



PUCRS

FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO
DE AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA

VALÉRIA PINHEIRO RAYMUNDO

Porto Alegre
2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Av. Ipiranga, 6681 - Caixa Postal 1429
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
www.pucrs.br
CEP 90619-900 Porto Alegre - RS
Brasil

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

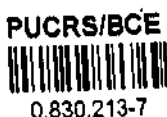
T
420.7
R273e

**ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO
DE AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA**

VALÉRIA PINHEIRO RAYMUNDO

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação
em Letras como requisito parcial para obtenção do
grau de Doutor em Letras na área de concentração
de Lingüística Aplicada.

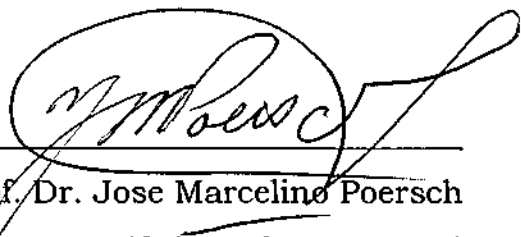
Prof. Dr. José Marcelino Poersch
Orientador



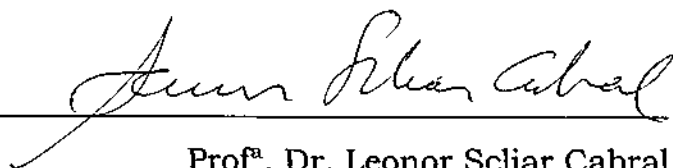
Data de defesa: 6/1/2006

Instituição depositária: Biblioteca Central Irmão José Otão
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, novembro de 2005

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
BANCA EXAMINADORA



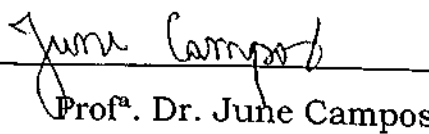
Prof. Dr. Jose Marcelino Poersch
(Orientador - PUCRS)



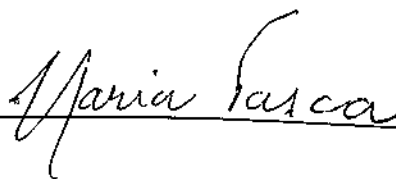
Profª. Dr. Leonor Scliar Cabral
UFSC



Profª. Dr. Rosangela Gabriel
UNISC



Profª. Dr. June Campos
PUCRS



Profª. Dr. Maria Tasca
PUCRS

Agradeço

- à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul pela oportunidade de cursar o programa de Pós-Graduação em Letras;
- ao professor José Marcelino Poersch, da Faculdade de Letras, pela orientação objetiva;
- ao professor Nivaldo Fonseca, da Faculdade de Matemática, pela gentil orientação estatística;
- ao professor Antônio Dalpicoi, da Faculdade de Letras, pela revisão desta Tese;
- às colegas Anamaria Welp e Cristina Perna pela leitura atenciosa dos instrumentos;
- às colegas Aline Pacheco, Ana Denise Lacerda, Ana Eliza Boccorny, Ana Maria Wertheimer, Clarice Lamb, Heloisa Koch, Silvana Silveira e Vera Müller, professoras da Faculdade de Letras, pela aplicação dos instrumentos;
- aos informantes desta pesquisa, alunos dos cursos de Inglês Geral (níveis VI, VII e VIII), Letras (níveis I e II) e Ciências Aeronáuticas (níveis I, II e III) de 2004/1, 2004/2 e 2005/1, pela realização dos testes.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE FIGURAS.....	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE TABELAS	10
INTRODUÇÃO.....	13
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	18
1.1 Análise de erros e interlíngua.....	18
1.1.1 Implicações da teoria.....	19
1.1.2 Processos da interlíngua.....	20
1.1.3 Classificação de erros.....	21
1.1.4 Erros interlinguais e intralinguais.....	22
1.1.5 Modelo do monitor.....	27
1.2 Consciência e aprendizado de línguas.....	30
1.2.1 Problemas da consciência	30
1.2.2 Consciência e seus correlatos neuronais	32
1.2.3 Níveis de consciência lingüística.....	36
1.2.4 Processos lingüísticos conscientes e inconscientes.....	38
1.2.5 Experiência consciente e aprendizado de línguas.....	42
1.2.6 Consciência lingüística e tratamento de erros.....	44
1.3 Elaboração e validação de instrumentos.....	48
1.3.1 Implicações da mensuração educacional.....	48
1.3.2 Validade de instrumentos.....	50
1.3.3 Fidedignidade de instrumentos.....	54
1.3.4 Metodologia da elaboração de instrumentos.....	56
1.3.5 Validação de testes e aquisição de segunda língua.....	59
2 DEFINIÇÃO DA PESQUISA.....	61

	4
2.1 Objetivos.....	61
2.1.1 Objetivo primário.....	61
2.1.2. Objetivos secundários.....	61
2.2 Questões norteadoras.....	62
2.3 Definição operacional de termos.....	63
3 PROCEDIMENTOS.....	66
3.1 População e amostragem.....	66
3.2 Instrumentos de coleta de erros.....	67
3.2.1 Aplicação dos instrumentos de coleta de erros.....	68
3.2.2 Critérios de correção dos instrumentos de coleta de erros.....	68
3.3 Instrumentos iniciais de avaliação da consciência lingüística.....	73
3.3.1 Validação de conteúdo dos instrumentos iniciais.....	75
3.3.2 Aplicação dos instrumentos iniciais.....	79
3.3.3 Critérios de correção dos instrumentos iniciais.....	80
3.3.4 Validação de construto dos instrumentos iniciais.....	87
3.4 Instrumento final de avaliação da consciência lingüística.....	95
3.4.1 Aplicação do instrumento final.....	99
3.4.2 Critérios de correção do instrumento final.....	99
3.4.3. Validação de construto do instrumento final.....	100
3.5 Instrumento de desempenho	103
3.5.1 Aplicação e correção do instrumento de desempenho.....	104
3.5.2 Validação de critério.....	105
3.6 Avaliação das questões norteadoras.....	109
3.7 Análise de questões complementares.....	116
CONCLUSÃO.....	148
REFERÊNCIAS.....	152
ANEXOS.....	156
ANEXO I (Instrumento de Coleta de Erros 1).....	157
ANEXO II (Instrumento de Coleta de Erros 2).....	158
ANEXO III (Instrumento de Coleta de Erros 3).....	159
ANEXO IV (Instrumento de Coleta de Erros 4).....	160
ANEXO V (Ocorrências erradas do Instrumento de Coleta 1).....	161
ANEXO VI (Ocorrências erradas do Instrumento de Coleta 2).....	164

ANEXO VII (Ocorrências erradas do Instrumento de Coleta 3).....	167
ANEXO VIII (Ocorrências erradas do Instrumento de Coleta 4).....	170
ANEXO IX (Lista de erros interlinguais e intralinguais).....	173
ANEXO X (Instruções ao informante).....	175
ANEXO XI (Instrumento Inicial 1).....	177
ANEXO XII (Instrumento Inicial 2).....	182
ANEXO XIII (Instrumento Inicial 3).....	187
ANEXO XIV (Instrumento Inicial 4).....	192
ANEXO XV (Carta e questionário ao Avaliador 1).....	197
ANEXO XVI (Carta e questionário ao Avaliador 2).....	202
ANEXO XVII (Respostas dos avaliadores).....	207
ANEXO XVIII (Estrutura e conteúdo dos quatro Instrumentos Iniciais).....	208
ANEXO XIX (Instrumento Inicial 1 após validação de conteúdo).....	209
ANEXO XX (Instrumento Inicial 2 após validação de conteúdo).....	213
ANEXO XXI (Instrumento Inicial 3 após validação de conteúdo).....	217
ANEXO XXII (Instrumento Inicial 4 após validação de conteúdo).....	221
ANEXO XXIII (Instruções após validação de conteúdo).....	225
ANEXO XXIV (Tabela de escores dos Instrumentos Iniciais 1, 2, 3, 4).....	227
ANEXO XXV (Tabela de escores do Instrumento Inicial 1).....	230
ANEXO XXVI (Tabela de escores do Instrumento Inicial 2).....	231
ANEXO XXVII (Tabela de escores do Instrumento Inicial 3).....	232
ANEXO XXVIII (Tabela de escores do Instrumento Inicial 4).....	233
ANEXO XXIX (Instrumento Final).....	234
ANEXO XXX (Termo de Consentimento).....	239
ANEXO XXXI (Instrumento de Desempenho).....	240
ANEXO XXXII (Grade de Respostas).....	243

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de elaborar e validar um instrumento de avaliação do nível de consciência lingüística do aprendiz adulto de inglês, falante nativo de português. Para atingirmos esse objetivo, elaboramos dez instrumentos, enfocando formas certas e erradas de frases simples, distribuídas em dois grupos, erros interlinguais e intralinguais, de diferentes tempos e aspectos verbais. Efetivamos três tipos de validação – conteúdo, critério e construto – seguindo um roteiro de procedimentos estipulado por nós. Os testes foram aplicados em uma amostra composta de alunos dos cursos de Inglês Geral, Letras e Ciências Aeronáuticas da PUCRS entre 2004 e 2005. O exame da validade desse tipo de instrumento mostrou que é possível construir um teste fidedigno, fundamentado em níveis de consciência lingüística definidos como pré-consciente 1, pré-consciente 2, consciente e plenamente consciente a partir do julgamento, identificação, correção e/ou explicação do erro. A análise de questões complementares permitiu constatar a existência de diferença significativa entre o nível de consciência dos alunos do grupo feminino e do grupo masculino, e de relação significativa entre nível de consciência e desempenho dos alunos do Curso de Inglês Geral e de Letras. A interpretação dos dados obtidos através do instrumento validado possibilitou uma classificação dos sujeitos em superusuários, subusuários e ótimos usuários do monitor e uma reorganização dos alunos dos diferentes cursos.

ABSTRACT

The objective of this research was to elaborate and validate an instrument of linguistic consciousness level evaluation of adult learners of English, native speakers of Portuguese. In order to reach this goal, ten instruments were elaborated, focusing on right and wrong forms of simple sentences in different tenses and aspects distributed in two groups: interlingual and intralingual errors. Content, construct and criterion-related validity were accomplished according to a stipulated script of procedures. The tests were applied in a sample composed by students from General English, Languages and Aeronautical Science courses of PUCRS between 2004 and 2005. The examination of the validity of this type of instrument showed that it is possible to construct a reliable test based on levels of linguistic consciousness defined as pre-consciousness 1, pre-consciousness 2, consciousness and full consciousness from the judgment, identification, correction and/or explanation of the error. Through the analysis of complementary questions, it was possible to observe the existence of significant difference between the subjects of the feminine group and the masculine group consciousness levels. A significant relation between consciousness level and performance of the subjects from General English and Languages courses was also observed. The interpretation of the data obtained through the validated instrument provided a possible classification of the subjects in over-users, under-users and optimal users of the monitor and a reorganization of the students from the different courses.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Etapas da experiência consciente a partir da percepção do erro	47
-------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Tipos de frases simples em suas formas afirmativas, negativas e interrogativas, utilizando diferentes tempos e aspectos verbais	26
QUADRO 2 – Características dos processos conscientes e inconscientes, levando-se em consideração diferentes aspectos	40
QUADRO 3 – Procedimentos utilizados para a validação do instrumento	58
QUADRO 4 – Avaliação do nível de dificuldade e do nível de discriminação dos itens dos instrumentos 1, 2, 3, 4	95
QUADRO 5 – Estrutura, conteúdo e organização do Instrumento Final	98
QUADRO 6 – Critérios de correção do Instrumento Final	100
QUADRO 7 – Nível de consciência lingüística e correspondente predominância de ocorrências	118
QUADRO 8 – Classificação dos sujeitos conforme o uso do monitor	142
QUADRO 9 – Número de sujeitos de cada curso classificados conforme o uso do monitor	144

LISTA DE TABELAS

TABELA I – Número de acertos dos sujeitos no Instrumento 1	89
TABELA II – Número de acertos dos sujeitos no Instrumento 2	89
TABELA III – Número de acertos dos sujeitos no Instrumento 3	90
TABELA IV – Número de acertos dos sujeitos no Instrumento 4	90
TABELA V – Índices obtidos através do método das metades	91
TABELA VI – Índices obtidos através da fórmula de Spearman-Brown	92
TABELA VII – Nível de dificuldade e nível de discriminação dos itens do Instrumento 1	93
TABELA VIII – Nível de dificuldade e nível de discriminação dos itens do Instrumento 2	94
TABELA IX – Nível de dificuldade e nível de discriminação dos itens do Instrumento 3	94
TABELA X – Nível de dificuldade e nível de discriminação dos itens do Instrumento 4	94
TABELA XI – Escores dos sujeitos no Instrumento Final	101

TABELA XII – Escores obtidos no Instrumento A e no Instrumento B	106
TABELA XIII – Escores dos sujeitos em cada questão do Instrumento Final	113
TABELA XIV – Nível de consciência diante de erros interlinguais e intralinguais	117
TABELA XV – Escores dos sujeitos diante das questões erradas em cada metade do Instrumento Final	119
TABELA XVI – Grau de convicção em relação ao nível de consciência lingüística diante de erros interlinguais e intralinguais	122
TABELA XVII – Escores dos alunos do Curso de Inglês Geral	124
TABELA XVIII – Escores dos alunos do Curso de Letras	125
TABELA XIX – Escores dos alunos do Curso de Ciências Aeronáuticas	125
TABELA XX – Escores e idades dos alunos	127
TABELA XXI – Escores dos alunos do grupo feminino	130
TABELA XXII – Escores dos alunos do grupo masculino	131
TABELA XXIII – Nível de consciência lingüística e desempenho dos alunos do Curso de Inglês Geral	133

TABELA XXIV – Nível de consciência lingüística e desempenho dos alunos do Curso de Letras	
.....	134
TABELA XXV – Nível de consciência lingüística e desempenho dos alunos do Curso de Ciências Aeronáuticas	
.....	135
TABELA XXVI – Escores e número de ocorrências de cada grau de convicção	
.....	137

INTRODUÇÃO

Há duas questões que intrigam pesquisadores de língua estrangeira, independentemente da posição teórica a que estão vinculados. A primeira tem a ver com o fato de que a aquisição da língua materna pela criança e da língua estrangeira pelo adulto possuem características diferentes. A segunda refere-se ao fato de que os alunos de língua estrangeira alcançam diferentes graus de proficiência, usando a mesma metodologia e tendo, aparentemente, as mesmas condições.

Gass & Selinker (2001) comentam que muitos acreditam que as crianças são melhores aprendizes de línguas do que os adultos, no sentido de que elas, na maioria das vezes, ganham o domínio da língua estrangeira enquanto os adultos não. Isso se reflete no que é conhecido como a hipótese do período crítico. De acordo com essa hipótese, existe um ponto relacionado à idade, geralmente a puberdade, além do qual se torna difícil aprender a língua estrangeira no mesmo nível que a língua materna.

Embora nem todos os pesquisadores concordem com essa visão, a maioria acredita que as crianças são mais bem sucedidas do que os adultos nessa tarefa. Além da questão social, psicológica e fatores cognitivos que interferem no aprendizado de uma língua estrangeira, há também mudanças neurológicas que impedem os adultos de usar o cérebro da mesma forma que as crianças. Isso é geralmente apresentado como uma perda de plasticidade, ou flexibilidade, no cérebro.

Por essa razão, alguns pesquisadores acreditam que a língua estrangeira não deve ser aprendida seguindo-se o modelo de aquisição da língua materna. Slama-Cazacu (1979), por exemplo, acredita que a

aquisição da língua estrangeira depende da idade do aprendiz, isto é, quando se trata de adolescentes e de adultos, é inútil tentar imitar as estratégias usadas pelas crianças ao aprender sua língua materna. Ela argumenta que, quando uma segunda língua é ensinada a adultos, a situação é totalmente diferente daquela em que a criança aprende a sua primeira língua.

No caso da língua materna, a criança constrói a gramática com certa regularidade a partir dos dados lingüísticos primários a que está exposta. Já no caso da língua estrangeira, considerando o contexto ensino/aprendizado, o aluno constrói a gramática da língua estrangeira a partir de dados que são fornecidos pelo material pedagógico e pelo professor, o que constitui o *input*. O *input*, por sua vez, não garante que o aluno irá assimilar o conhecimento a ser aprendido, pois existem outras variáveis que influenciam o aprendizado de uma língua estrangeira na fase adulta. A atenção, aptidões intelectuais, possibilidades perceptivas, particularidades da personalidade, questões emocionais e afetivas também restringem o processo de aquisição.

Quando exposto a uma situação de aprendizado de uma língua estrangeira, é natural que o adulto seja tomado por um sentimento de despersonalização por não conseguir expressar suas idéias da mesma forma que o faz com a língua materna. A falta de domínio da língua estrangeira coloca alguns aprendizes em uma situação de insegurança e suscetibilidade. Com a insegurança instalada, o aluno tende a reagir ao aprendizado de várias maneiras: muitas vezes nega a insegurança e finge não haver problemas, ignorando os erros que comete e dando pouca importância às informações que desconhece; outras vezes, ele se torna hesitante e pouco convicto de seu desempenho, reagindo com indignação aos erros que comete quando é capaz de percebê-los; há, ainda, os casos em que o aluno é bloqueado pela inibição, o que passa a ser o seu maior obstáculo por não permitir falhas e por estabelecer controle demasiado sobre o aprendizado.

Além dos aspectos emocionais, Richards (1985) afirma que as diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira também podem afetar o aprendizado de uma segunda língua na fase adulta de várias maneiras: elas podem influenciar o processo de aquisição de traços da língua estrangeira, levar o aprendiz à fuga de certas estruturas ou à superprodução de certas formas da língua estrangeira que carregam funções do discurso da língua materna, resultando em erros.

Gass & Selinker (2001) afirmam que os principais tipos de erros cometidos por alunos adultos de uma língua estrangeira se encontram em duas categorias: erros interlinguais e erros intralinguais. Os primeiros são aqueles que podem ser atribuídos à transferência da língua materna. Os últimos são aqueles relacionados à língua que está sendo aprendida, independentemente da língua materna.

Segundo Faerch & Kasper (1986), nos últimos anos, pesquisadores têm assumido a posição de que a aquisição da língua estrangeira envolve uma interação complexa de habilidades em diferentes níveis de controle cognitivo. Essa posição abre a possibilidade para considerar a transferência tanto como ativação criativa do conhecimento da língua materna em diferentes níveis de consciência quanto como ativação desse mesmo conhecimento altamente automatizado na ausência do controle consciente.

Assim, considerando que o pensamento e o conhecimento de um indivíduo com certa maturidade provavelmente o impedirão de construir frases sem sentido e que o adulto que já recebeu lições de gramática na escola pode utilizar uma metalinguagem para falar da língua que ele aprende, é importante que os métodos de ensino de uma língua estrangeira explorem a sua capacidade metacognitiva.

Raymundo (2001) realizou um estudo que teve como objetivo principal verificar a relação entre o nível de consciência do aluno e seu desempenho

em produção escrita, enfocando o uso do *present perfect*. Para atingir tal objetivo, foram elaborados três instrumentos de treinamento e dois instrumentos de testagem, sendo que um deles foi usado como teste de desempenho e o outro, como teste de consciência. Os resultados da investigação foram submetidos a uma avaliação estatística. Através desses resultados, pôde-se observar que houve um ganho no nível de consciência, assim como uma melhora no desempenho, e que as duas variáveis – consciência e desempenho – estavam correlacionadas.

O exercício usado para testar o nível de consciência do aluno, antes e depois do treinamento, foi constituído de frases certas e erradas, envolvendo erros relativos ao aspecto verbal focado e consistiu em verificar se os alunos tinham consciência do erro. Para tal verificação, a investigadora avaliou a percepção, a identificação, a observação e a compreensão do aprendiz em relação às frases erradas.

Através dos dados obtidos nesse teste, a investigadora concluiu que o julgamento errado classificava o aluno no nível inconsciente e que a experiência consciente era um processo que se dava em três etapas: a primeira consistia em perceber ou perceber e identificar o erro e correspondia ao nível pré-consciente; a segunda correspondia ao nível de consciência e consistia em perceber, identificar e observar a forma ou o uso do aspecto verbal; a terceira e última etapa consistia em perceber, identificar e observar tanto o uso quanto a forma do aspecto verbal sendo focado. Essa última etapa correspondia ao nível de plena consciência.

Devido a algumas limitações da pesquisa, não foi possível calcular a consistência interna do instrumento mencionado acima e nem examinar sua validade. Por essa razão, foi sugerido um estudo que envolvesse outros aspectos lingüísticos e que averiguasse se esse tipo de exercício poderia ou não ser usado na avaliação da consciência lingüística. Assim, considerando os achados e as sugestões da pesquisa acima mencionada, a proposta do

presente estudo é a reestruturação e a validação do instrumento usado para avaliar o nível de consciência lingüística do aluno adulto de inglês, falante nativo de português, elaborado por Raymundo (2001); entretanto, desta vez, considerando tanto erros interlinguais quanto erros intralinguais de diferentes estruturas verbais.

Esta investigação se justifica pela nossa experiência profissional ligada ao ensino de inglês como língua estrangeira, pela crença de que o trabalho com erros fornece informações importantes a respeito dos processos cognitivos e metacognitivos usados pelo aluno de língua estrangeira na fase adulta e pela constatação de que o diagnóstico do nível de consciência do aprendiz pode estimular o desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino de línguas estrangeiras.

O trabalho foi organizado da seguinte forma: apresentamos inicialmente a fundamentação teórica, que aborda tópicos relativos ao aprendizado de língua estrangeira na fase adulta, à consciência lingüística implicada nesse tipo de aprendizado e à construção e validação de instrumentos na área educacional; posteriormente, abordamos a definição da pesquisa e de termos, bem como a apresentação das questões norteadoras. Subseqüente a isso, expomos os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, momento em que relatamos os critérios de aplicação, correção e construção de três versões do instrumento; descrevemos três tipos de validação; avaliamos as questões norteadoras e analisamos questões complementares.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este segundo capítulo tratará da sustentação teórica que fundamenta os objetivos da pesquisa. Como a proposta deste estudo é a de elaborar e validar um instrumento de avaliação do nível de consciência lingüística do aprendiz de língua estrangeira diante de frases erradas, os pontos considerados relevantes para o desenvolvimento do tema proposto são: análise de erros e interlíngua, que inspiram a construção e formatação dos instrumentos; consciência e aprendizado, que fundamentam a definição de níveis de consciência lingüística; elaboração e validação de instrumentos, que orientam os procedimentos adotados para o desenvolvimento pesquisa.

1.1 Análise de erros e interlíngua

A análise de interlíngua (assim como a análise de erros) surgiu com a necessidade de dar conta do desempenho do aprendiz em relação aos processos cognitivos usados por ele para a reorganização do *input* recebido da língua estrangeira. A análise de erros sugere que o aprendiz, no progresso de seu domínio da língua estrangeira, desenvolve uma série de sistemas aproximativos (Nemser, 1971),¹ que são sucessivos e que se cruzam, de modo que cada estágio tem traços únicos, assim como traços que são compartilhados tanto com o sistema aproximativo imediatamente anterior – a língua materna – como com o imediatamente posterior – a língua estrangeira. Os estudos da interlíngua enfocam os processos psicolingüísticos da aquisição e o estado dos sistemas das duas línguas – materna e estrangeira – do aprendiz. Na seção subsequente, apresentaremos as implicações dessa teoria.

¹ Um sistema aproximativo é definido por Nemser como o sistema lingüístico empregado pelo aprendiz na tentativa de usar a língua estrangeira. Corder (1971) refere-se a esse sistema como sendo um dialeto transicional que se caracteriza pela instabilidade.

1.1.1 Implicações da teoria

Selinker (1972), em seu artigo (*Interlanguage*), propõe uma teoria psicolingüística do aprendizado de língua estrangeira que tenta interpretar as estruturas e processos subjacentes envolvidos no desempenho do aprendiz adulto. Segundo ele, a maioria dos adultos ativa uma estrutura psicológica latente ao adquirir a língua estrangeira. Essa estrutura é um arranjo já formulado no cérebro, que é ativado quando o adulto tenta produzir conceitos, que ele provavelmente já tem, em uma segunda língua, que ele está aprendendo. Contudo, o mesmo pesquisador chama a atenção para o fato de que a estrutura latente é diferente para a maioria das pessoas e, portanto, não existe garantia de que ela será ativada, isto é, não há garantia de que a tentativa de aprendizado seja bem sucedida.

Ao observar os enunciados produzidos pelos aprendizes, quando os mesmos estão tentando produzir sentenças de uma língua estrangeira, percebe-se que esse conjunto de enunciados, para a maioria dos aprendizes de uma segunda língua, não corresponde aos enunciados de um falante nativo. Considerando-se que os dois conjuntos não são idênticos, a teoria do aprendizado de segunda língua cria a hipótese da existência de um sistema lingüístico separado. Esse sistema lingüístico é chamado de **interlíngua**.

Selinker (1972) propõe esse nome para uma classe de dialetos idiossincráticos cujas regras conjugam características de outros dois dialetos sociais – a língua materna e a língua estrangeira. Segundo ele, os dados observáveis relevantes para a identificação da interlíngua são os enunciados na língua materna do aprendiz (LM) produzidos por ele; os enunciados da interlíngua (IL) produzidos pelo aprendiz; e os enunciados da língua estrangeira (LE) produzidos pelos falantes nativos da mesma.

Esses três conjuntos de enunciados são a estrutura de superfície das frases da interlíngua e também os dados psicologicamente importantes para

as predições teóricas do aprendizado de uma segunda língua na fase adulta. A partir desses dados, o investigador pode iniciar o estudo dos processos psicolinguísticos que subjazem ao comportamento na interlíngua.

1.1.2 Processos da interlíngua

Selinker (1972), quando trata do sistema lingüístico usado por aprendizes de língua estrangeira, faz uso do conceito de fossilização (*fossilization*) para descrever o mecanismo existente na estrutura psicológica latente. Ele define esse termo como sendo itens lingüísticos, regras e subsistemas que falantes de uma língua em particular tendem a manter em sua interlíngua, relativos a uma língua estrangeira, independentemente da idade do aprendiz ou da quantidade de explicação e instrução recebidas.

Fenômenos lingüísticos fossilizáveis são considerados pelo autor como os famosos erros de pronúncia, ritmo, ordem de elementos, etc. Muitos desses fenômenos, segundo ele, reaparecem no desempenho da IL, mesmo aparentemente erradicados, quando a atenção do aprendiz está concentrada em uma questão intelectual difícil, em estado de ansiedade, por motivo de excitação, ou em um estado de relaxamento total. Esse fenômeno é também chamado de deslize (*backsliding*) e se caracteriza por ser um reaparecimento regular de estruturas lingüísticas no desempenho produtivo da interlíngua, o que dá ao aluno o *status* de estrangeiro.

Selinker sugere a existência de cinco processos centrais na estrutura psicológica latente diante do aprendizado de língua estrangeira, os quais influenciam a gramática provisória do aprendiz e são a fonte de erros fossilizados na produção do aluno. Esses processos são classificados da seguinte forma: (1) transferência lingüística (*Language Transfer*), quando o erro for resultado da língua materna; (2) transferência de treinamento (*Training Transfer*), quando for resultado de itens identificáveis em procedimentos de treinamento; (3) estratégias de aprendizado de segunda

língua (*Strategies of Second Language Learning*), quando for resultado de uma abordagem identificável pelo aprendiz do material a ser aprendido; (4) estratégias de comunicação na segunda língua (*Strategies of Second Language Communication*), quando for resultado de uma abordagem identificável pelo aprendiz na comunicação com os falantes nativos da língua estrangeira; (5) supergeneralização do material lingüístico da língua estrangeira (*Overgeneralization of Target Language Linguistic Material*), se os erros forem resultado de uma clara supergeneralização das regras e dos traços semânticos da segunda língua. É importante mencionar que, além desses, existem outros processos menores e que os processos salientados pelo autor não são absolutos, podendo o mesmo erro ser resultado de mais de um processo.

1.1.3 Classificação de erros

Segundo Corder (1967), o estudo da interlíngua e a análise de erros fornecem ao pesquisador evidências de como a língua é aprendida ou adquirida e que estratégias ou procedimentos o aprendiz está empregando em sua descoberta. A análise de erros é, para o referido pesquisador, um processo comparativo que não busca a descrição, mas sim a explicação da natureza do dialeto idiossincrático² do aluno, comparando-o com a língua estrangeira.

Segundo ele, quando os erros ocorrem por influência da língua materna, uma comparação lingüística entre a LM e a LE pode ajudar o professor a buscar explicações para os processos envolvidos no aprendizado de línguas e, conseqüentemente, aprimorar técnicas de ensino e materiais pedagógicos. Para esse pesquisador, o ponto de partida da análise de erros são sempre os pares de enunciados equivalentes de tradução. O estudo proposto neste trabalho pretende utilizar exercícios de

² O dialeto idiossincrático, para Corder (1971), se constitui de um código pessoal do aluno que não é característico de nenhum grupo social e se caracteriza pela instabilidade, considerando que o aluno se encontra em um processo de aquisição de novas formas lingüísticas.

versão para a coleta de erros que serão incorporados aos instrumentos a serem validados. Nesses exercícios, serão apresentadas frases simples em português a serem vertidas para o inglês.

Corder (1981) admite que não é suficiente classificar os erros superficialmente, como geralmente é feito, em erros de omissão, seqüência, seleção, etc. É preciso uma análise mais profunda, que leve à compreensão ou explicação da causa do erro, pois, segundo esse autor, somente quando sabemos por que ele foi cometido é que temos condições de corrigi-lo de forma sistemática.

Nesse caso, uma classificação mais adequada seria em termos de sistemas, onde se incluem erros de tempo verbal, que, colocados em categorias, podem ajudar a entender os processos empregados pelo aluno. Embora não existam critérios precisos na classificação de erros em categorias, alguns pesquisadores se preocuparam com os tipos de erros, com base nos diferentes e possíveis processos que os provocaram.

1.1.4 Erros interlinguais e intralinguais

Richards (1985), quando trata de tipos de erros observados na aquisição do inglês como língua estrangeira, apresenta uma categorização que ele mesmo admite ser imprecisa, por ser passível de sobreposição e de diferentes interpretações. Nessa classificação podemos encontrar uma distinção básica entre erros interlinguais e erros intralinguais, que foram definidos por Gass e Selinker (2001), respectivamente, como sendo aqueles atribuídos à língua nativa e aqueles atribuídos à língua que está sendo aprendida.

Os erros interlinguais derivam da transferência lingüística (*Language Transfer*)³ e refletem uma certa dificuldade em separar as duas línguas. Os erros ocasionados por esse processo são, em geral, resultado de tradução literal, isto é, tradução palavra por palavra (James, 1998). Os alunos tendem a transferir a forma, o significado e a distribuição de forma e significado de sua língua nativa para a língua estrangeira (Lado, 1957). Um exemplo desse tipo de erro seria: *She works in a hospital?*, em vez de, *Does she work in a hospital?*, para expressar a seguinte idéia: "Ela trabalha num hospital?"

Erros interlinguais também ocorrem quando o aluno já possui algum conhecimento da língua estrangeira, mas tem dificuldades para apreender determinadas formas da LE por influência da LM. Isso geralmente ocorre quando a língua nativa possui uma forma simples, enquanto a língua estrangeira possui uma forma composta, para expressar o mesmo significado (Stockwell, Bowen e Martin, 1965). Esse é o caso do *present perfect*.

É muito comum os alunos hesitarem em aplicar esse aspecto verbal mesmo que já tenham sido expostos a ele. Uma explicação razoável é a de que o aprendiz recorre ao seu conhecimento prévio, a sua LM, para expressar-se na LE, confirmando uma hipótese falsa. Assim, para perguntar "Há quanto tempo você estuda aqui?", o aprendiz de inglês, falante nativo de português, recorre ao conhecimento que tem de sua LE e o confirma com o de sua LM, produzindo a seguinte pergunta: *How long do you study here?*, em vez de, *How long have you studied here?*

Podemos observar que, apesar de estar utilizando uma estrutura da LE (...do you...), ele está sendo fortemente influenciado pela LM. Afinal, ...do you study...? é utilizado, em inglês, para dizer "...você estuda...?", em

³ A transferência lingüística são os sinais da LM na LE, é a invasão de traços de uma língua em outra. Em psicologia, o termo "transferência" é empregado para se referir ao fenômeno de o conhecimento prévio ser estendido à área do novo conhecimento, ou seja, a influência que o aprendizado ou a lembrança de alguma coisa tem sobre o aprendizado e lembrança de outra coisa.

português. Com esse tipo de raciocínio, o aprendiz mostra estar priorizando a adequação da forma e ignorando a adequação do contexto de uso dessa forma. Com isso, podemos concluir que, embora esse tipo de erro seja um erro de desenvolvimento de aprendizado, ele é influenciado pela tradução que o aluno faz de sua LM para a LE. Para quem conhece a língua portuguesa, poderíamos esperar e, até mesmo, prever esse tipo de produção.

Os erros intralinguais ocorrem dentro da própria língua estrangeira e refletem as características gerais do aprendizado de regras e da competência do aprendiz em um dado estágio da aquisição, sem a aparente interferência das características da língua materna. Entre os erros intralinguais mais conhecidos, está a supergeneralização (*overgeneralization*), que são erros causados pela extensão de regras da língua estrangeira a contextos inadequados. Isso geralmente ocorre porque o aprendiz ignora ou não domina totalmente a regra da língua estrangeira. Do mesmo modo, ele utiliza a regra mais conhecida e as formas da LE mais praticadas por ele para poder se comunicar.

Diferentemente dos erros interlinguais, os erros intralinguais não são atribuídos à influência da tradução. Ocorrências desse tipo de erro surgem quando o aluno utiliza uma forma ou estrutura inadequada em inglês que parece não sofrer interferência do português. Um exemplo seria quando o aluno utiliza erradamente a seguinte frase: *Where does she works?*, em vez de, *Where does she work?* Ao analisarmos esse tipo de produção, podemos observar que o uso de *works* nesse contexto inadequado ocorreu em função de o aprendiz estar ignorando que, em frases interrogativas, em que o auxiliar *does* é necessário, o verbo principal deve ser utilizado em sua forma base (*work*). Através da tradução para o português (Onde ela trabalha?), não poderíamos prever esse tipo de erro.

Um outro caso de erro intralingual envolve também o uso do *present perfect*. Só que, desta vez, a ocorrência errada não envolve a relação com o português. Ao contrário, parece absurda se a traduzirmos. Para ilustrar esse caso, recorreremos ao seguinte exemplo: *I have studied yesterday*, em que o aprendiz aplica o *present perfect* a um contexto de passado simples. O correto seria: *I studied yesterday*. A tradução dessa frase para o português (Eu tenho estudado ontem) mostra que o aluno não está usando essa estratégia para se comunicar, mas sim está se valendo dos próprios elementos da língua estrangeira para expressar-se, cometendo assim um erro dentro da própria LE.

James (1998) categoriza os erros interlinguais e intralinguais como diagnóstico de erros. A investigação aqui proposta pretende classificar em interlinguais e intralinguais os tipos de erros cometidos pelo aprendiz de nível intermediário, tendo em vista as diferentes formas de frases simples da língua inglesa.

Considerando a estrutura das frases em inglês, Celse-Murcia e Larsen-Freeman (1999) dividem as sentenças em simples, compostas e complexas. As frases simples contêm um sujeito, um verbo e são consideradas independentes. As frases compostas são constituídas de uma ou mais orações conectadas por uma conjunção coordenada e as frases complexas contêm uma oração principal e uma ou mais orações subordinadas. A presente investigação irá focar as formas afirmativas, negativas e interrogativas, considerando diferentes tempos e aspectos verbais (*simple past, simple present, future, present continuous, past continuous, present perfect*) de quatro tipos de frases simples, propostas pelas autoras em seu livro *The Grammar Book*.

Tipo de frase simples	Forma	Exemplo
1. sujeito + verbo	afirmativa negativa interrogativa (yes/no) interrogativa (wh)	<i>The building collapsed.</i> <i>The building didn't collapse.</i> <i>Did the building collapse?</i> <i>When did the building collapse?</i>
2. sujeito + verbo + objeto	afirmativa negativa interrogativa (yes/no) interrogativa (wh)	<i>They study English.</i> <i>They don't study English.</i> <i>Do they study English?</i> <i>What do they study?</i>
3. sujeito + verbo + objeto direto + objeto indireto	afirmativa negativa interrogativa (yes/no) interrogativa (wh)	<i>She is writing a letter to her mother.</i> <i>She isn't writing a letter to her mother.</i> <i>Was she writing a letter to her mother?</i> <i>Why was she writing a letter to her mother?</i>
4. sujeito + verbo + predicativo	afirmativa negativa interrogativa (yes/no) interrogativa (wh)	<i>Sue has been my friend for a long time.</i> <i>Sue hasn't been my friend for a long time.</i> <i>Has Sue been your friend for a long time?</i> <i>How long has Sue been your friend?</i>

Quadro 1 - Tipos de frases simples em suas formas afirmativas, negativas e interrogativas, utilizando diferentes tempos e aspectos verbais.

Segundo Krashen (1982), o ensino de uma língua estrangeira deve encorajar a aquisição e fornecer *input* que estimule o potencial inconsciente do aprendiz. Isso não significa, no entanto, falta de espaço para o aprendizado consciente. Segundo o autor, esse tipo de aprendizado tem importância principalmente no que tange à gramática. Essa afirmação é consistente com o fato de que o aluno, concentrado no aspecto formal da linguagem, pode aumentar a precisão de alguns itens gramaticais e evitar a ocorrência de erros.

De acordo com a teoria de aquisição de segunda língua, quando o objetivo é o aprendizado, os erros devem ser corrigidos. No entanto, o autor salienta que a correção deve ser feita através de exercícios escritos para que o aprendiz tenha tempo e condições para, conscientemente, entender a nova regra. A seguir descreveremos o modelo proposto por Krashen no que tange à aquisição de uma língua estrangeira como segunda língua.

1.1.5 Modelo do monitor

Ao avaliarem os processos envolvidos na interlíngua, Gass & Selinker (2001) admitem que, embora seja alvo de objeções, o modelo do monitor pode ser considerado uma das mais influentes abordagens do aprendizado de língua estrangeira existente na literatura. Esse modelo foi inicialmente descrito por Krashen, na década de 1970, e envolve cinco hipóteses básicas. Essas hipóteses são: a distinção entre aprendizado e aquisição; a hipótese da ordem natural; a hipótese do monitor; a hipótese do *input* e a hipótese do filtro afetivo. As hipóteses que mais interessam para esta pesquisa são a hipótese do monitor e a do filtro afetivo.

A **hipótese do monitor** estabelece que o adulto usa dois sistemas distintos e com funções específicas quando aprende uma língua estrangeira. Esses sistemas se referem à aquisição, que são os processos inconscientes, e ao aprendizado, que diz respeito aos processos conscientes. A aquisição é responsável pela geração do enunciado e pela fluência. O aprendizado tem a função de monitorar a forma do enunciado, antes ou depois de ter sido produzido pelo sistema responsável pela aquisição. A hipótese do monitor implica que regras formais (ou aprendizado consciente) possuem um papel limitado no desempenho em uma língua estrangeira, pois o monitor nem sempre pode ser usado.

Existem três condições necessárias que devem estar sintonizadas para que o aprendiz de uma língua estrangeira possa acessar o monitor: o aprendiz deve ter disponibilidade de tempo, concentrar-se no aspecto formal da linguagem e saber que regra está aplicando. Krashen (1982) afirma que os alunos são expostos a apenas uma pequena parte da estrutura gramatical de uma língua e que, mesmo os melhores alunos, não aprendem todas as regras a que são expostos. Isso sugere que é bastante difícil para o aprendiz encontrar a situação ideal para monitorar o seu desempenho. Além disso, o autor também admite que as condições adequadas não são

necessariamente suficientes, considerando que o monitor pode não ser ativado mesmo sob circunstâncias ideais. Isso ocorre porque, muitas vezes, os adultos são requisitados a produzir na língua estrangeira a partir de estágios básicos, mesmo antes de ter adquirido a competência sintática necessária para expressar suas idéias. Quando isso ocorre, o aprendiz tende a recorrer às regras de sua língua materna e, se as regras das duas línguas forem diferentes, erros poderão ocorrer.

A variação individual observada na produção do adulto resulta em diferentes usos do monitor. Esses usos sugerem que existem basicamente três tipos de aprendiz. O primeiro tipo usa excessivamente o monitor e é classificado como *over-user*. Este recorre ao monitor o tempo todo, constantemente conferindo seu desempenho através do conhecimento consciente. Ele é dependente do aprendizado e não se sente seguro em usar apenas o sistema adquirido.

O segundo tipo faz pouco uso do monitor e é classificado como *under-user*. Este prefere não utilizar seu conhecimento consciente, mesmo estando sob condições favoráveis para o uso do monitor. Este tipo de aprendiz não é sensível à correção de erros e usa apenas o seu sistema adquirido para fazer autocorreções.

O terceiro tipo de aprendiz é chamado de *optimal monitor user*. Este aprendiz usa o monitor quando é favorável, principalmente na escrita, valendo-se de seu conhecimento aprendido como um suplemento ao seu conhecimento adquirido e tornando o seu discurso mais preciso. O aprendiz, nesse caso, sabe quando usar o monitor com o objetivo de melhorar a sua acuidade gramatical sem prejuízos à comunicação.

Sabe-se que nem todo o aprendiz é bem sucedido na tarefa de aprender uma língua estrangeira. Krashen (1982) argumenta que isso acontece quando ele não recebe *input* compreensível em quantidade

suficiente. Outro argumento apresentado pelo autor refere-se a algumas variáveis afetivas que estão relacionadas com o sucesso na aquisição de uma língua estrangeira.

A hipótese do filtro afetivo, justamente, analisa a influência de fatores emocionais nesse processo. Entre as variáveis que compõem o filtro afetivo, podemos citar a motivação, a atitude, a autoconfiança e a ansiedade. Gass & Selinker (2001) comentam que o filtro afetivo é o que diferencia um indivíduo do outro; é através dele que se busca explicar por que alguns aprendizes aprendem e outros não, bem como as diferenças entre o adulto e a criança. O filtro não é tão operante em crianças, mas está sempre presente em adultos.

Gass e Selinker (2001) chamam a atenção para o fato de que uma das funções do filtro afetivo é a de determinar que partes da língua serão captadas. De acordo com essa hipótese, o desempenho do aprendiz adulto varia conforme a força ou o nível de seu filtro afetivo. Assim, quanto mais forte o filtro afetivo, maior será a dificuldade de compreensão do *input* na língua estrangeira; e quanto mais fraco o filtro afetivo, menor será essa dificuldade. Dessa forma, pode-se dizer que o filtro afetivo age como bloqueador ou facilitador da aquisição de uma língua estrangeira por parte do aluno adulto.

No estudo proposto, pretende-se verificar a autoconfiança do aluno. O objetivo dessa verificação é o de observar o comportamento do aluno diante do julgamento e da correção de frases, assim como a relação da autoconfiança com a experiência consciente. Na seção subsequente, trataremos dos processos conscientes e inconscientes e da importância do processamento consciente para o aprendizado de línguas.

1.2 Consciência e aprendizado de línguas

Durante muitos anos, a consciência foi evitada pelos pesquisadores que estudam o cérebro e a mente. A corrente behaviorista na Psicologia, predominante no início do século 20, concentrou-se no comportamento externo e desautorizou qualquer referência a processos mentais internos. Em função disso, até recentemente (meados da década de 1950) muitos cientistas cognitivos ignoravam a consciência, pois achavam que o problema fosse puramente “filosófico”, ou então, inacessível para ser estudado experimentalmente. Contudo, com o advento da ciência cognitiva, tornou-se possível levar em conta processos mentais, e não meramente observar o comportamento. Hoje, a questão da consciência ocupa lugar de destaque em várias áreas do conhecimento, mas o dilema persiste e o debate ainda se dá entre ser possível ou não explicá-la. Por essa razão, os estudiosos dividem a questão e a tratam sob o prisma do problema fácil e do problema difícil.

1.2.1 Problemas da consciência

Damásio (2004) afirma que, para os pessimistas, o problema da mente-consciência parece tão intratável a ponto de não possibilitar explicações a respeito de como processos mentais representam estados internos ou interações com objetos externos. Contudo, o próprio Damásio argumenta que é absurdo declarar insolúvel o problema da mente consciente, visto que a explicação da física, relacionada a acontecimentos biológicos, ainda é incompleta. O mesmo pesquisador se diz confiante e afirma que uma explicação sólida para o surgimento da mente a partir do cérebro será apresentada em breve.

A marca da consciência mental é a sensação do “eu”, a sensação de que as imagens em “minha” mente são “minhas” e se formam de acordo com “minha” perspectiva. Segundo Damásio (2004), a compreensão dessa sensação é ainda impossível, já que a atual descrição dos fenômenos

neurobiológicos é insuficiente. O seu ponto de vista é o de que temos de solucionar inúmeros detalhes sobre a função dos neurônios em nível molecular. A "tecnologia" do cérebro é complexa a ponto de parecer incognoscível, pois existe um abismo entre estados mentais e fenômenos físico-biológicos. Por essa razão, para solucionar o enigma da mente consciente, é preciso dividi-lo em duas partes: o problema fácil e o problema difícil.

A primeira preocupação tem a ver com o problema fácil e diz respeito a como gerar o "filme-no-cérebro". Damásio usa esse termo para se referir à composição integrada e unificada de diversas imagens sensoriais – visuais, auditivas, tácteis, olfativas e outras – que constituem a mente. A segunda questão refere-se ao problema difícil e diz respeito ao "eu" (*self*) e a como geramos automaticamente o senso de posse do filme-no-cérebro. Embora as duas questões estejam relacionadas, separá-las é uma estratégia de pesquisa, já que cada uma exige sua própria solução.

Os neurocientistas têm tentado resolver o problema fácil da consciência: a parte do filme-no-cérebro. O empenho em mapear as regiões cerebrais envolvidas na elaboração do filme começou cerca de 150 anos atrás, quando Paul Broca e Carl Wernicke sugeriram que diferentes regiões do cérebro estariam envolvidas no processo de diferentes aspectos da linguagem. Hoje, os pesquisadores conseguem registrar diretamente a atividade de um único neurônio ou grupo de neurônios e relacionar essa atividade a aspectos de um estado mental específico, tal como relacionar uma palavra a um objeto. Além disso, eles têm uma melhor percepção dos mecanismos de aprendizado e memória. Sabe-se, por exemplo, que o cérebro utiliza sistemas distintos para diferentes tipos de aprendizado.

Os gânglios basais e o cerebelo são cruciais para a aquisição de habilidades (aprender a pedalar ou tocar um instrumento musical); o hipocampo é essencial para o aprendizado de características de entidades

como pessoas, lugares ou acontecimentos; os córtices, vastos espaços cerebrais, são responsáveis por abrigarem os fatos depois de aprendidos, o que configura a memória de longa duração.

Contudo, o processo mediante o qual fatos recém-aprendidos se consolidam na memória de longa duração ultrapassa hipocampus e córtices cerebrais. É preciso que ocorram certos processos, em nível de neurônios e moléculas, para que impressões desses fatos fiquem gravadas nos circuitos neuronais. Essa gravação depende de se fortalecerem ou enfraquecerem os contatos entre os neurônios, conhecidos como sinapses. Assim, observamos que, seja qual for a função mental que consideremos – linguagem, emoção e capacidade de tomar decisões –, é possível identificarmos partes distintas do cérebro que, em conjunto, contribuem para a produção de uma função.

Flanagan (1996) define a consciência como um conjunto de processos que possui uma estrutura complexa que envolve percepções, memória e aprendizado. Embora possam parecer uma mistura de sensações, os fenômenos conscientes mostram coerência. O pesquisador argumenta que todos esses fenômenos ocorrem na mente e compartilham a mesma propriedade: são relevantes em um dado momento. Para decifrar diferentes tipos de estados conscientes, segundo ele, é preciso recorrer a análises psicológicas e neuronais.

1.2.2 Consciência e seus correlatos neuronais

De acordo com Francis Crick e Christof Koch (2004), hoje, a maioria dos cientistas acredita que é possível explicar todos os aspectos da mente, inclusive seu atributo mais enigmático – a consciência – de maneira mais materialista. A consciência não é uma entidade em si, mas um processo. No entanto, segundo eles, é preciso descobrir qual é, exatamente, esse processo, que tipos de memória estão envolvidos e onde encontrar, no cérebro, a atividade que corresponde diretamente a ele.

Com base em estudos neurobiológicos, algumas teorias sugerem que a consciência inicia com a percepção de um dado objeto e que ela surge de certas oscilações no córtex cerebral. Tais oscilações se sincronizam quando os neurônios disparam 40 vezes por segundo e reúnem, pelo menos, duas informações. Esse fenômeno explica como diferentes atributos do objeto (sua cor e forma, por exemplo), processados em diferentes partes do cérebro, são consolidadas num todo coerente.

Em geral, um objeto reúne mais de duas informações e é representado de várias maneiras – como imagem visual, como um conjunto de palavras e sons latentes, como uma sensação tátil ou um cheiro. Essas representações diferentes interagem quando o objeto é percebido e formam um padrão de ativação de neurônios, que aciona também outras redes neuronais espalhadas no neocórtex. Essas redes são sistemas *online* estereotipados que respondem a estímulos dos quais não estamos conscientes (Logothetis, 2004). Considerando que o comportamento das redes neuronais, diante da percepção de um simples objeto, não é simples, podemos supor que processamentos cognitivos de ordem superior, como a produção e a compreensão da linguagem, sejam ainda mais complexos. Pesquisas mostram que a atenção, a memória e a consciência apoiam-se mutuamente para nos dar uma cognição desse tipo.

Crick e Koch (2004) lembram que a consciência é enriquecida pela atenção, sugerindo que esta, embora não seja essencial para certos tipos, é necessária para a consciência plena. Ratey (2002) salienta que, muito mais do que tomar nota dos estímulos que nos chegam, a atenção envolve numerosos processos distintos, desde a filtragem de nossas percepções até o balanceamento de múltiplas percepções.

Ao prestar atenção, o cérebro forma representações somente de um objeto por vez, movendo-se rapidamente para o seguinte. Os neurônios que representam todos os diferentes aspectos do objeto podem disparar de

modo rápido e simultâneo, durante um breve período, possivelmente, em surtos rápidos. Isso não apenas estimula os neurônios que simbolizam as implicações desse objeto, mas também fortalecem, temporariamente, as sinapses, para que esse padrão particular de disparos seja recordado com rapidez.

O problema surge quando é necessário estar consciente de mais de um objeto exatamente ao mesmo tempo, pois, se todos os atributos de dois ou mais deles são representados por disparos rápidos de neurônios, esses atributos podem confundir-se. A cor de um pode ser ligada à forma de outro, por exemplo. Isso acontece às vezes em representações muito breves. Para evitar tais sobreposições, é preciso manter a atenção e utilizar o modo consciente, que, sendo mais lento, permite que neurônios individuais tenham tempo suficiente para se tornarem sensíveis aos estímulos.

Tornamo-nos conscientes de um dado objeto ao direcionarmos a nossa atenção para um aspecto específico do ambiente. Para mantermos o movimento progressivo de nossa atenção e permanecermos conscientes do que nos cerca de um minuto para o seguinte, utilizamos a memória operacional. Para retermos a informação e recrutá-la mais tarde, precisamos da memória de longa duração.

A memória operacional é uma parte significativa do funcionamento executivo do córtex pré-frontal. Os sistemas que controlam esse tipo de memória estão localizados no lobo frontal, bem na frente das áreas relacionadas com movimento e processo. Dados, motivações e idéias são mantidos na mente por esses sistemas durante um curto período e, depois, contam com o sistema de memória de longa duração para codificar a informação no hipocampo e em outras partes do córtex.

A memória operacional detém pequenas quantidades de informação por apenas alguns segundos de cada vez. Sem a repetição mental da

informação, perdemos o conteúdo da memória operacional em poucos segundos. A informação na memória de longa duração, entretanto, permanece confiável por períodos mais extensos. Usamos a memória operacional para conceituar eventos de ocorrência imediata e a memória de longa duração para dirigir o presente e planejar para o futuro.

Assim, a memória operacional e a de longa duração são necessárias à consciência. As duas nos permitem dar prioridade a certos estímulos sobre outros, mantendo as questões menos importantes em circulação no segundo plano, embora a postos para o caso de serem convocadas. O pensamento reflexivo começa quando os dados que estão sendo continuamente rastreados na memória operacional são comparados com os da memória de longa duração e seus eventos do passado. Ratey (2002) comenta que o essencial da consciência é o sentimento que cada indivíduo nutre de ser senhor de suas ações e de ser capaz de desenvolver concepções sobre si mesmo, sua própria identidade, capacidade e valor, através da experiência ao longo do tempo.

Apesar de ainda estarmos engatinhando em busca da explicação do funcionamento do cérebro, muitas especulações têm sido feitas para dar conta do aprendizado e, mais especificamente, do aprendizado de línguas. O importante é deixar claro que muitas das possíveis interpretações estão fundamentadas nas descobertas da neurociência, que buscam soluções para os problemas fáceis da consciência. Por isso, sentimo-nos apoiados ao tentar analisar esse fenômeno e o comportamento lingüístico de aprendizes de língua estrangeira.

Segundo Poersch (1998), a psicologia cognitiva, preocupada em estudar os processos mentais que determinam o comportamento lingüístico dos indivíduos, identifica dois processos básicos: o cognitivo e o metacognitivo. O primeiro diz respeito aos aspectos inconscientes, automáticos ou pré-conscientes utilizados pelo indivíduo quando

desempenha uma tarefa. Esse processo não pode ser monitorado por não ser consciente. O processo metacognitivo diz respeito aos aspectos conscientes. Este é monitorado e ocorre quando o indivíduo lança mão de estratégias de ação e reflexão voluntárias para atingir o seu propósito.

1.2.3 Níveis de consciência lingüística

De acordo com Poersch (1998), a psicologia cognitiva (assim como a psicolingüística) conceitua a consciência como o conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos. Baseado nisso, ele afirma que os conteúdos não presentes na consciência constituem o inconsciente e que o processo de conscientização constitui um *continuum* no qual podem ser observados diversos níveis.

Num extremo, encontramos o inconsciente e, no outro, aquilo que é plenamente consciente, ou seja, aquilo que permite que o objeto em foco seja controlado, descrito, alvo de reflexão e manipulação. Entre os dois pólos, encontramos o pré-consciente ou sensibilidade, termo usado pela psicolingüística. Esse estágio se caracteriza pelo simples dar-se conta de que algo existe, sem que isso oportunize reflexões que levem a explicar o como e o porquê.

De acordo com Schmidt (1990), muitos pesquisadores reconhecem que há vários níveis de consciência: a **percepção**, que consiste na organização mental e na habilidade para criar representações internas de eventos externos; a **observação**, que se refere à experiência particular que em geral pode ser relatada verbalmente ou comparada a outras experiências; a **compreensão**, que diz respeito à tentativa de compreensão do significado de uma dada experiência.

Esse pesquisador explica que o aprendiz de uma língua estrangeira pode simplesmente observar que um falante nativo de uma dada língua usou

uma determinada forma para se expressar em uma ocasião em particular, ou pode entender o significado dessa forma a partir da adequação de seu uso no contexto. Nesse sentido, pode-se dizer que, num nível mais superficial, encontra-se a observação, que está relacionada com o material lingüístico armazenado na memória e, num nível mais profundo, está a compreensão, que diz respeito a como esse material está organizado dentro do sistema lingüístico.

Uma das mais rigorosas teorias da consciência lingüística foi criada por Bernard Baars (1988), conhecida como a **Teoria do Espaço Global**. De acordo com essa teoria, o processamento da informação é distribuído e não existe um executivo central, portanto o controle é dividido entre um grande número de processadores especializados e um espaço global onde se dá o intercâmbio da informação central. Os processadores especializados referem-se aos vários níveis da linguagem que operam inconscientemente e que controlam qualquer nível de compreensão ou produção de linguagem.

O nível **pragmático** inclui considerações motivacionais para falar ou não (objetivos do falante ou ouvinte); o **semântico** representa o conhecimento de mundo; o nível **sintático** é um sistema bastante complexo que controla as relações entre palavras e morfemas (seqüências de unidades de significado); o **lexical** identifica palavras e seus significados; o nível **morfêmico** é responsável pela identificação dos afixos; através do nível **fonêmico** é possível abstrair classes de sons da fala; e, por último, o nível **acústico-motor** tem por objetivo controlar a fala e o som.

A experiência consciente é, para Baars, um processo duplo de busca de informação e adaptação à informação. A busca da informação aumenta o acesso consciente, e a adaptação reduz esse acesso à medida que a informação se torna habitual e automática. Quando um estímulo se torna repetitivo e previsível, é porque ele passou do nível consciente para o nível inconsciente. Isso quer dizer que não é mais distribuído globalmente no

cérebro, mas acomoda-se em um sistema apropriado. Por essa razão, segundo Baars (1988), não se pode pensar em experiências conscientes sem uma clara concepção dos processos inconscientes.

1.2.4 Processos lingüísticos conscientes e inconscientes

Se considerarmos que tudo o que fazemos, fazemos melhor inconscientemente, então qual a vantagem de estar consciente? Quais são as características das funções conscientes e inconscientes? Essas são algumas das questões colocadas por Baars (1988) ao afirmar que, através do contraste entre os dois processos, é possível perceber como e onde ocorrem as experiências conscientes e inconscientes.

O contraste dessas capacidades fornece evidências de que a experiência consciente está intimamente relacionada com o sistema global e que ela é responsável por acessar os processos inconscientes. Uma vez ganho esse acesso, esses processos propagam a informação para outros processadores especializados que passam a competir ou cooperar para atingir o nível da consciência. Assim, os processos conscientes são aqueles que ocorrem no ambiente global e os inconscientes, nos processadores especializados.

Comparadas a processos inconscientes, as tarefas realizadas conscientemente são vagarosas,⁴ vulneráveis à interferência de outros processos mentais ou conscientes e, portanto, suscetíveis a erros. Os eventos inconscientes são mais autônomos e independentes e, conseqüentemente, apresentam menor número de erros.

⁴ Apenas o córtex cerebral tem em torno de 55 bilhões de neurônios, cada um com cerca de 10 mil conexões dendríticas a outros neurônios. Cada neurônio emite em média de 40 a 1000 vibrações por segundo. Uma reação consciente, comparada a essa frequência de vibração, é muito lenta: 100 milésimos de segundo no máximo, ou seja, 100 vezes mais devagar do que o índice de emissão mais rápido de um neurônio.

Diferentemente dos processos conscientes, a especialização dos processos inconscientes leva à limitação. A maior vantagem da especialização é que ela torna possível saber o que fazer em uma situação rotineira particular e sua maior desvantagem é a perda da flexibilidade em lidar com novas situações. Portanto, parece coerente afirmar que os processadores inconscientes são instrumentos excelentes para lidar com o conhecido e previsível. Por outro lado, a capacidade consciente permite relacionar estímulos novos e, assim, enfrentar novas situações.

Os processos conscientes são sensíveis ao contexto, ou seja, eles são modelados pelos fatores inconscientes. Em geral, as mudanças no contexto ou mudança de intenções não são codificadas automaticamente, ao contrário, elas exigem consciência. No entanto, uma vez que a informação contextual é codificada, ela pode controlar nossas ações novamente, sem que nos tornemos conscientes. Os eventos inconscientes são então involuntários e se comportam como unidades isoladas.

A busca consciente, diferentemente da busca inconsciente, compete com outros processos, fazendo com que os processadores mudem seus parâmetros quando as condições pedem adaptação. Assim, alguns processadores são reorganizados para se adaptar à informação que viola sua predição, enquanto outros permanecem passivos, a não ser que violações ocorram.

As experiências conscientes parecem ocorrer serialmente, ou seja, os processos ocorrem sucessivamente um após o outro. Já as experiências inconscientes podem, não necessariamente devem, operar em paralelo e realizar tarefas distintas simultaneamente. A conclusão a que Baars (1988) chega é a de que, quando os processadores inconscientes paralelos interagem, eles não são mais independentes. O autor sugere que a consciência é responsável por facilitar esse tipo de processamento paralelo e interativo.

Por fim, a limitação da capacidade dos processos conscientes está relacionada com a atenção seletiva e a memória operacional, enquanto a grande capacidade dos processos inconscientes está relacionada com a memória de longa duração e as habilidades automáticas. Com base nas observações feitas acima, um quadro foi elaborado para melhor apresentar os contrastes entre os processos inconscientes e os conscientes, considerando os vários aspectos anteriormente apresentados.

Aspectos / Processos	Conscientes	Inconscientes
Local de ocorrência	(+) no espaço global	(+) em processadores especializados
Tipo de processo	(+) busca de informação	(+) adaptação da informação
Incidência de erros	(+) número de erros	(-) número de erros
Velocidade	(-) velozes	(+) velozes
Nível de interferência	(+) suscetíveis à interferência	(-) suscetíveis à interferência
Grau de flexibilidade	(+) flexíveis	(-) flexíveis
Interação contextual	(+) sensíveis ao contexto	(-) sensíveis ao contexto
Grau de autonomia	(-) autônomos	(+) autônomos
Qualidade da capacidade	(+) capacidade de lidar com novas situações	(+) capacidade de lidar com situações conhecidas
Capacidade operacional	(-) capacidade operacional	(+) capacidade operacional
Tipo de operação	(+) operação serial	(+) operação em paralelo
Relação com a memória	(+) relacionados com a memória operacional	(+) relacionados com a memória de longa duração

Quadro 2 - Características dos processos conscientes e inconscientes, levando-se em consideração diferentes aspectos.

Como pode ser observado no Quadro acima, os processos conscientes apresentam algumas desvantagens em relação aos processos inconscientes. No entanto, o maior argumento de Baars para justificar a importância dos processos conscientes no momento do aprendizado é o de que a consciência envolve a distribuição interna da informação. Aparentemente, tanto os estímulos conscientes quanto os inconscientes são analisados pelos sistemas automáticos, no entanto, o *input* não percebido (inconsciente) não é disseminado no sistema nervoso como ocorre com o *input* percebido (consciente).

Embora alguns teóricos acreditem que o processo inconsciente predomina no aprendizado de uma língua estrangeira, não se pode desprezar a importância da observação consciente do *input* para o aprendizado. Segundo Schmidt (1990), é necessário observar o que é dito em uma língua para que a informação seja armazenada na memória e tenha um papel no aprendizado, pois a informação a respeito dos aspectos formais da língua que está sendo aprendida, que não é conscientemente registrada, não afeta o aprendizado.

Schmidt (1990) afirma que as informações não são percebidas quando são muito complexas para serem processadas, quando são apresentadas muito rapidamente, ou quando a atenção do aprendiz está direcionada para outras coisas. Por essa razão, alguns pesquisadores fazem distinção entre *input* e *intake*.

Smith (1995) define o termo *input* como dados lingüísticos potencialmente processáveis que são disponibilizados ao aprendiz, e o termo *intake* como a parte do *input* que é realmente processada pelo aprendiz e transformada em algum tipo de conhecimento. Gass e Selinker (2001) definem *input* como o conjunto de dados ao qual o aprendiz de uma língua estrangeira está exposto. No entanto, eles lembram que nem tudo o que o aprendiz lê ou ouve é usado para formar a gramática da língua a que estão expostos depois de adultos. Isso ocorre porque alguns dados passam pelo filtro e outros não.

Alguns fatores como a frequência da informação, o afeto, o conhecimento prévio e a atenção funcionam como filtro e, muitas vezes, influenciam a compreensão dos dados lingüísticos. Nesse sentido, Gass e Selinker (2001) também fazem distinção entre *input* e *intake*. Os pesquisadores definem o último termo como o processo de assimilação do material lingüístico.

O processamento da consciência é, para Schmidt (1990), condição necessária para um passo no processo de aprendizado de línguas e é facilitador para outros aspectos do aprendizado. Segundo ele, tanto os processos conscientes quanto os inconscientes contribuem para o aprendizado de segunda língua. Entretanto, o pensamento, a solução de problemas e a metacognição, que são responsáveis por promover o aprendizado, fazem parte dos processos conscientes. A seguir, mostraremos como se dá a experiência consciente propriamente dita.

1.2.5 Experiência consciente e aprendizado de línguas

De acordo com Baars (1988), o aprendizado inicia com o dar-se conta de que algo deve ser aprendido; progride através de uma série de estágios que estabelecem um contexto para a compreensão do novo material; conclui com o novo material, desaparecendo da consciência conforme o aprendizado se torna parte do contexto inconsciente e passa a modelar a interpretação dos futuros eventos.

Segundo este autor, a percepção é o primeiro domínio da consciência experiente. Ela ocorre através da cooperação e competição de detectores neuronais de traços - os neurônios. O acesso à consciência é obtido por meio da atenção. A atenção é responsável por selecionar e simplificar as mensagens recebidas através dos sentidos. Por essa razão, diz-se que ela é seletiva e, por isso, as pessoas têm consciência de apenas um evento por vez, processando apenas um canal de informação.

A atenção ao material a ser aprendido é condição necessária para o aprendizado. Ela é importante, pois transforma o *input* em *intake* (*input* que é percebido), a fim de disponibilizá-lo para futuros processos mentais. Quando as pessoas prestam atenção em algo, elas se tornam conscientes disso (Baars, 1988).

Depois de acessada, a consciência tem a tarefa de distribuir internamente as informações ligadas ao *input*, recrutando os recursos internos inconscientes (processadores especializados), com o objetivo de dar conta da nova informação e de desenvolver adaptações. De acordo com Schmidt (1990), os traços do *input* estão ligados aos processadores lingüísticos especializados e, embora eles tenham um tipo de existência separada, devem cooperar, ao analisar uma frase, para formar um sistema coerente.

Em se tratando de aprendizado de uma língua estrangeira, Baars (1988) afirma que os processadores especializados incluem o que foi aprendido e podem acomodar tanto os sistemas de processamento da língua materna quanto os de uma segunda língua. Na verdade, uma base de dados global, operando em conjunto com os processadores especializados, pode ser um dispositivo de aprendizado ideal, já que toda a configuração pode ser usada para desenvolver novos sistemas de processamento. Quando recebemos uma informação nova (LE), as informações automatizadas e inconscientes (LM) ajudam a modelá-la. Dessa forma, nossa habilidade para aprender qualquer dado lingüístico novo depende do conhecimento prévio e da integração entre os processos conscientes e inconscientes.

Segundo Schmidt (1993), muitas pesquisas têm investigado se a forma e o significado competem pela atenção durante o processamento do *input*. Alguns estudos mostram que os aprendizes de LE processam o *input* para o significado antes de processá-lo para a forma. Isso quer dizer que os itens lexicais têm prioridade sobre a morfologia gramatical por exemplo. Schmidt sugere que a observação do aprendiz não deve se limitar apenas ao *input* num sentido global, mas abranger quaisquer traços do *input* que possam ser relevantes para o sistema-alvo, ou seja, para adquirir a fonologia, é preciso prestar atenção à fonologia e, para adquirir a

pragmática, é preciso perceber tanto as formas lingüísticas quanto os traços contextuais relevantes.

A partir disso, é possível perceber também que, quando se aprende uma língua, há várias metas competindo para acessar a consciência. Uma única frase recebe diferentes restrições de muitos contextos ao mesmo tempo: vocais, lingüísticas, semânticas e pragmáticas. Para atingir a consciência plena, é necessário que esses contextos sejam compatíveis e se sustentem mutuamente, ou seja, eles devem cooperar e não competir.

Caso isso não ocorra, esses contextos operam horizontalmente, dando prioridade a apenas uma interpretação, recrutando apenas uma parte da informação e atingindo apenas um dos níveis de consciência. Contudo, a competição para o acesso do ambiente global é importante porque pode ajudar a reprimir erros e servir como uma etapa do desenvolvimento da aquisição de uma segunda língua. Na seção seguinte, analisaremos quais os níveis de consciência envolvidos no tratamento de erros.

1.2.6 Consciência lingüística e tratamento de erros

Raymundo (2001) realizou um estudo cujo objetivo principal era verificar a relação entre o nível de consciência do aluno em relação a erros e seu desempenho em produção escrita, enfocando o uso do *present perfect*. Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora utilizou três instrumentos de treinamento para tratar os erros envolvendo o aspecto verbal escolhido, um instrumento para testar o desempenho do aluno antes e depois do treinamento e outro instrumento para testar o nível de consciência do aluno também antes e depois do tratamento dos erros.

Os dados estatísticos mostraram que houve um ganho no nível de consciência, uma melhora no desempenho, assim como uma correlação positiva entre as duas variáveis – consciência e desempenho. No entanto, o

que mais chamou a atenção da pesquisadora foram os dados obtidos através do teste elaborado para mensurar o nível de consciência do aprendiz.

O instrumento utilizado para testar o nível de consciência do aluno antes e depois dos exercícios de conscientização consistiu em uma lista de dez frases. Essas frases envolveram o *simple past*, o *simple present* e o *present perfect*, em suas formas interrogativas, negativas e afirmativas. Quatro frases estavam corretas e seis frases, incorretas. Esse instrumento se caracterizou por quatro tarefas distintas, que correspondiam a quatro diferentes questões.

A primeira tarefa do exercício consistiu em fazer com que o aluno fizesse um julgamento das frases. Ele devia optar por *right*, quando julgasse que as frases estavam adequadas, e por *wrong*, caso as julgasse erradas, como resposta à questão: *Are the sentences right or wrong?* A segunda tarefa do teste consistiu em requisitar ao aluno a identificação do erro, respondendo à questão: *Where is the error?*, caso o aluno julgasse que a frase estava incorreta. Como terceira tarefa, o aprendiz foi solicitado a dizer qual a construção correta e a responder à questão: *Which is the correct form?* Por fim, a quarta tarefa do teste consistiu em pedir ao aluno uma explicação para sua correção, através da questão: *Why is this the correct form?*

Com base na teoria de Baars, a observação dos dados obtidos através do pós-teste de consciência da pesquisa de Raymundo (2001), além de complementar os níveis de consciência propostos por Schmidt (1990) e os propostos por Poersch (1998), sugeriu as seguintes etapas para a experiência consciente:

1. A primeira etapa parte do nível de **pré-consciência**: este nível envolve os dois primeiros estágios da experiência consciente. O

primeiro tem a ver com o correto julgamento da frase e corresponde à pergunta: *Right or Wrong?* Esse estágio supõe que o aprendiz tem a percepção do erro quando julgar que a frase está errada, mas não sabe identificá-lo corretamente. O segundo diz respeito à identificação do erro e corresponde à pergunta: *Where is the error?* Esse estágio supõe que o aluno sabe julgar quando a frase está errada e consegue constatar o erro.

2. A segunda etapa abrange o **nível de consciência**: este nível envolve os dois próximos estágios da experiência consciente além dos anteriores. O primeiro diz respeito à observação dos traços relacionados à forma e corresponde à pergunta: *Which is the correct form?* O segundo diz respeito aos traços semânticos e contextuais do item lingüístico que está sendo observado e corresponde à pergunta: *Why is this the correct form?* É importante salientar, no entanto, que nesse nível os dois estágios de observação não são simultâneos, considerando-se que a atenção é seletiva e que aspectos lingüísticos tendem a competir nessa fase da experiência consciente conforme novos padrões são apresentados ao aluno. Assim, pode-se afirmar que o aluno que atinge a consciência consegue perceber quando a frase está errada e sabe identificar o erro, mas oscila entre saber corrigi-lo e explicá-lo.
3. A terceira e última etapa caracteriza o **nível de plena consciência**: este nível engloba todos os estágios mencionados anteriormente e refere-se à compreensão do erro. Isso significa que, além da percepção e da identificação do erro, a observação da forma e do uso entram em cooperação. Assim, pode-se afirmar que, para atingir esse nível, é necessário que o aprendiz saiba julgar a frase corretamente, identificar o erro, corrigi-lo adequadamente e explicá-lo também de maneira satisfatória,

como prova de que conhece a forma e o uso do tempo ou aspecto verbal que está sendo analisado.

Assim, levando-se em consideração as quatro questões do exercício proposto como teste de consciência no estudo e as etapas propostas, Raymundo (2001) procurou ilustrar os estágios correspondentes aos três níveis da experiência consciente da seguinte maneira:

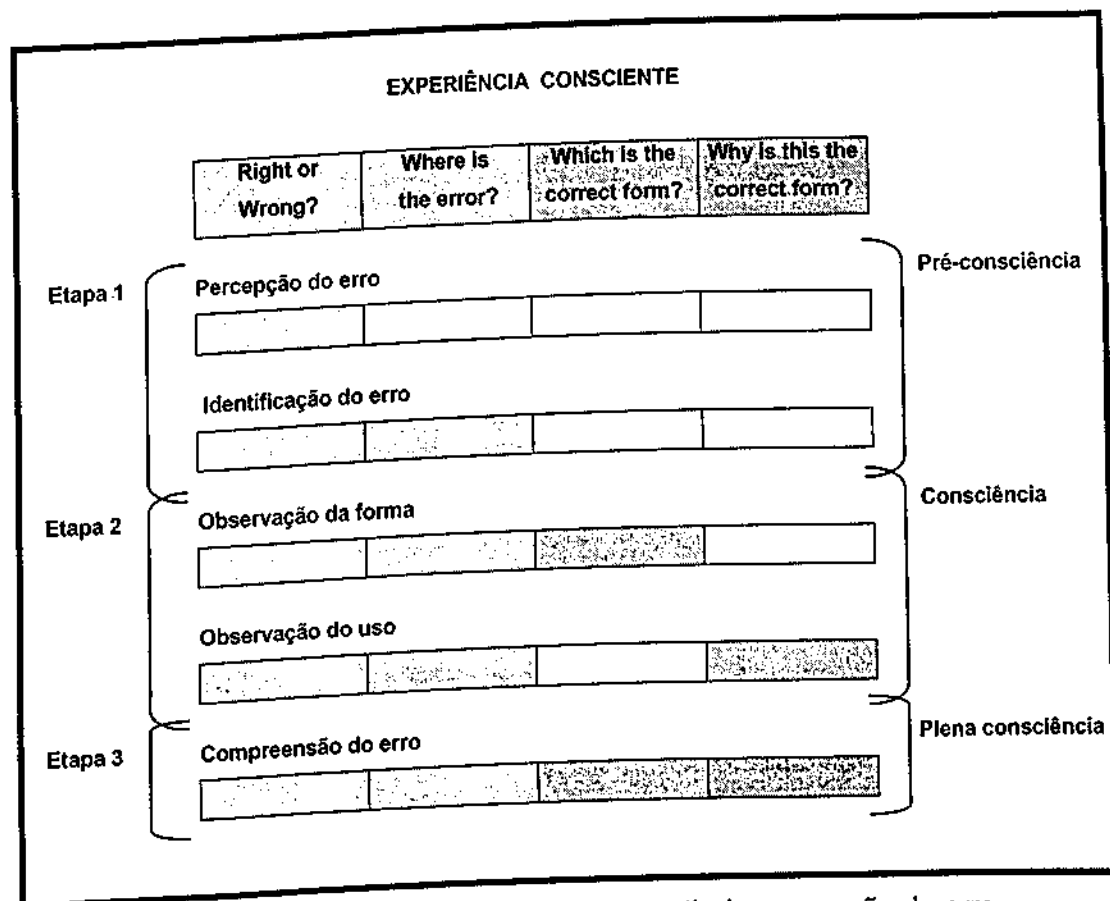


Figura 1 - Etapas da experiência consciente a partir da percepção do erro.

A partir da elaboração desse quadro, a pesquisadora sugeriu, em sua conclusão, mais estudos para que os resultados pudessem ser comparados aos de sua pesquisa, além da elaboração e validação de um instrumento que pudesse ser utilizado para avaliar o nível de consciência do aluno adulto de inglês, falante do português. Considerando que os resultados do experimento foram estatisticamente bastante significativos, pretende-se elaborar, nesta pesquisa, um instrumento com o mesmo propósito daquele utilizado por Raymundo (2001) como teste de consciência, mas que seja

submetido a uma validação. Na seção seguinte, serão abordados alguns aspectos relativos a esse tópico.

1.3 Elaboração e validação de instrumentos

O desenvolvimento da quantificação do comportamento sempre esteve ligado ao conhecimento científico. A utilização dos números para estudar as populações existe há cerca de 2000 anos, mas foi somente no final do século XIX que se tornou importante e comum. Huot (2002) comenta que o campo das ciências humanas conheceu suas primeiras medidas quando Paul Broca, em 1859, estudava a relação entre o desenvolvimento da inteligência e o volume do cérebro, medindo o perímetro do crânio.

Hoje, a medida está presente em todos os campos, especialmente, na política, economia, sociologia, psicologia e lingüística. Testes psicométricos são legítimos meios de investigação do homem, desde que o objeto em estudo seja passível de alguma regularidade. Porém, Vianna (1989) lembra que um teste é sempre construído com uma determinada finalidade, não havendo, portanto, um único instrumento que seja capaz de medir, de modo globalizado, as diferentes dimensões do homem. Por isso, ao construir um teste, é necessário identificar o objetivo do instrumento e a situação em que será utilizado.

1.3.1 Implicações da mensuração educacional

O julgamento do desempenho de um aprendiz não é uma tarefa fácil para os profissionais do ensino. Para julgar o desempenho de um aluno, é importante que o professor disponha de elementos que lhe permitam fazer uma apreciação exata e definitiva. Uma forma de obter esses elementos é a mensuração do desempenho escolar. Esse tipo de procedimento permite determinar se os objetivos propostos foram realmente alcançados, além de fornecer subsídios para a correção de distorções do trabalho educacional.

Segundo Vianna (1978), a experiência dos que se dedicam à mensuração educacional tornou possível estabelecer princípios que orientam a construção de instrumentos de medida do desempenho escolar. O primeiro princípio diz que a medida do desempenho escolar é fundamental para uma educação eficiente; o segundo afirma que os instrumentos de medida facilitam as observações que o professor faz do desempenho do aluno. O terceiro diz que todos os objetivos educacionais importantes podem ser mensurados.

Para Vianna (1978), o processo de medida não visa a obter apenas escores numéricos, mas a examinar as situações relativas à aprendizagem ocorridas através do ensino, às respostas dos indivíduos às situações apresentadas e à classificação dos indivíduos segundo suas respostas. As respostas dos examinandos constituem o elemento nuclear do processo de medida. É a partir delas que toda uma superestrutura estatística é constituída para possibilitar um julgamento do seu desempenho. A estatística, longe de ser apenas uma complicação matemática, tem se mostrado um instrumento extremamente útil na organização e na interpretação dos dados.

Não se pode, contudo, considerar as respostas como um valor em si, um produto final, mas como um elemento através do qual se pode inferir a qualidade do desempenho do estudante. Um teste educacional é, como cita Dryer (apud Vianna, 1978), um processo que se inicia e termina por um julgamento humano. Por essa razão, exige esforço, tempo e muito pensamento criativo do construtor. Para minimizar a possibilidade de julgamentos subjetivos e transformar um teste num instrumento hábil, com objetivos de verificação e avaliação, é importante que possua dois requisitos básicos: a fidedignidade e a validade.

1.3.2 Validade de instrumentos

A validação é o processo de examinar a precisão de uma determinada predição ou inferência realizada a partir dos escores de um teste. Validar, mais do que a demonstração do valor de um instrumento de medida, é todo um processo de investigação. O processo de validação não se exaure, ao contrário, pressupõe continuidade e deve ser repetido inúmeras vezes para o mesmo instrumento. Valida-se não propriamente o teste, mas a interpretação dos dados decorrentes de um procedimento específico. A cada aplicação de um instrumento, pode corresponder, portanto, uma interpretação dos resultados. Um teste utilizado no concurso vestibular pode, por exemplo, ser usado para avaliar as deficiências do ensino médio.

A validade de um teste começa no momento em que se pensa em construí-lo e subsiste durante todo o processo de elaboração, aplicação, correção e interpretação dos resultados. A interpretação da validade de um teste também exige, por vezes, o cálculo de diferentes coeficientes. Existem três aspectos da validade que correspondem aos objetivos de um teste e se referem à validade de conteúdo, à validade de critério e à validade de construto.

A **validade de conteúdo** refere-se ao julgamento sobre o instrumento, ou seja, se ele realmente cobre os diferentes aspectos do seu objeto e não contém elementos que podem ser atribuídos a outros objetos. Ela não é determinada estatisticamente, ou seja, não é expressa por um coeficiente de correlação, mas resulta do julgamento de diferentes examinadores especialistas, que analisam a representatividade dos itens em relação às áreas de conteúdo e à relevância dos objetivos a medir.

O planejamento do teste tem grande influência na validade de conteúdo, pois é, nesse momento, que se organiza uma amostra representativa de conhecimentos, de processos cognitivos e de

comportamentos. Nessa fase, os juízes devem relacionar os diversos itens do instrumento a fim de caracterizar o equilíbrio do teste, o universo dos conteúdos e objetivos do processo instrucional. O trabalho cooperativo para a construção dos instrumentos de medida é essencial para evitar julgamentos subjetivos.

É importante ressaltar que os itens ou as tarefas de um teste traduzem um determinado contexto educacional e curricular; por isso, a validade de conteúdo de um teste não é permanente. Ela pode alterar-se com o transcurso do tempo e em função de modificações na filosofia educacional e/ou na estrutura curricular que o instrumento procura refletir. Isso significa que um teste possui validade de conteúdo num determinado momento e em função de um contexto educacional específico.

Um teste geralmente informa apenas sobre aquilo que está medindo; no entanto, às vezes, é importante saber algo mais. A finalidade da **validade de critério** está em verificar se o instrumento é capaz de identificar os que são efetivamente melhores para uma determinada atividade. Vianna (1989) exemplifica esse tipo de validade, mencionando o caso específico da seleção de candidatos para a Universidade. A expectativa é a de que os de melhor desempenho no instrumento de seleção sejam igualmente os melhores na Universidade, se não houver a interveniência de fatores que alterem a natureza dessa associação.

A validade de critério é também chamada de preditiva ou concorrente e refere-se ao grau de correlação entre os escores de um teste e outras medidas do desempenho (critério) obtidas independentemente ou simultaneamente ao teste. Quando o instrumento e o critério são aplicados simultaneamente, fala-se de validade concorrente; quando o critério é avaliado no futuro, fala-se de validade preditiva. A validade de critério é estimada estatisticamente e, se a correlação entre os escores do teste (X) e

os escores da variável critério (Y) é alta, diz-se que o teste é válido para o fim a que se destina.

Não se pode deixar de comentar, no entanto, que a validade de critério (preditiva ou concorrente) de um teste está sempre relacionada a um determinado fator, que, entretanto, pode sofrer a influência de outros fatores que não estão associados à variável preditora (teste), podendo afetar a magnitude do coeficiente de validade. A ocorrência de baixas correlações nem sempre reflete, assim, falta de validade do preditor, mas indica a possibilidade de que o critério seja totalmente questionável. As notas dos alunos, por exemplo, nem sempre se revestem de características ideais para o processo de validação. Vianna (1989) explica que, em geral, as notas sofrem influência e refletem a diversidade de parâmetros de avaliação empregados habitualmente por diferentes professores em uma mesma área departamental. Isso, segundo ele, significa um total comprometimento da fidedignidade.

A validade de conteúdo e a validade de critério, atributos exigidos dos bons testes de escolaridade, não são suficientes para validar um instrumento, pois não se preocupam com a compreensão dos construtos⁵ que os testes medem. Conseqüentemente, impõe-se uma nova abordagem para análise dos instrumentos de medida. A validade de construto possibilita determinar qual a característica educacional que explica a variância⁶ do teste ou, então, qual o significado do teste.

A **validade de construto** refere-se à demonstração de que o instrumento realmente mede aquilo a que se propõe medir. As evidências necessárias para esse tipo de validação são obtidas fazendo-se uma série

⁵ Construtos são traços, aptidões ou características supostamente existentes e abstraídos de uma variedade de comportamentos que tenham significado educacional (ou psicológico). Assim, fluência verbal, rendimento escolar, aptidão mecânica, inteligência, motivação, agressividade, entre outros, são construtos.

⁶ Medida de dispersão dos escores em relação à média.

de estudos inter-relacionados, por meio de testes estatísticos, das construções teóricas sobre a relação entre as variáveis a serem medidas.

A constatação da validade de construto resulta do acúmulo, por diferentes meios, de várias provas, que precisam ser analisadas em todos os seus detalhes. Esse tipo de validação visa a detectar, entre outros aspectos, quais as variáveis com as quais os escores do teste se correlacionam, quais os tipos de itens que integram o teste, o grau de estabilidade dos escores sob condições variadas e o grau de homogeneidade⁷ do teste, com vistas a ter elementos que possam esclarecer o significado do instrumento.

Vianna (1989) alerta, porém, que, ao analisar um teste, o interesse nem sempre se limita ao conhecimento do conteúdo dos itens, mas aprofunda-se e procura conhecer também o processo usado pelos examinandos nas suas respostas aos itens. Assim sendo, qualquer processo de análise que identifique capacidades e habilidades pode, em princípio, esclarecer o significado do construto que o teste mede, ao indicar as variáveis que estão sendo medidas pelos itens do instrumento. Por essa razão, é preciso usar de cautela quando for empregado o processo de análise, pois, indiscutivelmente, diferentes pessoas poderão utilizar processos diversos, mas igualmente válidos, de resposta a um item, criando-se, desse modo, uma situação complexa que pode levar a falsas interpretações.

A validação de construto não se limita a validar um teste; o seu alcance é bem mais amplo, centrando-se o seu objetivo na validação da teoria em que se apoiou a construção do instrumento. Desse modo, o trabalho de validação de um construto é uma pesquisa científica empírica, porque, definidos os construtos que seriam responsáveis pelo desempenho no teste, o avaliador passa a formular hipóteses sobre a teoria de construtos

⁷ A análise da homogeneidade do teste indica se o teste mede um único traço ou se, ao contrário, mede traços diversos. O grau de homogeneidade é obtido pela medida de consistência interna.

e a testá-las empiricamente. Esse tipo de validade é estudado quando o investigador deseja entender melhor as questões cognitivas e psicológicas que estão sendo medidas pelo teste. No caso deste estudo, estamos buscando diagnosticar qual o nível de consciência lingüística do aluno diante da correção de erros interlinguais e intralinguais e qual o grau de autoconfiança do aprendiz diante dos diferentes níveis de consciência lingüística.

Os três tipos de validade são pertinentes a todos os tipos de testes e independentes apenas no nível conceitual, pois um estudo completo de um teste normalmente envolve informação de todos os tipos de validade. Além disso, o desenvolvimento de qualquer atividade científica depende da perfeição dos seus instrumentos de medida.

A determinação do grau de validade de um teste é um procedimento bastante complexo, pois depende da sua finalidade, da interpretação que se dá aos escores e do seu uso. Além disso, para que um teste seja válido, é importante que seja fidedigno, já que as medidas educacionais são geralmente usadas para a formulação de julgamentos que podem afetar a vida e o futuro do aprendiz.

1.3.3 Fidedignidade de instrumentos

A fidedignidade de um teste ou de qualquer outro instrumento de medida, que apresenta resultados consistentes daquilo que pretende medir, é condição necessária para a validade. A fidedignidade é geralmente expressa por alguma forma de coeficiente. A fidedignidade de um teste, por exemplo, indica até que ponto as diferenças nos escores são decorrentes de variações na característica examinada e não de erros casuais. Ela também refere-se à estabilidade dos resultados de um teste, ou seja, ao grau de consistência e precisão dos escores.

Operacionalmente, a fidedignidade pode ser definida como o coeficiente de correlação entre, pelo menos, duas medidas. Existem diferentes métodos para calculá-la. Entre eles, podemos citar o método do teste-reteste e o método das metades.

O primeiro método é também conhecido como coeficiente de estabilidade e refere-se à estabilidade do examinando. O índice é obtido através da correlação dos escores de um teste com os escores de uma segunda aplicação deste aos mesmos sujeitos. Nesse caso, a variância do erro corresponde às flutuações aleatórias do desempenho do examinando. O método das metades, ou coeficiente de consistência, é utilizado quando uma única forma do teste é aplicada numa única sessão e se deseja conhecer apenas a influência da amostragem, mas não a da variação das respostas. Nesse caso, dividem-se os itens do teste em duas metades equivalentes.

Um teste não possui uma única fidedignidade. O seu cálculo é feito em função de um determinado grupo, que sofre a influência de diversas variáveis. O mesmo teste, quando aplicado a outros grupos, terá, muito possivelmente, coeficientes de fidedignidade diferentes, dada a influência de vários fatores. Assim, esses fatores precisam ser levados em consideração quando determinada fidedignidade é interpretada. É preciso estabelecer um controle sobre os mesmos para evitar imprecisão dos resultados e falta de validade dos julgamentos.

A fidedignidade de um teste é afetada em diferentes graus por fatores relativos ao instrumento e ao examinando (Vianna, 1989). Entre os fatores relativos ao instrumento que podem afetar a fidedignidade do teste estão: número de itens (quanto maior o número de itens, maior a fidedignidade); grau de dificuldade dos itens (itens com grau de dificuldade média são os que mais contribuem para a fidedignidade); homogeneidade do teste

(quanto mais homogêneo o teste em sua composição, maior a fidedignidade).

Os fatores relativos ao examinando referem-se principalmente à motivação (testes realizados por examinandos motivados possuem fidedignidade alta), à compreensão das instruções (se as instruções não são claras e o examinando não compreende o que se pede, o grau de precisão das respostas é baixo e a fidedignidade do instrumento também) e às características do respondente (conhecimento, aptidões, reações emocionais, esforço e sorte na seleção de respostas através da "adivinhação" podem alterar a fidedignidade do teste).

Pretendemos incluir nos instrumentos o julgamento do grau de confiança que o informante tem em relação às suas próprias respostas. Com isso, esperamos estar motivando o aluno a se comprometer mais com o exercício, numa tentativa de minimizar as respostas casuais e de avaliar as suas características.

1.3.4 Metodologia da elaboração de instrumentos

A construção de um teste que utiliza medidas psicométricas só é possível devido à acessibilidade a computadores e a pacotes estatísticos, uma vez que envolve cálculos muito complexos para serem solucionados manualmente, especialmente quando abrangem um número avantajado de dados. A construção de um teste desse tipo obedece, de acordo com Kline (1995), à seguinte seqüência:

- (1) fundamentação teórica do teste: momento em que se realiza uma revisão bibliográfica cuidadosa sobre o objeto que se deseja avaliar e também estudos exploratórios, especialmente quando a literatura técnica não possui uma produção suficiente para fundamentar a formulação de itens;

- (2) formulação de itens do teste: aqui se elabora um número de itens superior ao que se espera obter nas escalas que comporão o teste;
- (3) análise preliminar de dificuldade de itens: emprego da técnica de juízes;
- (4) análise da fidedignidade: busca-se verificar a consistência interna do teste;
- (5) validação do conjunto final de itens do teste para demonstrar que o fator não é apenas uma abstração aleatória, mas um construto que permite uma compreensão do objeto em análise;
- (6) padronização: momento em que se descreve o processo de aplicação, avaliação e interpretação do teste. Kline alerta para o fato de que o número de itens em um teste não deve ser tão grande que venha a aborrecer os sujeitos e propõe que a aplicação não ultrapasse uma hora para sujeitos adultos.

Schwab (1976) e Freedman e Stumpf (1976) elaboraram e validaram instrumentos em pesquisas na área comportamental. Esses pesquisadores desenvolveram instrumentos para medir percepções dos alunos relativas a professores e disciplinas que pudessem conduzir a experiências de alta e baixa aprendizagem. Alguns procedimentos utilizados por esses pesquisadores inspiraram a metodologia de nossa pesquisa. Em termos gerais, o roteiro básico proposto por eles engloba as seguintes etapas:

- (1) geração de itens, coleta de dados para montagem do instrumento;
- (2) análise de redundância, agrupamento dos dados segundo a semelhança e a coerência dos itens;
- (3) identificação da discriminação de cada item;
- (4) composição das dimensões (professor em geral, professor em aula, textos e leituras requeridos, trabalhos avaliados e exames) através da análise fatorial dos itens;

- (5) validação de conteúdo, de critério e de construto;
- (6) análise da fidedignidade do instrumento e do item;
- (7) composição do Instrumento Final.

Os procedimentos adotados por nós para validar um instrumento de avaliação do nível de consciência lingüística englobam nove etapas que compõem três versões do instrumento a ser validado. Elaboramos um quadro para melhor visualizar em que consiste cada etapa e compreender o processo de validação proposto por nós.

Versão do Instrumento	Etapa	Em que consiste
Primeira Versão (Coleta de Erros)	1) Geração de Itens	Coleta de erros para a montagem do instrumento.
	2) Análise de redundância agregada à composição	Agrupamento dos erros segundo a semelhança dos itens e a composição do instrumento.
	3) Validação de conteúdo	Análise da representatividade dos itens por examinadores especialistas
Segunda Versão (Instrumentos Iniciais)	4) Instrumentos Iniciais	Formatação e aplicação.
	5) Validação de construto: fidedignidade do instrumento e do item	Procedimentos estatísticos que visam a calcular coeficientes de fidedignidade para o instrumento e mensurar a consistência interna de cada item e de cada parte do instrumento.
Terceira Versão (Instrumento Final)	6) Validação de construto: retenção de um item no instrumento final	Verificação do grau de contribuição de cada item para a confecção da terceira versão do instrumento; itens com grau de dificuldade média e bom grau de discriminação poderão ser mantidos
	7) Instrumento Final	Composição do Instrumento Final e sua aplicação em amostra com o mesmo padrão da amostra usada para a confecção da segunda versão a fim de fazer ajustes finais.
	8) Validação de construto: fidedignidade do instrumento e do item	Procedimentos estatísticos que visam a calcular coeficientes de fidedignidade para o instrumento e mensurar a consistência interna de cada item e de cada parte do instrumento.
	9) Validação de critério	Verificação de uma possível correlação entre os escores do teste de consciência lingüística e os escores de um teste de desempenho.

Quadro 3 - Procedimentos utilizados para a validação do instrumento.

Para a elaboração e validação do instrumento, que visa a avaliar o nível de consciência lingüística do aluno adulto de inglês, seguiremos as etapas acima descritas.

1.3.5 Validação de testes e aquisição de segunda língua

Shohami (1994) comenta que testes podem contribuir para teorias e pesquisas da área de aquisição de segunda língua de diversas maneiras. Eles podem definir e identificar formas de medir habilidades, aprimorar a qualidade dos instrumentos de coleta de dados, além de identificar e testar hipóteses. No entanto, a autora lembra que essas contribuições são limitadas quando os testes não são validados empiricamente.

Segundo ela, a inadequação dos testes em pesquisas e a falta de critérios de qualidade para instrumentos podem levar a más interpretações dos fenômenos ligados à aquisição de segunda língua e a conseqüentes conclusões erradas sobre programas e métodos de ensino de língua estrangeira. Argumenta sobre isso que instrumentos usados como medida psicométrica em pesquisas de aquisição de segunda língua devem ser testados etnograficamente para se tornarem válidos.

Um teste, para ser válido, deve levar em consideração a primeira língua do respondente, já que a língua materna interfere no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Não se pode tratar indivíduos de diferentes etnias da mesma maneira. Shohami (1994) comenta ainda que é importante expandir o repertório de procedimentos para coletar dados de linguagem para além da abordagem tradicional de testes. Ela sugere que testes de julgamento poderiam trazer benefícios para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

É exatamente o que pretendemos com esta investigação: aplicar um teste de julgamento de adequação de frases em inglês a falantes nativos de

português, com base em erros produzidos por eles mesmos. O nosso objetivo inspira-se nas palavras de Vianna (1989): "Os instrumentos de medida educacional, independentemente do seu aspecto formal, quando bem planejados e construídos, estimulam e orientam a aprendizagem do estudante".

Nos capítulos que seguem, trataremos da pesquisa em si. Apresentaremos sua definição, os objetivos, as questões norteadoras e os procedimentos adotados para a construção, aplicação, correção e validação dos instrumentos.

2 DEFINIÇÃO DA PESQUISA

2.1 Objetivos

A presente pesquisa possui dois tipos de objetivo: o objetivo primário, que se relaciona diretamente com a tarefa desta investigação, ou seja, com o processo de validação de um instrumento para avaliar o nível de consciência de alunos de língua estrangeira e os objetivos secundários, que consistem em verificar possíveis relações entre o nível de consciência e outros elementos, a fim de buscar novos dados e fomentar outros estudos sobre consciência lingüística.

2.1.1 Objetivo primário

Elaborar um instrumento para avaliar o nível de consciência lingüística do aprendiz de língua estrangeira em relação às estruturas propostas e examinar a validade desse instrumento.

2.1.2. Objetivos secundários

verificar a possibilidade de identificação do nível de consciência lingüística dos alunos em relação a erros do tipo interlinguais e intralinguais;

verificar a possibilidade de identificação do grau de segurança dos alunos em relação aos diferentes níveis de consciência lingüística;

comparar o comportamento da relação entre o nível de consciência dos alunos e o curso ao qual estão vinculados;

verificar qual a intensidade da relação entre o nível de consciência do aluno e sua idade;

comparar o comportamento da relação entre o nível de consciência lingüística dos alunos do sexo feminino e o dos alunos do sexo masculino;

verificar a existência de uma possível relação entre o nível de consciência lingüística do aprendiz dos diferentes cursos e seu desempenho;

propor uma classificação dos sujeitos de acordo com o uso do processo consciente;

oferecer ao professor de língua estrangeira um instrumento que permite classificar os alunos conforme o uso que eles fazem do conhecimento consciente.

2.2 Questões norteadoras

Os níveis de consciência lingüística foram definidos por Raymundo (2001) a partir do julgamento, identificação, correção e explicação do erro. As questões que se colocam em relação ao que se pretende medir pelo instrumento são:

Será possível validar um instrumento de avaliação de consciência lingüística, levando em consideração os níveis propostos por Raymundo (2001)?

Que respostas poderão ser identificadas quanto à validade de conteúdo, de construto e de critério psicométrico?

Qual o grau de precisão do instrumento avaliado através do teste das metades e da consistência interna de cada metade?

Na obtenção da fidedignidade, que questões serão mantidas por serem responsáveis por alta precisão e quais serão eliminadas por baixa precisão?

2.3 Definição operacional de termos

Para a realização da presente pesquisa, é importante que os termos sejam definidos operacionalmente.

- **Níveis de consciência lingüística:** inconsciente, pré-consciente 1, pré-consciente 2, consciente e plenamente consciente.
- **Nível inconsciente:** quando o aluno erra o julgamento da frase e não consegue perceber quando a frase está errada ou não. Este nível não faz parte da experiência consciente propriamente dita.
- **Nível pré-consciente 1:** primeiro nível da experiência consciente. Este estágio envolve a percepção do erro, quando o aluno sabe julgar a frase.
- **Nível pré-consciente 2:** segundo nível da experiência consciente. Este estágio envolve a identificação do erro, quando o aluno sabe onde está o erro.
- **Nível consciente:** terceiro nível da experiência consciente. Este nível envolve dois estágios de observação que oscilam: a observação da forma, quando o aluno sabe corrigir o erro, ou a observação do uso, quando o aluno sabe explicar a sua correção.

- **Nível plenamente consciente:** último nível da experiência consciente. Este nível envolve a compreensão do erro e implica o correto julgamento da frase, a identificação, a correção e a explicação do erro.
- **Erros interlinguais:** erros oriundos da transferência de formas e significados da língua materna (português) para a língua estrangeira (inglês). Exemplos que ilustram erros ocasionados pela sobreposição dos dois sistemas lingüísticos são: *She works in a hospital?*, em vez de, *Does she work in a hospital?*, para expressar a seguinte idéia: "Ela trabalha num hospital?"; *How long do you study here?*, em vez de, *How long have you studied here?*, para expressar a seguinte idéia: "Há quanto tempo você trabalha aqui?".
- **Erros intralinguais:** erros que ocorrem dentro da própria língua estrangeira e que não são oriundos da interferência da língua materna. Exemplos desse tipo de erro são: *Where does she works?* em vez de, *Where does she work?*, para expressar a seguinte idéia: "Onde ela trabalha?"; *I have studied yesterday*, em vez de, *I studied yesterday*, para expressar a seguinte idéia: "Eu estudei ontem."
- **Grau de segurança:** não estou certo (*not sure*), estou quase certo (*almost sure*), estou totalmente certo (*totally sure*).
- **Curso:** Curso de Inglês Geral, oferecido a alunos de todos os cursos de graduação da PUCRS como disciplina extracurricular; Letras, curso de graduação de licenciatura em inglês; Ciências Aeronáuticas, curso de graduação.

- **Nível intermediário:** disciplinas que utilizam os livros New Headway Pre-intermediate (unidades 10 – 14) e New Headway Intermediate (unidades 1 – 14).

3 PROCEDIMENTOS

3.1 População e amostragem

A população desta pesquisa é constituída de alunos de inglês de cursos universitários do Rio Grande do Sul. Por razões de compatibilidade e acessibilidade, a amostra desta pesquisa foi composta de alunos das disciplinas de inglês dos cursos de Inglês Geral, Letras e Ciências Aeronáuticas, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, atendidos por professores da Faculdade de Letras.

Como, na presente investigação, enfocamos as formas afirmativas, negativas e interrogativas, envolvendo diferentes tempos e aspectos verbais (*simple past, simple present, future, present continuous, past continuous, present perfect*), de frases simples da língua inglesa, selecionamos determinados níveis dos cursos citados para obter um grupo de aprendizes que tivessem conhecimento dessas estruturas.

Tais níveis correspondem ao VI, VII e VIII semestres do Curso de Inglês Geral; I, II e III, do Curso de Ciências Aeronáuticas; I e II, do Curso de Letras. O material utilizado nesses níveis é o *New Headway Pre-intermediate* (Lições 10 – 14 para o nível VI) e *New Headway Intermediate* (para os demais níveis).

Para ingressar nessas disciplinas, os alunos devem possuir conhecimentos que lhes permitam acompanhar o desenvolvimento dos novos conteúdos. Os alunos desses níveis já foram expostos a todos os tipos de frases simples e aos tempos e aspectos verbais propostos. Assim, é de se esperar que os aprendizes estejam emparelhados quanto aos conhecimentos que possuem da língua inglesa, e que esse conhecimento seja suficiente para refletir sobre as adequações e inadequações de forma e uso das estruturas apresentadas a ele.

Além disso, os estudantes desses níveis são alunos de graduação e, portanto, adultos. Por adulto, entende-se o aprendiz que tem idade igual ou superior a quinze anos, considerando o limite do período crítico estabelecido por Lenneberg (1967).

Para a realização da pesquisa, foram utilizados dez instrumentos, sendo que quatro serviram como instrumentos de coleta; quatro, como Instrumentos Iniciais de consciência lingüística; um, como Instrumento Final de consciência lingüística; e um, como Instrumento de Desempenho. A aplicação desses instrumentos foi realizada em quatro momentos distintos. Num primeiro momento, foram aplicados os quatro instrumentos de coleta e, num segundo momento, os quatro Instrumentos Iniciais. O terceiro momento envolveu a aplicação do Instrumento Final de consciência lingüística, e a quarta aplicação consistiu na realização do Instrumento de Desempenho.

A amostra foi inicialmente composta de 114 alunos que responderam aos exercícios de coleta de erros no primeiro semestre de 2004; no segundo semestre de 2004, obtivemos dados de 102 alunos que realizaram os Instrumentos Iniciais de consciência lingüística, construídos a partir dos instrumentos de coleta; no primeiro semestre de 2005, submetemos a aplicação do Instrumento Final, formatado a partir da validação dos Instrumentos Iniciais, a 104 alunos. Finalmente, também no primeiro semestre de 2005, obtivemos dados de 74 alunos na aplicação do Instrumento de Desempenho.

3.2 Instrumentos de coleta de erros

Com o objetivo de trabalhar com dados empíricos, foram criados exercícios a serem utilizados como Instrumentos de Coleta de Erros. Com o título: *How would you say that in English?*, esses exercícios contêm frases em português a serem vertidas para o inglês. Devido ao grande número de frases propostas, eles foram divididos em quatro instrumentos. Cada um deles foi constituído de 20 frases simples em português cujas versões envolvem o uso dos seguintes aspectos gramaticais do inglês: *simple present*, *simple past*, *future with going to*,

present continuous, past continuous, present perfect. Versões afirmativas, negativas, interrogativas do tipo *yes/no questions* e interrogativas do tipo *wh questions* das mesmas frases foram distribuídas entre os quatro exercícios. Assim, construímos os instrumentos 1, 2, 3, 4 (Anexos I, II, III, IV).

3.2.1 Aplicação dos instrumentos de coleta de erros

Os quatro Instrumentos de Coleta de Erros foram aplicados em 114 alunos, no primeiro semestre de 2004, na PUCRS, em turmas de nível 1 e 2 do Curso de Letras, nível 6, 7 e 8 do Curso de Inglês Geral e nível 2 do Curso de Ciências Aeronáuticas. Esses grupos foram escolhidos por considerarmos que os alunos têm conhecimento dos aspectos verbais mencionados anteriormente e, portanto, estão aptos a realizar a tarefa de verter para o inglês frases simples em português. O material pedagógico utilizado nesses níveis é o *New Headway pre-intermediate* e *intermediate*. Os exercícios de versão foram aplicados pelas próprias professoras, e os alunos não puderam usar dicionários. No momento da aplicação, os diferentes exercícios foram misturados e distribuídos aos alunos, portanto cada grupo recebeu instrumentos 1, 2, 3 e 4, mas cada um respondeu a apenas um exercício.

O propósito de tal procedimento foi o de obter dados de 80 frases (vinte para cada instrumento) sem levar um mesmo aluno à cansativa tarefa de verter todas. Dessa forma, 30 informantes responderam ao instrumento 1; 29, ao instrumento 2; 28, ao instrumento 3; e 27, ao instrumento 4. Todas as ocorrências erradas de todas as frases propostas nos quatro instrumentos foram computadas (Anexos V, VI, VII, VIII).

3.2.2 Critérios de correção dos instrumentos de coleta de erros

Inicialmente, foram consideradas erradas todas as frases que não correspondessem à versão adequada. Segundo esse critério, surgiu um vasto espectro de erros, dentre os quais se incluem erros de estrutura (*She hasn't a headache*, em vez de, *She doesn't have a headache* ou *She hasn't got a*

headache); erros ortográficos (*hadeiche*, em vez de, *headache*); erros de precisão lexical (*He doesn't have a headache*, em vez de, *She doesn't have a headache*, para verter a frase "Ela não está com dor de cabeça").

Os números de ocorrências erradas levantadas em cada um dos instrumentos foi de 247 para o instrumento 1; 222 para o instrumento 2; 246 para o instrumento 3; e 209 para o instrumento 4. Devido ao grande número de frases erradas (924), foi feita uma tentativa de análise quantitativa. Essa tentativa foi, no entanto, inviabilizada em função da grande variabilidade de erros produzidos para cada questão; o número de ocorrências erradas variou de 0 (questão 7 do instrumento 2) a 24 (questões 3 e 18 do instrumento 1). Em algumas questões, questão 9 do instrumento 3, por exemplo, foram contabilizadas 10 ocorrências erradas, sendo que cada uma possuía um erro diferente dos erros das demais questões. Dessa forma, partimos para uma análise qualitativa para a depuração desses erros.

No primeiro momento, procedemos a uma análise de redundância e de linguagem. Assim, erros como *Are you here for a long time?* e *Are you here much time?* foram agrupados por possuírem o mesmo tipo de erro em relação ao aspecto verbal (*Are you here...?*, em vez de, *Have you been here?*). O restante da segunda frase errada (... *much time?*) foi desconsiderado por não ser relevante neste estudo. Também foram tidos como irrelevantes erros ortográficos (*hangry*, em vez de, *hungry*, para dizer "com fome") assim como erros de escolha lexical (*sons*, em vez de, *children*, para dizer "filhos em geral"). Dessa forma, alguns erros foram adaptados para fins de adequação aos instrumentos, por exemplo, a frase *He have a childrens* foi modificada para *He have two children*, já que nosso interesse era o de avaliar erros estruturais que envolvessem apenas o uso e a forma do tempo e o aspecto verbal.

É importante mencionar também que algumas versões erradas apresentaram mais de um erro na mesma frase e que optamos por conservar apenas um erro. Um exemplo disso é a frase *When she teached English?* e a frase *When did she teached English?* No primeiro caso, além de apresentar

estrutura inadequada para uma pergunta em inglês (falta o auxiliar *did* antes do sujeito *she*), a produção errada também mostra que o aluno está aplicando a forma regular do passado (*ed*) para um verbo irregular cuja forma correta no passado é *taught*. Neste caso, optou-se por conservar o primeiro erro (a falta do *did*) e corrigir o segundo (de *teached* para *taught*).

Fizemos a opção por esse critério por considerarmos que o informante talvez desconhecesse a forma de *teach* no passado ou que ainda não a tivesse automatizado, contudo teve a intenção de utilizar uma forma de passado para verter a frase "Quando ela lecionou inglês?". Por outro lado, observamos que a falta do auxiliar no passado (*did*) compromete a estrutura da frase em inglês, aproximando-a à estrutura do português. No segundo caso, a forma *teached* também foi corrigida para *taught* por observarmos que o que mais compromete a frase é o uso de duas marcas de passado para fazer a pergunta (*did* e *teached*), considerado inadequado em inglês.

Além disso, alguns erros cometidos pelos informantes foram descartados por não serem considerados significativos. Frases erradas que ocorreram apenas uma vez e não são consideradas comuns num estágio intermediário de aprendizado de inglês (*How many children are they?*, em vez de, *How many children do they have?*) foram ignoradas na seleção para compor os Instrumentos Iniciais. Depois de ajustadas, as frases erradas consideradas importantes, produzidas pelos informantes, foram selecionadas e agrupadas em dois conjuntos: frases com erros interlinguais e frases com erros intralinguais.

A partir desse novo critério, do total de 924 erros, foram aproveitados apenas 145, sendo que 70 foram classificados como interlinguais e 75, como intralinguais. Considerando as 70 frases com erros interlinguais (100%), obtivemos o seguinte resultado em relação à estrutura: 9 erros em frases afirmativas (12,86%); 13 erros em frases negativas (18,57%); 27 erros em frases interrogativas do tipo *yes/no* (38,57%); e 21 erros em frases interrogativas do tipo *wh questions* (30%). Considerando as 75 frases com erros intralinguais (100%), obtivemos o seguinte resultado: 17 erros em frases afirmativas (22,67%); 21 erros

em frases negativas (28%); 22 erros em frases interrogativas do tipo *yes/no* (29,33%); e 15 erros em frases interrogativas do tipo *wh questions* (20%) (Anexo IX).

Nessa fase, nossa preocupação voltou-se para a composição dos Instrumentos Iniciais de consciência lingüística. Para fins de validação, é necessário um número bastante significativo de itens, já que muitos seriam eliminados por não serem representativos estatisticamente. Dessa forma, se, por um lado, o instrumento inicial deveria conter um número grande de itens, por outro, não poderíamos submetê-los todos aos mesmos informantes, pois correríamos o risco de levá-los à fadiga e dispersão. Assim, decidimos dividir os Instrumentos Iniciais, também, em quatro exercícios com o mesmo formato, organização e conteúdo.

Como nosso objetivo era o de trabalhar com frases simples do inglês em suas versões afirmativas, negativas e interrogativas (*yes/no questions* e *wh questions*), levando em consideração diferentes aspectos verbais (*simple present, simple past, present continuous, past continuous, future, present perfect*), procuramos distribuí-las eqüitativamente nos quatro exercícios. Assim, das 145 frases com erros, selecionamos 16 frases com erros interlinguais e 16 frases com erros intralinguais e as distribuímos nos quatro instrumentos. A seleção e a distribuição dessas 32 ocorrências erradas se deu através de três critérios:

(1) Busca por exemplos prototípicos de erros interlinguais e intralinguais e eliminação de frases cujos erros não ilustram claramente se o processo ocorre por interferência da língua materna (língua portuguesa) ou por influência da experiência com a língua estrangeira (língua inglesa). Em função desse critério, algumas frases erradas foram eliminadas dessa seleção. Por exemplo, a frase *We works yesterday* não deixa claro se o uso do verbo *works* indica a transferência da desinência verbal do português "Nós trabalhamos ontem" ou se é efeito de treinamento em sala de aula. Quando o aluno é levado a praticar a conjugação da terceira pessoa do singular em inglês *he works*, ele automatiza essa forma e,

muitas vezes, a generaliza para as demais pessoas, ignorando o tempo e aspecto verbal.

(2) Busca por exemplos que possuíssem erros vinculados à estrutura da frase ou uso inadequado ao contexto de tempos e aspectos verbais. No primeiro caso, as frases selecionadas continham erros por falta de auxiliar (*They not work in a hospital*) ou posição inadequada do auxiliar (*What they were doing yesterday afternoon?*) e forma inadequada do verbo (*She find her book yesterday*). No segundo caso, as frases selecionadas continham erros de uso inadequado do tempo e aspecto verbal, levando em consideração o contexto da frase (*Have you worked yesterday?*).

(3) Busca preferencial por exemplos que possuíssem erros em versões afirmativas, negativas e interrogativas (*yes/no* e *wh questions*) envolvendo o mesmo tempo e aspecto verbal. Por exemplo, selecionamos as frases erradas *Why does she has a headache?*, *She don't have a headache?*, *Does she has a headache?*, *She have a headache*. Com isso, estaríamos construindo diferentes instrumentos com o mesmo padrão de frases. As frases acima ilustram instâncias erradas do *simple present*, retiradas da lista de erros intralinguais e inseridas nos instrumentos 1, 2, 3 e 4 respectivamente.

Contudo, ao fazer essa seleção, nos deparamos com alguns obstáculos, pois não encontramos exemplos que satisfizessem essa exigência na íntegra. Dessa forma, tivemos que selecionar frases que possuíssem erros envolvendo o mesmo tempo e aspecto verbal, mas que utilizavam verbos diferentes. As frases *She didn't found her book in the library*, *She find her book in the library yesterday*, *Why did you work yesterday?*, *Did you worked yesterday?* ilustram erros intralinguais envolvendo o *simple past* que foram utilizados para compor os instrumentos 1, 2, 3, e 4 respectivamente.

Houve casos em que não foi possível encontrar frases com erros envolvendo o mesmo tempo e aspecto verbal. Assim, mesclamos diferentes tempos, mas mantivemos o mesmo aspecto. As frases *He is studying at the*

moment? e *What they were doing yesterday afternoon?*, por exemplo, foram selecionadas da lista de erros interlinguais e incluídas nos instrumentos 2 e 4 respectivamente. A primeira representa uma instância errada envolvendo o *present continuous*, enquanto a outra apresenta erro em relação ao *past continuous*.

Temos que esclarecer, porém, que foi ainda mais dificultoso encontrar exemplos que satisfizessem esses critérios na lista de erros interlinguais. Frases afirmativas erradas ocorreram em menor número na seleção desse tipo de erro. Assim, tivemos que aproveitar os exemplos que continham erros semelhantes quanto à forma e estrutura disponíveis (*They work in a hospital?*, *Where they work?*, *They not work in a hospital*) e combiná-los com outros (*He is hungry?*) para representar o *simple present* e compor, nessa ordem, os instrumentos 1, 2, 3 e 4.

As frases erradas escolhidas foram mescladas com frases certas. Porém, os critérios de seleção das frases certas não foram tão rígidos quanto os utilizados para a seleção de frases erradas. Nesse caso, procuramos por frases diferentes das que já haviam sido escolhidas e as distribuímos entre os quatro instrumentos de forma mais aleatória, ou seja, sem nos preocuparmos tanto com a distribuição equitativa de estruturas e de tempo e aspecto verbal. O objetivo de incluir frases certas nos instrumentos era o de provocar o primeiro estágio da experiência consciente, isto é, o julgamento da frase (*right* ou *wrong*), através da percepção.

Foi a partir desses critérios de seleção que construímos os instrumentos para iniciar o processo de validação.

3.3 Instrumentos iniciais de avaliação da consciência lingüística

Estes instrumentos, também em número de quatro, foram elaborados com base nos dados obtidos através da coleta de erros. Os Instrumentos Iniciais foram organizados da seguinte forma: cada instrumento foi dividido em duas partes. A primeira foi constituída de quatro dados de identificação e a segunda, de doze

questões a serem respondidas. Os dados de identificação incluíram o nome completo do informante, sua idade, seu nível de inglês na instituição (PUCRS) e o seu curso universitário. As doze questões a serem respondidas foram expressas em frases sublinhadas que faziam parte de pequenos diálogos em inglês. Quatro frases estavam certas e oito, erradas. Cada diálogo foi acompanhado de um quadro a ser completado pelo respondente.

O informante foi solicitado, então, a analisar a frase sublinhada e julgar se ela estava certa ou errada, levando em consideração a estrutura e o uso dos tempos e aspectos verbais. Caso ele a considerasse errada, era requisitado a responder às demais perguntas (Onde está o erro? / *Where is the error?*; Qual é a forma correta? / *Which is the correct form?*; Por que esta é a forma correta? / *Why is this the correct form?*). A última pergunta, que requeria uma explicação, poderia ser respondida em português. Caso ele considerasse que a questão estava certa, não era necessário responder às demais (Onde está o erro? / *Where is the error?*; Qual é a forma correta? / *Which is the correct form?*; Por que esta é a forma correta? / *Why is this the correct form?*).

Para cada uma dessas perguntas, o aluno também foi requisitado a marcar a alternativa que expressava o seu grau de convicção em relação às suas próprias respostas (Não estou certo / *I'm not sure*; Estou quase certo / *I'm almost sure*; Estou totalmente certo / *I'm totally sure*). Nossa intenção é a de identificar se o aluno usa processos automáticos ou conscientes ao responder às questões. Essa investigação será feita após a aplicação do Instrumento Final e será analisada juntamente com os dados referentes a sexo, curso de graduação e idade.

Todos os quatro instrumentos foram entregues a diferentes alunos, acompanhados de um folha de instruções para os informantes, com as devidas explicações, para a efetivação do exercício (Anexo X). As frases sublinhadas, inseridas nos diálogos de números 2, 5, 7 e 10, estavam certas; as frases inseridas nos diálogos 1, 3, 4, e 6 continham erros interlinguais e as frases sublinhadas, integrantes dos diálogos 8, 9, 11 e 12, continham erros intralinguais.

Os instrumentos foram intitulados Instrumentos 1, 2, 3 e 4 (Anexos XI, XII, XIII e XIV).

Dentro do possível, procuramos distribuir as versões afirmativas, negativas e interrogativas das mesmas frases nos diferentes instrumentos. O objetivo foi o de manter o mesmo padrão nos quatro instrumentos e, ao mesmo tempo, manter uma proporção de frases afirmativas, negativas e interrogativas em cada instrumento.

O passo seguinte foi sujeitar esses instrumentos à avaliação de dois juizes e efetivar o primeiro tipo de validação – validação de conteúdo.

3.3.1 Validação de conteúdo dos instrumentos iniciais

A validação de conteúdo requer o julgamento de examinadores especialistas para avaliar a adequação e a representatividade dos itens do instrumento. Para consolidar esse tipo de validação, elaboramos dois questionários e os submetemos a dois avaliadores. A seleção dos examinadores se justifica pela experiência com ensino de língua inglesa e com pesquisa em Lingüística Aplicada. Um deles possui experiência de 26 anos como professor de língua inglesa e é Doutor em Lingüística Aplicada, vinculado à área de pragmática. O outro possui experiência de 21 anos como professor de língua inglesa e é Mestre e doutorando em Lingüística Aplicada, vinculado à área de Lingüística Cognitiva. Ambos trabalham na PUCRS.

Como os dois especialistas desenvolvem pesquisas em diferentes áreas, julgamos ser importante elaborar dois questionários para orientar a avaliação dos instrumentos. Assim, os avaliadores receberam uma carta da pesquisadora, que continha informações sobre o objetivo e a importância da pesquisa, além de uma breve descrição dos instrumentos. Anexamos a essa carta um questionário com cinco perguntas para o primeiro avaliador e outro, com 6 perguntas, para o segundo avaliador (Anexos XV e XVI). Além disso, os dois examinadores também

receberam os quatro instrumentos e as instruções para os informantes da pesquisa. As avaliações foram realizadas em julho de 2004.

O Avaliador 1 foi solicitado a responder às seguintes questões: (1) Os instrumentos estão bem organizados?; (2) As instruções para os informantes da pesquisa estão claras?; (3) As questões são bem elaboradas?; (4) Para que níveis os instrumentos são indicados?; (5) Faça um breve relato de sua formação acadêmica e sua experiência profissional com a língua inglesa. O Avaliador 2 foi solicitado a responder a todas as questões anteriores e a uma questão extra, pertinente à sua área de pesquisa (Os instrumentos são adequados para medir o nível de consciência lingüística?).

O Avaliador 1 considerou os instrumentos claros e bem organizados, porém fez algumas observações. Nos instrumentos recebidos por ele, utilizamos português nos dados de identificação e inglês no exercício que visa a mensurar o nível de consciência lingüística (*Right or Wrong?*). Ao observar que havia uma mudança de código, esse avaliador sugeriu a seguinte alteração: utilizar inglês apenas nos diálogos e português nos dados de identificação e no quadro de respostas, pois, dessa forma, os alunos estariam cientes de todas as questões.

Levamos em consideração a sua observação, contudo argumentamos que os alunos de nível intermediário talvez se sentissem mais desafiados e valorizados se o exercício fosse em inglês. Por isso, optamos por usar inglês nos dados de identificação e no restante do instrumento, e português nas instruções a serem lidas pelo informante antes da confecção do exercício. Assim, não correríamos o risco de o aluno não entender o exercício e de não se sentir motivado a respondê-lo.

O mesmo avaliador também sugeriu que fosse incluída uma amostra de frase em inglês nos exemplos 1 e 2 das instruções ao informante. As instruções ao informante incluem esclarecimentos sobre como responder ao exercício e dois exemplos sobre como realizá-lo (Anexo X). Nos exemplos, optamos por não colocar diálogos, como os encontrados nos instrumentos, para não induzir o aluno

a estabelecer comparações entre os exemplos e os exercícios que efetivamente deveriam realizar e a buscar o mesmo tipo de erro. Já que estamos avaliando e mensurando o nível de consciência lingüística do aluno em relação a erros, poderíamos alterar as condições espontâneas que visamos a estabelecer para a realização dos instrumentos. Nesse sentido, decidimos manter os exemplos como inicialmente foram pensados, ou seja, usando instruções indiretas, sem recorrer a frases.

Além dessas observações, o Avaliador 1 fez comentários a respeito de uma questão (questão 3 do Instrumento 2). Ele alega que a frase sublinhada, que deveria ser julgada e analisada pelo aluno, não configura claramente um erro interlingual. A frase *We work yesterday* poderia ser um erro de tradução literal do português para o inglês – em português utilizamos a mesma forma para o presente e o passado (trabalhamos todos os dias e trabalhamos ontem) –, caracterizando assim um erro interlingual, ou poderia ser um erro intralingual que reflete o seguinte processo: o aluno usa uma forma já conhecida do verbo *work* para expressar o passado (*worked*). Concordamos que esse é um caso limítrofe e que fica difícil identificarmos o processo que o aluno utiliza.

Com essa argumentação, modificamos esse exemplo por um outro mais prototípico de um erro interlingual (*She found her book in the library?*). Para uma pergunta em inglês do tipo *yes/no*, o aluno deveria recorrer ao auxiliar *did* e usar o verbo na forma base *find*. A frase, na forma como é apresentada, possui a estrutura da língua portuguesa, isto é, para esse tipo de pergunta, utiliza-se, em português, a mesma estrutura de uma frase afirmativa, porém com uma entonação ascendente no final.

Assim como o Avaliador 1, o Avaliador 2 concorda que os instrumentos estão bem organizados. Além disso, ele confirma a adequação do instrumento para medir o nível de consciência lingüística. Contudo, fez algumas ressalvas quanto às instruções e a algumas questões.

Quanto às instruções para os informantes da pesquisa, o Avaliador 2 observou que, por serem um pouco longas, poderiam gerar cansaço e fazer com que muitos não as lessem com a atenção necessária. A partir desse comentário, ele sugere menos detalhes e mais objetividade. Embora concordemos, em parte, com essa observação, optamos por manter as instruções como estavam, por acreditarmos que todas as informações nelas contidas são importantes para orientar os respondentes.

As instruções trazem informações sobre a organização dos instrumentos, os procedimentos e dois exemplos ilustrativos. Além disso, deixam claro ao aluno a importância de seu comprometimento com o exercício para que os resultados não sejam falseados. Como os instrumentos seriam aplicados pelas professoras, sem a presença da pesquisadora, entendemos ser necessário fornecer detalhes sobre eles. Esse comentário, porém, nos fez refletir e decidir que pediríamos aos professores que lessem com os alunos as instruções antes da aplicação dos testes. Com isso, a leitura das instruções se tornaria menos cansativa e solitária e manteria o aluno mais atento aos detalhes.

Quanto à elaboração das questões, o Avaliador 2 fez dois comentários. O primeiro se refere às perguntas do quadro de julgamento das frases (*Where is the error?* e *Why is this the correct form?*). Ele acredita que as duas possam induzir à mesma resposta. No entanto, conforme é exemplificado nas instruções, a primeira pergunta solicita ao aluno indicar a parte errada, enquanto a segunda solicita uma explicação para a sua correção. Portanto, acreditamos não ser necessário atender a sua sugestão.

O segundo comentário desse mesmo avaliador diz respeito à questão 5 do Instrumento 1 (*How many bedrooms are there in this apartment?*). Ele pensa que as estruturas *there is / there are* não são representativas do presente (*simple present*) e que existem outros exemplos mais indicados com o verbo *to be*. Atendemos a essa sugestão e substituímos essa questão por uma outra no futuro (*future with going to*), já que a questão 2 desse mesmo instrumento envolvia a estrutura do presente com o verbo *to be* (*Is the post office far from here?*). Com

isso, incluímos a seguinte questão ao Instrumento 1: *What are you going to do tomorrow?* Lembramos que essa questão faz parte do grupo de frases que não contém erros.

As respostas das duas avaliações foram discutidas com o orientador. Para melhor visualização dos comentários, organizamos as respostas dos examinadores em um quadro (Anexo XVII). É importante relatar também que, nos dados de identificação, agora em inglês (*Identification data*), decidimos substituir o item "Nome completo" por *Male* ou *Female*. A intenção de pedir o nome do aluno era simplesmente o de identificar o sexo; então decidimos ser mais objetivos e omitir seu nome por questões éticas.

Para finalizar a descrição da primeira etapa de validação, é importante mencionar que os dois avaliadores concordaram que os instrumentos poderiam ser aplicados a partir do nível intermediário, ou seja, nos mesmos níveis em que foram aplicados os Instrumentos de Coleta de Erros. Após a validação de conteúdo, formatamos a segunda versão dos instrumentos e fizemos as devidas modificações nas instruções. Para melhor visualização, elaboramos um quadro, mostrando a nova estrutura e conteúdo dos quatro Instrumentos Iniciais (Anexo XVIII).

3.3.2 Aplicação dos instrumentos iniciais

As novas versões dos Instrumentos Iniciais foram aplicadas em 102 alunos, no segundo semestre de 2004, não necessariamente os mesmos que participaram da primeira aplicação, na PUCRS, em turmas de nível 1 e 2, do Curso de Letras, nível 6, 7 e 8 do Curso de Inglês Geral e nível 1 e 3 do Curso de Ciências Aeronáuticas. Os instrumentos (Anexos XIX, XX, XXI e XXII) e as novas instruções (Anexo XXIII) foram entregues às professoras, que foram solicitadas a aplicá-los durante o período de aula. Também foi requisitado a elas que lessem as instruções junto com os alunos antes que eles realizassem os exercícios, conforme justificamos anteriormente.

Assim como os instrumentos de Coleta de Erros, os diferentes exercícios (Instrumentos Iniciais) foram misturados e distribuídos aos alunos. Portanto, cada grupo recebeu os Instrumentos 1, 2, 3 e 4, mas cada aluno respondeu a apenas um deles. Dessa forma, 25 informantes responderam ao Instrumento 1; 27, ao Instrumento 2; 28, ao Instrumento 3 e 22, ao Instrumento 4. Não foi permitido o uso de dicionários.

Todos os testes receberam um código numérico, já que optamos por não pedir o nome do respondente. Os primeiros dígitos do código identificam o sujeito e o dígito após a barra indica o número do instrumento. Dessa forma, temos os códigos 53/1; 86/2; 107/3; 132/4, que podemos interpretar da seguinte maneira: o sujeito de número 53 respondeu ao instrumento do tipo 1; o sujeito de número 86 respondeu ao instrumento do tipo 2, etc. Através desses códigos, é possível identificar também os dados de identificação do sujeito: o sexo, o semestre, o curso e a idade. Segundo a informação dos professores, ministrantes das disciplinas em que os testes foram aplicados, os alunos levaram de 30 a 40 minutos para a realização da tarefa. Os testes foram aplicados pelas ministrantes das disciplinas, porém foram todos corrigidos pela pesquisadora, e os escores dos 102 informantes foram tabulados segundo os critérios de correção que serão descritos no item subsequente.

3.3.3 Critérios de correção dos instrumentos iniciais

Os Instrumentos Iniciais foram corrigidos levando-se em conta os seguintes itens: (a) o julgamento da frase (*Is the sentence right or wrong?*); (b) a identificação do erro (*Where is the error?*); (c) a correção da frase (*Which is the correct form?*) e (d) a explicação da correção (*Why is this the correct form?*). Os escores, para todos esses itens, variaram de 0, para respostas inadequadas, a 1, para respostas adequadas, segundo alguns critérios de correção.

Os critérios estabelecidos para o julgamento da frase foram os mais simples. Os estabelecidos para a identificação de erros, correção das frases e explicação foram um pouco mais complexos, pois dependeram, em algumas

situações, da coerência entre esses três itens. Nesses casos, levamos em consideração o raciocínio do respondente ao interpretarmos sua resposta. Dessa forma, os escores das respostas relativas à identificação do erro e às explicações das formas corretas dependeram, muitas vezes, de como as frases foram corrigidas pelos informantes, assim como os escores das respostas relativas à correção do erro dependeram de como as correções foram explicadas.

(a) No julgamento das frases, os respondentes receberam escore 1 quando julgaram corretamente a frase (*right* para frases certas e *wrong* para frases erradas) e receberam escore 0 quando julgaram erroneamente a frase (*right* para frases erradas e *wrong* para frases certas). Nesse último caso, o aluno que julgou estar certa uma frase com erro não respondeu às demais questões (*Where is the error?*, *Which is the correct form?*, *Why is this the correct form?*) e o aluno que julgou estar errada uma frase certa seguiu respondendo às demais questões, que foram ignoradas na tabulação, já que o objetivo da pesquisa era o de avaliar o grau de consciência lingüística diante da correção de frases erradas.

(b) Na identificação do erro, os respondentes receberam escore 1 quando mencionaram a parte efetivamente errada da frase ou as partes envolvidas no erro. Na questão 11 do Instrumento 1 (*I am study now*), por exemplo, alguns alunos mencionaram *study* como sendo o erro, enquanto outros mencionaram *am study* como sendo a parte errada, corrigindo adequadamente a questão para *I am studying now*. Nesses dois casos, os respondentes receberam escore 1. Por outro lado, os respondentes receberam escore 0 quando mencionaram partes que não estavam erradas na frase ou mencionaram apenas parcialmente a parte errada, corrigindo-a incorretamente.

Para ilustrarmos um caso de identificação de partes que não estavam erradas, citaremos o seguinte exemplo: Na questão 6 do Instrumento 3 (*Do you know each other for a long time?*), um respondente considerou errada a expressão *for a long time* e mencionou que o correto seria *from a long time*, em vez de assinalar *do you know* como sendo a parte errada e citar que o correto

seria *have you known*. Por essa razão, o respondente recebeu escore 0 nesse item.

A identificação parcial da parte errada dependeu da forma como o respondente corrigiu a frase para obter escore 1. Para ilustrarmos esse caso, citaremos exemplos que também ocorreram na questão 6 do Instrumento 3 (*Do you know each other for a long time?*). Alguns alunos identificaram parcialmente o erro, dizendo que *do you* era a parte errada e não *do you know* e corrigiram indevidamente a frase para *Did you know each other for a long time?*, ou para *Have you know each other for a long time?* Como a correção adequada seria *Have you known each other for a long time?*, esses alunos receberam escore 0.

Casos semelhantes ocorreram com a questão 12 desse mesmo instrumento (*Has she worked yesterday?*). Aqui alguns alunos identificaram o erro como sendo apenas *has she* ou *has* e o corrigiram incorretamente para *Did she worked yesterday*, *Have she worked yesterday?*, ou para *Is she worked yesterday?* Como a correção adequada seria *Did she work yesterday?*, esses informantes também receberam escore 0 nesse item.

Além desses casos, pudemos observar algumas respostas inesperadas sobre as quais tivemos que refletir antes de atribuirmos escore 1, para uma resposta adequada, ou 0, para uma resposta inadequada. A identificação do erro através do uso de metalinguagem é um desses casos. Por exemplo: um aluno identificou que, na questão 6 do Instrumento 2 (*We are not here for a long time*), a questão estava errada devido ao *verb tense*. O mesmo aluno usou a mesma estratégia para identificar o erro da questão 12 do mesmo instrumento (*I have worked all day yesterday*).

Essas duas respostas foram considerados corretas e receberam escore 1 por acreditarmos que o *verb tense* está relacionado com o *are* e com o *have worked*, embora ele não tenha sido explícito nem tenha corrigido as frases. Essa suposição se baseia no fato de que esse aluno, ao identificar o erro da questão 9 do Instrumento 2 (*She find the book yesterday*), utilizou a mesma estratégia e

disse que o que estava errado era o *verb tense* e corrigiu a frase adequadamente para: *She found her book yesterday*. Isso nos leva a perceber que o aluno sabe o que é *verb tense*, apenas não domina completamente todas as formas.

É importante também mencionar um caso de identificação do erro através do uso de metalinguagem que ocorreu na questão 3 do Instrumento 4 (*She not found the book there*), em que um aluno identificou o erro dizendo que havia erro envolvendo o "auxiliar" e corrigiu adequadamente a frase para *She hasn't found the book there*, recebendo escore 1.

(c) Nas correções das frases, os respondentes receberam escore 1 quando suas correções estavam adequadas e completas e 0 quando estavam inadequadas ou incompletas. Um exemplo de resposta inadequada surgiu na questão 8 do Instrumento 4 (*She have a headache.*), em que um respondente, apesar de ter identificado o *have* como a parte errada, corrigiu a frase dizendo que *She's having a headache* era a forma certa, em vez de corrigi-la para *She has a headache*. Esse informante recebeu escore 0 nesse item.

Outras ocorrências de correções inadequadas que levaram os informantes a obter escore 0 surgiram na questão 4 do Instrumento 3 (*They were studying yesterday afternoon?*), em que informantes identificaram corretamente a parte errada como sendo *they were*, mas corrigiram-na incorretamente para *Were them studying yesterday afternoon?* e para *Are they studying yesterday afternoon?* Nesse último caso, o informante forneceu a explicação plausível de que essa era a estrutura correta porque era uma pergunta. Através desse exemplo, podemos perceber que o aluno tem segurança em relação à posição dos elementos de uma pergunta em inglês envolvendo o verbo *to be*, mas manifesta insegurança quanto à forma desse verbo no passado.

Um outro caso que revela a insegurança quanto à forma verbal surgiu na questão 9 desse mesmo instrumento (*Why did you worked yesterday?*). Embora um informante tenha identificado a parte errada como sendo *did you worked*, corrigiu-a inadequadamente, sugerindo que havia duas formas corretas: *Why do*

you worked yesterday? ou *Why did you work yesterday?* Esse caso nos levou a considerar que o informante tem uma forma ou outra indistintamente como certas e, por isso, recebeu escore 0 nesse item.

Algumas correções incompletas também receberam escore 0. Um exemplo de resposta incompleta ocorreu na questão 3 do Instrumento 1 (*She studied English in 1997?*), em que um informante identificou adequadamente a parte errada como sendo *she studied*, mas corrigiu-a mencionando apenas o início *Did she....?* Essa resposta não deixa claro que o aluno sabe que a forma do verbo *to study* deve mudar de *studied* para *study* em perguntas no passado simples, em inglês, em que o auxiliar *did* está presente.

Outro exemplo desse tipo ocorreu na questão 3 do Instrumento 3 (*She not found the book there.*), em que o aluno corrigiu o *not* para *didn't* sem escrever o restante da frase. Isso nos leva a supor que ele continuaria a usar *found* junto com o auxiliar do passado *didn't*, o que revelaria um erro. Portanto, esse informante, assim como o anterior, também recebeu escore 0.

(d) O último item, explicação da forma correta, foi o que apresentou maior complexidade na interpretação das respostas, por isso iremos descrever casos prototípicos que possam ilustrar nossos critérios. Para atribuímos os escores 0 (explicações inadequadas ou insuficientes) ou 1 (explicações adequadas e suficientes), tivemos que proceder a uma análise dos itens anteriores e analisar o quanto a identificação do erro e a explicação eram coerentes com a correção do informante.

As explicações consideradas adequadas e suficientes foram aquelas que utilizaram algum tipo de metalinguagem, que descreveram, de alguma forma, a correta forma do verbo e/ou a correta estrutura da frase. Podemos observar esse tipo de explicação na questão 1 do Instrumento 2 (*Where they work?*), em que um aluno corrigiu adequadamente a frase para: *Where do they work?*, explicando que faltava o auxiliar *do*; e na questão 8 do Instrumento 1 (*Why does she has a headache so frequently?*), em que um respondente corrigiu a frase

adequadamente para *Why does she have a headache so frequently?*, explicando que, na forma interrogativa, o verbo não flexionava.

Casos semelhantes ocorreram na questão 9 do mesmo instrumento (*She didn't found her book there.*), em que um informante corrigiu adequadamente a frase para *She didn't find her book there*, explicando que o auxiliar já estava indicando o passado. O mesmo ocorreu com a questão 11 do Instrumento 1 (*I am study now.*), em que um aluno corrigiu satisfatoriamente a frase para *I am studying now*, fornecendo a seguinte explicação em inglês: *ing = present tense = action*. Com essa explicação, interpretamos que o aluno refere-se ao uso do gerúndio em casos em que há uma ação ocorrendo no momento presente. Nesses casos, tanto as correções quanto as explicações receberam escore 1.

É importante mencionar, no entanto, casos em que a explicação estava correta, embora a correção não estivesse precisamente adequada. Por exemplo, na questão 1 do Instrumento 3 (*They not work in a hospital.*), um informante explicou que era necessário usar um auxiliar, mas corrigiu a frase para *They doesn't work in a hospital*. O mesmo ocorreu na questão 11 do Instrumento 2 (*What does he doing at the moment?*), em que um aluno explicou adequadamente que a forma *doing* pede o uso do verbo *to be*, porém corrigiu sem precisão a frase para *What are he doing at the moment?* Essas respostas mostram que os alunos têm consciência do erro, mas sentem-se inseguros quanto às formas a serem usadas. Nesses casos, as explicações receberam escore 1 e as correções, 0.

Foram consideradas inadequadas ou insuficientes as respostas que não estavam coerentes com a correção adequada da frase; usavam metalinguagem, mas eram imprecisas; ou se fundamentaram em correções inadequadas da frase. Para ilustrar os casos de explicações incoerentes, citaremos a questão 3 do Instrumento 1 (*She studied English in 1997?*), em que um respondente corrigiu satisfatoriamente a frase para *Did she study English in 1997?*, mas justificou sua correção dizendo que, em perguntas, usa-se o verbo *to be* no início da frase; e a mesma questão do Instrumento 2 (*She found her book in the library?*), em que um aluno corrigiu a frase adequadamente para *Did she find her book in the library?*,

mas explicou que a interrogativa com o verbo *find* necessita do auxiliar *do*. Nesses dois casos, os informantes receberam escore 0 no item de explicação.

Outro caso de incoerência, que ilustra uma explicação que não descreve exatamente a correção, ocorreu na questão 8 do Instrumento 3 (*Does she has a headache?*). Nesse exemplo, um informante corrigiu a parte errada *she has* para *she have*. Contudo, justificou sua correção, dizendo que o tempo estava errado, em vez de dizer que a forma estava errada.

Alguns casos de uso de metalinguagem imprecisa ocorreram na questão 9 do Instrumento 1 (*She didn't found the book there.*), em que um informante corrigiu corretamente a frase para *She didn't find the book there*, mas explicou que os verbos estavam escritos incorretamente; e na questão 11 do mesmo Instrumento 1 (*I am study now.*), em que alguns alunos corrigiram a forma *study* para *studying*, porém forneceram explicações do tipo: "forma verbal correta" e "verbo no presente".

Outros casos de imprecisão surgiram na questão 9 do Instrumento 3 (*Why did you worked yesterday?*), em que alguns informantes corrigiram a frase adequadamente para *Why did you work yesterday?*, mas explicaram insuficientemente, mencionando apenas o auxiliar (*the auxiliary*), sem precisar o que ocorre com o verbo com a presença do auxiliar *did*; na questão 4 do Instrumento 3 (*They were studying yesterday afternoon?*) e na mesma questão do Instrumento 4 (*What they were doing?*), em que os informantes, apesar de terem corrigido adequadamente as frases para *Were they studying yesterday afternoon?* / *What were they doing?*, explicaram que a questão estava fora de ordem, que trocava a ordem, ou que, em inglês, é ao contrário, sem precisar o quê.

Foram consideradas igualmente inapropriadas explicações com base em correções inadequadas. Na questão 12 do Instrumento 4 (*He hasn't worked yesterday.*), por exemplo, um informante corrigiu a frase inadequadamente para *He wasn't work yesterday*, dizendo essa era a estrutura correta porque era passado. Um exemplo semelhante ocorreu na questão 3 do Instrumento 1 (*She*

studied English in 1997?), em que um informante não apresentou uma correção completa, omitindo o verbo e indicando apenas seu início *Did she....?*, mas explicou que o verbo estava errado. Essas explicações se fundamentaram em correções impróprias e insuficientes em relação à estrutura da frase e receberam escore 0.

Com base nesses critérios de correção das respostas dos informantes, tabulamos todos os escores de todos os testes. Para todos os itens considerados, as respostas adequadas receberam escore 1, as respostas inadequadas receberam escore 0 e as respostas em branco foram inicialmente representadas por um traço [-] (Anexo XXIV). Mais tarde, dividimos os escores por instrumentos (1, 2, 3 e 4), e as questões em branco também foram contabilizadas como 0 para fins de análise estatística (Anexos XXV, XXVI, XXVII e XXVIII). A partir desses dados, iniciamos o segundo processo de validação – validação de construto.

3.3.4 Validação de construto dos instrumentos iniciais

Para verificar a validação de construto dos testes foi, inicialmente, necessário eliminar os informantes cujas respostas consideramos não estar contribuindo para os nossos propósitos. A eliminação se deu em função do seguinte critério: sujeitos que deixaram quatro ou mais questões inteiras em branco foram eliminados da amostra. Segundo esse critério, eliminamos o informante 141 do Instrumento 1 e o informante 115 do Instrumento 3.

Como os instrumentos continham 12 questões cada, quatro questões em branco corresponderiam a 1/3 do instrumento. Acreditamos que esse é um número muito alto de questões não respondidas. Os sujeitos podem não ter um nível de conhecimento que lhes permita realizar o exercício ou podem não estar suficientemente dispostos e atentos para cumprir a tarefa proposta. Dessa forma, a análise dos instrumentos levou em consideração 100 informantes: 24 para o Instrumento 1; 27 para o Instrumento 2; 27 para o Instrumento 3 e 22 para o Instrumento 4.

A validação de construto de um instrumento implica o uso de diferentes procedimentos estatísticos como análise de fidedignidade e análise de correlação. A primeira etapa desse tipo de validação foi avaliar a fidedignidade dos instrumentos. A fidedignidade refere-se ao grau de precisão de um teste. Nesta pesquisa, para calcularmos esse coeficiente, utilizamos o *software SPSS (Statistics Package for Social Science, versão 11.5, Reliability Analysis)*.

Para calcularmos a fidedignidade dos instrumentos 1, 2, 3, e 4, optamos pelo método das metades (*split-half*). Segundo Vianna (1989), esse método é o mais indicado quando os escores do teste representam uma variável dicotomizada (escores 1 ou 0) e é especialmente usado quando uma única forma do teste foi aplicada sem replicação. O método das metades divide o teste ao meio. As metades dos Instrumentos Iniciais foram organizadas com a soma dos escores dos itens 1a a 6d (erros interlinguais), identificando a primeira metade, e dos itens 7a a 12d (erros intralinguais), identificando a segunda metade. Assim, as duas metades foram compostas de dezoito itens cada, somando-se os itens das questões certas (a, b, c, d) e os das questões erradas (a).

Para iniciarmos esse segundo processo de validação, foi necessário somar o número de acertos de cada informante. Por isso, organizamos essas informações em quatro tabelas que seguem:

TABELA I – ESCORES DOS SUJEITOS NO INSTRUMENTO INICIAL 1

Sujeitos	Escore		
	primeira metade	segunda metade	total
01 / 1	10	3	13
05 / 1	10	4	14
09 / 1	10	17	27
13 / 1	6	6	12
17 / 1	8	6	14
21 / 1	7	7	14
25 / 1	11	11	22
33 / 1	13	5	18
37 / 1	5	8	13
49 / 1	3	6	9
53 / 1	4	8	12
57 / 1	14	18	32
61 / 1	5	13	18
81 / 1	10	6	16
85 / 1	18	13	31
97 / 1	12	9	21
101 / 1	9	6	15
105 / 1	18	18	36
117 / 1	7	9	16
121 / 1	5	7	12
125 / 1	14	18	32
133 / 1	14	10	24
137 / 1	11	7	18
149 / 1	17	17	34

TABELA II – ESCORES DOS SUJEITOS NO INSTRUMENTO INICIAL 2

Sujeitos	Escore		
	primeira metade	segunda metade	total
02 / 2	12	17	29
06 / 2	12	17	27
10 / 2	8	5	13
14 / 2	2	10	12
18 / 2	9	6	15
22 / 2	7	5	12
26 / 2	10	16	26
34 / 2	13	15	28
38 / 2	7	14	21
50 / 2	7	5	12
54 / 2	12	18	30
58 / 2	10	15	25
62 / 2	10	15	25
82 / 2	11	12	23
86 / 2	10	9	19
94 / 2	3	7	10
98 / 2	2	2	04
102 / 2	15	10	25
106 / 2	17	18	35
114 / 2	13	12	25
118 / 2	13	12	29
122 / 2	2	2	4
126 / 2	14	16	30
130 / 2	2	0	2
138 / 2	13	17	30
146 / 2	14	16	30
150 / 2	9	6	15

TABELA III – ESCORES DOS SUJEITOS NO INSTRUMENTO INICIAL 3

Sujeitos	Escore		
	primeira metade	segunda metade	total
03 / 3	9	13	22
07 / 3	14	11	25
11 / 3	11	12	23
15 / 3	4	3	7
19 / 3	11	10	21
23 / 3	13	11	24
27 / 3	10	14	24
35 / 3	12	11	23
39 / 3	8	7	15
47 / 3	9	9	18
51 / 3	4	9	13
59 / 3	12	7	19
63 / 3	3	10	13
79 / 3	7	6	13
83 / 3	12	11	23
87 / 3	12	18	30
95 / 3	14	10	24
99 / 3	7	8	15
103 / 3	7	7	14
107 / 3	9	8	17
119 / 3	8	8	16
123 / 3	4	9	13
127 / 3	13	2	15
131 / 3	6	6	12
135 / 3	7	9	16
139 / 3	16	17	33
147 / 3	4	1	5

TABELA IV – ESCORES DOS SUJEITOS NO INSTRUMENTO INICIAL 4

Sujeitos	Escore		
	primeira metade	segunda metade	total
04 / 4	14	17	31
08 / 4	14	13	27
12 / 4	13	7	20
16 / 4	4	2	6
28 / 4	13	16	29
32 / 4	5	16	21
36 / 4	11	12	23
48 / 4	12	14	26
52 / 4	9	14	23
60 / 4	11	14	25
80 / 4	7	13	20
84 / 4	13	7	20
96 / 4	9	14	23
100 / 4	10	13	23
104 / 4	4	7	11
116 / 4	15	11	26
120 / 4	11	18	29
124 / 4	11	5	16
128 / 4	14	14	28
132 / 4	14	12	26
140 / 4	14	17	31
148 / 4	11	14	25

A análise de fidedignidade do *software*, aplicada pelo método das metades aos instrumentos, forneceu dois importantes coeficientes: o de consistência

interna de cada metade α de Cronbach e o coeficiente de fidedignidade de Spearman-Brown (r_s). Um coeficiente de fidedignidade é um número de zero (0) a um (1). Um instrumento com coeficiente um (1) significa que o instrumento é perfeito, isto é, não existe erro no instrumento. Um instrumento com fidedignidade igual a 0,84 significa que tem 84% de medições reais e 16% de medições de erro. Se o coeficiente for zero (0), o instrumento só contém erro.

Através do coeficiente α de Cronbach foi possível avaliar a consistência interna de cada metade. Os índices de correlação de cada metade obtidos para os instrumentos foram organizados na Tabela V:

TABELA V: ÍNDICES OBTIDOS ATRAVÉS DO MÉTODO DAS METADES

Metade / Instrumento	primeira metade (1a - 6d)	segunda metade (7a - 12d)
1	$\alpha = 0,8615$	$\alpha = 0,8939$
2	$\alpha = 0,8806$	$\alpha = 0,9239$
3	$\alpha = 0,7890$	$\alpha = 0,7966$
4	$\alpha = 0,8140$	$\alpha = 0,8542$

Como se pode observar, em todos os instrumentos, as duas partes possuem boa consistência interna. Contudo, é importante ressaltar que o Instrumento 2 apresentou os coeficientes mais altos, enquanto o instrumento 3, os mais baixos. Isso equivale a dizer que as metades do Instrumento 2 têm consistência interna mais alta que as metades do Instrumento 3 e que, portanto, são mais fidedignas.

O coeficiente de Spearman-Brown (r_s) para metades de igual extensão, forneceu-nos outros dados. Essa fórmula é a estatística mais usada para correlações entre posições, sobretudo quando o número de sujeitos é inferior a 30 e as medidas não são de mesma escala (Vianna, 1978). Em cada uma das metades, há duas questões certas que variam apenas de 0 para o erro e 1 para o acerto, já que apenas o julgamento de *right* ou *wrong* está em jogo. As demais questões podem variar de 0 (errou todas as questões), 1 (acertou apenas o julgamento), 2 (acertou o julgamento e identificou o erro), 3 (acertou o julgamento, identificou o erro, corrigiu adequadamente ou explicou satisfatoriamente) e 4

(acertou o julgamento, identificou o erro, corrigiu adequadamente e explicou satisfatoriamente). As medidas obtidas nos quatro instrumentos, através desse coeficiente, foram organizados na Tabela VI:

TABELA VI: INDÍCES OBTIDOS ATRAVÉS DA FÓRMULA DE SPEARMAN-BROWN

Instrumento	Spearman-Brown
1	$r_s = 0,7203$
2	$r_s = 0,8722$
3	$r_s = 0,6705$
4	$r_s = 0,5023$

O coeficiente de fidedignidade de Spearman-Brown é obtido pela correlação da ordenação da metade de um teste com a ordenação da outra metade do mesmo teste. A alta correlação entre elas indica que as duas metades são coerentes. Através dos dados da tabela acima, podemos perceber que os instrumentos 1 e 2 são os que possuem maior precisão entre as metades e que os instrumentos 3 e 4 não possuem precisão tão boa. O Instrumento 2 mostrou ser o mais fidedigno e o mais coerente de todos, enquanto o Instrumento 4, o menos fidedigno.

A fim de investigar que itens estariam contribuindo para a consistência interna dos instrumentos, procedemos a uma análise mais detalhada e calculamos o nível de dificuldade e de discriminação de cada item de todos os instrumentos. O nível de dificuldade e o nível de discriminação de um item estão intimamente relacionados. Quando um item é muito difícil ou muito fácil, ele não discrimina e, quando seu grau de dificuldade é médio, ele é considerado um bom item para fins de discriminação.

O grau de dificuldade de itens é analisado levando-se em conta o número de acertos. Para analisar os dados obtidos através do índice de dificuldade é preciso observar os seguintes critérios (Vianna, 1989): Se o resultado for 1, o item não tem dificuldade (esse item tem problema, pois não discrimina); se o resultado for 0, o item tem dificuldade máxima (esse item também tem problema, pois não discrimina); se o resultado for 0,5, o item tem dificuldade média (esse é um bom

item para fins de discriminação); se o resultado for 0,75, o item tem relativa facilidade e bastante dificuldade. Assim, um item com dificuldade média apresenta índices entre 0,40 e 0,60; um item com dificuldade aceitável apresenta índices acima de 0,20 ou abaixo de 0,80; e os itens com grau de dificuldade inaceitável apresentam valores acima de 0,80 ou abaixo de 0,20. Nos dois primeiros casos, o item pode ser mantido no instrumento; no terceiro caso, ele deve ser rejeitado.

O nível de discriminação de itens é analisado levando-se em conta o número de erros. A análise dos resultados obtidos através desse índice deve ser feita segundo os critérios que seguem (Vianna, 1989): Se o resultado for 1, a discriminação é total; se o resultado for 0,5, a discriminação é boa (o item é bom); se o resultado for 0, a discriminação é nula (o item não discrimina); se o resultado for negativo, o item pode estar mal formulado e deve ser eliminado. Dessa forma, deve-se manter o item no instrumento quando ele apresentar índices entre 0,40 e 1,00 (discriminação boa); pode-se manter o item quando apresentar índices entre 0,30 e 0,39 (discriminação ainda boa); deve-se rever o item que apresentar índices entre 0,20 e 0,29 (discriminação marginal); e deve-se rejeitar itens que apresentarem índices abaixo de 0,20 (discriminação ruim).

Considerando que as questões erradas (1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12) eram compostas por quatro itens (a, b, c, d), foi calculada uma média para definir os níveis de dificuldade e de discriminação. Nas tabelas abaixo, apresentamos os índices de todos os itens dos quatro instrumentos.

TABELA VII - NÍVEL DE DIFICULDADE E NÍVEL DE DISCRIMINAÇÃO DOS ITENS DO INSTRUMENTO INICIAL 1

Item	Nível de dificuldade	Nível de discriminação
1	0,60	0,78
2	0,85	0,28
3	0,62	0,46
4	0,74	0,49
5	0,78	0,42
6	0,21	0,35
7	0,85	0,28
8	0,40	0,60
9	0,55	0,81
10	0,78	0,42
11	0,85	0,28
12	0,53	0,49

TABELA VIII – NÍVEL DE DIFICULDADE E NÍVEL DE DISCRIMINAÇÃO DOS ITENS DO INSTRUMENTO INICIAL 2

Item	Nível de dificuldade	Nível de discriminação
1	0,42	0,85
2	0,92	-0,14
3	0,40	0,67
4	0,64	0,64
5	0,85	0,28
6	0,21	-0,03
7	0,50	-0,14
8	0,55	0,89
9	0,65	0,67
10	0,92	0,14
11	0,48	0,89
12	0,60	0,64

TABELA IX – NÍVEL DE DIFICULDADE E NÍVEL DE DISCRIMINAÇÃO DOS ITENS DO INSTRUMENTO INICIAL 3

Item	Nível de dificuldade	Nível de discriminação
1	0,72	0,46
2	0,85	0,14
3	0,55	0,89
4	0,40	0,49
5	0,57	0,28
6	0,02	0,07
7	0,42	0,28
8	0,33	0,53
9	0,79	0,31
10	0,78	0,42
11	0,69	0,24
12	0,30	0,45

TABELA X – NÍVEL DE DIFICULDADE E NÍVEL DE DISCRIMINAÇÃO DOS ITENS DO INSTRUMENTO INICIAL 4

Item	Nível de dificuldade	Nível de discriminação
1	0,85	0,28
2	1,00	0,00
3	0,62	0,28
4	0,74	0,49
5	0,83	0,00
6	0,06	0,12
7	0,25	0,16
8	0,43	0,54
9	0,78	0,37
10	0,91	0,16
11	0,64	0,37
12	0,54	0,91

Através dos índices apresentados nas tabelas vistas anteriormente, é possível identificar os melhores itens de cada instrumento, ou seja, os que possuem nível médio de dificuldade e bom nível de discriminação; os itens considerados bons, isto é, os que possuem nível de dificuldade aceitável e bom nível de discriminação e os que possuem nível médio de dificuldade e nível de discriminação marginal e os itens considerados ruins, ou seja, os que possuem nível de dificuldade inaceitável e nível de discriminação ruim ou marginal e os que possuem nível médio ou aceitável de dificuldade, mas nível ruim de discriminação. Esse último caso mostra que, provavelmente, os alunos que obtiveram maior número de acertos no instrumento erraram esse item e que os alunos que obtiveram o menor número de acertos acertaram esse item. Portanto, esse item é considerado ambíguo e não deve ser mantido no instrumento. No Quadro 4, apresentaremos a avaliação dos itens dos quatro instrumentos.

Item	Instrumento 1		Instrumento 2		Instrumento 3		Instrumento 4	
	N. Dif	N. Dis	N. Dif	N. Dis	N. Dif	N. Dis	N. Dif	N. Dis
1	médio	bom	médio	bom	aceitável	bom	inaceitável	marginal
2	inaceitável	marginal	inaceitável	ruim	inaceitável	ruim	inaceitável	ruim
3	aceitável	bom	médio	bom	médio	bom	médio	marginal
4	aceitável	bom	aceitável	bom	médio	bom	aceitável	bom
5	aceitável	bom	inaceitável	marginal	médio	marginal	inaceitável	ruim
6	aceitável	bom	inaceitável	ruim	inaceitável	ruim	inaceitável	ruim
7	inaceitável	marginal	médio	ruim	médio	marginal	aceitável	ruim
8	médio	bom	médio	bom	aceitável	bom	médio	bom
9	médio	bom	aceitável	bom	aceitável	bom	aceitável	bom
10	aceitável	bom	inaceitável	ruim	aceitável	bom	inaceitável	ruim
11	inaceitável	marginal	médio	bom	aceitável	marginal	aceitável	bom
12	médio	bom	médio	bom	aceitável	bom	médio	bom

Quadro 4 – Avaliação do nível de dificuldade e do nível de discriminação dos itens dos instrumentos 1, 2, 3, 4.

A partir dessa avaliação, procuramos construir a terceira versão do instrumento que pretendemos usar para avaliar o nível de consciência lingüística.

3.4 Instrumento final de avaliação da consciência lingüística

Para compor o Instrumento Final, procedemos a quatro tipos de análise. A primeira análise consistiu em fazer uma avaliação comparativa dos quatro Instrumentos Iniciais, considerando os coeficientes de fidedignidade. A segunda consistiu em fazer uma avaliação de todos os itens de cada instrumento inicial, considerando o nível de dificuldade e o nível de discriminação. A terceira consistiu

na seleção dos itens considerados bons e na eliminação dos que deveriam ser rejeitados por não estarem contribuindo para a precisão do instrumento. O último tipo de análise consistiu na busca pelos melhores itens de todos os instrumentos e na composição de um único instrumento – o Instrumento Final.

Através das análises quantitativas, percebemos que o Instrumento 2 foi o mais fidedigno e o mais preciso de todos os quatro Instrumentos Iniciais. Esse instrumento foi o que apresentou melhores coeficientes em cada metade ($\alpha = 0,8806$ para a primeira metade e $\alpha = 0,9239$ para a segunda metade) e entre as metades ($r_s = 0,8722$). Por essa razão, decidimos usá-lo como instrumento base para a composição do Instrumento Final. Porém, não foi possível aproveitá-lo em sua totalidade já que a avaliação do nível de dificuldade e de discriminação dos itens desse instrumento nos mostrou que alguns itens deveriam ser rejeitados. Enquanto os itens 1, 3, 4, 8, 9, 11 e 12, que foram classificados como bons, poderiam ser aproveitados, os itens 2, 5, 6, 7 e 10 foram classificados como ruins e, por isso, deveriam ser eliminados ou substituídos.

Para substituí-los, buscamos, nos demais instrumentos (1, 3 e 4), itens equivalentes com melhores avaliações. Assim, substituímos o item 6 do Instrumento 2 (*We are not here for a long time.*) pelo item 6 do Instrumento 1 (*How long are you here?*), que apresentou nível de dificuldade aceitável e bom nível de discriminação. É importante lembrar que os dois itens continham erros interlinguais. Para substituir os demais itens (2, 5, 7, 10), selecionamos itens do grupo de questões certas que haviam apresentado melhores índices no nível de dificuldade e no de discriminação, em outros instrumentos.

Nessa seleção, encontramos no Instrumento 1 o item 10 (*Do they always make a trip on their holiday?*), que tomou o lugar do item 2 do Instrumento 2 (*Where is the nearest post office?*); encontramos também no Instrumento 1 o item 5 (*What are you going to do tomorrow?*), que substituiu o item 5 do Instrumento 2 (*Are we going to the park tomorrow?*). Escolhemos o item 5 do Instrumento 3 (*She taught English from 1987 to 1999*) para substituir o item 7 do instrumento 2 (*How many children have Bob and Mary got?*) e fizemos a opção pelo item 10 do

Instrumento 3 (*Who are you married to?*) para substituir o item 10 do Instrumento 2 (*He always travels on his vacation*). Além disso, decidimos substituir o item 9 do Instrumento 2 (*She find her book yesterday*), considerado bom em termos de dificuldade e de discriminação, pelo item 9 do Instrumento 1 (*She didn't found her book in the library*), que apresentou índices ainda melhores.

Para concluir a composição do Instrumento Final, acrescentamos dois itens ao grupo de questões com erro interlingual e dois itens ao grupo de questões com erro intralingual. Inicialmente, buscamos itens com erros envolvendo o *past continuous* que não faziam parte da composição do instrumento-base. Nessa busca, selecionamos o item 4 do Instrumento 3 (*They were studying yesterday?*), que contém um erro interlingual e o item 11 do Instrumento 4 (*Are you studying yesterday afternoon?*), que contém um erro intralingual. Esses dois itens tiveram uma boa avaliação em termos de nível de dificuldade e de discriminação. Em seguida, procuramos por itens com erros envolvendo verbos regulares no *simple past*, que também não compunham o instrumento base. Assim, acrescentamos o item 3 do Instrumento 3 (*When she studied English?*) e o item 9 do Instrumento 4 (*Did you worked yesterday?*) ao Instrumento Final. Esses itens também foram bem avaliados em termos de dificuldade e de discriminação.

O Instrumento Final foi formatado com um número maior de itens, porque, após sua aplicação, sua fidedignidade seria novamente calculada e, dependendo do coeficiente obtido, talvez fosse necessário eliminar algum item para aumentar a precisão do instrumento. A seleção, estrutura e composição do Instrumento Final foram organizadas em um quadro para melhor visualização.

Item selecionado	Frase a ser analisada	Tempo e aspecto verbal	Estrutura da frase	Grupo de questões
1 (Instr. 2)	1. <i>Where they work?</i>	<i>Simple present</i>	<i>Wh question</i>	erro interlingual
10 (Instr. 1)	2. <i>Do they always make a trip on their holiday?</i>	<i>Simple present</i>	<i>Y/N question</i>	certa
3 (Instr. 2)	3. <i>She found her book in the library?</i>	<i>Simple past (irregular verb)</i>	<i>Y/N question</i>	erro interlingual
4 (Instr. 2)	4. <i>He is studying at the moment?</i>	<i>Present continuous</i>	<i>Y/N question</i>	erro interlingual
5 (Instr. 1)	5. <i>What are you going to do tomorrow?</i>	<i>Future</i>	<i>Wh question</i>	certa
6 (Instr. 1)	6. <i>How long are you here?</i>	<i>Present perfect</i>	<i>Wh question</i>	erro interlingual
3 (Instr. 3)	7. <i>When she studied English?</i>	<i>Simple past (regular verb)</i>	<i>Wh question</i>	erro interlingual
4 (Instr. 3)	8. <i>They were studying yesterday afternoon?</i>	<i>Past continuous</i>	<i>Y/N question</i>	erro interlingual
5 (Instr. 3)	9. <i>She taught English from 1987 to 1999.</i>	<i>Simple past</i>	<i>Affirmative</i>	certa
8 (Instr. 2)	10. <i>She don't have a headache now.</i>	<i>Simple present</i>	<i>Negative</i>	erro intralingual
9 (Instr. 1)	11. <i>She didn't found her book in the library.</i>	<i>Simple past (irregular verb)</i>	<i>Negative</i>	erro intralingual
11 (Instr. 2)	12. <i>What does he doing at the moment?</i>	<i>Present continuous</i>	<i>Wh question</i>	erro intralingual
10 (Instr. 3)	13. <i>Who are you married to?</i>	<i>Simple present</i>	<i>Wh question</i>	certa
12 (Instr. 2)	14. <i>I have worked all day yesterday.</i>	<i>Present perfect</i>	<i>Affirmative</i>	erro intralingual
9 (Instr. 4)	15. <i>Did you worked yesterday?</i>	<i>Simple past (regular verb)</i>	<i>Y/N question</i>	erro intralingual
11 (Instr. 4)	16. <i>Are you studying yesterday afternoon?</i>	<i>Past continuous</i>	<i>Y/N question</i>	erro intralingual

Quadro 5 – Estrutura, conteúdo e organização do Instrumento Final.

A terceira versão do instrumento foi formatada seguindo o modelo dos Instrumentos Iniciais (Anexo XXIX). As frases 1, 3, 4, 6, 7 e 8 compõem o grupo de questões com erro interlingual, intercaladas com duas questões certas (2 e 5). As frases 10, 11, 12, 14, 15 e 16 fazem parte do grupo de questões com erro intralingual, intercaladas também com duas questões certas (9 e 13).

3.4.1 Aplicação do instrumento final

O Instrumento Final foi aplicado em uma amostra com as mesmas características das anteriores, no primeiro semestre de 2005, na PUCRS, embora muitos dos informantes não tenham sido os mesmos das aplicações anteriores. A terceira versão do instrumento foi respondida por 104 alunos, sendo que 56 desses informantes eram do Curso de Inglês Geral (níveis 6, 7 e 8), 24 eram do Curso de Ciências Aeronáuticas (níveis 2 e 3) e 24, do Curso de Letras (nível 1).

Assim como os Instrumentos Iniciais, cópias do Instrumento Final e das instruções foram entregues aos professores, que foram solicitados a aplicá-los durante o período de aula entre os meses de março e abril, no dia em que eles julgassem mais conveniente. Antes de responderem ao instrumento, as instruções foram lidas em conjunto, e os alunos foram solicitados a assinar um Termo de Consentimento (Anexo XXX), caso concordassem em participar da pesquisa. Esse procedimento foi adotado por questões éticas porque, nessa última etapa de aplicação, os alunos deveriam se identificar, já que iriam responder a dois tipos de instrumentos e precisaríamos correlacionar os dados dos dois testes.

Todos os testes receberam um código numérico que variou de 01 a 104. Através desse código, é possível identificar o sujeito, assim como os dados de identificação requisitados: sexo, idade, curso acadêmico, nível de inglês. De acordo com os ministrantes das disciplinas, que aplicaram os testes, os alunos levaram de 40 a 50 minutos para resolvê-los. Após a aplicação, os testes foram corrigidos pela pesquisadora, e os escores dos 104 informantes foram tabulados.

3.4.2 Critérios de correção do instrumento final

A correção do Instrumento Final seguiu a mesma orientação dos critérios de correção estabelecidos para os Instrumentos Iniciais, ou seja, levou em consideração as quatro etapas do teste: julgamento da frase, identificação do erro, correção das frases e explicação da forma correta. O Quadro 6 resume os critérios de correção do Instrumento Final.

Etapa	Escore 1	Escore 0
Julgamento da frase	opção por <i>right</i> para julgar uma frase certa	opção por <i>right</i> para julgar uma frase errada
	opção por <i>wrong</i> para julgar uma frase errada	opção por <i>wrong</i> para julgar uma frase certa
Identificação do erro	menção da parte / das partes envolvidas no erro	menção de partes que não estavam erradas
	menção parcial da parte errada e correção adequada	menção parcial da parte errada e correção inadequada
Correção das frases	correção adequada da parte errada	correção inadequada do erro
	correção adequada das partes envolvidas no erro	correção de apenas parte do erro
Explicação da forma correta	uso de metalinguagem coerente com correção adequada	uso de metalinguagem incoerente com correção adequada
	uso de metalinguagem coerente, mas correção imprecisa	uso de metalinguagem imprecisa, mas correção adequada
		uso de metalinguagem inadequada e correção inadequada

Quadro 6 – Critérios de correção do Instrumento Final.

3.4.3 Validação de construto do instrumento final

Para verificar a validação de construto do Instrumento Final, foi, inicialmente, necessário verificar se algum informante seria eliminado, levando em consideração o mesmo critério estabelecido para os Instrumentos Iniciais: sujeitos que deixaram 1/3 do instrumento em branco ou cinco questões inteiras. Como não encontramos nenhum caso, todos os informantes foram incluídos nessa fase. Assim, a análise estatística dos instrumentos levou em consideração os 104 respondentes do Instrumento Final.

Para avaliar a fidedignidade de todo o Instrumento Final, utilizamos novamente o método das metades (*split-half*) do software SPSS (*Statistics Package for Social Science*, versão 11.5, *Reliability Analysis*). Como a realização desse procedimento requer a divisão do teste em duas partes, as metades do Instrumento Final foram organizadas pelo programa com a soma dos escores dos itens 1a a 8d (erros interlinguais), identificando a primeira metade, e dos itens 9a a 16d (erros intralinguais), identificando a segunda metade. Dessa forma, cada

metade foi composta de 26 itens, e todo o instrumento, de 52. A Tabela XI apresenta os escores dos informantes em cada metade, além da soma dos escores das duas metades do teste para cada informante.

TABELA XI – ESCORES DOS SUJEITOS NO INSTRUMENTO FINAL

Sujeitos	Escore		
	primeira metade	segunda metade	total
01	11	16	27
02	23	24	47
03	14	23	37
04	18	13	31
05	21	20	41
06	26	23	49
07	9	11	20
08	17	23	40
09	9	17	26
10	13	15	28
11	20	21	41
12	20	13	33
13	22	14	36
14	16	21	37
15	12	11	23
16	20	24	44
17	3	9	12
18	22	18	40
19	25	25	50
20	23	16	39
21	16	13	29
22	15	7	22
23	21	18	39
24	19	19	38
25	22	13	35
26	14	9	23
27	18	13	31
28	23	20	43
29	21	22	43
30	15	12	27
31	1	10	11
32	17	17	34
33	22	13	35
34	4	7	11
35	11	13	24
36	17	15	32
37	15	16	31
38	1	0	1
39	21	22	43
40	22	22	44
41	16	13	29
42	25	21	46
43	11	9	20
44	5	9	14
45	15	20	35
46	25	22	47
47	8	16	24
48	8	12	20
49	23	17	40
50	2	10	12
51	13	11	24
52	19	20	39
53	24	21	45
54	26	24	50

continua

Sujeitos	Escore		
	primeira metade	segunda metade	total
55	20	17	37
56	3	19	22
57	18	12	30
58	26	21	47
59	25	26	51
60	15	21	36
61	15	17	32
62	24	20	44
63	25	25	50
64	26	26	52
65	26	26	52
66	26	25	51
67	22	16	38
68	25	21	46
69	22	25	47
70	20	8	28
71	20	10	30
72	6	7	13
73	18	12	30
74	15	6	21
75	21	19	40
76	9	2	11
77	24	19	43
78	15	18	33
79	16	12	28
80	19	15	34
81	19	18	37
82	26	26	52
83	22	16	38
84	20	23	43
85	19	14	33
86	20	17	37
87	7	11	18
88	22	21	43
89	20	21	41
90	25	25	50
91	15	12	27
92	16	16	32
93	17	22	39
94	14	19	33
95	8	18	26
96	17	11	28
97	15	6	21
98	21	19	40
99	13	17	30
100	22	21	43
101	14	10	24
102	21	17	38
103	19	17	36
104	22	26	48

A análise de fidedignidade do *software*, aplicada às metades do Instrumento Final, também nos revelou dois coeficientes. O coeficiente de consistência interna α de Cronbach forneceu índices a respeito de cada metade: $\alpha = 0,9161$, para a primeira metade, e $\alpha = 0,8725$, para a segunda metade. O coeficiente de fidedignidade de Spearman-Brown (r_s) obtido através da aplicação às metades do mesmo instrumento foi $r_s = 0,7997$. Esses resultados nos permitem

afirmar que as duas partes do teste possuem boa consistência interna e que são coerentes. Isso indica que o instrumento é preciso e fidedigno.

Considerando que o *software* permite realizar uma análise de itens, na qual é possível identificar aqueles que mais contribuem para a fidedignidade e, conseqüentemente, os que menos contribuem, procedemos a uma análise mais detalhada desse instrumento. Para tanto, eliminamos as questões certas (2a, 5a, 9a,13a) com o propósito de manter itens de mesma escala (a, b, c, d) e calculamos o coeficiente α de Cronbach, do *software* SSPS versão 11.5, levando em consideração apenas as questões erradas. O índice obtido, $\alpha = 0,8143$, nos leva a concluir que o instrumento é bastante fidedigno e que a eliminação de itens não iria aumentar significativamente esse valor.

Constatamos, através dos dados fornecidos pelo *software*, que o coeficiente α de Cronbach seria apenas um pouco superior, se eliminássemos a questão 14 ($\alpha = 0,8246$) e que não valeria a pena desequilibrar a estrutura do teste por conta de um aumento tão pequeno. Por essa razão, decidimos manter esse item, já que sua contribuição qualitativa para o instrumento supera seu *deficit* quantitativo.

O item 14 apresenta uma frase com erro intralingual em relação ao *present perfect*, pertencente à segunda metade do teste. Sua eliminação implicaria retirar também algum item da primeira metade, o que não seria conveniente visto que a retirada de algum desses itens iria diminuir o coeficiente obtido. Após essa avaliação, demos início à última fase de validação, cuja efetivação dependeu de um outro tipo de instrumento – o de desempenho.

3.5 Instrumento de desempenho

O propósito da elaboração de um teste de desempenho foi o de mensurar o conhecimento do informante em relação às estruturas da língua inglesa, enfocadas nesta pesquisa, e o de correlacionar esses dados com os obtidos através da aplicação do teste de consciência. Mencionamos, anteriormente, que

as notas atribuídas por diferentes professores poderiam comprometer o resultado dessa correlação; portanto, construímos um teste que pudesse avaliar de forma eqüitativa o desempenho de todos os informantes da pesquisa. Para a formulação desse instrumento, nos inspiramos no formato dos testes de gramática do *Spectrum Testing Program*.

O Instrumento de Desempenho que criamos é um teste objetivo de escolha simples, intitulado *Choose the best answer* (Anexo XXXI) e acompanhado por uma Grade de Respostas *Answer sheet* (Anexo XXXII). Testes desse tipo são muito utilizados para avaliação de conhecimento e classificação de alunos de língua estrangeira; por isso, aceitos como válidos para fins acadêmicos.

O teste é composto de sete diálogos em inglês, com lacunas numeradas que devem ser preenchidas pelo informante através da escolha de apenas uma das três alternativas sugeridas abaixo de cada espaço em branco. O instrumento é composto de trinta lacunas no total. O conteúdo do teste envolve as mesmas estruturas verbais utilizadas para avaliar o nível de consciência do aluno de nível intermediário. Essas estruturas são: *simple present, simple past, future, present continuous, past continuous, present perfect*.

3.5.1 Aplicação e correção do instrumento de desempenho

O teste de desempenho (Instrumento B) foi aplicado na mesma amostra, após o Instrumento Final de consciência (Instrumento A) com uma diferença de mais ou menos um mês entre as duas aplicações. Cópias desses testes foram dadas aos ministrantes das disciplinas, que foram solicitados a aplicá-los também no período de aula, entre os meses de maio e junho, no dia em que eles tivessem o maior número de alunos presentes. Estes deveriam preencher apenas a Grade de Respostas e identificar-se através do nome completo, conforme havia sido comunicado no Termo de Consentimento assinado por eles. Todos os instrumentos e grades de respostas foram entregues aos professores, que os repassaram para a pesquisadora.

Os instrumentos de desempenho (B) receberam o mesmo código numérico atribuído aos instrumentos de consciência (A). De acordo com os professores das disciplinas, que aplicaram os testes, os alunos levaram de 15 a 20 minutos para resolvê-los. Nessa fase, dos 104 informantes do Instrumento A, conseguimos obter dados de 74, pois alguns alunos haviam desistido da disciplina e outros estavam ausentes no dia em que os testes foram aplicados. Após a aplicação, os testes foram corrigidos pela pesquisadora, e os escores desses informantes foram tabulados.

A correção dos testes de desempenho seguiu um critério bastante simples. Receberam escore 1 os sujeitos que selecionaram a alternativa certa, e 0, os que escolheram a alternativa errada, considerando que havia apenas uma alternativa correta para cada lacuna. O número máximo de acertos desse instrumento seria 30. Após obtermos os escores de cada informante, partimos para o último procedimento de validação.

3.5.2 Validação de critério

O último tipo de validação consistiu em correlacionar os escores do Instrumento A, representando o nível de consciência, com os do Instrumento B, representando o desempenho, dos 74 informantes. Para isso, calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson através do *software MINITAB*, versão 14.

Os valores obtidos através desse tipo de correlação variam de +1,00, passando por zero, até -1,00. Uma correlação próxima de +1,00 indica que os indivíduos que obtiveram o escore mais alto numa variável também obtiveram o escore mais alto na outra variável e os que obtiveram escore mais baixo numa variável, também obtiveram escore mais baixo na outra variável, caracterizando, com isso, uma relação direta entre as variáveis. Uma correlação de -1,00 indica o contrário, isto é, que o sujeito que obteve o escore mais alto numa variável alcançou o escore mais baixo na outra, caracterizando, com isso, uma relação inversa entre as variáveis. Uma correlação igual a zero (0) representa ausência de relação direta ou inversa entre as variáveis.

Uma correlação perfeita entre as duas variáveis não é freqüente. Geralmente, o coeficiente é menor do que 1,00. Assim, um $r = 0,90$ indica que há uma grande correlação positiva entre as duas variáveis; um $r = 0,60$ é indicativo de uma boa correlação positiva; enquanto um $r = 0,05$ mostra que praticamente não existe correlação entre as variáveis. Dessa forma, quanto mais próximo de 0, menor a consistência do instrumento e quanto mais perto de 1, maior a consistência interna do instrumento, o que implica que todos os itens contribuem para o resultado final.

Callegari-Jacques (2004) sugere a seguinte avaliação qualitativa para classificar o coeficiente de correlação linear simples (r), sem o sinal: $r = 0$, classificação nula; $r = 0,001...0,299$, classificação fraca; $r = 0,3...0,599$, classificação regular; $r = 0,6...0,899$, classificação forte; e $r = 0,9...0,999$, classificação muito forte; $r = 1$, classificação perfeita.

O coeficiente de correlação entre consciência e desempenho foi calculado com base no número de acertos obtidos nos Instrumentos A e B, que organizamos na Tabela XII.

TABELA XII – ESCORES OBTIDOS NO INSTRUMENTO A E NO INSTRUMENTO B

Sujeitos	Escore	
	Instrumento A	Instrumento B
01	27	18
02	47	27
03	37	24
04	31	25
05	41	27
06	49	30
07	20	18
08	40	26
09	26	*
10	28	21
11	41	27
12	33	26
13	36	22
14	37	21
15	23	25
16	44	25
17	12	12
18	40	26
19	50	*
20	39	*
21	29	*

continua

Sujetos	Escore	
	Instrumento A	Instrumento B
22	22	27
23	39	30
24	38	26
25	35	28
26	23	20
27	31	*
28	43	22
29	43	26
30	27	26
31	11	20
32	34	*
33	35	*
34	11	*
35	24	*
36	32	26
37	31	*
38	1	19
39	43	26
40	44	25
41	29	22
42	46	27
43	20	21
44	14	*
45	35	*
46	47	29
47	24	22
48	20	*
49	40	*
50	12	24
51	24	22
52	39	*
53	45	*
54	50	28
55	37	23
56	22	27
57	30	27
58	47	28
59	51	30
60	36	26
61	32	15
62	44	25
63	50	27
64	52	27
65	52	22
66	51	26
67	38	*
68	46	*
69	47	*
70	28	24
71	30	22
72	13	*
73	30	22
74	21	23
75	40	28
76	11	16
77	43	22
78	33	17
79	28	17
80	34	*
81	37	*
82	52	28
83	38	25
84	43	26

continua

Sujeitos	Escore	
	Instrumento A	Instrumento B
85	33	28
86	37	28
87	18	27
88	43	27
89	41	24
90	50	30
91	27	*
92	32	*
93	39	*
94	33	*
95	26	*
96	28	*
97	21	23
98	40	22
99	30	26
100	43	26
101	24	*
102	38	27
103	36	*
104	48	25

* Informantes que não responderam ao instrumento de desempenho (B).

Os dados obtidos, $r = 0,586$ e $p = 0,000$, mostram que há correlação significativa entre as variáveis – consciência e desempenho. Nesse caso, o coeficiente de correlação linear de Pearson obtido nos permite afirmar que predominantemente os alunos que têm maior nível de consciência lingüística, têm melhor desempenho; e os que têm menor nível de consciência lingüística, não têm desempenho tão bom.

Esse índice de correlação é considerado regular, quase forte, e o correspondente coeficiente de determinação ($r^2 = 0,3433$) sugere que 34,33% das variações da variável consciência são explicadas pelas concomitantes variações da variável desempenho. As demais variações são explicadas de forma pulverizada por outras variáveis, as quais supomos que estejam vinculadas a outras experiências com a língua estrangeira fora do contexto ensino/aprendizado formal: viagens ao exterior, filmes assistidos, interação com falantes nativos dessa língua, gosto pela música e literatura em inglês, estado emocional no momento da realização do teste, aptidões pessoais, etc.

De acordo com Vianna (1989), quando a correlação entre a variável preditora e a variável critério é baixa, o critério é questionável. Contudo, no nosso

caso, o coeficiente de correlação entre a variável preditora (consciência) e a variável critério (desempenho) obtido indica que o critério é válido. Pode-se esperar então que os alunos que possuem maior nível de consciência lingüística, também tenham melhor desempenho.

Com esse procedimento, finalizamos a validação de critério e concluímos o processo de validação em si. Na seção subsequente, faremos uma avaliação das questões que norteiam esta pesquisa.

3.6 Avaliação das questões norteadoras

As questões que nortearam este trabalho se fundamentaram nos níveis de consciência lingüística propostos por Raymundo (2001). Esses níveis foram definidos como pré-consciente 1, pré-consciente 2, consciente e plenamente consciente, a partir do julgamento, identificação, correção e/ou explicação do erro.

As questões se referem ao exame do processo de validação de um instrumento elaborado para avaliar o nível de consciência lingüística; ao grau de precisão do instrumento avaliado através do teste das metades e da consistência interna de cada metade e à manutenção e eliminação de itens responsáveis por alta e baixa precisão. Para examinarmos essas questões, faremos um breve relato dos procedimentos adotados.

A validação de um instrumento da área educacional envolve diferentes procedimentos qualitativos e quantitativos, e um processo de validação completo requer o exame de três tipos: validação de conteúdo, de construto e de critério. Como a proposta deste estudo foi a de elaborar e validar um instrumento de avaliação de consciência lingüística do aluno de língua estrangeira, elaboramos dez instrumentos e realizamos o processo de validação em três etapas.

Sohami (1994) comenta que um teste, para ser válido, deve levar em consideração a primeira língua do aprendiz, visto que ela interfere no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Assim, o processo de validação iniciou com

o levantamento de frases erradas através da elaboração de quatro Instrumentos de Coleta de Erros, os quais consistiram em exercícios de versão. Nosso objetivo foi o de captar erros cometidos por alunos de inglês em nível intermediário, falantes nativos do português. A produção de frases afirmativas, negativas e interrogativas de diferentes tempos e aspectos verbais (*simple present, simple past, future, present continuous, past continuous, present perfect*) foram analisadas após a aplicação dos instrumentos. Fizemos um levantamento dos erros e os agrupamos segundo um critério qualitativo de análise de importância e redundância lingüística. Buscamos escolher frases com erros, envolvendo os tempos e aspectos verbais enfocados, e eliminar erros ortográficos ou de escolha lexical.

Após essa seleção, procedemos a uma classificação das produções em frases com erros interlinguais e frases com erros intralinguais, definidos por Gass e Selinker (2001), respectivamente, como erros atribuídos à língua materna e como erros atribuídos à língua que está sendo aprendida. Dessa classificação, retiramos 16 frases de cada grupo segundo três critérios: exemplos prototípicos de erros interlinguais e intralinguais; frases com erros estruturais e de inadequação ao contexto; e frases com erros envolvendo o mesmo tempo e aspecto verbal em versões afirmativas, negativas e interrogativas. A partir dessas frases, construímos quatro instrumentos de avaliação da consciência lingüística – Instrumentos Iniciais.

Esses instrumentos foram organizados em duas partes de igual extensão e formatação, levando em consideração que um instrumento de composição homogênea tende a ser mais fidedigno (Vianna, 1989). Dessa forma, a primeira parte foi composta de quatro frases com erros interlinguais e duas frases certas; a segunda parte, de quatro frases com erros intralinguais e duas frases certas, totalizando 12 questões em cada instrumento.

Todas as frases foram sublinhadas e inseridas em pequenos diálogos. O aluno deveria analisar a frase errada e completar um quadro, respondendo a quatro perguntas: *Is the sentence right or wrong?; Where is the error?; Which is*

the correct form?; Why is this the correct form?, para avaliarmos o seu nível de consciência lingüística. Além disso, o aluno foi solicitado a julgar cada resposta e a marcar a opção que melhor descrevia o seu grau de convicção: *not sure; almost sure; totally sure*, para avaliarmos o seu grau de autoconfiança.

Os quatro Instrumentos Iniciais foram submetidos ao primeiro processo de validação – validação de conteúdo. Dois examinadores especialistas em Lingüística Aplicada avaliaram os instrumentos através de um questionário proposto pela pesquisadora. Essa avaliação levou em conta a organização do teste; a escolha das questões; a adequação do nível de dificuldade dos itens ao conhecimento dos sujeitos; e a adequação do instrumento para avaliar o nível de consciência lingüística dos alunos. Os examinadores fizeram comentários e sugestões para melhorar o conteúdo do teste. A pesquisadora acatou parte das propostas e fez as devidas transformações para formatar a segunda versão dos instrumentos.

Os Instrumentos Iniciais foram aplicados em uma amostra composta de alunos de nível intermediário dos cursos de Inglês Geral, Letras e Ciências Aeronáuticas da PUCRS. Os testes foram corrigidos segundo os critérios apresentados no Quadro 6 (p. 100), e os escores dos informantes foram tabulados. Os quatro instrumentos foram, então, submetidos ao segundo processo de validação – validação de construto.

Inicialmente, a validação de construto levou em consideração 100 informantes. Através desse procedimento, pudemos avaliar a consistência interna e a fidedignidade dos quatro instrumentos por meio do *software SPSS*. Optamos pelo método das metades, por ser o mais indicado quando os escores representam uma variável qualitativa. Sendo assim, os escores obtidos nas duas metades dos testes foram correlacionados, e os coeficientes obtidos indicaram que o Instrumento Inicial 2 mostrou ser mais fidedigno do que os demais. Na primeira metade do Instrumento 2, obtivemos $\alpha = 0,8806$ e, na segunda metade, $\alpha = 0,9239$. Entre as metades do teste, obtivemos $r_s = 0,8722$.

A fim de verificar que itens estariam efetivamente contribuindo para a consistência interna dos instrumentos, partimos para uma análise de nível de dificuldade e de discriminação de todos os itens dos quatro instrumentos. Nossa intenção foi a de aproveitar os melhores itens de cada teste para construir um único instrumento contendo um número maior de itens. Através de cálculos, os itens foram classificados segundo os critérios apresentados no Quadro 4 (p. 95): quanto ao nível de dificuldade (aceitável, médio, inaceitável); quanto ao nível de discriminação (bom, marginal, ruim). Itens com nível de dificuldade inaceitável e nível de discriminação ruim foram eliminados da composição do Instrumento Final.

A maioria dos itens aproveitados (1, 3, 4, 8, 9, 11, 12) fazia parte do Instrumento 2, os demais (2, 5, 6, 7, 10) foram substituídos por itens dos outros instrumentos, tentando respeitar os critérios de mesmo tempo e aspecto verbal e de mesma classificação de erro: interlingual / intralingual. Além das substituições, acrescentamos dois itens à primeira metade do teste (questões com erro interlingual) e mais dois à segunda metade do teste (questões com erro intralingual), com base no seguinte critério: buscar manter a mesma quantidade de itens de mesmo tempo e aspecto verbal nas duas metades do teste, conforme o Quadro 5 (p. 98). Nosso propósito foi o de compor um instrumento maior para poder eliminar itens, caso a precisão do instrumento não fosse satisfatória.

Assim, formatamos a terceira versão do instrumento – Instrumento Final de consciência lingüística – composto de 16 questões. Esse instrumento foi aplicado em uma amostra com as mesmas características das anteriores e foi respondido por 104 alunos, cujos escores foram tabulados com o fim de uma nova investigação estatística.

A correção do Instrumento Final seguiu a mesma orientação dos critérios de correção estabelecidos para os Instrumentos Iniciais e levou em consideração as quatro perguntas propostas: julgamento da frase, identificação do erro, correção das frases e explicação da forma correta. Para cada resposta, acertos receberam escore 1 e erros, 0. O erro de todas as respostas representaria escore

0; o acerto da primeira resposta representaria escore 1; o acerto das duas primeiras respostas, escore 2; o acerto das três primeiras respostas ou das duas primeiras e da última representaria escore 3; por fim, o acerto de todas as respostas representaria o escore 4.

Esses escores correspondem respectivamente aos níveis de consciência lingüística: inconsciente (escore 0); pré-consciente 1 (escore 1); pré-consciente 2 (escore 2); consciente (escore 3); plenamente consciente (escore 4). A Tabela XIII traz os escores de todos os sujeitos em todas as questões, lembrando que as questões certas (2, 5, 9, 13) não fazem parte da classificação de níveis de consciência e, por isso, estão grifadas.

TABELA XIII - ESCORES DOS SUJEITOS EM CADA QUESTÃO DO INSTRUMENTO FINAL

Sujeitos	Questões do Instrumento Final															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
01	0	1	2	3	1	0	1	3	1	4	1	3	1	3	0	3
02	4	0	4	4	1	3	3	4	1	4	4	3	1	3	4	4
03	0	1	4	4	1	0	0	4	1	2	4	4	1	4	4	4
04	0	1	4	4	1	0	4	4	1	4	4	3	1	0	4	4
05	3	1	4	4	1	4	4	4	1	2	4	3	0	4	4	4
06	4	1	4	4	0	0	0	4	1	2	0	0	1	3	4	0
07	0	1	3	4	1	0	4	0	1	2	4	4	0	4	4	4
08	4	0	0	4	1	0	0	4	1	2	4	1	0	3	4	3
09	2	1	2	4	1	0	2	1	1	4	0	0	1	4	4	1
11	4	1	4	4	1	0	2	4	1	4	4	0	1	4	4	3
12	4	1	4	3	1	0	4	3	1	0	0	4	0	0	4	3
13	2	1	4	4	1	2	4	4	0	0	0	4	1	2	4	3
14	2	1	3	2	0	0	3	4	1	4	4	0	1	3	4	4
15	3	0	2	0	1	2	4	0	0	0	0	2	1	4	4	0
16	3	1	3	4	1	0	4	4	1	4	4	3	1	3	4	4
17	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	3	1	3	0	2
18	4	1	2	4	1	4	2	4	1	2	0	3	1	4	3	4
19	4	1	4	4	1	3	4	4	1	4	4	3	1	4	4	4
20	3	1	3	4	1	3	4	4	1	4	0	4	1	0	3	3
21	4	1	0	4	1	1	4	1	1	0	4	0	0	0	4	4
22	0	1	1	4	1	3	4	4	1	4	0	0	1	1	0	0
23	0	1	4	4	1	0	4	4	1	3	4	2	0	0	4	4
24	1	1	4	4	1	0	4	4	1	2	4	4	1	0	4	3
25	4	1	4	4	1	0	4	4	1	0	4	0	1	3	4	0
26	0	1	1	4	1	3	0	4	1	3	1	3	1	0	0	0
27	4	1	4	4	1	0	4	0	1	4	4	4	0	0	0	0
28	4	1	4	4	1	1	4	4	0	4	4	0	1	3	4	4
29	3	1	4	4	1	0	4	4	1	4	4	0	1	4	4	4
30	0	0	4	4	1	0	3	3	1	0	3	2	1	0	3	2
31	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	2	1	0	2	2
32	0	1	3	4	1	2	3	3	1	3	3	3	1	0	3	3
33	4	1	4	4	1	0	4	4	1	0	4	3	1	0	4	0
34	0	1	0	0	0	0	0	3	1	1	2	0	0	0	3	0
35	3	1	3	3	1	0	0	0	1	0	3	0	0	3	3	3

continua

Sujeitos	Questões do Instrumento Final															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
36	4	1	1	0	0	3	4	4	1	4	0	0	0	3	3	4
37	4	1	1	4	1	0	4	0	1	4	3	0	1	3	4	0
38	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
39	1	1	3	4	1	4	3	4	1	4	4	4	1	0	4	4
40	4	1	4	4	1	3	4	1	0	4	0	0	1	4	4	4
41	2	1	2	4	1	0	4	2	1	4	4	3	1	0	4	4
42	4	1	4	4	1	2	0	4	1	1	0	0	0	4	0	3
43	0	0	0	4	1	0	0	0	0	2	2	0	1	0	3	1
44	0	0	2	3	0	0	0	0	0	4	3	3	0	4	3	3
45	4	0	2	2	0	2	1	4	0	4	3	3	0	4	3	3
46	4	0	4	4	1	4	4	4	1	4	4	4	1	0	4	4
47	1	0	0	0	1	0	3	3	1	3	0	3	1	2	4	2
48	2	0	0	1	1	0	3	1	1	0	1	1	0	3	3	3
49	4	1	4	4	1	0	4	1	1	1	0	1	1	2	3	4
50	1	0	0	0	0	0	2	3	1	0	0	0	1	3	4	2
51	2	1	1	3	3	0	4	3	1	4	4	3	1	3	0	4
52	4	1	3	3	1	0	4	3	1	4	4	3	1	0	4	4
53	4	0	4	4	1	3	4	4	1	4	4	3	1	4	4	3
54	4	1	4	4	1	4	4	4	1	4	4	3	1	4	4	3
55	3	0	1	4	1	3	4	4	1	4	0	3	1	0	4	4
56	0	0	0	0	1	2	0	0	1	4	4	2	0	0	4	4
57	4	1	3	3	1	0	3	3	0	1	0	3	1	0	3	3
58	4	1	4	4	1	4	4	4	1	4	4	1	1	3	4	4
59	4	0	4	4	1	4	4	4	1	4	4	4	1	4	4	4
60	4	0	1	4	1	0	1	4	1	1	4	4	1	3	4	3
61	0	1	4	4	1	0	1	4	0	0	4	0	1	4	4	4
62	4	1	3	4	1	4	3	4	0	4	4	4	0	0	4	4
63	3	1	4	4	1	4	4	4	1	4	4	4	1	3	4	4
64	4	1	4	4	1	4	4	4	1	4	4	4	1	4	4	4
65	4	1	4	4	1	4	4	4	1	4	4	4	1	4	4	4
66	4	1	4	4	1	4	3	3	1	4	0	0	0	3	4	4
67	4	1	3	4	0	4	4	4	0	4	4	4	1	4	0	4
68	4	1	4	4	1	4	4	4	1	4	4	4	1	4	4	3
69	4	0	3	4	1	1	2	4	0	1	0	0	0	3	0	4
70	4	1	4	4	1	0	4	4	1	0	4	0	1	0	4	0
71	2	1	4	4	0	0	1	1	0	1	1	1	0	2	0	2
72	1	1	2	0	0	0	4	4	1	2	2	0	0	0	3	4
73	0	1	4	4	1	0	4	4	1	2	0	0	1	0	0	1
74	4	1	2	4	1	1	0	2	0	3	4	0	0	3	4	4
75	4	1	4	4	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	1
76	2	1	2	4	1	4	3	4	1	4	3	3	1	0	3	4
77	4	0	4	4	0	0	0	4	0	4	0	3	1	3	4	3
78	3	1	2	4	1	0	0	4	0	2	3	0	1	3	3	0
79	4	1	1	4	1	0	1	4	0	3	1	1	1	3	3	3
80	2	0	2	4	1	3	3	4	0	3	1	1	1	3	3	3
81	3	1	4	4	1	0	3	3	1	1	3	3	1	3	3	3
82	4	1	4	4	1	4	4	4	1	4	4	4	1	4	4	4
83	4	1	4	4	1	0	4	4	1	0	0	3	1	4	4	3
84	2	1	4	4	1	0	4	4	1	1	4	4	1	4	4	4
85	3	1	2	3	1	4	2	3	1	2	0	3	1	3	0	4
86	2	1	4	4	1	4	1	3	1	4	4	0	0	4	0	4
87	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	4	4
88	4	1	4	4	1	0	4	4	1	0	4	4	1	3	4	4
89	4	1	2	4	1	0	4	4	1	4	4	0	1	4	4	3
90	4	1	4	4	1	4	4	3	1	4	4	4	0	4	4	4
91	3	1	1	4	1	0	1	4	1	2	3	2	1	0	3	0
92	3	0	3	3	1	1	3	2	1	3	3	3	0	0	3	3
93	4	1	2	4	1	0	1	4	1	4	3	3	1	3	4	4
94	4	1	2	2	1	0	4	0	1	4	1	0	1	4	4	4
95	0	0	1	0	1	0	4	4	1	1	0	0	1	4	4	4
96	4	1	4	2	1	1	1	4	0	1	0	0	0	3	1	1
97	1	0	4	4	0	1	1	4	0	1	0	0	0	4	4	4
98	4	1	4	3	1	0	4	4	1	3	3	4	0	0	4	4

continua

Sujeitos	Questões do Instrumento Final															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
99	0	1	2	3	1	0	2	4	1	1	4	0	1	2	4	4
100	4	1	4	4	1	0	4	4	1	0	4	3	1	4	4	4
101	3	1	0	3	1	1	2	3	0	3	0	3	1	0	0	3
102	4	1	4	4	1	0	4	3	1	3	0	3	1	2	4	3
103	4	1	4	4	1	0	1	4	1	4	0	1	1	3	3	4
104	4	1	4	4	1	1	3	4	1	4	4	4	1	4	4	4

Para avaliar a fidedignidade de todo o Instrumento Final, utilizamos novamente o método das metades do *software* SPSS. Cada metade foi composta de 26 itens, e todo o instrumento, de 52. A análise de fidedignidade do *software*, aplicada às metades do Instrumento Final, forneceu os seguintes coeficientes: $\alpha = 0,9161$, para a primeira metade; $\alpha = 0,8725$, para a segunda metade e $r_s = 0,7997$, para correlação entre as metades. Os resultados nos indicaram boa consistência interna em cada metade, coerência entre elas e, por conseqüência, um instrumento fidedigno.

Uma análise mais detalhada dos itens fornecida pelo *software* mostrou que a eliminação de um dos itens (item 14) iria aumentar apenas um pouco o coeficiente de correlação. Com a eliminação das questões com frases sem erro (2, 5, 9, 13), o coeficiente α de Cronbach obtido foi $\alpha = 0,8143$, considerando todos os demais itens do teste, e $\alpha = 0,8246$, eliminando apenas o item 14. Por essa razão, optamos por manter o Instrumento Final com as 16 questões, considerando que o item 14 contribui qualitativamente para a composição do teste.

Para concluirmos o processo de validação, elaboramos um teste de desempenho a fim de correlacionarmos os dados obtidos através dele com os dados obtidos através da aplicação do teste de consciência. O teste de desempenho foi aplicado na mesma amostra, aproximadamente um mês após a aplicação do Instrumento Final de consciência. Dos 104 informantes do instrumento de consciência, apenas 74 realizaram o teste de desempenho. Após a aplicação, os testes foram corrigidos pela pesquisadora, e os escores desses informantes foram tabulados, e partimos para o último tipo de validação – validação de critério.

A validação de critério consistiu em correlacionar os escores dos dois instrumentos. Para isso, calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson através do *software MINITAB*, versão 14. Os dados obtidos, $r = 0,586$ e $p = 0,000$, mostraram uma correlação significativa entre as variáveis – consciência e desempenho – o que nos permitiu constatar que predominantemente os alunos que tiveram maior nível de consciência lingüística tiveram melhor desempenho e os que tiveram menor nível de consciência lingüística, não tiveram desempenho tão bom.

Com a conclusão do processo de validação, constatamos que é possível construir um instrumento válido de avaliação do nível de consciência lingüística, seguindo as etapas por nós propostas e efetivadas. A preocupação com a geração dos itens, através de dados empíricos, o acúmulo de várias provas, analisadas em detalhes e a depuração dos itens conferiram ao instrumento uma qualidade segura para fazermos julgamentos sobre o nível de consciência lingüística do aprendiz, pelo menos, no que se refere às estruturas verbais enfocadas.

3.7 Análise de questões complementares

As questões norteadoras, avaliadas na seção anterior, dizem respeito ao processo de validação em si e cumprem o nosso objetivo primário, porém não esgotam nossas indagações a respeito do nível de consciência lingüística do aluno de língua estrangeira. Por isso, propomos verificar possíveis relações e diferenças entre o nível de consciência lingüística e outros elementos que julgamos importantes para o esclarecimento de tais questionamentos.

1. Tanto erros interlinguais quanto erros intralinguais podem ser observados na produção de alunos adultos de níveis intermediários. A questão que se coloca é: Será possível identificar qual o nível de consciência lingüística do aluno diante desses dois tipos de erros?

Para respondermos a essa questão, somamos o número de ocorrências de cada nível de consciência lingüística (inconsciente - escore 0; pré-consciente 1 - escore 1; pré-consciente 2 - escore 2; consciente - escore 3; e plenamente consciente - escore 4) em cada questão com frase errada (1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16) nas duas metades do teste, erros interlinguais (questões 1 a 8) e intralinguais (questões 10 a 16), conforme a Tabela XIV.

TABELA XIV - NÍVEL DE CONSCIÊNCIA DIANTE DE ERROS INTERLINGUAIS E INTRALINGUAIS

Número de ocorrências Nível de consciência	Erros Interlinguais	Erros Intralinguais
Inconsciente (juízo errado)	128	154
Pré-consciente 1 (percepção do erro)	52	34
Pré-consciente 2 (identificação do erro)	51	38
Consciente (correção do erro)	82	128
Plenamente consciente (explicação do erro)	311	270

Os dados da tabela mostram que, tanto para os erros interlinguais quanto para erros intralinguais, as maiores ocorrências foram identificadas no nível plenamente consciente (311 e 270) e no nível inconsciente (128 e 154). Por outro lado, podemos observar que há oscilação do número de ocorrências nos níveis pré-consciente e consciente entre as duas categorias de erros. Para os erros interlinguais, as ocorrências identificadas no nível pré-consciente, 1 e 2, (103) são mais altas do que as identificadas no nível consciente (82); enquanto, para os erros intralinguais, as ocorrências identificadas no nível consciente (128) são mais altas do que as identificadas no nível pré-consciente, 1 e 2, (72).

Além disso, ao compararmos os dois tipos de erros, observamos que, no nível inconsciente, as ocorrências identificadas para os erros intralinguais (154) superam as identificadas para os erros interlinguais (128); no nível pré-consciente 1 e 2, as ocorrências identificadas para os erros interlinguais (103) superam as identificadas para os erros intralinguais (72); no nível consciente, há

predominância do número de ocorrências para os erros intralinguais (128) em relação às identificadas para os erros interlinguais (82); por fim, no nível plenamente consciente, há predominância do número de ocorrências para os erros interlinguais (311) em relação aos erros intralinguais (270). No Quadro 7, expomos o nível de consciência lingüística e a correspondente predominância de ocorrências.

Nível de consciência lingüística	Predominância de ocorrências
Inconsciente (julgamento errado)	Intralinguais
Pré-consciente 1 (percepção do erro)	Interlinguais
Pré-consciente 2 (identificação do erro)	Interlinguais
Consciente (correção do erro)	Intralinguais
Plenamente consciente (explicação do erro)	Interlinguais

Quadro 7 – Nível de consciência lingüística e correspondente predominância de ocorrências.

As informações contidas no Quadro 7, aparentemente, nos indicam que os alunos têm mais dificuldades de julgar frases com erros intralinguais e mais facilidade de perceber e identificar erros interlinguais; que, quando conseguem perceber e identificar erros intralinguais, eles os corrigem com maior facilidade do que o fazem com os erros interlinguais; e que os erros interlinguais são mais facilmente explicados do que os erros intralinguais. A finalidade dessas informações é a de explorar a descrição de dados e não nos permite identificar, com precisão, o nível de consciência lingüística do aluno diante desses dois tipos de erros, pois percebemos que existe uma certa coerência na proporção do número de ocorrências nos diferentes níveis para os dois tipos de erros (inter e intralinguais).

Para verificarmos estatisticamente essa proporção, aplicamos a correlação linear de Pearson do programa *MINITAB*, versão 14, aos dados da tabela XIV e

obtivemos o seguinte resultado: $r = 0,948$ e $p = 0,014$. O coeficiente apurado mostra uma correlação significativa e bastante forte, o que nos permite afirmar que a freqüência de níveis de consciência lingüística do aprendiz para erros interlinguais e intralinguais é bastante similar. Assim, podemos considerar que, predominantemente, o número de ocorrências de escore 0 (nível inconsciente), de escore 1 (nível pré-consciente 1), de escore 2 (nível pré-consciente 2), de escore 3 (nível consciente) e de escore 4 (nível plenamente consciente) é quase o mesmo, tanto para erros interlinguais quanto para erros intralinguais.

Com o propósito de complementar essa investigação estatística, procedemos a uma análise mais detalhada dos escores. Dessa forma, submetemos a soma de escores da primeira metade do teste (erros interlinguais) e da segunda metade do teste (erros intralinguais) ao mesmo procedimento estatístico, correlação linear de Pearson, a fim de verificar se havia correlação entre as duas metades do teste, sem levar em consideração as questões com frases certas (2, 5, 9, 13). Para tanto, organizamos uma outra tabela com a soma de acertos de cada informante apenas diante das questões com frases erradas em cada metade do teste. O número máximo de acertos em cada metade seria 24 e, nas duas metades, 48.

TABELA XV - ESCORES DOS SUJEITOS DIANTE DAS QUESTÕES ERRADAS EM CADA METADE DO INSTRUMENTO FINAL

Sujeitos	Escore		
	primeira metade erros interlinguais	segunda metade erros intralinguais	total de escores
01	9	14	23
02	22	22	44
03	12	22	34
04	16	11	27
05	19	19	38
06	24	21	45
07	8	9	17
08	15	22	37
09	8	17	25
10	11	13	24
11	18	19	37
12	18	12	30
13	20	13	33
14	14	19	33
15	11	10	21
16	18	22	40
17	2	8	10
18	20	16	36
19	23	23	46
20	21	14	35

continua

Sujeitos	Escore		
	primeira metade erros interlinguais	segunda metade erros intralinguais	total de escores
21	14	12	26
22	13	5	18
23	19	17	36
24	17	17	34
25	20	11	31
26	12	7	19
27	16	12	28
28	21	19	40
29	19	20	39
30	14	10	24
31	0	8	8
32	15	15	30
33	20	11	31
34	3	6	9
35	9	12	21
36	16	14	30
37	13	14	27
38	0	0	0
39	19	20	39
40	20	20	40
41	14	12	26
42	23	19	42
43	10	8	18
44	5	8	13
45	15	20	35
46	24	20	44
47	7	14	21
48	7	11	18
49	21	16	37
50	2	8	10
51	12	9	21
52	17	18	35
53	23	19	42
54	24	22	46
55	19	15	34
56	2	18	20
57	16	10	26
58	24	20	44
59	24	24	48
60	14	19	33
61	13	16	29
62	22	20	42
63	23	23	46
64	24	24	48
65	24	24	48
66	24	23	47
67	20	15	35
68	24	20	44
69	21	23	44
70	18	8	26
71	18	8	26
72	5	7	12
73	16	11	27
74	13	4	17
75	19	19	38
76	8	1	9
77	23	17	40
78	13	17	30
79	14	11	25
80	18	14	32
81	17	16	33
82	24	24	48

continua

Sujeitos	Escore		
	primeira metade erros interlinguais	segunda metade erros intralinguais	total de escores
83	20	14	34
84	18	21	39
85	17	12	29
86	18	16	34
87	5	10	15
88	20	19	39
89	18	19	37
90	23	24	47
91	13	10	23
92	15	15	30
93	15	20	35
94	12	17	29
95	7	16	23
96	15	9	24
97	15	6	21
98	19	18	37
99	11	15	26
100	20	19	39
101	12	9	21
102	19	15	34
103	17	15	32
104	20	24	44

O coeficiente apurado pelo procedimento estatístico, $r = 0,667$ e $p = 0,000$, mostra que a correlação é significativa e forte, além de existir relação direta entre o nível de consciência lingüística do aluno diante de erros interlinguais e de erros intralinguais. A interpretação desse resultado nos permite afirmar que os alunos que atingiram maior nível de consciência em relação a erros interlinguais, predominantemente, também alcançaram bom nível de consciência em relação a erros intralinguais; e os que tiveram menor nível de consciência lingüística em relação a erros interlinguais, predominantemente, também apresentaram nível baixo com relação a erros intralinguais.

As correlações significativas e fortes entre o número de ocorrências de nível de consciência em cada metade do teste e entre os escores de cada sujeito, obtidos na primeira e na segunda metade do teste, comprovam, estatisticamente, a impossibilidade de identificação do nível de consciência lingüística do aprendiz diante da correção dos dois tipos de erro, conforme tentamos apresentar no Quadro 7.

2. Raymundo (2001) propôs quatro estágios subdivididos em três níveis da experiência consciente. Esses estágios são a percepção, a identificação, a

observação (correção) e a compreensão (explicação) do erro. A questão que se coloca é: Será possível identificar em qual desses estágios o aluno se sente mais seguro?

Para responder a essa questão, somamos o número de ocorrências de *not sure*, *almost sure* e *totally sure* em cada um dos quatro níveis da experiência consciente propostos por Raymundo (2001). Tivemos o cuidado também de contabilizar separadamente os dados relativos aos erros interlinguais e aos erros intralinguais, que apresentamos na Tabela XVI.

TABELA XVI - GRAU DE CONVICÇÃO EM RELAÇÃO AO NÍVEL DE CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA DIANTE DE ERROS INTERLINGUAIS E INTRALINGUAIS

Grau de convicção	Erros interlinguais			Erros intralinguais		
	1 Not Sure	2 Almost Sure	3 Totally sure	1 Not Sure	2 Almost Sure	3 Totally sure
Pré-consciente 1 (percepção)	37	135	434	51	161	389
Pré-consciente 2 (identificação)	17	105	329	20	99	309
Consciente (correção)	30	122	310	28	96	29
Plenamente consciente (explicação)	61	138	231	56	90	233
Total	145	500	1304	155	446	960

Com base na Tabela XVI, verificamos que, em geral, houve maior número de ocorrências de *totally sure* e menor número de ocorrências de *not sure*, tanto para erros interlinguais (1304 e 145) quanto para erros intralinguais (960 e 155). Para os dois tipos de erro, também observamos que o maior número de ocorrências de *totally sure* foram identificadas no nível pré-consciente 1 (434 e 389) e o menor número, no nível plenamente consciente (231 e 233). A interpretação desses dados nos leva a perceber que os alunos se sentem mais seguros no nível pré-consciente 1, diante do julgamento da frase, quando percebem o erro. Constatamos, porém, que essa segurança é um pouco maior diante da percepção de erros interlinguais (434 ocorrências de *totally sure*) do que diante da percepção de erros intralinguais (389 ocorrências de *totally sure*).

Um dado que nos chama a atenção é o número de ocorrências de *totally sure* no nível de consciência. Para erros interlinguais, o número identificado (310) é bastante superior ao número identificado para os erros intralinguais (29), uma diferença numérica muito grande quando comparada com as demais diferenças. Isso nos leva a observar que, no nível consciente, os alunos parecem se sentir bem mais seguros diante da correção de erros interlinguais, quando comparado com a correção de erros intralinguais.

Uma possível explicação para tal comportamento é que, num nível intermediário, os alunos estão em fase de transição em que se afastam de sua língua materna e se aproximam mais da língua estrangeira. Essa proximidade, incentivada por atividades em sala de aula, faz com que o aprendiz tenha dificuldades e se sinta inseguro diante da observação de erros cometidos pela aplicação de regras da LE em contextos inadequados. Sua atenção parece estar voltada para o aprimoramento da fluência, da precisão vocabular, enfim, para a comunicação, e não para o aspecto formal da língua que está sendo aprendida.

Essas observações, no entanto, não passam de especulações com finalidade exploratória de descrição de dados, já que, por estarmos avaliando diversas variáveis simultaneamente, não foi possível submeter os dados obtidos a um procedimento estatístico que pudesse apoiá-las. Por essa razão, não é possível identificar, com exatidão, em qual dos níveis da experiência consciente o aluno se sente mais seguro.

3. Slama-Cazacu (1979) comenta que aptidões intelectuais, possibilidades perceptivas e particularidades da personalidade, que muitas vezes determinam a escolha do curso superior, restringem o processo de aquisição de língua estrangeira na fase adulta. A questão que se coloca é: Existe diferença entre o nível de consciência lingüística dos alunos do Curso de Inglês Geral, do Curso de Letras e do Curso de Ciências Aeronáuticas?

Para a avaliação dessa questão, submetemos a soma de acertos das questões com frases erradas do instrumento de consciência a uma comparação

entre os informantes dos três cursos: Inglês Geral, Letras e Ciências Aeronáuticas. Essa análise comparativa foi feita através do teste de Kruskal-Wallis do programa *MINITAB*, versão 14, que avalia diferenças entre mais de dois grupos. As tabelas a seguir trazem os escores dos informantes por curso.

TABELA XVII – ESCORES DOS ALUNOS DO CURSO DE INGLÊS GERAL

Sujeitos	Escore
01	23
02	44
03	34
04	27
05	38
06	45
07	17
08	37
09	25
10	24
11	37
12	30
13	33
14	33
15	21
16	40
17	10
18	36
19	46
20	35
21	26
22	18
23	36
24	34
25	31
26	19
27	28
28	40
29	39
30	24
31	8
32	30
33	31
34	9
35	21
36	30
37	27
38	0
39	39
40	40
41	26
42	42
43	18
44	13
45	35
46	44
47	21
49	37
50	10
51	21
52	35

continua

Sujeitos	Escore
53	42
54	46
55	34
56	20
57	26
Mediana	30,50

TABELA XVIII - ESCORE DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS

Sujeitos	Escore
58	44
59	48
60	33
61	29
62	42
63	46
64	48
65	48
66	47
67	35
68	44
69	44
70	26
71	26
72	12
73	27
74	17
75	38
76	9
77	40
78	30
79	25
80	32
81	33
Mediana	34,00

TABELA XIX - ESCORES DOS ALUNOS DO CURSO DE CIÊNCIAS AERONÁUTICAS

Sujeitos	Escore
48	18
82	48
83	34
84	39
85	29
86	34
87	15
88	39
89	37
90	47
91	23
92	30
93	35
94	29
95	23
96	24
97	21

continua

Sujeitos	Escore
98	37
99	26
100	39
101	21
102	34
103	32
104	44
Mediana	33,00

A aplicação do teste acima mencionado nos forneceu a mediana de cada curso e o nível de significância da comparação. Os resultados obtidos foram: para o Curso de Inglês Geral, o programa apurou uma mediana de 30,50; para o Curso de Letras, uma mediana de 34,00; e para o Curso de Ciências Aeronáuticas, um valor de 33,00. O nível de significância obtido foi $p = 0,160$. Sob o ponto de vista estatístico, não se pode dizer que a diferença entre os três tipos de curso é significativa, já que o valor de p deve ser inferior a 0,05 para ser relevante. Contudo, podemos fazer constatações práticas com base nos números apresentados, assim como as feitas para as questões complementares 1 e 2.

Embora não sejam estatisticamente significativos, os dados acima podem estar indicando uma propensão dos alunos de Letras (34,00) e de Ciências Aeronáuticas (33,00) a possuírem maior nível de consciência lingüística do que os alunos de Inglês Geral (30,50). Os informantes que fizeram opção pelos cursos de Letras e de Ciências Aeronáuticas, aparentemente, mostram maior controle sobre o aprendizado lingüístico a que estão expostos do que os informantes que fizeram opção por outros cursos. Esse comportamento pode estar ligado a uma motivação profissional. Schültz (2005) comenta que a motivação é uma força interior propulsora e está ligada ao desejo de se satisfazerem necessidades. Para o aprendizado de línguas, ele afirma que a motivação é um elemento-chave.

Provavelmente, para o aluno de Letras, seja imprescindível o interesse pela linguagem e pelo funcionamento da linguagem, visto que o ensino da língua materna e/ou estrangeira é seu principal objetivo profissional. Da mesma forma, possivelmente, para o aluno de Ciências Aeronáuticas, seja necessário dominar a língua estrangeira, no caso a língua inglesa, também para a formação profissional. Em ambos os casos, seja como instrutor ou usuário da língua, a LE

serve como instrumento profissional, e os alunos dependem diretamente dela para a realização de suas tarefas. Por essa razão, parecem se concentrar mais no aspecto formal da linguagem, mostrando um nível superior de consciência lingüística ao dos alunos do Inglês Geral.

4. Sabe-se, através de estudos feitos pela neurociência, que, após a puberdade, o cérebro pára de crescer, mas não pára de funcionar. A questão que se coloca é: Existe alguma relação direta ou inversa através do coeficiente de correlação entre o nível de consciência de um aluno adulto e sua idade?

A avaliação dessa questão foi realizada através da análise de correlação linear de Pearson do programa *MINITAB*, versão 14. A Tabela XX apresenta os escores dos informantes e suas idades.

TABELA XX - ESCORES E IDADES DOS ALUNOS

Sujeitos	Escore	Idades
01	23	21
02	44	23
03	34	17
04	27	22
05	38	50
06	45	18
07	17	27
08	37	21
09	25	22
10	24	18
11	37	35
12	30	25
13	33	21
14	33	43
15	21	21
16	40	19
17	10	23
18	36	18
19	46	20
20	35	25
21	26	23
22	18	21
23	36	21
24	34	30
25	31	20
26	19	17
27	28	26
28	40	34
29	39	19
30	24	24
31	8	24
32	30	19
33	31	21
34	9	32
35	21	31

continua

Sujeitos	Escore	Idades
36	30	24
37	27	18
38	0	24
39	39	20
40	40	21
41	26	22
42	42	19
43	18	18
44	13	20
45	35	21
46	44	21
47	21	22
48	18	22
49	37	21
50	10	34
51	21	25
52	35	19
53	42	24
54	46	20
55	34	22
56	20	27
57	26	22
58	44	41
59	48	43
60	33	22
61	29	19
62	42	18
63	46	19
64	48	17
65	48	17
66	47	17
67	35	18
68	44	32
69	44	30
70	26	29
71	26	19
72	12	24
73	27	18
74	17	17
75	38	18
76	9	40
77	40	17
78	30	18
79	25	47
80	32	28
81	33	20
82	48	19
83	34	21
84	39	20
85	29	19
86	34	19
87	15	22
88	39	21
89	37	20
90	47	20
91	23	19
92	30	20
93	35	20
94	29	23
95	23	21
96	24	20
97	21	22
98	37	20
99	26	19

continua

Sujeitos	Escore	Idades
100	39	24
101	21	21
102	34	20
103	32	20
104	44	22

Os coeficientes apurados pela análise proposta, $r = -0,086$ e $p = 0,385$, mostram claramente que não há relação entre as duas variáveis – idade e consciência lingüística. O fato de todos os informantes desta pesquisa serem considerados adultos lingüisticamente pode explicar a inexistência de relação entre o nível de consciência e idade dos respondentes. Ratey (2002) comenta que uma pesquisa mostrou que pessoas mais velhas apresentam um desempenho tão bom quanto o de alunos mais jovens em testes cognitivos e de memória, quando lhes é concedido tempo suficiente e condições confortáveis.

Os informantes desta pesquisa responderam aos instrumentos em aula, sem o comprometimento de nota e tempo estabelecido; por essa razão, podemos supor que se sentiram confortáveis diante da realização da tarefa. Contudo, seria interessante investigar com maior cuidado a relação entre nível de consciência e idade, já que, no sentido prático, pudemos constatar, através do sinal negativo, que quem acertou um pouco mais foram os mais jovens, embora não haja variação conjunta entre as variáveis sob o ponto de vista estatístico.

O instigante sinal negativo pode estar indicando uma tendência entre os mais jovens a terem maior nível de consciência do que os mais velhos. Por essa razão, recomendamos mais estudos acerca dessa relação. Seria interessante observar, por exemplo, quando o aluno iniciou seus estudos em língua estrangeira a fim de investigar se a exposição a ela antes do período crítico tem alguma influência no armazenamento da informação lingüística.

5. De acordo com Kimura (2004), homens e mulheres diferem não apenas em atributos físicos e função reprodutiva, mas também em muitas outras características, como o modo de resolver problemas intelectuais. A questão que se coloca é: Existe diferença entre o nível de consciência lingüística dos alunos do sexo feminino e o dos alunos do sexo masculino?

A investigação da diferença entre os dois grupos de informantes implicou o uso do teste de Mann-Whitney do programa *MINITAB*, versão 14. As Tabelas XXI e XXII trazem os escores dos informantes em cada grupo.

TABELA XXI – ESCORES DOS ALUNOS DO GRUPO FEMININO

Sujeitos	Escore
01	23
02	44
03	34
05	38
08	37
09	25
10	24
17	10
18	36
19	46
21	26
22	18
23	36
24	34
25	31
26	19
27	28
29	39
33	31
37	27
40	40
41	26
42	42
44	13
46	44
47	21
49	37
52	35
53	42
54	46
55	34
58	44
59	48
60	33
61	29
62	42
63	46
64	48
65	48
66	47
67	35
68	44
69	44
70	26
71	26
72	12
73	27
74	17
75	38
76	9
77	40
78	30

continua

Sujeitos	Escore
79	25
80	32
81	33
83	34
Mediana	34,00

TABELA XXII - ESCORES DOS ALUNOS DO GRUPO MASCULINO

Sujeitos	Escore
04	27
06	45
07	17
11	37
12	30
13	33
14	33
15	21
16	40
20	35
28	40
30	24
31	8
32	30
34	9
35	21
36	30
38	0
39	39
43	18
45	35
48	18
50	10
51	21
56	20
57	26
82	48
84	39
85	29
86	34
87	15
88	39
89	37
90	47
91	23
92	30
93	35
94	29
95	23
96	24
97	21
98	37
99	26
100	39
101	21
102	34
103	32
104	44
Mediana	30,00

Através do teste mencionado, obtivemos as medianas dos dois grupos e o valor de p associado aos resultados. Os valores obtidos foram: para o grupo feminino, constituído de 56 informantes, apuramos uma mediana de 34,00; e, para o grupo masculino, constituído de 48 informantes, apuramos uma mediana de 30,00. O valor de p obtido foi de 0,0421.

Esse resultado nos leva a afirmar que a diferença entre homens (30,00) e mulheres (34,00), no que diz respeito ao nível de consciência lingüística, é significativa ($p = 0,0421$). Assim, podemos constatar que as mulheres possuem maior nível de consciência em relação aos erros investigados nesta pesquisa do que os homens. A conclusão a que chegamos é a de que, para as estruturas lingüísticas apresentadas neste estudo, as mulheres usam com mais eficiência seu conhecimento consciente diante da correção de erros.

Essa interpretação pode estar ligada à configuração do cérebro feminino. A metade esquerda do cérebro é crucial para a linguagem e a direita, para certas funções perceptuais e espaciais. Segundo Kimura (2004), pesquisadores que estudam diferenças sexuais acreditam que os hemisférios direito e esquerdo são organizados de forma mais assimétrica em relação à linguagem em homens que em mulheres. Isso se baseia no fato de que, no cérebro feminino, há mais comunicação entre os dois hemisférios e que as mulheres os utilizam mais uniformemente ao empregarem habilidades verbais mais abstratas.

Conforme Flanagan (1996), a consciência engloba um conjunto de processos que possui uma estrutura complexa, envolvendo percepções, memória e aprendizado. É possível que a comunicação uniforme entre os dois hemisférios do cérebro feminino contribua para a orquestração desses processos.

6. Baars (1988) comenta que o conhecimento do próprio desempenho é essencial para um aprendizado bem sucedido. Segundo ele, os bons alunos monitoram seu progresso e os maus alunos parecem evitar esse monitoramento. Nesse caso, a questão que se coloca é: Existe correlação entre o nível de consciência lingüística (escores obtidos no Instrumento A) e o desempenho

(escores obtidos no Instrumento B) do aprendiz dos diferentes cursos em relação às estruturas trabalhadas neste estudo?

Nesse procedimento, utilizamos a análise de correlação linear de Pearson do programa *MINITAB*, versão 14. As Tabelas XXIII, XXIV e XXV trazem os escores obtidos nos dois instrumentos (A e B) dos informantes dos três tipos de curso.

TABELA XXIII - NÍVEL DE CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA E DESEMPENHO DOS ALUNOS DO CURSO DE INGLÊS GERAL

Sujeitos	Escore	
	Instrumento A	Instrumento B
01	23	18
02	44	27
03	34	24
04	27	25
05	38	27
06	45	30
07	17	18
08	37	26
09	25	*
10	24	21
11	37	27
12	30	26
13	33	22
14	33	21
15	21	25
16	40	25
17	10	12
18	36	26
19	46	*
20	35	*
21	26	*
22	18	27
23	36	30
24	34	26
25	31	28
26	19	20
27	28	*
28	40	22
29	39	26
30	24	26
31	8	20
32	30	*
33	31	*
34	9	*
35	21	*
36	30	26
37	27	*
38	0	19
39	39	26
40	40	25
41	26	22
42	42	27
43	18	21

continua

Sujeitos	Escore	
	Instrumento A	Instrumento B
44	13	*
45	35	*
46	44	29
47	21	22
49	37	*
50	10	24
51	21	22
52	35	*
53	42	*
54	46	28
55	34	23
56	20	27
57	26	27

* Informantes que não responderam ao instrumento de desempenho (B).

TABELA XXIV - NÍVEL DE CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA E DESEMPENHO DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS

Sujeitos	Escore	
	Instrumento A	Instrumento B
58	44	28
59	48	30
60	33	26
61	29	15
62	42	25
63	46	27
64	48	27
65	48	22
66	47	26
67	35	*
68	44	*
69	44	*
70	26	24
71	26	22
72	12	*
73	27	22
74	17	23
75	38	28
76	9	16
77	40	22
78	30	17
79	25	17
80	32	*
81	33	*

* Informantes que não responderam ao instrumento de desempenho (B).

TABELA XXV – NÍVEL DE CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA
E DESEMPENHO DOS ALUNOS DO
CURSO DE CIÊNCIAS AERONÁUTICAS

Sujeitos	Escore	
	Instrumento A	Instrumento B
48	18	*
82	48	28
83	34	25
84	39	26
85	29	28
86	34	28
87	15	27
88	39	27
89	37	24
90	47	30
91	23	*
92	30	*
93	35	*
94	29	*
95	23	*
96	24	*
97	21	23
98	37	22
99	26	26
100	39	26
101	21	*
102	34	27
103	32	*
104	44	25

* Informantes que não responderam ao instrumento de desempenho (B).

Os coeficientes a que chegamos com a aplicação do procedimento mencionado foram: para o Curso de Inglês Geral (41 informantes), obtivemos $r = 0,665$ e $p = 0,000$; para o Curso de Letras (18 informantes), obtivemos $r = 0,683$ e $p = 0,002$; e, para o Curso de Ciências Aeronáuticas (15 informantes), apuramos $r = 0,164$ e $p = 0,576$.

A partir desses dados, é possível observar que há relação direta bastante significativa ($p = 0,000$) entre as duas variáveis tanto para os alunos de Inglês Geral quanto para os alunos de Letras. Todavia, para os alunos de Ciências Aeronáuticas, além da correlação baixa ($r = 0,164$), o valor de p obtido, acima de 0,05 (0,576), mostra que esse índice não é significativo estatisticamente. Portanto, não se pode dizer que há relação entre as duas variáveis nesse caso.

A interpretação desses dados nos leva a perceber que os alunos de Inglês Geral e os alunos de Letras apresentam comportamento semelhante em relação ao aprendizado da língua inglesa, isto é, para os dois grupos, a maioria dos

alunos que têm maior nível de consciência, têm melhor desempenho. Nesse caso, confirmamos a afirmação de Baars (1988), segundo o qual os bons alunos monitoram seu progresso e os maus alunos parecem evitar esse monitoramento.

Em contrapartida, observamos que os alunos de Ciências Aeronáuticas se comportam de forma diferente dos alunos dos outros cursos aqui avaliados. O informante 87, por exemplo, apresentou um escore bastante baixo no instrumento de consciência (15), mas quase gabaritou o Instrumento de Desempenho (27). Por outro lado, os informantes 82 e 90, apresentaram escores altos tanto no primeiro instrumento, 48 e 47 respectivamente, quanto no segundo instrumento, 28 e 30.

A falta de consistência nos resultados nos indica que, para alguns alunos desse curso, o nível de consciência lingüística e o desempenho variam no mesmo sentido; enquanto, para outros, não há variação conjunta entre as variáveis. Portanto, não se pode afirmar, nesse caso, que os bons alunos usam o conhecimento consciente para monitorar seu progresso e os maus alunos não.

7. Krashen (1982) coloca que a produção do aprendiz adulto na língua estrangeira resulta em diferentes usos do processo consciente. Ele pode usá-lo excessivamente e ser classificado como *over-user*; ele pode não usá-lo e ser classificado como *under-user*; ou pode usá-lo convenientemente e ser classificado como *optimal user*. A questão que se coloca é: Será possível classificar os alunos em *over-user*, *under-user* e *optimal user* do conhecimento consciente através do instrumento por nós validado?

A resposta para essa questão depende da avaliação do inter-relacionamento entre processos conscientes e inconscientes, utilizados pelos informantes deste estudo sob o enfoque do uso do monitor. Por essa razão, nos deteremos a analisar a relação entre o grau de convicção do informante e seu nível de consciência lingüística.

Para atingir tal objetivo, organizamos uma tabela (XXVI) com os escores dos informantes do Instrumento A (nível de consciência) e o número de ocorrências de *not sure*, *almost sure* e *totally sure* para cada informante. O nosso propósito é o de correlacionar esses dados a fim de investigar uma possível relação entre nível de consciência e *not sure* (*ns*), nível de consciência e *almost sure* (*as*), nível de consciência e *totally sure* (*ts*).

TABELA XXVI - ESCORES E NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DE CADA GRAU DE CONVICÇÃO

Sujeitos	Escore	Grau de convicção		
		<i>ns</i>	<i>as</i>	<i>ts</i>
01	23	7	8	23
02	44	3	7	37
03	34	0	14	24
04	27	6	16	11
05	38	0	0	40
06	45	2	1	45
07	17	0	7	20
08	37	2	2	38
09	25	12	12	12
10	24	0	7	32
11	37	7	18	17
12	30	2	13	22
13	33	12	1	27
14	33	0	5	37
15	21	2	3	29
16	40	2	13	30
17	10	5	17	4
18	36	2	14	29
19	46	2	7	39
20	35	3	6	32
21	26	3	16	16
22	18	1	8	21
23	36	0	6	36
24	34	10	11	20
25	31	6	12	18
26	19	2	10	19
27	28	0	0	29
28	40	1	28	14
29	39	3	8	29
30	24	0	9	22
31	8	2	9	0
32	30	0	1	35
33	31	0	15	20
34	9	0	9	13
35	21	0	18	0
36	30	0	0	11
37	27	1	7	26
38	0	2	3	8
39	39	0	1	44
40	40	0	2	42
41	26	28	4	4
42	42	1	13	30
43	18	2	4	21
44	13	2	6	4
45	35	1	4	41
46	44	1	5	38
47	21	4	15	8

continua

Sujeitos	Escores	Grau de convicção		
		ns	as	ts
48	18	1	10	23
49	37	0	5	37
50	10	0	9	17
51	21	1	7	28
52	35	2	18	19
53	42	1	0	43
54	46	0	8	38
55	34	3	2	37
56	20	0	0	29
57	26	2	3	26
58	44	0	13	33
59	48	0	0	0
60	33	0	5	37
61	29	1	17	17
62	42	0	7	30
63	46	0	0	12
64	48	1	8	39
65	48	0	0	47
66	47	0	0	48
67	35	0	8	31
68	44	2	5	38
69	44	0	0	48
70	26	3	20	13
71	26	1	24	8
72	12	1	11	0
73	27	3	13	8
74	17	3	15	14
75	38	6	17	13
76	9	7	7	8
77	40	2	16	27
78	30	3	24	11
79	25	0	5	5
80	32	11	19	18
81	33	3	15	18
82	48	1	0	47
83	34	1	14	24
84	39	1	28	16
85	29	10	12	20
86	34	6	14	22
87	15	12	20	1
88	39	1	7	33
89	37	0	19	23
90	47	0	0	24
91	23	15	13	9
92	30	13	1	31
93	35	7	8	30
94	29	6	10	22
95	23	0	7	15
96	24	4	15	17
97	21	14	20	6
98	37	0	2	40
99	26	3	2	33
100	39	0	4	38
101	21	0	10	13
102	34	6	5	30
103	32	1	0	39
104	44	1	0	47

A análise de correlação linear de Pearson do programa *MINITAB*, versão 14, aplicada aos valores da tabela acima, apurou os seguintes resultados: para o

coeficiente de correlação entre nível de consciência lingüística e grau de convicção *not sure*, obtivemos $r = -0,194$ e $p = 0,049$; para o coeficiente de correlação entre nível de consciência lingüística e grau de convicção *almost sure*, obtivemos $r = -0,204$ e $p = 0,038$; para o coeficiente de correlação entre nível de consciência lingüística e grau de convicção *totally sure*, apuramos $r = 0,653$ e $p = 0,000$.

Os coeficientes apurados acima são significativos e mostram que, enquanto existe relação inversa e fraca entre o nível de consciência lingüística e os graus de convicção *not sure* e *almost sure*, existe relação direta e forte entre o nível de consciência e grau de convicção *totally sure*. Isso quer dizer que os alunos que obtiveram maior nível de consciência lingüística, predominantemente, fizeram mais opções por *totally sure* e optaram menos vezes pelo *not sure* e pelo *almost sure* para descrever o grau de convicção.

Podemos observar, para fins especulativos, que o sinal negativo obtido tanto para o grau de convicção *ns* quanto para *as* mostra que os informantes os estão considerando de forma similar. Para confirmar essa especulação, somamos o número de ocorrências de *ns* e de *as* e correlacionamos essa soma com o nível de consciência do respondente, através do mesmo procedimento estatístico mencionado anteriormente. Os valores de $r (-0,255)$ e $p (0,009)$ obtidos mostram que existe uma relação inversa, ainda que fraca, entre as variáveis *ns/as* e nível de consciência. Assim, trataremos esses dois graus (*ns/as*) conjuntamente como grau de incerteza.

Os dados verificados nos permitem afirmar que as escolhas dos aprendizes são, em geral, bastante coerentes com o seu nível de conhecimento consciente. Contudo, embora tenha havido predominância desse comportamento, não se pode dizer que todos os alunos se enquadram nesses parâmetros. Portanto, faremos uma análise qualitativa desses alunos em relação ao uso que eles fazem do processo consciente diante da avaliação de frases erradas. Para realizar tal tarefa, retomaremos a hipótese do monitor, proposta por Krashen (1982).

A hipótese do monitor mostra o inter-relacionamento entre aquisição e aprendizagem, sustentando que a fluência em uma segunda língua se deve ao que foi adquirido e não ao que foi aprendido. A aprendizagem serve apenas como um elemento de controle de competência adquirida (monitor), quando então recorreremos conscientemente a regras para corrigir nosso desempenho lingüístico. Dependendo da maneira e intensidade com que os adultos usam o monitor, podemos acelerar ou retardar a aquisição da língua estrangeira. Com base nessa constatação, Krashen (1982) propõe a existência de três tipos de aprendizes: superusuários do monitor (*over users*), subusuários do monitor (*under users*) e ótimos usuários (*optimal users*) do monitor.

Os superusuários são aqueles que vivem constantemente avaliando seu desempenho lingüístico através do conhecimento consciente da língua. Eles se sentem inseguros em usar o sistema adquirido por serem demasiadamente dependentes do aprendizado. Os subusuários do monitor são aqueles que preferem não utilizar seu conhecimento consciente mesmo quando deveriam. Esse tipo de aprendiz conta com o conhecimento adquirido apenas e não é sensível à correção de erros. Já os ótimos usuários são aqueles que usam o monitor quando realmente é necessário e quando esse uso não interfere na comunicação.

Com base nesses conceitos e nos escores obtidos através do instrumento de consciência, propomos uma classificação para os informantes desta pesquisa, que relaciona diferentes níveis de escore e predominância de ocorrências de graus de convicção, fundamentada em critérios estatísticos.

Para a discriminação de níveis de escore, apoiamo-nos em Silva (1993) e utilizamos a média (31) e o desvio padrão (10) da soma dos escores do instrumento de consciência, que foram fornecidos pela estatística descritiva do programa *MINITAB*, versão 14. Através desses dados, estipulamos que valores superiores a um desvio padrão acima da média (a partir de 42) seriam considerados escores altos; valores inferiores a um desvio padrão abaixo da média (a partir de 20) seriam considerados escores baixos; e os valores variando

em um desvio padrão em torno da média (21 a 41) seriam considerados escores médios.

Para a determinação da predominância de grau de convicção, utilizamos a média (19) e o desvio padrão (14) da diferença entre o número de ocorrências que indicava certeza (*ts*) e incerteza (*ns/as*) através do mesmo programa estatístico indicado acima. Estipulamos então que meio desvio padrão (7) seria o critério para definir os limites de predominância. Assim, estabelecemos o seguinte: para haver predominância de *ts* sobre *ns/as* ou de *ns/as* sobre *ts*, a diferença entre o número de ocorrências deveria ser superior em, pelo menos, sete pontos, para haver equivalência entre *ts* e *ns/as*, essa diferença deveria ser inferior a sete pontos.

Os critérios acima descritos nos permitiram definir outra configuração para os conceitos de classificação sugeridos por Krashen. Os conceitos por nós delineados buscaram aliar os achados quantitativos deste estudo às concepções qualitativas propostas pela teoria. Dessa forma, consideramos **ótimo usuário** o aluno que reconhece o seu sistema aprendido e seu sistema adquirido, sabendo julgá-los adequadamente. Esse aluno se sente seguro diante daquilo que sabe e inseguro diante daquilo que não sabe. Consideramos **superusuário** o aluno que superestima seu sistema aprendido e negligencia seu sistema adquirido. Esse aluno sempre se sente inseguro na hora de julgar seu conhecimento, mesmo diante daquilo que sabe. Por fim, entendemos por **subusuário** o aluno que negligencia seu sistema aprendido e superestima seu sistema adquirido. Esse tipo de aluno não se preocupa com o julgamento porque se sente sempre seguro, mesmo diante daquilo que não sabe. Assim, nossa proposta de classificação é a seguinte:

Ótimos usuários – alunos que obtiveram escore alto e predominância de *ts*; alunos que obtiveram escore médio e equivalência entre *ts* e *ns/as*; e alunos que obtiveram escore baixo e predominância de *as/ns*.

Superusuários – alunos que obtiveram escore alto ou médio e predominância de *ns/as*; e alunos que obtiveram escore alto e equivalência entre *ts* e *ns/as*.

Subusuários – alunos que obtiveram escore médio ou baixo e predominância de *ts*; e alunos que obtiveram escore baixo e equivalência entre *ts* e *ns/as*.

O quadro a seguir mostra o nível de escore, o número de ocorrências dos graus de convicção, bem como a diferença entre eles, e a classificação de cada sujeito da pesquisa. Apenas um informante não foi classificado (59) por não ter especificado seu grau de convicção em nenhum momento. Os números em negrito representam o grau de convicção selecionado a partir dos critérios anteriormente descritos.

Sujeito	Avaliação do sujeito	Escore	Grau de convicção		
			<i>ns / as</i>	<i>ts</i>	diff.
01	subusuário	23 médio	15	23	8
02	ótimo usuário	44 alto	10	37	27
03	subusuário	34 médio	14	24	10
04	superusuário	27 médio	22	11	11
05	subusuário	38 médio	0	40	40
06	ótimo usuário	45 alto	3	45	42
07	subusuário	17 baixo	7	20	13
08	subusuário	37 médio	4	38	34
09	superusuário	25 médio	24	12	12
10	subusuário	24 médio	7	32	25
11	superusuário	37 médio	25	17	8
12	ótimo usuário	30 médio	15	22	7
13	subusuário	33 médio	13	27	14
14	subusuário	33 médio	5	37	32
15	subusuário	21 médio	5	29	24
16	subusuário	40 médio	15	30	15
17	ótimo usuário	10 baixo	22	4	18
18	subusuário	36 médio	16	29	13
19	ótimo usuário	46 alto	9	39	30
20	subusuário	35 médio	9	32	23
21	ótimo usuário	26 médio	19	16	3
22	subusuário	18 baixo	9	21	12
23	subusuário	36 médio	6	36	30
24	ótimo usuário	34 médio	21	20	1
25	ótimo usuário	31 médio	18	18	0
26	subusuário	19 baixo	12	19	7
27	subusuário	28 médio	0	29	29
28	superusuário	40 médio	29	14	15
29	subusuário	39 médio	11	29	18
30	subusuário	24 médio	9	22	13
31	ótimo usuário	8 baixo	11	0	11
32	subusuário	30 médio	1	35	34

continua

Sujeito	Avaliação do sujeito	Escore	Grau de convicção		
			ns / as	ts	dif.
33	ótimo usuário	31 médio	15	20	5
34	subusuário	9 baixo	9	13	4
35	superusuário	21 médio	18	0	18
36	subusuário	30 médio	0	11	11
37	subusuário	27 médio	8	26	18
38	subusuário	0 baixo	5	8	3
39	subusuário	39 médio	1	44	43
40	subusuário	40 médio	2	42	40
41	superusuário	26 médio	32	4	28
42	ótimo usuário	42 alto	14	30	16
43	subusuário	18 baixo	6	21	15
44	subusuário	13 baixo	8	4	4
45	subusuário	35 médio	5	41	36
46	ótimo usuário	44 alto	6	38	32
47	superusuário	21 médio	19	8	11
48	subusuário	18 baixo	11	23	12
49	subusuário	37 médio	5	37	32
50	subusuário	10 baixo	9	17	8
51	subusuário	21 médio	8	28	20
52	ótimo usuário	35 médio	20	19	1
53	ótimo usuário	42 alto	1	43	42
54	ótimo usuário	46 alto	8	38	30
55	subusuário	34 médio	5	37	32
56	subusuário	20 baixo	0	29	29
57	subusuário	26 médio	5	26	21
58	ótimo usuário	44 alto	13	33	20
59	eliminado	48 alto	0	0	0
60	subusuário	33 médio	5	37	32
61	ótimo usuário	29 médio	18	17	1
62	ótimo usuário	42 alto	7	30	23
63	ótimo usuário	46 alto	0	12	12
64	ótimo usuário	48 alto	9	39	30
65	ótimo usuário	48 alto	0	47	47
66	ótimo usuário	47 alto	0	48	48
67	subusuário	35 médio	8	31	23
68	ótimo usuário	44 alto	7	38	31
69	ótimo usuário	44 alto	0	48	48
70	superusuário	26 médio	23	13	10
71	superusuário	26 médio	25	8	17
72	ótimo usuário	12 baixo	12	0	12
73	superusuário	27 médio	16	8	8
74	subusuário	17 baixo	18	14	4
75	superusuário	38 médio	23	13	10
76	subusuário	9 baixo	14	8	6
77	subusuário	40 médio	18	27	9
78	superusuário	30 médio	27	11	16
79	ótimo usuário	25 médio	5	5	0
80	superusuário	32 médio	30	18	12
81	ótimo usuário	33 médio	18	18	0
82	ótimo usuário	48 alto	1	47	46
83	subusuário	34 médio	15	24	9
84	superusuário	39 médio	29	16	13
85	ótimo usuário	29 médio	22	20	2
86	ótimo usuário	34 médio	20	22	2
87	ótimo usuário	15 baixo	32	1	31
88	subusuário	39 médio	8	33	25
89	ótimo usuário	37 médio	19	23	4
90	ótimo usuário	47 alto	0	24	24
91	superusuário	23 médio	28	9	19
92	subusuário	30 médio	14	31	17

continua

Sujeito	Avaliação do sujeito	Escore	Grau de convicção		
			ns / as	fs	dif.
93	subusuário	35 médio	15	30	15
94	ótimo usuário	29 médio	16	22	6
95	subusuário	23 médio	7	15	8
96	ótimo usuário	24 médio	19	17	2
97	superusuário	21 médio	34	6	28
98	subusuário	37 médio	2	40	38
99	subusuário	26 médio	5	33	28
100	subusuário	39 médio	4	38	34
101	ótimo usuário	21 médio	10	13	3
102	subusuário	34 médio	11	30	19
103	subusuário	32 médio	1	39	38
104	ótimo usuário	44 alto	1	47	46

Quadro 8 – Classificação dos sujeitos conforme o uso do monitor.

A classificação acima resultou em uma nova organização entre os sujeitos. O grupo de ótimos usuários do monitor incluiu 37 alunos, o grupo de superusuários, 16 alunos e o grupo de subusuários, 50 alunos. Isso quer dizer que, dos 103 sujeitos analisados, 37 usam com eficiência seu conhecimento aprendido e adquirido; 16 usam predominantemente seu conhecimento aprendido e 50, a maior parte dos informantes, preferem usar o conhecimento adquirido.

Vejamos agora a que curso pertencem esses alunos para que possamos entender melhor suas características diante do aprendizado de língua estrangeira na fase adulta. Abaixo, apresentamos um quadro que contém informações numéricas e percentuais a respeito da classificação dos alunos dos três cursos analisados.

Curso	Letras		Ciências Aeronáuticas		Inglês Geral		
	Classificação	Nº alunos	%	Nº alunos	%	Nº alunos	%
Ótimos usuários		12	52,17	10	41,66	15	26,78
Superusuários		6	26,08	3	12,50	7	12,50
Subusuários		5	21,73	11	45,83	34	60,71

Quadro 9 – Número de sujeitos de cada curso classificados conforme o uso do monitor.

Conforme o Quadro 9, observamos que, em sua maioria, os alunos do Curso de Letras (52,17%) foram classificados como ótimos usuários do monitor e que a maior parte dos alunos de Inglês Geral (60,71%) foi classificada como subusuário do monitor. Observamos também que uma parte significativa dos alunos (41,66%) do Curso de Ciências Aeronáuticas foi classificada como ótimo usuário e outra parte (45,83%), também significativa, foi classificada como subusuário do monitor. Foi possível constatar também que, ao compararmos os alunos dos três cursos, os alunos de Letras representam o maior índice (26,08%) de classificação de superusuários do monitor. Os demais cursos, Ciências Aeronáuticas e Inglês Geral, representam, em seus grupos, 12,50% dos alunos nessa classificação.

A hipótese do monitor, que explica a relação entre aquisição e aprendizado, representa a essência da teoria de Krashen. Enquanto a aquisição é responsável pelas habilidades desenvolvidas inconscientemente, o aprendizado depende de esforço intelectual e visa produzir conhecimento consciente a respeito da estrutura da língua e de suas irregularidades. Para Schültz (2005), esse conhecimento atua na função de monitoramento, cujo efeito sobre o desempenho do aluno depende de características individuais.

Em geral, em uma situação formal de ensino, a aquisição sofre influência do aprendizado. Isso quer dizer que os esforços espontâneos e criativos de comunicação são policiados pelo conhecimento consciente das regras gramaticais da língua que está sendo aprendida. A partir disso, Shültz (2005) prevê que os efeitos desse monitoramento sobre pessoas com diferentes características de personalidade são vários.

Pessoas que tendem à introversão e à falta de autoconfiança serão pouco beneficiadas pelo conhecimento consciente da estrutura da língua e poderão desenvolver bloqueios que comprometem a espontaneidade devido ao medo de cometerem erros. Esse parece ser o caso dos superusuários do monitor e, portanto, de 26,08% dos alunos do Curso de Letras, de 12,50% dos alunos do

Curso de Ciências Aeronáuticas e de 12,50% dos alunos do Curso de Inglês Geral, informantes desta pesquisa.

Pessoas que tendem à extroversão e ao excesso de autoconfiança também, provavelmente, serão pouco beneficiadas pelo aprendizado, uma vez que a função de monitoramento é quase inoperante e está submetida a uma personalidade que não se importa de cometer erros e prefere arriscar. Essa parece ser a característica dos subusuários e, portanto, da maior parte dos alunos de Inglês Geral (60,71%) e de parte substancial dos alunos de Ciências Aeronáuticas (45,83%).

Aqueles que provavelmente mais se beneficiarão do conhecimento consciente são as pessoas que sabem aplicar a função de monitoramento de forma equilibrada e moderada. Shültz (2005) comenta que, em geral, a personalidade dessas pessoas se situa num ponto intermediário entre introversão e extroversão. Esse é o caso dos ótimos usuários do monitor, onde se enquadram a maior parte dos alunos de Letras (52,17%) e grande parte dos alunos de Ciências Aeronáuticas (41,66%).

As informações que ora apresentamos nos fornecem indícios de que o estudo formal da estrutura de uma língua pode vir a oferecer ou não certos benefícios ao aluno, dependendo de sua personalidade e do uso que fará do seu conhecimento da língua estrangeira.

Os alunos de Letras, por exemplo, foram classificados como ótimos usuários em sua maioria porque, supomos, têm interesse pelo estudo formal da gramática e sabem julgar seu conhecimento. Como o profissional de Letras provavelmente se dedicará ao ensino da língua que está sendo aprendida, o conhecimento de regras, de irregularidades e de complexidades da LE constituem-se em subsídios para torná-lo hábil nessa tarefa.

Os alunos de Ciências Aeronáuticas foram classificados, predominantemente, em ótimos usuários e subusuários. Isso nos leva a crer que

o estudo da gramática será ou não de interesse de acordo com características individuais de personalidade dos alunos. Para o aluno menos criterioso e mais intempestivo, cujo interesse pela língua recai sobre o ato de comunicação, o estudo formal será de pouca utilidade; para o aprendiz mais cauteloso, cujo interesse recai sobre o conteúdo e a forma da mensagem, o estudo da estrutura gramatical será satisfatório.

O grupo de alunos de Inglês Geral, constituído de alunos de vários cursos acadêmicos que, em sua maioria, não incluem língua estrangeira como disciplina obrigatória em seus currículos, foram classificados principalmente como subusuários. Essa classificação talvez se explique pelo fato de que, para esses aprendizes, o objetivo principal é o de desenvolver o exercício comunicativo, já que seus interesses intelectuais estão voltados para áreas que não dependem tão diretamente do conhecimento da LE, diferentemente do que ocorre com os alunos do Curso de Letras e de Ciências Aeronáuticas.

Com base nessas observações, podemos concluir que a classificação proposta por nós confirma as nossas suposições diante da análise da quarta questão complementar, em que avaliamos a diferença entre o nível de consciência lingüística dos alunos do Curso de Inglês Geral, do Curso de Letras e do Curso de Ciências Aeronáuticas. Os dados fornecidos pelo procedimento estatístico utilizado, embora não significativos, nos indicaram uma tendência entre os alunos de Letras e de Ciências Aeronáuticas a terem um nível de consciência maior do que os de Inglês Geral.

Através da nossa proposta, pudemos perceber que os alunos de Letras e de Ciências Aeronáuticas foram classificados predominantemente em ótimos usuários enquanto os de Inglês Geral, em subusuários do processo consciente. Com isso, concluímos que os achados quantitativos e qualitativos desta pesquisa mostram tendências semelhantes e, por isso, são coerentes.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo principal elaborar e validar um instrumento de avaliação do nível de consciência lingüística do aprendiz adulto de inglês, falante nativo de português. Para atingirmos esse objetivo, inspiramo-nos em Raymundo (2001) para construirmos um teste de consciência a partir da apresentação de frases certas e erradas, enfocando formas afirmativas, negativas e interrogativas, de diferentes tempos e aspectos verbais (*simple past, simple present, future, present continuous, past continuous, present perfect*).

O processo de validação implicou a elaboração de dez instrumentos, que serviram como Instrumentos de Coleta de Erros; como Instrumentos Iniciais de consciência lingüística; como Instrumento Final de consciência lingüística e como Instrumento de Desempenho. A aplicação desses testes foi realizada em quatro momentos distintos. No primeiro semestre de 2004, foram aplicados quatro instrumentos de coleta em uma amostra composta de 114 alunos; no segundo semestre do mesmo ano, foram aplicados quatro Instrumentos Iniciais em uma amostra composta de 102 alunos. O terceiro momento envolveu a aplicação de um Instrumento Final de consciência lingüística, em uma amostra composta de 104 alunos, no primeiro semestre de 2005; a quarta aplicação, no mesmo semestre, consistiu na realização de um Instrumento de Desempenho por 74 alunos.

Por razões de compatibilidade e acessibilidade, a amostra desta pesquisa foi composta de alunos das disciplinas de inglês dos cursos de Inglês Geral (níveis VI, VII e VIII), Letras (níveis I e II) e Ciências Aeronáuticas (níveis I, II e III) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ministradas por professores da Faculdade de Letras.

As questões que nortearam este trabalho se referiam ao exame do processo de validação do instrumento elaborado para avaliar o nível de consciência lingüística, ao grau de precisão do instrumento através do teste das metades e da consistência interna de cada metade e à manutenção e eliminação de itens responsáveis por alta precisão e baixa precisão. Essas questões se fundamentaram em níveis de consciência lingüística propostos por Raymundo (2001), os quais foram operacionalmente definidos como pré-consciente 1, pré-consciente 2, consciente e plenamente consciente, a partir do julgamento, identificação, correção e/ou explicação do erro.

O exame da validade desse tipo de instrumento exigiu diferentes procedimentos de análise qualitativa e quantitativa, envolvendo três tipos de validação (conteúdo, construto e critério). A conclusão do processo de validação nos permitiu constatar que é possível construir um instrumento válido de avaliação do nível de consciência lingüística, seguindo as etapas por nós propostas e efetivadas. Contudo, estamos cientes de que este modelo de instrumento, na condição presumível de pioneiro, deverá ser enriquecido com mais dados, corrigido e melhorado em alguns aspectos, à medida que seja usado com o passar dos tempos. Conforme afirma Vianna (1989), o processo de validação não se exaure, ao contrário, pressupõe continuidade e deve ser repetido inúmeras vezes para o mesmo instrumento.

Além das questões norteadoras, propusemo-nos a avaliar outros tópicos, com o intuito de complementar nossa investigação, enriquecer a interpretação dos dados e estimular a elaboração de técnicas de ensino. Essas questões complementares consistiram em verificar a possibilidade de identificação do nível de consciência lingüística dos alunos em relação a erros do tipo interlinguais e intralinguais, a possibilidade de identificação do grau de segurança dos alunos em relação aos diferentes níveis de consciência lingüística e em investigar a intensidade da relação entre o nível de consciência do aluno e sua idade.

Também nos propusemos a comparar o comportamento da relação entre o nível de consciência dos alunos e o curso ao qual estão vinculados e o

comportamento da relação entre o nível de consciência lingüística dos alunos do sexo feminino e o dos alunos do sexo masculino. Por fim, concentramo-nos na tarefa de verificar a existência de uma possível relação entre o nível de consciência lingüística do aprendiz dos diferentes cursos e seu desempenho; e na de propor uma classificação dos sujeitos de acordo com o uso do processo consciente.

A investigação dessas questões nos levou às seguintes conclusões: não foi possível identificar, estatisticamente, o nível de consciência lingüística do aluno diante da correção de erros interlinguais e intralinguais, ou o grau de segurança dos alunos em relação aos diferentes níveis de consciência lingüística.

Constatamos também que, neste estudo, não houve relação entre o nível de consciência do aluno e sua idade em termos estatísticos; nem diferença significativa entre o nível de consciência lingüística dos alunos dos três cursos. Verificamos, porém, que houve diferença significativa entre o nível de consciência dos alunos do grupo feminino e do grupo masculino, sendo que o primeiro grupo apresentou nível de consciência superior ao do segundo.

Para a relação entre nível de consciência e desempenho dos alunos dos diferentes cursos, observamos que, enquanto houve correlação entre as variáveis para os alunos do Curso de Inglês Geral e de Letras, não houve relação significativa para os alunos de Ciências Aeronáuticas.

Finalmente, diante da proposta de classificação dos alunos conforme o uso do processo consciente, retomamos a teoria de Krashen (1982) para redefinirmos sua concepção de superusuários, subusuários e ótimos usuários do monitor, avaliando o nível de consciência e a predominância de grau de convicção de cada sujeito. Com isso, chegamos a uma nova configuração da hipótese do monitor e a uma nova organização entre os sujeitos.

Através dessa organização, observamos que a maioria dos alunos do Curso de Letras foram classificados como ótimos usuários do monitor; os alunos

de Inglês Geral, como subusuários do monitor e os alunos de Ciências Aeronáuticas oscilaram entre duas classificações, subusuários e ótimos usuários do monitor. Essa oscilação entre os alunos de Ciências Aeronáuticas reforça a inexistência de relação entre nível de consciência e desempenho dos alunos desse curso.

Delineado esse novo quadro, recorremos às observações de Schültz (2005), que atribui a características individuais um efeito sobre o monitoramento e o desempenho do aluno de língua estrangeira. Segundo ele, alunos introvertidos, pouco autoconfiantes (superusuários) e extrovertidos, muito autoconfiantes (subusuários) serão pouco beneficiados pelo conhecimento consciente. Ele acredita que os únicos que se beneficiarão desse tipo de conhecimento são os que se situam em um ponto intermediário entre introversão e extroversão (ótimos usuários).

Com isso, podemos imaginar que os alunos de Letras, em sua maioria, e parte do alunos de Ciências Aeronáuticas são os que, possivelmente, mais se beneficiam do aprendizado formal das estruturas propostas neste estudo. Essas observações nos levam a questionar a eficiência do ensino formal de estruturas da língua estrangeira e a refletir sobre a necessidade de identificar atributos de personalidade dos aprendizes para otimizar técnicas de ensino, sugestões que damos para próximas pesquisas.

Para concluir, não podemos deixar de comentar que o aprendizado de uma língua estrangeira é resultado do acúmulo de informações conscientes, do desenvolvimento de habilidades inconscientes, dos interesses e necessidades de cada grupo e da personalidade de cada aluno. Por essa razão, o ensino de uma língua estrangeira é uma tarefa árdua, que requer muita habilidade, talento e interesse por parte de quem ensina. A construção de testes fidedignos pode auxiliar o professor a diagnosticar falhas de ensino / aprendizado e a desenvolver técnicas adequadas para lidar com essa complexa realidade.

REFERÊNCIAS

- BAARS, Bernard J. **A cognitive theory of consciousness**. New York: Cambridge University Press, 1988.
- BYRD, Donald R. H. **Spectrum testing program: a communicative course in English**. New Jersey: Prentice Hall, Inc, 1995.
- CALLEGARI-JACQUES, Sídia M. **Bioestatística: princípios e aplicações**. porto alegre: Artmed, 2004.
- CELCE-MURCIA, Marianne e LARSEN-FREEMAN, Diane. **The grammar book: an ESL/EFL teacher's course**. USA: Heinle & Heinle, 1999.
- CHALMERS, David J. O enigma da consciência. **Scientific American**, Segredos da Mente, Edição Especial, nº 4. São Paulo: Ediouro, 2004.
- CORDER, S. Pit. The significance of learners' errors. In: RICHARDS, Jack (org.). **Error analysis: perspectives on second language acquisition**, 1974, London. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. Heidelberg: Julius Groos, 1967.
- _____. Idiosyncratic dialects in error analysis. In: RICHARDS, Jack (org.). **Error analysis: perspectives on second language acquisition**, 1974, London. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. Heidelberg: Julius Groos, 1971.
- _____. **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- CRICK, Francis e KOCH, Christof. O problema da consciência. **Scientific American**, Segredos da Mente, Edição Especial, nº 4. São Paulo: Ediouro, 2004.
- DAMÁSIO, Antônio. Como o cérebro cria a mente. **Scientific American**, Segredos da Mente, Edição Especial, nº 4. São Paulo: Ediouro, 2004.

- FAERCH, Claus e KASPER, Gabriele. Dimensions of language transfer. In KELLERMAN, E. & SMITH, M. S. (orgs.): **Crosslinguistic influence in second language acquisition**. New York: Pergamon Institute of English, 1986.
- FLANAGAN, Owen. **Mind readings: introductory selections on cognitive science**. Massachusetts: The MIT press, 1996.
- FREEDMAN, Richard D. e STUMPF, Stephen A. **Course faculty instrument: development and application**. New York State University, Graduate School of Business Administration: Oct., 1976.
- GASS, Susan M. e SELINKER, Larry. **Second language acquisition: na introductory course**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- HUOT, Réjean. **Métodos quantitativos para as ciências humanas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- JACOBS, Bob e SCHUMANN, John H. Language acquisition and the neurosciences: towards a more integrative perspective. **Applied Linguistics**, v.13, nº 3, p.282-301, 1992.
- JAMES, Carl. **Errors in language learning and use: exploring error analysis**. England: Addison Wesley Longman, 1998.
- KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1980.
- KIMURA, Doreen. Diferenças cerebrais entre os sexos. **Scientific American**, Segredos da Mente, Edição Especial, nº 4. São Paulo: Ediouro, 2004.
- KLINE, Paul. **The handbook of psychological testing**. London: Routledge, 1995.
- KOHN, Kurt. The analysis of transfer. In KELLERMAN, E. e SMITH, M. S. (orgs.): **Crosslinguistic influence in second language acquisition**. New York: Pergamon Institute of English, 1986.
- KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Institute of English, 1982.
- LADO, R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: Univrsity of Michigan Press, 1957.

LOGOTHETIS, Nikos K. Visão: janela da consciência. **Scientific American**, Segredos da Mente, Edição Especial, nº 4. São Paulo: Ediouro, 2004.

METACALFE, Janet e SHIMAMURA, Arthur P. (orgs.). **Metacognition: knowing about knowing**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 1994.

NEMSER, William. Approximative systems of foreign language learners. In: RICHARDS, Jack (org.). **Error analysis: perspectives on second language acquisition**, 1974, London. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching** Heidelberg: Julius Groos, 1971.

POERSCH, José M. et al. Implicações da consciência lingüística no ensino-aprendizagem da linguagem. **Actas do 5º Congresso Internacional de Psicolingüística Aplicada**. Porto Alegre: ISAPL, 1998.

RATEY, John J. **O cérebro: um guia para o usuário**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

RAYMUNDO, Valéria P. O papel do tratamento de erros na ativação da experiência consciente e na promoção do desempenho de alunos adultos de língua estrangeira: um estudo em língua inglesa. (Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001. [Orientador: José Marcelino Poersch].

RICHARDS, Jack. (org.) **Error analysis: perspectives on second language acquisition**. London: Longman, 1974.

_____. **The context of language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

SCHMIDT, Richard W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v.11, nº 2, p. 129-158. Oxford University Press, 1990.

_____. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In KASPRE & BLUM-KULKA (eds.). **Interlanguage pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

_____. Awareness and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, nº 13, p. 206-226. USA: Cambridge University Press, 1993.

- SCHWAB, Donald P. **Manual for the course evaluation instrument**. Madison, Graduate School of Business and Industrial Relations Research Institute, University of Wisconsin, Nov. 1976.
- SELINKER, Larry. Interlanguage. In: RICHARDS, Jack (org). Error analysis: perspectives on second language acquisition, 1974, London. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. Heidelberg: Julius Groos, 1972.
- SHOHAMY, Elana. The role of language tests in the construction and validation of second language acquisition theories. In: TARONE, Elaine E.; GASS, Susan M.; COHEN, Andrew D.(orgs). **Research methodology in second language acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates publishers, 1994.
- SHÜLTZ, Ricardo. "Interlíngua e Fossilização" **English made in Brazil** <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Online. 15 de maio de 2005.
- SILVA, Brasília R.C. Avaliação da qualidade do ensino na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: uma abordagem quantitativa sobre o desempenho docente. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1993. [Orientador: Dr. Roque Moraes].
- SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SMITH, Michael S. **Second language learning: theoretical foundations**. England: Longman, 1995.
- SNEDECOR, George W. e COCHRAN, William G. **Métodos estatísticos**. México: Continental, 1967.
- STOCKWELL, R.; BOWEN, J.; e MARTIN, J. **The grammatical structures of English and Spanish**. Chicago: University of Chicago Press, 1965.
- VIANNA, Heraldo M. **Testes em educação**. São Paulo: IBRASA, 1978.
- _____. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

ANEXOS

ANEXO I

(Instrumento de Coleta de Erros 1)

How would you say that in English?
(Instrumento 1)

- 1) Ele está com fome. _____
- 2) Ela não está com dor de cabeça. _____
- 3) Você está aqui há bastante tempo? _____
- 4) Onde fica o correio? _____
- 5) Você é casado. _____
- 6) Não há três quartos nesta casa. _____
- 7) Ela tem vinte anos? _____
- 8) Quantos filhos eles têm? _____
- 9) Eles sempre fazem uma viagem nas férias. _____
- 10) Eles não trabalham num hospital. _____
- 11) Ela encontrou o seu livro na biblioteca? _____
- 12) Porque nós trabalhamos ontem? _____
- 13) Ela lecionou inglês em 1997. _____
- 14) Eu não estou estudando no momento. _____
- 15) Está chovendo? _____
- 16) O que nós vamos fazer amanhã? _____
- 17) Ela vai ao cinema aos domingos com frequência. _____
- 18) Nós não nos conhecemos há muito tempo. _____
- 19) Eles estavam estudando ontem à tarde? _____
- 20) Quem me deu este lindo presente? _____

ANEXO II

(Instrumento de Coleta de Erros 2)

How would you say that in English?
(Instrumento 2)

- 1) Ele não está com fome. _____
- 2) Ela está com dor de cabeça? _____
- 3) Há quanto tempo você está aqui? _____
- 4) O correio fica longe daqui. _____
- 5) Você não é casado. _____
- 6) Há três quartos nesta casa? _____
- 7) Quantos anos você tem? _____
- 8) Eles têm filhos. _____
- 9) Eles nunca fazem uma viagem nas férias. _____
- 10) Eles trabalham num hospital? _____
- 11) Onde ela encontrou o seu livro? _____
- 12) Nós trabalhamos ontem. _____
- 13) Ela não lecionou inglês em 1997. _____
- 14) Ele está estudando no momento? _____
- 15) Onde está chovendo. _____
- 16) Nós vamos ao parque amanhã. _____
- 17) Ela não vai ao cinema aos domingos com freqüência. _____
- 18) Nós nos conhecemos há bastante tempo? _____
- 19) O que eles estavam fazendo ontem à tarde? _____
- 20) Você me deu este lindo presente. _____

ANEXO III

(Instrumento de Coleta de Erros 3)

How would you say that in English?
(Instrumento 3)

- 1) Ele está com fome? _____
- 2) Por que ela está com dor de cabeça? _____
- 3) Você está aqui há bastante tempo. _____
- 4) O correio não fica longe daqui. _____
- 5) Você é casado? _____
- 6) Quantos quartos há nesta casa? _____
- 7) Eu tenho 20 anos. _____
- 8) Eles não têm filhos. _____
- 9) Eles sempre fazem uma viagem nas férias? _____
- 10) Onde eles trabalham? _____
- 11) Ela encontrou o seu livro na biblioteca. _____
- 12) Nós não trabalhamos ontem. _____
- 13) Ela lecionou inglês em 1997? _____
- 14) O que ele está fazendo no momento? _____
- 15) Está chovendo. _____
- 16) Nós não vamos ao parque amanhã? _____
- 17) Ela sempre vai ao cinema aos domingos? _____
- 18) Há quanto tempo nós nos conhecemos? _____
- 19) Eles estavam estudando ontem à tarde. _____
- 20) Você não me deu este lindo presente. _____

ANEXO IV

(Instrumento de Coleta de Erros 4)

How would you say that in English?
(Instrumento 4)

- 1) Porque ele está com fome? _____
- 2) Ela está com dor de cabeça. _____
- 3) Você não está aqui há muito tempo. _____
- 4) O correio fica longe daqui? _____
- 5) Com quem você é casado? _____
- 6) Há três quartos nesta sala. _____
- 7) Eu não tenho 20 anos. _____
- 8) Eles têm filhos? _____
- 9) O que eles geralmente fazem nas férias? _____
- 10) Eles trabalham num hospital. _____
- 11) Ela não encontrou o seu livro na biblioteca. _____
- 12) Nós trabalhamos ontem? _____
- 13) Quando ela lecionou inglês? _____
- 14) Eu estou estudando no momento. _____
- 15) Não está chovendo. _____
- 16) Nós vamos ao parque amanhã? _____
- 17) Com que freqüência ela vai ao cinema aos domingos? _____
- 18) Nós nos conhecemos há bastante tempo. _____
- 19) Eles não estavam estudando ontem à tarde. _____
- 20) Você me deu este lindo presente? _____

ANEXO V

(Ocorrências erradas do Instrumento de Coleta 1)

Instrumento 1 (30)

1) Ele está com fome. (<i>He's hungry</i>)	She's hungry. He's with hungry. She is hangri. He's hungri.	3 2 1 1 (7)
2) Ela não está com dor de cabeça. (<i>She doesn't have a headache / She hasn't got a headache</i>)	She hasn't a headache. She isn't with headache. She isn't headache. She is don't have had a headache. She doesn't a hadeiche. He doesn't have a headache. She doesn't feel a headache. She don't have any headache.	1 10 5 1 1 1 1 1 (21)
3) Você está aqui há bastante tempo? (<i>Have you been here for a long time?</i>)	How many time do you get here? Are you here for a long time? Are you here many time? Do you hear many time? How long are you here? How long have you been here? Is you hier much time? You are here a long enough? Do you live here for a long time? Do you are here for a long time?	1 15 1 1 1 1 1 1 1 1 (24)
4) Onde fica o correio? (<i>Where is the post office / mail?</i>)	Where stay the post? Were office? Where are "mail home"?	2 1 1 (4)
5) Você é casado. (<i>You are married.</i>)	Are you married? You is married. You married.	9 2 1 (12)
6) Não há três quartos nesta casa. (<i>There aren't three bedrooms in this house.</i>)	There is not three bedrooms in this house. Does not have tree badroom in this house. Haven't tree bedrooms in the house. There is not three rooms in this house. It isn't three bedrooms in this house.	5 3 1 1 1 (11)
7) Ela tem vinte anos? (<i>Is she twenty years old?</i>)	Have she 20 years? Does she have twenty years old? She is twenty years old? Has she twenty years old? Is she twenty years?	1 3 4 1 1 (10)
8) Quantos filhos eles têm ? (<i>How many children do they have? / How many children have they got?</i>)	How much children do they have? How much childrens have she? How many sons have they? How many brothers have they? How many son they have? How many children they have? How many childrens they have? How many sons does he has? How many sons he have? How many children are they? How many childrens does they have?	1 1 1 2 2 2 1 1 1 1 1 (14)

9) Eles sempre fazem uma viagem nas férias. (<i>They always travel on the holiday. / They always make a trip on their vacation.</i>)	Does they do always travel on vacation? They always travel in holiday. They always do a trip on vacation. They always doing a vacations in holiday. They are always have trip on vacation. They always do a travel on vacation.	1 1 4 1 1 3 (11)
10) Eles não trabalham num hospital. (<i>They don't work in a hospital.</i>)	They not work in a hospital. They doesn't work in a hospital. They aren't work in hospital. Does aren't they work on hospital?	1 3 1 1 (6)
11) Ela encontrou o seu livro na biblioteca? (<i>Did she find her book in the library? / Has she found your book in the library?</i>)	Does she find your book in the library? Does she met her book in the library? Does she found her book at libriry? She found her book in the library? Does she look your book in bookcase? Did she found your book at the library? Have she found your book at library? Meet she this book in bibliotec? She finds hers book on library	1 1 1 3 1 2 2 1 1 (13)
12) Por que nós trabalhamos ontem? (<i>Why did we work yesterday?</i>)	Why we work yesterday? Why worked we yesterday? Why we worked yesterday? Why did we worked yesterday? Why did we work tomorrow?	2 1 4 2 1 (9)
13) Ela lecionou inglês em 1997. (<i>She taught English in 1997.</i>)	She learned English in 1997. She did teache English in 1997. She teach English in 1997. She was study English in 1997. She teached English in 1997. She teacht English in 1997. She touch English in 1997.	1 1 4 1 9 1 1 (18)
14) Eu não estou estudando no momento. (<i>I'm not studying at the moment / now.</i>)	I don't been studying at moment. I don't study in this moment. I am not study at this moment. I don't have being study on the moment.	1 1 1 1 (4)
15) Está chovendo? (<i>Is it raining?</i>)	Is it rain? It's raining? It's rain? Does have raining?	1 6 1 1 (9)
16) O que nós vamos fazer amanhã? (<i>What are we going to do tomorrow? / What will we do tomorrow?</i>)	What we gonna do tomorrow? What go we make tomorrow? What we're going to do tomorrow? What we will do tomorrow? Were do we do tomorrow? What do we do tomorrow? What we going to do tomorrow?	2 1 2 3 1 1 1 (11)
17) Ela vai ao cinema aos domingos com frequência. (<i>She often goes to the cinema on Sundays.</i>)	She goes frequently in the cinema on Sunday. She goes at cinema frequently. She usually go to the cinema on Sundays She usually go to the cinema with frequency. She goes frequently at movies on Sundays. She go in the cinema frequently on Sunday.	2 1 2 1 1 1

	<p>She goes Sunday at the movies frequently. She goes to the movie theater in the Sunday frequently. She use go to a movie on Sunday.</p>	<p>1 1 1 (11)</p>
<p>18) Nós não nos conhecemos há muito tempo. (<i>We haven't known each other for a long time.</i>)</p>	<p>We don't know each other for a long time. We know each other for a long time. We don't meet eacheter for a long time. We don't know ourselves long time. We don't meet there is time. We've not met for a long time. We don't know us long time. We don't miting many time. We don't conhecemos us a many time. We don't meet a long time. We don't know for a long time. We don't know eacheter longer. We don't know there is long time. We didn't meet a long time ago. They doesn't meet for a long time We didn't meet ourselves for a long time.</p>	<p>7 1 1 2 1 1 1 1 1 1 2 1 1 1 1 1 (24)</p>
<p>19) Eles estavam estudando ontem à tarde? (<i>Were they studying yesterday afternoon?</i>)</p>	<p>They are studying yesterday afternoon? Have they been studying yesterday? Are they studying yesterday afternoon? They were studying yesterday afternoon? They are study yesterday afternoon? Did they studying afternoon yesterday? They was studying yesterday evening? Did they are studying yesterday evening? They had been study last evening?</p>	<p>1 1 3 4 1 1 1 1 1 (14)</p>
<p>20) Quem me deu este lindo presente? (<i>Who gave me this beautiful gift / present? // Who has given me this beautiful gift / present?</i>)</p>	<p>Who give me this beautiful gift? Who did give me this beautiful gift? How did give to me this beautiful present? Who gave me this present beautiful? How gives me this beautiful present? Who gives me this beautiful gift? How have given me that beautiful gift?</p>	<p>4 3 1 1 2 2 1 (14)</p>

ANEXO VI

(Ocorrências erradas do Instrumento de Coleta 2)

Instrumento 2 (29)

1) Ele não está com fome. (<i>He's not hungry</i>)	She's hungry. He isn't with hungry. Don't he's eat. She isn't hungry. He's hungry	1 1 1 1 1 (5)
2) Ela está com dor de cabeça? (<i>Does she have a headache? / Has she got a headache?</i>)	Does she has a headache? She is having a headdcake? Is she with a headache? He's a headache. Is she have headache? Is she a headache? She has a headache? Has she with headache?	3 1 9 1 1 2 1 1 (19)
3) Há quanto tempo você está aqui? (<i>How long have you been here?</i>)	How long do you been here? How long (time) are you here? How many time you stay here? How many time are you here? How long you've been here? How long do you stay here? How many time have you been here?	1 9 1 1 1 1 1 (15)
4) O correio fica longe daqui. (<i>The post office is far from here.</i>)	The post office stays far from here. The post office is far of here. The mail it's far away from here. The letter long here. Is the post office far from here? How far is the post office from here?	3 1 1 1 1 1 (8)
5) Você não é casado. (<i>You are not married.</i>)	Don't you marriage. You are not marriage. You're isn't married.	1 2 1 (4)
6) Há três quartos nesta casa? (<i>Are there three bedrooms in this house?</i>)	There are three bedrooms in this house? There is three bedrooms in this house? Does this house has three badrooms? Have this house three bedrooms? Does it has three rooms in this house? Is these three bedrooms in this house? How many rooms are in this house? It have three rooms in this house?	3 1 2 2 1 2 1 1 (13)
7) Quantos anos você tem? (<i>How old are you?</i>)		(0)
8) Eles têm filhos. (<i>They have children (sons). / They have got children (sons).</i>)	They have childrens. He have a childrens. He has childrens. They have childs. They have daughters. They are son. Does she have sons?	1 1 4 2 1 1 1 (11)
9) Eles nunca fazem uma viagem nas férias. (<i>They never travel on the holiday. / They never make a trip on their vacation.</i>)	Don't they are travel holiday. They never do a trip on vacation. They never trip on vacations.	1 6 1 (8)

10) Eles trabalham num hospital? (Do they work in a hospital?)	Are they work in a hospital? Does they work in a hospital? They work in a hospital? Do they are work in a hospital? Have they work in a hospital?	5 3 3 1 1 (13)
11) Onde ela encontrou o seu livro? (Where did she find her book? / Where has she found your book?)	Where does she find your book? Where she found your book? Where she meet book? Where is she find your book? Where she find my book? Where does she found your book?	2 3 1 1 2 1 (10)
12) Nós trabalhamos ontem. (We worked yesterday?)	We work yesterday? We've worked yesterday. We have be work yesterday. We works yesterday.	1 1 1 1 (4)
13) Ela não lecionou inglês em 1997. (She did not teach English in 1997.)	She don't teach English in 1997. She haven't be teaches English since 1997. She doesn't teaches English in 1997. She isn't teaches English in 1997. She didn't teached English in 1997. She didn't taught English in 1997. She's not teached English in 1997. She's not lisining inglish in 1997.	1 1 3 1 3 1 1 1 (12)
14) Ele está estudando no momento? (Is he studying at the moment?)	Are he studying in this moment? He have studying the moment? Does he are studying now? Is he studies at the moment? Does he studying at the moment? Are he is studying at the moment? He have study now? He is studying in this moment? Actually, is he studying? Where is he studying nowadays?	2 1 1 1 2 1 1 1 1 1 (12)
15) Onde está chovendo? (Where is it raining?)	Where it's raining? Where is raining? This is where is raining? Is it raining? Where are raining?	3 14 1 1 1 (20)
16) Nós vamos ao parque amanhã. (We are going to the park tomorrow. / We will go to the park tomorrow)	We go to the park yesterday. We go to the park tomorrow. We going to the park tomorrow. We have going park tomorrow. We will go at the park tomorrow. We let's go to the park tomorrow.	1 4 2 1 1 1 (10)
17) Ela não vai ao cinema aos domingos com frequência. (She doesn't go to the cinema on Sundays very often.)	She don't go to the cinema in the Sunday with often. She didn't go to the cinema on Sundays frequently. She isn't go to the movies on Sundays too much. She don't go frequently at cinema on Sundays. She hasn't went to the cinema frequently on Sundays.	2 5 1 1 1 (10)
18) Nós nos conhecemos há bastante tempo? (Have we known)	Do we meet each other a long time? Does we know each other for a long time?	1 1

<i>each other for a long time?)</i>	Did we know each other for a long time? Do we know each other for a long time? Have we met for a long time? Are we met each other a long time? Have we know a long time? Have we know each other for a long time? Does we met for a long time? We've met each other for such a long time. How long we know with other? Met we us has long time? Does we know each other for a long time? How long do we meet? Had we know us for a long time? We know ourselves for a long time?	1 5 3 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 (22)
19) O que eles estavam fazendo ontem à tarde? (<i>what were they doing yesterday afternoon?</i>)	What do they do yesterday afternoon? What did they are doing yesterday afternoon? What they were doing in afternoon yesterday? What they are doing in this afternoon tomorrow? What are they doing yesterday afternoon? What are they did yesterday afternoon? What have they been doing yesterday in the afternoon? What was they doing yesterday afternoon? What their was doing yesterday afternoon?	1 1 2 1 2 1 2 2 2 1 (13)
20) Você me deu este lindo presente. (<i>You gave me this beautiful gift (present). / You have given me this beautiful gift (present).</i>)	You give me a beautiful present. Did you give me this nice present.	12 1 (13)

ANEXO VII

(Ocorrências erradas do Instrumento de Coleta 3)

Instrumento 3 (28)

1) Ele está com fome? (<i>Is he hungry?</i>)	Are you hungry? He's hungry? Is he with hungry? Does he hungry? It's he hungry? She is hungry?	1 1 3 1 1 1 (8)
2) Por que ela está com dor de cabeça? (<i>Why does she have a headache? / Why has she got a headache?</i>)	Why she is headache? Why is she with (a) headache? Why does she has a headache? Why does she is with headache? Why is she headache? Why she is with headache? Why is she have a headache? Why she is having headache? She is why headness? Why does he's headache?	5 6 1 1 3 2 1 1 1 1 (22)
3) Você está aqui há bastante tempo. (<i>You have been here for a long time.</i>)	You are here for a long time Are you here for a long time. You is here quite time. You were here too much time. You are stay here for a long time. Do you stay here a long time. You stay here a long time. Have you been a long time?	12 4 1 1 1 1 1 1 (22)
4) O correio não fica longe daqui. (<i>The post office is not far from here.</i>)	The post office don't stay far from here. The post office it's not far from here. The post office is not long here. The mail post it doesn't far from here. The post office don't far from here. The post office don't be far from here.	5 1 1 1 1 1 (10)
5) Você é casado? (<i>Are you married?</i>)	Is you married? Do you married? You are married?	1 1 1 (3)
6) Quantos quartos há nesta casa? (<i>How many bedrooms are there in this house?</i>)	How many rooms have in this house? How many rooms are in this house? How many rooms there is in this house? How many rooms there are in this house? How much bedrooms is in this house? How many bedrooms there in the house? How many bedrooms have this house?	5 7 6 2 1 2 1 (24)
7) Eu tenho vinte anos. (<i>I am twenty years old.</i>)	I have twenty years.	(6)
8) Eles não têm filhos. (<i>They don't have children (sons). / They haven't got children (sons).</i>)	He doesn't have children. They haven't children (sons). They aren't children. They doesn't have children. Her don't have sons. They doesn't have got children.	1 2 1 2 1 1 (8)
9) Eles sempre fazem uma viagem nas férias? (<i>Do they always travel</i>	Are they always doing a travel on their vacation? They always make a trip on vacation?	1 1

on the holiday. / Do they always make a trip on their vacation?)	Are they usually travel on holiday? Does they always travel on vacation? Do they only do a travel on vacation? Are they do trip every vacation? They always travel during vacation? Do they always do a trip in their vacatio? They always travels on vacation? Are they always go to travel in this vacation?	1 1 1 1 1 1 1 1 (10)
10) Onde eles trabalham? (Where do they work?)	Where they work? Where are they work? We working yesterday? Where does they work? Where do they works? Where works they?	9 3 1 1 2 1 (17)
11) Ela encontrou o seu livro na biblioteca. (She found her book in the library. / She has found your book in the library.)	She find her book in the library. She's taking her book in a library. She finding this book in the library.	3 1 1 (5)
12) Nós não trabalhamos ontem. (We didn't work yesterday.)	We don't work yesterday. We don't working yesterday. We don't work tomorrow.	4 1 1 (6)
13) Ela lecionou inglês em 1997? (Did she teach English in 1997?)	Is she taught English in 1997? She teach English in 1997? Does she teach English in 1997? She's taught English in 1997. Had she teach English in 1997? Has she taught English in 1997? She learning English in 1997? She started English in 1997? She taught English in 1997? Does she teaches English in 1997? She is taught in 1997?	1 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 (12)
14) O que ele está fazendo no momento? (What is he doing at the moment?)	What does he doing at the moment? What he doing at the moment? What are you doing at the moment? What are he doing in this time? What he is doing at the moment? What is he do at the moment?	3 1 2 1 1 1 (9)
15) Está chovendo. (It is raining.)	Are raining. It's rain.	1 1 (2)
16) Nós não vamos ao parque amanhã? (Are we not going to the park tomorrow? / Will we not go to the park tomorrow?)	We don't go to the park tomorrow? Does we go to the park tomorrow? Are we go to the park tomorrow? Don't we go to the park tomorrow? Will we go in the park tomorrow? Why don't we go to the park tomorrow? Don't we going at the park tomorrow?	4 1 2 3 1 1 1 (13)
17) Ela sempre vai ao cinema aos domingos? (Does she always go to the cinema on Sundays?)	Is she always goes to the movies on Sunday? Is she go to the cinema on Sunday? Does she always goes to the cinema on Sundays? She go to cinema on Sunday? Will she only go to the cinema on Sundays? Will she go to the movies on Sundays?	1 2 3 1 1 1

	She always goes to the cinema on Sundays?	1 (10)
18) Há quanto tempo nós nos conhecemos? (<i>How long have we known each other?</i>)	How long do we know each other? How long we meet each other? How many time we are introduced? How many time we know each other? How long time have we met? How much time do we meet each other? How long time we know each other? How long time does we know each other? How long time we are Know each other? How many time do we meet each other? How long are we know? How long did we know each other? How much time we know us? How many years I meet you?	5 3 1 1 1 1 1 2 1 1 1 1 1 1 1 1 (21)
19) Eles estavam estudando ontem à tarde. (<i>They were studying yesterday afternoon.</i>)	They are studying yesterday in the afternoon. They was studying yesterday afternoon. They are studying tomorrow.	4 2 1 (7)
20) Você não me deu este lindo presente. (<i>You didn't give me this beautiful gift (present). / You haven't given me this beautiful gift (present).</i>)	You didn't gave me this beautiful present. You don't give me this beautiful gift. You give to me this beautiful present. You given't me this beautiful present. You aren't give me this beautiful present. You don't gave me this beautiful gift.	1 4 1 1 1 1 (9)

ANEXO VIII

(Ocorrências erradas do Instrumento de Coleta 4)

Instrumento 4 (27)

1) Por que ele está com fome? (<i>Why is he hungry?</i>)	Why he is hungry?	(6)
2) Ela está com dor de cabeça. (<i>She has a headache. / She has got a headache.</i>)	She is headache. She is in headache. She is with a headache. She is sick of the head. She's has a headache. She have a headache.	6 1 6 1 1 1 (16)
3) Você não está aqui há muito tempo. (<i>You haven't been here for a long time.</i>)	You are not here for a long time. Don't you stay here for a long time. You don't stay here for a long time. you are here for a long time. Are you here for a long time.	20 1 2 1 1 (24)
4) O correio fica longe daqui? (<i>Is the post office far from here?</i>)	Does the post office stay away from here? The post office is far from here? Does the postcard is far from here? Does the mail stay away of here? The post office stay far from here? Where is the post office?	1 6 1 1 1 1 (11)
5) Com quem você é casado? (<i>Who are you married to?</i>)	Do you are married with who? Who do you are married? Are you married? Who did you married? With who are you married with? Are you married with who? You are married with who? Are you married with? Who are you married?	1 1 1 1 2 3 1 1 1 (12)
6) Há três quartos nesta casa. (<i>There are three bedrooms in this house.</i>)	Are there three bedrooms in this house. There is three bedrooms in this house. Are three rooms in this house. Four three year in this house. It's three rooms in this house.	1 2 1 1 1 (6)
7) Eu não tenho vinte anos. (<i>I am not twenty years old.</i>)	I don't have twenty years old. I have twenty years old. I'm twenty years old. I haven't twenty years.	6 1 1 1 (9)
8) Eles têm filhos? (<i>Do they have children (sons)? / Have they got children (sons)?</i>)	Do you have children? Does she have kids? They go Kids? Does she has any children? Have they children? Do they have child? They have children? Did they have children? They are children? Do they have any children? They are have children?	1 3 1 1 2 1 3 1 1 1 1 (16)
9) O que eles geralmente fazem nas férias? (<i>What do they usually do on vacation.</i>)	What they usually do on vacation? What usually they do on vacation? What's they make on vacation?	8 1 1

	What do they doing on vacation?	1 (11)
10) Eles trabalham num hospital. (They work in a hospital.)	They works in a hospital. They working in a hospital.	2 1 (3)
11) Ela não encontrou o seu livro na biblioteca. (She didn't find her book in the library. / She hasn't found your book in the library.)	She not found your book in a library. She doesn't find her book in the library. She don't found your book in the library. She didn't found her book in the library. She doesn't found her book in the library. She don't dind her book in the library.	1 2 1 1 1 1 (7)
12) Nós trabalhamos ontem? (Did we work yesterday?)	Did we worked yesterday? We work yesterday? Do we work yesterday? We worked yesterday? Do we worked yesterday? Have we worked yesterday? Are we work yesterday?	1 3 2 1 1 2 1 (11)
13) Quando ela lecionou inglês? (When did she teach English?)	When she teach English? Has she taught English? When she teaches English? When she teached English? When had she teached English? When does she teach English? When she had English class? When did she teached English?	2 1 3 1 1 1 1 1 (11)
14) Eu estou estudando no momento. (I am studying at the moment (now.))	I'm not studying at the moment. I am study at the moment.	1 4 (5)
15) Não está chovendo. (It is not raining.)	Isn't raining. It isn't rain. Don't raining.	5 2 1 (8)
16) Nós vamos ao parque amanhã? (Are we going to the park tomorrow? / Will we go to the park tomorrow?)	Do we go to the park tomorrow? They we go to the park tomorrow? We are going to the park tomorrow? We will go to the park tomorrow? We go to the park tomorrow? We going to a park tomorrow?	2 1 1 3 1 1 (9)
17) Com que frequência ela vai ao cinema aos domingos? (How often does she go to the cinema on Sundays?)	How long does she go to the cinema on Sundays? What often do you go to the movies on Sundays? Which frequence does she go to the cinema on Sundays? She goes frquently a Sunday to the cinema. How frequency does she go at the cinema on Sundays? How often she goes to the movies on Sundays? With that frequency does she go to the movies on Sundays? How often he went see a movie on the Sunday? How often she go to cinema on Sunday?	1 1 1 1 1 6 1 1 1 (14)
18) Nós nos conhecemos há bastante tempo. (We have known each other for a long time.)	We know each other for a long time. We've met a long time ago. We met us a long time. We know a long time. We know us a lot of time. We meet for long time.	7 2 1 1 1 2

	We know ourself for long time. We meet each other for a long time. We met each other for a long time.	3 2 1 (20)
19) Eles não estavam estudando ontem à tarde. (<i>They were not studying yesterday afternoon.</i>)	They wasn't studying yesterday afternoon. They aren't studying last afternoon. They don't study yesterday. They didn't stay study yesterday afternoon. They didn't studying yesterday afternoon.	6 4 1 1 1 (13)
20) Você me deu este lindo presente? (<i>Did you give me this beautiful gift (present)? / Have you given me this beautiful gift (present)?</i>)	Do you give me this beautiful present? Are you give me this beautiful present? Did you gave me this beautiful present? You gave me this beautiful present?	3 3 1 1 (8)

ANEXO IX

(Lista de erros interlinguais e intralinguais)

Erros interlinguais	Erros intralinguais
(+) He is with hungry.	(-) She don't have a headache.
(-) He isn't with hungry.	(?) Does she has a headache?
(?) He is hungry?	(w?) Why does she has a headache?
(?) Is he with hungry?	(+) She have a headache.
(w?) Why he is hungry?	(w?) How long you've been here?
(-) She isn't with a headache.	(+) The post office it's far from here.
(+) She is with a headache.	(-) The post office it's not far from here.
(?) Is she with a headache?	(?) Does the post office is far from here?
(w?) Why is she with a headache?	(+) You is married.
(?) Are you here for a long time?	(-) You're isn't married.
(w?) How long are you here?	(?) Do you married?
(+) You are here for a long time.	(w?) Who do you are married?
(-) You are not here for a long time.	(w?) Who did you married?
(w?) Where stay the post office?	(w?) How many children does they have?
(+) The post office stays far from here.	(+) He have two children.
(-) The post office don't stay far from here.	(-) They doesn't have children.
(?) Does the post office stay far from here?	(-) They doesn't have got children.
(?) The post office is far from here?	(?) Does she has any children?
(?) You are married?	(+) They are always have a trip on vacation.
(-) There is not three bedrooms in this house.	(+) They always do a trip on vacation.
(-) Does not have three bedrooms in this house.	(-) They never trip on vacation.
(?) There are three bedrooms in this house?	(?) Are they usually travel on holiday?
(?) There is three bedrooms in this house?	(?) Do the always do a trip on vacation?
(w?) How many bedrooms have in this house?	(-) They doesn't work in a hospital.
(w?) How many bedrooms there is in this house?	(?) Does they work in a hospital?
(w?) How many bedrooms there are in this house?	(?) Are they work in a hospital?
(+) There is three bedrooms in this house.	(w?) Where are they work?
(?) Does she have twenty years old?	(w?) Where do they works?
(?) She is twenty years old?	(+) They works in a hospital.
(?) Is she twenty years?	(?) Did she found her book in the library?
(+) I have twenty years old.	(?) Does she found her book in the library?
(-) I don't have twenty years old.	(w?) Where does she found her book?
(w?) How many children they have?	(-) She don't found her book her book in the library.
(?) They have children?	(-) She didn't found her book in the library.
(?) They always make a trip on vacation?	(-) She doesn't found her book in the library.
(w?) What they usually do on vacation?	(+) She find her book yesterday.
(-) They not work in a hospital.	(w?) Why did we worked yesterday?
(?) They work in a hospital?	(+) We have worked yesterday.
(w?) Where they work?	(+) We works yesterday.
(?) She found her book in the library?	(?) Did we worked yesterday?

(w?) Where she found her book?	(?) Have we worked yesterday?
(-) She not found her book in the library.	(?) Do we worked yesterday?
(w?) Why we work yesterday?	(+) She teach English in 1997.
(w?) Why we worked yesterday?	(+) She taught English in 1997.
(?) We work yesterday?	(-) She don't teach English in 1997.
(-) We don't work yesterday.	(-) She didn't teach English in 1997.
(?) She taught English in 1997?	(-) She doesn't teach English in 1997.
(w?) When she taught English?	(-) She didn't taught English in 1997.
(?) He is studying at the moment?	(?) Has she taught English in 1997?
(w?) What he is doing at the moment?	(w?) When did she taught English?
(?) It's raining?	(-) I am not study at the moment.
(w?) Where is raining?	(?) Are he studying at the moment?
(-) isn't raining.	(?) Does he studying at the moment?
(w?) What we are going to do tomorrow?	(?) Are he is studying at the moment?
(+) We go to the park tomorrow.	(w?) What does he doing at the moment?
(-) We don't go to the park tomorrow.	(w?) What are he doing at the moment?
(?) Do we go to the park tomorrow?	(+) I am study at the moment.
(?) We are going to the park tomorrow?	(+) Don't raining.
(?) We go to the park tomorrow?	(w?) What do we do tomorrow?
(?) She usually goes to the cinema on Sundays?	(-) We don't going to the park tomorrow.
(w?) How often she goes to the cinema on Sundays?	(+) She usually go to the cinema on Sundays.
(-) We don't know each other for a long time.	(-) She don't go to the cinema on Sundays very often.
(?) Do we know each other for a long time?	(?) Does she usually goes to the cinema on Sundays?
(?) We know each other for a long time?	(?) Have we know each other for a long time?
(w?) How long do we know each other?	(?) Are they studying yesterday afternoon?
(w?) How long we know each other?	(?) Did they studying yesterday afternoon?
(+) We know each other for a long time.	(w?) What are they doing yesterday afternoon?
(?) They were studying yesterday afternoon?	(w?) What was they doing yesterday afternoon?
(w?) What they were doing yesterday afternoon?	(+) They are studying yesterday afternoon.
(?) You gave me this beautiful gift?	(+) They was studying yesterday afternoon.
	(-) They wasn't studying yesterday afternoon.
	(-) They aren't studying yesterday afternoon.
	(-) They didn't studying yesterday afternoon.
	(-) You didn't gave me this beautiful gift.
	(?) Did you gave me this beautiful gift?
Total de erros: 70	Total de erros: 75
Total de erros em frases (+): 9	Total de erros em frases (+): 17
Total de erros em frases (-): 13	Total de erros em frases (-): 21
Total de erros em frases (?): 27	Total de erros em frases (?): 22
Total de erros em frases (w?): 21	Total de erros em frases (w?): 15

ANEXO X

(Instruções ao informante)

INSTRUÇÕES AO INFORMANTE

Prezado informante,

O instrumento que você está recebendo faz parte de uma pesquisa de doutorado em Lingüística Aplicada. Para a realização da pesquisa é necessário coletar dados de alunos, falantes nativos de língua portuguesa, que se encontram em fase de aprendizado de língua inglesa. Como o objetivo do estudo é o de validar esse exercício, peço que você o responda com empenho e honestidade, já que a validação requer dados confiáveis. O exercício é individual e sem auxílio de dicionários. Leia a seguir como o instrumento está organizado e como respondê-lo adequadamente.

- **Quanto à organização:** o instrumento está dividido em duas partes. A primeira é constituída de quatro dados de identificação e a segunda, de doze questões que deverão ser respondidas.
- **Quanto aos dados pessoais:** os dados de identificação englobam o seu nome, sua idade, o seu nível de inglês nesta instituição e o seu curso universitário. O seu nome não será mencionado no relatório da pesquisa, pois será substituído por um código.
- **Quanto à realização das questões:** as doze questões a serem respondidas fazem parte de pequenos diálogos em inglês e estão sublinhadas. Após cada diálogo, existe um quadro que deverá ser completado. Você deverá analisar a frase sublinhada e julgar se ela está certa ou errada, levando em consideração a sua estrutura. Caso você a considere errada, você deverá responder às demais questões (onde está o erro?, qual é a forma correta?, por que esta é a forma correta?). A última questão, que requer uma explicação, poderá ser respondida em português. Para cada uma dessas questões você também deverá marcar a alternativa que expressa o seu grau de convicção em relação as suas próprias respostas (não estou certo, estou quase certo, estou totalmente certo). Caso você considere que a questão está certa, não será necessário responder às demais (onde está o erro?, qual é a forma correta?, por que esta é a forma correta?). Veja os exemplos:

Exemplo 1: A frase sublinhada está errada (reponder a todas as questões e escolher a melhor opção para expressar o seu grau de convicção em relação a cada uma delas).

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong? <i>Wrong</i>			X
Where is the error? <i>Mencione a parte errada</i>		X	
Which is the correct form? <i>Reescreva a frase, corrigindo-a</i>		X	
Why is this the correct form? <i>Forneça uma explicação, mesmo que seja em português.</i>	X		

As escolhas dessas alternativas foram aleatórias. Você deverá escolher as opções que correspondem ao seu grau de convicção.

Exemplo 2: A frase sublinhada está certa (reponder apenas à primeira questão e escolher a melhor opção para expressar o seu grau de convicção em relação a essa resposta)

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong? <i>Right</i>		X	
Where is the error? <i>Não responder</i>			
Which is the correct form? <i>Não responder</i>			
Why is this the correct form? <i>Não responder</i>			

A escolha dessa alternativa foi aleatória. Você deverá escolher a opção que corresponde ao seu grau de convicção.

Agradeço a sua colaboração,

A pesquisadora

ANEXO XI
(Instrumento Inicial 1)

INSTRUMENTO 1

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Idade: _____

Nível de inglês: _____

Curso acadêmico: _____

RIGHT OR WRONG?

- 1) A: John hasn't had lunch yet. He's with hungry.
B: I am, too. It's 2.00 p.m.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 2) A: I have some bills to pay. Is the post office far from here?
B: Not really! About three blocks away.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 3) A: You know my wife. You were in the same English class.
 B: No kidding! She studied English in 1997?
 A: I think so.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 4) A: I haven't seen John in ages. What he is doing at the moment?
 B: Looking for a job.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 5) A: My sister has just moved to a new apartment.
 B: Good! How many bedrooms are there in this apartment?
 A: Three, I guess.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 6) A: Sorry! I'm late! How long are you here?
 B: Not that long.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 7) A: Bob and Mary have got two children.
 B: How old are they?
 A: Five and seven.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 8) A: My sister has a headache almost every day.
 B: Why does she has a headache so frequently?
 A: I don't know.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

9) A: Why is Sue so upset?

B: She was in the library to look for a book she lost yesterday and she didn't found her book there.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

10) A: My parents are in Spain on holiday.

B: Do they always make a trip on their vacation?

A: Almost always.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

11) A: Kevin! Let's go out. It's a beautiful day!

B: I can't. I am study now.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

12) A: Why are you so tired? Have you worked yesterday?

B: No, I went to a party last night.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

ANEXO XII
(Instrumento Inicial 2)

INSTRUMENTO 2

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Idade: _____

Nível de inglês: _____

Curso acadêmico: _____

RIGHT OR WRONG?

- 1) A: My two best friends are veterinarians.
B: Really! Where they work?
A: They are out of work.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 2) A: I have some bills to pay. Where is the nearest post office?
B: About three blocks away.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 3) A: What did you do yesterday afternoon?
 B: We work all day yesterday.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 4) A: John is not coming with us because he has a terrible test tomorrow.
 B: He is studying at the moment?
 A: I think so.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 5) A: Are we going to the park tomorrow?
 B: Probably not. I've got to study.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 6) A: I'm really sorry I'm late!
 B: Don't worry! We are not here for a long time.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 7) A: How many children have Bob and Mary got?
 B: I don't know.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 8) A: How is your daughter? Is she feeling better?
 B: Well, I believe so. She don't have a headache now.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 9) A: Do you know about Sue's book? She has been looking for it.
 B: She find her book yesterday. It was in the library.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 10) A: My brother is in Spain on holiday. He always travels on his vacation.
 B: That's great!

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 11) A: Kevin has lost his job.
 B: What a shame! What does he doing at the moment?
 A: I don't know. I'll call him and find out.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 12) A: Why didn't you show up for our party?
 B: Because I have worked all day yesterday.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

ANEXO XIII
(Instrumento Inicial 3)

INSTRUMENTO 3

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Idade: _____

Nível de inglês: _____

Curso acadêmico: _____

RIGHT OR WRONG?

- 1) A: John and Bob are both doctors at an emergency hospital.
B: You are wrong. They not work in a hospital. They work in a clinic.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 2) A: My sister loves movies.
B: How often does she go to the cinema?
A: Every Sunday.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 3) A: I think my mother and your father went to an English school together.
 B: Really! When she studied English?
 A: I don't know. I'd better ask her.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 4) A: I tried calling Mary and Beth yesterday but they weren't home. They were studying yesterday afternoon?
 B: Yes, they were.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 5) A: My mother used to be an English teacher. She taught English from 1987 to 1999.
 B: Is she still a teacher?
 A: Not anymore.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 6) A: Sue! Mary! Do you know each other for a long time?
 B: Yes, since we were 13 years old.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 7) A: Mary! Who gave you that beautiful present yesterday?
 B: It was John.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 8) A: My daughter isn't feeling well today.
 B: What's wrong? Does she has a headache?
 A: She says she does.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 9) A: Why did you worked yesterday? It was a holiday.
B: My boss asked me to.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 10) A: Who are you married to?
B: Robert Barnes.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 11) A: Sue and Karl told me they would have a chemistry test this morning.
B: They did, but they wasn't studying yesterday afternoon. I saw them in the park.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

12) A: Why is your sister so tired? Has she worked yesterday?

B: No, she went to a party last night.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

ANEXO XIV
(Instrumento Inicial 4)

INSTRUMENTO 4

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Idade: _____

Nível de inglês: _____

Curso acadêmico: _____

RIGHT OR WRONG?

- 1) A: John and Bob are both doctors.
B: They work in a hospital?
A: No, in a clinic.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 2) A: My sister loves movies.
B: Does she go to the cinema very often?
A: Almost every Sunday.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

3) A: Why does Mary look so upset?

B: She was in the library to look for a book she lost, but she not found the book there.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

4) A: I called the Silvas yesterday but there was no answer.

B: What they were doing?

A: They said they were in the kitchen and didn't hear the phone.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

5) A: My mother used to be an English teacher.

B: How long did she teach English?

A: From 1987 to 1999.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 6) A: Sue! Mary! Do you know each other?
 B: Yes. We know each other for a long time.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 7) A: Mary! What have you given to John?
 B: A beautiful shirt.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 8) A: My daughter isn't feeling well today.
 B: What's wrong?
 A: She have a headache.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 9) A: Why are you so tired? Did you worked yesterday?
B: Yes, until midnight.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 10) A: How far is the post office from here?
B: About three blocks.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 11) A: Bob! Are you studying yesterday afternoon?
B: Yes. I had a very difficult test this morning.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

12) A: My brother hasn't worked yesterday.

B: Why not?

A: He was off sick.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

ANEXO XV

(Carta e questionário ao Avaliador 1)

AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO (Avaliador 1)

Prezado avaliador,

O instrumento cuja avaliação estou submetendo a você faz parte de uma pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada. Para a realização da pesquisa é necessário coletar dados de alunos, falantes nativos de língua portuguesa, que se encontram em fase de aprendizado de língua inglesa. O objetivo de tal pesquisa é o de criar uma escala para nível intermediário que possa medir o grau de consciência lingüística do aluno em relação a frases simples envolvendo a estrutura dos seguintes aspectos verbais em suas formas afirmativas, negativas e interrogativas: *simple present, simple past, future with going to, present continuous, past continuous, present perfect*. Para a criação dessa escala, é preciso que o instrumento seja validado e o seu julgamento sobre o instrumento consiste na primeira etapa desse processo.

O instrumento a ser avaliado foi montado a partir de uma coleta de erros, através de um exercício intitulado *How would you say that in English ?*, feita no primeiro semestre de 2004, na PUCRS, em turmas de nível 1 e 2 do curso de Letras, nível 6, 7 e 8 do curso de inglês geral e nível 2 do curso de Ciências Aeronáuticas. Esses grupos foram escolhidos por considerarmos que os alunos têm conhecimento dos aspectos verbais mencionados anteriormente e, portanto, estão aptos a realizar a tarefa de verter para o inglês, frases simples em português. Os exercícios de versão foram aplicados pelas próprias professoras, e os alunos não puderam usar o dicionário. Os erros cometidos foram todos tabelados e separados em erros interlinguais e intralinguais. As ocorrências erradas foram assim classificadas por que constatamos que elas derivam de diferentes processos. No primeiro caso, os erros interlinguais são resultado de uma transferência da língua materna, ou seja, do português para o inglês; no segundo caso, os erros intralinguais são resultado de treinamento e de supergeneralização de regras na própria língua estrangeira, o inglês.

A partir desses dados, elaboramos quatro instrumentos, sob o título de *Right or Wrong?*, organizados da seguinte forma: cada instrumento está dividido em duas partes. A primeira é constituída de quatro dados de identificação e a segunda, de doze questões que deverão ser respondidas. As doze questões a serem respondidas fazem parte de pequenos diálogos em inglês e estão sublinhadas. Após cada diálogo, existe um quadro

que deverá ser completado. O informante deverá analisar a frase sublinhada e julgar se ela está certa ou errada, levando em consideração a sua estrutura. Caso ele a considere errada, o informante deverá responder às demais perguntas (onde está o erro?, qual é a forma correta?, por que esta é a forma correta?). A última pergunta, que requer uma explicação, poderá ser respondida em português. Para cada uma dessas perguntas o aluno também deverá marcar a alternativa que expressa o seu grau de convicção em relação as suas próprias respostas (não estou certo, estou quase certo, estou totalmente certo). Com isso, pretendemos identificar se o aluno usa processos automáticos ou conscientes ao responder às questões. Caso ele considere que a questão está certa, não será necessário responder às demais (onde está o erro?, qual é a forma correta?, por que esta é a forma correta?). Todos os informantes receberão um folha de instruções com as devidas explicações para a efetivação do exercício.

Todos os instrumentos contêm quatro frases certas (2, 5, 7, 10), quatro frases com erros interlinguais (1, 3, 4, 6) e quatro com erros intralinguais (8, 9, 11, 12). Os instrumentos foram divididos em instrumento 1, 2, 3, 4. Dentro do possível, procuramos distribuir as versões afirmativas, negativas e interrogativas das mesmas frases nos diferentes instrumentos. O objetivo é o de manter o mesmo grau de dificuldade nos quatro instrumentos e manter uma proporção de frases afirmativas, negativas e interrogativas em cada instrumento. No momento da aplicação, os diferentes exercícios serão misturados e distribuídos aos alunos, portanto cada grupo deverá receber instrumentos 1, 2, 3 e 4, mas cada aluno só irá responder a um deles. O propósito de tal procedimento é o de obter dados de 48 questões (doze para cada instrumento) sem levar um mesmo aluno a cansativa tarefa de responder a todas. O trabalho de validação exige um grande número de questões, já que, provavelmente, muitas delas serão eliminadas por não serem representativas estatisticamente.

A seguir submeto a você, avaliador, algumas questões pertinentes aos instrumentos (em anexo) a serem respondidas. Peço que inclua possíveis sugestões e/ou modificações em suas respostas. Caso não haja espaço suficiente, você pode usar o verso da folha ou anexar uma folha. Os seus comentários e observações são de grande importância para este trabalho. Por isso conto com sua colaboração e agradeço sua disponibilidade em realizar tal tarefa.

A pesquisadora.

AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS 1,2,3,4

1) Os instrumentos estão bem organizados?

2) As instruções para os informantes da pesquisa estão claras?

3) As questões são bem elaboradas?

4) Para que níveis os instrumentos são indicados?

5) Faça um breve relato de sua formação acadêmica e sua experiência profissional com a língua inglesa. Não é necessário identificar-se.

ANEXO XVI

(Carta e questionário ao Avaliador 2)

AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO
(Avaliador 2)

Prezado avaliador,

O instrumento cuja avaliação estou submetendo a você faz parte de uma pesquisa de doutorado em Lingüística Aplicada. Para a realização da pesquisa é necessário coletar dados de alunos, falantes nativos de língua portuguesa, que se encontram em fase de aprendizado de língua inglesa. O objetivo de tal pesquisa é o de criar uma escala para nível intermediário que possa medir o nível de consciência lingüística do aluno em relação a frases simples envolvendo a estrutura dos seguintes aspectos verbais em suas formas afirmativas, negativas e interrogativas: *simple present, simple past, future with going to, present continuous, past continuous, present perfect*. Para a criação dessa escala, é preciso que o instrumento seja validado e o seu julgamento sobre o instrumento consiste na primeira etapa desse processo.

O instrumento a ser avaliado foi montado a partir de uma coleta de erros, através de um exercício intitulado *How would you say that in English?*, feita no primeiro semestre de 2004, na PUCRS, em turmas de nível 1 e 2 do curso de Letras, nível 6, 7 e 8 do curso de inglês geral e nível 2 do curso de Ciências Aeronáuticas. Esses grupos foram escolhidos por considerarmos que os alunos têm conhecimento dos aspectos verbais mencionados anteriormente e, portanto, estão aptos a realizar a tarefa de verter para o inglês, frases simples em português. Os exercícios de verter foram aplicados pelas próprias professoras, e os alunos não puderam usar o dicionário. Os erros cometidos foram todos tabelados e classificados de acordo com as categorias interlinguais (erros de transferência do português para o inglês) e intralinguais (erros causados pela supergeneralização de regras a contextos inadequados do próprio inglês).

A partir desses dados, elaboramos quatro instrumentos, sob o título de *Right or Wrong?*, organizados da seguinte forma: cada instrumento está dividido em duas partes. A primeira é constituída de quatro dados de identificação e a segunda, de doze questões que deverão ser respondidas. As doze questões a serem respondidas fazem parte de pequenos diálogos em inglês e estão sublinhadas. Após cada diálogo, existe um quadro que deverá ser completado. O informante deverá analisar a frase sublinhada e julgar se ela está certa ou errada, levando em consideração a sua estrutura. Caso ele a considere errada, o informante deverá responder às demais perguntas (onde está o erro?, qual é a forma correta?, por que esta é a forma correta?). A última pergunta, que requer uma explicação, poderá ser respondida em português. Para cada uma dessas perguntas o aluno também deverá marcar a alternativa que expressa o seu grau de convicção em relação as suas próprias respostas (não estou certo, estou quase certo, estou totalmente certo). Esse procedimento visa a classificar o aluno em *under-user, over-user* ou *optimal user* do processamento consciente em relação a erros interlinguais e intralinguais. Caso

ele considere que a questão está certa, não será necessário responder às demais (onde está o erro?, qual é a forma correta?, por que esta é a forma correta?). Todos os informantes receberão um folha de instruções com as devidas explicações para a efetivação do exercício.

A elaboração da escala visa a diagnosticar o nível de consciência lingüística do aluno em relação aos aspectos verbais mencionados, considerando as duas categorias de erros mencionadas: interlinguais e intralinguais. Esses níveis se referem ao inconsciente, quando o aluno erra o julgamento e não percebe quando a frase está errada ou não; nível pré-consciente, quando o aluno acerta o julgamento da frase e identifica o erro; nível consciente, quando o aluno sabe corrigir o erro ou explicá-lo; nível plenamente consciente, quando o aluno acerta todas as questões anteriores e consegue fornecer a devida explicação.

Todos os instrumentos contêm quatro frases certas (2, 5, 7, 10), quatro frases com erros interlinguais (1, 3, 4, 6) e quatro com erros intralinguais (8, 9, 11, 12). Os instrumentos foram divididos em instrumento 1, 2, 3, 4. Dentro do possível, procuramos distribuir as versões afirmativas, negativas e interrogativas das mesmas frases nos diferentes instrumentos. O objetivo é o de manter o mesmo grau de dificuldade nos quatro instrumentos e manter uma proporção de frases afirmativas, negativas e interrogativas em cada instrumento. No momento da aplicação, os diferentes exercícios serão misturados e distribuídos aos alunos, portanto cada grupo deverá receber instrumentos 1, 2, 3 e 4, mas cada aluno só irá responder a um deles. O propósito de tal procedimento é o de obter dados de 48 questões (doze para cada instrumento) sem levar um mesmo aluno a cansativa tarefa de responder a todas. O trabalho de validação exige um grande número de questões, já que, provavelmente, muitas delas serão eliminadas por não serem representativas estatisticamente.

A seguir submeto a você, avaliador, algumas questões pertinentes aos instrumentos (em anexo) a serem respondidas. Peço que inclua possíveis sugestões e/ou modificações em suas respostas. Caso não haja espaço suficiente, você pode usar o verso da folha ou anexar uma folha. Os seus comentários e observações são de grande importância para este trabalho. Por isso conto com sua colaboração e agradeço sua disponibilidade em realizar tal tarefa.

A pesquisadora.

ANEXO XVII
(Resposta dos avaliadores)

QUESTÕES	AVALIADOR 1	AVALIADOR 2
Os instrumentos estão bem organizados?	Sim. Estão claros e bem organizados. Talvez as instruções no quadro pudessem ser em português, garantindo assim que todos os informantes estavam cientes das mesmas, do jeito que está, somente a última questão permite esta possibilidade. Eu poria todo o quadro em português e somente os diálogos em inglês.	Sim.
As instruções para os informantes da pesquisa estão claras?	Sim, porém incluiria uma amostra de frase nos exemplos 1 e 2. Também sugiro não misturar português e inglês no quadro.	Sim, porém um pouco longas, o que pode gerar cansaço e fazer com que muitos não as leiam com a atenção necessária. Talvez se as instruções fornecessem menos detalhes e fossem mais objetivas, facilitaria a leitura e a compreensão.
As questões são bem elaboradas?	Quanto ao instrumento 2, a questão 3 poderia ser substituída por um exemplo mais prototípico de um erro interlingual.	Sim. Apenas faço alguns comentários a respeito das seguintes questões: (1) "Why is this the correct form?" : a resposta a essa questão não poderia ser confundida com a de "Where is the error?", ou seja, ambas as questões não poderiam induzir à mesma resposta? Minha sugestão é que, ao invés de perguntar: "Por que esta é a forma correta?", se perguntasse: "Por que esse é o erro?" (2) Instrumento 1, questão 5: seria a estrutura "there is, there are" representativa do present simple? Se o objetivo é medir a consciência lingüística em relação a essa estrutura (present simple), outros exemplos com o verbo "be" podem ser bem mais indicados.
Para que níveis os instrumentos são indicados?	Para os mesmos níveis em que foram coletados os erros.	A partir do nível intermediário.
Os instrumentos são adequados para medir o nível de consciência lingüística?	Não foi solicitado a responder a essa pergunta.	Sim.
Faça um breve relato de sua formação acadêmica e sua experiência profissional com a língua inglesa.	Experiência de 26 anos no ensino de língua inglesa em curso de idiomas, escolas de ensino fundamental e nível médio e ensino superior. Mestrado em Lingüística Aplicada e Doutorado em Lingüística Aplicada pela PUCRS. Linha de pesquisa na área de pragmática e ensino de inglês como língua estrangeira.	Mestre em Letras: Lingüística Aplicada, cursando Doutorado na mesma área (Lingüística Cognitiva). Professora de inglês como segunda língua desde 1983.

ANEXO XVIII

(Estrutura e conteúdo dos quatro Instrumentos Iniciais)

Estrutura dos instrumentos iniciais				
	Instrumento 1	Instrumento 2	Instrumento 3	Instrumento 4
Frases com erros inter linguais	1) y/n? simple present They work in a hospital? 3) y/n? simple past She studied English in 1997? 4) wh? present continuous What he is doing at the moment? 6) wh? present perfect How long are you here?	1) wh? simple present Where they work? 3) y/n simple past She found her book in the library? 4) y/n? present continuous He is studying at the moment? 6) - present perfect We are not here for a long time.	1) - simple present They not work in a hospital. 3) wh? simple past When she studied English? 4) y/n? past continuous They were studying yesterday afternoon? 6) y/n? present perfect Do you know each other for a long time?	1) y/n? simple present He is hungry? 3) - simple past She not found her book in the library. 4) wh? past continuous What they were doing (yesterday afternoon)? 6) + present perfect We know each other for a long time.
Frases com erros intra linguais	8) wh? simple present Why does she has a headache? 9) - simple past She didn't found her book in the library. 11) + present continuous I am study now 12) y/n? present perfect Have you worked yesterday?	8) - simple present She don't have a headache now. 9) + simple past She find her book yesterday. 11) wh? present continuous What does he doing at the moment? 12) + present perfect I have worked all day yesterday.	8) y/n? simple present Does she has a headache? 9) wh? simple past Why did you worked yesterday? 11) - past continuous They wasn't studying yesterday afternoon. 12) y/n? present perfect Has she worked yesterday?	8) + simple present She have a headache. 9) y/n? simple past Did you worked yesterday? 11) y/n? past continuous Are you studying yesterday afternoon? 12) - present perfect My brother hasn't worked yesterday.
Frases certas	2) y/n? simple present Is the post office far from here? 5) wh? future with going to What are you going to do tomorrow? 7) + simple present/present perfect Bob and Mary have got two children 10) y/n? simple present Do they always make a trip on their holiday?	2) wh? simple present Where is the nearest post office? 5) y/n? future with going to Are we going to the park tomorrow? 7) wh? simple present/present perfect How many children have Bob and Mary got? 10) + simple present He always travels on his vacation.	2) wh? simple present How often does she go to the cinema? 5) + simple past She taught English from 1987 to 1999. 7) wh? simple past Who gave you that beautiful present yesterday? 10) wh? simple present Who are you married to?	2) y/n? simple present Does she go to the cinema very often? 5) wh? simple past How long did she teach English? 7) wh? present perfect What have you given to John? 10) wh? simple present How far is the post office from here?

ANEXO XIX

(Instrumento Inicial 1 após validação de conteúdo)

INSTRUMENT 1

Part 1 - IDENTIFICATION DATA

 Male Female

Age: _____

Level in the English course: _____

Academic course: _____

Part 2 - RIGHT OR WRONG?

- 1) A: John and Bob are both doctors.
 B: They work in a hospital?
 A: No, in a clinic.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 2) A: I have some bills to pay. Is the post office far from here?
 B: Not really! About three blocks away.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 3) A: You know my wife. You were in the same English class.
 B: No kidding! She studied English in 1997?
 A: I think so.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 4) A: I haven't seen John in ages. What he is doing at the moment?
 B: Looking for a job.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 5) A: What are you going to do tomorrow?
 B: I don't know yet. Maybe I'll go to the park.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 6) A: Sorry! I'm late! How long are you here?
 B: Not that long.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			

Why is this the correct form?

- 7) A: Bob and Mary have got two children.
 B: How old are they?
 A: Five and seven.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 8) A: My sister has a headache almost every day.
 B: Why does she has a headache so frequently?
 A: I don't know.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 9) A: Why is Sue so upset?
 B: She was in the library to look for a book she lost yesterday and she didn't found her book there.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 10) A: My parents are in Spain on holiday.
 B: Do they always make a trip on their vacation?
 A: Almost always.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 11) A: Kevin! Let's go out. It's a beautiful day!
 B: I can't. I am study now.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 12) A: Why are you so tired? Have you worked yesterday?
 B: No, I went to a party last night.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

ANEXO XX

(Instrumento Inicial 2 após validação de conteúdo)

INSTRUMENT 2

Part 1 - IDENTIFICATION DATA

 Male Female

Age: _____

Level in the English course: _____

Academic course: _____

Part 2 - RIGHT OR WRONG?

- 1) A: My two best friends are veterinarians.
 B: Really! Where they work?
 A: They are out of work.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 2) A: I have some bills to pay. Where is the nearest post office?
 B: About three blocks away.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 3) A: Where was Mary yesterday at 2:00 p.m?
 B: She was in the library to look for a book she lost.
 A: She found her book in the library?
 B: Yes.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 4) A: John is not coming with us because he has a terrible test tomorrow.
 B: He is studying at the moment?
 A: I think so.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 5) A: Are we going to the park tomorrow?
 B: Probably not. I've got to study.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 6) A: I'm really sorry I'm late!
 B: Don't worry! We are not here for a long time.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			

Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 7) A: How many children have Bob and Mary got?
 B: I don't know.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 8) A: How is your daughter? Is she feeling better?
 B: Well, I believe so. She don't have a headache now.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 9) A: Do you know about Sue's book? She has been looking for it.
 B: She find her book yesterday. It was in the library.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 10) A: My brother is in Spain on holiday. He always travels on his vacation.
 B: That's great!

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 11) A: Kevin has lost his job.
 B: What a shame! What does he doing at the moment?
 A: I don't know. I'll call him and find out.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 12) A: Why didn't you show up for our party?
 B: Because I have worked all day yesterday.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

ANEXO XXI

(Instrumento Inicial 3 após validação de conteúdo)

INSTRUMENT 3

Part 1 - IDENTIFICATION DATA

 Male Female

Age: _____

Level in the English course: _____

Academic course: _____

Part 2 - RIGHT OR WRONG?

- 1) A: John and Bob are both doctors at an emergency hospital.
 B: You are wrong. They not work in a hospital. They work in a clinic.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 2) A: My sister loves movies.
 B: How often does she go to the cinema?
 A: Every Sunday.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 3) A: I think my mother and your father went to an English school together.
 B: Really! When she studied English?
 A: I don't know. I'd better ask her.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 4) A: I tried calling Mary and Beth yesterday but they weren't home. They were studying yesterday afternoon?
 B: Yes, they were.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 5) A: My mother used to be an English teacher. She taught English from 1987 to 1999.
 B: Is she still a teacher?
 A: Not anymore.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 6) A: Sue! Mary! Do you know each other for a long time?
 B: Yes, since we were 13 years old.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			

Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 7) A: Mary! Who gave you that beautiful present yesterday?
B: It was John.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 8) A: My daughter isn't feeling well today.
B: What's wrong? Does she has a headache?
A: She says she does.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 9) A: Why did you worked yesterday? It was a holiday.
B: My boss asked me to.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 10) A: Who are you married to?
B: Robert Barnes.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 11) A: Sue and Karl told me they would have a chemistry test this morning.
B: They did, but they wasn't studying yesterday afternoon. I saw them in the park.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 12) A: Why is your sister so tired? Has she worked yesterday?
B: No, she went to a party last night.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

ANEXO XXII

(Instrumento Inicial 4 após validação de conteúdo)

INSTRUMENT 4

Part 1 - IDENTIFICATION DATA

 Male Female

Age: _____

Level in the English course: _____

Academic course: _____

Part 2 - RIGHT OR WRONG?

1) A: John hasn't had lunch yet.

B: He is hungry?

A: I think so. It's 2.00 p.m.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

2) A: My sister loves movies.

B: Does she go to the cinema very often?

A: Almost every Sunday.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

3) A: Why does Mary look so upset?

B: She was in the library to look for a book she lost, but she not found the book there.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 4) A: I called the Silvas yesterday but there was no answer.
 B: What they were doing
 A: They said they were in the kitchen and didn't hear the phone.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 5) A: My mother used to be an English teacher.
 B: How long did she teach English?
 A: From 1987 to 1999.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 6) A: Sue! Mary! Do you know each other?
 B: Yes. We know each other for a long time.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			

Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 7) A: Mary! What have you given to John?
B: A beautiful shirt.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 8) A: My daughter isn't feeling well today.
B: What's wrong?
A: She have a headache.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 9) A: Why are you so tired? Did you worked yesterday?
B: Yes, until midnight.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 10) A: How far is the post office from here?
B: About three blocks.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 11) A: Bob! Are you studying yesterday afternoon?
B: Yes. I had a very difficult test this morning.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 12) A: My brother hasn't worked yesterday.
B: Why not?
A: He was off sick.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

ANEXO XXIII

(Instruções após validação de conteúdo)

INSTRUÇÕES AO INFORMANTE

Prezado informante,

O instrumento que você está recebendo faz parte de uma pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada. Para a realização da pesquisa é necessário coletar dados de alunos, falantes nativos de língua portuguesa, que se encontram em fase de aprendizado de língua inglesa. Como o objetivo do estudo é o de validar esse exercício, peço que você o responda com empenho e honestidade, já que a validação requer dados confiáveis. O exercício é individual e sem auxílio de dicionários. Leia a seguir como o instrumento está organizado e como respondê-lo adequadamente.

- **Quanto à organização:** o instrumento está dividido em duas partes. A primeira é constituída de quatro dados de identificação e a segunda, de doze questões que deverão ser respondidas.
- **Quanto aos dados pessoais:** os dados de identificação englobam o seu sexo - masculino / feminino (*male / female*); sua idade (*age*), o seu nível de inglês nesta instituição (*level in the English course*) e o seu curso universitário (*Academic course*).
- **Quanto à realização das questões:** as doze questões a serem respondidas fazem parte de pequenos diálogos em inglês e estão sublinhadas. Após cada diálogo, existe um quadro que deverá ser completado. Você deverá analisar a frase sublinhada e julgar se ela está certa ou errada (*is the sentence right or wrong?*), levando em consideração a sua estrutura e adequação. Caso você a considere errada, você deverá responder às demais questões (*onde está o erro? / where is the error?*; qual é a forma correta? / *which is the correct form?*; por que esta é a forma correta? / *why is this the correct form?*). A última questão, que requer uma explicação, poderá ser respondida em português. Para cada uma dessas questões você também deverá marcar a alternativa que expressa o seu grau de convicção em relação as suas próprias respostas (*não estou certo / not sure*; *estou quase certo / almost sure*; *estou totalmente certo; totally sure*). Caso você considere que a questão está certa, não será necessário responder às demais (*onde está o erro? / where is the error?*; qual é a forma correta? / *which is the correct form?*; por que esta é a forma correta? / *why is this the correct form?*). Veja os exemplos:

Exemplo 1: A frase sublinhada está errada (responder a todas as questões e escolher a melhor opção para expressar o seu grau de convicção em relação a cada uma delas).

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong? <u>Errada (wrong)</u>			X
Where is the error? <u>Mencione a parte errada</u>		X	
Which is the correct form? <u>Reescreva a frase, corrigindo-a</u>		X	
Why is this the correct form? <u>Forneça uma explicação, mesmo que seja em português.</u>	X		

As escolhas dessas alternativas foram aleatórias. Você deverá escolher as opções que correspondem ao seu grau de convicção.

Exemplo 2: A frase sublinhada está certa (responder apenas à primeira questão e escolher a melhor opção para expressar o seu grau de convicção em relação a essa resposta)

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong? <u>Certa (right)</u>		X	
Where is the error? <u>Não responder</u>			
Which is the correct form? <u>Não responder</u>			
Why is this the correct form? <u>Não responder</u>			

A escolha dessa alternativa foi aleatória. Você deverá escolher a opção que corresponde ao seu grau de convicção.

Agradeço a sua colaboração,

A pesquisadora

ANEXO XXIX
(Instrumento Final)

INSTRUMENT A

Part 1 - IDENTIFICATION DATA

() Male () Female

Age: _____

Level in the English course: _____

Academic course: _____

Part 2 - RIGHT OR WRONG?

- 1) A: My two best friends are veterinarians.
 B: Really! Where they work?
 A: They are out of work.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 2) A: My parents are in Spain on holiday.
 B: Do they always make a trip on their vacation?
 A: Almost always.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 3) A: Where was Mary yesterday at 2:00 p.m?
 B: She was in the library to look for a book she lost.
 A: She found her book in the library ?
 B: Yes.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 4) A: John is not coming with us because he has a terrible test tomorrow.
 B: He is studying at the moment?
 A: I think so.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 5) A: What are you going to do tomorrow?
 B: I don't know yet. Maybe I'll go to the park.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 6) A: Sorry! I'm late! How long are you here?
 B: Not that long.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

7) A: I think my mother and your father went to an English school together.

B: Really! When she studied English?

A: I don't know. I'd better ask her.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

8) A: I tried calling Mary and Beth yesterday but they weren't home. They were studying yesterday afternoon?

B: Yes, they were.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

9) A: My mother used to be an English teacher. She taught English from 1987 to 1999.

B: Is she still a teacher?

A: Not anymore.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

10) A: How is your daughter? Is she feeling better?

B: Well, I believe so. She don't have a headache now.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 11) A: Why is Sue so upset?
 B: She was in the library to look for a book she lost yesterday and she didn't found her book there.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 12) A: Kevin has lost his job.
 B: What a shame! What does he doing at the moment?
 A: I don't know. I'll call him and find out.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

- 13) A: Who are you married to?
 B: Robert Barnes.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

14) A: Why didn't you show up for our party?
 B: Because I have worked all day yesterday.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

15) A: Why are you so tired? Did you worked yesterday?
 B: Yes, until midnight.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

16) A: Bob! Are you studying yesterday afternoon?
 B: Yes. I had a very difficult test this morning.

Observe the underlined sentence and answer the following questions	not sure	almost sure	totally sure
Is the sentence right or wrong?			
Where is the error?			
Which is the correct form?			
Why is this the correct form?			

ANEXO XXX
(Termo de Consentimento)

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado informante,

Sua participação neste estudo é voluntária. Você será solicitado a participar em dois momentos distintos. Em cada momento, você irá responder a um tipo de instrumento. A identificação de seu nome é necessária para podermos correlacionar os dados dos dois instrumentos. Contudo, todos os dados coletados durante a sua participação serão identificados por um código; logo, seu nome não será divulgado no relatório da pesquisa.

Eu li as informações acima e concordo em participar deste estudo.

NOME

TELEFONE

ASSINATURA

DATA

ANEXO XXXI
(Instrumento de Desempenho)

INSTRUMENT B
CHOOSE THE BEST ANSWER

Fill in *a*, *b* or *c* on your Answer Sheet. An example has been done for you.

Example

Mr. Brown Do you * any children?
 a) have
 b) has
 c) had

Harry Yes, I do. A boy and a girl

** The correct answer is (a) have.*

Dialogue 1

Bob What is your job?

Sue I 1 for an advertising company.
 a) am work
 b) works
 c) work

Bob 2 every day?
 a) Are you work
 b) Do you work
 c) You work

Sue Well, I 3 work on weekends.
 a) am not
 b) not
 c) do not

Dialogue 2

Sam What 4 you 5 last night?
 a) did a) did
 b) do b) do
 c) have c) done

Pat Laurie and I 6 a movie.
 a) see
 b) sees
 c) saw

Sam 7 it?
 a) Did you liked
 b) You liked
 c) Did you like

- Pat We 8 it very much.
- a) did not like
 - b) not liked
 - c) did not liked

Dialogue 3

- Ken Where 9 you 10 after class today?
- a) do
 - b) have
 - c) are
 - a) go
 - b) going
 - c) goes

- Amy I 11 home. I 12 feeling well.
- a) go
 - b) going
 - c) am going
 - a) do not
 - b) am not
 - c) are not

Ken What is wrong?

- Amy I 13 a stomachache.
- a) am with
 - b) am have
 - c) have

Dialogue 4

- Lee What a beautiful house! How long 14 you 15 here?
- a) are
 - b) have
 - c) do
 - a) live
 - b) lived
 - c) living

Eve Since John and I got married.

- Lee 16 married for a long time?
- a) Are you
 - b) Have you been
 - c) Have you be

- Eve Yes. We 17 here in New York in 1986.
- a) have met
 - b) meet
 - c) met

Dialogue 5

- Ted I called you yesterday afternoon but there was no answer.
- What 18 you 19?
- a) are
 - b) were
 - c) do
 - a) doing
 - b) do
 - c) did

Ann I 20 at Sue's house.
 a) was study
 b) was studying
 c) studying

Ted 21 History?
 a) You were studying
 b) Are you studying
 c) Were you studying

Ann No. We 22 English.
 a) are studying
 b) was studying
 c) were studying

Dialogue 6

Joan Eric! What 23 Mary 24 now?
 a) is a) do
 b) does b) does
 c) are c) doing

Eric She is looking for her wallet. She can't find it.

Joan 25 in the car?
 a) Does she look
 b) Did she look
 c) She looked

Eric Yes, but she 26 it there.
 a) does not found
 b) did not found
 c) did not find

Dialogue 7

Rita How 27 your father 28 your mother?
 a) did a) met
 b) have b) meet
 c) does c) meeting

Tom While my father 29 English, my mother was one of his students.
 a) was teaching
 b) is teaching
 c) was taught

Rita 30 still a teacher?
 a) Does he
 b) He is
 c) Is he

Tom Not anymore.

ANEXO XXXII
(Grade de Respostas)

ANSWER SHEET

Name: _____

Dialogue A			
1.	a	b	c
2.	a	b	c
3.	a	b	c
Dialogue B			
4.	a	b	c
5.	a	b	c
6.	a	b	c
7.	a	b	c
8.	a	b	c
Dialogue C			
9.	a	b	c
10.	a	b	c
11.	a	b	c
12.	a	b	c
13.	a	b	c
Dialogue D			
14.	a	b	c
15.	a	b	c
16.	a	b	c
17.	a	b	c
Dialogue E			
18.	a	b	c
19.	a	b	c
20.	a	b	c
21.	a	b	c
22.	a	b	c
Dialogue F			
23.	a	b	c
24.	a	b	c
25.	a	b	c
26.	a	b	c
Dialogue G			
27.	a	b	c
28.	a	b	c
29.	a	b	c
30.	a	b	c

Valéria Pinheiro Raymundo

CURRICULUM VITAE

Porto Alegre
2006

CURRICULUM VITAE

Junho, 2006

1 DADOS PESSOAIS

Nome: Valéria Pinheiro Raymundo

Filiação: Nelson Raymundo e Maria Eliza Pinheiro Raymundo

Nascimento: 08/02/1965, Tupã/SP - Brasil

Carteira de identidade: 5006840739 / SJS / RS / 04/11/1998

CPF: 53372930010

Endereço profissional: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras,
Departamento de Letras Estrangeiras.
Av. Ipiranga, 6681
Partenon
90619900 Porto Alegre, RS - Brasil - Caixa Postal: 1429
Telefone: (51) 33203500 Ramal: 3528 Fax: 33203628
E-mail: letras@pucrs.br

Endereço residencial: Rua Buarque de Macedo, 959/301
São João
90230250 Porto Alegre, RS - Brasil - Caixa Postal: 90230250
Telefone: (51) 33372578 Fax: 33372578
E-mail: val@pucrs.br

2 FORMAÇÃO ACADÊMICA/TITULAÇÃO

- 2002 - 2005
Doutorado em Linguística e Letras.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Rio Grande do Sul, Brasil.
Título: Elaboração e Validação de Instrumento de Consciência Linguística. Ano de obtenção: 2006.
Orientador: José Marcelino Poersch.
- 1999 - 2001
Mestrado em Linguística e Letras.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Rio Grande do Sul, Brasil.
Título: O papel do tratamento de erros na ativação da experiência consciente e na promoção do desempenho de alunos adultos de língua estrangeira: um estudo em língua inglesa. Ano de obtenção: 2001.
Orientador: José Marcelino Poersch.
- 1982 - 1986
Graduação em Bacharel em Letras.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Rio Grande do Sul, Brasil.

3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Vínculo institucional

1999 - Atual Vínculo: Outro, Enquadramento funcional: Professor Assistente de Ensino, Carga horária: 24.

Atividades

7/2003 - Atual

Atividades de extensão realizadas
1. Curso de Expressão Oral.

8/2002 - Atual

Disciplinas ministradas

1. Língua inglesa I (secretário executivo).
2. Língua inglesa II (secretário executivo).
3. Língua inglesa A (turismo).
4. Arquivística e Documentação (Sec. Executivo).
5. Língua Portuguesa A (Educação).
6. Língua Portuguesa B (Educação).
7. Língua Portuguesa (Direito).
8. Prática e produção lingüística em português (Letras).
9. Psicobiologia da Linguagem II (Letras).
10. Português Aplicado à Comunicação I (Famecos).
11. Língua Portuguesa II (Famecos).
12. Língua Inglesa III (Letras).

3/1999 - Atual

Atividades de extensão realizadas

1. Curso de Português para Estrangeiros.

4 ÁREAS DE ATUAÇÃO

1. Lingüística Aplicada, Psicolingüística.

5 IDIOMAS

- Compreende: Espanhol (Bem), Francês (Razoavelmente), Inglês (Bem).
 Fala: Espanhol (Pouco), Francês (Razoavelmente), Inglês (Bem).
 Lê: Espanhol (Bem), Francês (Bem), Inglês (Bem).
 Escreve: Espanhol (Pouco), Francês (Pouco), Inglês (Bem).

6 PRODUÇÃO CIENTÍFICA, TECNOLÓGICA E ARTÍSTICA/CULTURAL**6.1 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA****6.1.1 Trabalhos completos em anais de eventos**

1. RAYMUNDO, Valéria Pinheiro. A Ativação da Experiência Consciente através do Tratamento de Erros. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2001, Belo Horizonte. **VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada - A linguagem como prática social**. Belo Horizonte: ALAB, 2001.

6.1.2 Resumos simples em anais de eventos

1. RAYMUNDO, Valéria Pinheiro. A ativação da experiência consciente através do tratamento de erros. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2001, Belo Horizonte. **VI congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada - A linguagem como prática social**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 46-46.

2. RAYMUNDO, Valéria Pinheiro. Psycholinguistics considered as science and as art. In: VI INTERNATIONAL CONGRESS OF APPLIED PSYCHOLINGUISTICS, 2000, Caen. **ISAPL2000**. CAEN: University of Caen, 2000. p. 209-210.

6.2 PRODUÇÃO TÉCNICA**6.2.1 Trabalhos técnicos**

1. RAYMUNDO, Valéria Pinheiro; WELP, Anamaria Kurtz de Souza; ZANESCO, Liane Mroginiski. **Curso de Inglês a Distância**. 2001.

6.3 DEMAIS TRABALHOS

- 1 RAYMUNDO, Valéria Pinheiro. **A ativação da experiência consciente através do tratamento de erros.** 2001. (Comunicação em congresso).
- 2 RAYMUNDO, Valéria Pinheiro; ZANESCO, Liane; WELP, Anamaria. **Teaching/Learning Process: reciprocal changes between message structures and mental states of communication partners.** 2000. (Comunicação em congresso).

7 DADOS COMPLEMENTARES

7.1 PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

- 1 **Mesa-Redonda: Relato de Experiências com Ensino de Línguas à Distância. Os primeiros passos rumo a uma educação virtual / 2a Semana de Letras- Letras e as Novas Tecnologias.** 2002. (Participação em eventos/Encontro).
- 2 **VI congresso Brasileiro de Linguística Aplicada - ALAB.** 2001. (Participação em eventos/Congresso).
- 3 **Programa de Capacitação Docente em Educação a Distância.** 2000. (Participação em eventos/Outra).
- 4 **VI Congresso Internacional de Psicolinguística Aplicada - ISAPL.** 2000. (Participação em eventos/Congresso).
- 5 **III Círculo de Estudos Lingüísticos.** 1999. (Participação em eventos/Seminário).

8 INDICADORES DE PRODUÇÃO

Produção bibliográfica

Trabalhos em eventos - 3
 Completos - 1
 Resumos - 2

Produção técnica

Trabalhos técnicos - 1

Demais trabalhos

Dados complementares

Participação em eventos - 5