

*A Percepção das Construções com o
Auxiliar Do nas Orações Interrogativas em
Inglês Por Aprendizes Iniciais:
Um Estudo na Abordagem
da Lingüística Cognitiva*

Ana Lúcia P. MARQUES
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Esta investigação é uma tentativa piloto de se mostrar a possível eficácia, no contexto da instrução formal da aprendizagem de inglês,¹ da manipulação de blocos de plástico coloridos – **rods** – para se construir orações com o verbo auxiliar **do** na forma interrogativa dos tempos presente e passado simples. As atividades de **hands-on** com os **rods** permite que os auxiliares **do**, **does** e **did** tenham sua existência materializada, sendo efetiva e conscientemente percebidos pelos aprendizes, o que possibilitaria sua reutilização futura. Serão analisados alguns exemplos de diferentes momentos da produção escrita de um grupo de pré-adolescentes, que mostram etapas iniciais da aprendizagem de orações no modo interrogativo com **do-constructions** contrastadas com orações com o verbo modal **can**, bem como uma combinação destes com os pronomes interrogativos **wh-**. É também uma tentativa de situar esta instância da prática pedagógica dentro do paradigma da Lingüística Cognitiva, onde a aprendizagem de uma língua é vista como a construção significativa e colaborativa do conhecimento, ocasião em que o aprendiz deve aprender a manipular os símbolos lingüísticos e organizá-los em esquemas. Pretende-se também mostrar que os postulados deste arcabouço teórico poderão ser usados dentro da abordagem comunicativa do ensino de LE, auxiliando os aprendizes a construir e gradualmente entrincheirar os novos esquemas lingüísticos em sua Interlíngua.

¹ Como língua estrangeira (LE).

Palavras-chave: saliência; esquemas lingüísticos; *noticing* (percepção consciente)

Abstract: This investigation is an attempt to show the degree of effectiveness of handling of RODS, associated with ‘noticing’ techniques, when teaching some interrogative structures in English² in the context of formal instruction. The focus of the work was on the building of structures with **do**, **did** and **does** in the present and past simple. It is suggested that the **hands-on** activities with the plastic and colourful blocks enable learners to ‘actually’ see the auxiliaries, raising their conscious awareness, a first step in mapping them out for future use. Samples of a group of adolescent learners’ written production are analysed and their improvement shown. The data includes questions with **do-constructions** contrasted with questions with the modal **can**, as well as their combination with some **wh-question** words. This work is also an attempt to place this instance of pedagogical practice within the framework of Cognitive Linguistics where learning a language is a meaningful and collaborative enterprise, and where those involved in it need to learn to tackle the linguistic symbols and to organise them appropriately in chunks. The investigation shows that it is possible to use the principles proposed by the Cognitive Linguistics, which advocates pedagogical practice that helps learners to gradually build and entrench **new language chunks** in their Interlanguage, to inform and guide a communicative approach to teaching English.

Key words: salience; linguistic chunks; noticing (conscious perception)

... ao aprendiz devem ser oferecidas oportunidades para a construção do seu conhecimento lingüístico em LE;³ partindo dos esquemas simbólicos previamente estabelecidos em sua LM ao serem revisitados à luz do novo sistema em processo de aquisição, [estes sistemas] serão ampliados funcionalmente, formalmente e pragmaticamente, se forem contextualmente orientados e construídos. (MELLO, 2004, p. 65)

² As a foreign language.

Introdução

Este trabalho pretende situar uma instância da prática pedagógica dentro do arcabouço da Linguística Cognitiva (LC) – a fase inicial da construção de orações interrogativas em LE por aprendizes pré-adolescentes. Para isto serão analisados exemplos de diferentes momentos da manipulação lingüística da LE durante a instrução formal, quando eliciações diferentes procuraram captar a atenção dos aprendizes para este processo, na tentativa de fazê-los perceber as modificações lingüísticas que se faziam necessárias. Estes exemplos pretendem mostrar, através da produção escrita, as etapas da construção de formas licenciadas do código na LE adequadas às situações das tarefas.

O foco lingüístico desta investigação é na realização das construções com o verbo auxiliar *do* nos tempos presente e passado, por aprendizes que já haviam sido expostos de forma gestáltica ⁴ à algumas construções com o verbo auxiliar modal *can*, o auxiliar não-modal *have* e o *be*, ⁵ parte do repertório básico de *classroom language* ⁶ para iniciantes. Até aquele momento, esta exposição havia sido feita de maneira oral, através da utilização dos *formulaic chunks* pelo professor e alunos, não só em tarefas comunicativas como também em momentos diversos do contexto da sala de aula.

No entanto, o objetivo principal desta investigação é verificar se a recorrência de *chunks* pré-determinados dentro da prática colaborativa poderá levar estes aprendizes a mapear padrões inexistentes na LM, construir novas categorias lingüísticas em sua Interlíngua ⁷ e eventualmente usá-los na produção em LE.

³ LE – língua estrangeira; LM – língua materna.

⁴ De maneira holística, como um *chunk* lingüístico indissociável. Na abordagem gestáltica, “The whole is more than the sum of its parts.” (KOFFKA, 1935, p. 176).

⁵ Classificação feita por RADFORD (1988, p.151).

⁶ Perguntas formulaicas essenciais para o convívio dos alunos na sala de aulas – figura 3, p. 15.

⁷ “a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm” (SELINKER, 1972).

Ao relatar as etapas deste estudo e revisar os pressupostos básicos, farei a tentativa de identificar os esquemas utilizados por estes aprendizes, o que poderia ser um indicador de sua capacidade de dedução dos esquemas gramaticais da LE usados na formação de sentenças interrogativas, assim como uma possível evidência das mudanças, ainda incipientes, ao longo do continuum desenvolvimental de sua Interlíngua. Um tratamento visualmente atraente foi utilizado visando salientar e materializar as construções-alvo. O que ora é apenas uma especulação, dentro das muitas possibilidades disponíveis, poderá no futuro ser objeto de uma análise mais detalhada do processo utilizado por estes aprendizes para que rotinizem novos esquemas, favorecendo o entrenchamento da área investigada no longo prazo.

1 Fundamentação Teórica

1.1 Introdução ao foco de pesquisa

Inicialmente, torna-se relevante retomarmos alguns postulados sobre a origem da construção das perguntas feita pelos nativos da LE - inglês. Para alcançar este objetivo, a Gramática Transformacional pode oferecer subsídios complementares ao quadro teórico da LC que será utilizado nesta investigação. Ela postula distinções entre os processos de aquisição das orações interrogativas e as divide tipologicamente em **(a)** orações com verbos auxiliares *do*, *have* e *can* – *yes / no questions*, e **(b)** orações com os operadores interrogativos *wh*. Além disto, no processo de aquisição das estruturas da LE, também é relevante a postulação de que as estruturas não-marcadas serão adquiridas antes das marcadas (RADFORD, 1988). Esta consideração afeta nossa investigação ao compararmos o Inglês e o Português (LM dos aprendizes), pois este último não necessita de verbos auxiliares pré-postos ao sujeito para a formação das orações interrogativas **(a)** ou **(b)**. Portanto, antes de qualquer outra análise, devemos supor que o processo de formação de orações interrogativas demanda maior atenção seletiva e esforço cognitivo por parte dos aprendizes.

No primeiro caso **(a)**, RADFORD (1988, p. 301) em sua Gramática Transformacional postula que a formação das *yes / no questions* com o auxiliar *do* (*do*, *does*, *did*) no modelo esquemático [C S] é

feita com o preenchimento do espaço [C] ⁸ pelo verbo auxiliar na posição pré-posta ao sujeito da frase (fig.1 – 1). Como regra geral, em todas as orações existe o constituinte C que pode ser preenchido ou ficar vazio. Quanto às orações interrogativas com os auxiliares *can*, *have* e o *be* (*am*, *is*, *are*), elas (fig.1 – 2 e 3) são formadas da mesma forma que o caso **(b)**, onde a inversão ocorre após movimento de reorganização na estrutura profunda da oração afirmativa original. Na formação das perguntas com os pronomes interrogativos no entanto, é postulado que eles se movimentam para a posição mais à esquerda da estrutura S, o que significa que se encontrarão sempre na posição pré-posta ao constituinte [C] onde podem ser encontrados os verbos auxiliares. Ao se deslocarem, os pronomes deixarão um espaço vazio que não será preenchido (fig.1 -4), como nas orações relativas. Podemos ilustrar esquematicamente o que ocorre, de maneira bem simplificada, com os exemplos abaixo:

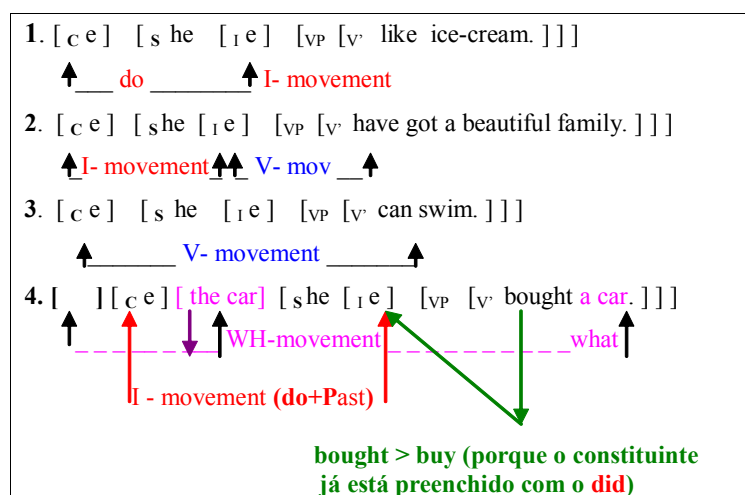


Figura 1 – Movimentos intra-estruturais de reorganização [I], [V] e [WH]

Na busca por uma fundamentação teórica ainda mais específica para esta investigação, o modelo de aquisição (fig. 2) proposto

⁸ complementizador.

por Johnston e Pienemann (1986, p. 105) para uma possível ordem de aquisição da LE também nos auxiliará na análise os resultados desta investigação:

Estágio	Características Principais
1	palavras isoladas; fórmulas curtas
2	ordem canônica de palavras (SVO); marcação do plural; interrogativas de intonação
3	<i>do</i> inicial; pré-colocação adverbial; partícula de negação + V
4	pseudo-inversão (WH + V); ‘yes / no’ interrogativas; V + to + V
5	-s 3ª. pessoa sing; passado simples; sentenças simples na negativa
6	<i>question-tags</i> ; advérbio; V + complementos

Figura 2 – Padrão Geral de Aquisição (desenvolvimento gramatical) do Inglês como LE

Se levarmos em consideração o quadro acima (fig. 2), parece estar estabelecido que a ordem natural de aquisição da LE possivelmente seria:

1. Interrogativas com os operadores *do* e *does* – estágio 3
2. Interrogativas diversas e com os operadores WH – estágio 4

1.2 Fundamentação teórica para o tratamento

Mello (2004) faz uma importante reflexão sobre os rumos do ensino de gramática na época atual, traçando um continuum das mudanças de perspectiva surgidas ao longo das últimas décadas. Esta visão abrangente das novas abordagens dá ao pesquisador subsídios para que, em sua prática de ensino, utilize inovações que possam, de alguma forma, ajudar os aprendizes a descobrir como podem aprender melhor e identificar maneiras mais eficazes de desenvolver satisfatoriamente sua IL. Em 2001, a autora já ressaltava a importância da Gramática Cognitiva (GC) proposta por Langacker (1987, 1991) por apresentar “ferramentas analíticas para o ensino de línguas, pois prevê a existência de variáveis psicológicas, sócio-culturais e cognitivas

utilizadas na construção das gramáticas individuais.”⁹ Segundo Mello (2004, p. 62), partindo-se do pressuposto que a experiência lingüística humana é organizada através de interconexões radiais entre esquemas mentais e outros domínios experienciais, uma abordagem que contemple os postulados da GC e aspectos do modelo construtivista de aprendizagem (BRUNER, 1973) poderá oferecer os subsídios necessários para que a prática pedagógica seja efetivamente ancorada na concepção comunicativa da construção e utilização significante da linguagem. A saber:

Alguns dos postulados da **GC**:

- ♦ o aprendizado de uma língua (L1, L2) é visto como um processo;
- ♦ demanda uma construção de conhecimento e não, meramente, a ativação de princípios inatos;
- ♦ o aprendizado de uma língua é relacionado à comunicação simbólica;
- ♦ o aprendiz deve aprender a manipular símbolos lingüísticos, que se organizam através de esquemas;
- ♦ a esquematização simbólica envolve a rotinização de sentidos (entrenchment), que se constroem sócio-culturalmente;
- ♦ a negociação de sentidos só se dá através de ambientes interativos.

Algumas postulações do **Modelo Construtivista**:

- ♦ a aprendizagem é um processo ativo, no qual os seus atores constroem novas idéias e conceitos baseando-se em seu conhecimento prévio. O aprendiz seleciona e transforma a informação, constrói hipóteses, toma decisões, apoiando-se numa estrutura cognitiva para fazê-lo;
- ♦ a estrutura cognitiva (esquemas, modelos mentais) oferece sentido e organização a experiências e permite ao indivíduo ir além da informação bruta que lhe é oferecida;

⁹ “analytical tools to the teaching of languages, since it predicts psychological, socio-cultural and cognitive variables in the building of individual grammars”

- ♦ o instrutor deve encorajar os aprendizes a descobrirem princípios por si mesmos;
- ♦ o instrutor deve ‘traduzir’ a informação a ser oferecida ao aprendiz para um formato condizente com o estágio de aquisição do aprendiz;
- ♦ a construção de conhecimento é baseada no contexto e no conteúdo;
- ♦ há uma ênfase na construção colaborativa do conhecimento, através de negociação socialmente fundamentada no grupo de aprendizes – andamento.¹⁰

A LC, que possui uma base conceptual semântica, tem como uma de suas premissas básicas o foco no processo sociocognitivo de aquisição da linguagem dentro do seu uso real, e postula que este uso propiciaria uma maturação mental dos participantes ocasionando especializações cognitivas que permitiriam a eles construir sua linguagem através do processo de andamento. Como conseqüência, parece ser possível a suposição de que, havendo uma rede social de apoio à construção da IL, através da negociação do significado e num contexto favorável para sua utilização, seu desenvolvimento pode ser otimizado. Assim, o andamento seria possível através de trabalhos em pares ou grupos, com participantes que se ajudariam na execução das tarefas propostas, o que impulsionaria os membros a reformular sua IL. Desta forma, e por meio de interações continuadas, as ocorrências lingüísticas seriam estabilizadas transformando-se em especializações, padrões ou esquemas codificados.¹¹ Para N. Ellis (2001), se a recorrência destes padrões ocorrer de maneira adequada, haverá possivelmente a consolidação fonológica e semântica destes padrões na memória de longo prazo (MLP).

Por outro lado, partindo da premissa de que já possuímos esquemas entrincheirados em L1, uma possibilidade de atuação do professor na sua prática pedagógica será a de oferecer aos seus aprendizes as condições que otimizem a conceituação metafórica de novos esquemas durante o aprendizado da LE. Isto pode ser feito

¹⁰ *Scaffolding*, termo cunhado por Vygotsky em 1962.

¹¹ *Chunks*.

através de apresentação de esquemas imagéticos que possibilitem aos aprendizes fazer inferências, criar novas categorias, e estabelecer relações significativas com as já existentes através do andaimento (MELLO, 2004). Achard (1997, p. 170) afirma que os esquemas na L1, já rotinizados, estão sempre muito ativos e participantes na construção dinâmica da L1, o que os faz disponíveis para competir e interferir na elaboração dos novos esquemas da LE. Assim, após o necessário *input* compreensível¹² em LE, os esquemas necessitarão de muita prática comunicativa para que sejam fortalecidos e entrincheirados e se constituir em unidades lingüísticas, o suficiente para competir com os esquemas da L1 em nível de igualdade. N. Ellis (1999, p. 29) corrobora esta afirmação quando argumenta que “a freqüência com que os *chunks* [novos] aparecem no *input*, assim como a regularidade e a consistência dos mapeamentos e suas associações com outros domínios de representação, resultam em especial, mas não exclusivamente, no aparecimento de unidades de categorização no nível lexical.”¹³

A análise deste trabalho poderá servir de ponto de partida para trabalhos de pesquisa através de protocolos verbais onde os participantes contribuam com *insights* mais detalhados de seus processos de criação de novos esquemas, podendo assim se confirmar a hipótese de que é necessário haver uma saliência para que partes do *input* se transformem em nova categoria lingüística em LE. Esta saliência, segundo N. Ellis (1999, p. 25),¹⁴ é o resultado da atenção do aprendiz a uma cena, pois “o que nós expressamos reflete quais as partes de uma cena atraindo nossa atenção; dependendo de como direcionamos nossa atenção, podemos selecionar e salientar ângulos diferentes da

¹² Denominação dada por Krashen ao *input* que atende aos patamares lingüísticos de aquisição de determinado aprendiz, se considerarmos o desenvolvimento da Interlíngua; ele pode inclusive ser um pouco acima destes patamares – *i+1* – para que o aprendiz obtenha mais resultado.

¹³ “frequency of chunk in the input, and regularity and consistency of associative mappings with other representational domains, result in the emergence of effectively localist, categorical units, especially, but by no means exclusively, at the lexical level.”

¹⁴ “what we express reflects which parts of an event attract our *attention*; depending on how we direct our attention, we can select and highlight different aspects of the frame, thus arriving at different linguistic expressions”

cena, construindo assim expressões lingüísticas diferentes.” Esta afirmação é congruente com as constatações de Swain e Lapkin (1995, p. 371) feitas durante suas investigações sobre o que ocorre com a produção dos aprendizes de L2. Estes autores concluíram que os aprendizes ocasionalmente percebem problemas em sua produção e, quando isto ocorre, esta percepção parece promover uma reestruturação lingüística.

Esta ocorrência parece indicar a existência de processos mentais – possivelmente uma comparação com os esquemas já rotinizados – que levaria os aprendizes a refazer o seu *output*, alterando-o de acordo com o padrão automatizado. Diante destas evidências, e para que haja uma saliência das áreas a serem focalizadas, as atividades desta investigação terão como fundamentos a atenção, o foco explícito na forma dentro de atividades comunicativas e o conceito de figura e fundo postulado pela psicologia e lingüística cognitivas. Sawyer & Ranta (2001, p. 344) também argumentam que direcionar a atenção dos aprendizes para o foco desejado não só pode contribuir para facilitar a aprendizagem de aspectos específicos da LE, mas também reduzir o esforço da memória de trabalho (MT) fazendo com que a atenção do aprendiz esteja disponível para outros focos de aprendizagem.

A organização lingüística figura e fundo ¹⁵ é definida por Taylor (2002) como sendo a nossa capacidade – dentro do nosso campo de visão – de atentar para estas ou aquelas particularidades. Estas particularidades sobressaem do **fundo**, tornando-se **figura** no instante em que as percebemos. Ele afirma que este tipo de organização está intimamente ligado à nossa atenção, pois o que nos chama a atenção passa a ser a figura de determinada cena. Esta atenção seletiva a aspectos salientes ou salientados, poderá se configurar em novos *insights*, novas sistematizações que poderão originar novos mapeamentos, que eventualmente poderão se entrincheirar ¹⁶ na MLP, ficando disponíveis para futura utilização. Doughty e Varela (1998, p. 117) afirmam que resultados de estudos com a aquisição de LM indicam que “as crianças não apenas percebem a informação lingüística focalizada pelos adultos,

¹⁵ *Picture / ground organization.*

¹⁶ Construções [estruturas] são unidades da língua. “Unidade é um termo que se refere a uma estrutura que se encontra entrincheirada. Isto se dá através da automatização ou do uso frequente da mesma.” (BECKER, 2005, p. 17).

como também parecem fazer uso dela.”¹⁷ Portanto, além da distinção figura e fundo, acredito ser importante que os participantes desta investigação também mapeiem de forma gestáltica os padrões recorrentes para a formulação de perguntas no presente simples, com os auxiliares *do*, *does*, e *did*.

2 Metodologia

2.1 Contexto

Com o intuito de investigar os pressupostos teóricos acima citados, analisei amostras de produção escrita de aprendizes e elaborei atividades de percepção e conscientização das diferenças entre LM e LE, para que eles pudessem, por meio de um processo dedutivo, perceber e criar seu próprio esquema para os padrões com o *do*, *does* e *did*. Segundo Achard (1997, p. 170),¹⁸ “do momento que o aprendiz começa a receber *input* em L2, ele / ela começa a fazer generalizações sobre aquele *input* e fazer hipóteses sobre esquemas construtivos. Estes esquemas viabilizam o uso de novas expressões.”

2.2 Participantes

Um grupo de 15 alunos do quarto semestre do curso básico de inglês de um curso de idiomas, com idades entre 11 e 12 anos, muitos deles ainda apresentando dificuldades para formular orações interrogativas em LE que necessitam do verbo auxiliar **Do** nas formas **do**, **does** e, de acordo com o syllabus do livro adotado, já no momento de aprender a formular perguntas com o **did**, contrastando tempos presente e passado em suas atividades.

¹⁷ “children both *notice* the linguistic information brought into focus by adults and seem to *make use of it*, as indicated by a number of L1 acquisition findings.”

¹⁸ “As the learner starts to receive input in the L2, s/he starts to make generalizations about that input, and hypothesize constructional schemas. These schemas sanction the use of novel expressions”

2.3 Hipóteses

- ✦ É possível mapear novas categorias lingüísticas da LE se houver uma saliência de partes do *input* em um momento, e uma abordagem gestáltica em outro, dentro da prática pedagógica.
- ✦ A atenção seletiva através do foco explícito na forma, dentro de atividades comunicativas, pode ajudar no processo de mapeamento.

2.4 Contexto pedagógico

Estes alunos são oriundos de níveis diferentes, alguns vindos de outros cursos, mas que, em ocasiões anteriores, já foram expostos às formas **do** e **does** do tempo presente do verbo auxiliar **Do**, bem como já utilizaram em seus diálogos o auxiliar **can**; apenas a forma **did** foi introduzida este semestre. Neste curso de idiomas, a apresentação destes padrões lingüísticos em turmas de pré-adolescentes é sempre feita de maneira lúdica e holística, numa abordagem *gestalt*, onde o **todo** é mais do que o resultado da soma das **partes**. No início de sua aprendizagem da LE, estes aprendizes são expostos a **chunks lingüísticos**,¹⁹ unidades que eles terminam por memorizar através de sua utilização nas interações orais. Os aprendizes passam a reconhecer os sons que ouvem e ao qual reagem, e às imagens que lêem em cartões retangulares espalhados pela sala para facilitar sua visualização quando necessário (fig. 1):

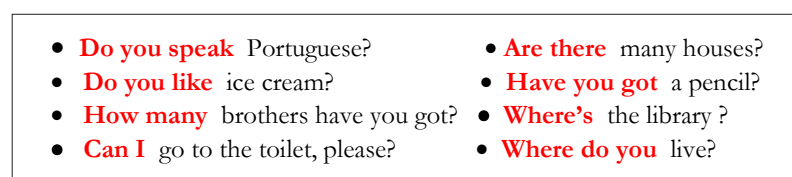


Figura 3 – Cartões retangulares²⁰

¹⁹ Grupo de palavras que combinadas têm um determinado significado e pedem uma reação específica do interlocutor.

²⁰ *flashcards*

Mais tarde, o **chunk lingüístico** – passa a ser quebrado em **partes** e, a partir deste momento os aprendizes precisam construir a língua dentro das situações demandadas nas interações comunicativas; ou seja, têm que produzir não só as respostas aos *chunks* habituais, mas também aos ‘**does he...**’, ‘**do they...**’, ‘**is there...**’, ‘**can we...**’, ‘**do we...**’, etc., dando as respectivas respostas contextualizadas. Surgem então as dificuldades na produção oral e agora também escrita, quando é possível observar aqueles aprendizes que ainda não mapearam as novas combinações. O que eles têm que processar como um todo inicialmente é depois processado em partes recombinadas, que são novos padrões – *chunks* - a serem internalizados e futuramente integrados à Interlíngua.

2.5 Coleta de dados 1 – Seleção do foco do tratamento

No estágio atual da aprendizagem destes alunos, as dificuldades começam a aparecer quando eles têm que usar sua ‘criatividade’ para fazer escolhas das **partes** que são necessárias para completar os diálogos – em preto o que é dado. Como as novas combinações ainda não foram automatizadas, é possível perceber a influência dos **chunks** já internalizados, como por exemplo no *quiz* de revisão ²¹ (fig. 4):

²¹ Observação: os alunos já haviam lido, pequenos textos, trabalhado o vocabulário, produzido novos textos sobre animais em geral; e feito posters sobre seus hobbies favoritos.

Exercício 1:

- **A** Betty: **Can dogs fly?**
Tom: No, but they can swim and jump.
Betty: **What is your favourite dog?**
Tom: I love the Yorkshire!
- **B** Sally: **Where kangaroos live?**
Sam: They live in Australia.
Sally: **Can kangaroos jump?**
Sam: Oh yes, kangaroos can jump.
Sally: **What they eat ?**
Sam: They eat leaves and grass.
- **C** Sandy: **Have you got a bike?**
Ron: No, I haven't, but I have a scooter.
Sandy: Cool! **Can I ride it?**
Ron: Of course not! You're a girl.....

Figura 4 – Perguntas feitas pelos alunos

E nos exercícios do Workbook (fig. 5):

Produção de orações interrogativas tendo sido dadas as respostas. Para ilustrar minha argumentação, selecionei algumas corretas e as que apresentaram dificuldades:

- Can you swim? ✓
- Do you like sports? ✓
- Have you got a car? ✓
- Do you want chocolate? ✓
- What is your favorite pet? ✓
- Do your brother like football? X 0
- What you did yesterday? X 1
- What your mother do after lunch? X 2
- What time you get up? X 3

O que você fez ontem? 1

O que sua mãe faz depois do almoço? 2

Que hora você levanta? Toma café? 3 4

Quantas vezes você joga tênis? 5

Cangurus têm quatro pernas? 6

Figura 5 – Contraste entre LM e LE

2.6 Análise dos dados iniciais

Os exemplos selecionados ilustram com exatidão o que a maioria dos alunos **internalizou ou não** como novo esquema lingüístico para se fazer perguntas na língua alvo. R. Ellis (1997, p. 52) afirma que os aprendizes não constroem as regras do vácuo, mas sim com quaisquer informações que estejam disponíveis e que eles tenham acesso, inclusive seu conhecimento de L1. Se considerarmos os esquemas rotinizados e entrincheirados de L1 como *input* que compete com a informação nova, podemos imaginar esta transferência de L1 para a IL como um processo cognitivo feito por estes aprendizes. Esta dedução certamente poderia ilustrar a afirmação de Achard (1997, p. 170) sobre os esquemas da L1, sempre muito ativos e participantes na sua construção, o que os faz disponíveis para competir e interferir na construção dos novos esquemas da LE. Creio que algumas hipóteses já podem ser levantadas:

- ♦ Os *chunks* já rotinizados fazem com que os novos esquemas interrogativos sejam produzidos sem dificuldades: **Can I....? Can dogs...? What is your? Have you got?**;
- ♦ Os verbos auxiliares que têm significado na LE: **can, have, is**, assim como na LM, são usados sem dificuldades nas novas construções;
- ♦ O verbo auxiliar *does* não foi usado corretamente apesar da tentativa (ex. 0). Segundo o modelo de RADFORD, a pré-colocação foi feita com sucesso no constituinte [C], mas a inflexão necessária que ocorre no constituinte [I] não está estabilizada ainda;
- ♦ Os verbos auxiliares **do, does e did**, inexistentes nas construções interrogativas em português – portanto orações marcadas – e sem significado (*dummy operators*) nas orações em LE, não parecem ser necessários quando os alunos utilizam os operadores WH. Ou seja, os três movimentos na estrutura profunda (fig. 1) que supostamente ocorrem só no estágio 4 do modelo acima (fig. 2- p.6) não estão ainda automatizados, o que demonstra a necessidade de mais prática comunicativa para sua rotinização e subsequente

entrincheiramento das combinações interrogativas em LE. Os aprendizes parecem estar prontos apenas para pré-posicionar os operadores WH, uma influência direta do mapeamento da LM, não fazendo ainda os demais movimentos estruturais;

- ♦ Muitas das orações interrogativas que apresentaram problemas podem ser identificadas com os esquemas existentes em LM, mas não só as já mencionadas como também a formada com o verbo não-auxiliar *have* (ex. 6);
- ♦ A competição entre os esquemas ativos da LM e os novos da LE ainda não permite a dissociação destes em esquemas independentes.

2.7 Tratamento

A novidade está na *apresentação*, no fato de que ela faz uso não só da tendência natural da memória para responder mais ativamente à imagem visual, mas primeiramente da sua habilidade de fazer generalizações mentais baseada no *input* linguístico apresentado.²²
(DIRVEN, 2001, p. 49)

Dirven (2001, p. 18) estabelece alguns princípios para uma gramática pedagógica (GP) que possa atender eficazmente os aprendizes propiciando-lhes oportunidades para que rotinizem novos esquemas:

- ♦ Como a prática pedagógica cognitiva é baseada na gramática descritiva, ela deve ser analisada criticamente de tal forma que seus *insights* sejam reformulados de modo a ser mais acessíveis ao aprendiz.
- ♦ Esta reformulação deve contemplar as dificuldades e problemas dos aprendizes de L2 ou LE.

²² “The novelty lies in the presentation – in the fact that it makes use of not only the natural tendency of memory to respond more actively to visual imagery, but first and foremost of its ability to make mental generalizations based on the presented linguistic input.”

- ♦ Na GP, a apresentação de regras novas deve ser feita através de canais múltiplos que favoreçam o sistema de transferências para que haja a melhor internalização possível: esquemas visuais, estímulos ao aprendizado intuitivo, formulação pelos aprendizes de regularidades do sistema lingüístico, etc.

Lewis (1986, p. 56) chama a atenção dos professores para o que considera importante no caso específico destas estruturas gramaticais sob tratamento: deve-se mostrar aos aprendizes que os auxiliares **do**, **does** e **did** são componentes de estruturas lingüísticas regulares na LE, e não esporádicas como alguns autores afirmam. Ele recomenda a prática de estruturas com outros auxiliares (*can, is, are, have, etc*), uma segunda prática com as estruturas *do-constructions*, e uma terceira etapa onde os dois tipos são apresentados, podendo ser assim contrastados pelos próprios aprendizes. Segundo ele, “isto serve a dois propósitos, chamar a atenção dos alunos para a estrutura lingüística, e para desenvolver a fluência ao usar as formas (ao contrário de apenas compreender seu uso)” (1986, p. 59).

Segundo Oxford (1995) e Kinsella (1995), ao serem interrogadas sobre preferências de aprendizagem, 50 a 80% das pessoas de qualquer grupo dizem ser visuais ou terem preferência por materiais de ensino que tenham atrativos visuais. Kinsella argumenta que as aulas que têm um reforço de elementos visuais às apresentações verbais propiciam aos aprendizes um canal de aprendizagem mais adequado ao estilo visual predominante, e também os ajudam a desenvolver um repertório variado de modos de aprendizagem. Além disto, e levando em consideração as afirmações de Tarone & Swain (1995) que constataram durante suas investigações que as crianças prestam mais atenção às palavras dos professores, enquanto os adolescentes às dos seus pares, escolhi expor os alunos às duas situações de interação.

Partindo dos pressupostos teóricos acima revisados, e fundamentando o tratamento em alguns dos princípios da gramática pedagógica (GP) postulados por Dirven (2001, p. 18), utilizei instrumentos que são visualmente interessantes para atrair a atenção do grupo de pré-adolescentes. Portanto, acredito serem os *Cuisinaire Rods*²³ (fig. 4) o estímulo visual adequado para ressaltar as estruturas lingüísticas que apresentaram dificuldades para os aprendizes, e também para ajudá-

²³ Um conjunto de bloquinhos de madeira coloridos e *charts* criados para a matemática e usados por Caleb Gattegno (1962) para o ensino de LE.

los quando da sua re-elaboração. Estes tijolinhos de madeira simbolizam a essência da representação física do processo de *scaffolding*. Segundo Olsen (1977, p. 29), os *rods* – usados dentro da abordagem chamada *Silent Way* – funcionam muito bem para explicar um sem número de relações lingüísticas²⁴ da prática pedagógica de LE, pois podem representar pessoas, lugares, coisas, já que são ‘abstrações concretas’ atraentes, ou seja, objetos tangíveis que tomam quantas identidades nossa imaginação possa desejar. Esta abordagem explícita às dificuldades fez com que os alunos tivessem que deduzir os novos esquemas à medida que novas orações eram construídas com os *rods*, e perceber o que acontecia com os auxiliares **did**, **do** e **does**, e os demais já vistos anteriormente. As novas atividades podem ser assim descritas:

1. Após a re-apresentação abaixo (fig. 6) feita pela professora, os aprendizes trabalharam com os *rods* em pares, formando suas próprias perguntas e respostas; o que ilustra a afirmação de Becker (2005, p. 9): “pesquisas recentes no campo da cognição têm deixado claro que a [...] gramática está imbricada no processo de conceitualização e que o conhecimento da linguagem emerge do seu uso.”

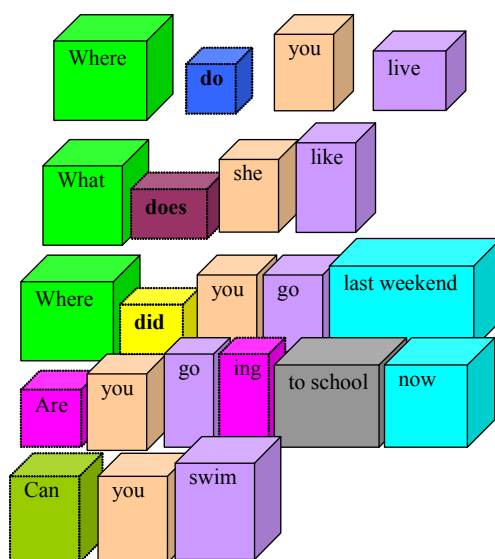


Figura 6 – Cuisinaire Rods

²⁴ Verbos frasais, *collocations*, preposições, posição dos adjetivos, etc.

2.

a. As unidades fonológicas abaixo – exercício de encaixar - foram agrupadas por eles, usando a mesma cor para o auxiliar *dummy* e para o sujeito, nesta ordem, para depois construir o resto das sentenças. O objetivo foi fazê-los, através do feedback que deram para o grupo todo, repetir e internalizar o *chunk* fonológico associado ao significado do grupo de palavras em foco. Após encaixar tinham que fazer as perguntas aos membros do grupo.

b. Cartões com os *chunks* (figura 7) foram distribuídos para que eles os ligassem com outras seqüências possíveis para suas frases. Esta atividade foi em grupos que competiram para descobrir quem teria um maior número de acertos. Esta exposição repetida ao *chunk* poderá ajudar no entrenchamento na MLP. Doughty (2001, p. 219) revela que o conceito de mapeamento supostamente indica que aprendizes de L2 possuem uma predisposição para a sistematicidade. Esta sistematização envolveria uma expectativa de significado e função, que deveriam ser mapeados, de alguma maneira organizada, como formas.

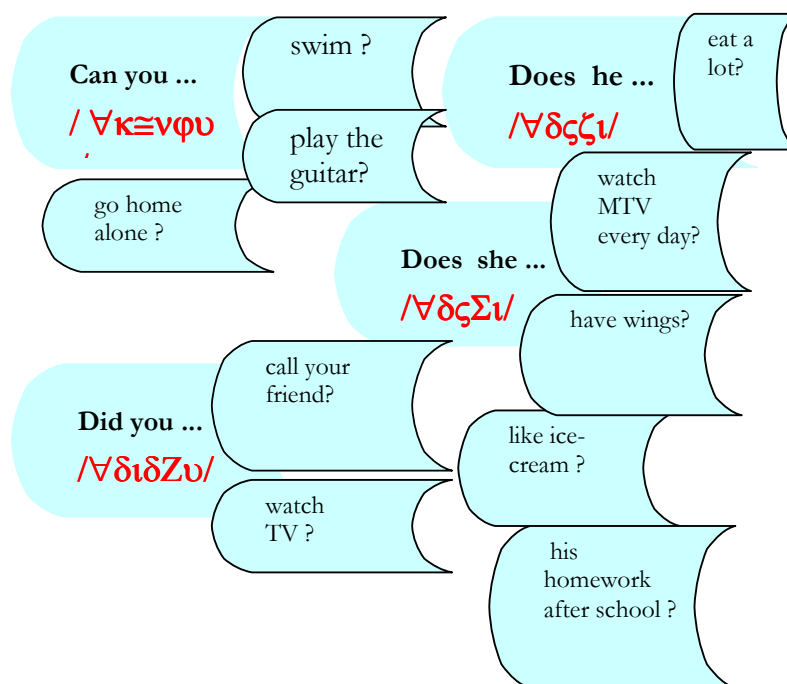


Figura 7 – *Chunks* – ‘unidades fonológicas’

2.8 Coleta de dados 2

1. Pós-testagem (1)

a. Um pequeno exercício escrito de *noticing* foi feito, em pares, algumas aulas depois das atividades acima (anexo 1). Apesar de alguns aprendizes ainda apresentarem dificuldades para se lembrarem dos auxiliares *dummy*, pude observar que houve um progresso na utilização correta do **do** e do **does**. No entanto, uma outra área necessitará de um foco mais explícito no próximo semestre: o **did** usado com o verbo no passado simples, como em **Did** you **went** to the farm? O exercício **did** + **went** não foi detectado como erro por muitos dos aprendizes:

b. Outro exercício de *awareness-raising* foi então necessário (anexo 2). Novamente os aprendizes trabalharam em pares mas, desta vez, os aprendizes tiveram apenas que posicionar o **did** de forma correta. Gostaria de ressaltar que este exercício também tem como finalidade ajudar na sistematização e mapeamento dos **chunks** salientados. TAYLOR (2000, p. 13) diz que muito do que falamos consiste na utilização automática de *chunks* lingüísticos – padrões recorrentes no nosso uso regular da língua.

2. Pós-testagem (2) (6 meses depois)

Questionário sobre Ronaldinho (anexo 3), que na época estava no Brasil se recuperando após uma cirurgia. Foi pedido aos alunos que imaginassem quais teriam sido as perguntas dos jornalistas em uma entrevista coletiva, pois eles só teriam acesso às respostas. Foram dadas 10 respostas que poderiam gerar perguntas diversas mas que iriam necessitar da utilização dos operadores WH, dos verbos auxiliares *do* ou *did*, *are* ou *is*, *can*, mas não seria esperada a produção do verbo não-auxiliar *have* pois o inglês adotado pelo Curso de idiomas é o Britânico onde, para as perguntas em questão, é recomendada a utilização do verbo auxiliar *have* – *have got*. Mesmo assim, uma explicação objetiva e pontual já havia sido dada aos alunos que utilizam a outra forma na escola regular (o padrão das perguntas pode ser visto no anexo 4).

2.8 Análise dos dados 2 ²⁵

Os resultados obtidos através do questionário – pós-testagem 2 após o período de 6 meses – ainda mostram alguma dificuldade por parte dos alunos nas seguintes áreas:

Tipo 1: auxiliar *do, does*

- ♦ Do you play... > **are you playing** > formação correta mas tempo inadequado
- ♦ Do you come ...> **Did** you come > formação correta mas tempo inadequado
- ♦ You did ... > ausência do auxiliar **did**

Tipo 2: auxiliar *be*

- ♦ Are you go... > **going** > pré-posicionamento do **are** mas ausência do -ing

Tipo 3: operadores **WH** + verbos auxiliares

- ♦ What the name ... > **is** > ausência do auxiliar
- ♦ How long do you stay...> **are you staying** > formação correta mas tempo inadequado
- ♦ How long are you stay...> **staying** > pré-posicionamento correto do **are** mas ausência do -ing
- ♦ What happen ...> **ed** > tentativa de formação da estrutura sem verbo auxiliar
- ♦ What type of girl you like... > **do** > ausência do auxiliar

Tipo 4: não-auxiliar *have*

- ♦ Have you to go ... > **do** > estrutura incorreta

Tipo 5: modal *can*

- ♦ Can you travel do you want...> **do** > inversão correta do **can** mas inserção do *do*

Os dados acima nos mostram que, mesmo após um período de mais exposição e manipulação das orações interrogativas por estes aprendizes, o **Tipo 3** apresentou a maior dificuldade. Parece ser possível afirmar que mais de um movimento consecutivo na

²⁵ As orações em azul não serão consideradas incorretas por terem sido estruturadas de maneira licenciada pelos falantes da LE.

estrutura profunda destas construções ainda causa dificuldades: 4 orações mal-formadas em 14 produzidas. ‘What about Daniela’ foi desconsiderada por não necessitar da estrutura completa. A ausência do auxiliar *is* pode ser interpretada apenas como desatenção. Foi também possível detectar que a indicação do tempo ainda necessita de maior prática contextualizada.

Mesmo assim, os resultados finais apontam para a evolução da Interlíngua ao compararmos os dados da coleta 1 com os da coleta 2 – utilização dos auxiliares *do* está estabilizada. Se retomarmos o Padrão Geral de Aquisição da figura 2 (p. 8), podemos dizer que os aprendizes avançaram para o estágio 4 apesar das dificuldades que ainda apresentam.

Conclusão

Penso ser muito prematura a afirmação de que a técnica de re-apresentação das estruturas que apresentaram dificuldades, com os *Cuisinaire rods*, terá eficácia duradoura se não houver mais prática. Isto ficou demonstrado nos resultados das atividades que foram feitas algum tempo depois da apresentação colorida. Os *rods* e suas cores vibrantes certamente chamaram a atenção focalizada dos alunos para as diferenças de construção das orações interrogativas. Ao vê-las sendo construídas na prática comunicativa fica claro que o auxiliar *do* se materializa e passa a ser incluído na lista de possibilidades de escolha.

Acredito que os *chunks* sonoros das novas combinações também terão efeito no reprocessamento lingüístico mas o desenvolvimento da IL em direção a uma maior competência lingüística só se dará após o uso reiterado destes novos esquemas. Uma rotinização dos *chunks* através da focalização não só no ‘polo semântico’ como também no ‘polo fonológico’ poderá ajudar na internalização das ‘unidades simbólicas’ que representam os *chunks* lingüísticos estudados.

Considero que esta investigação aponta para a necessidade, entre aprendizes de LE que falam Português, de perceber conscientemente estruturas inexistentes na L1 através da atenção seletiva e do foco na forma. Através do trabalho coletivo em pares ou pequenos grupos, e por meio de *scaffolding*, eles poderão eventualmente sistematizar estes *chunks*, construir novos mapeamentos e incorporá-los na IL. Na segunda testagem, 6 meses depois, é possível verificar

uma maior consistência no número de acertos nas construções. No entanto, parece claro que este processo de modificação e re-estruturação lingüística vai demandar destes aprendizes um uso mais freqüente para que a mudança ocorra de forma permanente e se entrincheire na MLP.

Anexo 1

Error spotting:

Can you find the mistakes in each of these sentences?

Rewrite the sentences correctly.²⁶

1. **Did** you **went** to the farm?
2. Let's playing tennis.
3. How long time you have English classes every week?
4. Was there houses in Belvedere 20 years ago?
5. Did she watch TV last night?
6. Snakes have wings?
7. She likes cooking at the weekends?
8. I watching a football match yesterday afternoon.
9. What she like?
10. You like to play basketball?
11. Why are you angry me?
12. What time you wake up?

Anexo 2

Word order: Unscrambling questions

Re-arrange the words so that you make questions.

When you finish, ask them to your partner and write down his / her answers:

1. you / close / of / door / did / the / the / room / ?

2. did / what / his sister / **for breakfast** / have / ?

3. your father / arrive / when / did / home / **on Sunday** / ?

4. what time / your family / **get up** / does / **in the morning** / ?

5. your / how / term / were / **school results** / this / ?

²⁶ As instruções são todas dadas em LE.

Anexo 3
Questionário

1.	_____
	I'm not playing this month because I hurt my leg.
2.	_____
	I didn't come to Brazil alone. My personal coach came with me.
3.	_____
	I don't want to talk about Daniela.
4.	_____
	Yes, I like her very much but we broke up for good.
5.	_____
	No, I didn't. She cheated on me.
6.	_____
	Only this month. Then I have to go back to Madri.
7.	_____
	I like Spain most.
8.	_____
	No, I can only travel during the holidays.
9.	_____
	Raica. She is fun to be with.
10.	_____
	I prefer beautiful girls.

Anexo 4

Perguntas para o questionário

1. Are you playing 3X
Are you go play this month...
Are you going to play this month
Do you play this month...
2. Did you come to 5 X
Did you come...
Do you come to Brazil alone ... 2X
3. What about Daniela ... 4X
Do you want to talk about
Can we talk about Daniela ... 2X
Do you have anything to say about
4. Do you like Daniela 3X
Do you like her 4X
Are you friends...
5. Did you do something 3X
You did something wrong
Did you cheat on her ... 2X
What **happen** ...
6. How long are you staying ... 5X
Have you to go back
How long do you stay
How long are you stay...
7. Which country is your favourite ...
Do you like Spain a lot
Do you love Spain 2X
Do you like Spain 3X
What is your favourite
8. Can you travel any time you.... 3X
Can you travel during the holidays.... 2X
Can you only travel during 2X
Can you travel any time **do you want** ...
9. Who is your girlfriend now...2X
What the name of your girlfriend....
Do you have a new girlfriend2X
Who is your new wife... What do you think about ...
Do you have another girlfriend ...
10. What type of girl **you like**
Do you like only models.... 3X
What girlfriend do you prefer...
Do you only like models ... 2 X
Do you only like this type of girl ...

Referência bibliográfica

ACHARD, M. Cognitive Grammar and SLA Investigation. **Journal of Intensive English Studies**. Rice University: Spring-Fall, 1997. v. II.

BECKER, S. C. **Construção de sentido de expressões idiomáticas do inglês como língua estrangeira** – uma abordagem da Linguística Cognitiva. 2005. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRUNER, J. **Going beyond the information given**. New York: Norton, 1973.

DIRVEN, R. English Phrasal verbs: theory and didactic application. In: PUTZ, M.; NIEMEIER, S.; DIRVEN, R. (Orgs) **Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy**, 3-54. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001.

DOUGHTY, C. Cognitive underpinnings of focus on form. In: ROBINSON, P. (Ed.) **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: CUP, 2001.

_____; VARELA, E. Communicative Focus on Form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: CUP, 1998.

ELLIS, N. Memory for Language. In: ROBINSON, P. (Ed) **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: CUP, 2001.

_____. Cognitive Approaches to SLA. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 19, p. 22-42, 1999.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1997.
JOHNSTON, M.; PIENEMANN, M. **Second Language Acquisition: a Classroom Perspective**. New South Wales Migrant Education Service, 1986.

KINSELLA, K. Understanding and Empowering Diverse Learners. In REID, J. **Learning Styles in the ESL/EFL Classroom**. Boston: Heinle & Heinle, 1995.

KOFFKA, K. **Principles of Gestalt Psychology**. New York: Hartcourt, Brace and Company, 1935.

LEECH, G.; SVARTVIK, J. **A Communicative Grammar of English**. Essex: Longman, 1994.

LEWIS, M. **The English Verb**. London: LTP, 1986.

MELLO, H. O Ensino de Gramática de Línguas Estrangeiras: um perspectiva da gramática cognitiva. In: **A Gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: FALE-POSLIN-UFMG, 2004. (Estudos Linguísticos 7).

_____. Construtivismo, Gramática Cognitiva, e o ensino de gramática de língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUISTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG: 2001.

RADFORD, A. **Transformational Grammar- A First Course**. Cambridge: CUP, 1988.

OLSEN. **Communication Starters**. Pergamon, 1977.

OXFORD, R. Gender Differences in language Learning Styles: What Do They Mean? In REID, J. **Learning Styles in the ESL/EFL Classroom**. Boston: Heinle & Heinle, 1995.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. **Applied Linguistics**, v. 16, n. 3, p. 371-391, p. 1995.

SAWYER, M.; RANTA, L. Aptitude, individual differences, and instructional design. In: ROBINSON, P. (Ed.) **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: CUP, 2001.

TARONE, E; SWAIN, M. A sociolinguistic perspective on second-language use in immersion classrooms. **Modern Language Journal**, n. 79, p. 166-178, 1995.

TAYLOR, J. **Cognitive Grammar**. Oxford: OUP, 2002.

VYGOTZKY, L. **Thinking and Speaking**. Massachusetts: MIT Press, 1962.