivo no qual o professor fornece informações ou perguntas relacionadas à formação correta do enunciado do aluno.

(4) Marco: They can preserve her cultural things.

Professora: No, “her” is not correct. It’s not third person singular.

Marco: Their they they their cultural things but they have to use our things.

Elicitação é entendido como *feedback* onde o professor solicita diretamente a reformulação do enunciado do aluno.

(5) Marco: The Europeans wanted our rocks our precious rocks.

Professora: They wanted our precious

Jana: Our caves.

Professora: Something similar to a rock. There is a famous band that sings Rock and Roll, it’s called Rolling

Marco: Oh, yes. Rolling Stones. Precious stones.

Repetição corretiva é *feedback* corretivo no qual o professor repete o enunciado mal formulado pelo aluno, colocando ênfase no erro através da entonação.

(6) Paula: The govern say everything is okay.

Professora: The govern?

Paula: Oh, the government.

Lyster e Ranta constataram que do número total de turnos produzidos pelos alunos, 34% deles continham erro. Desses turnos, 62% receberam algum tipo de *feedback* corretivo por parte do professor, o que significa que 38% dos erros dos alunos não foram corrigidos. Dos turnos com erro seguidos por *feedback* corretivo, apenas 55% deles apresentaram algum tipo de *uptake* pelo aluno. E desse *uptake*, apenas 27% dos turnos levaram a produção de reparos pelos alunos, ou seja, o aluno corrigiu seu próprio enunciado. Esse número representa apenas 17% dos turnos produzidos pelos alunos com erro. Também viram que o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pelos professores é na forma de *recast*, correspondente a 55% do total dos turnos com *feedback* corretivo produzidos pelos professores. Logo após vem a elicitación, responsável por 14% dos turnos com *feedback* corretivo, seguida de pedidos de esclarecimento, empregados 11% das vezes em que houve *feedback* corretivo. *Feedback* metalingüístico representa 8%, correção explícita 7%, e repetição corretiva foi empregada em 5% do total de turnos contendo *feedback* corretivo fornecido pelo professor. Os autores consideram o *uptake* como medidor de eficácia dos tipos de *feedback* corretivo. Sendo assim, concluíram que elicitación, por sua natureza, é o tipo de *feedback* corretivo mais eficaz, com 100% de *uptake* por parte dos alunos. É interessante citar aqui Lima (2003), que chama a atenção para o fato de que *uptake* pode não necessariamente ser garantia da eficácia do tratamento corretivo:

... tipos diferentes de *feedback* parecem ter efeitos distintos sobre a aprendizagem, da mesma forma que diferentes tipos de correção exigem graus variados de atenção. No entanto, é preciso que se diga que *uptake* bem sucedido não é garantia de aprendizagem. Mais pesquisas são necessárias para estabelecer essa e outras relações entre *uptake* e aquisição. (p. 13).

O segundo tipo de *feedback* corretivo a gerar mais *uptake* foi o pedido de esclarecimento, que gerou *uptake* em 88% dos turnos com sua ocorrência. Aqui é

importante mencionar que esse tipo de *feedback* corretivo também pede ao aluno uma resposta ao *feedback*. O *feedback* metalingüístico gerou 86% de *uptake*; a repetição gerou 78% de aproveitamento em forma de *uptake*; e a correção explícita, 50% de aproveitamento. No entanto, é preciso ver esses dados com cautela, pois a frequência desses tipos de *feedback* que oportunizam a correção pelo aluno foi baixa. Verificou-se que os *recasts* levaram os alunos a produzir *uptake* em somente 31% dos turnos em que ocorreram e somente 18% levaram a reparo, sendo que todas essas ocasiões de reparo eram constituídas por repetição do *recast* formulado pelo professor, ou seja, o aluno não formulou o reparo do enunciado, apenas repetiu o que o professor havia dito.

Em suma, quanto aos dois tipos de comportamento corretivo focalizados nesta dissertação, Lyster e Ranta constataram que *recast* é o tipo mais empregado pelo professor e é o tipo que menos gera *uptake*. Afirmam que o segundo tipo mais usado de *feedback* corretivo é a elicitación, empregada em 14% das ocasiões em que *feedback* corretivo foi dado, e que esse é o tipo que mais gera *uptake*, dessa maneira apontado como o mais eficaz pelos autores.

Lyster e Ranta questionam se *recasts* são percebidos como *feedback* corretivo. Verificaram que os professores não somente reformulam enunciados que contêm erros, mas também enunciados bem formados dos alunos como forma de expressar que entendem mensagens ou como forma de dar continuidade à interação dialógica. Há, nos dados por eles obtidos, muitas ocorrências de repetição não-corretiva de frases bem formadas pelos alunos. Levantam a hipótese de que *recasts*, devido a sua constituição – reformulação de parte ou de todo enunciado do aluno feita pelo professor - podem ser percebidos pelos alunos como confirmação do que tenham dito ou, no mínimo, como algo ambíguo.

Panova e Lyster (2002) realizaram um estudo focalizando o tratamento corretivo numa sala de aula de adultos falantes de francês, aprendendo inglês como LE, seguindo o mesmo modelo analítico de Lyster e Ranta (1997). Os pesquisadores resumem pesquisas observacionais já realizadas sobre *feedback* corretivo e *uptake*. Apresentam nove pontos sobre o assunto. Primeiramente, relatam que os professores utilizam uma grande variedade de estratégias corretivas para focar a atenção dos alunos nos erros. Segundo, a escolha do tipo de *feedback* corretivo a ser usado pelo professor pode depender do tipo de erro cometido. Terceiro, *recasts* são o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado nas salas de aula observadas. Quarto, a função discursiva de *recasts* pode levar os aprendizes a entender *recast* como *feedback* positivo (confirmação e aceitação pelo professor de enunciados feitos por alunos). Quinto, o tipo de reparo imediatamente após o *feedback* pode ser repetição do enunciado do professor ou gerado pelo aprendiz dependendo do tipo de *feedback* corretivo utilizado. Sexto, em comparação com outros tipos de *feedback*, *recasts* não levam a reparo imediato. Sétimo, os *recasts* que reduzem o enunciado do aluno e adicionam ênfase à modificação corretiva são mais eficientes na elicitacão de repetição dos *recasts* e são mais prováveis de serem percebidos pelos aprendizes como *feedback* corretivo, fato não considerado por Lyster e Ranta. Oitavo, os pedidos de esclarecimento, elicitacão, *feedback* metalingüístico e repetição do erro pelo professor são técnicas corretivas que geram mais *uptake* e reparo, sendo que o reparo resultante dessas formas de *feedback* corretivo é geralmente gerado pelo aprendiz. Nono, os aprendizes relatam perceber mais as formas que autocorrigem do que as formas dadas pelo professor. Esses dois últimos pontos são fundamentais para esta investigação que tem como meta justamente verificar a influência de dois tipos de *feedback* corretivo no desempenho de

aprendizes, um que não gera reparo em forma de autocorreção, *recasts*, e um que gera esse tipo de movimento do aluno, elicitção.

Panova e Lyster (2002) verificaram em seu estudo que *feedback* corretivo através de elicitção ocorreu em apenas 4% dos movimentos corretivos realizados pelo professor em seu estudo. Afirmam que 77% dos movimentos corretivos foram através de *recast* e traduções, 10% de *feedback* metalingüístico, 3% de correção explícita e 2% de repetição.

Nesse estudo de Panova e Lyster, elicitção, pedidos de esclarecimento e repetição foram os tipos de *feedback* corretivo que geraram mais *uptake* e reparo por parte do aluno: 100% das correções feitas através dessas formas de *feedback* levaram a *uptake* e reparo. No entanto, novamente vale salientar que a freqüência desses tipos de *feedback* foi bastante baixa.

Outro estudo seguindo o mesmo modelo analítico de Lyster e Ranta foi o estudo realizado por Lima (2002). O estudo foi desenvolvido com um grupo de quatro alunos falantes de português brasileiro aprendendo inglês como LE tendo como professor um não-falante nativo da língua alvo. Os alunos estavam cursando o nível pré-intermediário em um curso particular de idiomas. Quanto aos dois tipos de movimentos corretivos focalizados nesta dissertação, Lima também verificou que *recast* foi o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pelo professor, responsável por 41% dos movimentos corretivos, e que elicitção foi utilizada em apenas 6% dos movimentos corretivos. A pesquisadora afirma que houve uma grande preferência por parte do professor de utilizar técnicas reformulativas de correção de erros, como *recasts*, ao invés de usar técnicas elicitivas que criam mais oportunidades de auto-reparo. Constatou ainda que *recasts* geraram 59% de *uptake*, muito mais do que nos outros dois estudos mencionados acima. Ela atribui essa diferença ao

número pequeno de alunos em aula, o que possibilitou maior interação entre os alunos com o professor e com seus colegas, e ao nível mais proficiente dos alunos explicando que esses alunos provavelmente perceberam os movimentos corretivos do professor com maior frequência do que nos outros estudos acima dado o maior comando da língua alvo. Também explica que o professor estudado produziu *recast* com e sem ênfase no erro e que *recast* com ênfase gerou maior *uptake*, distinção que não tinha sido feita por Lyster e Ranta. Lima também confirma em seu estudo que elicitación é um dos tipos de *feedback* corretivo que mais gera *uptake*.

Os estudos mencionados nesta seção constituem o suporte para a presente investigação. Neste ponto é necessário que se faça uma breve revisão de questões específicas encontradas na literatura a respeito de *recasts* e elicitación que são o foco deste estudo.

1.4 RECASTS

Recast é o tipo de *feedback* corretivo mais estudado devido ao fato de ser empregado e estudado tanto na aquisição de L1 como na aquisição de LE e devido à alta frequência em salas de aula (NICHOLAS, LIGHTBOWN, SPADA, 2001). Nesta seção, discutiremos a definição de *recast* apresentada por diferentes autores, sua ocorrência em sala de aula, o debate sobre o fato de *recasts* fornecerem evidência positiva ou negativa ao aluno, e quanto *uptake* e reparo é gerado através desse tipo de *feedback* corretivo e sua eficiência.

“Recasts as *feedback* to language learners”, artigo de autoria de Nicholas, Lightbown e Spada (2001), apresenta uma revisão detalhada de pesquisas sobre a eficácia de *recasts* na aquisição de L1 e LE, e como seu impacto na aquisição tem

sido avaliado. Os autores afirmam que *recasts* são uma maneira de dar *feedback* corretivo usada tanto em aulas com prática pedagógica tradicional como em aulas seguindo uma abordagem comunicativa. Definem *recasts* como movimentos que repetem um enunciado incorreto feito por um aluno, modificando apenas o que for necessário para produzir um enunciado correto, sem alterar o significado. Tal definição é semelhante à de Lyster e Ranta (1997) que, como já vimos, definem *recast* como uma maneira de dar *feedback* corretivo na qual o professor reformula sem erro todo ou parte do enunciado do aluno.

Na literatura sobre LE é pressuposto que *recasts* são uma fonte de evidência negativa. Nicholas, Lightbown e Spada, no mesmo artigo citado acima, dizem que esse é um pressuposto problemático e questionável, pois há estudos como o de Lyster e Ranta (1997) que mostram que professores seguidamente repetem enunciados bem formulados por alunos não somente os mal formulados, e que isso pode levar *recasts* a serem percebidos como evidência positiva, ou seja, confirmação do que é possível na língua alvo.

Uma outra questão relativa a *recasts* é se a evidência negativa é implícita ou explícita. Long e Robinson (1998) colocam *recasts* na categoria de evidência negativa implícita. *Recasts* diferem de outros procedimentos com foco na forma por não serem explícitos, por não isolarem os aspectos da forma que estão em foco, e por não interromperem a interação. Chaudron (1977) aponta que *recasts* se tornam mais explícitos quando são acompanhados de ênfase e de mudança de forma ou de entonação. Alguns estudos (LIMA, 2002, DOUGHTY e VARELA, 1998) sugerem que *recasts* são mais eficientes quando os aprendizes recebem pistas (gestuais ou entonacionais) que lhes ajudam a reconhecer que há erro nos seus enunciados.

Doughty (1994) verificou que as três maneiras mais comuns de dar *feedback* corretivo são repetição (confirmação do enunciado do aluno pelo professor), *recasts*, e pedido de esclarecimento, sendo que 60% do *feedback* corretivo naquele estudo foi feito através de *recasts*. Seu estudo mostra que alunos adultos são capazes de perceber a diferença entre *recast* e repetição. Doughty também mostra em suas conclusões que 79% dos *recasts* não são seguidos de repetição pelo aluno, porém, como Lyster (1998) afirma, repetição não é a única indicação de que aprendizes se deram conta de que uma correção foi feita.

Como vimos, no estudo de Lyster e Ranta (1997) também foi constatado que 60% do *feedback* corretivo foi dado em forma de *recast*. Observaram que *recasts* geram o menor número de *uptake* e que a eliciação leva ao maior número de *uptake*. Como já vimos, vários outros estudos apontam para o mesmo fato: há pouco *uptake* quando o *feedback* corretivo é dado através de *recast*, e isso pode ser devido ao fato de que *recasts* nem sempre são entendidos como *feedback* corretivo ou evidência negativa. (NICHOLAS, LIGHTBOWN E SPADA, 2001).

Havranek (1999) estudou o desempenho de alunos antes e depois de receberem diferentes tipos de *feedback* corretivo. O pesquisador aponta que *recasts* não são associados à melhora na produção de enunciados corretos e sugere que esse resultado pode ser consequência da ambigüidade da função de *recast*, não ficando definido se constituem evidência positiva ou negativa.

Seedhouse (1997) aponta que os professores raramente dizem aos seus alunos que eles cometeram um erro. Ela observou em suas investigações que os professores tentam evitar dizer ao aluno de maneira explícita que há problemas em seus enunciados. Essa tendência de mascarar a correção pode levar o aluno a não reconhecer que há problemas em sua fala. Seedhouse acredita que evidência

negativa é importante na aquisição e que *recasts* podem não ser percebidos como tal pelos alunos. Ela considera que *recasts* são um bom exemplo de correção mitigada e põe em dúvida se a correção deve ser mitigada, argumentando a favor da correção explícita.

Carroll e Swain (1993) realizaram um estudo experimental para verificar o efeito de diferentes tipos de *feedback* na habilidade de alunos adultos reconhecerem verbos que permitem o uso dativo. Todos os alunos receberam treinamento no uso do dativo, foram avisados que alguns verbos permitem o uso dativo e outros não e que receberiam *feedback* corretivo quando fizessem erros ao realizar a tarefa. Quatro grupos de alunos receberam quatro maneiras diferentes de *feedback* corretivo, e um grupo controle não recebeu nenhum tipo de *feedback*. O Grupo A recebeu informações metalingüísticas explícitas quando fizeram erros com a estrutura em foco; os participantes do Grupo B foram avisados de maneira explícita quando erravam ao usar a estrutura, mas não receberam explicações nem a forma correta; o Grupo C recebeu uma resposta correta reformulada (*recasts*); os membros do Grupo D, quando erravam a estrutura em foco, eram apenas perguntados se tinham certeza de que o uso da estrutura estava correto, mas não recebiam a forma correta mesmo que persistissem no erro. As autoras relatam que os grupos que receberam *feedback* tiveram melhor desempenho do que o grupo que não recebeu *feedback*. No teste administrado logo após a tarefa verificaram ainda que o grupo que recebeu informações metalingüísticas explícitas teve desempenho significativamente melhor do que os Grupos B e D, mas não muito melhor do que o grupo que recebeu *recast*. No teste administrado uma semana após a tarefa, viram que o grupo que recebeu *feedback* através de informações metalingüísticas explícitas superou todos os outros grupos. As autoras sugerem que o resultado

obtido em seu estudo pode ser consequência da falta de percepção por parte do aluno do aspecto corretivo de *recasts*.

Os resultados dos estudos de Doughty e Varela (1998) mostram que os alunos que receberam *recast* corretivo – repetição pelo professor do enunciado do aluno com erro enfatizando o erro seguido de *recast* com ênfase na forma correta - melhoraram seu desempenho. Aqui se faz importante chamar a atenção novamente para o fato de que Doughty e Varela estudam outro tipo de *recast*, e não o tipo estudado pelos outros autores mencionados. Doughty e Varela estudam um tipo de *recast* que sem dúvida fornece evidência negativa, uma vez que o professor ao empregar esse tipo de *feedback* repete o erro do aluno, assim deixando claro que há erro no seu enunciado, e reformula o enunciado do aluno com ênfase na correção feita.

Panova e Lyster (2002), em um estudo já citado aqui, afirmam que a função discursiva de *recast* pode levar os aprendizes a entender *recast* como *feedback* positivo (confirmação e aceitação pelo professor de enunciados feitos pelos alunos). Constataram nesse estudo que, em comparação com outros tipos de *feedback*, *recasts* não levam a reparo imediato. Panova e Lyster chamam a atenção para o fato de que *recasts* são mais percebidos como evidência negativa ou correção por aprendizes com níveis mais altos de proficiência. Nicholas, Lightbown e Spada (2001) e Lima (2002) também sugerem isso.

Ohta (2000) investigou como sete aprendizes repondem ao *feedback* corretivo em aulas de japonês como língua estrangeira, focalizando o *feedback* corretivo do ponto de vista do aprendiz. Ohta reconsidera a saliência e eficácia potencial de

recasts analisando a fala particular (private speech) do aprendiz.⁵ Seu objetivo foi verificar o impacto de *recasts* em outros membros da turma. Constatou que os aprendizes produziam a fala particular mais freqüentemente quando não eram os destinatários do *recast*. Seus resultados mostram que a atividade dos aprendizes em suas próprias falas particulares cria a oportunidade para produzirem enunciados que contrastam com, ou confirmam, os enunciados de seus colegas e de seu professor. Ohta argumenta que quando isso ocorre, há *recasts* incidentais que funcionam como *recast* sob o ponto de vista do aprendiz. Ohta afirma que o que funciona como *feedback* corretivo na perspectiva do aprendiz é diferente do que um pesquisador pode identificar como instância de *feedback* corretivo baseando-se em métodos tradicionais de análise do discurso de sala de aula.

De uma maneira geral, *recasts* são apontados como a forma mais comum para dar *feedback* corretivo, porém há questionamentos se os alunos em sala de aula percebem *recasts* como *feedback* corretivo, se percebem que estão de fato sendo corrigidos, e se percebem o que exatamente está sendo corrigido. Isso pode influenciar o efeito do uso desse tipo de *feedback* corretivo no desempenho dos alunos. Essa ambigüidade na percepção de *recasts* por alunos poderá resultar em menor eficiência como *feedback* corretivo, ou seja, poderá auxiliar menos no progresso de aquisição de itens lingüísticos do que outras formas de tratamento corretivo.

Este estudo emprega a definição de *recasts* apresentada por Nicholas, Lightbown e Spada (2001) colocada no início desta seção, ou seja, o tipo de *recast* estudado foi *recast* sem ênfase no erro.

5 Ohta define a fala particular como a linguagem oral endereçada pelo aprendiz para ele mesmo, ou seja, um enunciado produzido pelo aluno para si mesmo.

1.5 ELICITAÇÃO

Há poucos estudos sobre elicitación como tratamento corretivo. Estudos sobre *recast* são feitos também na área de aquisição de L1, o que parece não ocorrer com a elicitación. Parece não haver na literatura sobre aquisição da primeira língua menção a essa forma de dar *feedback* corretivo, muito provavelmente porque não é, e nem poderia ser, usado por pais ou pessoas que cuidam de crianças pequenas, uma vez que elicitación implica conhecimento prévio que as crianças não possuem. Panova e Lyster (2002) definem elicitación como uma técnica corretiva que estimula o aluno a se autocorrigir. Explicam que, como tal, não poderia ser usada na aquisição de L1, pois elicitación tem como pressuposto conhecimento lingüístico e condições de autocorreção.

Lyster e Ranta (1997) identificam três maneiras de elicitar a reformulação de enunciados pelos alunos: o professor inicia e faz uma pausa para que o aluno complete seu enunciado; o professor faz uma pergunta aberta sobre o enunciado do aluno ou pede a reformulação do enunciado. Panova e Lyster (2002) constataram em seu estudo que *feedback* corretivo através de elicitación ocorreu em apenas 4% dos movimentos corretivos realizados pelos professores e que esta forma de *feedback* corretivo gerou 100% de *uptake* e reparo por parte do aluno. Ao explicarem seus resultados, Panova e Lyster interpretaram que os professores têm uma preferência muito forte por maneiras de correção que não interferem na comunicação e que não chamam a atenção dos alunos explicitamente, ou seja, maneiras implícitas de correção. Além disso, os alunos de sua investigação tinham um nível baixo de proficiência, o que pode explicar o cuidado do professor de não chamar a atenção do aluno explicitamente. Também afirmam que elicitación e repetição do erro são as maneiras que mais resultam em reparo de enunciados. Os

autores afirmam que *recasts* não necessariamente requerem reformulação de enunciados, não requerem reparo, já que são reformulações feitas pelo professor de enunciados dos aprendizes. Eles declaram que a elicitación, que pede uma reformulação por parte do aluno, necessariamente gera *uptake* e reparo. A elicitación promove a negociação da forma lingüística oportunizando ao aluno a chance de se autocorrigir. Também dizem que a elicitación, como outras técnicas de *feedback* corretivo que promovem a negociação de formas, serve para aumentar o controle do aluno de formas já internalizadas. Concluem que desafiar aprendizes a usar seus próprios recursos lingüísticos para se autocorrigirem, o que a elicitación faz, gera melhor desempenho no uso correto de formas lingüísticas e leva a uma maior autonomia.

Nesta seção, apresentamos os conceitos *uptake*, *output*, evidência positiva e negativa, e reparo. Há questionamento a respeito da eficácia de *recasts* devido ao pouco *output* que gera, ou seja, às poucas ocasiões em que são seguidos de *uptake* e reparo por parte dos alunos. Há também questionamentos na literatura quanto à entender *uptake* como medidor da eficiência do tratamento corretivo já que *uptake* não pode ser considerado como garantia de que houve compreensão e reformulação por parte do aluno do seu erro. Tipos de *feedback* corretivo que geram *output* em forma de reformulação de enunciados por parte dos alunos são apontados como mais benéficos à aquisição de linguagem. Elicitación é um tipo de *feedback* que se enquadra nessa descrição.

Dado o exposto acima, o presente estudo tem como meta verificar a eficiência de *recast* em relação a outro tipo de *feedback* corretivo que resulta em maior reformulação de erros pelos alunos, ou seja, elicitación.

2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos o contexto institucional em que foi realizado o estudo e os participantes do mesmo, justificaremos a escolha da estrutura estudada, descreveremos os instrumentos para verificação de desempenho aos quais foram submetidos os alunos e discutiremos as quatro tarefas institucionais utilizadas para eliciar o uso da estrutura em foco.

2.1 O CONTEXTO INSTITUCIONAL E OS PARTICIPANTES

O estudo foi realizado com duas turmas de inglês em um curso particular de línguas estrangeiras. A escola prioriza o uso da LE para comunicação em situações autênticas do uso de linguagem. É uma escola que trabalha com foco na forma – explica estruturas explicita e implicitamente e promove *feedback* corretivo em um contexto comunicativo. Essa escola tem turmas pequenas de no máximo 6 alunos em cada turma e dedica a maior parte da aula para trocas comunicativas entre os alunos. Os dados foram coletados em novembro e dezembro de 2002, portanto, no final do semestre letivo.

Cada turma tinha 5 alunos – uma turma com 2 rapazes e 3 moças, outra turma com 3 rapazes e 2 moças. Os alunos eram adolescentes tendo em média 16

anos; a idade desses alunos variou entre 14 e 17 anos. As duas turmas iniciaram seus estudos da LE na mesma escola e seus integrantes estavam juntos na mesma turma há mais de três semestres. Os alunos não foram informados a respeito do tipo de pesquisa realizada e nem seu objetivo. Foram apenas convidados a participar de um estudo que estava sendo realizado na escola. Eles concordaram com a gravação de 4 tarefas e a gravação de 3 encontros com a pesquisadora de 15 minutos de duração cada – tempo no qual os pré-testes, pós-testes e testes postergados foram feitos. Os alunos estavam acostumados a participar de atividades comunicativas nas quais tinham que criar situações, falar sobre si e opinar sobre tópicos e acontecimentos. Eles também já tinham sido gravados para fins de observação de aulas para o treinamento de professores. Em suma, os alunos das duas turmas estavam habituados a realizar as tarefas propostas e a ter uma câmera de vídeo presente na sala de aula. Em geral, gostavam de atividades comunicativas e gostavam de falar em inglês em aula. Os alunos estavam em turmas do mesmo nível, mas em horários diferentes. A turma que recebeu *feedback* corretivo na forma de *recasts* (doravante T-R) tinha aulas nas terças e quintas pela tarde e a turma que recebeu *feedback* na forma de elicitación (doravante T-E) tinha aulas nas segundas e quartas pela tarde. Foram escolhidas duas turmas de nível intermediário. Na escola participante deste estudo, os alunos, ao chegarem nesse nível, já tiveram aproximadamente 250 horas de aulas. Alunos desse nível geralmente já foram apresentados a praticamente todas as estruturas básicas da LE. As características do nível intermediário são ideais para estudar foco na forma através de *feedback* corretivo, pois os alunos já possuem conhecimento sobre as estruturas básicas e já receberam informação sobre o funcionamento das mesmas. O nível intermediário nessa escola é o quinto nível. Os alunos chegam nesse nível com uma boa

desenvoltura das habilidades de comunicação, se comunicam sem hesitação e não apresentam dificuldade para expressarem suas opiniões. Conhecem praticamente todas as estruturas básicas da língua inglesa, geralmente conhecendo as regras e informações sobre o funcionamento e uso dessas estruturas, mas ainda cometem erros ao usá-las corretamente em situações autênticas e comunicativas.

Os nomes dos alunos não foram usados nas transcrições e em nenhum tipo de dado aqui apresentado. Um código foi criado para cada aluno usando a primeira letra do tipo de *feedback* corretivo que aquele aluno recebeu e a primeira letra do nome de cada aluno. Por exemplo – o aluno E-P: E se refere a *feedback* corretivo que este aluno recebeu – elicitación, e P é a primeira letra do nome do aluno.

Os dois professores que participaram do estudo já estavam na escola há mais de 4 anos. São professores que receberam o mesmo treinamento – curso de preparação de professores oferecido pelo próprio curso – na mesma época. Nenhum deles teve outro tipo de treinamento, não cursaram Cursos de Letras, e não são professores licenciados. Ambos têm formação universitária – um se formou em direito e o outro em enfermagem. A formação desses professores é bastante comum em cursos de idiomas particulares; são pessoas que têm alto nível de proficiência da língua inglesa, gostam muito de ensinar, mas não possuem formação universitária para a função que exercem. Os dois professores são exclusivos da escola e trabalham em horário integral para a mesma.

Os dois professores têm perfis muito parecidos. São professores essencialmente comunicativos, priorizam a comunicação em suas aulas, dedicam a maior parte do tempo em aula para a troca e interação comunicativa entre os alunos. Usam muito material extra livro como músicas, vídeos, artigos de jornais e revistas. São professores que acreditam que é necessário corrigir os alunos, explicar

estruturas e trabalhar estruturas também de uma maneira direcionada dentro de um contexto comunicativo onde o foco está no sentido. Essas idéias seguem a abordagem adotada pela escola e seguida por seus professores. Esses professores participam regularmente de reuniões com a coordenadora da escola para relatarem fatos sobre seu trabalho e o progresso de cada aluno. Há controle de qualidade das aulas oferecidas aos alunos através de gravações em vídeo feitas com regularidade e reuniões posteriores às gravações para discutir o conteúdo das mesmas.

Os professores participaram da escolha da estrutura em foco. Ambos estavam cientes de todas as etapas do estudo. Conheciam os objetivos do estudo, seu formato, suas etapas. Desde o início deste projeto, os dois professores se mostraram muito interessados e entusiasmados pelo estudo. Eles escolheram a forma de *feedback* corretivo (elicitação ou *recast*) que usariam para corrigir os erros dos seus alunos durante as tarefas. O professor que escolheu *recast* relatou na reunião para a escolha do foco da pesquisa e escolha do tipo de *feedback* corretivo que, geralmente, corrigia seus alunos reformulando o enunciado do aluno de maneira correta – o que se aproxima da definição de *recast*. O professor que escolheu elicitação afirmou que, geralmente, evitava dar a forma correta ao aluno, preferindo que o aluno se autocorrigisse e reformulasse seus próprios enunciados. Os professores se reuniam com a pesquisadora antes da realização de cada tarefa, recebendo instruções de como executá-la.

2.2 ESCOLHA DA ESTRUTURA ESTUDADA

A estrutura escolhida para servir como foco do *feedback* corretivo foram perguntas no passado. Tal estrutura foi escolhida devido a três fatores. Primeiro, os alunos já tinham conhecimento sobre a estrutura, já tinham trabalhado com tal

estrutura em diversas unidades dos vários livros já por eles utilizados na escola. Segundo, em uma gravação feita com as turmas antes do início do estudo, percebeu-se que os alunos ainda cometiam muitos erros com essa estrutura, proporcionando, assim, um número bom de ocasiões de *feedback* corretivo. Terceiro, a elaboração de tarefas que exigem o uso de perguntas no passado é relativamente fácil, é uma estrutura fácil de elicitar e surge de maneira autêntica em situações de comunicação.

2.3 INSTRUMENTOS PARA VERIFICAÇÃO DE DESEMPENHO

Três testes foram elaborados para verificar o desempenho dos alunos antes da intervenção (instrumento aqui chamado de pré-teste), logo após a intervenção (instrumento aqui chamado de pós-teste) e após duas semanas da última intervenção (instrumento aqui chamado de teste postergado). Mackey e Philp (1998), Doughty e Varela (1998), Spada e Lightbown (1993, 1999) também adotaram pré-testes, pós-testes e testes postergados em seus estudos. A pesquisadora optou por usar três instrumentos para a verificação de desempenho para não se basear em somente um resultado de um tipo de atividade. Os testes foram de julgamento de gramaticalidade, exercício direcionado e exercício livre. Spada e Lightbown (1993,1998) usam instrumentos similares; os mesmos intervalos de tempo utilizados por elas foram mantidos no presente estudo.

2.3.1 Teste de Julgamento de gramaticalidade

O teste de julgamento de gramaticalidade (ver Anexo 1) teve como objetivo verificar o reconhecimento por parte do aluno do uso correto e incorreto da estrutura

em foco. O teste consistiu de 25 itens, 18 itens contendo a estrutura em foco e sete distratores. Lightbown e Spada (1993) usaram 8 distratores em um total de 30 enunciados, 22 dos quais continham a estrutura em foco – perguntas no presente. Das 18 perguntas no passado nesse teste, 9 continham erros. Esses erros representam os erros que os alunos geralmente cometem ao formular perguntas no passado, tais como o uso do verbo no passado e a posição inadequada do auxiliar. Os distratores continham frases no passado e no presente e perguntas usando outras estruturas.

As frases e perguntas corretas foram retiradas aleatoriamente de três livros texto para nível intermediário, inclusive o livro texto utilizado pelos alunos. Os distratores e perguntas erradas foram elaborados pela pesquisadora com base na sua experiência como professora de inglês. Essas perguntas foram mostradas a cinco professores que opinaram se as perguntas representavam erros que os alunos geralmente cometem. A opinião dos cinco professores foi unânime no sentido de confirmar que as perguntas elaboradas com erros eram do tipo que os alunos geralmente fazem.

Os mesmos itens foram usados no pré-teste, pós-teste e teste postergado, somente a ordem de apresentação dos itens foi modificada a cada teste para que o aluno não tivesse a sensação de repetição e o fator memória fosse diminuído. O pré-teste ocorreu na aula imediatamente anterior à intervenção. O pós-teste foi aplicado logo após a última tarefa no mesmo dia de aula, ou seja, após a realização da tarefa quatro, e o teste postergado ocorreu duas semanas após a realização da última tarefa.

2.3.2 Teste de exercício livre

O teste de exercício livre teve o objetivo de verificar o desempenho do aluno ao usar a forma em foco de maneira mais comunicativa e espontânea. Esse teste foi gravado em vídeo e executado pela pesquisadora na própria escola.

A pesquisadora mostrou a figura de uma pessoa com um ferimento e disse ao aluno que conhecia a pessoa e sabia o que tinha ocorrido com ela. Pediu ao aluno que obtivesse informações sobre o ocorrido. Não houve correção dos erros dos alunos. A pesquisadora se limitou a responder as perguntas do aluno de modo a incentivá-lo a fazer mais perguntas. Quando a pesquisadora sentia que aluno não tinha mais perguntas a fazer, encerrava o teste.

No pré-teste foi utilizado uma figura de um homem com a perna engessada (Anexo 2), no pós-teste foi utilizada a figura de uma mulher com o braço engessado (Anexo 3) e no teste postergado a mesma figura com o homem do pré-teste foi utilizada. Foi decidido simplesmente mudar de um homem para uma mulher, e da perna engessada para o braço engessado no pós-teste, para não causar muita diferença no instrumento, mas também para minimizar o fator memória. Entendemos que era importante manter o mesmo teste para ter a mesma medida de desempenho. Optou-se por repetir a figura utilizada no pré-teste e no teste postergado devido ao tempo já percorrido entre um teste e outro, quatro semanas, tempo suficiente para o aluno não ter a sensação de repetição de instrumento.

Em média cada aluno elaborou cinco perguntas nesse testes. Não foi controlado o número de perguntas elaboradas para que um aspecto mais autêntico e comunicativo fosse dado à atividade. Esse teste foi gravado em vídeo e executado pela própria pesquisadora. As transcrições das tarefas utilizadas no estudo e dos

testes foram revisadas por uma professora de inglês que atesta que são de fato condizentes com as gravações em vídeo de onde foram retiradas.

A seguir, é apresentado um exemplo do teste livre sendo realizado no teste postergado com um aluno do grupo T-E, turma que recebeu elicitación. A letra “T” foi usada para representar os turnos da entrevistadora em todas as transcrições. Como já exposto anteriormente, os nomes dos alunos não foram usados nas transcrições. Usou-se a primeira letra do tipo de *feedback* corretivo que o aluno recebeu, a letra “E” para elicitación e “R” para *recast*, e a primeira letra do nome do aluno.

(7)

T: Take a look at this picture. I want you to get information from me about his leg.

E-P: Did he break his leg?

T: Yes, he did.

E-P: How did he break the leg?

T: He was running.

E-P: Where was he running?

T: In the park.

E-P: How long does he has to stay with the cast?

T: For a month.

O exemplo demonstra o que já foi mencionado acima, não houve correção durante o teste e o papel da entrevistadora foi o de elicitación a elaboração de perguntas através de respostas curtas que levavam os alunos a querer obter mais informações.

2.3.3 Teste direcionado

O teste direcionado teve como objetivo verificar o desempenho do aluno ao formular perguntas no passado de forma guiada por estimuladores (prompts), dessa maneira restringindo o aluno ao uso da estrutura em foco. Esse teste também foi gravado em vídeo e aplicado pela pesquisadora.

Doze figuras acompanhadas de estimuladores foram utilizadas. Cada figura era acompanhada de uma palavra interrogativa, por exemplo *where* e uma expressão de tempo, por exemplo *last night*. As mesmas figuras foram usadas no pré-teste (Anexo 4), pós-teste e teste postergado. Os estimuladores foram modificados em cada teste, ou seja, palavras interrogativas e outras expressões de tempo diferentes foram usadas em cada teste para minimizar o fator memória e minimizar a probabilidade de o aluno formular exatamente as mesmas perguntas nos três testes.

Esse teste exigiu a elaboração de 12 perguntas de cada aluno. Foi mostrada ao aluno uma figura por vez, e o aluno foi instruído a fazer uma pergunta sobre a figura usando a palavra interrogativa e a expressão de tempo ao lado da figura. Não houve correção de erro durante o teste. A entrevistadora também não respondeu as perguntas elaboradas pelos alunos.

O exemplo a seguir (retirado do pós-teste direcionado) ilustra como se deu a interação realizada com um aluno do grupo T-R.

(8)

T: Now here you have to use the words to make a question about the picture.

R-N: Why is it the last vacation?

R-N: What were they doing last year?

R-N: Where they comemorating their last anniversary?

R-N: When did he visit her last time?

R-N: What are they doing yesterday morning?

R-N: When happened the last party?

R-N: What are they doing five minutes ago?

R-N: What kind carpet are they transporting last week?

R-N: What was the family doing last night?

R-N: What was she thinking last night?

R-N: How much did she paid to parking last month?

R-N: What did she do ten minutes ago?

Como mostra o exemplo, a pesquisadora não responde as perguntas feitas pelos alunos nesse teste. Trata-se de um teste bastante direcionado que pede de maneira direta a formulação de perguntas.

2.4 DESCRIÇÃO DAS QUATRO TAREFAS

Quatro tarefas foram elaboradas para elicitare o uso de perguntas no passado e promover ocasiões para *feedback* corretivo da estrutura em foco. As tarefas foram pilotadas com alunos do mesmo nível dos participantes do estudo. O objetivo dessa testagem foi verificar se de fato as tarefas exigiam o uso de perguntas no passado. Todas as quatro tarefas foram bem sucedidas nesse sentido. Um dos motivos da escolha da estrutura em foco foi exatamente a facilidade de elicitare seu uso em tarefas comunicativas. Cada tarefa tomou 30 minutos de cada aula. As tarefas foram realizadas em aulas consecutivas.

Os dois professores foram instruídos a corrigir os enunciados que continham erros com a estrutura em foco sempre que possível durante a realização das tarefas. Também foram solicitados a evitar corrigir enunciados que continham erros com outras estruturas para que o tratamento corretivo tivesse como foco a elaboração de perguntas no passado.

O objetivo de realizar as tarefas durante as aulas foi o de manter um contexto mais parecido com uma aula normal. É importante salientar que as tarefas assemelhavam-se ao tipo de atividade que os alunos estavam acostumados a realizar. Também é importante dizer que essas duas turmas já haviam sido gravadas em vídeo para outros fins – gravação de classes faz parte do programa de treinamento do quadro de professores da escola escolhida para o estudo.

A tarefa número 1 foi desenhada para que os alunos fizessem perguntas uns aos outros sobre tópicos relacionados com o passado. Os alunos foram colocados em duplas. Um aluno da dupla recebeu uma tira com o tópico. Esse aluno lia a frase da tira para seu parceiro. O parceiro então fazia perguntas ao seu colega para obter mais informações sobre o tópico. Enquanto cada dupla atuava, os outros alunos escutavam e esperavam sua vez. O professor foi instruído a corrigir todos os erros dos alunos pertinentes ao uso de perguntas no passado. O professor de uma turma utilizou *recast* como *feedback* corretivo e o outro utilizou elicitación. As duas turmas receberam as mesmas frases e tiveram o mesmo tempo para realizar a tarefa.

Os professores foram instruídos a passar para outra dupla quando sentiam que não havia mais perguntas relevantes a serem feitas. Como cada turma era composta por 5 alunos, o professor teve que participar da tarefa para formar uma

dupla.⁶ Cada dupla recebeu 4 frases, duas frases lidas por cada aluno. Dessa maneira, os alunos tiveram o mesmo número de oportunidades para elaborar e para responder perguntas.

As frases que foram dadas aos alunos nessa tarefa estão listadas abaixo:

I went to the movies.

I bought clothes.

I went to the beach.

I traveled.

I stayed home.

I went to a party.

I played games.

I went swimming.

I studied.

I visited people.

I went to the club.

I read a book. (past)

Apresentamos a seguir dois exemplos retirados da transcrição dessa tarefa. O exemplo 9 ilustra a tarefa número 1 sendo realizada pelo grupo T-E e o exemplo 10 ilustra a tarefa 1 sendo realizada pelo grupo T-R. (A transcrição completa dessa tarefa se encontra no anexo 5)

(9)

1 E-D: I went to the movies.

2 E-J: What movie did you see?

⁶ Acreditamos que o fato de ter havido uma dupla composta por um aluno e um professora em cada turma não influenciou o desempenho destes alunos já que essa é uma prática comum nesse contexto que viabiliza o trabalho em dupla.

- 3 E-D: I saw Spider Man. Is very nice movie. Many actions. And you see it?
- 4 T: There's a problem in your sentence. Repeat.
- 5 E-D: Did you see Spider Man?
- 6 E-J: No, I didn't. Where did you see the movie?
- 7 E-D: Lindóia. I saw the movie at night because I have English class during
- 8 afternoon and I went with my girlfriend.
- 9 E-J: Did you go in your girlfriend's house?
- 10 E-D: Yeah.
- 11 E-J: What did you do there?

Na linha 4 vemos uma ocorrência de *feedback* corretivo através de elicitação, ou seja, o professor não diz o que está errado nem reformula o enunciado do aluno, apenas deixa claro que há um problema com o enunciado do aluno e lhe pede para reformulá-lo. A linha 5 mostra que o aluno entendeu que há um problema com seu enunciado e que soube reformulá-lo imediatamente. A linha 9 serve como exemplo do foco do tratamento corretivo, há erro no uso da preposição no enunciado, mas o professor não intervém por não se tratar da estrutura em foco.

O comportamento dos alunos e do professor do grupo T-R difere em muitas maneiras do grupo T-E, como veremos no exemplo abaixo.

(10)

- 1 R-N: What was the movie?
- 2 R-K: Very nice.
- 3 R-N: What was the movie?
- 4 T: What was the movie, not How.
- 5 R-K: Harry Potter.
- 6 R-N: This movie is about a boy?

- 7 T: A sorceror.
- 8 R-N: How was the movie?
- 9 R-K: Very nice.
- 10 R-N: The Harry Potter had a girlfriend?
- 11 R-K: No.
- 12 T: Does Harry Potter have...
- 13 R-K: He's too young to have a girlfriend.
- 14 R-N: Did you go only?
- 15 T: Alone.
- 16 R-K: No, I went with my boyfriend.
- 17 R-N: How old is he?
- 18 R-K: He's 12.
- 19 R-N: Did was he beautiful?

A linha 4 e a linha 15 mostram o professor T-R corrigindo erros não ligados diretamente ao uso da estrutura em foco. Tal comportamento se repetiu com mais frequência no Grupo T-R do que no Grupo T-E. O professor T-R não se restringiu à correção de problemas na elaboração de perguntas no passado nessa tarefa e tampouco nas outras três, mesmo tendo recebido instruções para tal. O professor T-E manteve suas interferências mais focalizadas. A discussão do possível efeito desses dois comportamentos no desempenho dos alunos será apresentado posteriormente. As linhas 4, e 15 são exemplos do uso de *recast* pelo professor. O professor reformula a parte do enunciado que contém erro, ou todo o enunciado, sem exigir que o aluno reconheça a correção ou que reformule seu enunciado.

Na tarefa 2, conjuntos de duas fotos de pessoas diferentes retiradas de jornais e de revistas foram usadas. (ver Anexo 6) O professor mostrou as duas fotos

e disse que se tratava da mesma pessoa, disse aos alunos que sabia o que tinha ocasionado a mudança nas pessoas e pediu para os alunos descobrirem o que havia ocorrido. Novamente o professor de cada turma usou somente uma maneira de corrigir os erros cometidos pelos alunos – *recast* ou elicitación.

Apresentaremos a seguir um exemplo da tarefa número dois sendo realizada pelo grupo T-R.

(11)

1 R-T: What was his work?

2 T: Apparently, he worked in a model agency.

3 R-N: He was an ugly man and son of rich parents.

4 R-T: What did he did there?

5 T: What did he do?

6 R-T: Yes.

7 T: He was a model booker. Maybe if I give you a different picture. In the
8 past and in the present.

9 R-T: What happened with her?

10 T: She lost all her money

11 R-R: Why?

12 T: Because she can't control her money very well

13 R-T: Why she spent all her money?

14 T: Why did she spend... Because she wanted.

15 R-T: With what?

16 T: Many things. Especially bad things.

Esse exemplo ilustra bem o tipo de interação que essa tarefa proporcionou e também a boa oportunidade de uso da estrutura em foco. O exemplo também ilustra o uso de *recasts* pelo professor nas linhas 5 e 14.

A tarefa três teve o objetivo de promover um tipo de interação entre dois alunos em que necessariamente teriam que usar perguntas no passado. Tiras de papel foram distribuídas aos alunos uma por vez. Essas tiras continham um tópico sobre o qual o aluno deveria obter informações a respeito de seu colega. Os alunos foram colocados em duplas. Um aluno da dupla recebia uma tira. Esse aluno então fazia perguntas ao seu colega sobre o tópico na tira. Enquanto cada dupla atuava, os outros alunos escutavam e esperavam sua vez. O professor foi instruído a corrigir todos os erros dos alunos pertinentes ao uso de perguntas no passado. Novamente, o professor de uma turma utilizou *recast* como *feedback* corretivo e o outro utilizou elicitación. As duas turmas receberam as mesmas frases e tiveram o mesmo tempo para realizar a tarefa – 30 minutos.

Os professores foram instruídos a passar para outra dupla quando sentiam que não havia mais perguntas relevantes a serem feitas. Três alunos receberam duas tiras com tópicos e dois alunos receberam três tiras com tópicos devido ao número ímpar de alunos – cinco. Contudo, os professores foram instruídos a pedir que outros alunos, além da dupla, também participassem na elaboração das perguntas para minimizar essa desigualdade. (Ver as transcrições no Anexo 8)

Listamos a seguir os tópicos nas tiras distribuídas aos alunos:

- 1 Your classmate's last birthday.
- 2 Your classmate's last vacation.
- 3 Your classmate's childhood.
- 4 Your classmate's first trip abroad.

- 5 Your classmate's first night out till late.
- 6 Your classmate's last movie.
- 7 Your classmate's last X-mas.
- 8 Your classmate's last year at school.
- 9 Your classmate's first bike.
- 10 Your classmate's last time out with friends.
- 11 Your classmate's father's childhood.
- 12 Your classmate's last time at a restaurant.

Essa tarefa, como as outras três, foi pilotada com outra turma de nível intermediário para verificar se os tópicos listados acima geravam a elaboração de perguntas no passado, o que foi confirmado.

Apresentamos a seguir um exemplo de uma dupla do grupo T-R desenvolvendo a tarefa número 3.

(12)

- 1 R-N: I went to the club yesterday.
- 2 R-R: What did you do there?
- 3 R-N: I played basketball from 5 o'clock pm to 8 o'clock pm and after I went
- 4 to snackbar to eat something.
- 5 R-R: Do you have some basketball team or you play only to play?
- 6 R-N: I play in Sogipa team and yesterday we were training to next game.
- 7 T: Training for the...
- 8 R-R: The game is against who?
- 9 R-N: Against Lajeado. Semi-final playoffs.
- 10 R-R: For what championship?

11 R-N: State championship. This game is the second. The first game we lost

12 by 3 points.

13 R-R: The first game you played in Sogipa or in Lajeado?

14 R-N: Sogipa. The second is in Lajeado. Tomorrow we'll travel to Lajeado

15 R-R: Will you take some supporters?

16 R-N: No, we'll go alone.

17 R-R: So you don't have any chance.

A execução da tarefa por essa dupla de alunos foi bastante comunicativa, houve real troca de informações e interesse em saber mais sobre os participantes.

A tarefa 4 também utilizou figuras para elicitare o uso de perguntas no passado. Foram escolhidas 10 figuras de pessoas em situações diversas retiradas de revistas. Procurou-se escolher figuras que sugerissem com clareza pessoas que pareciam ter recentemente passado por algum tipo de situação, como por exemplo uma mulher com flores no colo, sentada em uma cama de hospital. (ver Anexo 9). O professor colocou uma figura por vez no chão da sala de aula em frente aos alunos. Disse aos alunos que conhecia a pessoa ou as pessoas na figura e que sabia o que tinha ocorrido com essa pessoa. Pediu para os alunos obterem informações a respeito de cada figura. Novamente o professor foi instruído a evitar pedir diretamente para que os alunos formulassem perguntas com o intuito de não explicitar o foco da tarefa. Nessa tarefa os alunos não trabalharam em duplas, o professor tentou sempre elicitare a participação de todos os alunos igualmente. Novamente o mesmo professor que utilizou *recast* ou elicitare nas outras três tarefas fez uso do mesmo tipo de *feedback* corretivo também nessa tarefa.

Abaixo está um exemplo da tarefa número 4 sendo realizada por alunos do grupo T-R.

(15)

1 T: I have pictures here of situations and you have to find how the situation

2 occurred. So here's the first situation.

3 R-N: She's a model.

4 R-T: She's on a catalog.

5 R-R: Where she's going?

6 R-N: Where is she parading?

7 T: Milan.

8 R-N: What's her name?

9 T: Cindy "something".

10 R-R: Why is she so serious?

11 R-T: Because I broke up with her.

12 R-N: How tall is she?

13 T: 1.75m.

14 R-R: 1.75 isn't tall to be a model.

15 R-N: Does she have a boyfriend?

16 T: I don't know.

17 R-T: Where did you meet her?

18 T: I met her in NY in 1995. I was booking models.

19 R-T: You fall in love for her?

20 T: Did you..

21 R-T: Did you fall in love with her?

22 T: I don't fall in love with women. They just want your money.

Esse trecho contém duas perguntas no passado nas linhas 17 e 19, a primeira elaborada corretamente e a segunda de forma incorreta. A linha 20 ilustra o uso de *recast* pelo professor. Todas as outras perguntas nesse trecho foram sobre o presente. As respostas dadas pelo professor instigaram os alunos a perguntarem sobre o presente.

3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados foi feita a partir dos resultados obtidos em cada teste - pós-teste, pré-teste e teste postergado – nos três instrumentos de verificação de desempenho. Essa análise será qualitativa e quantitativa, qualitativa no sentido de considerar o desempenho do indivíduo buscando entender o resultado por ele obtido nos testes e nas tarefas, analisando seu comportamento ao ser corrigido. O número reduzido de alunos participantes do estudo – total de 10 alunos, 5 em cada turma – permite uma análise individual detalhada, especialmente no exercício livre, além da análise do desempenho do grupo.

A análise quantitativa considerará o número de erros cometidos em cada teste de cada instrumento para verificar se houve redução de erros do pré-teste ao pós-teste, do pré-teste ao teste postergado e do pós-teste ao teste postergado. Essa análise quantitativa será feita considerando também os números totais de cada turma através da comparação do desempenho das turmas e o número de erros cometidos por cada aluno.

Começaremos pela comparação dos resultados entre os dois grupos, o que será seguido da apresentação dos resultados individuais dos alunos em cada instrumento de verificação de desempenho. Primeiramente, serão apresentados os

dados obtidos no instrumento de julgamento de gramaticalidade, depois os dados obtidos no instrumento de exercício livre e, finalizando, os dados obtidos no instrumento de exercício direcionado.

3.1 INSTRUMENTO DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE

Trata-se de um instrumento de reconhecimento de alto grau de monitoração, que teve como objetivo verificar o reconhecimento por parte do aluno do uso correto e incorreto de perguntas no passado.

Apresentamos a seguir uma tabela com o número total de erros cometidos por todos os alunos de cada grupo para um total possível de 90 erros, 5 alunos vezes 18 itens, e um gráfico com a porcentagem de erros.

Tabela 1 – NÚMERO TOTAL DE ERROS EM 90 OCASIÕES DOS DOIS GRUPOS NO JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE

GRUPO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	POSTERGADO
T-R	22	16	22
T-E	33	20	19

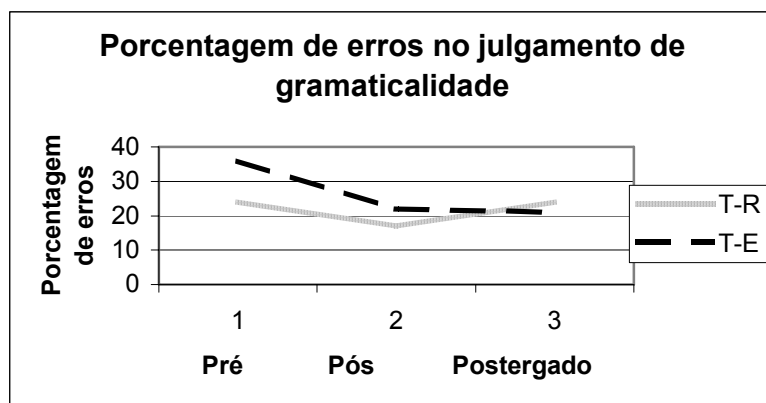


Gráfico 1

Somando os erros feitos nos três testes de gramaticalidade, chegamos a uma diferença de comportamento e em desempenho das duas turmas.

O Grupo T-R errou 24% das questões no pré-teste e o Grupo T-E errou 36% das questões no pré-teste. O desempenho do Grupo T-R era superior ao Grupo T-E antes da intervenção, ou seja, os alunos do Grupo T-R tinham mais conhecimento lingüístico sobre a estrutura em foco do que o Grupo T-E. O Grupo T-R errou um total de 17% das questões no pós-teste, o que sugere uma melhora no desempenho após a intervenção de 7 pontos percentuais. O Grupo T-E errou 22% das questões no pós-teste. Aqui houve uma melhora no desempenho após a intervenção de 14 pontos percentuais. No teste postergado, o Grupo T-R errou 24% das questões, mantendo o mesmo resultado que obteve no pré-teste. Podemos inferir que a intervenção feita através de *recast* não resultou em melhora no desempenho desses alunos após um período de duas semanas. O Grupo T-E errou 21% das questões no teste postergado. Comparando o desempenho desse grupo no pré-teste e teste postergado, vemos que a intervenção feita através de elicitación resultou em uma melhora de 15 pontos percentuais no desempenho mesmo após um período de duas semanas após a realização da última intervenção, o que sugere que o *feedback*

corretivo que esse grupo recebeu, elicitção, influenciou de maneira positiva o desempenho dos alunos.

A tabela abaixo representa o desempenho de cada aluno do grupo T-R, *feedback* corretivo com *recast*, nesse instrumento. Os números na tabela representam o número de erros cometidos pelos alunos em cada teste. O número total de itens nesse instrumento é de 18.

Tabela 2 – DESEMPENHO DO GRUPO T-R NO JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE – NÚMERO DE ERROS SOB 18

ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	POSTEGARDO
R-N	4	3	3
R-R	6	5	5
R-K	4	4	6
R-T	4	2	5
R-D	4	2	3

O aluno designado como R-N em seu pré-teste de julgamento de gramaticalidade errou 4 dos 18 itens, no pós-teste e no teste postergado errou 3 dos 18 itens. É possível entender que R-N já sabia reconhecer a estrutura em foco dado o número pequeno de erros cometidos no pré-teste.

R-K também errou apenas 4 itens no pré-teste mostrando ter conhecimento da estrutura em foco. É interessante verificar que R-K fez 2 erros a mais no teste postergado do que no pré e pós-testes. R-T e R-D obtiveram melhores resultados do

pré-teste ao pós-teste – de 4 erros cometeram apenas 2. R-T errou mais no teste postergado do que no pré-teste, apesar do conteúdo dos três testes ter sido o mesmo. Em número de erros de um total de 18 não se trata de diferenças expressivas, e isso pode ter ocorrido por problemas de atenção à tarefa, ou talvez a intervenção não teve efeito positivo no desempenho dos aprendizes.

R-R parece ter mais dificuldade com o reconhecimento do uso correto de perguntas no passado do que os outros membros do grupo. Também no caso de R-R pode-se notar que o uso dessa estrutura e o *feedback* corretivo que recebeu não parecem ter afetado seu desempenho.

A tabela abaixo ilustra o desempenho dos alunos do Grupo T-E, *feedback* corretivo com elicitación.

Tabela 3 – DESEMPENHO DO GRUPO T-E NO JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE – NÚMERO DE ERROS SOB 18

ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	POSTERGADO
E-A	9	8	4
E-J	4	4	3
E-P	5	2	2
E-C	7	3	6
E-D	8	3	4

Todos os alunos desse grupo erraram menos no pós-teste. E-A errou 50% das questões no pré-teste. Errou 1 questão a menos no pós-teste, mas a grande

diminuição de erros ocorreu no teste postergado onde E-A errou menos que 25% das questões, uma melhora considerável em seu resultado.

Um quadro diferente foi apresentado por E-C; errou 7 das 18 questões no pré-teste, e baixou para 3 erros no pós-teste, o que significa uma diminuição de 50% dos erros, mas no teste postergado voltou a errar quase o mesmo número de questões.

E-J não mudou seu comportamento nos três testes. Seu escore no pré-teste demonstra que já tinha um bom conhecimento da estrutura antes da intervenção. E-P e E-D tiveram desempenhos bastante parecidos. É possível interpretar os resultados de E-P e E-D como uma melhora no desempenho após a intervenção feita durante as quatro tarefas com *feedback* corretivo através de elicitación, mas vale lembrar que em termos numerais as diferenças entre um teste e outro são pequenas.

3.2 EXERCÍCIO LIVRE

A cada aluno foi mostrada a mesma figura: um homem com a perna engessada no pré-teste, uma mulher com o braço engessado no pós-teste, e novamente o homem com a perna engessada no teste postergado (Ver Anexos 2 e 3). Essa tarefa é do tipo tarefa livre, ou exercício livre: os alunos não receberam estimuladores (prompts) para produzi-la, nem foi estabelecido um número de questões a serem produzidas por aluno. Conforme já explicado na seção 2.3.2, cada aluno simplesmente ouvia do entrevistador no início da tarefa que o entrevistador conhecia a pessoa na figura e que sabia tudo a respeito dela. A instrução que o aluno recebia era a de obter informações sobre a pessoa questionando o entrevistador. Algumas vezes, o entrevistador dizia mais abertamente que queria

que o aluno lhe fizesse perguntas sobre a pessoa, mais especificamente sobre a perna ou braço, assim elicitando perguntas no passado. No momento em que o aluno pausava longamente dando sinal que já não tinha mais perguntas para fazer, o entrevistador passava para a próxima etapa do teste. Devido às características expostas acima, esse instrumento resultou em um número desigual de perguntas feitas por aluno.

Erros em itens que não os envolvidos na estrutura de formulação de perguntas no passado, como, por exemplo, erros com artigos ou preposições, não foram incluídos no estudo. Todas as ocasiões de perguntas no passado criadas pelo aluno foram consideradas como perguntas, mesmo perguntas incompletas mas aceitáveis do ponto de vista de comunicação, como, por exemplo, as perguntas “Why?”, ou “When?” feitas após uma resposta dada pelo entrevistador. Utilizar perguntas desse tipo é comum em conversas do dia a dia, em situações de uso autêntico da linguagem, como ilustra o exemplo a seguir retirado do teste postergado de R-N.

(17)

- 1 T: I want you to ask questions about his leg.
- 2 R-N: Why did he broke his leg?
- 3 T: He was running.
- 4 R-N: Why?
- 5 T: Robbers were running after him.
- 6 R-N: Was he walking?
- 7 T: He was walking and then he started to run.
- 8 R-N: Where was he robbed?
- 9 T: In the park.

10 R-N: Was he alone?

11 T: No, he was with his girlfriend.

A linha 2 ilustra uma pergunta considerada errada na análise de dados já que R-N deixa o verbo no passado na pergunta. A linha 4 é exemplo do que foi exposto acima, ou seja, mesmo não se tratando de uma pergunta completa, foi considerada uma pergunta e foi considerada correta.

Apresentamos a seguir a Tabela 4 com o número total de erros feito por todos os alunos de cada grupo sob o número total de perguntas elaboradas no exercício livre e um gráfico com as porcentagens de erros.

Tabela 4 - NÚMERO TOTAL DE ERROS EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE OCASIÕES DE USO DOS DOIS GRUPOS NO EXERCÍCIO LIVRE

GRUPO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	POSTERGADO
T-R	16/24	10/21	13/25
T-E	9/14	12/20	8/17

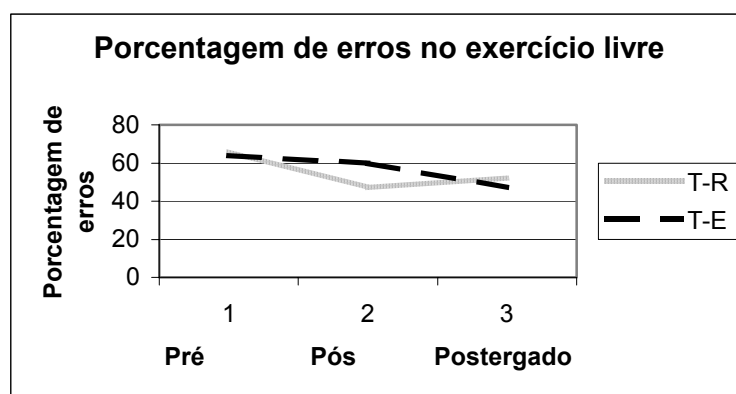


Gráfico 2

Conforme a tabela e o gráfico, os alunos da turma que recebeu tratamento corretivo em forma de *recast* durante as quatro tarefas erraram 66% das perguntas que fizeram no pré-teste, 47% das perguntas que fizeram no pós-teste e 52% das perguntas que fizeram no teste postergado. Esses números foram obtidos após somar o número total de perguntas feitas e erros cometidos por todos os alunos em cada teste e achar a porcentagem entre as perguntas feitas e as perguntas com erros. Os números demonstram que esses alunos tiveram uma pequena melhora no desempenho no pós-teste, mas que esta melhora não persistiu após o período de duas semanas entre o pós-teste e o teste postergado.

Os alunos da turma que recebeu *feedback* corretivo através de elicitación durante as quatro tarefas erraram 64% das perguntas que fizeram durante o pré-teste, 60% das perguntas no pós-teste, e 47% das perguntas no teste postergado. Esses números podem ser entendidos como uma melhora no desempenho desses alunos entre o pré-teste e o teste postergado, contudo, vale lembrar que os dados obtidos provêm de um grupo pequeno de alunos e devem ser considerados como tendências do mesmo. Seria preciso um corpus muito maior para fazer qualquer tipo de generalização.

A Tabela 5 abaixo representa o desempenho de cada aluno do grupo T-R nesse instrumento. Os números no quadro representam o número de erros cometidos pelos alunos em cada teste sob o número de ocasiões de perguntas no passado. (Ver Anexo 11 para a leitura das transcrições do exercício livre do Grupo T-R)

**Tabela 5 – NÚMERO DE ERROS SOB O NÚMERO DE PERGUNTAS
ELABORADAS PELO GRUPO T-R NO EXERCÍCIO LIVRE**

ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	POSTEGARDO
R-N	2/3	1/3	1/5
R-R	4/5	1/3	4/4
R-K	3/4	3/4	4/4
R-T	7/7	5/5	4/5
R-D	0/5	0/5	0/7

A tabela mostra a variabilidade do número de perguntas no passado feitas por cada participante. Das três perguntas feitas por R-N, duas continham erro com a estrutura usada para formular perguntas no passado. No pós-teste, R-N fez o mesmo número total de perguntas e uma delas continha erro. No teste postergado R-N aumentou o número de perguntas; uma delas continha erro. Quanto a esse aluno, é possível dizer que houve progresso no seu desempenho após a intervenção, já que elaborou mais perguntas no teste postergado e errou menos. O mesmo não ocorreu com R-R, que demonstra ter tido melhora no seu desempenho logo após a intervenção com tratamento corretivo feito através de *recast*, mas esse efeito não parece ter persistido após duas semanas da intervenção, quando foi realizado o teste postergado.

R-K e R-T tiveram desempenho semelhante. Erraram quase todas as perguntas que fizeram durante os três testes. Por outro lado, R-D demonstrou ter um maior conhecimento sobre o uso de perguntas no passado, não errou nenhuma pergunta nos três testes e ainda aumentou o número de perguntas (todas corretas)

no teste postergado. No caso de R-D não é possível verificar a eficácia do tratamento corretivo que recebeu uma vez que já partiu de número zero de erros e manteve o mesmo comportamento após a intervenção.

A tabela abaixo ilustra o desempenho dos alunos do grupo T-E nesse instrumento, *feedback* corretivo com elicitación. (Ver Anexo 12 para a leitura das transcrições do exercício livre do Grupo T-E)

**Tabela 6 – NÚMERO DE ERROS SOB O NÚMERO DE PERGUNTAS
ELABORADAS PELO GRUPO T-E NO EXERCÍCIO LIVRE**

ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	POSTERGADO
E-A	4/5	3/4	2/4
E-J	2/3	3/5	1/2
E-P	1/3	2/4	1/4
E-C	2/2	3/4	3/4
E-D	0/1	1/3	1/3

Os resultados de E-A e E-P, como de todos os alunos de ambos os grupos nesse instrumento, não são suficientemente expressivos para ilustrar diferença no comportamento já que poucas perguntas foram elaboradas e o número de erros cometidos é proporcionalmente estável em relação ao número de perguntas elaboradas.

O desempenho de E-J e de E-C, servem para ilustrar como os dados obtidos com esse tipo de instrumento devem ser olhados com muito cuidado, pois é esse

instrumento que dá mais espaço para a mostra da grande variabilidade da linguagem do aluno. Quando os dois resultados são vistos apenas como o número de questões elaboradas e o número de erros feitos, revelam-se bastante parecidos.

E-D fez apenas uma pergunta no passado no pré-teste, as outras perguntas foram no presente mesmo tendo recebido as mesmas instruções que os outros alunos, essa foi outra variável que não pode ser manejada nesse tipo de instrumento. No pós-teste e teste postergado, E-D fez 3 perguntas, uma das quais continha erro. No caso de E-D, também não é seguro analisar os dados para verificação de diferença no comportamento após a intervenção.

O resultado do Grupo T-E nesse teste sugere que *feedback* corretivo através de elicitación produziu mais efeito no desempenho dos participantes do que *feedback* através de *recasts*. Novamente devemos salientar que há muitas variáveis impossíveis de manejar nesse tipo de teste, número de perguntas feitas, tipo de pergunta feita, interesse do aluno sobre a pessoa na figura, fatores geralmente presentes em tarefas livres, não-direcionadas.

3.3 EXERCÍCIO DIRECIONADO

O exercício direcionado incluiu 12 figuras pequenas (ver anexo 4), tendo cada figura ao lado um estimulador com um pronome interrogativo e uma expressão de tempo. Conforme explicado na seção 2.3.3, cada aluno foi instruído a formar perguntas sobre a figura usando o estimulador, ou, como o entrevistador explicou, usando as palavras ao lado de cada figura. Esse tipo de exercício pode ser considerado um exercício direcionado. Nesse exercício, o mesmo número de 12

perguntas foi feito por todos os alunos. Cada aluno deveria formular perguntas sobre as mesmas figuras usando os mesmos estimuladores.

Para verificar o desempenho do grupo como um todo, apresentamos a seguir uma tabela com o número total de erros feitos por todos os alunos de cada grupo em um total possível de 60 ocasiões (5 alunos vezes 12 questões) no exercício direcionado e um gráfico com as porcentagens de erros nesse exercício.

Tabela 7 – NÚMERO TOTAL DE ERROS FEITO POR TODOS OS ALUNOS DE CADA GRUPO NO EXERCÍCIO DIRECIONADO

Grupo	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	POSTERGADO
T-R	19	22	19
T-E	36	19	10

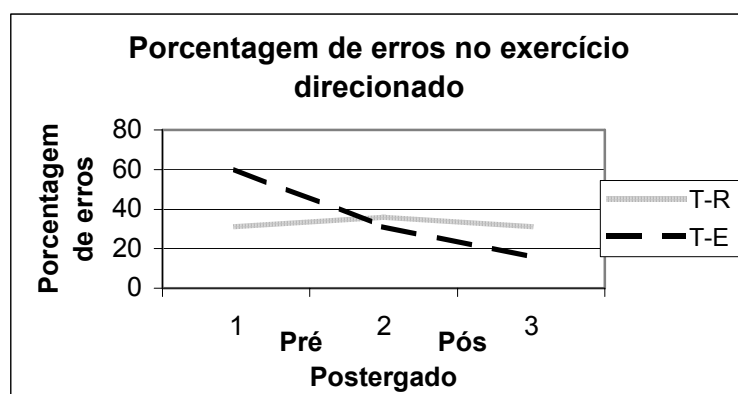


Gráfico 3

A tabela e o gráfico mostram que o Grupo T-R fez 31% de erros no total possível de 60 erros no pré-teste. O grupo T-E errou 60% das 60 perguntas no pré-teste. Como já foi dito, o Grupo T-R partiu de um conhecimento maior sobre perguntas no passado do que o Grupo T-E.

No pós-teste o Grupo T-R aumentou a porcentagem de erro de 31% no pré-teste para 36% no pós-teste. O Grupo T-E errou 31% das perguntas no pós-teste e, após a intervenção nas 4 tarefas, a porcentagem de erro diminuiu de 60% para 31%, o que sugere uma melhora considerável no desempenho dos alunos desse grupo.

No teste postergado, o grupo T-R voltou a errar o mesmo número de perguntas que no pré-teste. O grupo T-E errou bastante menos do que errou no pós-teste, baixando o percentual de erros de 60% no pré-teste para 16% no teste postergado, mostrando que a influência da intervenção não apenas persistiu após o período de duas semanas entre o pós-teste e teste postergado, mas também continuou a fazer efeito duas semanas após o tratamento.

O teste direcionado mostrou resultados mais bem sucedidos para o grupo T-E. Isso pode ser devido à natureza dos tipos de movimentos corretivos usados. Esses dois tipos de *feedback* corretivo são muito diferentes. Do modo como foi empregado neste estudo, *recast* é implícito, não exige *uptake* do aluno; elicitación é um *feedback* explícito, que, necessariamente pede *uptake* do aluno através de reformulação do enunciado. O *recast* se limita à reformulação do erro do aluno feita pelo professor; o aluno não é obrigado a repensar e nem reproduzir seu enunciado. A elicitación envolve a reformulação do aluno, é ele que precisa repensar, reprocessar e reproduzir seus enunciados.

Ilustramos o que foi exposto acima com o exemplo a seguir retirado da terceira tarefa e realizado com o Grupo T-E.

(18)

- 1 E-H: How much money she won?
- 2 T: Something is missing.
- 3 E-H: How much money did she won?
- 4 T: There's still a mistake.
- 5 E-H: How much money did she win?
- 6 T: 20 million reais.

Na linha 2, o professor assinala que alguma coisa está faltando no enunciado de E-H, o modo como foi feita a intervenção é característico de elicitación. Esta linha é seguida por mostra de *uptake* por parte do aluno e tentativa de reparo. A linha 3 mostra o professor novamente usando elicitación para pedir ao aluno que tente novamente dizendo que ainda há erro em seu enunciado. Na linha 5, o aluno reformula seu enunciado pela segunda vez desta vez produzindo a pergunta corretamente. Esse exemplo mostra o aluno E-H fazendo esforço para produzir a forma correta da estrutura, para isso teve que repensar e reformular seu enunciado duas vezes. Acreditamos que esse esforço, por ser maior e envolver mais movimentos por parte do aluno, gera melhores resultados em seu desempenho.

A tabela a seguir mostra o desempenho dos alunos do grupo T-R nesse instrumento no pré-teste, pós-teste e teste postergado.

**Tabela 8 – NÚMERO DE ERROS COMETIDOS NO EXERCÍCIO DIRECIONADO
PELO GRUPO T-R SOB 12 OCASIÕES OBRIGATÓRIAS**

ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	POSTERGADO
R-N	7	6	1
R-R	3	2	4
R-K	2	4	6
R-T	5	8	7
R-D	2	2	1

Das 12 perguntas elaboradas por R-N em cada teste, 58% continham erros no pré-teste, 50% no pós-teste, e apenas 1 continha erro no teste postergado, o que representa uma melhora considerável. (Ver anexo 13) R-R errou mais no teste postergado do que no pré-teste. (ver anexo 14)

R-K aumentou o número de erros gradualmente nos três testes, errando 3 vezes mais no teste postergado do que no pré-teste. Aparentemente, a intervenção que R-K recebeu, *feedback* corretivo através de *recast*, não influenciou seu desempenho. (Ver anexo 15)

R-T mostrou um desempenho parecido durante os três testes: errou 41% perguntas no pré-teste, 66% no pós-teste, e 58% no teste postergado. Podemos dizer a respeito dos resultados de R-T que seu desempenho se manteve constante durante os 3 testes nesse instrumento, não sendo influenciado pela intervenção. (Ver anexo 16)

R-D novamente mostrou ter um conhecimento prévio mais apurado e avançado de estruturas de perguntas no passado. Esse aluno errou 2 das 12 perguntas no pré-teste e no pós-teste e apenas 1 uma pergunta no teste postergado. (Ver anexo 17). Seu desempenho se manteve constante nos 3 testes dos 3 instrumentos, ou seja, aparentemente o tratamento corretivo que recebeu não influenciou seu desempenho. Um possível motivo para a constância do desempenho de R-D pode ser que ele já esteja em um estágio evolutivo que não precise mais de *feedback* corretivo, seus erros podem ser decorrência de falta de atenção e não de falta de conhecimento. (Ver anexo 17)

Passamos agora para a discussão do desempenho dos alunos do grupo T-E. A Tabela 9 mostra o desempenho dos alunos do grupo T-E nesse instrumento no pré-teste, pós-teste e teste postergado.

Tabela 9 – NÚMERO DE ERROS COMETIDOS NO EXERCÍCIO DIRECIONADO PELO GRUPO T-E SOB 12 OCASIÕES OBRIGATÓRIAS

ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	POSTERGADO
E-A	12	4	3
E-J	10	7	1
E-P	2	0	0
E-C	2	5	5
E-D	10	3	1

Todas as 12 perguntas elaboradas por E-A no pré-teste continham erros. No pós-teste, E-A errou 33% das perguntas, e no teste postergado errou 25% das 12 perguntas, uma melhora no desempenho considerável, baixando de 100% para 25% de erros antes e depois da intervenção de *feedback* corretivo através de elicitación. (Ver anexo 18)

E-J teve um desempenho parecido com o de E-A: errou quase todas as perguntas que elaborou no pré-teste, 58% das perguntas no pós-teste, e cometeu somente um erro no teste postergado. Seu desempenho melhorou bastante após o período de intervenção e persistiu durante as duas semanas entre o pós-teste e teste postergado. Na verdade, não somente persistiu como melhorou entre o pós-teste e o teste postergado. (Ver anexo 19)

Comportamento semelhante pode ser observado com E-D, que errou 83% das perguntas no pré-teste, 25% no pós-teste e apenas uma no teste postergado, ou seja, a intervenção influenciou seu desempenho. (Ver anexo 20)

E-P e E-C partiram de um desempenho melhor no pré-teste – os dois alunos erraram apenas 2 perguntas. E-P não cometeu nenhum erro no pós-teste e teste postergado. (Ver anexo 21) E-C teve um comportamento inverso aos outros alunos: partiu de 18% de erros no pré-teste, errou 41% das perguntas no pós-teste e manteve o mesmo número de erros no teste postergado. Aqui é interessante ilustrar o comportamento de E-C durante as tarefas. Tal comportamento pode mostrar que E-C não gostou deste tipo de *feedback* corretivo, mostrando-se muitas vezes descontente com a maneira utilizada pela professora para corrigir seus erros. A resposta de E-C quanto à maneira pela qual foi corrigido pode ter influenciado seus resultados, bastante inferiores quando comparados aos outros alunos da mesma

turma recebendo o mesmo tipo de *feedback* corretivo. (Ver anexo 22) Vejamos o exemplo abaixo retirado da realização da primeira tarefa:

(19)

1 E-H: I bought clothes.

2 E-C: Where?

3 T: Wait a minute. You have to make a complete sentence. There's a problem.

4 E-C: Where you bought your clothes?

5 T: Still there's a problem. Try again.

6 E-C: I don't know.

7 T: There's a problem. I'm sure.

8 E-C: What problem?

9 T: Try again.

10 E-C: I don't know. Why do I have to try again if I don't know the problem? I don't know to say right.

11 T: Read the sentence again.

12 E-H: I bought clothes.

13 E-C: Where you bought your clothes?

14 T: Think about. There's something wrong.

15 E-C: Where do you bought...

16 T: There's still a problem.

17 E-C: I don't know.

Na linha 2, E-C na verdade não cometeu erro algum, apenas não elaborou um pergunta completa. Seu professor interferiu e insistiu que fizesse uma pergunta completa. Isso pode ter gerado o desagrado de E-C presente no decorrer desse

trecho. E-C talvez não tenha aceito a intervenção por ter sido claro e, do ponto de vista comunicativo, por seu enunciado estar formulado de uma maneira compreensível.

Na linha 10, E-C demonstra exatamente o motivo de sua irritação. Expressa que sente que está sendo pedido para re-elaborar seu enunciado sem saber o que re-elaborar e tampouco por quê. Após a primeira tarefa a professora e pesquisadora resolveram limitar o uso de elicitación a duas tentativas de re-elaboração do aluno, após duas tentativas mal-sucedidas a professora informava ao aluno o que havia de errado provendo informações metalingüísticas sobre a estrutura ou aceitava o enunciado do aluno, mesmo errado, e dava continuidade à tarefa. Essa decisão se deve ao fato que a professora não se sentia à vontade em persistir com o *feedback* corretivo quando percebia que o mesmo não rendia resultado. Tal atitude do professor é conseqüente do contexto em que a intervenção foi feita, na própria sala de aula do aluno com o seu próprio professor, levando a professora a ter como prioridade o bom funcionamento de sua aula e não seguir a risca o estudo. Essa questão será desenvolvida no capítulo 4.

3.4 DESEMPENHO E COMPORTAMENTO DOS ALUNOS DO GRUPO T-R

Como já mencionado, este estudo enfatiza a análise individual de cada participante. Assim, discutiremos a seguir o desempenho e comportamento de cada aluno.

O gráfico abaixo (Ver Tabelas 2, 5 e 8) traça o perfil do desempenho de R-N apresentando os dados em porcentagem de erros feitos, considerando o número

total de perguntas elaboradas no pré-teste, pós-teste e teste postergado de cada instrumento, representados no gráfico como “pré”, “pós”, e “post” respectivamente.

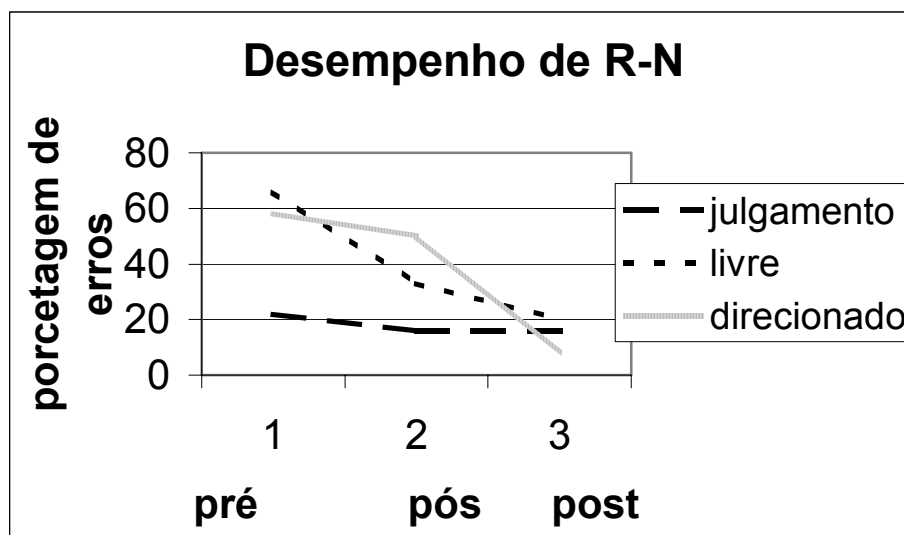


Gráfico 4

O número de erros feitos por R-N demonstra que, no geral, seu desempenho foi influenciado de maneira positiva pela intervenção que recebeu durante as quatro tarefas. No entanto, no julgamento de gramaticalidade não demonstrou melhora no desempenho, como vemos no Gráfico 4. R-N melhorou seu desempenho no exercício livre, fez mais perguntas e errou menos. Seu desempenho no exercício direcionado também foi influenciado de maneira positiva pela intervenção. Fica claro no gráfico acima que houve um decréscimo acentuado da porcentagem de erros do pré-teste ao teste postergado. É interessante observar aqui que seu desempenho melhorou muito mais no teste postergado, após um período de duas semanas, do que no pós-teste. O mesmo ocorreu no exercício livre. Geralmente o que se vê em pesquisas é o contrário – desempenho melhor no pós-teste e não no teste postergado. Este resultado talvez esteja relacionado ao fato de o aluno já estar

familiarizado com os testes, já inclusive ter deduzido qual era o foco das tarefas. Como o aluno já tinha feito 2 testes parecidos, já estava mais concentrado no uso correto das estruturas, já tinha percebido que o foco era o uso de perguntas no passado e prestou mais atenção ao formular suas perguntas, ou seja, monitorou sua produção mais atentamente. Como o teste de gramaticalidade continha muitos distratores, não percebeu o foco e por isto não prestou tanta atenção às suas respostas. R-N teve o melhor progresso de todo seu grupo. Ele talvez tenha aproveitado melhor o tipo de *feedback* corretivo usado (*recast*), ou talvez se adapte melhor a esse tipo de *feedback* corretivo do que os outros alunos da mesma turma.

Apresentaremos a seguir exemplos demonstrando o desempenho de R-N durante a realização das tarefas, ou seja, durante a intervenção, para ilustrar seu comportamento ao receber tratamento corretivo.

(20)

R-N: Why did she lost her smile?

T: Why did she lose... Because she doesn't have any more money.

Nesse exemplo em que erra ao usar a estrutura e é corrigido, não lhe foi dada oportunidade para reconhecer e responder à correção, e por consequência não houve *uptake*. Mesmo assim não é possível afirmar que a intervenção não teve influência já que o desempenho desse aluno demonstra grande melhora após a intervenção.

(21)

R-N: Why was he caught?

T: He was too ugly.

R-N: What did he do to get together with the girl?

T: Well, he shaved, he stopped using drugs and he had a hair cut and a shower.

O exemplo mostra que R-N formulou duas perguntas, que ambas estavam corretas e que não houve movimento corretivo do professor. R-N formula perguntas corretamente com bastante frequência nas tarefas. (Ver anexos 5, 7, 8, 10)

(22)

1 R-K: My classmate's first bike.

2 R-N: Who did gain it?

3 T: Who got it...

4 R-N: Who got it?

5 R-K: Fernanda.

6 R-N: Why did she get it?

7 R-K: She wanted to learn ride bicycles...

8 T: How to ride...

9 R-K: She asked her father to buy a bicycle.

10 T: To buy her...

11 R-N: How much did it cost?

12 R-K: I don't know.

13 R-N: Where did her father buyed it?

14 T: Buy...

15 R-K: He bought at the shopping center.

16 T: Bought it...

Na linha 2, R-N comete um erro. Seu professor intervem com *recast* na linha 3. Em seguida, R-N reformula seu enunciado gerando *uptake* do reparo. R-N comete outro erro na linha 13, o professor oferece *recast* provendo a forma correta do item mal formulado. Nesse caso o *recast* não é seguido de *uptake* como na linha 4.

Em suma, R-N apresentou resultados positivos após a intervenção. Outro fator que vale ser considerado como responsável pela melhora no desempenho de R-N, além da influência do *feedback* corretivo, é o seu comportamento durante as tarefas que foi bastante participativo e atento. O insumo que recebeu sobre perguntas no passado parece ter influenciado de maneira positiva seu desempenho.

A seguir, apresentamos um gráfico que traça o perfil do desempenho de R-R usando os dados das Tabelas 2, 5 e 8 convertidos em porcentagem de erros feitos, considerando o número total de perguntas elaboradas no pré-teste, pós-teste e teste postergado de cada instrumento (no gráfico como “pré”, “pós”, e “post” respectivamente).

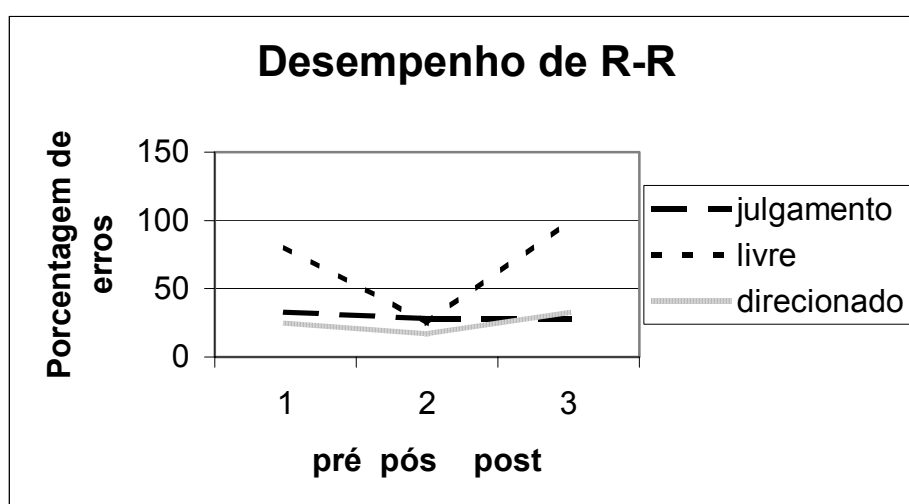


Gráfico 5

O desempenho inicial de R-R demonstrado no gráfico parece ter sido pouco influenciado pela intervenção recebida através de *recast* durante as quatro tarefas. A única melhora está no pós-teste direcionado, onde errou apenas uma pergunta das quatro que elaborou. Como já exposto acima, esse exercício se caracteriza por envolver muitas variáveis e seus dados resultantes devem ser interpretados com muito cuidado, especialmente quando apresentado em forma de porcentagem e não em números reais como é feito no gráfico. Ao olhar o gráfico do desempenho de R-R vê-se uma diferença considerável entre o primeiro e o segundo testes, mas em números reais essa diferença se resume a 3 números. No exercício direcionado, onde a maioria dos alunos demonstra maior progresso, fez gradualmente mais erros: 3 no pré-teste, 2 no pós-teste e 4 no teste postergado. Vale assinalar que R-R, como outros alunos do seu grupo, parte de um bom conhecimento sobre perguntas no passado e mantém seu comportamento razoavelmente constante cometendo poucos erros nos três testes do instrumento direcionado.

Apresentamos a seguir dois exemplos da participação de R-R durante a intervenção, ou seja, durante as 4 tarefas, para ilustrar seu comportamento perante o *feedback* corretivo que recebeu e ponderar sobre o efeito do mesmo.

(23)

- 1 R-R: Where she went in the end of the party?
- 2 T: Where did she go? Do I have to tell you? Not home.
- 3 R-R: She was a normal person in the past?
- 4 T: Was she... Yes, she was.
- 5 R-R: Why she is showing her fingers?
- 6 T:...is she showing her fingers? She wants to show that her hands are beautiful.

- 7 R-R: Why she is saying that?
8 T: Because they're asking her.
9 R-R: Who?
10 T: People from the Press.

O exemplo acima foi retirado da segunda tarefa (Ver anexo 7). Esse exemplo contém 3 instâncias (linhas 2, 4 e 6) nas quais o professor usa *recast* para intervir na produção do aluno e não dá oportunidade ao aluno de reconhecer e corrigir seu erro após o *feedback*, ou seja, não espera que haja *uptake* do mesmo modo que ocorreu com o aluno R-N. Seria interessante investigar em um estudo posterior qual é o objetivo do professor ao agir dessa forma. Se o professor não dá tempo para haver *uptake*, talvez dar *feedback* corretivo não seja sua intenção, ou esse professor acredita que apenas insumo, ouvir a forma correta, basta para o aluno avançar no seu domínio de estruturas. Voltaremos a discutir esta questão posteriormente.

(24)

- 1 R-R: Why did happen this war?
2 T: Political reasons, mostly.
3 R-R: Which countries was fighting?
4 T: Cambodja. A civil war.
5 R-R: What did the militaries do to the people?
6 T: Basically, they shoot everyone.

Nesse exemplo o professor não intervém quando o aluno comete erros com o uso do foco do estudo, embora tenha sido solicitado a fazê-lo. Mesmo assim, R-R usa a estrutura corretamente na linha 5 sem ter recebido *feedback* corretivo sobre seus erros na linha 1 e linha 3. Esse comportamento do aluno provavelmente se

deve à variabilidade de sua LE que oscila entre o emprego correto e incorreto da mesma estrutura.

Iniciaremos a discussão do desempenho de R-K com a apresentação de um gráfico (ver Tabelas 2, 5 e 8) que traça o perfil do seu desempenho.

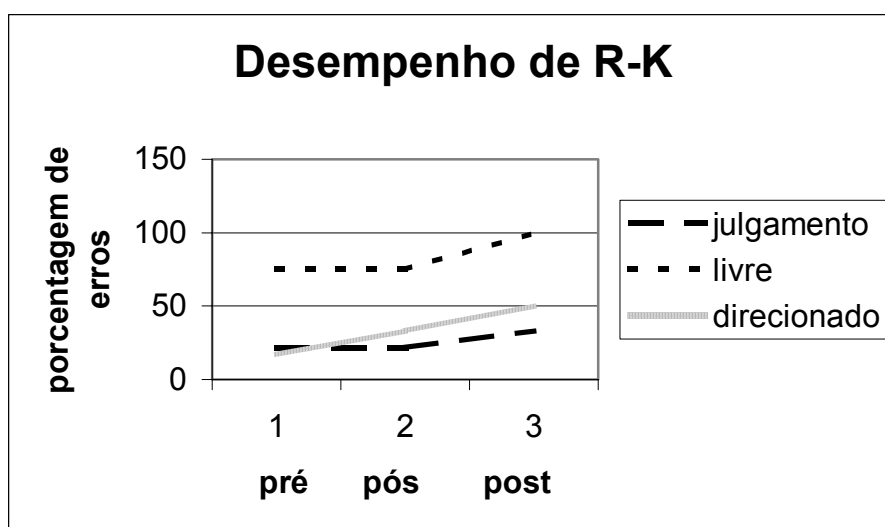


Gráfico 6

O desempenho de R-K foi muito parecido com o desempenho do seu colega de turma, R-R. Seus resultados nos testes não mostram progresso no uso das estruturas em foco. Pelo contrário, seu desempenho piorou do pré-teste para o pós-teste e do pós-teste para o teste postergado, como pode ser visto no gráfico acima. As linhas representando os erros cometidos subiram nos três instrumentos o que significa aumento gradual de erros do pré-teste ao teste postergado. Novamente se faz necessário dizer que R-K partiu de um bom domínio da estrutura e que, em números reais, a diferença entre os testes não foi muito grande; frisamos que é provável que o pequeno decréscimo em desempenho mostrado no gráfico se deva à variabilidade da LE desse aprendiz e não ao efeito do tipo de tratamento corretivo que recebeu.

Apresentamos a seguir exemplos da atuação de R-K durante a intervenção.

(Ver anexos 5, 7, 8, 10)

(25)

R-K: When was the last time out?

R-N: Friday night.

R-K: Where did she go?

R-N: With her boyfriend.

R-K: Where?

R-N: They went in Cord.

T: To...

R-K: How old is she?

R-N: She is 16 years old.

R-K: Did she like the party?

R-N: Yes, she said me...

T: Told me...

R-N: She told me that was nice.

T: It was nice...

R-K: Did she go alone?

R-N: No, she went with her boyfriend.

R-K: How old is he?

R-K elaborou cinco perguntas no passado nesse exemplo, todas corretas. Foi observado que a atuação de R-K foi melhor, cometeu menos erros com estruturas no passado, durante a realização das tarefas do que nos testes. Os trechos no exemplo a seguir foram retirados do pós-teste e do teste postergado de R-K do exercício direcionado. (Ver anexo 15)

(26)

R-K: What was you doing five minutes ago?

R-K: How much money did you spent last month?

R-K: Where they celebrate their last anniversary?

R-K: When happened the last party?

R-K: What carpet they bought last week?

R-K: How much did she paid to park last month?

R-K: Where she were last week?

R-K: What kind of show she went at the last time?

R-K: Where she was going in her last flight?

R-K: How much he sell last year?

R-K: Where she went last night?

Comparando os dois exemplos se vê que R-K teve melhor produção durante as tarefas. R-K erra com muita mais freqüência nos testes do que nas tarefas comunicativas realizadas com seu grupo e seu professor. Por ter errado pouco durante as tarefas, R-K recebeu pouco *feedback* corretivo. Sua atuação pode ter sido prejudicada pelo testes em si e por como os testes foram realizados, sozinha com a pesquisadora em frente a uma câmera de vídeo.

Passaremos agora para a discussão do desempenho de R-T apresentando um gráfico (Ver tabelas 2, 5 e 8) que traça o perfil do seu desempenho.

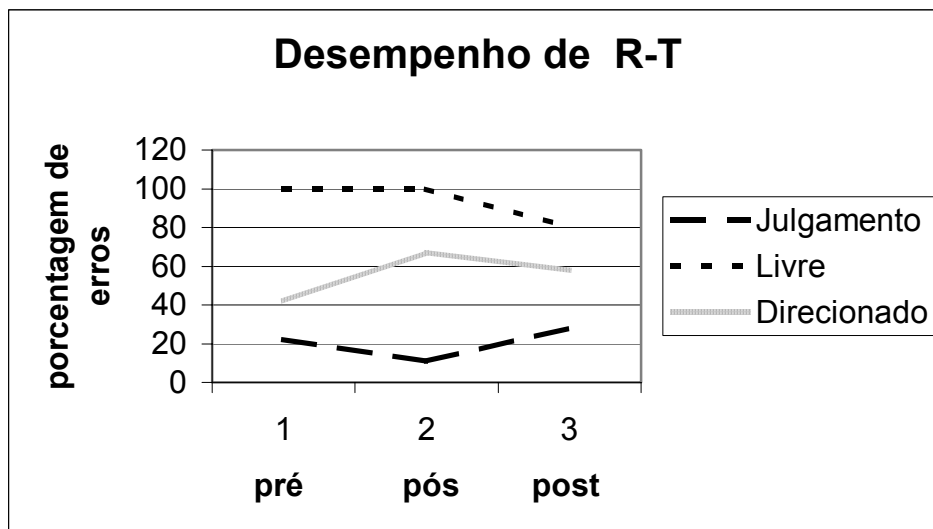


Gráfico 7

O desempenho de R-T também se assemelha muito ao desempenho de R-K e R-R. No teste de gramaticalidade e do exercício direcionado, errou mais no teste postergado do que no pré-teste. No teste de exercício livre, fez um erro a menos no teste postergado do que no pré-teste e pós-teste, diferença que não pode ser considerada como progresso. Como no caso de R-K e R-R, acreditamos que seu desempenho se manteve durante a intervenção não sofrendo alterações, ou seja, a intervenção não parece ter causado efeito na linguagem do aluno. Acreditamos que as pequenas diferenças presentes nos testes são características da variabilidade da linguagem desse aprendiz como dos seus colegas, R-K e R-R.

Os exemplos abaixo ilustram o comportamento de R-T ao receber *feedback* corretivo e como responde ao mesmo durante a realização das 4 tarefas. (Ver anexos 5, 7, 8, 10)

(27)

- 1 T-T: What did he did there?
- 2 T: What did he do?
- 3 R-T: Yes.

4 T: He was a model booker.

Ao dizer “yes” (sim) na linha 3, R-T demonstra que reconhece que errou e que lhe foi dada a forma correta, mas opta por não reformular sua pergunta. A resposta da aluna exemplifica a maior diferença entre *recast* e elicitación, *recast* não pede *uptake* e nem reformulação, enquanto elicitación requer que o aluno reformule seu próprio enunciado. Essa diferença pode ser apontada como determinante nos resultados obtidos, que mostraram um número menor de erros após a intervenção em alunos que receberam elicitación.

O exemplo que segue ilustra o comportamento de R-T, o qual é muito parecido com o comportamento de R-K.

(28)

1 R-T: Why she spent all her money?

2 T: Why did she spend... Because she wanted.

3 R-T: With what?

4 T: Many things. Specially bad things.

5 R-T: Like...

6 T: Alcohol, drugs, bad t-shirts.

R-T, como R-K, elaborou muitas perguntas no presente ou sem usar a forma completa da pergunta, usando somente o pronome interrogativo. Na linha 2, o professor do grupo T-R não espera que haja *uptake* de seu movimento corretivo, tampouco exige que o aluno formule perguntas completas como o professor do grupo T-E fez. Essas diferenças entre os dois professores, não somente devido ao tipo de *feedback* corretivo que usaram, mas também quanto ao que exigiam dos alunos, podem ter contribuído para o maior crescimento verificado no grupo T-E.

Discutiremos agora o desempenho de R-D. Apresentamos abaixo um gráfico (Ver tabelas 2, 5 e 8) que traça o perfil do seu desempenho.

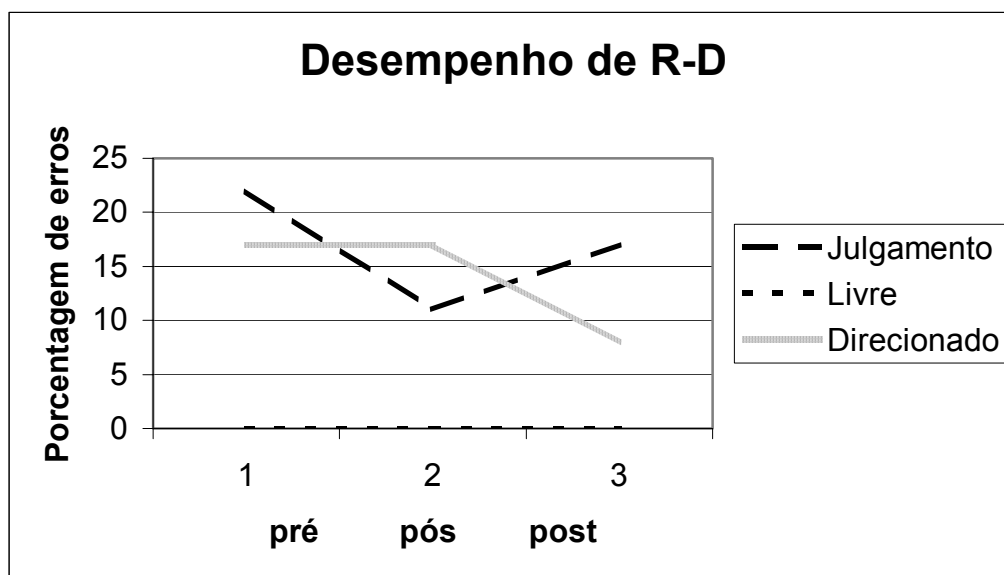


Gráfico 8

A linha para o exercício livre não aparece no gráfico porque o aluno não cometeu nenhum erro nos testes; todas as perguntas que elaborou nesse teste estavam corretas, tanto no pré-teste, pós-teste e teste postergado. (Ver anexo 11). Vale chamar a atenção para o fato de que R-D partiu de um bom resultado no pré-teste de todos os instrumentos, mostrando que já dominava consideravelmente bem a formação de perguntas no passado. O que podemos observar aqui é que seu desempenho se manteve, não melhorou e nem piorou com a intervenção. Houve algum progresso nos testes de exercício direcionado e de gramaticalidade, mas isto significou pouca diferença, pois fez apenas um erro a menos. É importante relatar que o aluno R-D só participou de duas tarefas, ele estava ausente nas aulas em foram realizadas as tarefas 2 e 3.

O exemplo a seguir mostra as perguntas que elaborou durante o pré-teste.

(29)

R-D: What happened to his leg?

T: He broke it.

R-D: When did it happen?

T: Last week.

R-D: How did he break it?

T: He fell when he was running.

R-D: Why was he running?

T: Because a robber was running after him.

R-D: Did they rob something?

T: Yeah, money.

Como se vê, R-D acertou todas as perguntas elaboradas nesse trecho do pré-teste. Seu desempenho mostra que já dominava a estrutura sem problemas.

O exemplo abaixo foi retirado da primeira tarefa da intervenção. (Ver anexo 15)

(30)

R-D: What did he do?

R-T: He went to Alaska.

R-D: How was it?

R-T: I don't know. I didn't talk to him yet.

R-D: How long did he stay there?

R-T: 2 months.

R-D: Who did he go with?

R-T:R- K.

R-D: Only R-K?

R-T: Just R- K.

R-D: When did he go?

R-T: I don't know. I don't talk to him.

T: I didn't talk to him... Or I haven't talked to him.

R-D: Why did he choose Alaska?

R-T: Because he's not a normal person.

R-D: Does he someone who lives there?.

R-T: I don't know.

R-D: Did you talk to Karina after the trip?

R-T: Yes, just once.

R-D: Did she like it?

R-T: Yes, she liked a lot.

T: She liked it...

R-D: What did she do there?

R-T: She swimed with the penguins. And she fished.

R-D acertou todas as nove perguntas no passado que elaborou e, portanto não recebeu *feedback* corretivo. Esse comportamento se repetiu na outra tarefa de que participou. R-D evidentemente não teve seu desempenho afetado principalmente por já estar em um nível bastante avançado no que concerne ao emprego da estrutura em foco, indicando que não precisaria de *feedback* corretivo e, portanto, não poderia ter seu desempenho afetado nesse estudo.

3.5 DESEMPENHO DOS ALUNOS DO GRUPO T-E

Passamos agora para a análise dos resultados obtidos pelos alunos do grupo T-E.

Iniciaremos considerando o desempenho de E-A. Apresentamos abaixo o Gráfico 9 (Ver tabelas 3, 6 e 9) com o perfil do seu desempenho nos três instrumentos.

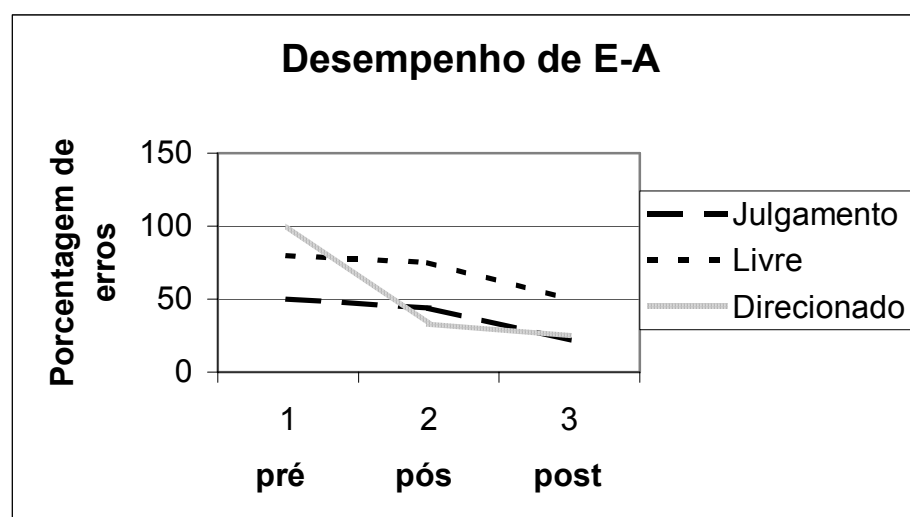


Gráfico 9

E-A obteve um resultado muito positivo no pós-teste e teste postergado do exercício direcionado. (ver anexo 18) Essa diferença em número de erros representa uma melhora no desempenho, pois errou todas as perguntas elaboradas no pré-teste e apenas 25% das perguntas no teste postergado. O teste livre não demonstra uma melhora tão acentuada. O teste de gramaticalidade mostra um grande avanço entre pré-teste e o teste postergado, de nove erros entre 18 questões para 4 erros. O resultado dos testes de E-A podem ser interpretados como um progresso no seu conhecimento lingüístico e uso de perguntas no passado. Considerando o foco deste

estudo, é possível estabelecer como possível motivo para esse progresso a intervenção feita durante as 4 tarefas em forma de *feedback* corretivo com elicitación. No entanto, lembramos que os números foram baixo.

O exemplo seguinte ilustra ocasiões em que E-A recebeu *feedback* corretivo através de elicitación durante a realização da tarefa 1. (ver anexo 5)

(31)

L1 E-H: I went to the club.

LE E-A: What club?

L3 T: Try again.

L4 E-A: What club did you go?

L5 E-H: Sogipa.

L6 E-A: When did you go?

L7 E-H: Yesterday.

L8 E-A: You go played soccer?

L9 T: There's a mistake.

L10 E-A: Did you go play soccer?

L11 E-H: Yes. I played soccer with my friends.

L12 E-A: Just?

L13 E-H: Yeah. And I drink refrigerante.

L14 T: There's a problem.

L15 E-H. I drunk refrigerante.

L16 E-A: And the girls? Didn't have many girls?

L17 E-H: No girls.

L18 T: Repeat your sentence.

L19 E-H: Don't have girls.

LE0 T: There's a mistake.

LE1 E-A: Yesterday rain?

LE2 T: There's a mistake.

LE3 E-A: Yesterday rained?

LE4 T: Try again?

LE5 E-A: Did rain yesterday?

LE6 E-H: Yes. I played soccer in the rain.

LE7 E-A: Did you play tennis?

LE8 E-H: No, because rain very strong.

Nas linhas 8 e 21, E-A erra a formulação de perguntas no passado; em seguida, é requisitado a tentar novamente ou informado de que há erro no seu enunciado.

Nas linhas 4 e 10, E-A reformula as perguntas corretamente após uma tentativa. Na linha 21, reformula a pergunta duas vezes até acertá-la. Esses movimentos de E-A são bons exemplos do exercício em que ele estava envolvido durante as tarefas. Acreditamos que o esforço para reformular suas perguntas ajudou E-A a conquistar melhora no seu desempenho.

Seguimos com considerações sobre o desempenho de E-J. O Gráfico 10, (Ver tabelas 3, 6 e 9) apresenta o perfil do seu desempenho nos três instrumentos.

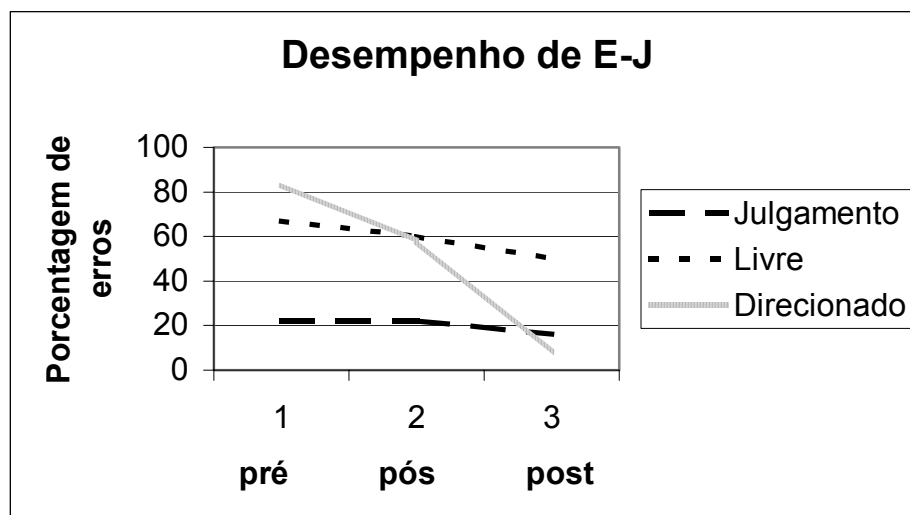


Gráfico 10

E-J, como E-A, mostrou uma grande melhora no teste direcionado, muito mais no teste postergado do que no pós-teste. E-J errou 10 das 12 perguntas no pré-teste, 7 no pós-teste, e apenas 1 no teste postergado, o que representa uma diferença grande em desempenho. Essa diferença foi bem mais discreta nos testes de gramaticalidade e no exercício livre. No teste de gramaticalidade, E-J já partiu de um bom resultado, errando apenas 4 questões de um total de 18.

Mostramos abaixo exemplos da atuação de E-J durante a realização das tarefas para que possamos entender como essa atuação pode ter influenciado seu desempenho nos testes. (ver anexos 5, 7, 8 e 10).

(32)

- 1 E-J: When she die?
- 2 T: There`s a problem. Think.
- 3 E-J: When she died?
- 4 T: There`s still a problem. Remember you have the auxiliary.
- 5 E-J: When did she die?
- 6 T: She died last year. She died in a hospital.

Esse exemplo, como o exemplo abaixo, mostra E-J recebendo *feedback* de que havia problemas com seus enunciados e sendo solicitada a reformulá-los. Na linha 4 seu professor lhe lembra que é necessário usar o auxiliar na pergunta. Esse movimento do professor é um bom exemplo da mistura entre dois tipos de *feedback* corretivo, elicitacão e insumo metalingüístico. É bastante provável que o fornecimento de insumo metalingüístico, além do uso de elicitacão, tenha contribuído para o bom resultado obtido por E-J nos pós-teste e testes postergados.

O exemplo a seguir ilustra novamente o esforço empregado pelo aluno para reformular suas perguntas.

(33)

- 1 E-J: She has a boyfriend?
- 2 T: Try again.
- 3 E-J: She had a boyfriend?
- 4 T: There's still a problem.
- 5 E-J: Did she has a boyfriend?
- 6 T: There's a problem with the verb.
- 7 E-J: Did she have a boyfriend?

Nesse exemplo, E-J precisa realizar 3 movimentos, ou seja, reformula sua pergunta três vezes para acertá-la. Novamente, acreditamos que esse esforço teve grande influência nos bons resultados obtidos por E-J, principalmente no exercício direcionado.

Passamos agora à discussão do desempenho de E-P. Inicamos com a apresentação do Gráfico 11 (Ver tabelas 3, 6 e 9) o qual apresenta, em porcentagem de erros, o perfil do seu desempenho nos três instrumentos.

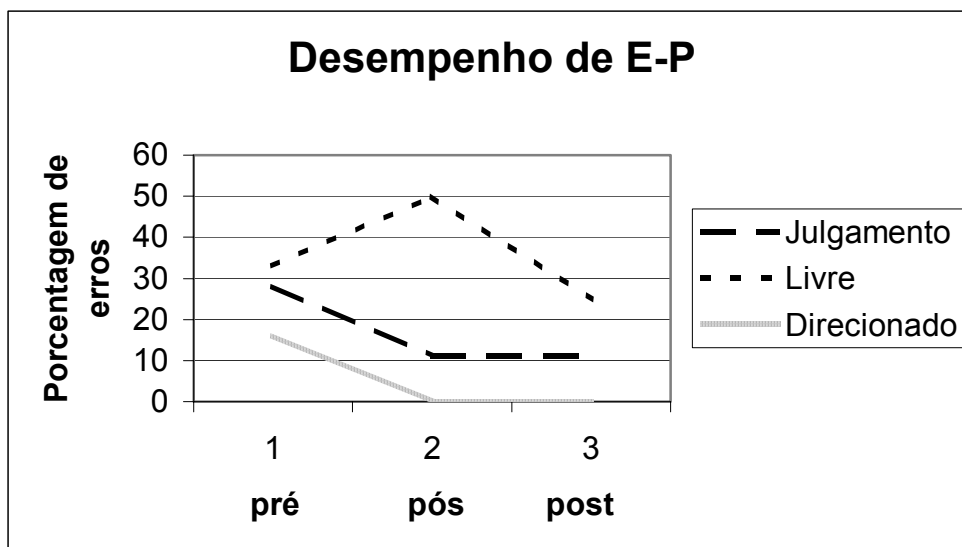


Gráfico 11

Os resultados de E-P no julgamento de gramaticalidade e no exercício direcionado já partiram de um número pequeno de erros, o que pode ser considerado como índice que demonstra bom conhecimento lingüístico e bom desempenho no uso da estrutura necessária para a formação de perguntas no passado.

E-P fez apenas 5 erros no pré-teste de gramaticalidade, e dois erros no pós-teste e no teste postergado. No teste direcionado (Ver anexo 21), E-P partiu de apenas 2 erros, e não cometeu nenhum erro no pós-teste e no teste postergado. O exercício livre de E-P, assim como nos testes de alguns de seus colegas e da turma que recebeu *recast*, não apresenta dados condizentes com os outros dois testes. Se considerarmos que E-P fez apenas um erro das 4 perguntas que elaborou no teste postergado, é possível verificar um pequeno progresso em relação ao pós-teste, onde fez um erro a mais. Porém, é importante salientar que essa diferença de um erro não pode ser considerada significativa para argumentar a favor ou contra qualquer um dos tipos de *feedback* corretivo aqui estudados de modo categórico.

Abaixo apresentamos alguns exemplos da atuação de E-P retirados da transcrição da segunda tarefa. (Ver anexo 7)

(34)

E-P: Why she lost her money?

T: Can you repeat?

E-P: Why she lost her money?

T: There is a problem in your sentence. Can you try again?

E-P: Why did lost her money?

T: Ok. She bought drugs.

(35)

E-P: She never had a boyfriend?

T: Try to change something.

E-P: Did she never have a boyfriend?

T: Never. She is single.

(36)

E-P: Did his parents like him?

T: Yes.

E-P: But why he was alone?

T: Repeat.

E-P: Why was he alone?

T: I don't know. Maybe because he was smoking crack.

Os exemplos mostram E-P reformulando suas perguntas após receber *feedback* corretivo. No exemplo 34, E-P reformula sua pergunta, mas a reformulação ainda precisa reparo. O professor resolve aceitar a reformulação e dar continuidade

à tarefa. Vemos nos exemplos acima mais uma vez o aluno se esforçando para acertar o uso de perguntas no passado através de reformulações de seus enunciados. Como já mencionado na discussão dos outros alunos desse grupo, tal esforço gerado por elicitación beneficiou os alunos na aquisição da estrutura em foco.

Passamos agora para a discussão dos resultados de E-C. O gráfico (Ver tabelas 3, 6 e 9) que segue apresenta a porcentagem de erros feitos por E-C em cada teste de cada instrumento.

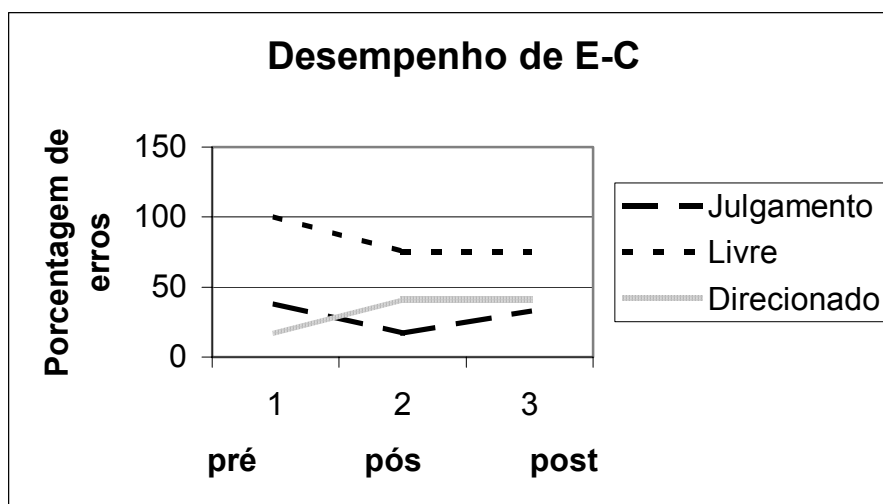


Gráfico 12

Os resultados de E-C são bastante interessantes. E-C é o único aluno do grupo que recebeu elicitación que não mostrou progresso, pelo o contrário, no teste direcionado obteve resultado pior do que no pré-teste, errou duas perguntas no pré-teste e 5 no pós-teste e teste postergado. Esse fato foi comum na turma que recebeu *recast*, mas incomum na turma que recebeu elicitación. O resultado de E-C no teste de gramaticalidade mostra que errou menos no pós-teste, mas voltou a errar quase o mesmo número de perguntas no teste postergado. O exercício livre não demonstra diferença no seu comportamento. Uma diferença interessante pode

ser vista no resultado dos testes direcionados (Ver anexo 22). E-C errou menos no pré-teste do que no pós-teste e no teste postergado. Esse comportamento somente foi demonstrado por E-C, os outros alunos do grupo T-E demonstraram progresso no uso de perguntas no passado. Novamente, é válido dizer e ilustrar que E-C muitas vezes mostrou-se irritado com a maneira com que foi corrigido durante as tarefas, principalmente na primeira tarefa, na qual o professor insistiu na correção apenas com elicitación até que o aluno acertasse a formulação da pergunta. A demonstração de irritación de E-C levou a pesquisadora e o professor a decidirem não insistir por mais de duas trocas na correção: se o aluno não acertasse após duas tentativas de elicitación, a professora deixava o erro passar e dava seguimento à tarefa. (Ver exemplo 19 e a discussão do mesmo)

Finalizamos essa seção com a discussão do resultado obtido por E-D.

O gráfico 13 (Ver tabelas 3, 6 e 9) traz a porcentagem de erros cometidos por E-D em cada teste de cada instrumento.

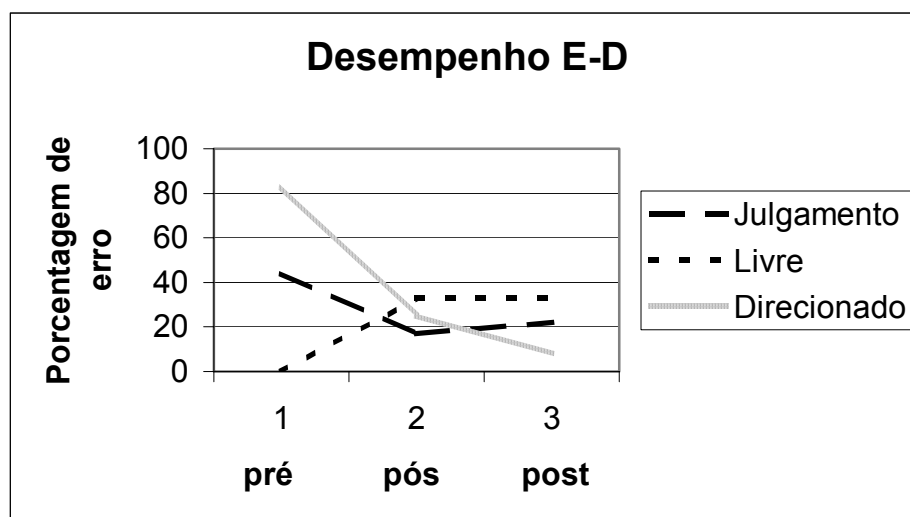


Gráfico 13

Os resultados de E-D nos testes de gramaticalidade e exercício direcionado foram consistentes: houve bom progresso em ambos, principalmente no exercício direcionado. Do pré para o pós-teste, baixou de 10 para 3 erros, e depois errou menos ainda no teste direcionado duas semanas após a intervenção, com apenas um erro em doze perguntas. Tais resultados mostram uma boa melhora, pois E-D primeiro errou quase todas as questões, e depois passou para um erro somente. Novamente, o teste livre não traz números fáceis de serem analisados. E-D fez apenas uma pergunta no passado no pré-teste; por outro lado, tanto no pós-teste quanto no teste postergado, elaborou 3 perguntas, errando uma pergunta diferente em cada uma delas.

A seguir, no exemplo 37, mostramos as perguntas elaboradas por E-D no pré-teste do exercício livre.⁷ (Ver anexo 12)

(37)

- 1 E-D: What they ate in the morning?
- 2 E-D: When this couple arrived in home the last party?
- 3 E-D: Why did take many luggage in your last vacation?
- 4 E-D: What you son did last year?
- 5 E-D: Why you didn't made a party in your last anniversary?
- 6 E-D: What do you have to do last night?
- 7 E-D: How much this ___ in last month?
- 8 E-D: Why you didn't drink a coffee ten minutes ago?
- 9 E-D: What happened five minutes ago?
- 10 E-D: What kind carpet you ___ last week?

⁷ O chavão nas linhas 7 e 10 representa alguma palavra que não pode ser identificada ao fazer a transcrição.

11 E-D: Why we didn't see a movie last night?

Apenas a pergunta na linha 9 foi considerada correta.

Comparemos agora o desempenho de E-D no mesmo exercício no teste postergado.

(38)

E-D: Where did go you last year?

E-D: Who did you see yesterday?

E-D: Where did you go last Saturday?

E-D: When do you go last party?

E-D: Where did you buy this carpet last week?

E-D: Who did you see on tv yesterday?

E-D: How much was it in last year?

E-D: What did you eat last night?

E-D: Who did you meet last night?

E-D: Where did you work yesterday?

E-D: What did you see last time?

E-D: Where was the ___ last class?

Apenas a quarta pergunta está errada. Houve uma melhora considerável. Esse exemplo mostra que E-D conseguiu, em um período curto de tempo, elaborar um número maior de perguntas corretas no passado. O resultado de E-D pode ser entendido como subsídio ao argumento de que *feedback* corretivo através de elicitación influi de maneira positiva no desempenho do aluno.

3.6 OBSERVAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado em um contexto não-experimental, ou seja, foi realizado em sala de aula, inserido dentro da interação entre os alunos e seus professores. As tarefas usadas para provocar o uso da estrutura em foco foram desenhadas para se assemelharem às tarefas geralmente propostas pelos professores participantes do estudo. Os próprios professores escolheram o tipo de *feedback* que usariam na intervenção, optaram entre elicitación e *recast* com base em como geralmente preferem corrigir seus alunos. Tanto os professores quanto a pesquisadora tiveram o cuidado de desenvolver o estudo dentro do contexto habitual dos dois grupos. Acreditamos que a realização da investigação dentro da sala de aula, respeitando a rotina normal dos participantes, seja uma característica positiva do estudo. Por outro lado, o empenho em manter um aspecto natural, de não fugir da rotina habitual dos alunos e professores, resultou em pouco controle de variáveis. Não foi controlado quantas vezes os professores corrigiram seus alunos, não foi controlado quantas vezes cada aluno participou das tarefas, não foi controlado quantos enunciados o aluno produziu no exercício livre.

Uma importante consequência da realização da intervenção em sala de aula pelos próprios professores dos grupos foi a preocupação dos professores com a interação e participação de seus alunos ao invés de seguir fielmente os procedimentos da pesquisa. Um exemplo desse comportamento foi a utilização de insumo metalingüístico, informação para auxiliar os alunos a reformularem suas perguntas, pelo o professor do Grupo T-E além da utilização de elicitación. Após a primeira tarefa o professor desse grupo relatou à pesquisadora que se sentiu muito pouco à vontade usando somente elicitación, sentia que não estava aproveitando uma oportunidade para dar insumo sobre estruturas no momento em que seus

alunos precisavam desse tipo de informação para elaborar as perguntas corretamente. Por exemplo, durante a realização da tarefa número 2 o professor interveio 35 vezes para tratar os erros pertinentes à elaboração de perguntas no passado. Dessas 35 intervenções, 19 foram em forma de elicitación apenas e 16 em forma de elicitación combinado com insumo metalingüístico. Quando o professor interveio com insumo metalingüístico, ele primeiro chamava a atenção do aluno para a ocorrência do erro com frases como: “há um problema com sua frase”; “pense de novo”, “tente de novo”, “reformule seu enunciado”. Todas essas frases são características da intervenção em forma de elicitación, porém, foram seguidas de alguma informação sobre o uso da estrutura, como “não esqueça do auxiliar”, “o verbo fica no infinitivo”, “o sujeito vem depois do auxiliar”.

Esse comportamento pode ser observado no exemplo a seguir. (A transcrição completa da tarefa número 2 se encontra no Anexo 7)

(16)

- 1 T: She lost her money.
- 2 E-P: Why she lost her money?
- 3 T: Can you repeat?
- 4 E-P: Why she lost her money?
- 5 T: There is a problem in your sentence. Can you try again?
- 6 E-P: Why did lost her money?
- 7 T: Ok. She bought drugs.
- 8 E-C: What kind of drugs?
- 9 T: Cocaine.
- 10 E-D: And her fathers?
- 11 E-A: What`s the name of this girl?

12 T: Well, she`s dead now. Her name was Carla. E-H!

13 E-J: When she die?

14 T: There`s a problem. Think.

15 E-J: When she died?

16 T: There`s still a problem. Remember you have the auxiliary.

17 E-J: When did she die?

18 T: She died last year. She died in a hospital.

As linhas 3, 5 e 14 mostram o uso de elicitación. A linha 16 demonstra o uso de elicitación seguido de insumo metalingüístico. Esse movimento do professor foi utilizado quando o aluno, E-J, não conseguiu reformular seu enunciado sozinho após receber elicitación. Acreditamos que esse comportamento do professor se deve ao fato de a tarefa ter sido realizada pelo próprio professor dos alunos. Entendemos que o professor se sentiu compelido a ajudar seu aluno a reformular seu enunciado. Essas foram as razões apresentadas pelo professor durante a reunião com a pesquisadora após a realização da tarefa. Esse comportamento do professor também contribui para o caráter mais realístico desse estudo. Em conversa com o professor da turma T-R, ao ser perguntado como estava se sentindo em relação ao tratamento corretivo que estava utilizando, o professor relatou que estava se sentindo à vontade em usar *recast* já que se tratava do tipo de *feedback* que geralmente usa. Ele confirmou que não teve dificuldade em seguir utilizando apenas *recast* para dar tratamento corretivo aos erros cometidos por seus alunos.

O objetivo da análise dos dados foi o de verificar se houve diferença no desempenho de cada aluno após a intervenção realizada durante as quatro tarefas institucionais. Também foi possível analisar os dados de cada grupo como um todo uma vez que os dois grupos tiveram comportamentos bem distintos. O número

reduzido de participantes impossibilita qualquer generalização sobre a vantagem do uso de um tipo de *feedback* corretivo sobre o outro, mas possibilitou ver o desempenho e progresso de cada aluno participante individualmente e traçar tendências de cada grupo.

Quanto aos resultados, os alunos que receberam elicitación como *feedback* corretivo tiveram desempenho melhor nos pós-testes e nos testes postergados no exercício direcionado. Essa diferença de desempenho entre os dois grupos pode ser atribuída ao tipo de *feedback* corretivo que receberam. São dois grupos do mesmo nível de proficiência que receberam as mesmas tarefas, os mesmos testes, o mesmo tempo para realizar as tarefas, e fizeram os testes nos mesmos dias. A única diferença entre os dois grupos foi o comportamento de seus professores. A principal diferença de comportamento entre os dois professores foi o tipo de *feedback* corretivo utilizado. Outra importante diferença foi o quanto cada professor interveio e o quanto focalizou as intervenções na estrutura em foco. O professor do grupo T-E interveio com mais frequência e também focalizou mais suas intervenções na estrutura em foco do que o professor do grupo T-R. Apesar de não termos considerado essa diferença de comportamento nos resultados finais, acreditamos que ela exerceu influência nos mesmos, pois gerou mais atenção por parte do aluno à estrutura focalizada. Por outro lado, o tipo de *feedback* corretivo utilizado no grupo T-E, elicitación, por sua natureza, também gera maior atenção à estrutura focalizada.

Acreditamos que o melhor desempenho no exercício direcionado pelos alunos que receberam elicitación se deve ao fato de que o tipo de *feedback* corretivo que esses alunos receberam durante a realização das 4 tarefas possui características semelhantes a esse tipo de teste: ambos são direcionados, ou seja, ambos exigem atenção à forma, pois os alunos são guiados ou direcionados através de

estimuladores, como no teste, ou através de estímulo para reformulação, como no feedback corretivo.

É importante frisar que a diferença entre os dois grupos foi maior apenas no teste direcionado. O teste livre foi elaborado sem nenhuma restrição à realização da tarefa. Variáveis como o número de perguntas elaboradas e como elaborar as perguntas não foram controladas para que o teste fosse mais autêntico, mais comunicativo. Como já exposto anteriormente, essa falta de controle de variáveis fez com que os dados resultantes desse teste fossem mais complexos para a análise. Mesmo assim, foi possível verificar uma melhora no desempenho dos alunos que receberam *feedback* corretivo através de elicitación no pós-teste e no teste postergado do exercício livre. O mesmo ocorreu com o pós-teste e o teste postergado no julgamento de gramaticalidade.

Os resultados obtidos neste estudo sugerem a confirmação de sua hipótese norteadora, ou seja, que *feedback* corretivo fornecido ao aluno em forma de elicitación é mais eficaz ou influi de maneira mais positiva no desempenho de aprendizes do que *feedback* corretivo fornecido através de *recast*, o que se explica pela natureza distinta dos dois comportamentos corretivos. (ver PANOVA e LYSTER, 2002; NICHOLAS, LIGHTBOWN, SPADA, 2001)

Acreditamos que *feedback* corretivo que exige *uptake* e reformulação da parte do aluno beneficia a aquisição de LE. Vários autores e pesquisadores já apontaram nessa direção. De acordo com Swain (1995), a produção do aluno gera oportunidade para o aprendiz testar hipóteses; produzir e ter suas hipóteses confirmadas (ou não) é de grande importância para o processo de aquisição da linguagem. Elicitación como *feedback* corretivo exige que o aluno produza: ao produzir, o aluno testa suas hipóteses e a correção confirma suas hipóteses. Os

argumentos de Swain apóiam a idéia de que elicitación pode resultar em melhora de desempenho e conseqüente aprendizagem.

Swain (1998) também argumenta que “*pushed output*” (produção forçada) promove progresso na precisão no uso de itens lingüísticos, já que leva à reformulação de enunciados que eram inicialmente errados ou foram mal entendidos. Elicitación como movimento corretivo é uma maneira de forçar a produção, uma vez que informa ao aluno que seu enunciado está errado e pede que o reformule. Desse modo, esse tipo de *feedback* corretivo oportuniza maior produção e, por conseqüência, progresso na aquisição.

Williams e Evans (1998) também oferecem apoio aos resultados sugeridos no presente estudo, pois afirmam que elicitación exige atenção à forma ao exigir reformulação do enunciado pelo aluno. Afirmam que essa característica da elicitación pode torná-la mais eficaz do que outros tipos de *feedback* corretivo no sentido de auxiliar o aluno a produzir enunciados mais corretos e ficar mais atento à sua própria produção.

Encontramos apoio à noção de que elicitación pode ser associada a melhor progresso na aquisição também no estudo de Lyster e Ranta (1997), freqüentemente citado neste trabalho. Resumindo o que já foi colocado anteriormente, Lyster e Ranta consideram que há *uptake* quando o aluno dá algum sinal que signifique que ele reconhece que foi corrigido. O índice que usaram no estudo citado para verificar a eficácia de diferentes tipos de *feedback* corretivo foi quanto *uptake* cada tipo gera. Verificaram que *recast* gera o menor número de *uptake*. Dessa maneira, afirmam que *recast*, apesar de ser o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado por professores, é o tipo de *feedback* menos eficaz entre os seis tipos por eles estudados. É importante lembrar que os autores também afirmam

que outra possível barreira à eficácia de *recasts* é o fato de que podem ser percebidos pelos alunos como confirmação de seus enunciados, ou seja, *feedback* não-corretivo. Entendemos que os autores acreditam que o aprendiz precisa saber que errou para poder reparar o que produziu e assim progredir na aquisição. Lyster e Ranta verificaram que os tipos de *feedback* corretivo que mais geram *uptake* são elicitación e insumo metalingüístico. É uma informação bastante lógica, pelo menos no que concerne à elicitación, uma vez que elicitación por natureza pede ao aluno que reformule seu enunciado, assim tornando o *uptake* algo obrigatório sempre que há esse tipo de *feedback*. Afirmam que *feedback* corretivo que gera *uptake* e reformulação da parte do aluno pode ser associado a melhor rendimento do aluno. Isso foi sugerido no presente estudo. De fato, os alunos que receberam elicitación - o tipo de *feedback* corretivo que cabe nessa descrição - tiveram melhor rendimento no uso de perguntas no passado após duas semanas de intervenção.

Vale lembrar que o professor do grupo que recebeu elicitación também fez uso de insumo metalingüístico em algumas ocasiões em que os alunos demonstraram necessitar insumo para poderem se corrigir. Este estudo não se preocupou em verificar quanto esse fato influenciou os resultados obtidos já que o principal argumento neste trabalho é que *feedback* que gera reformulação da parte do aluno produz melhor progresso na aquisição, e isso ocorre tanto através de elicitación como de insumo metalingüístico. No entanto, sugerimos que em estudo futuro tal influência seja verificada.

Van Patten (1996) também concorda com a importância da produção em seu estudo, no qual verificou que instrução baseada em produção gera mais ganho em aquisição. Acreditamos que a maior e a mais importante diferença entre os dois tipos de *feedback* estudados é justamente a produção que cada tipo de *feedback* gera.

Elicitação é baseada em produção, ao contrário de *recast*, que, na maioria das vezes, não oportuniza *uptake* do aluno. Essa diferença contribui para os melhores resultados obtidos neste estudo e em outros já citados.

Lima, em seu artigo de 2002, também é aqui citada como suporte à noção de que elicitación gera melhor progresso na aquisição. Enfatiza que a negociação de formas tem como função promover *feedback* corretivo e que *feedback* corretivo deve ser dado de uma maneira que estimule o aluno a procurar recursos para corrigir seu próprio erro, buscando uma produção mais precisa.

Os argumentos de Swain, Williams, Lyster e Ranta, e Lima expostos acima, sugerem que, para que a correção seja eficaz, é necessário que o aluno não só perceba que está sendo corrigido; ele precisa também entender o que errou, processar informações disponíveis sobre a forma em questão, registrar o erro, e produzir a forma em foco. *Recasts* não levam a isso uma vez que a reformulação vem do professor; elicitación exige esse processo. Essa pode ser a razão pela qual os alunos que receberam elicitación neste estudo tiveram melhor desempenho nos pós-testes e testes postergados do que o grupo que recebeu *recast*.

Embora os resultados obtidos na análise de dados, em especial os dados obtidos com o exercício direcionado, apontem para a confirmação da hipótese que norteou esta investigação, não pretendemos e não acreditamos que seja possível, a partir desta investigação, ditar qualquer regra definitiva contra o uso de “recasts” na sala de aula de L2. Entendemos os resultados desta pesquisa como tendências que sugerem que o *feedback* corretivo que estimula a produção de linguagem pelo aluno beneficia o desempenho do aluno. Vale lembrar que os resultados foram obtidos após um curto período de intervenção e levando em conta um número reduzido de alunos. Esta investigação foi um recorte de uma situação experimental onde os tipos

de feedback corretivo utilizados foram controlados e limitados ao uso de apenas um tipo de feedback com o fim de verificar o efeito de cada um individualmente. Apesar de não haver literatura disponível sobre o uso combinado de diferentes tipos de feedback, acreditamos que a combinação de dois ou mais tipos de feedback seja comum em sala de aula, pelo menos quando se trata do uso de elicitación, como o que ocorreu neste estudo quando o professor do grupo T-E se sentiu compelido a utilizar também insumo metalingüístico para auxiliar seus alunos a reformularem seus enunciados. Frisamos que mais estudos devem ser realizados, especialmente estudos longitudinais e observacionais, com o objetivo de buscar uma compreensão mais aprofundada do comportamento corretivo do professor, priorizando a verificação dos motivos que o levam a corrigir e a decisão de como corrigir. Acreditamos que o uso freqüente de ‘recasts’ se deva a motivos pertinentes, tais como o nível de conhecimento, a idade e o estilo de aprendizagem do aluno, o quanto o professor conhece o aluno, o objetivo do professor com a atividade na qual o aluno comete erros, e o tipo de atividade, para enumerar apenas alguns. Contudo, gostaríamos de salientar que o argumento mais forte que norteia este estudo é que estimular a produção de linguagem pelo aluno é importante para ajudá-lo a desenvolver sua capacidade de se expressar melhor, mais fluente e corretamente, obtendo uma produção que se assemelhe mais a língua alvo.

CONCLUSÕES

Este estudo teve o objetivo de verificar a influência de dois tipos de *feedback* corretivo no desempenho de duas turmas de nível intermediário de inglês como língua estrangeira em um curso particular de idiomas que segue os princípios da abordagem comunicativa.

Os resultados deste estudo vão ao encontro da literatura disponível hoje a respeito de foco na forma e *feedback* corretivo. Os dados obtidos neste estudo apontam para a vantagem de utilizar *feedback* corretivo em forma de elicitación, dando suporte para a hipótese levantada na introdução. Elicitación foi aqui descrita como um tipo de *feedback* corretivo que exige *uptake* e reparo do aluno. Esse tipo de *feedback* exige que o aluno reconheça que errou, saiba onde errou, e processe informações a respeito do item lingüístico em questão, para assim reformular seu enunciado. Foi argumentado neste estudo que o tipo de *feedback* corretivo que estimula esse comportamento por parte do aluno, um comportamento que exige mais e maior esforço lingüístico por parte do aluno, influencia de maneira positiva o desempenho do aluno, promovendo maior precisão no uso de estruturas. Contudo, reiteramos que mais estudos precisam ser realizados para entendermos melhor o uso de “recasts” antes de se chegar a conclusões definitivas sobre sua eficácia.

Uma contribuição deste estudo a outros estudos neste campo é o fato de ter sido realizado em sala de aula, através de intervenção feita pelos próprios professores dos dois grupos. Desse modo, os dados foram obtidos em situações que se assemelham a um ambiente de sala de aula comum, algo que difere bastante dos estudos sobre *feedback* corretivo já realizados. Os resultados deste estudo podem, dessa maneira, ser considerados como aplicáveis em sala de aula. Este estudo também contribui para investigações na área da aquisição de LE no sentido de ter sido realizado em um contexto típico de língua estrangeira e em contexto brasileiro. Outra contribuição foi o fato de ter sido uma tentativa de verificar o efeito de diferentes tipos de *feedback* corretivo no desempenho do aluno, uma área que necessita de estudos em Lingüística Aplicada. Essas contribuições podem ser relevantes para o professor em busca de melhores estratégias para auxiliar seus alunos no processo de aquisição de uma LE.

É recomendado que outras investigações sejam feitas para estudar o efeito de outros tipos de *feedback* corretivo no desempenho e aprendizagem de alunos e também verificar como e quando os professores fazem uso de cada tipo de *feedback* corretivo. Por exemplo, como vimos neste estudo, o professor instruído a utilizar elicitación para corrigir os enunciados de seus alunos, também fez uso de outro tipo de *feedback* corretivo (insumo metalingüístico) quando o aluno não conseguia corrigir seu erro somente com elicitación, isso não ocorreu no caso do professor utilizando *recasts*. Investigar o motivo desse comportamento contribuiria para estudos nessa área.

Outra questão que merece ser estudada é por que *recasts* são tão utilizados por professores e se o uso de *recasts* varia de acordo com o nível de proficiência dos alunos.

Seria interessante dar continuidade a este estudo com um estudo longitudinal no qual a influência de tipos de *feedback* corretivo seja verificada ao longo do processo de aquisição de estruturas específicas em LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação**. NBR 14724, Ago 2002.

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Informação e documentação – Referências - Elaboração**. NBR 6023, Ago 2002.

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação**. NBR 10520, Ago 2002.

ALLWRIGHT, D. e Bailey, K. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CANALE, M. e Swain, M. Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1, 1-47, 1980.

CAROLL, S., e Swain, M. Explicit and implicit negative *feedback*: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386, 1993.

CARROLL, S. e Swain, M. Explicit and implicit negative *feedback*: an empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 3, 357-86, 1993.

CHAUDRON, C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27, 29-46, 1977.

CORDER, S.P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-9, 1967.

DAY, E. e SHAPSON, S. Integrating formal and functional approaches in language teaching in French immersion: an experimental study. *Language Learning*, 41, 1, 25 – 58, 1991.

DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. Issues and terminology. In: C. Doughty e J. Williams (Eds.), *Focus on Form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-12, 1998.

DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: C. Doughty e J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 197-262, 1998.

DOUGHTY, C. Fine-tuning of *feedback* by competent speakers to language learners. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table 1993: Strategic interaction and language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press, p. 3-13. 1994.

DOUGHTY, C., e VARELA, E. Communicative focus on form. In C. Doughty e J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DOUGHTY, C., e WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty e J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA* (pp. 197-261). Cambridge : Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, N. Consciousness in second language acquisition: A review of field studies and laboratory experiments. *Language Awareness*, 4, 123 – 146, 1995.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. Discourse control and the acquisition-rich classroom. In W. Renandya e G. Jacobs (Eds.), *Learners and Language Learning* (pp.145-171). Singapore: RELC, 1998.

ELLIS, R., BAKSTURKMEN, H., e LOEWEN, S. Learner *uptake* in communicative ESL lessons. *Language Learning* 51 (2): 281-318, 2001.

FINOCCHIARO, M e BRUMFIT, C. *The functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press, 1983.

GASS, S. Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217, 1988.

GASS, S. e SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

Gass, S. M. e VARONIS, E. M. Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition* 16, p. 283-302, 1994.

HARLEY, B. Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10, 331-359, 1989.

HAVRANEK, G. The effectiveness of corrective *feedback*: Preliminary results of an empirical study. *Acquisitions et Interaction en Langue Étrangère*, 2, 189-206, 1999.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LEEMAN, J. *Investigating recast and LE development: Negative evidence and enhanced saliency*. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Conference, Vancouver, British Columbia, 2000.

LEOW, R. Attention, awareness and foreign language behavior. *Language Learning*, 47, 467–506, 1996.

LIGHTBOWN, P. e SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LIGHTBOWN, P. M. What have we here? Some observations on the role of instruction in second language acquisition. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-

Smith, e M. Swain (eds.), *Foreign/Second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Faerch*, 197 – 212. 1991.

LIGHTBOWN, P. The importance of timing in focus on form. In: C. Doughty e J. Williams(Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 177-196, 1998.

LIGHTBOWN, P.M., e SPADA, N. Focus-on-form and corrective *feedback* in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448, 1990.

LIMA, M. S. Aquisição de LE/LE e o insumo instrucional na sala de aula. In. D. Araujo e L. Sturm (eds.), *Século XXI: Um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: UPF Editora, pp 22 – 24, 2002.

LONG, M. e ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty e J. Williams (Eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p 15-63, 1998.

LONG, M. H. Input, interaction and second language acquisition. In Winitz, H. (ed.), *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences* 379, 259 – 278, 1981.

LONG, M. H. Does second language instruction make a difference? *TESOL Quarterly*, 17, 359 – 382, 1983.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W.C and Bhatia, T.K (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-68, 1996.

LYSTER, R. *recast*, repetition, and ambiguity in LE classroom discourse. *Studies in Second Acquisition*, 20, 51-81, 1998a.

LYSTER, R., e RANTA, L. Corrective *feedback* and learner *uptake*: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66, 1997.

MACKEY, A., e PHILP, J. Conversation interaction and second language development: *recast*, responses, and red herrings. *Modern Language Journal*, 82, 338-356, 1998.

MACKEY, A., GASS, S., e MCDONOUGH, K. How do learners perceive implicit negative *feedback*? *Studies in Second Language Acquisition*, 22:4, 471-479, 2000.

MITCHELL, R. e MYLES, F. *Second Language Learning Theories*: New York, Oxford University Press, 1998.

NASSAJI, H., e SWAIN, M,A Vygotskian perspective on corrective *feedback* in LE: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9(1), 34-51, 2000.

NINCHOLAS, LIGHTBOWN e SPADA. *recast* as *feedback* to language learners. *Language Learning* 51(4): 719-758, 2001.

OHTA, A. Rethinking *recast*: A learner-centered examination of corrective *feedback* in Japanese classroom. In J.K. Hall e L. Verplaeste (Eds), *The construction of second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 47-71). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.

PANOVA, I. e LYSTER, R. Patterns of corrective *feedback* and *uptake* in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, vol. 36, no. 4, 2002.

- PANOVA, I. e LYSTER, R. *Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom*. Manuscript, McGill University. 42p., 2001.
- PRAHBU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- RICHARDS, J. The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, 18, 7 – 23, 1985.
- RICHARDS, J. e RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Seedhouse, P. The case of the missing “no: The relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47, 547-583, 1997.
- SPADA, N. Form – focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87, 1997.
- SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 1-15, 1997.
- SPADA, N., e LIGHTBOWN, P.M. Instruction and the development of questions in LE classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224, 1993.
- SWAIN, M. The *output* hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158 – 164, 1993.
- SWAIN, M. Three Functions of *output* in second language learning. In G. Cook e B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G Widdowson* (pp.125-144). New York: Oxford University Press, 1995.
- SWAIN, M. Focus on form trough conscious reflection. In: C. Doughty e J. Williams (Eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 64- 82, 1998.
- VANPATTEN, B. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex, 1996.
- VYGOTSKI, L. *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, 1972.
- WESCHE, M. B. e Skehan, P. *Communicative, task-based, and content-based language instruction*. In: R. B. Kaplan (Ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford:Oxford University Press, 2002, p. 208-228.
- WHITE, L. Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of LE competence. *Applied Linguistics*, 8, 95 – 110, 1987.
- WHITE, L. Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161, 1991.
- WHITE, L., SPADA, N., LIGHTBOWN, P.M., e RANTA, L. Input enhancement and LE question formation. *Applied Liinguistics*, 12, 416-432, 1991.
- WILLIAMS, J. e EVANS, J. What kind of focus and on which forms? In C. Doughty e J.Williams(Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, p. 139-155, 1998.
- WILLIAMS, J. Learner-generated attention to form. *Language Learning* 51: Supplement1. Form-Focussed Instruction and Second Language Learning, p. 303-346, 2001.

ANEXOS

Anexo 01

Julgamento de Gramaticalidade – Pré-teste

Name: _____

Group: _____

Teacher: _____

Tradução da instrução abaixo:

Coloque “R” nos parênteses se você achar que a pergunta ou frase está correta (RIGHT), coloque “W” nos parênteses se você achar que a frase ou pergunta está incorreta (WRONG).

Put R in the brackets if you think the question or sentence is RIGHT, put W in the brackets if you think it is WRONG.

1. The moon goes around the earth. ()
2. When did he tell you about the accident? ()
3. Mozart was writing more than 600 pieces of music. ()
4. Where you lived before you moved here? ()
5. Did you know that? ()
6. She got up at 6:00. ()
7. Where he did live? ()
8. What did he do when he heard the news? ()
9. Which car he bought? ()
10. When did he see that movie? ()
11. How long did he live there? ()
12. I am really tired of so getting up early. ()
13. Have you seen the news on television last night? ()
14. Who hit you? ()
15. Something fell on the floor. ()
16. When they did build this house? ()
17. I have no idea what he is saying. ()
18. What time you woke up? ()
19. What did happen to him? ()
20. Who did Emma call last night? ()
21. What time the did film begin? ()
22. Did they get along when they were kids? ()
23. When did the accident happen? ()
24. He went to the hospital? ()
25. He didn't know when the last train left. ()

Anexo 02

Figura utilizada no pré-teste do exercício livre



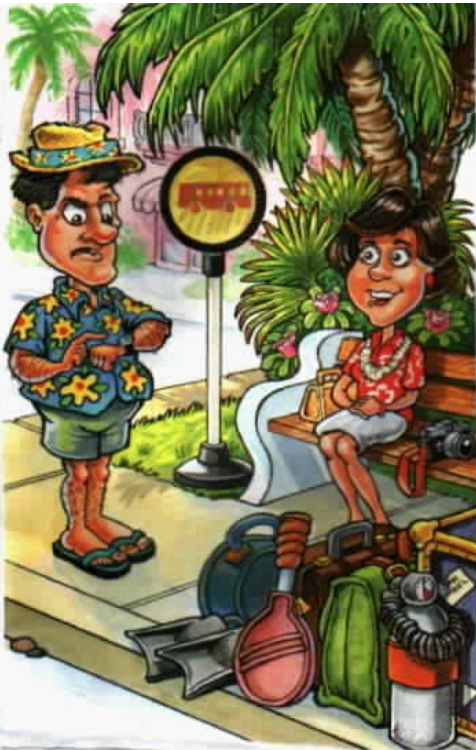
Anexo 03

Figura utilizada no pós-teste do exercício livre




Anexo 04


Um exemplo das figuras e estimuladores utilizados
no pré-teste do exercício direcionado



Where - last year



Who - yesterday



Where - last Saturday

Anexo 05

Transcrição da tarefa 1

Grupo T-E

T= professor

T: You're going to receive papers with sentences and you have to keep a conversation during 2 minutes, at least.

E-D: I went to the movies?

E-J: What movie did you see?

E-D: I saw Spider Man. Is very nice movie. Many actions. And you see it?

T: There's a problem in your sentence. Repeat.

E-D: Did you see Spider Man?

E-J: No, I didn't. Where did you see the movie?

E-D: Lindoia. I saw the movie at night because I have English class during afternoon and I went with my girlfriend.

E-J: Did you go in your girlfriend's house?

E-D: Yeah.

E-J: What did you do there?

E-D: Something. What kind of music do you like?

E-J: Rock, reggae. And you?

E-D: Rock, pop.

T: Thank you very much. Now this pair. Take one paper. Say the sentence and remember to keep the conversation.

E-H: I bought clothes.

E-C: Where?

T: Wait a minute. You have to make a complete sentence. There's a problem.

E-C: Where you bought your clothes?

T: Still there's a problem. Try again.

E-C: I don't know.

T: There's a problem. I'm sure.

E-C: What problem?

T: Try again.

E-C: I don't know. Why do I have to try again if I don't know the problem? I don't know to say right.

T: Read the sentence again.

E-H: I bought clothes.

E-C: Where you bought your clothes?

T: Think about it. There's something wrong.

E-C: Where do you bought...

T: There's still a problem.

E-C: I don't know.

T: Say another thing.

E-H: I bought clothes at the shopping. I bought a blue cap. Very beautiful.

E-C: How much is the blue cap?

T: There's a mistake.

E-C: How much was the blue cap?

E-H: 15 reais.

E-C: You bought more things?

E-H: Just a cap.

E-C: Not a shirt, a short?

E-H: A little money.

E-C: You pay with card, check?

T: There's a mistake.

E-C: You paid with money?

E-H: Still there's a mistake. Try again.

E-C: I don't know how to try again.

T: Next pair. Keep the conversation.

E-A: I traveled.

E-D: Where did you go?

E-A: I go to Ilha do Mel.

T: There's a mistake.

E-A: I went to Ilha do Mel. It's a beautiful place.

E-D: 2 weeks ago, I went to Ilha do Mel, too.

E-A: Do you like?

T: Repeat your sentence.

E-A: Did you like?

E-D: Yeah, I liked very much. It's a beautiful place. In the first day, rained very much. In the rest of the days, is very sunny.

T: There's a mistake.

E-D: In the rest of the days, have sun.

T: There's still a mistake.

E-D: Didn't rain. How was the weather?

E-A: In first day, didn't rain. But in the last day, rain very much. In the last part, was in the rain, was the best part.

E-D: And did you drink a lot?

E-A: Little.

E-D: I know.

E-A: You drunk?

T: There's a problem.

E-A: Did you drink?

E-D: Yes, I did.

T: Thank you very much. Now this pair. Choose a paper. Say your sentence.

E-J: I visited people.

E-D: Did you visit people?

E-J: Yes.

E-D: Your parents?

T: There's something missing in your sentence.

E-D: Did you visit your parents?

E-J: No. I visited my friends.

E-D: And did you go by car?

E-J: Yes.

E-D: What car?

E-J: Corsa.

E-D: Where your friends lives?

T: There's a problem. Try again.

E-D: When did you visit?

E-J: In the weekend. My friends live in Tramandai.
E-D: You went to the beach?
E-J: Yeah. It's very hot.
T: There's a mistake. Try again.
E-J: It was very hot.
E-D: Did you swim?
E-J: No.
E-D: And did you take a shower on the sun?
E-J: Yeah.
T: Thank you very much. Now is E-C's turn.
E-C: I played games.
E-H: Where you played games?
T: There's a mistake.
E-H: Where did you play games?
E-C: My friend's house.
E-H: You like it?
T: There's a mistake.
E-H: Did you liked?
T: There's a mistake.
E-H: Did you like?
E-C: Yes, I liked very much.
E-H: What game you played?
T: There's a mistake. Try again.
E-H: What game did you play?
E-C: I play Half Life and Counter Strike.
T: There's a mistake.
E-C: I played Half Life and Counter Strike.
E-H: What video game you played?
T: There's a problem.
E-H: What video game did you played?
T: There's a mistake.
E-H: What video game did you play?
E-C: I didn't play videogames. I played in the computer.
E-H: In the internet?
T: You have to change something.
E-H: The games was in the internet?
T: There's a mistake. Try again.
E-H: You played the game in the internet?
T: There's still a mistake.
E-H: Did you play in the internet?
E-C: Yes. What game you played?
T: There's a mistake. Think and say again?
E-H: What game did you play?
E-C: Half-Life.
T: E-J, sit next to E-A and take a sentence.
E-J: I went to the beach.
E-A: What beach did you go?
E-J: Oasis beach.
E-A: Is good?
T: There's a mistake.

E-A: Was good?

E-J: No.

E-A: Why?

E-J: Because I was alone there.

E-A: Didn't have many people and friends?

E-J: No.

T: There's a problem in your sentence, E-A.

E-A: Don't have many people?

T: There's a mistake.

E-A: Did have...

T: Ok. Change the conversation according to the sentence.

E-A: Don't have friends?

T: There's a problem?

E-A: Didn't have friends?

T: Think a little bit and try.

E-A: I went to Oasis 2 years ago.

E-J: I was alone there because I went in the week and my friends always go in the weekend.

E-A: The house... Is your house?

T: There's a problem.

E-A: Did you have a own house?

E-J: Yeah. The house is my parents.

T: There's a problem.

E-A: This beach is near Oasis?

T: There's a problem.

E-A: What beach near Oasis?

T: There's still a mistake. Let's change the pairs again.

E-D: I went to a party.

E-J: What did you do there?

E-D: I drunk very much and I danced very much. And did you go to a party last week?

E-J: No. I stayed home.

E-D: And did you see a movie?

E-J: Yeah.

E-D: After the movie, what did you do?

E-J: I connected to internet.

E-D: And you downloaded mp3?

T: There's a problem.

E-D: Did you download mp3?

E-J: Yeah, I downloaded many musics.

E-D: The party which I went played Maskavo and everybody danced. Do you like reggae?

E-J: Yeah, very much.

T: Ok. Next pair.

E-H: I stayed home.

E-C: In this weekend?

E-H: Yes.

E-C: What did you do in your house?

E-H: I played computer, slept very much.

E-C: You didn't eat?

T: There's a mistake.
 E-C: Ate?
 T: There's still a mistake.
 E-C: What kind of games did you play?
 E-H: Action, Rpg.
 E-C: You played in the computer?
 T: There's a mistake.
 E-C: Did you play in the computer?
 E-H: Yeah, I played Zelda.
 E-C: How many days did you stayed home?
 E-H: 2 days.
 E-C: Why did you stay 2 days in your house?
 E-H: It was raining.
 E-C: You is made of sugar?
 T: There's a problem in your sentence.
 E-C: You are made of sugar?
 T: Do it again.
 E-C: Are you made of sugar?
 E-H: No.
 (Another pair)
 E-H: I went to the club.
 E-A: What club?
 T: Try again.
 E-A: What club did you go?
 E-H: Sogipa.
 E-A: When did you go?
 E-H: Yesterday.
 E-A: You go played soccer?
 T: There's a mistake.
 E-A: Did you go play soccer?
 E-H: Yes. I played soccer with my friends.
 E-A: Just?
 E-H: Yeah. And I drink refrigerante.
 T: There's a problem.
 E-H: I drunk refrigerante.
 E-A: And the girls? Didn't have many girls?
 E-H: No girls.
 T: Repeat your sentence.
 E-H: Don't have girls.
 T: There's a mistake.
 E-A: Yesterday rain?
 T: There's a mistake.
 E-A: Yesterday rained?
 T: Try again?
 E-A: Did rain yesterday?
 E-H: Yes. I played soccer in the rain.
 E-A: Did you play tennis?
 E-H: No, because rain very strong.
 T: There's a problem.
 E-H: Rained very strong.

T: Thank you. The last turn.

E-D: I went swimming.

E-J: Where did you swim?

E-D: In Sogipa club?

E-J: Is good there?

T: Think about it.

E-D: I was a backache and I went to swim a little because relaxes the muscles and I'm good now. And do you like swimming?

T: Try again.

E-D: Do you like to swim?

E-J: Yeah, but I don't know. Who was with you?

E-D: I was alone.

E-J: Why?

E-D: I have a problem.

T: Remember you have to talk about this sentence.

E-D: The swimming pool is very big.

T: Try again.

E-J: Are you alone there?

T: There's a problem.

E-J: Did you swim a lot there?

E-D: Yeah. I swam a lot.

T: There's a problem.

E-D: I like to swim.

T: Answer E-J.

E-D: I swam a lot.

T: There's still a problem.

E-J: Did you swim a lot?

E-D: Yes.

E-J: Who was with you?

E-D: I'm alone.

T: There's a problem.

E-D: I was alone.

E-J: Why?

E-D: Because I had a problem... I have a problem.

E-J: What's the problem?

E-D: I don't know.

T: Next pair.

E-C: I studied.

E-H: What did you study?

E-C: I studied Math and a little of Biology.

E-H: Why did you study?

E-C: I studied Math because the teacher gave a new subject and I studied Biology because I have to take good notes.

T: Keep the conversation.

E-H: Did you study a lot?

E-C: Yeah.

E-C: You study just Math and Biology?

T: Can you repeat?

E-H: Did you study just Math And Biology?

E-C: Yes, just these.

E-H: Where did you study?

E-C: In my house, alone.

T: Thank you. The last.

E-A: I read a book. (sound of 'read' in the present)

T: There's a problem. It's past.

E-A: I read a book.

E-C: What book did you read? (sound of 'read' in the past)

T: There's a problem.

E-C: What book you read? (sound of 'read' in the past)

T: There's a problem.

E-C: What's the name of the book?

E-A: Pelé.

E-C: Is it good?

T: Do it again.

E-C: Was good?

E-A: Yes, nice. Talk about how Pelé start played soccer

T: Do it again.

E-A: Talk about...

T: Do it again.

E-A: Tell about...

T: Do it again.

E-A: Said about...

T: Ok, go on.

E-A: Said about how Pelé start...started played soccer in Santos and changed the best play soccer in the time,

E-C: How much time did you pay for this book?

E-C: I don't remember exactly, but was expensive book.

E-C: You bought?

T: There's a problem.

E-C: Did you bought?

T: There's still a problem.

E-CG: Did you buy?

E-A: Yeah.

T: Ok. Thank you very much.

Grupo T-R

T: Here's your sentence. Read it.

R-K: I went to the movies.

R-N: Where?

R-K: In the shopping.

R-N: What was the movie?

R-K: Very nice.

R-N: What was the movie?

T: What was the movie, not How.

R-K: Harry Potter.

R-N: This movie is about a boy?

T: A sorceror.

R-N: How was the movie?

R-K: Very nice.

R-N: The Harry Potter had a girlfriend?

R-K: No.

T: Does Harry Potter have...

R-K: He's too young to have a girlfriend.

R-N: Did you go only?

T: Alone.

R-K: No, I went with my boyfriend.

R-N: How old is he?

R-K: He's 12.

R-N: Did was he beautiful?

T: Was he... Is he...

R-N: Is he beautiful?

R-K: Yes.

R-N: I went to the club yesterday.

R-R: What did you do there?

R-N: I played basketball from 5 o'clock pm to 8 o'clock pm and after I went to snackbar to eat something.

R-R: Do you have some basketball team or you play only to play?

R-N: I play in Sogipa team and yesterday we were training to next game.

T: Training for the...

R-R: The game is against who?

R-N: Against Lajeado. Semi-final playoffs.

R-R: For what championship?

R-N: State championship. This game is the second. The first game we lost. By 3 points.

R-R: The first game you played in Sogipa or in Lajeado?

R-N: Sogipa. The second is in Lajeado. Tomorrow we'll travel to Lajeado

R-R: Will you take some supporters?

R-N: No, we'll go alone.

R-R: So you don't have any chance.

R-R: I studied.

R-K: For what?

T: What for...

R-K: What for?

R-R: For portuguese test.

R-K: Where do you sutdy?

R-R: Adventista.

R-K: Did you study alone for the test?

R-R: Yes.

R-K: What grade are you in?

R-R: In the second year.

R-K: Do you think it's hard?

R-R: When the year was starting, it was hard because I was backing...

T: Coming back...

R-R: ...Coming back from the beach so I wasn't studying but today I'm studying.

R-K: Do you like your school?

R-R: No. Nobody like.

T: Likes...

R-R: Nobody likes. Principally when you a lot of rules because you can't use cap, you can't use wristband and ring. Any objects like these.

T: Those...

R-K: What's your favorite subject?

R-R: Physical Education.

R-N: I bought clothes at Makenji yesterday.

R-K: Did you go alone to the shopping?

R-N: No, I went with my fathers and my neighbor and my uncle and my girlfriend and my sister and grandmother and my dog, who stayed in the car.

R-K: What did you do after?

R-N: I went to the McDonald's.

R-K: What number did you order?

R-N: I ask two number 1.

R-K: With icecream?

R-N: No, because icecream makes you fat.

R-K: What kind of dessert did you eat?

R-N: I didn't eat dessert because dessert make me fat.

R-K: What salads did you eat?

R-N: I don't like salad, so I didn't ask.

R-K: What do you like?

R-N: I like cheeseburger. After I went to the cinema with my all family...

T: With all my family...

R-N: And after I returned to house. And after I returned to my house, I went to bed and watched Oz. You don't are speaking.

T: You aren't...

R-K: What other programs do you like to watch?

R-N: 8 o'clock soap opera. I have never time to watch.

T: Never have time.

R-K: Why?

R-N: At 5 o'clock pm I'm in Sogipa and make me impossible for me to watch.

R-N: I read a book about ____ yesterday.

R-R: The book were...

T: Was..

R-R: The book was big?

T: Was the book big...

R-N: No. He has...

T: It...

R-N: It has 70 pages. Not so big.

R-R: Who wrote?

T: Who wrote it...

R-N: I don't know because it's a biography.

T: It's an auto-biography...

R-R: Where did you buy the book?

R-N: I borrowed it from my English course.

R-R: How many days do you have to read the book?

R-N: I read the book in 3 days.

R-R: You will...

T: Will you...

R-R: Will you return...

T: It...

R-R: Will you return it?

R-N: Yeah. Today.

R-R: Do you usually read books?

R-N: No, I hate to read, but it's important to primorate my English.

R-R: Did you pay for the English course to read?

R-N: So far, I didn't.

R-R: And what can happen if you don't return the book?

R-N: I don't know. The woman who lent me said nothing.

R-R: So why don't you take the book for home?

T: Take the book home...

R-R: Why don't you take the book home on summer?

T: In summer...

R-N: Because I want borrow another book.

T: I want to...

R-N: Because I want to borrow another book.

R-K: I traveled.

R-R: Where?

T: Where to...

R-R: Where to?

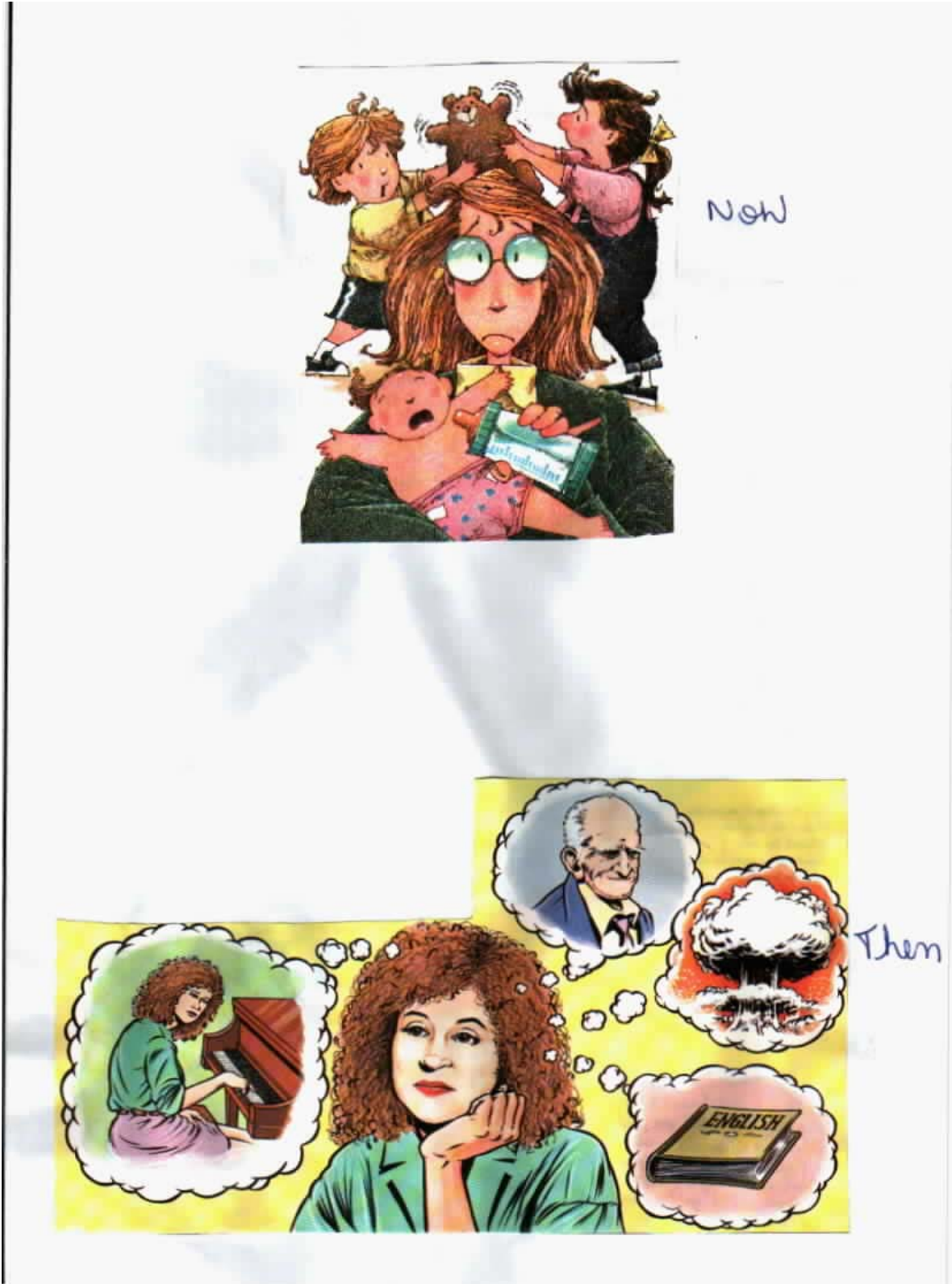
R-K: To the beach.

R-R: Did you travel in the holiday?

R-K: Yes.

Anexo 06

Um exemplo das figuras utilizadas na tarefa 02



Anexo 07

Transcrição da Tarefa 2

Grupo T-E

T = professor

T: Ready people? I have here many situations and you are going to talk about them. So the first situation is this one. Take a look. You go to the stadium and I know what happens to her.

E-D: What happened to her?

T: She lost her money.

E-P: Why she lost her money?

T: Can you repeat?

E-P: Why she lost her money?

T: There is a problem in your sentence. Can you try again?

E-P: Why did lost her money?

T: Ok. She bought drugs.

E-C: What kind of drugs?

T: Cocaine.

E-D: And her fathers?

E-A: What`s the name of this girl?

T: Well, she`s dead now. Her name was Carla. E-H!

E-J: When she die?

T: There`s a problem. Think.

E-J: When she died?

T: There`s still a problem. Remember you have the auxiliary.

E-J: When did she die?

T: She died last year. She died in a hospital.

E-A: Overdose?

T: Yeah, it was overdose. Any more questions? E-C?

E-C: I don`t know.

E-D: We`re sad now.

T: Let`s change the picture. Next then. This man is the same. This man is now like this. So I know what happened to him.

E-P: What happened to him?

T: He got divorced

E-A: Why?

T: He didn`t love his wife anymore.

E-J: Who is these girls? Who are this girls?

T: Just friends.

T: So, aren`t you curious about what happened to him?

E-D: Is he rich?

T: He was rich. Now he`s not anymore.

E-C: Why not?

T: He lost is job.

E-D: Why does he do?

T: He`s a lawyer. Before he was an engineer.

E-C: Why did he lost his engineer job?

T: There`s a problem in your sentence.

E-C: Why he lose?

T: Remember you have to use something, the auxiliary.

E-C: Why did he lost his job?

T: Something happens with the verb when you use the auxiliary.

E-C: Why did he lose his job?

T: He lost his job and his money because of a woman.

E-P: Who was this woman?

T: The best friend of his wife.

E-C: What did the woman did?

T: She bought a lot of expensive things with his money.

E-D: And she leaves..

T: She left him.

E-D: Where are does he live?

T: There`s a problem. Because you are talking about something about that happened.

E-D: Where did he live?

T: In Canada.

E-C: And what happened with his wife?

T: She left him.

E-A: In Canada have Riachuelo?

T: Yes.

T: Let`s change the picture? This is the next picture. They are the same person. This is the situation and I Know what happened.

E-J: What is happening with his face?

T: He changed.

E-H: Why did he change?

T: Because he was a thief.

E-C: What did he stole?

E-C: What did he steal?

T: Money from a company.

E-D: What company?

T: A multinational company.

E-P: What he do now?

T: I don`t know. Pay attention: you want to know what happened to him. Now he is like this, but what happened to him to become like this.

E-C: How much money did he steal?

T: Twenty million dollars.

E-P: And why did she steal this money?

T: Because he wanted to make some plastic surgery and he needed the money.

E-H: Where happened?

T: The auxiliary...

E-H: Where did this situation happen?

T: In Brazil.

E-D: And he likes to drink.

T: Make the question again. You need the auxiliary.

E-D: Does he like to drink?

T: I think so.

E-J: Where does he live?

T: Now, in Brazil. Anything else? Let`s change the picture? I know this couple here. And I know what happened.

E-P: What happened?

T: They got married.

E-H: When they married?

T: Remember you need something in the question.

E-H: When did they marry?

T: They got married in 1999.

E-J: When did they meet?

T: They first met in Capao da Canoa.

E-P: Are they together now?

T: Yes.

E-D: And do they like parties?

T: Yes.

E-J: They have any son?

T: I don't think so.

E-A: Did they have children?

T: They didn't like children.

E-P: Do you know why they don't like children?

T: No, I don't.

E-D: Are they rich now?

T: They are. Definetely.

E-D: What does she do?

T: She`s a famous doctor.

E-D: And what does he do?

T: He`s a famous doctor, too.

E-C: Where they live?

T: I don't know.

E-A: What kind of doctor she is now?

T: Pneumologist.

E-P: And he?

T: He`s a plastic surgeon.

E-D: Do they...

T: No, they don't. No more information? Let`s go to the other? This is nice. This man is this now.

E-A: Did he made plastic surgery?

T: Yes, he did.

E-P: How old is he?

T: 46.

E-P: What was his job?

T: He was a burglar, and then he had to change his face.

E-C: Why did he change his face?

T: Beacuse he was escaping from the police.

E-D: And he changed the country?

T: Yes, of course.

E-C: What did he do to have to make a plastic surgery?

T: He stole a bank in Michigan.

E-P: Where he lives now?

T: He lives in Massachussetts.

E-D: Is he American?

T: No, he`s not.

E-A: Where he was born?

T: You have to change something.
 E-A: Where was he born?
 T: He was born in Massachussetts.
 E-C: What's his job now?
 T: He`s an actor.
 E-J: Does he have family there?
 T: I don`t think so. He`s escaping.
 E-C: He changed his name?
 T: Make a question.
 E-C: Did he change his name?
 T: Yes, he changed his name.
 E-P: And what's his name now?
 T: Paulo Martins.
 E-C: They live alone here?
 T: Yes. No family.
 E-P: He do movies?
 T: Yes.
 E-D: Does he have a pet?
 T: Yes, he has a pig, actually.
 E-D: Does he have a car?
 T: Of course, he is rich. Nothing else? Let's change the picture? This situation is about a girl and I know everything.
 E-P: What happened to she?
 T: She won a prize.
 E-P: What kind of prize?
 T: A kind of Oscar.
 E-C: What movie did she do?
 T: It wasn't a movie. It was a prize because she helped somebody.
 E-J: Is she an actress?
 T: No.
 E-P: So what did she do to this person?
 T: She helped poor people?
 E-A: She's school's friend?
 T: A kind of.
 E-C: What was her job?
 T: She was a secretary.
 E-C: And now?
 T: Now she helps people. Poor people.
 E-C: Is she rich?
 T: Yes.
 E-D: What does she start use a glass?
 T: Think a little bit. You have to change the auxiliary.
 E-D: Why did she started wearing glass?
 T: She started wearing glasses because she has a problem. I don't know the problem.
 E-A: Is she... air company...Varig?
 T: Can you reformulate your question? Did she...
 E-A: Did she work in companies?
 T: No, she didn't.
 E-A: But in this picture...

T: It's only a uniform.

E-P: What made she help people?

T: She was very unhappy with her life and she decided to help poor people.

E-P: Is she married?

T: No.

E-H: Where did she live?

T: She lives in

E-C: She never get married?

T: Try again.

E-C: Did she never get married?

T: Never.

E-J: She has a boyfriend?

T: Try again.

E-J: She had a boyfriend?

T: There's still a problem.

E-J: Did she has a boyfriend?

T: There's a problem with the verb.

E-J: Did she have a boyfriend?

T: No, she doesn't.

E-P: She never had a boyfriend?

T: Try to change something.

E-P: Did she never have a boyfriend?

T: Never. She is single.

E-H: Why she never have a boyfriend?

T: Why, auxiliary...

E-H: Why did she never have a boyfriend?

T: Well, she was very ugly.

E-D: She had an accident?

T: Repeat.

E-D: Did she had an accident?

T: A car accident.

E-P: And what happened in this car?

T: Well, she was very hurt.

T: She helped people with volunteer campaigns. Let's change the picture? This man is now this man.

E-A: Did he win a "No Limite", "Survivor"?

T: No, he didn't.

E-C: He get rich?

T: There's a problem.

E-C: Did he get rich?

T: Yes.

E-D: Does he have a ____?

T: No.

E-J: Is he married?

T: Yes.

E-A: He found "diamant"?

T: You have to change something. You need an auxiliary.

E-A: Did he find "diamant"?

T: Diamond? No. Gold.

E-H: Where does he live?

T: He lives in Brazil.
E-D: Did he change his skin?
T: He changed everything.
E-H: Where did he find the gold?
T: In Serra Pelada.
E-C: What's his job now?
T: He is a model.
E-P: And before, what's his job?
T: Finding gold.
E-D: What did he have to change his hair?
T: He did a hair implant.
E-J: Did he do plastic surgery?
T: Yeah. Everybody in these pictures did. Anything else?
E-D: And he lost his clock?
T: You have to change something.
E-D: Did he lose his watch?
T: I think so.
E-H: When did he find gold?
T: Twenty years ago. Ok? Let's change? Let's talk about this woman.
E-A: What happened to her?
T: She got married.
E-C: How many children she have?
T: Remember you have to put something.
E-C: How many children she has
T: Three children.
E-P: And what's her job?
T: She's a housewife.
E-J: And her husband, what did he do.
T: He died.
E-D: What happened with her mom?
T: She was sad in this picture.
E-P: How her husband died?
T: He died working.
E-P: What was his work?
T: He worked in a company doing equipment for cars.
E-A: A car...
T: How can you ask me what happened?
E-C: A car fell..
T: Remember you have to use the auxiliary.
E-C: Did a car fell on him?
T: How do you know this? Yes.
E-D: And did she win an "indenization"?
T: Just a little. A pension.
E-H: She changed her car?
T: Remember..
E-H: Did she change her car?
T: Yes.
E-J: Did she cry?
T: Yes, she cried a lot.
E-D: How does she give food to her children?

T: She works, she has the pension and she does some other cleaning in other houses.

E-P: She lives only with her children?

T: Yes. Any more questions? This is a man, this is a gun...

E-C: What happened to the city?

T: The city is destroyed.

E-C: Why? What happened?

T: A war.

E-H: Where did a war...

T: Remember you use "where", the subject and the auxiliary...

E-H: Where did the war..

T: ...happen.

E-A: Who did destroyed the city?

T: The enemies.

E-C: Who were the enemies?

T: The German.

E-P: And where is this city?

T: Alaska.

E-C: But what Alaska did to the German attack?

T: They put a bomb in the house of a president.

E-P: And why did they put a bomb there?

T: Because they didn't like the president. The president was very bad to his people.

E-J: Who was the president?

T: Washington.

E-C: And why he's using a mask?

T: There's something missing in your sentence.

E-C: Why did he use a mask?

T: Because now they can't live there without a mask. Because of a chemical bomb.

E-C: When was the war?

T: A long time ago. In 1940.

E-D: Did this man live in this city?

T: He used to.

E-D: Was he married?

T: Yes.

E-C: How long did the war...

T: For years.

E-H: Why did he use a mask?

T: He had to protect himself.

E-C: They lost the war?

T: There's a problem.

E-C: Did they lost the war?

T: Something happens with the verb.

E-C: Did they lose the war?

T: Yes. Anything else? Let's go to the last picture. This girl is the same. She is sad, there are tears.

E-P: What happened?

T: She lost her doll.

E-P: What happened with her doll?

T: She lost her doll. She was playing and she lost it.

E-C: What happened with the doll?

T: I think it was stolen
E-J: How old is she?
T: She was seven.
E-C: Who stole the doll?
T: A man.
E-C: Why the man stole the doll?
T: You need the auxiliary.
E-C: Why did the man stole the doll?
T: The verb is in the infinitive.
E-C: Why did the man steal the doll?
T: Because he's bad.
E-P: He doesn't like children?
T: Try again.
E-P: Does he like children?
T: No.
E-H: Now is she happy?
T: She is happy now.
E-C: Why is she happy now?
T: Her mom bought another doll for her.
E-P: Like the doll she had before?
T: Similar, but not equal.
E-A: And did she like?
T: She loved it?
E-P: More than the other?
T: More than the first one.
E-C: Why did she loved the new doll more than the other?
T: Verb in the infinitive.
E-C: Why did she love the new doll more than the other?
T: Because this doll is dressed like a bride.
E-D: Does she have a son?
T: No.
E-H: What's her father's job?
T: He's a teacher.
E-A: How much did her mom pay for the other doll?
T: It was very expensive.
E-J: The other doll was expensive too?
T: You have to change something.
E-J: The doll was...
T: You need the subject...
E-J: Was it expensive?
T: Yes, it was.
E-C: The second doll is a Barbie doll?
T: Yes.
T: Ok, guys. Thank you very much for your participation.

Grupo T-R

T: First one.

R-N: He was rich and now he is poor.

T: I don't know anything about the present. I only know about the past.

T-T: This is you?

T: I wish I was them, surrounded by women. This is what happened to me, when I was a baby.

R-T: What was his work?

T: Apparently, he worked in a model agency.

R-N: He was an ugly man and son of rich parents.

R-T: What did he did there?

T: What did he do?

R-T: Yes.

T: He was a model booker. Maybe if I give you a different picture. In the past and in the present.

R-T: What happened with her?

T: She lost all her money

R-R: Why?

T: Because she can't control her money very well

R-T: Why she spent all her money?

T: Why did she spend... Because she wanted.

R-T: With what?

T: Many things. Especially bad things.

R-T: Like...

T: Alcohol, drugs, bad t-shirts.

R-N: Why are they different?

T: Because they don't look alike.

R-R: Did she meet some bad friends?

T: Yes, she did. Many of them.

R-K: Where?

T: She met them at parks, parties...

R-N: Why did she lost her smile?

T: Why did she lose... Because she doesn't have any more money.

R-T: Now she is a clinic for drug addicts.

T: She doesn't have money. How can she be in a clinic without money.

R-T: And her parents?

T: Her parents abandoned her.

R-N: I think she's on the police department and why is she arrested?

T: She was arrested for prostitution. She was prostituting herself to get money to buy drgus. Sad story.

R-R: Did she meet someone in this party?

T: Which one?

R-R: The past.

T: Yes, she did.

R-N: In the second part, who is that man

T: I don't know.

R-N: Is her son?

T: Is he her son? No son.

R-T: Her husband?

T: I wouldn't call it husband.

R-T: What was her work?

T: She was a secretary.

R-N: How many years have passed from the first part to the second part?

T: 10 years have passed.

R-K: What does she do now?

T: She's retired.

R-R: Where she went in the end of the party?

T: Where did she go? Do I have to tell you? Not home.

(The teacher changes the paper)

R-R: She was a normal person in the past?

T: Was she...Yes, she was.

R-N: Why did she dye her hair?

T: Because she was feeling normal. She wanted to feel extravagant, beautiful, marvelous.

R-T: How many plastic surgeries she made?

T: ...did she make. Quite a few.

R-R: Why?

T: For the same reason that she dyed her hair.

R-K: Is she satisfied?

T: Yeah. Look at her happy face.

R-R: Why she is showing her fingers?

T: ...is she showing her fingers? She wants to show that her hands are beautiful.

R-R: Why she is saying that?

T: Because they're asking her.

R-R: Who?

T: People from the Press.

R-N: What did she do to her face?

T: She had several surgeries.

(The teacher changes the paper)

R-N: Why was he caught?

T: He was too ugly.

R-N: What did he do to get together with the girl?

T: Well, he shaved, he stopped using drugs and he had a hair cut and a shower.

R-R: What happened with his big nose?

T: Well, one day, he was running and there was a glass door. And the glass door had been cleaned. You couldn't see the door. He bumped into the door

R-N: What is he doing now?

T: Dressing up and going to nice parties.

R-T: Is he married?

T: Yes, he is.

R-N: What is he doing to get money?

T: He's going out with old women.

R-N: Is he danger?

T: Well, I'm not so close to him and I don't want to be.

R-N: Are you jealous of him?

T: Yes, very much.

(The teacher changes the paper)

R-R: How did he get white?

T: Well, Michael Jackson did.

R-R: Did he find gold?

T: The guy is white now and wearing Armani suits. What do you think?

R-N: Is he a model?

T: No, he is not a model.

R-N: Is he an actor?

T: Yes, he is. If you have money, you can be anything.

R-N: In what he spends his money.

T: Lots of things.

R-R: Where does he live now?

T: At São Paulo.

R-N: How was the river called that the found money?

T: Solimões. Now the last one.

(The teacher changes the paper)

R-T: Was a bomb?

T: Two.

R-T: What else?

T: Death, blood, shooting...

R-N: Why is he losing his mask?

T: Because of the danger of the chemical weapons.

R-T: What's happened to the people that lived there?

T: They died. Some of them survived.

R-R: Why did happen this war?

T: Political reasons, mostly.

R-R: Which countries was fighting?

T: Cambodja. A civil war.

R-R: What did the militaries do to the people?

T: Basically, they shoot everyone.

Anexo 08

Transcrição da tarefa 3

Grupo T-E
T = professor

T: You are going to receive papers. You are going to work in pairs. Each pair gets one paper. And then you have to keep the conversation for at least 2 minutes. So, let's start.

E-P: What's your sentence?

E-D: Your classmate last year that school.

E-P: Where did you study last year?

E-D: João Paulo I.

E-P: What was your grade.

E-D: First high-school.

E-P: Where is João Paulo?

E-D: In the Avenue Assis Brasil, in front of Bourbon Shopping.

E-P: Did you take recuperation?

E-D: Yeah. I stayed in 2 recuperations.

E-P: What was the subject?

E-D: History and Portuguese.

E-P: Did you pass?

E-D: Sure.

(The teacher gives the paper with the sentence to the other pair)

E-J: Your classmate's first trip abroad.

E-C: When was the trip?

E-J: Last year.

E-C: Where did you go?

E-J: I went to Argentina.

E-C: What city did you stay?

E-J: Buenos Aires.

E-C: What did you do there?

E-J: I went to a shopping.

E-C: Did you buy anything there?

E-J: I bought a pants, skirt, glasses.

E-C: How many times did you stay there?

E-J: 2 weeks.

E-C: Did you go by airplane?

E-J: Yes.

E-C: Did you like the city?

E-J: Yeah, because it's very beautiful.

T: Hang on, just a second. There's something wrong in your sentence.

E-J: It was very beautiful.

E-C: Did you stay in a hotel or in a house?

E-J: Hotel.

E-C: What hotel?

E-J: Buenos Aires Hotel.

T: Any more information?

E-C: It was good?
 T: You have to change something... Ok, let's move to the other pair.
 (The teacher gives the paper with the sentence to the other pair)
 T: E-H, remember to keep the conversation.
 E-A: Your classmate's last movie.
 E-H: Where you saw a film?
 T: There's a problem.
 E-H: Where did you see the film?
 E-A: I saw "Sinais" last month.
 E-H: Did you like?
 E-A: Yeah, so so. This movie had a good actor, Mel Gibson.
 E-H: What you more like?
 T: Think. Can you repeat.
 E-H: What did you liked more in the film?
 T: Can you repeat?
 E-H: What did you like more in the film?
 E-A: When show the ET and the women screaming. It's very good.
 T: Wait. You are talking about a movie you saw.
 E-A: It was good.
 E-H: Where did you see the film?
 E-A: In the Lindoia Shopping. Did you see the movie?
 E-H: Yeah, I saw the movie, too. And how much cost the ticket.
 T: Pay attention.
 E-H: How much did you pay?
 E-A: I don't remember, but I think 5 reais.
 (The teacher gives the paper with the sentence to the first pair)
 E-D: Please read your sentence.
 E-P: Your classmate's last Christmas.
 E-D: Where did you go last Christmas?
 E-P: I went to Gramado.
 E-D: It's a beautiful city.
 E-P: Yes. it is.
 E-D: Do you receive... Did you receive presents?
 E-P: Yeah.
 E-D: What presents did you receive?
 E-P: I receive a bike.
 T: Pay attention. Say it again.
 E-P: I received a bike.
 E-D: Do you like...
 T: You are talking about last Christmas.
 E-D: Did you drive your bicycle on Gramado?
 E-P: When I received the bike, I went downtown with my bike.
 E-D: And did you eat very much in the dinner?
 E-P: So so. I never eat so much.
 E-D: And did you like Christmas?
 E-P: Yeah, I like. And you?
 E-D: Yeah, I like very much.
 (The teacher gives the paper with the sentence to the second pair)
 E-J: What's your sentence?
 E-C: Your classmate's last birthday.

E-J: When was your birthday?

E-C: February 16.

E-J: What did you get in your last birthday?

E-C: I get a video-game.

T: There's a problem.

E-C: I got a video-game, money.

E-J: How much did you get?

E-C: 50 reais.

E-J: Did you make a party?

E-C: yes, I did.

E-J: Who was in your party?

E-C: My parents, relatives, my girlfriend and some friends.

(The teacher gives the paper with the sentence to the third pair)

E-H: Your classmate's first night out till late.

E-A: Did you stay out until late last holiday?

E-H: Yes.

E-A: Where did you go?

E-H: In a party.

T: Make a complete sentence.

E-H: I went to a party.

E-A: This party was hot?

T: There's a mistake.

E-A: Was... This party was hot?

T: Repeat please.

E-A: Did the party is hot?

T: Try one more time. Think.

E-A: Did this party very hot?

T: Move on. Change information.

E-A: Did have many girls?

E-H: Yeah, many girls.

E-A: Did you make sex?

E-H: Secret.

E-A: And did you drinking very much?

E-H: Yeah, so so.

T: Make a complete sentence.

E-H: No, I didn't do this.

E-A: Didn't have drink?

E-H: Yes, but I didn't drink.

E-A: That's it.

(The teacher gives the paper with the sentence to the first pair again)

E-P: What's your sentence?

E-D: Your classmate's last time at a restaurant.

E-P: So, what was your last time at a restaurant?

E-D: I went to a restaurant last night.

E-P: Where did you go?

E-D: I went to Laçador.

E-P: It was good?

T: There's a problem.

E-P: Was it good?

E-D: Yes. it was very good. I ate a lot.

E-P: Did you eat so much?

E-D: Yes, I did.

E-P: What was the best food that you ate?

E-D: A massa.

E-P: And who went with you?

E-D: My parents, my sister, my brother-in-law and my girlfriend.

E-P: What time did you get home?

E-D: I don't remember.

(The teacher gives the paper with the sentence to the second pair again)

E-J: Your classmate's father's childhood.

E-C: Did your father made many tricks in his childhood?

E-J: Yes, with his brothers.

E-C: What did he make?

E-J: He went to the beach, but my grandmother didn't know.

E-C: And what happened at the beach?

E-J: They was...

T: There's a problem.

E-J: They were surfing at the beach.

E-C: And your father knows...

T: One mistake.

E-C: Your father...

E-C: He knew very much.

E-C: Did he go alone?

E-J: No, with his brothers.

E-C: And what age did they have?

E-J: 13.

(The teacher gives the paper with the sentence to the third pair again)

E-A: Your classmate's last vacation.

E-H: Where did you go?

E-A: I went to Ilha do Mel.

E-H: You like it... Did you like?

E-A: Yes.

E-H: What did you do there?

E-A: I drunk, sleep... slept, take a shower in the sea.

T: Pay attention.

E-A: I did'nt take a shower in the sea.

E-H: When did you go?

E-A: In the Islando Encantado.

E-H: And did you like it?

E-A: Yeah.

E-H: Did have very girls?

E-A: Yes, yes.

E-H: And did you make sex?

E-A: Yeah.

T: Say the sentence.

E-A: I made many sex... many girls.

(The teacher gives the paper with the sentence to the first pair again)

E-D: Please, read the sentence.

E-P: Your classmate's childhood.

E-D: How was your childhood?

E-P: It was very good.

E-D: And what did you used to do?

T: Think a little bit.

E-D: What did you use to do?

E-P: I liked to ride my bike, play with my dolls, bears.

E-D: You walking of bicycle without "rodinhas"?

T: Try again.

E-D: Did you like to watch TV?

E-P: I love to watch TV.

T: Can you repeat?

E-P: I loved to watch TV.

E-D: And today you don't like?

E-P: Yeah, I lie, but I don't see frequently.

E-D: What did you eat?

E-P: I loved to eat chocolate and candies.

(The teacher gives the paper with the sentence to the second pair again)

E-C: Your classmate's first bike.

E-J: When did you get your bike?

E-C: When I was nine.

E-J: What color it was?

T: Think a little bit.

E-J: What color was it?

E-C: Blue.

E-J: Did you like it?

E-C: Yes, I liked very much.

E-J: Did you get other bike?

E-C: Yes. Four other bikes.

T: Can you make the complete sentence?

E-C: I got more 4 bikes.

E-J: Do you last remember the colors?

E-C: The second was red, the third was black and the fourth was silver. Now it's white.

E-J: When did you get your bike? Birthday, Christmas?

E-C: Two in a birthday, one in Christmas and one in Children's Day.

(The teacher gives the paper with the sentence to the third pair again)

E-H: Your classmate's last time out with friends.

E-A: What did you make last time out with friends?

E-H: I played football.

E-A: Where did you played soccer?

E-H: In Gigantinho.

E-A: You play good soccer?

E-H: Yes.

E-A: How was your team?

E-H: "Federal".

E-A: Did you win?

E-H: Yeah, I won.

E-A: How much was the game?

E-H: 4 x 3.

Grupo T-R

(R-N reads strip with topic)

R-N: My classmate's last birthday.

R-K: Who last birthday?

Teacher: Who is your classmate?

R-K: Who is your classmate?

R-N: R-R, R- T and R-D.

R-K: When was the birthday?

R-N: R-R turned 15 on October 11th and R-T turned 17 on November 1st and R- D turned 13 on November 7th.

R-K: How celebrate...

T: How did they celebrate their birthday?

R-N: R-R went to a beach house, Thais made a party.

T: Had a party...

R-N: R-T had a party at her house and R-D won a travel.

R-K: Did you like the parties?

R-N: I didn't go at the parties.

R-K: Did you call him?

R-N: No, because I was busy.

(R-K reads strip)

R-K: My classmate's first bike.

R-N: Who did gain it?

T: Who got it...

R-N: Who got it?

R-K: Fernanda.

R-N: Why did she get it?

R-K: She wanted to learn ride bicycles...

T: How to ride...

R-K: She asked her father to buy a bicycle.

T: To buy her...

R-N: How much did it cost?

R-K: I don't know.

R-N: Where did her father buyed it?

T: Buy...

R-K: He bought at the shopping center.

T: Bought it...

R-N: What shopping center?

R-K: Iguatemi.

R-N: What store?

R-K: Manlec.

R-N: But don't have Manlec at Iguatemi.

T: There isn't...

(Changes the pair – now R-T and R-D)

R-T: My classmate's last vacation.

R-D: Who is your classmate?

R-T: Nicholas.

R-D: What did he do?
 R-T: He went to Alaska.
 R-D: How was it?
 R-T: I don't know. I didn't talk to him yet.
 R-D: How long did he stay there?
 R-T: 2 months.
 R-D: Who did he go with?
 R-T: Karine.
 R-D: Only Karina?
 R-T: Just Karina.
 R-D: When did he go?
 R-T: I don't know. I don't talk to him.
 T: I didn't talk to him... Or I haven't talked to him.
 R-D: Why did he chose Alaska?
 R-T: Because he's not a normal person.
 R-D: Does he someone who lives there.
 R-T: I don't know.
 R-D: Did you talk to Karina after the trip?
 R-T: Yes, just once.
 R-D: Did she like it?
 R-T: Yes, she liked a lot.
 T: She liked it...
 R-D: What did she do there?
 R-T: She swimed with the penguins. And she fished.

(R-D reads her paper)

R-D: My classmate's last movie.
 R-T: Who was?
 T: Who was what?
 R-T: Who saw?
 R-D: R-K,, R-N and R-R.
 R-T: After this, did you talk to some of they?
 T: Did you talk to one of them?
 R-D: No, I didn't.
 R-T: What movie did they see?
 R-D: They saw Harry Potter.
 R-T: When?
 R-D: Last Saturday.
 R-T: Why did you don't go with...
 T: Why didn't you go...
 R-D: Because I traveled to the beach.
 R-T: Did you like it?
 R-D: Yes.
 T: You're talking about her classmate's last movie.
 R-T: Which cinema they went?
 T: Did they go...
 R-D: They went to the cinema of Bourbon Country.

(Next pair - Teacher and R-R)

T: My classmate's first night out till late.

R-R: Where did he go?

T: They went to a club.

R-R: What kind of club?

T: A dance club.

R-R: Who went?

T: My classmate and a girl and me.

R-R: Did they drink there?

T: I did.

R-R: What did you drink?

T: I drank vodka.

R-R: You stayed there alone?

T: Did you...

R-R: Did you stay there alone?

T: I'm never alone.

R-R: What time did you back for home?

T: It's not about me. It's about my classmate.

R-R: What time did they back?

T: Did they get back...

R-R: What time did they get back home?

T: He told me arrived home 6:30.

R-R: And how did they get back?

T: They took the first morning bus.

R-R: Where was happen this party?

T: Where was this party at...

R-R: Where was this party at?

T: I told you. In a dance club.

R-R: But what city?

T: São Leopoldo.

R-R: And where your classmates live?

T: Where do your classmates... They live in Esteio.

R-R: How did they take a bus?

T: They left the party and they went to a bus stop.

R-R: Did you talk with them after the party?

T: Yes, I did.

R-R: They were drunk?

T: Were they...

R-R: Were they drunk?

T: No.

(R-R reads his strip)

R-R: My classmate's childhood.

T: What's your classmate's name?

R-R: I don't remember.

T: Where was he born?

R-R: In Porto Alegre.

T: Are his parents still alive?

R-R: Yeah.

T: How old is he?

R-R: He's 17.

T: Does he have a sister?

R-R: No.

T: Where did he grow up?

R-R: He grow up...

T: He grew up...

R-R: He grew up in São Francisco de Paula.

T: Nice. What did he use to do there?

R-R: He spent the morning in the class and at afternoon...

T: In the afternoon...

R-R: In the afternoon he played video game.

T: Why didn't he go climbing a mountain?

R-R: Because he doesn't like this kind of sport.

T: And how old was he when he moved to Porto Alegre?

R-R: 10.

T: Where does he live now?

R-R: São Francisco de Paula.

T: When did he move to Porto Alegre?

R-R: Now.

T: Never mind. What's his favorite childhood food? My favorite was my grandmother's rabanada.

R-R: His favorite food is polenta.

(Next pair – R-N e R-K)

R-N: My classmate's last night out with friends.

R-K: Who is your classmate?

R-N: R-T.

R-K: When was the last time out?

R-N: Friday night.

R-K: Where did she go?

R-N: With her boyfriend.

R-K: Where?

R-N: They went in Cord.

T: To...

R-K: How old is she?

R-N: She is 16 years old.

R-K: Did she like the party?

R-N: Yes, she said me...

T: Told me...

R-N: She told me that was nice.

T: It was nice...

R-K: Did she go alone?

R-N: No, she went with her boyfriend.

R-K: How old is he?

R-N: He's 13 years old.

(R-K reads her paper)

R-K: My classmate's last time at the restaurant.

R-N: Who is?

R-K: R-T.

R-N: Where did she go?

R-K: She go...

T: She went...
 R-K: She went to a new restaurant.
 R-N: She went alone or...
 T: Did she go...
 R-N: Did she go with her boyfriend?
 R-K: She went with her family and her boyfriend.
 R-N: Does she have sister?
 R-K: She has a brother.
 R-N: She has a brother?
 T: Does she have...
 R-N: What's his name?
 R-K: Daniel.
 R-N: What is name of R-T mother?
 R-K: Her mother's name is Marisa.
 R-N: And R-T' father?
 R-K: Pedro.
 R-N: And R-T's boyfriend?
 R-K: I don't know.
 R-N: You don't know? Did you go with at the restaurant?
 R-K: No.
 R-N: Where did you...
 T: Where were you...
 R-N: Where were you?
 R-K: I was at home studying.

(Next pair – R-T and R-D)

(R-T reads her paper)

R-T: My classmate's last year at school.
 R-D: Who is your classmate?
 R-T: Joana.
 R-D: How old is she?
 R-T: She is 17.
 R-D: When was her last year in school?
 R-T: 2000.
 R-D: How was?
 R-T: Was great, but at the graduation, she cried a lot.
 R-D: Was she good at school?
 R-T: Sometimes.
 R-D: What's she doing now?
 R-T: She's work...
 T: Working...
 R-T: She's working.
 R-D: In what?
 R-T: She's a secretary in a clinic.
 R-D: Does she like the work?
 R-T: No, she don't like...
 T: Doesn't...
 R-T: She doesn't like, but she needs to work to pay for the college.
 R-D: What course?
 R-T: She's doing journalism...

T: Taking... Now change.

(R-D reads her paper)

R-D: My classmate's father's childhood.

R-T: Who was?

T: Who was what?

R-D: Luiza.

R-T: She was the best of your father?

T: Was she...

R-D: I don't know.

R-T: Where he pass his childhood?

T: Where did he pass...

R-T: Where did he pass his childhood?

R-D: He grew up in Caxias.

T: He was raised in Caxias.

R-D: He was raised in Caxias.

R-T: When he moved to Porto Alegre?

T: Did...

R-T: When did he move do Porto Alegre?

R-D: When he was 20.

R-T: And now how old?

T: Is he...

R-D: He's 50.

R-T: What he used to do in Caxias?

R-D: He used to study, he had friends.

R-T: How was his house? Furniture...

R-D: It was a big yellow house with a big garden and 2 dogs.

R-T: What was the name of the dogs?

T: What were the names of the dogs?

R-D: I don't know.

R-T: Where he meet...

T: Did he meet...

R-T: Where did he meet his wife?

R-D: When he came to live here in Porto Alegre?

(Next pair - Teacher and R-R)

(R-R reads his paper)

R-R: My classmate's first trip abroad.

T: What's the name of your classmate?

R-R: R-T and R-N.

T: Where do they study?

R-R: R- N study...

T: Studies...

R-R: R-N studies in...

T: At...

R-R: At São João and R-T studies at Adventista.

T: Where did they go to?

R-R: They went to Mexico.

T: Did their parents let them travel by themselves?

R-R: They took their brothers.

T: How old are they?
R-R: R-N's brother is 25 and R-T's brother is 28.
T: Where did they go to? I forgot.
R-R: Mexico.
T: What part of Mexico?
R-R: Mexico City.
T: Did they like it?
R-R: Yeah, because loved the food and drink tequila.
T: Did they eat burritos?
R-R: I don't know what that is.
T: A burrito is a Spanish "panqueca".
R-R: They didn't tell me if they ate this food.
T: How did they go?
R-R: They went by airplane.
T: Was the trip expensive?
R-R: Yes, because they went by first class. Their school paid.

(Teacher reads his paper)
T: My classmate's last Christmas.
R-R: Who's your classmate?
T: It's Joselito.
R-R: Where was the Christmas?
T: It was at his uncle's house.
R-R: And who was there?
T: A lot of people were there.
R-R: Your parents were there?
T: My parents? No.
R-R: There was only...
T: Was there...
R-R: Was there only friends?
T: No. There were friends, girls, family.
R-R: You were there?
T: Were you...
R-R: Were you there?
T: Yes. I just told you.
R-R: And what did you get?
T: I got a Harley Davidson.
R-R: A toy?
T: No. A real one.
R-R: Who gave it to you?
T: I can't tell you.

Anexo 09

Figuras utilizadas na tarefa 4







Anexo 10

Transcrição da tarefa 4

Grupo T-E

T: Let's start. First picture. I know everything about this picture. It's about a game that happened.

E-D: What happened?

T: This team lost the game yesterday.

E-C: What happened in the game?

T: Santos was better.

E-C: Why Santos was better at the games?

T: There's a mistake. Try again.

E-A: How much was the game?

T: Santos 3, Grêmio zero.

E-D: Did you see the game?

T: Yes.

E-H: Where did you see the game?

T: At home.

E-D: Did you like this game?

T: I loved it.

E-J: Who was with you?

T: My husband was with me.

E-C: You love this team?

T: Try again.

E-C: Did you love this team?

T: Yes. Let's change the picture?

E-C: Who's this woman?

T: Fernanda. She had a baby.

E-J: The baby is boy or girl?

T: Can you repeat?

E-J: Is the baby a boy or a girl?

T: A boy.

E-D: When did he born?

T: He was born in a hospital.

E-A: What's his name?

T: Paulo.

E-D: Is a Brazilian woman?

T: Yeah.

E-D: Who did send these flowers?

T: There's a mistake.

E-D: Who sent the flowers?

T: Her husband.

E-D: What's his name?

T: Paulo.

E-C: When was this?

T: Last month.

E-D: This couple have another son?

T: Try again.

E-D: Do they have other baby?
T: No, just Paulo Jr.
E-D: Did she like the flowers?
T: Sure.
(The teacher changes the picture)
T: This boy is dead.
E-P: Who was he?
T: He lived on the streets.
E-A: Did he use drugs?
T: Yes.
E-J: What drugs?
T: Make the whole question.
E-J: What kind of drugs he used?
T: Think a little bit. You need something.
E-J: What kind of drugs did he use?
T: Crack.
E-P: How old was he?
T: He was 17.
E-C: What happened to him?
T: He had an overdose.
E-A: He steal... he was thief...
T: Change something.
E-A: Was he thief?
T: Yes, he was.
E-P: Didn't he have parents?
T: Yes.
E-J: Where is his family?
T: I don't know.
E-J: He was alone?
T: There's a mistake.
E-J: Was he alone?
T: Yes, he was.
E-A: Where did he live?
T: In Gravataí.
E-D: Do you meet him?
T: Remember that this boy is dead.
E-D: Did you meet him?
T: Yes, once.
E-P: Did his parents like him?
T: Yes.
E-P: But why he was alone?
T: Repeat.
E-P: Why was he alone?
T: I don't know. Maybe because he was smoking crack.
E-C: He didn't have friends?
T: Change something.
E-C: Didn't he have friends?
T: Yes, he had.
E-D: Did he study?
T: Yes, he studied. He used to study at Santa Doroteia.

T: Ok? Next picture.
 E-J: Why she was crying?
 T: Why...
 E-P: Why was she crying?
 T: She was crying because she lost her parents.
 E-P: Where did she lost her parents?
 T: At the shopping center.
 E-D: Was she alone?
 T: Yes.
 E-P: How old is she?
 T: I think 6.
 E-C: But what happened to her?
 T: She got lost.
 E-C: How much time she got lost?
 T: Again.
 E-C: How much time did she get lost?
 T: 2 hours.
 E-J: How did she meet her parents?
 T: The security guard found her and called her parents.
 E-P: Is she happy now?
 T: Yeah.
 E-H: Where does she live?
 T: In Porto Alegre.
 (The teacher changes the picture)
 E-D: What's her name?
 T: Ana Paula Arósio.
 E-J: Is she rich?
 T: She won the lottery.
 E-P: What's her job?
 T: Actress. You know her.
 E-D: Is she married?
 T: No, she's single.
 E-H: How much?
 T: How much what?
 E-H: How much money she won?
 T: Something is missing.
 E-H: How much money did she won?
 T: There's still a mistake.
 E-H: How much money did she win?
 T: 20 million reais.
 E-D: Where does she live?
 T: Rio de Janeiro, I think.
 E-A: Where did she put the money?
 T: In the bank.
 E-C: What did she do?
 T: She bought a house, a car and many things.
 (The teacher changes the picture)
 E-D: There were victims?
 T: Think a little bit.
 E-D: Were there victims?

T: A lot.
 E-D: How much victims?
 T: 50.
 E-P: Where it happened?
 T: Where...
 E-P: Where did it happen?
 T: At the Mediterranean Sea. Near Africa.
 E-D: Why did the accident happen?
 T: I'm not sure about the problem.
 E-C: What was the name of the boat?
 T: The boat was called Fragata. This boat doesn't exist anymore.
 (The teacher changes the picture)
 T: She's poor now. She lost her money.
 E-P: How she lost her money?
 T: Gambling.
 E-J: She was a model?
 T: There's a problem.
 E-J: Was she a model?
 T: Yes, she was.
 E-A: Did she sold her body?
 T: Repeat.
 E-A: Did she sell her body?
 T: I don't know.
 E-J: Does she live alone?
 T: She lives with her parents.
 E-P: What's her work now?
 T: She doesn't have.
 E-D: How old is she?
 T: 21.
 E-P: Is she married?
 T: Yeah.
 E-J: Who is her husband?
 T: A normal person.
 E-J: Why did she turned poor?
 T: Because se used to play in cassinos and then she lost all her money.
 E-A: Did she drink very much in this cassinos?
 T: Yes, a lot of vodca.
 E-P: What was her agency?
 T: Ford. She was famous.
 E-D: Why she didn't have a work?
 T: Change something.
 E-D: Why did she haven't... Why didn't she have a work now?
 T: She's looking for a work.
 E-P: Why she don't work at Ford now?
 T: Can you repeat?
 E-P: Why didn't she work at Ford now?
 T: Because she didn't show up at her job. Let's change now.
 E-C: What's this?
 T: She got married. Last year.
 E-J: Is she muslim?

T: Yes, she is.
 E-D: Does she love her husband?
 T: Yes, a lot.

Grupo T-R

T: I have pictures here of situations and you have to find how the situation occurred.
 So here's the first situation.
 R-N: She's a model.
 R-T: She's on a catalog.
 R-R: Where she's going?
 R-N: Where is she parading?
 T: Milan.
 R-N: What's her name?
 T: Cindy "something".
 R-R: Why is she so serious?
 T: Because I broke up with her.
 R-N: How tall is she?
 T: 1,75m.
 R-R: 1,75 isn't tall to be a model.
 R-N: Does she have a boyfriend?
 T: I don't know.
 R-T: Where did you meet her?
 T: I met her in NY in 1995. I was booking models.
 R-T: You fall in love for her?
 T: Did you..
 R-T: Did you fall in love with her?
 T: I don't fall in love with women. They just your want money.
 R-N: How much does she earn?
 T: I don't know. I don't use her money.
 R-N: What's this?
 T: It's a sinking boat.
 R-N: Why is it going down?
 T: Sinking. Because a lot of water went in.
 R-N: Why?
 T: Because of a hole
 R-T: Where?
 T: A hole on the side of the boat.
 R-N: What happened?
 T: There was an explosion.
 R-R: What was his transportation?
 T: Transporting. It was transporting electronics.
 R-N: What happened with the tripulation?
 T: Most of them escaped. But some of them died.
 R-N: How they escaped?
 T: They used the lifeboats.
 R-T: Where it happened?
 T: In the sea.

R-N: Who is she?
T: My neighbor.
R-N: Why is she holding money?
T: Because she's rich.
R-N: Is she an actress?
T: Yes, she's an actress, too.
R-N: Is she a model?
T: She was a model before she became an actress.
R-N: Does she have a boyfriend?
T: No. Nowadays, she only cries because of me.
R-N: Why is she crying?
T: Because she got lost.
R-R: Where?
T: In a shopping center.
R-N: Where is her mom?
T: She's lost. She doesn't know.
R-R: How old is she?
T: five or six.
R-R: Maybe she knows how to ask.
R-N: What's her name?
T: Stephany.
R-N: Is he bad?
T: He looks he just came out of that movie "God City".
R-T: Where is he?
T: Apparently, he is in jail.
R-R: Does he use drugs?
T: Yes.
R-R: Why is he serious?
T: I think he's mad.
R-N: Why is he using a bull hat?
T: Because it's his style.
R-N: Does he have a gun?
T: Maybe.
R-T: Where happened this accident?
T: Where did this accident happened?
R-T: Where did this accident happened?
T: Somewhere in Africa.
R-R: What happened?
T: An airplane fell down.
R-T: How many people die?
T: 247.
R-T: What they're watching?
T: They are looking at the blood.
R-N: Why did it fell?
T: Why did it fall down? It was a short circuit.
R-T: Which city happened?
T: I don't know.
R-N: Anybody helped them?
T: They were dead.

Anexo 11

Transcrição do exercício livre do grupo T-R

R-N

Pré-teste

T: I am going to show you a picture and I want you to get information from me about the picture. I know this man and I want you to get information about his leg.

R-N: He broke his leg?

T: Yes, he did.

R-N: When did he broke his leg?

T: Last week.

R-N: Why?

T: Robbers were running after him.

R-N: Was he walking?

T: He was walking and then he started to run.

R-N:OK.

Pós-teste

R-N

T: We're going to do an activity similar to what you did with your teacher. This picture here: I know this woman and I want you to get information, ask me questions about her arm.

R-N: How did she broke her arm?

T: She fell.

R-N: Where?

T: In the park.

R-N: Was she running?

T: Yeah, she was running.

R-N: Was she running alone?

T: Yes, she was running alone. No more? Fine.

Teste Postergado

R-N

T: I want you to ask questions about his leg.

R-N: Why did he broke his leg?

T: He was running.

R-N: Why?

T: Robbers were running after him.

R-N: Was he walking?

T: He was walking and then he started to run.

R-N: Where was he robbed?

T: In the park.

R-N: Was he alone?

T: No, he was with his girlfriend.

R-N: Does he have a girlfriend?

T: Yeah.

R-R

Pré-teste

T: Now the last one. I know this guy. He's my friend and I know what happened here. I want you to get information from me about this.

R-R: He's old guy?

T: Not very old.

R-R: He doesn't have a car?

T: Yes. Well, he did.

R-R: When this happened he was driving?

T: Yes, he was.

R-R: He paid for the driver's license?

T: No.

R-R: He's your parent?

T: Yes.

R-R: Grandfather?

T: No, he's my father.

R-R: He was driving alone?

T: Yes, he was alone.

R-R: Where?

T: He was coming home.

R-R: Is in Porto Alegre?

T: Yes.

R-R: He was returning from work?

T: Not from work.

R-R: Towards home?

T: Yes.

R-R: Your home?

T: Yes.

R-R: Did he drink?

T: He did.

R-R: What kind of drink?

T: Beer.

R-R: How many beer?

T: 3 or 4. Very good. Thank you very much.

Pós-teste

R-R

T: I'm going to show you similar pictures. I know this woman and I want you to ask me questions about her and her arm.

R-R: Where was she when she broke her arm?

T: In the park.

R-R: How did she brake her arm?

T: She was running.

R-R: She was alone?

T: No, there was someone after her.

R-R: What did the person do when see the girl follow?

Teste Postergado

R-R

T: I want you to ask me about his leg.

R-R: How old are he?

T: He's 45, I think.

R-R: Where he was when he broke his leg?

T: He was in a park.
 R-R: He was alone?
 T: No, he was with his girlfriend.
 R-R: He was walking?
 T: He was running.
 R-R: How did he broke his leg?
 T: He was running. Ok

R-K

pré-teste

T: Perfect. I know this man. He's my friend. I know what happened. I want you to get information from me about this.

R-K: What happened with his leg?

T: He broke it.

R-K: How he broke his leg?

T: In a car accident.

R-K: He was driving?

T: Yes, he was driving a car.

R-K: Where he was going?

T: He was going to a party. Thank you very much.

Pós-teste

R-K

T: Get information from me about this woman's arm.

R-K: She broke her arm?

T: Yes.

R-K: How she broke her arm?

T: She fell down the stairs.

R-K: Where did she break?

T: At home.

R-K: When it happened?

T: Yesterday.

Teste postergado

R-K

T: I want you to make questions about this man's leg.

R-K: How he broke his leg?

T: He was running.

R-K: What he was going to do?

T: He was walking in the park with his girlfriend.

R-K: How he broke?

T: Robbers were running after him and he was running and he fell.

R-K: When it happened?

T: Yesterday.

R-T

Pré-teste

T: Ok. Now, I know this man. He's my friend and I know what happened. I want you to get information from me about this.

R-T: Where he was when brake his leg?

R-T: Driving.

R-T: His car crashed another car?

T: Not in another car.

R-T: In a bus?

T: Not in a bus.

R-T: Where?

T: In a tree.

R-T: He was drinking?

T: No.

R-T: He were to a hospital?

T: Yes.

R-T: Now he's fine?

T: Now he's ok.

R-T: Not slept in the driving?

T: Yes, a little.

R-T: When he crash was night?

T: It was late. Very late.

R-T: Before he crash the car he was in a party?

T: Yes, but he wasn't drinking.

Pós-teste

T: I want you to get information about this woman, specially about this.

R-T: Where did brake her arm?

T: In a park.

R-T: What situation? What's happening?

T: She was running.

R-T: And she fell?

T: Yes, she did.

R-T: But nothing very serious?

T: Yes, it was serious.

R-T: She went to the hospital?

T: She did.

R-T: How serious?

Teste postergado

T: Ok. Now, I know this man. I want you to get information from me about this.

R-T: Where he broke his leg?

R-T: In the park.

R-T: What was he doing in the park?

T: He was jogging.

R-T: How he broke his leg?

T: He fell.

R-T: Why?

T: He tripped.

R-T: He went to a hospital?

T: Yes.

R-T: OK

R-D

Pré-teste

T: I am going to show you pictures of a man. Get information from me about the problem with his leg.

R-D: What happened to his leg?

T: He broke it.

R-D: When did it happen?

T: Last week.

R-D: How did he break it?

T: He fell when he was running.

R-D: Why was he running?

T: Because a robber was running after him.

R-D: Did they rob something?

T: Yeah, money.

Pós-teste

T: I'm going to show you similar pictures. I want you to get information about this woman. I know this woman. Specifically about her arm.

RD: What happened to her?

T: She fell.

R-D: Why?

T: She was running.

R-D: When?

T: Yesterday.

R-D: Why was she running?

T: Because there was a robber after her.

R-D: Did he rob her?

T: Yes.

R-D: What did he rob?

T: Money.

R-D: How is she now?

Teste postergado

R-D

T: Ask me questions about this man's leg.

R-D: What happened to him?

T: He fell down.

R-D: When?

T: Last week.

R-D: Why?

T: He was running.

R-D: Why was he running?

T: Because a robber was running after him.

R-D: Did they rob something?

T: Yeah, money.

R-D: How much money?

T: About a hundred reais.

R-D: Only money?

T: And his watch.

R-D: How is he now?

Anexo 12**Transcrição do exercício livre do grupo T-E**

Pré-teste

E-A

T: I know this man. He's my friend. And I know what happened. Get information from me about him.

E-A: What happened? What's name of this guy?

T: Joe.

E-A: Joe drunk very much and walk in the street and just turned your feet.

T: More or less. Ask me questions about this.

E-A: How do this accident?

T: It was a car accident.

E-A: He's drunk?

T: Yes, but not very much.

E-A: He stay alone in the car?

T: Yes, he was alone.

E-A: He's crashing other car or a tree?

T: He crashed into a tree. That's ok. Thank you very much.

Pós-teste

E-A

T: I'm going to show you similar pictures. Now it's the picture of a woman.

E-A: What happened?

T: She fell and broke her arm.

E-A: Where she broke her arm?

T: In a park.

E-A: What did she made in the park?

T: Played tennis.

E-A: She didn't fall on the floor?

T: Yes, she fell on the court.

E-A: She didn't play with your boyfriend?

Teste postergado

E-A

T: I want you to get information from me about this man. Especially information about his leg.

E-A: What happened to this guy?

T: He broke his leg.

E-A: He was drinking very much?

T: More or less.

E-A: How was this accident?

T: It was a car accident.

E-A: Did he stay alone in the car?

T: Yes, he was alone.

Pré-teste

E-J

T: I know this man. This man is my friend and I know everything that happened here. I want you to get information from me about him.

E-J: I think that he brake his leg.

T: Yes. Ask me questions about this.

E-J: How did you break the leg?

T: In a car accident.

E-J: He's good now?

T: Yes. Get information about the accident.

E-J: He crash his car?

T: Yes.

E-J: He broke only her leg?

Pós-teste

E-J

T: I'm going to show you some similar things from the last time. This time it is a woman. I want you to get information about her, mainly about this (the cast).

E-Ji: What happened?

T: She broke her arm.

E-J: How did she broke her arm?

T: She fell playing tennis.

E-J: Did she go to the doctor?

T: Yes, she did.

E-J: What she said?

T: She has to use this for 2 months.

E-J: When did she broke?

Teste postergado

E-J

T: This is a similar exercise. I want you to ask questions about his leg.

E-J: How did he break his leg?

T: He fell.

E-J: How did he broke the leg?

T: He was running.

E-J: How long time he has to stay with the cast?

T: For a month. OK. Now I want you to ask questions about he pictures using the words.

E-D

Pré-teste

T: This is the first picture. I know this man and I know what happened, I want you to get information.

E-D: He broke the leg.

T: Yes.

E-D: He is using a a cane.

T: Yes. But get information. I have the information.

E-D: He use glasses?

T: Yes.

E-D: He's a old man?

T: Yes, he is.

E-D: He's wearing pants, a t-shirt a tie?

T: Yes. What information do you need about him? What can you ask me?

E-D: How old he is?

T: 55.

E-D: What happened with his leg?

T: He had an accident.

E-D: Why he doesn't have a hair?

T: He's very old. And now about this.

E-D: What kind of accident?

Pós-teste

E-D

T: I'm going to do something similar to what we did that time. So, in this picture, there's a woman and I know everything about her. I want you to get information about this picture.

E-D: Why did she broke... break her arm?

T: She fell.

E-D: And how old is she?

T: She's 35.

E-D: She's married?

T: No, she's not married. Ask me about the accident.

E-D: What happened in this accident?

T: She fell and broke her arm.

E-D: How did that happen?

T: She was playing tennis.

E-D: Does she have a work?

T: Yes, she's a teacher.

Teste postergado

E-D

T: Can you ask me questions about his leg?

E-D: What happened with him?

T: He fell down?

E-D: Why did he break him leg?

T: He broke his leg running.

E-D: How old is he?

T: He is 52, I think.

E-D: When he's going to take off the cast?

Pré-teste

E-P

T: Very good. I know this man very well. He's my friend and I know what happened. I want you to ask me questions about this.

E-P: What happened with his man?

T: He broke his leg.

E-P: How he broke his leg?

T: In a car accident.

E-P: When was this car accident?

T: A month ago.

E-P: What he's going to do.
T: He has to stay in bed.

Pós-teste

E-P

T: I'm going to show you similar pictures. This woman is a friend of mine. I want you to get information about her.

E-P: What happened with her arm?

T: She fell down.

E-P: What's her name?

T: Her name is Suzi.

E-P: How old is she?

T: She's 35.

E-P: Where did she live?

T: Before, she lived in Osorio.

E-P: And how long she had to stay with a cast?

T: For 2 months.

E-P: Is she married?

T: Yes, she is.

E-P: Does she have children?

T: She has 2 kids. Can you ask me something about her arm?

E-P: How he broke?

Teste postergado

E-P

T: Take a look at this picture.. I want you to get information from me about his leg.

E-P: Did he break his leg?

T: Yes, he did.

E-P: How did he break the leg?

T: He was running.

E-P: Where was he running?

T: In the park.

E-P: How long does he has to stay with the cast?

T: For a month

Pré-teste

E-C

T: Ok. I know this man very much. He's my friend. I want you to get information about this from me.

E-C: He broke his leg.

T: Yes, he did. Ask me questions about this.

E-C: He broke his leg in a fall?

T: Yes.

E-C: He's hurting this leg?

T: Yes, very much?

E-C: He fall from a high place?

T: Yes, very high.

E-C: How much time he has to use this?

T: 2 months.

E-C: He's a nice guy?

T: Yes, he's very nice.

E-C: Where he is?

T: Now he's at home. Thank you very much.

Pós-teste

E-C

T: I want you to make questions especially about this (the accident).

E-C: When did she broke her arm?

T: This weekend.

E-C: What happened to her arm?

T: She fell.

E-C: She have to put a cast?

T: Yes.

E-C: Didn't make surgery?

T: No. It was not so serious.

E-C: How much time she has to use the cast?

Teste Postergado

E-C

T: Remember this guy? I want you to ask me questions about his leg.

E-C: What happened?

T: He fell down.

E-C: Where he was?

T: He was in a park.

E-C: What happened after he broke the leg?

T: He went to the hospital?

E-C: Was very serious?

T: Not too much.

E-C: How much time she have to use this?

Anexo 13

Transcrição do exercício direcionado do aluno R-N

Pré-teste

T: No more? Fine. Now here you have to use the words to make a question about the picture.

R-N: Why it was the last vacation?

R-N: What were they doing last year?

R-N: Where did they comemorate their last anniversary?

R-N: When did he visit her last time?

R-N: What they doing yesterday morning?

R-N: When was happening the last party?

R-N: What they did five minutes ago?

R-N: What kind carpet they bought last week?

R-N: What was the family doing last night?

R-N: What was she thinking last night?

R-N: How much did she paid the ticket last month?

R-N: What she did ten minutes ago?

Pós-teste

T: Yes, she was running alone. No more? Fine. Now here you have to use the words to make a question about the picture.

R-N: Why is it the last vacation?

R-N: What were they doing last year?

R-N: Where they comemorating their last anniversary?

R-N: When did he visit her last time?

R-N: What are they doing yesterday morning?

R-N: When happened the last party?

R-N: What are they doing five minutes ago?

R-N: What kind carpet are they transporting last week?

R-N: What was the family doing last night?

R-N: What was she thinking last night?

R-N: How much did she paid to parking last month?

R-N: What did she do ten minutes ago?

Teste Postergado

T: That's ok. Now here. I want you to make questions about the pictures using the words.

R-N: Where were they traveling last year?

R-N: Who was there yesterday?

R-N: Where did he go out his girlfriend last Saturday?

R-N: When did they make the last fight?

R-N: Where were they bring the carpets last week?

R-N: Who was watching TV yesterday?

R-N: How much did she pay to her lawyer last year?

R-N: What were they making last night?

R-N: Who was dancing last night?

R-N: Where were they on flight yesterday?

R-N: What did she pay last time?

R-N: Where were they flying in the last flight?

Anexo 14

Transcrição do exercício direcionado do aluno R-R.

Pré-teste

T: I want you to make a question about this picture using the words.

R-R: Why were you waiting for some bus in your last vacation?

R-R: What were you doing last year?

R-R: Where did you spend your last anniversary?

R-R: When was the last time that your dog made ___?

R-R: What does they ate yesterday morning?

R-R: When did you dance last party?

R-R: What kind of problem happened five minutes ago?

R-R: What kind of problem happened last week?

R-R: What did we watched last night?

R-R: What happened with your dinner last night?

R-R: How much I paid for this ticket last month?

R-R: What were you doing ten minutes ago?

Pós-teste

T: Nothing, he was a robber. Ok. Ask me questions about the pictures using these words.

R-R: Why don't we didn't on last vacation?

R-R: What have you been doing last year?

R-R: Where did you celebrate your last anniversary?

R-R: What did you drink last night?

R-R: How much did I pay last month?

R-R: What were you doing ten minutes ago?

R-R: What kind of problem happened five minutes ago?

R-R: What kind of problem made you didn't come last week?

R-R: What were we watching last night?

R-R: When was the last time that I visit you?

R-R: What did you eat yesterday morning?

R-R: When was the last party?

Teste postergado

T: Now I want you to make questions using the words.

R-R: Where he spend his vacation last year?

R-R: Who were you talking with yesterday?

R-R: Where did you dance last Saturday?

R-R: When did arrive last flight?

R-R: Where did you are last week?

R-R: Who made the popcorn yesterday?

R-R: How much time did you spend last year walking?

R-R: What did you eat last night?

R-R: Who came last night?

R-R: Where did you go yesterday?

R-R: What was the free movie last time?

R-R: Where did we stopped last flight?

Anexo 15

Transcrição do exercício direcionado do aluno R-K

Pré-teste

T: I'm going to show you some pictures and I want you to ask information about the pictures, using the words.

R-K: Why didn't she go to the beach in her last vacation?

R-K: What were you doing last year?

R-K: Where did you celebrate your last anniversary?

R-K: When was your last time visiting your grandmother?

R-K: What did you do yesterday morning?

R-K: When was your last party?

R-K: What was you doing five minutes ago?

R-K: What kind of TV programs did you watch last week?

R-K: What were you doing last night?

R-K: What was the problem last night?

R-K: How much money did you spent last month?

R-K: What did you order ten minutes ago?

Pós-teste

T: Ok. Here you have to make questions using the words and the picture.

R-K: Why did they go there last vacation?

R-K: What did they do last year?

R-K: Where they celebrate their last anniversary?

R-K: When did he visit her last time?

R-K: What did they do yesterday morning?

R-K: When happened the last party?

R-K: What were they doing five minutes ago?

R-K: What carpet they bought last week?

R-K: What did the family do last night?

R-K: What was she thinking last night?

R-K: How much did she paid to park last month?

R-K: What did she before ten minutes ago?

Teste postergado

T: Ok. Here you have to make questions using the words and the picture.

R-K: Where she were last week?

R-K: What kind of show she went at the last time?

R-K: Where she was going in her last flight?

R-K: How much he sell last year?

R-K: What did they do last night?

R-K: Who was with John last night?

R-K: When was their last flight?

R-K: Where did you go last week?

R-K: Who was watching tv with you yesterday?

R-K: Where she went last night?

R-K: Who you saw in the park yesterday?

R-K: Where did you go last afternoon?

Anexo 16

Transcrição do exercício direcionado do aluno R-T.

Pré-teste

T: I'm going to show you some pictures and you talk to me about the picture. In this picture, I want you to make questions about the picture using the words.

R-T: Why she were to Las Vegas on her last vacation?

R-T: What your mother and you did in the last year?

R-T: Where you were with your boyfriend in your last anniversary?

R-T: When was the last time you visited your grandmother?

R-T: What did you do yesterday in the morning?

R-T: When was your last party?

R-T: What the pilot was doing five minutes ago?

R-T: What kind of carpet did you buy in the last week?

R-T: What did you say last night?

R-T: What did you work until late last night?

R-T: How much money did you spend in the last month?

R-T: What the flight attendant was doing ten minutes ago?

Pós-teste

T: She has to use this for 2 months. That's good. I want you ask questions about the picture using the words.

R-T: Why did he lost the bust to the last vacation?

R-T: What did she meet her friend last year?

R-T: Where they celebrate the last anniversary?

R-T: When the salesman was in her her house last night?

R-T: What they take breakfast yesterday morning?

R-T: When they dance in the last party?

R-T: What the pilot ask the tower ten minutes ago?

R-T: What kind of movie they saw the last week?

R-T: What the woman ask the last night?

R-T: What did she stay in the work last night?

R-T: How much expensive last time?.

R-T: What happened with the flight attendant ten minutes ago?

Teste postergado

T: Here you have to make questions using the words and the picture.

R-T: Where she was last week?

R-T: What movie she saw the last time?

R-T: Where did she go in last flight?

R-T: What did he buy last year?

R-T: What did they do last night?

R-T: Who was with the man last night?

R-T: When their last flight was?

R-T: Where did you go last week?

R-T: What they watched on tv yesterday?

R-T: Where she went last night?

R-K: Who she saw in the park yesterday?

R-T: Where she traveled last afternoon?

Anexo 17

Transcrição do exercício direcionado do aluno R-D

Pré-teste

T: I'm going to show you some pictures and I want you to ask information about the pictures, using the words.

R-D: Where did she go in her last vacation?

R-D: What did she do last year?

R-D: Where did they celebrate your last anniversary?

R-D: When did he visit your grandmother?

R-D: What did you do yesterday morning?

R-D: When was your last party?

R-D: What was you doing five minutes ago?

R-D: What did you watch last week?

R-D: What you were doing last night?

R-D: What happened last night?

R-D: How much money she spent last month?

R-D: What did you ask ten minutes ago?

Pós-teste R-D

T: She's a little nervous. Now I want you to make questions using the words in the picture.

R-D: What is she doing last night?

R-D: How much money did she earn last month?

R-D: What did she do ten minutes ago?

R-D: What were they doing five minutes ago?

R-D: What kind of carpet did she buy last week?

R-D: What movie did the family watch last night?

R-D: When was the last time she talked to her?

R-D: What did they eat yesterday morning?

R-D: When were the last party?

R-D: Why did they travel last vacation?

R-D: What did they talk last year?

R-D: Where were they in their last anniversary?

Teste postergado R-D

T: He's ok. Now here you have to make questions about the pictures using the words.

R-D: Where was her yesterday?

R-D: How much money did she get last time?

R-D: Where was her last night?

R-D: How much money did she gave him last year?

R-D: What did they do last night?

R-D: Who did they see last night?

R-D: Where was their last flight?

R-D: Where were they last week?

R-D: Who watched that movie yesterday?

R-D: Where were they last week?

R-D: Who did she see yesterday?

R-D: Where did they go last time to visit?

Anexo 18

Transcrição do exercício direcionado do aluno E-A.

Pre-teste

T: I want you to form questions using the words about the pictures.

E-A: When you arrive last time?

E-A: What do you make yesterday in the morning?

E-A: When was dance last party?

E-A: What you do when the comandant the peoples thar I arrive in the airport five minutes ago?

E-A: What kind that change the house you make last week?

E-A: What do you make in the last night?

E-A: What you thinking the last night?

E-A: How much I pay in the movie last month?

E-A: What do you do information for ten minutes ago?

E-A: Why do you the Nordeste last vacation?

E-A: What your son eat in the last year?

E-A: Where do you pass your last anniversary?

Pós-teste

T: Yeah. Now you have to make questions using the words.

E-A: What did her made last night?

E-A: How much did she pay last month?

E-A: What did you drinking ten minutes ago?

E-A: What did you talk five minutes ago?

E-A: What kind operas last week?

E-A: What the family see last night?

E-A: What did you eat in the yesterday morning?

E-A: Where did you go in the last party

E-A: Why did you go to Salvador last vacation?

E-A: What did you make in the last year?

E-A: Where did you pass your last week?

Teste Postergado

T: I want you to form questions using the words about the pictures.

E-A: Where was she yesterday?

E-A: What did she see last night?

E-A: Where did they go in the last party?

E-A: How much cost that last year?

E-A: What did he eat last night?

E-A: Who you called last night?

E-A: When was the last flight?

E-A: Where did you go last week?

E-A: Who saw the film yesterday?

E-A: Where did you go last week?

E-A: They ate in the park yesterday?

E-A: Where did you go last Saturday?

Anexo 19

Transcrição do exercício direcionado do aluno E-J.

Pré-teste

T: Yes. Very good. Now I want you to form a question about the pictures using the words.

E-J: What did they doing five minutes ago?

T: Preparing for an accident.

E-J: Which place they went in the last week?

E-J: Why they were this program last night?

E-J: What she were last night?

E-J: How much he pay in the movie last month?

E-J: What they were doing ten minutes ago?

E-J: Why she was sitting on suitcase in the last vacation?

E-J: What are you doing in the last year?

E-J: What did you get in your last anniversary?

E-J: When did came visit your mom last time?

E-J: What they are doing this morning?

E-J: When did you dance in the last party?

Pós-teste

T: This weekend. Do you remember these? You have to make questions using these words and the pictures.

E-J: What did she do last night?

E-J: How much dollars she spent last ____?

E-J: What they were doing ten minutes ago?

E-J: What did they talking five minutes ago?

E-J: What kind beach they are going?

E-J: What they were doing last night?

E-J: When did she do last time?

E-J: What did they doing yesterday morning?

E-J: When did the last party?

E-J: Why did she go to the bus last vacation?

E-J: What did they do last year?

E-J: When did they celebrate her anniversary?

Teste Postergado

OK. Now I want you to ask questions about he pictures using the words.

E-J: Where did she go yesterday?

E-J: Where did they go last flight?

E-J: What did they eat last night?

E-J: Who was with him last night?

E-J: When were they last flight?

E-J: Where did they go last week?

E-J: Who came there yesterday?

E-J: Where did she go last year?

E-J: Who did she saw yesterday?

E-J: Where did she go last Saturday?

Anexo 20

Transcrição do exercício direcionado do aluno E-D

Pré-teste

T: Now here you have a picture and next to the picture you have some words. I want you to form a question using the words.

E-D: When was the last time this man speak with that old woman?

E-T: Last year.

E-D: What they ate in the morning?

T: They ate sandwiches.

E-D: When this couple arrived in home the last party?

E-D: Why did take many luggage in your last vacation?

E-D: What you son did last year?

E-D: Why you didn't made a party in your last anniversary?

E-D: What do you have to do last night?

E-D: How much this cost in last month?

E-D: Why you didn't drink a coffee ten minutes ago?

E-D: What happened five minutes ago?

E-D: What kind carpet you bought last week?

E-D: Why we didn't see a movie last night?

Pós-teste

T: I want you to formulate questions using these at the pictures.

E-D: Why did she have many luggage in her last vacation.

T: Because she's a woman. Normal. Now this one.

E-D: What did you do in the last weekend?

T: Ok. This and this.

E-D: Where did you went in your last flight?

T: Ok. This one.

E-D: When did you buy last time?

T: Ok.

E-D: What did you meet last morning?

E-D: What did happen five minutes ago?

E-D: What kind of movie did we watch last week?

E-D: What kind of carpet did you buy last night?

E-D: What did you do in the last night?

E-D: How much did you pay in the last month?

E-D: What did happen ten minutes ago?

Teste Postergado

T: Now ask me questions using the words.

E-D: Where did you last year?

E-D: Who did you see yesterday?

E-D: Where did you go last Saturday?

E-D: When do you go last party?

E-D: Where did you buy this carpet last week?

E-D: Who did you see on TV yesterday?

E-D: How much was it in last year?

E-D: What did you eat last night?

E-D: Who did you meet last night?

E-D: Where did you work yesterday?

E-D: What did you see last time?

E-D: Where was the flight last class?

Anexo 21

Transcrição do exercício direcionado do aluno E-P

Pré-teste

T: I want you to form questions for me using the words in the picture. What can you form for this?

E-P: When was the last time did you talk with your neighbour?

E-P: What did you do yesterday morning?

E-P: When was the last party?

E-P: What did you do five minutes ago?

E-P: What kind of movie did you saw last week?

E-P: What did you do last night?

E-P: What work did you do last night?

E-P: How much you pay in the movie last month?

E-P: What did you say ten minutes ago?

E-P: Why did you chose Miami for last vacation?

E-P: What did you do in the park last year?

E-P: Where did you do the last anniversary?

Pós-teste

T: She was playing tennis. Now this pictures. I want you to formulate questions using the words.

E-P: What did you do last night?

E-P: How much did you pay tickets to the movies last month?

E-P: What did you do ten minutes ago?

E-P: What did you say five minutes ago?

E-P: What kind of enjoy did you have last week?

E-P: What did you do in your house last night?

E-P: When did you talk with your son last night?

E-P: What did you do yesterday?

E-P: When was last party that you went?

E-P: Why did you choose Hawaii for your vacation?

E-P: What did you do in park last year?

E-P: Where did you celebrate your last anniversary?

Teste Postergado

Now I want you to ask questions about he pictures using the words.

E-P: Where did she go yesterday?

E-P: Where did they go on the last filght?

E-P: What did they eat last night?

E-P: Who was she talking with last night?

E-P: When was the last flight?

E-P: Where did they go last week?

E-P: Who went there yesterday?

E-P: Where did she go last year?

E-P: Who did she meet yesterday?

E-P: Where did they eat last Saturaday?

Anexo 22

Transcrição do exercício direcionado do aluno E-C

Pré-teste

T: You are going to speak to me about these pictures. First I want you to make questions using these words about each picture.

E-C: Why they are with a lot of luggage to the last vacation?

E-C: What did you do last year in the park?

E-C: Where was your last anniversary?

E-C: What happened last night?

E-C: How much did you pay for the tickets last month?

E-C: What did you ___ ten minutes ago?

E-C: What happened five minutes ago?

E-C: What kind of carpet did you buy last week?

E-C: What film did you see last night?

E-C: When was the last time you go to your grandmother house?

E-C: What did you eat yesterday morning?

E-C: When was the last party?

Pós-teste

T: 2 months. Thank you. Now I want you to make questions using the pictures and these words.

E-C: Why they have to use too much luggage last vacation?

E-C: What party did you go last year?

E-C: Where you lunch last time?

E-C: When was the last time you go to your grandmother?

E-C: What kind of things you eat yesterday morning?

E-C: When did you go last party?

E-C: What happened five minutes ago?

E-C: What kind of carpet you buy last week?

E-C: What film did you see last night?

E-C: What did you do last night on your anniversary?

E-C: How much cost the tickets last month?

E-C: What did you ten minutes ago?

Teste Postergado

T: About a month. That's fine. Now you have to make questions using the words.

E-C: Where was she yesterday?

E-C: What film did she see last night?

E-C: Where was the last party?

E-C: How much cost the house last year?

E-C: What did he eat last night?

E-C: Who you saw last night?

E-C: When did you did the last flight?

E-C: Where did you go last week?

E-C: Who saw the film yesterday?

E-C: Where you go last week?

E-C: You eat in the park yesterday?

E-C: Where did you go last Saturday?