

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO

GISELE BENCK DE MORAES

**A APRENDIZAGEM DO PRESENTE DO SUBJUNTIVO DO
ESPAÑHOL POR ALUNOS BRASILEIROS: UM ESTUDO COM FOCO
NA FORMA**

SÃO LEOPOLDO

2014

GISELE BENCK DE MORAES

**A APRENDIZAGEM DO PRESENTE DO SUBJUNTIVO DO
ESPANHOL POR ALUNOS BRASILEIROS: UM ESTUDO COM FOCO
NA FORMA**

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor, pelo Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.
Área de concentração: Linguagem, Tecnologia e Interação.

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

SÃO LEOPOLDO

2014

Ficha catalográfica

M827a Moraes, Gisele Benck de

A aprendizagem do presente do subjuntivo do espanhol por alunos brasileiros : um estudo com foco na forma / por Gisele Benck de Moraes. – 2014.

168f. : il., 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª.Marília dos Santos Lima.

1. Espanhol. 2. Instrução com foco na forma. 3. Presente do subjuntivo. 4. Língua estrangeiraI. Título.

CDU 806.0(07)

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

GISELE BENCK DE MORAES

"A APRENDIZAGEM DO PRESENTE DO SUBJUNTIVO DO ESPANHOL POR
ALUNOS BRASILEIROS: UM ESTUDO COM FOCO NA FORMA"

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Aprovada em 29 de outubro de 2014

BANCA EXAMINADORA



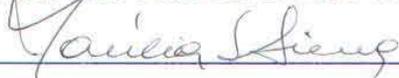
Profa. Dra. Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS)



Profa. Dra. Elisabete Andrade Longaray (FURG)



Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)



Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS)

Às minhas duas razões de viver, Luísa e Tales, por fazerem parte desta história e conquista,

Ao meu querido marido, Herton, pela paciência e compreensão.

Com amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) pela oportunidade e pela excelência em ensino prestada ao longo desses anos.

À Universidade de Passo Fundo (UPF) pelo incentivo e pela oportunidade de Licença Pós-Graduação, o que foi fundamental para a realização da investigação.

À minha querida orientadora, professora Dra. Marília dos Santos Lima, pelo apoio e orientação dispensada ao longo desta jornada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, que, de alguma maneira, contribuíram para o bom desenvolvimento do estudo e da investigação.

Ao meu querido amigo Eduardo, pelo apoio, pela paciência, pelas críticas e pelos conselhos dispensados ao longo da execução da pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, pela essencial contribuição, agradeço profundamente.

À minha família e parceiro, agradeço pelo amor e compreensão oferecidos desde o início da jornada.

Aos meus filhos queridos e amados, Luísa e Tales, agradeço imensamente pela compreensão da ausência em determinados momentos e por fazerem eu entender o verdadeiro sentido da vida, o amor.

Obrigada!

RESUMO

O ensino de língua estrangeira (LE), mais especificamente de espanhol, requer muito mais do que conhecimento linguístico por parte do professor, requer conhecimento teórico e de procedimentos pedagógicos. Para dar apoio aos futuros professores de espanhol, estudantes brasileiros da língua em questão, esta tese traz como suporte ao ensino e à aprendizagem de LE a Instrução com Foco na Forma (IFF) e investiga como estudantes brasileiros desenvolvem seu aprendizado no que concerne ao modo subjuntivo, mais especificamente ao presente do subjuntivo, em língua espanhola, principalmente quando utilizam as conjunções *cuando*, *aunque* e o pronome relativo *donde*. No teste piloto, realizado um semestre antes da real investigação, foi percebido um equívoco no uso ou não das referidas conjunções no que concerne ao utilizar o presente do subjuntivo, pois o modo subjuntivo em espanhol é um tempo verbal que se aproxima muito do uso da língua portuguesa, o que, muitas vezes, acaba interferindo na aquisição da LE. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes de nível intermediário, futuros professores de espanhol, em uma instituição privada do interior do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação, foi orientada por princípios qualitativos e quantitativos na escolha dos traços e critérios para elaboração e nos procedimentos para a coleta e análise dos dados. Como base teórica para esta investigação, foi utilizada a IFF e os estudos de Spada (1997, 2008, 2010) e Ellis (2001, 2006, 2009). Os alunos participaram de cinco etapas da pesquisa: pré-teste; aulas-tratamento; pós-teste imediato, pós-teste postergado e entrevista narrativa. Para as tarefas orais e escritas e as aulas-tratamento, foram utilizados os recursos como a Plataforma *Edmodo* e o Programa de gravação de voz *Team Speak*. Os testes foram elaborados a partir das ideias de Norris e Ortega (2000, 2001) e contemplavam as seguintes tarefas: preenchimento de lacunas, exercício de múltipla escolha, perguntas e respostas controladas, descrição de imagem e criação de história. Em todas as atividades, os participantes necessitavam utilizar ou não o presente do subjuntivo em espanhol. Durante a análise e a discussão dos resultados, foi possível perceber o equívoco existente e o quanto a IFF foi benéfica para a aprendizagem do presente do subjuntivo em espanhol, mais especificamente, com as conjunções adverbiais *cuando* e *aunque* e com o pronome relativo de lugar *donde*. Nesse sentido, esta tese corrobora com a ideia de que um ensino mais explícito e focado na forma gramatical específica pode ser benéfico para alunos brasileiros estudantes de espanhol como LE.

Palavras-chave: Espanhol. Instrução com Foco na Forma. Presente do subjuntivo. Língua Estrangeira.

ABSTRACT

The teaching of Foreign Languages (FL), specifically Spanish, requires much more than linguistic knowledge from the teacher, it requires knowledge of theoretical issues and pedagogical procedures. To support Brazilian pre-service Spanish teachers, this thesis brings Focus on Form Instruction (FFI) as support to the teaching and learning processes and intends to investigate how Brazilian students develop their learning process regarding the present subjunctive in Spanish language, especially when using the conjunctions *cuando*, *aunque* and the relative pronoun *donde*. In the pilot test, which was conducted a semester before the actual research, errors were detected in the use (or non-use) of the verb form, a phenomenon that was very similar to the Portuguese usage, which ended upon interfering with the acquisition of the target form. The research was conducted with intermediate level students, future Spanish teachers at a private institution in the state of Rio Grande do Sul. The research, understood as action research, was guided by qualitative and quantitative traits in the choice of principles and criteria for the preparation and procedures for collecting and analyzing data. As a theoretical basis for this research we used the studies by Spada (1997, 2008, 2010) and Ellis (2001, 2006, 2009). Students participated in five research stages: pre-test; class-treatment; immediate post-test, delayed post-test and narrative interview. For oral and written assignments, and class treatment, resources such as the Edmodo Platform and the Programme Team Speak voice recording were used. The tests were developed by following the ideas by Norris and Ortega (2000, 2001) and contemplated the following tasks: filling gaps, multiple choice exercise, controlled questions and answers, description of image, and story creation. In all activities, participants were supposed to use (or not) the present subjunctive in Spanish. During the analysis and discussion of the results, it was possible to realize the existing misconception and how the FFI was beneficial for learning the present subjunctive in Spanish, more specifically, with adverbial conjunctions *aunque*, *cuando* and the relative pronoun *donde*. Thus, this thesis corroborates the idea that a more explicit and focused approach to the teaching of specific grammatical forms can be beneficial for Brazilian students who study Spanish as a foreign language.

Keywords: Spanish. Instruction with a Focus on Form. Present subjunctive. Foreign Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Etapas de aplicação dos testes	76
Quadro 2– Tarefas escritas	78
Quadro 3– Tarefas orais	79
Quadro 4– Uso do tempo verbal com a conjunção <i>cuando</i>	80
Quadro 5–Uso do tempo verbal com a conjunção <i>aunque</i>	81
Quadro 6– Uso do tempo verbal com o pronome relativo <i>donde</i>	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aplicação do presente do subjuntivo na variável etapa de coleta	93
Tabela 2 - Aplicação do presente do subjuntivo na variável tipo de prática	96
Tabela 3 - Aplicação do presente do subjuntivo na variável tipo de atividade	99
Tabela 4 - Uso do presente do subjuntivo amalgamado entre prática controlada e prática livre	101
Tabela 5 - Aplicação do presente do subjuntivo na variável tipo de habilidade	103
Tabela 6 - Cruzamento tipo de atividade e tipo de habilidade	104
Tabela 7 - Cruzamento tipo de prática e tipo de habilidade	105
Tabela 8 - Aplicação do presente do subjuntivo na variável tipo de conjugação.....	106
Tabela 9 - Cruzamento tipo de atividade e tipo de conjugação.....	107
Tabela 10 - Cruzamento tipo de prática e tipo de conjugação	108
Tabela 11 - Transferência português/espanhol no presente do subjuntivo.....	109
Tabela 12 - Variável tipo de informante.....	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 O FOCO NA FORMA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	14
1.1 A perspectiva de instrução.....	14
1.2 A instrução com foco na forma propriamente dita.....	16
1.3 Principais estudos sobre instrução com foco na forma.....	21
1.4 As tarefas para a instrução com foco na forma.....	27
1.5 O erro no processo de aprendizagem.....	31
1.6 Os critérios adotados na pesquisa.....	36
2 ESTUDOS SOBRE A AQUISIÇÃO DO SUBJUNTIVO DO ESPANHOL.....	38
2.1 O estudo de Costa (2004).....	38
2.2 O estudo de Sánchez e Fuentes (2007).....	41
2.3 O estudo de Busch (2009).....	43
2.4 O estudo de Graña-Fernandez (2009).....	44
2.5 O estudo de Silva (2009).....	46
2.6 O estudo de Rodríguez (2011).....	48
2.7 Os pontos principais dos estudos.....	49
3 O PRESENTE DO SUBJUNTIVO EM ESPANHOL E NO PORTUGUÊS DO BRASIL.....	51
3.1 A gramática normativa do PB.....	51
3.2 A gramática normativa do espanhol.....	52
3.3 A gramática descritiva do PB.....	53
3.4 A gramática descritiva do espanhol.....	56
3.5 Os critérios adotados na pesquisa.....	61
4 A TRANSFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA POR BRASILEIROS.....	62
4.1 Breve histórico da transferência.....	62
4.2 A transferência em estudos no contexto brasileiro.....	65
5 O ESTUDO DESENVOLVIDO.....	72
5.1 A pesquisa-ação.....	72
5.2 O contexto de pesquisa e os participantes.....	74
5.3 Os instrumentos e os procedimentos da pesquisa.....	75
5.3.1 Teste piloto.....	79
5.3.2 Os testes e as tarefas.....	83
6 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	92

6.1 Variáveis.....	92
6.1.1 Frequência global	92
6.1.2 Variável etapa de coleta.....	93
6.1.3 Variável tipo de prática.....	95
6.1.4 Variável tipo de atividade.....	99
6.1.5 Variável tipo de habilidade	102
6.1.6 Variável tipo de conjunção	106
6.2 A questão da transferência.....	109
6.3 Os resultados da entrevista narrativa	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	131
APÊNDICES	142

INTRODUÇÃO

Nos estudos sobre a aquisição¹ do espanhol como Língua Estrangeira (LE²), em distintos contextos de ensino, os resultados apontam para alguns obstáculos encontrados por brasileiros no que se refere à aprendizagem de formas linguísticas, em alguns níveis, a saber: lexical (VILLALBA, 2002) e morfossintático (BOÉSSIO, 2003; COSTA, 2004).

Além disso, outro aspecto linguístico que parece resultar difícil aos falantes do português brasileiro, como aprendizes de espanhol, é o presente do subjuntivo. Temos verificado, como professores de ensino superior, no curso de Letras, que os alunos de espanhol não empregam adequadamente a forma verbal presente do subjuntivo em orações subordinadas adverbiais, como no caso de *Cuando+ presente de subjuntivo + futuro imperfecto de indicativo* (*Cuando viaje, compraré muchos regalos*), com ideia de futuro, uma vez que existe a tendência de emprego de infinitivo flexionado, em vez do presente do subjuntivo. Além disso, observamos que os alunos, mesmo em estágio final de conclusão do curso de Letras, apresentam construções como: “*Cuando yo entrar, hablaré contigo*”, em vez de “*Cuando yo entre, hablaré contigo*”. Logo, existe a tendência de o aprendiz utilizar o infinitivo pessoal, como acontece no português brasileiro, ou seja, o emprego do verbo no infinitivo com a marca de pessoa do discurso em orações temporais, conforme já foi constatado por Boéssio (2003) e em um teste piloto (Apêndice A), realizado em outubro de 2012 com uma turma de Letras-Espanhol, de nível intermediário, de uma universidade do interior do estado. Neste estudo, pudemos constatar realmente o equívoco do aluno ao utilizar o presente do subjuntivo em espanhol, como podemos ver nos seguintes exemplos: “*cuando tener/tuver dinero, viajaré aEspaña*”; “*Me casaré aunque no tengo dinero*”; “*Cuando me casaré, seré muy feliz*”; “*Busco un sitio donde estea tranquilo*”.

Ao constatarmos esses erros³ na utilização do presente do subjuntivo em espanhol, podemos aventar as seguintes hipóteses para a pesquisa:

- 1) Acontece uma transferência da língua materna (doravante LM) para a LE, principalmente no uso de *cuando*, pois o aluno tende a utilizar o infinitivo, flexionado ou não, depois da conjunção adverbial temporal.
- 2) Há uma supergeneralização da regra, principalmente no uso de *aunque*, quando

¹ Nesta investigação, os termos “aprendizagem” e “aquisição” são usados indistintamente.

² Neste estudo, as expressões língua estrangeira (LE) e segunda língua são usadas indistintamente no que se refere ao processo de aquisição da língua alvo.

³ Entende-se erro como língua em desenvolvimento, em processo de aquisição.

se diz “sea, seas...”, ocasião em que os alunos tendem a utilizar “*estea, esteas..*”, supergeneralizando e ao mesmo tempo transferindo da LM à LE.

- 3) Há uma sobreposição da correlação verbal, ou seja, os alunos tendem a utilizar o futuro imperfeito do subjuntivo, uma vez que o outro verbo da oração está no presente do subjuntivo.

Diante do que expusemos, neste trabalho, caracterizado como pesquisa-ação⁴, investigamos a aquisição do presente do subjuntivo, mais especificamente em orações subordinadas adverbiais, com *cuando*, *aunque* e *donde*, em produções orais e escritas de universitários brasileiros aprendizes de espanhol no curso de Letras, de nível intermediário⁵, de uma universidade privada do estado do Rio Grande do Sul. Nosso estudo estará baseado em conceitos de Spada (1997, 2008, 2010) e Ellis (1997, 2001, 2006, 2009). Adotamos a perspectiva teórica de instrução com foco na forma de Spada (1997, p. 73), que a define como “qualquer esforço pedagógico usado para chamar a atenção do aluno para a forma de maneira explícita ou implícita”⁶. Segundo a autora, foco na forma pode se dar por meio do ensino direto da língua, como, por exemplo, do ensino de regras gramaticais, ou por meio de reações aos erros dos aprendizes.

Nessa perspectiva, esta tese pode contribuir para a área de aquisição da linguagem, visto que é o primeiro estudo intervencionista, em contexto brasileiro, sobre aprendizagem do presente do subjuntivo do espanhol sob a perspectiva de instrução com foco na forma. Além disso, esta investigação contribuirá para a oferta de trabalhos instrucionais, cuja língua-alvo é o espanhol, pois, como constatamos, há mais pesquisas com aprendizes de outras línguas (SCHROEDER, 2007; NASCIMENTO, 2009) do que de espanhol (PREUSS, 2005).

Por fim, a presente investigação pode auxiliar na melhoria da habilidade de expressão oral e escrita dos aprendizes deste estudo em relação à aplicação da forma em exame, visto que as produções dos aprendizes estarão baseadas tanto no sentido quanto na norma da língua-alvo.

Para tanto, este trabalho objetiva responder às seguintes questões norteadoras:

- a) A instrução com foco na forma (IFF) pode contribuir para a aquisição do presente do subjuntivo em orações adverbiais em espanhol?
- b) A língua materna (português do Brasil) é fator de interferência na produção oral e

⁴ No capítulo 5, conceituaremos pesquisa-ação.

⁵ Nível no qual os participantes se encontram, de acordo com a instituição de ensino.

⁶ “any pedagogical effort which is used to draw the learners’ attention to language form either implicitly or explicitly”.

escrita do subjuntivo em espanhol por alunos brasileiros?

- c) Qual é a percepção dos alunos em relação ao papel da intervenção do professor por meio da IFF para a aquisição do presente do subjuntivo do espanhol?

Para responder às perguntas e aprofundar a investigação, esta tese compõe-se de sete capítulos. Na introdução, apresentamos a motivação desta investigação, a proposta de pesquisa e os objetivos que pretendemos alcançar. No primeiro capítulo, abordamos a Instrução com Foco na Forma, base teórica para toda esta tese. Nessa seção, algumas perspectivas de instrução serão tratadas como planejada e incidental; isolada e integrada; explícita e implícita. Também apresentamos algumas pesquisas já realizadas sobre IFF e em relação ao ensino baseado em tarefas. Para finalizar o capítulo, abordamos a questão do erro na aprendizagem de uma LE.

No segundo, tratamos basicamente da origem do problema, ou seja, concentramo-nos no por que estudar o presente do subjuntivo, mais especificamente em orações adverbiais. Apresentamos também alguns estudos de aquisição do subjuntivo em língua espanhola.

No capítulo três, realizamos um estudo descritivo e tratamos mais especificamente do presente do subjuntivo, tanto no português brasileiro (PB) como no espanhol, do ponto de vista da gramática normativa e da gramática descritiva. Acreditamos ser importante abordar os dois tipos de gramática, pois a academia, a universidade, precisa dar conta da norma, mas os alunos, futuros professores de espanhol, encontrarão em seu trabalho diário muitas situações reais de uso, o que justifica a abordagem também de uma gramática descritiva.

O capítulo quatro aborda uma das questões específicas deste estudo, a questão da transferência linguística. Neste capítulo, serão apresentados alguns conceitos, um breve relato histórico e alguns estudos relacionados à transferência linguística em LE.

No capítulo cinco, acontece a apresentação da metodologia e dos procedimentos adotados nesta tese, o contexto educacional, os participantes, as tarefas e os testes que serão utilizados para a execução da investigação.

No capítulo seis, apresentamos as análises e a discussão dos dados, bem como os resultados obtidos a partir dos testes e do tratamento realizado no grupo.

Para concluir, as considerações finais retomam brevemente as teorias abordadas, os métodos utilizados e os resultados obtidos, como também apontam para o futuro das escolas de ensino superior, com um olhar mais específico voltado para o ensino de LE.

1 O FOCO NA FORMA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O ensino ou a instrução com foco na forma (IFF) é uma perspectiva que oportuniza o uso da língua-alvo em situações significativas (cf. DOUGHTY; WILLIAMS, 1998), isto é, em contexto em que os alunos precisem utilizar a língua de maneira real ou simulada.

Neste capítulo, trataremos de algumas perspectivas de instrução e da instrução com foco na forma adotada para esta investigação. Também apresentaremos alguns estudos sobre IFF e sobre tarefas, à luz da IFF. Para finalizar o capítulo, apresentaremos os critérios adotados para a elaboração das tarefas da presente pesquisa.

1.1 A perspectiva de instrução

Uma das primeiras propostas de definição dos tipos de instrução possíveis em sala de aula foi feita por Long (1991). O autor dividiu em três os movimentos instrucionais, que podem variar de acordo com o foco principal de atenção exigido do aluno. Dessa maneira, quando se exige que o aprendiz concentre-se principalmente na estrutura da língua, tem-se foco nas formas; mas se, por outro lado, a sua atenção deve estar voltada exclusivamente à mensagem que deseja comunicar, tem-se foco no sentido. Quando o aluno deve buscar o processamento tanto da forma quanto do sentido, tem-se foco na forma, que será a base teórica de todo este trabalho. Com o intuito de diferenciar instrução com foco nas formas de instrução com foco na forma, a seguir, apresentamos a discussão de Long (1991) sobre a temática.

Long (op cit.) apresenta a instrução com foco nas formas como aquela na qual o conteúdo é composto pelos próprios itens linguísticos, os quais são, portanto, o foco principal de estudo. Essa definição é expandida por Long e Robinson (1998), que a apresentam como característica da abordagem tradicional de ensino de LE. Nessa abordagem, a língua é dividida pelo professor, ou autor do livro didático, em itens separados com foco nas regras gramaticais.

Long e Robinson (op cit.) fazem uma crítica à instrução com foco nas formas por não considerar o processo de aprendizagem e por ignorar o caminho percorrido de aquisição do aluno. Sob essa perspectiva, aprender uma língua é um processo linear de acumulação de entidades linguísticas. Essa adição de conhecimento linguístico deve ser feita passo a passo, ou seja, um único tópico por vez.

Há uma visão contrária ao foco nas formas, que é definida por Long e Robinson (1998) como método não intervencionista. A partir dessa perspectiva, a língua é entendida como um meio de comunicação utilizado por aprendizes concebidos enquanto usuários da LE. A instrução com foco no sentido deve acontecer por meio da provisão de insumo rico e significativo ao aprendiz, uma vez que apenas a exposição à língua é considerada suficiente para o desenvolvimento da proficiência linguística, inclusive gramatical. A atenção à forma linguística é, de preferência, eliminada do processo de ensino/aprendizagem da L2, já que a aquisição é vista como sendo um processo incidental – pois ocorre sem a intenção do aprendiz e de forma implícita, visto que não se configura como um processo consciente.

A partir disso, quatro problemas inerentes ao foco no sentido são reportados por Long e Robinson (1998). O primeiro refere-se à comparação da aquisição de uma LE com a aquisição da LM. Para os autores, os aprendizes mais velhos ou mais experientes não possuem a mesma capacidade das crianças para adquirir normas nativas em uma nova língua simplesmente pela exposição ao seu uso. A segunda ressalva reporta que os alunos expostos por longos períodos à língua-alvo podem desenvolver melhor a fluência, mas não a acurácia desejada. O terceiro problema relaciona-se à dificuldade dos aprendizes de perceberem determinadas diferenças entre LM e L2 com base apenas em amostras da língua (seria essencial, assim, uma evidência negativa). A quarta incongruência é revelada por diversas pesquisas que relatam os benefícios de uma intervenção relacionada à forma no desenvolvimento da proficiência dos aprendizes.

Partindo desses problemas, Long (1991) apresenta, então, a instrução com foco na forma como uma tentativa de manter a atenção do aprendiz voltada basicamente à comunicação, rompendo, ao mesmo tempo, com os problemas enfrentados com foco no sentido. Para o autor, a comunicação permanece como o principal objetivo da instrução, sendo que a diferença entre foco na forma e foco no sentido consiste no fato de que, na primeira, há tentativa de solucionar problemas na interação, focalizando brevemente a atenção a aspectos linguísticos, enquanto que, na segunda, o foco fica restrito ao sentido. Logo, a IFF define-se, portanto, como a mudança ocasional da atenção para a forma linguística, configurando-se como uma intervenção reativa, já que tem por origem as formas que geram problemas na interação.

Existem alguns aspectos primordiais que descrevem o foco na forma como uma instrução que deve: (a) ocorrer na interação e envolver comportamentos que sejam observáveis; (b) acontecer em lições cujo foco central seja usar a língua comunicativamente e não ensinar/aprender elementos da língua; (c) surgir incidentalmente e não de maneira pré-

planejada; (d) ser ocasional e transitória, para não suplantam a atenção ao sentido e (e) focalizar diversas formas em uma única lição.

Long e Robinson (1998) citam três exemplos de atividades com foco na forma. Na primeira atividade apresentada, o professor pode pedir para que os alunos desenvolvam uma tarefa com base em um texto no qual determinado item lexical seja frequente. Esse item, alvo da instrução, pode tornar-se saliente para os aprendizes pela frequência ou por ter sido evidenciado pelo professor. Outro exemplo de foco na forma refere-se à decisão do professor de interromper um trabalho comunicativo para fazer os alunos perceberem e corrigirem determinado erro cometido repetidas vezes. A terceira prática instrucional apresentada é o uso de *feedback* negativo implícito, especialmente *recasts*⁷, que são definidos (NICHOLAS, LIGHTBOWN; SPADA, 2001) como reformulações feitas pelo professor, corrigindo implicitamente todo ou parte do enunciado do aprendiz para solucionar problemas na comunicação.

1.2 A instrução com foco na forma propriamente dita

Como já referido na introdução, Spada (1997, p. 73) define foco na forma como “qualquer esforço pedagógico que é usado para chamar a atenção do aluno para a forma de maneira explícita ou implícita”⁸. A autora também afirma que “foco na forma pode se dar através do ensino direto da língua, como, por exemplo, do ensino de regras gramaticais, ou através de reações aos erros dos aprendizes”⁹.

Por outro lado, Ellis (2001, p. 2) define instrução com foco na forma como “qualquer atividade instrucional, planejada ou incidental, que procura induzir os aprendizes de uma língua a prestar atenção à forma linguística”¹⁰. O autor também defende que seria mais apropriado dividir a IFF em três tipos de instrução, que seriam: foco nas formas, foco na forma planejado e foco na forma incidental. A primeira caracteriza-se pela consciência do professor e dos alunos de que o principal foco é a forma linguística. A intervenção pode ser feita, de acordo com o autor, explícita (como uma regra que se tenha em mente) ou implicitamente (memorizando exemplos e inferindo regras). Na prática pedagógica, o foco

⁷ A classificação de *recast* como um tipo de *feedback* implícito é questionável. Há pesquisadores que defendem a existência de uma gradação entre *recast* mais explícito ou até mais implícito (cf. NICHOLAS, LIGHTBOWN; SPADA, 2001).

⁸ “any pedagogical effort which is used to draw the learners’ attention to language form either implicitly or explicitly”.

⁹ “This can include the direct teaching of language and/or reactions to learners’ errors”.

¹⁰ “Any planned or incidental instructional activity that is intended to induce language learners to pay attention to linguistic form”.

nas formas pode ser obtido por meio da apresentação de insumo estruturado ao aluno, que seriam amostras da língua preparadas para oferecer, repetidamente, exemplos da estrutura alvo, ou da prática produtiva, que exige que o aprendiz utilize formas já armazenadas.

O segundo tipo de instrução, planejado, para Ellis (2001), seria praticado de maneira intensiva pelos aprendizes, o que significa que poderiam ter a oportunidade de utilizar uma única estrutura pré-estabelecida diversas vezes. Os exemplos dados pelo autor são o insumo enriquecido, ou seja, a amostra da língua, utilizada em contexto comunicativo, modificada para apresentar maior quantidade de exemplos da estrutura, e as tarefas de comunicação focalizadas, que provocam a produção de um aspecto gramatical alvo.

O terceiro tipo de instrução, com foco na forma incidental, por sua vez, é definido como extensivo, uma vez que procura abranger uma série de formas linguísticas. Segundo o autor, há duas opções para o desenvolvimento desse tipo de instrução em sala de aula. A primeira delas seria o foco na forma planejado, no qual uma forma problemática é priorizada mesmo quando não há dificuldades de comunicação ou erro linguístico. A segunda opção é o foco na forma reativo, que, ao contrário do anterior, é originado por um erro linguístico, podendo acontecer como *feedback* implícito ou explícito. Ellis (2001) sugere que esse último tipo de instrução é o mais efetivo, uma vez que aparece da necessidade real de comunicação e para solucionar mal entendidos.

Considerando as duas definições de IFF (SPADA, 1997; ELLIS, 2001) apresentadas anteriormente, assumimos a definição de Spada (1997) pelo fato de a autora indicar explicitamente quais são os procedimentos adotados para chamar a atenção do aprendiz para a forma, visto que Ellis (2001) não o faz, apenas indica se a instrução é planejada ou incidental.

Nesta investigação, utilizaremos a aprendizagem explícita, seja durante a aplicação dos testes ou do tratamento aplicado à turma, mesmo que alguns testes também permitam a utilização do aprendizado implícito. Dekeyser (2003, p. 314) define o aprendizado implícito como “aprendizado sem consciência do que está sendo aprendido”¹¹, e aprendizado explícito como “ensino de regra gramatical, quando os alunos são estimulados a encontrar regras por si próprios”¹². O autor também acredita que o conhecimento aprendido pode tornar-se implícito no caso em que os aprendizes possam perder a consciência da estrutura com o tempo. Isso pode ser relacionado com o objeto de estudo, presente do subjuntivo, principalmente com o uso da conjunção *cuando*, pois os alunos de nível intermediário, que supostamente já tenham aprendido esse conteúdo, com o passar do tempo perdem a consciência do uso e voltam a

¹¹ “learning without awareness of what is being learn”.

¹² “teaching grammar rule, when students are encouraged to find rules for themselves”.

utilizar o infinitivo. E, em outros momentos, os aprendizes, segundo Dekeyser (2003), podem tornar-se mais conscientes da estrutura de conhecimento implícito quando tentam acessá-lo, por exemplo, para aplicá-la em um novo contexto. Nesse sentido, podemos citar o caso propriamente dito da transferência do uso do infinitivo com a conjunção *cuando* (*Cuando llegar, hablaré contigo* {Quando chegar, falarei contigo}). Por isso, acreditamos que a IFF pode, de maneira explícita, ser benéfica para o ensino do presente do subjuntivo, principalmente nessas condições de uso da conjunção *cuando*.

Segundo Mitchell, Myles e Marsden (2013), quando a relação de forma e significado é clara e uniformemente codificada no insumo, o aprendiz descobrirá outras relações de forma e significado e irá incorporá-la mais consistentemente dentro de seu sistema de interlíngua¹³. De acordo com as autoras, a codificação clara e transparente do aspecto linguístico no insumo força o aprendiz a descobrir a relação entre forma e significado.

Dekeyser (2003) sugere que há um papel positivo para algum tipo de atenção à forma, ou seja, através do ensino explícito de gramática e da correção explícita do erro. A classificação de correção do erro foi baseada na definição de Dekeyser (1995) de que um tratamento instrucional é explícito se as regras de explicação da forma partem da instrução (dedução) ou se for solicitado aos aprendizes atender a formas particulares e tentarem encontrar as regras por si próprios (indução). Quando nem a apresentação da regra nem as direções atenderem às formas particulares de um tratamento, aquele tratamento será considerado implícito (NORRIS; ORTEGA, 2000). Reiteramos que nesta investigação daremos atenção ao tratamento explícito, mais precisamente por meio da explicação a partir da instrução.

Outros autores corroboram com a ideia de que um ensino explícito será benéfico. Para Williams (2009), uma pessoa tem conhecimento explícito quando ela está em um estado de ordem mais avançado de saber que ela sabe algo, ou seja, ela deve ser capaz de intencionalmente usar esse conhecimento avançado de ordem para controlar ações incluindo relatos verbais.

Já para Han e Ellis (1998), o conhecimento explícito pode ser acessado apenas com esforço controlado e, assim, é tipicamente utilizado em tarefas que permitem planejamento e monitoramento.

De acordo com Mitchell, Myles e Marsden (2013), o consenso é que o conhecimento explícito é acessível à consciência capaz de ser expresso em palavras e tende a ser usado

¹³ Língua do aprendiz.

quando os participantes não se sentem sob pressão de tempo. Também pressupõe-se que ele é aprendido mais rápido do que o conhecimento implícito. Há algum grau de concordância, embora não completo, sobre outras características, tais como: o conhecimento explícito é possível de ser aprendido em qualquer idade, dada uma maturidade cognitiva suficiente, e a ansiedade reduz o uso de conhecimento explícito.

Para Roher (2008, p. 69), o conhecimento explícito não é sempre o resultado ou causa de aprendizado explícito e também pode derivar do aprendizado implícito ou proficiência aumentada. Para o referido autor, o aprendizado explícito pode ser definido como “quando o aprendiz tem consciência real formulando e testando hipóteses conscientes no curso do aprendizado”¹⁴.

Doughty e Williams (1998) sugerem que a intervenção pedagógica explícita tenha três aspectos distintivos: (1) antes da atenção dos aspectos linguísticos, o aprendiz deve trabalhar com o sentido e é necessário que haja a certificação de que as formas alvo sejam pelo menos naturais para que a tarefa possa ser completada; (2) os aspectos linguísticos para a instrução devem ser escolhidos por meio de uma análise das necessidades dos aprendizes, feita de maneira reativa ou proativa; e (3) o tratamento deve ser breve e evidente, garantindo, conseqüentemente, que este não obstrua a atividade comunicativa principal, mas, ao mesmo tempo, seja evidente para o aprendiz.

Esses aspectos são complementados e reafirmados com o que diz Júnior (2010, p. 747): “há efeitos positivos na instrução explícita e esses efeitos são duráveis”. Ou seja, a instrução com foco na forma explícita traz benefícios para a aprendizagem, neste caso mais especificamente para a aprendizagem do presente do subjuntivo em espanhol.

Além das definições de IFF, das maneiras para chamar a atenção do aprendiz para a forma (explícita/implicitamente; planejada/incidental) e as suas implicações na sala de aula, apresentamos o tempo de instrução como fator relevante, segundo Spada e Lightbown (2008).

Spada e Lightbown (2008) asseveram que há um consenso de que a instrução com foco na forma ajuda os aprendizes a aprender aspectos da língua-alvo. Mais especificamente, o artigo compara o papel da IFF em lições que são isoladas da interação comunicativa ou baseadas em conteúdo como aquela em que a IFF é integrada dentro de atividades em que a ênfase primordial permanece no significado.

Segundo Spada e Lightbown (2008), IFF isolada é a provisão da instrução em lições cuja proposta primária é ensinar os alunos sobre um aspecto particular da língua porque o

¹⁴“When the learner has online awareness, formulating and testing conscious hypotheses in the course of learning”.

professor acredita que os alunos, provavelmente, não adquirem o aspecto durante atividades comunicativas sem uma oportunidade para aprender sobre o objeto linguístico em uma situação onde sua forma e significado possam ser esclarecidos.

Dessa forma, a IFF integrada, de acordo com as autoras, ocorre em atividades em sala de aula durante as quais o foco principal permanece no significado, em que o *feedback*¹⁵, isto é, um tratamento do erro que tem o propósito de auxiliar os aprendizes a perceberem lacunas entre sua interlíngua e a língua-alvo, ou explicações breves são oferecidas para ajudar os alunos a expressarem significado dentro da interação comunicativa, e, como resultado, pode ajudar o aluno a reestruturar sua gramática.

Quanto aos tipos de instrução, de um lado, é possível afirmar que a IFF isolada sempre implica o aprendizado intencional e na instrução explícita. Entretanto, a pesquisa de observação em sala de aula mostra que até mesmo em aulas tradicionais em que as lições de gramática são baseadas em um programa de estudos estrutural, os alunos não têm sempre certeza do foco que a professora pretende trabalhar (SLIMANI, 1992). Ou seja, a explicitação e a intencionalidade que a professora tem em mente podem não ser reconhecidas.

Por outro lado, a IFF integrada pode ser mais efetiva para auxiliar aprendizes a desenvolver o tipo de fluência e automatização que são necessárias para a comunicação fora da sala de aula. Nesse tipo de instrução, alguns pesquisadores parecem assumir que dirigir a atenção dos alunos para a forma durante atividades baseadas no significado sempre envolve *feedback* implícito e aprendizado incidental. Nesse sentido, as percepções dos professores e dos aprendizes podem ser diferentes. Aprendizes adultos às vezes mostram que interpretam o *feedback* implícito do professor, em forma de *recasts*, como uma orientação explícita, criando uma oportunidade para a aprendizagem da língua intencional (OHTA, 2000; ELLIS; BASTURKMEN; LOEWEN, 2001a). Entretanto, mesmo quando eles reconhecem o *feedback* implícito do professor como relevante para a forma da língua, os aprendizes podem não identificar o objeto da atenção do professor corretamente.

Spada e Lightbown (2008) sugerem que ambas as instruções, isolada e integrada, podem ser benéficas dependendo do aspecto da língua a ser aprendido, bem como as características do aprendiz e as condições de aprendizado. Por exemplo, lições isoladas podem ser necessárias para ajudar os aprendizes que compartilham a mesma língua materna a superar problemas relacionados à influência de LM na sua interlíngua. Em comparação, em

¹⁵Vários estudos, entretanto, apontam para o fato de que os professores nem sempre têm o conhecimento especializado sobre o assunto para maximizar as oportunidades desse evento interacional (LIMA; BORBA, 2004, p. 266).

contextos de ensino integrado, é o modelo instrucional que tem maior potencial para facilitar o desenvolvimento da fluência e acurácia de língua, que está disponível para o uso fora da sala de aula. As autoras concordam ainda com Dekeyser (1998), que, em sua crítica da técnica repetitiva no ensino de língua audiolingual, comentou que a prática tem valor para o aprendizado da língua quando ela envolve prática em transmitir significados pessoais para o contexto em que se realiza.

Neste estudo, corroboramos com a ideia de que ambas as instruções (isolada e integrada) podem ser benéficas para o ensino do presente do subjuntivo em espanhol sob o enfoque da IFF.

A seguir, apresentamos alguns estudos sobre foco na forma.

1.3 Principais estudos sobre instrução com foco na forma

Inúmeras investigações experimentais com o propósito de determinar a eficácia da IFF na aquisição de LE encontram-se na literatura, apontando para conclusões diversas e contraditórias.

O estudo de Ellis (2002), tendo por base as lições de Norris e Ortega (2001), sintetizou 11 pesquisas que tiveram como medida de aquisição a produção livre de LE em tarefas diversas. Para esse pesquisador, esses instrumentos de medição dos efeitos instrucionais representam o conhecimento implícito da língua. Sua proposta de pesquisa pretendeu verificar em que medida a IFF contribui para a aquisição desse conhecimento. O autor conclui, a partir das pesquisas realizadas, que a IFF pode ter um efeito significativo no uso correto das estruturas. Esses ganhos são contingentes a um número de fatores, tais como a complexidade da estrutura alvo, o tempo de duração e a disponibilidade da estrutura nas amostras de língua disponíveis ao aprendiz.

Spada (1997) também apresenta resultados diversos quanto à contribuição da IFF para o processo de aprendizagem de outra língua. Ela reporta resultados de pesquisas realizadas em contexto intensivo de inglês e de imersão em francês. Na primeira investigação, relacionada à instrução sobre colocação adverbial, os aprendizes com instrução tiveram melhores resultados no pós-teste imediato e nenhuma diferença, em comparação com o grupo de controle, no pós-teste postergado. Já na segunda pesquisa, referente ao desenvolvimento de questões em inglês, os ganhos permaneceram também no pós-teste postergado. Esses resultados diversos, a autora ressalta, não se devem à diferença no tratamento oferecido aos grupos de aprendizes, pois as duas turmas receberam nove horas de IFF por um período de duas semanas. É sugerido, então,

que, para responder mais apropriadamente à questão da eficácia da instrução na aprendizagem de LE, é preciso dividi-la em várias outras, deixando de considerar a IFF como um evento único e percebendo-a como contextualizada e variável.

As pesquisas sobre IFF sofreram modificações durante a década de 1990. Se antes a preocupação era determinar a eficiência da instrução, principalmente quando comparada ao processo de aquisição natural, o foco de investigação passa a ser o tipo de IFF que pode ser implementado em determinados contextos. Não se busca somente a pesquisa direcionada ao produto, o interesse passa a ser pelo processo de aquisição de uma língua e a contribuição de determinados tipos de intervenção que possa acontecer nesse processo. Surgem, dessa maneira, críticas às investigações experimentais conduzidas até então. A principal delas relaciona-se à relevância dos resultados para ambientes de sala de aula, uma vez que as condições de aprendizagem nesse contexto são diferentes das condições existentes em laboratório. Os estudos passam a ser realizados, então, principalmente por meio de observações de salas de aula, com o objetivo de verificar como a instrução realmente acontece nesse ambiente.

Ellis (2001) denomina essas pesquisas como interpretativas, uma vez que são caracterizadas pela análise qualitativa. No primeiro momento, tiveram preferência os estudos descritivos, que envolvem a observação e a gravação de amostras de discurso de sala de aula, seguidas da descrição dos processos ali envolvidos.

Um estudo foi conduzido por Ellis, Bausturkem e Loewen (2001b), que deriva da preocupação das primeiras pesquisas interpretativas: descrever como acontece a IFF na sala de aula. Os autores têm como principal objetivo investigar o foco na forma reativo e transitório em relação à reação (*uptake*¹⁶) do aprendiz após esses momentos. Para a realização desse tipo de pesquisa, foram observadas e gravadas em áudio duas turmas, de nível intermediário e pré-intermediário, de inglês como L2, em uma escola privada, totalizando 12 horas de gravação, distribuídas em dez aulas. Cada turma era composta por 12 alunos adultos. Para fins de análise, os episódios com foco na forma (IFF) foram identificados, codificados e caracterizados. Em seguida, os movimentos de *uptake* dos aprendizes também foram identificados e codificados.

Na análise dos dados, os resultados apontam para uma quantidade significativa de IFF: no total, foram registrados 448 episódios nas 12 horas de ensino comunicativo gravadas. Apesar do número elevado (cerca de uma IFF a cada 1,6 minutos), o fluxo de comunicação

¹⁶ Reação do aprendiz.

não foi, em momento algum da observação, prejudicado, o que demonstra, segundo os autores, a capacidade do professor e dos alunos de dividirem sua atenção entre o sentido e a forma. Do mesmo modo, a quantidade de *uptake*, especialmente em IFF gerado pelos alunos, foi bastante alta (em 72% dos momentos com foco na forma). O sucesso do *uptake*, isto é, se a reação do aluno envolveu o uso acurado da forma linguística, parece ter sido maior quando os alunos tinham como foco um problema linguístico considerado importante e quando tinham oportunidade de negociar extensivamente o problema. Ellis, Basturkem e Loewen (2001b, p. 314) concluem que “o foco na forma pode acontecer regularmente no contexto de lições orientadas para a mensagem sem perturbar o fluxo de comunicação nas lições de inglês como L2 e também pode levar a níveis altos de *uptake* do aprendiz, a maioria bem sucedida”¹⁷.

Williams (2001) também realizou um estudo descritivo em sala de aula de um programa de imersão de inglês intensivo. A pesquisa foi conduzida com o intuito de verificar se os aprendizes, durante a interação comunicativa em sala de aula, iniciam episódios de *foco na forma*. Naquela pesquisa, a autora também procurou determinar como, quando e quais formas eles focalizam e, ainda, se o nível de proficiência influencia nessas decisões. Os dados foram gerados por meio da gravação de 65 horas de interação oral de oito alunos divididos em quatro níveis de proficiência. A análise refere-se apenas aos momentos nos quais, durante a conversa, os aprendizes falam sobre a própria língua ou pedem auxílio ao professor. Nessa investigação, a análise pressupõe que os alunos começam episódios de foco na forma, mas não com frequência. Nos níveis mais elementares, a maneira escolhida para solucionar um problema parece ser o pedido de ajuda do professor, sendo que a opção por esse tipo de auxílio diminui à medida que a proficiência aumenta. Foi considerado, ainda, que a negociação dos aprendizes acontece prioritariamente a respeito de itens lexicais, uma vez que a interação sobre esses traços linguísticos corresponde a 80% das IFF. Com relação ao modo preferencial para focalizar a forma, os resultados foram diversos, dependendo principalmente do foco da lição e do aspecto linguístico em questão. Desse modo, a autora conclui que o nível de proficiência tem uma grande influência nas escolhas dos aprendizes.

Essa conclusão deve-se ao fato de que a quantidade de momentos de foco na forma aumenta à medida que os aprendizes adquirem maior competência e habilidade no uso da língua-alvo. Alunos de nível mais avançado podem, também, contar com o próprio

¹⁷ “That focus on form can take place regularly in the context of message-oriented lessons without disturbing the flow of communication in ESL lessons and also that it can lead to high levels of learner uptake, much of which is successful”.

conhecimento para solucionar possíveis problemas linguísticos, solicitando, dessa maneira, menos auxílio do professor.

Ao contrário, Spada (1997), a exemplo de outros autores, examina os efeitos da IFF, isto é, não se atém mais a como se dá o processo instrucional. Depois desse período com pesquisas prioritariamente interpretativas, passaram a ser realizadas investigações voltadas tanto para o processo quanto para o produto, buscando-se uma perspectiva mais completa do processo de aquisição de LE. Spada (1997) argumenta pela importância dos dois tipos de pesquisa: experimentais e interpretativas. Enquanto nas primeiras é vantajosa a possibilidade de isolar e controlar as variáveis, os estudos interpretativos contribuem para a área, ao garantir a validade dos resultados. Dessa maneira, o objetivo das pesquisas mais atuais é determinar de que maneira a aproximação à língua-alvo pode ser melhorada pela IFF.

Para tanto, Spada (1997) apresenta resumo das principais investigações sobre foco na forma. A autora dividiu seu relato em várias questões, como: tipos particulares de IFF são mais benéficos? Existe um tempo adequado para oferecer IFF? Alguns aspectos linguísticos são mais atingidos pela IFF que outros? Alguns aprendizes, em particular, se beneficiam mais da IFF que outros?

Como conclusão, a autora sugere que os resultados das pesquisas apontam para a evidência de que a IFF é benéfica para a aquisição de outra língua. No entanto, a maneira mais apropriada de implementar o foco na forma na sala de aula comunicativa vai depender das características dos aprendizes, da estrutura linguística alvo e do próprio contexto de instrução. Esses fatores serão considerados na presente investigação.

Doughty e Williams (1998) determinaram como a atenção dos aprendizes pode ser direcionada à forma sem distraí-los de seu objetivo comunicativo principal. Suas preocupações envolviam o momento ideal de intervenção, as técnicas de foco na forma que poderiam ser utilizadas e o efeito desse tratamento no uso e na acurácia da L2. Para essa pesquisa, foi selecionado o contexto de ensino de inglês como L2 em imersão. Foram observados dois grupos de alunos com idades entre 11 e 14 anos, totalizando 34 alunos. As formas linguísticas escolhidas foram o passado simples e o condicional, necessários para uma comunicação bem sucedida.

O tratamento foi conduzido nas aulas de ciências de apenas um grupo, tendo sido o outro utilizado como controle. Essa intervenção consistiu na utilização de *recasts* com ênfase, como por exemplo, ao chamar a atenção do aluno para o erro por meio da repetição deste e, logo após, oferecer uma reformulação que possibilitasse a comparação do enunciado do aprendiz e do professor, tanto na interação oral quanto na escrita. A professora desse grupo

utilizou *recasts* durante o período entre o pré-teste e o pós-teste imediato (com espaço de cinco semanas) e, em seguida, voltou a dar instruções somente referentes ao conteúdo de ciências. O pós-teste postergado foi realizado dois meses após o imediato, consistindo, assim, como os outros dois testes, nos relatórios de experiências conduzidas no laboratório, realizados de forma oral e escrita.

De maneira geral, os resultados mostram que o grupo que recebeu tratamento melhorou tanto na acurácia quanto nas tentativas de uso do passado, mais especificamente na interação oral. As autoras acreditam que essa diferença nos ganhos linguísticos deve-se à própria técnica utilizada, que se mostrou mais consistente no tratamento dos erros orais, uma vez que ela deriva da interação que as crianças têm durante a aquisição da LM (não sendo apresentada na forma escrita).

Norris e Ortega (2001) realizaram uma meta-análise dos resultados obtidos pelas pesquisas realizadas entre 1980 e 1998. Esses autores categorizaram as medidas de resultado em quatro tipos: a) julgamentos metalinguísticos; b) respostas selecionadas; c) respostas construídas; d) respostas construídas livremente. Os julgamentos metalinguísticos exigem que os aprendizes julguem a gramaticalidade de uma sentença, enquanto que as respostas selecionadas solicitam que os aprendizes selecionem uma resposta correta na forma de questões de múltipla escolha. As respostas construídas monitoradas solicitam que os aprendizes produzam língua variando de uma palavra a uma sentença completa. As respostas construídas livremente são irrestritas em termos de forma e têm o significado como meta primordial.

Para tal estudo, cinco perguntas conduziram a análise: (1) A instrução em L2 é eficaz? (2) Os diferentes tipos e categorias de instrução são eficazes? (3) O tipo de medida do resultado influencia a eficácia observada? (4) O tempo de instrução tem influência na eficácia observada? (5) Os efeitos da instrução duram além do pós-teste imediato?

As conclusões da investigação apontam para ganhos significativos derivados da instrução em L2, quando são realizadas comparações entre grupos experimentais (com instrução) e de controle (sem instrução) e também quando são comparados os resultados de um mesmo grupo em pré-testes e pós-testes. Esses efeitos parecem ser duráveis, ou seja, perduram para além da realização do pós-teste imediato, ainda que o conhecimento pareça diminuir com o passar do tempo.

Em outro estudo, tendo como base a instrução com foco na forma no ensino de LE, realizado por Spada e Tomita (2010), uma meta-análise foi conduzida para investigar os efeitos da instrução explícita e implícita na aquisição de aspectos gramaticais simples e

complexos em inglês. Para a proposta desse estudo, Spada e Tomita definem a instrução explícita e implícita seguindo as definições de Norris e Ortega (2000). Segundo as autoras, essa meta-análise se constrói e expande a meta-análise de Norris e Ortega (2000), investigando se os efeitos do tipo de instrução variam dependendo do tipo de aspecto da língua e se os aprendizes possuem tipos diferentes de conhecimento dos aspectos da língua como um resultado de insumo instrucional diferente.

A definição de conhecimento implícito e explícito é baseada nos estudos de Ellis (2006, p.95); ou seja, “conhecimento explícito acontece conscientemente, é aprendível e verbalizável, e é tipicamente acessável através do processamento controlado quando os aprendizes experienciam algum tipo de dificuldade linguística em usar a L2”¹⁸. Conhecimento implícito, por outro lado, é definido como o conhecimento que é “processual, acontece inconscientemente, e pode ser apenas verbalizado se for feito explicitamente”¹⁹. Pensa-se que o conhecimento implícito deve ser usado na comunicação espontânea devido a seu acesso rápido e fácil.

As estruturas-alvo nos 41 estudos que contribuíram para a meta-análise foram categorizadas como simples ou complexas com base no número de critérios aplicados para chegar à forma alvo correta (HULSTIJN; GRAAFF, 1994).

As questões específicas que motivaram a pesquisa foram as seguintes:

1. Os efeitos da instrução explícita e implícita variam com aspectos simples e complexos a curto e longo prazo?
2. Os efeitos da instrução explícita e implícita levam a tipos semelhantes de habilidade de língua para formas complexas e simples?

Para a pesquisa, foram usadas tarefas construídas livremente ou controladas. Essa categoria de tarefa controlada consiste em julgamentos metalinguísticos, respostas selecionadas e respostas construídas monitoradas. Alguns exemplos de tarefas controladas usadas nos primeiros estudos examinadas nessa meta-análise incluem testes de julgamento de gramaticalidade, questões de múltipla escolha, tarefas de combinação de sentença e tarefas de sentenças embaralhadas. A categoria de tarefa construída livremente é definida e operacionalizada da mesma maneira que Norris e Ortega (2001). Alguns exemplos dos primeiros estudos incluem: tarefas de escrita livre, tarefas de descrição de imagem e tarefas de

¹⁸ “Explicit knowledge is held consciously, is learnable and verbalisable, and is typically accessed through controlled processing when learners experience some kind of linguistic difficulty in using the L2”.

¹⁹ “Is procedural, is held unconsciously, and can only be verbalized if it is made explicit”.

olhar a imagem e preencher as lacunas. Todas as medidas em cada estudo foram codificadas ou como tarefa controlada ou livre.

Para a meta-análise, primeiramente, um resultado foi calculado comparando os grupos de tratamento e de controle no pós-teste imediato, para investigar os efeitos do tipo de instrução (explícita e implícita) em relação a aspectos linguísticos (simples e complexos) e as medidas de resultado (controladas e livres). Depois, para examinar a durabilidade da instrução, efeitos de tamanho foram calculados para os pós-testes postergados comparando os grupos de tratamento e controle. Entretanto, devido a um pequeno número de estudos que administrara pós-testes postergados, não foi possível incluí-los nessa meta-análise. Em terceiro lugar, para examinar os efeitos de instrução observados em cada grupo, as notas do pós-teste imediato e pré-testes foram comparadas dentro do mesmo grupo para computar o efeito de tamanho. Isso incluiu grupos de controle e comparação, permitindo, assim, investigar o progresso dos aprendizes dentro de cada grupo.

Os resultados indicam melhores efeitos para a instrução explícita em relação à implícita, sejam para aspectos simples ou complexos. As conclusões também sugerem que a instrução explícita positivamente contribui para o conhecimento controlado dos alunos e o uso espontâneo de formas complexas e simples.

Os resultados e os intervalos de tratamento para a instrução explícita e implícita na aquisição de aspectos linguísticos complexos e simples foram levados em conta. Como conclusão, percebe-se que os efeitos para a instrução explícita são maiores do que na instrução implícita e que o maior efeito se dá na instrução explícita com as formas complexas.

1.4 As tarefas para a instrução com foco na forma

Um dos recursos que pode facilitar a aprendizagem do presente do subjuntivo é o ensino através de tarefas, pois a tarefa é concebida como uma atividade contextualizada que requer dos aprendizes o uso da língua efetivamente, com ênfase no significado e com uma conexão ao mundo real, a fim de alcançar um objetivo proposto.

Embora adotemos, neste estudo, os critérios de Norris e Ortega (2001) e de Ellis (2006, 2009) para a elaboração das tarefas, acreditamos também ser importante trazer a visão de outros autores sobre a utilização de tarefas em sala de aula de LE, mesmo porque, durante a realização das tarefas, as ideias podem estar correlacionadas.

De acordo com Willis (1996), o objetivo das tarefas é estimular a comunicação na língua-alvo, criando um propósito real para o uso da língua e oferecendo um contexto natural para o estudo dessa língua. As tarefas são, então, atividades nas quais a língua é usada por um aprendiz para um propósito comunicativo a fim de alcançar um resultado.

O papel do professor, nesse caso, é selecionar tarefas que motivem seus alunos, oferecer-lhes desafios linguísticos para que haja desenvolvimento na língua-alvo. A língua torna-se, então, um veículo para atingir resultados nas tarefas e a ênfase está no significado e na comunicação.

Conforme Nunan (1989), as tarefas são atividades em sala de aula que envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo, enquanto a atenção dos alunos é voltada principalmente ao significado e não apenas para a gramática.

Para Littlejohn (2010), tarefa é qualquer atividade desenvolvida pelos aprendizes na aula, de LE, podendo ser tanto um jogo, uma atividade, perguntas de compreensão, preenchimento de lacunas, uma simulação, um projeto, qualquer coisa.

De acordo com Coughlan e Duff (1994), uma tarefa tem um componente comportamental que é fornecido aos aprendizes, a fim de eliciar dados linguísticos. Essas autoras asseveram que uma atividade contém um comportamento que é produzido quando um indivíduo ou um grupo realizam uma tarefa.

Contrastando os conceitos de tarefa, chegamos às seguintes conclusões:

- a) Para Nunan (1989), o ensino por meio de tarefas deve contemplar as quatro habilidades e ênfase no sentido;
- b) Para Coughlan e Duff (1994), tarefa é comportamento e provoca dados linguísticos;
- c) Para Willis (1996), a tarefa deve estimular o desafio linguístico;
- d) Para Littlejohn (2010), a tarefa deve ser desenvolvida em sala de aula e deve ser executada na língua, podendo ser designadas diversas atividades.

Percebemos que nenhuma definição de tarefa apresentada anteriormente (NUNAN 1989; COUGHLAN; DUFF, 1994; WILLIS, 1996; LITTLEJOHN, 2010) se encaixaria, única e isoladamente, em nosso estudo, pois os autores pensam e apresentam tarefas de maneira generalizada e não vão ao encontro da proposta desta pesquisa, ensino do presente do subjuntivo em espanhol sob a IFF.

Ellis (2009) assevera que o ensino de língua baseado em tarefa propõe que a primeira unidade, tanto para projetar um programa de língua ou para planejar aulas individuais, deve ser “uma tarefa”.

Várias definições de tarefa foram fornecidas, mas a maioria delas indica que, para uma atividade de ensino de língua ser assim considerada, ela deve contemplar os seguintes critérios:

1. O foco primário deve ser no “significado” (os aprendizes devem estar interessados principalmente no processamento do significado semântico e pragmático das falas).
2. Deve haver algum tipo de lacuna (exemplo, uma necessidade de transmitir informação, expressar uma opinião ou inferir significado).
3. Os aprendizes devem ter de confiar nos seus próprios recursos (linguístico e não linguístico) a fim de completar a atividade.
4. Há um resultado definido claro, além do uso da língua (exemplo, a língua serve como o meio para atingir o resultado, não como um fim nela mesma).

Com base em tais critérios, Ellis (2009) estabelece uma distinção entre uma tarefa e um exercício gramatical situacional. Enquanto o último pode contemplar os critérios dois e três, ele não contempla o um, no momento em que os alunos sabem que a proposta principal da atividade consiste mais em praticar o uso da língua corretamente do que em processar mensagens para o significado. Também não contempla o critério quatro, visto que o resultado é simplesmente o uso correto da língua.

No mesmo estudo, há a conceituação de tarefas “desfocadas” ou “focadas”. As desfocadas são aquelas que fornecem oportunidades aos alunos para uso da língua no geral comunicativamente. As focadas, por sua vez, são aquelas que fornecem oportunidades para a comunicação utilizando um aspecto específico da língua (tipicamente uma estrutura gramatical). Entretanto, as tarefas focadas ainda devem contemplar os quatro critérios citados acima, razão pela qual o aspecto linguístico alvo de uma tarefa focada está escondido (os aprendizes não sabem explicitamente qual aspecto é). Assim, uma tarefa focada pode ainda ser distinguida de um exercício gramático-situacional. Em outras palavras, espera-se que os aprendizes tenham orientações diferentes de uma tarefa focada e um exercício gramatical situacional.

À distinção entre tarefa e exercício gramatical situacional subjaz outra importante distinção, isto é, entre o ensino de língua baseada em tarefa e o ensino apoiado em tarefa. O ensino de língua baseado em tarefa exige um programa de estudos que consista de tarefas desfocadas, ou seja, o conteúdo do programa instrucional é especificado em termos das tarefas a serem completadas. O ensino apoiado em tarefas utiliza um programa de estudos estrutural e tipicamente envolve PPP – apresentação-prática-produção, com o estágio final assumido com o que é frequentemente referido como uma tarefa, mas mais corretamente constitui um

exercício de gramática situacional. De acordo com Widdowson (2003), o ensino de tarefa apoiada provavelmente resultará mais no uso codificado do que na realização do uso proposital.

Ellis (2009) considera que uma distinção adicional precisa ser feita. As tarefas também podem ser fornecedoras de insumo ou de produção imediata. As tarefas fornecedoras de insumo engajam os alunos para leitura ou atividades de escuta, enquanto que as tarefas de produção imediata os engajam na fala ou escrita. Uma tarefa pode dar oportunidades para comunicação em qualquer uma das quatro habilidades. Muitas tarefas são integralizadoras; envolvem duas ou mais habilidades.

Por isso, nosso estudo corrobora com as ideias de Norris e Ortega (2001) e de Ellis (2006, 2009) e preconiza a utilização das tarefas focadas, uma vez que fornecerão oportunidades para a comunicação utilizando um aspecto específico da língua, no caso o presente do subjuntivo. Ao pensarmos tarefas focadas, estaremos contemplando os quatro critérios citados acima: uso natural da língua-alvo; concentração; foco na forma; tipo de tarefa.

O ensino de língua baseado em tarefa como outros tipos de ensino de língua implica tanto no planejamento quanto na metodologia. Ou seja, as decisões devem ser tomadas considerando quais tipos de tarefas que devem ser incluídos em um curso, qual será o conteúdo das tarefas e, crucialmente, como dar sequência às tarefas de modo a facilitar o aprendizado. As decisões metodológicas afetam como estruturar uma lição baseada em tarefa e qual tipo de estrutura empregar. Uma aula baseada em tarefa pode envolver três fases (fase de pré-tarefa, a fase principal da tarefa e a fase da pós-tarefa), embora apenas uma delas (a fase principal da tarefa) seja obrigatória. As tarefas podem ser realizadas em um contexto coletivo de sala de aula, em pares, em grupos ou individualmente.

Finalmente, é importante reconhecer que não há uma única maneira de fazer o ensino de língua baseado em tarefa. Nesse sentido, Long (1985), Skehan (1998) e Ellis (2003) distinguem quatro abordagens:

1. O fornecimento de oportunidades para o uso natural da língua;
2. concentração do aprendiz (como manifestado na centralização de um pequeno grupo de trabalho);
3. foco na forma (se a abordagem inclui dispositivos para focar a atenção dos aprendizes na forma enquanto eles estão comunicando);
4. o tipo de tarefa (desfocada ou focada).

Um dos objetivos do ensino de língua baseado em tarefa é de fato criar contextos em que os aprendizes possam vivenciar o que significa comunicar-se em diferentes estágios de seu desenvolvimento – usando quaisquer recursos à sua disposição. Inevitavelmente, com iniciantes, as interações serão limitadas, mas isso não significa que elas não sejam de valor pedagógico.

Esse objetivo de ensino converge com o que pensa Littlewood (1996). Segundo o autor, cada tipo de tarefa deve desempenhar seu próprio papel para ajudar os estudantes a desenvolverem tanto a naturalidade na hora da atuação como deixar clara a compreensão ao usar o sistema linguístico da língua-alvo. Em cada tipo de atividade, as formas linguísticas podem estar mais ou menos relacionadas com a função comunicativa e com a realidade não linguística.

Assim, nesta investigação tarefas são entendidas como atividades pedagógicas especialmente planejadas que os alunos realizarão para a aprendizagem do presente do subjuntivo. As tarefas escritas foram pensadas de acordo com Norris e Ortega (2001): teste de preenchimento de lacunas; teste de múltipla escolha; descrição de imagem e criação de história. As tarefas orais foram pensadas de acordo com Norris e Ortega (2001) e Ellis (2006, 2009): perguntas controladas; descrição de imagem e criação de história.

A seguir, tratamos rapidamente sobre o erro na aquisição de LE.

1.5 O erro no processo de aprendizagem

Não há como falar em IFF sem falar em erros, pois é durante o processo de ensino e aprendizagem que os supostos erros acontecerão e, isso ocorrendo, provavelmente, a correção também ocorra, ou seja, uma determinada correção, por parte do professor pode acontecer.

Estudos com IFF revelam que a correção é “pragmaticamente praticável, potencialmente eficaz e, em alguns casos, necessária”²⁰(LYSTER, LIGHTBOWN; SPADA, 1999, p. 457).

Ao ser corrigido, segundo Lyster e Ranta (1997), o aprendente pode apresentar duas reações diferentes: ele pode reconhecer a correção e agir sobre ela, ou resolver prosseguir com o tema em discussão, ignorando, dessa forma, o movimento corretivo anterior do professor. Quando essa última atitude é escolhida, diz-se que não houve *uptake* do aprendiz após o *feedback* corretivo.

²⁰ “pragmatically feasible, potentially effective, and, in some cases, necessary”.

Para Lyster e Ranta (1997), *uptake* é uma reação do aprendiz que vem imediatamente após a correção do professor e constitui uma forma de reação à intenção do professor em direcionar a atenção do aluno para algum aspecto do enunciado inicial do aprendiz.

Segundo Swain e Lapkin (1994), os aprendizes precisam de evidência negativa, ou seja, informação sobre a não gramaticalidade de seus enunciados, pois apenas exposição à língua não é suficiente. Durante a produção em LE, no momento de interação com o professor e os colegas, os aprendizes podem reconhecer alguns de seus próprios problemas linguísticos e isso pode ajudá-los a descobrir o que precisam aprender sobre a língua-alvo. Esse comportamento pode estimular processos cognitivos, que gerarão novo conhecimento linguístico, ou consolidarão o conhecimento que eles já possuem.

Já Truscott (1996) critica a possibilidade de a correção do professor não ser sempre sistemática e bem sucedida, fato que poderia ocasionar incerteza para o aprendiz acerca do que é considerado erro. Além disso, a prática corretiva nos textos produzidos pelos alunos também poderia atuar como fator de inibição de desempenho linguístico, visto que o aprendiz pode restringir sua produção a fim de não cometer erros. Dessa forma, cabe ao professor trabalhar em sala de aula, estabelecer um acordo com os alunos sobre o tipo de correção que fará, bem como sobre a forma como essa correção será feita, para que não haja inibição e para que o processo de aprendizagem da LE passe a acontecer naturalmente.

Tudo indica que *recasts* utilizados em sala de aula de LE podem melhorar a proficiência do aprendiz na língua-alvo. Pois, ao sinalizar que algo deixou de ser compreendido, o professor envolve seu interlocutor, no caso o aprendiz, num trabalho interativo que pode resultar em modificações capazes de auxiliar na aquisição da língua. Esse trabalho interativo que se dá entre os falantes quando alguma quebra ocorre na comunicação é mais comumente conhecido como negociação de sentido.

Sabe-se que o percurso do aluno de LE é permeado por erros e que esses fazem parte desse momento transitório no qual o aprendiz está inserido. Importante destacar, ainda, que o aluno traz consigo a sua lógica, a sua coerência e a sua funcionalidade.

Mas, como pode ser realmente definido erro? Se é que existe alguma definição capaz de contemplar as várias situações que podem ocorrer dentro de uma sala de aula de LE.

Corder (1967) define erro como resultado da falta de conhecimento (competência) do aprendiz, contrapondo-se, então, ao conceito de engano (*mistake*), que seria o resultado de problemas no processamento do conhecimento, o que estaria impedindo o aprendiz de fazer um uso correto do conhecimento da LE.

Já Lennon (1991) define erro como uma forma linguística ou combinação de formas que, no mesmo contexto e sob condições semelhantes de produção, não seria produzida por indivíduos falantes nativos que sejam pares dos falantes que estão aprendendo a língua (p. 182).

Ellis (1995), por sua vez, conceitua erro como um desvio das normas de uso da LE ou uma transferência negativa e assevera que os erros cometidos pelo falante de uma LE não devem ser considerados da mesma maneira que os erros de falantes nativos.

Tsui (1995) retoma sob outro viés o conceito proposto por Lennon. Erros, segundo a autora, seriam formas incorretas ou inapropriadas, que devem ser analisadas levando-se em consideração o contexto e a situação de uso da língua.

Mas, além de todas essas definições, o que realmente importa para Mitchell, Myles e Marsden (2013) é que o aprendizado da língua seja favorecido pela transmissão de informação compreensível e contextualizado por meio do uso da língua-alvo.

Já Wesche e Skehan (2002) afirmam que a pesquisa em vários contextos sugere que a correção do erro é mais eficaz quando diretamente relacionada à comunicação significativa para o aprendiz, seja por meio da manipulação ou oferta de materiais e tarefas para chamar atenção para determinados traços linguísticos, ou do *feedback* comunicativo ao aluno, cuja ênfase se dará na produção planejada ou explicação quando surgem problemas de comunicação.

Ellis (1998) acredita serem o estudo e a análise de erros as ferramentas ideais para a pesquisa sobre a aquisição de LE. Para o autor, erros cometidos pelos alunos, sob o estudo do ensino com foco na forma, mostram que são vistos como um produto natural da aprendizagem, mas acredita-se, também, que os aprendizes se beneficiam de *feedback* a eles fornecido pelo professor ou pelo colega que com eles interage. Pode-se dizer assim que receber *feedback* corretivo auxilia no processo de aprendizagem.

Desse modo, nesta tese, compreende-se o erro como um processo natural decorrente da aprendizagem, uma vez que é consequência da aprendizagem e não uma barreira à esta. Ao mesmo tempo em que o erro é considerado um produto natural da aprendizagem, pensa-se também que o tratamento dado a ele é benéfico à aprendizagem, principalmente se aliado a tarefas específicas de aprendizagem.

Estudos sobre erro em aquisição de LE baseiam-se em três conceitos fundamentais: evidência positiva, evidência negativa e produção do aluno (*output*). A primeira delas, evidência positiva, é definida pela maioria dos autores da área de aquisição de LE (LIGHTBOWN; SPADA, 1990; CAROLL; SWAIN, 1993; SWAIN, 1993; 1995) como sendo

a exposição do aprendiz ao que é possível na língua-alvo, tratando-se basicamente de insumo (*input*). Evidência negativa, por sua vez, se refere a expor o aluno ao que não é possível na língua-alvo. Já a produção do aluno (*output*) é fundamental para a testagem de hipóteses.

Muitos autores acreditam que evidência positiva no insumo é suficiente para que aconteça a aprendizagem de uma LE. Já Ellis (1995) sugere que fornecer evidência negativa ao aluno pode facilitar o desenvolvimento da habilidade sintática na língua-alvo.

Por outro lado, tratando-se de IFF, o erro deve ser inserido em um contexto comunicativo e significativo para o aluno, uma vez que difere da abordagem com foco no sentido de três modos:

- (1) Na IFF, há mais planejamento e monitoramento da produção realizada pelo aluno, propondo-se mais atividades direcionadas para a prática de estruturas gramaticais e de vocabulário.
- (2) Há mais instrução e informação sobre a estrutura da língua, ou seja, se dedica mais tempo ao ensino explícito sobre a língua.
- (3) Há maior preocupação com o tratamento corretivo dado pelo professor; ou seja, há mais atenção ao *feedback* corretivo.

Nesse caso, o *feedback* corretivo pode ser entendido como uma negociação que serve como suporte para modificações interacionais que levam à aquisição de LE.

Por sua vez, Havranek (1999) entende *feedback* corretivo como um tipo de insumo que facilita ao aprendiz comparar sua produção com as normas da língua-alvo. Para Panova e Lyster (2002), *feedback* corretivo é qualquer reação do professor que claramente transforma, desaprova, ou exige reformulação do enunciado elaborado pelo aluno.

Para Tatawy (2004), existem seis condições para que o *feedback* corretivo possa ser considerado eficiente:

- 1º - Os professores precisam ser sistemáticos e consistentes ao dar *feedback*;
- 2º - O *feedback* precisa ser claro o suficiente para ser percebido como correção;
- 3º - As técnicas de correção precisam dar tempo e condições para que os alunos se corrijam;
- 4º - O objetivo que o professor tem ao dar *feedback* deve ser compreendido pelo aluno;
- 5º - O *feedback* deve ser intensivo e focalizar um erro por vez;

6º - O nível em que o aluno se encontra em seu processo de aquisição deve ser considerado pelo professor ao dar *feedback*.

Já para Han (2002), os professores devem considerar, ao corrigir, o *background* do aluno, isto é, seu nível de proficiência, suas estratégias cognitivas, e seu preparo linguístico e psicológico para aprender um novo aspecto da língua. Enfatiza, também, a importância de que a correção deve ser dada sempre levando em consideração o que o aluno já sabe, e o que ele pode fazer e entender. De nada adianta corrigir o aluno se este não tiver a capacidade e a maturidade para compreender a correção e fazer algo em relação a ela. A questão da correção passa também pela questão da autonomia do aluno e sua capacidade de compreender determinadas correções relacionadas à língua-alvo. Nesse sentido, para Lima (2004, p.205), a autonomia é “um treinamento do aluno para uma aprendizagem eficaz em sala de aula”.

Sendo assim, *feedback* corretivo não se trata apenas de corrigir o que está errado, de exercer força sobre quem sabe menos, mas sim de fortalecer quem sabe menos para que alcance sua autonomia como aprendiz, ou seja, dar o suporte ideal para converter o aluno em um sujeito responsável pela sua própria aprendizagem, passando a conhecer-se, e a conhecer seus pontos fortes e fracos, percebendo, dessa forma, o que deve melhorar, de que maneira melhorar e o que realmente deve fazer para melhorar sua produção em LE.

Um estudo que examinou o efeito da correção do erro foi o realizado por Dekeyser (1993) e envolveu classes escolares de francês como L2, na Bélgica. Os tratamentos experimentais duraram um ano escolar integral. Dois professores foram observados; um deveria corrigir os alunos frequente e explicitamente durante as atividades comunicativas realizadas, enquanto que o outro deveria evitar a correção em tais atividades. Durante a observação das aulas, a análise do comportamento dos professores confirmou que os tratamentos foram implementados conforme o esperado.

No estudo de 1993, Dekeyser (2003) constatou que a correção do erro não teve um efeito global sobre a proficiência do aluno na L2, mas a correção/movimento corretivo interagiu com as variáveis do aprendiz. Sendo assim, por exemplo, aprendizes com baixa motivação se saíram melhor em tarefas orais após a correção do erro, enquanto que aqueles com alta motivação se saíram melhores em tarefas orais sem o tratamento corretivo. Esse estudo salienta o fato de que os tratamentos instrucionais, tais como os que envolvem a correção de erro, podem interagir com as características do aprendiz e as particularidades contextuais de maneira complexa.

Dekeyser et al. (2010, p.433) também acreditam que a faixa etária pode influenciar a habilidade morfofossintática e que diferentes aptidões têm um papel nisso: “aprendizes mais jovens aprendem mais enquanto dependem menos da aptidão; aprendizes mais velhos aprendem menos e na medida em que aprendem de fato devem depender mais da sua aptidão verbal”²¹. Dekeyser et al. (2010) concluíram que a saliência interage com a idade, ou seja, aprendizes mais velhos são mais afetados pela saliência da forma morfológica do que aprendizes mais jovens. Essas duas conclusões são compatíveis com a discussão de que crianças dependem mais de mecanismos de aprendizado implícito enquanto que aprendizes adultos dependem mais de aprendizado inicial explícito.

Nesse sentido, nosso estudo corrobora com a ideia de Dekeyser et al. (2010) uma vez que propõe atividades mais explícitas sob a teoria da IFF para alunos universitários adultos.

Na próxima subseção, trataremos dos critérios adotados na pesquisa para a elaboração das tarefas.

1.6 Os critérios adotados na pesquisa

Para esta investigação assumimos a base teórica da IFF de Spada (1997, 2008 e 2010) e Ellis (2001, 2006, 2009).

Embora este estudo tenha apresentado, na seção anterior, alguns conceitos de tarefas para atender propósitos comunicativos dos alunos, adotamos e assumimos os critérios de tarefas estabelecidos por Norris e Ortega (2001), segundo quem atividades mais focadas na língua, sob a luz da IFF, podem favorecer resultados mais precisos como: julgamentos metalinguísticos dos aprendizes, respostas selecionadas para testes específicos de preencher lacunas ou de múltipla escolha; respostas construídas para a possível descrição de imagens, respostas construídas livremente na criação de uma história. Também levaremos em consideração as ideias de Sánchez e Fuentes (2007). Nesse sentido, este estudo adotará tarefas mais focadas e específicas para o ensino do presente do subjuntivo em espanhol.

Também adotamos os critérios de Ellis (2006) e Dekeyser et al. (2010) em relação ao conhecimento explícito que a IFF pode proporcionar. Segundo os autores, o conhecimento explícito acontece conscientemente e pode ser acessado através do processamento controlado quando os aprendizes experienciam algum tipo de tarefa, principalmente quando essa apresentar alguma dificuldade linguística em usar a LE. Podemos perceber essa dificuldade

²¹“Younger learners learn more while relying less on aptitude; older learners learn less, and to the extent they do learn, must rely more heavily on their verbal aptitude”.

principalmente para as tarefas de descrição de imagem e de criação de uma história, pois são atividades que têm desde um caráter mais controlado até menos controlado, no caso dessa última. Ou seja, os alunos precisarão de mais recursos linguísticos na língua-alvo, o que pode dificultar a resolução da tarefa. Retomando Ellis (2009), as tarefas de produção imediata engajam os alunos na fala ou escrita, habilidades que serão levadas em conta neste estudo.

Mais adiante apresentaremos os modelos de tarefas que foram planejados, juntamente com a professora titular da turma, e utilizados para a coleta de dados da pesquisa.

No seguinte capítulo, apresentaremos alguns estudos referentes à aquisição do subjuntivo em espanhol.

2 ESTUDOS SOBRE A AQUISIÇÃO DO SUBJUNTIVO DO ESPANHOL

Nesta seção, pesquisas na área de aquisição do espanhol serão relatadas. Não será possível, no entanto, apresentar trabalhos somente sobre o presente do subjuntivo, pois poucas são as pesquisas realizadas especificamente com o referido objeto de estudo. Apresentamos, então, alguns trabalhos que abrangem o modo subjuntivo como um todo. Para a formação desta seção, focalizamos os estudos de Costa (2004), Sánchez e Fuentes (2007), Busch (2009), Graña-Fernandez (2009), Silva (2009) e Rodríguez (2011). E, para uma melhor organização, informamos o tema, o contexto de pesquisa, os participantes, a metodologia e os resultados obtidos pelos estudos analisados.

2.1 O estudo de Costa (2004)

Algumas pesquisas foram desenvolvidas para tentar explicar ou ensinar o uso do modo subjuntivo, tanto no espanhol quanto no português do Brasil. Um dos estudos que investigaram o objeto de análise em questão, mas sob outro ponto de vista, o da análise contrastiva, foi “O uso do Presente do modo Subjuntivo em Língua Espanhola: contribuição para aprendizes brasileiros”, de Geni Vanderléia Moura da Costa.

Costa (2004) investigou, em produções escritas, a forma como o falante brasileiro aprendiz de língua espanhola como LE usa o tempo presente do modo subjuntivo na variedade formal da língua-meta. Para tanto, analisou, contrastivamente, as estruturas do tempo presente do subjuntivo da língua portuguesa com a língua espanhola e sua utilização na linguagem formal escrita; propôs a instrução explícita de questões gramaticais como ponto facilitador para que se atinjam bons efeitos discursivos em se tratando de formação de futuros professores e verificou a contribuição da instrução explícita, aliada à análise contrastiva entre português e espanhol.

Três foram as questões norteadoras para a investigação:

1. Quais são as expectativas e crenças do aprendiz brasileiro de espanhol em relação às regras gramaticais e sua importância para o ensino-aprendizagem de língua espanhola?
2. A análise contrastiva de estruturas gramaticais é um elemento facilitador para o ensino-aprendizagem de línguas próximas?
3. Tratando-se de aprendizes brasileiros de língua espanhola de ensino superior, a instrução de caráter explícito contribui para diminuir os erros de utilização de

estruturas verbais na língua meta, semelhantes às de sua língua materna?

Para responder às questões propostas, Costa (2004) constituiu a pesquisa com participantes brasileiros, acadêmicos do curso de Letras, Licenciatura Plena Português/Espanhol, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Santo Ângelo, oriundos de duas turmas: vinte aprendizes do IV semestre e vinte do VI semestre, totalizando quarenta sujeitos com uma carga horária de quatro horas semanais.

Para a constituição da amostra, a autora levou em consideração dois aspectos: não terem estudado espanhol formalmente antes do ingresso no curso de Letras e não manterem contato frequente com falantes de língua espanhola.

Costa (2004) considerou, para esse estudo, os alunos do IV semestre como nível intermediário no domínio da língua-meta e do VI semestre como nível intermediário/avançado.

Antes de aplicar os instrumentos para a coleta de dados, a autora utilizou um questionário com cinco questões objetivas, que permitiu conhecer um pouco melhor os sujeitos pesquisados, suas expectativas e crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LE.

Para a coleta de dados, a pesquisadora utilizou cinco instrumentos, divididos em três fases e um experimento docente. Segundo a autora, o experimento docente aconteceu em duas aulas. Na primeira, os alunos foram até a biblioteca e pesquisaram sobre o uso do presente do subjuntivo em português e espanhol. Na segunda aula, os alunos tinham de apresentar o que pesquisaram e fazer uma análise diferenciando o uso do presente do subjuntivo em português e em espanhol.

- a) primeira fase: frases com lacunas (tarefa diagnóstico). Atividade elaborada em aula de LE – pesquisa e análise contrastiva do modo subjuntivo em língua portuguesa e língua espanhola;
- b) segunda fase: frases com lacunas (produção induzida) e redação (produção livre);
- c) terceira fase: frases com lacunas (exercícios para verificação da durabilidade dos efeitos da instrução formal).

Todos os instrumentos, inclusive o experimento docente, visavam a uma questão pontual da gramática espanhola, o presente do modo subjuntivo.

Como resultados, Costa (2004) pontua:

- a) Tarefa diagnóstico: sem a instrução explícita sobre a adequada utilização do presente do subjuntivo, em língua espanhola, os alunos do IV semestre não conseguiram perceber a sua semelhança com a estrutura verbal materna; por isso, mesmo tendo

recebido instrução sobre os diversos usos do presente do subjuntivo há pelo menos um ano por meio do método comunicativo, os alunos do VI semestre atingiram melhores índices de acerto.

b) Experimento docente: o experimento docente, envolvendo o ensino explícito das regras gramaticais em um ambiente comunicativo, contribuiu significativamente para o aprendizado do presente do subjuntivo para os dois semestres; o IV semestre, além de diminuir a incidência de erros de modo verbal, obteve uma importante diminuição nas demais classificações de erros, visto que o experimento docente proporcionou uma maior quantidade de insumos de E/LE, por meio das atividades de pesquisa, dinâmica de grupo, planejamento, produção e apresentação; no VI semestre, percebeu-se um importante aumento no índice de acertos de modo verbal. Nos demais itens, envolvendo grafia, transferência, pessoa verbal e colocação pronominal, os percentuais de erro já não haviam sido tão altos na tarefa diagnóstica, comparados aos de modo verbal. Tais dificuldades gramaticais tendem a ser menores quando o aprendiz está mais familiarizado com a língua espanhola.

c) Redação: em atividades de produção livre os aprendizes têm maior dificuldade para utilizar adequadamente o modo verbal do que em produções controladas. De qualquer forma, para a autora, os índices de acertos na redação foram superiores aos obtidos na tarefa diagnóstica.

d) Pós-teste: apesar de os resultados não permanecerem percentualmente iguais depois de quatro meses, a variação representa uma queda inferior a 20% no índice de acertos, demonstrando o efeito positivo de durabilidade do ensino.

Como conclusão, é possível perceber que os ganhos mais significativos foram em relação ao presente do modo subjuntivo e às transferências linguísticas. A autora considera fundamental para o resultado do estudo a inclusão da análise contrastiva entre as tarefas realizadas pelos alunos durante o experimento docente e a adoção do método comunicativo, que permitiu a adequada conexão entre forma e significado.

Uma das diferenças desta tese em relação ao estudo de Costa (2004) está baseada no fato deste estudo ser intervencionista, isto é, no fato de que acontecerão ações pedagógicas, a partir das quais a professora titular e a investigadora fornecerão explicações gramaticais sobre o uso do presente do subjuntivo, enquanto que o trabalho de Costa (2004) não previu tratamento/intervenção da pesquisadora e sim tão somente comparação entre o uso do subjuntivo em português e espanhol, por meio de pesquisas feitas pelos próprios alunos em livros didáticos e gramáticas, com ênfase na análise contrastiva (AC) de erros.

Outra diferença está no *corpus* da pesquisa, pois Costa (2004) trata do presente do subjuntivo em dois contextos diferentes, alunos de IV e VI semestres, utilizando atividades abertas e pouco controladas, como é o caso da redação livre, ou com pouca variedade de atividade, no caso dos exercícios de preencher lacunas. Ao contrário, nesta pesquisa, o contexto a ser investigado será uma única turma de nível intermediário/avançado e com planejamento de tarefas diversificadas, tanto orais quanto escritas.

2.2 O estudo de Sánchez e Fuentes (2007)

Outro estudo, intitulado “Em busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE”, foi desenvolvido na Espanha por Sánchez e Fuentes (2007). Os autores acreditam que o subjuntivo segue gerando dúvidas e problemas no processo de aprendizagem de Espanhol como LE, tanto para os docentes quanto para os discentes. Os docentes apresentam dúvidas sobre a maneira mais eficaz de explicar essa estrutura gramatical, enquanto que, para os discentes, a maioria das estruturas que precisam usar em espanhol não existe na sua língua materna.

Como o estudo é uma pesquisa bibliográfica, os autores também apresentam e analisam alguns problemas referentes à mistificação do subjuntivo e trazem algumas possibilidades didáticas de como apresentar/introduzir o subjuntivo nas aulas de espanhol.

Para Sánchez e Fuentes (2007), os estudantes buscam, como objetivo principal, alcançar uma competência comunicativa em LE, expressar-se, compreender, comunicar-se de forma efetiva e, para isso, necessitam dominar a subcompetência gramatical, no caso específico, o uso do modo subjuntivo.

Para esses autores, a gramática deve ser ensinada através de atividades variadas que permitam ao estudante ter consciência dos conteúdos, bem como da necessidade comunicativa da situação. Os autores consideram que, através de atividades diferentes como mostras reais da língua, práticas controladas e livres, o ensino da gramática se revela mais efetivo.

Segundo os autores, parece que o ensino do modo subjuntivo, em espanhol, está mistificado, pois o que se vê são explicações confusas e muito tradicionais. A experiência de professora em sala de aula nos mostra que, em muitos casos, as explicações tradicionais com referência à subjetividade, à irrealidade do modo subjuntivo, com exemplos clássicos, resultam confusas e pouco efetivas, ou seja, transmitir aos estudantes não nativos o conceito de subjuntivo irreal em espanhol é muito complicado, conforme aduzem Sánchez e Fuentes (2007), o que, geralmente, vem acompanhado do fracasso.

Como resultados, Sánchez e Fuentes (2007) propõem um modelo didático para a explicação do subjuntivo, a saber:

- a) se partirmos da dedução, como método de trabalho, serão boas todas aquelas atividades de escolha entre indicativo e subjuntivo, as orações de relativo, os verbos de opinião e as orações concessivas podem servir como modelos nesse tipo de atividades. Nas orações de relativo é possível comparar mediante diferentes atividades (podem ser imagens, textos escritos ou produções orais) os objetos que temos e os que necessitamos. Dessa mesma maneira, alguns extratos sobre diferentes temas de opinião podem ser utilizados para analisar a diferença entre os verbos de opinião quando utilizados em afirmativo ou negativo;
- b) interpretações de dados estatísticos ou imagens enquadradas em contextos claros e específicos servirão para mostrar a diferença entre *aunque* + indicativo/subjuntivo;
- c) as receitas de cozinha servirão para praticar *cuando* + subjuntivo + imperativo (*cuando el aceite esté caliente, pon las patatas*);
- d) diferentes tipos de diálogos podem ser utilizados para reservar um quarto em um hotel, para comprar uma roupa em uma loja ou para pedir algo em um restaurante. Os alunos estarão observando (quando lêem) ou escutando (compreensão auditiva) para posteriormente reproduzirem as estruturas com *quiero/necesito/busco* + substantivo + *que* + subjuntivo (*quiero una habitación que sea doble*);
- e) nos jornais, podem ser selecionados artigos de opinião, anúncios curtos, interpretação de dados estatísticos, cartas de reclamações ou protesto que permitam utilizar os verbos de opinião, a valorização, as orações de relativo, as orações concessivas ou as expressões de protesto. Com a descrição do funcionamento de algum dispositivo, estaremos praticando as orações temporais com subjuntivo. As receitas caseiras, que podemos ler em algumas revistas, podem ser utilizadas para praticar as orações finais (*para que el pelo quede más brillante lávalo con agua fría en el último aclarado*);
- f) quando o objetivo que perseguimos é a prática e a produção de uma estrutura apresentada através da indução, são muito positivas as atividades que têm como protagonistas os estudantes, pois eles podem aproveitar suas próprias experiências. Como exemplos de atividades, podemos utilizar o subjuntivo sugerindo que façam algumas recomendações, como viajar a alguns países, praticar o espanhol, visitar uma cidade. Já, para expressar desejos, podemos solicitar que expressem desejos a si mesmos, para seus colegas ou para o mundo. As orações temporais com subjuntivo podem ser utilizadas em atividades que solicitem planos futuros ou uma receita de

comida típica. Para as orações finais, receitas caseiras que conheçam e que sejam utilizadas em países de fala espanhola.

Portanto, segundo os autores, não há uma fórmula mágica para auxiliar no ensino do modo subjuntivo, mas há, sim, algumas recomendações que podem ajudar nesse sentido:

- a) em primeiro lugar, deve-se organizar a prática pedagógica de forma que as regras gramaticais sejam mais simples e fáceis de compreender, sejam elas apresentadas de maneira dedutiva ou indutiva;
- b) em segundo lugar, é preciso, segundo esses pesquisadores, esquecer-se das explicações linguísticas de caráter abstrato e centrar-se em contextos reais, nos quais os alunos posteriormente poderão desenvolver situações cotidianas;
- c) em terceiro lugar, é necessário que as regras sejam apreendidas em contextos sintático-semânticos e pragmáticos. Claro, tudo isso, aliado às atividades selecionadas e ao uso do aluno.

Nesta tese, nos concentraremos na execução de atividades como instrumento de coleta de dados, semelhantes às propostas por Sánchez e Fuentes (2007), as quais estão centradas em contextos reais de situações cotidianas e em atividades diferentes com práticas controladas e livres.

2.3 O estudo de Busch (2009)

Em uma pesquisa feita no Chile, Busch (2009) faz uma descrição sistemática, prática e didática do subjuntivo em orações nominais para os livros didáticos ou manuais de espanhol intermediário e avançado para estudantes de espanhol nos Estados Unidos.

Segundo o autor, os livros didáticos que são usados nas escolas dos Estados Unidos seguem basicamente o mesmo método para ensinar o subjuntivo nos países da América, para falantes de língua espanhola. Os livros analisados pelos autores apresentam uma sequência referente à apresentação do subjuntivo nessas obras. Em primeiro lugar, todos os livros trazem a diferença entre a função sintática da subordinada em que está o subjuntivo, ou seja, o seu uso na cláusula nominal, adjetiva ou adverbial. Em seguida, esses materiais didáticos apresentam uma definição geral do que é subjuntivo, sempre em oposição ao indicativo. Como exemplo: “o modo indicativo implica que a ação pertence à realidade, é mais objetiva. O modo subjuntivo implica que a ação pertence ao irreal, ao mais subjetivo” (BUSCH, 2009, p. 146). Após essa definição, seguem os usos específicos e lista de palavras (verbos e

expressões verbais) que, quando usadas em oração principal, requerem o uso do subjuntivo na sentença dependente.

De acordo com o autor, o fator complicador no ensino do subjuntivo está pautado no fato de que os livros didáticos ou manuais somente descrevem os vários usos do subjuntivo, sem fazer qualquer menção a respeito de seu significado.

Na pesquisa, o autor sugere como o trabalho com o subjuntivo deve ser inserido em contextos escolares e apresenta um esboço de uma gramática didática do subjuntivo. Podemos resumi-lo da seguinte maneira: o que são os modos? O que é o modo subjuntivo? Como se usam os modos indicativo e subjuntivo? Que verbos se utilizam nas orações independentes e dependentes (subordinadas)? Que expressões se usam com subjuntivo na sentença principal? Quando se usa o subjuntivo?

Como conclusão de sua pesquisa, Busch (2009) considera que os estudantes não nativos de espanhol têm que ativar, de forma consciente, uma série de conhecimentos léxicos e sintáticos, os quais o falante nativo produz automática e inconscientemente, e que, no caso do subjuntivo, são completamente distantes dos aprendizes de espanhol. Também sugere, no final de seu estudo, que os professores que ensinam espanhol para aprendizes não nativos comecem a trabalhar com frases adverbiais introduzidas por *para que, cuando, a que, hasta que, aunque*.

Esta tese não tem a pretensão de desenvolver um estudo comparativo entre o uso do presente do subjuntivo e do presente do indicativo, como fazem os manuais e livros didáticos, mas sim explicar/ensinar o uso do presente do subjuntivo através de uma intervenção-tratamento com base na perspectiva teórica da instrução com foco na forma.

Corroboramos com a ideia de Busch (2009) de que o ensino referente ao uso do presente do subjuntivo deva partir de frases adverbiais por meio de instrução explícita (SÁNCHEZ; FUENTES, 2007). Com base nessa sugestão, escolhemos as seguintes conjunções adverbiais para fazer parte de nosso estudo: *quando, aunque e donde*.

2.4 O estudo de Graña-Fernandez (2009)

Um estudo realizado em cursos livres foi de Carlos Emilio Graña-Fernández (2009), uma dissertação de mestrado intitulada “O subjuntivo em espanhol/LE: contribuição ao seu ensino a alunos de cursos Livre em nível avançado”, que trata do *emprego de alguns casos do subjuntivo em Espanhol/LE*. Nesse estudo, o autor apresenta uma descrição do emprego do modo subjuntivo no português do Brasil e no espanhol, fazendo um panorama contrastivo.

Como *corpus* de pesquisa, o investigador apresenta um conjunto de enunciados coletado numa pesquisa realizada com aprendizes de cinco professores do curso de Espanhol/LE para adultos de uma instituição de São Paulo. A pesquisa apresentou uma análise qualitativa e quantitativa das inadequações e dos erros ou desvios cometidos pelos aprendizes, sempre acompanhada de uma reflexão sobre suas possíveis causas.

O conjunto de dados utilizados está composto de 78 expressões escritas, que foram realizadas por 26 aprendizes adultos de nível avançado (B2 do quadro comum europeu de referência para as línguas) do curso livre de espanhol/LE da cidade de São Paulo durante o ano acadêmico de 2006. Os informantes eram de idades que variavam entre os 18 e os 45 anos, de ambos os sexos. A formação acadêmica na língua-alvo correspondia, na maioria dos casos, a três ou – na minoria – a dois anos de estudo, com uma carga horária de três horas semanais e professores hispanofalantes nativos.

Graña-Fernández (2009) hipotetiza a interferência do saber dos aprendizes sobre sua língua materna, o português e, também, que a causa das dificuldades em relação ao seu uso poderia estar na pouca competência dos aprendizes com relação ao subjuntivo, em português.

Para a análise dos dados, o pesquisador selecionou as ocorrências que gramaticalmente eram errôneas. Foi utilizado como norma o *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española de la Real Academia Española*. O estudo foi limitado a categorias gramaticais relacionadas ao modo subjuntivo, vinculadas à morfologia, à sintaxe e ao léxico, excluindo as que se relacionavam com a fonologia e as próprias da ortografia. Portanto, a análise é exclusivamente gramatical e não são considerados os efeitos comunicativos da produção linguística.

Após a análise dos aspectos gramaticalmente relacionados ao modo subjuntivo, o pesquisador chega às seguintes conclusões:

- a) o modo subjuntivo (MS) é o modo da subordinação (que + subjuntivo) tanto em português quanto em espanhol. No entanto, em português, nem todos os casos de subordinação necessários com o MS são realizados com o presente ou imperfeito do subjuntivo: são muito mais frequentes os discursos com orações subordinadas no indicativo, subordinadas reduzidas de infinitivo pessoal e construções com o futuro do subjuntivo, inexistentes em espanhol;
- b) no subjuntivo, a frase dificilmente é a unidade central, o que leva a pensar como um modo com pontos de vista psicológicos – e em consequência, mais valorativo do que informativo –, o que, em certa medida, promove aplicações com bases socioculturais;

- c) na comparação das variedades de comportamento linguístico dos alunos, o recurso a estruturas comunicativas que requerem o MS acontece, do ponto de vista linguístico, com base em dois fatores: a) um de base morfológica, em que a forma mais saliente, em termos morfofonológicos (tanto os verbos quanto os tempos), favorece a preferência das formas do indicativo; e b) outro de base semântica: é mais comum o emprego de formas construtivas próprias do português em forma espanhola (*Por lo contrario, (...) y pensé que fuera la más terca/ creo que la solución sea*);
- d) as formas do subjuntivo começam a ser empregadas nas orações condicionais sem um discernimento claro das referências a eventos claramente reais (*se ponía celosa si nuestro jefe me solicitase una tarea*). E, nas orações subordinadas adverbiais finais são usuais as construções reduzidas de infinitivo (*estuve conversando para definirmos una solución*);
- e) Graña-Fernández (2009) assevera que foi possível encontrar uma expressão linguística de um alto nível de precisão, possuidora de grande valor comunicativo que não pode ser negado nem menosprezado e muito menos restrito à seleção modal. Deve existir, por essa razão, segundo o autor, um insumo mais espontâneo e natural, sem exigir que a seleção modal seja ou não mais acessível. A hipótese de que não é com o ensino obrigatório das estruturas no modo indicativo, em níveis iniciais de Espanhol/LE para adultos, que se legitima sua aptidão intelectual posterior, significa que não é bom adiar o insumo de estruturas subordinadas com o argumento do subdesenvolvimento dos aprendizes.

Concordamos com a ideia de que não é bom postergar o insumo a estruturas subordinadas, razão pela qual pensamos na intervenção, através da instrução com foco na forma, para ensinar e realçar o presente do subjuntivo aos alunos do VI semestre de Letras, nível considerado intermediário.

Além disso, corroboramos com a afirmação de que os alunos utilizam o infinitivo flexionado, como foi demonstrado na introdução deste estudo, principalmente em orações subordinadas com *cuando*, com valor de futuro.

2.5 O estudo de Silva (2009)

O estudo de Silva (2009) preocupou-se em verificar o emprego dos modos verbais indicativo/subjuntivo em espanhol. Silva (2009) verificou que os verbos em espanhol

costumam ser apresentados pelas gramáticas e livros didáticos da língua espanhola de acordo com princípios sintáticos, ou seja, o indicativo é utilizado nas orações principais e o subjuntivo está atrelado à subordinação sintática, ou do ponto de vista semântico, o subjuntivo é caracterizado como o modo da não realidade, da hipótese, frente à realidade e à objetividade do indicativo, com base na referência ao mundo extralinguístico. Ao longo do trabalho, a autora também pontua que as atitudes do enunciador ou a dimensão metalinguística que intervém no processo de produção dos enunciados costumam ser deixadas de lado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, Silva (2009) analisou orações substantivas precedidas por negação e concessivas com o conector *aunque*, provenientes de um *corpus* de língua escrita, composto por jornais eletrônicos da imprensa espanhola, e um de língua oral, constituídos por amostras pertencentes ao *Corpus oral de referencia del español contemporáneo* (COR 92), *Proyecto para el estudio del Español de España y de América* (PRESEEA) e entrevistas procedentes do Projeto *El Habla de Monterrey*. A interpretação dessas amostras foi feita sob um enfoque funcionalista, decorrente da conciliação entre gramática e discurso, forma e função. Os dados analisados foram submetidos à análise estatística com a ajuda do programa computacional *SPSS for Windows* para verificação da relação entre as variáveis categorizadas.

Silva (2009) pontua diferentes funções e valores para os modos verbais. O indicativo é uma categoria capaz de: a) informar; b) destacar a relevância da informação; c) propor conteúdos como objetos de negociação. Já o subjuntivo: a) evidencia a cronologia das operações metalinguísticas (o que vem antes e o que vem depois); b) identifica e ressalta que se trata de um dado pressuposto, de informação compartilhada, que poderia ser parafraseado; c) codifica estados, eventos factuais. Assim, o modo subjuntivo funciona metaenunciativamente, ou seja, dados são apresentados como novos num determinado momento, em outro são retomados, evidenciando uma sequenciação do discurso, que, de certa forma, otimiza a comunicação entre falante e ouvinte, devido à mobilidade com que os conteúdos proposicionais são veiculados. Dessa forma, o encadeamento das informações é dado com o subjuntivo, na medida em que o falante recupera elementos do contexto para dar sua opinião, retificar assuntos ou apenas retomá-los para dar ênfase novamente ao conteúdo proferido.

A autora constata que o aspecto informativo é o traço que retém o subjuntivo, mais significativo devido à alta frequência de uso. Os resultados estatísticos apontam contribuições interessantes na consideração do uso dos modos vinculados às informações que, de alguma maneira, implícita ou explicitamente, já foram mencionadas no contexto ou consideradas pelo

interlocutor como novas. As orações substantivas, em que o operador de interrogação é utilizado, revelam que os dados são codificados com o modo indicativo devido ao *status* de informação nova. Em contrapartida, nas concessivas, constata-se a presença do subjuntivo, já que o conector faz referência a um elemento já enunciado no contexto.

Os resultados evidenciam a relação entre o tipo de informação e o modo verbal: o subjuntivo está correlacionado aos dados que o interlocutor já conhece, às informações compartilhadas, e o indicativo, às informações novas.

Corroboramos com as ideias de Silva (2009) quando menciona que o modo subjuntivo funciona metaenunciativamente com dados novos apresentados em determinados momentos e acreditamos que essa possa ser a dúvida maior dos alunos no momento de utilizar o modo verbal em questão, pois muitas vezes não conseguem perceber se o enunciado trata de uma hipótese ou de uma informação.

2.6 O estudo de Rodríguez (2011)

Outro pesquisador a aprofundar estudos na área de aquisição do subjuntivo foi Rodríguez (2011), em sua pesquisa espanhola intitulada “O subjuntivo introduzido por verbos e o problema das orações substantivas”. Nessa investigação, é apresentada uma tentativa de explicar quando o verbo em subjuntivo deve aparecer nas orações subordinadas substantivas. Segundo o autor, em aulas de espanhol, o aparecimento do subjuntivo em orações subordinadas é problemático, uma vez que nem sempre este modo se comporta de igual forma no restante das orações subordinadas, mesmo que haja uma ampla variedade de usos. Por esse motivo, o pesquisador apresenta uma nova perspectiva nos estudos das orações substantivas, buscando uma sistematização prática para os estudantes e professores de espanhol.

Como também se trata de uma pesquisa bibliográfica, segundo o autor, as regras de uso dos verbos são clássicas, como seguem:

- a) verbos de comunicação (dizer, contar, afirmar, assegurar, escrever, comunicar, confessar); de percepção (ver, ouvir, notar, escutar, observar) e de pensamento (crer, pensar, compreender, entender, opinar, perceber, considerar, supor) utilizam indicativo se têm forma afirmativa ou se estão em forma de perguntas e utilizam subjuntivo se o verbo principal estiver sendo negado. Como seguem os exemplos, respectivamente: *Confesó que era una persona tranquila. No veo que tenga que invitarle a mi fiesta;*
- b) verbos de sentimento (chatear, divertir, alegrar, doer, lamentar, incomodar, apetecer, entristecer) e de influência (pedidos, empréstimos, solicitações, vontades, necessidade,

querer, conseguir, tentar, aconselhar, sugerir, proibir ou obrigar, permitir, ordenar) utilizam verbo no infinitivo ou um verbo subordinado em subjuntivo. Por exemplo: *Necesito que compres tiritas* (não é um ato real).

Como resultados de investigação, o que deve mudar, no entanto, para o pesquisador, são as explicações e as atividades propostas para os alunos. Para o autor, os alunos devem ser instigados a perguntar e a questionar as situações de uso em que o subjuntivo pode aparecer. Ou seja, os exemplos e as atividades devem ser colocados em situações reais vivenciadas pelos alunos.

Concordamos com Rodriguez (2011) e acreditamos que esta tese leva em consideração as situações reais vividas pelos alunos e que os mesmos devem ser instigados em utilizar o presente do subjuntivo em diversas situações em que possa aparecer.

2.7 Os pontos principais dos estudos

Essas pesquisas (COSTA, 2004; SÁNCHEZ; FUENTES, 2007; BUSCH, 2009; GRAÑA-FERNÁNDES, 2009; SILVA (2009); RODRIGUEZ, 2011) demonstram que o ensino do modo subjuntivo do espanhol exige um estudo aprofundado sobre seu uso; além disso, ressaltam que há poucas pesquisas que envolvam esse tema, em virtude de ser um aspecto gramatical complicador no momento de seu uso por parte do aluno.

Para melhor elucidar o exposto, seguem as comparações entre os diferentes estudos:

- 1) Notamos que o estudo de Costa (2004) é o que mais se aproxima da presente investigação, uma vez que também se caracteriza como estudo de instrução explícita, porém, sem a intervenção pedagógica da pesquisadora. Somado a isso, seu estudo é de caráter comparativo (comparação entre dois níveis diferentes de ensino), o que não ocorre nesta pesquisa, que não fará uso de grupo controle;
- 2) O estudo de Sánchez e Fuentes (2007) contribui para essa investigação por meio de sugestões referentes a possibilidades didáticas de como apresentar ou introduzir o subjuntivo nas aulas de espanhol;
- 3) Por outro lado, a pesquisa de Busch (2009) sugere que o ensino do subjuntivo, através de manuais ou livros didáticos, nem sempre é o mais indicado, visto que esses materiais didáticos sempre trazem as mesmas explicações e de maneira mecânica. Segundo esse pesquisador, o professor deve ensinar o subjuntivo através de atividades predeterminadas pelo educador, o que melhor se relaciona com esta investigação.

- 4) O estudo de Graña-Fernández (2009) colaborou com nossa pesquisa por meio da hipótese de que há interferência da LM na aprendizagem de LE em relação à aquisição do subjuntivo.
- 5) O estudo de Silva (2009) demonstrou que gramáticas e livros didáticos utilizam princípios sintáticos para o ensino e aprendizagem de língua espanhola, o que foi levado em consideração na preparação das aulas tratamento nesta investigação;
- 6) E, para concluir, o estudo de Rodriguez (2011) indicou a necessidade de os alunos compreenderem por que estão aprendendo o presente do subjuntivo e como podem fazer uso dessa estrutura com mais eficácia, o que corrobora também com nossa investigação.

No terceiro capítulo, será feita uma descrição mais detalhada do modo e do presente do subjuntivo no português do Brasil (PB) e no espanhol.

3 O PRESENTE DO SUBJUNTIVO EM ESPANHOL E NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Neste capítulo, tratamos do presente do subjuntivo no português brasileiro (PB) e no espanhol, tanto do ponto de vista da gramática normativa quanto da gramática descritiva, pelas seguintes razões: é necessária a apresentação da forma alvo desse estudo na gramática normativa uma vez que nosso contexto de pesquisa é formal, ou seja, os alunos estarão expostos à norma culta; por outro lado, faz-se necessária a descrição de como os falantes produzem o subjuntivo tanto no PB quanto no espanhol, visto que será possível verificar possibilidades de transferência de uma língua à outra.

Posteriormente à apresentação dos dois tipos de gramática, discutiremos os critérios empregados neste estudo para a definição do presente do subjuntivo.

3.1 A gramática normativa do PB

Para Cegala (2002, p.183), em *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, os modos indicam as diferentes maneiras de um fato se realizar e, em especial, o modo subjuntivo “enuncia um fato possível, duvidoso, hipotético”. O autor traz como exemplos: “É possível que chova”; “Se você trabalhasse, não passaria fome”. Continuando a apresentação do modo subjuntivo, Cegala (2002) refere-se ao presente do indicativo como o formador do presente do subjuntivo: *digo – diga, digas, diga, digamos, digais, digam*.

De acordo com Bechara (2002), em *Moderna Gramática Portuguesa*, o modo subjuntivo, também chamado pelo autor de *conjuntivo*, faz referências a fatos incertos, como por exemplo: *talvez cante*. Tal ocorrência se dá normalmente nas orações independentes optativas, nas imperativas negativas e afirmativas (nestas últimas com exceção da segunda pessoa do singular e plural), nas dubitativas com o advérbio *talvez* e nas subordinadas em que o fato é considerado como incerto, duvidoso ou impossível de se realizar. O autor traz como exemplos: “Bons ventos o levem”. “Não emprestes, não disputes, não maldigas e não terás de arrepender-te”. “Louvemos a quem nos louva para abonarmos o seu testemunho”.

Para o mesmo autor, nas orações adverbiais usa-se o subjuntivo nas temporais com *antes que, assim que, até que, enquanto, depois que, logo que*, quando ocorrem nas negações ou nas indicações de simples concepção, e não uma realidade (caso em que aparece o indicativo). Como exemplo: “Cumprirei o que ordenas, porque jurei obedecer-te cegamente enquanto não *salvássemos* a irmã de Pelágio” (BECHARA, 2002, p. 285).

Em comparação à apresentação das duas gramáticas, enquanto Cegala (2002) explica

que o modo subjuntivo indica fatos duvidosos, hipotéticos, Bechara (2002) afirma que esse modo ocorre em orações independentes. Dito de outro modo, o primeiro autor utiliza o critério semântico para definir o modo subjuntivo, ao passo que Bechara faz uso do aspecto sintático como critério para indicar esse modo.

Nesse estudo, utilizamos os critérios sintático-semânticos apresentados anteriormente para definir o uso do presente do subjuntivo em espanhol.

3.2 A gramática normativa do espanhol

Para Llorach (1995), em *Gramática de la lengua española*, da Real Academia Española, o indicativo “indica”, marca uma determinada noção, enquanto o subjuntivo alude a um comportamento sintático, ou seja, se subordina a algo (LLORACH, 1995, p. 152).

O subjuntivo envolve as formas *cantes, cantases, cantaras, cantares*, junto com suas variações de pessoa e número. Para o autor, é o modo de menor capacidade de aplicação e marca o caráter fictício, não real, do que denota o significado da raiz verbal.

Quando faz referência a orações adverbiais temporais, mais especificamente com “quando” e em relação a orações nas quais se emprega o “cuando” e que muitas vezes utilizam “que”, a referência que fazem essas orações da realidade pode ser simultânea com o tempo marcado no núcleo verbal, ou seja, podem marcar a anterioridade imediata ou indicar a simples sucessão, como por exemplo: *Y cuando os hiervan los sesos, avisad* {E quando os fervam os cérebros, avisais}²² (LLORACH, 1995, p. 360). O autor também chama atenção para o fato de que se o verbo núcleo se refere a algo que está por vir, ou à posterioridade, o verbo deve ser colocado em subjuntivo. Por exemplo: *Mientras no se pruebe la fruta todo marchará bien* {Enquanto não prove a fruta tudo caminhará bem}.

De acordo com os gramáticos Hermoso, Cuenot e Alfaro (1999) da *Gramática de español lengua extranjera*, utiliza-se o subjuntivo em orações independentes como: mandato/proibição (*Venga aquí. No venga aquí.* {Venha aqui. Não venha aqui}); probabilidade – com advérbios *quizás, tal vez* (*Quizás esté enfermo* {Quem sabe esteja doente}); e, para expressar desejo – utilizando a estrutura que + presente do subjuntivo (*¡Qué descanses!* {Que descanses!}) (HERMOSO, CUENOT, ALFARO, 1999, p. 120).

A gramática também apresenta o uso do subjuntivo em orações subordinadas segundo alguns critérios: quando o verbo subordinado expressa uma ação ainda não

²² Todas as traduções serão nossas e marcadas por {}.

realizada ou experimentada, então, se utiliza o subjuntivo. Mais especificamente, se utiliza o presente de subjuntivo com orações temporais introduzidas por *cuando, a medida que, antes (de) que, así que, apenas, cada vez que, desde que, después (de) que, en cuanto, hasta que, mientras, nada más que, siempre que, tan pronto como* etc. Como por exemplo: *Volverá así que pasen cinco años* (HERMOSO, CUENOT, ALFARO, 1999, p.129) { Voltará assim que passem cinco anos }.

Os autores ainda apontam que nas orações temporais, quando a ação expressa pelo verbo subordinado se apresenta como algo já realizado, ocorrido, o verbo subordinado deve vir no presente do indicativo. Como exemplo: *Cuando entra, todos se callan* (HERMOSO, CUENOT, ALFARO, 1999, p. 130) { Quando entra, todos ficam calados }.

No entanto, se a ação do verbo subordinado é apresentada como algo que ainda não se realizou ou não aconteceu, então o verbo subordinado tem de estar no presente do subjuntivo, como por exemplo: *Cuando entre, todos le mirarán. Cuando entre, que todos se levanten* { Quando entre, todos o olharão. Quando entre, que todos se levantem }. É necessário verificar que, nesse caso, o verbo principal está no futuro ou no imperativo.

Em relação ao uso de *aunque*, conjunção subordinada concessiva, Hermoso et al. (1999) explicam que se utiliza o presente do subjuntivo quando o verbo subordinado expressa uma ação não realizada ou experimentada, como por exemplo: *Me casaré aunque no tenga dinero* { Me casarei, embora não tenha dinheiro }.

A mesma explicação os autores trazem para o advérbio de lugar *donde*. Acrescentam somente que o advérbio pode vir precedido de algumas preposições, a saber: *a, de, desde, en, hacia, hasta, por*, como exemplo: *Busco un sitio donde esté tranquilo* { Busco um lugar onde esteja tranquilo }.

Justificamos a relevância do presente do subjuntivo com ideia de futuro para esse estudo em virtude de verificarmos os efeitos da IFF neste tempo verbal em orações temporais de *cuando* + futuro e para orações introduzidas pelo advérbio de lugar *donde*.

Também entendemos como importante o estudo da conjunção concessiva *aunque* para verificarmos se realmente há transferência da LM para o ensino do presente do subjuntivo em espanhol e qual o papel da IFF nesse processo de aprendizagem.

A partir do exposto, podemos observar que os gramáticos indicam que o modo subjuntivo está presente em orações subordinadas, isto é, utilizam caráter sintático para identificá-lo.

3.3 A gramática descritiva do PB

A seguir, será feita a descrição do modo subjuntivo do PB. Para tanto, fez-se uso, primeiramente, da *Gramática Texto: análise e construção de sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre e Marcela Pontara (2007). A escolha dessa gramática se deve ao fato de ser uma das gramáticas mais utilizadas pelos alunos de graduação.

As autoras começam com a explicação dos modos em PB da seguinte maneira: “Modos verbais – Indicativo: certeza; Subjuntivo: incerteza; Imperativo: mando, conselho, súplica”.

Para Abaurre e Pontara (2007), no modo subjuntivo, o conteúdo do enunciado é tomado, pelo falante, como duvidoso, hipotético, incerto, como apresenta em “Espero que você *traga* o material que eu pedi. Eu ficaria agradecida se você me *ajudasse* a terminar os exercícios de matemática. Quando o Brasil *resolver* seus problemas sociais, todos os cidadãos terão uma vida melhor” (ABAURRE, PONTARA, 2007, p. 277).

As autoras asseveram que os tempos do subjuntivo são sempre utilizados em estruturas subordinadas, nas quais mantêm uma relação com o tempo e o modo da ação expressa na oração principal. Quando utilizado, o presente do subjuntivo aparece em dois contextos básicos, associado ao tempo presente, como em “*É* uma pena que alguns jovens não *conheçam* o prazer da boa leitura”, ou ao tempo futuro, como em “*Mudarei* para uma cidade de praia no dia em que não *precise* mais trabalhar”.

Em relação às orações concessivas, Abaurre e Pontara (2007) consideram que são aquelas que indicam concessão, ou seja, exprimem a ideia de que algo que se esperava que acontecesse, contrariamente à expectativa, não acontece. Uma relação de concessão traduz, portanto, algo inesperado em determinadas circunstâncias. Dizem também que a conjunção subordinativa típica de concessão é “embora”, como por exemplo: “Embora pretendesse chegar a tempo para o churrasco de final de ano, João acabou se atrasando”.

Outra gramática descritiva é a *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Castilho (2010), para quem o presente do subjuntivo expressa simultaneidade problemática, somada aos valores modais de: a) incerteza, probabilidade, possibilidade – Por que o portão não *abre*? Talvez *esteja* quebrado / Talvez, possivelmente, provavelmente *venha* / Quiçá *apareça* o livro perdido; b) volição, opção- Oxalá *venha* / Que *venha* logo! / Antes *chova*, bem melhor do que faltar água; c) Exortação imprecação- Que se *dane*!! Um raio te *parta* e o diabo que te *carregue*!; d) pedido, ordem – *Traga-me* um copo d’água, por favor! *Desculpe-me*, não vi que você deixou o pé na minha frente.

Outra descrição feita pelo autor é o presente do subjuntivo metafórico, aquele

utilizado com sentido de futuro do presente do indicativo: “suponho que ele *venha*”.

De acordo com Castilho (2010), do ponto de vista sintático, o subjuntivo predomina nas sentenças subordinadas. Para o autor, *subjuntivo* e *subordinado* são termos sinônimos, pois remetem à ordenação das sentenças numa posição de dependência. Semanticamente, o subjuntivo expressa um estado de coisas duvidoso. Mas, para esse mesmo autor, o subjuntivo tem vacilado na pia batismal da gramática, pois antes era conhecido como *conjuntivo*, ou seja, um modo verbal precedido das conjunções *desde que, embora, mesmo que, para que, nem que* etc. Mas, o problema é que o indicativo também pode ser precedido de conjunções. Dessa maneira, passou-se a utilizar o termo *subjuntivo*, que retrata esse modo em sua figuração quase que absoluta em sentenças subordinadas.

Castilho (2010) faz referência às orações concessivas, dizendo que as mesmas estabelecem um contraste com a matriz, assumindo a estrutura “*Embora p, q*”. Exemplo: *Embora* as adversativas e as concessivas *andem* de mãos dadas, deveriam discutir a relação (CASTILHO, 2010, p. 371). Na oração concessiva, o desgosto vai estampado logo de cara, na primeira sentença. Ou seja, você escolhe discursivamente se quer negar logo de uma vez ou se acha melhor adiar o conflito.

Em relação às adverbiais temporais, Castilho (2010) faz referência ao *quando*. Segundo o autor, as temporais expressam um tempo anterior, simultâneo ou posterior ao da matriz. Por exemplo: “Quando você *chegar*, eu já terei comido toda a sobremesa” (CASTILHO, 2010, p. 379). Percebemos novamente, nesse caso, o uso da conjunção temporal *quando* com o verbo no infinitivo.

Castilho (2010) faz apenas uma pequena menção sobre o uso de *onde*. Segundo o autor, deve haver uma relação entre a sintaxe e o uso crescente do advérbio *onde*, que substituiria a estrutura padrão *em que*: Não há uma área em São Paulo *onde* a polícia não *entre* (CASTILHO, 2010, p. 368). Percebemos a utilização do presente do subjuntivo com a oração de relativo *onde*, observando que essa expressão tem a chance de ocorrência quando o antecedente representa a categoria de *lugar* ou *tempo*.

Para Maria Helena de Moura Neves (2000), em *Gramáticas de Usos do Português*, o modo subjuntivo não aparece trabalhado separadamente. Quando a autora descreve o uso dos verbos, os descreve sem especificar o tempo, mas recorrendo ao “uso”, ao contexto no qual podem aparecer. A única menção que a autora faz ao modo subjuntivo é quando descreve as orações temporais: “o modo subjuntivo pode ser usado na oração temporal iniciada por *quando*, o que ocorre especialmente no *futuro*, resultando em expressão de eventualidade” (MOURA NEVES, 2000, p. 792). Explicita ainda que a oração principal

leva o verbo no presente do indicativo ou no futuro do indicativo e/ou do subjuntivo, mas não no presente do subjuntivo.

Exemplos: *Quando* você *crescer*, *dará* mais valor a tudo.

Quando você *tivera* minha idade, você *vai ver*.

Quando o ano *acabar*, o país *terá gasto* com sua importação algo em torno de 7,5 bilhões de dólares.

Se não, esses índios convidam os mil índios do Xingu e *quando chegarem* aqui *não tem* comida para cem (p. 793).

Em relação à conjunção concessiva *embora*, para Neves (2000), a construção concessiva é constituída pelo conjunto de uma oração nuclear, ou principal, e uma concessiva. Como por exemplo: *Embora* ninguém *prestasse* atenção, alisou de novo a saia. As estrelas, muito distantes, são consideradas fixas, *embora* não o *sejam*.

Podemos perceber que, nas gramáticas descritivas do PB, existe convergência em relação ao aspecto duvidoso, incerto do modo subjuntivo. Também podemos perceber que a conjunção concessiva *embora*, em português, se utiliza com o modo subjuntivo, o que pode influenciar no fato de os alunos transferirem essa estrutura para o espanhol ao utilizar a conjunção *aunque*.

A seguir, apresentamos a gramática descritiva do espanhol quanto ao uso do presente do subjuntivo.

3.4 A gramática descritiva do espanhol

Uma gramática descritiva do espanhol é a *Gramática Comunicativa del Español: de la lengua a la idea*, de Matte Bon (1995). Justifica-se sua escolha por se tratar de uma gramática muito utilizada pelos estudantes de língua espanhola.

Para Matte Bon (1995), a característica essencial que distingue o subjuntivo de todos os demais tempos do espanhol é que o mesmo não apresenta informações novas. Segundo o autor, o enunciador põe os verbos no subjuntivo quando somente quer fazer referência da relação entre um sujeito e um predicado, sem dar informações sobre o sujeito do verbo. E afirma ainda que, ao contrário, com verbos no indicativo ou em condicional, tem-se informações novas sobre o sujeito de cada verbo.

Como em quase todos os demais tempos, a conjugação dos verbos regulares no presente do subjuntivo se constitui com as terminações “ar”, “er” e “ir”, pelas distintas pessoas. Verbos terminados em “ar”, no presente do subjuntivo, terminarão em “e”, “es”,

“e”, “emos”, “eis”, “en”. Como exemplo: cantar – cante, cantes.... (Prefiero *que yo cante una música en la fiesta*; {Prefiro que eu cante uma música na festa}). Verbos terminados em “er”, “ir”, no presente do subjuntivo apresentarão as terminações “a”, “as”, “a”, “amos”, “áis”, “an”, como exemplo: *vender – venda, vendas...* (*¡Qué yo venda el coche mañana!* (MATTE BON, 1995, p. 271).; {Que eu venda o carro amanhã!}).

O autor traz algumas observações:

- 1 Os verbos concluídos em “er” e “ir” têm as mesmas terminações que outros tempos da conjugação.
- 2 As terminações dos verbos em “ar” no presente do subjuntivo são idênticas às dos verbos em “er” no presente do indicativo, e os verbos terminados em “er” e em “ir” correspondem aos verbos terminados em “ar” no presente do indicativo, exceto no caso das formas de primeira pessoa do singular.
- 3 A posição da sílaba tônica nas distintas pessoas se dá como no presente do indicativo.
- 4 Todos os verbos seguem as terminações de seu grupo, inclusive os irregulares.
- 5 Como acontece em outros tempos, existem verbos perfeitamente regulares que poderiam parecer irregulares porque em sua conjugação acontecem pequenas modificações ortográficas, como: *coger – coja, cojas...*

Quando se refere ao uso do presente do subjuntivo, Matte Bon (1995) considera incompatível que se use o presente do subjuntivo com ideia de passado. Ele reafirma que em todos os empregos do modo subjuntivo a função é marcar que o dito não constitui informação e revelar que esse controle mantém o enunciador em todo momento.

Em seguida, Matte Bon (1995) aponta uma série de usos do modo subjuntivo, contudo, nos ateremos ao objeto de nosso estudo, presente do subjuntivo. Assim, o autor afirma que se emprega o subjuntivo nas orações subordinadas em que o enunciador queira referir-se a uma entidade de futuro com relação ao momento da enunciação ou com respeito ao momento do passado do qual está falando. Dessa maneira, para nos referirmos a um momento de futuro podemos empregar uma data precisa e dizer, por exemplo, *Mañana a las tres de la tarde* {Amanhã, às três da tarde}, ou ainda podemos utilizar uma definição relacionada com algo que ainda vai acontecer, como por exemplo, *cuando llegue Andrés* (MATTE BON, 1995, p. 273) {quando chegar André}. Enfim, *Cuando llegue Andrés* não é nem mais nem menos que uma definição de um momento futuro. Esse tipo de recurso, conforme o autor, se utiliza especialmente quando o falante não dispõe de elementos precisos.

Desde um ponto de vista temporal, trata-se de definir um momento. As expressões mais frequentes são: *cuando, tan pronto como, en cuanto, no bien, así que, el día en que, la noche/la mañana/la tarde, la próxima vez que, la primera/segunda/tercera/ última vez que, hasta que.*

Segundo Matte Bon (2001, p.141), quando se refere ao futuro com referência ao momento em que se fala, utiliza-se o presente do subjuntivo: “*Por favor, cuando llegues, llámame.*”. {Por favor, quando chegar, me avise}

De acordo com este mesmo autor, também é possível usar *cuando* com um matiz condicional, por exemplo, “*Cuando él lo quiere así, por algo será*” (MATTE BON, 2001, p.207) {Quando ele quer assim, por algo deve ser}

Em referência à conjunção concessiva *aunque*, Matte Bon (1995) considera que, se a oração concessiva introduzida por *aunque* é nova para o interlocutor, ou quando é apresentada como uma informação nova, o verbo da oração principal deve estar no indicativo, mas também é possível encontrar *aunque* seguido de futuro ou condicional. Por outro lado, quando a informação mencionada na oração concessiva introduzida por *aunque* não constitui informação nova (porque se trata de algo que os dois interlocutores já sabem e aceitam que o enunciador não dispõe de elementos que lhe permitam informar ou não quer informar), o verbo deve estar no subjuntivo. Também se utiliza o subjuntivo quando a informação tem um caráter hipotético, nesse caso, o foco desta investigação.

De acordo com Matte Bon (2001, 0. 107), para introduzir uma oração concessiva se utiliza, entre outras possibilidades, a conjunção *aunque*: “*Aunque llueva, tengo que salir*” {Ainda que chova, tenho que sair}.

Segundo esse mesmo autor, quando se diz: “*No importa, aunque esté lloviendo, tengo que marcharme*” {Não importa, ainda que chova, tenho que ir}, o elemento A (*aunque esté lloviendo*) apresentado na oração concessiva introduzida por *aunque* é o motivo pelo qual o falante considera que não deveria ir, ou seja, o elemento B (*tengo que marcharme*). Ao formar uma oração concessiva, o que faz o falante é dizer explicitamente que está levando em consideração o elemento A e que, apesar de tudo, tem de expressar o elemento B (MATTE BON, 2001, p. 212).

A gramática de Matte Bon (1995, 2001) não faz a descrição do advérbio *donde* como uma ação ainda não realizada ou experimentada. Outros contextos aparecem, mas como não são objetos desta pesquisa, não serão descritos nesta seção.

Outra gramática descritiva do espanhol é *La Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, da Real Academia Espanhola, organizada por Bosque e Demonte (1999).

Justifica-se a escolha dessa gramática por tratar-se de uma gramática da Academia, portanto, mais formal e menos utilizada pelos alunos por falta, muitas vezes, de acesso a essa obra.

No capítulo 47, os autores começam a tratar das orações subordinadas temporais fazendo a seguinte referência ao uso de *cuando*: “Quando o tempo da oração principal pertence à esfera do presente, na oração subordinada aparece o presente do subjuntivo se o conector for quando e o tempo principal indicar posterioridade”²³ (BOSQUE; DEMONTE, 1999, p. 3119).

Nos casos em que o verbo da oração principal aparece em *futuro perfecto*, obtemos a leitura de simultaneidade entre o estado de coisas que supõe o *futuro perfecto* e o tempo do evento da subordinada. Podemos ver um exemplo em: “*Pepe habrá acabado la tesis cuando lleguen sus padres*” {*José terá terminado a tese quando chegarem seus pais*}. Como neste caso o evento principal “habrá terminado/terá terminado” precede o evento subordinado “lleguen/chegarem”, podemos compreender que há simultaneidade entre o estado que supõe o resultado do evento principal e o evento subordinado.

Conforme Bosque e Demonte (1999, p. 3313), as orações introduzidas por *cuando* se comportam, de maneira geral, semelhantemente ao restante das orações temporais e aparecem em indicativo se designam eventos factuais (passados, presentes ou habituais), como no subjuntivo, se remetem a contextos posteriores e não factuais como em: “*No encontrará a nadie cuando llegue*” {*Quando chegar não encontrará ninguém*}.

Também se referem ao contraste entre indicativo e subjuntivo, na medida em que o tempo da oração principal pode assumir um valor de presente habitual ou de futuro: “*Cuando nos habla/hable, así, le damos un cachete*” (BOSQUE e DEMONTE, 1999, p. 3313) {*Quando nos fale/fala assim, le damos uma bofetada*}. Com o indicativo, a oração subordinada designa um fato habitual (e a conjunção *cuando* assume um valor semelhante ao da locução *sempre que*); com o subjuntivo, ao contrário, a oração se refere a uma eventualidade futura e assume um valor próximo ao das orações condicionais.

Bosque e Demonte (1999) também fazem referência ao uso de *aunque*. Para os autores, em relação ao uso dos modos na oração subordinada, o fato de que esta oração designa uma causa ineficaz pode ser verdadeira ou não. Em estudos sobre esse tipo de oração é bastante comum diferenciar dois tipos de orações concessivas: as concessivas propriamente ditas, que têm um caráter factual, e as condicionais concessivas (condicionais hipotéticas), que têm um caráter não factual ou contrafactual. Essa diferença tem

²³ “Cuando el tiempo de la oración principal pertenece a la esfera del presente, en la oración subordinada aparece un presente, que es de subjuntivo si el conector es cuando y el tiempo principal indica posterioridad”

repercussões modais, já que o subjuntivo se utiliza necessariamente no segundo caso, e segundo o qual se aplica o estudo desta tese. Por exemplo: “*Aunque llueva mañana, saldremos de excursión; aunque ahora esté lloviendo, saldremos de excursión*” (BOSQUE e DEMONTE, 1999, p. 3300) {*Mesmo que chova amanhã, faremos a excursão; mesmo que esteja chovendo, faremos a excursão*}.

Outra explicação é referente ao que ocorre nas orações concessivas condicionais, como os autores referidos tratam nosso objeto de estudo, pois, segundo eles, nas orações concessivas condicionais algumas oposições temporais se reinterpretem modalmente, como podemos observar em: “*Aunque tenga dinero, no me prestará ni un céntimo*” (BOSQUE; DEMONTE, 1999, p. 3301) {*Mesmo que tenha dinheiro, não me emprestará nem um centavo*}.

Bosque e Demonte (1999) trazem, também, uma pequena explicação sobre outras orações subordinadas adverbiais, no caso, as orações locativas introduzidas pelo relativo *donde*. A possibilidade de utilizar o subjuntivo com o *donde* está diretamente relacionada com a aparição na oração principal do verbo “buscar”, por exemplo: “*Busco un libro donde se analice el modo en las oraciones de relativo*” (BOSQUE e DEMONTE, 1999, p. 3259) {*Busco um livro onde se analise o modo nas orações de relativo*}.

É possível constatar esse fato se substituirmos o verbo buscar por outro como ler: “*Leo un libro donde se analiza el modo en las oraciones de relativo*” {*Leio um livro onde se analisa o modo nas orações de relativo*}. Nesse caso, o novo contexto tem um caráter totalmente existencial e o subjuntivo está automaticamente excluído. Por tanto, podemos dizer que alguns verbos, como no caso buscar, criam um tipo de contexto adequado para o uso do subjuntivo.

Em resumo, Matte Bon (1995) explica que o subjuntivo não apresenta informações novas. Por outro lado, Bosque e Demonte (1999) nos apresentam que o uso do *cuando* se dará no momento em que se fizer referência a uma eventualidade futura, assim como também nas orações com *aunque*, pois essa conjunção tratará basicamente de oposições temporais quando utilizada com subjuntivo. Em relação ao *donde*, percebemos que alguns verbos determinam o uso do subjuntivo ou não.

Podemos perceber que essas descrições, principalmente da gramática descritiva do espanhol, vêm ao encontro do que propomos neste estudo, pois consideram a língua como um recurso de comunicação e em contextos reais e específicos que os alunos possam encontrar em seu dia a dia.

A seguir, apresentamos os critérios que serão adotados para a pesquisa.

3.5 Os critérios adotados na pesquisa

Como já dito anteriormente, neste estudo utilizaremos os critérios sintático-semânticos para definir o uso do presente do subjuntivo em espanhol. Sintático porque analisaremos a estrutura da oração subordinada, no caso adverbial temporal com *cuando*, concessiva com *aunque* e a oração com advérbio relativo de lugar *donde*. Semântico porque, como se trata do uso de um tempo verbal, verificaremos os sentidos estabelecidos dentro das orações e do contexto em que as ações se realizam.

Nesta tese, nos preocupamos em utilizar como critérios os seguintes aspectos sintático-semânticos quanto ao uso do presente do subjuntivo: a) o uso do presente do subjuntivo relacionado a fatos duvidosos, hipotéticos; b) o caráter sintático das conjunções *cuando*, *aunque* e *donde* nas orações subordinadas adverbiais; c) a possível transferência da forma verbal do presente do subjuntivo do PB para as estruturas linguísticas do espanhol.

No capítulo seguinte, trataremos especificamente da transferência linguística em língua estrangeira.

4 A TRANSFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA POR BRASILEIROS

Neste capítulo trataremos da transferência linguística, apresentando um breve histórico e alguns estudos realizados por investigadores brasileiros.

4.1 Breve histórico da transferência

Sabemos que estudar a questão da transferência linguística também é importante. Mas, linguistas do século XIX não se preocupavam com os efeitos da influência da transferência linguística no processo de aprendizagem de uma LE, e também não levavam em consideração as implicações pedagógicas que esse tipo de influência poderia ocasionar. Segundo Odlin (1989), o interesse maior era em classificar as línguas em determinadas famílias e pesquisar o fenômeno da mudança linguística. De acordo com o autor, sempre que duas línguas entram em contato, uma necessidade de comunicação linguística é estabelecida e há uma chance muito grande de que haja uma mistura linguística na hora da produção verbal dos falantes.

Poucos estudos do século XIX ofereceram exemplos concretos do fenômeno da influência de uma língua em outra. O que se sabe, no entanto, é que em épocas anteriores já havia uma tendência de estudarem determinados fenômenos.

Na primeira metade do século XX, a noção de transferência ocupou uma posição central na escola behaviorista (GASS; SELINKER, 2008). Naquela época, o termo transferência era proveniente da Psicologia da Aprendizagem e referia-se ao processo psicológico pelo qual um conhecimento prévio era transferido e aplicado a uma nova situação de aprendizado. Nesse sentido, compreendia-se o ato de aprender como um processo cumulativo, que consistia em se formarem hábitos. Já no contexto de aquisição de LE, transferência era a construção de um conjunto de hábitos para a produção e a compreensão oral de enunciados naquela língua (SELINKER, 1992).

Os linguistas behavioristas viam na língua materna um elemento dificultador da aquisição da LE. Nesse contexto, surge a Análise Contrastiva (doravante AC) com o objetivo de promover o estudo comparativo das línguas. Buscava-se, através de comparações, mapear que áreas do sistema linguístico ofereciam maior dificuldade ou facilidade ao falante da LM no aprendizado de uma LE (GASS; SELINKER, 2008).

A AC concebia o processo de aquisição de uma nova língua como formação de novos hábitos, e fundamentava-se em teorias behavioristas para a elaboração de seu arcabouço teórico, bem como na linguística estrutural.

Nessa época, para que estudos acontecessem, eram elaborados materiais didáticos específicos para os falantes de línguas diferentes, e, acreditava-se nos seguintes pressupostos teóricos: a) a LM era a principal fonte de erros para a produção e compreensão de enunciados realizados na língua-alvo; b) os equívocos presentes na interlíngua do aprendiz podiam ser explicados a partir das diferenças entre a LM e a LE; c) quanto maiores fossem as diferenças entre a LM e a LE, mais erros iriam acontecer; d) a tarefa de aprender uma segunda língua consistia também em aprender as diferenças entre essas línguas. (GASS; SELINKER, 2008).

Mas, com o passar do tempo, a AC pareceu ser incapaz de acompanhar as mudanças constantes dos modelos de análise e as abordagens teóricas e só conseguia alcançar parte dos problemas de aprendizagem enfrentados pelos aprendizes. Os pontos das reais dificuldades que eram mapeados pareciam ter causas variadas entre os diferentes aprendizes, e observavam-se, também, diferenças entre a produção e a percepção da nova língua que estava sendo adquirida.

Contudo, as limitações da AC não apagaram a contribuição oferecida a outras áreas de estudo como à tradução, à descrição de línguas específicas, à tipologia linguística e ao estudo dos universais linguísticos.

Na metade do século XX, o conceito de transferência foi sendo abandonado por estar sendo visto como relacionado ao behaviorismo. Conforme Gass e Selinker (2008), uma maneira de mostrar que a aprendizagem de uma LE não era uma atividade com base behaviorista foi mediante a negação do papel central atribuído ao fenômeno de transferência na aquisição de LE.

A partir da metade dos anos 1970, o papel da LM na aquisição de LE foi novamente avaliado. Conforme Gass e Selinker (2008), estudos realizados apresentaram evidências favoráveis da influência da LM na aquisição de LE. O interesse naquele momento não era mais recusar ou aceitar o papel da LM, mas determinar como e quando os aprendizes utilizavam a LM e que explicações podiam ser dadas para esse fato (LONG, 1991; ELLIS, 1995). A transferência passou a ser estudada de maneira mais qualitativa e houve um entendimento de que o fenômeno não era um conceito exclusivo do behaviorismo e que podia ser inserido em uma visão consistente com uma abordagem mentalista da linguagem (GASS; SELINKER, 2008).

Nesse sentido, Gass e Selinker (2008) passaram a encarar a língua do aprendiz como um processo de testagem de hipóteses, através do qual criam-se elementos extraídos dos dados da LM que podem avaliar para o uso em LE. A posição dos autores concilia hipóteses advindas da AC com princípios cognitivistas, considerando possível compatibilizar duas visões a respeito da aquisição de uma LE, que em épocas anteriores eram vistas como antagônicas, o que abre uma nova possibilidade de estudos e uma atualização e ressignificação do conceito de transferência linguística.

Nessa mesma linha, Corder (1967) afirmou que a LM é uma ferramenta que auxilia o aprendiz na descoberta das propriedades formais da LE, sobretudo nas áreas em que essas línguas compartilham semelhanças.

A partir dos anos 1990, a transferência passou a ser estudada sob outro prisma e a possibilidade de estudos tem aumentado, contemplando não somente investigações sobre o papel da LM na aquisição de LE, mas também a influência de outras línguas já adquiridas pelos falantes.

Então, por que pesquisar se a língua materna (português do Brasil) é fator de interferência na produção oral e escrita de aprendizes do presente do subjuntivo em espanhol?

Para Schachter (1995, p. 227), “às vezes os aprendizes são pressionados a produzir além de seu nível real de competência e não têm outra solução a não ser usar formas ou estruturas de sua primeira língua até que consigam adquirir as formas adequadas dessa língua alvo”. Percebemos, contudo, que nem sempre é isso que acontece, principalmente com o uso do presente do subjuntivo em espanhol. Muitas vezes, alunos de nível intermediário, os quais já trabalharam e aprenderam o uso desse tempo verbal, utilizam equivocadamente o objeto em questão em frases e produções orais e escritas.

De acordo com Koda (1997), algumas línguas podem ser consideradas mais similares entre si do que outras, como no caso do português e espanhol. Essa similaridade pode estar relacionada com o uso de determinados mecanismos de processamento da língua na hora da aprendizagem. No caso de um aluno brasileiro aprendendo espanhol, essa proximidade linguística acionaria procedimentos similares de processamento de ambos os códigos linguísticos, o que, para Koda, seria um princípio de semelhança facilitador de aquisição, o que poderia ocasionar uma melhor competência do aprendiz.

Para Mitchell, Myles e Marsden (2013), uma forma ou estrutura gramatical ocorrerá consistentemente, e de forma significativa, na interlíngua como resultado de uma transferência se, e apenas se: (1) os princípios de aquisição natural forem consistentes com a

estrutura da LM ou (2) já exista dentro do insumo de LE o potencial para a generalização do insumo para produzir a mesma forma ou estrutura.

Jarvis (2000) acredita que deva haver um maior rigor metodológico nos estudos sobre transferência. Mas, para isso, é preciso levar em consideração três aspectos: a) esclarecer até que ponto a influência da LM responde pelos erros do aluno; b) conhecer as limitações e os fatores que interagem com essa influência; c) avançar nas investigações teóricas sobre transferência.

No final desta investigação, esperamos conseguir algumas respostas frente a esses três aspectos referidos no parágrafo anterior, pois acreditamos que eles sejam de máxima importância para responder à questão principal sobre transferência deste estudo: a língua materna (português do Brasil) é fator de interferência na produção oral e escrita do presente do subjuntivo em espanhol por alunos brasileiros?

Como a língua espanhola e o português são línguas próximas, acreditamos que seja natural o fenômeno da transferência em suas estruturas linguísticas e também até mesmo em relação ao léxico, principalmente em se tratando de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol.

Para aprofundar e especificar melhor o assunto abordado neste capítulo, a seguir, apresentamos uma revisão de estudos sobre transferência no contexto brasileiro.

4.2 A transferência em estudos no contexto brasileiro

Não podemos dizer que há uma grande variedade de estudos sobre a transferência linguística em contexto brasileiro. Mas, um dos estudos que se ocupou acerca da transferência foi realizado por Villalba (2002). A autora investigou a transferência linguística e os indícios de fossilização no conhecimento lexical em espanhol de universitários brasileiros. Para Villalba, transferência não é apenas um fenômeno linguístico, mas também é uma estratégia de aprendizagem. A investigadora hipotetiza – e corroboramos com sua teoria – que a semelhança entre as duas línguas implicadas favorecerá a ocorrência da transferência. No caso desta tese, principalmente no uso com *cuando*.

Embora os alunos tenham estudado e supostamente aprendido o presente do subjuntivo, no nível anterior ao qual se encontram, utilizando a abordagem comunicativa, não adquiriram ou não recordam a utilização do tempo verbal em questão. Nesse caso, a IFF de caráter explícito poderá dar conta, levando à internalização esperada.

Para a execução da pesquisa, Villalba (2002) contou com a participação de 58 estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal do Paraná, todos cursando uma das modalidades de licenciatura (simples ou dupla), ou bacharelado (tradução) em espanhol. Os participantes foram divididos em três grupos de alunos: básico, intermediário e avançado. Os alunos de nível básico compreendiam 80% da faixa etária entre 18 e 23 anos; intermediário 35% entre 20 a 26 anos e 45% entre 28 e 38 anos; avançado 75% entre 21 e 29 anos. Todos os participantes apresentavam como língua materna o português.

No início da investigação foi aplicado um questionário pessoal para obter melhor o perfil dos participantes. Ao longo da investigação foi aplicado um conjunto de testes (LAUFER, 1998) conhecido como enfoque de testes múltiplos, pois mede diferentes aspectos do conhecimento lexical, a saber: teste de conhecimento passivo, conhecimento ativo, controlado e de produção livre.

Para o conhecimento passivo, o modelo utilizado foi o VLT (*Vocabulary Levels Test*²⁴), próprio para medir a capacidade receptora em termos de vocabulário. Para o conhecimento ativo controlado, foi utilizado o modelo produtivo do VLT, cujo resultado permitiria um contraste com o resultado do primeiro teste para estabelecer a relação entre o vocabulário passivo e ativo.

Para a variedade lexical e o conhecimento gramatical da palavra, foi solicitada uma composição livre que revelaria não só a extensão como os tipos de problemas quanto ao seu uso.

No final de sua investigação, Villalba (2002) apresenta os seguintes resultados:

- a) Quanto ao mito de “língua fácil”, provavelmente fundamentado no parentesco próximo entre as duas línguas envolvidas, o estudo apontou que a semelhança como fator facilitador de acesso e aquisição de língua estrangeira, postulada e confirmada por vários linguistas, deve ser vista com cuidado porque parece tratar-se de faca de dois gumes. No caso particular do aluno brasileiro aprendendo espanhol, existem indícios de que a dificuldade tem a ver também com a falsa semelhança e principalmente com a dicotomia semelhança/falsa semelhança em termos de definição de limites linguísticos entre os dois sistemas.
- b) No que se refere à transferência, de acordo com a tendência atual, que prefere analisá-la contextualizada no processo de ASL, enfatizando seu caráter dinâmico por

²⁴ Consiste em quinze conjuntos de seis palavras cada, listadas na coluna da esquerda que devem ser reconhecidas e combinadas com as explicações (sinônimos, paráfrases) dadas na coluna da direita.

apresentar mudanças quantitativas e qualitativas no desenvolvimento linguístico, a transferência também pode ser vista como uma questão de autonomia em relação à língua materna e ser desdobrada em vários questionamentos que expliquem a relação entre a L1 e a L2.

- c) No que se refere à distância entre o vocabulário passivo e ativo, os dados endossam a literatura, no sentido de que o primeiro é maior do que o segundo e de que a relação entre ambos se torna mais conflitiva no estágio avançado.
- d) No caso específico do universitário brasileiro, os dados do questionário pessoal mostram que a fase de certa irresponsabilidade em relação à aprendizagem de espanhol já foi superada, mas ainda se trata de uma questão não trabalhada sistematicamente em sala de aula.
- e) O novo rumo dado às pesquisas no âmbito do conhecimento lexical possibilitou libertar a palavra de seu casulo restrito de forma e significado para contextualizá-la no uso, o que fez com que se olhasse também para suas relações sintagmáticas e paradigmáticas, o que deve refletir na prática pedagógica em dois sentidos: 1) abandono definitivo da memorização de palavras e expressões isoladas e a consulta superficial ao dicionário para inseri-las nas atividades comunicativas e torná-las significativas para o aprendiz; 2) redimensionamento do ensino de vocabulário, destacando tanto as relações semânticas como as morfossintáticas, o que no caso do falante brasileiro aprendiz de espanhol deve permitir superar as anedotas do “portunhol”, encurtar a distância entre o conhecimento passivo e ativo, e discernir gradualmente dois sistemas linguísticos.

Como este estudo buscará analisar como a LM influencia na transferência de forma linguística para a língua-alvo, como no caso de *cuando* em oração temporal, podemos citar também uma pesquisa que investiga a transferência do infinitivo flexionado no ensino do espanhol para brasileiros, uma vez que o erro com *cuando* pode acontecer pelo mesmo fator determinante que acontece a transferência do infinitivo.

Boéssio (2003) tem como objetivo geral verificar os usos do infinitivo no Espanhol e no Português. Os objetivos específicos são: constatar que o problema está na flexão do infinitivo, devido ao fato de não existir essa construção no espanhol; registrar essa ocorrência e buscar alternativas para minimizá-la; identificar em que contextos linguísticos ocorrem com maior frequência as transferências indevidas; avaliar a consciência de professores e alunos (formandos) do curso de Letras – Espanhol; observar nos materiais

didáticos de ensino de espanhol para brasileiros a preocupação com o fenômeno linguístico em questão.

Nesse estudo, Boéssio (2003, p. 48) faz uma afirmação que vem ao encontro do que será objeto de investigação nesta tese:

A utilização do quando com idéia de futuro é motivo de transferência indevida por alunos brasileiros aprendizes de espanhol. Os aprendizes utilizam a construção do Português, quando deveriam utilizar o presente do subjuntivo que expressa essa idéia de futuro no Espanhol. No Português, é comum a construção: “Quando chover eu estudo”. No Espanhol, essa construção não seria possível, e sim: “Cuandollueva, estudio”.

Para a realização da investigação, Boéssio selecionou quatro grupos distintos. O primeiro com sete alunos do quarto semestre de Turismo da UFPel (Universidade Federal de Pelotas); o segundo com 24 alunos do quarto semestre do curso de Letras da mesma instituição; o terceiro com 13 alunas, formandas, também do curso de Letras – Espanhol e o quarto grupo com 11 professores de diversos níveis de ensino e diferentes regiões geográficas.

Foram aplicadas ao longo da pesquisa diferentes atividades. Para o primeiro grupo, utilizou-se um instrumento de pesquisa com exercícios direcionados para verificar o aparecimento da flexão e também para avaliar a consciência desses alunos a respeito de construções gramaticais equivalentes em espanhol. Para o segundo grupo, foi realizada uma coleta de textos, aproveitando-se os fragmentos em que havia ocorrências. Para os dois últimos grupos, foi aplicado um questionário para verificar a consciência ou não do infinitivo flexionado como transferência indevida no aprendizado de Espanhol por estudantes brasileiros.

Em resposta ao objetivo geral, e após análise dos dados, Boéssio (2003) conclui que, na maioria dos casos, o uso do infinitivo coincide no espanhol e no português, não causando maiores dificuldades no aprendizado de espanhol como LE. O problema, segundo a autora, realmente aparece quando se tenta responder a um objetivo específico, quando em português são realizadas construções com o infinitivo flexionado, já que os professores, em geral, não mostram, por meio da análise contrastiva, as equivalências possíveis, isto é, não chamam esse aspecto gramatical à consciência do aluno. Essa ausência de discussão se deve, em grande parte, ao desconhecimento do fato linguístico em sua própria língua – caso de professores brasileiros de espanhol –, ou de desconhecimento da língua materna do aprendiz – caso de professores nativos de espanhol.

Os contextos linguísticos propícios à transferência indevida da flexão do infinitivo, de acordo com os dados da investigação, foram: em primeiro lugar, as construções finais, dado

que, em português, as orações reduzidas de infinitivo adverbiais finais formam contexto ideal para a flexão do infinitivo, sendo, assim, transferidas para a LE. Acrescente-se, ainda, o fato de que em espanhol há a possibilidade do uso do infinitivo não flexionado quando existe igualdade do sujeito na oração principal e na subordinada.

Em resposta ao objetivo que buscava avaliar a consciência dos professores de espanhol e concluintes do curso de Letras – Espanhol, verifica-se que a maioria, tanto de alunos como de professores, não tem o real conhecimento da questão abordada. De um total de 13 formandas, somente três demonstraram conhecimento a respeito. Dos nove professores de espanhol, somente dois mostraram-se familiarizados com o tópico em estudo.

E, em relação aos livros didáticos, com referência à flexão do infinitivo e ao uso do subjuntivo, verificou-se, nos três livros analisados, que já existem autores-linguistas preocupados com essa ocorrência. Não foram encontrados, contudo, estudos que levassem essa questão adiante e aprofundassem a investigação.

Outro estudo relacionado à transferência linguística foi realizado por Cruz (2001). A autora efetuou um estudo longitudinal com o propósito de mapear a produção oral dos sujeitos aprendizes de espanhol de um curso de Letras de uma universidade pública paulista, do primeiro ao quarto ano. A pesquisadora investigou como se manifestam os estágios de interlíngua durante o processo de aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, que se propôs dar conta dos dados linguísticos examinando também o contexto de ensino em que ocorrem a inter-relação com as vivências acadêmicas e pessoais dos sete sujeitos participantes.

Como instrumentos de coleta de dados em Cruz (2001), foram delimitadas as observações das aulas, os exames orais e outras atividades propostas pelas professoras de língua espanhola. Nos terceiro e quarto anos, a pesquisadora contou com a participação dos professores de literatura espanhola, literatura hispano-americana e prática de ensino de espanhol. Para a análise dos dados, a investigadora utilizou os seguintes instrumentos: no primeiro ano de pesquisa, gravação de vídeo/aulas (três aulas) e gravação de vídeo/conversação com os professores participantes; no segundo ano, gravação de vídeo/aulas (duas aulas), gravação de vídeo/exame conversação, gravação áudio/comentário – laboratório, gravação áudio/aula novamente e gravação áudio/exame de conversação (duas aulas); no terceiro ano, gravação áudio/exame, gravação áudio/conversação/laboratório, gravação áudio/aula (duas aulas), gravação áudio comentário e gravação áudio/exame conversação; e no quarto ano, gravação áudio/aula, gravação áudio/seminário (duas aulas), gravação áudio/narrativa de história, gravação áudio/aula e gravação áudio/entrevista.

Como resultados, a investigadora aponta:

- a) Os verbos aparecem como um problema central na interlíngua. Existe um domínio crescente do paradigma verbal, mas a assimilação das irregularidades ocorre de forma gradativa, até que o aprendiz consiga formular as suas hipóteses e, conseqüentemente, sejam estabelecidas regras gerenciadoras em sua interlíngua compatíveis com as da língua-alvo. A maioria dos alunos tem utilizado indevidamente *tener* no lugar de *haber* como verbo auxiliar, aqui mais que tudo por uma questão lexical transferindo o uso da LM para a língua alvo. Ou, pela falta de uma visão contrastiva (confusão entre primeira e terceira pessoa do pretérito indefinido) que restringe os alunos ao uso da LM e a falta de concordância na língua alvo.
- b) A estrutura própria do verbo *gustar*, o qual não relaciona o uso no espanhol com o uso em português.
- c) A falta de concordância verbal, em que o aluno fixa uma forma utilizada pelo professor na sua interação com ele e transfere para outros contextos, em que se torna inadequada (*tu* por *usted*).
- d) As preposições oferecem incorreções, por exemplo, na estrutura *ir +a+infinitivo*.
- e) Os pronomes representam também uma das dificuldades nucleares para os aprendizes. No início existe uma forte tendência à omissão do pronome oblíquo átono e uma presença ostensiva dos pronomes pessoais do caso reto. No estágio da interlíngua do aluno, pode-se observar que essas tendências vão convivendo, cada vez mais, com realizações que se aproximam da língua alvo com a utilização de pronomes oblíquos tônicos e a presença cada vez mais forte do pronome átono, com a colocação ora correta ora incorreta desse pronome. Isso permite constatar que os aprendizes em término de curso ainda apresentam como um movimento lento advindo de arranjos naturais que devem ocorrer ao se manipular formas de uma LE tão próxima, mas com suas especificidades.

Podemos perceber que no estudo de Cruz (2001) a principal preocupação dos alunos se dá em relação ao uso de verbos. Muitos transferem o uso da LM para a LE, o que aventamos que seja a mesma hipótese neste estudo, pois notamos que a dificuldade está em utilizar o presente do subjuntivo em determinadas situações, principalmente em relação às conjunções *cuando*, *aunque* e *donde*.

É possível pensarmos, nesse caso, que os alunos brasileiros, aprendendo espanhol,

possam estar acionando procedimentos similares de processamento de ambos os códigos linguísticos, o que, segundo Koda (1997), remete a um princípio de semelhança que poderia facilitar a aquisição da língua-alvo, mas que sabemos que, neste caso específico do uso do presente do subjuntivo, não facilitaria a aquisição para os aprendizes.

No próximo capítulo, trataremos especificamente do estudo desenvolvido.

5 O ESTUDO DESENVOLVIDO

Neste capítulo será descrito o teste piloto (Apêndice A) realizado um semestre antes da aplicação da pesquisa e serão apresentados a metodologia de pesquisa, seu contexto, os participantes da investigação e as tarefas aplicadas aos aprendizes de espanhol como LE.

5.1 A pesquisa-ação

Este estudo desenvolveu uma pesquisa-ação, com dados qualitativos e quantitativos. Segundo Engel (2000, p. 182),

[...] Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

Segundo André (2004), uma pesquisa-ação se dá quando o professor decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, isto é, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática de dados, análise fundamentada na literatura e relato dos resultados obtidos.

Em síntese, a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que está baseado em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo.

Além disso, para Creswell (2010, p. 27), a investigação que utiliza dados qualitativos e quantitativos é considerada mista. O autor entende por pesquisa mista

[...] uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada.

Acreditamos ser importante levar em consideração os dados quantitativos também, pois são dados estatísticos que comprovam através de números precisos os resultados obtidos, por isso utilizaremos, nesta tese, um método misto de pesquisa, em conformidade com Creswell (2010). Outros autores também se pronunciam sobre a utilização de pesquisas que utilizam métodos qualitativos e quantitativos.

Conforme Scaramucci (1995, p. 96), o método quantitativo é “elaborado para testar hipóteses através do uso de instrumentos objetivos e análises estatísticas”; já o qualitativo seria utilizado em estudos “em que pesquisadores não se propõem a testar hipóteses, mas apenas observar o que está presente através de seu foco”. Nesse caso, o método quantitativo estaria associado ao paradigma positivista e o qualitativo ao paradigma interpretativista. Para a elaboração dos dados estatísticos, utilizaremos o Programa GOLDVARB-X, que oferece as possibilidades de cálculo estatístico e informes científicos (GUY; ZILLES, 2007).

Utilizamos o Programa GOLDVARB-X, que consiste na ferramenta mais recente da série VARBRUL,²⁵ e foi desenvolvido por Sankoff, Tagliamonte e Smith (2005).

O programa GOLDVARB-X possibilita análises estatísticas apuradas do efeito exercido por cada uma das variáveis, sejam elas linguísticas ou extralinguísticas, sobre a regra variável em exame. O programa oferece duas modalidades de análise dos dados: a análise binomial *one-step*, na qual analisa todos os grupos e células simultaneamente, e a análise binomial *step-up/step-down*, na qual a análise é frequentemente utilizada em estudos linguísticos (TAGLIAMONTE, 2006).

Para a aplicação da entrevista narrativa, foi utilizado o Programa *Team Speak*, o qual consiste em uma ferramenta de comunicação que possibilita conversas e gravação por voz com outros usuários utilizando a tecnologia Voz sobre IP (VoIP). É necessário um *software* para rodar o Programa *Team Speak*²⁶ e de um servidor para os usuários se conectarem a canais para conversarem uns com os outros.

Como este estudo terá um caráter de pesquisa qualitativa, uma vez que utilizaremos a percepção e a interpretação da investigadora durante todas as análises elaboradas, acreditamos ser importante trazer a contribuição de Bogdan e Biklen (1994) sobre esse tipo de investigação. Para esses autores, a investigação qualitativa possui cinco características, a saber:

1. Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal. Isto é, os investigadores introduzem-se e permanecem grandes quantidades de tempo em escola, famílias, bairros e outros locais, tentando elucidar questões educativas.

2. A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.

²⁵ Aplicativo para Windows e Macintosh, disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.htm>

²⁶ Especificações técnicas do Programa *Team Speak* em: <http://www.teamspeak.com/?page=teamspeak3>

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Nesse item, podemos dizer que a ênfase qualitativa no processo tem sido útil na investigação educacional. Mas também precisamos dizer que as técnicas quantitativas conseguiram demonstrar, recorrendo a pré-teste e pós-testes, que as mudanças se verificam.

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando.

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Isto é, os investigadores preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes.

Em termos gerais, segundo os autores citados acima (op.cit.), os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam levar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, o qual se dará com mais ênfase durante a entrevista narrativa.

Nesta investigação, analisaremos e descreveremos o uso do presente do subjuntivo em espanhol, em orações adverbiais com *cuando*, *aunque* e *donde*, em produções linguísticas orais e escritas de aprendizes universitários de nível intermediário.

Para os dados qualitativos, levamos em consideração os resultados das tarefas de descrição de imagem e de criação de história, bem como os resultados da entrevista narrativa. Para os dados quantitativos, levamos em consideração também os testes que apresentam as tarefas de preencher lacunas e de múltipla escolha.

5.2 O contexto de pesquisa e os participantes

Como tratamos aqui de uma pesquisa-ação, a investigadora acredita ser relevante aplicar o estudo em seu contexto de trabalho, uma vez que as dúvidas sobre o uso do presente do subjuntivo surgiram justamente em sala de aula de língua espanhola na qual atua a pesquisadora, em disciplinas de prática escolar e de estágio supervisionado.

Este estudo foi realizado durante o primeiro semestre letivo de 2013, em uma turma de nível intermediário, VI nível, de um curso de Letras – Espanhol, em uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. A pesquisadora não é a professora titular da

turma, mas trabalhou conjuntamente com a referida educadora.

Segundo André (2004), um estudo qualitativo precisa levar em consideração a história pessoal de cada participante, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos.

Assim, podemos dizer que os participantes, em sua grande maioria, provêm de cidades do interior do Rio Grande do Sul, próximas do município da universidade privada cujos alunos são participantes da pesquisa. Participaram da pesquisa 12 acadêmicos, com idades entre 18 e 40 anos. Os alunos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido obtido junto ao Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (ver Anexo A), conforme Resolução 171/2011 e segundo o previsto na Resolução CNS 196/96.

Um dos requisitos para a participação na pesquisa era que os alunos não tivessem tido contato direto com a língua espanhola antes do ingresso na universidade, não tivessem participado de intercâmbios acadêmicos ou realizado viagens de estudo em países de fala espanhola.

Para a realização da pesquisa, foram utilizados os procedimentos e instrumentos a seguir detalhados.

5.3 Os instrumentos e os procedimentos da pesquisa

Para a execução desta pesquisa, os alunos responderam ao questionário de perfil²⁷ (Anexo B, p. 133), executaram tarefas e realizaram entrevista narrativa, sem que isso modificasse a natureza de suas aulas, as quais já tinham sido previstas e programadas no início do semestre letivo como parte do programa. Ou seja, as tarefas foram construídas a partir do programa elaborado pela professora titular.

Os participantes da presente pesquisa e os contextos de ensino foram considerados em seus ambientes naturais de aprendizagem. Como no Teste Piloto foram constatados equívocos dos aprendizes no que se refere à aplicação da forma verbal presente do subjuntivo, na etapa de produção dos aprendizes, recorreremos à instrução explícita, na perspectiva de Spada (1997, 2008, 2010), como maneira de intervir na realidade de aprendizagem da forma-alvo dos estudantes.

Primeiramente, como teste piloto (Apêndice A), como já referido anteriormente neste

²⁷ Questionário elaborado baseado no modelo utilizado na tese de Ubiratã Alves (2008).

trabalho, aplicamos uma tarefa oral e outra escrita, a fim de verificar o (não) uso dos aprendizes do presente do subjuntivo em espanhol.

Posteriormente, no período de instrução explícita, foram aplicados os testes (pré-teste; pós-teste imediato; pós-teste postergado), foram utilizadas como instrumento para a coleta de dados também as ferramentas *Team Speak* e a Plataforma *Edmodo*, sem que os alunos estivessem conscientes do foco da investigação

Em todas as etapas de obtenção de dados da investigação: pré-teste (apêndice B, p. 146), pós-teste imediato (apêndice C, p. 153) , pós-teste postergado (apêndice D, p. 157) foram utilizadas atividades de preencher lacunas, testes de múltipla escolha, descrição de imagem e criação de uma história, os quais serão detalhados a seguir.

Após a realização do teste piloto, no semestre subsequente, foi aplicado o pré-teste, com outra turma de nível intermediário, agora turma real da investigação, tendo como foco o uso do presente do subjuntivo em espanhol. Posteriormente à fase de aplicação do pré-teste, a pesquisadora e a professora titular da disciplina discutiram procedimentos metodológicos e elaboraram tarefas, semelhantes às tarefas do pré-teste, para o ensino do presente do subjuntivo em orações adverbiais com *cuando*, *aunque* e *donde*.

Imediatamente após a aplicação do pré-teste, durante a intervenção pedagógica da investigadora e da professora titular, foram ministradas duas aulas sobre o ensino do presente do subjuntivo sob o enfoque da IFF, totalizando oito horas/aula, cada aula de 4 horas, para o tratamento específico e a aplicação de tarefas para esse fim.

Em seguida, a professora participante aplicou as tarefas como instrumentos (pós-teste imediato e pós-teste postergado) para verificar os efeitos da IFF. Estudou-se a possibilidade de aplicar o pós-teste postergado quarenta dias após a aplicação do pós-teste imediato. E, uma semana após o pós-teste postergado foi realizada a entrevista narrativa.

A seguir, apresentamos o Quadro 1, para indicar a correlação entre o período de aplicação dos testes, sua natureza e os tipos de tratamento.

Quadro 1– Etapas de aplicação dos testes

Etapa de coleta	Tarefa	Tipo de suporte (digital/não digital)	Tratamento (metodologia para o ensino da forma-alvo)	Período de aplicação
Teste piloto	Oral e	Não digital	Aplicação dos	Outubro

	escrito		testes	2012
Pré-teste	Oral e escrito	Digital e não digital	Aplicação dos testes	Abril 2013
Tratamento	Atividades orais e escritas	Digital e não digital	Aulas expositivas com aplicação de tarefas	Abril 2013
Pós-teste imediato	Oral e escrito	Digital e não digital	Aplicação de tarefas (testes)	Abril 2013
Pós-teste postergado	Oral e escrito	Digital e não digital	Aplicação de testes	Junho 2013
Entrevista Narrativa	Oral	Não digital	Perguntas	Junho de 2013

Fonte: Elaborado pela autora

Para a realização e a execução das tarefas, foram levadas em consideração as ideias dos autores Spada (1997) e Sánchez e Fuentes (2007). Embora estudos de épocas diferentes, os pensamentos em relação ao ensino explícito da língua convergem com as mesmas ações para o ensino de LE, ou seja, tarefas focadas na estrutura linguística e com diferentes recursos utilizados pelos professores.

No estudo de Sánchez e Fuentes (2007), os autores propõem algumas ações para o ensino do subjuntivo, como por exemplo, partir da dedução do professor, ou seja, da experiência prévia do educador sobre o assunto que será estudado e desenvolvido e do uso de diferentes gêneros textuais em sala de aula, como jornais, receitas, artigos etc. Assim, facilitaria o ensino da língua-alvo e do aspecto linguístico em questão; utilizar situações reais da língua, no caso do espanhol, apresentar essas situações reais através da indução do que se quer. Mas, antes de tudo, segundo os autores (op.cit.), o docente deve organizar sua prática pedagógica com atividades pensadas e estruturadas com objetivos claros para o ensino.

Essas ideias corroboram com o que propõe Spada (1997), uma vez que ensinar a língua-alvo, especificamente através do foco na forma, exige um esforço pedagógico do professor, que, para chamar a atenção do aprendiz em relação ao aspecto linguístico que se deseja ensinar, seja de maneira explícita ou implícita. Em outras palavras, o professor deve estar preparado pedagogicamente, saber o que quer fazer e como fazer, utilizando situações

reais ou simuladas da vida cotidiana do aluno. O que vale é realmente saber o que se quer fazer e que resultados se pretende alcançar.

Quanto à realização da entrevista narrativa, realizamos perguntas geradoras de narrativa, ou seja, perguntas abrangentes que permitiram a produção oral dos estudantes, em português, uma vez que, nesse momento, não tínhamos a intenção de avaliar o desempenho linguístico dos participantes, no que tange à aplicação do objeto linguístico deste trabalho, mas sim obtermos sua percepção, dados não linguísticos, a respeito do tratamento fornecido aos estudantes.

A seguir, apresentamos as tarefas escritas (conforme NORRIS; ORTEGA, 2001) elaboradas para a coleta de dados.

Quadro 2– Tarefas escritas

Tipo de tarefa escrita	Tipo de conhecimento	Tipo de ferramenta
a) Teste de lacunas	Conhecimento explícito	Não digital
b) Teste de múltipla escolha	Conhecimento explícito	Digital
c) Descrição de imagem	Conhecimento implícito/explicito	Não digital
d) Criação de uma história	Conhecimento implícito/explicito	Digital

Fonte: Elaborado pela autora

As tarefas selecionadas e elaboradas foram escolhidas tendo como base os estudos de Norris e Ortega (2001), pois esses autores utilizaram os seguintes tipos de atividade que possibilitavam categorizar os seguintes tipos de resultados: a) julgamentos metalinguísticos; b) respostas selecionadas; c) respostas construídas; d) respostas construídas livremente.

Pensamos os julgamentos metalinguísticos relacionados com as entrevistas narrativas, pois os participantes deveriam falar sobre o aspecto linguístico em questão: o presente do subjuntivo, ou seja, o seu uso e as dificuldades encontradas, antes e depois da intervenção pedagógica; as respostas selecionadas com atividades de preenchimento de lacunas e múltipla escolha; respostas construídas com as descrições de imagens; e respostas construídas livremente com atividades de criação de histórias.

As tarefas selecionadas para este estudo oportunizaram à pesquisadora analisar os efeitos do tipo de instrução (explícita e implícita) em relação a aspectos linguísticos (simples

e complexos), mas especificamente, quanto ao uso de *cuando* com valor de futuro; *aunque* e *donde* e quanto ao uso do presente do subjuntivo, e as medidas de resultado (controladas e livres).

Para as tarefas orais, foram pensadas as seguintes atividades:

Quadro 3– Tarefas orais

Tipo de tarefa oral	Tipo de conhecimento	Tipo de ferramenta
a) Perguntas controladas	Conhecimento explícito	Digital
b) Descrição de imagem	Conhecimento implícito/ explícito	Digital
c) Criação de uma história	Conhecimento implícito/ explícito	Digital

Fonte: Elaborado pela autora

Essas tarefas, novamente, foram selecionadas e elaboradas tendo como base os estudos de Norris e Ortega (2001) e de Ellis (2006). As tarefas de escrita livre, como atividades de criação de histórias, tarefas de descrição de imagem e/ou tarefas de olhar a imagem e preencher as lacunas, são atividades que têm desde um caráter mais controlado a um menos controlado, pois geram um desafio maior e uma autonomia do aluno ao realizar a atividade. Já as atividades específicas de perguntas controladas são tarefas monitoradas, controladas pela professora e pela pesquisadora, as quais verificaram especificamente o uso do objeto de estudo em questão.

Nas tarefas orais, também foram analisados os efeitos do tipo de instrução mencionado anteriormente, o aspecto gramatical e as medidas de resultado.

5.3.1 Teste piloto

O teste piloto foi aplicado em outubro de 2012 em uma turma de nível intermediário de Língua Espanhola em uma universidade no interior do Rio Grande do Sul com o objetivo de verificar se realmente havia problemas de uso do presente do subjuntivo em espanhol por estudantes brasileiros. Foram aplicadas duas atividades, uma escrita e outra oral. A atividade escrita era de preencher lacunas e a atividade oral de perguntas com respostas controladas. As duas tarefas foram aplicadas em uma turma com 18 participantes. Cabe ressaltar que nem todos os participantes responderam a todas as atividades.

No quadro abaixo, podemos perceber o equívoco presente dos participantes na hora do uso do presente do subjuntivo em espanhol com a conjunção *cuando*.

Quadro 4– Uso do tempo verbal com a conjunção *cuando*

Como tem de ser	Como os alunos fazem
Cuando tenga dinero, viajaré a España.	Cuando tener/tuver dinero, viajaré a España. (8 participantes) Cuando tendré dinero, viajaré a España. (8 participantes)
Cuando salgamos de casa, compraremos el periódico.	Cuando salgo de casa, compraremos el periódico. (3 participantes) Cuando salirmos de casa, compraremos el periódico. (8 participantes) Cuando salimos de casa, compraremos el periódico. (3 participantes)
Cuando vaya a la peluquería, haré las uñas.	Cuando voy a la peluquería, haré las uñas. (2 participantes) Cuando ir a la peluquería, haré las uñas. (5 participantes) Cuando fue a la peluquería, haré las uñas. (3 participantes) Cuando fuera a la peluquería, haré las uñas. (1 participante) Cuando iré a la peluquería, haré las uñas. (4 participantes)
Cuando me case , seré muy feliz.	Cuando se casar , seré muy feliz. (6 participantes) Cuando casarme , seré muy feliz. (8 participantes) Cuando me casaré , seré muy feliz. (2 participantes)

Fonte: Elaborado pela autora

É possível perceber que, nos quatro exemplos do quadro anterior com a conjunção

cuando, os alunos tendem a utilizar os verbos da oração subordinada temporal no infinitivo flexionado. Embora os aprendizes façam outras tentativas de conjugação verbal, a grande maioria, em torno de oito participantes, utiliza o verbo no infinitivo, como nos exemplos *cuando tener dinero; cuando salirmos de casa; cuando ir a la peluquería; cuando se casar* ou *cuando casarme*.

Uma hipótese que podemos aventar é a de sobreposição de correlação verbal. Muitos participantes utilizaram o futuro, pois a oração principal apresenta um verbo no futuro imperfeito do subjuntivo: *Cuando tendré dinero, viajaré a España; Cuando iré a la peluquería, haré las uñas; Cuando me casaré, seré muy feliz*.

Os dados do teste piloto apontam que o emprego inadequado do presente do subjuntivo não ocorre somente com o uso de *cuando*. Nesse mesmo teste piloto, verificamos que produções inadequadas quanto ao uso dessa forma verbal ocorrem em outros contextos linguísticos de orações subordinadas, como por exemplo com a conjunção adverbial concessiva *aunque*, no Quadro 5, e a oração relativa de lugar *donde*, conforme descrito no Quadro 6.

Quadro 5–Uso do tempo verbal com a conjunção *aunque*

Como tem de ser	Como os alunos fazem
Pues, aunque no quieras venir, tienes que pedir ayuda.	<p>Pues, aunque no quiero venir, tienes que pedir ayuda. (2 participantes)</p> <p>Pues, aunque no quieras venir, tienes que pedir ayuda. (5 participantes)</p> <p>Pues, aunque no quiere(s) venir, tienes que pedir ayuda. (6 participantes)</p> <p>Pues, aunque no quería(n) venir, tienes que pedir ayuda. (2 participantes)</p> <p>Pues, aunque no queiras venir, tienes que pedir ayuda. (1 participante)</p> <p>Pues, aunque no quierendo venir, tienes que pedir ayuda. (1 participante)</p>
Me casaré aunque no tenga dinero.	<p>Me casaré aunque no tengo dinero. (9 participantes)</p> <p>Me casaré aunque no tenga dinero.</p>

	(7 participantes) Me casaré aunque no tenía dinero. (1 participante)
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

É possível observarmos no Quadro 5 que os alunos utilizam o presente do indicativo, o pretérito imperfeito, a forma nominal gerúndio e inclusive a forma-alvo presente do subjuntivo nas respostas dadas às atividades propostas no teste piloto. Acreditamos que utilizam o subjuntivo corretamente pela transferência, associação com o uso de “embora” em português, como por exemplo: *embora não tenha dinheiro, me casarei (aunque no tenga dinero, me casaré).*

Outros equívocos acontecem com a conjunção *donde*, conforme Quadro 6:

Quadro 6– Uso do tempo verbal com o pronome relativo *donde*

Como tem de ser	Como os alunos fazem
Busco um sitio donde esté tranquilo.	Busco um sitio donde estuvo tranquilo. (1 participante) Busco um sitio donde este tranquilo.. (5 participantes) Busco un sitio donde estea tranquilo. (8 participantes) Busco um sitio donde estar é tranquilo. (3 participantes)
Vamos a donde tú quieras .	Vamos a donde tú quieres . (7 participantes) Vamos a donde tú quieras . (6 participantes) Vamos a donde tú quisiera . (1 participante) Vamos a donde tú quiseres . (1 participante) Vamos a donde tú quería . (1 participante)

	Vamos a donde tú quiser . (1 participante)
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 6, observamos que o uso inadequado do verbo “estar” no presente do subjuntivo do espanhol parece ser um caso de supergeneralização da regra, visto que o verbo “ser” no presente do subjuntivo apresenta as seguintes formas: *sea, seas, sea, seamos e seáis*. Dito de outro modo, os participantes estão generalizando a construção do presente do subjuntivo de “ser” na formação desse tempo verbal em “estar” do espanhol, uma vez que empregam a mesma terminação no verbo em espanhol. Essa ideia de supergeneralização da regra será posteriormente retomada na análise e discussão dos dados.

Mas, podemos perceber que os alunos utilizam a forma verbal alvo corretamente em alguns casos (*vamos a donde tú quieras*), porém predomina o uso do presente do indicativo (*vamos a donde tú quieres*), o que, nesse caso, não seria o uso adequado do tempo verbal, pois exige o verbo no subjuntivo, uma vez que se trata de um lugar não definido ou específico, segundo explica Hermoso (1999).

Nesse caso, alguns participantes também utilizaram o infinitivo flexionado ou não (*quiseres, quisier*) para completar as lacunas, assim como no uso de *cuando*.

Podemos perceber, durante a aplicação do teste piloto, que os alunos brasileiros se equivocam ao utilizar o presente do subjuntivo em espanhol, principalmente com a conjunção *cuando*. A partir disso, entendemos a necessidade e a importância de realizar uma investigação mais aprofundada em relação à aplicação e ao uso do presente do subjuntivo em espanhol, utilizando como uma base uma teoria de aquisição de linguagem como a IFF.

5.3.2 Os testes e as tarefas

Nesta subseção, apresentaremos os testes com as tarefas específicas que foram aplicadas aos alunos durante a execução da pesquisa e as aulas-tratamento que foram ministradas pela titular da turma e pela pesquisadora.

O Pré-teste

O pré-teste foi aplicado no dia 04 de abril de 2013, com duração de 4 horas/aula. Todos os testes foram realizados no laboratório de informática da universidade. A turma foi

bastante receptiva e participativa.

A seguir, apresentamos pequenos fragmentos do pré-teste, para visualização. O teste na íntegra encontra-se no Apêndice B desta tese.

Pré-teste escrito – teste de lacunas– não digital

Completa los huecos:

- a) Yo(tener) veinte años.
- b) Me casaré cuando(encontrar) el amor de mi vida.
- c) Mis padres serán felices aunque no(tener) hijos.

Pré-teste escrito – Múltipla escolha – digital Plataforma Edmodo

En cada caso, elige y copia la opción que mejor completa cada frase.

- 1) Cuando mi hermanola chaqueta, me la prestará.
- a) Comprar b) compre c) compró

Pré-teste escrito – Descrição de imagem – não digital

Describe las siguientes imágenes de manera que puedas contestar las preguntas:

- a) ¿Cuándo viajará?



.....

.....

.....

Pré-teste escrito – Criação de uma história – digital Plataforma Edmodo

Tú trabajas con cartomancia y como todo(a) joven de 20 años de edad tiene mucha curiosidad, tiene el deseo de descubrir lo qué pasará en su vida futura. Así que ese(a) joven decide consultar tu opinión para verificar qué podrá ocurrir de aquí algunos años. Escriba una historia suponiendo hipótesis que podrá pasar con ese(a) joven en las siguientes situaciones: ¿se casará? ¿tendrá hijos? ¿será feliz? ¿tendrá suceso profesional? ¿se quedará enfermo(a)? ¿morirá?

.....

Pré-teste oral – perguntas controladas – Team Speak

Contesta oralmente a las siguientes preguntas utilizando las conjunciones *cuando*, *donde* o *aunque* en la respuesta

- 1) ¿Cuándo terminarás el trabajo? Cuando.....
- 2) ¿Vendrás a mi casa? Iré a tu casa aunque.....
- 3) ¿Cuándo tú tienes tiempo libre? Cuando.....

Pré-teste oral – descrição de imagem – Team Speak

Describe las siguientes imágenes contestando las preguntas:

- a) ¿Te casarás?



Pré-teste oral – criação de uma história – *Team Speak*

Tú eres un(a) psicólogo(a) muy famoso(a) y tienes que conversar con un paciente que tiene muchos problemas, pues tiene 50 años y todavía vive solo. Él necesita hacerte muchas preguntas. Cuenta una historia de manera que utilices algunas hipótesis y contesta todas las preguntas del paciente: ¿Me casaré, doctor? ¿Lograré tener hijos? ¿Lograré una mujer joven que pueda darme hijos? ¿Dónde encontraré mi novia? ¿Cómo hago para no pensar sólo en esto?

As Aulas-tratamento

As intervenções pedagógicas foram realizadas em 08 horas/aula, divididas em dois dias cada uma. A primeira aula foi ministrada no dia 11 de abril e a segunda no dia 18 de abril. Ambas foram realizadas pela professora titular e a pesquisadora. As aulas também aconteceram no laboratório de informática, pois algumas atividades necessitavam da Plataforma *Edmodo* para a execução das tarefas.

Primeiramente, a professora titular e a investigadora fizeram uma ampla explicação sobre o modo indicativo e subjuntivo (ver Anexo C), suas diferenças e usos. Durante a explicação, exemplos foram sendo construídos e solicitados aos participantes.

Na primeira aula, as professoras fizeram a explicação com base na IFF para o uso do presente do subjuntivo em espanhol e diferenciaram do uso do mesmo tempo verbal em Português. Durante as explicações, os alunos participavam e contribuía com a aula dando exemplos e colocando dúvidas que iam aparecendo. Após as explicações, algumas atividades foram solicitadas, conforme Anexo C.

A segunda aula foi realizada uma semana após a primeira e serviu para fixação do uso do presente do subjuntivo em espanhol, pois os alunos realizaram atividades na plataforma e em folhas, conforme Anexo C desta tese.

Imediatamente após as aulas intervenção, a pesquisadora e a professora titular aplicaram o pós-teste imediato.

O Pós-teste imediato

O pós-teste imediato foi realizado no dia 25 de abril de 2013, com duração de 4 horas/aula. Sentimos os alunos participantes da pesquisa mais tranquilos e confiantes durante

a realização do pós-teste imediato. Aquela angústia inicial e o medo de executar as tarefas já não eram tão eminentes como no princípio, durante a aplicação do pré-teste. A seguir, exemplificamos algumas atividades propostas no pós-teste imediato. O teste na íntegra encontra-se no Apêndice C deste trabalho.

Pós-teste inmediato oral

Contesta oralmente a las siguientes preguntas utilizando las conjunciones *cuando*, *donde* o *aunque* en la respuesta

- 1) ¿Cuándo harás tus deberes de casa? Cuando.....
- 2) ¿Pedro y Julia irán a tu fiesta de cumpleaños? Iré a tu fiesta aunque.....
- 3) ¿Cuándo tú madre comprará una casa nueva? Cuando.....

Describe las siguientes imágenes contestando las preguntas:

¿Harás un viaje?



Creación de una historia

Ha llegado el día de la reunión de padres en la escuela donde tú das clases de español. Los padres tienen muchas dudas en relación al aprendizaje de sus hijos. Cuenta una historia de manera que conteste todas las preguntas de los padres. ¿Él hace todos los ejercicios de clase y las tareas de casa?; ¿Dónde puedo encontrar ayuda para que él consiga aprender el contenido que tiene dificultad?; ¿Mi hijo conseguirá aprobar en el examen final, profesora? ¿Cuándo tendré las notas de mi hijo?; ¿Estará mi hijo preparado para enfrentar otro año de escuela?

Pós-teste imediato escrito (não digital)

Completa lo huecos:

- a) Yo(tener) treinta años de edad.
- b) Cuando tu primo(llegar), podremos irnos.
- c) Aunque(hacer –yo) los ejercicios, no los terminaré hoy.

Pós-teste inmediato escrito (Plataforma Edmodo)

Elige la respuesta correcta:

- 1) Cuando el sol, será muy bueno para ir a la montaña.
 - a) salga
 - b) salir
 - c) sale

Producción escrita (Plataforma Edmodo)

Tú alumno va a hacer un viaje de estudio en España. Él tiene muchas dudas de cómo va a pasar en un país distinto al suyo. Él tiene muchas dudas y tú como profesora de lengua española debe ayudarlo en sus cuestionamientos. ¿Lograré vivir sólo en España? ¿Encontraré amigos? ¿Hablaré un buen español? ¿Me adaptaré al clima de España? ¿Cómo seré recibido por los estudiantes españoles? ¿Cómo será vivir lejos de mi familia?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Passados quarenta dias da realização do pós-teste imediato, a investigadora e a professora titular voltaram a aplicar um teste, agora o pós-teste postergado, para verificar a durabilidade do efeito da IFF.

O Pós-teste postergado

O pós-teste postergado (ver Apêndice D) foi realizado no dia 06 de junho de 2013, com duração de 4 horas/aula. Neste dia, sentimos os alunos tranquilos, mas apreensivos, pois não sabiam se realmente conseguiriam executar a tarefa. Mas, com o passar do tempo os participantes foram se aclamando, pois verificaram que lembravam as regras e estavam conseguindo executar a tarefa com sucesso. A seguir, pequenos fragmentos do teste:

Pós-teste postergado oral

Contesta oralmente a las siguientes preguntas utilizando las conjunciones *cuando*, *donde* o *aunque* en la respuesta.

- 1) ¿Irás a la playa en el próximo verano? Iré a la playa *aunque*.....



- 2) ¿Cuándo harás la cena para tu novio? *Cuando*.....



Describe las siguientes imágenes contestando las preguntas:

¿Habrà vida en otro planeta?



Creación de una historia

Tu familia y tú van de excursión el próximo verano. Pero tú hijo(a) tiene muchas dudas a dónde van y lo qué van a hacer. Cuenta una historia de manera que conteste a todas las preguntas de tu hijo(a): ¿Por qué vamos a viajar? ¿A dónde vamos? ¿Iremos con mis amigos? ¿Cuándo llegaremos allá? ¿Podré salir por la noche? ¿Compraremos muchas cosas? ¿Cuándo volveremos?

Pós-teste postergado escrito (Não digital)

Completa los huecos con el verbo adecuado:

- Hablaré nuevamente contigo cuando me(decir- tú) la verdad.
- Aunque no(venir –tú) iré a invitarte.
- Iré a donde(estar-ellos) todos.

Producción escrita

Tu amigo(a) tiene un secreto y no quiere revelarlo a nadie. Tú como amiga (o) le conteste las dudas: ¿Debo contar el secreto a alguien? ¿Dónde debo estar para contarle el secreto? ¿Pasará algo después que le cuente? ¿Cuáles serán las consecuencias?

.....

.....

.....

.....

.....

Pós-teste postergado escrito (Plataforma Edmodo)

Elige la respuesta correcta:

- 1) Comparará la ropa nueva cuando.....dinero suficiente.
 a) tenga b) tuvier c) tener

A entrevista narrativa

A entrevista narrativa aconteceu uma semana após a aplicação do pós-teste postergado.

Foram elaboradas cinco perguntas para os participantes da pesquisa, a saber:

- 1) Como você se sentia ao utilizar o presente do subjuntivo em espanhol antes e como se sentiu depois das aulas da professora titular e da pesquisadora?
- 2) O que você achou das aulas específicas sobre o presente do subjuntivo em espanhol?
- 3) Em relação às tarefas, quais você gostou mais ou menos? Por quê?
- 4) Como você acredita que deva ser a aprendizagem de gramática em espanhol?
- 5) Por serem o português e o espanhol línguas próximas, você acredita que quem fala português aprende espanhol mais facilmente?

Finalizadas as etapas de testes, passaremos às análises e à discussão das atividades aplicadas nos três testes: pré-teste, pós-teste imediato, pós-teste postergado e na entrevista narrativa.

Para a análise dos dados foram levadas em consideração algumas variáveis, determinadas pela investigadora, que serão apresentadas no próximo capítulo.

6 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, iremos realizar a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa, tanto na aplicação dos testes – pré-teste, pós-teste imediato, pós-teste postergado – quanto na entrevista narrativa.

Para uma melhor organização, privilegamos a análise pela ordem de discussão dos dados e não pela ordem de seleção do programa, que segue: rodada geral (variáveis linguísticas e sociais); rodada amalgamada (união de variáveis), rodada com cruzamento (cruzamento de variáveis). No final da seção, apresentamos as análises relativas à entrevista narrativa.

A seguir, apresentaremos as análises pelas variáveis determinadas para este estudo.

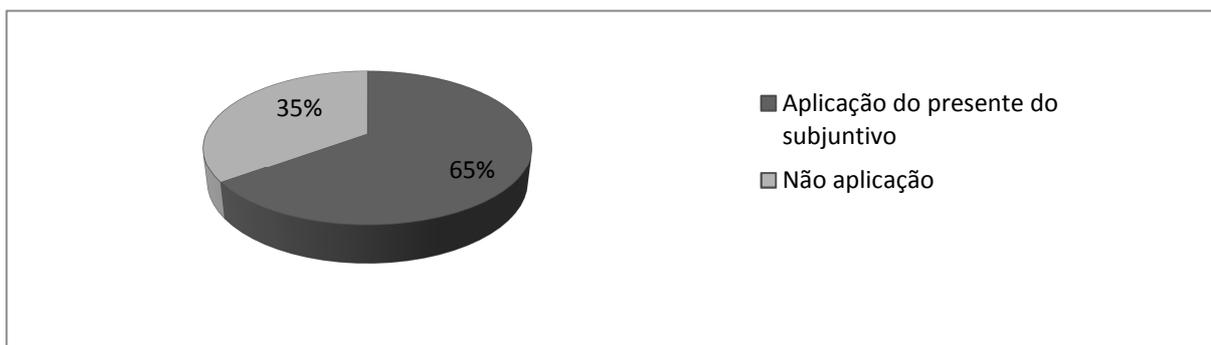
6.1 Variáveis

Para esse estudo, foram determinadas algumas variáveis específicas como: variável etapa de coleta; variável tipo de prática; variável tipo de atividade; variável tipo de habilidade; variável tipo de conjunção. Essas categorias foram estabelecidas pela investigadora para fins de análises e assim fosse possível verificar se as atividades eram mais livres ou controladas, em que etapa da pesquisa foram aplicados os testes, quais os tipos de atividades solicitadas e qual habilidade exigida, compreensão ou produção, e, também, o tipo de conjunção solicitada.

6.1.1 Frequência global

A seguir, apresentamos o Gráfico 1, que indica a aplicação total do presente do subjuntivo do espanhol em orações subordinadas, bem como a sua não aplicação.

Gráfico 1 - Aplicação total do presente do subjuntivo do espanhol em orações subordinadas



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Conforme observamos no Gráfico 1, a aplicação do presente do subjuntivo foi superior, com 65%, a não aplicação, com 35%. Entretanto, é necessário observar que o índice de aplicação é geral, ou seja, é produto da soma dos índices referentes à frequência da regra em estudo ao longo das três etapas de coleta de dados. Isso significa que esses índices não nos permitem saber, por exemplo, se o índice do pré-teste foi maior do que os valores dos demais testes e vice-versa. Em função disso, a frequência geral não nos permite verificar os efeitos da IFF e a sua durabilidade. Portanto, a seguir, apresentamos de maneira discriminada a aplicação do presente do subjuntivo nos três tipos de testes.

6.1.2 Variável etapa de coleta

A variável etapa de coleta é utilizada para indicar o conhecimento prévio dos aprendizes a respeito da estrutura gramatical alvo, bem como os efeitos do tratamento instrucional e a sua durabilidade.

A seguir, na Tabela 1, apresentamos a variável etapa de coleta:

Tabela 1- Aplicação do presente do subjuntivo na variável etapa de coleta

FATOR	APLIC.TOTAL	PERCENTAGEM	PESO RELATIVO
Pré-teste	66/478	13	0,13
Pós-teste imediato	467/520	89	0,90
Pós-teste postergado	456/508	89	0,91
TOTAL	989/1506	65	-

Input:0,71; Significance: 0,00

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Na Tabela 1, observamos que o fator pré-teste foi o que apresentou menor aplicação do presente do subjuntivo em espanhol em orações subordinadas. Por outro lado, os fatores

pós-teste imediato e pós-teste postergado, além de apresentarem índices praticamente idênticos, foram os fatores que mais favoreceram a aplicação da forma verbal em estudo.

Durante a aplicação do pré-teste, os aprendizes não haviam sido submetidos à intervenção pedagógica, ou seja, não haviam participado do tratamento instrucional. Isso significa que a resolução dos testes esteve baseada no conhecimento prévio da estrutura gramatical pesquisada. Conforme observamos na tabela anterior, no pré-teste, de um total de 478 ocorrências, apenas 66 corresponderam à aplicação do presente do subjuntivo, ou seja, um percentual de 13%, o que representa um baixo percentual em relação ao total de dados da primeira fase de coleta de dados. Acrescentamos a isso o fato de o peso relativo do pré-teste não ter-se mostrado relevante estatisticamente.

Percebemos também, na aplicação do pré-teste, uma forte sobreposição da correlação verbal do espanhol, como hipótese levantada na introdução deste trabalho, uma vez que os alunos, ao não entenderem corretamente o que precisavam fazer, utilizavam o mesmo tempo verbal, no caso o futuro imperfeito do espanhol, para tentar executar a tarefa, conforme o exemplo: *Me casaré cuando encontraré el amor de mi vida.* (Informante 1) *Contará la verdad cuando sabierá.* (Informante 11)

Quanto aos pós-testes, o pós-teste imediato foi aplicado no dia 25 de abril de 2013, imediatamente após a instrução explícita, enquanto que a execução da terceira fase da pesquisa, ou seja, a aplicação do pós-teste postergado, ocorreu no dia 13 de junho de 2013. Em outras palavras, a coleta de dados após a instrução explícita ocorreu em dois momentos distintos ao longo do tempo: o primeiro período de coleta serviu para indicar os efeitos do tratamento, enquanto que o segundo momento indicou a sua durabilidade. Conforme notamos na Tabela 1, as duas últimas fases de aplicação dos testes obtiveram percentuais (89%) praticamente idênticos, isto é, não houve alteração significativa da segunda etapa de dados em relação à terceira fase, no que diz respeito à aplicação do presente do subjuntivo do espanhol, em orações subordinadas, o que sugere aumento de percentual de aplicação da regra e a manutenção do seu índice de frequência.

Entretanto, se compararmos o índice de aplicação da regra do presente do subjuntivo da segunda etapa em relação à primeira fase de coleta de dados, podemos observar que houve um aumento significativo de aplicação, ou seja, uma diferença de 76%. Esse resultado sugere que a instrução explícita resultou em efeitos benéficos à aplicação do presente do subjuntivo em espanhol, visto que houve aumento da aplicação dessa regra no pós-teste imediato. Em termos de índices de peso relativo, os fatores pós-teste imediato e postergado foram os que mais condicionaram a aplicação do presente do subjuntivo ao passo que o fator pré-teste foi o

que menos motivou a sua aplicação. Esses índices reforçam a hipótese de que a instrução explícita se mostra favorável à aplicação da regra do presente do subjuntivo. Logo, os efeitos da instrução explícita foram concomitantemente benéficos e duráveis à aplicação do presente do subjuntivo em orações subordinadas. Em outras palavras, a IFF gerou efeitos benéficos à aplicação do presente do subjuntivo, os quais se mantiveram na última etapa de coleta de dados.

Segundo Júnior (2010, p. 747), “há efeitos positivos na instrução explícita e esses efeitos são duráveis”. Em nosso estudo, podemos perceber que há uma durabilidade da regra entre o espaço de tempo das aplicações dos testes imediato e postergado, pois os índices se mantiveram praticamente os mesmos.

A seguir, apresentamos exemplos de produções dos aprendizes deste estudo em relação ao uso correto do presente do subjuntivo, *cuando*, *aunque* e *donde*: “*Cuando tu primo llegue, podremos irnos/ Hablaré nuevamente contigo cuando digas la verdad/ Aunque haga los ejercicios, no los terminaré hoy/ Aunque no vengas, iré a invitarte/ Te aconsejamos que vaya a donde digan tus profesores/ Iré a donde estén todos*”. (Informantes 1, 2, 4, 8, 10, 11).

A partir dos índices estatísticos e dos exemplos anteriores, percebemos os efeitos da intervenção explícita em relação ao uso correto do presente do subjuntivo.

Para finalizar, pudemos observar que houve aumento significativo estatisticamente entre a primeira etapa de coleta de dados e a segunda fase, o que sugere efeitos benéficos da instrução explícita no uso do presente do subjuntivo do espanhol em orações subordinadas. Além disso, constatamos que os benefícios instrucionais foram duráveis, ou seja, o índice uso do presente do subjuntivo imediatamente após o tratamento instrucional, com valor de 0.90, foi praticamente idêntico ao da terceira fase de coleta. Portanto, a instrução explícita, no que diz respeito ao uso do presente do subjuntivo, em espanhol, em orações subordinadas, produziu efeitos benéficos e duráveis.

Nessa variável, podemos observar os efeitos instrucionais ao longo do tempo. Entretanto, nessa variável não é possível distinguir os efeitos da instrução explícita na constituição de cada tipo de conhecimento linguístico. Em função disso, com o intuito de mensurar os efeitos da IFF no uso do presente do subjuntivo do espanhol em orações subordinadas como conhecimento explícito e implícito apresentamos a seguir a variável tipo de prática.

6.1.3 Variável tipo de prática

A variável tipo de prática serve para indicar os efeitos da instrução explícita na constituição da forma-alvo como tipo de conhecimento.

Entendemos por atividades controladas todas aquelas tarefas pelas quais podemos monitorar a execução, ou seja, o aprendiz tem de executar uma tarefa com questões pré-estabelecidas. Por atividades livres, entendemos que os aprendizes têm total autonomia em sua execução, sem controle quanto ao número de questões e ao uso da regra-alvo. Em outras palavras, nas atividades controladas, verificamos o uso do objeto em estudo e podemos administrá-lo e na prática livre os alunos são mais autônomos quanto à execução da tarefa e ao uso da forma-alvo.

Segundo Ellis (2005), atividade controlada pressupõe conhecimento explícito, enquanto que atividade livre indica conhecimento implícito.

A seguir, na Tabela 2, podemos verificar a aplicação do presente do subjuntivo em atividades controladas e livres, ou seja, respectivamente, como conhecimento implícito e explícito.

Tabela 2 - Aplicação do presente do subjuntivo na variável tipo de prática

FATOR	APLIC.TOTAL	PERCENTAGEM	PESO RELATIVO
Controlada	637/981	64	0,71
Livre	352/525	67	0,74
TOTAL	989/1508	65	-

Input: 0,65; Significance: 0,42

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Na Tabela 2, podemos observar que a produtividade do subjuntivo em orações subordinadas do espanhol foi maior em práticas livres (0,74) do que em práticas controladas (0,71). Em outras palavras, de um total de 525 ocorrências em práticas livres, 352 corresponderam à aplicação da regra, ou seja, 67%, enquanto que, na prática controlada, de 981 ocorrências, 637 foram produto da aplicação da regra em estudo, ou seja, 64%.

Entretanto, podemos observar, por meio dos índices de peso relativo, que apesar de haver um sutil favorecimento (3%) à produtividade da regra na prática livre, ambos os tipos de prática se mostraram estatisticamente significativos.

Segundo Ellis (2005), quando o resultado da aprendizagem é verificado por meio de testes de respostas livres parece que o ensino da forma tem um efeito mais reduzido, já que este instrumento é inferior em número à metade daquele produzido no caso dos testes de respostas fechadas/controladas, por exemplo, respostas de seleção múltipla.

Ainda que o número de ocorrências da prática controlada (981) seja superior (525) ao da prática livre, no cômputo total de cada tipo de prática, a prática livre se mostrou mais favorável à aplicação do presente do subjuntivo, ou seja, a instrução explícita motivou mais o uso da regra-alvo como conhecimento implícito do que como conhecimento explícito. Entretanto, em virtude de a diferença em peso relativo não ser tão expressiva, não podemos deixar de assinalar o papel do tratamento na constituição do uso do presente do subjuntivo como conhecimento explícito.

Como observamos anteriormente, embora a maioria das atividades privilegiou o conhecimento explícito em número de ocorrências, percebemos que os alunos conseguiram utilizar corretamente o presente do subjuntivo em atividades livres, que privilegiavam o conhecimento implícito. Segundo Dekeyser (2003, p. 314), “aprendizado sem consciência do que está sendo aprendido”, e aprendizado explícito: “ensino de regra gramatical, quando os alunos são estimulados a encontrar regras por si próprios”.

A título de exemplo, apresentamos o excerto 1 referente à produção do aprendiz com o intuito de visualizarmos indícios de conhecimento implícito: “*Bueno creo que logre vivir solo/ es probable que encuentre muchos amigos*”.

Neste caso, percebemos que o aluno utiliza o presente do subjuntivo corretamente, mas com outras conjunções que não o foco deste estudo. Nesse sentido, podemos perceber o uso espontâneo por parte do aluno ao produzir a história solicitada na atividade, tipo de emprego característico do conhecimento implícito.

Por outro lado, como exemplo de conhecimento explícito, apresentamos o exemplo a seguir: “*cuando necesite / aunque no se sienta*” (informante 11). Nesse caso, o aluno já se mostra consciente quanto ao uso do subjuntivo nas orações temporais com *cuando* e concessivas com *aunque*. Como se tratava de uma atividade de produção textual, o aluno precisou recorrer à regra gramatical do presente do subjuntivo do espanhol, a qual foi ensinada nas aulas tratamento.

Nesse sentido, corroboramos com as ideias de Dekeyser (2003), que sugere que há um papel positivo para a atenção à forma e para o aprendizado explícito, pois os alunos estarão verificando pontualmente como o presente do subjuntivo deve ser utilizado e em que ocasiões especificamente.

Segundo Doughty e Williams (1998), no que tange ao conhecimento explícito, três aspectos devem ser levados em conta: (1) antes dos aspectos linguísticos, o aprendiz deve trabalhar com o sentido e é necessário que haja a certificação de que as formas-alvo sejam pelo menos naturais para que a tarefa possa ser completada; (2) os aspectos linguísticos

devem ser escolhidos por meio de uma análise das necessidades dos aprendizes, feita de maneira reativa e proativa e (3) o tratamento deve ser breve e evidente. Podemos perceber esses três critérios nas seguintes passagens selecionadas no pós-teste imediato oral e escrito: para o aspecto (1) podemos citar como exemplo: “*sí.....busco un aparcamiento donda.....donde tenga una playa.....pierto*” (informante 3). Nesse caso, podemos perceber que o informante trabalha literalmente com o sentido para responder. Não sabemos se ele entendeu o sentido da palavra “aparcamiento” como estacionamento realmente, ou se interpretou como apartamento, como muitos outros alunos fizeram. O que acontece é que, estabelecendo o sentido para si, pode responder corretamente utilizando o presente do subjuntivo.

Para o aspecto (2), utilizamos uma resposta da atividade de múltipla escolha: “*Cuando salga el sol, será muy bueno para ir a la montaña*”. Como se tratava de múltipla escolha, os alunos tinham a possibilidade de eleger, por meio de análise, qual a melhor palavra completaria o espaço. Percebemos que, após as aulas tratamento, os alunos tiveram muito mais autonomia e segurança na escolha e aplicação do presente do subjuntivo.

Mas, percebemos também que em alguns momentos queriam utilizar o presente do subjuntivo quando este não poderia ser utilizado, como por exemplo: “*cuando llegues allá vaya percibir*” (informantes 2 e 6). Podemos perceber neste enunciado uma hipercorreção, pois o informante utiliza corretamente o presente do subjuntivo com a conjunção *cuando*, mas também o utiliza com o verbo “*vaya*”, que, neste caso, exigiria o uso do presente do indicativo. Ou seja, no desejo de acertar sempre e já sabendo que o objeto de estudo era o presente do subjuntivo, o participante utiliza sempre o verbo conjugado no subjuntivo, o que nos permite concluir como um facilitador de aquisição (KODA, 1997), pois o aprendiz aciona códigos semelhantes para tentar processar corretamente o verbo em espanhol.

Para o aspecto (3), podemos utilizar os resultados finais, pois como o tratamento aconteceu em duas aulas, é possível dizer que foi um tratamento rápido e que obteve resultados, pois os alunos mantiveram uma percentagem alta nos resultados dos pós-teste imediato e pós-teste postergado.

Ao longo das análises, encontramos usos de outras conjunções, que não as do objeto de estudo, e podemos notar que várias situações expostas pelos alunos estão de acordo com Norris e Ortega (2000), ou seja, quando nem a apresentação da regra, nem as direções atenderem às formas particulares de um tratamento, aquele tratamento será considerado implícito. Ou seja, embora este estudo privilegie a instrução explícita, percebemos que nas atividades livres os participantes fizeram uso da instrução implícita.

Isso fica visível quando os informantes utilizam o presente do subjuntivo corretamente, mas não com as conjunções objeto deste estudo. Podemos citar como exemplos alguns casos das atividades de produção escrita e oral: “*es posible que sea bien recibido/ es importante que aproveches el viaje/ para que hables/ creo que hasta el final de semana estén liberados/ Así que procure un profesor que le ayude*” (informantes 1, 2, 4, 7 e 10). Nesse sentido, fica evidente o bom uso do presente do subjuntivo.

Em resumo, os efeitos instrucionais favoreceram a aplicação do presente do subjuntivo do espanhol em orações subordinadas em ambos os tipos de conhecimento linguístico, com um sutil favorecimento em prol do uso desse aspecto linguístico como conhecimento implícito, com peso relativo de 0.74.

A seguir, trataremos da variável tipo de atividade.

6.1.4 Variável tipo de atividade

A variável tipo de atividade caracteriza-se pela escolha, pelo planejamento e pela execução das atividades pensadas para a pesquisa.

Nesta seção, apresentaremos os resultados em relação ao tipo de atividades. Essas atividades foram pensadas juntamente com a professora titular da turma e julgamos que dão conta do uso do presente do subjuntivo, uma vez que mesclam uso controlado, principalmente nas atividades de múltipla escolha e preenchimento de lacunas, e uso livre, nas atividades de descrição de imagens e criação de histórias.

Tabela 3 - Aplicação do presente do subjuntivo na variável tipo de atividade

FATOR	APLIC.TOTAL	PERCENTAGEM	PESO RELATIVO
Múltipla escolha	199/287	69	0,77
Preenchimento de lacunas	215/334	64	0,73
Descrição de imagens	75/157	47	0,59
Respostas controladas	271/362	74	0,72
Criação de história	229/137	62	0,72
TOTAL	989/1506	65	-

Input: 0,66; Significance: 0,00

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Na Tabela 3, podemos observar que o fator descrição de imagens apresentou menor índice de aplicação da regra, ao passo que os fatores resposta controlada, criação de história e preenchimento de lacuna apresentaram índices muito próximos. Entretanto, é válido

destacarmos que o teste múltipla escolha apresentou produtividade da regra. Considerando que os fatores múltipla escolha, preenchimento de lacuna e resposta controlada aludem à prática controlada e, portanto, ao conhecimento explícito, ao passo que descrição de imagens e criação de histórias remetem à prática livre conhecimento implícito, parece haver maior favorecimento da regra-alvo nas três atividades de conhecimento explícito.

Nosso estudo concorda com as ideias de Norris e Ortega (2001) e de Ellis (2005, 2009), pois preconiza a utilização das atividades focadas, uma vez que ofereceram oportunidades para a comunicação, utilizando um aspecto específico da língua, no caso o presente do subjuntivo. Ao pensarmos atividades focadas, estamos contemplando os quatro critérios: uso natural da língua-alvo; concentração; foco na forma; tipo de atividades.

Em relação ao pré-teste imediato e ao pós-teste postergado, precisamos destacar a criação de história, pois, se tratando de uma atividade livre, podemos dizer que foi satisfatória a aplicabilidade do presente do subjuntivo, uma vez que os informantes conseguiram utilizá-lo inclusive com outras conjunções como: *“Es posible que extrañe un poco/ es posible que sea bien recibido/ Así que llegues/ para que puedas/ es necesario para que crezca y sea/ Es importante que cuentes/ Debes estar en un lugar que te sientas comfortable”*.

Podemos perceber que os informantes conseguem aplicar a regra, mesmo sem ter estudado explicitamente essas conjunções, o que nos faz pensar que possa haver sim uma relação com e uma influência da LM, pois muitas dessas situações o aprendiz vivencia em português e faz uso também do presente do subjuntivo, como por exemplo: *“É possível que você estranhe um pouco; para que possas; é necessário que cresça”*.

Mas, quando o informante utiliza: *“Debes estar en un lugar que te sientas comfortable”*, podemos fazer alusão ao uso inconsciente do presente do subjuntivo com o pronome relativo *donde*, uma vez que tal pronome está implícito dentro do enunciado: *“debes estar en un lugar donde te sientas comfortable”*. Acreditamos que os alunos inconscientemente estejam começando a fazer associações de uso e estabelecendo relações de sentido nos enunciados.

Os resultados vão ao encontro do que preconiza Busch (2009), uma vez que, para o autor, os professores que ensinam espanhol para aprendizes não nativos começam a trabalhar com frases adverbiais introduzidas por *para que, cuando, a que, hasta que, aunque*, duas delas como foco de estudo desta investigação.

Em relação às atividades criação de história e descrição de imagens, podemos verificar as ideias e definições de Ellis (2009), as quais podemos encontrar ao analisar a Tabela3: o foco primário deve ser no “significado” (os aprendizes devem estar interessados

principalmente no processamento do significado semântico e pragmático das falas); deve haver algum tipo de lacuna (exemplo, uma necessidade de transmitir informação, expressar uma opinião ou inferir significado); os aprendizes devem confiar nos seus próprios recursos (linguístico e não linguístico) a fim de realizar a atividade; há um resultado definido claro, além do uso da língua. Ou seja, os participantes estavam interessados em estabelecer uma comunicação efetiva e que a mesma pudesse transmitir uma informação correta. Para isso, estes passaram a confiar mais em seus recursos linguísticos e no uso do presente do subjuntivo em espanhol para poder executar a tarefa, alcançando, dessa forma, uma melhora considerável no pós-teste imediato e no pós-teste postergado.

Tais informações nos remetem aos autores Sánchez e Fuentes (2007) que também acreditam que a gramática deve ser ensinada através de atividades variadas que permitam ao estudante ter consciência dos conteúdos, bem como da necessidade comunicativa da situação. Os autores consideram que, com base em atividades diferentes, como mostras reais da língua, práticas controladas e livres, o ensino da gramática se revela mais efetivo, conforme evidenciam os resultados expostos na Tabela 3, pois, ao executarem as atividades de múltipla escolha e de respostas controladas, os participantes necessitavam ter certa consciência do conteúdo exigido. E, nesse caso, podemos observar que o índice de acertos foi considerado satisfatório.

Com a intenção de verificarmos se o uso do subjuntivo é mais produtivo em práticas controladas do que livres, optamos por amalgamar, isto é, reunir os fatores a partir da natureza da atividade: prática livre (criação de histórias e descrição de imagens) e prática controlada (múltipla escolha, preenchimento de lacunas e respostas controladas), conforme podemos verificar na tabela a seguir:

Tabela 4 - Uso do presente do subjuntivo amalgamado entre prática controlada e prática livre

FATOR	APLIC.TOTAL	PERCENTAGEM	PESO RELATIVO
Práticas controladas	644/990	65	0,73
Prática livre	346/519	66	0,69
Total	989/1506	65	-

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Podemos perceber que, embora os alunos tenham obtido um melhor resultado na prática controlada, o número de atividades propostas e o número de dados obtidos na prática livre foram inferiores, o que nos demonstra que o resultado é praticamente o mesmo e nos faz acreditar que o conhecimento explícito da forma presente do subjuntivo converteu-se em alguns momentos em um conhecimento implícito, pois o informante conseguiu utilizar a regra sem perceber que a estava utilizando. Conforme Dekeyser (2003),

[...] apesar de o conhecimento adquirido implicitamente tender a permanecer implícito, e o conhecimento adquirido explicitamente tender a permanecer explícito, o conhecimento aprendido explicitamente pode tornar-se implícito no sentido que aprendizes podem perder a consciência das estruturas com o tempo, e aprendizes podem tornar-se conscientes de estruturas do conhecimento implícito ao tentarem acessá-lo, por exemplo, ao aplicá-lo a um novo contexto ou transmiti-lo verbalmente a uma outra pessoa²⁸ (p. 315).

Nesse sentido, podemos dizer que ambos os tipos de atividades, controladas e livres, foram favoráveis à aplicação da regra e corroboramos com a ideia de Graña-Fernandez (2009) de que não é bom postergar o insumo a estruturas subordinadas, principalmente no caso do objeto em estudo e uma vez que em ambas as práticas (controlada e livre) os alunos conseguiram êxito em suas construções e usos.

A seguir, os resultados da variável tipo de habilidade, na qual verificamos o fator de compreensão e produção dos informantes.

6.1.5 Variável tipo de habilidade

A variável tipo de habilidade está constituída por atividades que exigiam dos participantes uma maior compreensão no uso ou não do presente do subjuntivo em espanhol e a capacidade de produção do mesmo objeto de estudo.

Entendemos por compreensão a capacidade que o aprendiz tem em utilizar conhecimentos já adquiridos (KLEIMAN, 2004) para assim poder executar a tarefa solicitada e entendemos por produção a capacidade cognitiva do aprendiz em utilizar a língua-alvo com propriedade e eficácia comunicativa (RAIMES, 1983; WHITE; ARNDT, 1991).

²⁸ “even though implicitly acquired knowledge tends to remain implicit, and explicitly acquired knowledge tends to remain explicit, explicitly learned knowledge can become implicit in the sense that learners can lose awareness of its structures over time, and learners can become aware of the structures of implicit knowledge when attempting to Access it, for example for applying it to a new context r conveying it verbally to somebody else”.

Verificar o nível de compreensão e a capacidade de produção dos alunos quanto ao uso do presente do subjuntivo em espanhol, em especial com *cuando*, *aunque* e *donde*, foi um dos fatores que nos ajudou a encontrar resultados precisos e satisfatórios.

A Tabela 5 expõe dados referentes à variável tipo de habilidade.

Tabela 5 - Aplicação do presente do subjuntivo na variável tipo de habilidade

FATOR	APLIC.TOTAL	PERCENTAGEM	PESO RELATIVO
Compreensão	199/287	69	0,73
Produção	790/1219	64	0,72
TOTAL	989/1506	65	

Input: 0,65; Significance: 0,15

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Podemos verificar que os índices foram praticamente idênticos em se tratando da habilidade de compreensão e de produção, ou seja, nossos informantes conseguiram compreender a função do presente do subjuntivo assim como conseguiram produzir utilizando corretamente o objeto de estudo, embora vejamos que o maior número de ocorrência tenha acontecido nas atividades de produção.

Observamos que, embora as atividades de produção sejam consideradas livres, havia espaço para o uso ou não do presente do subjuntivo em espanhol, isto é, as atividades propiciavam as condições necessárias para o uso do objeto de estudo.

Reiteramos que entendemos por atividades livres as tarefas de criação de história e de descrição de imagens, e por atividades controladas as atividades de múltipla escolha, preenchimento de lacunas e respostas controladas.

Acreditamos que os resultados tenham sido praticamente idênticos, uma vez que as atividades eram livres, então os alunos se sentiram à vontade para utilizarem quantas vezes acreditassem necessário o presente do subjuntivo em espanhol.

Buscamos, dessa forma, na psicolinguística, alguns esclarecimentos em relação à habilidade de compreensão e produção. Dentro da psicolinguística, a compreensão é vista como um processo cognitivo e se caracteriza pela ativação do conhecimento prévio (KLEIMAN, 2004) do indivíduo e pela construção de uma nova informação com base naquela que já possuía.

Nesse sentido, percebemos que muitos informantes utilizaram o conhecimento prévio para compreender e dar prosseguimento no enunciado, como nos casos a seguir: “*Busco un aparcamiento donde pueda acostarme/ Busco un aparcamiento donde sea seguro para mis*

hijos/ Busco un aparcamiento donde pueda mirar el mar/ Busco un aparcamiento donde sea feliz”. (Informantes 1, 3, 6, 9).

Quanto ao índice da produção, nos apoiamos nas ideias de Raimés (1983) e de White e Arndt (1991), que sugerem que a produção escrita em língua estrangeira permite o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno, ou seja, do seu raciocínio, como resultado de um constante esforço para se fazer compreender na comunicação com seu interlocutor. Para Raimés (1983), mais especificamente, as estruturas utilizadas na expressão oral e na escrita são diferentes, mas, no caso específico da escrita, ocorre que o estudante, ao escrever, está livre das pressões da comunicação face a face, podendo, portanto, aventurar-se, arriscar-se no sistema linguístico, em sua constante busca pelo sentido. Ao produzir de maneira escrita, o aluno está desenvolvendo seu raciocínio e acelerando seu processo de aprendizagem do sistema linguístico, uma vez que há a necessidade de comunicação com o interlocutor.

Podemos perceber esse arriscar-se e certa autonomia nos seguintes trechos: “*Creo que debes contar el secreto cuando tengas ganas, cuando te sientas bien. Deberás estar en un lugar donde sea tranquilo y solo lo cuentes si es alguien que confíes. Aunque lo cuentes no te pasará nada. Además nadie sabe cuándo esto se pasó. Sobre las consecuencias, no sé porque tampoco sé cuál es el secreto*”. Evidencia-se que a escrita do informante flui normalmente, inclusive arrisca-se ao utilizar duas vezes o pronome complemento “lo”. A escrita parece ser natural, pois, ao final, ainda brinca com a atividade, dizendo que não sabe quais as consequências, pois não sabe de que segredo se trata. Sentimos uma naturalidade e certa facilidade na escrita, inclusive quando utiliza os objetos de estudo em questão, *cuando, aunque e donde*.

Pode-se dizer, dessa forma, que essa facilidade agrega valor à intervenção por meio da IFF, uma vez que no pré-teste muitas eram as dúvidas quanto ao uso do presente do subjuntivo e, agora, nas etapas de pós-teste imediato e pós-teste postergado, podemos verificar certa autonomia dos participantes na utilização da forma verbal.

Para melhor verificarmos os dados, optamos por realizar um cruzamento entre algumas variáveis, como podemos verificar nas tabelas a seguir:

Tabela 6 - Cruzamento tipo de atividade e tipo de habilidade

Fatores	Múltipla escolha	Preenchimento de lacunas	Descrição de imagem	Respostas controladas	Criação de história
Compreensão	199/287=69%				
Produção		215/334=64%	75/157=48%	271/362=75%	229/366=63%

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Verificamos que a menor porcentagem de uso do presente do subjuntivo se dá com a atividade de produção “descrição de imagem”. Isso não quer dizer que seja menor o índice de acertos, pois podemos verificar que há um número menor de ocorrências do objeto de estudo, ou seja, somente 157 ocorrências, enquanto na atividade de compreensão “múltipla escolha” foram 287 ocorrências do uso do presente do subjuntivo com as conjunções *cuando* e *aunque* e com o pronome relativo *donde*. Na atividade de respostas controladas, obtivemos um total de 362 ocorrências com uso do presente do subjuntivo.

Nota-se, assim, o quanto a aula tratamento produziu efeitos favoráveis, pois, das 362 ocorrências, tivemos um percentual de acertos de 75%, ou seja, 271 respostas corretas, um índice muito alto se tratando de uma atividade na qual os alunos podiam escolher o que escrever ou dizer e utilizar a forma verbal em estudo ou outra.

Nesse sentido, podemos dizer que em todas as atividades do pós-teste imediato e pós-teste postergado os informantes mantiveram um índice alto de acertos.

A seguir, realizamos outro cruzamento, entre tipo de prática e tipo de habilidade.

Tabela 7 - Cruzamento tipo de prática e tipo de habilidade

Fatores	Controlada	Livre
Compreensão	199/287= 69%	-
Produção	438/694=63%	352/525=67%

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Percebemos que os índices são muito próximos, 63% em práticas de produção controlada, 67% em produção livre e 69% em atividades de compreensão controlada, embora tenhamos um maior número de ocorrências em atividades de produção (438/694). Acreditávamos que as ocorrências seriam menores em atividades de prática livre, pois pensávamos que teríamos mais dificuldade em obter dados (NORRIS; ORTEGA, 2001) quanto ao uso do presente do subjuntivo em espanhol, mas, para nossa surpresa, ocorreu exatamente o oposto. Nas atividades livres, os participantes demonstraram maior autonomia e liberdade para descreverem imagens e criarem histórias utilizando o presente do subjuntivo em espanhol.

Sentimos os informantes muito à vontade durante a realização das atividades, tanto nas atividades realizadas em aula quanto nas executadas na plataforma *Edmodo*.

Na próxima subseção, abordaremos mais especificamente as conjunções objetos de estudo desta tese: *cuando*, *aunque* e *donde*.

6.1.6 Variável tipo de conjunção

A variável tipo de conjunção refere-se especificamente ao uso do presente do subjuntivo em espanhol e ao grupo de fatores conjunções. Esse grupo de fatores está constituído por: *cuando*, *aunque*, *donde* e outras conjunções.

Sabíamos que, nas produções livres, os alunos poderiam utilizar outras conjunções, como o fizeram e está demonstrado na tabela que segue:

Tabela 8 - Aplicação do presente do subjuntivo na variável tipo de conjugação

FATOR	APLIC.TOTAL	PERCENTAGEM	PESO RELATIVO
Cuando	311/456	68	0,79
Aunque	298/498	59	0,66
Donde	244/377	64	0,65
Outras Construções	136/175	77	0,81
TOTAL	989/1506	65	

Input: 0,65; Significance: 0,00

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Percebemos que o menor percentual se dá com a conjunção *aunque* (59%) e o maior com outras conjunções (77%), mas temos de levar em consideração que o número de ocorrências de subjuntivo com *aunque* é maior (498) do que o número de ocorrências com outras conjunções (175).

Podemos perceber o uso adequado do presente do subjuntivo, principalmente em se tratando da conjunção *cuando* (311/456), uma vez que no pré-teste era a conjunção com a qual acontecia o maior número de erros. No pré-teste, a grande maioria dos alunos utilizava verbos no infinitivo para falar de um futuro próximo.

Se voltarmos à tabela da etapa de coleta, fica visível o aumento do índice de acertos dos alunos, uma vez que, no pré-teste, houve apenas 66 acertos entre 478 ocorrências. Após o tratamento, com aulas do presente do subjuntivo com foco na forma e instrução explícita, esse índice alcança 467 acertos de 520 ocorrências no pós-teste imediato e o índice de acertos é praticamente mantido, 456 de 508 ocorrências, no pós-teste postergado.

Com a finalidade de realizarmos uma análise mais apurada, resolvemos cruzar os dados do tipo de atividade X tipo de conjunção:

Tabela 9 - Cruzamento tipo de atividade e tipo de conjunção

Fatores	Múltipla escolha	Preenchimento de lacunas	Descrição de imagem	Respostas controladas	Criação de histórias
Cuando	71/96=74%	71/105=68%	26/51=51%	57/78=73%	86/126=68%
Aunque	70/107=65%	68/120=57%	23/52=44%	58/84=69%	79/135=59%
Donde	58/84=69%	76/109=70%	21/41=51%	26/41=63%	63/102=62%
Outras construções			5/13=38%	130/159=82%	1/3=33%

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Nessa tabela, podemos perceber que o menor índice de acertos acontece com a conjunção *aunque* (44%) e o maior com a conjunção *cuando* (74%), o que vai ao encontro de nossas hipóteses levantadas anteriormente, ou seja, os alunos perceberam o equívoco ao utilizarem o infinitivo com a conjunção *cuando*, e, a partir das aulas tratamento, passam a utilizar o tempo verbal corretamente com a conjunção em questão. Não podemos dizer, contudo, que os alunos continuem utilizando equivocadamente o presente do subjuntivo com a conjunção *aunque*.

Podemos referir ao descrito na introdução deste trabalho, de que os alunos tenham supergeneralizado a regra, ou seja, tenham ido pela regra de conjugação do verbo ser no presente do subjuntivo do espanhol: *sea, seas...* e tenham utilizado a mesma conjugação para outros verbos, como por exemplo o verbo estar: *estea, esteas*.

Notamos que o índice menor se deve, também, ao fato de haver menos ocorrências de uso (23/52) na atividade de descrição de imagem. O mesmo acontece com a conjunção *donde* (21/41) e até mesmo com *cuando* (26/51) nessa mesma atividade.

O fato é que podemos dizer que há um uso adequado do presente do subjuntivo em todos os tipos de atividade e em todos os tipos de conjunções, chegando a alcançar um índice de 71 acertos em 96 ocorrências, ou seja, um percentual de 74% de acerto na atividade de múltipla escolha, o que demonstra realmente que a instrução explícita, mais especificamente o ensino com foco na forma, é favorável para o aprendizado de gramática em língua estrangeira.

Nessa perspectiva, reiteramos nosso estudo com as ideias de Spada (1997), que define o ensino de foco na forma como qualquer esforço pedagógico utilizado pelo professor para chamar a atenção do aluno para a forma específica, no caso deste estudo, no uso de *cuando*, *aunque* e *donde*, de maneira explícita.

Concordamos com a ideia da autora de que também podemos ensinar gramática através do ensino direto da língua, como, por exemplo, do ensino de regras gramaticais – o que aconteceu neste estudo e que nos permitiu verificar os resultados alcançados.

Assim, para finalizar esta subseção, realizamos o cruzamento de dados entre tipo de prática X tipo de conjunção:

Tabela 10 - Cruzamento tipo de prática e tipo de conjunção

Fatores	Controlada	Livre
Cuando	225/324=69%	86/132=65%
Aunque	214/359=60%	84/139=60%
Donde	197/295=67%	47/82=57%
Outras construções	1/3=33%	135/172=78%

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Podemos perceber que o índice de uso do presente do subjuntivo é considerado adequado com todos os objetos de estudo desta tese (*cuando*, *aunque* e *donde*), pois o menor índice de acertos acontece com o pronome *donde* (57%), na prática livre, e o maior acontece com a prática controlada e com a conjunção *cuando* (69%).

Em relação às outras construções, em atividade de prática livre, percebemos que os participantes utilizaram adequadamente o presente do subjuntivo em 135 ocorrências, ou seja, 78%. Isso demonstra que, mesmo com outras conjunções, os alunos estavam aptos a utilizar o presente do subjuntivo.

Quanto ao uso de *donde*, acreditamos que os informantes tenham utilizado o menor número possível, pois têm certo receio, ainda, em utilizar elementos circunstanciadores dentro de um enunciado, o que não acreditamos que aconteça com a conjunção *cuando* e *donde*, pois são elementos que, muitas vezes, podem introduzir as frases. Podemos perceber que em alguns momentos os alunos não utilizam o pronome *donde*, mas ele está implícito dentro do enunciado, conforme a seguinte passagem: “*Escoja un lugar que sea tranquilo para hablar*”, bem como também encontramos, várias vezes, as conjunções *cuando* e *donde* iniciando frases: “*Cuando llegue en España/ Aunque sea difícil/ Aunque no encuentres/ Aunque podamos/ Cuando tenga duda*”.

Constata-se, assim, a extrema importância em trabalhar com conjunções específicas para o ensino do presente do subjuntivo, o que corrobora mais uma vez com as ideias de

Busch (2009), pois introduzimos o presente do subjuntivo por meio das conjunções *cuando*, *aunque* e *donde*. Também reiteramos as ideias de Spada (1997), pois impulsionamos todos os esforços para chamar a atenção do aluno para a forma específica, no caso o presente do subjuntivo em espanhol. Ou seja, acreditamos que a IFF foi favorável para a aprendizagem do presente do subjuntivo em espanhol uma vez que chama atenção especial à forma linguística em questão.

6.2 A questão da transferência

Uma das hipóteses que aventamos na introdução deste trabalho é a de que os alunos poderiam estar utilizando o infinitivo, principalmente, com a conjunção *cuando* pela influência e transferência da língua materna para a língua estrangeira. Com a intenção de analisar se realmente essa hipótese se confirma, apresentamos alguns dados importantes para efeitos de análise na tabela a seguir. A tabela na íntegra encontra-se no Apêndice E desta tese.

Tabela 11 - Transferência português/espanhol no presente do subjuntivo

Tipos de formas linguísticas	Pré-teste	Pós-teste imediato	Pós-teste postergado	Não Aplic./Total
Uso do infinitivo no lugar do presente do subjuntivo com <i>cuando</i>	122/179=68,1%	3/165=1,82%	4/155=2,58%	129/499= 25,85%
Uso do infinitivo pessoal no lugar do presente do subjuntivo com <i>cuando</i>	19/179= 10,6%	2/165= 1,21%	3/155= 1,94%	24/499=4,81%
Uso do presente do indicativo no lugar do presente do subjuntivo com <i>cuando</i>	19/179= 10,61%	5/165= 3,03%	1/155= 0,65%	25/499= 5,01%
Uso do infinitivo no lugar do	23/155= 14,8%	0/156= 0%	0/155= 0%	23/462=4,98%

presente do subjuntivo com <i>aunque</i>				
Uso do presente do indicativo no lugar do presente do subjuntivo com <i>aunque</i>	61/155= 39,35%	4/156= 2,56%	4/151= 2,65%	69/462=14,94%
Erro de conjugação do verbo no presente do subjuntivo com <i>aunque</i>	23/155= 14,84%	1/156= 0,64%	3/151= 1,99%	27/462= 5,84%
Uso do infinitivo no lugar do presente do subjuntivo com <i>donde</i>	21/107= 17%	0/118= 0%	0/152= 0%	18/377= 4,90%
Uso do presente do indicativo no lugar do presente do subjuntivo com <i>donde</i>	55/107= 51,40%	5/118= 4,24%	12/152= 7,89%	72/377= 19,10%
Uso do imperfeito do subjuntivo no lugar do presente do subjuntivo com <i>donde</i>	2/107= 1,87%	1/118= 0,85%	0/152= 0%	3/377= 0,80%

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Podemos perceber o alto índice de uso do infinitivo no pré-teste. Os participantes, sem terem estudado especificamente o presente do subjuntivo com a conjunção *quando*, tendem utilizar o infinitivo (68,1%) ou o infinitivo pessoal (10,6%). Podemos perceber esse uso quando os estudantes utilizam, por exemplo: *Cuando estiver en Barcelona; Cuando volver a viajar; Te invitaré a tomar algo cuando salirmos del cine.*

Podemos perceber que o uso do infinitivo se assemelha ao que dizem as autoras Abaurre e Pontara (2007, p. 277) na gramática descritiva do Português. Para elas, no modo subjuntivo, o conteúdo do enunciado é tomado, pelo falante, como duvidoso, hipotético,

incerto, como apresentam no seguinte exemplo: “Quando o Brasil **resolver** seus problemas sociais, todos os cidadãos terão uma vida melhor”. Acreditamos que os participantes tenham feito uso desse entendimento para realizar a tarefa proposta.

Na mesma linha de resultados, apresentamos Boéssio (2003). Para a investigadora, os alunos utilizam o *cuando* em espanhol com ideia de futuro e, para ela, isso é motivo de transferência indevida cometida por alunos brasileiros aprendizes de espanhol, pois utilizam a construção do Português quando deveriam utilizar o presente do subjuntivo que expressa essa ideia de futuro no Espanhol. A autora cita o seguinte exemplo: “Quando chover eu estudo”. No Espanhol, essa construção não seria possível, e sim: “*Cuando llueva, estudio*” (BOÉSSIO, 2003, p. 48). Nesse momento, percebemos que uma intervenção mais explícita se faz necessária, pois os participantes não apresentaram condições de uso do presente do subjuntivo com *cuando*.

Nesse sentido, verificamos uma forte influência da transferência do português para a língua-alvo, como levantado nas hipóteses de pesquisa, descrita na introdução desta tese, e concordamos com Schachter (1995, p. 227). Para a autora, “às vezes os aprendizes são pressionados a produzir além de seu nível real de competência e não têm outra solução a não ser usar formas ou estruturas de sua primeira língua até que consigam adquirir as formas adequadas dessa língua alvo”. Nessa perspectiva, podemos dizer que os alunos utilizaram como critério de seleção de verbo a LM para tentarem cumprir com a atividade proposta em espanhol.

Notamos, assim, que antes das aulas-tratamento ou intervenções da investigadora e da professora titular os alunos praticamente utilizavam a base do português como regra para o uso da conjunção *cuando* em espanhol. Mas, após a intervenção, podemos perceber que o índice de uso do verbo no infinitivo diminui para 1,82% no pós-teste imediato e 2,58% para o pós-teste postergado, mantendo a durabilidade de uso do presente do subjuntivo com a conjunção *cuando* em espanhol, concordando, dessa maneira, com o pensamento de Júnior (2010), o qual afirma que “há efeitos positivos na instrução explícita e esses efeitos são duráveis” (p. 747). Podemos perceber esse resultado pelo índice de manutenção do presente do subjuntivo utilizado pelos alunos em espanhol no pós-teste imediato e no pós-teste postergado.

Após o pós-teste postergado podemos perceber que o uso do presente do subjuntivo com *cuando* em espanhol já se assemelha com o indicado na gramática descritiva do espanhol de Bosque e Demonte (1999, p. 3313), cujas orações introduzidas por *cuando* no subjuntivo remetem a contextos posteriores como em: “*No encontrará a nadie cuando llegue*”.

Acreditamos que os alunos tenham passado a compreender a ideia de uso do presente do subjuntivo com a conjunção *cuando*.

Quanto ao uso do presente do subjuntivo com a conjunção “*aunque*” em espanhol, podemos perceber que houve um alto índice de uso do presente do indicativo no pré-teste, 39,35%.

Como em português a conjunção concessiva “*embora*” faz uso do presente do subjuntivo na conjugação, acreditamos que os participantes tenham utilizado o presente do indicativo pela dificuldade na hora de conjugar o verbo no presente do subjuntivo em espanhol ou pela simples falta de compreensão do enunciado, como podemos perceber: “*Yo le conteste que sí, aunque demore; aunque hoy; aunque viernes*”. Percebemos que alguns participantes nem utilizam um verbo na resposta, o que demonstra que não compreenderam o enunciado.

De acordo com Castilho (2010), o problema é que o indicativo também pode ser precedido de conjunções e os participantes podem ter transferido o uso do português para o espanhol para facilitar na hora da conjugação. Nesse sentido, concordamos com Villalba (2002), para quem a transferência não é apenas um fenômeno linguístico, mas também é uma estratégia de aprendizagem. Ou seja, os alunos arriscam o uso do português, para assim tentarem cumprir com a tarefa.

Para Bosque e Demonte (1999, p. 3301), as orações concessivas têm um caráter não factual ou contrafactual e algumas oposições temporais se reinterpretem modalmente, como podemos observar em: “*Aunque tenga dinero, no me prestará ni un céntimo*”. Podemos perceber que nos pós-teste imediato e no pós-teste postergado os participantes já conseguem fazer o uso do presente do subjuntivo em espanhol, pois ambos os testes apresentam os seguintes índices de uso do presente do indicativo, respectivamente: imediato (2,56%); postergado (2,65%).

Notamos, mais uma vez, que a durabilidade de uso do presente do subjuntivo em espanhol com a conjunção *aunque* foi mantida praticamente no mesmo índice, concordando com Norris e Ortega (2001), pois, para os autores, os efeitos são duráveis quando são comparados os resultados de um mesmo grupo em pré-testes e pós-testes. Isso nos faz acreditar que as aulas-tratamento com IFF foram satisfatórias e realmente surtiram o efeito desejado na aprendizagem do presente do subjuntivo em espanhol, o que nos remete às ideias de Spada e Lightbown (2008), autoras que nos mostram que há um consenso de que a instrução com foco na forma, realmente, ajuda os estudantes a aprenderem aspectos da língua-alvo.

Em relação ao uso do presente do subjuntivo com *donde*, podemos perceber no pré-teste um alto índice de uso do presente do indicativo (51,40%). Esse índice nos faz acreditar que a dificuldade na hora de conjugar o verbo no presente do subjuntivo tenha sido o fator influenciador e determinante na hora da escolha do tempo verbal.

Essa análise contraria a ideia apresentada por Koda (1997) em relação à transferência linguística. Para ele, algumas línguas podem ser consideradas mais similares entre si do que outras, como no caso do português e espanhol. No caso de um aluno brasileiro aprendendo espanhol, é possível dizer que essa proximidade linguística acionaria procedimentos similares de processamento de ambos os códigos linguísticos, o que, para Koda, seria uma princípio de semelhança facilitador de aquisição. Mas, não é o que percebemos com o uso do presente do subjuntivo com “donde”.

Segundo Bosque e Demonte (1999, p. 3259), as orações locativas introduzidas pelo relativo *donde* apresentam a possibilidade de utilizar o presente do subjuntivo diretamente ligado com a aparição na oração principal do verbo “buscar”, por exemplo: “*Busco un libro donde se analice el modo en las oraciones de relativo*”. Essa possibilidade aparece claramente no seguinte enunciado do pré-teste, mas o participante faz uso do presente do indicativo: “*Busco un trabajo donde yo puedo me realizar*”. Esse exemplo demonstra claramente a falta de compreensão do participante na hora do uso do presente do subjuntivo com o relativo *donde*.

Após a intervenção da pesquisadora e da professora titular com atividades específicas voltadas à aprendizagem com IFF, percebemos o índice de uso do presente do indicativo com o relativo “donde” diminuiu, conforme segue: pós-teste imediato (4,24%) e pós-teste postergado (7,89%). O que corrobora com a ideia de Castilho (2010) em português também. Pois, segundo o autor, percebemos a utilização do presente do subjuntivo com a oração de relativo *onde*, observando que essa expressão tem a chance de ocorrência quando o antecedente representa a categoria de *lugar* ou *tempo*, como seguem os seguintes exemplos dos pós-testes: “*Voy a vivir donde encuentre muchos amigos nuevos*”; “*Busco un sitio donde pueda encontrar amigos*”; “*Estarán donde les guste más*”.

Portanto, percebemos que o maior índice de transferência ocorreu com a conjunção “*cuando*” no pré-teste. Isso nos leva a crer que realmente há a influência da LM, principalmente, com o uso de “*cuando*” em espanhol. Nesse sentido, reforçamos a ideia de que a IFF é benéfica para a aprendizagem de gramática em espanhol e concordamos com Spada e Tomita (2010) quando acreditam que os resultados indicam melhores efeitos para a instrução explícita em relação à implícita, ou seja, as autoras sugerem que a instrução

explícita contribui de maneira positiva para o conhecimento controlado dos alunos e o uso espontâneo de formas gramaticais específicas.

A seguir, focalizaremos na entrevista narrativa realizada com os alunos após as etapas da investigação e faremos uma análise mais aprofundada acerca dos pensamentos dos participantes acerca de todo processo de investigação.

6.3 Os resultados da entrevista narrativa

Após o teste postergado, foi realizada a entrevista narrativa com os alunos a fim de verificar se os aprendizes de espanhol perceberam o papel da intervenção do professor titular e do investigador por meio da IFF para a aquisição do presente do subjuntivo e se realmente notaram algum progresso na aprendizagem.

Para melhor visualizar os dados, a Tabela 12 registra o número de acertos e ocorrências quanto ao uso do presente do subjuntivo em espanhol.

Tabela 12 - Variável tipo de informante

Fator	APLIC./TOTAL	PERCENTAGEM	PESO RELATIVO
Informante 1	94/140	67	0,74
Informante 2	79/124	63	0,66
Informante 3	85/127	66	0,66
Informante 4	71/119	59	0,61
Informante 5	92/129	71	0,83
Informante 6	81/118	68	0,77
Informante 7	91/130	70	0,77
Informante 8	74/123	60	0,67
Informante 9	77/120	64	0,72
Informante 10	77/123	62	0,65
Informante 11	84/119	70	0,82
Informante 12	84/134	62	0,68
TOTAL	989/1506	65	-

Input: 0,65; Significance: 0,90

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Podemos perceber que há uma evolução no índice de aplicação da regra, se tomarmos por base o pré-teste, quando constatamos somente 66 acertos de 478 ocorrências. (TABELA 1).

Com todos os informantes, obtivemos um índice superior a 59% de acertos durante a aplicação dos três testes, alcançando um percentual de 71% de acertos, o que podemos

considerar um número altíssimo se levarmos em consideração o nível em que os alunos se encontravam e o número de aulas destinadas ao tratamento específico com foco na forma. No final, obtivemos um resultado de 989 aplicações da regra em 1506 ocorrências, o que demonstra que o ensino com foco na forma foi eficaz para o objetivo que tínhamos, ensinar o presente do subjuntivo por meio da IFF.

A seguir, apresentamos as questões específicas realizadas durante a entrevista narrativa, bem como a análise qualitativa realizada pela investigadora.

Selecionamos algumas respostas dos informantes para podermos discutir mais detalhadamente cada questão.

Para a pergunta 1, *Como você se sentia ao utilizar o presente do subjuntivo em espanhol antes e como se sentiu depois das aulas da professora titular e da pesquisadora?*, selecionamos as seguintes respostas:

- *Eu me sinto mais segura, pois agora eu sei a fala correta de como usar.* (Informante 1)
- *Me senti muito mais segura em relação ao conteúdo, e acredito que adquiro muito mais conhecimento e tirei dúvidas.* (Informante 2)
- *Antes das aulas eu não sabia como usar bem o presente do subjuntivo, já tinha aprendido na aula, mas não conseguia passar para a fala. E agora me sinto mais segura quando uso.* (Informante 4)
- *Eu me sintomais segura pra poder falar espanhol. Acredito que as aulas ficaram mais que a gente vivência isso na prática falando em...me sinto melhor.* (Informante 5)
- *Bom. Antes eu tinha algumas dúvidas, depois eu consegui saná-las, aprendi algumas coisas bastante importantes.... assim frente a estrutura do verbo...exemplo não se utiliza infinitivo com o “cuando”. Isso é bastante importante.* (Informante 6)
- *Me sinto muito mais seguro na utilização do presente do subjuntivo. Não sabia como caracterizar nem como conjugar, principalmente os verbos irregulares.* (Informante 9)
- *Depois da aula a gente percebeu que nós aprendemos pouco antes, que não tínhamos conhecimento tanto, agora a gente aprendeu, temos mais conhecimento....deu uma clareza.* (Informante 10)
- *Olha, eu me sinto um pouco mais segura agora. Ahaha antes eu não tinha ideia do que era o presente do subjuntivo. A gente passou muito rápido....agora eu tenho ideia de como funciona e como usá-lo.* (Informante 13)

Podemos perceber a insegurança que os informantes tinham antes do tratamento em utilizar o presente do subjuntivo em espanhol. Muitos relataram não ter nem sequer ideia do que era o presente do subjuntivo e como acontecia a conjugação verbal. Pensamos que isso possa ter acontecido em razão de que as aulas da universidade prezam por um ensino mais comunicativo, voltado para a situação em uso, o que acaba muitas vezes dificultando o ensino de gramática.

Assim, notamos a necessidade de um estudo mais focado, com atividades e exercícios mais específicos na estrutura gramatical alvo, pois muitos participantes relataram o quanto foi benéfico o foco na forma e na estrutura, neste caso, no presente do subjuntivo em espanhol, pois passaram a ter ideia de como funciona, como deve ser utilizado e em quais situações.

Nesse sentido, concordamos com as ideias de Sánchez e Fuentes (2007), uma vez que os autores acreditam que a gramática deve ser ensinada através de atividades que permitam ao estudante ter consciência dos conteúdos, como podemos perceber na fala do seguinte informante: *Não sabia como caracterizar nem como conjugar, principalmente os verbos irregulares.*

Também acreditamos que as ideias de Busch (2009) estejam corretas, pois o autor pensa que estudantes não nativos de espanhol têm que ativar, de forma consciente, uma série de conhecimentos léxicos e sintáticos, como podemos demonstrar na seguinte fala: *antes eu não tinha ideia do que era o presente do subjuntivo.* E, sabemos que muitas vezes esse acionar consciente somente acontece com o ensino de gramática especificamente.

Para a questão 2, *O que você achou das aulas específicas sobre o presente do subjuntivo em espanhol?*, temos os seguintes relatos:

- *Eu achei muito boas, pois foram usados diferentes métodos.* (Informante 1)
- *Esclarecedoras e me ajudaram a entender melhor.* (Informante 3)
- *Achei muito, muito produtivas. Deu para memorizar bem e já deu pra começar falar naturalmente.* (Informante 4)
- *Eu achei no começo meio difícil da gente assimilar...porque a gente já tava acostumado a falar né, mas foi uma evolução no falar e escrever corretamente.* (Informante 5)
- *Bom, pra mim como acadêmica e futura professora bastante importante porque agora no processo principalmente quando vamos para sala de aula terei de abordar uma temática né, então esclareceu as minhas dúvidas e reforçou o que eu já sabia...também além disso aprendi o que eu não sabia.* (Informante 6)
- *Achei interessante e o modo como foi dado também me agradou, foi um modo diferente e conseguiu que a gente se interessasse pela disciplina.* (Informante 9)
- *Achei bem válidas....tinha de ter sido assim desde sempre.* (Informante 10)

Quanto às respostas para a questão 2, podemos perceber o desejo de ter aulas mais voltadas para a gramática em si, o que vai ao encontro das ideias de Spada (1997), fundamentais para este estudo, que sugere que o ensino da gramática especificamente pode se dar através do ensino direto da língua, como, por exemplo, do ensino de regras gramaticais. Notamos que os informantes se sentiram mais confiantes a partir da intervenção da professora titular e da pesquisadora. Muitos, inclusive, afirmam que como serão professores de espanhol, precisam dominar o que irão ensinar.

Outros informantes relataram seu ponto de vista quanto ao método. Acreditamos que o fato de termos utilizado a Plataforma *Edmodo* tenha incentivado à aprendizagem, pois oportunizamos aulas diferentes, em contextos diferentes, saindo da rotina que os alunos estavam acostumados em sala de aula. Acreditamos que o fato da mudança de atividades e de contexto fez com que a aprendizagem tenha sido mais proveitosa, mesmo que os exercícios tenham sido voltados para a estrutura gramatical explícita.

Em relação à pergunta 3, *Em relação às tarefas, quais você gostou mais ou menos? Por quê?*, selecionamos os seguintes comentários:

- *As que eu mais gostei foram as tarefas da plataforma, pois ahaha foi usada uma ferramenta diferente das usuais.* (Informante 1)
- *Foram as gravadas e as de assinalar, porque ahaha gostei ahaha das gravações. Foram bem interessantes.* (Informante 2)
- *Gostei mais de fazer as gravações, pois foi uma nova experiência.* (Informante 3)
- *Gostei mais das orais e escrever e gostei menos das de completar porque confunde as opções.* (Informante 4)
- *Bom. As que eu achei mais desafiadoras foram as orais e as que eu menos gostei foi as de completar o verbo.* (Informante 6)
- *Gostei mais das tarefas de formular frases e das tarefas com textos escritos e orais. Pela dificuldade, faz com que o aluno pense mais, tenha uma iniciativa maior.* (Informante 7)
- *Todas as tarefas foram boas. As que mais me agradaram foram as de produção textual, pelo desafio de criar uma história.* (Informante 9)
- *As tarefas orais eu gostei mais, pois faz com que a gente pratique o espanhol.* (Informante 13)

Percebemos que os comentários em relação à questão 3 vão ao encontro das respostas da pergunta 2, pois muitos voltam a reforçar o quanto a mudança de metodologia e de atividades foi favorável para a aprendizagem. Muitos relatam o quanto as atividades da Plataforma *Edmodo* foram interessantes e, principalmente, o quanto as atividades orais foram bem aceitas, pois fez com que, de alguma maneira, eles utilizassem o espanhol.

Reconhecemos também uma crítica quanto às atividades de completar, uma vez que justificam que são atividades que confundem e que, provavelmente, façam parte das atividades diárias de sala de aula.

Identificamos o quanto gostam de tarefas que desafiam e que desenvolvam a autonomia em língua estrangeira, neste caso, em espanhol, pois repetidamente comentam que gostam das atividades orais e de produção, pois são tarefas que fazem com que eles realmente utilizem o que sabem e como sabem da língua alvo. Nesse sentido, nosso estudo corrobora com as ideias de Norris e Ortega (2001) e de Ellis (2006, 2009), que preconizam a utilização

das tarefas focadas, uma vez que fornecerão oportunidades para a comunicação utilizando um aspecto específico da língua, no caso específico deste estudo, o presente do subjuntivo.

A pergunta 4, *Como você acredita que deva ser a aprendizagem de gramática em espanhol?*, pretendia verificar como eles acreditam que deva ser a aprendizagem de gramática em língua estrangeira. Assim, selecionamos as seguintes respostas:

- *Eu acho que deveriam ser como estas, usando diferentes métodos para fixar melhor o conteúdo.* (Informante 1)
- *Acredito que deva ser explicado o seu uso e sua forma.* (Informante 2)
- *Focada na forma e no uso.* (Informante 3)
- *Eu acho que tem de ser ahha ...não tem que ter essa nomenclatura de...porque assusta né, mas e tem que trazer temas atuais do dia a dia da vivência do aluno que, as vezes, ele ta usando a gramática e nem se dá conta, a maioria das vezes.* (Informante 5)
- *Acredito que o ensino da gramática a aprendizagem da gramática ela deve ser.....ela deve ser dinâmica e que proporcione nós aprendermos não só as terminações dos verbos, mas como se utiliza porque, qual o conceito.. e se possível sempre ligada ao texto.* (Informante 6)
- *Eu acredito que a aprendizagem deva ser uma coisa que aconteça naturalmente nas aulas, através dos contextos e que deve ser uma coisa natural e que a gente consiga internalizar isso, que não seja uma coisa que passe...e que a gente não saiba depois, mas que a gente consiga internalizar isso no dia a dia.* (Informante 8)
- *Acredito que deva ser dado de forma.....menos taxativa, deva ser mais.....deva ser dado de um modo mais prático, como foi e um modo que as pessoas consigam entender e não se assustem por ser gramática.* (Informante 9)
- *Eu acho que ela tem de ser de princípio ahaha como se a gente fosse ahaha porque a gente tem essa dificuldade porque a gente não aprendeu essa língua, então eu acho que a gente deva aprender passo por passo como ela funciona.* (Informante 10)
- *Eu acredito que deva ser mais aprofundada, porque nós passamos muito rápido e a gente acaba não aprendendo o que realmente é importante, o que é interessante para futuros professores.* (Informante 13)

Percebemos que a maioria dos futuros professores relata o quanto é importante explicar a forma e o uso do aspecto gramatical em estudo. Acreditamos que isso aconteça, pois nem sempre o aluno tem a capacidade de identificar a estrutura gramatical que está sendo estudada, ou seja, se for levado em consideração somente o aspecto comunicativo, é possível que a aprendizagem não ocorra, como relatado pelos informantes 8, 13 e 2: *que a aprendizagem deva ser uma coisa que aconteça naturalmente nas aulas, através dos contextos e que deve ser uma coisa natural e que a gente consiga internalizar isso, que não seja uma coisa que passe...e que a gente não saiba depois; que deva ser mais aprofundada, porque nós passamos muito rápido e a gente acaba não aprendendo o que realmente é*

importante, o que é interessante para futuros professores; acredito que deva ser explicado o seu uso e sua forma.

Ao nos depararmos com essas respostas, concordamos com os estudos de Dekeyser (2010), uma vez que o autor concluiu que a aprendizagem da gramática interage com a idade, ou seja, aprendizes mais velhos são mais afetados pela saliência da forma morfológica do que aprendizes mais jovens, ou seja, os mais velhos dependem mais da aptidão verbal e da aprendizagem específica de gramática.

Embora os participantes relatem que a gramática deve ser internalizada, notamos uma contradição, uma indecisão em suas falas, pois também dizem que a aprendizagem deve ser natural e em contextos relacionados a textos, como no relato a seguir do informante 6: *Acredito que o ensino da gramática a aprendizagem da gramática ela deve ser.....ela deve ser dinâmica e que proporcione nós aprendermos não só as terminações dos verbos, mas como se utiliza porque, qual o conceito...e se possível sempre ligada ao texto.*

Podemos dizer que notamos, nesta fala, certa insegurança e acreditamos que o ensino de gramática e o insumo às estruturas subordinadas não deva ser adiado, colocando assim o aluno em situações de uso reais. (GRAÑA-FERNANDEZ, 2009).

E, para finalizar, selecionamos algumas respostas quanto à questão 5, *Por serem o português e o espanhol línguas próximas, você acredita que quem fala português aprende espanhol mais facilmente?:*

- *Eu acredito que sim, porque os sons são parecidos e eu acho que facilita mais a pronúncia, às vezes de algumas letras, palavras às vezes também têm o mesmo significado. Eu acredito que sim. (Informante 1)*

- *Acho que compreende o espanhol mais facilmente, mas na parte da gramática acaba confundindo bastante porque acha que é parecido ,mas muita coisa é diferente. (Informante 4)*

- *Eu acredito que tem uma proximidade, principalmente na gramática, mas não necessariamente seja mais fácil de aprender. Por essa proximidade talvez as regras gramaticais, às vezes confundem, mas não torna mais fácil não. (Informante 5)*

- *Acredito que possa sim aprender mais facilmente a língua espanhola, porém como aprendemos facilmente confundimos facilmente, porque nós temos essa percepção...já está formada...por exemplo a gramática na nossa cabeça aí na língua espanhola... a gente vai meio por assimilação e às vezes acabamos nos equivocando assim né, como o uso do subjuntivo né, que em língua portuguesa é de uma maneira e em língua espanhola é diferente. (Informante 6)*

- *Eu acho que..... depende de cada um, de cada aluno, do esforço de cada um. Independente de ser nativo da língua portuguesa ou não. Acho que sim, pois algumas poucas palavras se parecem, o que torna mais fácil a aprendizagem. (Informante 7)*

- *Eu acredito que há uma facilidade, mas que os alunos....as pessoas que estão aprendendo não podem se basear nisso dispensando, pensando que não é necessário*

estudar...porque têm muitas diferenças e muitas coisas que não são tão semelhantes e que o aprendizado da língua ele é mais do que só essas semelhanças, então, facilita, facilita, sim, mas tem que estudar. (Informante 8)

- Acredito que não, porque elas são muito próximas, então acaba virando bastante umportunhol, não étu tem que estudar bastante pra não confundir as duas línguas. Diferente do inglês que é totalmente diferente e tu vai conseguir falar. O espanhol por essa proximidade acaba sendo mais difícil. (Informante 10)

- Eu acho que não, porque eu tenho a minha experiência, que eu achei muito difícil aprender...acho que qualquer língua diferente da nossa é difícil de aprender. (Informante 11)

- Ahaha não acredito que seja, pois apesar delas serem parecidas têm muitas palavras que enganam. Têm outras línguas também que são parecidas, mesmo assim creio que não seja por isso mais fácil. (Informante 13)

Ficou evidenciado, então, que alguns informantes acreditam que haja uma similaridade entre o português e o espanhol, o que respalda a lição de Koda (1997), que assevera que algumas línguas podem ser consideradas mais similares entre si do que outras, como no caso do português e espanhol. Segundo a autora, essa similaridade pode estar relacionada com o uso de determinados mecanismos de processamento da língua na aprendizagem. Essa proximidade linguística acionaria procedimentos similares de processamento de ambos códigos linguísticos, o que, para Koda, seria um princípio de semelhança facilitador de aquisição e ocasionaria uma melhor competência do aprendiz.

Mas, percebemos que os alunos ainda estão confusos quanto à facilidade ou não em aprender o espanhol. No entanto, evidencia-se que a grande maioria acredita que, para aprender uma língua estrangeira, é necessário muito estudo, principalmente em se tratando de uma língua próxima ao português, o que pode ser um fator causador de confusão linguística.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou contribuir para a Área de Linguística Aplicada e para o ensino de LE, mais especificamente para o ensino do presente do subjuntivo em espanhol, tendo como base a IFF. A partir da proposta, de procedimentos metodológicos e da análise e discussão dos dados, evidenciou-se o quão benéfica foi a IFF para a aquisição do presente do subjuntivo, no caso desta tese, no uso e aplicação das conjunções *cuando* e *aunque* e com o pronome relativo *donde*.

A perspectiva de ensino adotada, baseada nos estudos de Spada (1997, 2008, 2010), de Ellis (1997, 2001, 2006, 2009) e de Norris e Ortega (2000, 2001), deram suporte teórico para esta tese.

Recorreu-se a Spada (1997) em razão de que a perspectiva teórica da IFF nos deu subsídios para um trabalho mais detalhado e consistente com os participantes, uma vez que verificamos que o trabalho com a língua pode acontecer diretamente, através do ensino direto da língua, com atividades gramaticais específicas e explícitas.

Ellis (2001, 2006, 2009) nos mostrou que o trabalho no ensino de gramática pode ser planejado, e que através de práticas controladas e intensivas é possível obter um bom resultado no ensino.

Norris e Ortega (2000, 2001) contribuíram para a elaboração e execução das tarefas e para as atividades propostas. Os autores categorizaram medidas de resultados importantes e, a partir disso, pudemos elaborar nossos testes: pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste postergado. Na elaboração dos testes, levamos em consideração algumas medidas de resultado para elaborar as tarefas orais e escritas, propostas para a execução desta tese, tais como: julgamentos metalinguísticos, respostas selecionadas, respostas construídas e respostas construídas livremente.

Após a aplicação dos testes e análise dos resultados obtidos, verificamos o quanto a intervenção pedagógica, com base na IFF, foi importante para a obtenção dos resultados.

Antes das aulas-tratamento, os participantes da pesquisa não utilizavam o presente do subjuntivo em espanhol, como evidenciado na aplicação do pré-teste. Mas, após as aulas com IFF, verificamos uma evolução significativa e pontual no uso e aplicação do presente do subjuntivo em espanhol. No pós-teste imediato, os participantes estavam mais tranquilos quanto ao uso e à aplicabilidade e não se intimidavam mais com as tarefas e atividades propostas pela professora titular e pela investigadora.

Praticamente, mantiveram-se os mesmos resultados com a aplicação do pós-teste postergado. Os participantes sentiam-se seguros e tranquilos para utilizarem o presente do subjuntivo.

Observamos, também, que a utilização da Plataforma *Edmodo* e do Programa *Team Speak* para a realização de algumas atividades levou a uma reflexão dos participantes quanto à forma e aos recursos utilizados por professores ao ensinar uma LE. O fato de utilizar recursos e métodos diferentes do quadro e giz motivou os alunos e despertou interesse e vontade em executar as tarefas propostas.

Somado a isso, percebemos nos relatos dos participantes, durante a entrevista narrativa, o quanto a IFF foi benéfica para o ensino do presente do subjuntivo em espanhol, mais especificamente na aplicação do tempo verbal com as conjunções *cuando*, *aunque* e com o pronome relativo *donde*. Os participantes expuseram opiniões e intensificaram o pensamento de que somente o ensino comunicativo não dá conta do ensino de uma LE, no caso do espanhol, tema específico desta tese. Para os participantes, futuros professores de espanhol, se faz necessário, em algum momento da aula, o ensino mais explícito e intensivo da gramática da língua-alvo.

A questão da transferência também esteve presente em nosso estudo, pois uma das primeiras hipóteses levantadas era a de que os alunos se utilizavam da LM para executar a atividade proposta (KODA, 1997), pelo fato de ambas as línguas, português e espanhol, apresentarem uma similaridade. Hipótese que se confirmou na aplicação do pré-teste, pois os alunos não tinham segurança no uso do presente do subjuntivo em espanhol.

Nesse sentido, esta tese tem um mérito ao esboçar uma análise para o fenômeno da transferência, que concilia a definição com a ideia apresentada por Selinker (1972). Contribui, ainda, para a investigação na área de ensino e aprendizagem de LE através da discussão sobre o papel da instrução formal na constituição e formação do conhecimento gramatical em LE, uma questão pertinente à prática docente dos estudantes de espanhol, futuros professores.

Outras hipóteses que foram levantadas e confirmadas com a aplicação e análise dos resultados do pré-teste são: supergeneralização da regra e a sobreposição de correlação verbal. Ou seja, no primeiro teste, os alunos conjugaram alguns verbos utilizando a regra de outro, como no caso do verbo *estar*. Os alunos conjugaram *estea*, *estear*, pois o verbo *ser*, em espanhol, recebe a seguinte conjugação: *sea*, *seas*. Já no que concerne à sobreposição, pudemos perceber o uso do mesmo tempo verbal para responder às atividades e cumprir as tarefas propostas.

Consideramos, por fim, que a LM é sim fator de interferência e, conseqüentemente, transferência para o espanhol, principalmente no uso ou não do presente do subjuntivo em espanhol, pois muitas vezes os alunos utilizavam a LM como um suporte para que a tarefa solicitada fosse cumprida. E, vimos, após toda a análise e discussão, que os alunos conseguiram, através da entrevista narrativa, perceber o quanto é importante destinar uma atenção à forma da língua.

Constatamos, dessa maneira, que as perguntas norteadoras desta tese foram respondidas, pois, percebemos ao longo dos resultados o quanto a IFF foi importante e necessária para o ensino do presente do subjuntivo em espanhol para alunos brasileiros em formação, principalmente, em relação aos objetos de estudo em questão.

Nesse sentido, acreditamos que um olhar mais voltado para o ensino específico, principalmente em escolas de educação superior, podem fazer a diferença para o processo de ensino e aprendizagem de LE.

Além dessa contribuição, esta pesquisa mostrou que é possível e necessário propor o ensino de LE de maneira diferenciada, seja pelo uso de recursos diferentes, como a Plataforma *Edmodo*, ou pelo programa de gravação de voz *Team Speak*. O simples fato de mudar a rotina de sala de aula já estimula e proporciona um efeito diferente e positivo em relação à lição.

A pesquisa demonstrou também a possibilidade de se trabalhar, com eficiência, com o ensino e a aprendizagem de LE por meio da instrução com foco na forma, a qual entendemos como fundamental para a execução desta tese e para o contexto no qual estão inseridos futuros professores de espanhol, a educação superior.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. *Gramática texto: análise e construção de sentido*. São Paulo: Moderna, 2007.
- ALVES, U. K. *A aquisição das sequências finais de obstruintes do Inglês (L2) por falantes do sul do Brasil: análise via teoria da otimidade*. 2008. 337 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). PUCRS, Porto Alegre, RS, 2008.
- ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. 11 ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BOÉSSIO, C. P. D. *A transferência indevida do infinitivo flexionado no ensino do espanhol para brasileiros*. 2003. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española: las construcciones sintácticas fundamentales*. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- BUSCH, H. J. La enseñanza del subjuntivo en EE.UU. El subjuntivo en cláusulas nominales. RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción (Chile), 47(1), p. 145-166, 2009.
- CAROLL, S.; SWAIN, M. Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 15, p. 357-386, 1993.
- CASTILHO, A. T. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEGALA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 45ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 2002.
- CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *International review of Applied Linguistics*, 4, p. 161 – 170, 1967.
- COSTA, G. V. M. *O uso do presente do modo subjuntivo em língua espanhola: contribuição para aprendizes brasileiros*. 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2004.
- COUGHLAN, P.; DUFF, P. Same task, different activities: analysis of SLA task from an activity theory perspective. In: LANTOLF J.; APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. Westport: Alex Publishing, 1994, p. 173 – 190.
- CRESWELL, J. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, M. L. O. B. *Estágios de Interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos aprendizes de espanhol*. 2001. 326 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

DEKEYSER, R. The effects of error correction on grammar knowledge and oral proficiency. *The Modern Language Journal*, 77, p. 501-514, 1993.

_____. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, p. 379-410, 1995.

_____. Beyond focus on form: Cognitive perspective on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1998, p. 42-63.

_____. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Ed.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell Publishing, 2003, p.313-348.

DEKEYSER, R.; ALFI-SHABTAY, I.; RAVID, D. Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 31, p. 413-38, 2010.

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

EDMODO. Disponível em: <http://www.edmodo.com>. Acesso em: 31 out. 2012.

ELLIS, R. Uptake as language awareness. *Language Awareness*, 4, p. 174- 159, 1995.

_____. *Second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1997.

_____. Discourse control and the acquisition-rich classroom. In: RENANDYA, W.; JACOBS, G. (Ed.). *Learners and Language Learning*. Singapore: RELC, 1998, p. 145-171.

_____. Introduction: investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51: Supplement 1, p. 1-46, 2001.

_____. Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, p.233-236, 2002.

_____. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press. 2003.

_____. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition* 27, p. 141-72, 2005.

_____. Current issues in the teaching off grammar. An SLA perspective. *TESOL Quartely*, 40 (1), p. 83-107, 2006.

_____. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 19, n. 3, p. 221-246, 2009.

ELLIS, R.; BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. Learner Uptake in Communicative ESL Lessons. *Language Learning*, 51(2), p. 281-318, 2001a.

_____. Preemptive focus on form in the ESL classroom. *Tesol Quaterly*, v.35, n.3, p. 407-432, 2001b.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, n.16, p.181-191, 2000.

GASS, S.; SELINKER, L. The role of the native language: an historical overview. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Org.). *Second language acquisition: an introductory course*. New York; Tayler & Francis, 2008, p. 89-120.

GRAÑA-FERNÁNDEZ, C. E. *O subjuntivo em Espanhol/LE: contribuição ao seu ensino a alunos de Cursos Livres em nível avançado*. 2009. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação). FE-USP, São Paulo, SP, 2009.

GUY, G.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HAN, Y.; ELLIS, R. Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. *Language Teaching Research*, 2, p. 1-23, 1998.

HAN, Z. A study of the impact of recasts on consistency in L2 output. *Tesol Quaterly*, v. 36, n. 4, 2002.

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

HERMOSO, A.; CUENOT, J. R.; ALFARO, M. S. *Gramática de español lengua extranjera: normas, recursos para la comunicación*. Madrid: Edelsa, 1999.

HULSTIJN, J. H.; GRAAFF, R. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, p. 97-112, 1994.

JARVIS, S. Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the IL lexicon. *Language Learning*, 58 (2), p. 245-309, 2000.

JÚNIOR, R. M. L. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. *RBLA*, v.10, n.3, p. 747-771, 2010.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KODA, K. Orthographic Knowledge in L2 lexical processing: a cross-linguistic perspective. In: COADY, J.; HUCKIN, T. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p.117-134.

LAUFER, B. The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics* 19(2), p. 255 – 271, 1998.

LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*, n.12, p. 180-195, 1991.

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

LIMA, M. S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M.S. (Org.). *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí 2004, p. 205-224.

LIMA, M. S.; BORBA, F. R. O professor de língua estrangeira e sua visão do tratamento do erro. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Org.). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004, p.224-266.

LITTLEJOHN, A. *What is a good task?* Cambridge English for schools online. Disponível em: <http://www.cambridge.org/elt/ces/magazine/articles/goodtask.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

LITTLEWOOD. W. *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge: Madrid, 1996.

LLORACH, E. A. *Gramática de le lengua española*. Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe, 1995.

LONG, M. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In:HYLTENSTAM, K.; PINEMANN, M. (Ed.). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1985, p. 377-393.

_____. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K.; COSTE, D.; GINSBERG, R.; KHATAM SCH, C. (Ed.). *Foreign – Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 1991, p. 39-52.

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

LYSTER,R.; LIGHTBOWN,P.; SPADA, N. A response to Truscott’s “what’s wrong with oral grammar correction. *The Canadian Modern Language Review*, v.55,p. 457-460, 1999.

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

MATTE BON, F. *Gramática Comunicativa del español: de la lengua a la idea*. Tomo I. Madrid: Edelsa, 1995.

_____. *Gramática Comunicativa del español: de la idea a la lengua*. Tomo II. Madrid: Edelsa, 2001.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. *Second language learning theories*. Third Edition. London: Routledge, 2013.

NASCIMENTO, D. M. *O papel da instrução – explícita e implícita – no ensino/aprendizagem de locuções verbais em inglês*. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UFRGS. Porto Alegre, RS, 2009.

NEVES, M. H. M. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: UNESP, 2000.

NICHOLAS, H.; LIGHTBOWN, P; SPADA, N. Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, v. 51,n.4, p.719-758, 2001.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, p. 417-528, 2000.

_____. Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings From a Meta-analytic Review. *Language Learning*. Supplement 1: form-focused instruction and second language learning, p. 157-213, 2001.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ODLIN, T. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 1-18.

OTHA, A. Rethinking recasts: A learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese classroom. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. (Ed.). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000, p. 47-71.

PANOVA, I.; LYSTER, R. Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 4, 2002.

PREUSS, E. O. *A interface entre os conhecimentos implícito e explícito: um estudo baseado no SE – operador aspectual como delimitador em espanhol*. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UCPEL. Pelotas, RS, 2005.

RAIMES, A. *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press, 1983.

RODRÍGUEZ, D. P. El subjuntivo introducido por verbos y el problema de las “oraciones sustantivas”. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, n. 10, p. 47-56, 2011.

ROEHR, K. Linguistic and metalinguistic categories in second language learning. *Cognitive Linguistics*, 19, p. 67-106, 2008.

SÁNCHEZ, M. A. M.; FUENTES, C. N. Em busca de uma explicación didáctica Del subjuntivo para Estudiantes de ELE. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, n. 2, p. 61-75, julio 2007.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. *Goldvarb X*. A multivariate analysis application. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005.

SCARAMUCCI, M. *O papel do léxico na compreensão em leitura em LE: foco no produto e no processo*. 1995. 357 f. Tese (Doutorado em Linguística). UNICAMP, Campinas, SP, 1995.

SCHACHTER, J. Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. In: HARLEY, B. (Ed.). *Lexical issues in language learning*. Michigan: Ann Arbor, 1995, p. 202-232.

SCHROEDER, D. N. *A concordância nominal em italiano por aprendizes brasileiros: um estudo sobre o ensino com foco na forma*. 2007. 122 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). UFRGS. Porto Alegre, RS, 2007.

SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman, 1992.

SILVA, I. M. *As voltas que o modo dá: parâmetros funcionais da alternância indicativo/subjuntivo em espanhol*. 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SLIMANI, A. Evaluation of classroom interaction. In: ALDERSON, C.; BERETTA, A. (Ed.). *Evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 197-220, 1992.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, p. 1-15, 1997a.

_____. Form – focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, p. 73-87, 1997b.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. Form- focused instruction: isolated or integrated. *Tesol Quarterly*, v. 42, n.2, p. 181-207, 2008.

SPADA, N.; TOMITA, Y. Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60:2, p.263-308, 2010.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, n. 16, p. 370-391, 1994.

SWAIN, M. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, p. 158 – 164, 1993.

_____. Three Functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G Widdowson*. New York: Oxford University Press, 1995, p.125-144.

- TAGLIAMONTE, S. *Analysing Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- TATAWY, M. Corrective Feedback in Language Acquisition, Teachers College, Columbia University Working Papers. *TESOL & Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, p.97-116, 2004.
- TEAM SPEAK. Disponível em: <http://www.teamspeak.com/?page=teamspeak3>. Acesso em 30 mar.de 2013.
- TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, v. 46, n.2, p. 327-369, 1996.
- TSUI, A. *Introducing classroom Interaction*. London: Penguin, 1995.
- VILLALBA, T. K. B. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitarios brasileiros*. 2002, 224f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UFRGS. Porto Alegre, RS, 2002.
- WESCHE, M. B.; SKEHAN, P. Communicative, task-based, and content –based language instruction. In: KAPLAN, R. B. (Ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 208 – 228.
- WHITE, R.; ARNDT, V. *Process writing*. Longman, 1991.
- WIDDOWSON, H. *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003, p.102-124.
- WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Harlow Longman, 1996.
- WILLIAMS, J. N. Learner-generated attention to form. *Language Teaching*, 51, p. 303-346, 2001.
- _____. Implicit learning in second language acquisition. In: RITCHIE, W.C.; BHATIA, T. K. (Ed.). *The new handbook of second language acquisition*. Bingley: Emerald Group, 2009, p. 319-53.

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (aluno)

Meu nome é Gisele Benck de Moraes, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Convido você a participar da pesquisa “A aprendizagem do subjuntivo em espanhol por alunos brasileiros”, orientada pela profa. Dra. Marília dos Santos Lima.

Esta pesquisa tem o objetivo de verificar, aplicar e analisar como o ensino de língua espanhola, através do ensino com foco na forma e de tarefas comunicativas, pode ser eficiente para o desenvolvimento da habilidade de expressão oral em espanhol. A pesquisa será aplicada em sua turma de Língua Espanhola, nessa universidade, por um semestre. A partir da análise dos dados gravados nas aulas e do visionamento feito com você, futuro participante, pretende-se contribuir para estudos futuros sobre a aprendizagem de língua.

Como participante do estudo, será solicitado que você responda a um questionário de construção de perfil, realize tarefas colaborativas em dupla, relate suas percepções quanto à tarefa realizada para a sua aprendizagem e faça uma análise das produções feitas. Os dados gerados a partir desta pesquisa ficarão sob minha responsabilidade para eventuais checagens das análises. Esses dados serão obtidos durante a realização das atividades propostas ao longo do processo investigativo. Para a execução de algumas atividades será utilizado como recurso a ferramenta *skype*, ou seja, os dados serão gravados em áudio e vídeo para análises posteriores.

Reitere que sua identidade será preservada, pois não serão divulgados nome e informações que possam identificá-lo(a) como participante e/ou local da pesquisa. Além disso, informo que os dados obtidos serão utilizados apenas para os fins de investigação. Você pode desistir do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum. Pode também obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados sempre que desejar. Este termo deve ser assinado em duas vias: uma via ficará sob meus cuidados, e a outra ficará com você. Para tirar possíveis dúvidas e receber informações mais detalhadas desta pesquisa, entre em contato comigo, pelo e-mail gbenck@upf.br e/ou pelos telefones (54) 36011522 e (54) 99773842.

Ao final deste documento, reforçamos a sua concordância quanto ao uso, para os fins desta pesquisa, das imagens resultantes de sua participação, comprometendo-me a garantir seu anonimato e dos demais envolvidos por meio de recursos de edição, registrando, por fim, nossas assinaturas.

Aluno(a) _____

Ass. _____

Porto Alegre, _____

Pesquisadora Ma. Gisele Benck de Moraes

Ass. _____

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 14/12/11

ANEXO B

FICHA DE INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - Doutorado em Linguística
Aplicada

Por favor, preencha o formulário abaixo. Sua participação neste estudo é muito importante.
 Obrigada!

- 1) Nome:
- 2) Data de nascimento: Idade:
- 3) Cidade natal:
- 4) Cidade natal do pai:
- 5) Cidade natal da mãe:
- 6) Instituição de ensino em que foi contatado:
- 7) Nível:
- 8) Carga horária semanal de língua espanhola dentro da instituição:
- 9) Carga horária semanal de língua espanhola em caráter extracurricular:
- 10) Escolaridade:
 ensino médio superior incompleto superior completo pós-graduado
- 11) Línguas adquiridas até os 6 anos de idade:
- 12) Idade com que iniciou estudar espanhol:
- 13) Período de tempo em que reside nesta cidade:
- 14) Instituição em que iniciou a estudar espanhol:
- 15) Outras línguas que você fala, além do português e do espanhol:

- 16) Países de língua espanhola que já visitou:
- 17) Período de tempo da visita:
- 18) Países de língua espanhola em que já residiu:
- 19) Período de tempo em que residiu:
- 20) Somando-se todos os períodos em que você estudou a língua espanhola em cursinho de línguas/ intercâmbio/ universidades, qual é o tempo total:anos emeses.
- 21) Como você classificaria seu conhecimento da língua espanhola:
 Compreensão leitora muito bom bom regular
 Observações:
- Compreensão escrita muito bom bom regular
 Observações:
- Produção escrita muito bom bom regular
 Observações:
- Produção oral muito bom bom regular
 Observações:

Data:
 Informante no. :

ANEXO C

Aulas Tratamiento

1ª. Aula

MODO SUBJUNTIVO

INDICATIVO	SUBJUNTIVO
Es el modo de la realidad	Es el modo de la irrealidad
Expresa certeza, la verdad objetiva, constata los hechos reales:	Expresa la duda, la hipótesis, los juicios de valor, los hechos no constatados:
Creo que es verdad	No creo que sea verdad
Es indudable que viene	Dudo que venga
Conozco lo que pasa	Me extraña que lo sepas
Sabe que voy	Quiere que vaya

VALORES Y USOS DEL SUBJUNTIVO EN ORACIONES SUBORDINADAS CUANDO EL VERBO SUBORDINADO EXPRESA UNA ACCIÓN AÚN NO REALIZADA O EXPERIMENTADA, VA EN PRESENTE DE SUBJUNTIVO

Oraciones temporales

Introducidas por las conjunciones y locuciones: **cuando, a medida que, antes (de) que, así que, apenas, cada vez que, desde que, después (de) que, en cuanto, hasta que, mientras, nada más que, siempre que, tan pronto como**, etc.:

Volverá a casa cuando **termine** el trabajo.

Oraciones Concesivas

Introducidas por las conjunciones y locuciones: **aunque, aun cuando, a pesar de que, y eso que, por más que, por mucho (más) que**, etc.:

Me casaré aunque no **tenga** dinero.

Oraciones modales

Introducidas por las conjunciones y locuciones: **como, conforme, cual, cuanto, de manera que, de modo que, según**, etc.:

Que lo haga como **pueda**.

Oraciones de lugar.

Introducidas por el adverbio donde, precedido a menudo por las preposiciones: **a, de, desde, en, hacia, hasta, por**:

Busco un sitio donde **esté** tranquilo.

CUANDO EL VERBO PRINCIPAL INFLUYE SOBRE EL VERBO SUBORDINADO, ÉSTE SE PONE EN PRESENTE DE SUBJUNTIVO

Por ejemplo, después de:

Verbos que expresan duda, posibilidad: dudo que, etc.:

Dudo que haya venido.

Verbos de voluntad, orden y prohibición: quiero que, digo que, mando que, ruego que, aconsejo que, etc.:

Te digo que vayas a verle.

Verbos de percepción negativa (en general): no creo que, etc.:

No creo que tenga razón.

Oraciones que expresan un juicio de valor: es una pena que, es fantástico que, es posible que, es probable que, es lógico que, etc.:

Es posible que vayamos de vacaciones.

Verbos que expresan una reacción emotiva: lamento que, me gusta que, me extraña que, etc.:

Lamento que estés de mal humor.

Verbos que expresan obligación personal: es necesario que, es preciso que, hace falta que, etc.:

Es necesario que apruebe los exámenes.

CRITÉRIOS DE USO PRESENTE DE INDICATIVO – PRESENTE DE SUBJUNTIVO EN ALGUNOS CASOS

EN LAS ORACIONES CONCESIVAS

Indicativo

Si la acción expresada por el verbo subordinado constata un hecho, el verbo subordinado se pone en indicativo:

Aunque es guapo, no me gusta.

Subjuntivo

Si la acción expresada por el verbo subordinado no está verificada o experimentada, el verbo subordinado se pone en subjuntivo:

Aunque sea guapo, no me gusta.

EN LAS ORACIONES TEMPORALES

Indicativo

Si la acción expresada por el verbo subordinado se presenta como algo que ya se ha realizado o que ha tenido lugar, el verbo subordinado se pone en indicativo:

Cuando entra, todos se callan.

Subjuntivo

Si la acción del verbo subordinado se presenta como algo que todavía no se ha realizado o que queda por verificar, entonces el verbo subordinado se pone en subjuntivo:

Cuando entre, todos le mirarán.

Cuando entre, que todos se levanten.

Notemos que, en ese caso, el verbo principal está en futuro o en imperativo.

EN LAS ORACIONES DE LUGAR

Indicativo

Cuando el lugar referido es conocido por el hablante, entonces el verbo se pone en indicativo:

Esta es la casa **donde vivo** desde mi niñez.

Subjuntivo

Cuando nos referimos a un lugar del que no tenemos experiencia o no existe, entonces el verbo se pone en subjuntivo:

Vamos a **donde tú quieras**.

Após as explicações, algumas atividades foram solicitadas. Seguem:

Atividades (não digital)

1. En cada caso, elige el verbo (entre los tres dados) que mejor complete las frases y conjúgalo en Presente de Subjuntivo.

- a) Ana y Víctor volverán cuando.....(pedir, tener, terminar) el trabajo.
- b) No sabía que te vas a casar con César, pero aunque, no te olvides de nosotros. (casarse, enamorarse, ponerse)
- c) Tienes que ir a la nueva librería, en la sección dondemuchos libros de literatura. (pedir, haber, comprar)
- d) Cuandoa la peluquería, me llames. (ir, pasar, tener)
- e) Aunquevolver al trabajo, no volverá. (poder, ir, ayudar)
- f) Tal vez, donde, yo estaré también. (tener, ir, estar)

2. Completa las frases de la derecha, tomando como referencia las de la izquierda. Usa siempre el Presente de Subjuntivo, como en el ejemplo.

Hoy hace calor. – Mañana hará calor cuando amanezca

- a) No duermo bien por la noche. Cuando de cama, dormiré muy bien.
- b) Nunca dices la verdad. Aunque nola verdad, yo acreditaré en ti.
- c) No sé donde ir hoy. Iré a donde mi madre.....
- d) No me siento bien. Cuandomenos, se sentirá mejor.
- e) Piden ayuda. Aunqueayuda, nos dirán que no la han pedido.

3. Expresa deseo o posibilidad futura contestando las preguntas:

a) ¿Cuándo harás la fiesta de tu cumpleaños?
.....

b) ¿Terminará el trabajo?
Terminaré el trabajo aunque.....

c) ¿Dónde irás sábado por la noche?
Iré a donde mis amigos.

d) ¿Saldrás mañana por la noche?
Saldré cuando.....

e) ¿Comprarán una casa nueva tus padres?
Comprarán aunque.....

Producción oral

Cuenta una historia de manera que conteste la pregunta y describa las imágenes.

¿Lograremos éxito en la copa del mundo de 2014?





Atividade (Plataforma Edmodo)

Producción escrita

Escribe un pequeño texto de manera que conteste la pregunta, utilizando Presente de Subjuntivo y algunas conjunciones como: cuando, aunque, donde, tal vez, así que, es probable que, es necesario. Después, subraya en el texto las conjunciones utilizadas y los verbos en Presente de Subjuntivo.

¿Terminará el hambre en el mundo?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2ª. Aula

Atividade (não digital)

Completa las frases con Presente de Subjuntivo.

- a) Espero que Luisvisitarnos este verano. (poder)

- b) Dudo que tu hermanoeste piso con la crisis del mercado inmobiliario actual. (vender)
- c) Vendrás a mi casa cuando sus vacaciones. (acabarse)
- d) No creo que el gobiernoa subir los impuestos nuevamente. (ir)
- e) Te aconsejo quede comportamiento delante de los invitados. (cambiar)
- f) Aunquela entrada, no tendrán derecho en llevar los niños. (pagar)
- g) Te advierto quetus tareas de casa con antelación. (hacer)
- h) Nos gusta que los profesoresdesarrollar clases más interesantes para los alumnos. (querer)
- i) Mis compañeros y yo vamos a dondelos profesores de clase. (pedir)
- j) Mi madre lavará las ropas mañana, cuandomi padre de viaje. (llegar)
- k) Mi hermana hará la fiesta, aunque nomis padres. (querer)
- l) Dondesus hijos, estarán bien....dice su abuelo. (estar)
- m) Es necesario que todosen un mundo mejor. (creer)
- n) Es posible queel hambre en el mundo. (crecer)
- o) Cuandodel trabajo, haremos la cena. (volver)

Produção oral

Producción oral

Inventa una pequeña historia sobre:

Tú eres una profesora de educación secundaria y tus alumnos no saben qué hacer en la facultad. Ellos tienen muchas dudas cómo: ¿lograré una buena profesión?; ¿terminaré el curso?; ¿seré feliz en la profesión elegida?; ¿lograré trabajo?

Contesta las preguntas de manera que las mismas se encajen en la historia y utiliza algunas conjunciones como: cuando, aunque, donde y otras que tú quieras.

Atividade (Plataforma Edmodo)

Producción escrita

Escribe un pequeño texto de manera que conteste la pregunta abajo y describa las imágenes de las fotos.

¿Habrá paz en el mundo?



APÊNDICES

APÊNDICE A

TESTE PILOTO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA –
 PESQUISADORA: GISELE BENCK DE MORAES (GBENCK@UPF.BR)

Professora Orientadora: Dra. Marília dos Santos Lima

OUTUBRO/2012

Participante

Completa los huecos.

- a) Cuando.....(tener) dinero, viajaré a España.
- b) Cuando.....(poder) te ayudaré.
- c) Busco um sitio donde(estar) tranquilo.
- d) Iré a tu casa cuando (decir) la verdad.
- e) Me casaré aunque no(tener) dinero.
- f) Mis padres viajarán a España cuando..... (estar) de vacaciones.
- g) Pues, aunque no(querer) venir, tienes que pedir ayuda.
- h) Cuando(salir) de casa, compraremos el periódico.
- i) Cuando(ir) a la peluquería, haré las uñas.
- j) Vamos a donde tú(querer).
- k) Dirás la verdad cuando (saber) el secreto.
- l) Cuando.....(ponerse) el vestido, estaré sola.
- m) Volverá así que(pasar) cinco años.
- n) Cuando (casarse), seré muy feliz.
- o) Así que me(ir), vendrá mi hermano.
- p) Tendré una casa cuando (conseguir/ lograr) un empleo.

Teste piloto oral

OUTUBRO 2012

Contesta oralmente a las siguientes preguntas a partir de las imágenes que la profesora irá a mostrarte y utiliza las conjunciones *cuando, así que, donde* o *aunque* en la respuesta:

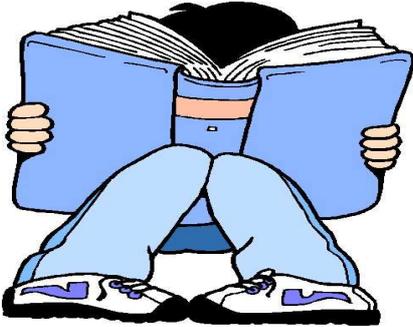
4) ¿Cuándo terminarás el trabajo? Cuando.....



5) ¿Vendrás a mi casa? Iré a tu casa aunque.....



6) ¿Cuándo irás a la fiesta de cumpleaños de Ana? Cuando....



7) ¿Llegará la profesora a la clase? La profesora llegará a la clase aunque....



8) ¿A dónde vamos? Vamos a donde tú.....



APÊNDICE B

Pré-teste**Pré-teste escrito – teste de lacunas– não digital**

Completa los huecos:

- d) Yo(tener) veinte años.
- e) Me casaré cuando(encontrar) el amor de mi vida.
- f) Mis padres serán felices aunque no(tener-yo) hijos.
- g) Mis compañeros de clase(estar) en el aula 23.
- h) Vamos a donde mi madre..... (querer).
- i) Cuando (estar) en Barcelona, visitaré la Catedral.
- j) Mis primos(leer) el periódico todos los días.
- k) Seré feliz aunque no(parecer).
- l) Mi tía busca un trabajo donde.....(poder) mostrar su calificación.
- m) Contará la verdad cuando(saber) la noticia.
- n) Hoy(ser) 20 de abril.
- o) Aunque(ponerse) el vestido negro, no me quedará más delgada.
- p) Vendrá mi hermano cuando(irse).
- q) Mi madre(comprar) pan todas las mañanas.

Pré-teste escrito – Múltipla escolha – digital Plataforma Edmodo

En cada caso, elige y copia la opción que mejor completa cada frase.

- 2) Cuando mi hermanola chaqueta, me la prestará.
 a) Comprar b) compre c) compró
- 3) Yo siempretemprano al trabajo.
 a) Llego b) llegar c) llegan
- 4) Mi hermano no vendrá aunquebien.

- a) estuvier b) esté c) está
- 5) Cuandoentradas para el espectáculo, las compraré.
a) Haber b) hay c) haya
- 6) Vamos a donde él
- a) consiga b) consigue c) conseguir
- 7) Hoy youn vestido nuevo.
a) Compré b) compró c) compraba
- 8) Aunque meir, no iré.
a) Dejan b) dejaren c) dejen
- 9) Mis primas buscan una tienda dondeun empleo.
a) Logren b) logran c) lograr
- 10) Mi padre siempretarde en casa.
a) Llega b) llegan c) llegue
- 11) Te invitaré a tomar algo cuandodel cine.
a) Salimos b) salgamos c) saliremos

Pré-teste escrito – Descrição de imagem – não digital

Describe las siguientes imágenes de manera que puedas contestar las preguntas:

- b) ¿Cuándo viajará?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

c) ¿Volverás al trabajo?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Dónde harás tu graduación?

Pré-teste oral – preguntas controladas – Team Speak

Contesta oralmente a las siguientes preguntas utilizando las conjunciones *cuando*, *donde* o *aunque* en la respuesta

- 9) ¿Cuándo terminarás el trabajo? Cuando.....
- 10) ¿Vendrás a mi casa? Iré a tu casa aunque.....
- 11) ¿Cuándo tú tienes tiempo libre? Cuando.....
- 12) ¿Irás a verme? Iré a verte aunque....
- 13) ¿Cuándo irás a la fiesta de cumpleaños de Ana? Cuando....
- 14) ¿Tus padres te dejan ir a mi casa? Aunque.....
- 15) ¿Buscas un trabajo? Sí, busco un trabajo donde.....
- 16) ¿Cuándo limpiarás tu dormitorio? Cuando....
- 17) ¿Dónde están tus hermanos? Están donde.....
- 18) ¿Llegará la profesora a la clase? La profesora llegará a la clase aunque....
- 19) ¿A dónde vamos? Vamos a donde tú.....

Pré-teste oral – descripción de imagen – Team Speak

Describe las siguientes imágenes contestando las preguntas:

- b) ¿Te casarás?



c) ¿Irás a la fiesta?



d) ¿Dónde estarán tus padres en las vacaciones?



O



Pré-teste oral – criação de uma história – *Team Speak*

Tú eres un(a) psicólogo(a) muy famoso(a) y tienes que conversar con un paciente que tiene muchos problemas, pues tiene 50 años y todavía vive solo. Él necesita hacerte muchas preguntas. Cuenta una historia de manera que utilices algunas hipótesis y contesta todas las preguntas del paciente: ¿Me casaré, doctor? ¿Lograré tener hijos? ¿Lograré una mujer joven que pueda darme hijos? ¿Dónde encontraré mi novia? ¿Cómo hago para no pensar sólo en esto?

APÉNDICE C

Pós-teste inmediato

Pós-teste inmediato oral

Contesta oralmente a las siguientes preguntas utilizando las conjunciones *cuando*, *donde* o *aunque* en la respuesta

- 20) ¿Cuándo harás tus deberes de casa? Cuando.....
- 21) ¿Pedro y Julia irán a tú fiesta de cumpleaños? Iré a tu casa aunque.....
- 22) ¿Cuándo tú madre comprará una casa nueva? Cuando.....
- 23) ¿Lograrás un empleo? Lograré un empleo aunque....
- 24) ¿Cuándo pedirás dinero a tu padre? Cuando....
- 25) ¿Tus amigas comprarán ropas nuevas? Mis amigas comprarán aunque.....
- 26) ¿Buscas un aparcamiento? Sí, busco un aparcamiento donde.....
- 27) ¿Cuándo irás al médico? Cuando....
- 28) ¿Dónde estarán tus compañeros de clase? Estarán donde.....
- 29) ¿Llegará el avión? El avión llegará aunque....

Describe las siguientes imágenes contestando las preguntas:

¿Habrá curación para el cáncer?



¿Harás un viaje?



¿Dónde estarán tus amigos en las vacaciones?



Creación de una historia

Ha llegado el día de la reunión de padres en la escuela donde tú das clases de español. Los padres tienen muchas dudas en relación al aprendizaje de sus hijos. Cuenta una historia de manera que conteste todas las preguntas de los padres. ¿Él hace todos los ejercicios de clase y las tareas de casa?; ¿Dónde puedo encontrar ayuda para que él consiga aprender el contenido que tiene dificultad?; ¿Mi hijo conseguirá aprobar en el examen final, profesora? ¿Cuándo tendré las notas de mi hijo?; ¿Estará mi hijo preparado para enfrentar otro año de escuela?

Pós-teste inmediato escrito (não digital)

Completa los huecos:

- d) Yo(tener) treinta años de edad.
- e) Cuando tu primo(llegar), podremos irnos.
- f) Aunque(hacer –yo) los ejercicios, no los terminaré hoy.
- g) Te aconsejamos que vaya a donde(decir) tus profesores.
- h) Te llamaré cuando yo(ir) a tu casa.
- i) Mi hermano(querer) un coche nuevo.
- j) Aunque.....(tener) la valentía, no hablaré contigo.
- k) Tendrá calor todavía, aunque Esteban se(sacar) la chaqueta.
- l) Mi madre nunca(pedir) ayuda con las tareas de casa.
- m) Siempre digo, a donde(querer) que(ir), iremos todos juntos.
- n) Cuando nosotros nos(cambiar) de casa, estaremos más tranquilos.
- o) No quiero ir a donde no(conocer) las personas.
- p) No(ser) seguro aquí.

Pós-teste inmediato escrito (Plataforma Edmodo)

Elige la respuesta correcta:

- 2) Cuando el sol, será muy bueno para ir a la montaña.
 a) salga b) salir c) sale
- 3) Busco un sitio donde encontrar amigos.
 a) puedo b) pueda c) posa
- 4) Mañana a tu casa.
 a) voy b) vaya c) ir
- 5) Iremos al bar, aunque Sonia y Úrsula no nos
 a) Llamar b) llamen c) llaman
- 6) No tendré tiempo de verte, aunque memucho tu compañía.
 a) guste b) gusta c) gustar

- 7) Iré a España cuando tiempo y dinero.
a) tener b) tengo c) tenga

- 8) Nopedirte ayuda.
a) Quiero b) quero c) quiera

- 9) Voy a vivir a dondemuchos amigos nuevos.
a) Encontrar b) encuentre c) encuentro

- 10) Cuandoen casa, hablaré contigo.
a) esté b) estuvier c) está

- 11) No volverá a verte, aunque le.....mucho.
a) pedir b) pida c) pida

Producción escrita (Plataforma Edmodo)

Tú alumno va a hacer un viaje de estudio en España. Él tiene muchas dudas de cómo va a pasar en un país distinto al suyo. Él tiene muchas dudas y tú como profesora de lengua española debe ayudarlo en sus cuestionamientos. ¿Lograré vivir sólo en España? ¿Encontraré amigos? ¿Hablaré un buen español? ¿Me adaptaré al clima de España? ¿Cómo seré recibido por los estudiantes españoles? ¿Cómo será vivir lejos de mi familia?

.....
.....

APÊNDICE D

Pós-teste postergado**Pós-teste postergado oral**

Contesta oralmente a las siguientes preguntas utilizando las conjunciones *cuando*, *donde* o *aunque* en la respuesta.

- 3) ¿Irás a la playa en el próximo verano? Iré a la playa *aunque*.....



- 4) ¿Cuándo harás la cena para tu novio? *Cuando*.....



- 5) ¿Dónde harás tu fiesta de cumpleaños? Haré mi fiesta *donde*.....



- 6) ¿Tus padres comprarán una casa y un coche nuevo? Mis padres comprarán *aunque*.....



7) ¿Dónde estará mi mejor amigo? Estará donde.....



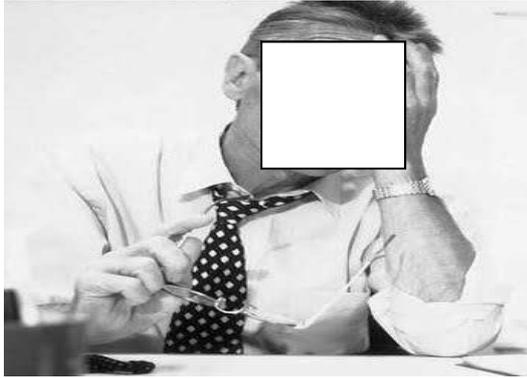
8) ¿Dónde estará mi hijo en este momento? Mi hijo estará *donde*.....



9) ¿Cuándo dejarás tu empleo? Dejaré mi empleo *cuando*.....



10) ¿Empezarás una nueva vida? Empezaré una nueva vida *cuando*.....



11) ¿Contarás el secreto a tu padre? Contaré *aunque*.....



12) ¿Dónde estarán los invitados? Estarán a *donde* les



Describe las siguientes imágenes contestando las preguntas:

¿Habrá vida en otro planeta?



¿Irá a la playa?



¿Dónde estarán tus profesores?



Creación de una historia

Tu familia y tú van de excursión el próximo verano. Pero tú hijo(a) tiene muchas dudas a dónde van y lo qué van a hacer. Cuenta una historia de manera que conteste a todas las preguntas de tu hijo(a): ¿Por qué vamos a viajar? ¿A dónde vamos? ¿Iremos con mis amigos?

APÊNDICE E

Tabela 11: Transferência português/espanhol no presente do subjuntivo

Tipos de formas linguísticas	Pré-teste	Pós-teste imediato	Pós-teste postergado	Não Aplic./Total
Uso do infinitivo no lugar do presente do subjuntivo com <i>cuando</i>	122/179=68,1%	3/165=1,82%	4/155=2,58%	129/499=25,85%
Uso do infinitivo pessoal no lugar do presente do subjuntivo com <i>cuando</i>	19/179= 10,6%	2/165= 1,21%	3/155= 1,94%	24/499=4,81%
Uso do indefinido no lugar do presente do subjuntivo com <i>cuando</i>	2/179= 1,12%	0/ 165= 0%	0/165= 0%	2/499=0,40%
Uso do presente do indicativo no lugar do presente do subjuntivo com <i>cuando</i>	19/179= 10,61%	5/165= 3,03%	1/155= 0,65%	25/499= 5,01%
Erro de pessoa verbal na conjugação do presente do subjuntivo com <i>cuando</i>	0/179= 0%	1/165= 0,61%	2/155= 1,29%	3/499= 0,60%
Uso do imperfeito do subjuntivo no lugar do presente do subjuntivo com <i>cuando</i>	1/179= 0,56%	0/165= 0%	0/155= 0%	1/499= 0,20%
Erro de conjugação do verbo no presente do subjuntivo com	5/179= 2,79%	4/165= 2,42%	2/155= 1,29%	11/499= 2,20%

<i>cuando</i>				
Uso do futuro no lugar do presente do subjuntivo com <i>cuando</i>	6/179= 3,35%	1/165= 0,61%	1/155= 0,65%	8/499= 1,60 %
Uso do imperfeito do indicativo no lugar do presente do subjuntivo com <i>cuando</i>	1/179= 0,56%	0/165= 0%	0/155= 0%	1/499=0,20%
Uso do infinitivo no lugar do presente do subjuntivo com <i>aunque</i>	23/155= 14,8%	0/156= 0%	0/155= 0%	23/462=4,98%
Uso do infinitivo pessoal no lugar do presente do subjuntivo com <i>aunque</i>	8/155= 5,16%	0/156= 0%	0/151= 0%	8/462= 1,73%
Uso do indefinido no lugar do presente do subjuntivo com <i>aunque</i>	0/155= 0%	0/156= 0%	1/151= 0,66%	1/462=0,22%
Uso do presente do indicativo no lugar do presente do subjuntivo com <i>aunque</i>	61/155= 39,35%	4/156= 2,56%	4/151= 2,65%	69/462=14,94%
Erro de pessoa verbal na conjugação do presente do subjuntivo com <i>aunque</i>	0/155= 0%	1/156= 0,64%	2/151= 1,32%	3/462= 0,65%
Uso do imperfeito do subjuntivo no lugar do presente do subjuntivo com <i>aunque</i>	0/155 = 0%	0/156= 0%	1/151= 0,66%	1/462=0,22%

Erro de conjugação do verbo no presente do subjuntivo com <i>aunque</i>	23/155= 14,84%	1/156= 0,64%	3/151= 1,99%	27/462= 5,84%
Uso do futuro no lugar do presente do subjuntivo com <i>aunque</i>	7/155= 4,52%	1/156= 0,64%	1/151= 0,66%	9/462= 1,95%
Uso do imperfeito do indicativo no lugar do presente do subjuntivo com <i>aunque</i>	2/155= 1,29%	0/156= 0%	0/151= 0%	2/462= 0,43%
Uso do condicional no lugar do presente do subjuntivo com <i>aunque</i>	2/155= 1,29%	0/156= 0%	0/151= 0%	2/462= 0,43%
Uso do gerúndio no lugar do presente do subjuntivo com <i>aunque</i>	3/155= 1,94%	0/156= 0%	0/151= 0%	3/462= 0,65%
Não utilizou verbo na resposta com <i>aunque</i>	9/155= 5,81%	0/156= 0%	0/151= 0%	9/462= 1,95%
Uso do infinitivo no lugar do presente do subjuntivo com <i>donde</i>	21/107= 17%	0/118= 0%	0/152= 0%	18/377= 4,90%
Uso do indefinido no lugar do presente do subjuntivo com <i>donde</i>	3/107= 2,83%	0/118= 0%	0/152= 0%	3/377= 0,82%
Uso do presente do indicativo no lugar do presente do	55/107= 51,40%	5/118= 4,24%	12/152= 7,89%	72/377= 19,10%

subjuntivo com <i>donde</i>				
Erro de pessoa verbal na conjugação do presente do subjuntivo com <i>donde</i>	0/107= 0%	7/118= 5,93%	2/152= 1,32%	9/377= 2,39%
Uso do imperfeito do subjuntivo no lugar do presente do subjuntivo com <i>donde</i>	2/107= 1,87%	1/118= 0,85%	0/152= 0%	3/377= 0,80%
Erro de conjugação verbal no presente do subjuntivo com <i>donde</i>	7/107= 6,54%	2/118= 1,69%	2/152=1,32%	11/377= 2,92%
Uso do futuro no lugar do presente do subjuntivo com <i>donde</i>	8/107= 7,48%	0/118= 0%	0/152= 0%	8/377= 2,12%
Uso do condicional no lugar do presente do subjuntivo com <i>donde</i>	1/107= 0,93%	2/118= 1,69%	0/152= 0%	3/377= 0,80%

Fonte: A autora (2014)