

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

EDUARDO DE OLIVEIRA DUTRA

**OS EFEITOS DA INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA NA APRENDIZAGEM
DOS CLÍTICOS DE 3ª- PESSOAS DO ESPANHOL POR UNIVERSITÁRIOS
BRASILEIROS**

SÃO LEOPOLDO

2015

EDUARDO DE OLIVEIRA DUTRA

OS EFEITOS DA INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA NA APRENDIZAGEM DOS
CLÍTICOS DE 3ª- PESSOAS DO ESPANHOL POR UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS

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.
Área de concentração: Linguagem, Tecnologia
e Interação.

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

SÃO LEOPOLDO

2015

Dados de catalogação na fonte:
Andréa de Carvalho Pereira – CRB 10/1805

D978e Dutra, Eduardo de Oliveira

Os efeitos da instrução com foco na forma na aprendizagem dos clíticos de 3^a. pessoas do espanhol por universitários brasileiros / Eduardo de Oliveira Dutra – São Leopoldo, 2015. 300 f.: graf. color. ; il. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós - Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

1. Instrução com foco na forma. 2. Clíticos. 3. Espanhol
4. Aprendizagem. I. Lima, Marília dos Santos. Orient. II. Título.

CDD 465

EDUARDO DE OLIVEIRA DUTRA

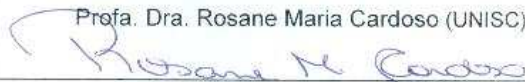
"OS EFEITOS DA INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA NA APRENDIZAGEM
DOS CLÍTICOS DE 3ª- PESSOAS DO ESPANHOL POR UNIVERSITÁRIOS
BRASILEIROS"

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

Aprovado em 14 de julho de 2015

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosane Maria Cardoso (UNISC)



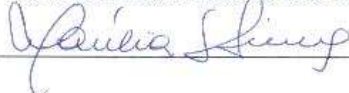
Profa. Dra. Lucia Rottava (UFRGS)



Prof. Dr. Anderson Bertoldi (UNISINOS)



Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS)



AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre ter guiado os meus passos durante a minha caminhada nesta vida;

À Nossa Senhora Aparecida, minha mãe espiritual, por ter me iluminado e me protegido sempre!

À CAPES pela concessão da bolsa para realização de doutorado sanduíche no exterior.

À Professora Dra. Marília dos Santos Lima, exemplo de ser humano e de pesquisadora, por ter conduzido com firmeza e bondade a orientação de minha tese, pelos conselhos dados e pelo apoio destinado ao meu crescimento acadêmico;

Às Professoras Doutoras Cátia de Azevedo Fronza, Daniela Schroeder e Terumi Koto Bonnet Villalba (*in memorian*), por suas valiosas contribuições durante a qualificação do projeto de tese;

À Professora Dra. Susana Azpiazu Torres, por ter me acompanhado, durante o estágio de doutorado na Universidade de Salamanca, e por ter me orientado ao longo desse período;

À Professora Dra. Mercedes Marcos Sánchez, pela acolhida em suas aulas na Universidade de Salamanca e pelos seus ensinamentos;

À Marina Tazón Volpi, à Joselma Noal e à Ana Maria Ibaños, minhas ex-professoras do Curso de Letras, pelos seus ensinamentos acadêmicos e principalmente pelos seus votos contínuos de êxito;

Aos colegas da área de Espanhol da Universidade Federal do Pampa, por todo apoio para a efetivação de meu afastamento para estudos;

Aos professores colaboradores, Cristina Cardoso e Vinícius Barreto, pelo acolhimento em suas aulas e por todo auxílio dado para a execução de meu estudo;

Aos participantes que contribuíram incondicionalmente para a realização desta pesquisa;

Ao meu pai, Assis, por sempre dizer a palavra certa no momento certo, com extrema sabedoria, e por ser a minha base em todos os momentos de minha vida;

A minha mãe (*in memorian*), Jussara, pelo amor e pelo carinho dedicados a mim ao longo de sua estadia neste plano e pelo ensinamento que, em todos os âmbitos da vida, a simplicidade é a verdadeira elegância;

A Maria do Carmo Nunes Saldanha, por ter compartilhado comigo a finalização desta tese, pelas palavras de apoio, nos momentos mais difíceis, pelo companheirismo e pelo seu amor dedicado a mim !

À Tania Beatriz Trindade Natel, amiga e irmã espiritual, que adquiri ao longo do doutorado, por seu carinho, por sua amizade e principalmente pelos conselhos acadêmicos e pessoais;

À Patricia da Silva Campelo Costa Barcellos e à Tarsila Rubin Battistella, pelos momentos compartilhados em eventos e pela amizade construída no período do doutorado;

À Gisele Benck de Moraes, amiga de longa data, pelas trocas acadêmicas e pelos ensinamentos que me permitiram ver a vida a partir de outro ângulo;

À Dariani Giovanetti e a Fernando Caiaffo Pereira, amigos e irmãos espirituais, por estarem ao meu lado nos momentos bons e naqueles não tão bons;

À Izabel Cristina Baumbach, colega da graduação e amiga de longa data, por ter me acompanhado em minha trajetória acadêmica e por me dizer sempre palavras de estímulo;

À Elizabeth Pires de Rodríguez, minha ex- professora de espanhol e grande amiga, por suas vibrações positivas e pelo carinho!

À Madalena Carvalho, pela amizade e pelo acolhimento em sua casa durante a realização das disciplinas do doutorado;

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste importante ciclo de minha vida.

RESUMO

Neste estudo, examinamos os efeitos e a durabilidade do tratamento instrucional na aquisição/aprendizagem dos clíticos de terceiras pessoas do Espanhol, caracterizados como formas simples e complexas, a partir de uma visão psicolinguística (PIENEMANN, 1985, 1989), na modalidade de uso espontâneo e controlado, por universitários brasileiros com menos e mais tempo de estudo da língua-alvo, isto é, respectivamente, com menor e maior número de semestres cursados de disciplinas de Espanhol. A pesquisa contou com 10 estudantes de um Curso de Letras, dois quais 6 integravam o terceiro semestre, dois cursavam o quinto semestre e o restante eram alunos do sétimo semestre. Esses estudantes foram submetidos ao DELE (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*), a partir do qual foram classificados como mais ou menos proficientes. Os instrumentos para a obtenção dos dados consistiram em pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste postergado, os quais abrangeram teste de julgamento de gramaticalidade cronometrado, teste de julgamento de gramaticalidade não cronometrado, teste de imitação oral, teste livre de descrição de sequência de imagens, teste controlado de descrição de sequência de imagens e teste de narrativa oral. Para fins de análise estatística dos dados, utilizamos o *software International Business Machine Statistical Package for Social Studies* (SPSS), a partir do qual fizemos uso de frequência relativa, Teste de Qui-quadrado, Teste de ANOVA de medidas repetidas e Teste da árvore CHAID. A intervenção pedagógica consistiu num conjunto de estratégias pedagógicas, tais como: instrução explícita, de natureza isolada, *feedback corretivo*, informações contrastadas entre o português brasileiro e o Espanhol no que tange ao(não) uso dos clíticos de terceiras pessoas em ambas as línguas e instrução baseada na produção, por meio de tarefas controladas e livres. Os resultados apontaram que o tratamento instrucional ocasionou a redução da transferência linguística do PB para o Espanhol na aprendizagem das formas-alvo. Além disso, os dados sugeriram que a intervenção pedagógica produziu avanço e efeitos duráveis, respectivamente, das formas simples e complexas que seguem em processo de aquisição entre os alunos participantes.

Palavras-chave: Instrução com Foco na Forma. Clíticos. Espanhol. Aprendizagem.

ABSTRACT

The main goal of this investigation was to verify the effects and durability of the instructional treatment in the third person Spanish clitics learning, as they can be characterized as basic and complex forms, according to a psycholinguistics view (PIENEMANN, 1985, 1989), in the spontaneous or controlled use of these forms, by Brazilian university students with more and less experience in the study of the target language, and with more and less numbers of semesters attended in the Spanish course. The research was conducted with ten language learners. Six of these learners were in the third language semester, two were studying in the fifth semester and the others were seventh semester students. The students accomplished the DELE (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*) test, and then were classified as more or less proficient. Data were collected through a pretest, immediate posttest and delayed posttest. The tests consist of grammaticality judgment, timed and not timed, oral imitation test, sequence image description and oral narration test. For the statistical data analysis we used the International Business Machine Statistical Package for Social Studies (SPSS) software, from which we made use of the relative frequency, chi-square test, ANOVA for repeated measures and the CHAID tree test. Pedagogical intervention was conducted in the form of pedagogical strategies as explicit instruction, isolated instruction, corrective feedback, differences between Brazilian Portuguese and Spanish related to the third person clitics use in both languages and production based instruction, using controlled and opened tasks. The results showed that the instructional treatment decreased the PB linguistic transference to Spanish in the learning of target forms. Thus, data also suggested that the instructional treatment led to the development and durable effects from the basic and complex forms that are in the process of language acquisition among the learners.

Keywords: Focus on Form Instruction. Clitics. Spanish. Learning.

RESUMEN

En este estudio examinamos los efectos y la durabilidad del tratamiento instruccional en la adquisición de los clíticos de terceras personas del Español, caracterizados como formas simple y complejas, a partir de una visión psicolingüística (PIENEMANN, 1985, 1989), en la modalidad de uso espontáneo y controlado por universitarios brasileños con menos y más tiempo de estudio de la lengua meta, es decir, respectivamente, con menor y mayor número de semestres cursados de asignaturas de Español. La investigación presentó 10 estudiantes de un Curso de Letras, de los cuales 6 formaban parte del tercer semestre, dos cursaban el quinto semestre y los demás eran alumnos del séptimo semestre. Se sometió a esos estudiantes al DELE (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*), a partir del cual se los clasificamos como más o menos proficientes. Los instrumentos de obtención de datos consistieron en el pre-test, pos-test inmediato y pos-test tardío, los cuales abarcaron test de juicio de gramaticalidad cronometrado, test de juicio de gramaticalidad no cronometrado, test de imitación oral, test libre de descripción de secuencia de imágenes, test controlado de descripción de secuencia de imágenes y test de narrativa oral. Para fines de análisis estadístico de los datos, utilizamos el *software International Business Machine Statistical Package for Social Studies* (SPSS), a partir del cual utilizamos frecuencia relativa, Test de Chi-cuadrado, Test de ANOVA de medidas repetidas y Test de árbol CHAID. La intervención pedagógica consistió en un conjunto de estrategias pedagógicas, tales como: instrucción explícita, de naturaleza aislada, *feedback correctivo*, informaciones contrastadas entre el portugués brasileño y el Español en lo que se refiere al(no) uso de los clíticos de terceras personas en ambas lenguas e instrucción basada en la producción, por medio de tareas controladas y libres. Los resultados indicaron que el tratamiento instruccional produjo la reducción de la transferencia lingüística del PB al Español en el aprendizaje de las formas meta. Además, los datos sugirieron que la intervención pedagógica produjo avance y efectos durables, respectivamente, de las formas simple y complejas que siguen en proceso de adquisición entre los alumnos participantes.

Palabra-clave: Instrucción con Foco en la Forma. Clíticos. Español. Aprendizaje.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produtividade global das formas simples e complexas.....	127
Gráfico 2: A diferença de produtividade das formas simples e complexas ao longo das etapas de coleta de dados.....	130
Gráfico 3: A diferença de produtividade das formas simples e complexas ao longo das etapas de coleta de dados em testes de compreensão e em testes de produção escrita e oral	136
Gráfico 4: Produtividade das formas simples e complexas nas modalidades monitorada e espontânea em curto e em médio prazos	141
Gráfico 5: Produtividade das formas simples e complexas nas etapas de coleta por aprendizes com menos e mais tempo de estudo do Espanhol	144
Gráfico 6: A aplicação das estratégias de (não) retomada das formas simples.....	148
Gráfico 7: Comparação da aplicação das estratégias de (não) retomada das formas complexas nas etapas de coleta	150
Gráfico 8: Aplicação do caso específico de estratégias de retomada de sintagma complemento nas etapas de coleta de dados	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O paradigma de formas pronominais de terceiras pessoas das variedades do PB...	23
Quadro 2: O paradigma de formas pronominais de terceiras pessoas do caso dativo nas modalidades de língua escrita e falada.	25
Quadro 3: Os clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas no PB e no Espanhol: estratégias de preenchimento, retomada e omissão.....	30
Quadro 4: Estudos no exterior sobre a aquisição dos clíticos do Espanhol.....	35
Quadro 5: Comparação das formas de preenchimento e omissão dos clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas no PB e no Espanhol.....	41
Quadro 6: Sumário das visões a respeito da IFF	56
Quadro 7: Sumário da instrução proativa e reativa e suas implicações.....	60
Quadro 8: Critérios para distinção do conhecimento explícito do conhecimento implícito	71
Quadro 9: Bateria de testes e critérios de classificação de conhecimento linguístico.....	73
Quadro 10: Estudos desenvolvidos no exterior sobre a IFF: tendências e resultados.....	84
Quadro 11: Sumário dos estudos desenvolvidos no Brasil sobre a instrução com foco na forma.....	96
Quadro 12: Resultado do teste de proficiência.....	112
Quadro 13: Cronograma de pesquisa	119
Quadro 14: Variáveis dependentes e grupo de fatores independente.....	121
Quadro 15: A produtividade das formas simples e complexas nas etapas de coleta de dados	129
Quadro 16: Produtividade das formas simples em testes de compreensão e de produção oral e escrita nas etapas de coleta de dados	133
Quadro 17: A produtividade das formas complexas em testes de compreensão e de produção nas etapas de coleta de dados	135
Quadro 18: A produtividade das formas simples nas modalidades monitorada e espontânea nas etapas de coleta de dados	138
Quadro 19: Frequência das formas complexas nas modalidades monitorada e espontânea nas etapas de coleta.....	139
Quadro 20: Produtividade das formas simples, nas etapas de coleta, entre os aprendizes com menos e mais tempo de estudo	143
Quadro 21: Produtividade das formas complexas nas etapas de coleta entre os aprendizes com menor e maior nível de estudo.....	143

Quadro 22: A produtividade das formas simples e complexas como conhecimento explícito e implícito em testes de compreensão e de produção entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo na fase pré-intervenção instrucional.....	154
Quadro 23: A produtividade das formas simples e complexas como conhecimento explícito e implícito em testes de compreensão e de produção entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo na fase I pós-intervenção instrucional.....	155
Quadro 24: A produtividade das formas simples e complexas como conhecimento explícito e implícito em testes de compreensão e de produção entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo na fase I I pós-intervenção instrucional.....	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2. OS CLÍTICOS ACUSATIVOS E DATIVOS DE TERCEIRAS PESSOAS: ASPECTOS NORMATIVOS, DESCRITIVOS E AQUISICIONAIS	20
2.1. Os clíticos acusativos de terceiras pessoas no PB	20
2.2. Os clíticos dativos de terceiras pessoas no PB	23
2.3. Os clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas no Espanhol.....	26
2.4. Investigações desenvolvidas no exterior sobre a aquisição/aprendizagem dos clíticos do Espanhol LE/L2.....	32
2.5. Investigações desenvolvidas no Brasil sobre a aquisição/aprendizagem dos clíticos do Espanhol LE/L2.....	37
2.6. Contextualização do papel da língua materna na aprendizagem da LE/L2: transferência e similaridade interlinguística	48
3. A INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA (IFF).....	54
3.1. A instrução com foco na forma: contextualização, perspectivas, objeto linguístico e modos de instrução	54
3.2. A instrução com foco na forma: estratégias pedagógicas e o momento da instrução	62
3.3. O grau de complexidade das formas linguísticas e a prontidão de desenvolvimento dos aprendizes: instrução com foco na forma.....	67
3.4. Caracterização dos conhecimentos explícito e implícito, instrumentos da coleta de dados e hipótese da interface fraca	71
3.5. A instrução com foco na forma e o presente estudo.....	75
4. ESTUDOS SOBRE A INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA NO EXTERIOR E NO BRASIL	78
4.1. Estudos desenvolvidos no exterior sobre a instrução com foco na forma.....	78
4.2. Estudos desenvolvidos no Brasil sobre a instrução com foco na forma.....	86
5. METODOLOGIA DE PESQUISA	107
5.1. Objetivos da pesquisa	108
5.2. Hipóteses	109
5.3. Seleção da amostra	110
5.4. Os participantes	110
5.5. Instrumentos de coleta de dados.....	112
5.6. O tratamento instrucional	116

5.7. Cronograma da pesquisa.....	118
5.8. Os procedimentos de análise dos dados e as variáveis.....	119
5.9. Método de análise dos dados.....	124
6. ANÁLISE DOS DADOS: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO	126
6.1. Frequência global	127
6.1.1. Os efeitos e a durabilidade da intervenção instrucional sobre a produtividade das formas simples e complexas	128
6.1.2. Os efeitos e a durabilidade do tratamento instrucional sobre a produtividade das formas simples e complexas em tarefas de compreensão e de produção	133
6.1.3. Os efeitos e a durabilidade da intervenção instrucional sobre a produtividade das formas simples e complexas nas modalidades espontânea e monitorada.....	138
6.1.4. Interação entre a prontidão de desenvolvimento dos aprendizes e a intervenção instrucional na produtividade das formas simples e complexas em curto e em médio prazos	142
6.1.5. Os efeitos e a durabilidade do tratamento instrucional na redução das estratégias de (não) retomada das formas simples e complexas	148
6.1.6. Os efeitos e a durabilidade da intervenção pedagógica na produtividade das formas simples e complexas em tarefas de identificação (compreensão) e produção nas modalidades espontânea e monitorada entre aprendizes com menos e mais tempo de estudo do espanhol	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	178
ANEXOS	287

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, houve uma mudança no que tange ao tipo de instrução (ensino) na sala de aula de língua estrangeira (doravante LE)/segunda língua (doravante L2). Ora o foco de atenção dos aprendizes estava centrado no ensino de aspectos linguísticos (ensino com foco nas formas), ora os professores de LE/L2 se ocupavam da exposição dos estudantes ao insumo compreensível¹, sem qualquer atenção para a forma (ensino com foco no sentido). Em contraste, em posição intermediária, a instrução com foco na forma (doravante IFF) privilegiou, dentro de um ambiente comunicativo, simultaneamente forma e comunicação. Spada (1997) explica que, na IFF, eventos pedagógicos ocorrem em abordagens baseadas no significado, em que a atenção dos aprendizes a elementos linguísticos ocorre espontaneamente ou de modo planejado, por meio de *feedback* corretivo e através de regras gramaticais.

Estudos referentes à Instrução com Foco na Forma (LONG, 1983; SPADA, 1997, NORRIS; ORTEGA, 2000; GONTIJO, 2001; ALVES, 2004; PREUSS, 2005; LOOSE, 2006; MULLING, 2007; TODE, 2007; JÚNIOR, 2008; NASCIMENTO, 2009; SPADA; TOMITA, 2010; PEROZZO, 2013; MORAES, 2014; FREITAS, 2014) têm apontado benefícios do direcionamento da atenção dos aprendizes para aspectos linguísticos no processo de aquisição de segunda língua (doravante ASL), tais como: durabilidade dos efeitos instrucionais; velocidade na aprendizagem de traços linguísticos; redução de transferência da L1 para a LE/L2; eficácia na aquisição de traços simples e complexos; evidências favoráveis à Hipótese da Interface Fraca, entre outros benefícios instrucionais.

No âmbito da IFF, tanto numa situação em que há múltiplas possibilidades de escolha da forma-alvo, como na instrução espontânea, de natureza extensiva, quanto numa abordagem instrucional planejada, em que, previamente, o pesquisador/professor de LE/L2 decide atender intensivamente a um problema linguístico específico, é necessária a definição do objeto de instrução que será focado no ensino. Nesta pesquisa, a decisão pela escolha das formas clíticas de terceiras pessoas como objeto de instrução está pautada nos resultados de investigações empíricas na ASL e em dados preliminares do presente estudo, oriundos da fase

¹ Formas e estruturas um pouco além do nível atual de compreensão da língua ('i+1') são fornecidas aos aprendizes.

pré-intervenção instrucional, que apontaram dificuldades, por parte dos alunos participantes, no processo de aprendizagem das formas clíticas de terceiras pessoas.

Os clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas têm sido objeto de estudo de diversas investigações descritivas ou relacionais (para mais detalhes, ver seção 2.5) na área de aquisição/aprendizagem de Espanhol como LE/L2 por luso-falantes (GONZÁLEZ, 1994, 1998, 2005; VILLALBA, 1995; BERTOLOTTI, 2006; YOKOTA, 2007; SIMÕES, 2005, 2010; LOZADA, 2010). Cruz (2001) afirma que existe uma tendência de os brasileiros, inclusive em níveis avançados, apresentarem, em suas produções, formas alternativas que coexistem com as formas clíticas, ainda que em menor grau, se comparados aos níveis iniciais de estudo, o que caracteriza como instável a sua língua no que tange à área do sistema pronominal do Espanhol.

Quanto a questões lacunares, de uma parte, no âmbito da IFF, há um número menor de pesquisas (NORRIS; ORTEGA, 2000; ELLIS, 2005) que utilizam como instrumentos de medição dos efeitos instrucionais tarefas de respostas livres. Há também poucos estudos (MORAES, 2014), no contexto brasileiro, que investigaram os efeitos de uma Instrução com Foco na Forma em práticas comunicativas tendo em vista a constituição do conhecimento linguístico do aprendiz, a prontidão de desenvolvimento (RODRIGUES, 2001) e o grau de complexidade do traço linguístico (FREITAS, 2014). Além disso, não há registro desses eixos temáticos relacionados ao ensino das formas clíticas de terceiras pessoas do Espanhol. De outra parte, as pesquisas na área de aquisição/aprendizagem dessa língua estrangeira, no País, tendem a ser de natureza não intervencionista e, mesmo dentre aquelas intervencionistas, poucas (LOOSE, 2006) focalizaram o papel do tratamento instrucional na diminuição da transferência da LM para a LE/L2 no caso de línguas próximas.

Neste estudo, de cunho intervencionista, investigamos em que medida os efeitos instrucionais sobre a aquisição dos clíticos acusativos de terceiras pessoas, separadamente (formas únicas², como em *La saluda*) e em coocorrência com os clíticos dativos de terceiras pessoas (formas duplicadas³, no caso de *Se lo doy*), interagem com a prontidão de desenvolvimento dos alunos participantes, com o grau de complexidade das formas-alvo (SPADA; TOMITA, 2010) e com a transferência do PB para o Espanhol nas modalidades monitoradas e espontâneas (ELLIS, 1993) em curto e em médio prazos. Em outras palavras,

² Equivale às formas simples.

³ Equivale às formas complexas.

averiguamos se há, ao longo do tempo, aumento⁴, diminuição, manutenção ou avanço⁵ da produtividade das formas simples e complexas, como práticas controladas e livres, entre os alunos participantes com menos e mais tempo de estudo, e, conseqüentemente, a redução das estratégias de (não) retomada dos sintagmas complemento, ao longo das etapas pós-intervenção pedagógica, em função dos efeitos instrucionais.

Esta pesquisa pode contribuir para a subárea da IFF e para o campo de aquisição de Espanhol como LE/L2, uma vez que

- a) possibilita o aumento de pesquisas que fazem uso do número maior de testes de práticas livres em comparação às práticas monitoradas, suprimindo, deste modo, questão lacunar na subárea da IFF (NORRIS; ORTEGA, 2000; ELLIS, 2005);
- b) propicia evidências para discussão a respeito da Hipótese da Ensinabilidade (PIENEMANN, 1985, 1989) e da Hipótese da Interface Fraca (ELLIS, 1993);
- c) permite a reflexão sobre a utilização da diminuição da transferência do PB na área do sistema pronominal do Espanhol como recurso para sustentar as evidências favoráveis da intervenção instrucional sobre a produtividade das formas-alvo;
- d) é o primeiro estudo de cunho intervencionista sobre a aquisição dos clíticos de terceiras pessoas do Espanhol por brasileiros à luz da Instrução com Foco na Forma, possibilitando, deste modo, análise e discussão sobre o papel de pesquisas dessa natureza no ensino de aspectos linguísticos problemáticos.

Realizamos a presente pesquisa a partir de uma abordagem quantitativa, numa universidade pública, localizada no interior do Rio Grande do Sul. Participaram deste estudo dez universitários de um Curso de Letras (Habilitação Português-Espanhol e respectivas Literaturas), dos quais seis frequentavam o terceiro semestre, e os demais eram alunos do quinto e sétimo semestres.

Os objetivos e as hipóteses deste estudo (para mais detalhes, ver seções 5.1. e 5.2) incluíram os seguintes eixos temáticos:

- a) efeitos e durabilidade da intervenção instrucional;
- b) habilidades de compreensão e de produção;
- c) conhecimentos explícito e implícito;
- d) prontidão de desenvolvimento;

⁴ O aumento de produtividade pode limitar-se a uma única etapa, ou seja, pode ocorrer o aumento de frequência da forma alvo do pré-teste em relação ao pós-teste imediato.

⁵ O avanço significa a continuidade do aumento de produtividade da forma-alvo na(s) etapa(s) posterior(es) a primeira coleta pós instrucional.

- e) proficiência;
- f) transferência linguística.

Doughty e Williams (1998) advogam por uma intervenção instrucional que contemple distintas estratégias pedagógicas a fim de beneficiar estudantes com diferentes estilos de aprendizagem. Em função disso, a fim de contribuir para o processo de aprendizagem das formas-alvo, foi pré-elaborado e administrado um conjunto de estratégias pedagógicas (instrução explícita; *feedback* corretivo; tarefa de compreensão; tarefas de produção livre e controlada; instrução com foco na forma isolada; informações contrastadas sobre a construção e o funcionamento dos clíticos de terceiras pessoas no PB e no Espanhol).

A fim de constituirmos os dados, utilizamos uma bateria de testes que compreendeu habilidades de compreensão e de produção (oral e escrita). No total, fizemos uso de seis instrumentos para obtenção de dados, a saber: teste de julgamento de gramaticalidade cronometrado; teste de julgamento de gramaticalidade não cronometrado; teste de narrativa oral; teste livre de descrição de sequência de imagens; teste controlado de descrição de sequência de imagens e teste de imitação oral (para mais detalhes, ver seção 5.5). Dessa bateria de testes, à exceção do teste de julgamento de gramaticalidade não cronometrado e do teste controlado de descrição de sequência de imagens, instrumentos para a obtenção de conhecimento explícito, os demais testes são medidas de conhecimento implícito.

Quanto à aplicação dos testes, houve três momentos distintos para a obtenção dos dados, a saber: a) fase anterior à intervenção pedagógica; b) período, em curto prazo, posterior à intervenção instrucional e c) etapa, em médio prazo, após o tratamento instrucional. Cada fase de coleta de dados correspondeu, respectivamente, a um tipo de teste: pré-teste (PR); pós-teste imediato (PI) e pós-teste postergado (PP) (para mais detalhes, ver seção 5.7).

Com a intenção de verificarmos o *quantum* a intervenção pedagógica influenciou a produtividade das formas simples e complexas em testes de produção e de compreensão de uso espontâneo e controlado entre estudantes com maior/menor tempo de estudo formal do Espanhol, utilizamos o software IBMSPPSS (*Statistical Package For Social Sciences*) para dar tratamento estatístico aos dados. A partir deste software, realizamos dois tipos de análise, a saber: descritiva e inferencial (Teste de Qui-quadrado; Teste de CHAID e Teste ANOVA para medidas repetidas).

A fim de conduzirmos a organização desta Tese, a dividimos em sete capítulos. Após a Introdução, no primeiro capítulo de Fundamentação Teórica (capítulo 2, intitulado *Os clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas no Português Brasileiro (PB) e no*

Espanhol: aspectos normativos, descritivos e aquisicionais), apresentaremos a descrição dos clíticos de terceiras pessoas do Espanhol e do Português Brasileiro (PB) à luz de visões tradicional e descritiva. Além disso, trataremos dos estudos sobre a aquisição dos clíticos no Brasil e no exterior, bem como de aspectos alusivos à transferência linguística. No terceiro capítulo, abordaremos a Instrução com Foco na Forma (IFF). No quarto capítulo, trataremos das investigações sobre IFF no País e no exterior. No capítulo 5, descreveremos a metodologia de pesquisa. No sexto capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos resultados. E, por fim, o sétimo capítulo será dedicado às considerações finais, às implicações pedagógicas e às contribuições teórico metodológicas e às limitações desta pesquisa.

2. OS CLÍTICOS ACUSATIVOS E DATIVOS DE TERCEIRAS PESSOAS: ASPECTOS NORMATIVOS, DESCRITIVOS E AQUISICIONAIS

Para fins de análise da transferência linguística do português brasileiro (PB), no processo de aprendizagem dos clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas do Espanhol, com base na produção linguística de universitários, apresentamos, a seguir, a descrição das formas clíticas tanto do ponto de vista prescritivo quanto da visão descritiva⁶. Além disso, tratamos de investigações efetuadas no exterior e no Brasil sobre a aquisição/aprendizagem de Espanhol LE/L2, e, na sequência, tecemos considerações gerais sobre essas investigações tendo em vista questões teórico-metodológicas. Por último, trazemos à tona questões atreladas à transferência linguística e abordamos estudos desenvolvidos, no contexto brasileiro, sobre essa temática tendo em vista o Espanhol (L2/LM) e o PB (LM) como línguas envolvidas nesse processo.

2.1. Os clíticos acusativos de terceiras pessoas no PB⁷

Existe consenso entre os gramáticos tradicionais (BECHARA, 2005; CUNHA; CINTRA, 2010) no que se refere à classificação dos pronomes pessoais. Essas formas⁸ pronominais podem ser retas ou oblíquas. Bechara (2005) explica que, para cada uma das formas pronominais do primeiro tipo, existe outra correspondente entre os pronomes oblíquos. A título de exemplo, as formas retas de terceiras pessoas (singular/plural), isto é, *ele(s)* e *ela(s)* possuem, como seus correspondentes pronominais, em função objetiva, respectivamente, os pronomes átonos *o(s)*, *a(s)*, *se*, *lhe(s)*. Para fins de ilustração, apresentamos os seguintes exemplos⁹:

1. Conheceste o professor de espanhol?

(1.a) Eu *o* conheci ontem.

(1.b) Eu conheci *o professor de espanhol* ontem.

(1.c) Eu conheci *ele* ontem.

(1.d) Eu conheci [ϕ] ontem.

⁶ Utilizamos o termo *descritivo* para aludir a estudos baseados na linguística de *corpus* e aos estudos sociolinguísticos de linha laboviana, pois, apesar das particularidades teórico-metodológicas, em ambos os casos a língua em uso é o seu objeto de estudo.

⁷ Inclui normas culta e de uso.

⁸ Ver a seção 3.1. do capítulo 3 da presente tese.

⁹ Elaborados pelo autor desta tese.

Na resposta (1.a), retoma-se o sintagma nominal “o professor de espanhol” por meio do pronome clítico *o*. Se o tivéssemos substituído por outro sintagma da mesma natureza no plural ou no feminino singular/plural, as formas pronominais correspondentes sofreriam variação de gênero e número e seriam, respectivamente, *os*, *a* e *as*. Esse conjunto de formas pronominais de terceiras pessoas se refere às formas acusativas. Além desses pronomes clíticos, a Gramática Tradicional¹⁰ (doravante GT) apresenta outras possibilidades de retomada dos sintagmas complemento de terceiras pessoas em função acusativa. Nesses casos, é possível o emprego do pronome *ele* (*a*) ou precedido da preposição *a* ou antecedido por *todo* ou *só*, conforme observamos nos exemplos a seguir:

(2) Cumprimentei *a ele* e não *a ela*.

(3) Encontrei, no pátio da escola, Maria, Ricardo e Tânia. Cumprimentei *todos eles*.

(4) Já ouvi os demais, agora gostaria de ouvir *só ela*.

As três últimas respostas da pergunta 1 indicam a existência de outras formas linguísticas em função objetiva. Entretanto, ainda que o sintagma nominal, o pronome tônico e a forma nula¹¹ possam ser alternativas de respostas da pergunta 1, não são admitidos, em sua amplitude, pela GT. Conforme observamos, apenas o pronome *ele* (*a*) é referido como forma de retomada, respectivamente, dos pronomes clíticos *o(s)* e *a(s)* nos contextos linguísticos especificados.

Nesse sentido, Freire (2005) afirma que, nas gramáticas tradicionais, não existe qualquer menção à possibilidade de permitir a forma nula, o uso de demonstrativos e sintagmas nominais como formas alternativas para representar o clítico acusativo. Por conseguinte, apesar de a GT ter aumentado sua abrangência quanto à possibilidade de uso de outras formas linguísticas no lugar dos clíticos *o* e *a*, as apresenta, em número reduzido, em ambientes linguísticos restritos.

Em contraste, a partir de uma perspectiva descritiva, quanto às mudanças no quadro de pronomes de terceiras pessoas no PB, Castilho (2010), no que concerne à função objetiva, assinala o seguinte: (i) o emprego de *ele/eles* também com função acusativa; (ii) o desaparecimento das formas *o* e seus alomorfes; e (iii) a mudança da forma *lhe* para *li*, que funciona como objeto direto. Segundo esse autor, a perda do clítico *o* é acompanhada de dois

¹⁰ Esse termo é sinônimo de gramática normativa (POSSENTI, 2010).

¹¹ Adotamos o termo “forma nula” como sinônimo de “objeto nulo” (DUARTE, 1989).

ganhos: *ele* e *lhe*, que antes funcionavam como sujeito e objeto indireto, respectivamente, e assumem também a função acusativa.

Nesse sentido, em relação ao uso variável das formas clíticas de terceiras pessoas, no PB, em função acusativa, os estudos sociolinguísticos (DUARTE, 1989; HORA; BALTOR, 2007) têm apontado o pronome tônico, mais especificamente o pronome *ele*, a repetição do sintagma nominal ou a forma nula como variantes dos pronomes clíticos *o(s)* e *a(s)*. Contudo, cabe destacarmos que, com a queda de frequência dos clíticos, a forma nula é a variante que tem apresentado os maiores índices de incidência.

Segundo estudo sociolinguístico (DUARTE, 2001), essa forma alternante oscila entre 46% no Distrito Federal e 63% no Rio de Janeiro, ao passo que, em São Paulo e Santa Catarina, apresenta valor de 54%. Quanto às demais variantes, referentes aos pronomes clíticos de terceiras pessoas em função acusativa, ora o sintagma nominal é mais frequente que o pronome tônico, ora os resultados estatísticos apontam o inverso (HORA; BALTOR, 2007; OLIVEIRA, 2007). Por conseguinte, os índices em relação à competição entre essas duas formas alternantes têm sido variados.

Oliveira (2004) propõe as seguintes hipóteses em situação de variação e ou mudança no que tange à coocorrência das variantes dos clíticos: i) favorecimento do sintagma nominal na competição com o pronome tônico e ii) existência de mudança em progresso. Portanto, de um lado, se os índices de aplicação se mantiverem favoráveis ao sintagma nominal, conforme observamos anteriormente, no caso de que a mudança em progresso seja efetivada, o pronome tônico será suplantado pelo sintagma nominal, e, portanto, desaparecerá como variante do clítico acusativo de terceira pessoa. Por outro lado, no caso de variação estável, essas formas alternantes coexistirão como opções de uso no lugar da forma acusativa.

O uso dos clíticos acusativos e de suas variantes está relacionado à modalidade espontânea de língua falada. Por conseguinte, existe uma realidade linguística, no PB, em relação às formas pronominais de terceiras pessoas, que não condiz com o paradigma prescritivo (SANTOS; SANTOS, 2011). Nesse sentido, conforme Ramos (1999), o paradigma de formas pronominais de terceiras pessoas das variedades do PB pode ser sumarizado da seguinte maneira no Quadro 1:

Quadro 1: O paradigma de formas pronominais de terceiras pessoas das variedades do PB

FUNÇÃO		
PESSOA/NÚMERO	SUJEITO	OBJETO DIRETO
3ª singular	Você, ele, ela	você, te, lhe, o, ele/ela, lhe
3ª plural	eles/elas	os, eles/elas, lhes

Fonte: Adaptado de Ramos (1999).

Segundo observamos no Quadro 1, os pronomes tônicos acompanham a forma clítica, independentemente da pessoa, e, somado a isso, as formas clíticas *lhe(s)* funcionam como acusativo. Castilho (2010) exemplifica esse fenômeno linguístico, a partir da realização fonética de *lhe*, como em (5) Eu não *li* vi, eu não *li* conheço. Esse exemplo aponta para a situação na qual as formas linguísticas *lhe(s)* sofrem alteração de caso no sentido de que, além de manter sua função inicial como formas dativas, funcionam também como pronome clítico acusativo.

Em linhas gerais, de um lado, na GT, salvo casos restritos, o clítico acusativo de terceiras pessoas não admite outras formas linguísticas. Por outro lado, os estudos descritivos têm apontado o objeto nulo, o sintagma nominal e o pronome tônico como variantes de clíticos acusativos de terceira pessoa. Além disso, as formas pronominais *lhe(s)* não se restringem ao caso dativo, visto que têm se estendido à função acusativa.

2.2. Os clíticos dativos de terceiras pessoas no PB

Do ponto de vista dos estudos tradicionais, as primeiras e segundas pessoas das formas pronominais podem representar os casos acusativo e dativo. Entretanto, a partir dessa visão, entre os pronomes átonos, pertencentes ao grupo de clíticos de terceiras pessoas, não há a possibilidade de equivalência da forma linguística do mesmo modo que nos clíticos de primeiras e segundas pessoas, visto que, entre as formas clíticas de terceiras pessoas, há unicamente uma forma linguística para cada tipo de caso, gênero e número (ALMEIDA, 2011). Vejamos, a seguir, os exemplos:

(5) O diretor escreveu cartas *ao pai*.

(6) Eu *lhe* disse a verdade.

(7) Eu disse a verdade *a ela*.

De um lado, os exemplos (5) e (6) estão consoante à tradição gramatical, uma vez que, a partir de uma visão normativa (BECHARA, 2005), os sintagmas complementos, em função de objeto indireto são introduzidos pela preposição *a* e, muito raramente, pela preposição *para*, e, também, são comutáveis por *lhe(s)*.

Em decorrência, a sentença (7) está parcialmente de acordo com a tradição gramatical. Bechara (2005) explica que o registro formal, especialmente o escrito, difere do registro informal em relação ao uso das formas oblíquas átonas *lhe(s)*, uma vez que enquanto este prefere as formas tônicas, aquele opta pelas formas átonas. Portanto, a partir dessa visão, o exemplo (7) é uma situação de registro informal.

Por outro lado, Morais (2010) assinala que estudos que tratam dos clíticos dativos de terceiras pessoas, a partir da modalidade da língua falada do PB, têm mostrado que, além dos pronomes clíticos e tônicos de terceiras pessoas, existem outras formas linguísticas utilizadas como dativo, tais como: pronome lexical dentro da frase preposicional (9); uso dialetal do pronome fraco (10); objeto nulo fonologicamente (11). Vejamos os casos¹² a seguir:

- (8) João deu o livro para/prá Maria.
- (9) João deu o livro a ela/para/prá ela.
- (10) João deu ela o livro.
- (11) João viu a Maria, mas não deu ϕ carona.

Nos casos de (8) a (10) observamos que o uso do objeto indireto como sintagma complemento não se limita exclusivamente à preposição *a*, conforme prescreve a visão tradicional. Além disso, há outras formas linguísticas para representar o caso dativo. Segundo Morais (2010), os dados de fala espontânea têm apontado à existência de decréscimo no emprego da preposição *a* e do uso do clítico dativo de terceira pessoa *lhe(s)*, os quais são substituídos, respectivamente, pela preposição *para e* pelas estratégias de pronominalização referidas em (9), (10) e (11).

O contraste entre os casos apontados pela tradição gramatical, a respeito das formas átonas dativas, com os exemplos oriundos das pesquisas da língua falada, nos permite conjecturar, entre outros aspectos, que a variante forma nula integra exclusivamente o grupo da modalidade falada. Em decorrência disso, existe diferença entre os paradigmas

¹² Extraídos de Morais (2010).

pronominais em função da modalidade de língua, e, portanto, do tipo de registro. A seguir, apresentamos o Quadro 2, referente aos clíticos dativos de terceiras pessoas, que abrange as modalidades de língua escrita e fala, respectivamente:

Quadro 2: O paradigma de formas pronominais de terceiras pessoas do caso dativo nas modalidades de língua escrita e falada.

PESSOA/NÚMERO	FUNÇÃO		
	SUJEITO	OBJETO INDIRETO (ESCRITA)	OBJETO INDIRETO (FALA)
3ª singular	ele, ela	Lhe	lhe, para ele/ela
3ª plural	eles/elas	Lhes	lhes, para eles/elas

Fonte: Adaptado de Ramos (1999).

A partir do Quadro 2, podemos perceber que as variantes do clítico dativo de terceiras pessoas, presentes na quarta coluna, estão em consonância com os estudos sociolinguísticos de Freire (2000) e Gomes (2003), os quais têm apontado que, em vez das formas dativas, são utilizados, com maior frequência, sintagmas preposicionais, representados por pronomes tônicos ou sintagmas nominais, seguidos de formas nulas. Portanto, estudos descritivos permitem uma série de opções de realização alternada da forma dativa, em comparação à visão tradicional (BECHARA, 2005), que apresenta possibilidades mais limitadas, conforme percebemos na terceira coluna do Quadro 2.

Em resumo, a GT alude aos pronomes clíticos *lhe(s)* como recursos linguísticos para a função de dativo. Contudo, essas formas, com realização fonética como *li(s)*, ampliaram sua função objetiva, isto é, além de exercerem essa função sintática, são empregadas também como pronomes clíticos acusativos. Sob uma visão descritiva, é possível o uso da preposição *para* e de sua variante *pra* a fim de introduzir o sintagma complemento como objeto indireto. Logo, existe diferença entre o quadro pronominal tradicional dos pronomes clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas e o sistema pronominal do PB no que tange a situações reais de uso.

2.3. Os clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas no Espanhol¹³

De igual maneira que o PB, os clíticos acusativos de terceiras pessoas em espanhol apresentam formas linguísticas determinadas em função do caso, ou seja, apresentam uma relação unívoca entre forma e função, diferentemente do que ocorre com as formas pronominais de primeiras e segundas pessoas, em que uma forma pode assumir mais de uma função. Vejamos as frases¹⁴ a seguir:

(12) Ya pegué *la tela*= Ya *la* pegué.

(13) Ya pegué *el sello*= Ya *lo* pegué.

(14) Pregunta la hora *a María*= Pregúntale la hora.

Nos exemplos anteriores (de 12 a 14), os correspondentes das formas átonas no plural são, respectivamente, *las*, *los* e *les*. Os pronomes clíticos *lo*, *los*, *la* e *las* satisfazem unicamente as formas acusativas de terceiras pessoas, ao passo que *le* e *les* representam os pronomes clíticos dativos (TORREGO, 2000).

Apesar das formas átonas supracitadas se restringirem aos casos de acusativo e dativo, Torrego (2000) explica que, na situação que qualquer dessas formas pronominais de um subsistema passe ao outro, incide nos “ismos”¹⁵. A título de exemplo, apresentamos a seguinte frase¹⁶:

(15) A mi hijo *le* castigaron no lugar de A mi hijo *lo* castigaron.

O exemplo (15) aponta para uma variante da forma átona *lo*, considerada correta unicamente no caso de substituição de *lo* por *le* referido a pessoas masculino apenas no singular. Nesse sentido, o uso da forma dativa *le* com função acusativa é o único caso admitido pela RAE¹⁷.

Além das formas átonas ocorrerem como formas únicas (le(s)), elas também podem aparecer acompanhadas dos pronomes tônicos ou de um sintagma nominal em caso de duplicação. Vejamos os exemplos¹⁸ a seguir:

¹³ Remete ao espanhol estandar.

¹⁴ Extraídas de Torrego (2000).

¹⁵ Remete aos fenômenos linguísticos de *leísmo*, *laísmo* e *loísmo*.

¹⁶ Extraída de Torrego (2000).

¹⁷ Sigla da *Real Academia Española*.

¹⁸ Extraídos da obra “El buen uso del español”, publicação da RAE.

(16) *Les iba a remitir un regalo a sus nietos.*

(17) *Le llevó la carta a ella.*

A partir dos exemplos (16) e (17), é possível observarmos que o pronome clítico coexiste com sintagma nominal, como em (16). Outra possibilidade de duplicação consiste no uso simultâneo da forma átona com o pronome tônico, no caso de (17).

Nas frases de (16) e (17) ocorre a duplicação dos clíticos, tendo em vista o mesmo caso, isto é, o uso do pronome átono acompanhado de nome, sintagma nominal ou pronome tônico remete unicamente ao caso dativo. Contudo, existe também a possibilidade de coexistência dos pronomes dativo e acusativo, situação na qual esse tipo de clítico sucede aquele, como no exemplo¹⁹, a seguir:

(18) *Le daré un beso a María → Se lo daré.*

O último exemplo indica a combinação das formas dativa e acusativa, situação na qual ambos os pronomes clíticos se antepõem ao verbo simples. Nesse caso, a forma correspondente ao pronome clítico em função de dativo de terceira pessoa, independentemente do número, se converte em *Se*, em decorrência de efeitos fonéticos²⁰.

Em linhas gerais, até o momento, tratamos dos clíticos acusativo e dativo de terceiras pessoas do Espanhol, sob uma visão tradicional, a partir da qual apresentamos, entre outros aspectos, casos de duplicação, em que as formas pronominais átonas coexistem com outras formas linguísticas (nome, grupo nominal ou pronome tônico). Acrescentamos a isso o fato dessa duplicação referir-se especificamente a um tipo de caso, visto que a aplicação dos pronomes clíticos que obedece à ordem clítico dativo + clítico acusativo, como em (18), abrange ambos os tipos de caso.

Por outro lado, a fim de expandirmos, a partir de uma visão descritiva, a questão da duplicação dos clíticos tratada anteriormente, apresentamos os exemplos (de 19 a 25) a seguir:

(19) *Lo vi a él. (él=Felipe)*

(20) *Los conozco a todos/a los cuatro.*

(21) *Si la ven a una copiando se ponen furiosos.*

(22) *(Le) dijeron a Juan que viniera.*

(23) *(Le) di el regalo a él.*

¹⁹ Adaptado da obra “El buen uso de español”, publicação da RAE.

²⁰ Refere-se à união de clíticos acusativos e dativos iniciados por segmento lateral, como em *Le lodoy=Se lodoy*.

(24) *(Le) gusta el cine a Juan.

(25) *(Le) hice los deberes a la niña.

Em relação à sentença (19), de uma parte, é possível observarmos que o clítico coexiste com um pronome tônico, o qual remete a um referente [+humano], condições necessárias para duplicação de clítico de caso acusativo (FERNÁNDEZ SORIANO, 1999). Nessa linha, os exemplos (20) e (21), respectivamente, com a presença de um quantificador como *todo(s)* ou artigo +numeral e de pronome indefinido, são também casos de duplicação de objeto direto (FERNÁNDEZ SORIANO, 1999).

Por outra parte, as demais sentenças remetem a exemplos de duplicação de clítico em função de dativo. Segundo Fernández Soriano, esse caso está diretamente relacionado ao papel semântico atribuído ao objeto indireto. Em (22) e (23), o clítico pode ser omitido, pois são dativos destinatários, ao passo que nos demais casos a manutenção do pronome átono é obrigatória. Portanto, o papel semântico do objeto indireto pode ser utilizado como critério para o estabelecimento da obrigatoriedade do clítico em casos de duplicação.

Em resumo, de um lado, as sentenças de (19) a (25), alusivas à duplicação dos clíticos, nos permitem observar a coexistência de um pronome átono e um sintagma complemento. No caso acusativo, a duplicação é obrigatória em ambientes em que há pronome tônico, quantificador, ou pronome indefinido (*uno/una*). Por outro lado, o uso do clítico dativo duplicado pode ocorrer sempre que o papel semântico do objeto indireto não é de destinatário.

Nesta seção, independentemente da visão adotada, discutimos o uso dos clíticos de terceiras pessoas como formas acusativas e dativas, sem menção a sua não realização fonética. Entretanto, ainda que a forma nula não ocorra no Espanhol na mesma proporção de frequência do PB, língua na qual essa variante é frequente e ocorre, entre outros fatores, condicionada pelo fator semântico [-animado] (DUARTE, 1989), no Espanhol, é possível a não realização fonética do clítico. Para fins de ilustração, vejamos o exemplo a seguir:

(26) ¿Quieres café?/No, gracias. Ya ϕ tomé.

A resposta à pergunta (26) apresenta a forma nula como opção de preenchimento do sintagma complemento. Em relação à aplicação do objeto nulo, no Espanhol, Clements (1994; 2006) afirma que a não realização fonética do objeto está restrita pelo traço especificidade. Segundo esse autor, referentes específicos devem ser realizados, enquanto que os argumentos que não são referenciais e não contáveis podem ser nulos. Portanto, o traço [-específico] do

referente possibilita o uso da variante objeto nulo em vez do pronome clítico. Nesse sentido, se *café*, complemento da pergunta (26), fosse substituído por *una taza de café*, necessariamente a resposta seria acompanhada do clítico *la*.

Outro caso que alude ao não uso do objeto direto pronominal, em Espanhol, ocorre em(27)²¹*El libro que te pedí ayer se me perdió*. Nesse exemplo, o complemento direto é desempenhado por uma oração de relativo. Salvo orações de relativo explicativas, no caso de (28) *Mis alumnos, que los quiero mucho, irán mañana de excursión*, em que o emprego de pronome clítico é admitido, mas em orações restritivas não é aconselhável que se repita o objeto direto por meio de forma átona correspondente (TORREGO, 2000).

A não realização da forma clítica não se restringe aos casos relacionados a verbos com apenas um sintagma complemento que aludem ao caso acusativo, uma vez que, no espanhol uruguaio²², o clítico acusativo pode não aparecer em situação de coocorrência dos objetos direto e indireto (GROPPI, 1997). Observemos o exemplo seguinte²³:

(29) ¿Le dijiste a María que no vas a ir?

(a) Ya se lo dije.

(b) Ya le ϕ dije.

As respostas à pergunta (29) diferem no que tange à estratégia de retomada do objeto direto, visto que, enquanto (a) utiliza o clítico neutro *lo*, como recurso linguístico de retomada, devido ao fato do objeto direto ser uma oração, em (b) há a presença da forma nula no lugar do clítico objeto direto. Nesse caso, a não realização do objeto pronominal é opcional e não categórica (YOKOTA, 2007), ou seja, pode ser considerada um exemplo de variação linguística, mais especificamente o uso alternado do clítico acusativo de terceira pessoa em estruturas em que existe coocorrência do clítico dativo com o pronome átono acusativo.

Em conclusão, em Espanhol, os clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas são empregados obrigatoriamente. Entretanto, há casos de duplicação com restrições ao traço semântico ou à classe gramatical do sintagma complemento para o objeto direto. No caso do objeto indireto, o uso obrigatório do clítico duplicado está relacionado ao fato do sintagma complemento não ser o destinatário em comparação ao emprego da forma nula que é

²¹ Extraído de Torrego (2000).

²² Limitamo-nos ao espanhol uruguaio por trazer caso similar ao que ocorre no PB, satisfazendo, deste modo, nossas análises de dados.

²³ Yokota (2007).

motivado por dois fatores, a saber: a especificidade do traço e o tipo de oração de relativo. Nesse sentido, o traço [-específico] e oração de relativo restritiva parecem ser fatores condicionadores do objeto nulo. Por último, no espanhol uruguaio, no caso de coocorrência de objeto direto e indireto, parece ser possível o emprego de forma nula no lugar do clítico acusativo.

Para fins de delimitação terminológica, é possível afirmarmos que os pronomes átonos em função objetiva podem ser referidos como pronomes clíticos, clíticos em função acusativa ou dativa, (pronomes) clíticos dativos/acusativos, formas pronominais/clíticas, clítico objeto (in)direto, pronome átono em função de objeto direto/índireto, etc. A nomenclatura para fazer referência às formas pronominais em função objetiva parece ser ampla. Somado a isso, conforme já discutimos na seção 2.3, tem-se utilizado o termo duplicação do clítico²⁴ para aludir à coexistência do pronome átono com sintagma complemento. Entretanto, neste estudo, o termo *formas duplicadas* não alude, necessariamente, ao uso simultâneo de pronome átono e sintagma (pronominal ou não), ou seja, a duplicação do clítico.

Por conseguinte, sempre que o empregamos, referimo-nos à coocorrência dos pronomes átonos dativos com os clíticos acusativos de terceiras pessoas, como no caso de (18). De modo similar, o termo *formas únicas*, independentemente do gênero e do número, remete exclusivamente aos clíticos acusativos do Espanhol de terceiras pessoas, sem qualquer menção a variantes, como no caso (15). Cabe destacarmos, como observaremos na seção 3.3, que as formas únicas e duplicadas de terceiras pessoas, quanto ao grau de complexidade, equivalerão, respectivamente, às formas simples e complexas. Portanto, nesta investigação, as formas átonas acusativas de terceiras pessoas correspondem às formas únicas/simples. Por sua vez, as formas duplicadas/complexas se referem aos clíticos dativos em coocorrência com os clíticos acusativos. A fim de sumarmos as estratégias de preenchimento, retomada e omissão dos clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas tanto no PB quanto no Espanhol, a seguir, apresentamos o Quadro 3:

Quadro 3: Os clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas no PB e no Espanhol: estratégias de preenchimento, retomada e omissão

As estratégias de preenchimento, retomada e omissão das formas clíticas de terceiras pessoas no PB e no Espanhol	
As estratégias de preenchimento,	As estratégias de preenchimento, retomada

²⁴Tradução nossa de “(re)duplicación/doblado de clíticos”, expressões obtidas de Fernández Soriano (1999).

retomada e omissão dos clíticos acusativos de terceiras pessoas	e omissão dos clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas
<ul style="list-style-type: none"> ●As formas alternativas de preenchimento do objeto direto, em sua maioria, se assemelham no Espanhol e no PB. ●O PB e o Espanhol apresentam correspondência parcial em relação aos casos de retomada do sintagma complemento (pronominal ou não) de terceiras pessoas. ●O Espanhol opta prioritariamente pelo preenchimento do sintagma complemento por meio do pronome átono. ●O PB, além da forma clítica, apresenta um maior conjunto de possibilidades de retomada do sintagma complemento. ●A omissão dos clíticos acusativos de terceiras pessoas é possível tanto no PB quanto no Espanhol, sendo menos recorrente nessa língua. 	<ul style="list-style-type: none"> ●As opções de preenchimento do sintagma complemento no Espanhol são mais limitadas do que no PB. ● No PB, o objeto direto pode ser preenchido e retomado por clítico, sintagma nominal e forma nula, a passo que em função de objeto indireto, além do clítico, pode ocorrer o sintagma preposicional, a forma nula e o pronome fraco. ●O Espanhol apresenta o preenchimento dos objetos direto e indireto, respectivamente, por sintagmas nominais e preposicionais. ●O Espanhol permite a possibilidade de retomada, preferencialmente, de ambos os objetos por clíticos dativos e acusativos, ou a opção de não realização fonética do clítico acusativo de terceira pessoa. ●O PB apresenta maior número de estratégias de retomada dos sintagmas complementos em comparação ao Espanhol, que prefere as formas átonas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em suma, o uso das formas nulas, no lugar do clítico acusativo de terceira, é mais frequente no PB do que no Espanhol, que apresenta contexto linguístico restrito nesse sentido.

Quanto às formas linguísticas de preenchimento e de retomada dos sintagmas complementos de terceiras pessoas referentes à função acusativa, em ambas as línguas, é possível afirmarmos que elas se assemelham no primeiro caso, contudo, apresentam um maior número de divergências no segundo caso. Uma vez que o Espanhol opta preferencialmente pelo emprego do clítico acusativo de terceira pessoa, ao passo que o PB, na modalidade espontânea de língua falada, não se limita unicamente a formas pronominais no momento da retomada dos sintagmas complementos. De igual maneira que no caso acusativo, no PB, há maior possibilidade de retomada dos sintagmas complementos de terceiras pessoas em função acusativa e dativa em situação de coocorrência em comparação ao Espanhol.

Apresentamos, a seguir, os estudos sobre a aquisição dos clíticos do Espanhol desenvolvidos no exterior e no Brasil.

2.4. Investigações desenvolvidas no exterior sobre a aquisição/aprendizagem dos clíticos do Espanhol LE/L2

Klee (1989) investigou o uso dos pronomes clíticos do Espanhol como segunda língua, em contextos naturais, por quatro falantes nativos de *Quechua*²⁵, os quais se diferenciaram em função do grau de contato com falantes da L2 e pelo seu nível de educação formal. A pesquisadora partiu da suposição de que cada sujeito representava um estágio pelo qual passam os aprendizes durante o processo de aquisição do Espanhol. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, a partir das quais os participantes trataram de informações pessoais, atitude em relação ao *Quechua* e à L2 e de temas de seu interesse. Os resultados apontaram que os primeiros pronomes clíticos adquiridos pelos informantes foram os pronomes de primeiras e segundas pessoas (*me*, *te* e *nos*), seguidos dos pronomes de terceiras pessoas. Quanto a esse último grupo de clíticos, há indícios de que as formas *le* e *lo* foram adquiridas primeiro, visto que esses clíticos foram sucedidos por *les* e *los*, e, por último, ocorreram as formas *la* e *las*.

Vanpatten (1990) comparou o uso de pronomes clíticos por dois sujeitos que tiveram contato com o Espanhol por meio de contexto natural e de sala de aula. Os dados foram obtidos através de conversas espontâneas, as quais foram gravadas, e, posteriormente, transcritas. Os resultados, além de sugerirem que a instrução não impactou a dificuldade de aprendizagem dos clíticos e tampouco a ordem de sua aquisição, apontaram que

²⁵ Língua predominante dos ameríndios do Peru.

independentemente do contexto o pronome clítico *me* foi o mais fácil para adquirir, enquanto que o clítico de terceira pessoa foi o pronome mais difícil. Os dados também sugeriram que a instrução produz impactos sobre a omissão e a aquisição do objeto indireto de terceira pessoa é iniciada por meio de itens lexicais.

Maxwell (1997) tratou, em sua dissertação, do papel da idade, do contexto de aprendizagem e da experiência linguística prévia na aquisição dos pronomes átonos do Espanhol por adolescentes e adultos, falantes nativos de francês e de inglês. Os informantes foram 10 (dez) aprendizes principiantes, dos quais 5 (cinco) eram adolescentes de uma escola secundária e o restante eram adultos de um Programa destinado ao ensino do Espanhol na universidade. Os dados foram obtidos através de entrevistas dirigidas ou espontâneas. A pesquisadora concluiu que os pronomes reflexivos e os experienciadores²⁶ foram adquiridos primeiro. Com relação à idade, os adultos aprenderam mais rapidamente, entretanto, os adolescentes foram os que obtiveram maiores progressos. Quanto ao papel da L1 e/ou L2, segundo a autora, foi difícil estabelecer uma correlação entre a primeira língua e a aquisição do espanhol visto que, a exceção de uma informante, os demais participantes eram bilíngues.

Fernández (1997b) investigou pontos gramaticais problemáticos do Espanhol a estudantes estrangeiros, dentre os quais os pronomes átonos. Os dados foram obtidos a partir de composições e de provas objetivas sobre aspectos gramaticais específicos de 108 estudantes, pertencentes a quatro nacionalidades (alemã, japonesa, árabe e francesa). Os resultados apontaram que as maiores dificuldades dos aprendizes estavam atreladas à omissão dos clíticos acusativos ou dativos. Além disso, os dados indicaram o emprego da repetição do sintagma nominal, a utilização da forma tônica em vez da forma átona e o uso desnecessário dos clíticos. Em relação às inadequações linguísticas por grupos de estudantes, foram os aprendizes japoneses os que apresentaram os índices mais elevados de omissão das formas acusativas e dativas e de substituição das formas átonas por formas pronominais tônicas e casos de hipercorreção.

Bertolotti e Gomes (2006) analisaram o uso dos clíticos do espanhol entre estudantes brasileiros dos níveis iniciante e avançado, em curso de espanhol destinados a brasileiros ministrados na *Universidad de la República*. Os dados foram provenientes de produções escritas oriundas de avaliações de final de curso no exterior. Os resultados apontaram que houve substituição das formas átonas por formas tônicas. Além disso, os dados sugeriram que

²⁶Como em “**Me** gusta comer paella”, exemplo obtido de Maxwell (1997).

os aprendizes de nível avançado obtiveram percentuais menores de colocação errônea dos clíticos em comparação aos estudantes do nível iniciante.

Zyzik (2008) investigou o uso do objeto nulo no lugar da forma acusativa do Espanhol entre 50 estudantes de uma universidade nos Estados Unidos, pertencentes a quatro níveis de proficiência: inicial, intermediário, intermediário alto e avançado. Os dados foram coletados por meio de atividades de produção oral e de teste de julgamento de gramaticalidade. No lugar do clítico acusativo, além da forma nula, foram encontradas construções com sintagmas lexicais, uso inadequado do clítico quanto ao gênero, *se* anafórico, pronome tônico e complemento frasal. Os resultados indicaram que os aprendizes, ocasionalmente, omitiram o objeto direto definido. Além disso, aprendizes com proficiência mais baixa aceitaram facilmente o objeto nulo, ao passo que aprendizes mais proficientes rejeitaram quase que categoricamente a omissão das formas clíticas.

A partir do exposto em relação aos estudos desenvolvidos no exterior sobre a aquisição dos clíticos do Espanhol, podemos observar que, de modo geral, houve questões relacionadas à sequência de aquisição das formas clíticas, às estratégias de retomadas dos sintagmas complementos e à inclusão de variáveis (idade, proficiência e experiências linguísticas prévias), as quais foram correlacionadas ao processo de aquisição das formas-alvo em estudo. Quanto à sequência dos clíticos, primeiramente ocorre a aquisição dos clíticos de primeira e segunda pessoas (*me, te, nos*). O grupo seguinte a ser adquirido é o dos clíticos de terceira pessoas com aquisição primeiro para caso (*le, lo*), posteriormente, para número (*les, los*) e, finalmente, para gênero (*la, las*). Desses grupos de clíticos, há evidências de que as formas clíticas de terceiras pessoas são mais difíceis de serem adquiridas. No que concerne às estratégias de retomada dos sintagmas complementos, os resultados dos estudos desenvolvidos no exterior apontaram o uso da forma tônica no lugar na forma átona, a repetição do sintagma nominal e casos de hipercorreção. Além disso, é possível a não realização dos clíticos (acusativos e dativos) como recurso de não retomada das formas-alvo. No que tange à inclusão de outras variáveis ao processo de aprendizagem do Espanhol, não foi possível estabelecer relação entre o papel do conhecimento prévio na aquisição do Espanhol. O fator idade apontou que a aprendizagem e o progresso da/na língua foi favorável, respectivamente, aos adultos e aos adolescentes.

A seguir, mostramos o Quadro 4 referente ao sumário dos trabalhos efetuados no exterior sobre a aquisição dos clíticos do Espanhol.

Quadro 4: Estudos no exterior sobre a aquisição dos clíticos do Espanhol

ESTUDO	OBJETO DE ESTUDO	CONTEXTO DE PESQUISA	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	RESULTADOS/CONCLUSÕES
1.Klee (1989)	Uso dos clíticos do Espanhol como L2.	Contexto natural	Entrevistas	A aquisição dos clíticos de 1ª e 2ª pessoas foi anterior aos pronomes clíticos de 3ª terceira pessoas.
2. Vanpatten (1990)	Comparação em relação ao uso dos pronomes clíticos entre participantes de contextos distintos.	Contextos natural e formal.	Conversas espontâneas.	A instrução não impactou a dificuldade e a ordem de aquisição dos clíticos, mas a sua omissão. Os clíticos de terceira pessoa foram mais difíceis de serem adquiridos.
3. Maxwell (1997)	A influência de variáveis (idade, contexto de aprendizagem e experiência linguística prévia) na aquisição dos pronomes átonos do Espanhol	Contexto formal (escola regular e programa universitário de ensino de línguas)	Entrevistas dirigidas e espontâneas	Os adolescentes progrediram mais em comparação aos participantes adultos. Não foi possível estabelecer a correlação entre o papel da L1 na aquisição da L2.

4. Fernández (1997b)	A aquisição de aspectos linguísticos problemáticos por estudantes de Espanhol	Contexto formal	Composições e provas objetivas	A dificuldade dos aprendizes estava centrada na omissão das formas átonas. Além disso, houve o uso dos sintagmas nominais e das formas tônicas no lugar das formas-alvo.
5. Bertolotti e Gomes (2006)	O (não) uso dos clíticos por estudantes brasileiros	Cursos destinados a estudantes brasileiros numa universidade uruguaia.	Produções escritas oriundas de avaliações	As formas tônicas foram empregadas no lugar das formas átonas. Somado a isso, os estudantes de nível mais avançado apresentaram menos erros em comparação aos aprendizes de nível iniciante.
6. Zyzik (2008)	O uso do objeto nulo no lugar do clítico acusativo	Contexto universitário	Atividades de produção oral e testes de julgamento de gramaticalidade	As formas alternantes foram utilizadas em vez dos clíticos acusativos. Aprendizes menos proficientes aceitaram com mais frequência a forma nula em comparação aos estudantes mais proficientes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do Quadro 4, podemos observar que as pesquisas a respeito da aquisição dos clíticos do Espanhol, no exterior, se dedicaram mais ao desenvolvimento de estudos em contexto formal do que em ambientes naturais. Além disso, é possível verificarmos que os instrumentos de obtenção de dados envolveram tanto as produções orais e escritas quanto à habilidade de compreensão. De maneira geral, os resultados das pesquisas sugeriram o uso de formas alternantes em vez das formas clíticas. Além disso, o aumento do nível de proficiência dos estudantes parece diminuir o emprego de outras formas linguísticas no lugar das formas-alvo. Os dados também sugeriram que a instrução não alterou a ordem de aquisição das formas clíticas. Por último, houve indícios de que os clíticos de terceira pessoa são mais problemáticos em comparação às formas clíticas de primeira pessoa. Na seção seguinte, apresentamos as pesquisas desenvolvidas sobre a aquisição dos clíticos no Brasil.

2.5. Investigações desenvolvidas no Brasil sobre a aquisição/aprendizagem dos clíticos do Espanhol LE/L2

González (1994), com base na teoria gerativista de aquisição da linguagem, investigou, na língua de aprendizes de Espanhol, a aquisição de formas pronominais, a saber: o sujeito pronominal pleno e nulo; objetos (direto e indireto) plenos e nulos nas suas formas átonas; tônicas e duplicadas; construções reflexivas e pronominais; casos de formas especiais de dativo; as passivas (analítica e sintética) e formas impessoais. Os dados, coletados ao longo de quatro anos, foram provenientes de produções orais (espontâneas e dirigidas) e de produções escritas, com diferentes graus de formalidade e respostas a exercícios, de estudantes brasileiros, de distintos níveis de aprendizagem, de um Curso de Letras.

Essa pesquisadora (1994), por meio de um estudo entre os clíticos do Espanhol com os do PB, constatou que existe uma diferença sintática no que tange ao (não) preenchimento dos sujeitos e dos clíticos (acusativos e dativos). Nesse sentido, no segundo caso, no PB, há formas nulas ou tônicas em função objetiva, ao passo que, no Espanhol, os clíticos acusativos e dativos têm a possibilidade de duplicação por uma forma tônica (GONZÁLEZ, 1994; 1998; 1999). Segundo a autora, há alguma barreira de nível cognitivo no que tange à aquisição das regras dos clíticos pronominais no Espanhol por falantes do PB que provoca ausência de percepção em relação à presença/ausência de itens lexicais, e, além disso, as estratégias de

instrução gramatical²⁷ na língua dos aprendizes não implica, necessariamente, a assimilação das regras subjacentes que controlam o seu aparecimento.

Outro estudo levado a cabo foi o de Villalba (1995) que investigou a aquisição de pronome átono de terceira do Espanhol *lo*, a partir de modelo gerativista de aquisição da linguagem. Os dados foram obtidos por meio de produções orais, oriundas da descrição de seqüências de duas histórias, de estudantes de Letras, os quais foram classificados (básico e avançado), conforme os resultados da prova de proficiência a que foram submetidos. Segundo Villalba, a ocorrência de transferência foi distinta em ambos os grupos, com menor índice de inadequação pronominal no grupo mais experiente na aprendizagem do Espanhol. Nesse sentido, os índices elevados de omissão do clítico acusativo *lo*, produto da transferência do PB coloquial, estaria pautada na proximidade entre o PB e o Espanhol, visto que, para Villalba, aprendizes principiantes, em situação de línguas próximas (L1 e L2), podem ativar a transferência linguística como uma estratégia de comunicação para suprir o conhecimento linguístico insuficiente da língua-alvo. Os dados também sugeriram que a persistência da dificuldade de uso da forma pronominal *lo*, no grupo experiente na aprendizagem do Espanhol, sustenta a hipótese de que a falsa semelhança entre essa língua e o PB em relação à forma-alvo dificulta a sua aquisição.

A partir de um estudo de abordagem longitudinal, Cruz (2001) analisou e descreveu os estágios²⁸, de níveis linguísticos distintos, da língua de 7 (sete) universitários de um Curso de Letras. Dentre os aspectos linguísticos examinados, a pesquisadora investigou os pronomes clíticos do Espanhol. Os dados linguísticos²⁹ foram coletados durante quatro anos por meio da gravação de produções orais, produto de exames de conversação, comentários no laboratório de línguas, seminários, narrativa de histórias de vida, entrevistas e aulas. Os resultados revelaram que, conforme se aproximavam os estágios finais da língua dos aprendizes, coexistiam realizações que ora condiziam com o sistema do Espanhol ora se aproximavam. Estas distintas realizações pronominais coexistiram na língua dos sujeitos até os semestres finais, o que sugere uma língua em movimento, com rearranjo natural, que, segundo a autora, ocorre ao se manipular formas de uma L2 tão próxima com as suas especificidades.

Sebold (2002) investigou, segundo a ótica da teoria linguística de base gerativista, a aquisição dos clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas e a repercussão do apagamento

²⁷Direcionamento da atenção dos aprendizes à forma-alvo e ao seu aspecto formal, uso de *feedback* corretivo e aplicação excessiva de exercícios gramaticais de substituição e de preenchimento de lacunas.

²⁸ Os estágios foram classificados de 1 a 4 segundo o ano de coleta, isto é, o primeiro ano foi denominado estágio 1, e, assim sucessivamente.

²⁹ A pesquisadora classificou os dados em linguísticos e não linguísticos. Os primeiros foram provenientes de produções orais, enquanto que os segundos foram oriundos de entrevistas sobre percepções dos aprendizes.

do objeto no PB por aprendizes brasileiros. Os participantes foram estudantes de um Curso de Letras de três diferentes níveis de proficiência (básico, intermediário e avançado). Os dados foram obtidos de uma tarefa de julgamento de gramaticalidade e de composições. Os resultados indicaram que, no nível básico, houve um percentual mais elevado de apagamento do objeto direto, objeto indireto e dos objetos direto e indireto em situação de coocorrência em contraste com os níveis intermediário e avançado. A comparação entre os dados, oriundos dos julgamentos de gramaticalidades com os das composições, apontou que, em ambos os instrumentos, os aprendizes não apresentaram problemas com relação à ordem dos clíticos, mas com suas estruturas. Essas evidências sugeriram que os brasileiros aprendem mais facilmente a ordem do que o uso dos clíticos.

Sebold (2006) manteve a mesma linha do estudo anterior (2002) quanto ao objeto de investigação, à perspectiva teórica, aos participantes e aos seus níveis de aprendizagem, diferenciando-se, parcialmente, dessa pesquisa em relação às medidas de coleta de dados, as quais foram ampliadas e incluíram, além do teste de julgamento de gramaticalidade, uma tarefa de produção oral e uma atividade de versão. Segundo a pesquisadora, os brasileiros aprendizes interpretam os clíticos do Espanhol de maneira similar aos clíticos do PB, ou seja, como sintagmas. Os dados, de uma parte, indicaram, no julgamento de gramaticalidade, que os aprendizes apresentaram maior dificuldade para reconhecer contextos de coocorrência do objeto direto e indireto e de clíticos neutros em comparação a sentenças de clítico objeto direto ou indireto. Por outra parte, na tarefa de produção, os estudantes preferiram o sintagma nominal pleno como estratégia de retomada, enquanto que no último teste o clítico predominou nos três níveis de aprendizagem, seguido do pronome tônico.

Yokota (2007) investigou, com base na visão gerativista de aquisição da linguagem, o uso do objeto direto de terceira pessoa nas produções orais e escritas de 20 (vinte) estudantes, de um curso de livre de uma universidade pública. O *corpus* foi obtido a partir de provas escritas (parciais e finais) e de produções efetuadas em aula ou como tarefas (narração de histórias, exposição e debates de temas e descrição e comentários de ilustrações) do último módulo do curso. Os resultados indicaram que o uso do clítico foi mais elevado na produção escrita em comparação à produção oral, habilidade linguística na qual a omissão foi mais frequente. Além disso, no caso de uso simultâneo de clíticos acusativo e dativo, houve mais omissão do primeiro tipo de clítico. Os dados também apontaram que o traço [+ animado] favoreceu o preenchimento do objeto direto anafórico tanto na escrita quanto na fala, enquanto que, no traço [-animado], houve variação entre os dados da produção escrita.

Simões (2009), a partir de modelo gerativista de aquisição, investigou a relação entre as formas de realização do objeto direto pronominal de terceira pessoa e os aspectos de nível de aprendizagem formal de Espanhol e de instrução formal em português, a partir de produções escritas de quatro grupos (Básico I e II; Intermediário I e II) de um curso extracurricular de uma universidade pública. Os resultados apontaram, entre outros aspectos, que houve aumento da produção dos clíticos, à medida que aumentou o nível de aprendizagem. Além disso, as ocorrências de objeto nulo e pronome tônico foram menores e tenderam a diminuir nos níveis mais altos de aprendizagem, principalmente o pronome tônico, ao passo que o sintagma nominal não se manifestou na produção dos estudantes com mais tempo de curso.

Lozada (2010) investigou a aquisição do sistema pronominal do Espanhol por estudantes brasileiros, de nível avançado, de um centro de línguas numa escola. Os dados foram obtidos por meio de questionários, observação e gravação das aulas e de redações. Os resultados indicaram que os sujeitos da pesquisa estavam em processo de aquisição dos pronomes pessoais. Os alunos usaram menos os clíticos dativos e acusativos na produção oral em comparação à produção escrita. Além disso, houve a substituição dos clíticos por outras formas linguísticas. Nesse sentido, independentemente da habilidade linguística (produção oral ou escrita), os participantes empregaram o pronome tônico e o sintagma nominal pleno no lugar do pronome complemento e preferiram as formas tônicas em vez das formas átonas para o objeto indireto.

Simões (2010; 2012; 2013) pesquisou a aquisição do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa entre aprendizes de Espanhol de cursos livres e de uma universidade privada. Os informantes foram organizados em três grupos, em função da escolaridade (ensino fundamental; ensino médio e ensino superior), nível de aprendizagem (básico; intermediário; avançado) e faixa etária (12 a 18 anos; 20 a 29 anos, 30 a 39 anos; de 40 a 49 anos; superior a 50 anos). Os dados foram obtidos por meio de testes de aceitabilidade. Os resultados indicaram que, na intuição dos aprendizes dos níveis mais avançados de aprendizagem do Espanhol, houve diminuição do percentual de aceitabilidade do objeto nulo, do pronome lexical e da próclise ao verbo principal. Além disso, os dados indicaram também a tendência de aumento do índice de aceitabilidade do clítico, da próclise ao verbo auxiliar e a ênclise ao verbo principal. Conforme aumenta o nível de aprendizagem do Espanhol, a intuição não nativa dos aprendizes tende a apresentar índices mais elevados de aceitabilidade do clítico e um decréscimo no índice de aceitabilidade do objeto nulo.

Na sequência, mostramos o Quadro 5 referente ao sumário dos trabalhos efetuados no País sobre a aquisição dos clíticos do Espanhol.

Quadro 5: Estudos no País sobre a aquisição dos clíticos do Espanhol

ESTUDO	OBJETO DE ESTUDO	CONTEXTO DE PESQUISA	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	RESULTADOS/CONCLUSÕES
1. González (1994)	Aquisição de formas pronominais em função de sujeito pronominal, objetos, construções reflexivas e pronominais, formas especiais de dativo, passivas (analítica e sintética) e formas impessoais.	Contexto formal (universitário)	Produções orais e escritas	Existe diferença sintática no que tange ao (não) preenchimento dos sujeitos e dos clíticos acusativos e dativos e de barreira de nível cognitivo no que tange à aquisição de suas regras por falantes do PB. Além disso, a instrução gramatical não resulta necessariamente a assimilação de regras referentes às formas pronominais.
2. Villalba (1995)	Aquisição do clítico acusativo <i>lo</i> .	Contexto universitário	Produções orais	Apesar de maiores índices de adequação pronominal do <i>lo</i> ocorrer no grupo mais experiente, a dificuldade aquisicional da forma-alvo persiste nesse grupo. A transferência linguística parece ser uma estratégia de comunicação.
3. Cruz (2001)	Análise e descrição dos estágios de interlíngua de aprendizes de Espanhol.	Contexto de ensino (universitário)	Produções orais	Coexistiram, nos estágios finais, realizações que ora condiziam com o sistema do Espanhol ora se aproximavam.
4. Sebold (2002)	Aquisição dos clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas e a repercussão do seu apagamento do objeto no PB por aprendizes brasileiros de Espanhol.	Contexto universitário	Tarefa de julgamento de gramaticalidade e composições	Houve ocorrência, no nível básico, de um percentual mais elevado de apagamento dos objetos em comparação aos níveis intermediário e avançado.

5. Sebold (2006)	Aquisição dos clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas e a repercussão do seu apagamento do objeto no PB	Contexto universitário	Teste de julgamento de gramaticalidade, tarefa de produção oral e atividade de versão	Ocorreu a interpretação dos clíticos do Espanhol de maneira similar aos clíticos do PB, ou seja, como sintagmas.
6. Yokota (2007)	Uso do objeto direto de terceira pessoa.	Curso livre num contexto universitário	Produções orais e escritas	Houve maior uso do clítico na produção escrita em comparação à produção oral. O traço [+ animado] favoreceu o preenchimento do objeto direto anafórico nas produções orais e escritas.
7. Simões (2009)	A relação entre as formas de realização do objeto direto pronominal de terceira pessoa e os aspectos de nível de aprendizagem formal de Espanhol e de instrução formal em português.	Curso extracurricular de uma universidade	Produções escritas	Ocorreu aumento da ocorrência dos clíticos à medida que aumentou o nível de aprendizagem. Houve tendência de diminuição de formas alternativas no lugar dos clíticos nos níveis mais altos de aprendizagem.
8. Lozada (2010)	Aquisição do sistema pronominal do Espanhol.	Centro de línguas	Questionários, observação e gravação das aulas e de redações	Houve ocorrência maior dos clíticos dativos e acusativos na produção escrita. Os pronomes pessoais seguem em processo de aquisição.

9. Simões (2010; 2012; 2013)	Aquisição do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa	Cursos livres e contexto universitário	Testes de aceitabilidade	Houve diminuição do percentual de aceitabilidade de formas alternativas referentes às formas-alvo entre os aprendizes dos níveis mais avançados de aprendizagem do Espanhol.
------------------------------	---	--	--------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

A fim de traçarmos um panorama dos estudos desenvolvidos no Brasil sobre a aquisição dos pronomes clíticos do Espanhol, a seguir, tratamos de aspectos teórico-metodológicos desses trabalhos, isto é, abordamos o desenho de pesquisa, o objeto de estudo, o contexto de investigação, os instrumentos de coleta de dados e, por fim, os resultados.

Quanto ao desenho de pesquisa, verificamos se os estudos desenvolvidos, no País, sobre a temática mencionada, podiam ser classificados como (quase) experimentais. Para tal, obedecemos aos critérios de classificação de pesquisa de Larsen-Freeman e Long (1994), a partir dos quais, no primeiro caso, a seleção dos informantes não é aleatória, e são possíveis dois grupos (tratamento e controle) ou a utilização apenas de um grupo de tratamento. Por outro lado, na pesquisa experimental, a seleção dos informantes é casual, constituída também de dois grupos, dentre os quais um recebeu intervenção pedagógica, enquanto que o outro não.

Cabe destacarmos que, independentemente do tipo de desenho de pesquisa, os participantes são submetidos a tratamento. Os dados são obtidos, ao longo de duas ou mais etapas de coleta, a fim de que se verifiquem os efeitos e/ou durabilidade da intervenção adotada. Portanto, podemos afirmar que esses desenhos de pesquisa abrangem investigações de caráter intervencionista, diferenciando-se quanto à seleção dos participantes e à obrigatoriedade da presença do grupo controle e o de tratamento.

Ao analisarmos as investigações realizadas sobre a aquisição de formas pronominais do Espanhol por brasileiros, a partir dos critérios referidos sobre os tipos de desenho de pesquisa, constatamos que houve investigações que apresentaram um único grupo de participantes (GONZÁLEZ, 1994; CRUZ, 2001; LOZADA, 2010). Houve também estudos que estavam constituídos de dois ou mais grupos de informantes (VILLALBA, 1995; SEBOLD, 2002, 2006; YOKOTA, 2007; SIMÕES 2009,2010, 2012, 2013).

Contudo, em ambos os grupos de investigação, não houve uma intervenção pedagógica destinada ao ensino de aspectos pronominais, ainda que haja menção à instrução gramatical nas pesquisas (GONZÁLEZ, 1994, 1998, 1999; YOKOTA, 2007; SIMÕES, 2009, 2010, 2012, 2013) e, somamos a isso o fato de os sujeitos, sem seleção prévia, serem oriundos de grupos específicos.

Nessas investigações, de modo geral, os pesquisadores analisaram e descreveram o (não) uso das formas clíticas por estudantes brasileiros, isto é, identificaram, nas amostras obtidas, casos de aplicação das formas-alvo, bem como outras estratégias de retomada dos sintagmas complementos do Espanhol. Em outras palavras, examinaram as produções dos alunos obtidas em sala de aula, caracterizando-se, portanto, como pesquisas descritivas

(CHAUDRON, 1988). Há também uma tendência de averiguar o comportamento das formas-alvo em função do grau de proficiência dos aprendizes (VILLALBA, 1995; SEBOLD, 2002, 2006; YOKOTA, 2007; SIMÕES 2009, 2010, 2012, 2013) ou de variáveis como níveis de aprendizagem do Espanhol e de instrução formal em português (SIMÕES 2009, 2010, 2012, 2013), ou seja, são relacionais³⁰ (CHAUDRON, 1988). Por conseguinte, as pesquisas desenvolvidas no País acerca da aquisição/aprendizagem de formas pronominais tendem a ser descritivas ou relacionais.

Quanto ao objeto de estudo, as pesquisadoras Villalba (1995) e Simões (2009, 2010, 2013) investigaram o clítico acusativo de terceira pessoa. Já o estudo de Yokota (2007), apesar de incluir esse tipo de clítico como objeto de análise e descrição, discutiu, de modo secundário, também o caso dativo e o emprego simultâneo de ambos os clíticos. Outras pesquisas trataram dos clíticos acusativos e dativos de terceira pessoa, os quais foram analisados e descritos separadamente, e, *a posteriori*, foram examinados via coocorrência de ambos os pronomes clíticos (SEBOLD, 2002; 2006). Acrescentamos a essas pesquisas, os estudos de González (1994;1998; 1999) e de Lozada (2010) que trataram da língua dos participantes, a partir de construções pronominais, de maneira ampla, no que tange ao preenchimento de pronomes, tendo em vista distintas funções sintáticas.

Existe uma tendência de predileção pelas formas clíticas de terceira pessoa, como objeto de estudo, nas investigações efetuadas no País, o que pode ser explicada em virtude dos estudantes terem mais problemas com os clíticos de terceira pessoa que com os de primeira (VANPATTEN, 1990; LACORTE, 2007).

Por exemplo, entre *me* e *nos* existe uma relação mais unívoca entre forma e função (ANDERSEN, 1984; KLEE, 1989), isto é, são utilizadas as mesmas formas clíticas para os casos acusativo (*Me llamó*), dativo (*Me lo dio*) e reflexivo (*Me lavé las manos*), ao contrário dos clíticos de terceira pessoa, que possuem formas linguísticas específicas para cada caso.

Portanto, no que tange a questões de aprendizagem, os estudantes de Espanhol podem fazer uso das mesmas formas linguísticas para funções sintáticas distintas, no caso dos pronomes de primeira pessoa. Em contraste, em relação aos pronomes clíticos de terceira pessoa, os aprendizes têm que utilizar formas gramaticais que se diferem em função do caso, gênero e número.

No que concerne ao contexto de pesquisa, os estudos sobre a aquisição pronominal do Espanhol por brasileiros têm apontado três tendências. A primeira tendência consiste na

³⁰ Estudos relacionais estão orientados ao estabelecimento de relações entre diversos conjuntos de variáveis (CHAUDRON, 1998).

realização de pesquisa unicamente com a participação de universitários (GONZÁLEZ, 1994; VILLALBA, 1995; CRUZ, 2001; SEBOLD, 2002, 2006). A segunda tendência reside no fato de pesquisadores (YOKOTA, 2007; SIMÕES, 2010), além de realizarem estudos no contexto de ensino superior, recorrerem a cursos livres como local de investigação. A última tendência refere-se exclusivamente à participação de aprendizes de cursos extracurriculares (SIMÕES, 2009; LOZADA, 2010) nos estudos desenvolvidos sobre a aquisição dos clíticos do Espanhol. Logo, as pesquisas sobre a aquisição de formas pronominais têm ocorrido predominantemente em contexto universitário, seguido de cursos livres, sem qualquer registro de investigação no contexto da educação básica.

A ausência de estudos a respeito da aquisição/aprendizagem dos clíticos do Espanhol, no ambiente escolar, pode ocorrer em função da dificuldade de acesso do pesquisador à escola regular (TELLES, 2002). Entretanto, no caso do Espanhol como língua estrangeira, nas escolas públicas, além da dificuldade mencionada, para a execução de investigações nesse contexto escolar, é necessário destacarmos que a lei referente à implantação do Espanhol foi promulgada em 2005, a partir da qual as instituições de ensino do nível básico tiveram um prazo de cinco anos para incluir o Espanhol como componente curricular, de caráter obrigatório, no ensino médio.

Se retomarmos o período de execução das pesquisas anteriores, podemos perceber que a maioria dos estudos (GONZÁLEZ, 1994, 1998 e 1999; VILLALBA, 1995; CRUZ, 2001, SEBOLD, 2002) foram desenvolvidos em fase anterior ao ano de 2005. Em decorrência, naquela ocasião havia provavelmente menos escolas públicas cuja LE era o Espanhol, e, conseqüentemente, menos possibilidade de realização de pesquisas nesse contexto de ensino.

Outra possível explicação para poucas pesquisas na área de aprendizagem formal do Espanhol na escola pública, em comparação ao contexto universitário, pode estar relacionada à dificuldade de geração de dados em virtude da falta de hábito dos estudantes de falar na língua-alvo, mais especificamente o Espanhol, ou ao número reduzido de dados que podem ser obtidos, visto que quando o fazem, tendem a apresentar produções linguísticas de menor extensão (NATEL, 2014). Em resumo, os estudos sobre a temática em exame, no Brasil, ocorreram, predominantemente, em contexto universitário, o que aponta para a necessidade de estudos na educação básica e em outros contextos de ensino.

No que tange aos instrumentos de coleta, na pesquisa de González (1994), os dados foram obtidos através de produções orais espontâneas e dirigidas e de produção escrita e resposta a exercícios. No trabalho de Villalba (1995), foram aplicadas narrativas orais de histórias, enquanto que na investigação de Yokota (2007) e Lozada (2010) foram utilizadas,

para a obtenção dos dados, respectivamente, provas escritas e de narrativas orais e questionários, observação e gravação das aulas e redações.

Em outros estudos (SEBOLD, 2002; SIMÕES, 2010), foram empregados, como instrumentos de coletas, respectivamente, testes de julgamento de gramaticalidade e de aceitabilidade. Houve também investigação que obteve os dados unicamente de produções escritas (SIMÕES, 2009) ou de produções orais (CRUZ, 2001). Portanto, esses instrumentos de coleta remetem a tarefas de produção oral (GONZÁLEZ, 1994; VILLALBA, 1995; CRUZ, 2001; LOZADA, 2010), produção escrita (GONZÁLEZ, 1994; YOKOTA, 2007; SEBOLD, 2006; SIMÕES, 2009; LOZADA, 2010) e de compreensão leitora (SEBOLD, 2002; SIMÕES, 2010).

Yokota (2007) assinalou a diferença em relação aos índices de preenchimento ou omissão do objeto direto nas amostras do seu estudo, quanto ao tipo de produção (oral/escrita). Segundo essa pesquisadora, a natureza da produção foi determinante para o (não) uso da forma-alvo, visto que houve maior aplicação de formas acusativas na produção escrita em comparação à produção oral. Dito de outro modo, o instrumento de coleta de dados parece influenciar na variabilidade dos dados (TARONE, 1983).

Por conseguinte, é necessário que os dados obtidos por meio de instrumentos que envolvem habilidades linguísticas distintas sejam computados, descritos e analisados de maneira discriminada conforme a habilidade requerida. Acrescentamos a isso a necessidade de investigações que incluam instrumentos de coleta alusivos a mais de uma habilidade linguística, para fins comparativos dos resultados, o que permitirá que se verifique como o objeto de estudo em exame comportar-se-á em função da habilidade linguística da qual os dados procedem.

Quanto aos resultados das investigações, algumas questões merecem destaque. Existe assimetria inversa (GONZÁLEZ, 1994; 1998; 1999) entre o PB e o Espanhol, no que tange ao preenchimento e à ausência do sintagma complemento. Ou seja, no PB há casos de emprego da forma, nula na função de complemento, ao passo que no Espanhol, salvo contexto específico, seu emprego é frequente. Nesse sentido, em relação aos clíticos acusativos e dativos, Yokota (2007) explica que, tanto no PB quanto no Espanhol, o objeto direto anafórico possui formas omitidas, preenchidas e duplicadas. A forma generalizada de omissão é a do PB e a do Espanhol seria uma omissão em contextos particulares [-referencial,-determinado,-definido].

No que tange às estratégias de retomada de sintagma complemento em Espanhol, as formas clíticas em função de complemento tendem a ser substituídas pela repetição do

sintagma nominal pleno, por pronomes tônicos e por formas nulas. Dito de outro modo, os aprendizes brasileiros, na ausência das formas clíticas, fazem uso de outras formas linguísticas, o que sugere uma instabilidade do sistema pronominal dos aprendizes (CRUZ, 2001).

Em níveis de aprendizagem mais avançados, os aprendizes ora apresentam as formas-alvo, ora fazem uso de outras formas linguísticas. Contudo, segundo aumenta o nível de aprendizagem, há diminuição das estratégias de retomada dos sintagmas complemento (VILLALBA, 1995; SIMÕES, 2009), o que sugere uma relação inversamente proporcional entre o avanço no nível de aprendizagem e a aplicação dessas estratégias em Espanhol.

Em outras palavras, à medida que os estudantes avançam, em tempo de estudo, parece haver um aumento das formas pronominais, e, conseqüentemente, a redução do uso de estratégias de retomada dos sintagmas complemento. Porém, ainda que os aprendizes estejam em níveis mais avançados de estudo, parece permanecer o uso instável das formas clíticas meta.

Em linhas gerais, é possível afirmarmos que existe a necessidade de estudos intervencionistas no que tange ao ensino das formas clíticas do Espanhol. Outra questão lacunar refere-se às formas acusativas de terceira pessoa que são mais frequentes como objetos de estudo, o que indica carência de pesquisas que focalizem primordialmente as formas duplicadas (a coocorrência dos clíticos acusativos e dativos). Além disso, parece não haver estudos a respeito das formas pronominais do Espanhol no contexto escolar, o que sugere um campo de pesquisa a ser explorado. Conforme os resultados descritos, as formas clíticas do Espanhol são aspectos linguísticos problemáticos ao estudante brasileiro que à medida que avança em seus níveis de estudo tende a aumentar a sua aplicação. Contudo, nessa fase, ainda apresenta instabilidade, oscilação (CRUZ, 2001; LOZADA, 2010) no uso das formas pronominais por meio da aplicação de estratégias de retomada dos sintagmas complemento.

2.6. Contextualização do papel da língua materna na aprendizagem da LE/L2: transferência e similaridade interlinguística

A execução de trabalhos na área de ensino de idiomas, nas décadas de 50 e 60, se baseava na ideia de língua como hábito e de aprendizagem de L2 como equivalente ao desenvolvimento de um conjunto de novos hábitos. Essa corrente, pautada na Psicologia

Behaviorista e numa perspectiva linguística estruturalista, denominada Hipótese da Análise Contrastiva (doravante HAC), destinava um papel relevante à LM, considerada o principal motivo pela falta de sucesso no processo de aprendizagem de uma LE/L2 (GASS; SELINKER, 2008). Na HAC comparavam-se as regras da LM com as da LE/L2, a fim de se anteciparem os erros potenciais, produto da diferença estrutural entre ambas as línguas. Portanto, por meio desse procedimento, era possível prever as áreas da LE/L2 difíceis ou fáceis para os aprendizes e isolar o que (não) necessitava ser aprendido em contexto formal (GASS; SELINKER, 2008).

Os materiais pedagógicos baseados na corrente da HAC partiam dos seguintes pressupostos: (i) A HAC está baseada na teoria de que língua e aprendizagem de L2 envolvem, respectivamente, hábito e estabelecimento de novos hábitos; (ii) a maior fonte de erro na produção e/ou recepção de uma L2 é a LM; (iii) as diferenças entre a LM e a L2 podem explicar os erros; (iv) quanto maior for a diferença entre a LM e a L2, maior será o número de erros; (v) aspectos diferentes entre as duas línguas devem ser aprendidos; (vi) a dificuldade e a aprendizagem são determinadas, respectivamente, por diferenças e similaridades entre a LM e a L2 em contraste (GASS; SELINKER, 2008).

Contudo, é válido destacarmos que a HAC, em sua versão forte, conforme observamos até o momento, tratava de previsões a respeito da aprendizagem da L2. Em comparação, essa corrente, na sua versão fraca, analisava os erros recorrentes dos aprendizes. De modo similar, a Análise de Erros (doravante AE) partia dos dados dos aprendizes, porém, não estabelecia comparações com a LM, de igual maneira que a sua antecessora, visto que contrastava os erros dos aprendizes com a língua-alvo e as suas formas linguísticas (GASS; SELINKER, 2008). Portanto, na AE, era possível a identificação dos erros no seu contexto, classificação, descrição e explicação e análise com pretensões didáticas (FERNÁNDEZ, 1997a).

Quanto às correntes mencionadas, Fernández (1997a) afirma que, de um lado, a LM não explica a maior parte dos erros dos aprendizes, e os métodos de ensino baseados na HAC não conseguem evitar os erros. De outro lado, na AE, o erro não é visto como algo inaceitável, mas como integrante do processo de apropriação da nova língua, uma vez que fornece indícios de como se processa a sua aprendizagem pelos aprendizes, os quais exercem um papel ativo nesse processo.

O pressuposto de que os erros eram vistos como índices dos estágios pelos quais o estudante atravessa durante a apropriação da L2 perpassa o conceito de língua do aprendiz. A Análise da Língua do Aprendiz (doravante ALA) surge com base na AE, visto que, nesse

sistema, existem estruturas que divergem da LM. Entretanto, há também aspectos linguísticos que não estão de acordo com a norma da L2 em função de suas regras próprias.

Inicialmente, as descrições da língua do aprendiz se baseavam na AE e, posteriormente, nas descrições de aspectos não relacionados aos erros, uma vez que se partia do pressuposto de que o (não) erro faz parte da língua do aprendiz. Os interesses de pesquisa da ALA se centravam na observação da existência de uma ordem determinada de aquisição, independentemente da LM. Havia também outros estudos que se dedicavam à explicação de como se processa a linguagem que se adquire e como são exploradas as estratégias de aprendizagem e as estratégias de comunicação (FERNÁNDEZ, 1997a).

A partir do exposto, observamos que o papel do conhecimento linguístico prévio no processo de aprendizagem de LE/L2 foi distinto em função da perspectiva teórica adotada. A LM foi considerada a única fonte de erros e tomada como ponto de partida para a definição das dificuldades dos aprendizes no caso da existência de estruturas divergentes da LE/L2. Num segundo momento, na HAC de versão fraca, a LM foi comparada com os erros oriundos das produções dos aprendizes. Num terceiro momento, a partir da visão da ALA, as construções (não) condizentes com a norma da LE/L2 eram comparadas com a língua do aprendiz.

É sabido que a LM é um fator que participa do processo de aprendizagem da língua-alvo. Contudo, as tendências atuais na ASL não concebem a noção de transferência mecânica das estruturas da LM para a LE/L2, defendida pela visão da HAC de versão forte. Gass e Selinker (1992) afirmaram que a elaboração da língua do aprendiz é um processo de testagem de hipóteses e de utilização do conhecimento da LM ou de outras línguas conhecidas pelos aprendizes na criação de sua própria língua-alvo.

A nova noção de transferência linguística inclui um conjunto de comportamentos, processos ou restrições que estão relacionados ao uso do conhecimento prévio da LM ou de outras línguas estrangeiras (SELINKER, 1992). Nessa linha, Koda (1997) afirma que as estratégias cognitivas envolvidas na compreensão e produção de orações são determinadas pelas propriedades estruturais específicas de cada língua. No caso do brasileiro aprendiz de Espanhol, uma vez estando consciente da proximidade entre essa língua e o PB, ele ativaria procedimentos similares de processamento de ambas as línguas (VILLALBA, 2002). Portanto, o princípio da semelhança entre a LM e a LE/L2 seria um dos fatores facilitadores da aquisição (KODA, 1997).

Em outras visões a respeito da transferência linguística, de uma parte, há pesquisadores que a compreendem como a influência que a LM dos aprendizes exerce sobre a

aquisição da L2 (ELLIS, 2011). De outra parte, a transferência é a influência que resulta das semelhanças e das diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido adquirida anteriormente (ODLIN, 1989). Contudo, há também aqueles que concebem a transferência linguística como qualquer influência da LM para a L2 (GASS; SELINKER, 2008).

Estudos a respeito da aprendizagem do Espanhol LE/L2 (GONZÁLEZ, 1994; CRUZ, 2001; VILLALBA, 2002, entre outros autores) têm investigado o papel do PB (LM) no processo de apropriação de aspectos linguísticos. González (1998, 1999, 2005) analisou e descreveu a língua de brasileiros aprendizes de Espanhol, a partir de construções pronominais. Entre uma série de fatores, tratou de casos específicos, identificando exemplos característicos de sua língua, entre os quais, casos de transferência.

No tocante à língua dos aprendizes e aos exemplos de transferência linguística, a autora categoriza as formas que emergiram nos dados no lugar das formas clíticas, do seguinte modo: i) apagamento dos clíticos complementos, como em *Les voy a prestar un disco para que ustedes (ϕ)escuchen*; ii) substituição das formas clíticas por outras formas de realização, nos casos de *Me solicitó que acompañara ella al baño*, *Entonces ella (ϕ) pidió a Juana que (ϕ) que dijera para él*; iii) preferência pelas formas tônicas em vez das formas átonas, como em (ϕ) (ϕ) *Preguntó para mí*; iv) não uso de duplicações, no caso do exemplo anterior; v) preferência por *así*, *esto* e *eso* no lugar do clítico *lo*, como em *Me dijeron eso* e vi) colocação pronominal segundo as regras do PB, no caso de *Dijo que él iba a me llamar*.

Além dos casos supramencionados, a pesquisadora também identificou exemplos de supergeneralização, os quais incluíram três categorias: vii) clítico catafórico duplicando objeto oracional, como em *Se lo dije a Carlos que el profesor no iba a venir*; viii) clítico catafórico duplicando um objeto não oracional, no caso de *Disela la verdad a tu amigo*; ix) uso duplicado do pronome em duas posições na locução verbal, como em *Te vas a reírte*. Outros exemplos de geração indevida dos clíticos foram classificados como distorção de regras da L2, como em *Otro ascenso se podría ser esperados e Él dijo que me llamaba, pero aunque me lo llame no voy*.

O estudo de Cruz (2001), no âmbito do sistema pronominal do Espanhol, apontou que o desempenho linguístico dos seus sujeitos de pesquisa apresentava também casos de não uso das formas clíticas ou o emprego de formas alternativas no lugar das formas-alvo. Para a pesquisadora, no início do processo de aprendizagem do Espanhol, havia uma tendência de emprego da forma nula em vez da forma clítica e a presença ostensiva do pronome pessoal do

caso reto. Contudo, essas tendências coexistiam, cada vez mais, com realizações de formas linguísticas que se aproximavam da língua-alvo, o que possibilitou que a pesquisadora sugerisse que a língua dos seus aprendizes era instável. Segundo Cruz (2001), a proximidade interlinguística influencia fortemente a transferência linguística, contudo, a pesquisadora ressalta que o aprendiz exerce um papel relevante na superação de dificuldades específicas ou na interiorização dos insumos recebidos.

Villalba (2002), em seu estudo, descreveu o conhecimento lexical em Espanhol dos universitários brasileiros, a partir do qual observou que a dicotomia semelhança/falsa semelhança afetou a comunicação. Para a autora (2002), em função da percepção dos aprendizes a respeito da semelhança interlinguística entre o PB e o Espanhol, o ponto de partida seria fácil, contudo, esse traço parece determinar o ritmo mais lento de aprendizagem nas etapas posteriores.

No que tange à questão de semelhança entre a LM e a LE/L2, a autora (2002) ressaltou:

- a) a necessidade de que se tenha cautela quanto à semelhança, entendida como fator facilitador de acesso e aquisição de língua estrangeira, visto que, no caso do aprendiz brasileiro de Espanhol, parece que a dificuldade está relacionada à falsa semelhança e, principalmente, à indefinição da dicotomia semelhança/falsa semelhança no que se refere à indeterminação dos limites linguísticos entre o PB e o Espanhol;
- b) a importância de que o aprendiz tenha consciência da proximidade entre o PB e o Espanhol e da delicada relação entre a semelhança e a falsa semelhança, que parecem promover problemas no que tange à aquisição de Espanhol por brasileiros.

Ainda no âmbito de línguas (LM e LE/L2) tipologicamente próximas, Schroeder (2004) afirmou que falantes de português no processo de aprendizagem do italiano apresentam uma facilidade relacionada ao nível lexical e à habilidade de compreensão da mensagem. Contudo, para a pesquisadora, em função da proximidade interlinguística, o aprendiz de italiano recorre à sua LM na busca de aspectos que possibilitem suprir lacunas gramaticais no momento de aquisição da L2. Os resultados do seu estudo sugeriram transferência do português na aprendizagem do italiano, visto que houve omissão ou uso de construções inadequadas ou insuficientes dos pronomes que parecem estar relacionados à LM dos aprendizes.

Em linhas gerais, o papel da LM no processo de aquisição/aprendizagem da LE/L2 variou, ao longo dos anos, em virtude da corrente teórica adotada. A noção de transferência linguística como processo mecânico de estruturas da LM para a língua-alvo, nos dias atuais, foi substituído por visões com caráter mais dinâmico, que pressupõem a influência da LM, bem como de outras línguas estrangeiras, em função da biografia linguística dos aprendizes, relacionada a comportamentos, processos ou restrições. A língua do aprendiz é um processo que pode envolver testagem de hipóteses, bem como o fenômeno da transferência linguística propriamente dito. A proximidade entre línguas tipologicamente próximas, conforme resultados de estudos na ASL (CRUZ, 2001; VILLALBA, 2002; SCHROEDER, 2004) parece favorecer a transferência linguística da LM para a LE/L2.

No caso da aprendizagem de Espanhol por brasileiros, segundo assinalou Villalba (2002), a dificuldade parece estar atrelada à falsa semelhança entre ambas as línguas. Nesse sentido, é possível conjecturarmos que, em relação à ausência da percepção dos limites de proximidade e de distância entre o PB e o Espanhol, nos distintos níveis linguísticos de ambas as línguas, o aprendiz brasileiro, pautado na semelhança interlinguística, sem os limites de proximidade estabelecidos, parece recorrer ao seu conhecimento prévio da LM durante o processo de aprendizagem da LE/L2. A seguir, apresentamos o capítulo alusivo à Instrução com Foco na Forma.

3. A INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA (IFF)

Neste capítulo, em primeiro lugar, apresentamos a instrução com foco nas formas, a instrução com foco no sentido e a instrução com foco na forma, enfatizando este último tipo de abordagem. Na sequência, abordamos o conceito de forma, seus critérios de seleção, os modos de ensino e as implicações dos ensinos planejado e incidental. Em terceiro lugar, tratamos das estratégias pedagógicas que podem constituir qualquer tratamento instrucional. Em quarto lugar, definimos o grau de complexidade das formas linguísticas deste estudo e discutimos a interação entre prontidão de desenvolvimento e intervenção instrucional. Em quinto lugar, caracterizamos os conhecimentos explícito e implícito e apresentamos os instrumentos de coleta correspondentes a cada tipo de conhecimento linguístico. Por último, tratamos da posição da interface fraca e tecemos considerações a respeito do presente estudo, tendo em vista questões teórico-metodológicas e a instrução com foco na forma.

3.1 A instrução com foco na forma: contextualização, perspectivas, objeto linguístico e modos de instrução

Ao longo dos anos, na área de aprendizagem de L2, têm sido observadas modificações, relacionadas à natureza do ensino (instrução) em contextos formais. A principal mudança foi a de um ensino tradicional, baseado em estruturas linguísticas, isto é, ensino com foco nas formas, cuja atenção estava dirigida explicitamente à gramática, à fonologia e ao vocabulário, para um ensino com ênfase de funções sobre formas e de comunicação significativa sobre memorização e repetição mecânica (SPADA, 2014), sem qualquer atenção para forma ou correção do erro, em que ocorria fornecimento de insumo compreensível³¹ (KRASHEN, 1982).

Nesse tipo de ensino, não intervencionista, denominado ensino com foco no sentido, de um lado, os estudantes apresentavam fluência e confiança no uso de inglês como L2; por outro lado, sua língua era caracterizada por erros sintáticos e morfológicos. Dito de outra maneira, os estudantes seguiam experienciando dificuldades em relação à acurácia de aspectos gramaticais em suas produções orais e escritas (LIGHTBOWN; SPADA, 2013).

³¹Formas e estruturas um pouco além do nível atual de compreensão da língua ('i+1') são fornecidas aos aprendizes.

Em contraste, a instrução com foco na forma (IFF), inserido num contexto comunicativo e significativo para o aluno, privilegia tanto a comunicação quanto à acuidade, inclui, respectivamente, atenção³² ao significado³³ e à forma (HOWATT, 1984). Estudos empíricos (NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA, 1997; 2010; SPADA; TOMITA, 2010) têm apontado a eficácia da instrução com foco na forma³⁴ na aquisição de segunda língua. Mais especificamente, os resultados têm revelado que a instrução explícita é mais efetiva que ausência de informação metalinguística e de sinais evidentes para a forma (o ensino implícito).

Definições a respeito da instrução com foco na forma têm sido variadas. Para uma discussão mais ampla nessa linha, inicialmente, partimos da visão de foco na forma (doravante FonF) de Long (1991), segundo a qual FonF consiste em chamar a atenção dos estudantes para elementos linguísticos que podem surgir incidentalmente em lições cujo foco primordial está no significado ou na comunicação. Nessa visão de instrução com foco na forma, duas características essenciais, relacionadas à instrução, podem ser identificadas (ELLIS, 2001): (1) foco principal (significado); (2) distribuição da atenção, conforme observaremos no Quadro 6.

Spada (1997, p. 73) define instrução focada na forma (IFF) como “[q]ualquer esforço pedagógico que é usado para chamar implícita ou explicitamente a atenção do aprendiz para forma da língua. Isso pode incluir o ensino da língua por meio de regras gramaticais e/ou reações para erros do aprendiz (*feedback* corretivo)³⁵”.

Spada (1997) explica que, na IFF, eventos pedagógicos ocorrem em abordagens baseadas no significado em que o foco da atenção dos aprendizes a elementos linguísticos ocorre espontaneamente ou de modo planejado, ao passo que o FonF restringe-se a eventos pedagógicos baseados no significado em que a atenção dos estudantes a aspectos linguísticos sucede em resposta à percepção de necessidades comunicativas. Em outras palavras, a IFF, a partir da ótica de Long (1991), inclui apenas ações pedagógicas incidentais, ao passo que o IFF na visão de Spada (1997) abrange práticas pedagógicas de natureza predeterminada e não planejada.

³²Capacidade limitada (atenção seletiva), necessária para a aprendizagem, que controla o acesso à consciência e a ação (SCHMIDT, 2001).

³³Por significado semântico podemos compreender os significados de itens lexicais ou aspectos gramaticais específicos, ao passo que o sentido pragmático abrange os significados contextualizados que emergem nos atos de comunicação (ELLIS, 2005).

³⁴Termo equivalente a EFF.

³⁵Any pedagogical effort which is used implicitly or explicitly to call attention to the way the language learner. This may include direct teaching of language through grammar rules and / or reactions to the learner's errors.

Em outras visões a respeito da IFF, há também posições distintas quanto ao modo de instrução (ocasional/planejado). De uma parte, há pesquisadores que advogam apenas pelo ensino espontâneo de aspectos linguísticos. De outra parte, existem os que defendem tanto o ensino incidental quanto a instrução planejada. Entretanto, há também aqueles que advogam apenas por ações pedagógicas pautadas no ensino planejado de aspectos linguísticos. Nessa ordem, a IFF refere-se:

- a) à mudança ocasional de atenção, muitas vezes, às características do código linguístico pelo professor e/ou um ou mais alunos – desencadeada pela percepção dos problemas de compreensão ou produção (LONG; ROBINSON, 1998);
- b) a qualquer atividade instrucional incidental ou planejada que é destinada a induzir os aprendizes a prestar atenção à forma linguística (ELLIS, 2001);
- c) a lições planejadas orientadas ao ensino de formas linguísticas específicas, desde que tais traços sejam ensinados em contextos por meio de tarefas comunicativas (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998).

Apresentamos, de maneira sumarizada, no Quadro 6, as visões instrucionais mencionadas anteriormente, tendo em vista o foco principal de atenção, os tipos e modos de instrução e as ações pedagógicas.

Quadro 6: Sumário das visões a respeito da IFF

Autor	Foco principal	Tipo de instrução	Modo de instrução	Ações pedagógicas
Long (1991)	Sentido	_____	Incidental	_____
Spada (1997)	Sentido	Explícita ou Implícita	Incidental ou Planejada	Ensino de regras gramaticais/ <i>feedback</i> corretivo
Long e Robinson (1998)	Sentido	_____	Incidental	_____
Doughty e Williams (1998)	Sentido	_____	Planejada	_____
Ellis (2001)	Sentido	_____	Incidental ou Planejada	_____

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 6, o contraste entre as visões acerca da instrução com foco na forma nos permite tecer algumas considerações gerais a respeito dessa abordagem. Em primeiro lugar, independentemente do conceito de IFF, a atenção dos aprendizes é destinada a aspectos linguísticos, com foco primordial no significado. Em segundo lugar, as ações pedagógicas podem ser explícitas ou implícitas (SPADA, 1997). Em terceiro lugar, nessa abordagem, a natureza da prática pedagógica pode ser de três tipos: unicamente incidental (LONG, 1991; LONG; ROBINSON, 1998); apenas planejada (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998) e espontânea ou predeterminada (SPADA, 1997; ELLIS, 2001). Por último, quanto às técnicas, incorporadas à prática docente no ato da instrução, é possível incluir o ensino de aspectos linguísticos ou o uso de *feedback* corretivo (SPADA, 1997). Por conseguinte, a instrução com foco na forma, a partir da ótica de Spada (1997), abrange simultaneamente ações pedagógicas, tipos e modos de instrução, o que demonstra ser a definição de IFF mais ampla se comparada aos outros conceitos de instrução com foco na forma.

Em ambiente formal e comunicativo, o direcionamento da atenção de aprendizes a aspectos gramaticais e/ou lexicais da LE pode ocorrer de modo ocasional, ou seja, tão pronto ocorra uma necessidade linguística para que a comunicação se efetue, ou de maneira predeterminada, tendo em vista um planejamento prévio. Anterior à etapa destinada à escolha do modo de instrução e das ações pedagógicas, integrantes do tratamento instrucional, é necessário que haja a seleção da forma-alvo. Existe uma tendência de o termo *forma* ser utilizado exclusivamente para fazer referência à gramática (ELLIS, BASTURKEMANN; LOEWEN, 2001).

Num contexto de ensino cuja instrução é espontânea, as formas linguísticas problemáticas possivelmente emergirão da produção³⁶ dos aprendizes, por exemplo, ao longo da realização de tarefas comunicativas. Conseqüentemente, nessa situação de ensino, é possível que haja mais de uma opção como aspecto linguístico alvo, diferentemente do ensino planejado, no qual existe a tendência de ensino de um traço linguístico específico. No tratamento instrucional planejado, há a pré-seleção de formas linguísticas, ao passo que, no ensino espontâneo, a definição dos traços da L2 que deverão ser o objeto de ensino ocorre no momento do processo interacional. Cabe ao professor, independentemente do modo de instrução, a definição da forma-alvo. Tanto numa situação com múltiplas possibilidades de escolha do objeto linguístico de instrução, como na instrução espontânea, quanto numa abordagem instrucional planejada, em que, previamente, o professor de L2 decide atender a

³⁶ Tradução de *output* (SWAIN, 1995; 1998; 2005).

um problema linguístico específico, é necessário o estabelecimento de critérios para a seleção da forma linguística que será enfocada na sala de aula.

A partir do exposto, discutiremos a delimitação do escopo do termo *forma*, os critérios para a sua seleção e a relação entre o modo de instrução, o número de aspectos linguísticos e o tempo destinado ao tratamento instrucional. Em razão do recorte deste estudo, a seguir, nos centraremos nos critérios de seleção da forma-alvo atrelados ao ensino planejado. Na revisão de estudos sobre a IFF, no contexto brasileiro, na seção 4.2, observamos que traços gramaticais e elementos linguísticos dos níveis fonético-fonológicos e lexicais foram mais frequentes como formas-alvo. Portanto, além de formas gramaticais, os aspectos linguísticos que foram objeto de estudo nessas pesquisas incluíram também estruturas pertencentes a outros níveis linguísticos.

A palavra *forma*, de uma parte, pode ser empregada para definir elementos de fonologia, vocabulário, gramática ou discurso (ELLIS, BASTURKEMAN; LOEWEN, 2001); de outra parte, envolve aspectos da pragmática, gramática, léxico e fonologia referentes à linguagem (ELLIS, 2001). Podemos observar que há uma convergência parcial quanto à abrangência linguística desse termo, ou seja, em relação aos níveis hierárquicos da LE a que deve pertencer o objeto de instrução.

Nesse sentido, há consenso entre pesquisadores em relação à ideia de que *forma* abrange gramática, fonologia e léxico. Entretanto, também se posicionam diferentemente quanto à inclusão de outras formas linguísticas como foco de atenção no tratamento instrucional. Enquanto Ellis, Basturkeman e Loewen (2001) incluem o discurso como elemento integrante da intervenção instrucional, Ellis (2001) propõe aspectos pragmáticos. Contudo, apesar das diferenças existentes no que se refere ao escopo de *forma*, esse termo é considerado em contexto mais amplo (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998). Logo, há suporte de que *forma* não é sinônimo de gramática, visto que inclui todos os níveis e componentes da língua.

As formas-alvo podem fazer parte de tratamento instrucional por meio de seleção prévia ou instantânea, dependendo do modo de instrução adotado. Entretanto, a partir de uma gama de traços da L2, é necessário que o professor escolha a forma linguística que integrará a intervenção pedagógica. No ensino planejado, a fim de definir o seu objeto de instrução, o professor de L2 e/ou pesquisador pode proceder do seguinte modo:

- a) Realizar predições a partir de dados linguísticos, ou seja, analisar as produções linguísticas (tarefas escritas e/ou orais) dos aprendizes para identificar erros frequentes e sistemáticos (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998);
- b) Observar “lacunas linguísticas” (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998), no processo interacional, que comprometem a eficácia da comunicação na sala de aula;
- c) Fazer uso do conteúdo linguístico listado e sequenciado de maneira pré-determinada, isto é, utilizar o conteúdo programático para selecionar as formas-alvo;
- d) Analisar o grau de complexidade das formas linguísticas;
- e) Partir de resultados de estudos anteriores sobre a IFF com traços problemáticos para os aprendizes da L2 (ELLIS, 2012).

A título de exemplo, as produções dos participantes (para mais detalhes, ver no Quadro 14 a variável 5.8.1.5) demonstraram o uso inadequado de formas linguísticas no lugar das formas clíticas de terceiras pessoas. Esses casos estão em consonância com os resultados obtidos em estudos sobre a aquisição dos clíticos (GONZÁLEZ, 1994; MAXWELL, 1997; VILLALBA, 1995; FERNÁNDEZ, 2005; BERTOLOTTI; GOMES, 2006; YOKOTA, 2007; SIMÕES, 2009; 2010), e, portanto, corroboraram a tendência de que as formas clíticas de terceiras pessoas são problemáticas a aprendizes de Espanhol L2. Portanto, para a escolha das formas clíticas de terceiras pessoas, como objeto de instrução, partimos de motivações pedagógicas e de pesquisa. Em outras palavras, recorremos a resultados de investigações na ASL e a dificuldades dos participantes deste estudo, visto que os dados da fase pré-tratamento instrucional evidenciaram inadequações recorrentes em contextos linguísticos em que deveriam ocorrer as formas clíticas de terceiras pessoas.

Em uma sala de aula de L2, em que privilegiamos simultaneamente o conteúdo informacional e a acurácia linguística, a decisão quanto à opção pela instrução proativa ou reativa pode acarretar distintas implicações. Conforme observamos, há relação entre o ensino (não) planejado e o número de aspectos linguísticos destinados ao tratamento instrucional. Ellis (2006) distingue ensino intensivo de instrução extensiva a partir da relação entre o tempo destinado ao tratamento e o número de aspectos linguísticos abordados durante o tratamento pedagógico. O ensino intensivo engloba uma ou várias aulas destinada(s) a uma única estrutura ou a um par de formas linguísticas em contraste, como no caso do *pretérito perfecto compuesto* e o *pretérito indefinido* em Espanhol. Em comparação, a instrução extensiva inclui um conjunto de aspectos linguísticos durante um curto período de tempo.

A IFF proativa implica instrução intensiva, uma vez que os aprendizes possivelmente focam, muitas vezes, sua atenção a apenas uma forma pré-selecionada, enquanto que a IFF reativa pressupõe ensino extensivo em virtude de uma gama de formas as quais podem surgir como prováveis alternativas linguísticas de atenção (ELLIS, 2001). Portanto, de uma parte, o ensino proativo abrange a pré-seleção de menor número de objetos linguísticos de instrução e o planejamento do tipo de intervenção pedagógica a ser adotado. De outra parte, a instrução reativa refere-se a uma reação do professor a necessidades comunicativas e ocasionais, o que possibilita o direcionamento da atenção dos estudantes a mais aspectos linguísticos, dependendo das formas problemáticas que surjam, durante a execução de tarefas comunicativas, em comparação ao tratamento planejado.

A instrução ocasional pode limitar-se a ações pedagógicas centradas em técnicas de ensino. Doughty e Williams (1998) apontam que o desenvolvimento de um repertório de técnicas pode ser o caminho para o êxito do enfoque reativo de atenção à forma. Esse argumento nos permite sugerir que a instrução reativa pode restringir-se a explicações da forma-alvo e ao uso de técnicas corretivas, visto que, prescindindo do planejamento, a seleção e/ou elaboração de tarefas para o tratamento instrucional pode ficar comprometida.

A fim de sumarizarmos as opções pedagógicas proativas e reativas e suas inter-relações com o número de formas-alvo e período de tratamento, apresentamos o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7: Sumário da instrução proativa e reativa e suas implicações

Número de formas	Período de tratamento	Instrução planejada	Instrução incidental	Atenção à forma
Proativa <	Proativa >	Proativa sim	Proativa não	Proativa, Intensiva,+ concentrada
Reativa >	Reativa <	Reativa não	Reativa sim	Reativa, Extensiva,+ distribuída
Intensiva <	Intensiva >	Intensiva sim	Intensiva não	_____
Extensiva >	Extensiva <	Extensiva não	Extensiva sim	_____

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 7, podemos observar que os tratamentos proativo/intensivo e reativo/extensivo, no que concerne ao tempo de instrução, implicam, respectivamente, maior e menor tempo destinado ao ensino de aspectos linguísticos. Contudo, é necessário

assinalarmos que o tratamento destinado à forma-alvo, no primeiro modo de intervenção didática, pode abranger também apenas uma aula, do mesmo modo do que no segundo modo de instrução pedagógica. Portanto, as duas propostas de instrução se diferenciam quanto ao planejamento, à concentração e à distribuição de atenção a um menor/maior número de formas linguísticas, uma vez que o tempo de intervenção pedagógica, segundo observamos, é um critério que pode ser utilizado parcialmente para diferenciá-las.

Dentre as implicações pedagógicas relativas ao modo de instrução, no ensino ocasional, o professor não necessita ocupar-se da seleção prévia das formas linguísticas, que farão parte do tratamento instrucional, visto que surgirão ocasionalmente múltiplas possibilidades de escolha durante a realização de tarefas comunicativas na sala de aula. Entretanto, esse modo de ensino pode requerer do professor a capacidade de percepção e avaliação da necessidade de instrução, além da habilidade de traçar, momentaneamente, a intervenção pedagógica ao erro que surge (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998).

Nessa linha, o professor tem de estar preparado linguística e pedagogicamente, isto é, além de possuir competência gramatical, a fim de detectar erros nas produções dos aprendizes, simultaneamente, tem de avaliar instantaneamente se é ou não o momento de administração de intervenção instrucional. Contudo, é possível que haja alunos com competência tão elevada que os erros podem não ser percebidos pelo professor ou outros alunos, uma vez que a mensagem se efetua satisfatoriamente (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998).

Quanto às implicações pedagógicas relativas ao ensino proativo, assinalamos o fato de o professor de L2 ter a oportunidade de planejar sua intervenção pedagógica por meio da seleção de técnicas e/ou tarefas (WILLIAMS, 2005) diversificadas a fim de atender seus objetivos linguísticos e comunicativos pré-estabelecidos. Em virtude disso, suas ações pedagógicas não se limitam a didática dedutiva e/ou a *feedback* corretivo, visto que, no ensino planejado, a forma-alvo é pré-selecionada. Então, é possível, por exemplo, a seleção e/ou preparação de tarefas de práticas controladas e/ou livres que criem condições para o uso e/ou identificação da forma-alvo, respectivamente, de modo analisável e espontâneo na língua-alvo. Na seção seguinte (seção 3.2) tratamos, de maneira mais detalhada, sobre as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas no tratamento instrucional.

Em linhas gerais, a instrução com foco na forma, a partir da ótica de Spada (1997), demonstra ser a definição de IFF mais ampla se comparada às outras definições de abordagem instrucional. A palavra *forma* não equivale a gramática. O erro do aprendiz, as lacunas linguísticas no ato da interação, os aspectos do conteúdo programático comunicativo, os

resultados de estudos anteriores sobre traços problemáticos na ASL e o grau de complexidade de formas linguísticas podem ser critérios para a definição do objeto linguístico de instrução.

A IFF proativa implica ensino intensivo de um número menor de aspectos linguísticos pré-selecionados, ao passo que a IFF reativa remete ao ensino extensivo de uma quantidade maior de formas linguísticas. No ensino reativo e extensivo, em função de sua natureza momentânea, é possível que o professor se limite ao uso de técnicas corretivas e à didática dedutiva, enquanto que a instrução proativa e intensiva permite a utilização de um maior número de estratégias pedagógicas, em comparação ao ensino incidental, no tratamento instrucional destinado à forma-alvo.

3.2. A instrução com foco na forma: estratégias pedagógicas e o momento da instrução

A partir da Hipótese da Percepção (Hipótese do *Noticing*), não há aprendizagem sem que haja percepção³⁷ por parte do aprendiz de L2, ou seja, registro consciente da ocorrência de algum evento (SCHMIDT, 1990). O *noticing* é a condição necessária e suficiente para converter o insumo em *intake*³⁸, no sentido de promover o desenvolvimento linguístico do aprendiz” (SCHMIDT, 1990, p. 130).

O aprendiz precisa notar, conscientemente, a estrutura linguística da L2 no insumo para que tal estrutura se torne *intake* (SCHMIDT, 1990, 1994). A aprendizagem envolve atenção ou algum grau de consciência (SCHMIDT, 1995; 2010). A consciência (*consciousness*), significando atenção, resulta em aprendizagem (não) direcionada. Por sua vez, a consciência (*awareness*) resulta em aprendizagem (não) consciente.

Apesar dos aprendizes estarem expostos a uma gama de amostras da língua-alvo, segundo Schmidt (1990), a percepção não ocorre em relação a um aspecto geral, mas sucede acerca de formas linguísticas específicas, o que sugere a necessidade de intervenção pedagógica que propicie condições para que os aprendizes percebam elementos linguísticos determinados no insumo³⁹.

Professores de L2 e/ou pesquisadores na ASL utilizam uma variedade de técnicas ou tarefas que podem ocasionar a percepção de aspectos linguísticos específicos, por parte dos aprendizes, no insumo recebido. Essas técnicas correspondem a estratégias pedagógicas⁴⁰ que

³⁷ Tradução de *noticing*.

³⁸ *Intake* é insumo detectado (SCHMIDT, 1990).

³⁹ Amostras a que o aprendiz é exposto como resultado do contato com L2 em comunicação oral e escrita (ELLIS, 1993).

⁴⁰ Sinônimo de estratégias de ensino.

auxiliam na ASL, as quais incluem didática dedutiva e/ou indutiva, tarefas de compreensão e processamento de formas linguísticas no insumo e/ou sua produção ao longo da execução da tarefa e *feedback* corretivo (ELLIS, 2005). Por estratégias pedagógicas compreendemos procedimentos pedagógicos pré-delineados utilizados para o aprendiz conhecer, perceber, usar, compreender e adquirir determinado conteúdo (FREITAS, 2014).

O direcionamento da atenção dos aprendizes a aspectos da língua-alvo é possível por meio de explicações gramaticais ou através do fornecimento de dados aos aprendizes, na língua-alvo, a fim de que prestem atenção a traços específicos para obterem generalizações metalinguísticas (NORRIS; ORTEGA, 2000). Esse tipo de intervenção pedagógica é reativa ou proativa. A instrução explícita reativa ocorre no momento em que o professor fornece *feedback* metalinguístico ou explícito aos erros dos aprendizes no uso da forma-alvo. Por sua vez, a instrução explícita proativa se efetua quando o professor apresenta aos aprendizes explicações metalinguísticas do aspecto linguístico em estudo, anterior a qualquer atividade prática (proativa direta), ou, no caso dos aprendizes descobrirem por si só a regra a partir de dados linguísticos fornecidos (ELLIS, 2009). Portanto, na instrução denominada explícita, a didática é dedutiva, ao passo que o descobrimento é indutivo (ELLIS, 2005).

Feedback corretivo é a reação do professor em relação ao erro do aluno, através do uso de uma técnica corretiva. Lyster e Ranta (1997) explicam, por exemplo, que a correção explícita é um tipo de *feedback* no qual o professor fornece a forma correta e claramente indica que a produção do aluno estava incorreta, enquanto que o *feedback* metalinguístico é um movimento corretivo no qual o professor fornece informações ou perguntas relacionadas à formação correta do enunciado do aluno.

Por sua vez, no ensino implícito, não há nem apresentação da regra nem direcionamento da atenção dos aprendizes a formas particulares (NORRIS; ORTEGA, 2000). Essa abordagem, segundo Ellis (2009), pode ser um ensino baseado em tarefa em que a atenção para a forma pode ser reativa ou proativa, no sentido de que as tarefas são produzidas para a promoção do uso do traço-alvo, de modo que o desempenho da tarefa possibilita a experiência na forma-meta. Nesse tipo de instrução, há um insumo enriquecido, insumo que foi especialmente criado ou modificado a fim de apresentar aos estudantes abundantes exemplos da forma-alvo (ELLIS, 2001). Segundo esse autor, existem várias possibilidades de insumo enriquecido. Dentre essas opções, destacamos o insumo *flood* que consiste no insumo enriquecido por meio da inclusão de abundância de exemplos, sem qualquer dispositivo para chamar a atenção para o traço-alvo.

Conforme discutimos na seção 3.1, é possível que o ensino reativo limite, ao longo da abordagem instrucional, as ações pedagógicas do professor, a didática dedutiva e a retroalimentação (*feedback* corretivo), em virtude de sua natureza espontânea, havendo pouca possibilidade de seleção e/ou elaboração de uma tarefa comunicativa, prática que parece estar mais atrelada à instrução proativa. Durante a execução de tarefa comunicativa por parte do aprendiz, podem surgir aspectos gramaticais que contemplem o seu propósito linguístico. Entretanto, é possível também que surjam outras formas inesperadas. Em função disso, há maior possibilidade, nesse segundo caso, de um ensino reativo do que instrução proativa.

Nessa última abordagem, segundo Ellis (2005), os aprendizes podem ser expostos à modalidade de insumo em que as formas-alvo são destacadas, por exemplo, por meio de letra cursiva (insumo realçado) e a tipo de amostras da língua-alvo, com exemplos da forma-alvo, em que se solicita aos estudantes que as memorizem, ou se apresentam aos aprendizes dados na L2 (insumo não realçado).

Independentemente do tipo de instrução (*explícita/implícita*), é possível que o professor faça uso de tarefas no tratamento instrucional. Nesse sentido, a instrução pode ser baseada na compreensão (IBC, doravante) ou na produção (IBP, doravante). Isso significa que as tarefas privilegiam um ou outro tipo de habilidade linguística, podendo ou não incluir instrução explícita. A diferença entre os tipos de instrução em função da habilidade linguística depende se a produção é ou não requerida na tarefa, ou seja, depende de como os aprendizes processam a forma linguística que é o objeto de instrução (SHINTANI; LI; ELLIS, 2013).

O foco do *feedback* na IBC objetiva verificar se os aprendizes compreenderam com êxito e processaram a forma-alvo no insumo. Nesse caso, a amostra da L2 destinada à compreensão pode ser enriquecida ou realçada. Tarefas de identificação de erro, questões com respostas de múltipla escolha, tarefas de interpretação (ELLIS, 1995), a partir das quais o aprendiz estabelece correspondência entre a imagem e a forma-alvo contida no insumo, são as tarefas que integram a IBC (SHINTANI; LI, ELLIS, 2013).

Em contraste, a IBP pretende promover a produção adequada do objeto linguístico de instrução. Em virtude disso, o *feedback* corretivo é dirigido a qualquer erro que o aprendiz comete nas tarefas de produção (SHINTANI; LI; ELLIS, 2013). Existe diferença se a tarefa inclui texto de manipulação ou texto de criação (ELLIS, 1997). A tarefa com texto de manipulação fornece sentenças aos aprendizes contendo a forma-alvo que têm de operacionalizá-las de algum modo. Por sua vez, o texto de criação abrange tarefas que requerem dos estudantes produção livre, que, no caso, apresenta sentenças próprias. Além disso, existem tarefas, no âmbito da IBP, que abrangem substituição de uma forma por outro

aspecto linguístico, preenchimento de espaços, transformação de sentenças e tradução de sentenças de L1 para L2.

As habilidades linguísticas envolvidas nas tarefas podem se diferenciar em função do tempo de reação e/ou controle. Os aprendizes na produção oral, em comparação à produção escrita, dispõem de menos tempo, visto que não há possibilidade de planejamento antecipado do que será produzido em virtude da natureza contínua da interação (ALONSO, 1998). Em outras palavras, na comunicação oral, predominam traços de ações imediatas e de espontaneidade (GÓMEZ, 2005). De maneira similar à produção escrita, na compreensão leitora, é possível maior controle, já que o aprendiz tem a possibilidade de avanço ou retorno a partes específicas do texto quando se faz necessário.

Em razão de delimitação, tratamos da IBP com base na Hipótese da Produção Compreensível (doravante HPC), a partir da qual é possível examinar as possíveis funções⁴¹ que o *output*⁴² (produção oral/escrita) pode exercer no processo de aprendizagem de uma L2 (SWAIN, 1995; 1998; 2005). Nessa linha, a produção linguística pode desencadear a percepção de problemas linguísticos, já que em tarefas de produção os aprendizes podem reconhecer conscientemente o que conhecem total ou parcialmente a respeito da língua-alvo.

O esforço do estudante quanto à percepção do novo traço linguístico e da diferença entre a sua representação na língua de aprendiz e o insumo na língua-alvo refere-se à Hipótese da Percepção da Lacuna (*Noticing the Gap Hypothesis*). Nesse sentido, é possível que os estudantes se tornem conscientes de um problema linguístico, apesar de não haver *feedback* explícito ou implícito, uma vez que podem perceber a lacuna em seu próprio conhecimento linguístico no momento em que encontram um problema durante a tentativa de produção na língua-alvo (SWAIN; LAPKIN, 1995).

A produção dos estudantes na aprendizagem de uma L2 também pode estar relacionada à formulação e à comprovação de hipóteses. Os erros cometidos pelos aprendizes de uma L2 provavelmente revelam hipóteses a respeito do funcionamento da língua-alvo. Portanto, a produção linguística dos aprendizes serve como meio para que testem hipóteses sobre como funcionam novas formas linguísticas. O *feedback* adotado pelo professor propicia condições para que os estudantes refutem estruturas que fogem às regras da L2. Swain (2005) explica que o processo em que os aprendizes modificam sua produção linguística em resposta ao *feedback* faz parte da aprendizagem. Entretanto, conforme essa pesquisadora, não se tem demonstrado que a produção linguística modificada (reprocessada) prediz aprendizagem.

⁴¹Neste estudo, não incluímos a função de meta-fala.

⁴²Optamos pelo uso de “produção” ou “produção linguística” em vez de *output*.

Deste modo, a modificação da produção linguística pode contribuir para o processo de aquisição da L2, contudo, não a garante.

Até o momento apresentamos e discutimos questões relacionadas às estratégias pedagógicas que podem constituir a intervenção instrucional. No entanto, uma questão que merece destaque envolve o momento de administrá-las para o ensino de formas linguísticas na sala de aula de língua estrangeira. Nesse sentido, Spada e Lightbown (2008) explicam que existem duas abordagens relacionadas ao momento em que o professor deve efetuar a intervenção pedagógica, a saber: separada ou integrada a práticas comunicativas, as quais referem-se, respectivamente, à instrução com foco na forma isolada (doravante, IFFIS) e à instrução com foco na forma integrada (doravante, IFFIN).

IFFIS é fornecida aos aprendizes em tarefas que estão separadas do uso comunicativo da língua. Esse tipo de abordagem pode ocorrer durante a preparação para tarefas comunicativas ou, posteriormente, em tarefas nas quais os estudantes experienciaram dificuldade no que diz respeito à aplicação de um traço particular da língua-alvo. A IFFIN é fornecida durante ensino comunicativo ou baseada no conteúdo. Nessa abordagem, o principal foco permanece no significado, contudo são oferecidas retroalimentação e breves explicações para auxiliar os estudantes a expressar o significado de forma mais efetiva ou com mais acurácia dentro de tarefas comunicativas.

De uma parte, a diferença principal entre ambas as abordagens se refere ao momento em que a atenção é fornecida para a forma (SPADA, 2014). No primeiro tipo de abordagem, a atenção dos aprendizes para o traço linguístico alvo ocorre separadamente da prática comunicativa ou baseada no conteúdo, enquanto que, na instrução com foco na forma integrada, ocorre o inverso.

De outra parte, dentre os pontos convergentes entre a IFFIS e a IFFIN assinalamos: o modo de instrução, já que ambos os tipos de instrução podem ser planejados, podendo incluir *feedback* explícito, terminologia metalinguística, declaração da regra e explicações; a instrução com foco na forma isolada e a instrução com foco na forma integrada ocorrem como parte de um programa que inclui o ensino comunicativo ou instrução baseada no conteúdo.

Na instrução com foco na forma integrada, além da alternativa de planejamento do tratamento da forma-alvo, no curso de tarefas comunicativas, é possível que essa abordagem instrucional ocorra de modo incidental durante a interação. Logo, a instrução com foco na forma isolada pode ser planejada, enquanto que a instrução com foco na forma integrada pode ocorrer de maneira predeterminada ou incidental.

A partir do exposto, é possível tecermos algumas considerações relacionadas aos tipos de instrução no que concerne ao momento da intervenção pedagógica. Em primeiro lugar, apesar da instrução com foco na forma isolada suceder separadamente de tarefas comunicativas ou de instrução baseada no conteúdo, esse tipo de abordagem não equivale à instrução com foco nas formas (LONG, 1991), uma vez que essa instrução está centrada unicamente na estrutura da língua. Em segundo lugar, apesar da instrução com foco na forma isolada integrar um tratamento em que o ensino é isolado da prática comunicativa, ela sucede em fase anterior ou posterior ao desenvolvimento de tarefas comunicativas. Em terceiro lugar, o foco nas formas integra métodos sintéticos nos quais a prática pedagógica da sala de aula está pautada na repetição de modelos, em exercícios de transformação, ao passo que, na abordagem isolada, o foco segue sendo a comunicação. Por último, ambas as abordagens instrucionais (isolada/integrada) compartilham o ensino planejado, entretanto, com implicações pedagógicas distintas em função de sua natureza.

Em linhas gerais, independentemente do tipo de instrução (explícita ou implícita), é possível tanto a pré-organização (proativa) do tratamento quanto a instrução incidental. Entretanto, no segundo caso, as ações pedagógicas podem limitar-se à didática dedutiva e ao uso de *feedback* corretivo. A atração e/ou direcionamento da atenção dos aprendizes para aspectos linguísticos envolve didática dedutiva e o descobrimento indutivo (ensino explícito), ou insumo *flood*, com a presença ou a ausência de realce gráfico (instrução implícita). Acrescentamos a isso o fato de que a instrução de aspectos linguísticos num ambiente comunicativo também ser classificada em função da habilidade linguística requerida (produção ou compreensão). Outro aspecto sobre a instrução está relacionado ao momento de sua administração, a saber: separado (instrução com foco na forma isolada) ou integrado a práticas comunicativas (instrução com foco na forma integrada). Por último, a intervenção pedagógica pode estar constituída de uma ou de várias estratégias pedagógicas para o direcionamento/atração dos aprendizes para aspectos linguísticos problemáticos.

3.3. O grau de complexidade das formas linguísticas e a prontidão de desenvolvimento dos aprendizes: instrução com foco na forma

A análise da complexidade dos traços linguísticos é problemática, visto que não existe consenso entre os pesquisadores sobre como traços linguísticos simples e complexos são conceituados e caracterizados (SPADA; TOMITA, 2010). O grau de complexidade das

formas linguísticas é definido a partir de três perspectivas: psicolinguística, linguística ou pedagógica. Por razão de delimitação, focaremos a primeira perspectiva. Nessa visão, dois critérios são utilizados para o estabelecimento da complexidade de traço linguísticos, a saber: aquisição precoce ou tardia da forma-alvo e menor ou maior dificuldade de processamento.

Por conseguinte, por exemplo, traços adquiridos precocemente são caracterizados como formas simples, ao passo que, no sentido inverso, as formas linguísticas são identificadas como estruturas complexas. A fim de caracterizarmos as formas-alvo deste estudo em termos de complexidade e de discutirmos a interação entre a IFF e a sequência de desenvolvimento dos aprendizes, na sequência, discorreremos a respeito da Hipótese de Ensinabilidade⁴³ (PIENEMANN, 1989) e retomaremos o estudo de Klee (1989).

Ao longo dos anos, houve uma série de estudos (MEISEL, CLAHSEN; PIENEMANN, 1981; PIENEMANN, 1987; PIENEMANN, JOHNSTON; BRINDLEY, 1988; PIENEMANN, 1989) sobre as sequências de aquisição de traços linguísticos na ASL e a respeito da interação dessas etapas de desenvolvimento com o ensino formal. O progresso dos aprendizes, ao longo dos estágios de desenvolvimento, é dependente de sua capacidade de processamento psicolinguístico (MEISEL; CLAFHSEN; PIENEMANN, 1981). Em outras palavras, o processamento de um traço linguístico de um estágio específico está relacionado ao fato de o aprendiz ter sido capaz de processar o(s) aspecto(s) linguísticos do estágio anterior. Portanto, uma etapa serve de pré-requisito para outra.

A prontidão do desenvolvimento dos aprendizes refere-se às restrições de processamento que funcionam como pré-requisitos para a aquisição de formas específicas (BARDOVI-HARLIG; COMAJUAN, 2008). Por conseguinte, o aprendiz está pronto, do ponto de vista de desenvolvimento, para adquirir um traço específico se os pré-requisitos para o estágio seguinte tiverem sido cumpridos. A título de exemplo, a operação do processamento caracterizando X+1 é também adquirida para o estágio X+2. De igual maneira, a operação integrante do estágio X+2 é necessária para o estágio X+3. Portanto, cada estrutura adquirida mais tarde requer uma operação adicional. Em função disso, estruturas do estágio X+3 não podem ser processadas no estágio X+1, visto que os aprendizes não adquiriram ainda o pré-requisito necessário para o processamento da operação em questão (PIENEMANN, 1989).

A fim de que a interação entre a IFF e a sequência de desenvolvimento produza impacto positivo, a partir da Hipótese da Ensinabilidade (PIENEMANN, 1985, 1989), é necessário que a intervenção didática seja organizada de acordo com o nível de preparação

⁴³ Tradução minha de *Teachability Hypotheses*.

psicolinguística dos estudantes. O ensino explícito é capaz de melhorar a aquisição da L2 em relação à velocidade de aquisição, à frequência na aplicação da regra e aos diferentes contextos em que a regra deve ser aplicada desde que o aprendiz esteja no estágio de aquisição adequado (PIENEMANN, 1985).

Portanto, a intervenção instrucional resultará benéfica na ASL apenas se está em uma etapa além do estágio de desenvolvimento atual, ou seja, se o ensino direciona o aprendiz para o seu próximo nível de desenvolvimento. Materiais didáticos destinados a etapas inferiores ou superiores ao estágio de desenvolvimento atual dos aprendizes provavelmente serão menos efetivos no avanço dos estudantes para o seu próximo nível de desenvolvimento.

O estudo de síntese narrativa realizado por Spada (1997) e a meta-análise de Spada e Tomita (2010) apontaram que os resultados das pesquisas a respeito da interação da intervenção pedagógica com o nível de desenvolvimento dos aprendizes têm sido mistos. De um lado, há pesquisas (PIENEMANN, 1984; 1988; 1989; MACKEY, 1995; MACKEY e PHILP, 1998) que corroboram a hipótese de que os aprendizes se beneficiam mais da instrução que é dirigida para o seu próximo estágio de desenvolvimento. De outro lado, existem investigações (DOUGHTY, 1991; SPADA e LIGHTBOWN, 1999), cujos resultados apresentaram evidências contrárias a essa hipótese. Em outras palavras, a instrução com foco na forma foi efetiva quando esteve dirigida a estágios além da etapa de desenvolvimento atual dos aprendizes.

Conforme observamos anteriormente, o tempo de aquisição de formas linguísticas varia. Existem estruturas que são adquiridas mais cedo do que outras, e, em consequência disso, as formas linguísticas pertencentes a estágios anteriores (adquiridas mais cedo) são pré-requisitos para o processamento das estruturas linguísticas adquiridas mais tarde. Segundo observamos, na seção 2.4, no estudo de Klee (1989), no grupo dos pronomes de terceira pessoa, as formas *le* e *lo* foram adquiridas em primeiro lugar e sucedidas por *les* e *los*. Por último, surgiram as formas *la* e *las*.

Ao partirmos dos critérios psicolinguísticos mencionados, para a caracterização das formas-alvo deste estudo como estruturas simples e complexas e dos resultados da investigação supracitada, três questões merecem ser elucidadas. Em primeiro lugar, nesta pesquisa, categorizamos as formas clíticas de terceira pessoa *lo(s)* e *la(s)* indistintamente como formas únicas, isto é, não as codificamos por separado. Em segundo lugar, não controlamos as formas *le(s)* no grupo das formas únicas. Por último, os resultados do estudo de Klee (1989) não fazem menção direta à aquisição das formas duplicadas.

Em função disso, não pudemos observar e descrever o padrão de aquisição das formas únicas de igual maneira que Klee (1989) e tampouco verificar a interação da intervenção instrucional com a sequência de desenvolvimento dos aprendizes sobre as formas únicas, ou seja, não foi possível averiguarmos de que maneira essas formas interagem, separadamente, em função do caso, gênero e número com a intervenção pedagógica adotada neste estudo.

Contudo, a fim de mitigarmos as limitações apontadas para a definição da complexidade das formas linguísticas em exame, procedemos da seguinte maneira: analisamos e comparamos os dados obtidos, em 6.1.4, na fase pré-tratamento instrucional, a respeito das formas únicas e duplicadas entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo do Espanhol; partimos do pressuposto de que mais tempo de contato com a língua-alvo pode implicar maior frequência de estruturas linguísticas adquiridas tardiamente (DOUGHTY, 1991).

De uma parte, no pré-teste, a partir da análise e da comparação dos dados linguísticos entre os aprendizes de dois níveis (tempo) de estudo, procedimento pautado no trabalho de Doughty (1991), observamos que estudantes mais experientes na aprendizagem do Espanhol obtiveram os maiores índices de ocorrência das formas únicas e duplicadas, com margem a favor da primeira categoria de formas clíticas, em comparação ao grupo menos experiente, no qual as formas únicas foram as que obtiveram os maiores índices de frequência. De outra parte, no estudo de Klee (1989), os informantes do estudo (Carmen, Marta, Alberto e Eduardo) representaram estágios de aquisição de espanhol L2. Nesse sentido, Eduardo, o último informante, apresentou com mais frequência a forma *la*, estrutura que integra o grupo de formas únicas adquiridas por último, em comparação ao informante 3, Alberto, que não a produziu.

A partir do exposto, é necessário tecermos algumas considerações. Parece que as formas únicas são adquiridas mais cedo do que as formas duplicadas, visto que, neste estudo, independentemente do tempo de estudo do Espanhol, sua produtividade foi maior do que das formas duplicadas. Além disso, essas formas clíticas apresentaram, na fase pré-tratamento instrucional, maior índice de produtividade entre os aprendizes com maior nível de estudo, evidência favorável ao pressuposto de que as formas linguísticas adquiridas mais tarde são mais frequentes entre os aprendizes mais experientes na aprendizagem de uma LE. Se os aprendizes com mais tempo de contato formal com o Espanhol apresentam maior número de pré-requisitos para alcançar o seu estágio de desenvolvimento atual, em comparação aos estudantes menos experientes, supomos que aqueles aprendizes estão prontos do ponto de vista do desenvolvimento para aquisição de estruturas tardias. Portanto, a partir do critério

psicolinguístico de aquisição precoce ou tardia de estrutura linguística e das discussões realizadas até o momento, neste estudo, caracterizamos as formas únicas e duplicadas, respectivamente, como estruturas simples e complexas.

Em suma, o aprendiz está pronto, do ponto de vista desenvolvimental, se as restrições impostas pelas etapas anteriores forem superadas. Quanto à interação entre a intervenção pedagógica e o estágio de desenvolvimento, segundo a Hipótese da Ensinabilidade, o direcionamento para o próximo estágio de desenvolvimento do aprendiz, que corresponde ao ajuste da intervenção pedagógica para o estágio linguístico seguinte, produz benefícios na ASL, tais como: velocidade de aquisição e frequência na aplicação da regra alvo. Contudo, existem evidências de que o tratamento instrucional dirigido a estágios mais avançados ocasiona benefícios na ASL. Por último, as formas únicas e duplicadas de terceiras pessoas deste estudo são caracterizadas, respectivamente, como formas simples e complexas.

3.4. Caracterização dos conhecimentos explícito e implícito, instrumentos da coleta de dados e hipótese da interface fraca

Na área de aquisição de segunda língua, o aprendiz, quando explicita a regra de uma estrutura linguística, analisa o seu uso inadequado e recorre ao saber⁴⁴ sobre essa língua a que é exposto formalmente. Por sua vez, no caso de uso espontâneo, em conversas cotidianas, os estudantes demonstram o conhecimento da língua-alvo. Segundo Ellis (1997), esse saber linguístico alude ao produto, ao conhecimento que existe na mente do aprendiz, enquanto que o conhecimento explícito se refere ao processo, ou seja, como o saber da L2 é internalizado.

Ellis (1993; 2004; 2005; 2009) têm estabelecido uma série de critérios, referentes a dimensões de representação e de processamento, a fim de diferenciar o conhecimento explícito do conhecimento implícito. No Quadro 8, a seguir, resumimos, de modo geral, os critérios mencionados:

Quadro 8: Critérios para distinção do conhecimento explícito do conhecimento implícito

Critérios	Conhecimento Explícito	Conhecimento Implícito
Grau de consciência	Tácito e intuitivo/Resposta segundo a impressão	Consciente/ Resposta usando regras
Tempo	<Tempo/ Sem pressão de tempo	>Tempo/Pressão de tempo

⁴⁴ Sinônimo de “conhecimento”.

disponível		
Uso do conhecimento	Controlado	Espontâneo
Foco de atenção	Acurácia/Foco principal na forma	Fluência/Foco principal no sentido
Analisável	Analisável	Não analisável
Metalinguagem	Conhecimento metalinguístico requerido	Conhecimento metalinguístico não envolvido

Fonte: Adaptado de Ellis (2004; 2005; 2006).

O grau de consciência indica em que medida os aprendizes são conscientes do seu próprio conhecimento linguístico. De um lado, os estudantes podem demonstrar consciência intuitiva da forma-alvo, por exemplo, reconhecendo imediatamente a agramaticalidade de uma sentença, sem a indicação do motivo pelo qual tal sentença não está correta. De outro lado, os aprendizes são conscientes de que a sentença é agramatical, e, na sequência, podem explicitar o motivo de sua agramaticalidade (conhecimento analisável).

Segundo Ellis (2004; 2005), o tempo disponível para acesso do conhecimento linguístico está relacionado ao fato de os aprendizes disporem de tempo para planejar a resposta da tarefa ou à pressão temporal para desempenhá-la. Nesse sentido, o conhecimento implícito pode ser acessado rapidamente, enquanto que o conhecimento explícito requer mais tempo para o acesso de fatos declarativos e/ou de metalinguagem a respeito da estrutura da língua-alvo. A título de exemplo, em testes de julgamento de gramaticalidade cronometrado (ELLIS, 2005; BOWLES, 2011), os aprendizes dispõem de tempo pré-estabelecido para a sua execução.

Em relação ao uso controlado ou espontâneo do conhecimento explícito ou implícito, Ellis (2005) explica que é possível acessar esse conhecimento em situações livres, de uso espontâneo da L2, ao passo que aquele pode ser acessado de maneira controlada. Bialystok (1982) afirma que esses dois tipos de conhecimento variam segundo a demanda da tarefa em termos de análise e de controle. Para essa autora, por exemplo, tarefas escritas de identificação e correção de erro [+ analisada, - automática] servem como medidas de conhecimento linguístico de natureza controlada.

Quanto ao foco da atenção do aprendiz, esse critério trata do elemento prioritário na tarefa: acurácia ou fluência. A fluência permite o foco central na criação de mensagem a fim de transmitir informação, enquanto que a acurácia inclui o foco primordial na forma, como em tarefas de preenchimento de lacunas.

Conforme Ellis (1997), o conhecimento explícito é analisável e envolve metalinguagem. Para esse autor, conhecimento analisável refere-se ao saber sobre itens da L2 e estruturas, das quais o aprendiz é consciente, enquanto que “metalinguagem” alude à linguagem para analisar ou descrever a língua-alvo (RICHARDS; PLATT; WEBER, 1985). Contudo, Ellis (1997) ressalta que o conhecimento analisável pode existir independentemente do uso de metalinguagem, visto que é possível a verbalização da regra linguística por meio de linguagem não técnica.

Norris e Ortega (2000), em um estudo de meta-análise, a partir de um conjunto de testes, categorizaram os seus resultados em quatro tipos: julgamento metalinguístico; resposta selecionada; resposta construída de modo restrito e resposta elaborada de maneira livre. Segundo esses autores, as três primeiras categorias podiam ser compreendidas como resultados provenientes de medidas de uso espontâneo da L2, em comparação à última classe, que referia-se a resultados de tarefas controladas (NORRIS; ORTEGA, 2000). Entretanto, tem-se questionado a validade de testes como medida de conhecimento linguístico (ELLIS, 1998; SPADA; TOMITA, 2010).

Ellis (2005) criou uma bateria de testes para explorar os conhecimentos de uso espontâneo e controlado na L2, que foi balizada por outros estudos (ELLIS; LOEWEN, 2007; BOWLES, 2011). Esse conjunto de testes inclui imitação e narrativa oral, julgamento de gramaticalidade cronometrado, julgamento de gramaticalidade não cronometrado e conhecimento metalinguístico. No Quadro 9, apresentamos, de maneira resumida, a correlação entre a bateria de testes e os quatro critérios de classificação de conhecimento linguístico.

Quadro 9: Bateria de testes e critérios de classificação de conhecimento linguístico

Critério	Imitação oral	Narrativa oral	Julgamento de gramaticalidade Cronometrado	Julgamento de gramaticalidade não cronometrado	Metalinguagem
Grau de consciência	Intuição	Intuição	Intuição	Regra	Regra
Tempo disponível	Pressionado	Pressionado	Pressionado	Não pressionado	Não pressionado
Foco da atenção	Significado	Significado	Significado	Forma	Forma
Utilidade do conhecimento de metalinguagem	Não	Não	Não	Sim	Sim

Fonte: Ellis (2009).

A partir do Quadro 9, podemos observar que os três primeiros testes compartilham os mesmos critérios de classificação de conhecimento linguístico, isto é, a manipulação da estrutura da L2 é intuitiva, o acesso ao conhecimento requer menos tempo, o foco primordial está no significado e não há uso de metalinguagem. Em comparação, os testes de julgamento de gramaticalidade não cronometrado e de metalinguagem, cujo foco central está na forma, podem propiciar condições para o uso consciente da regra e de linguagem técnica. Para explicitar a estrutura da língua-alvo, os testes de julgamento dispõem de maior quantidade de tempo para a sua execução. Por conseguinte, testes de conhecimento explícito incluem as seguintes características em seu desenho: + consciente, + tempo, + forma, +metalinguagem. Por sua vez, os testes como medidas de conhecimento espontâneo da L2 abrangem traços, tais como: + intuitivo, - tempo, + significado, - metalinguagem.

Segundo a Hipótese da Interface Fraca (ELLIS, 1993), o conhecimento explícito se converte em conhecimento implícito, por meio da prática, unicamente se o aprendiz dispõe dos pré-requisitos necessários para a sua próxima etapa de desenvolvimento, para a aquisição da forma linguística. Nessa perspectiva, existe interação entre ambos os tipos de conhecimento linguístico. Portanto, o conhecimento explícito auxilia os aprendizes na percepção de detalhes linguísticos no insumo, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento implícito, através do seu papel “facilitador de *intake*” (ALVES, 2004).

Além do papel facilitador do *intake*, o conhecimento explícito também pode estar disponível para o uso controlado, monitorado, em fase anterior ou posterior à produção de um enunciado e cria condições para que os aprendizes incorporem traços linguísticos que se tornaram *intake* na sua língua⁴⁵, facilitando a comparação entre as formas linguísticas percebidas no insumo instrucional e os aspectos linguísticos produzidos por eles, de modo que a percepção da lacuna existente entre o uso de uma forma na língua-alvo (clítico *lo*) e a sua omissão na língua do aprendiz o conduza para a sua produção adequada.

A partir da visão da Hipótese da Interface Fraca, a conversão do conhecimento explícito em conhecimento implícito não é imediata. Alves (2004) explica que, após a intervenção instrucional, existe um tempo para que o aprendiz detecte a forma-alvo no insumo (*intake*) e a incorpore em sua língua. Nessa perspectiva, para que o conhecimento de uso controlado, a respeito de um aspecto linguístico, se converta em conhecimento de uso espontâneo, na língua-alvo, é necessário que o aprendiz esteja na etapa de desenvolvimento linguístico adequada, isto é, os pré-requisitos para a etapa seguinte devem ter sido cumpridos.

⁴⁵ Língua do aprendiz.

Caso contrário, o conhecimento linguístico seguirá disponível na modalidade analisável, controlada (monitorada), apesar da percepção da forma linguística no insumo pelo aprendiz.

Em suma, o conhecimento explícito inclui análise, consciência, foco na forma, conhecimento metalinguístico e acesso por processo controlado. Por sua vez, o conhecimento implícito é intuitivo, de acesso rápido, através de processo automático, não analisável, com foco no significado. De um lado, os testes de imitação oral, de narrativa oral e de julgamento de gramaticalidade cronometrado são medidas de conhecimento linguístico livre. De outro lado, o teste de julgamento de gramaticalidade não cronometrado e o teste de metalinguagem são instrumentos para a obtenção de conhecimento controlado, analisável da L2. A Hipótese da Interface Fraca, numa sala de aula de segunda língua, sugere a necessidade de fornecimento de insumo instrucional, via conhecimento explícito, num contexto comunicativo, para que detalhes a respeito de um aspecto linguístico possam ser percebidos. A conversão do conhecimento explícito em conhecimento de uso espontâneo da língua-alvo está condicionada à prontidão de desenvolvimento dos aprendizes.

3.5. A instrução com foco na forma e o presente estudo

Neste estudo, a intervenção pedagógica não se limita a instrução explícita, visto que concordamos com a posição de Alves (2004), para quem a opção de descrição formal de uma regra compreende um entre vários outros meios pedagógicos através dos quais o aprendiz pode ter sua atenção direcionada para os dados do insumo. Em função disso, a fim de contribuir para o processo de aprendizagem das formas-alvo, foi pré-elaborado e administrado um conjunto de estratégias pedagógicas, a saber: a) instrução explícita; b) movimentos corretivos explícito e metalinguístico, mais especificamente o foco do *feedback* na instrução baseada na produção; c) instrução com foco na forma isolada; d) informações contrastadas sobre a construção e o funcionamento dos clíticos de terceiras pessoas no PB e no Espanhol e d) tarefas de uso espontâneo e controlado que requereram manipulação e criação, substituição e transformação da/na L2.

No que tange ao termo “produtividade”, o compreendemos a partir de um sentido mais geral e de outro mais restrito. Por “produtividade”, no primeiro sentido, nos referimos à frequência das formas-alvo, independentemente da habilidade linguística (compreensão/produção) da qual provêm os dados linguísticos. Por sua vez, no sentido mais restrito, “produtividade” é sinônimo de “aplicação”, portanto, refere-se a dados linguísticos

oriundos unicamente de testes de produção. Para fins operacionais, “produtividade”, num sentido mais restrito, será utilizado unicamente na análise discriminada de dados em função do tipo de tarefa: tarefas de produção (oral e escrita) *versus* tarefas de compreensão, as quais remetem, respectivamente, aos conhecimentos produtivo (aplicação) e receptivo (identificação).

Quanto ao grau de complexidade das formas clíticas de terceiras pessoas, caracterizamos as formas pronominais únicas e duplicadas do Espanhol, selecionadas com base em critérios pedagógicos e de pesquisa, respectivamente, como estruturas simples e complexas, a partir de uma perspectiva psicolinguística.

Em relação aos efeitos da intervenção instrucional, partimos do pressuposto de que os efeitos, de modo geral, apontam aumento da frequência das formas clíticas, em curto prazo, ao passo que a durabilidade e o avanço desse benefício no processo de aprendizagem correspondem, respectivamente, à manutenção do aumento de frequência das formas clíticas, obtido na fase I pós-intervenção pedagógica, e à continuidade da produtividade das formas-alvo em médio prazo.

Nesta pesquisa, partimos da premissa de que existe interação entre conhecimento explícito e conhecimento implícito (ELLIS, 1993), de modo que o conhecimento explícito é um facilitador do *intake*. Para a avaliação do *intake* e da aprendizagem, pautado em Freitas (2014), analisamos, respectivamente, os pós-testes imediatos e os pós-testes postergados. Neste estudo, de uma parte, consideramos *intake*⁴⁶ sempre que o índice do pós-teste imediato aponte aumento de frequência das formas-alvo em comparação aos valores do pré-teste. De outra parte, assumimos estruturas-alvo adquiridas⁴⁷ quando for usada e/ou identificada a estrutura-alvo, de modo adequado, categoricamente, isto é, em 100% dos contextos favoráveis à sua frequência.

Contudo, se os índices do pós-teste postergado forem inferiores⁴⁸ a 100%, há a permanência do processo de aprendizagem/aquisição das formas-alvo. Nesse caso, de modo específico, o consideramos como o aumento da capacidade de identificação e/ou aplicação das formas linguísticas com acurácia, em médio prazo, por parte dos aprendizes, de maneira controlada e/ou espontânea, na língua-alvo. Em comparação, aprendizagem/aquisição⁴⁹ envolve o domínio, o uso correto e sistemático de um aspecto linguístico comunicativo da

⁴⁶ Procedimento distinto de Freitas (2014), visto que a autora analisa os índices do pós-teste imediato e considera *intake* se os índices de frequência forem superiores a 50%.

⁴⁷ Procedimento idêntico ao de Freitas (2014).

⁴⁸ A exceção de valores próximos a 100%.

⁴⁹ Aprendizagem é sinônimo de aquisição.

língua-alvo (FREITAS, 2014). Portanto, de modo geral, os efeitos instrucionais que correspondem ao aumento da frequência das formas-alvo, em curto e médio prazos, respectivamente, estão relacionados ao *intake* e à aprendizagem propriamente dita ou ao seu processo.

4. ESTUDOS SOBRE A INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA NO EXTERIOR E NO BRASIL

Neste capítulo, em primeiro lugar, apresentamos as pesquisas desenvolvidas no exterior sobre a IFF seguidas de considerações gerais. Na sequência, tratamos dos trabalhos realizados no país e indicamos um panorama desses estudos com o apontamento de questões lacunares. Por último, comparamos as considerações que tecemos sobre as investigações desenvolvidas no exterior e no país sobre o IFF e as correlacionamos com a presente pesquisa.

4.1. Estudos desenvolvidos no exterior sobre a instrução com foco na forma

Nesta seção, apresentamos pesquisas desenvolvidas no exterior sobre a IFF, incluindo tanto estudos de síntese narrativa e de meta-análises quanto pesquisas individuais. De um lado, um estudo de síntese narrativa é uma revisão efetuada por meio da comparação dos resultados da literatura existente a fim de verificar se os resultados são similares ou diferentes (SPADA, 2010). Por outro lado, uma pesquisa quantitativa de meta-análise inclui a revisão de uma série de trabalhos tendo em vista o efeito de um determinado tratamento em uma variável de resposta (GLASS, 1976). Esse procedimento fornece uma descrição sistemática dos resultados de cada estudo por meio do índice numérico do efeito de tamanho⁵⁰ e combina essas estimativas para obter um sumário dos resultados entre os estudos principais (KONSTANTOPOULS; HEDGES, 2004).

A seleção dos estudos realizados fora do País, a respeito da IFF, consistiu, inicialmente, na leitura de 7 (sete) revistas internacionais tendo em vista a temática em análise, que estão disponíveis online, a saber: *Applied Linguistics*, *Canadian Modern Language Review*, *Language Learning*, *Studies in Second Language Acquisition*, *Second Language Research*, *International Review of Applied Linguistics* e *TESOL Quartely*. Durante essa fase, realizamos a identificação de trabalhos de síntese narrativa e de meta-análise, a partir dos quais pudemos observar os recortes temporais compreendidos em cada estudo, a fim de definirmos o período de pesquisas que não havia sido atendido. A título de exemplo, a síntese narrativa de Spada (1997) abrangeu 30 (trinta) trabalhos produzidos entre 1977 e 1997. Acrescentamos a essas publicações as pesquisas de meta-análises de Norris e Ortega

⁵⁰Tamanho de efeito é uma estatística descritiva que serve como complemento ao teste de significância estatística. A título de exemplo, a técnica CHAID é uma técnica iterativa, na qual em cada galho da árvore de decisão, há um tamanho de efeito diferente, não sendo possível de calcular esse tamanho.

(2000), com 49 trabalhos, e de Spada e Tomita (2010), com 41 estudos, as quais incluíram investigações desenvolvidas sobre a IFF, respectivamente, em dois intervalos: 1980-1998 e 1991-2006. A partir da análise desses trabalhos, constatamos que o estudo sobre a IFF mais recente havia sido realizado em 2006.

Esse dado serviu como critério de seleção de pesquisas sobre a IFF para o presente estudo. Efetuamos, principalmente, a busca na íntegra de investigações desenvolvidas entre 2007 e 2014. Entretanto, vale destacarmos que recorreremos a estudos fora desse recorte temporal, sempre que se fez necessário. A seguir, apresentamos os estudos desenvolvidos no exterior sobre a IFF obedecendo ao critério de ordem cronológica de publicação.

Spada (1997) identificou trinta estudos, compreendidos entre 1977 e 1997, os quais foram realizados em contexto de sala de aula ou em ambiente de laboratório, a respeito dos efeitos da IFF na aquisição de L2. Nesses trabalhos foram comparados grupos de aprendizes que receberam tratamento instrucional com grupos de estudantes que não foram submetidos a esse tipo de intervenção pedagógica, ou seja, houve grupos de aprendizes que participaram de aulas centradas exclusivamente no significado, ao passo que outros estudantes foram conduzidos a direcionar a sua atenção para formas linguísticas em ambiente comunicativo. Os resultados foram mistos, visto que pesquisas revelaram efeitos positivos, em curto prazo e em tarefas escritas, enquanto que outros estudos não os indicaram.

Spada (1997) sugeriu que esses resultados relacionaram-se aos tipos de intervenção instrucional (explícita ou implícita). Nesse sentido, a pesquisadora (1997) comparou estudos que forneceram instrução mais ostensiva (uso de metalinguagem, *feedback* corretivo, etc.) com os trabalhos que propiciaram instrução mais sutil (exposição à alta frequência de traços particulares da língua, uso de realces tipográficos, sem fornecimento de qualquer instrução explícita ou *feedback* corretivo). Os resultados apontaram que a instrução explícita foi mais efetiva que a instrução implícita em aulas comunicativas e baseadas no conteúdo.

Além de aspectos relacionados aos efeitos dos tipos de instrução na ASL, a autora incluiu e discutiu questões referentes ao momento pedagógico do tratamento instrucional e à interação entre traços linguísticos e o tipo de intervenção pedagógica. A existência de tempo adequado, para o fornecimento de IFF, foi discutida a partir de uma visão psicolinguística (PIENEMANN, 1985, 1989). Em relação a esse aspecto, houve pesquisas cujos traços linguísticos beneficiaram-se da IFF dirigida para o próximo estágio do aprendiz, enquanto que outros estudos indicaram a existência de formas linguísticas que podem desenvolver-se a partir da instrução que inclui traços além da sua etapa de desenvolvimento. Quanto à interação

entre o tipo de traço linguístico e o tipo de IFF, houve vantagens de diferentes tipos de IFF a traços particulares, dependendo de suas propriedades linguísticas.

Willians e Evans (1998) investigaram a interação entre tipo de tratamento didático e o grau de complexidade das estruturas-alvo entre estudantes de nível intermediário de inglês L2 na aprendizagem de adjetivos de participios de verbos de emoção (formas simples) e da voz passiva (forma complexa). Integraram o estudo 33 estudantes, os quais foram divididos, de igual maneira, em três grupos: grupo controle, grupo experimental 1 e grupo experimental 2. O primeiro grupo experimental recebeu abundância de evidência positiva a respeito das formas-alvo, por meio de insumo, ao passo que ao outro grupo experimental foi fornecido *feedback* corretivo e ensino explícito. O grupo controle recebeu praticamente os mesmos materiais do grupo experimental 1, entretanto, sem receber qualquer aumento de frequência das formas-alvo no insumo.

Os instrumentos para obtenção dos dados consistiram de um teste de julgamento, dois testes de preenchimento de lacunas e de um teste de narração de história. Os resultados, além de apontarem que o ensino explícito promoveu maior avanço das formas-alvo entre os aprendizes que obtiveram resultados moderados no pré-teste, sugeriram que houve distintos efeitos da instrução explícita em função do grau de complexidade das formas-alvo. Nesse sentido, as formas simples progrediram em termos de frequência em comparação às formas complexas.

Spada e Lightbown (1999) investigaram as formas de perguntas entre 150 aprendizes de inglês. Os dados foram obtidos por meio de três tipos de tarefa: preferência, perguntas desordenadas e perguntas escritas a partir de uma gravura. O pós-teste 1 foi aplicado logo após o término do tratamento instrucional, enquanto que o pós-teste 2 foi administrado 4 semanas depois da aplicação do primeiro pós-teste. Anterior ao tratamento instrucional, as autoras constataram que maior número de aprendizes estavam na etapa 2, no que tange à formação de perguntas em inglês, do que no nível 5 do estágio desenvolvimento. Durante a intervenção, que durou duas semanas, os participantes foram expostos ao insumo condizente com as etapas 4 e 5.

Os resultados, contrariando a Hipótese da Ensinabilidade (PIENEMANN, 1985; 1989), apontaram que alunos que estavam no estágio 3, antes da intervenção dirigida a estágios mais avançados, não progrediram mais no uso de perguntas na tarefa de produção oral do que os alunos na fase 2 no momento do pré-teste. Entretanto, outros instrumentos de coleta de dados revelaram que os aprendizes tinham algum conhecimento das formas-alvo pertencentes a estágios mais avançados.

Norris e Ortega (2000) realizaram um estudo de meta-análise, a partir do qual selecionaram 250 pesquisas que seriam potenciais objetos de análise, das quais apenas 49 investigações foram selecionadas, e, portanto, receberam tratamento estatístico. Nessa investigação, os pesquisadores analisaram trabalhos compreendidos entre 1980 e 1998, que investigaram os efeitos instrucionais na aquisição de formas linguísticas de LE/L2.

Quanto aos interesses de pesquisa dos estudos sobre a IFF, os autores constataram que não haviam sido investigados apenas os efeitos relativos às técnicas instrucionais particulares, mas também haviam sido controladas variáveis tais como: aptidão; idade; estilo de aprendizagem; complexidade da forma; prontidão de desenvolvimento do aprendiz; grau de percepção; tempo; duração e intensidade da instrução.

Os pesquisadores, além de constatarem que os estudos analisados incluíam em seus desenhos de pesquisa mais medidas de conhecimento explícito do que medidas de conhecimento implícito, não obtiveram resultados conclusivos em relação às provas que relacionam os efeitos da instrução com a capacidade dos aprendizes fazerem uso espontâneo da L2, contudo, houve evidências favoráveis ao seu uso controlado. Os dados também indicaram número reduzido de estudos que contêm testes postergados, e, somado a isso, apontaram que os efeitos instrucionais parecem ser duráveis, e a instrução explícita (incluindo dedutiva e indutiva) produziu efeitos mais substanciais em comparação à instrução implícita.

Tode (2007) investigou a durabilidade do efeito das instruções explícita e implícita em relação à aprendizagem da cópula *be* por aprendizes japoneses de uma escola secundária. Participaram do estudo 89 (oitenta e nove) estudantes que integraram três grupos: 33 (trinta e três) alunos integraram o grupo experimental que recebeu instrução explícita; ao segundo grupo, com 29 (vinte e nove), foi administrada instrução implícita; o terceiro grupo, com 27 aprendizes, não recebeu tratamento sobre a forma-alvo. O pré-teste e os pós-testes (de 1 a 5) consistiram no mesmo tipo de teste escrito (preenchimento de sentenças). Os resultados, além de indicarem que o grupo explícito obteve desempenho significativamente superior aos grupos implicitamente instruídos e controle apenas no pós-teste 1, sugeriram que a instrução explícita foi efetiva na diminuição do uso excessivo da cópula *be*.

Spada et al. (2009) desenvolveram e validaram um questionário para explorar a preferência de aprendizes de L2 em relação à instrução como foco na forma isolada (IFIS) e à instrução com foco na forma integrada (IFIN). Os dados foram coletados de 12 juízes e 314 aprendizes de inglês como L2, os quais, respectivamente, forneceram julgamentos do conteúdo de validade do questionário e responderam à versão final do questionário. Foram utilizados três tipos de evidências para sustentar a validade do questionário: conteúdo,

confiabilidade e construto. Os resultados indicaram que o questionário foi medida válida e confiável para verificar as preferências dos estudantes de L2 no que concerne ao momento para o direcionamento da atenção dos aprendizes para a forma-alvo.

Spada e Tomita (2010), a partir de um estudo de meta-análise, que incluiu 41 estudos, compreendidos entre 1991 e 2006, investigaram se traços gramaticais beneficiaram-se da instrução explícita e implícita de maneira similar ou diferentemente e se os conhecimentos implícito e explícito, referentes a traços da língua-alvo, variaram em função dos diferentes insumos instrucionais administrados.

A fim de analisar, de maneira padronizada, os estudos que constituíram a sua meta-análise quanto ao grau de complexidade dos traços gramaticais, às intervenções pedagógicas adotadas e às medidas utilizadas de conhecimento linguístico, as pesquisadoras adotaram critérios de análise. Nesse sentido, caracterizaram os traços linguísticos das pesquisas examinadas a partir do número de transformações (HULSTIJN; GRAAFF, 1994) efetuadas para a obtenção da forma-alvo. Nesse sentido, traços com apenas uma transformação foram caracterizados como formas simples, enquanto que traços com três ou quatro transformações foram classificados como formas complexas. Quanto aos tipos de intervenção pedagógica, os insumos instrucionais, adotados nos estudos revisados, foram codificados como explícito ou implícito, a partir de Norris e Ortega (2000). Por último, as medidas dos efeitos instrucionais foram classificadas em função da natureza da construção das respostas em dois tipos: tarefas controladas ou livres, as quais corresponderam, respectivamente, a instrumentos de obtenção de conhecimento implícito e explícito.

Os resultados da meta-análise apontaram que a instrução explícita foi mais efetiva que a instrução implícita para traços simples e complexos, o que, segundo as pesquisadoras, não parece sustentar a hipótese de que tipo de traço da língua-alvo interage com tipo de instrução. Entretanto, as pesquisadoras ressaltaram que se o critério para estabelecer o grau de complexidade dos traços tivesse sido outro, os resultados poderiam ter sido diferentes. Quanto à durabilidade dos efeitos instrucionais, os benefícios da instrução explícita e implícita aumentaram nos testes postergados, com maiores índices de tamanho de efeito da intervenção instrucional explícita. Em relação aos conhecimentos linguísticos resultantes dos diferentes insumos instrucionais, os índices estatísticos indicaram que os tamanhos de efeito foram médios ou maiores em tarefas livres ou controladas. Contudo, os maiores tamanhos de efeito foram obtidos em traços complexos como conhecimento implícito, evidência favorável à posição da interface fraca.

Shintani, Li e Ellis (2013) investigaram a eficácia da instrução baseada na compreensão (IBC) e da instrução baseada na produção (IBP), por meio de um estudo de meta-análise que incluiu 35 pesquisas que compararam ambos os tipos de instrução. Os resultados indicaram que tanto a IBP quanto a IBC foram benéficas para o conhecimento receptivo e produtivo. Contudo, a IBP foi mais efetiva para o conhecimento produtivo no teste postergado, sem diferenças, entre ambos os tipos de instrução, nos pós-testes imediatos.

Spada et al. (2014) compararam os efeitos da instrução com foco na forma isolada (doravante, IFFIS) e da instrução com foco na forma integrada (doravante, IFFIN) na aprendizagem da voz passiva do inglês nos diferentes tipos de conhecimento da L2. Participaram desse estudo dois grupos de aprendizes de inglês que receberam tratamento de ambas as abordagens instrucionais. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram uma tarefa escrita de correção de erro e uma tarefa de produção oral. Os resultados apontaram que não houve diferenças significativas entre os dois grupos, ao longo do tempo, em relação ao seu progresso nas tarefas. Entretanto, algumas vantagens foram observadas na instrução com foco na forma integrada nas tarefas de produção e da instrução com foco na forma isolada no teste escrito de gramática, ou seja, a primeira abordagem parece ter apresentado uma vantagem em relação à instrução com foco na forma isolada, no que se refere ao desenvolvimento da forma-alvo como conhecimento implícito, ao passo que a instrução com foco na forma isolada parece ter tido uma vantagem em relação à constituição do conhecimento explícito em comparação a outra abordagem adotada.

Com o objetivo de apresentarmos, sem proferir a palavra final, um esquema sumarizado dos trabalhos realizados no exterior sobre a IFF tendo em vista as tendências e os resultados obtidos, a seguir, apresentamos o Quadro 10:

Quadro 10: Estudos desenvolvidos no exterior sobre a IFF: tendências e resultados

Estudos desenvolvidos no exterior sobre a IFF	
Tendências	Resultados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Houve a ocorrência de pesquisas de síntese narrativa (SPADA, 1997) e de meta-análise (NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA e TOMITA, 2010). ▪ Ocorreram questões de pesquisa relacionadas aos efeitos e à durabilidade da intervenção pedagógica na ASL (NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA; TOMITA, 2010; TODE, 2007). ▪ Houve estudos dedicados à eficácia do tipo de instrução na ASL (SPADA, 1997; NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA; TOMITA, 2010; TODE, 2007) e à interação entre a instrução baseada na produção e compreensão e o tipo de conhecimento receptivo e produtivo (SHINTANI; LI; ELLIS, 2013). ▪ Ocorreram investigações voltadas às interações entre o tipo de instrução e a complexidade de traço (SPADA, 1997; SPADA; TOMITA, 2010; WILLIAMS; EVANS, 1998), o tipo de conhecimento linguístico (NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA e TOMITA, 2010), e a prontidão de desenvolvimento dos aprendizes (SPADA, 1997; SPADA; LIGHTBOWN, 1999). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A instrução explícita na ASL para ser mais efetiva que a intervenção implícita (SPADA, 1997; NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA; TOMITA, 2010). ▪ O direcionamento da atenção dos aprendizes para a etapa de desenvolvimento seguinte (SPADA, 1997) quanto para um nível além de sua prontidão de desenvolvimento (SPADA, 1997; SPADA; LIGHTBOWN, 1999) se mostraram benéficas para a ASL. ▪ Os efeitos instrucionais foram duráveis (NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA; TOMITA, 2010). ▪ A instrução explícita produziu efeitos na ASL (TODE, 2007). ▪ Traços particulares se beneficiaram de distintos tipos de IFF (SPADA, 1997); ▪ A intervenção explícita ora foi eficaz independente do grau de complexidade do traço (SPADA; TOMITA, 2010), ora favoreceu unicamente a um tipo de traço (WILLIAMS; EVANS, 1998). ▪ O traço complexo como conhecimento implícito (SPADA;

	<p>TOMITA, 2010) favoreceu-se mais da intervenção pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ O tratamento instrucional ocasionou a constituição do conhecimento explícito (NORRIS; ORTEGA, 2000).▪ Instrução baseada na produção e na compreensão ocasionou efeitos benéficos para o conhecimento receptivo e produtivo.▪ A instrução com foco na forma isolada e a instrução com foco na forma integrada, de modo geral, foram benéficas para a constituição de conhecimento linguístico (SPADA, JESSOP; TOMITA; SUZUKI; VALEO; 2014).
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do Quadro 10, podemos observar que os estudos desenvolvidos no exterior sobre a instrução com foco na forma abrangeram pesquisas narrativas e de meta-análise. As temáticas desses trabalhos, de modo geral, são: i) tipos de instrução (explícita/implícita, baseada na produção/compreensão e isolada/integrada); ii) efeitos instrucionais e a sua durabilidade; iii) interação entre intervenção instrucional e tipo de conhecimento linguístico; iv) interação entre intervenção instrucional e prontidão de desenvolvimento dos aprendizes; v) interação entre intervenção pedagógica e grau de complexidade de traço-alvo. Na sequência, apresentamos as pesquisas sobre a IFF realizadas no Brasil.

4.2. Estudos desenvolvidos no Brasil sobre a instrução com foco na forma

Nesta seção, apresentamos pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Letras, Linguística e Linguística Aplicada, no País, compreendidas entre 2001 e 2014, a respeito da IFF, em contextos de salas de aulas de língua estrangeira.

O procedimento que adotamos para a seleção e posterior acesso às investigações, na íntegra, sobre a abordagem instrucional, consistiu, inicialmente, na consulta de estudo realizado por Finger e Mendonça (2009), no qual as pesquisadoras analisaram resumos de dissertações e teses produzidas entre 1991 e 2007, obtidos por meio do acesso ao Banco de Teses da CAPES.

Em virtude de o estudo referido limitar-se a contextos de sala de aula de inglês como LE e satisfazer parcialmente o período de produção de pesquisas que pretendemos revisar, nesta seção, optamos por ampliar a abrangência de estudos. Nesse sentido, além de partirmos dos dados obtidos na investigação anterior, efetuamos a busca de dissertações e teses produzidas a partir de 2007, incluindo outras línguas estrangeiras, no Banco de Teses da CAPES. Para tal, acessamos esse site e selecionamos busca avançada, a partir da qual, dentre as possibilidades existentes de busca na caixa de diálogo (tais como: agência financiadora, área de conhecimento, autor, biblioteca, data de defesa, instituição de ensino, linha de pesquisa, nível, palavras-chave, programa, resumo, título e todos os campos), optamos inicialmente por data de defesa, o qual não surtiu efeitos em termos de localização de trabalhos. Em função disso, realizamos a busca por meio de palavras-chave, tais como: foco na forma; input linguístico; ensino de gramática; ensino de léxico; gramática; léxico; atenção; instrução e L2; instrução em LE; instrução explícita; instrução explícita dedutiva; instrução

explícita indutiva; instrução implícita; efeitos instrucionais; instrução com foco na forma; instrução focada na forma e ensino experimental/analítico.

A partir desse procedimento, surgiu uma série de estudos que selecionamos, previamente, por meio da leitura dos resumos, tendo em vista três critérios, a saber: ser uma pesquisa produzida após 2007; abranger investigação empírica a respeito do ensino explícito e/ou implícito de gramática, léxico ou de outro nível linguístico; ter como língua instrucional uma LE. Nessa etapa, foi possível, além do resumo, termos acesso ao nome do autor, título do trabalho, ano da produção, área do conhecimento, área afim, linha de pesquisa, entre outros, o que contribuiu para a obtenção do trabalho na íntegra.

Posteriormente, contrastamos o levantamento realizado por Finger e Mendonça (2009) com o do presente estudo, a fim de selecionarmos, por meio dos critérios aludidos, as dissertações e teses que seriam consultadas na íntegra nos sites dos Programas de Pós-Graduação de Letras, Linguística ou Linguística Aplicada. A partir desse contraste, obtivemos também estudos sobre a temática em exame realizados na década de 90. Entretanto, optamos pela realização de um recorte temporal, ou seja, efetuamos a busca de trabalhos a partir de 2000, uma vez que não estavam disponíveis *online* pesquisas efetuadas nos anos 90. Além disso, descartamos estudos que não enfocaram o ensino explícito ou implícito de aspectos linguísticos, ou seja, pesquisas sobre relatos de experiência, percepções sobre o tipo de instrução, entre outros, não foram analisadas. No total, foram selecionados 19 (dezenove) estudos entre dissertações e teses. A seguir, apresentamos esses estudos, privilegiando a ordem cronológica de sua produção.

Uma investigação que tratou da ordem sequencial de aquisição de formas de perguntas em inglês, a partir da abordagem de instrução com foco na forma, foi realizada por Rodrigues (2001). Fizeram parte desse estudo 37 aprendizes brasileiros, em sua maioria universitários, do nível II, do curso de inglês do Programa de Língua Estrangeira⁵¹ (PLE) de uma universidade privada, dos quais 19 informantes constituíram o GC, enquanto que o restante integrou o GE.

Os dados foram coletados através de pré-testes e pós-testes, os quais incluíram um teste oral⁵² e dois testes escritos⁵³. Posterior à fase de tratamento⁵⁴, os participantes foram

⁵¹O PLE, na ocasião, era um curso de línguas de uma universidade particular que oferecia, tanto aos acadêmicos como para o público em geral, cursos de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês.

⁵²Descobrimos pelos aprendizes, por meio de perguntas, da gravura eleita pela professora.

⁵³Os testes requereram que os sujeitos efetuassem julgamento de gramaticalidade de frases (teste de preferência) e elaborassem frases dispostas de modo de desordenado (teste de perguntas desordenadas).

⁵⁴Dos dois grupos experimentais, um recebeu explicação explícita sobre a formação de perguntas em inglês, ao passo que o outro grupo experimental apenas recebeu material dirigido ao tratamento implícito.

submetidos aos pós-testes escritos e orais, que foram aplicados, respectivamente, uma e duas semanas após o término do período instrucional. Os índices estatísticos apontaram que, nos pós-testes orais e escritos, os grupos experimentais obtiveram um progresso mais acentuado em comparação aos grupos controles. Os resultados também indicaram que a IFF foi benéfica para os alunos no que tange à evolução dos aprendizes na formação de perguntas em inglês, e, além disso, o GE que recebeu explicação explícita foi o que obteve maior progresso nesse sentido.

Zilles (2001) comparou duas abordagens (abordagem explícita *versus* abordagem indireta) a fim de averiguar os seus efeitos e a sua durabilidade na aquisição de vocabulário num contexto formal de inglês como língua estrangeira. O estudo abrangeu 23 (vinte e três) aprendizes, com níveis (pós)intermediário de proficiência, de um curso livre. Esses participantes integraram 4 (quatro) turmas, selecionadas previamente, as quais foram divididas, por tipos de abordagem, em dois grupos, a saber: grupo explícito (GE) e grupo indireto (doravante GI), totalizando, respectivamente, 10 (dez) sujeitos para o primeiro grupo e 13 (treze) participantes para o grupo exposto à abordagem indireta. A coleta de dados ocorreu em três etapas, por meio da aplicação do pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio. Os pós-teste e pós-teste tardio foram aplicados, respectivamente, uma semana após o término da aplicação das abordagens e 4 (quatro) semanas após a segunda etapa de coleta de dados. Esses testes incluíram o teste de Escala de Conhecimento de Vocabulário, atividades de preenchimento de lacunas e de transformação de frases. Os resultados, além de indicarem que a abordagem explícita foi mais eficiente do que a abordagem indireta em relação à aquisição de vocabulário, apontaram que os aprendizes do GE apresentaram maior retenção das palavras-alvo em comparação ao GI no pós-teste. Por outro lado, no pós-teste tardio não houve diferença significativa entre os dois grupos.

Na investigação de Gontijo (2001) foram utilizados, simultaneamente, tratamentos explícito e implícito, a fim de verificar se alunos iniciantes de inglês aprenderiam verbos frasais e se esses tipos de tratamento contribuiriam para o seu uso adequado. Fizeram parte desse estudo 24 (vinte e quatro) aprendizes de inglês de um curso de extensão de uma universidade pública. Os dados foram obtidos em três etapas, por meio de pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2, os quais consistiram em atividades oral e escrita, de natureza controlada, respectivamente: resposta oral à pergunta e preenchimento de lacunas. Houve, no total, 4 (quatro) tratamentos. O pós-teste 1 foi realizado uma semana após o término do primeiro tratamento. Posterior a essa fase, os participantes, ao longo de 21 dias, foram submetidos aos

tratamentos restantes, com um intervalo de uma semana entre cada intervenção. Após uma semana do último tratamento os informantes realizaram o pós-teste 2.

Os resultados demonstraram que, no teste oral, no pós-teste 2, todos os verbos foram usados, diferentemente do que ocorreu no pós-teste 1, com um aumento considerável em relação a esse pós-teste. Por outro lado, no teste escrito, os resultados estatísticos indicaram que houve aquisição de três dos cinco verbos frasais. Os resultados também indicaram que a intervenção pedagógica, no processo de aquisição de vocabulário, pode ser benéfica, ou seja, as técnicas implícitas, as explícitas e as tarefas podem contribuir para a aquisição do significado dos verbos frasais por alunos iniciantes.

O estudo de Alves (2004) ocupou-se do papel desempenhado pela instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2, ou seja, marca de passado *-ed*. Participaram dessa investigação 7 (sete) universitários, com nível de proficiência pré-intermediário, de um Curso de Letras. Para a constituição do *corpus*, foram coletados dados ao longo de três etapas, por meio de pré-teste e pós-testes 1 e 2, os quais consistiram em leitura em voz alta de uma história, teste de julgamento de gramaticalidade e entrevista. Nas etapas pós-instrucionais, o pós-teste 1 foi aplicado quatro semanas após o tratamento instrucional, enquanto que os dados do pós-teste 2 foram obtidos oito semanas depois da intervenção pedagógica. Os resultados apontaram que houve efeitos benéficos da instrução explícita em relação à produção da forma-alvo, uma vez que o uso da estrutura fonológica alvo aumentou no pós-teste 1, tanto na entrevista quanto nos testes de leitura, com maior índice de aplicação de *-ed* nesse último instrumento de coleta. Essa tendência se manteve no pós-teste 2, isto é, os efeitos instrucionais foram duráveis.

Elizi (2004) comparou o desempenho de aprendizes, em relação ao uso do verbo *Present Perfect* do inglês, em tarefas de compreensão e produção, submetidos à instrução como foco na forma⁵⁵ com o grupo de estudantes que foi exposto a exercícios gramaticais isolados. Os participantes que fizeram parte desse estudo quase experimental foram dez grupos do quinto estágio, classificados como intermediário I, de um curso livre de idiomas. Desse total, oito grupos constituíram o GE, ao passo que o restante integrou o GC. Os dados foram obtidos por meio de testes de múltipla escolha, testes de julgamento de gramaticalidade e através de tarefa escrita de reconstrução de história. A constituição do *corpus* ocorreu ao

⁵⁵ Os grupos experimentais foram divididos e submetidos a tratamentos que incluíram atividades de compreensão e de produção textual, as quais, de um lado, se limitaram a reconstrução de história e a leitura, e, por outro lado, incluíram a essas tarefas perguntas focadas na estrutura gramatical alvo. Não há referência à explicitação da regra e do funcionamento do verbo meta, o que nos dá margem para sugerir que a instrução é implícita.

longo de duas etapas⁵⁶, isto é, os participantes realizaram pré-testes e pós-testes. Os resultados se mostraram favoráveis ao uso do *Present Perfect*, com maiores benefícios em tarefas de compreensão, entre os informantes do grupo experimental.

Preuss (2005) investigou os efeitos do ensino explícito sobre o aspecto verbal do espanhol *SE* em relação à formação do conhecimento implícito e às evidências da interface entre esse tipo de saber linguístico e o conhecimento explícito. O estudo contou com 35 (trinta e cinco) estudantes do quarto e quinto semestres, com níveis de proficiência básico e intermediário, de um Curso de Letras. Desse total, 25 (vinte e cinco) sujeitos integraram o grupo experimental e os demais fizeram parte do grupo controle. Para a coleta dos dados, realizada em duas etapas, foram utilizados dois testes, a saber: teste de múltipla escolha e tarefa de elaboração de frases. O pós-teste, no quarto semestre, foi realizado na semana seguinte à finalização da intervenção pedagógica. Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados aos informantes do sexto semestre, que não receberam instrução, sem intervalo de tempo, durante duas semanas consecutivas. Os resultados, além de permitirem a confirmação da Hipótese da Interface Fraca, indicaram que os efeitos da instrução explícita, apesar da pouca significância estatística, apareceram nos dados das produções do pós-teste.

O trabalho de Loose (2006) tratou do papel da instrução explícita na aquisição de estruturas fonológicas e morfológicas, mais especificamente a lateral pós-vocálica /l/, o verbo *gustar* e o artigo neutro *lo*, entre aprendizes de espanhol pertencentes a dois contextos de ensino: universitário e escola regular. Os participantes do estudo foram 43 (quarenta e três) sujeitos, dos quais 23 (vinte e três) eram alunos do primeiro ano do ensino médio e o restante cursava o segundo semestre de um Curso de Letras.

Os dados foram coletados em três etapas. Na fase pós-instrucional, os testes foram aplicados dois meses após o encerramento do período de instrução e seis meses após a segunda coleta de dados. Os pré-testes e os testes pós-instrução (dois meses) incluíram questões de compreensão leitora, tradução de frase, justificativa da tradução e explicação da diferença de uso da forma alvo entre o Espanhol e o PB, respostas a perguntas, transformação de frases e preenchimento de lacunas. Fizeram parte dos testes de pós-instrução (oito meses) as seguintes atividades: entrevista, leitura de um texto e tarefas de preenchimento de lacunas e de produção de frases.

Os resultados indicaram que houve diferença na aquisição das estruturas morfológicas e fonológicas em estudo, visto que a instrução explícita produziu efeitos benéficos, de caráter

⁵⁶ Não há menção ao intervalo de tempo entre os pré-teste, o tratamento e os pós-testes.

imediatamente e duradouro, na aquisição de *gustar* e de *lo*, o que não ocorreu com a lateral pós-vocálica [l]. Os dados também sugeriram que a instrução explícita reduziu a interferência da LM na aprendizagem das formas-alvo.

Schroeder⁵⁷ (2007) investigou a eficácia do ensino explícito destinado à produção da concordância nominal entre estudantes de italiano de um curso livre em contexto universitário. Participaram da pesquisa 11 (onze) alunos, com proficiência de nível básico, do segundo semestre de um curso de extensão. Os dados foram obtidos por meio de três testes: julgamento de gramaticalidade, produção livre e tarefa de descrição de figura. Os pré-testes foram aplicados na quarta semana de aula. A realização do pós-teste ocorreu duas semanas após a primeira etapa de coleta de dados. A última coleta, ou seja, a aplicação dos testes postergados sucedeu quatro semanas após o término da aplicação dos pré-testes. Os resultados, do ponto de vista estatístico, não revelaram mudanças significativas no que se refere aos índices de frequência da forma-alvo em análise, entre as três fases de coleta de dados, o que, segundo a pesquisadora, não permitiu que fosse possível tecer conclusões definitivas a respeito da eficiência ou não da instrução com foco na forma na aquisição da concordância nominal do italiano por aprendizes brasileiros.

Mulling (2007) realizou investigação a respeito do papel da instrução explícita na aquisição da língua inglesa como L2. A autora pesquisou a aquisição da pragmática da língua inglesa como L2 entre estudantes de um Curso de Letras de uma universidade pública. Participaram da investigação 17 (dezessete) estudantes pertencentes a dois níveis de proficiência: intermediário avançado e avançado. Desse universo, 9 (nove) informantes integraram o grupo controle, enquanto que os demais participantes fizeram parte do grupo experimental. Os testes utilizados para a obtenção dos dados foram o instrumento de produção pragmática e o teste de julgamento e percepção pragmática e gramatical. O pós-teste foi aplicado 1 (uma) semana posterior ao término do tratamento. A análise dos dados e a comparação entre as duas fases de aplicação dos testes demonstraram que houve efeito benéfico do tratamento instrucional tanto em relação à percepção dos enunciados, que eram inadequados pragmaticamente, quanto no que tange à produção de pedidos em língua inglesa. A pesquisadora concluiu que a instrução explícita surtiu um efeito positivo sobre a percepção dos aprendizes tanto a detalhes pragmatológicos quanto aos sócio-pragmáticos do insumo a que eram expostos.

⁵⁷ Vale destacarmos que esse estudo foi pioneiro no contexto brasileiro, visto que raras são as pesquisas sobre foco na forma que envolvem o italiano como língua de instrução.

Em sua dissertação, Júnior (2008) investigou os efeitos e a durabilidade do ensino explícito de pronúncia nas aulas de inglês como LE. Integraram o estudo 28 (vinte e oito) sujeitos, do terceiro semestre de um curso de línguas, pertencentes ao nível básico. Desse total, 11 (onze) participantes constituíram o grupo controle e o restante integrou o grupo experimental. Os dados foram coletados por meio de testes de leitura de palavras e frases. Os pós-testes foram aplicados imediatamente após a intervenção pedagógica, isto é, no dia da última aula de intervenção. A durabilidade dos efeitos instrucionais foi verificada onze meses após a finalização dos tratamentos. Os resultados apontaram que a instrução explícita na aula de LE, para a aquisição dos aspectos fonético-fonológicos do Inglês, trouxe benefícios imediatos e, em longo prazo, aos informantes do GE em comparação ao GC.

Nascimento (2009) pesquisou as diferenças entre os aprendizados implícito e explícito na aquisição de locuções verbais em inglês. Participaram dessa investigação 72 (setenta e dois) aprendizes de inglês, de uma universidade pública, de dois níveis de proficiência: básico e intermediário avançado. Desse total, 27 sujeitos integraram o grupo experimental e o restante dos participantes fez parte do grupo controle. Para a constituição do *corpus*, foram aplicados o teste de múltipla escolha e o teste de preenchimento de lacuna, ao longo de duas etapas: antes da intervenção pedagógica e imediatamente após a administração das abordagens instrucionais adotadas no estudo. Quanto à coleta de dados por grupo, no GE foram aplicados os pré-testes e pós-testes, com o intervalo de uma semana do primeiro teste para o segundo, enquanto que no GC foram administrados apenas os pré-testes. Os resultados, além de indicarem que os acertos nos testes de compreensão foram superiores aos índices dos testes de produção, sugeriram que os dois tipos de instrução empregados no tratamento da forma-alvo influenciaram no desempenho da maioria do grupo experimental, com evidências de que a instrução explícita parece ter causado mais efeito.

Outra pesquisadora que estabeleceu comparação entre abordagens instrucionais adotadas para o ensino de aspecto gramatical foi Hogetop (2009). Em seu estudo, a autora comparou a IFF, via instrução explícita vs. foco nas formas, abordagens adotadas no ensino da voz passiva do inglês a estudantes da escola regular. Os participantes da pesquisa foram 15 (quinze) estudantes do ensino médio, de nível intermediário, dos quais oito foram expostos à primeira abordagem, enquanto que os demais participaram da abordagem tradicional⁵⁸. O pré-teste e o pós-teste incluíram testes de múltipla escolha, julgamento de gramaticalidade, preenchimento de lacunas e atividade de compreensão leitora. Os resultados indicaram a

⁵⁸ Abordagem tradicional é equivalente a ensino com foco nas formas.

dificuldade dos estudantes nas produções escritas e orais coma forma-alvo, e, além disso, não permitiram atestar a eficiência da abordagem foco na forma na melhoria da compreensão da voz passiva em inglês.

Macedo (2011) verificou o efeito da instrução explícita na produção da duração de vogais em inglês. O estudo contou com catorze participantes, com nível de proficiência básico. A metade dos sujeitos, aprendizes de um curso de extensão, fez parte do grupo experimental. O restante, pertencente ao grupo controle, eram estudantes de um Curso de Letras. O *corpus* foi constituído por meio de dois testes (pré e pós-testes), os quais consistiram na leitura de vinte e quatro palavras contendo as vogais-alvo na frase *Say___*. O intervalo de tempo para coleta de dados do segundo teste em relação ao primeiro foi de quinze dias, período no qual houve a aplicação de tratamento instrucional ao grupo experimental. Os resultados não revelaram diferenças significativas entre os dois testes, independentemente do grupo, o que permitiu a suposição, por parte da pesquisadora, de que a instrução explícita, de pouca duração, não foi suficiente para causar alterações significativas na produção das vogais-alvo.

Outro estudo que examinou o papel da instrução explícita na aquisição de aspectos linguísticos foi o de Rocha (2012). Em sua investigação, a autora verificou os efeitos do ensino explícito na produção e percepção de sons consonantais de palavras da língua inglesa. Os sujeitos da pesquisa foram 24 (vinte e quatro) estudantes do nono ano do ensino fundamental. Desse total, catorze alunos participaram do grupo experimental e os demais integraram o grupo controle. Os dados foram coletados por meio de cinco atividades (pré e pós-testes): identificação de similaridade sonora, identificação de rima, produção oral por meio da leitura, síntese de unidades intrassilábicas e segmentação de unidades intrassilábicas. O pós-teste foi aplicado uma semana após o término da intervenção pedagógica. Os resultados apontaram transferência de L1 para L2 e aumento de acurácia na produção e percepção dos sons consonantais investigados. À exceção da tarefa de identificação de rima, nos demais testes a instrução explícita foi eficaz, visto que houve diferenças estatisticamente significativas entre os resultados do pré-testes- e pós-testes.

Nardelli (2012) pesquisou a aquisição dos verbos *passato prossimo* e *imperfetto* por aprendizes brasileiros, em contexto de instrução formal. Os participantes foram cento e cinco aprendizes de cursos extracurriculares de italiano de uma universidade privada. Desse total, 36 (trinta e seis) sujeitos integraram o nível II, 26 (vinte e seis) participantes constituíram o nível III, e, respectivamente, 20 (vinte) e 23 (vinte e três) informantes fizeram parte dos níveis IV e V. O *corpus* foi obtido, em três momentos distintos, por meio de uma produção escrita e

de uma atividade de *cloze*. O intervalo de tempo entre a aplicação do primeiro teste em relação aos outros dois foi, respectivamente, de seis meses e de um ano.

Os resultados indicaram que a instrução explícita do *passato prossimo* causou impacto expressivo apenas na atividade de *cloze*, visto que houve seu aparecimento em todos os níveis. Quanto à durabilidade dos efeitos instrucionais, a pesquisadora concluiu que, na produção livre, o emprego dos tempos verbais oscilou, enquanto que nas atividades de *cloze*, os participantes seguiram empregando a forma-alvo um ano após o tratamento instrucional.

Pasquali (2012) investigou o papel da instrução explícita e da memória de trabalho relacionado às conjunções em inglês na leitura em L2 por universitários. O estudo contou com 44 (quarenta e quatro participantes), alunos do segundo semestre do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, de uma instituição privada. Desse total, 25 (vinte e cinco) fizeram parte do grupo que recebeu tratamento instrucional, e o restante integrou o grupo controle. Os dados foram obtidos por meio de pré-teste, pós-teste e teste de retenção. Esses testes estavam constituídos de questões de múltipla escolha alusivas à compreensão textual. O terceiro teste foi aplicado três meses após o término do tratamento. Os resultados indicaram que a instrução explícita dirigida às conjunções favoreceu a compreensão de textos em língua inglesa. Além disso, quanto ao efeito duradouro da abordagem instrucional, os informantes do grupo experimental, no segundo pós-teste, obtiveram desempenho semelhante ao do primeiro pós-teste, ou seja, permaneceram estáveis em relação ao emprego da forma-alvo.

Perozzo (2013) em sua pesquisa de mestrado, de cunho quase experimental, averiguou o papel da instrução explícita na percepção das consoantes oclusivas surdas, sem soltura audível em codas simples finais de palavras do inglês. Participaram do estudo 17 (dezessete) estudantes, com níveis de proficiência básico e intermediário, do primeiro semestre de um Curso de Letras de uma universidade pública, dos quais 10 (dez) integraram o grupo experimental e o restante dos alunos fez parte do grupo controle. Os dados foram obtidos ao longo do pré-teste, pós-teste imediato e teste de retenção, os quais incluíram o teste de identificação perceptual e o teste de discriminação categórica. O pós-teste imediato foi aplicado três dias após a conclusão da intervenção instrucional, enquanto que o pós-teste de retenção foi administrado cinco meses após a aplicação do primeiro pós-teste. Os resultados, além de apontarem que o GE obteve maiores índices de acuidade em comparação ao GC, sugeriram que os aprendizes com maior proficiência em inglês obtiveram os maiores índices de acurácia em comparação aos alunos do nível básico.

Moraes (2014) pesquisou o papel da instrução explícita na aprendizagem do presente do subjuntivo, com as conjunções adverbiais *quando* e *aunque* e com o pronome relativo de

lugar *donde*, por 12 (doze) estudantes, de nível intermediário, de um Curso de Letras de uma universidade privada. A pesquisa abrangeu cinco etapas: pré-teste; aulas-tratamento; pós-teste imediato; pós-teste postergado e entrevista narrativa. A aplicação do pós-teste imediato ocorreu uma semana após o término do tratamento, ao passo que o pós-teste postergado foi aplicado praticamente seis semanas após a coleta da aplicação do primeiro pós-teste. Nas três fases de coleta de dados foram utilizadas as seguintes tarefas: preenchimento de lacunas; exercício de múltipla escolha; perguntas e respostas controladas; descrição de imagem e criação de história. Os resultados apontaram que o tratamento instrucional foi benéfico para a aquisição do presente do subjuntivo do espanhol em orações subordinadas com *cuando*, *aunque* e *donde*, visto que houve aumento em sua aplicação posterior à instrução explícita, sem diferença de aplicação entre os pós-testes imediato e postergado, o que indicou a manutenção dos benefícios instrucionais ao longo do tempo.

Freitas (2014) investigou os efeitos da instrução explícita e implícita na aprendizagem de duas estruturas do italiano (*presente dell'indicativo* e *passato prossimo*), caracterizadas, respectivamente, como simples e complexas, num curso de extensão de uma universidade pública. No total, fizeram parte do estudo 14 participantes, dos quais seis aprendizes constituíram o grupo explícito, enquanto que o restante integrou o grupo implícito. Os dados linguísticos⁵⁹ foram obtidos através de testes de desempenho (produção oral e escrita), em três momentos distintos: pré-teste; teste imediato e teste postergado. O intervalo entre o teste imediato e o teste postergado foi de sete e de duas semanas, respectivamente, para as estruturas simples e complexas.

Os resultados apontaram que as estratégias explícita e implícita foram igualmente eficazes no teste imediato. Contudo, apenas alguns alunos submetidos a ambas as estratégias tiveram domínio sistemático da estrutura no teste postergado. Os dados, além de indicarem que as produções do grupo implícito foram mais espontâneas do que no grupo explícito, corroboraram que a estratégia explícita pode ser melhor para as estruturas simples e algumas estruturas complexas, enquanto que a estrutura implícita pode interagir melhor com algumas estruturas complexas. Além disso, parece que o tempo de exposição e a prática foram insuficientes em ambos os grupos (explícito e implícito) para promover a aquisição.

A seguir, apresentamos o Quadro 11, referente ao sumário dos resultados desenvolvidos nos Países sobre a instrução com foco na forma.

⁵⁹Limitamo-nos aos instrumentos para obtenção de dados linguísticos, ou seja, não remetemos a outros instrumentos de coleta de dados, tais como: questionário de perfil, entrevista semiestruturadas, etc.

Quadro 11: Sumário dos estudos desenvolvidos no Brasil sobre a instrução com foco na forma

ESTUDO	OBJETO DE INSTRUÇÃO	SUJEITOS E PROFICIÊNCIA	INSTRUÇÃO, CONTEXTO, LÍNGUA DE INSUMO	INSTRUMENTOS DE COLETA	PERÍODO(S) DE COLETA PÓS-INSTRUCIONAL	RESULTADOS/ CONCLUSÃO
1. Rodrigues (2001)	Formação de Perguntas	18 Sujeitos do Grupo Experimental 19 Sujeitos do Grupo Controle	Explícita x Implícita, Curso de Extensão, Inglês	Pré-Teste e Pós-Teste: Descobrimto de Gravura, Julgamento de Gramaticalidade e Formação de Frases.	Pós-Teste Escrito: 1 semana Pós-Teste Oral: 2 semanas	A instrução com foco na forma foi benéfica no que tange à evolução dos aprendizes na formação de perguntas em inglês
2. Zilles (2001)	Verbos Frasais	10 Indivíduos do Grupo Explícito 13 indivíduos do Grupo Indireto	Abordagem explícita x Abordagem indireta Curso Livre, Inglês	Pré-Teste, Pós-Teste e Pós-Teste Tardio: Teste de Escala de Conhecimento de Vocabulário, Preenchimento de Lacunas e Múltipla Escolha	Pós-teste: 1 semana após o término do tratamento Pós-teste tardio: 4 semanas após o término da aplicação do pós-teste	Efeitos imediatos no grupo explícito
3. Gontijo (2001)	Verbos Frasais	24 Participantes	Explícita e Implícita, Curso de Extensão, Inglês	Pré-Teste, Pós-Teste 1 e Pós-Teste 2: Resposta Oral a Perguntas e Preenchimento de Lacunas	Pós-teste 1: 1 semana após o término do primeiro tratamento Pós-teste 2: 4 semanas após a aplicação do Pós-teste 1	As instruções explícita e implícita e as tarefas podem contribuir para a aquisição do significado de verbos frasais por alunos iniciantes
4. Elizi (2004)	<i>Present Perfect</i>	8 Grupos Experimentais 2 Grupos Controle	Implícita, Curso Livre, Inglês	Pré-Teste e Pós-Teste: Múltipla Escolha, Julgamento de Gramaticalidade e		Resultados favoráveis ao uso do <i>Present Perfect</i> , com maiores benefícios em tarefas

				Reconstrução de Historia		de compreensão
5. Alves (2004)	Marca do Passado – <i>Ed</i>	7 Informantes	Explícita, Curso de Letras, Inglês	Pré-Teste, Pós-Teste 1 e Pós-Teste 2: Leitura em voz alta de uma História e de Frases de Julgamento de Gramaticalidade e uma Entrevista	Pós-teste 1: 4 semanas após o tratamento instrucional Pós-teste 2: 8 semanas após a finalização da intervenção pedagógica	Efeitos benéficos e duráveis da instrução explícita no que se refere à produção da forma-alvo
6. Preuss (2005)	Aspecto Verbal SE	25 Sujeitos do Grupo Experimental 10 Sujeitos do Grupo Controle	Explícita, Curso de Letras, Espanhol	Pré-Teste e Pós-Teste 1: Múltipla Escolha e Elaboração de Frases	Pós-teste: 1 semana após a finalização da intervenção pedagógica	Efeitos da instrução explícita nos dados oriundos de produções do pós-teste. Os resultados confirmaram a Hipótese da Interface Fraca
7. Loose (2006)	Lateral Pós-Vocálica /l/, Verbo <i>Gustar</i> , Artigo Neutro <i>Lo</i>	43 Participantes	Explícita, Curso de Letras, Escola Regular, Espanhol	Pré-teste e Pós-teste 1: Perguntas, Transformação de Frases e Preenchimentos de Lacunas Pós-Teste 2: Entrevista Semiestruturada, Leitura de Texto em voz alta, Preenchimento de Lacunas e Produção de Frases	Pós-teste 1: 2 meses após a finalização da instrução explícita Pós-teste 2: 6 meses após a aplicação do pós-teste 1	Efeito benéfico, de caráter imediato e duradouro, na aquisição de estruturas morfológicas. Houve também redução da interferência da LM na aprendizagem das formas alvo

8. Schroeder (2007)	Concordância Nominal	11 Indivíduos	Explícita, Curso de Extensão, Italiano	Pré-Teste, Pós-Teste Imediato e Pós-teste Postergado: Julgamento de Gramaticalidade, Descrição de Casa e de Figura Humana	Pós-teste: 2 semanas após a aplicação do pré-teste Teste postergado: 4 semanas após a coleta de dados por meio do pré-teste	Inconclusivo sobre a eficiência do tratamento adotado na aprendizagem da concordância nominal do italiano
9. Mulling (2007)	Aspectos Pragmáticos	8 Informantes do Grupo Experimental 9 Informantes do Grupo Controle	Explícita, Curso de Letras, Inglês	Pré-Teste e Pós-Teste: Instrumento de Produção Pragmática e Julgamento e Percepção Pragmática e Gramatical	Pós-teste 1 semana após a finalização do tratamento	Efeitos positivos da instrução explícita sobre a percepção dos aprendizes tanto a detalhes pragmalinguísticos quanto aos sociopragmáticos.
10. Júnior (2008)	Aspectos Segmentais	17 Indivíduos do Grupo Experimental 11 Indivíduos do Grupo Controle	Explícita, Curso Livre, Inglês	Teste Diagnóstico, Pós-Teste Imediato e Pós-Teste <i>a Posteriori</i> : leitura de palavras e frases	Pós-teste imediato: no dia da última aula de intervenção Teste <i>a posteriori</i> : 11 meses após a finalização do tratamento	A instrução explícita resultou em benefícios imediatos e a longo prazo aos informantes do grupo experimental no que se refere à aquisição das formas-alvo

11. Nascimento (2009)	Locuções Verbais	27 Informantes do Grupo Experimental 45 Informantes do Grupo Controle	Explícita e Implícita, Curso de Letras, Inglês	Pré-Teste e Pós-Teste: Múltipla Escolha e Preenchimento de Lacuna	Pós-teste: 1 semana após a aplicação do pré-teste	A instrução explícita parece ter causado mais efeito do que a instrução implícita, com maiores índices de acertos referentes ao uso da forma-alvo em testes de compreensão.
12. Hogetop (2009)	Voz Passiva	8 Sujeitos do Grupo Experimental 7 Sujeitos do Grupo Controle	Explícita e Foco nas Formas, Escola Regular, Inglês	Pré-Teste e Pós-Teste: Múltipla Escolha, Julgamento de Gramaticalidade, Preenchimento de Lacunas e Atividade de Compreensão Leitora.		Os resultados foram inconclusivos em relação à eficiência da abordagem foco na forma quanto à forma-alvo.
13. Macedo (2011)	Vogais	7 Participantes do Grupo Experimental 7 Participantes do Grupo Controle	Explícita, Curso de Extensão, Inglês	Pré-Teste e Pós-Teste: Leitura de Palavras	Pós-teste: 15 dias após a aplicação do pré-teste	Inexistência de diferenças entre os grupo experimental e controle em relação à produção das formas-alvo
14. Rocha (2012)	Sons Consonantais	14 Sujeitos do Grupo Experimental 10 Sujeitos do Grupo Controle	Explícita, Escola Regular, Inglês	Pré-Teste e Pós-Teste: Identificação da Similaridade Sonora, Identificação de Rima, Produção Oral, Síntese de Unidades Intrassilábicas e Segmentação de Unidades Intrassilábicas	Pós-teste: 1 semana após o término da intervenção	Na maioria das tarefas, a instrução explícita foi eficaz, visto que houve aumento de acurácia na produção e percepção dos sons meta

15. Nardelli (2012)	<i>Passato Prossimo</i> e <i>Imperfetto</i>	105 Informantes	Explícita, Curso de Extensão, Italiano	Pré-Teste, Pós-Teste 1 e Pós-Teste 2: produção escrita e atividade de <i>cloze</i>	Pós-testes 1 e 2: 6 meses e 1 ano após a aplicação do pré-teste	A instrução explícita causou impacto na atividade de <i>cloze</i> a curto e a longo prazo
16. Pasquali (2012)	Conjunção	25 Participantes do Grupo Experimental 19 Participantes do Grupo Controle	Explícita, Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Inglês	Pré-Teste, Pós-Teste e Teste de Retenção: Múltipla Escolha	Pós-teste Teste de retenção: 3 meses após o término do tratamento.	A instrução explícita favoreceu a compreensão de textos em inglês. Os efeitos permaneceram estáveis entre o pós-teste e o teste de retenção
17. Perozzo (2013)	Consoantes oclusivas surdas	10 Participantes do grupo experimental 7 Participantes do grupo controle	Explícita, Curso de Letras, Inglês	Teste de identificação perceptual e teste de discriminação categórica	Pós-teste imediato: três dias após a conclusão da intervenção Pós-teste de retenção: cinco meses após a finalização do primeiro pós-teste.	O grupo experimental apresentou maior índice de acuidade referente às formas alvo em comparação ao grupo controle.
18. Moraes (2014)	Presente do Subjuntivo	12 Sujeitos	Explícita, Curso de Letras, Espanhol	Preenchimento de lacuna, Exercício de Múltipla Escolha, Perguntas e Respostas Controladas, Descrição de Imagem e Criação de História.	Pós-teste imediato: 1 semana após o término do tratamento Pós-teste postergado: 6 semanas após a aplicação do primeiro pós-teste	A instrução explícita foi benéfica com manutenção dos seus benefícios ao longo do tempo.
19. Freitas (2014)	<i>Presente dell' indicativo</i> (estrutura simples) <i>Passato Prossimo</i> (estrutura complexa)	14 Sujeitos	Explícita e Implícita, Curso de Extensão	Teste de desempenho (produção oral e escrita).	Intervalo entre o teste imediato e o teste postergado foi de sete e duas semanas, respectivamente, para as estruturas simples e complexas	As estratégias explícita e implícita foram igualmente eficazes no teste imediato, ao passo que, no teste postergado, a maioria dos aprendizes estava

						em processo de aquisição das formas-alvo
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

A fim de obtermos um panorama que possibilite o estabelecimento de um perfil das pesquisas desenvolvidas nos Cursos de Pós-Graduação em Letras, Linguística e Linguística Aplicada a respeito da temática de instrução com foco na forma, a questão que norteia nossa análise é a que segue: considerando as diferentes amostras, contextos de pesquisa, entre outros, em que medida as questões metodológicas e os resultados dos estudos realizados no país sobre a IFF se assemelham ou divergem?

Quanto a aspectos metodológicos controlados nas pesquisas sobre a IFF no País, podemos afirmar que questões de pesquisa, objeto linguístico de instrução, contexto de pesquisa e etapas de coleta de dados obtiveram pontos comuns nesses estudos. No que tange aos interesses de pesquisa, de modo geral, os estudos sobre a IFF no País trataram dos efeitos da instrução explícita (PREUSS, 2005; MULLING, 2007; MACEDO, 2011; ROCHA, 2012) e da sua duração (ALVES, 2004; LOOSE, 2006; SCHROEDER, 2007; JÚNIOR, 2008; NARDELLI, 2012; PASQUALI, 2012; PEROZZO, 2013; MORAES, 2014) na aprendizagem de formas-alvo. Há também trabalhos que abordaram os efeitos da instrução explícita na formação de conhecimento linguístico (PREUSS, 2005), na redução da interferência da LM (LOOSE, 2006) e na interação do tipo de instrução com o grau de complexidade da estrutura-alvo (FREITAS, 2014).

Outras investigações compararam a eficácia de dois tipos de instrução, em curto prazo (ELIZI, 2004; NASCIMENTO, 2009; HOGETOP, 2009), e a sua durabilidade (GONTIJO, 2001; ZILLES, 2001; FREITAS, 2014) em tarefas de compreensão e produção (ELIZI, 2004; NASCIMENTO, 2009). Somamos a isso estudos que abordaram os efeitos da IFF na sequência de aquisição de estruturas linguísticas (RODRIGUES, 2001) ou examinaram os efeitos da instrução explícita em tarefas de compreensão e produção (PREUSS, 2005).

Quanto ao objeto linguístico de instrução, há mais estudos que analisaram os efeitos instrucionais no que tange à aprendizagem de aspectos gramaticais (RODRIGUES, 2001; ELIZI, 2004; PREUSS, 2005; LOOSE, 2006; SCHROEDER, 2007; NASCIMENTO, 2009; HOGETOP, 2009; NARDELLI, 2012; PASQUALI, 2012; MORAES, 2014; FREITAS, 2014) e de elementos do nível fonético/fonológico (ALVES, 2004; LOOSE, 2006; JÚNIOR, 2008; MACEDO, 2011; ROCHA, 2012; PEROZZO, 2013) em comparação ao nível lexical (ZILLES, 2001; GONTIJO, 2001) e a aspectos pragmáticos (MULLING, 2007).

Em relação ao ambiente de pesquisa, as investigações, a respeito da IFF realizadas no País foram desenvolvidas mais em contexto universitário (RODRIGUES, 2001; GONTIJO, 2001; ALVES, 2004; PREUSS, 2005; LOOSE, 2006; SCHROEDER, 2007; MULLING, 2007; NASCIMENTO, 2009; MACEDO, 2011; NARDELLI, 2012; PASQUALI, 2012;

PEROZZO, 2013; MORAES, 2014; FREITAS, 2014), isto é, mais na graduação e em cursos de extensão, do que em cursos livres (ZILLES, 2001; ELIZI, 2004; JÚNIOR, 2008) e, também, na escola regular (LOOSE, 2006; HOGETOP, 2009; ROCHA, 2012).

No que tange à língua estrangeira de instrução, os estudos sobre a abordagem instrucional, em sua maioria, incluíram o inglês como fonte de insumo (RODRIGUES, 2001; ZILLES, 2001; GONTIJO, 2001; ELIZI, 2004; ALVES, 2004; MULLING, 2007; JÚNIOR, 2008; NASCIMENTO, 2009; HOGETOP, 2009; MACEDO, 2011; ROCHA, 2012; PASQUALI, 2012; PEROZZO, 2013), mais do que o espanhol (PREUSS, 2005; LOOSE, 2006; MORAES, 2014) e o italiano (SCHROEDER, 2007; NARDELLI, 2012; FREITAS, 2014), no caso.

No tocante ao(s) grupo(s) de informantes, a maioria das investigações (RODRIGUES, 2001; ZILLES, 2001; ELIZI, 2004; PREUSS, 2005; MULLING, 2007; JÚNIOR, 2008; NASCIMENTO, 2009; HOGETOP, 2009; MACEDO, 2011; ROCHA, 2012; PASQUALI, 2012; PEROZZO, 2013; FREITAS, 2014) apresentaram dois grupos de participantes. Por outra parte, houve trabalho(s) que incluiu/incluíram grupo(s) que recebeu(eram) a mesma intervenção pedagógica (GONTIJO, 2001; ALVES, 2004; LOOSE, 2006; SCHROEDER, 2007; NARDELLI, 2012; MORAES, 2014).

Quanto à etapa de coleta de dados, no contexto brasileiro, há mais pesquisas sobre a IFF (ZILLES, 2001; GONTIJO, 2001; LOOSE, 2006; SCHROEDER, 2007; JÚNIOR, 2008; NARDELLI, 2012; PASQUALLI, 2012; PEROZZO, 2013; MORAES, 2014; FREITAS, 2014) que obtiveram os dados, em fase pós-instrucional, mediante a aplicação de pós-teste imediato e de pós-teste postergado do que trabalhos (RODRIGES, 2001; ALVES, 2004; PREUSS, 2005; MULLING, 2007; NASCIMENTO, 2009; MACEDO, 2011; ROCHA, 2012) que incluíram, em sua metodologia, apenas um pós-teste, isto é, verificaram apenas os efeitos instrucionais, mas não sua durabilidade.

Os resultados de pesquisas sobre a IFF, no País, em nível de Pós-Graduação, mostraram que o tratamento instrucional tem propiciado efeitos benéficos no que tange ao uso de aspectos linguísticos em ambientes comunicativos. Esses efeitos foram positivos em termos de durabilidade, em curto e/ou em longo prazos. Entretanto, houve pesquisas, sob a temática em exame, que indicaram resultados inconclusos (HOGETOP, 2009; SCROEDER, 2007) a respeito da eficiência da instrução com foco na forma, ou que o período instrucional foi insuficiente (MACEDO, 2011) para a alteração no uso de estruturas-alvo.

Somamos a isso estudos cujos resultados foram favoráveis à produção da forma-alvo espontaneamente (PREUSS, 2005), enquanto que outros trabalhos indicaram benefícios

instrucionais em tarefas de compreensão (ELIZI, 2004; NASICMENTO, 2009). Além disso, estudos mostraram que a instrução explícita reduziu a interferência da LM no processo de aprendizagem de estruturas morfossintáticas (LOOSE, 2006) ou ocasionou produções menos espontâneas em comparação à intervenção implícita (FREITAS, 2014). Houve também resultados (FREITAS, 2014) cujos índices apontaram que a estratégia explícita pode ser mais benéfica para as estruturas simples e algumas estruturas complexas, enquanto que a estrutura implícita pode ocasionar mais benefícios a algumas estruturas complexas.

É válido destacarmos que a durabilidade dos benefícios da abordagem instrucional, nos estudos desenvolvidos no Brasil sobre a IFF, foi verificada com intervalos distintos de aplicação entre os pós-testes, visto que há pesquisas cujos participantes realizaram o segundo pós-teste com diferença de um mês em relação à aplicação do pós-teste 1 e/ou ao término do tratamento instrucional, ao passo que há outros estudos que o fizeram após meses.

Nesse sentido, os benefícios duráveis de um estudo podem ser interpretados como em médio prazo (MORAES, 2014) numa pesquisa, ao passo que, em outra, pode ser compreendida como em longo prazo (JÚNIOR, 2008). Apesar de não nos ocuparmos de uma análise e discussão quanto aos intervalos de aplicação entre os pós-testes nos trabalhos sobre a IFF realizados no país, assinalamos a necessidade de um trabalho nesse sentido, cabendo a estudos futuros uma investigação nessa linha. A partir do exposto, podemos tecer as seguintes considerações:

1) Os efeitos da IFF foram benéficos na maioria das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação, no País, que envolveram o ensino explícito e/ou implícito de formas linguísticas no contexto de sala de aula de LE, com vantagem a favor do primeiro tipo de intervenção;

2) As pesquisas, a partir da IFF, selecionaram como objeto linguístico de instrução menos aspectos linguísticos pertencentes aos níveis lexical e pragmático em comparação a outros níveis da língua-alvo.

3) Os estudos no Brasil sobre o IFF examinaram os efeitos instrucionais, no que concerne à aprendizagem de aspectos linguísticos, entre aprendizes que são expostos a línguas estrangeiras tipologicamente próximas a sua LM, como no caso do português, contudo, é válido assinalarmos que, no Espanhol e no Italiano, há um número menor de trabalhos nesse sentido.

4) O curso livre e a escola regular foram os contextos de ensino que apresentaram maior carência de pesquisas sobre a IFF no Brasil.

5) O exame da durabilidade dos efeitos instrucionais deve ser realizado com cautela em função da diferença entre os intervalos de aplicação dos pós-testes postergados nos estudos desenvolvidos sobre a IFF.

6) Um menor número de pesquisas a respeito da IFF destinou-se à análise dos benefícios instrucionais no que concerne ao uso das formas-alvo em tarefas de compreensão e de produção, ao uso da forma-alvo como conhecimento linguístico, à redução da interferência da LM e à interação do tipo de instrução com o grau de complexidade da estrutura-alvo.

Ao compararmos os estudos desenvolvidos no País com os trabalhos realizados no exterior sobre a IFF, não identificamos nenhuma pesquisa quantitativa de meta-análise naquele contexto. Quanto aos interesses de pesquisa dos estudos realizados no País em comparação aos trabalhos no exterior, a respeito da abordagem instrucional, podemos observar que aqueles estudos se ocuparam dos efeitos e da durabilidade do tipo de instrução no processo de aquisição de L2, do papel da abordagem instrucional na constituição de conhecimento linguístico, do uso de formas-alvo em habilidades de produção, da redução da interferência da LM na aquisição de aspectos linguísticos da língua-alvo e dos efeitos do tipo de instrução na aquisição de estruturas simples e complexas e na etapa de desenvolvimento dos aprendizes. Essa tendência temática das pesquisas desenvolvidas no País, em parte, está de acordo com os estudos de Norris e Ortega (2000), Tode (2007), Spada e Tomita (2010) e Shintani, Li e Ellis (2013). Contudo, não existem registros de investigação que tenham verificado o papel da instrução com foco na forma integrada e/ou instrução com foco na forma isolada na constituição de conhecimento linguístico de um traço linguístico, como em Spada et al. (2014).

A partir do exposto, constatamos que não há estudos de meta-análise, no contexto brasileiro referente à IFF. Além disso, não há registro de pesquisas sobre a interação entre a instrução com foco na forma isolada/integrada e a forma-alvo como conhecimento explícito e implícito. Outras questões lacunares estão relacionadas à inexistência de trabalhos a respeito da interação entre o tipo de traço, o tipo de instrução (explícita ou implícita) e a capacidade de uso livre e controlado na L2. Há também um número reduzido de investigações, no contexto brasileiro, que trataram da interação entre a IFF, a prontidão de desenvolvimento dos aprendizes e/ou o grau de complexidade da forma-alvo. Por último, são poucos os estudos a respeito do papel do tratamento instrucional na redução da transferência da língua materna e da instrução baseada na produção ou compreensão, como estratégia pedagógica, na aquisição de formas linguísticas.

No presente estudo, verificamos os efeitos e a durabilidade do tratamento instrucional, com predominância da instrução baseada na produção, de natureza explícita e isolada, na produtividade de formas clíticas e únicas de terceiras pessoas (formas simples) e formas clíticas de duplicadas de terceiras pessoas (formas complexas) em uso espontâneo e controlado entre aprendizes com menos/mais tempo de estudo do espanhol. Em outras palavras, por meio deste estudo, averiguamos se há interação entre a intervenção instrucional adotada com traços simples e complexos como conhecimento implícito e explícito e se os seus efeitos são duráveis. Além disso, examinamos como a prontidão de desenvolvimento dos aprendizes interage com a intervenção pedagógica e com a interferência do PB no processo de aquisição das formas clíticas de terceiras pessoas do Espanhol.

No capítulo seguinte (capítulo 5), apresentamos a metodologia do presente estudo.

5. METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta investigação, de caráter quase experimental, adotamos o método de análise estatístico. Quanto ao primeiro aspecto, os indivíduos, para a constituição da amostra, não foram selecionados aleatoriamente, isto é, os pré-selecionamos a partir de três grupos de estudantes, organizados em função do seu nível (tempo) formal de estudo do Espanhol. Nesse sentido, aprendizes que integravam o quinto e sétimo semestres constituíram o grupo com mais tempo de estudo, ao passo que os estudantes do terceiro semestre fizeram parte do grupo com menor nível de estudo. Esse procedimento de classificação dos participantes, por tempo de estudo, conforme observamos na seção 3.3, teve sustentação em critério psicolinguístico, ou seja, as estruturas-alvo adquiridas tardiamente (formas complexas) apresentaram maiores índices de frequência, na fase de pré-tratamento instrucional, entre os aprendizes com maior tempo de estudo do que no grupo de estudantes menos experientes na aprendizagem do Espanhol.

Em função do caráter quase experimental desta pesquisa, o conjunto de participantes funcionou, simultaneamente, como grupos controle e experimental (LARSEN-FREEMAN ; LONG, 1994). Os dados obtidos na etapa anterior ao tratamento instrucional exerceram o papel de grupo controle. Por sua vez, os resultados oriundos das etapas I e II do pós-intervenção pedagógica funcionaram como grupo experimental.

Neste capítulo, outra questão que merece destaque está relacionada à validade interna (TROCHIN, 2006), isto é, se as mudanças ocorridas, no que se refere ao aumento da frequência das formas-alvo, podem ser atribuídas à intervenção instrucional e não a outras possíveis motivações. O reforço da veracidade da relação de causa e efeito de um (quase) experimento é possível desde que não haja outra variável independente - além do grupo de fatores selecionado pelo pesquisador - que venha a condicionar a variável dependente. Se for cumprida essa condição, será possível atribuir ao grupo de fatores as mudanças ocorridas na variável dependente (NUNAN, 1992). Obedecemos à condição de veracidade de causa e efeito, visto que, conforme observaremos na seção 5.8, a variável Etapa de Coleta foi o único grupo de fatores independente que controlamos.

Apresentamos, a seguir, os objetivos e as hipóteses que orientam o presente estudo. Na sequência, indicamos aspectos relacionados aos participantes e aos dados, a saber: a seleção da amostra; os participantes; os instrumentos de coleta de dados; o tratamento instrucional e o cronograma da pesquisa. Por último, tratamos das variáveis deste estudo e do instrumento estatístico de análise.

5.1. Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como a IFF pode contribuir para a aprendizagem das formas simples e complexas de 3ª- pessoas do Espanhol, no contexto universitário, por brasileiros.

Os objetivos específicos são os seguintes:

Objetivo 1 - Verificar os efeitos instrucionais sobre a frequência das formas simples e complexas do Espanhol de terceiras pessoas, através da análise da diferença dos valores de produtividade das formas-alvo obtida entre o pré-teste e o pós-teste imediato (curto prazo).

Objetivo 2 - Averiguar a durabilidade dos efeitos instrucionais em relação à produtividade das formas simples e complexas do Espanhol, por meio do exame da diferença dos índices de produtividade das formas-alvo obtida entre o pós-teste imediato e o pós-teste postergado (médio prazo).

Objetivo 3 - Investigar diferenças entre a identificação e a aplicação das formas simples e complexas do Espanhol, por meio da análise e comparação da frequência das formas-alvo, alcançada, em curto e em médio prazos, respectivamente, nos testes de compreensão e de produção.

Objetivo 4 - Verificar os efeitos e a durabilidade do tratamento instrucional sobre a produtividade obtida das formas-alvo como práticas livres e controladas, por meio do exame da produtividade das formas simples e complexas de 3ª- pessoas do Espanhol, nas etapas pós-tratamento, em testes de conhecimento implícito e explícito.

Objetivo 5 - Examinar a interação entre o tratamento instrucional e a etapa de desenvolvimento dos aprendizes, através da análise da produtividade das formas simples e complexas do Espanhol, nas fases I e II pós-tratamento, entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo.

Objetivo 6 - Examinar a interação entre a intervenção instrucional e o grau de proficiência dos aprendizes, por meio da análise da frequência das formas simples e complexas do Espanhol, em curto e médio prazos, entre os aprendizes menos e mais proficientes.

Objetivo 7 - Averiguar se o tratamento instrucional ocasiona a redução das evidências de transferência da língua materna (LM) no processo de aprendizagem

das formas simples e complexas do Espanhol, por meio do exame da frequência das estratégias de (não) retomada das formas-alvo, obtida, ao longo das etapas pós-tratamento, em testes de produção linguística.

5.2. Hipóteses

Hipótese 1- A instrução com foco na forma (IFF) trará efeitos benéficos por meio do aumento dos índices de acuidade das formas simples e complexas do Espanhol em curto prazo. (SPADA; TOMITA, 2010).

Hipótese 2- Os efeitos instrucionais serão duradouros, isto é, em médio prazo, haverá a estabilidade e/ou o avanço dos índices de acuidade das formas simples e complexas do Espanhol que obtidos em curto prazo (SPADA; TOMITA, 2010).

Hipótese 3- As formas simples e complexas do Espanhol de 3ª- pessoas apresentarão maiores índices de acurácia, ao longo das etapas I e II pós-tratamento, em testes de produção em comparação aos testes de compreensão (SWAIN, 1995, 1998, 2005).

Hipótese 4- As formas simples e complexas do Espanhol indicarão, em curto e em médio prazos, os maiores índices de acuidade como conhecimento implícito do que como conhecimento explícito (ELLIS, 1993).

Hipótese 5- Os aprendizes mais experientes na aprendizagem do Espanhol, apresentarão, nas fases I e II pós-intervenção pedagógica, os maiores índices de acurácia das formas-alvo, do que os alunos com menor tempo de estudo (PIENEMANN, 1985, 1989).

Hipótese 6- O grupo mais proficiente obterá maiores índices de acurácia das formas-alvo, do que o grupo com aprendizes menos proficientes (PEROZZO, 2013).

Hipótese 7- Haverá, nas fases I e II pós-tratamento instrucional, redução das evidências de transferências da LM para o Espanhol no processo de aprendizagem das formas simples e complexas (LOOSE, 2006).

5.3. Seleção da amostra

Os dados foram obtidos de adultos universitários de um Curso de Letras (Habitação Português-Espanhol e respectivas Literaturas), do período noturno, de uma universidade pública. No período de coleta de dados, de julho a outubro de 2013, as disciplinas ministradas foram ímpares, em função de uma lógica interna da universidade de organização das línguas estrangeiras, compreendidas desde o Espanhol I até o Espanhol VII.

A seleção dos participantes obedeceu aos seguintes critérios:

- 1) ser brasileiro;
- 2) não ter ascendência hispânica;
- 3) ter cursado no mínimo dois semestres de Espanhol;
- 4) participar de todas as etapas de coleta de dados.

Do total de 55 universitários, alunos das disciplinas elencadas de Espanhol, após a aplicação da ficha social (ANEXO A), constatamos que mais de 50% dos candidatos a participantes deste estudo não cumpriram os três primeiros critérios. Portanto, apenas 18 alunos estavam aptos para constituir a amostra. Entretanto, ao longo da execução da pesquisa, houve informantes que participaram parcialmente do tratamento instrucional e /ou da bateria de testes das três etapas de coleta de dados. Em virtude disso, apenas 10 sujeitos cumpriram todos os critérios de seleção, e, conseqüentemente, constituíram a amostra.

5.4. Os participantes

Os sujeitos desta investigação foram 10 estudantes, todas do sexo feminino, de uma universidade pública localizada no interior do Rio Grande do Sul. Desse total, 6 alunas frequentavam o terceiro semestre do Curso de Letras, ao passo que a metade das estudantes restantes cursavam o quinto semestre. As demais eram alunas da Língua Espanhola VII. Essas participantes foram submetidas ao teste de proficiência, a partir do qual foi possível classificá-las como aprendizes mais ou menos proficientes, conforme observaremos a seguir.

Em decorrência do número reduzido da amostra, na primeira etapa da pré-seleção, optamos por realizar uma investigação quase experimental, sem prejuízo para a consecução dos objetivos deste estudo, visto que, conforme explicamos no início do presente capítulo,

nesse tipo de desenho de pesquisa, são possíveis a utilização dos resultados do pré-teste como grupo controle e o contraste dos seus índices com os valores obtidos nas demais etapas de coleta de dados para verificação dos benefícios_ instrucionais.

Uma professora do quadro docente permanente e um professor substituto da universidade pública, que serviu de contexto de pesquisa, foram os professores colaboradores. A professora é graduada em Letras Português-Espanhol e respectivas Literaturas, Mestre e Doutora em Teoria Literária. Tem experiência no Ensino Superior como professora de Espanhol, Literaturas de Língua Espanhola e Literatura Brasileira. O professor, por sua vez, é graduado em Letras Português-Espanhol e respectivas Literaturas. Há vários anos ministra aulas de Espanhol na Educação Básica. Cabe destacarmos que na época da execução da pesquisa, era o seu primeiro semestre como professor substituto na universidade que foi contexto de investigação.

Os professores colaboradores, inicialmente, participaram de reuniões a fim de planejarem com o pesquisador a intervenção pedagógica que seria adotada e de se familiarizarem com os objetivos, os procedimentos e as etapas do estudo. Posterior a essa fase, aplicaram aos alunos participantes o teste de proficiência, a ficha social e solicitaram-lhes a assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido (TCE) (Vide APÊNDICE A). Por último, os professores colaboradores administraram, ao longo de duas semanas, o tratamento instrucional e coletaram, parcialmente, os dados provenientes dos pré-testes e pós-testes. Apenas aplicaram os testes de julgamento de gramaticalidade (não) cronometrado, visto que os demais testes foram aplicados pelo pesquisador.

Os alunos participantes, independentemente do semestre (terceiro, quinto ou sétimo), foram submetidos a provas de proficiência a fim de que pudéssemos identificar o seu nível de domínio do Espanhol. O teste de proficiência (Vide Anexo B) incluiu 40 questões do exame de nível C1 do DELE (Diploma do Espanhol como Língua Estrangeira), a partir das quais pudemos avaliar simultaneamente a sua habilidade de compreensão leitora e os seus conhecimentos gramaticais e lexicais. A classificação dos informantes, em função do seu nível de proficiência, foi efetuada do seguinte modo⁶⁰: somamos o índice de acertos do participante que obteve o menor valor (12 acertos) com o que alcançou o maior índice (30 acertos), e, posteriormente, dividimos por dois a fim de conseguirmos um índice de referência (21 acertos), através do qual pudemos classificar os sujeitos da pesquisa em dois grupos: mais ou menos proficientes.

⁶⁰ Procedimento adotado no estudo de Preuss (2005).

Portanto, estudantes que obtiveram índice de acertos inferior ao valor de referência foram enquadrados no grupo dos aprendizes menos proficiente, ao passo que os que alcançaram índice superior a 21 acertos foram considerados mais proficientes.

Os resultados obtidos na prova de proficiência pelos sujeitos da pesquisa estão indicados a seguir, no Quadro 12:

Quadro 12: Resultado do teste de proficiência

Participante	Grupo
1	menos proficiente
2	menos proficiente
3	mais proficiente
4	menos proficiente
5	mais proficiente
6	mais proficiente
7	menos proficiente
8	mais proficiente
9	mais proficiente
10	mais proficiente

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do Quadro 12, constatamos que a maioria dos participantes da pesquisa pertence ao grupo dos aprendizes mais proficientes. Considerando que os seis primeiros participantes eram estudantes do terceiro semestre e o restante cursava o quinto e sexto semestres, nossa expectativa era de que os resultados do teste de proficiência indicariam que os aprendizes com menor nível de estudo seriam menos proficientes em comparação às estudantes com mais tempo de exposição formal ao Espanhol. Entretanto, com base no quadro anterior, podemos observar que nossa expectativa não foi corroborada, visto que a metade dos estudantes do terceiro semestre foram classificados como mais proficientes e a participante 7 foi enquadrado com menos proficiente.

5.5. Instrumentos de coleta de dados

A literatura sobre a instrução com foco na forma (NORRIS; ORTEGA, 2000) tem apontado para a necessidade de estudos que incluam em suas metodologias maior número de instrumentos de obtenção de dados que privilegiem o uso espontâneo da língua-alvo. São necessários também estudos que validem medidas de conhecimento implícito e explícito (ELLIS, 2005). Portanto, tendo em vista as lacunas apontadas, recorreremos a instrumentos válidos de práticas controladas e livres (ELLIS, 2005, 2007; BOWLES, 2011).

Além disso, considerando que o desenho dos testes de conhecimento implícito pode comprometer o número de dados, em função de sua natureza livre, incluímos um maior número de instrumentos para a obtenção das formas-alvo na modalidade de uso espontâneo (teste de julgamento de gramaticalidade cronometrado, teste de imitação oral, teste de narrativa oral e teste livre de descrição de sequência de imagens⁶¹), do que testes como medidas de conhecimento explícito (teste de julgamento de gramaticalidade não cronometrado e teste controlado de descrição de sequência de imagens⁶²).

Quanto à relação entre os instrumentos de coleta de dados e a habilidade linguística requerida para seu desempenho, o teste de compreensão envolveu os testes de julgamento de gramaticalidade (não) cronometrado, enquanto que o teste de produção escrita esteve relacionado às justificativas das sentenças agramaticais dos testes de julgamento de gramaticalidade. Por sua vez, os testes de produção oral abrangeram os seguintes testes: teste de imitação oral; teste de narrativa oral, teste livre de descrição de sequência de imagens e teste controlado de descrição de sequência de imagens. .

É válido destacarmos que mantivemos o mesmo tipo de teste durante as etapas de coleta de dados, contudo, modificamos as questões, em função do fator memória e da desmotivação que pode causar aos aprendizes a manutenção das mesmas questões ao longo da coleta de dados (SCHROEDER, 2007). A seguir, apresentamos os instrumentos de obtenção de dados com suas respectivas descrições.

Teste I

⁶¹Classificamos este teste como instrumento destinado à obtenção do conhecimento implícito, em função do menor grau de planejamento e maior rapidez para a ativação do conhecimento na modalidade espontânea da língua-alvo (ELLIS, 2005).

⁶²Classificamos este teste como instrumento destinado à obtenção do conhecimento explícito, em função do maior grau de planejamento e menor rapidez para a ativação do conhecimento na modalidade controlada da língua-alvo (ELLIS, 2005).

O teste I (vide Apêndice B) correspondeu a uma série de testes de julgamento de gramaticalidade não cronometrado. Nesse tipo de instrumento de coleta de dados, os professores colaboradores solicitaram aos participantes que indicassem se cada sentença, em Espanhol, era gramatical ou agramatical, sem controle de tempo para a sua realização. Em etapa anterior à execução do teste, os professores colaboradores explicaram aos participantes a diferença entre sentenças gramaticais e agramaticais e advertiram-lhes que, no caso de sentenças agramaticais, deveriam apresentar por escrito outra sentença como alternativa de resposta, a qual foi computada como dado linguístico, durante o processo de codificação. O teste de julgamento de gramaticalidade não cronometrado estava constituído, em cada etapa de coleta, por uma média de 49 questões, das quais 7 eram distratores, com perguntas, cuja resposta para cada sentença foi apenas uma das duas alternativas: gramatical/agramatical. Cada resposta correta correspondeu a um tipo de clítico de 3^a- pessoa (formas simples ou complexas).

Teste II

O teste II (vide apêndice C) consistiu em um conjunto de testes de julgamento de gramaticalidade cronometrado. Nesse teste, os participantes visualizaram slides de *Power Point* com sentenças em Espanhol. Antes de sua realização, os professores colaboradores informaram aos sujeitos da pesquisa que teriam dez segundos para ler cada slide, e posteriormente, deveriam emitir, por escrito, seu julgamento quanto à gramaticalidade das sentenças. No caso de que a sentença fosse agramatical, teriam que apresentar uma alternativa de resposta, a qual foi computada como dado linguístico durante o processo de codificação. Esse teste estava constituído, em cada etapa de coleta, por uma média 50 questões das quais 7 eram distratores, com perguntas cuja resposta para cada sentença foi apenas uma das duas alternativas: gramatical/agramatical. De igual maneira do que teste I, cada resposta correta correspondeu a um tipo de clítico de 3^a- pessoa.

Teste III

O teste III, teste de narrativa oral (vide Apêndice D), consistiu em histórias elaboradas para provocar o aparecimento das formas complexas de terceiras pessoas. Advertimos os participantes de que deveriam ler cada história duas vezes, e, posteriormente, teriam de recontá-la. Gravamos as narrativas dos sujeitos e as transcrevemos a fim de computarmos os

dados. Em cada teste aplicado, houve, aproximadamente, de dez a doze contextos obrigatórios que requereram o uso das formas complexas.

Teste IV

O teste IV (vide anexo C e apêndice E) consistiu na descrição livre de sequência de imagens. Nesse teste houve lacunas, ou seja, imagens que requereram dos aprendizes a indicação de alimentos, peças de roupas e brinquedos variados a fim de que a narração da história pudesse ser iniciada, desenvolvida e finalizada. O número de contextos obrigatórios para o uso das formas-alvo foi, no total, de seis. Confeccionamos ou adaptamos testes (VILLALBA, 1995) já existentes a fim de que provocassem o aparecimento de formas simples e complexas. Entretanto, cabe assinalarmos que a sequência de imagens abrangeu mais as formas simples do que as formas complexas.

Teste V

O teste V (vide apêndice F) abrangeu a descrição controlada de sequência de imagens que representavam uma história. Esse instrumento permitiu a prática de respostas controladas, visto que a história descrita, representada por imagens, apresentou situações com alimentos, brinquedos e peças de roupa pré-definidos. Nesse tipo de teste, privilegiamos tanto o uso de formas simples quanto de formas complexas, com menor número de contextos obrigatórios para o uso dessas formas clíticas. No total, por etapa de coleta, houve 6 (seis) contextos obrigatórios que requereram as formas-alvo.

Teste VI

O teste VI (vide apêndice G) consistiu na apresentação, em áudio, de enunciados que haviam sido gravados por uma professora de Espanhol⁶³. Informamos aos participantes que, após a audição de cada enunciado, tinham de dizer se concordavam ou não com o seu conteúdo informacional. Após essa etapa, solicitamos que repetissem imediatamente os enunciados corretamente em Espanhol. Então, no caso de sentenças agramaticais, esperávamos que houvesse modificação dos enunciados. Esse teste incluiu 20 enunciados, por

⁶³ Professora de escola pública com graduação em Letras (habilitação: Espanhol) e suas respectivas Literaturas, pós-graduação em Estudo Avançado do Espanhol e experiência de seis meses na Espanha.

fase de coleta, dos quais 4 eram distratores. Do total de enunciados contendo as formas-alvo, a metade incluiu enunciados agramaticais, e o restante correspondeu a enunciados gramaticais.

5.6. O tratamento instrucional

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, os objetivos do tratamento instrucional e, posteriormente, o descrevemos. A intervenção instrucional ocorreu em dois momentos e incluiu os seguintes objetivos:

- 1) Perceber os clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas do Espanhol no insumo instrucional;
- 2) Conscientizar-se do funcionamento, no Espanhol, dos clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas;
- 3) Perceber as diferenças existentes entre o PB e o Espanhol quanto ao uso dos clíticos acusativos e dativos de terceiras pessoas;
- 4) Usar as formas simples e complexas de maneira espontânea e controlada em tarefas de produção;
- 5) Identificar as formas simples e complexas como conhecimento implícito e explícito em tarefas de compreensão;
- 6) Reformular as produções linguísticas de modo que as formas-alvo fossem utilizadas;
- 7) Perceber a lacuna existente entre o insumo instrucional e a sua produção linguística no que tange ao uso das formas-alvo.

Discorreremos, a seguir, sobre o tratamento instrucional. No primeiro dia de intervenção pedagógica, as formas simples foram o objeto linguístico de instrução. Nesse dia, houve a apresentação de perguntas em português (vide apêndice H), em slides, cujas respostas os participantes tinham de fornecê-las. Posteriormente, o(a) professor(a) colaborador(a) projetou, no *Power Point*, perguntas em Espanhol (vide apêndice I), as quais os aprendizes também tiveram que as responder. Contudo, durante a execução dessa atividade, houve fornecimento de *feedback* corretivo toda vez que as respostas fornecidas pelos alunos participantes não condiziam com a regra da forma-alvo.

Finalizada essa fase, o (a) professor (a) colaborador (a) solicitou aos alunos que refletissem sobre os usos dos clíticos de terceiras pessoas no PB e no Espanhol, por meio da comparação dos usos dessas formas linguísticas em ambas as línguas. Em seguida, houve explicação a respeito do uso restrito de outras formas no lugar dos clíticos de terceiras pessoas admitidos pela GT e, também, fez-se referência a outras possibilidades de retomada dos sintagmas complemento no PB, com base em estudos descritivos. Além disso, enfatizou-se que a retomada dos sintagmas complemento, em Espanhol, por clíticos acusativos e dativos, era obrigatória.

Na sequência, houve a projeção de um quadro (vide apêndice J) com os clíticos acusativos de terceiras pessoas do Espanhol, seguidos de exemplos e de explicação de uso da regra. Após esse procedimento, o(a) professor(a) colaborador(a) contrastou os usos dessas formas-alvo entre o Espanhol e o PB, enfatizando o uso obrigatório dos clíticos acusativos do Espanhol. Além disso, houve a aplicação⁶⁴ de tarefas controladas (vide anexo D) e de tarefas livres (vide Apêndice K) tanto na compreensão quanto na produção das formas-alvo, acompanhada de correções explícita e metalinguística, durante a sua execução e de explicações sobre o funcionamento das formas-alvo fora da prática comunicativa dos alunos participantes.

Na segunda parte do tratamento, o objeto de ensino foram as formas complexas. As ações pedagógicas foram praticamente as mesmas do tratamento destinado às formas únicas. O ponto de partida da abordagem instrucional foram perguntas (vide apêndice L) tanto no PB quanto no Espanhol. A partir das perguntas ocorreu a análise do (não) uso dos clíticos acusativo e dativo em ambas as línguas segundo as visões tradicionais e descritivas. Posteriormente, o(a) professor(a) colaborador(a) forneceu instrução explícita a respeito da coocorrência das formas clíticas acusativas e dativas, por meio de exemplos em Espanhol (vide apêndice M). O penúltimo procedimento pedagógico consistiu em um estudo comparativo das formas de preenchimento e de retomada dos sintagmas complemento nas duas línguas. Por último, foram realizadas tarefas controladas (vide anexo E) e tarefas livres (vide apêndice N) seguidas de *feedback* corretivo e metalinguístico e de didática dedutiva. Na seção seguinte, apresentamos o cronograma de pesquisa.

Em resumo, o tratamento instrucional destinado ao ensino das formas simples e complexas abrangeu as seguintes estratégias pedagógicas: tarefas de produção controlada, informações contrastadas entre o PB e o Espanhol a respeito das formas-alvo, evidências

⁶⁴ A realização das atividades pré-comunicativas, anterior às tarefas comunicativas, é motivada pelo pressuposto de que o conhecimento explícito pode tornar-se conhecimento implícito.

negativas⁶⁵, didática dedutiva, tarefa de compreensão e tarefas de produções livres e controladas. Entretanto, cabe destacarmos que foi a didática dedutiva a que predominou durante a intervenção pedagógica, uma vez que as demais estratégias pedagógicas incluíram a retomada de questões relacionadas às formas clínicas de terceiras pessoas via metalinguagem e descrição de seu funcionamento na língua-alvo.

5.7. Cronograma da pesquisa

Este estudo abrangeu a fase pré-intervenção pedagógica e as etapas I e II pós-tratamento instrucional. A primeira fase, anterior à intervenção pedagógica e à submissão dos sujeitos de pesquisa a testes, consistiu na aplicação da ficha social pelos professores colaboradores, nos dias 9 e 10 de julho de 2013, a fim de que pudéssemos realizar a pré-seleção da amostra tendo em vista os critérios elencados em 5.3.

Posterior à análise das informações contidas nesse instrumento de dados não linguísticos, pré-selecionamos 18 alunos, os quais estavam aptos a participar como sujeitos da pesquisa. Na semana seguinte, mais especificamente nos dias 16 e 17 de julho de 2013, os alunos que estavam aptos a participar como sujeitos da pesquisa foram convidados a fazer parte da investigação como alunos participantes. Todos concordaram em integrar a pesquisa. Então, foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e realizassem a prova de proficiência.

O pesquisador, em conjunto com os professores colaboradores, iniciou, nos dias 23 e 24 de julho de 2013, a aplicação da bateria de pré-testes. Em função da quantidade dos informantes pré-selecionados, da natureza dos testes quanto às habilidades linguísticas requeridas e de sua extensão, a aplicação dos pré-testes estendeu-se até a semana seguinte.

Os professores colaboradores das turmas envolvidas na pesquisa iniciaram a intervenção instrucional nos dias 6 e 7 de agosto de 2013. No total, os alunos participantes foram expostos durante duas semanas ao tratamento instrucional. Cabe assinalarmos que, nessa fase, houve alunos participantes que frequentaram parcialmente as aulas, o que resultou, automaticamente, na sua exclusão da amostra. A seguir, apresentamos, de maneira sumariada, o cronograma da fase pré-tratamento e das etapas I e II pós-intervenção pedagógica:

⁶⁵ Equivale a *feedback* corretivo.

Quadro 13: Cronograma de pesquisa

Semana letiva	Dia e mês	Atividade
1 ^a	9 e 10 de julho	Ficha social
2 ^a	16 e 17 de julho	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Prova de Proficiência
3 ^a	23 e 24 de julho	Bateria de Pré-testes
4 ^a	30 e 31 de julho	Bateria de Pré-testes
5 ^a	6 e 7 de agosto	Tratamento instrucional
6 ^a	13 e 14 de agosto	Tratamento instrucional
7 ^a	27 e 28 de agosto	Não houve aula
8 ^a	3 e 4 de setembro	Bateria de Pós-testes imediatos
9 ^a	10 e 11 de setembro	Bateria de Pós-testes imediatos
10 ^a	17 e 18 de setembro	Intervalo
11 ^a	24 e 25 de setembro	Intervalo
12 ^a	1 e 2 de outubro	Intervalo
13 ^a	8 e 9 de outubro	Intervalo
14 ^a	22 e 26 de outubro	Bateria de Pós-testes postergados
15 ^a	29 e 31 de outubro	Bateria de Pós-testes postergados

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 13, observamos que o intervalo entre o término do tratamento instrucional e a aplicação dos pós-testes variou em função do tipo de forma clítica. Nesse sentido, de um lado, para as formas simples, o intervalo entre a finalização da intervenção pedagógica e os pós-testes imediatos e postergados foi, respectivamente, de três e nove semanas. Por outro lado, para as formas complexas, a lacuna temporal entre o término do tratamento instrucional e os pós-testes imediatos e postergados foi de quatro e dez semanas. Portanto, interpretamos o período entre a aplicação dos pós-testes imediato (fase I pós-tratamento) e dos pós-testes postergado (fase II pós-tratamento) e a intervenção pedagógica como em curto e em médio prazos.

5.8. Os procedimentos de análise dos dados e as variáveis

Analizamos e codificamos os dados obtidos conforme o número de respostas identificadas corretamente nos testes de compreensão e segundo os índices de uso adequado

das formas-alvo nos testes de produção. No presente trabalho, controlamos uma única variável independente, isto é, um grupo de fatores que pode motivar ou não a frequência das formas simples e complexas, e, incluímos variáveis intrassujeitos⁶⁶ e intersujeitos⁶⁷ como grupos de fatores dependentes. Nesse sentido, a variável independente representa a intervenção instrucional, a qual, em correlação com as variáveis dependentes, permite que verifiquemos em que medida há alterações na frequência das formas clíticas, ao longo das etapas de coleta e, portanto, discutamos os efeitos do tratamento instrucional adotado. A título de exemplo, a fim de alcançarmos o objetivo 3 deste estudo em 5.1, correlacionamos a variável Formas Simples e Complexas em Tarefas de Compreensão e de Produção com o grupo de Fatores Etapa de Coleta. A seguir (nas duas páginas seguintes), apresentamos o Quadro 14, referente à variável independente e ao grupo de fatores dependentes controlados.

⁶⁶Tendo em vista um mesmo sujeito.

⁶⁷Tendo em vista a comparação entre sujeitos.

Quadro 14: Variáveis dependentes e grupo de fatores independente

VARIÁVEIS DEPENDENTES	<p>5.8.1.1) Produtividade das Formas simples e Complexas</p> <p>Essa variável está constituída de três fatores:</p> <p>a) formas simples (<i>Lo</i> veo);</p> <p>b) formas complexas (<i>Se las</i> doy);</p> <p>c) estratégias de (não) retomada (ϕ compro).</p>	<p>5.8.1.2) Formas Simples e Complexas em Testes de Compreensão e Produção</p> <p>Essa variável compreende um conjunto de seis fatores:</p> <p>a) formas simples em tarefas de compreensão;</p> <p>b) formas complexas em tarefas de compreensão;</p> <p>c) formas simples em tarefas de produção escrita;</p> <p>d) formas complexas em tarefas de produção escrita;</p> <p>e) formas simples em tarefas de produção oral;</p> <p>f) formas complexas em tarefas de produção oral</p>
	<p>5.8.1.3) Formas Simples e Complexas em Testes Livres e Controlados</p> <p>Essa variável está constituída de quatro fatores:</p> <p>a) formas simples na modalidade espontânea;</p> <p>b) formas complexas na modalidade espontânea;</p> <p>c) formas simples na modalidade controlada;</p> <p>d) formas complexas na modalidade controlada.</p>	<p>5.8.1.4) Formas Simples e Complexas entre Aprendizes com menor e maior Tempo de Estudo</p> <p>Essa variável está formada por quatro fatores:</p> <p>a) formas simples entre aprendizes com menor nível de estudo;</p> <p>b) formas complexas entre aprendizes com menor nível de estudo;</p> <p>c) formas simples entre aprendizes com maior nível de estudo;</p> <p>d) formas complexas entre aprendizes com maior nível de estudo.</p>

Continuação do Quadro 14:

VARIÁVEIS DEPENDENTES	<p>5.8.1.5) Estratégias de (não) Retomada das Formas Simples e Complexas</p> <p>Essa variável compreende um conjunto de nove fatores:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) forma nula; b) sintagma nominal; c) pronome tônico; d) formas nulas; e) sintagmas nominais; f) forma nula acompanhada de forma única; g) forma única acompanhada de sintagma nominal; h) forma nula acompanhada de sintagma nominal i) caso específico.
	<p>5.8.1.6) Formas Simples e Complexas entre Aprendizes menos e mais proficientes</p> <p>Essa variável está constituída de quatro fatores.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Formas Simples entre aprendizes menos proficientes. b) Formas Complexas entre aprendizes menos proficientes. c) Formas Simples entre aprendizes mais proficientes. d) Formas Complexas entre aprendizes mais proficientes.
VARIÁVEL	<p>5.8.2) Etapa de coleta</p> <p>Essa variável está formada por três fatores:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Pré-teste (PR);

INDEPENDENTE	b) Pós-teste imediato (PI); c) Pós-teste postergado (PP).
---------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na seção seguinte, apresentaremos o método de análise dos dados. Para isso, em primeiro lugar, de modo geral, indicamos o programa utilizado no tratamento estatístico dos dados, e, em seguida, descrevemos os testes realizados.

5.9. Método de análise dos dados

A fim de investigarmos as hipóteses que norteiam este estudo, os dados receberam tratamento estatístico por meio do software *International Business Machine Statistica Package for Social Studies* (SPSS). Esse software aplicativo, do tipo científico, é um pacote estatístico voltado para estudos na área das Ciências Sociais. Na sequência, primeiramente, apresentamos os testes estatísticos utilizados (enumerados de *a* a *c*, adiante) no presente estudo, a partir dos quais pretendemos aprofundar o que subjaz às frequências observadas nas relações e padrões de comportamento entre as variáveis, obtidos por meio de percentual (frequência relativa). Em seguida, para fins elucidativos, discutimos a diferença entre o primeiro e terceiro teste.

- a) Teste de Qui-quadrado: Este teste permite a avaliação quantitativa da relação entre o resultado de um experimento e a distribuição esperada para o fenômeno, ou seja, nos indica com quanta certeza que os valores observados podem ser aceitos como regidos pela teoria em exame. Se o valor do teste for <0.05 , a hipótese nula será rejeita, e, portanto, é possível afirmar que existe associação significativa entre as variáveis independente e dependente.
- b) ANOVA de medidas repetidas: Esse teste possibilita que se verifique a existência de diferenças significativas nas aplicações dos indivíduos, nas distintas etapas de coleta de dados. A partir da porcentagem de aplicação das formas-alvo por estudante, conhecemos o efeito da intervenção pedagógica como fator intrassujeitos sobre a variável dependente. As medidas repetidas são as várias medidas tomadas sobre os mesmos sujeitos, isto é, de maneira específica às avaliações sobre os distintos momentos em um mesmo sujeito ou unidade de estudo. Dentre as vantagens que apresenta esta técnica, podemos mencionar a redução da variância do erro, já que as medições no mesmo sujeito tendem a ser menos variáveis que as medições em sujeitos distintos. Além disso, é necessária menor quantidade de sujeitos, como é o nosso caso, para realizar o experimento com relação aos desenhos de pesquisa, que somente utilizam fatores inter-sujeitos.

c) *Árvore de classificação CHAID (Chi-square AID- Automatic Identifier Detector)*: este teste foi proposto por Kass em 1980. O procedimento geralmente utilizado por estes métodos é o do tipo interativo, de maneira que, para obter os grupos finais segmentados, é necessário o desenvolvimento de um processo por fases ou etapas, a partir das quais é selecionado o melhor preditivo, e, com este, se divide o grupo considerado em vários subgrupos, definidos pelas categorias do preditivo escolhido. Com cada subgrupo, o procedimento é o mesmo, de modo que o processo segue até o momento que não seja possível a subdivisão dos grupos que são obtidos (DORADO DÍAZ et al., 2002). O CHAID permite a observação do comportamento de um conjunto de variáveis qualitativas e suas inter-relações.

A análise descritiva sugere padrões de comportamento de fatores, enquanto que a análise inferencial se ocupa de apontar o condicionamento na produtividade da variável dependente. Ainda que o Teste de Qui-quadrado e a árvore de CHAID integrem o segundo tipo de análise, esses tipos de testes estatísticos apresentam natureza diferente no que tange às variáveis a serem controladas, à organização dos resultados e à sua apresentação.

De um lado, o Teste de Qui-quadrado indica, por meio de valores numéricos, se existe associação significativa entre as variáveis controladas. Se o valor de p é inferior ao índice máximo estabelecido, isto é, se o índice de $p < 0.05$, a aplicação da variável dependente é motivada pelos fatores das variáveis independentes.

Por outro lado, a árvore CHAID controla todas as variáveis independentes do estudo, seleciona e organiza hierarquicamente, por meio de galhos, as variáveis que mais influenciam a aplicação da variável dependente. Além disso, a árvore de decisão, entre outras funções, pode gerar outros dois procedimentos: a) por meio de eliminação, a indicação do grupo de fatores que não condiciona significativamente as formas-alvo; b) a fusão de variáveis distintas em uma mesma categoria.

Em resumo, o primeiro tipo de teste verifica o condicionamento de um número limitado de grupo de fatores, ou seja, examina a associação de uma ou mais variáveis independentes em relação à aplicação da variável dependente, o que resulta em uma análise mais específica, ao passo que a estrutura da árvore CHAID possibilita um estudo mais amplo da influência das variáveis independentes, uma vez que controla todos os grupos de fatores da pesquisa. Dessa maneira, a estrutura da árvore CHAID elimina, funde categorias e representa, de maneira hierárquica, as variáveis selecionadas como relevantes estatisticamente. A seguir (no Capítulo 6), apresentamos a análise dos dados desta pesquisa.

6. ANÁLISE DOS DADOS: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados oriundos da bateria de testes de identificação (compreensão) e de produção administrada aos participantes. Ademais, a fim de alcançarmos os objetivos deste estudo, organizamos a análise e a discussão dos dados, obedecendo à ordem de apresentação das variáveis e das hipóteses dispostas na seção 5.8 desta Tese .

Indicamos, inicialmente, a frequência global das formas clíticas de terceiras pessoas. Posteriormente, de modo geral, tratamos dos efeitos e da durabilidade do tratamento instrucional sobre a produtividade das formas simples e complexas e da identificação e/ou produção dessas formas linguísticas pelos alunos participantes. Na sequência, apontamos a interação da intervenção instrucional em relação à frequência das formas simples e complexas nas modalidades espontânea e/ou monitorada na língua-alvo.

Na seção 6.1.4, mostramos como a intervenção pedagógica interage com as formas clíticas e a prontidão de desenvolvimento dos aprendizes. Na seção seguinte, apresentamos a frequência das estratégias⁶⁸ de (não) retomada⁶⁹ das formas clíticas, isto é, os percentuais de não aplicação das formas-alvo, ao longo da fase anterior à intervenção pedagógica em curto e em médio prazos. Na seção 6.1.6, indicamos, hierarquicamente, por meio de análise estatística mais apurada (árvore CHAID), a influência da intervenção instrucional sobre a produtividade das formas clíticas de terceiras pessoas, ao longo das etapas de coleta de dados, em testes de identificação e/ou produção como práticas linguísticas espontâneas ou controladas. Pretendemos, ainda, analisar e discutir, de modo geral, os dados.

Cabe destacarmos que salvo o grupo de fatores Produtividade das Formas Simples e Complexas entre Aprendizes menos e mais proficientes, as demais variáveis foram selecionadas como relevantes estatisticamente no teste de Qui-quadrado e no teste de árvore CHAID.

Quanto à apresentação dos resultados estatísticos, inicialmente, mostramos a frequência relativa, e, em seguida, indicamos a estatística inferencial (teste de χ^2 ; ANOVA de medidas repetidas; árvore CHAID) a fim de indicarmos o que se mostrou relevante estatisticamente e de explicarmos o comportamento das formas simples e complexas baseado

⁶⁸ No presente estudo optamos por não apresentar e discutir na sua totalidade as estratégias de (não) retomada das formas clíticas que emergiram nos dados, as quais serão analisadas e descritas em estudos futuros.

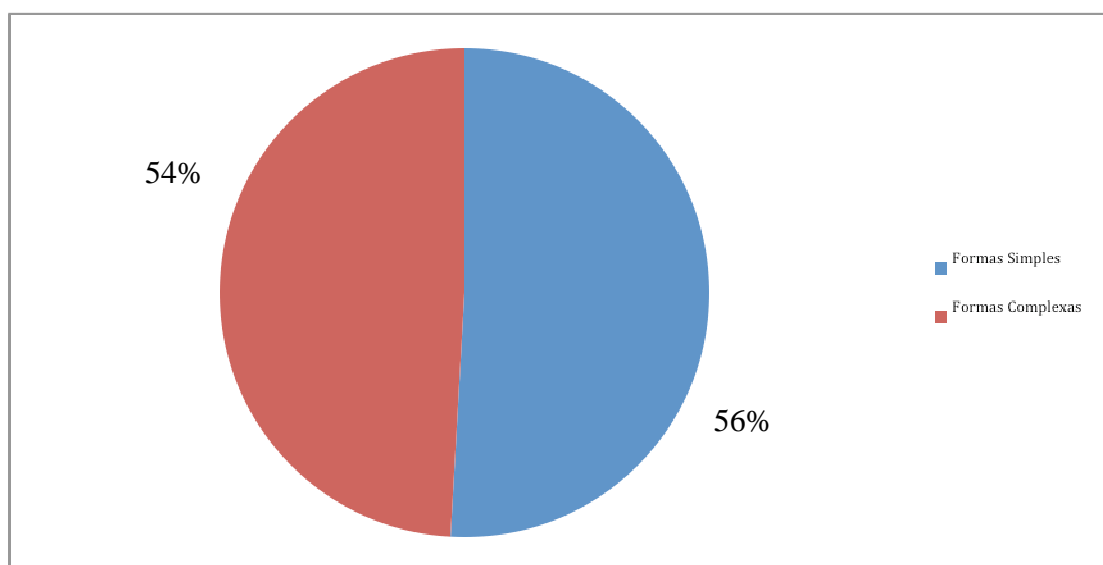
⁶⁹ Referimo-nos à estratégia de não retomada das formas-alvo como equivalente a não realização fonética das formas-alvo, isto é, ao uso da forma nula.

em percentuais. Para fins de análise dos dados, a aplicação e/ou identificação das formas-alvo, nas fases I e II pós-tratamento instrucional, será analisada, a partir da diferença de percentuais da etapa pré-intervenção pedagógica em relação à fase I pós-tratamento instrucional (curto prazo) e dessa etapa em comparação à etapa II pós-intervenção pedagógica (médio prazo).

6.1. Frequência global

Do cômputo total (4438 dados), 2747 ocorrências⁷⁰ se referem às formas simples, enquanto que o restante dos dados alude aos contextos de ocorrência das formas complexas. Desses totais, 56% (1543/2747) representam a produtividade das formas simples, ao passo que 54%, (911/1691) aludem à frequência das formas complexas. A fim de ilustrarmos os índices gerais referentes à produtividade das formas clíticas de terceiras pessoas, apresentamos, a seguir, o Gráfico 1:

Gráfico 1: Produtividade global das formas simples e complexas



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos dados anteriores, podemos observar que as formas simples obtiveram o maior índice de produtividade em comparação ao percentual de frequência das formas complexas. Entretanto, esses resultados não nos permitem afirmar que as formas simples foram as que obtiveram maior produtividade, visto que os percentuais de ambas as formas clíticas de terceiras pessoas foram próximos.

⁷⁰ Contextos criados para a identificação e/ou aplicação das formas simples e complexas.

Ainda que haja indícios de que as formas simples e complexas se comportaram de maneira similar em termos de frequência, não podemos corroborar essa tendência e tampouco refutá-la, uma vez que os índices são gerais. Em outras palavras, esses valores são produto da soma dos valores de produtividade das formas linguísticas em exame, durante todas as etapas de coleta de dados, o que não nos permite verificar se houve, ao longo das fases I e II pós-tratamento instrucional, aumento, avanço, queda ou manutenção dos seus percentuais. Em virtude disso, para conduzirmos uma discussão mais detalhada sobre a frequência das formas clíticas em estudo, seguiremos com a apresentação dos resultados estatísticos.

6.1.1. Os efeitos e a durabilidade da intervenção instrucional sobre a produtividade das formas simples e complexas

Nossa hipótese de que a intervenção pedagógica traria efeitos benéficos e duráveis sobre a produtividade das formas simples e complexas, ao longo das etapas I e II pós-tratamento instrucional, foi confirmada.

A fim de evidenciarmos que as produções linguísticas dos indivíduos deste estudo, em fase anterior ao tratamento pedagógico, apresentavam inadequações no que tange ao uso das formas-alvo, apresentamos os exemplos a seguir:

(30) *El gato miró **el pescado** sobre la mesa subiu para agarrar ϕ (**lo**) no consiguió llevar **él** (**lo**) ϕ (**lo**) comió allí mismo ϕ (**lo**) encontró riquísimo.*

(informante 3, fase pré-instrucional, teste de produção oral)

(31) *El gato olió a la carne después (**la**) viu **la carne** sobre la mesa después subiu para agarrar ϕ (**la**) pero no ϕ (**la**) consiguió llevar ϕ (**la**) comió allí mismo ϕ (**la**) encontró riquísima.*

(informante 6, fase pré-instrucional, teste de produção oral)

(32) *La madre de Juanita **le** dio un regalo, una joya preciosa y Juanita **le** ϕ (**se la**) mostró para sus amigas que **le** ϕ (**se la**) pidieron prestada, pero Juanita no ϕ ϕ (**se la**) puede prestar.*

(informante 8, fase pré-instrucional, teste de produção oral)

(33) *La historia es sobre una señora que dio a su hija una joya muy bonita. Notro día su hija φ φ (se la) llevó pra escuela y φ φ (se la) mostró a sus colegas. Sus colegas gustaron mucho φ φ (se la) pediron emprestada.*

(informante 1, fase pré-instrucional, teste de produção oral)

Conforme podemos observar em (30), o informante 3, em vez de aplicar a forma clítica de terceira pessoa *lo*, não a realizou foneticamente, isto é, fez uso da forma nula. De modo similar, o informante 6, além de não realizar foneticamente a forma clítica *la*, utilizou no seu lugar o sintagma nominal (*la carne*). Por último, nos exemplos restantes (32) e (33), os informantes empregaram as formas nulas no lugar dos clíticos acusativo e dativo, ou usaram a forma dativa acompanhada de forma nula. Essa tendência de emprego de outras formas linguísticas no lugar das formas clíticas de terceiras pessoas está de acordo com a literatura da ASL (VANPATTEN, 1990; GONZÁLEZ, 1994; VILLALBA, 1995; CRUZ, 2001; SEBOLD, 2002, 2006; BERTOLOTTI e GOMES, 2006; LACORTE, 2007; YOKOTA, 2007; ZYZIK, 2008; SIMÕES, 2009; LOZADA, 2010), segundo a qual as formas clíticas de terceiras são problemáticas aos aprendizes de Espanhol, o que corrobora a relevância da intervenção pedagógica adotada neste estudo.

A fim de discutirmos os efeitos e a durabilidade do tratamento pedagógico destinado ao ensino das formas simples e complexas, apresentamos o Quadro 15, a seguir:

Quadro 15: A produtividade das formas simples e complexas nas etapas de coleta de dados

Fator	Formas simples	Formas complexas
Pré-testes (PR)	329/1352=24.3%	110/1352=8.1%
Pós-testes imediatos (PI)	522/1493=35%	397/1493=26.6%
Pós-testes postergados (PP)	692/1593=43.4%	404/1593=25.4%

Fonte: Elaborada pelo autor.

No Quadro 15, a partir da comparação entre os valores de produtividade das formas simples, entre o PR, etapa anterior à intervenção instrucional, o PI, fase I pós-tratamento instrucional, e o PP, etapa II pós-intervenção pedagógica, de um lado, podemos observar que o aumento de frequência das formas acusativas iniciado, em curto prazo, no PI, prosseguiu, em médio prazo, no PP. Por outro lado, também constatamos, no Quadro 15, que as formas

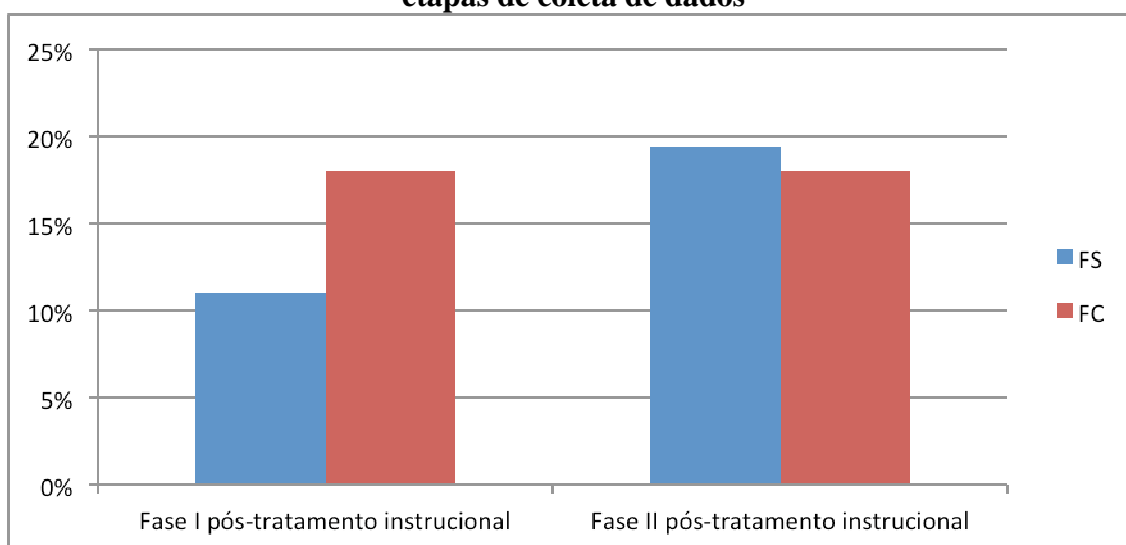
complexas foram produtivas em curto prazo, enquanto que, na fase II pós-tratamento instrucional (médio prazo), com uma sutil redução de frequência, essas formas linguísticas se mantiveram praticamente estáveis em comparação à fase I pós-intervenção pedagógica.

A fim de realizarmos uma análise estatisticamente mais precisa, que possibilite verificarmos se existe ou não associação entre a intervenção instrucional e a frequência das formas simples e complexas e se há diferenças significativas de sua produtividade, nas distintas etapas de coleta de dados, utilizamos, respectivamente, o teste de χ^2 e o teste de ANOVA de medidas repetidas.

O valor do teste de χ^2 (de $\chi^2=458.307$; valor $p=0.00$) e os índices do teste de ANOVA de medidas repetidas, com os valores $p=.011$ e $p=.021$, revelaram-se significativos estatisticamente. O resultado do primeiro teste estatístico sugere que o comportamento das formas-alvo, nas etapas pós-intervenção pedagógica, no que concerne ao aumento de sua frequência, não foi aleatório. Dito de outra maneira, existe associação entre o tratamento instrucional e a frequência das formas simples e complexas em curto e em médio prazos.

Essa tendência é sustentada pelo resultado do teste ANOVA de medidas repetidas, o qual rejeita a hipótese nula. Isso significa que existe interação entre o aumento da produtividade das formas simples e complexas, conforme observamos no Quadro 15, nas etapas I e II pós-tratamento instrucional, e a intervenção pedagógica. Para fins de visualização da produtividade das formas clíticas, em curto e em médio prazos, apresentamos o Gráfico⁷¹², a seguir:

Gráfico 2: A diferença de produtividade das formas simples e complexas ao longo das etapas de coleta de dados



⁷¹ No Gráfico 2, FS=formas simples e FC= formas complexas.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme podemos observar no Gráfico 2, nas etapas I e II pós-intervenção instrucional, ambas as formas clíticas de terceiras pessoas aumentaram sua produtividade. Esses resultados sugerem que essas formas linguísticas se mostraram sensíveis à intervenção pedagógica, com margem a favor das formas simples e complexas, respectivamente, em médio e em curto prazos.

Partindo do pressuposto de Schmidt (2001), de que a ASL é ocasionada primordialmente pelo o que os aprendizes prestam atenção e percebem no insumo da língua-alvo e por aquilo que entendem como significado do insumo percebido, o tratamento instrucional deste estudo incluiu uma série de estratégias pedagógicas, técnicas e/ou tarefas (WILLIAMS, 2005), que podem ter possibilitado que os aprendizes testassem hipóteses sobre as formas clíticas e/ou percebessem problemas em relação ao seu uso (SWAIN, 1995; 2005).

Quando os aprendizes têm de executar tarefas de produção linguística na língua-alvo, podem encontrar dificuldades em realizá-las, pois, muitas vezes, o seu conhecimento linguístico não permite que comuniquem a mensagem pretendida com acurácia, conforme sugerem os exemplos de (30) a (33) e os dados indicados na seção 6.1.5. Com base nessas evidências, conjecturamos que os alunos participantes possam ter encontrado dificuldades para executá-las e percebido que não sabiam produzir as formas-alvo com acuidade.

Na fase de produção linguística, quando foi necessário, os professores colaboradores realizaram correção explícita, e, posteriormente, forneceram instrução explícita aos alunos participantes, de modo que hipóteses a respeito do seu uso, que não condiziam com as regras do Espanhol, foram refutadas. Por conseguinte, é provável que o *feedback* corretivo, também como estratégia pedagógica do tratamento instrucional (SPADA, 1997), tenha ocasionado o direcionamento da atenção dos aprendizes para as formas linguísticas em análise e a problemas quanto à sua aplicação, possibilitando, deste modo, a reflexão sobre suas hipóteses no Espanhol e reformulação de seus enunciados.

Além disso, as informações sobre o funcionamento das formas-alvo no insumo instrucional propiciaram condições para que os aprendizes percebessem a diferença entre a representação mental das formas-alvo e o seu real funcionamento no insumo instrucional. Em outras palavras, é possível que as evidências positivas⁷² sobre as formas-alvo tenham levado os alunos participantes a perceber que a ausência de realização fonética, como nos exemplos anteriores (de 30 a 33), não estava em consonância com as regras da língua-alvo que

⁷² Exemplos de sentenças bem formadas na língua-alvo.

requerem o uso separado dos clíticos acusativos ou em situação de coocorrência com os clíticos dativos.

A fim de ilustrarmos a produtividade das formas simples e complexas, em curto e em médio prazos, apresentamos os seguintes exemplos:

(34) *Pedro vio **la** computadora **la** usó, dejó sobre el sofá. Pedro **la** mostró **a su hermano**. Su hermano **la** usó.*

(informante 3, fase I pós-tratamento, teste de produção oral)

(35) *Rogério viu **unos guantes**, **los** usó, después **los** compró, en casa **los** usó nuevamente, **los** planchó, **los** guardó en la cocina.*

(informante 2, fase II pós-tratamento, teste de produção oral)

(36) *Sofía fue almorzar/comer en un restaurante que **se lo** recomendó una amiga.*

(informante 9, fase I pós-tratamento, teste de produção oral)

(37) *Joaquín se fue de compras y vio **una camisa** en la vitrina, se acordó de mostrarle **a su madre**, entonces **la** agarró del ropero y **se la** mostró a su madre.*

(informante 9, fase II pós-tratamento, teste de produção oral)

Nos exemplos anteriores (de 34 a 37), a frequência das formas-alvo, balizada por testes estatísticos, sugeriu que o tratamento instrucional exerceu papel benéfico na aprendizagem das formas-alvo. Assim sendo, a intervenção pedagógica como um todo, com predomínio da instrução explícita, produziu efeitos positivos e duráveis sobre o aumento da frequência das formas clíticas de terceiras pessoas do Espanhol.

Estudos de síntese narrativa (SPADA, 1997) e de meta-análise (NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA; TOMITA, 2010) têm apontado resultados favoráveis da instrução explícita na ASL. No contexto brasileiro, houve pesquisas sobre a IFF que corroboraram os benefícios desse tipo de intervenção pedagógica em relação à aquisição de aspectos linguísticos. Nesse sentido, de um lado, determinadas investigações indicaram que a instrução explícita produziu efeitos benéficos na ASL (ZILLES, 2001; MULLING, 2007; NASCIMENTO, 2009); por outro lado, alguns estudos sugeriram a durabilidade dos benefícios instrucionais, de natureza explícita, (ALVES, 2004; LOOSE, 2006; JÚNIOR, 2008; PASQUALI, 2012; MORAES, 2014) no processo de aprendizagem de LE/L2.

Contudo, nesta investigação, quanto aos efeitos instrucionais e a sua durabilidade, os resultados sobre a produtividade das formas complexas estão em consonância com os trabalhos (JUNIOR, 2008; PASQUALI, 2012; MORAES, 2014) nos quais houve a retenção, a permanência dos efeitos instrucionais, ao passo que a produtividade das formas simples está de acordo com estudo de Loose (2006), cujos resultados apontaram que o aumento dos índices de produtividade de estruturas morfológicas do Espanhol, em curto prazo, continuou na etapa seguinte de coleta de dado. Logo, as formas simples e complexas se beneficiaram, em curto e em médio prazos, diferentemente da intervenção pedagógica.

6.1.2. Os efeitos e a durabilidade do tratamento instrucional sobre a produtividade das formas simples e complexas em tarefas de compreensão e de produção

Nossa hipótese de que as formas simples e complexas apresentariam maiores índices de acurácia nas etapas I e II pós-intervenção pedagógica, em testes de produção em comparação aos testes de compreensão, foi confirmada.

No Quadro 16, a seguir, indicamos a frequência das formas simples, durante as etapas de obtenção dos dados, em tarefas de compreensão (identificação) e de produção (aplicação).

Quadro 16: Produtividade das formas simples em testes de compreensão e de produção oral e escrita nas etapas de coleta de dados

Fatores	Formas simples na compreensão leitora	Formas simples na produção escrita	Formas simples na produção oral
Pré-teste (PR)	179/353=50.7%	35/81=43.2%	115/416=27.6%
Pós-teste imediato (PI)	156/234=66.7%	108/178=60.7%	258/407=63.4%
Pós-teste postergado (PP)	179/238=75.2%	122/191=63.9%	391/649=60.2%

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 16, observamos que as formas simples, em etapa de pré-intervenção pedagógica, foram mais frequentes em testes de compreensão. Contudo, em curto prazo, essas formas clíticas foram mais produtivas em testes de produção oral em comparação aos testes de identificação⁷³ e de produção escrita, cujo aumento de frequência foi similar. Por sua vez,

⁷³ Equivalente a teste de compreensão.

em médio prazo, as formas simples avançaram em teste de produção escrita e em teste de identificação, com margem de vantagem a favor desse instrumento de coleta de dados, enquanto que, em testes de produção oral, as formas simples, com uma sutil queda de frequência, se mantiveram praticamente estáveis. A fim de ilustrarmos a identificação e a aplicação das formas simples, nas fases I e II pós-intervenção instrucional, apresentamos os seguintes exemplos:

(38) *No, no **los** leo.*

(informante 1, fase I pós-tratamento instrucional, teste de compreensão)

(39) *Sí, **los** comía.*

(informante 3, fase II pós-tratamento instrucional, teste de compreensão)

(40) *Sí, **lo** bebí.*

(informante 9, fase I pós-tratamento instrucional, teste de produção escrita)

(41) *No, no **lo** saludo.*

(informante 7, fase II pós-tratamento instrucional, teste de produção escrita)

(42) *Pedro mostró **a su hermano el osito** para que **lo** conoceste, el hermano **lo** usó también para jugar.*

(informante 7, fase I pós-tratamento instrucional, teste de produção oral)

(43) *Rogério viu **la camisa, la** usó, después **la** compró, **la** usó nuevamente.*

(informante 2, fase II pós-tratamento instrucional, teste de produção oral)

Nos exemplos anteriores (de 38 a 43), podemos observar que a produtividade das formas simples variou em termos de gênero e de número em testes de identificação e de aplicação⁷⁴. A fim de verificarmos a frequência das formas complexas, durante as etapas de coleta de dados, em testes de compreensão e de produção, apresentamos, a seguir, o Quadro 17:

⁷⁴ Equivalente a testes de produção.

Quadro 17: A produtividade das formas complexas em testes de compreensão e de produção nas etapas de coleta de dados

Fatores	Formas complexas na compreensão leitora	Formas complexas na produção escrita	Formas complexas na produção oral
Pré-teste (PR)	70/199=35.2%	26/151=17.2%	14/152=9.2%
Pós-teste imediato (PI)	195/252=77.4%	120/149=80.5%	82/273=30%
Pós-teste postergado (PP)	196/242=81%	133/155=85.8%	75/118=63.6%

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do Quadro 17, podemos perceber que, no pré-teste e no pós-teste imediato, as formas complexas foram mais recorrentes em testes de identificação e de produção escrita, com vantagem, em curto prazo, a favor dessa habilidade linguística, do que em testes de produção oral. Entretanto, em médio prazo, o resultado foi inverso, visto que as formas complexas foram mais frequentes em testes de produção oral. Indicamos, a seguir, exemplos da produtividade das formas complexas em testes de compreensão e testes de produção escrita e oral referentes às fases I e II pós-intervenção instrucional:

(44) *Sí, se la guardo.*

(informante 4, fase I pós-tratamento, teste de compreensão)

(45) *Sí, se los plancho.*

(informante 6, fase II pós-tratamento, teste de compreensão)

(46) *Sí, se lo lavaré.*

(informante 7, fase I pós-tratamento, teste de produção escrita)

(47) *Sí, se las hacen.*

(informante 8, fase II pós-tratamento, teste de produção escrita)

(48) *Después también se los mostró para su hermano y se los guardó.*

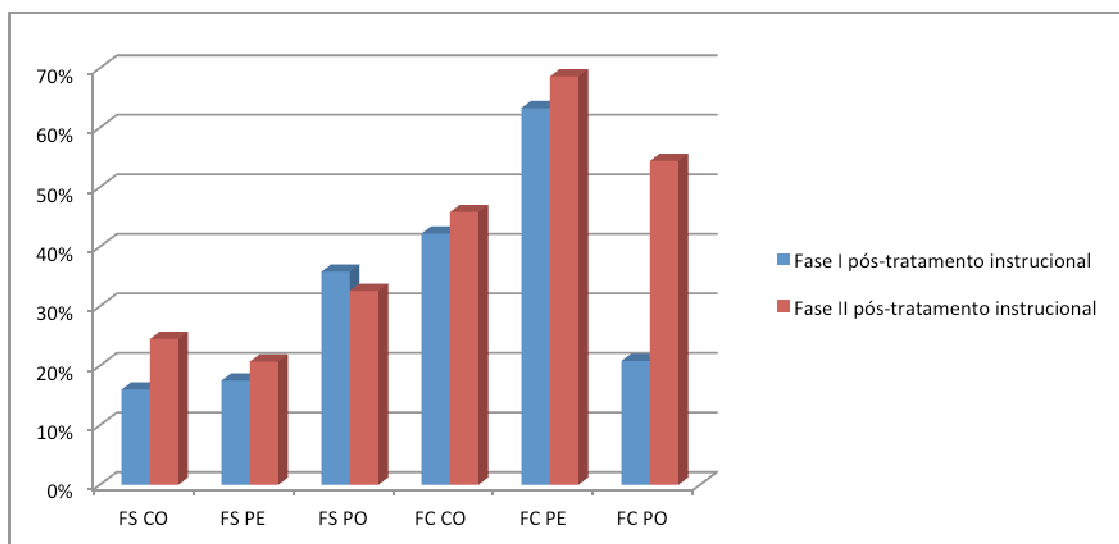
(informante 5, fase I pós-tratamento, teste de produção oral)

(49) *Se acordó de mostrar lea su madre ϕ , entonces la agarró del ropero y se la mostró a su madre.*

(informante 9, fase II pós-tratamento, teste de produção oral)

Para fins de análise estatística mais apurada, recorreremos ao teste de χ^2 (de $\chi^2=182.858$; valor $p=0.00$), que se revelou significativo estatisticamente. Essa tendência é corroborada pelo teste ANOVA de medidas repetidas, com valor $p=0.69$ (índice de significância de 10%), que rejeita a hipótese nula. Isso significa que o aumento de identificação e aplicação das formas simples e complexas, nas etapas pós-instrucionais, entre os alunos participantes, não foi casual. Existe interação entre a intervenção pedagógica e a identificação e a aplicação das formas-alvo em curto e em médio prazos. Para fins de comparação da produtividade das formas clíticas, ao longo das etapas de coleta de dados pós-intervenção instrucional, em testes de identificação e de aplicação, apresentamos o Gráfico⁷⁵ 3 na sequência.

Gráfico 3: A diferença de produtividade das formas simples e complexas ao longo das etapas de coleta de dados em testes de compreensão e em testes de produção escrita e oral



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do Gráfico 3, podemos observar que, salvo as formas simples, em teste de produção oral, cujo aumento de aplicação obtido, em curto prazo, sofreu uma sutil queda, em médio prazo, nos demais casos, as formas-alvo avançaram em testes de identificação e de produção. Além disso, podemos constatar, com base na análise dos índices por grau de

⁷⁵ No Gráfico 3, FS=formas simples. FC=formas complexas, CO=compreensão, PE=produção escrita e PO=produção oral.

complexidade linguística, que as formas simples foram mais produtivas, na fase I pós-intervenção pedagógica, na produção oral, com um ligeira queda de aplicação na segunda fase pós-instrucional, enquanto que as formas complexas foram mais recorrentes, em curto e em médio prazos, em testes de produção escrita. Por sua vez, a partir de um estudo comparativo, observamos que foram as formas complexas as que obtiveram maiores índices de frequência.

A instrução baseada na produção enfatiza a relevância do *output* na aquisição L2 (SWAIN, 1995; 1998). Em função disso, nessa abordagem, criam-se condições para que o aprendiz produza adequadamente o objeto linguístico meta (SHINTANI, LI; ELLIS, 2013), por meio da utilização, por parte do professor, de técnica(s) corretiva(s), no caso de que o estudante cometa erros durante a execução de tarefas de produção na LE/L2. O progresso na ASL está relacionado a processos cognitivos como a atenção às características do insumo da língua-alvo e à percepção das reações do interlocutor à produção da língua do aprendiz (DOUGHTY, 2001).

Segundo Swain (1995; 1998; 2005), a produção na língua-alvo pode funcionar, por exemplo, para (a) testagem de hipóteses e (b) percepção de problemas linguísticos. No momento da produção linguística, se (a) foge à regra da língua-alvo, o *feedback* corretivo adotado pode promover (b), de modo similar à produção propriamente dita, possibilitando, desta maneira, a modificação do *output* do aluno na língua-alvo. Contudo, ainda que a autorregulação do *output*, por parte do aprendiz, não garanta a aprendizagem da forma-alvo, auxilia no seu processo aquisicional.

Neste estudo, o fato de os professores colaboradores terem propiciado oportunidades de produção acompanhada de movimento corretivo, aliadas a outras estratégias pedagógicas, parece ter ocasionado efeitos duráveis e avanço das formas-alvo como conhecimento receptivo e conhecimento produtivo. Entretanto, apesar dos benefícios da intervenção pedagógica a ambos tipos de conhecimento, os resultados sugerem que a intervenção instrucional foi mais eficaz no desenvolvimento do conhecimento produtivo, visto que, a partir de uma análise por tipo de clítico, é possível observarmos que a aplicação das formas simples e complexas pelos alunos participantes despontaram, com maior favorecimento a esse aspecto linguístico, em testes de produção.

O resultado referente à produtividade das formas complexas, de um lado, está parcialmente de acordo com a pesquisa de Shintani, Li e Ellis (2013), segundo a qual a instrução baseada na produção foi mais efetiva para o conhecimento produtivo no teste postergado. Por outro lado, de modo geral, isto é, prescindindo da distinção dos índices de frequência em função do grau de complexidade do clítico, corrobora a tendência apontada

pelo estudo de Yokota (2007), no qual houve maior aplicação de formas pronominais na produção escrita.

Assim, por um lado, a partir de uma análise intraclítico, é possível afirmarmos que as formas simples e complexas apresentaram, ao longo das fases I e II pós-instrucionais, maiores índices de frequência, respectivamente, em testes de produção oral e escrita. Por outro lado, com base num estudo comparativo entre as formas-alvo, em testes de produção e de identificação, os dados indicaram que foram as formas complexas, em testes de produção escrita, em curto e em médio prazos, as que obtiveram os maiores índices de aplicação.

6.1.3. Os efeitos e a durabilidade da intervenção instrucional sobre a produtividade das formas simples e complexas nas modalidades espontânea e monitorada

Nossa hipótese de que as formas simples e complexas seriam, em curto e em médio prazos, mais produtivas como conhecimento espontâneo do que como conhecimento analisável, foi corroborada parcialmente.

No Quadro 18, apresentamos a produtividade das formas simples, nas modalidades monitorada e espontânea, ao longo das etapas de coleta de dados.

Quadro 18: A produtividade das formas simples nas modalidades monitorada e espontânea nas etapas de coleta de dados

Fatores	Formas simples na modalidade monitorada	Formas simples na modalidade espontânea
Pré-teste (PR)	145/400=36,3%	184/450=41%
Pós-teste imediato (PI)	217/370=58,6%	305/449=68%
Pós-teste postergado (PP)	326/504=64,7%	366/574=63.8%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir do Quadro 18, podemos observar que as formas simples avançaram em termos de produtividade, nas etapas pós-instrucionais, na modalidade monitorada. Por sua vez, essas formas clíticas, em uso espontâneo no Espanhol, aumentaram sua frequência em curto prazo e a reduziram ligeiramente em médio prazo. Na sequência, apresentamos, exemplos de

produtividade das formas simples em testes de conhecimento monitorado e espontâneo em curto e em médio prazos:

(50) *Sí, lo ayudé.*

(informante 8, fase I pós-intervenção instrucional, teste de conhecimento monitorado)

(51) *Sí, los mando.*

(informante 9, fase I pós-intervenção instrucional, teste de conhecimento espontâneo)

(52) *Bruno viu la camisa, la usó, la compró, en casa la usó, la planchó, la guardó, después la garró.*

(informante 3, fase II pós-intervenção instrucional, teste de conhecimento monitorado)

(53) *Rogério viu un pantalón, lo usó, después lo compró, en casa lo usó nuevamente*

(informante 2, fase II pós-intervenção instrucional, teste de conhecimento espontâneo)

A fim de verificarmos a frequência das formas complexas, nas modalidades monitorada e espontânea, durante as etapas de coleta de dados, apresentamos, a seguir, o Quadro 19:

Quadro 19: Frequência das formas complexas nas modalidades monitorada e espontânea nas etapas de coleta

Fatores	Formas complexas na modalidade monitorada	Formas complexas na modalidade espontânea
Pré-teste (PR)	39/167=23.4%	71/335=21.2%
Pós-teste imediato (PI)	161/284=56.7%	236/390=60.5%
Pós-teste postergado (PP)	167/205= 81.5%	237/310=76.5%

Fonte: Elaborada pelo autor.

No Quadro 19, podemos perceber que as formas complexas obtiveram aumento de produtividade, na fase pós-intervenção instrucional I, que se manteve, na fase II pós-intervenção instrucional, como conhecimentos explícito e implícito. Indicamos, a seguir, exemplos de produtividade das formas complexas em testes de conhecimento monitorado e espontâneo nas fases I e II pós-intervenção instrucional:

(54) *Sí, se las busco.*

(informante 5, fase I pós-intervenção instrucional, teste de conhecimento monitorado)

(55) *Sí, se lo entregaré.*

(informante 6, fase I pós-intervenção instrucional, teste de conhecimento espontâneo)

(56) *Pedro vio el suéter y se lo planchó.*

(informante 5, fase II pós-intervenção instrucional, teste de conhecimento monitorado)

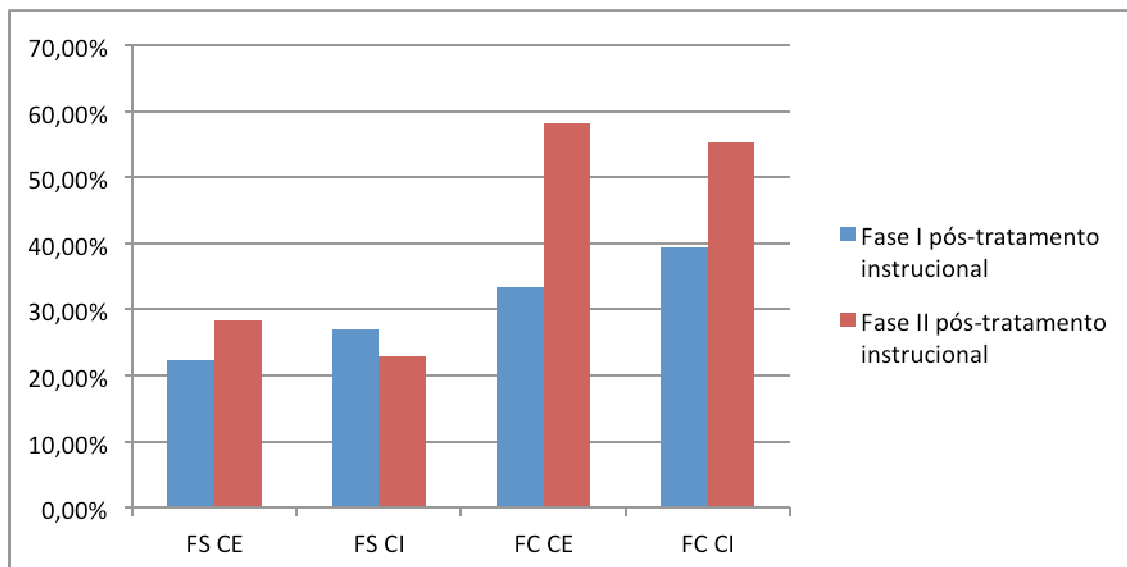
(57) *Antonio vio las bermudas en la vidriera, se acordó de mostrarlas a su madre, y se las mostró.*

(informante 9, fase II pós-intervenção instrucional, teste de conhecimento espontâneo)

Na sequência, a fim de compararmos a frequência das formas simples e complexas, em curto e em médio prazos, nas modalidades monitorada e espontânea, produto da diferença de produtividade entre o pré-teste e o pós-teste imediato e desse teste em relação ao pós-teste postergado, apresentamos o Gráfico⁷⁶ 4:

⁷⁶ No Gráfico 4, FS=formas simples, FC=formas complexas, CE=conhecimento explícito e CI=conhecimento implícito.

Gráfico 4: Produtividade das formas simples e complexas nas modalidades monitorada e espontânea em curto e em médio prazos



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do Gráfico 4, podemos observar que as formas complexas como conhecimento monitorado e espontâneo, foram mais produtivas do que as formas simples. O teste de χ^2 (valor $p=0.00$) e o teste de ANOVA de medidas repetidas, com os valores $p=0.61$ e $p=0.69$ (a nível de significância de 10%), respectivamente, referentes às formas simples e complexas, revelaram-se significativos estatisticamente. Portanto, existe interação entre a produtividade das formas clíticas de terceiras pessoas nas modalidades monitorada e espontânea, nas fases I e II pós-tratamento instrucional, e a intervenção pedagógica administrada.

Segundo a Hipótese da Interface Fraca (ELLIS, 1993), o conhecimento explícito funciona como facilitador do *intake*. A título de exemplo, se o estudante sabe que o Espanhol requer obrigatoriamente o clítico *lo* na retomada de sintagma complemento de terceira pessoa, no masculino singular, no caso de *Ayer vi a Pedro, Ayer lo vi*, tem condições de perceber a diferença entre a presença desse traço no insumo e a omissão na sua própria produção (*output*). Por conseguinte, de maneira similar às tarefas de produção (SWAIN, 1995; 1998), o conhecimento explícito promove condições para que se perceba a forma-alvo e a lacuna linguística existente entre a língua do aprendiz e a língua-alvo no que tange ao seu uso.

A utilização na instrução explícita de informações metalinguísticas a respeito das formas-alvo, em conjunto com outras estratégias pedagógicas, na intervenção instrucional, por parte dos professores colaboradores, possivelmente criou condições para que os alunos

participantes percebessem as formas simples e complexas no insumo recebido. Os resultados do pós-teste imediato, conforme observamos, nos Quadros 18 e 19, indicaram, imediatamente após a fase de intervenção pedagógica, aumento da produtividade das formas-alvo por tipo de conhecimento linguístico. Contudo, é válido destacarmos que, salvo as formas simples, na modalidade espontânea, com uma queda sutil de produtividade, em médio prazo, as formas simples, na modalidade de conhecimento monitorado, e as formas complexas, em ambos os tipos de conhecimento linguístico, progrediram, ao longo das etapas I e II pós intervenção instrucional.

Na Posição da Interface Fraca (ELLIS, 1993), o conhecimento analisável, controlado, pode converter-se em conhecimento espontâneo, não analisável, desde que os aprendizes apresentem os pré-requisitos necessários para a próxima etapa de desenvolvimento. Em caso contrário, o conhecimento linguístico seguirá disponível na modalidade de saber linguístico monitorado (explícito). Nesse sentido, há evidências que sugerem a interação entre o conhecimento explícito e o conhecimento implícito e a prontidão de desenvolvimento dos aprendizes. Contudo, os resultados obtidos, até o momento, e as tendências apontadas na próxima seção não nos permitem discuti-la, uma vez que as análises entre a intervenção pedagógica e a produtividade das formas-alvo como conhecimento linguístico e os estudantes com menos e mais tempo de estudo são realizadas separadamente, isto é, por eixo temático. A fim de discutirmos a questão supramencionada e realizarmos uma análise estatística mais apurada nesse sentido, recorreremos ao teste da árvore CHAID na seção 6.1.6.

6.1.4. Interação entre a prontidão de desenvolvimento dos aprendizes e a intervenção instrucional na produtividade das formas simples e complexas em curto e em médio prazos

Nossa hipótese de que o tratamento instrucional motivaria mais a produtividade das formas-alvo, em curto e em médio prazos, entre os aprendizes com maior nível de estudo não foi confirmada.

No Quadro 20, a seguir, apresentamos a frequência das formas simples durante as etapas de obtenção dos dados, entre os aprendizes com menos e mais tempo de estudo do Espanhol.

Quadro 20: Produtividade das formas simples, nas etapas de coleta, entre os aprendizes com menos e mais tempo de estudo

Fatores	Formas Simples - Tempo de Estudo do Espanhol	Formas Simples + Tempo de Estudo do Espanhol
Pré-teste (PR)	143/513=28%	186/337=55.2%
Pós-teste imediato (PI)	317/497=63.8%	205/322=63.7%
Pós-teste imediato (PP)	427/636=67.1%	265/442=60.0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na leitura vertical do Quadro 20, observamos que as formas simples, nas fases I e II pós-tratamento instrucional, aumentaram a sua frequência entre os aprendizes com menor nível de estudo. Por sua vez, no grupo de aprendizes com mais tempo de estudo, essas formas linguísticas aumentaram sua frequência unicamente na fase I pós-intervenção pedagógica, visto que, na fase II pós-tratamento instrucional a reduziram. A fim de averiguarmos a produtividade das formas complexas, durante as etapas de coleta de dados, entre os aprendizes com menor e maior nível de estudo, apresentamos, a seguir, o Quadro 21.

Quadro 21: Produtividade das formas complexas nas etapas de coleta entre os aprendizes com menor e maior nível de estudo

Fatores	Formas complexas - Tempo de Estudo do Espanhol	Formas complexas + Tempo de Estudo do Espanhol
Pré-teste (PR)	43/308=14%	67/194=34.5%
Pós-teste imediato (PI)	243/393=61.8%	154/281=54.8%
Pós-teste imediato (PP)	240/290=82.8%	164/225=73%

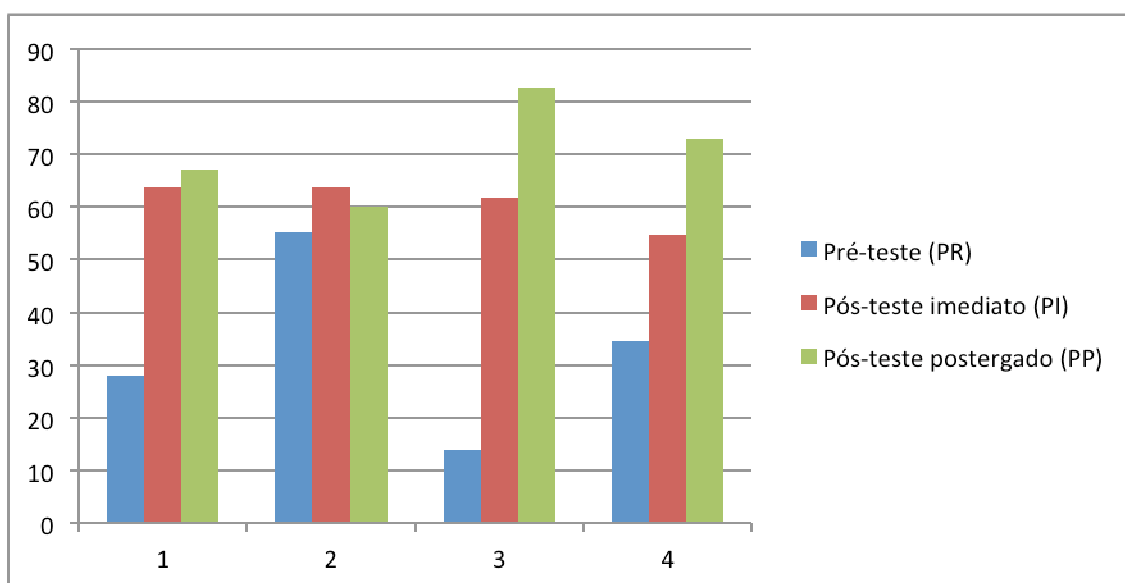
Fonte: Elaborada pelo autor.

No Quadro 20, constatamos que as formas complexas avançaram ao longo das etapas de obtenção dos dados nos dois níveis de estudo. Para fins de análise estatística mais apurada, recorreremos ao teste de χ^2 e ao teste de ANOVA de medidas repetidas. De um lado, o valor do primeiro teste (de $\chi^2=93.671$; valor $p=0.00$) e os índices do teste de ANOVA de medidas repetidas, com os valores $p=0.10$ e $p=0.08$, respectivamente, referentes às formas simples e complexas, revelaram-se significativos estatisticamente a nível de significância de 10%. De outro lado, na amostra geral, isto é, na correlação das formas clíticas, independentemente da

complexidade. Em função do tempo de estudo, o valor $p=0,02$, mostrou-se significativo estatisticamente a nível de significância de 5%.

Essa diferença estatística entre as formas simples e complexas, em curto e em médio prazos, por nível de estudo, possivelmente ocorreu devido à amostra reduzida, visto que, na amostra geral, produto da soma da produtividade de ambas as formas clíticas de terceira pessoas, o valor de p foi $<0,05$. Apesar das diferenças de nível de significância, os testes se mostraram relevantes estatisticamente. Isso significa que há um efeito da interação entre o tratamento instrucional e a produtividade das formas simples e complexas entre os alunos participantes com menos e mais tempo de estudo do Espanhol. Para fins elucidativos dos resultados anteriores, obtidos por separado, apresentamos o Gráfico⁷⁷ 5, na sequência, em que comparamos a produtividade das formas simples e complexas, nas fases I e II pós-tratamento instrucional, entre os aprendizes com menos e mais tempo de aprendizagem formal do Espanhol:

Gráfico 5: Produtividade das formas simples e complexas nas etapas de coleta por aprendizes com menos e mais tempo de estudo do Espanhol



Fonte: Elaborado pelo autor.

No Gráfico 5, apesar dos percentuais de frequência das formas simples, em curto prazo, nos dois grupos por nível (tempo) de estudo, terem sido praticamente idênticos, é possível observarmos, no Gráfico anterior, que as formas simples foram mais recorrentes, na

⁷⁷ Legenda: 1= formas simples - tempo de estudo, 2=formas simples + tempo de estudo, 3=formas complexas - tempo de estudo, 4= formas complexas + tempo de estudo

fase pré-instrucional, entre os aprendizes com mais tempo de estudo, o que nos permite afirmar que o aumento, em curto prazo, foi maior entre os aprendizes com menos tempo.

Além disso, podemos constatar que as formas simples avançaram apenas no grupo dos alunos participantes com menor tempo de estudo, uma vez que, entre os aprendizes com maior nível de estudo, na fase II pós-instrucional, houve estabilidade do aumento de frequência das formas-alvo obtido em curto prazo. Com a intenção de ilustrarmos a produtividade das formas simples, apresentamos os seguintes exemplos:

(58) *Sí, lo vendió.*

(informante 1, com menos tempo de estudo formal do espanhol, fase I pós-tratamento)

(59) *Sí, los mando siempre.*

(informante 4, com menos tempo de estudo formal do espanhol, fase I pós-tratamento)

(60) *Pedro viu la gorra, la usó, la compró, en casa la usó nuevamente, la planchó, la guardó, después la agarró.*

(informante 8, com mais tempo de estudo formal do espanhol, fase II pós-tratamento)

(61) *Antonio vio las bermudas en la vidriera, y decidió usarlas, las usó, vio que estaban arrugadas y por eso las planchó y las guardó en el guardarropa.*

(informante 9, com mais tempo de estudo formal do espanhol, fase II pós-tratamento)

Conforme podemos observar no Gráfico 5, de outro lado, as formas complexas, ainda que tenham avançado, em curto e em médio prazos, independentemente do tempo de estudo, foram mais produtivas, ao longo das fases pós-intervenção pedagógica, também no grupo dos aprendizes com menos tempo de estudo do Espanhol. A fim de evidenciarmos a frequência das formas complexas, indicamos os exemplos⁷⁸ a seguir:

⁷⁸ Exemplos oriundos de respostas referentes a perguntas.

(62) *No, no se lo regalaron.*

(informante 10, com mais tempo de estudo formal do Espanhol, fase I pós-tratamento instrucional)

(63) *Sí, se los compro.*

(informante 8, com mais tempo de estudo formal do Espanhol, fase I pós-tratamento instrucional)

(64) *Sí, se la conté.*

informante 9, com mais tempo de estudo formal do Espanhol, fase II pós-tratamento instrucional)

(65) *No, no se las hacía*

(informante 8, com mais tempo de estudo formal do Espanhol, fase II pós-tratamento instrucional)

Se considerarmos a existência de uma ordem na aquisição de traços linguísticos da língua-alvo (MEISEL, CLAFHSEN; PIENEMANN, 1981), há formas linguísticas que são adquiridas mais precocemente do que outras estruturas linguísticas. Conforme discutimos na seção 3.3, há indícios de que a aquisição das formas duplicadas ocorre mais tarde em comparação às formas únicas. Em virtude disso, com base em critérios psicolinguísticos, caracterizarmos as formas únicas e duplicadas, respectivamente, como formas simples e complexas.

Estudos a respeito dos efeitos do tipo de instrução atrelados à complexidade das formas-alvo têm apontado resultados mistos. Segundo a meta-análise de Spada e Tomita (2010), a eficácia da instrução explícita foi efetiva independentemente do grau de complexidade do traço linguístico. Isso corrobora as evidências do estudo de Housen, Pierrard e Daele (2005) a respeito da interação da instrução explícita com sentenças de negação (formas simples) e voz passiva (formas complexas) por aprendizes de francês L2, que revelou a eficácia da intervenção pedagógica adotada no ensino de traços simples e complexos.

Os objetos linguísticos de instrução deste estudo foram produtivos durante as etapas de coleta de dados. A variação existente quanto à produtividade das formas-alvo indicou aumento e/ou estabilidade dos seus índices de frequência nas fases I e II pós-tratamento instrucional, conforme observamos nos Quadros 20 e 21. Por conseguinte, as formas clíticas

de terceiras pessoas foram sensíveis ao tratamento instrucional. A intervenção pedagógica administrada parece ter beneficiado, nas fases pós-intervenção pedagógica, tanto a produtividade das formas simples quanto dos traços complexos (HOUSE, PIERRARD e DAELE, 2005; SPADA e TOMITA, 2010), com margem de vantagem favorável a essas formas linguísticas, respectivamente, em curto e em médio prazos, entre os aprendizes com menos tempo de estudo.

A partir da Hipótese da Ensinabilidade (PIENEMANN, 1985; 1989), o tratamento instrucional deve estar direcionado para a próxima etapa de desenvolvimento dos aprendizes. Do ponto de vista pedagógico, é necessário que o material didático esteja em um nível além da sua etapa de desenvolvimento atual. Segundo discutimos em 3.3, os estudantes com mais tempo de estudo, a partir de uma visão psicolinguística, estão mais preparados para a aquisição de formas complexas, em comparação aos aprendizes com menor nível de estudo que apresentam prontidão de desenvolvimento compatível para a aquisição de estruturas simples (adquiridas mais cedo).

Durante a aplicação das estratégias pedagógicas, que constituíram a intervenção instrucional, os professores colaboradores propiciaram condições, conforme descrito na seção 5.6, para que os aprendizes percebessem estruturas adequadas à sua prontidão de desenvolvimento, nos casos de instrução destinada às formas simples e complexas, respectivamente, a aprendizes com menor e maior nível de estudo.

Entretanto, cabe assinalarmos que, além das estratégias pedagógicas terem sido direcionadas a formas linguísticas adequadas à etapa de desenvolvimento atual dos aprendizes, a intervenção instrucional esteve aquém e além da sua prontidão de desenvolvimento, uma vez que aprendizes com mais tempo de estudo realizaram tarefas direcionadas a formas simples. Por sua vez, alunos participantes com menor nível de estudo, por exemplo, receberam instrução explícita destinada a formas complexas. Portanto, ora o tratamento instrucional se ajustou à prontidão de desenvolvimentos dos aprendizes - conforme a Hipótese da Ensinabilidade (PIENEMANN, 1985; 1989) -, ora esteve em descompasso com a sua etapa de desenvolvimento.

A partir dos dados obtidos, é possível observarmos que o tratamento instrucional produziu efeitos benéficos, no que se refere à aprendizagem das formas-alvo, entre os estudantes com maior e menor de tempo de estudo, com margem de vantagem a favor desse último grupo. Além disso, cabe destacarmos que foram as formas complexas as que apresentaram o maior índice de frequência entre os aprendizes menos experientes. Logo, há

evidências favoráveis à exposição dos aprendizes a insumo instrucional além de sua prontidão de desenvolvimento.

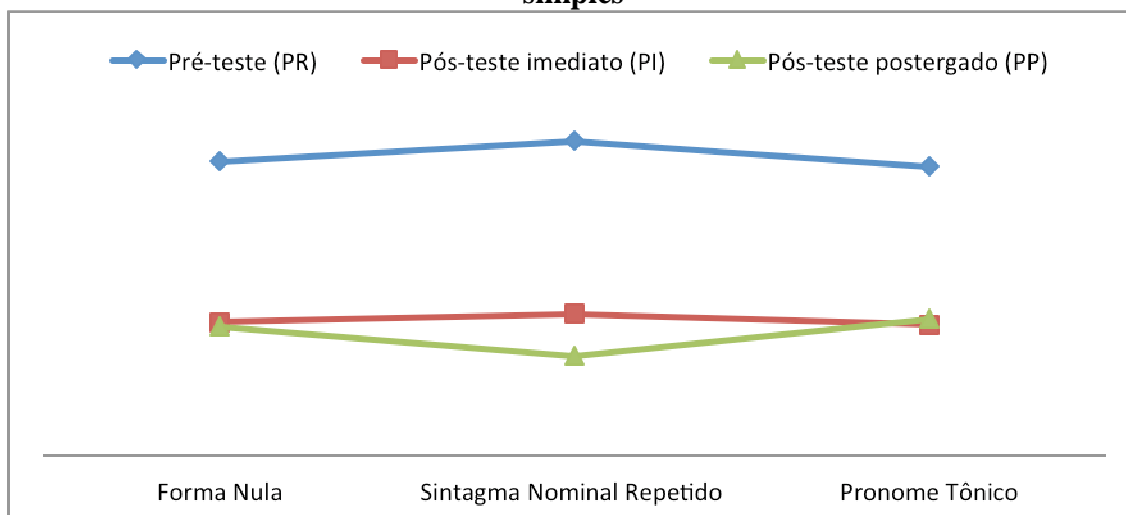
6.1.5. Os efeitos e a durabilidade do tratamento instrucional na redução das estratégias de (não) retomada das formas simples e complexas

Nesta seção, descreveremos e analisaremos os dados referentes à (não) retomada de sintagmas complemento, a partir de três categorias: i) estratégias de (não) retomada das formas simples; ii) estratégias de (não) retomada das formas complexas e iii) caso específico de retomada das formas simples.

Nossa hipótese de que haveria mais evidências de transferências linguística do PB para o Espanhol, no processo de aprendizagem das formas simples e complexas, na fase pré-tratamento instrucional, em comparação às fases I e II pós-intervenção pedagógica, foi confirmada parcialmente.

A fim de ilustrarmos a comparação de frequência entre as estratégias de (não) retomada das formas simples, a seguir, apresentamos o Gráfico 6:

Gráfico 6: A aplicação das estratégias de (não) retomada das formas simples



Fonte: Elaborado pelo autor.

No Gráfico 6, podemos observar que a forma nula, como em *Ø comió allí mismo* (*Lo comió allí mismo*), em período anterior à intervenção pedagógica, alcançou o maior índice de aplicação em comparação às etapas I e II pós-tratamento instrucional. De modo similar à forma nula, o pronome tônico, como em *No compró ella* (*No la compró*) e o sintagma

nominal, no caso de *Vio el pez sobre la mesa (Lo vio sobre la mesa)*, foram mais recorrentes no pré-teste do que nos pós-testes, com maior aplicação desse último fator, na fase pré-instrucional, em contraste aos outros dois fatores.

Com base no Gráfico 6, também podemos perceber que, no PI, ocorreu a redução de frequência das formas alternantes dos clíticos acusativos de terceiras pessoas. Contudo, a redução de aplicação da forma nula e do pronome tônico, em curto prazo, foi menor do que no sintagma nominal. Por sua vez, no PP, em médio prazo, o sintagma nominal seguiu apresentando queda de aplicação, enquanto que a forma nula e o pronome tônico, respectivamente, diminuíram e aumentaram, de maneira sutil, sua frequência.

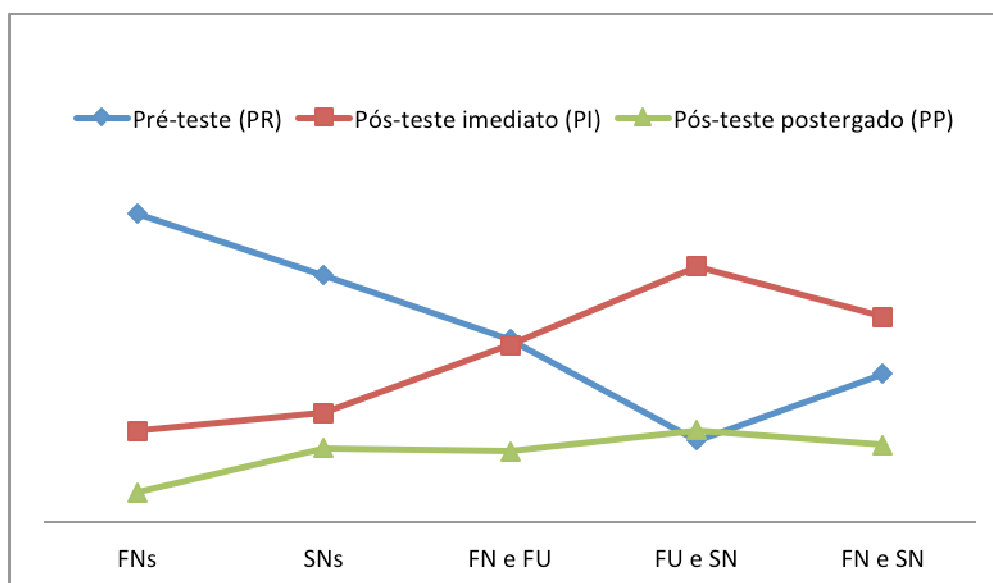
Esses resultados estatísticos, de uma parte, sugerem que o conhecimento linguístico pré-existente dos alunos participantes a respeito da regra de retomada dos sintagmas complemento do PB parece influenciar o processo de aprendizagem das formas clíticas em função acusativa do Espanhol. Nessa LE, a forma nula, no lugar das formas simples, está relacionada a contextos linguísticos limitados, enquanto que, no PB, a não realização fonética dos clíticos acusativos é recorrente na modalidade espontânea de língua falada (DUARTE, 1989; HORA; BALTOR, 2007).

De modo similar à forma nula, no PB, os estudos sociolinguísticos têm indicado que o pronome tônico e o sintagma nominal são formas alternativas de retomada do sintagma complemento em função acusativa. Por sua vez, no Espanhol, o clítico dativo de terceiras pessoas é acompanhado de pronome tônico ou sintagma nominal em caso de duplicação, como em (16) e (17), em que há preenchimento do sintagma complemento, mas não a sua retomada propriamente dita.

De outra parte, os dados indicaram oscilação do comportamento das estratégias de (não) retomada das formas simples nas etapas de coleta de dados. Se partirmos do pressuposto de que a aplicação das estratégias de (não) retomada do sintagma complemento é inversamente proporcional à frequência das formas-alvo e vice-versa, o aumento de aplicação dessas formas linguísticas sugere a redução da frequência de suas formas alternativas. Nesse sentido, a diminuição de aplicação da forma nula e do sintagma nominal, nas fases I e II pós-tratamento instrucional, acompanhada da diminuição de frequência, em curto prazo, do pronome tônico e de sua estabilidade, em médio prazo, explica o aumento da produtividade das formas simples nas fases pós-intervenção pedagógica, segundo pudemos observar nos resultados da seção 6.1.1, os quais estão pautados em testes estatísticos.

Na sequência, com o objetivo de estabelecermos uma comparação entre os índices de frequência das estratégias de (não) retomada dos sintagmas complementos no lugar das formas complexas, ao longo das etapas de coleta dos dados, indicamos o Gráfico⁷⁹:

Gráfico 7: Comparação da aplicação das estratégias de (não) retomada das formas complexas nas etapas de coleta



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do Gráfico 7, é possível constatar que a não realização fonética dos clíticos acusativo e dativo, como em *No Ø Ø podía comprar (No se la podía comprar)* e os sintagmas nominais, no caso de *Había donado el muñeco para una crianza (Se lo había donado)*, foram os fatores mais frequentes na fase pré-instrucional. Já no que concerne à forma única acompanhada de sintagma nominal, como em *María decidió mostrarla a sus amigas (María se la decidió mostrar)*, e à forma nula seguida do sintagma nominal, no caso de *Ya Ø tenía dado a una crianza (Ya se lo tenía dado)*, foram as estratégias de retomada das formas complexas que obtiveram os menores percentuais de aplicação no pré-teste.

Contudo, em curto prazo, na fase I pós-intervenção instrucional, os índices de aplicação das estratégias de (não) retomada em função acusativa e dativa apresentaram tendência praticamente inversa se comparada ao pré-teste. A exceção do fator forma nula e forma única, que se manteve praticamente estável da etapa pré-tratamento instrucional em

⁷⁹ No Gráfico 7, FNs=formas nulas, SNs=sintagmas nominais, FN=forma nula, FU=forma única, SN=sintagma nominal.

comparação à fase I pós-intervenção pedagógica, os fatores formas nulas e sintagmas nominais, com os maiores índices de frequência no pré-teste, foram os que mais reduziram sua aplicação no pós-teste imediato.

Por sua vez, os fatores forma nula acompanhada de sintagma nominal e forma única seguida de sintagma nominal, com menor aplicação, na fase pré-intervenção instrucional, foram as estratégias de retomada mais recorrentes em curto prazo, com margem de vantagem favorável ao último fator. Em contraste, em médio prazo, houve redução de aplicação das estratégias de (não) retomada das formas complexas. Entretanto, é válido destacarmos que foram os fatores forma nula acompanhada da forma única e o fator os sintagmas nominais os que reduziram mais sua frequência na fase II pós-instrucional.

De um lado, os dados revelaram o uso de formas nulas ou sintagmas nominais ou a combinação dessas estratégias de (não) retomada dos sintagmas complementos; por outro lado, indicaram construções que incluíram o uso de formas únicas acompanhadas de outras formas linguísticas.

O Espanhol, por exemplo, à exceção da variedade dialetal do espanhol uruguaio, em que o clítico acusativo pode não ser realizado foneticamente em situação de coocorrência dos objetos direto e indireto, requer a retomada de sintagmas complementos por clíticos acusativos e dativos. De igual maneira que as estratégias de (não) retomada das formas simples, os dados também indicaram evidências de influência do PB na aprendizagem das formas complexas do Espanhol. Os participantes parecem recorrer às regras da modalidade linguística espontânea de sua LM, na qual, por exemplo, é possível a não realização fonética do sintagma complemento, o uso de sintagmas nominais e/ou de pronomes tônicos ou a combinação de ambos os elementos em situação de coocorrência de objeto direto e indireto.

A proximidade interlinguística influencia fortemente a transferência interlinguística (CRUZ, 2001). A título de exemplo, falantes do PB no processo de aprendizagem de italiano como L2 recorreram ao seu conhecimento linguístico prévio, a fim de suprir lacunas gramaticais relacionadas à aquisição da L2 (SCHROEDER, 2004). No caso do brasileiro aprendiz de Espanhol, é necessário que haja cautela no que tange à afirmação de que a semelhança interlinguística é um fator facilitador de acesso e aquisição de língua estrangeira, uma vez que a dificuldade no processo aquisicional pode estar relacionada à falsa semelhança entre a L1 e a L2 (VILLALBA, 2002).

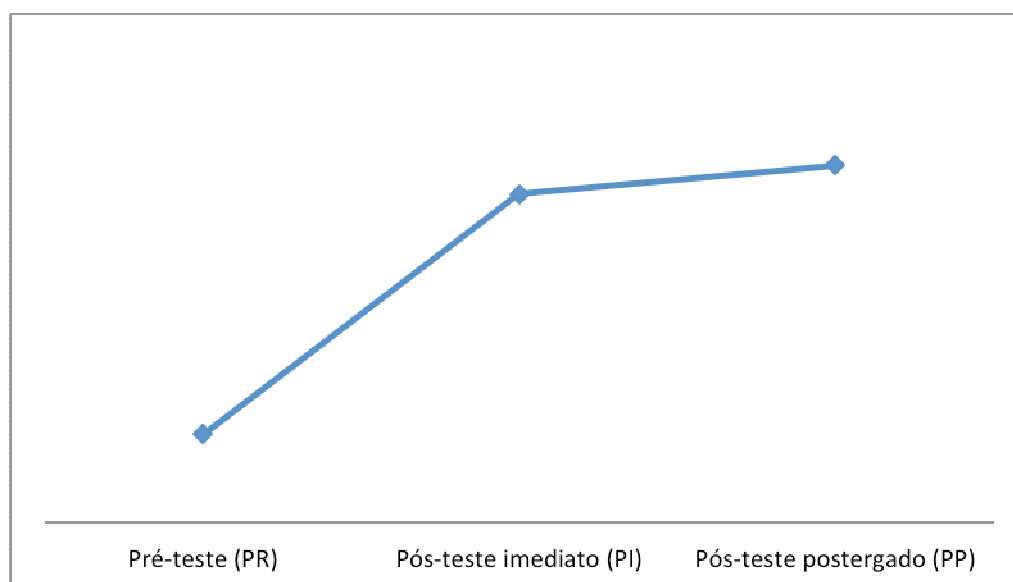
Os alunos participantes deste estudo, entre outros fatores condicionadores, podem ter sido motivados pela proximidade tipológica entre a LM e a L2/LE, durante a retomada dos sintagmas complementos, em suas produções orais, que apontaram construções que fogem às

regras do Espanhol. Apesar da proximidade entre essa língua e o PB, em função de pertencerem à família de línguas neolatinas, a partir do estudo de González (1994), observamos que existem assimetrias no que se refere à retomada dos sintagmas complementos em ambas as línguas.

O tratamento instrucional administrado aos aprendizes, mais especificamente o fornecimento de informações contrastivas a respeito das regras dos clíticos acusativos e dativos entre o PB e o Espanhol, atreladas a uma série de outras estratégias pedagógicas, parecem ter contribuído para que os alunos participantes percebessem a assimetria existente entre essas línguas a respeito das regras em exame, a ponto de reduzirem a aplicação de estratégias de (não) retomada das formas simples e complexas ao longo das etapas pós-intervenção instrucional a favor das formas-alvo.

Quanto à última categoria, correspondente a casos específicos de estratégias de retomada das formas simples, para fins de análise, indicamos a aplicação do fator que a constitui, a seguir, no Gráfico 8:

Gráfico 8: Aplicação do caso específico de estratégias de retomada de sintagma complemento nas etapas de coleta de dados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme observamos no Gráfico 8, o caso específico de retomada das formas simples, no caso de *Se lavi (La vi)*, obteve aumento de frequência nos pós-testes em comparação ao pré-teste. Esse resultado, diferentemente do comportamento da maior parte das estratégias de (não) retomada das formas-alvo, mencionadas anteriormente, que indicou

redução e/ou estabilidade de sua frequência, ao longo das etapas pós-instrucionais, sugere aumento de frequência do caso específico referente à estratégia de retomada das formas simples nas fases pós-intervenção pedagógica.

Na literatura de ASL (GONZÁLEZ, 1994) é apontado o emprego de clítico sem a presença de sintagma complemento, em contexto antecedente, que venha a justificar tal uso, como em *Se les pareció falta de educación*. Esse caso específico de uso desnecessário dos clíticos, denominado distorção da regra⁸⁰, presente na língua dos alunos participantes deste estudo, corrobora o resultado do estudo de González (1994). Parece que esse fenômeno não está relacionado apenas ao uso indevido da regra do clítico do Espanhol, mas também a problemas de identificação quanto à transitividade das formas verbais em Espanhol e à função anafórica das formas clíticas como recurso linguístico de retomada do sintagma complemento.

A partir do Gráfico 8, podemos perceber que, nas fases I e II posteriores a intervenção pedagógica, houve o aumento de aplicação do fator referente ao caso específico de estratégias de retomada de sintagma complemento. Esse comportamento parece estar atrelado ao fenômeno de generalização de regras, chamada de supergeneralização, a partir do qual o aprendiz aplica, em vários contextos, e de maneira diferente da norma linguística da língua-alvo, uma regra já aprendida dessa língua de modo indevido (SELINKER, 1972).

Com o intuito de sumarizarmos as análises (de 6.1.1. a 6.1.5) realizadas até o momento, tecemos as considerações a seguir. As formas simples, de modo geral, avançaram, enquanto que as formas complexas obtiveram aumento de produtividade, em curto prazo, e se mantiveram praticamente estáveis em médio prazo. Os efeitos instrucionais sobre a aplicação e/ou identificação das formas-alvo foram duráveis (formas simples em testes de produção oral) e, além disso, houve avanço (formas simples em testes de identificação e de produção escrita; formas complexas em testes de identificação e de aplicação) em seu processo de aquisição. No que se refere à produtividade das formas clíticas como conhecimento linguístico, os dados sugeriram que o tratamento instrucional produziu efeitos benéficos, e, em alguns casos, avanço no que tange à produtividade das formas-alvo, a depender do tipo de grau de complexidade e da modalidade de conhecimento linguístico.

No que tange à frequência das formas simples e complexas entre os aprendizes com maior ou menor nível de estudo, a partir de uma análise, por separado, é possível afirmarmos que as formas simples e complexas aumentaram seus índices de frequência, ao longo das etapas de coleta de dados, no grupo dos aprendizes com menor nível de estudo. Por sua vez,

⁸⁰ Termo empregado por González (1994; 2005).

no grupo com mais tempo de estudo, houve aumento de produtividade das formas simples, em curto prazo, seguido de uma sutil queda de frequência em médio prazo. Cabe destacarmos que, nesse grupo de aprendizes, as formas complexas aumentaram, na fase I pós-tratamento instrucional, sua produtividade que se manteve, em médio prazo, em progresso.

Por último, no que concerne à frequência das estratégias de (não) retomada das formas simples e complexas, observamos que, salvo os fatores forma única acompanhada de sintagma nominal, forma nula seguida de sintagma nominal em curto prazo, caso específico da estratégia de retomada do sintagma complemento nas etapas I e II pós-tratamento instrucional e pronome tônico, as demais estratégias de (não) retomada das formas clíticas de terceiras pessoas reduziram sua aplicação nas fases I e II pós-instrucionais.

6.1.6. Os efeitos e a durabilidade da intervenção pedagógica na produtividade das formas simples e complexas em tarefas de identificação (compreensão) e produção nas modalidades espontânea e monitorada entre aprendizes com menos e mais tempo de estudo do espanhol

Nesta seção, por meio da árvore CHAID, realizamos uma análise estatística mais apurada dos dados, visto que indicamos os nós selecionados, ramificados e organizados hierarquicamente, segundo a árvore CHAID presente no APÊNDICE O. Para fins de análise e descrição dos resultados, realizamos a conversão da árvore CHAID em Quadros - para mais detalhes, ver Silveira (2011) -, tendo em vista a categoria (destacada em cinza), indicada como relevante estatisticamente em cada nó. No entanto, para fins de interpretação e discussão dos resultados, recorreremos a outros percentuais presentes nos Quadros quando seja necessário.

Na sequência, a fim de verificarmos a produtividade das formas simples e complexas como conhecimento explícito e implícito em testes de compreensão e de produção entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo na fase pré-intervenção instrucional, apresentamos o Quadro⁸¹ 22:

Quadro 22: A produtividade das formas simples e complexas como conhecimento explícito e implícito em testes de compreensão e de produção entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo na fase pré-intervenção instrucional

⁸¹ N=número de ocorrências, FS=formas simples, FC=formas complexas, PT=porcentagem total.

	N	FS	N	FC	N	PT	Nódulos
0	1542	34,7%	912	20,5%	2454	55,3%	
1 (Pré-teste)	329	24,3%	110	8,1%	439	32,4%	0
4 (Nível de Estudo 3)	143	17,4%	43	5,2%	186	22,6%	4
5 (Nível de Estudo 5/7)	166	35%	87	12,6%	253	47,6%	5
10 (Compreensão)	105	31,3%	26	7,8%	131	39,1%	10
11 (Produção oral/escrita)	38	7,8%	17	3,5%	55	11,3%	11
12 (Compreensão/Produção Escrita)	95	32,9%	60	20,8%	155	53,6%	12
13 (Produção Oral)	91	37,6%	7	2,9%	98	40,5%	13

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda que as formas simples tenham sido mais recorrentes no nó referente à habilidade linguística produção, nos centraremos na habilidade compreensão em virtude do valor do Qui-quadrado ($p=89.685$) ter sido superior no nó 10, conforme indicado na árvore CHAID. Portanto, no Quadro 22, podemos observar que, em fase anterior à intervenção instrucional, as formas simples ocorreram na habilidade linguística de compreensão entre os estudantes com menor tempo de estudo.

Em comparação, a partir de uma análise complementar, também constatamos que foram as formas simples as que alcançaram maior produtividade na habilidade linguística de produção oral entre os participantes com maior tempo de estudo, enquanto que as formas complexas foram mais recorrentes entre os estudantes mais experientes na aprendizagem formal do Espanhol em testes de compreensão/produção escrita. Esses resultados estão em consonância parcial com os índices dos grupos de fatores Formas Simples e Complexas em Testes de Compreensão e Produção e Formas Simples e Complexas entre Aprendizes com menor e maior Tempo de Estudo e estão de acordo totalmente com a variável Produtividade das Formas Simples e Complexas.

A seguir, no intuito de indicarmos a produtividade das formas simples e complexas nas modalidades monitorada e espontânea e em testes de compreensão e de produção entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo na fase I pós-intervenção instrucional, apresentamos o Quadro⁸² 23:

Quadro 23: A produtividade das formas simples e complexas como conhecimento explícito e implícito em testes de compreensão e de produção entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo na fase I pós-intervenção instrucional

⁸² N=número de ocorrências, FS=formas simples, FC=formas complexas, PT=porcentagem total.

	N	FS	N	FC	N	PT	Nódulos
0	1542	34,7%	912	20,5%	2454	55,3%	
2 (Pós-teste imediato)	522	35%	397	26,6%	919	61,6%	2
6 (Compreensão/Produção Escrita)	264	32,5%	315	38,7%	584	71,2%	6
7 (Produção oral)	258	37,9%	82	12,1%	340	50%	7
14 (Nível de Estudo 3)	174	35,2%	192	38,8%	366	74%	14
15 (Nível de Estudo 5/7)	90	28,3%	123	38,7%	213	67%	15
16 (Conhecimento Implícito)	183	37,1%	81	18,5%	264	55,6%	16
17 (Conhecimento Explícito)	95	39,4%	1	0,4%	96	39,8%	17

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 23, podemos verificar que as formas simples foram as que alcançaram maior produtividade no pós-teste imediato. Cabe destacarmos que, apesar das formas complexas terem sido mais frequentes no nó referente à habilidade linguística, nos focaremos nas formas simples devido ao valor do Qui-quadrado ($p=49,902$) ter sido superior no nó 7, segundo apresentado na árvore CHAID.

As formas simples foram mais recorrentes na produção oral e na modalidade monitorada (frequência de 95 casos=39,4%), frente ao conhecimento espontâneo (frequência de 183 casos=37,1%). Em contraste, com base numa análise secundária, as formas complexas foram mais frequentes em testes de compreensão/produção escrita como conhecimento implícito, entre os alunos participantes com menor e maior nível de estudo. A respeito desse último aspecto, conforme o Quadro 22, é possível observarmos que, na fase pré-instrucional, foram os participantes com maior nível de estudo os que apresentaram maior aplicação das formas complexas, o que sugere um maior aumento de sua produtividade, em curto prazo, por parte dos aprendizes com menor tempo de estudo que naquela etapa apresentaram o menor índice de frequência.

Esses resultados estão de acordo com a tendência apontada na análise individual do grupo de fatores Produtividade das Formas simples e Complexas e corrobora parcialmente a tendência apontada nas variáveis Formas Simples e Complexas em Tarefas de Compreensão e Produção e Formas Simples e Complexas em Tarefas Livres e Controladas. Mais especificamente, tais resultados ratificam a tendência de maior aplicação das formas simples em testes de produção oral e de maior frequência das formas complexas na modalidade de uso espontâneo em curto prazo.

Na sequência, no Quadro⁸³ 24, apresentamos a produtividade das formas simples e complexas como conhecimento explícito e implícito em testes de compreensão e de produção

⁸³ N=número de ocorrências, FS=formas simples, FC=formas complexas, PT=porcentagem total.

entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo na fase II pós-intervenção pedagógica.

Quadro 24: A produtividade das formas simples e complexas como conhecimento explícito e implícito em testes de compreensão e de produção entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo na fase II pós-intervenção instrucional

	N	FS	N	FC	N	PT	Nódulos
0	1542	34,7%	912	20,5%	2454	55,3%	
3 (Pós-teste postergado)	691	43,4%	405	25,4%	1096	68,8%	3
8 (Compreensão/Produção Escrita)	301	36,4%	329	39,8%	630	76,2%	8
9 (Produção Oral)	390	50,8%	76	9,9%	466	61,7%	9
18 (Nível de Estudo 3)	197	40%	202	41,1%	399	81,1%	18
19 (Nível de Estudo 5/7)	104	31,1%	127	38%	231	69,1%	19
20 (Conhecimento Implícito)	219	45,9%	72	15,1%	291	61%	20
21 (Conhecimento Explícito)	171	59%	4	1,4%	175	60,4%	21

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 24, é possível perceber que, mais uma vez, foram as formas simples as que obtiveram maior percentual de produtividade. Essas formas linguísticas foram mais recorrentes na produção oral e na modalidade linguística controlada, com o valor de 59%, correspondente a 171 casos, frente ao uso espontâneo, com o índice de 45,9%, referente a 219 casos. Em comparação, a partir de uma análise complementar, as formas complexas alcançaram maior percentual de produtividade em testes de compreensão e de produção escrita, na modalidade espontânea, entre os estudantes menos experientes na aprendizagem formal do Espanhol.

Esses resultados, de um lado, corroboraram parcialmente as tendências indicadas na análise individual das variáveis Formas Simples e Complexas em Testes Livres e Controlados e Formas Simples e Complexas em Tarefas de Compreensão e Produção; por outro lado, estiveram totalmente de acordo com os grupos de fatores Produtividade das Formas Simples e Complexas e Formas Simples e Complexas entre Aprendizes com menor e maior Tempo de Estudo. Na sequência, a partir dos resultados obtidos até o momento, efetuamos a análise e a discussão geral dos dados.

Quanto à produtividade geral das formas simples e complexas, os resultados indicados em frequência relativa e nos testes de Qui-quadrado e ANOVA de medidas repetidas foram balizados pelo teste da árvore CHAID. Considerando que o pós-teste imediato (curto prazo) remete ao *intake* e o pós-teste postergado (médio prazo) refere-se ao processo de

aquisição/aprendizagem ou à aquisição/aprendizagem propriamente, de um lado, o aumento de frequência das formas simples e complexas na fase I pós-intervenção instrucional sugere que o tratamento pedagógico promoveu o *intake*. De outro lado, o fato de a produtividade das formas simples ter continuado em médio prazo, enquanto que a frequência das formas complexas permaneceu praticamente estável em relação à etapa I pós-intervenção pedagógica e de seus índices serem, respectivamente, de 43,4% e de 25,4%, distantes de valores que sugerem produtividade (praticamente) categórica, podemos afirmar o seguinte: i) ambas as formas clíticas de terceiras pessoas, de modo geral, foram sensíveis ao tratamento pedagógico, com margem de vantagem a favor das formas simples e complexas, respectivamente, em médio e em curto prazos; ii) as formas-alvo permanecem em processo de aquisição/aprendizagem.

Em outras palavras, o conjunto de estratégias pedagógicas - tarefas de produção (SWAN, 1995, 1998, 2005), *feedback* corretivo (LYSTER; RANTA, 1997), evidências positivas e instrução explícita (SPADA, 1997; NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA; TOMITA, 2010) - que foram adotadas na intervenção instrucional parecem ter surtido efeitos imediatos no que tange à percepção das formas-alvo por parte dos alunos participantes. Esses efeitos também foram benéficos em médio prazo, uma vez que, a depender do grau de complexidade das formas-alvo, elas foram duráveis ou propiciaram a continuidade do seu progresso no processo aquisicional.

Quanto aos efeitos instrucionais sobre a produtividade das formas simples e complexas nas habilidades de compreensão e de produção (oral e escrita), conforme os Quadros anteriores (22 a 24), é possível observarmos que a tendência apontada na fase pré-intervenção instrucional, em relação à maior produtividade das formas simples (na compreensão) e das formas complexas (em testes de compreensão e de produção escrita), se manteve nas etapas I e II pós-intervenção instrucional apenas no segundo caso. Esses resultados nos permitem conjecturar o seguinte: i) as formas clíticas de terceiras pessoas iniciaram e desenvolveram seu processo de aquisição de maneira distinta, no que tange à habilidade linguística; ii) os efeitos instrucionais parecem ter favorecido, em curto e em médio prazos, a aplicação das formas simples na habilidade de produção oral e a produtividade das formas complexas em testes de identificação e na produção escrita.

A fim de prosseguirmos com a discussão a respeito da interação da intervenção pedagógica e da produtividade das formas-alvo em habilidades linguística, é necessário retomarmos duas questões, a saber: a relação entre a habilidade linguística e o instrumento de

coleta de dados e a caracterização da habilidade linguística em função do maior/menor controle do aprendiz no seu processo.

No primeiro caso, conforme a seção 5.5 desta Tese, o teste de compreensão refere-se aos testes de julgamento de gramaticalidade (não) cronometrado, enquanto que o teste de produção escrita alude às respostas relacionadas às sentenças agramaticais dos testes de julgamento de gramaticalidade mencionados. No segundo caso, de acordo com o que explicamos na seção 3.2, as habilidades de compreensão e de produção escrita permitem maior controle do seu processo em comparação à produção oral, habilidade que requer ações imediatas.

Por conseguinte, há evidências de que as formas complexas iniciaram o seu processo de aquisição e se beneficiaram dos efeitos instrucionais em habilidades que requereram mais tempo para a sua identificação e/ou aplicação, isto é, maior monitoramento desses processos. Contudo, é válido destacarmos que, neste estudo, a aplicação das formas complexas está atrelada às justificativas de sentenças agramaticais, o que sugere produções de curta extensão.

Por sua vez, as formas simples, nas etapas I e II pós-tratamento instrucional, obtiveram maiores percentuais de aplicação na produção oral. Cabe destacarmos que este tipo de produção esteve atrelado a testes, como por exemplo teste de descrição de sequência e teste de narrativa oral que exigiram maior desempenho linguístico dos alunos participantes. Isso significa que as formas simples parecem ter emergido inicialmente, em fase anterior à intervenção pedagógica, com mais frequência, na habilidade de compreensão, em comparação à habilidade de produção. Contudo, cabe destacarmos que, nas fases I e II pós-intervenção instrucional, a situação foi inversa, o que sugere interação entre o tratamento pedagógico e as formas simples na habilidade de produção oral.

No que tange à interação entre o tratamento pedagógico e a produtividade das formas simples e complexas nas modalidades linguísticas monitoradas e espontâneas, as formas complexas foram mais produtivas, nas fases I e II pós-instrucional, na modalidade espontânea, ao passo que as formas simples foram mais recorrentes, em curto e em médio prazos, na modalidade monitorada. Esses resultados, inicialmente, nos permitem sugerir o seguinte: i) os efeitos instrucionais foram eficazes na produtividade das formas simples como conhecimento linguístico controlado; ii) existem restrições relacionadas à prontidão de desenvolvimento dos aprendizes para o seu desenvolvimento na modalidade espontânea – consoante a Hipótese da Interface Fraca (ELLIS, 1993); iii) as formas simples e complexas como conhecimento linguístico se comportaram, de maneira diferente, imediatamente após o tratamento instrucional e em médio prazo no que tange à sua produtividade.

Apesar do percentual de frequência das formas simples, nas fases I e II pós-intervenção instrucional, como conhecimento monitorado, serem maiores do que os valores correspondentes à sua frequência como conhecimento implícito, é válido ressaltarmos que, em curto prazo, existe uma diferença sutil entre essa modalidade de conhecimento linguístico (de 37,1% referente a 163 casos) e a modalidade monitorada (de 39,4% alusivo a 95 casos). Por sua vez, em médio prazo, a diferença de produtividade das formas simples entre ambos os tipos de conhecimento aumenta a favor do conhecimento explícito, contudo, o número de casos na modalidade espontânea é superior aos da modalidade controlada. No que tange às formas complexas, desde a primeira fase pós-intervenção instrucional, o seu aumento de produtividade foi maior como conhecimento espontâneo, com uma sutil queda de aplicação em médio prazo. Isso sugere que essas estruturas linguísticas foram sensíveis ao tratamento instrucional em curto e em médio prazos na modalidade de conhecimento linguístico espontâneo.

Nas fases I e II pós-intervenção instrucional, o fato de o aumento da produtividade das formas simples como conhecimento explícito ter sido acompanhado também de aumento de sua frequência como conhecimento implícito sugere evidências de que há interação entre ambos os tipos de conhecimento linguístico e de que a conversão de uma modalidade em outra requer tempo (Hipótese da Interface Fraca). Por sua vez, em curto e em médio prazos, o tratamento instrucional parece contribuir para o processo de aquisição das formas complexas na modalidade linguística espontânea, visto que como conhecimento explícito seus índices foram infimamente sutis em comparação à sua modalidade implícita, trazendo, portanto, evidências desfavoráveis à Hipótese da Interface Fraca.

Apesar de não ter havido seleção e ramificação de nós, com maior relevância estatística, nas fases I e II pós-intervenção pedagógica, tendo em vista o Nível de Estudo, o que nos permitiria uma análise e discussão mais precisa a respeito da interação entre as restrições da prontidão de desenvolvimento dos aprendizes e a produtividade das formas simples como conhecimentos explícito e implícito, é possível afirmarmos o seguinte: a tendência apontada anteriormente referente à provável interação entre o conhecimento explícito e o conhecimento implícito e uma conversão não imediata, mas, sim, processual do primeiro tipo de conhecimento linguístico na modalidade de conhecimento analisável entre as formas simples sugere que o tratamento instrucional não parece ter promovido, em curto e em médio prazos, apenas o aumento das formas simples na modalidade controlada, e, portanto, não parece apresentar restrições nas etapas de desenvolvimento dos aprendizes.

Em resumo, de modo geral, o tratamento instrucional promoveu o *intake* das formas simples e complexas que, em médio prazo, se mostraram ainda em processo de aprendizagem/aquisição. Na fase pré-instrucional, as formas simples foram mais produtivas do que as formas complexas, comportamento que se manteve nas fases I e II pós-tratamento instrucional. Quanto à produtividade das formas-alvo em testes de identificação e de produção, conforme já mencionamos, as formas simples e complexas, em fase anterior à intervenção pedagógica, foram mais frequentes, respectivamente, nas habilidades de compreensão e de compreensão/produção escrita, tendência que se manteve nas fases pós-intervenção instrucional apenas entre as formas complexas.

Em relação à interação entre o tratamento instrucional e a produtividade das formas-alvo como conhecimento linguístico, os resultados alusivos à frequência das formas simples em função do tipo de conhecimento linguístico foram os que propiciaram evidências favoráveis à conversação do conhecimento explícito em conhecimento implícito.

Por último, os aprendizes com menor e maior tempo de estudo foram sensíveis ao tratamento instrucional no que tange à produtividade das formas complexas, com margem de vantagem, em curto e em médio prazos, a favor do primeiro grupo. Por sua vez, as formas simples foram mais recorrentes, em fase anterior à intervenção pedagógica entre os aprendizes mais experientes, entretanto, nas fases I e II pós-instrução o seu aumento de produtividade foi maior entre os aprendizes com menor tempo de estudo.

O próximo capítulo (Capítulo 7) expõe as considerações finais, as implicações pedagógicas da pesquisa, as contribuições teórico-metodológicas para a área de ASL e as limitações do presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, inicialmente, tecemos as considerações finais. Posteriormente, apresentamos as implicações pedagógicas deste estudo, as suas contribuições teórico-metodológicas e limitações, tendo em vista pesquisas futuras.

Esta investigação nos possibilitou examinar a interação entre o tratamento instrucional e a produtividade das formas simples e complexas, em curto e em médio prazos, em práticas livres e controladas em grupos de aprendizes com menor e maior tempo de estudo. Para nortearmos esta pesquisa, partimos de objetivos e hipóteses, os quais retomamos, na sequência, a fim de tecermos as considerações finais do presente estudo.

O nosso primeiro objetivo estava relacionado aos efeitos instrucionais sobre a frequência das formas simples e complexas em curto prazo. Em relação a essa questão, nossa Hipótese 1, a respeito dos efeitos benéficos da IFF sobre a produtividade das formas-alvo foi confirmada. De modo geral, os resultados sugeriram que o conjunto de estratégias pedagógicas administradas aos alunos participantes parece ter promovido o *intake*, visto que houve um aumento de frequência das formas simples e complexas em curto prazo, comportamento que foi balizado por testes estatísticos tais como: teste de qui-quadrado, teste de ANOVA de medidas repetidas e teste de árvore CHAID. Contudo, é válido destacarmos que, em curto prazo, foram as formas complexas as que se mostraram mais sensíveis ao tratamento instrucional adotado. Essa tendência referente ao aumento da produtividade das formas-alvo em curto prazo apresenta evidências contrárias à afirmação (GONZÁLEZ, 1994) de que a instrução formal não promove o *intake*.

O segundo objetivo estava atrelado à durabilidade dos efeitos instrucionais sobre a produtividade das formas simples e complexas. No que tange a esse aspecto, nossa Hipótese 2, acerca da durabilidade e/ou avanço dos efeitos instrucionais foi confirmada. De maneira geral, os resultados apontaram que não houve a aprendizagem/aquisição propriamente dita das formas-alvo, visto que os seus percentuais, em médio prazo, não foram (praticamente) categóricos. Mais especificamente, as formas simples avançaram, ao passo que as formas complexas obtiveram aumento de produtividade, em curto prazo, e se mantiveram praticamente estáveis em médio prazo.

Outro objetivo desta pesquisa referia-se à investigação das diferenças de aplicação e identificação das formas simples e complexas ao longo das etapas de coleta de dados. No que concerne a esse tópico, a Hipótese 3, segundo a qual as formas-alvo seriam mais produtivas em testes de produção, foi confirmada parcialmente.

Nossos dados, a partir de uma análise individual da variável Formas Simples e Complexas em Tarefas de Compreensão e Produção, indicaram que as formas simples e complexas foram mais frequentes, respectivamente, nas habilidades de produção oral e de produção escrita. Contudo, com base nos resultados do teste da árvore CHAID, pudemos observar que essa tendência se confirmou entre as formas simples, uma vez que as formas complexas, nesse teste, nas fases I e II pós-intervenção instrucional, foram mais produtivas em testes de compreensão/produção escrita. A partir do resultado do teste da árvore CHAID, é possível afirmarmos que a intervenção pedagógica surtiu efeitos benéficos na produtividade das formas simples e complexas, respectivamente, em testes de produção e em testes de compreensão/produção escrita.

A respeito dessa tendência, é possível afirmarmos que a intervenção pedagógica propiciou o aumento apenas das formas complexas nas habilidades linguísticas em que eram mais frequentes, em período anterior ao tratamento instrucional. Visto que as formas simples apresentaram aumento de frequência em habilidade linguística, em curto e em médio prazos, distinta daquela que foram mais frequentes na fase pré-instrucional, o que nos permite aventar a hipótese de que as formas simples iniciaram seu processo de aquisição em habilidade de compreensão e, após a intervenção instrucional, mudaram essa tendência a favor da habilidade de produção oral, enquanto que as formas complexas parecem ter sido mais favorecidas por testes que requereram sua identificação ou produção escrita de curta extensão e maior controle para a sua execução.

O quarto objetivo estava vinculado ao exame dos efeitos e da durabilidade da IFP sobre a produtividade das formas-alvo nas modalidades espontânea e controlada. Em relação a esse aspecto, a nossa Hipótese 4, segundo a qual os efeitos instrucionais seriam maiores e duráveis na produtividade das formas simples e complexas como conhecimento de natureza espontânea na LE/L2, foi confirmada parcialmente. Nesse sentido, a análise do grupo de fatores Formas Simples e Complexas em Testes Livres e Controlados não esteve de acordo com a tendência apresentada pelas formas-alvo como conhecimento linguístico no teste de árvore CHAID. Uma vez que os resultados deste teste indicaram que as formas complexas foram mais recorrentes na modalidade de conhecimento linguístico espontâneo e, além disso, se mostraram mais relevantes entre as formas simples nas modalidades espontânea e

controlada, em curto e em médio prazos, com margem de vantagem a favor do conhecimento linguístico analisável. Essa tendência nos permite afirmar o seguinte: i) os efeitos instrucionais propiciaram a continuidade do desenvolvimento das formas simples como conhecimentos implícito e explícito; ii) a conversão desse tipo de conhecimento linguístico na modalidade do primeiro tipo é processual. Nesse sentido, os resultados de produtividade das formas simples como práticas livres e monitoradas apontaram evidências favoráveis à Hipótese da Interface Fraca (ELLIS, 1993); iii) as formas complexas emergiram como conhecimento implícito, o que sugere dificuldade, por parte dos participantes do presente estudo, na compreensão de aspectos explícitos relacionados a essa estrutura linguística.

O quinto objetivo do presente estudo remetia ao exame da interação entre a IFF e a etapa de desenvolvimento dos aprendizes. A esse respeito, a Hipótese 5, de que os aprendizes com maior tempo de estudo apresentariam maiores índices de produtividade das formas-alvo, não foi confirmada. Os dados sugeriram, com base na análise do grupo de fatores Formas Simples e Complexas entre Aprendizes com menor e maior Tempo de Estudo, que as formas simples avançaram entre os aprendizes com menor nível de estudo, ao passo que as formas complexas avançaram em ambos os grupos, com margem de vantagem a favor dos aprendizes com menor tempo de estudo principalmente em curto prazo.

No teste da árvore CHAID, em curto prazo, as formas complexas obtiveram produtividade praticamente idêntica entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo. Contudo, uma análise mais detalhada, por meio da comparação da produtividade das formas complexas entre ambos os grupos de aprendizes, em fase anterior à intervenção pedagógica e imediatamente após esse período, foi possível verificar que o aumento de produtividade dessas formas linguísticas, em curto, foi maior entre os estudantes com menos tempo de estudo, tendência que se manteve em médio prazo. Assim, os resultados do teste da árvore CHAID sugerem que os aprendizes expostos ao insumo, além de sua prontidão de desenvolvimento, avançaram em direção à aquisição de estruturas, que estavam de acordo com a sua prontidão, e rumo à aprendizagem de estruturas mais complexas, do ponto de vista psicolinguístico.

O sexto objetivo deste estudo aludia aos efeitos e à durabilidade da IFF sobre a produtividade das formas simples e complexas entre aprendizes menos e mais proficientes. Em relação a esse aspecto, a Hipótese 6 de que o grupo mais proficiente obteria maiores índices de acurácia das formas-alvo, do que o grupo com aprendizes menos proficientes, não pode ser refutada ou confirmada, uma vez que os índices estatísticos não se mostraram

relevantes à variável Formas Simples e Complexas entre Aprendizes menos e mais proficientes.

O outro objetivo desta pesquisa referia-se aos efeitos e à durabilidade da IFF na diminuição da transferência linguística durante o processo de aprendizagem das formas-alvo. Quanto a isso, a Hipótese 7 de que haveria redução da transferência linguística no processo de aquisição das formas simples e complexas foi confirmada parcialmente. Os resultados indicaram que, na maioria dos casos das estratégias de (não) retomada das formas simples e complexas, houve redução da produtividade nas fases I e II pós-intervenção pedagógica.

Na sequência, tratamos das implicações pedagógicas e as contribuições teórico metodológicas do presente estudo. A partir dos resultados obtidos, no que tange aos efeitos instrucionais e à sua durabilidade sobre a produtividade das formas-alvo, podemos afirmar que o tempo destinado ao fornecimento de tratamento instrucional, apesar de ter ocasionado efeitos benéficos sobre a aquisição das formas-alvo, não resultou na sua aquisição propriamente dita. Por conseguinte, é necessário que não se compreenda a intervenção pedagógica, em relação a aspectos linguísticos problemáticos, como intervenções únicas e definitivas.

A similaridade interlinguística entre o PB e o Espanhol não parece ser um elemento facilitador no processo de aquisição de aspectos linguísticos. Concordamos com Villalba (2002), para quem a dificuldade do brasileiro no processo de aprendizagem do Espanhol está relacionada à semelhança/falsa semelhança em termos de indefinição de limites linguísticos entre essa língua e o PB. Nesse sentido, há indícios de que a estratégia pedagógica referente ao contraste entre ambas as línguas, a respeito do funcionamento das formas clíticas de terceiras pessoas atreladas a outras estratégias pedagógicas, promoveu a percepção dos limites de proximidade e de distância na área do sistema pronominal do Espanhol em relação ao PB, de modo que a redução de frequência das estratégias de (não) retomada das formas simples e complexas implicou aumento das formas-alvo. Portanto, no caso de línguas próximas (LM e LE), do ponto de vista didático-metodológico, parece ser eficiente e necessária a indicação aos aprendizes do limite de proximidade interlinguística, enfatizando os aspectos divergentes.

Quanto às contribuições teórico-metodológicas da presente investigação, tecemos as considerações que seguem. Por meio do uso de testes de conhecimento explícito e implícito, com maior número de testes do último tipo, além de discutirmos questões relacionadas à conversão de conhecimento linguístico monitorado em espontâneo, pudemos suprir lacunas referentes à necessidade de investigações que façam uso do número maior de testes de práticas livre (NORRIS; ORTEGA, 2000; ELLIS, 2005) em comparação às práticas

monitoradas. Nessa linha, o aumento da produtividade das formas simples nas modalidades espontânea e controlada, com margem a favor desse tipo de conhecimento, parece indicar evidências favoráveis à Hipótese da Interface Fraca (ELLIS, 1993).

Outra contribuição deste estudo às pesquisas na ASL está relacionada ao fato de o fornecimento instrucional além da prontidão de desenvolvimento dos aprendizes ter favorecido o processo de aquisição de estruturas complexas entre aprendizes que não estariam preparados, do ponto de vista psicolinguístico, para a sua aquisição trouxe evidências contrárias a Hipótese da Ensinabilidade (PIENEMANN, 1985, 1989).

Pesquisadores que controlam simultaneamente variáveis que tratam de transferência linguística e da aplicação das formas-alvo num estudo sobre IFF podem fazer uso de índices alusivos à diminuição da transferência linguística como um fator de reforço das evidências referentes aos efeitos benéficos da intervenção instrucional no processo de aprendizagem de aspectos linguísticos dentro de um ambiente comunicativo, conforme o fizemos nesta investigação. Uma vez que a diminuição dos casos de transferências linguísticas sugere o aumento das formas-alvo ou seja, uma relação inversamente proporcional no que tange à produtividade das formas-alvo e de suas estratégias de (não) retomada.

A última questão relacionada à contribuição do presente trabalho para a área de ASL, de um lado, remete ao caráter intervencionista no que concerne ao estudo de aquisição das formas clíticas de terceiras pessoas do espanhol, no contexto brasileiro, cujo desenho de pesquisa é quase experimental, caracterizando as formas-alvo como estruturas simples e complexas, a partir de uma visão psicolinguística. De outro lado, alude ao controle de variáveis aliadas à interação da IFF com a aquisição de formas simples e complexas, prontidão de desenvolvimento, constituição de conhecimento linguístico e transferência. A respeito disso, é possível remetermos ao caráter inédito da tese, visto que os estudos no País sobre a aquisição dos clíticos tendem a ser de natureza descritiva e relacional e, até o momento, não haviam controlado as variáveis referidas e tampouco caracterizado as formas clíticas de terceiras pessoas do espanhol, em função do seu grau de complexidade, com base numa visão psicolinguística.

Por último, quanto às limitações do presente estudo, assinalamos o número reduzido de alunos participantes como um fator limitador. O fato de termos perdido informantes ao longo da aplicação da pesquisa nos permite conjecturar que o número de testes aplicados ao longo das etapas de coleta de dados parece ter afetado a desistência dos alunos participantes habilitados(18 estudantes) a participar de todas as fases de obtenção dos dados. Contudo, o número reduzido de informantes parece não ter afetado a indicação de evidências favoráveis

do tratamento instrucional na aprendizagem das formas simples e complexas, visto que os testes (Qui-quadrado, ANOVA de medidas repetidas e árvore CHAID) mostraram-se relevantes estatisticamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. de S. Prescrição gramatical e uso: o caso do pronome “lhe” no português brasileiro. In: XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro. **Anais do XV Congresso de Linguística e Filologia**, 2011. v. 15. p. 2398-2408.

ALONSO, E. **¿Cómo ser profesor/a de español y querer seguir siéndolo?**. Madrid: Edelsa, 1994.

ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade**. 2004. 335f. Dissertação (Mestrado em Curso de Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2004.

ANDERSEN, R. What’s gender good for, anyway? In: ANDERSEN, R. (Ed.). **Second languages: A cross-linguistic perspective**. Rowley, MA: Newbury House, 1984.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Serviços**: Banco de teses. 2005. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

BARDOVI-HARLIG, K.; COMAJOAN, L. Order of Acquisition and Developmental Readiness. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. (Orgs). **The Handbook of Educational Linguistics**. M. Blackwell Publishing, Australia, 2008.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª- Edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BIALYSTOK, E. **On the relationship between knowing and using forms**. Applied Linguistics, 3, 181-206.

BOWLES, M. A. Measuring Implicit and Explicit Linguistic Knowledge. **Studies in Second Language Acquisition**, 2011, 33, 247-271.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CHAUDRON, C. **Second language classrooms: Research on teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CLEMENTS, J. C. Notes on topicalization and object drop in Spanish. In. MAZZOLA, M. (Ed.). **Issues and theory in Romance linguistic: selected papers from the linguistic symposium on Romance languages XXIII**. Washington, DC: Georgetown University PRESS, 219-237.

CLEMENTS, J. C. Null direct objects in Spanish. In: CLEMENTS, J. C.; YOON, J. editors, **Functional approaches to Spanish syntax**. New York: Palgrave, 134-150

CRUZ, M. L. O. B. **Estágios de interlíngua**: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. 2001. 316 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2001.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 6ª Ed. São Paulo: LEXICON, 2010.

DEKEYSER, R. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Eds.). **The handbook of second language acquisition**, Malden, MA: Blackwell. 2003.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Focus on form: theory, research, and practice. (Ed.) **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: CUP, 1998.

DOUGHTY, C. Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization. **Studies in Second Language Acquisition**, 13(2), 431-469.

DUARTE, M. E. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no Português do Brasil. In: TARALLO, F. (org.) **Fotografias Sociolinguísticas**. Pontes: Campinas, 1989.

DUARTE, M. E. Ensino da língua em contexto de mudança. **Cadernos do IV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, vol. IV, no. 12, 2001, p. 51-61.

TARONE, E. On the variability of interlanguage systems. **Applied Linguistics**, 4, 143-163, 1983.

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

ELLIS, R. Explicit Knowledge and Second Language Pedagogy. In: LIER L. van L. and CORSON, D. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**, v 6: Knowledge about Language, 109-118, 1986.

ELLIS, R. Introduction: Investigating form-focused instruction. **Language Learning**, S1: Supplement 1, p.1-46, 2001.

ELLIS, R. Interpretation tasks for grammar teaching. **TESOL Quarterly**, 29, p. 87-105, 2003.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R.; BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. Learner uptake in communicative ESL lessons. **Language Learning**, 51, p. 281-318, 2001.

ELLIS, R. Psycholinguistic aspects of interlanguage. In: **Second Language Acquisition**. Oxford. New York, 2011.

_____. **La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes**. Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Wellington, 2005. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029>
.Acesso em: 8 set. 2014.

_____. Second Language Acquisition and the Structural Syllabus. **TESOL Quarterly**. V. 27, n. 1, 1993.

_____. The definition and measurement of explicit knowledge. **Language Learning**, 54, 227-275, 2004.

_____. Modeling Learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge. **Applied Linguistics**, 27, 431-463, 1983.

_____. Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 27, 2005.

_____. LOEWEN, S.; ELDER, C.; ERLAM, R.; PHILP, J.; R., **Hayo. Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching**. Bristol: Short Run Press, 2009.

ELIZI, C. E. D. **Foco na Forma e Present Perfect**: o efeito da atenção e da conscientização. 2004. 72f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2004.

FERNÁNDEZ, S. O. El pronombre personal. formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: BOSQUE, I.; DEMONTE. V. (Orgs.). **Gramática Descriptiva de la Lengua Española** 1. Sintaxis básica de las clases de palabras. Madrid. Espasa. p. 1209-1273, 1999.

_____. Errores Gramaticales. In: **Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. EDELSA. GRUPO DIDASCALIA, S.A. (1997a).

_____. Planteamientos Teóricos. In: **Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. EDELSA. GRUPO DIDASCALIA, S.A. (1997b).

FINGER, I.; MENDONÇA, S. M. Considerações temáticas a respeito da pesquisa sobre foco na forma em inglês como L2 no Brasil. **Horizontes (UnB)**, v. 8, p. 127-141, 2009.

FREIRE, G. C.. **Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana**. 2000. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.

_____. **A realização do dativo e do acusativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana**. 2005. 210f. Tese (Doutorado em Letras - Letras Vernáculas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

FREITAS, P. G. **Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado próximo do italiano como língua estrangeira**. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2014.

HULSTIJN, J.; GRAFF, R. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? In: HULSTIJN, J.; SCHMIDT, R. (eds.). *Consciousness in second language learning*. **AILA Review**, v. 11, p. 97-112, 1994.

GLASS, G. Primary, secondary, and meta-analysis of research. **Educational Researcher**, v.5, n.10, p.3-8, 1976.

GÓMEZ, R. P. La expresión oral. In: LOBATO, J. S. G.; SANTOS, I. **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Editorial, SGEL, Madrid, 2004.

GOMES, C. A. Variação e mudança na expressão do dativo no português brasileiro. In: PAIVA, M. da C. de; DUARTE, M. E. L. (orgs.). **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, p. 81-96, 2003.

GROPPI, M. **Pronomes pessoais no português do Brasil e no espanhol do Uruguai**. 1997. 152f. Tese (Doutorado em Letras). DLCV/FFLCH/USP: São Paulo, 1997.

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; Taylor & Francis, 2008, p. 89-120.

GONZÁLEZ, N.; MAIA, T. **Cadê o pronome? O gato comeu**. 1994. 451 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1994.

_____. Pero qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de Español/LE. **Revista Rilce Filología Hispánica**, Pamplona, Espanha, v. 14, n.2, p. 243-263, 1998.

_____. Sobre a aquisição de clíticos do Espanhol por falantes nativos do português. **Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)**, Campinas, v. 36, p. 163-176, 1999.

_____. Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: reflexão e prática**. 1ª. ed. São Carlos: Claraluz, p. 53-70, 2005.

GONTIJO, E. A. **O foco na forma de verbos frasais para aprendizes iniciantes de inglês como língua estrangeira: uma nova proposta**. 2001. 161f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2001.

HORA, D. da; BALTOR, C. da S.. Estudo variacionista do objeto direto anafórico no falar pessoense. In: CASTILHO, Ataliba de et al. (Orgs.). **Descrição, história e aquisição do português brasileiro**. Campinas: Pontes, 2007.

HOGETOP, M. **O papel da instrução explícita no ensino de L2 para o desenvolvimento das habilidades de leitura**. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

KONSTANTOPOULOS, S.; HEDGES, L. Meta-Analysis. In: KAPLAN, D. (Ed.). **Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences**. New York: Sage, p. 281-297, 2004.

JÚNIOR, R. M. L. **Pronunciar para comunicar: uma investigação do efeito do ensino explícito da pronúncia na sala de aula de LE**. 2008. 243f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008.

KLEE, C. A. The acquisition of clitic pronouns in the Spanish interlanguage of Quechua speakers: A contrastive case study. **Hispania**, v. 72, p. 402-408, 1989.

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.

LARSEN FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas**, 2004.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake negotiation of form in communicative classroom. **Studies in second Language Acquisition (SSLA)**, v.9, p. 37-66, 1997.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 4ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LONG, Michael. Does second language instruction make a difference? A review of the research. **TESOL Quarterly**, 17, p. 359-382, 1983.

LONG, M. .Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K. et al. (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; CUP, 1998.

LOOSE, R. E. **O papel da Instrução Explícita na Aquisição/Aprendizagem de Estruturas do Espanhol por falantes do Português**. 2006. 187f. Dissertação (Mestrado em letras) - Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2006.

LOZADA, P, R. **A aquisição dos pronomes pessoais da Língua Espanhola por falantes de Português do Brasil: aspectos linguísticos e psicotipológicos**. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

MACEDO, M. H. **O papel da instrução explícita na aquisição dos padrões de vozeamento final do inglês por aprendizes brasileiros**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2011.

MACKEY, A.; PHILP, J. Recasts, interaction and interlanguage development: Are responses red herrings? **The Modern Language Journal**, 82, 338–356, 1998.

MAXWELL, D. **El español como L2 en contextos de aprendizaje institucional: la adquisición de los pronombres átonos**. 1997. 134f. Dissertação. Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. Sección del Español. Facultad de Artes. Universidade de Ottawa, 1997.

MEISEL, J; CLAHSEN, H. PIENEMANN, M. On determining developmental stages in natural second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**. v. 3(2) 109-35, 1981.

MORAES, G. B. **A aprendizagem do presente do subjuntivo do espanhol por alunos brasileiros: um estudo com foco na forma**. 2014. 168 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

MORAIS, M. A. T. Conversando sobre o objeto indireto nulo no português brasileiro. **Estudos da Língua(gem)** (Impresso), v. 8, p. 37-51, 2010.

MÜLLING, L. T. **Notar e aprender: o papel da instrução explícita na aquisição da pragmática da L2**. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas (UFPel), Pelotas, 2007.

NASCIMENTO, D. M. do. **O Papel da instrução explícita e implícita no ensino/aprendizagem de locuções verbais em inglês**. 2009. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NARDELI, I. C. **O processo de aquisição/aprendizagem de passato prossimo e imperfetto por aprendizes brasileiros em contexto de instrução formal**. 2012. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

NATEL, T. B. T. **Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública**. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

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

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

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

OLIVEIRA, S. M. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clíticoacusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 5, n. 9, agosto de 2007.

OLIVEIRA, M. de. A natureza do SN e do “clítico” acusativo de 3ª pessoa no processo de aprendizagem do PB. **Revista de Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 229-234, 2004.

PASQUALI, E. **O papel da instrução explícita e da memória de trabalho na leitura em L2**. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2012.

PEROZZO, R. V. **Percepção de oclusivas não vozeadas sem soltura audível em codas finais do inglês (L2) por brasileiros: o papel da instrução explícita e do contexto fonético-fonológico**. 2013. 193f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

POSSENTI, S. **Por Que (Não) Ensinar Gramática Na Escola?** Mercado de Letras, 2010.

PREUSS, E. O. **A interface entre os conhecimentos implícito e explícito: um estudo baseado no aspecto verbal**. 2005. 165f. Dissertação (Mestrado Em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2005.

PIENEMANN, M. Psychological constraints on the teachability of languages. **Studies in Second Language Acquisition**, 6(2), 186-214, 2008.

PIENEMANN, M. Learnability and syllabus construction. In: HYLSTENSTAM, K.PIENEMANN, M. (Eds.). **Modeling and assessing second language acquisition**. Multilingual Matters, Clevedon, Avon, p. 23-75, 1985.

_____. Is language teachable? **Applied Linguistics**, 10 (1) 52-79, 1989.

_____. Determining the influence of instruction on L2 speech processing. **Australian Review of Applied Linguistics**, 10 (2), 83-113, 1983.

PIENEMANN, M.; JOHNSTON, M.; BRINDLEY, G. Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 10, n. 2, p. 217-243, 1998.

RAMOS, C. M. Araújo. **O clítico de 3ª pessoa: um estudo comparativo português brasileiro/espanhol peninsular**. Alagoas, 1999, 109f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Alagoas, 1999.

RICHARDS, J.; PLATT, J.; WEBER, H. **Longman dictionary of applied linguistics**. Harlow, Essex, England: Longman.1985.

ROCHA, A. R. S. **Os efeitos da instrução em fonologia na produção e percepção de consoantes da língua inglesa**. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

RODRIGUES, B. M. da S. **Os estágios de formação de pergunta em inglês como língua estrangeira por aprendizes brasileiros submetidos à instrução com foco na forma**. 2001. 145f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SANTOS, M. H. B.; SANTOS, E. Uma análise comparativa do pronome acusativo no Português Brasileiro e no Espanhol. **Leitura (UFAL)**, v. 1, p. 147-159, 2011.

SHINTANI, N.; LI, S.; ELLIS, R. Comprehension-Based Versus Production-Based Grammar Instruction: A Meta-Analysis of Comparative Studies. **Language Learning**, v.63, n.2, 2013 p .296-329.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Orgs.). **Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1995, p. 125-144.

SWAIN, M. Atención a la forma através de la reflexión consciente. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (orgs.). **Atención a la Forma en la Adquisición de Segundas Lenguas en el aula**. Traducción y Edición Española Editorial Edinumen, 1998.

SWAIN, M. The output hypothesis: Theory and research. In: HINKEL, E. (Org.). **Handbook on research in second language teaching and learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 471-483.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in output and cognitive processes they generate: a step toward second language learning. **Applied Linguistics**, v. 16, p. 371-391, 1994.

SEBOLD, M. M. R. Q. **Distribuição de clíticos no espanhol e no PB e a repercussão no ensino de Espanhol L2**. Hispanismo 2002. São Paulo: USP, 2004,

_____. Falantes de PB aprendendo EL2 e os clíticos. **Anais do Congresso Brasileiro de Hispanistas**, v. II, p. 222-226, 2006.

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

SCHROEDER, D. N. **Ensino de Italiano L2: a aquisição dos pronomes**. 1. ed. Passo Fundo: UPF Editora. v. 01. 104 p. 2004.

_____. **A concordância nominal em italiano por aprendizes brasileiros: um estudo sobre ensino com foco na forma**. 2007. 122f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

SIMÕES, A. M. Algumas tendências da realização do objeto direto pronominal de terceira pessoa no processo de aquisição/aprendizagem formal de espanhol por falantes do português brasileiro. **Papia** (Brasília), v. 19, p. 233-246, 2009.

SIMÕES, A. **Clítico, objeto nulo ou pronome tônico? Quanto e como a variação/mudança no paradigma do preenchimento pronominal do objeto acusativo de terceira pessoa no português brasileiro se reflete na aquisição/aprendizagem do espanhol pelos aprendizes brasileiros ao longo das gerações**. 2010, 248f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

_____. La adquisición/aprendizaje del español por aprendices brasileños: evidencias acerca de la gramática no nativa. **Signo y Señal**, v. 22, p. 87-104, 2012.

_____. A sintaxe do espanhol e do português brasileiro: evidências para a gramática não nativa do espanhol. **Revista Caracol**, v. 4, p. 08-39, 2013.

SCHMIDT, R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v.11, n.1 p.129-158, 1990.

_____. Psychological mechanisms underlying second language fluency. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 14, p. 357-385, 1992.

_____. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. In: Consciousness in Second Language Learning. **AILA Review**, n. 11, p. 11-23, 1994.

SCHMIDT, R. Attention, awareness, and individual differences in language learning In: CHAN, M. W. et al. **Anais da ClaSIC**. 2010, Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, December 2-4, 2010 p.721-737.

_____. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed). **Attention and awareness in foreign language learning**. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995. p. 1-63.

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

_____. Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. **Language Teaching**, 44, 225-236, 2010.

_____. Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. **Language Teaching**. 44, 225-236, 2011.

_____. Instructed second language acquisition research and its relevance for L2 teacher education. **Education Matters**, v. 2, 41-54. 2014.

SPADA, N.; BARKAOUI, K.; PETERS, C.; ANTONELLA VALEO, M. S. Developing a questionnaire to measure learners' preferences for isolated and integrated form-focused instruction. **System**, 37, p. 70-81, 2009.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. **Modern Language Journal**, 83(1), 1-22, 1999.

_____. Form-focused instruction: isolated or integrated? **TESOL Quarterly**, 42(2), 181-207. 2005.

SPADA, N.; TOMITA, Y. Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. **Language Learning**, 60(2), p. 1-46, 2010.

SPADA, N.; JESSOP, L.; SUZUKI, W.; TOMITA, Y. Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. **Language Teaching Research**, p. 1-21, 2014.

SOUSA, D. A. **Estratégias de processamento de insumo e a alternância das formas dativas em inglês**. 2006. 100f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2006.

TODE, T. Durability problems with explicit instruction in an EFL context: the learning of the English copula be before and after the introduction of the auxiliary. **Language Teaching Research**, 11(1), p. 11–30, 2007.

TORREGO, L. G. **Manual de Español Correto**. Editora Arco Libros. Madrid, 2000.

TROCHIN, W. **Research Methods Knowledge Base**. 3^a ed. Web Centre for Social Research Methods. 2006. Disponível em: <<http://socialresearchmethods.net/kb/index.htm>>. Acesso em: 15dez. 2014.

ZILLES, M. **O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira**. 2001. 192f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

VANPATTEN, B. The Acquisition of Clitic Pronouns in Spanish: Two Case Studies. In: VANPATTEN, B.; LEE, J. **Second Language Acquisition-Foreign Language Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1990, p. 118–39.

VILLALBA, T. K. B. **A transferência na aquisição da anáfora pronominal em espanhol por universitários brasileiros**. 1995. 90 p. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 1995.

_____. **Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es asi mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros**. 2002. 239 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2002.

YOKOTA, R. **O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol**. 2007. 219 p. Tese (Doutorado em Letras), Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2007.

WILLIAMS, J.; EVANS, J. **¿Qué clase de atención y a qué formas? Atención a la Forma en la Adquisición de Segundas Lenguas en el aula**. Traducción y Edición Española Editorial. Edinumen, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO



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

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, meu nome é Eduardo de Oliveira Dutra, sou doutorando do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Convido a você participar da pesquisa "Os efeitos da instrução com foco na forma (IFF) na aprendizagem dos clíticos de terceira pessoa do espanhol, como conhecimento explícito e implícito, por universitários brasileiros", orientada pela professora Dra. Marília dos Santos Lima.

Esta pesquisa tem o objetivo de elaborar uma proposta de ensino dos clíticos de terceira do espanhol para estudantes do terceiro, quinto e sétimo semestres do ensino superior, com atividades em que os alunos participem individualmente, analisando frases, contando histórias e descrevendo imagens. Nessas tarefas serão abordados assuntos relacionados ao cotidiano. Com esse tipo de pesquisa e com os resultados, pretendo contribuir para melhorar a qualidade do ensino da Língua Espanhola na universidade.

Como participante deste estudo você será convidado a analisar frases, descrever figuras e reconstruir histórias, em espanhol, sobre o assunto já indicado e, por meio de entrevistas, relatará suas percepções sobre o desenvolvimento das tarefas e da proposta de ensino dirigidas à sua aprendizagem. O professor colaborador aplicará as atividades em sua turma, além de gravar em áudio suas práticas.

Reitero que sua identidade será preservada, pois não serão divulgados nome e informações que possam identificá-lo(a) como participante e/ou local de pesquisa. Ainda, os dados obtidos serão analisados para os fins da investigação. Você pode desistir do estudo, sem prejuízo algum. Além disso, você poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados sempre que desejar.

Este termo deverá ser assinado em duas vias, uma 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 eduale@terra.com.br ou pelos telefones (51) 33843699 e (51) 82676517.

Aluno(a): _____

Ass.: _____

Porto Alegre, _____

Pesquisador Ms. Eduardo de Oliveira Dutra

Ass.: _____

APÊNDICE B -TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE

PRÉ-TESTE

INF: _____

FOLHA AVULSA

FÍJATE A LAS RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS Y SEÑALA GR (GRAMATICAL) Y AGR (AGRAMATICAL).

1) ¿Cómo vas a la universidad?

- Voy a la universidad en tren.

() GR () AGR

2) ¿Compran el saco?

- Sí, lo compran.

() GR () AGR

3) ¿Buscas a tus hijas a la escuela?

- Sí, busco ellas a la escuela.

() GR () AGR

4) ¿Contaste los problemas a los estudiantes?

- No, no conté los problemas a los estudiantes.

() GR () AGR

5) ¿Cantabas las canciones brasileñas a los niños?

- No, no se las cantaba.

() GR () AGR

6) ¿Comes los pasteles de chocolate?

- No, no los como.

() GR () AGR

7) ¿Comiste las verduras del plato?

- Sí, comí.

() GR () AGR

8) ¿Cuándo caminas por la calle?

- En los lunes camino por la calle

() GR () AGR

9) ¿Conoces a mi tío?

- No, no conozco a él.

() GR () AGR

10) ¿Lavó los zapatos a tu padre?

- No, no se los lavé.

() GR () AGR

11) ¿Hiciste los trabajos durante tres meses?

- Sí, hice los trabajos durante tres meses.

() GR () AGR

12) ¿Enseñaste los ejemplos del ejercicio a tus alumnos?

- Sí, enseñé los ejemplos del ejercicio a mis alumnos.

() GR () AGR

13) ¿Verás a la vecina de Carlos?

- Sí, veré.

() GR () AGR

14) ¿Qué comida te encanta?

- Me encanta mucho la lasaña.

() GR () AGR

15) ¿Guardas el libro a tu profesora?

-Sí, se lo guardo.

() GR () AGR

16) ¿Preparabas las comidas a los huéspedes?

- No, no preparaba.

() GR () AGR

17) ¿Saludaste a la jefa de tu esposa?

- No, no la saludé.

() GR () AGR

18) ¿Cómo se dice 33 en español?

- En español 33 se dice treinta y tres.

() GR () AGR

19) ¿Donó el terreno a los empleados?

-No, no doné.

() GR () AGR

20) ¿Comes frutas rojas?

-No, no comolas.

() GR () AGR

20) ¿Planchó las ropas a las señoras?

- Sí, planché.

() GR () AGR

21) ¿Entregarán los alumnos el trabajo al profesor?

-Sí, se lo entregarán.

() GR () AGR

23) ¿Preparabas los embutidos?

- Sí, preparaba los embutidos.

() GR () AGR

24) ¿Vendieron la hacienda a la jueza?

- Sí, se la vendieron.

() GR () AGR

25) ¿Vio la factura antes del embarque?

- No, no vi la factura antes del embarque.

() GR () AGR

26) ¿Recogerás las ollas del suelo?

- Sí, las recogeré.

() GR () AGR

27) ¿Darás la noticia a María?

- No, no se la daré.

() GR () AGR

28) ¿Conoces a los estudiantes de aquella escuela?

- No, no conozco a ellos.

() GR () AGR

29) ¿Viste a la amiga de María?

- No, no la vi.

() GR () AGR

30) ¿Preparó los dulces a tus suegros?

- No, no se los preparé.

() GR () AGR

31) ¿Comiste una naranja?

- Sí, comí.

() GR () AGR

32) ¿Diste las frutas a los ancianos?

- Sí, se las di.

() GR () AGR

33) ¿Qué haces por la mañana?

-Por la mañana limpio la casa.

() GR () AGR

34) ¿Ayudaste al conductor?

- Sí, lo ayudé.

() GR () AGR

35) ¿Vendiste la casa al agente?

- No, no vendí la casa al agente.

() GR () AGR

36) ¿Le regalas rosas a María?

- No, no se las regalo.

() GR () AGR

37) ¿Hacen las tareas de casa?

- Sí, las hacen.

() GR () AGR

38) ¿Saludó a su vecina?

- No, no saludé a mi vecina.

() GR () AGR

39) ¿Diste a las señoras los bombones?

-Sí, se los di.

() GR () AGR

40) ¿Ponen las rosas en el jarrón?

- Sí, ponen en el jarrón.

() GR () AGR

41) ¿Conocerás a los amigos de María?

- No, no los conoceré.

() GR () AGR

42) ¿Venderás el terreno a las secretarias?

- Sí, venderé.

() GR () AGR

43) ¿Prepararon la fiesta?

- No, prepararon ella

() GR () AGR

44) ¿Entregan las tareas al director?

- Sí, entregan las tareas al director.

() GR () AGR

45) ¿Cuándo te acuestas?

- Me acuesto temprano.

() GR () AGR

46) ¿Cantaste un tango?

-No, no canté.

() GR () AGR

47) ¿Vieron al reportero durante la tragedia?

- Sí, lo vimos durante la tragedia.

() GR () AGR

48) ¿Resolviste los problemas?

-Sí, los resolví.

() GR () AGR

49) ¿Le diste el reglo a los niños pobres?

- Sí, díselos.

TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE

PÓS-TESTE IMEDIATO

INF:_____

FOLHA AVULSA

FÍJATE A LAS RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS Y SEÑALA GR (GRAMATICAL) Y AGR (AGRAMATICAL).

1) ¿Dónde estudias?

-Estudio en la universidad.

() GR () AGR

2) ¿Compran el regalo?

-Sí, lo compran

() GR

() AGR

3) ¿Buscas a las carpetas a la escuela?

-Sí, busco ellas a la escuela.

() GR

() AGR

4) ¿Hiciste los ejercicios a los alumnos?

-No, no hice los ejercicios a los alumnos.

() GR

() AGR

5) ¿Decías las notas a los estudiantes?

-No, no se las decía.

() GR

() AGR

6) ¿Lees los artículos?

-No, no los leo.

() GR

() AGR

7) ¿Bebiste el zumo?

-Sí, bebí.

() GR

() AGR

8) ¿Cuándo estudias?

-En los lunes estudio.

() GR

() AGR

9) ¿Conoces al estudiante de inglés?

-No, no conozco a él.

() GR

() AGR

10) ¿Lavó los abrigos al hijo?

-No, no se los lavé.

() GR

() AGR

11) ¿Preparó los trabajos?

-Sí, preparé los trabajos.

() GR

() AGR

12) ¿Enseñaste los libros a tus hijos?

-Sí, enseñé los libros a mis hijos.

() GR

() AGR

13) ¿Comprará las medias can?

-Sí, compraré.

() GR

() AGR

14) ¿Qué comida te encanta?

-Me encanta mucho la lasaña.

() GR

() AGR

15) ¿Guardas la ropa a tu abuela?

-Sí, se la guardo.

() GR

() AGR

16) ¿Preparabas las actividades a los pacientes?

-No, no preparaba.

() GR () AGR

17) ¿Saludaste a la vecina del barrio?

-No, no la saludé.

() GR () AGR

18) ¿Cómo se dice 33 en español?

- En español 33 se dice treinta y tres.

() GR () AGR

19) ¿Entregó el regalo a los estudiantes?

-No, no entregué.

() GR () AGR

20) ¿Vendió las joyas a los señores?

-Sí, vendí.

() GR () AGR

21) ¿Harán ese pastel al profesor?

-Sí, se lo harán.

() GR () AGR

22) ¿Preparabas los ejercicios?

-Sí, preparaba los ejercicios.

() GR () AGR

23) ¿Vendieron la capa a la empleada?

- Sí, se la vendieron.

() GR () AGR

24) ¿Vio el resultado de las oposiciones?

-No, no vi el resultado de las oposiciones.

() GR () AGR

25) ¿Lavarás el suelo del piso?

-Sí, lo lavaré.

() GR () AGR

26) ¿Darás la camisa a la chica?

-No, no se la daré.

() GR () AGR

27) ¿Conoces a los serenos de aquella empresa?

-No, no conozco a ellos.

() GR () AGR

28) ¿Viste a la vecina de Paco?

-No, no la vi.

() GR () AGR

29) ¿Preparó los ejercicios a tus aprendientes?

-No, no se los preparé.

() GR () AGR

30) ¿Comiste una lasaña?

- Sí, comí.

() GR () AGR

31) ¿Diste las ropas a los mendigos?

- Sí, se las di.

() GR () AGR

32) ¿Qué haces por la mañana?

-Por la mañana limpio la casa.

() GR () AGR

33) ¿Ayudaste al señor?

-Sí, lo ayudé.

() GR () AGR

34) ¿Vendiste la bufanda al señor García?

-No, no vendí la bufanda al señor García.

() GR () AGR

35) ¿Le regalas joyas a la chica?

-No, no se las regalo.

() GR () AGR

36) ¿Qué estudias?

-Estudio Filología.

() GR () AGR

37) ¿Hacen las actividades de la clase de idiomas?

-Sí, las hacen.

() GR () AGR

38) ¿Saludó a su hija?

-No, no saludé a mi hija.

() GR () AGR

39) ¿Leíste a las señoras los poemas?

-Sí, se los leí.

() GR () AGR

40) ¿Ponen las ropas en el ropero?

-Sí, ponen en el ropero.

() GR () AGR

41) ¿Saludarás a los hijos de María?

-No, no los saludaré.

() GR () AGR

42) ¿Resolverás el problema a las vecinas?

-Sí, resolveré.

() GR () AGR

43) ¿Prepararon la fiesta?

-No, prepararon ella

() GR

() AGR

44) ¿Entregan las medallas al director?

-Sí, entregan las medallas al director.

() GR

() AGR

45) ¿Cuándo te acuestas?

-Me acuesto temprano.

() GR

() AGR

46) ¿Bailaste un vals?

-No, no bailé.

() GR

() AGR

47) ¿Vieron al bombero durante la inundación?

-Sí, lo vimos durante la inundación.

() GR

() AGR

48) ¿Resolviste los ejercicios a las estudiantes?

-Sí, los resolví.

() GR

() AGR

49) ¿Le diste el reglo a los mendigos?

-Sí, los di.

TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE**PÓS-TESTE POSTERGADO****INF: _____****FOLHA AVULSA**

FÍJATE A LAS RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS Y SEÑALA GR (GRAMATICAL) Y AGR (AGRAMATICAL).

1) ¿Qué compras?

-Compro unos libros.

() GR

() AGR

2) ¿Dan el alimento?

-Sí, lo dan

() GR

() AGR

3) ¿Pelas las papas?

-Sí, pelo ellas.

() GR

() AGR

4) ¿Duchabas los pies a tus hermanos menores?

-No, no duchaba los pies a mis hermanos menores.

() GR

() AGR

5) ¿Guardas las ropas a los niños?

-No, no se las guardo.

() GR

() AGR

6) ¿Abres los establecimientos?

- No, no los abro.

() GR () AGR

7) ¿Sirves el plato de acá?

-Sí, sirvo.

() GR () AGR

8) ¿Cuándo estudias?

-En los lunes estudio.

() GR () AGR

9) ¿Saludas al director?

-No, no saludo a él.

() GR () AGR

10) ¿Explicó los libros al doctor?

-No, no se los expliqué.

() GR () AGR

11) ¿Registró los informes?

-Sí, registré los informes.

() GR () AGR

12) ¿Planchas los guantes a tus hijos?

-Sí, plancho los guantes a mis hijos.

() GR () AGR

13) ¿Estudias las asignaturas más difíciles del curso?

-Sí, estudio.

() GR () AGR

14) ¿Qué comida te encanta?

-Me encanta mucho la lasaña.

() GR () AGR

15) ¿Das la carpeta a tu abuela?

-Sí, se la doy.

() GR () AGR

16) ¿Dices las verdades a los médicos?

- No, no digo.

() GR () AGR

17) ¿Haces la tarta de fresas?

-No, no la hago.

() GR () AGR

18) ¿Cómo se dice 33 en español?

- En español 33 se dice treinta y tres.

() GR () AGR

19) ¿Abrió el refresco a los estudiantes?

-No, no abrí

() GR () AGR

20) ¿Resolvieron las cuentas a los empresarios?

- Sí, resolvieron.

() GR () AGR

21) ¿Compran lapicero al profesor?

-Sí, se lo compran.

() GR () AGR

22) ¿Comías dulces?

-Sí, comía dulces.

() GR () AGR

23) ¿Donas la herencia a la empleada?

- Sí, se la dono.

() GR () AGR

24) ¿Leyó el periódico ayer?

-No, no leí el periódico ayer.

() GR () AGR

25) ¿Lavas el vaso?

-Sí, lo lavo.

() GR () AGR

26) ¿Vendes la bata a la señora?

-No, no se la vendo.

() GR () AGR

27) ¿Conoces a los cajeros?

-No, no conozco a ellos.

() GR () AGR

28) ¿Ves a la directora de la empresa?

-No, no la veo.

() GR () AGR

29) ¿Preparó los pasteles a tus invitados?

-No, no se los preparé.

() GR () AGR

30) ¿Bebió la copa de vino?

- Sí, bebí.

() GR () AGR

31) ¿Haces las camas a las visitas?

- Sí, se las hago.

() GR () AGR

32) ¿Qué haces por la mañana?

-Por la mañana limpio la casa.

() GR () AGR

33) ¿Ayudaste al mendigo?

-Sí, lo ayudé.

() GR () AGR

34) ¿Explicaste la lección al alumno?

-No, no expliqué la lección al alumno.

() GR () AGR

35) ¿Enseñas las direcciones a la niña?

-No, no se las enseño.

() GR () AGR

36) ¿Qué estudias?

-Estudio Filología.

() GR () AGR

37) ¿Hacen las tartas de fresa?

-Sí, las hacen.

() GR () AGR

38) ¿Ves a su vecina?

-No, no veo a mi vecina.

() GR () AGR

39) ¿Dijiste a las empleadas sus derechos?

-Sí, se los dije.

() GR () AGR

40) ¿Ponen las bufandas aquí?

-Sí, ponen aquí.

() GR () AGR

41) ¿Ves a los hijos de María?

- No, no los veo.

() GR () AGR

42) ¿Explicas el tema al postulante?

-Sí, explico.

() GR () AGR

43) ¿Organizaron la ceremonia?

-No, organizaron ella.

() GR () AGR

44) ¿Entregan las joyas al orfebre?

-Sí, entregan las joyas al orfebre.

() GR () AGR

45) ¿Cuándo te acuestas?

-Me acuesto temprano.

() GR () AGR

46) ¿Cocinas un puchero?

-No, no cocino.

() GR () AGR

47) ¿Vieron al bombero durante la inundación?

-Sí, lo vimos durante la inundación.

() GR () AGR

48) ¿Diste los diccionarios a las estudiantes?

-Sí, los di.

() GR () AGR

49) ¿Le diste el reglo a los mendigos?

- Sí, los di.

() GR () AGR

**APÊNDICE C - TESTE II: TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE
CRONOMETRADO**

POWER POINT

PRÉ-TESTE

<p>1) ¿Preparaste la fiesta a tus padres?</p> <p>-No, no preparé.</p>
<p>2) ¿Compró María el auto amarillo?</p> <p>- Sí, lo compró.</p>
<p>3) ¿Indicará el camino al turista?</p> <p>-Sí, indicaré el camino al turista.</p>
<p>4) ¿Mandan flores siempre?</p> <p>-Sí, mando ellas siempre.</p>
<p>5) ¿Dices la verdad al enfermo?</p> <p>-Sí, digo la verdad al enfermo.</p>
<p>6) ¿Explicaste las razones de tu retraso?</p> <p>-No, no expliqué.</p>
<p>7) ¿Mostrarás los datos a la secretaria?</p> <p>-No, no se los mostraré.</p>
<p>8) ¿Informabas los resultados?</p> <p>-No, no los informaba.</p>
<p>9) ¿A qué hora sales de casa?</p> <p>- Salgo de casa a eso de las ocho.</p>
<p>10) ¿Compraste los tebeos?</p> <p>- No, no compré ellos.</p>
<p>11) ¿Dónde trabaja Pedro?</p>

<p>- Pedro trabaja en la universidad.</p>
<p>12) ¿Contaste las novedades a los hijos? -Sí, conté.</p>
<p>13) ¿Localizas las calles en el mapa? -Sí, localizo las calles en el mapa.</p>
<p>14) ¿Agradeciste el favor a tu vecina? -Sí, se lo agradecí.</p>
<p>15) ¿Compras regalos para tu familia? -Sí, se los compro.</p>
<p>16) ¿Anotaste los apuntes en el margen? - Sí, anotélos.</p>
<p>17) ¿Leerás un poema a tus hijos? -No, no se lo leeré.</p>
<p>18) ¿A cuánto estamos hoy? -Hoy estamos a doce de octubre.</p>
<p>19) ¿Pusiste las joyas en el ropero? -Sí, las puse.</p>
<p>21) ¿Haces el biberón para el bebé? -Sí, hagoselo.</p>
<p>22) ¿Arreglarás la maleta con rapidez? -No, no la arreglaré con rapidez.</p>
<p>23) ¿Expusiste tus ideas al director? -Sí, se las expuse.</p>

<p>24) ¿Cuántas veces corres al día?</p> <p>-Corro dos veces al día.</p>
<p>25) ¿Llevaste este mensaje a Juana?</p> <p>-No, no llevé.</p>
<p>26) ¿Compraste la pasta para la cena?</p> <p>-Sí, la compré.</p>
<p>27) ¿Lavaron los zapatos a la señora?</p> <p>-Sí, se los lavaron.</p>
<p>28) ¿Leíste las composiciones?</p> <p>-Sí, las leí.</p>
<p>29) ¿Pedirás información al guía?</p> <p>-No, no se la pediré.</p>
<p>30) ¿Regalaron el saco al pordiosero?</p> <p>-No, no se lo regalaron.</p>
<p>31) ¿Regalas a ella billetes aéreos?</p> <p>-No, no se los regalo.</p>
<p>32) ¿Haces gimnasia dos veces al día?</p> <p>-Sí, hago gimnasia dos veces al día.</p>
<p>33) ¿Traes revistas a tus alumnas?</p> <p>-No, no se las traigo.</p>
<p>34) ¿Llevas Pepe a su casa?</p> <p>-Sí, lo llevo a mi casa.</p>
<p>35) ¿Leerás el artículo del periódico?</p> <p>-No, no leerélo.</p>
<p>36) ¿Limpiaste los cuadros de mi casa?</p>

-Sí, los limpié.
37) ¿Diste la rosa a la chica del barrio?
-Sí, disela.
38) ¿Conoció a mis tías de Perú?
-No, no las conocí.
39) ¿Comprarás la mesa a tu hija?
-Sí, se la compraré.
40) ¿Viste a la monja de la iglesia?
-No, no la vi.
41) ¿Viajaste a Francia en 1980?
-Sí, viajé a Francia en 1980.
42) ¿Preparaste el plato italiano?
-Sí, prepararé.
43) ¿Vendiste el collar a la señora?
-No, no vendí el collar a la señora.
44) ¿Hiciste el examen de matemáticas?
-No, no hicela.
45) ¿Leyeron el texto a los profesores?
-No, no leyeronse lo.
46) ¿Compraste el reloj?
-Sí, compré el reloj.
47) ¿Quitaste el polvo del saco a tu hija?
-No, quité.
48) ¿Venderás los libros?
-Sí, los venderé.

TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE CRONOMETRADO**FOLHA AVULSA****PRÉ-TESTE****INF:** _____

SEÑALA GR (GRAMATICAL) O AGR (AGRAMATICAL)

1. () GR () AGR

2. () GR () AGR

3. () GR () AGR

4. () GR () AGR

5. () GR () AGR

6. () GR () AGR

7. () GR () AGR

8. () GR () AGR

9. () GR () AGR

10. () GR () AGR

11. () GR () AGR

12. () GR () AGR

13. () GR () AGR

14. () GR () AGR

15. () GR () AGR

16. () GR () AGR

17. () GR () AGR

18. () GR () AGR

19. () GR () AGR

20. () GR () AGR

21. () GR () AGR

22. () GR () AGR

23. () GR () AGR

24. () GR () AGR

25. () GR () AGR

26. () GR () AGR

27. () GR () AGR

28. () GR () AGR

29. () GR () AGR

30. () GR () AGR

31. () GR () AGR

32. () GR () AGR

33. () GR () AGR

34. () GR () AGR

35. () GR () AGR

36. () GR () AGR

37. () GR () AGR

38. () GR () AGR

39. () GR () AGR

40. () GR () AGR

41. () GR () AGR

42. () GR () AGR

43. () GR () AGR

44. () GR () AGR

45. () GR () AGR

46. () GR () AGR

47. () GR () AGR

48. () GR () AGR

TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE CRONOMETRADO

POWER POINT

PÓS-TESTE IMEDIATO

1) ¿Diste las naranjas a los pordioseros? -No, no di.
2) ¿Comió el pan? - Sí, lo comí.
3) ¿Explicas el manual al vendedor? -Sí, explico el manual al vendedor.
4) ¿Enviaron los paquetes? -Sí, enviaron ellos.

5) ¿Preparas la sopa al estudiante? -Sí, la preparo.
6) ¿Resolviste las cuentas? -No, no resolví.
7) ¿Darás los perros a la niña? -No, no se los daré.
8) ¿Preparas los panes? -No, no los preparo.
9) ¿A qué hora lees? - Leo a eso de las ocho.
10) ¿Anotas los números? - No, no anoto ellos.
11) ¿Dónde trabajas? - Trabajo en la universidad.
12) ¿Diste las chaquetas a los mendigos? -Sí, di.
13) ¿Lavas las sandalias? -Sí, lavo las sandalias.
14) ¿Cuentas lo ocurrido a María? -Sí, se lo cuento.
15) ¿Comeremos un bocadillo? -No, no comeremos él.
16) ¿Das zapatos a ellos? - Sí, se los doy.
17) ¿Repasaste los contenidos?

<p>-Sí, los repasé.</p>
<p>18) ¿Limpias el cuarto a tus amigos?</p> <p>-No, no se lo limpio.</p>
<p>19) ¿A cuánto estamos hoy?</p> <p>-Hoy estamos a doce de octubre.</p>
<p>20) ¿Compras las ropas en verano?</p> <p>-Sí, las compro en verano.</p>
<p>21) ¿Lees el suceso del titular al señor?</p> <p>-Sí, lééselo.</p>
<p>22) ¿Cierras la puerta lentamente?</p> <p>-No, no la cierro lentamente.</p>
<p>23) ¿Diste las joyas al hijo menor?</p> <p>-Sí, se las di.</p>
<p>24) ¿Cuántas veces corres al día?</p> <p>-Corro dos veces al día.</p>
<p>25) ¿Lavas el pelo a María.?</p> <p>-No, no lavo.</p>
<p>26) ¿Preparaste la fiesta de cumpleaños?</p> <p>-Sí, la preparé.</p>
<p>27) ¿Levaron los gatitos a la niña?</p> <p>-Sí, se los levaron.</p>
<p>28) ¿ Leíste las noticias?</p> <p>-Sí, las leí.</p>
<p>29) ¿Das comida al niño?</p> <p>-No, no se lo doy.</p>

30) ¿Secaron el pelo al señor? -No, no se lo secaron.
31) ¿Das a la médica remedios? -No, no se los doy.
32) ¿Comes duraznos? -Sí, como duraznos.
33) ¿Compras libros al estudiante? -No, no se los compro.
34) ¿Planchas los pañuelos? -Sí, los plancho.
35) ¿Escribirás el artículo de la revista X? -No, no escribirélo.
36) ¿Observas los robos? -Sí, los observo.
37) ¿Diste la prueba a la alumna? -Sí, disela.
38) ¿Conoció a las tías de Pepe? -No, no las conocí.
39) ¿Llevaron el perchero a tu habitación? -Sí, se lo llevaron.
40) ¿Ves a la amiga de mi madre? -No, no la vi.
41) ¿Cosen la ropa con agujero ? -Sí, la cosen.

<p>42) ¿Corriges el ejercicio de español?</p> <p>-Sí, corrijo.</p>
<p>43) ¿Recoges los guantes al hijo?</p> <p>-No, no recojo los guantes al hijo.</p>
<p>44) ¿Cocinas el plato típico español?</p> <p>-No, no cocinelo.</p>
<p>45) ¿Leyeron el informe a los jefes del sector?</p> <p>-No, no lo leyeron.</p>
<p>46) ¿Mostraste el cuaderno a Pablo?</p> <p>-Sí, lo mostré.</p>

TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE CRONOMETRADO

FOLHA AVULSA

PÓS-TESTE IMEDIATO

INF: _____

SEÑALA GR (GRAMATICAL) O AGR (AGRAMATICAL)

1. () GR () AGR

2. () GR () AGR

3. () GR () AGR

4. () GR () AGR

5. () GR () AGR

6. () GR () AGR

7. () GR () AGR

8. () GR () AGR

9. () GR () AGR

10. () GR () AGR

11. () GR () AGR

12. () GR () AGR

13. () GR () AGR

14. () GR () AGR

15. () GR () AGR

16. () GR () AGR

17. () GR () AGR

18. () GR () AGR

19. () GR () AGR

20. () GR () AGR

21. () GR () AGR

22. () GR () AGR

23. () GR () AGR

24. () GR () AGR

25. () GR () AGR

26. () GR () AGR

27. () GR () AGR

28. () GR () AGR

29. () GR () AGR

30. () GR () AGR

31. () GR () AGR

32. () GR () AGR

33. () GR () AGR

34. () GR () AGR

35. () GR () AGR

36. () GR () AGR

37. () GR () AGR

38. () GR () AGR

39. () GR () AGR

40. () GR () AGR

41. () GR () AGR

42. () GR () AGR

43. () GR () AGR

44. () GR () AGR

45. () GR () AGR

46. () GR () AGR

TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE CRONOMETRADO

PÓS-TESTE POSTERGADO

POWER POINT

1) ¿Hiciste las mallas a ellos?

-No, no hice.

2) ¿Vendió el barco? - Sí, lo vendió.
3) ¿Entregaré el ejercicio al profesor? -Sí, entregaré el ejercicio al profe.
4) ¿Mandan bombones siempre? -Sí, mando ellos siempre.
5) ¿Dices la nota al alumno? -Sí, la digo.
6) ¿Explicaste las crisis del país? -No, no expliqué.
7) ¿Mostrarás los proyectos a la empresaria? -No, no se los mostraré.
8) ¿Recitabas los versos? -No, no los recitaba.
9) ¿A qué hora lees? - Leo a eso de las ocho.
10) ¿Compraste los alimentos? - No, no compré ellos.
11) ¿Dónde trabajas? - Trabajo en la universidad.
12) ¿Diste las notas a los estudiantes? -Sí, di.
13) ¿Ubicas las avenidas en el mapa? -Sí, ubico las avenidas en el mapa.

<p>14) ¿Hiciste el favor a tu vecina?</p> <p>-Sí, se lo hice.</p>
<p>15) ¿Seguiremos un camino tranquilo?</p> <p>-No, no seguiremos él.</p>
<p>16) ¿Compras juguetes para tus hijos?</p> <p>- Sí, se los compro.</p>
<p>17) ¿Anotaste los números de teléfonos?</p> <p>-Sí, los anoté.</p>
<p>18) ¿Leerás el discurso a tus amigos?</p> <p>-No, no se lo leeré.</p>
<p>19) ¿A cuánto estamos hoy?</p> <p>-Hoy estamos a doce de octubre.</p>
<p>20) ¿Pusiste las medias en el sofá?</p> <p>-Sí, las puse.</p>
<p>21) ¿Preparas el alimento al niño?</p> <p>-Sí, preparoselo.</p>
<p>22) ¿Plancharás la ropa con rapidez?</p> <p>-No, no la plancharé con rapidez.</p>
<p>23) ¿Diste tus cosas al mendigo?</p> <p>-Sí, se las di.</p>
<p>24) ¿Cuántas veces corres al día?</p> <p>-Corro dos veces al día.</p>
<p>25) ¿Llevaste este regalo a María?</p> <p>-No, no llevé.</p>
<p>26) ¿Preparaste la salsa para la cena?</p>

-Sí, la preparé.
27) ¿Lavaron los abrigos a la niña? -Sí, se los lavaron.
28) ¿Escribiste las composiciones? -Sí, las escribí.
29) ¿Pedirás ayuda al guardia? -No, no se la pediré.
30) ¿Regalaron el suéter al señor? -No, no se lo regalaron.
31) ¿Regalas a la chica bombones? -No, no se los regalo.
32) ¿Haces ejercicios físicos? -Sí, hago ejercicios físicos.
33) ¿Das ropas a tus hijos? -No, no se los doy.
34) ¿Llevas los pantalones? -Sí, los llevo.
35) ¿Leerás el texto de la clase? -No, no leerélo
36) ¿Limpiaste los roperos empotrados? -Sí, los limpié.
37) ¿Diste la camisa a la chica? -Sí, disela.
38) ¿Conoció a mis hermanas?

-No, no las conocí.
39) ¿Comprarás la mochila a tu hermana? -Sí, se la compraré.
40) ¿Viste a la niña? -No, no la vi.
41) ¿Hiciste la actividad de español? - Sí,hice la actividad de español.
42) ¿Preparaste el pastel? -Sí, prepararé.
43) ¿Diste el anillo al señor? -No, no di el anillo al señor.
44) ¿Hiciste el pastel de chocolate? -No, no hicelo.

TESTE DE JULGAMENTO DE GRAMATICALIDADE CRONOMETRADO

FOLHA AVULSA

PÓS-TESTE POSTERGADO

INF: _____

SEÑALA GR (GRAMATICAL) O AGR (AGRAMATICAL)

1. () GR () AGR

2. () GR () AGR

3. () GR () AGR

4. () GR () AGR

5. () GR () AGR

6. () GR () AGR

7. () GR () AGR

8. () GR () AGR

9. () GR () AGR

10. () GR () AGR

11. () GR () AGR

12. () GR () AGR

13. () GR () AGR

14. () GR () AGR

15. () GR () AGR

16. () GR () AGR

17. () GR () AGR

18. () GR () AGR

19. () GR () AGR

20. () GR () AGR

21. () GR () AGR

22. () GR () AGR

23. () GR () AGR

24. () GR () AGR

25. () GR () AGR

26. () GR () AGR

27. () GR () AGR

28. () GR () AGR

29. () GR () AGR

30. () GR () AGR

31. () GR () AGR

32. () GR () AGR

33. () GR () AGR

34. () GR () AGR

35. () GR () AGR

36. () GR () AGR

37. () GR () AGR

38. () GR () AGR

39. () GR () AGR

40. () GR () AGR

41. () GR () AGR

42. () GR () AGR

43. () GR () AGR

44. () GR () AGR

APÊNDICE D - TESTE DE NARRATIVA ORAL

PRÉ-TESTE **INF:** _____

Un día tras otro

La señora Concepción le dio a su hija Juanita una joya muy preciosa. Al día siguiente la niña se la mostró a sus amigas de la escuela que se la pidieron prestada. Sin embargo, ella no se la pudo prestar, pues se la prestaría a su hermana menor. Debido a eso, las amigas de Juanita se pusieron tan enojadas que no se la pidieron otra vez. Al mes siguiente, el padre de María, la mejor amiga de Juanita, le regaló a su hija un muñeco que hablaba. María estuvo tan encantada con el regalo que se lo mostró a todas sus amigas. Juanita también estuvo tan encanta con el muñeco hablador que le preguntó al padre de María que dónde se lo había comprado, pues se lo quería comprar a su hermana menor. El padre de María no se lo dijo. Cuando María se enteró de lo ocurrido, casi le dio su muñeco a Juanita, solo no se lo dio, pues se lo donó a un niña pobre que no tenía juguete para jugar.

TESTE DE NARRATIVA ORAL

PÓS-TESTE IMEDIATO

INF: _____

Un aviso divino

Sofía todos los días cena en el mismo restaurante que se lo recomendó una amiga. Para tomar, le apetece jugo de naranja. No hace falta pedírselo a la muchacha, pues siempre alguien se lo lleva. Cuando fue a servirse, un señor le vino a hablar: - “Perdona, señora, pero yo le quiero decir algo” – Se lodijo el señor. El señor le advirtió sobre el bolso, el que había dejado sobre la mesa mientras se servía, “- ¿Y si mientras está sirviéndose, viene alguien y se lo lleva? Si pasa una pareja y la mujer se lo pone en el hombro. Si tiene dinero o tarjeta de

crédito, ¡se los roban!” Al principio Sofía no entendía muy bien lo que pasaba, qué quería ese señor al decírselo. De a poco se fue dando cuenta de la suerte que tenía, de lo importante que era lo que le hablaba este hombre. Sofía se lo agradeció mucho. Después de pasada esta situación, Sofía se puso a pensar lo protegida que era y lo que le dijo una vez una gitana que le tiraba cartas: “- Cuando menos se lo imagine, ahí estará tu ángel, para protegerle y salvarle de las más horribles situaciones.”. Cuando se lo dijo la gitana, ella no se lo creía. Pero ahora estaba segura que este era su ángel.

TESTE DE NARRATIVA ORAL

PÓS-TESTE POSTERGADO

INF: _____

María compró un reloj a Pablo, su marido pues se aproximaba su cumpleaños. Para que Pablo no lo viera, lo guardó en el escritorio de su despacho. Además lo escondió entre los papeles. Como el cumpleaños de Pablo estaba muy cerca, su suegra también le compró a su marido unas corbatas y una camisa. A la madre de Pablo se le ocurrió la misma idea que de suera, es decir, buscó esconder todo para que no lo viera Pablo. Las corbatas las guardó debajo de la cama, mientras que la camisa la puso en su carpeta. Pablo era muy curioso. Sabía que su cumpleaños estaba muy cerca. Entonces, buscaba en todas partes los posibles regalos. Los buscó dentro de los cajones, en los armarios y en la estantería, pero los halló.

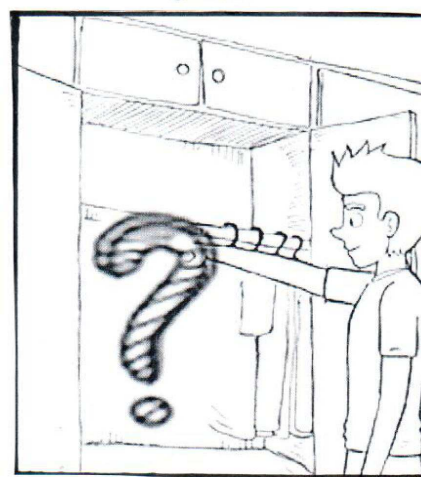
APÊNDICE E – TESTE DE DESCRIÇÃO LIVRE DE SEQUÊNCIA DE IMAGENS

PÓS-TESTE

planchar



guardar



agarrar



ponerse



ver



probarse



comprar



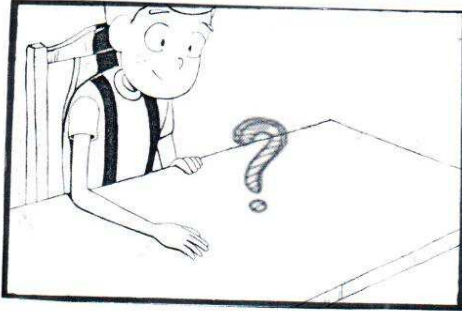
usar



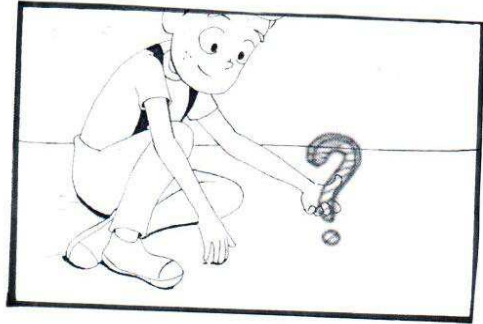
TESTE DE DESCRIÇÃO LIVRE DE SEQUÊNCIA DE IMAGENS

PÓS-TESTE POSTERGADO

Pedro ver algo



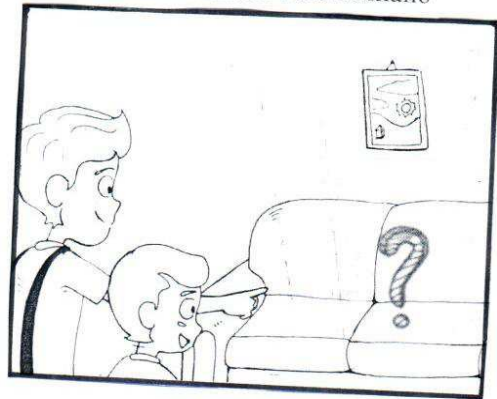
usar



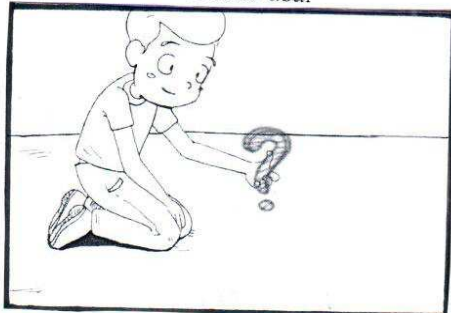
dejar sobre El sofá



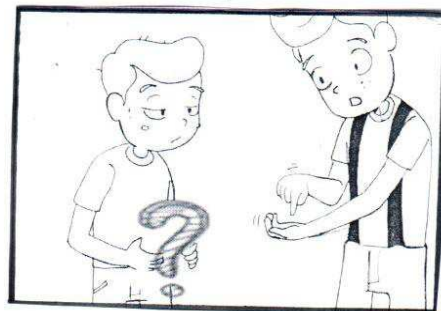
Pedro mostrar a su hermano



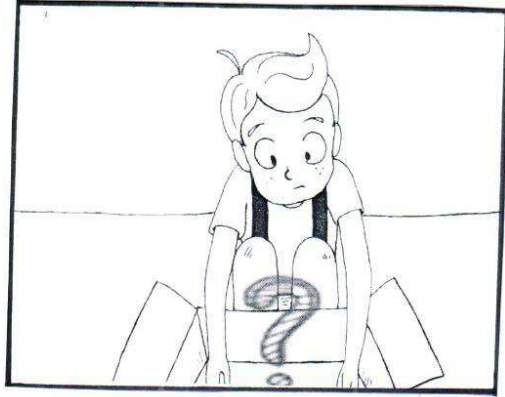
el hermano usar



Pedro pedir



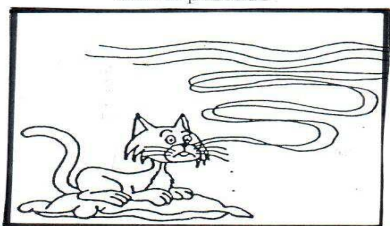
guardar



APÊNDICE F - TESTE V: DESCRIÇÃO CONTROLADA DE SEQUÊNCIA DE IMAGENS

PRÉ-TESTE

oler al pescado



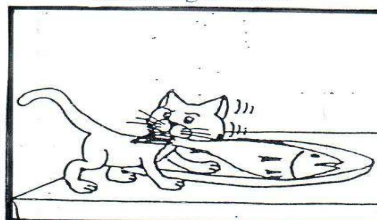
ver sobre la mesa



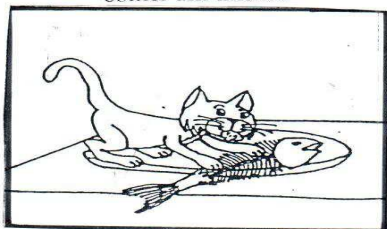
subir para agarrar



no conseguir llevar



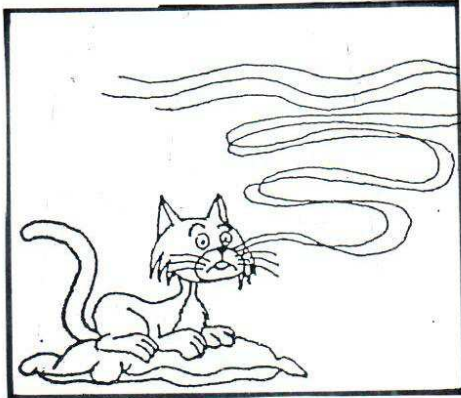
comer allí mismo



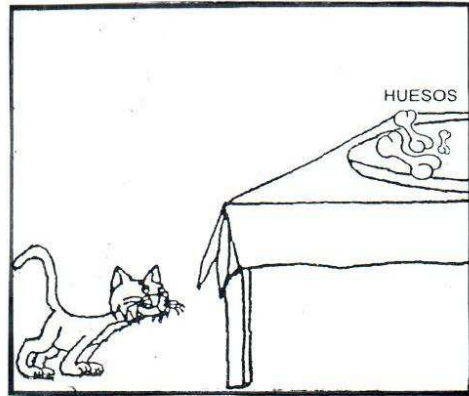
encontrar riquísimo



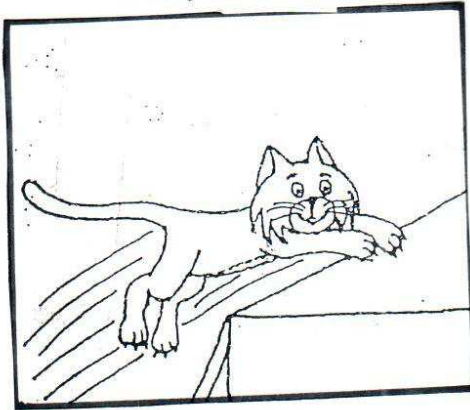
oler a



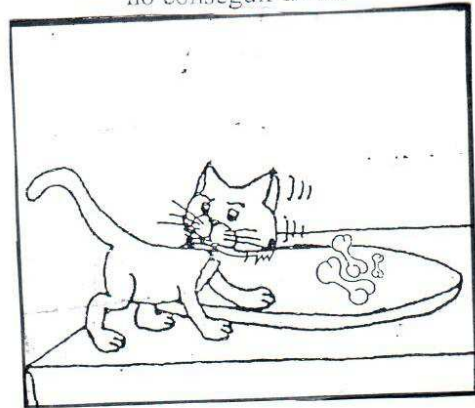
ver sobre la mesa



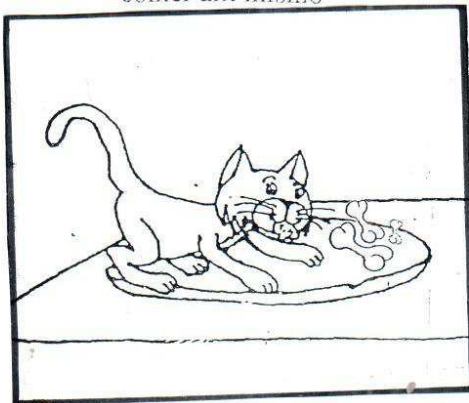
subir para agarrar



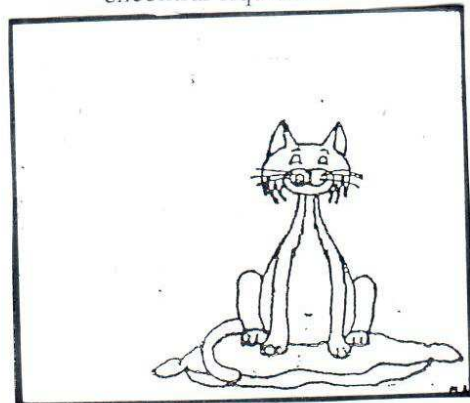
no conseguir llevar



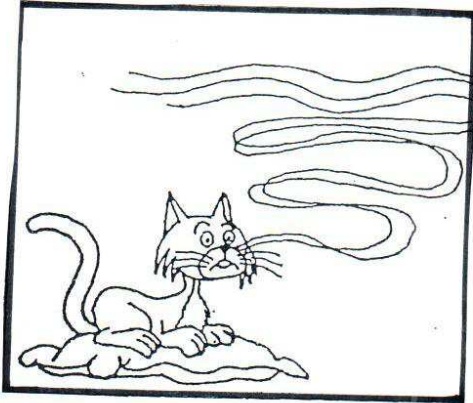
comer alli mismo



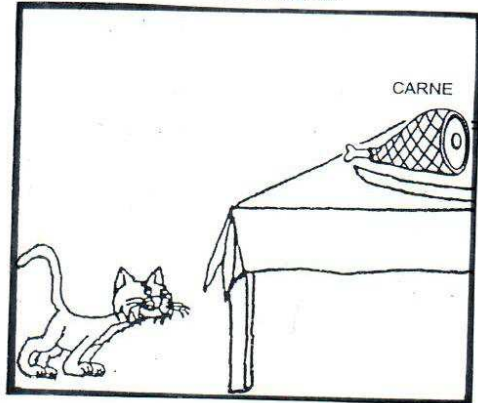
encontrar riquísimo



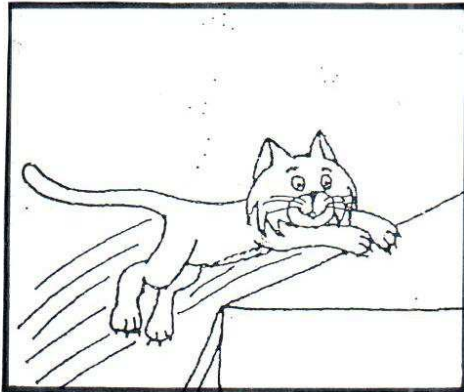
oler a



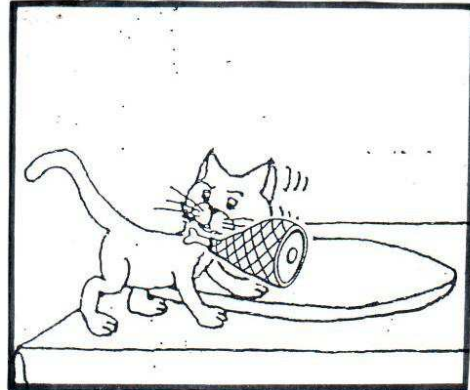
ver sobre la mesa



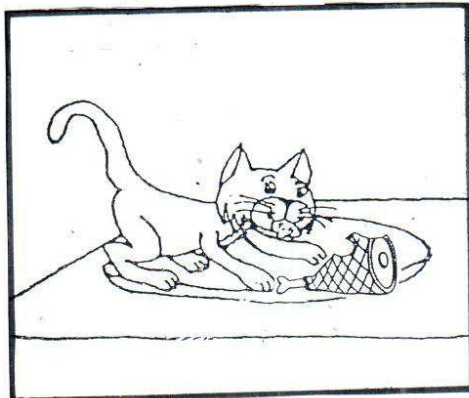
subir para agarrar



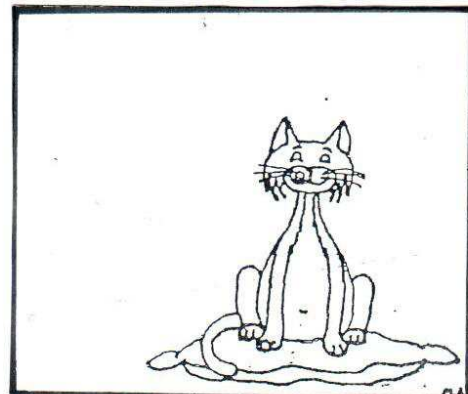
no conseguir llevar



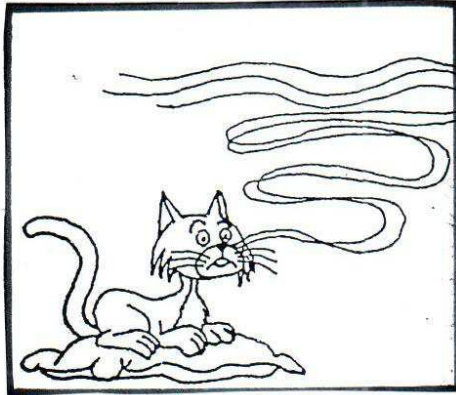
comer allí mismo



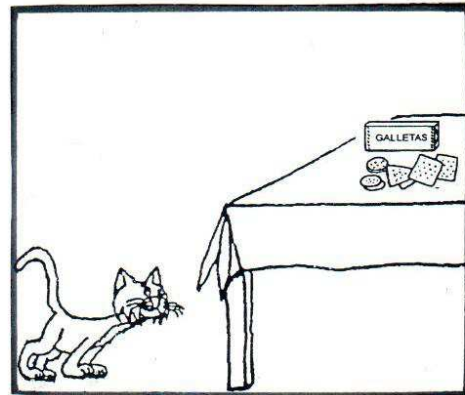
encontrar riquísimo



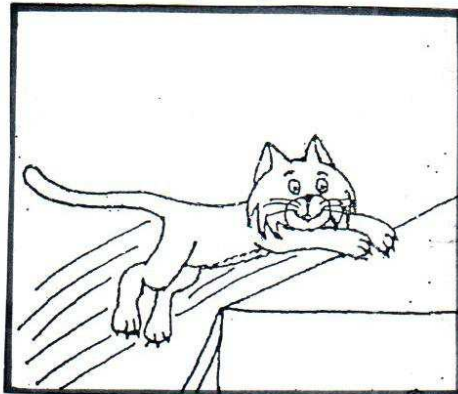
oler a



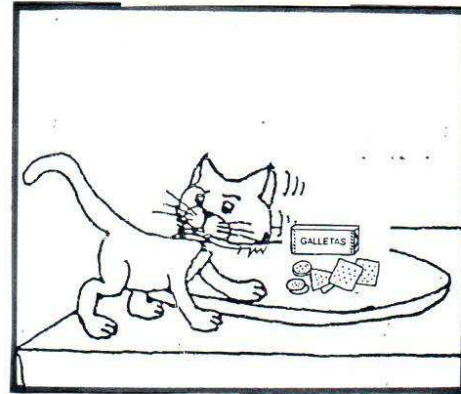
ver sobre la mesa



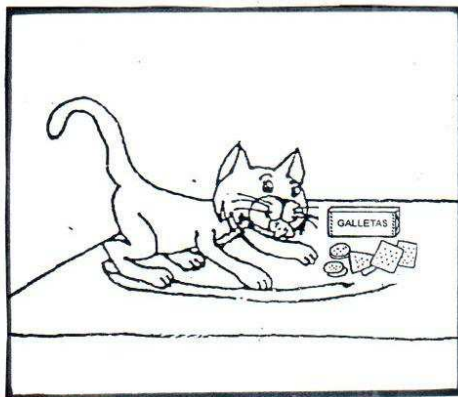
subir para agarrar



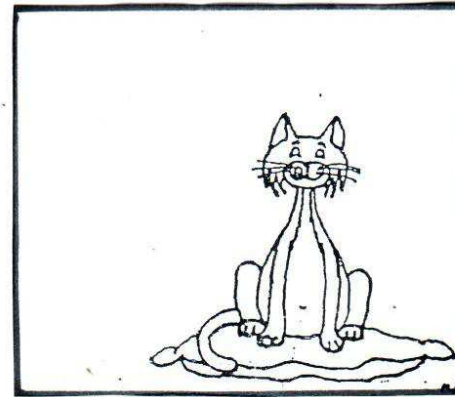
no conseguir llevar



comer alli mismo



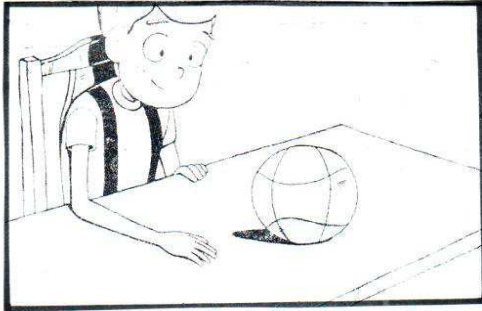
encontrar riquísimo



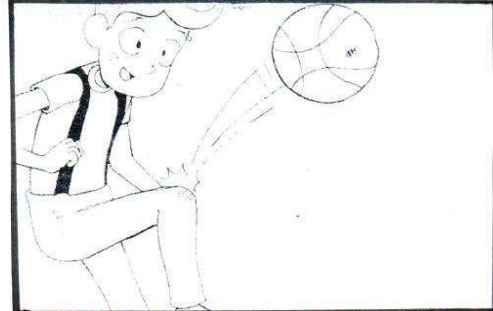
TESTE DE DESCRIÇÃO CONTROLADA DE SEQUÊNCIA DE IMAGENS

PÓS-TESTE IMEDIATO

Pedro ver la pelota



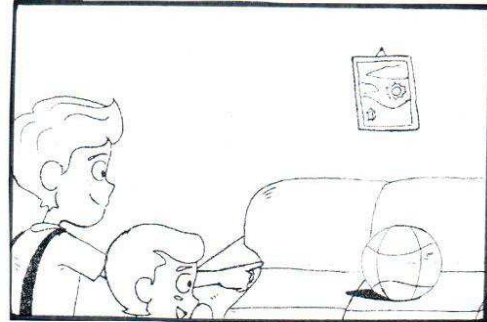
usar



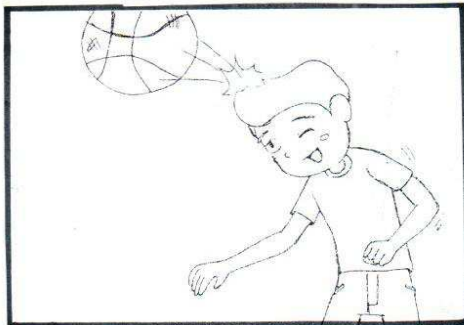
dejar sobre el sofá



Pedro mostrar a su hermano



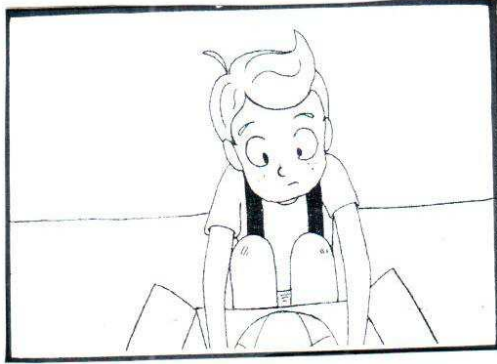
el Hermano usar



Pedro pedir



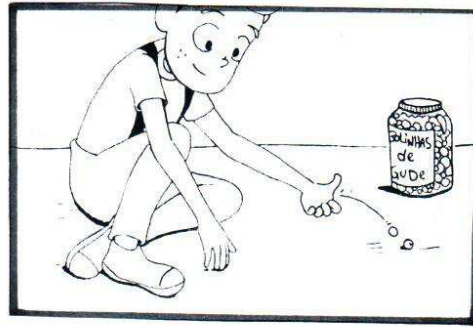
guardar



Pedro ver las canicas



usar



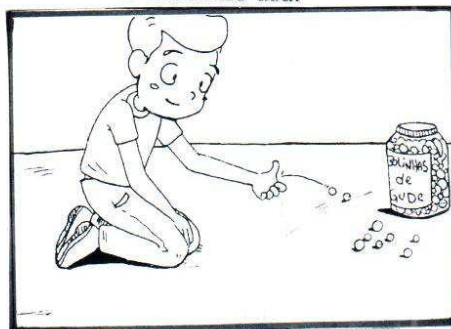
dejar sobre el sofá



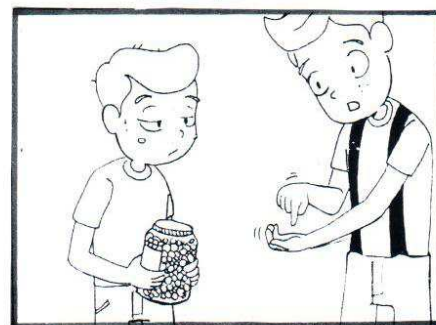
Pedro mostrar a su hermano



el hermano usar



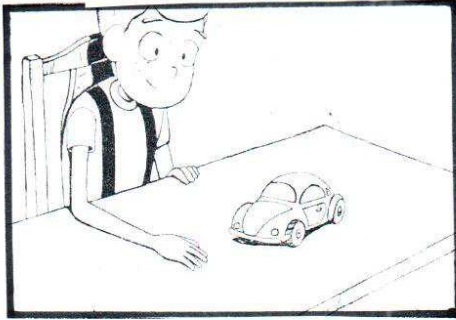
Pedro pedir



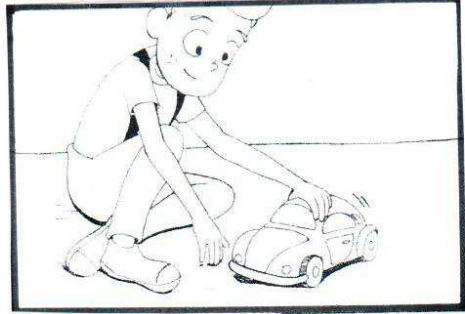
guardar



Pedro ver el cochecito



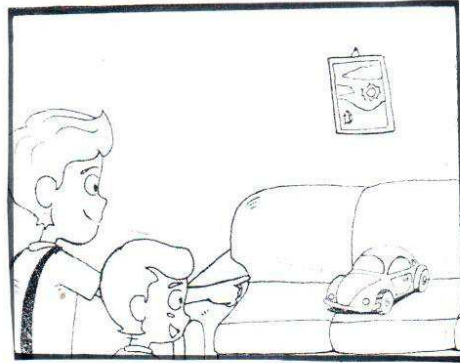
usar



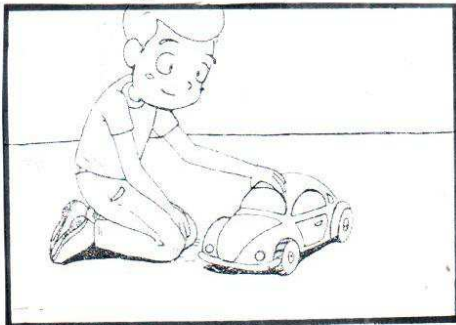
dejar sobre el sofá



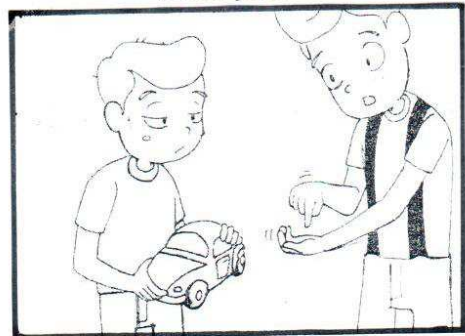
Pedro mostrar a su hermano



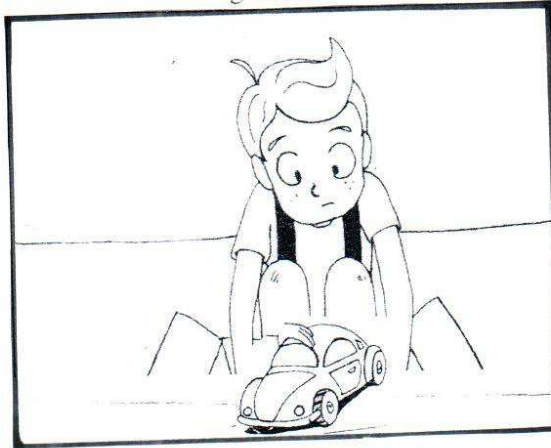
el hermano usar



Pedro pedir



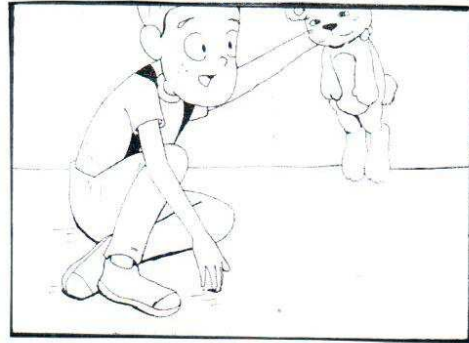
guardar



Pedro ver El osito



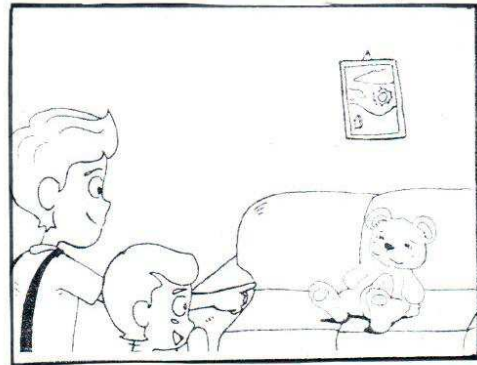
usar



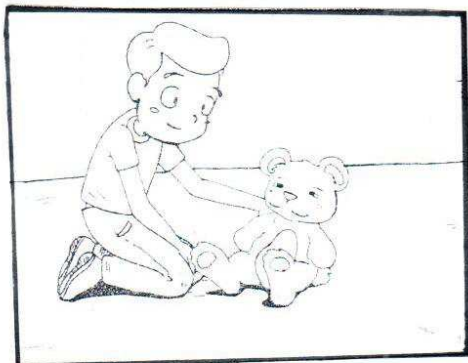
dejar sobre el sofá



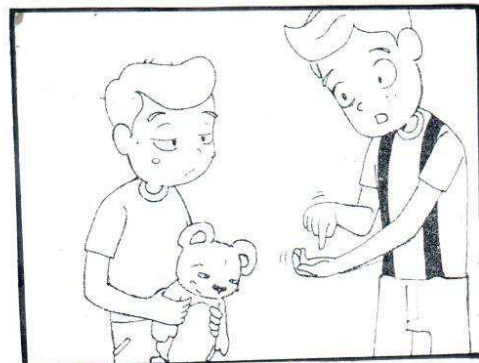
Pedro mostrar a su hermano



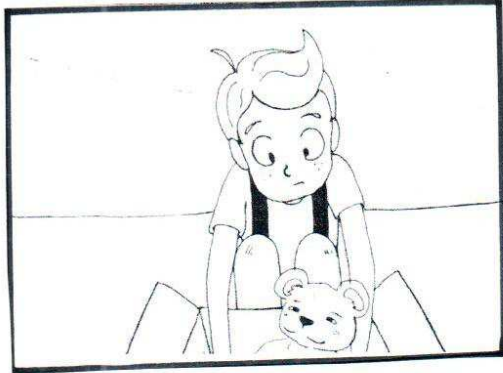
el Hermano usar



Pedro pedir

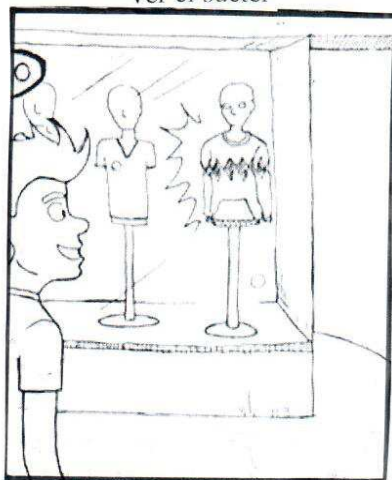


guardar



TESTE DE DESCRIÇÃO CONTROLADA DE SEQUÊNCIA DE IMAGENS**PÓS-TESTE POSTERGADO**

ver el suéter



probarse



comprar



usar



planchar



guardar



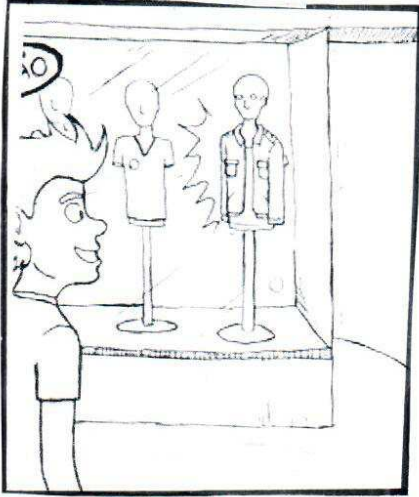
agarrar



ponerse



ver la chaqueta



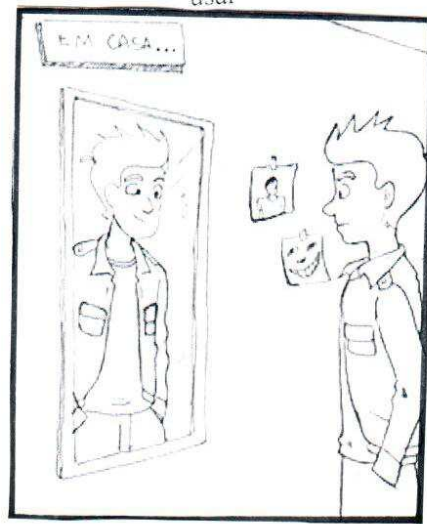
probarse



comprar



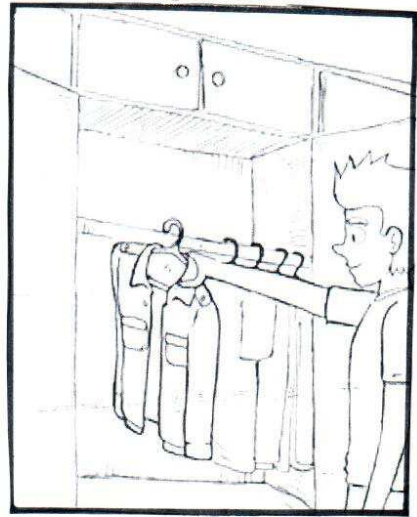
usar



planchar



guardar



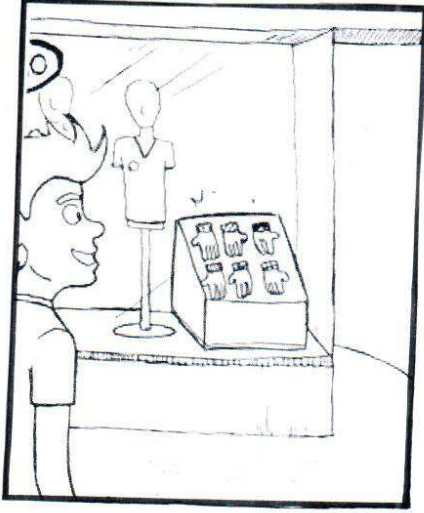
agarrar



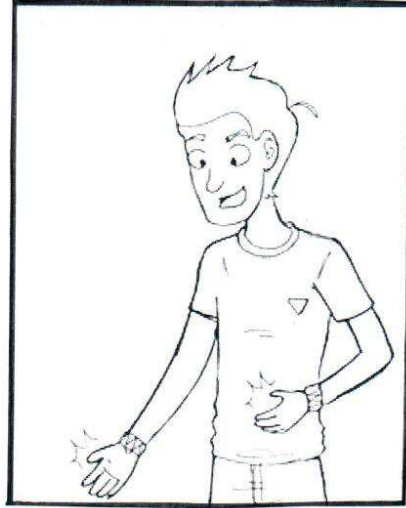
ponerse



ver los guantes



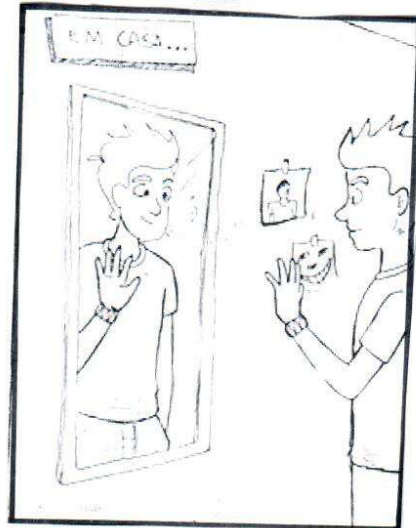
probarse



comprar



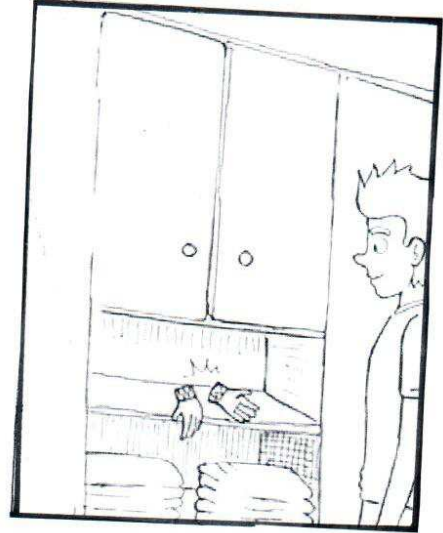
usar



planchar



guardar



agarrar



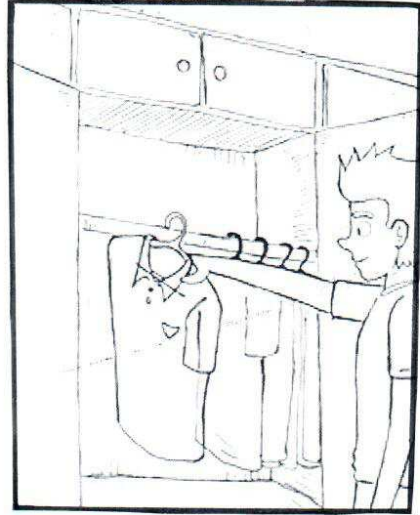
ponerse



planchar



guardar



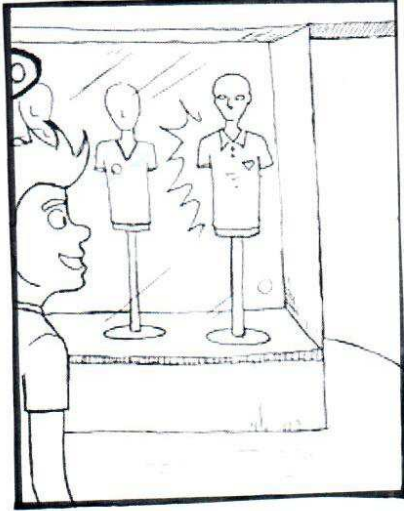
agarrar



ponerse



ver la camisa



probarse



comprar



usar



APÊNDICE G - TESTE VI: TESTE DE IMITAÇÃO ORAL

PRÉ-TESTE

INF: _____

<p>1) ¿ Usan el traje azul? - Sí, lo usan.</p>
<p>2) ¿Dijiste los precios a los empresarios? - No, no dije los precios a los empresarios.</p>
<p>3) ¿Conocerás a los hermanos de nuestros amigos? - No, no los conoceré.</p>
<p>4) ¿Cómo vienes a la universidad? - Vengo a universidad de moto.</p>
<p>5) ¿A qué hora terminas de trabajar? - Termino de trabajar a las ocho.</p>
<p>6) ¿Comiste las frutas de la época? - Sí, comí.</p>
<p>7) ¿Lavó los abrigos al señor? - No, no se los lavé.</p>
<p>8) ¿Enseñaste buenos modales a tus hijos? - Sí, enseñéelos.</p>
<p>9) ¿Qué estudias? - Estudio una lengua extranjera.</p>
<p>10) ¿Plantarás la semillas en las tierras de la hacienda? - Sí, las plantaré.</p>
<p>11) ¿Guardas el documento a tu hermana? - Sí, se lo guardo.</p>
<p>12) ¿Preparabas las tareas a los hijos? - No, no preparaba.</p>
<p>13) ¿Donde vives?</p>

- Vivo en la calle Cervantes.
14) ¿Verás a la profesora del instituto de idiomas? - Sí, veré a la profesora del instituto de idiomas.
15) ¿Vendieron la casa a Concepción? - Sí, se la vendieron.
16) ¿Conoces a los empleados de aquella empresa? - No, no conozco a los.
17) ¿Conoces a mi hermano? - No, no conozco a él.
18) ¿Diste las naranjas a los niños hambrientos? - Sí, se las di
19) ¿Qué haces? - Soy mecánico.
20) ¿Vio la manifestación antes de la huelga? - No, no vi la manifestación antes de la huelga.

FOLHA DE RESPOSTA DO TESTE DE IMITAÇÃO ORAL

PRÉ-TESTE

INF: _____

ESCUCHA Y SEÑALA LA OPCIÓN ADECUADA.

1) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

2) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

3) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

4) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

5) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

6) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

7) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

8) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

9) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

10) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

11) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

12) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

13) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

14) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

15) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

16) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

17) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

18) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

19) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

20) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

PÓS-TESTE IMEDIATO

INF: _____

1) ¿Hacen los ejercicios?

No, no se los hacen.

2) ¿Vendió la casa a las empresarias?

No, no la vendí a las empresarias.

3) ¿Comes las legumbres?

No, no las como.

4) ¿A qué hora terminas de trabajar?

Termino de trabajar a las ocho.

5) ¿Organizaste las habitaciones ?

Sí, las organicé.

6) ¿Dio los zapatos a la niña pobre?

No, no se los di.

7) ¿Resolviste los problemas a mis abuelos?

Sí, resolví se los.

8) ¿Qué estudias?

Estudio alemán.

9) ¿Terminarás los objetivos del proyecto?

Sí, los terminaré.

10) ¿Pelas el durazno a tu hermana?

Sí, se lo pelo.

11) ¿Hacías las tartas a los alumnos?

No, no las hacía.

12) ¿Dónde vives?

Vivo en Brasil.

13) ¿Verás a las monjas en el convento?

Sí, se las veré en el convento.

14) ¿Hicieron los deberes a los niños ?

Sí, se los hicieron.

15) ¿Ves a mis mejores amigos?

No, no los veo.

16) ¿Saludas al dueño del supermercado?

No, no saludo a él.

17) ¿Diste las joyas a las mujeres?

Sí, se las di.

18) ¿Contaste lo ocurrido a los vecinos?

Sí, se los conté.

19) ¿Preparas las ensaladas?

No, no se las preparo.

20) ¿Vio las actitudes de los investigadores?

No, no las vi.

FOLHA DE RESPOSTA DO TESTE DE IMITAÇÃO ORAL

PÓS-TESTE IMEDIATO

INF: _____

ESCUCHA Y SEÑALA LA OPCIÓN ADECUADA.

1) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

2) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

3) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

4) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

5) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

6) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

7) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

8) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

9) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

10) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

11) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

12) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

13) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

14) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

15) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

16) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

17) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

18) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

19) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

20) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

PÓS-TESTE POSTERGADO

INF: _____

1) ¿Hacen los trabajos?

No, no se los hacen.

2) ¿Vendió la comida a las chicas?

No, no la vendí a las chicas.

3) ¿Comes las frutas?

No, no las como.

4) ¿A qué hora terminas de trabajar?

Termino de trabajar a las ocho.

5) ¿Organizaste las actividades ?

Sí, las organicé.

6) ¿Dio los bombones a la profesora?

No, no se los di.

7) ¿Resolviste los trastornos a mis tíos?

Sí, resolví se los.

8) ¿Qué estudias?

Estudio alemán.

9) ¿Terminarás los objetivos del proyecto?

Sí, los terminaré.

10) ¿Pelas el plátano a tu hermana?

Sí, se lo pelo.

11) ¿Hacías las actividades a los profesores?

No, no las hacía.

12) ¿Dónde vives?

Vivo en Brasil.

13) ¿Verás a las vecinas en el convento?

Sí, se las veré en el convento.

14) ¿Hicieron los trabajos a los niños ?

- Sí, se los hicieron.

15) ¿Ves a mis mejores amigos?

No, no los veo.

16) ¿Saludas al señor Enrique ?

No, no saludo a él.

17) ¿Diste las ropas a las mujeres?

Sí, se las di.

18) ¿Contaste el problema a los vecinos?

-Sí, se los conté.

19) ¿Preparas las lasañas?

-No, no se las preparo.

20) ¿Vio las actitudes de los investigadores?

-No, no las vi.

FOLHA DE RESPOSTA DO TESTE DE IMITAÇÃO ORAL

PÓS-TESTE POSTERGADO

INF: _____

ESCUCHA Y SEÑALA LA OPCIÓN ADECUADA.

1) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

2) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

3) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

4) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

5) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

6) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

7) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

8) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

9) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

10) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

11) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

12) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

13) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

14) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

15) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

16) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

17) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

18) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

19) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

20) CONCUERDO () () NO CONCUERDO

APÊNDICE H - APRESENTAÇÃO DE PERGUNTAS EM PORTUGUÊS

Responde as perguntas em português:
a) Comprou uma casa? -
b) Leste as revistas? -
c) Ouviram o grito? -
d) Vendeu os terrenos? -

APÊNDICE I - PERGUNTAS EM ESPANHOL

Contesta afirmativa o negativamente:
a) ¿Compraste las flores? -
b) ¿Leyó la revista? -
c) ¿Conocieron a la mujer de Pedro? -
d) ¿Vio el jarrón de mi madre? -
e) ¿Vendieron los libros? -
f) ¿Saludaste a tu hermano mayor? -

APÊNDICE J - QUADRO COM OS CLÍTICOS ACUSATIVOS DE TERCEIRAS PESSOAS

TABLA CON LOS PRONOMBRES EN FUNCIÓN DE COMPLEMENTO DIRECTO

			singular	plural
3. ^a pers.	compl. directo	masc.	<i>lo</i> (también <i>le</i> , cuando el referente es un hombre) ¹	<i>los</i>
		fem.	<i>la</i>	<i>las</i>
		neutro	<i>lo</i>	—
	compl. indirecto		<i>le</i> (o <i>se</i> ante otro pron. átono)	<i>les</i> (o <i>se</i> ante otro pron. átono)

EJEMPLOS:
a) ¿Corrigió el examen anticipadamente? -No, no lo corrigió anticipadamente.
b) ¿Siguieron unos criterios coherentes? -Sí, los siguieron.
c) ¿Llamarás a Víctor? -No, no lo llamaré.
d) ¿Explicó las razones del trabajo? -No, no las expliqué.
e) ¿Hizo la cena exquisita? -Sí, la hice.

APÉNDICE K - TAREFAS LIVRES

1. Lee el texto A o B y cuéntaselo a tu compañero.

TEXTO A

Pepe compró un cochecito electrónico a Pablito, su hijo menor, pues estaba cerca de su cumpleaños. Para que Pablito no lo viera, lo guardó en un cajón del ropero de su habitación. Además lo escondió entre las sábanas. Como el cumpleaños de Pablito estaba muy cerca, su madre también le compró unos juguetes y una pelota. A la madre de Pablito se le ocurrió la misma idea que de su marido, es decir, buscó esconder todo para que no lo viera Pablito. La pelota la guardó debajo del escritorio, mientras que los juguetes los puso en su carpeta. Pablito era un niño muy listo. Sabía que su cumpleaños estaba muy cerca. Entonces, buscaba en todos los rincones los posibles regalos. Los buscó debajo de la cama, dentro de los armarios y sobre la mesa, pero los halló.

TEXTO B

María compró un reloj a Pablo, su marido pues estaba cerca de su cumpleaños. Para que Pablo no lo viera, lo guardó en el escritorio de su despacho. Además lo escondió entre los papeles. Como el cumpleaños de Pablo estaba muy cerca, su suegra también le compró a su marido unas corbatas y una camisa. A la madre de Pablo se le ocurrió la misma idea que de nuera, es decir, buscó esconder todo para que no lo viera Pablo. Las corbatas las guardó debajo de la cama, mientras que la camisa la puso en su carpeta. Pablo era muy curioso. Sabía que su cumpleaños estaba muy cerca. Entonces, buscaba en todas partes los posibles regalos. Los buscó dentro de los cajones, en los armarios y en la estantería, pero los halló.

2) Sigue el modelo.

1) ¿Qué lees? -Leo un libro=Lo leo

2) ¿Qué cocinas?

3) ¿Qué bebes?

4) ¿Qué limpias?

5) ¿Qué escuchas?

6) ¿Qué das?

7) ¿Qué enseñas?

8) ¿Qué dices?

9) ¿Qué cuentas?

10) ¿Qué vendes?

11) ¿Qué compras?

12) ¿Qué comprendes?

13) ¿Qué ves?

14) ¿A quién saludas?

15) ¿Qué oyes?

APÊNDICE L - PERGUNTAS NO PROTUGUÊS BRASILEIRO E NO ESPANHOL

PERGUNTAS NO PB

1. Responde em português:
<p>a) Deu o terreno para a Maria?</p> <p>-</p>
<p>b) Leram os livros para os alunos?</p> <p>-</p>
<p>c) Vendeu as verduras aos comerciantes?</p> <p>-</p>
<p>d) Recitou a poesia para os professores?</p> <p>-</p>

PERGUNTAS EM ESPANHOL

Contesta afirmativa o negativamente:
<p>a) ¿Diste la noticia a la señora?.</p> <p>-</p>
<p>b) ¿Compraste los bombones a la novia?</p> <p>-</p>
<p>c) ¿Contaste las historias a las chicas?</p> <p>-</p>

d) ¿Lavó el pie al niño?

-

APÊNDICE M - EXEMPLOS EM ESPANHOL: FORMAS CLÍTICAS ACUSATIVAS E DATIVAS

EJEMPLOS

a) ¿Compraste las flores a los niños?

- Sí, les las compré= se las compré.

b) ¿Vendiste los libros a los alumnos?

-No, no les los vendí= se los vendí.

c) ¿Leyó el poema a la hija?

-Sí, le lo leí= Se lo leí

d) ¿Prepararán la cena a los novios?

-No, no le la preparé= se la preparé.

PRONOMBRES EN FUNCIÓN DE CI + CD

LE+LO	SE LO	LES+LA	SE LA
LE+LOS	SE LOS	LES+LAS	SE LAS
LE+LA	SE LA	LES+LO	SE LO
LE+LAS	SE LAS	LES+LOS	SE LOS

EJEMPLOS:

a) Di la flor a María. Le la di= Se la di

b) Resuelvo los problemas a los profesores. Les los resuelvo= Se los resuelvo.

c) Venderé el barco a la empresaria. Le la venderé= Se lo venderé.

d) Preparaban la comida al invitado. Le la preparaban= Se la preparaban.

APÉNDICE N - TAREFAS LIVRES SEGUIDAS DE FEEDBACK CORRETIVO

1. Lee la historia y cuéntasela a tu compañero.

María le dio a su hija Carmen una muñeca muy preciosa. Al día siguiente la niña se la mostró a sus primas que se la pidieron prestada. Sin embargo, ella no se la pudo prestar, pues se la prestaría a su hermana menor. A causa de eso, las primas de Carmen se pusieron tan enojadas que no se la pidieron otra vez. Al mes siguiente, el padre de María, la mejor amiga de Carmen le regaló a su hija un equipo de sonido. María estuvo tan encantada con el regalo que se lo mostró a todas sus amigas. Carmen también estuvo tan encantada con el equipo de sonido que le preguntó al padre de María que dónde se lo había comprado, pues se lo quería comprar a su hermana menor. El padre de María no se lo dijo. Cuando Carmen se enteró de lo ocurrido, casi le dio su equipo de sonido a María, solo no se lo dio, pues se lo donó a una niña pobre.

2. Rescribe la historia anterior, cambiando los personajes, los objetos y su final. Después cuéntasela a tu compañero.

3. Forma tu parejas y sigue el modelo. A cada uno le toca hacerle al compañero una pregunta de manera alternada.

Modelo: ¿A quién le das el libro?

Le lo doy a mi hermana- Se lo doy

- a) ¿A quién le das los bombones?
- b) ¿A quién le regalas las joyas?
- c) ¿A quién le vendes los chocolates?
- d) ¿A quién le regalas una noche en un hotel de cinco estrellas?
- e) ¿A quién le cuentas la noticia?
- f) ¿A quién le das un fin de semana en París?
- g) ¿A quién regalas entradas para el cine?
- h) ¿A quién das un billete de ida para España?
- i) ¿A quién regalas un viaje para Perú?
- j) ¿A quién das un beso?

k) ¿A quién regalas una cena en un restaurante italiano?

l) ¿A quién das una ruta en bici?

m) ¿A quién das un abrazo?

n) ¿A quién regalas un joya?

o) ¿A quién das una tableta de chocolate?

p) ¿A quién regalas un auto descapotable?

ANEXOS**ANEXO A - FICHA SOCIAL REFERENTE ÀS 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.
Obrigado!

1) Nome: _____

2) Idade: _____

3) Cidade natal: _____

4) Cidade natal do pai: _____

5) Cidade natal da mãe: _____

6) Curso de Graduação: _____

7) Semestre: _____

8) Língua(s) adquirida(s) na infância: _____

9) Idade com que iniciou a estudar espanhol: _____

Data: _____

Informante n°.: _____

ANEXO B - TESTE DE PROFICIÊNCIA

PRUEBA 1

Nivel C1

e⁺

económicas. Para salir de aquella situación coyuntural desarrollamos la idea del abanico de postulantes y función.

En el tapero de hoy el jugador clave es el postulante, que es quien impone condiciones y plazos. En el proceso actual la selección es mutua, pues la empresa también debe constituir la mejor opción si quiere que el candidato la elija. Nuestro esfuerzo debe centrarse en diseñar formas de conocer los plazos de los que se dispone para tomar decisiones, puesto que es probable que los postulantes a una plaza se encuentren inmersos en otros procesos de selección. Ya no es inusitado escuchar a candidatos que comentan que están sondeando el mercado y que solo en caso de que les ofrezcan condiciones muy ventajosas abandonarán su actual puesto de trabajo, e incluso afirmaciones como que son conscientes de que les ofrecen lo que demandaban, pero que su empresa quiso retenerlos y mejoró las condiciones.

En esta nueva realidad es preciso tomar decisiones en el tiempo adecuado y diseñar procesos internos más ágiles que faciliten la incorporación de los recursos disponibles.

(Adaptado de www.sht.com.ar/archivo/temas/reglas.htm, Argentina).

PREGUNTAS

13. La autora del texto trata de mostrar...
- la variación que han experimentado las contrataciones de los trabajadores.
 - los cambios en los requisitos de las empresas para la búsqueda de personal.
 - la adaptación a los tiempos de las empresas de selección de personal.
14. La metodología de trabajo de la terna permitía que las consultoras...
- presentaran distintos perfiles a la empresa.
 - establecieran las condiciones de contratación.
 - compararan a todos los candidatos de forma justa.
15. En los noventa, el proceso de selección de personal se caracterizaba por...
- la rapidez.
 - el compromiso.
 - la flexibilidad.
16. Según el texto, a partir del año 2001...
- los trabajadores se esforzaron en mejorar su perfil.
 - había más demanda que oferta de trabajo.
 - las consultoras subieron su nivel de exigencia.
17. Según la autora, en el momento actual...
- las empresas se someten a la selección de las consultoras.
 - los candidatos deben sondear el mercado.
 - las consultoras deben calcular bien los tiempos de decisión.
18. Para el momento actual, la autora recomienda a las consultoras...
- ser más exigentes con las empresas.
 - ser más rápidas en los procesos.
 - desconfiar de las candidaturas.

Tarea 4

Instrucciones

A continuación tiene seis textos (A-F) y ocho enunciados (19-26). Léalos y elija el texto que corresponde a cada enunciado.

RECUERDE QUE HAY TEXTOS QUE DEBEN SER ELEGIDOS MÁS DE UNA VEZ.

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

TESIS DOCTORALES SOBRE EDUCACIÓN FÍSICA. RESÚMENES

- | | |
|----|--|
| A. | <p>FISIOLOGÍA METABÓLICA. Marcos Maynar. Universidad de Extremadura</p> <p>En la presente tesis doctoral se realiza un amplio estudio de los principales aspectos relacionados con el metabolismo de los ciclistas profesionales. Se estudian en profundidad aspectos tan importantes en la fisiología del ejercicio como el metabolismo del agua y de los electrolitos, los lípidos y ácidos grasos, las proteínas y un tema de gran actualidad como es el de los radicales libres en el ciclista y su relación con los procesos de envejecimiento. Para ello se contó con un grupo numeroso de ciclistas profesionales que han participado en la Vuelta Ciclista a España. El estudio se realizó con muestras sanguíneas obtenidas al inicio y al fin de dicha carrera, siendo la primera vez que se realizaba un estudio de este tipo.</p> |
| B. | <p>ANÁLISIS DE LA PRENSA DEPORTIVA. Jesús Rodríguez. Universidad de Valladolid</p> <p>Esta investigación constituye una descripción del estado de la lengua del periodismo deportivo en diarios de difusión nacional. Es un estudio comparativo entre los años 30 del siglo pasado y la época actual. Recoge un análisis de las operaciones de adaptación del mundo del deporte a los sistemas de signos del periodismo, con su producción de textos y codificación lingüística en géneros y estilos. Cuenta con una caracterización sociolingüística de su relación con la comunidad de hablantes, con las instituciones lingüísticas y con la invasión de discursos ajenos al fútbol. Se acompaña de un estudio sistemático de los factores históricos que influyen en el deporte. La parte central está dedicada al análisis del léxico de la norma estándar del periodismo escrito, con sus fenómenos de anomalías semánticas, creatividad, préstamos, hispanoamericanismos, etc. En los apéndices se abordan las características más destacadas del periodismo radiofónico y televisivo.</p> |
| C. | <p>ASPECTOS DE LA PRENSA DEPORTIVA. Gabriel Asenjo. Universidad de Navarra</p> <p>Esta investigación establece las diferencias entre el mensaje deportivo que desde los medios de comunicación reciben los alumnos de enseñanza secundaria y el que reciben a través del docente de Educación Física, estudiando a su vez al receptor de este mensaje deportivo en sus relaciones con los medios de comunicación y con el deporte. Mediante un análisis de contenido entre los principales medios deportivos, contabilizamos el número de términos agresivos, económicos y de rivalidad que emplea habitualmente cada modalidad deportiva. Tras encuestar a la población escolar observamos que, pese a la influencia de los medios, domina en el medio escolar el mensaje suministrado por el docente basado en conceptos educativos de juego limpio y formación humana.</p> |

D.	<p>PSICOLOGÍA DEPORTIVA. Antonio del Cerro. Universidad de Barcelona</p> <p>La psicología del deporte es reconocida como disciplina independiente a partir del primer <i>Congreso mundial de psicología del deporte</i>, celebrado en Roma. Sin embargo, este reconocimiento solamente sirvió para que los psicólogos, influenciados todavía por el modelo médico dominante, se centraran en el estudio del deportista y no en el del deporte en sí. Esta tesis aborda el estudio de las funciones del psicólogo deportivo, que deben ser de colaborador y no de experto como ha venido siendo habitual. En este sentido, las funciones del psicólogo del deporte se dividen en dos grandes grupos: unas funciones interactivas y otras de carácter investigador. La función investigadora complementa la función interactiva, de forma que conocimiento y evaluación encuentran un sentido único en el desarrollo del papel del psicólogo.</p>
E.	<p>LA IMPORTANCIA DEL EJERCICIO. Máximo Pérez. Universidad de Zaragoza</p> <p>En los últimos años las investigaciones sobre infancia, ejercicio y salud se han desarrollado notablemente. La presente tesis tiene por objeto responder a una cuestión que no aparece apenas reflejada en los textos de pediatría. La pregunta es cómo influye el ejercicio físico en la infancia. En la introducción se revisa el tema desde diversos puntos de vista: crecimiento y desarrollo, fisiología, ejercicio continuado, alimentación y nutrición. Para responder a este interrogante sometimos a un grupo de niños sanos de 10 a 12 años a una prueba de esfuerzo; previamente realizamos una historia clínica personal y familiar, un examen físico detallado y tomamos dos muestras de orina, una antes y otra tras la prueba. Asimismo, se analiza la frecuencia cardíaca, la tensión arterial y el consumo de oxígeno.</p>
F.	<p>METABOLISMO MUSCULAR. Narciso Bonet. Universidad de Zaragoza</p> <p>El efecto del no entrenamiento y su repercusión sobre la fibra muscular ha sido poco estudiado. Además, dentro de este tema existen pocas publicaciones que se refieran a deportes de equipo y menos aún referidas a adolescentes. Hemos valorado las consecuencias del desentrenamiento sobre el metabolismo muscular y su posible compensación por el efecto estimulador del crecimiento en adolescentes, escogiendo un deporte de equipo como el balonmano precisamente por ser de los menos estudiados, e intentando no variar el período de entrenamiento ni el período de descanso vacacional de los jugadores. El resultado obtenido nos ha conducido a la conclusión de que la práctica de un deporte parece acelerar la maduración esquelética, aunque no produce alteraciones en la composición fibrilar.</p>

[Adaptado de cdeporte.rediris.es/tesis.html. España]

PREGUNTAS

19. Según este estudio, se puede contrarrestar la posible influencia negativa de los medios de comunicación en un determinado segmento de la población.
- A) B) C) D) E) F)
20. Uno de los aspectos investigados para esta tesis han sido los antecedentes médicos familiares de las personas estudiadas.
- A) B) C) D) E) F)
21. Para este estudio se analizó la sangre de un elevado número de personas.
- A) B) C) D) E) F)
22. En este caso, lo más importante era comprobar, en la práctica, los supuestos efectos del deporte durante el desarrollo físico humano.
- A) B) C) D) E) F)
23. Esta tesis utiliza una perspectiva histórica para analizar su objeto de estudio.
- A) B) C) D) E) F)
24. Esta tesis reelantea los límites de actuación de una disciplina profesional en el ámbito deportivo.
- A) B) C) D) E) F)
25. Antes de este trabajo se sabía mucho sobre las consecuencias de practicar deporte, pero no sobre las consecuencias de dejar de hacerlo.
- A) B) C) D) E) F)
26. En esta tesis se señala que la actuación y el estudio especializado son dos aspectos complementarios de la disciplina que analiza.
- A) B) C) D) E) F)



Tarea 5

Instrucciones

Lea el texto y complete los huecos [27-40] con la opción correcta (A, B o C).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

EL COMPUTADOR EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR

Nuestra época se caracteriza por las innovaciones tecnológicas y estas han determinado un cambio en la forma de aprender; el computador es la herramienta que se utiliza para las tareas destinadas a este fin. La educación, la información y la entretención están en un solo dispositivo que, ____ 27 ____ la imagen, genera una posibilidad única de reforzamiento de conceptos.

El aprendizaje visual es uno de los mejores métodos para enseñar y aprender o pensar. Se presentan las ideas de diversos modos y esto ayuda a los estudiantes ____ 28 ____ más claro y organizado su pensamiento sobre una materia o un proceso y crea una estructura dentro del proyecto ____ 29 ____ estén trabajando.

Diversos estudios indican que más ____ 30 ____ 80% de la comprensión humana se realiza a través de la vista y que una imagen de apoyo mejora ____ 31 ____ del contenido hasta 6,5 veces sobre las ocasiones en las que se utilizan solo palabras. Los mapas de ideas y mapas conceptuales son herramientas muy útiles para el pensamiento visual y eso ya lo han comprendido en las aulas.

La novedad que aportan los nuevos computadores, incluso aquellos ____ 32 ____ bajo costo, es la de integrar en una sola placa de silicio la memoria gráfica y el procesador central, pues el objetivo era encontrar un equipo con unas determinadas características que ____ 33 ____ responder a todos los requerimientos de los muchachos y ____ 34 ____ seguirlos en las tareas y motivaciones que van apareciendo en el camino.

Las especificaciones técnicas que aparecen en las innumerables etiquetas, y que a veces resultan difíciles de entender para el usuario, pueden pasarse ____ 35 ____ si lo que a uno le importa es la experiencia final, ____ 36 ____ esas etiquetas no reflejan demasiado qué tan buenas son las experiencias.

Lo más importante no es si en un disco caben cincuenta o sesenta mil fotos, pues el uso del computador ya no se focaliza en ____ 37 ____ de información. Se debe usar uno que, además de un buen procesador, ____ 38 ____ una buena capacidad gráfica.

Los diseñadores de arquitectura gráfica saben que para lograrlo se necesita un equipo bien balanceado, pero también es importante reforzar las tendencias que ____ 39 ____ el cuidado del medio ambiente. Esta tecnología limpia, denominada unidad de procesamiento acelerado, cuenta con el respaldo de varios fabricantes que la ____ 40 ____ a sus nuevos modelos, diseñados para integrar potencia, diseño, portabilidad y rendimiento, potenciando de esta forma la enseñanza 2.0.

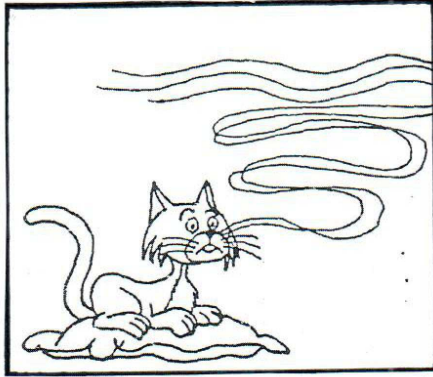
(Adaptado de José Luis Hernández, AméricaEconomía, Contenidos edición impresa)

Opciones

- | | | | |
|-----|------------------|--------------------|--------------------|
| 27. | a) debida | b) gracias | c) mediante |
| 28. | a) a tener | b) que tengan | c) sobre tener |
| 29. | a) en el que | b) al que | c) para que |
| 30. | a) de | b) que el | c) del |
| 31. | a) el retenedor | b) la retención | c) el retén |
| 32. | a) de | b) en | c) por |
| 33. | a) pedrá | b) pudiese | c) pudo |
| 34. | a) en cambio | b) de otro modo | c) a la vez |
| 35. | a) por arriba | b) por alto | c) por encima |
| 36. | a) nada que | b) a nada que | c) siempre que |
| 37. | a) el manejo | b) la distribución | c) el almacenaje |
| 38. | a) tenga | b) tiene | c) tuviera |
| 39. | a) ayudan | b) aglutinan | c) propugnan |
| 40. | a) han propuesto | b) han incorporado | c) han participado |

ANEXO C - TESTE IV: DESCRIÇÃO LIVRE DE SEQUÊNCIA DE IMAGENS

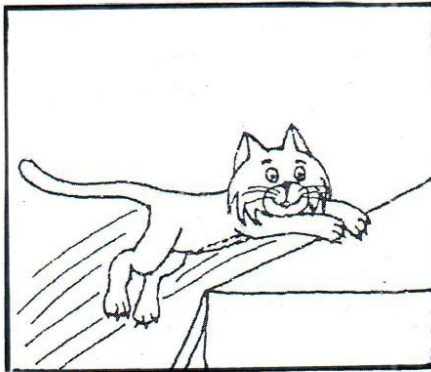
oler a



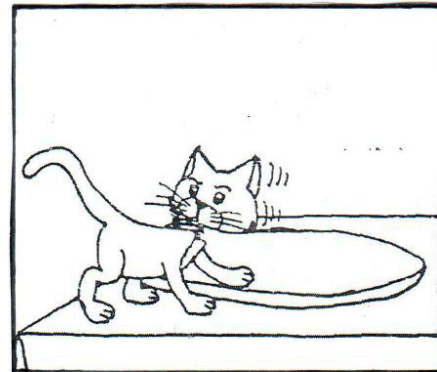
ver sobre la mesa



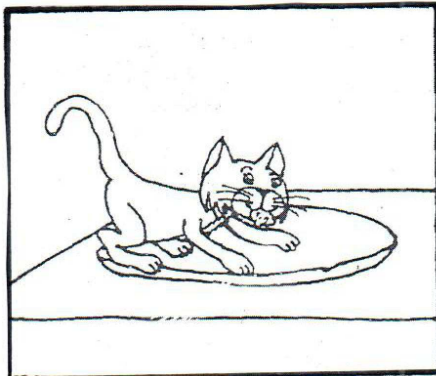
subir para agarrar



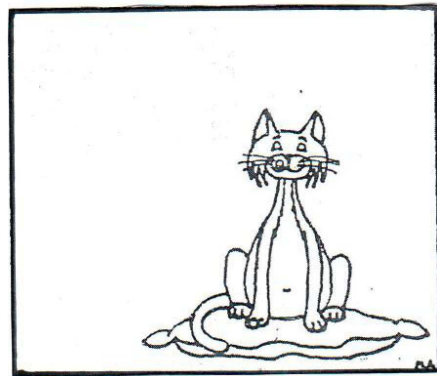
no conseguir llevar



comer alli mismo



encontrar riquísimo



ANEXO D - APLICAÇÃO DE TAREFAS CONTROLADAS

1. Relaciona cada frase con uno de los elementos del cuadro, según corresponda:

(b) los niños **(b)** el suelo **(c)** el regalo **(d)** las llaves **(e)** las frutas **(f)** la oportunidad

- () Lo barro y lo fregó con agua.
- () Mejor que las coma a diario.
- () No la desperdicias.
- () ¿Con qué papel lo puedo envolver?
- () ¿Las llevas contigo?
- () Los llevo todos los días al parque.

2. Haz frases sustituyendo el complemento directo por el pronombre correspondiente:

Modelo:

Pedro ve la tele. Pedro la ve.

- a) Nosotros escribimos los ejercicios.
- b) Marta escribe el correo electrónico.
- c) El profesor explica la lección.
- d) Usted rellena un formulario.
- e) El director controla las facturas.
- f) Marta compra un nuevo vestido.
- g) ¿Puede cerrar la puerta?
- h) Marta quiere tomar el café.
- i) ¿Quieres comprar estos pantalones?
- j) ¿Ves aquella calle?
- k) Hiciste los ejercicios del libro de matemáticas.
- l) Preparo la cena a menudo.
- m) Escribo una carta con urgencia.
- n) Ayer limpié la habitación.
- o) Todos los días barro la casa.
- p) Abrí la puerta de pronto.
- q) Conocerá los hermanos de mi novia.

- r) La semana pasada comí una lasaña muy exquisita.
- s) Anteayer corrí las actividades que había propuesto.

3. Contesta afirmativamente según el modelo:

Modelo:

¿Dices la verdad? Sí, la digo

a) La puerta está abierta. ¿Puedes cerrarla por favor?

-Sí, ahora mismo _____.

b) ¿Saludamos al señor Martínez?

-Sí, _____ y nos vamos ya.

c) ¿Haces los deberes?

-Sí, _____ pero no me resulta muy difícil hacerlos.

d) ¿Conoces a Juan?

-Sí, _____, es un chico muy majo.

e) ¿Ves aquel semáforo?

- Sí, _____.

f) ¿Alquilan ustedes la casa?

- Sí, _____.

g) ¿Preparas el desayuno hoy?

-No, no _____.

h) ¿Harás todo lo que te pida?

-Sí, _____.

i) ¿Alquilarás los pisos?

- Sí, _____

j) ¿Saludas a los empleados de la empresa?

-No, no _____

ANEXO E - TAREFAS CONTROLADAS

1. Identifica el pronombre en función de objeto indirecto y replázalo, según el modelo:

Modelo: Enviamos el informe a los jefes. – Les enviamos los informes.

- a) Siempre informamos las reglas a los nuevos empleados -
- b) Presentan más propuestas a ellas -
- c) Papá siempre lee cuentos a mi hermana -
- d) Enseñaré a tus amigos todos los lugares que conozco -
- e) El concejal no prestó a nuestro problema el interés necesario -
- f) Juan está lavando las manos a su tía-
- g) Yo escribo una carta a mi padre-
- h) El corta el pelo al niño-
- i) El señor desea vender la casa a ellos-
- j) Yo cuento una historia a mi amiga-
- k) El relata una historia a la gente-
- l) El turista vende su cámara a ella-
- m) Ellos compran zapatos para los niños-

3. Sustituye ambos complementos del ejercicio anterior por el pronombre correspondiente, según el modelo:

Modelo: Enviamos el informe a los jefes. – Les lo enviamos= Se lo enviamos.

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)
- g)
- h)
- i)
- j)
- k)
- l)
- m)

4. Contesta a la pregunta positiva o negativamente:

1. ¿Enviaste la carta a Juan?
2. ¿Entregó el auto a la chica?
3. ¿Ofrecieron las bebidas a los invitados?
4. ¿Dieron la solicitud a sus amigas?
5. ¿Entregó la evidencia al juez?
6. ¿Explicaron el curso a Pedro?
7. ¿Buscan los estudiantes los papeles para la maestra?

8. ¿Trajo Susana el informe para ella?

9. ¿Sirvió el flan a los niños?

10. ¿Pediste la cuenta al mesero?