



O caso da intervenção instrucional na aprendizagem das formas simples do espanhol como conhecimento explícito

The Case of Instructional Intervention in Learning the Simple Forms of Spanish as Explicit Knowledge

Eduardo de Oliveira Dutra*

* Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé, Rio Grande do Sul/Brasil
eduardodutra@unipampa.edu.br

<http://orcid.org/0000-0003-1612-1395>

Gisele Benck de Moraes**

** Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul/Brasil
gbenck@upf.br

<http://orcid.org/0000-0001-7503-3630>

Paulo Fernando Marques Duarte Filho***

*** Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé, Rio Grande do Sul/Brasil
paulo.filho@unipampa.edu.br

<http://orcid.org/0000-0003-1423-672X>

RESUMO: Neste estudo, examinamos os benefícios da intervenção instrucional na aprendizagem dos clíticos acusativos de terceira pessoa, formas simples, como conhecimento explícito a partir da análise do desempenho dos participantes em dois testes: Teste de Conhecimento Metalinguístico (TCM) e Teste de Produção Escrita (TPE). Esses instrumentos fizeram parte dos pré-testes, pós-testes imediatos e pós-testes postergados. Integraram a pesquisa treze estudantes de um curso de Letras de uma universidade privada. Para fins de tratamento estatístico, foram realizados o teste de Shapiro-Wilk, o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis e o teste de comparação de Wilcoxon. A intervenção instrucional contou com uma série de estratégias pedagógicas, a saber: instrução explícita indutiva e dedutiva, de natureza isolada, práticas controladas e análise contrastiva entre o português brasileiro e o espanhol em relação às opções de retomada do sintagma complemento em ambas as línguas. Os resultados apontaram que a intervenção instrucional ocasionou benefícios na aprendizagem das formas simples como conhecimento explícito. Além disso, os discentes apresentaram, após a administração da intervenção instrucional, melhora no seu desempenho tanto no TPE quanto no TCM.

PALAVRAS-CHAVE: intervenção instrucional; formas simples; conhecimento explícito.

ABSTRACT: In this study, we examine the benefits of instructional intervention in learning third person accusative clitics, simple forms, as explicit knowledge by analyzing the performance of participants in two tests: Metalinguistic Knowledge Test (MKT) and Written Production Test (WPT). Such instruments were part of pre-testing, immediate testing, and later testing. Thirteen students at a Languages course at a private university were the subjects of this study. Shapiro-Wilk test, Kruskal-Wallis non-parametric test, and Wilcoxon comparison test were carried out as statistical treatment. The instructional intervention counted on several pedagogical strategies, namely: inductive and deductive explicit instruction, of isolated nature, controlled practices, and contrastive analysis between Brazilian Portuguese and Spanish concerning the options for retrieving the complement syntagma in both languages. Results showed instructional intervention brought benefits in learning simple forms as explicit knowledge. Moreover, after instructional intervention the learners showed improved performance at both WPT and MKT.

KEYWORDS: instructional intervention; simple forms; explicit knowledge.

1 Introdução

Investigações voltadas para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira¹ podem auxiliar professores em serviço e aqueles em processo de formação inicial a refletirem sobre as suas práticas pedagógicas, que privilegiam tanto a forma quanto o sentido, numa sala de aula centrada no Ensino Comunicativo (EC).

Existem estudos (SPADA; JESSOP; TOMITA; SUZUKI, VALEO, 2014; SPADA, 2018) centrados unicamente na Instrução com Foco na Forma (IFF) que têm apontado melhorias na aquisição de estruturas como conhecimento linguístico. Em comparação, há também investigações (DUTRA, 2015; MORAES, 2014) focadas na intervenção instrucional (instrução explícita e/ou implícita unida a outra(s) estratégia(s) de ensino) que sugerem benefícios instrucionais durante o processo de aprendizagem de línguas adicionais. Sabe-se que a opção pelo objeto de instrução pode ser motivada por uma série de razões e, neste caso, optamos pelos clíticos acusativos de terceira pessoa do espanhol, como em *Lo guardo en el cajón*, por dois motivos: experiência profissional e literatura da área.

¹ Neste artigo, segunda língua e língua estrangeira são compreendidos como sinônimos.

Em relação à primeira razão, nossa experiência como professores tem mostrado a dificuldade de estudantes universitários brasileiros, cuja língua materna é o português brasileiro (PB), na aprendizagem dessas formas simples (DUTRA, 2015). Quanto à outra razão, nessa linha, Cruz (2001) afirma que há a tendência de brasileiros, inclusive em níveis avançados, apresentarem, em suas produções, formas alternativas que coexistem com os clíticos, ainda que em menor grau, se comparados aos níveis iniciais de estudo, o que caracteriza como instável a sua língua no que tange ao sistema pronominal do espanhol.

Nesta pesquisa, de natureza quase-experimental, investigamos se a intervenção instrucional trouxe benefícios ao processo de aprendizagem dos clíticos acusativos de terceira pessoa do espanhol, formas simples, como conhecimento explícito, em curto e em médio prazos, de estudantes de um curso de Letras de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. Além disso, verificamos se existem diferenças em relação ao desempenho dos participantes, ao longo das etapas de coleta de dados, em dois testes: Teste de Conhecimento Metalinguístico (TCM) e Teste de Produção Escrita (TPE), os quais são instrumentos válidos² e confiáveis como medidas de conhecimento explícito.

Assim, conduzimos esta investigação a partir de objetivos, que foram organizados por meio de dois eixos temáticos: (1) interação entre a intervenção instrucional e as formas simples como conhecimento explícito e (2) desempenho dos discentes no TPE e no TCM. Para fins de organização, após a introdução, apresentamos questões conceituais que nortearam a investigação. Posteriormente, indicamos a metodologia e a análise dos resultados. Por último, tecemos as considerações finais.

2 O ensino comunicativo de versão fraca

Nesta seção, em primeiro lugar, apresentamos o EC, focando na sua versão fraca – mais especificamente, enfatizamos a IFF, privilegiando a instrução explícita e a Instrução com Foco na Forma Isolada (IFFI). Em seguida, trazemos questões sobre o conhecimento explícito e a Hipótese da Interface Fraca. Por último, indicamos os resultados de pesquisas acerca da IFF.

² Esses testes foram considerados válidos e confiáveis como medidas de conhecimento explícito em outro estudo desenvolvido pelo grupo de pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas: uma abordagem quantitativa (EALQ).

Spada (2014) explica que, de um lado, a versão forte do EC representa um foco exclusivo no significado, sem qualquer atenção à forma ou feedback corretivo. Dito de outra maneira, nessa primeira versão o EC se concentrava exclusivamente no significado, com pouca ou nenhuma atenção dada ao ensino de formas e/ou fornecimento de feedback corretivo. Em comparação, a versão fraca do EC inclui atenção tanto à forma quanto ao significado (HOWATT, 1984). Portanto, nessa segunda versão do EC, pode haver maior atenção à forma (SPADA, 2014). Esse equilíbrio entre forma e sentido, em um contexto comunicativo, remete à IFF que Spada (1997, p. 73) define como

qualquer 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)³.

Conforme Dekeyser (1995), as ideias da versão fraca do EC influenciarão diretamente nos tratamentos instrucionais adotados para a aquisição de uma língua estrangeira. Para esse mesmo autor, um tratamento instrucional pode ser considerado explícito se a explicação da regra compreende parte da instrução. Nesse caso, o termo explícito designa dedutivo e metalinguístico (DEKEYSER, 1995). Outra possibilidade de instrução explícita seria a situação na qual os aprendizes são diretamente convidados a prestarem atenção a formas particulares e tentarem chegar a generalizações metalinguísticas (DEKEYSER, 1995). Para que isso ocorra, há fornecimento de dados na língua estrangeira que podem ilustrar as estruturas⁴ requeridas de modo que os alunos descubram o seu funcionamento por si só (ELLIS, 2005). Nessa situação, a instrução explícita designará, reciprocamente, indução explícita (DEKEYSER, 1995), o que sugere a aprendizagem indutiva que vai do específico ao geral, dos exemplos à regra (DEKEYSER, 2005). Quando os alunos são estimulados a encontrar regras por sua conta, estudando exemplos em um texto, o aprendizado é indutivo e explícito (DEKEYSER, 2005).

Na IFF, além do tipo de instrução (implícito ou explícito), há também que ser levado em consideração o momento instrucional. Em função de recorte,

³ No original: “Any 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”.

⁴ De modo similar ao conceito de forma, o termo estruturas remete a diferentes níveis linguísticos.

trataremos unicamente da IFFI que pode ocorrer durante a preparação para tarefas comunicativas ou, ainda, após tarefas nas quais os estudantes apresentaram dificuldade em relação a uma estrutura particular da língua-alvo (SPADA; LIGHTBOWN, 2008). Cabe destacarmos que, apesar de haver possibilidade de instrução explícita fora da prática comunicativa, esse procedimento não deve ser identificado como uma ação pedagógica pertencente à instrução com foco nas formas pelo fato de estar atrelada a situações comunicativas.

A opção pela IFFI pode ser motivada por uma série de razões (SPADA; LIGHTBOWN, 2008). Neste estudo, a sua escolha está baseada no fato de que, no país, as pesquisas (CRUZ, 2001; GONZÁLEZ, 1994; VILLALBA, 1995) acerca da aquisição dos clíticos do espanhol têm apontado para a influência do PB no surgimento de formas alternativas, na língua dos aprendizes, em contextos em que deveriam ocorrer as formas clíticas do espanhol. Em outras palavras, o fator relacionado à influência da L1 (PB) sobre as formas da L2, nesse caso o espanhol, justifica a escolha pela IFFI.

Na área de aquisição de línguas, dentre outros temas, a respeito da IFF, tem-se discutido os benefícios do tipo de instrução e/ou do momento de sua administração na aprendizagem de formas como conhecimento linguístico. Isso posto, três questões merecem atenção:

- 1) O que compreendemos por conhecimento explícito?
- 2) Até onde o conhecimento explícito pode se tornar implícito?
- 3) O que revelam os resultados de estudos sobre a IFF a respeito da aquisição de estruturas como conhecimento linguístico?

No que tange a (1), conforme Ellis (1997), o conhecimento explícito é analisável e envolve metalinguagem que pode existir independentemente do uso de metalinguagem, visto que é possível a verbalização da regra linguística por meio de linguagem não técnica. Ellis (2004, 2005) tem estabelecido uma série de critérios referentes a dimensões de representação e de processamento dos tipos de conhecimento. No caso do conhecimento explícito, os aprendizes são conscientes de que a sentença é agramatical a ponto de poderem explicitar o motivo de sua agramaticalidade. Esse tipo de conhecimento analisável requer mais tempo para o acesso de fatos declarativos e/ou de metalinguagem a respeito da estrutura da língua-alvo, e é possível que seja acessado de maneira controlada. No conhecimento explícito, quanto ao foco da atenção do aprendiz, a acurácia inclui o foco primordial na forma.

No que diz respeito a (2), Ellis (1994), Schmidt (1994) e Williams (1999) trazem à tona uma questão muito importante acerca da natureza dos conhecimentos implícito e explícito: a interface entre ambos. Em relação a isso, partimos da Hipótese da Interface Fraca (ELLIS, 1993), em que 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, 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).

O conhecimento explícito, além do papel facilitador do *intake*, também pode estar disponível para o uso controlado, antes ou após a produção de um enunciado, e cria condições para que os aprendizes incorporem estruturas que se tornam *intake* na sua língua⁵, facilitando a comparação entre as formas linguísticas percebidas no insumo instrucional e as estruturas linguísticas produzidas por eles, ou seja, pode possibilitar a percepção da lacuna entre a sua produção e o insumo instrucional (ELLIS, 1993).

Na literatura, houve pesquisa (MORAES, 2016) que tratou do papel da intervenção instrucional na aprendizagem de estrutura como conhecimento linguístico, sem menção ao seu grau de complexidade. Ocorreu também estudo (DUTRA, 2015) que se ocupou da aquisição de estruturas simples e complexas como conhecimento linguístico, ou aquele mais amplo que desenvolveu meta-análise, com o propósito de verificar a interação entre os tipos de instrução e formas simples e complexas do inglês como conhecimento espontâneo (implícito) ou analisável/controlado (explícito) (SPADA; TOMITA, 2010).

No contexto brasileiro, os dois primeiros estudos supramencionados (MORAES, 2016; DUTRA, 2015), dentre uma série de objetivos, observaram os benefícios da intervenção instrucional na aprendizagem de estruturas como conhecimento linguístico em contexto universitário. A primeira pesquisa tratou da intervenção pedagógica destinada ao ensino do presente do subjuntivo do espanhol em contextos que privilegiam o uso das formas *cuando*, *aunque* e *donde* como práticas controladas e livres, respectivamente, como conhecimento explícito e implícito. Os resultados apontaram que o conjunto de estratégias pedagógicas motivou mais o uso da regra-alvo como conhecimento implícito do que como

⁵ Língua do aprendiz.

conhecimento explícito. Entretanto, em virtude de a diferença em peso relativo não ser tão expressiva, a autora assinalou o papel do tratamento adotado no uso do presente do subjuntivo como conhecimento explícito.

Já a segunda investigação focou os benefícios do tratamento instrucional na aprendizagem das formas clíticas de terceira pessoa, caracterizadas como estruturas simples e complexas, em usos espontâneos e controlados, em habilidades de compreensão e de produção, em curto e em médio prazos. Os resultados, referentes à frequência das formas simples como conhecimento explícito e implícito, indicaram evidências favoráveis à Hipótese da Interface Fraca. Mais especificamente, com base nos valores do teste de χ^2 e do teste de ANOVA de medidas repetidas, o pesquisador apontou que as formas simples avançaram como conhecimento explícito.

Por último, Spada e Tomita (2010), a partir de um estudo de meta-análise, que incluiu 41 estudos, investigaram se traços gramaticais do inglês se beneficiaram da instrução explícita e implícita, de maneira similar, ou diferentemente; e se os conhecimentos implícito e explícito, referentes a essas estruturas, variaram em função dos diferentes insumos instrucionais administrados. Os resultados 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 que tipo de instrução.

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.

Em resumo, a IFF com base na versão fraca do EC, por exemplo, apresenta a instrução explícita que pode ser dedutiva ou indutiva. Já o momento instrucional⁶ ocorre em preparação para atividades comunicativas, ou após a sua realização, situação na qual o discente tenha tido dificuldade com uma determinada estrutura (caso 1). Outra possibilidade é a ocorrência da instrução durante atividades comunicativas, por meio de feedback ou explicações breves (caso 2).

⁶ O momento instrucional, com base em Spada e Lightbown (2008), pode ser classificado como Instrução com Foco na Forma Isolada (caso 1) ou Instrução com Foco na Forma Integrada (caso 2).

Como interesse de investigação, no âmbito da IFF, pesquisadores têm se voltado a examinar a interação entre os tipos de instrução e formas simples e complexas como conhecimento explícito e implícito.

Na sequência, apresentamos a metodologia desta investigação.

3 Metodologias de pesquisa e de intervenção

Este estudo quantitativo, de natureza quase-experimental, consiste em analisar apenas um grupo tratamento, uma vez que, durante a coleta de dados, a etapa anterior ao tratamento fornecido, correspondente aos dados provenientes dos pré-testes, pode servir como grupo controle. Além disso, nesse tipo de método, quanto aos procedimentos, a seleção dos participantes não é aleatória (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994). Fizeram parte desta investigação treze estudantes do curso de Letras Português – Espanhol de uma universidade privada da região Sul do Brasil. Esses alunos integram o sexto semestre acadêmico e cursavam a disciplina de Língua Espanhola IV.

Para a aplicação da intervenção pedagógica e a coleta de dados, contamos com a participação colaborativa da professora titular da disciplina. A seleção dos participantes ocorreu a partir dos seguintes critérios: ser brasileiro; não ter ascendência hispânica; ter cursado, no mínimo, um semestre de disciplina de espanhol e participar de todas as etapas de coleta de dados. Vale ressaltar que nessa turma havia uma estudante russa, que participou de todas as etapas da pesquisa, porém, os dados correspondentes aos testes a que essa estudante foi submetida não foram considerados para fins de análise. Quanto aos cuidados éticos, os alunos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, obtido junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da referida universidade privada⁷.

Para a obtenção dos dados, utilizamos dois instrumentos de coleta, a saber: o TCM e o TPE. O primeiro instrumento estava constituído por dez sentenças agramaticais, a partir das quais os alunos participantes tinham de indicar em que parte das respostas, em relação às perguntas, havia erro e, posteriormente, deveriam explicar a regra que justificasse o erro detectado. O segundo instrumento abrangeu um total de quatro testes com seis imagens referentes a ações de um gato que deveriam ser narradas. Cada teste tinha cinco contextos favoráveis à ocorrência da estrutura esperada: clínicos acusativos de terceira pessoa do espanhol.

⁷ A presente investigação foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e tem como parecer de aprovação o nº 3.452.772.

A fim de codificarmos os dados, a depender do tipo de teste, atribuímos um valor para cada resposta. Nesse sentido, no TPE, no caso em que ocorreu a aplicação correta dos clíticos acusativos de terceira pessoa, o valor atribuído foi 1,0. Se o emprego das formas simples foi incorreto, a questão recebeu 0,0. No TCM ocorreram três possibilidades de valores que foram consideradas no momento da correção das respostas do teste. Quanto à atribuição de valores, se o aluno participante identificou o erro e explicou corretamente a regra referente às formas-alvo, recebeu 1,0. Contudo, se apenas um ou nenhum dos dois critérios foi alcançado, os valores atribuídos foram, respectivamente, 0,5 e 0,0.

A análise estatística aplicada consistiu inicialmente de um teste de normalidade dos dados. Para verificar se os dados seguiam uma distribuição normal, foi utilizado o teste de Shapiro-Wilk, o qual apresenta como hipóteses de teste, a saber: H_0 (dados seguem distribuição normal) e H_1 (dados não seguem distribuição normal).

O valor p , de acordo com a significância adotada, irá evidenciar a possibilidade de tais resultados no caso de H_0 ser verdadeira (BATTISTI; DA SILVA SMOLSKI, 2019). Posteriormente foram realizados os testes não paramétricos de Kruskal-Wallis e Wilcoxon a fim de determinar se houve diferença entre as notas após a intervenção pedagógica. Para a realização dos testes mencionados anteriormente, utilizamos o software estatístico R (R CORE TEAM, 2020).

A intervenção pedagógica foi realizada quinze dias após a aplicação dos pré-testes. Uma semana após a administração da intervenção, houve a submissão dos alunos participantes aos pós-testes imediatos, e exatamente trinta dias após a aula tratamento, foram administrados os pós-testes postergados. Ao longo da aula, a professora colaboradora projetou em Power Point as atividades correspondentes a cada momento pedagógico. No total, a intervenção instrucional pode ser dividida em três partes, a saber: momento 1 (leitura de texto, análise textual e prática controlada); momento 2 (prática controlada, análise textual e contrastiva); e momento 3 (práticas controladas de habilidades de produção e compreensão e IFFI). A seguir, apresentaremos cada momento da intervenção instrucional. O momento 1, conforme observamos no Quadro 1, está baseado em um texto de menor extensão e em três perguntas.

Quadro 1 – Leitura e análise contextual

<p>Lean el texto a continuación</p> <p>Yo tengo dos computadoras. Las uso todos los días. Las quiero porque son nuevas y buenas. Las construí en mi tiempo libre. Mañana las voy a traer a clase.</p>	<p>Respondan a las preguntas:</p> <p>(1) ¿Se repite “dos computadoras” a lo largo del texto? Justifica tu respuesta.</p> <p>(2) ¿Cuál es la función de <i>las</i> en el texto?</p> <p>(3) ¿Sabes qué nomenclatura se utiliza para clasificar <i>las</i> en español?</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaboração própria, a partir de dados parciais de *SlidePlayer*

Conforme o Quadro 1, a partir das questões anteriores (de 1 a 3), objetivamos, respectivamente: promover a percepção da não repetição do sintagma nominal *dos computadoras* no espanhol, da função anafórica da forma pronominal *las* e a demonstração de conhecimento metalinguístico. Além disso, no momento 1, segundo o Quadro 2, constam quatro orações afirmativas, casos de pronominalização e duas perguntas.

Quadro 2 – Prática controlada e análise contextual

<p>Lee las frases a continuación</p> <p>Una práctica</p> <p>(1) Carlos come el taco.</p> <p>Carlos lo come.</p> <p>(2) María mira la película.</p> <p>María la mira.</p> <p>(3) Juan compra los lápices.</p> <p>Juan los compra.</p> <p>(4) Isabel escribe las cartas.</p> <p>Isabel las escribe.</p>	<p>Responde a las preguntas</p> <p>(1) ¿Para qué sirven <i>lo(s)</i> y <i>la(s)</i> en las frases?</p> <p>(2) ¿A qué conclusión se puede llegar a partir del uso de <i>lo(s)</i> y <i>la(s)</i> en español?</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaboração própria, a partir de dados de Rivera (2017).

Assim, nas questões 1 e 2, almejamos, respectivamente, propiciar a percepção acerca da função anafórica dos clíticos acusativos *lo(s)* e *la(s)* e a obtenção da regra referente à pronominalização de sintagmas complementos do espanhol. O momento 2 (Quadro 3), está baseado na leitura de quatro orações, em PB, e em cinco perguntas.

Quadro 3 – Prática controlada e análise contextual

Leiam as frases a seguir	Respondam a partir das frases anteriores
(1) “Procurei o gato pela rua toda, mas não o encontrei em lugar nenhum.” (2) “Procurei o gato pela rua toda, mas não encontrei ele em lugar nenhum.” (3) “Procurei o gato pela rua toda, mas não encontrei o gato em lugar nenhum.” (4) “Procurei o gato pela rua toda, mas não encontrei em lugar nenhum.”	(1) Ocorre a repetição de “o gato” em todas as frases? (2) Qual é a função de “o”, “o gato” e “ele”, respectivamente em (1), (2) e (3)? (3) Qual é a diferença das frases (1), (2) e (3) em comparação à frase (4)? (4) Sabe qual nomenclatura é utilizada para classificar “o” em português? (5) A que conclusão é possível chegar a partir das respostas anteriores em relação à retomada do complemento direto no português brasileiro?

Fonte: elaboração própria, a partir de dados de Pabst e Othero (2014).

Essas questões – de (1) a (5) – objetivaram promover a percepção acerca da possibilidade de repetição de sintagma nominal no PB e da função anafórica de outras formas alternativas para o sintagma complemento “o gato”. Além disso, pretendemos obter a demonstração de conhecimento metalinguístico e de regra a respeito da retomada dos sintagmas complemento no PB. Ainda, no momento 2, houve a apresentação de duas perguntas (Quadro 4).

Quadro 4 – Análise contrastiva entre o PB e o espanhol

Español y Portugués Brasileño
(1) ¿Existen diferencias entre el español y el portugués brasileño con respecto a la retomada del complemento directo? Justifica tu respuesta. (2) ¿Te parece que habrá dificultades del brasileño cuando aprende español en relación a la retomada del complemento directo en esa lengua? Justifica tu respuesta.

Fonte: elaboração própria.

Logo, além de verificar a consciência em relação às diferenças existentes entre o PB e o espanhol⁸ acerca das formas utilizadas em ambas as línguas, para a retomada do sintagma complemento, houve a intenção de propiciar reflexões sobre a aprendizagem do espanhol a respeito desse tópico gramatical. Já o momento 3

⁸ O espanhol é a língua oficial de mais de vinte países. Como qualquer outra língua natural, esse idioma apresenta variantes específicas, a depender de sua variedade dialetal. Há diferenças quanto à presença de variantes no caso dos clíticos acusativos de terceira pessoa (DUTRA; SIMIONI; LIMA, 2016).

(Quadro 5), envolveu atividades que contemplaram as habilidades de produção (oral e escrita) e de compreensão escrita.

Quadro 5 – Práticas controladas de habilidades de produção e de compreensão

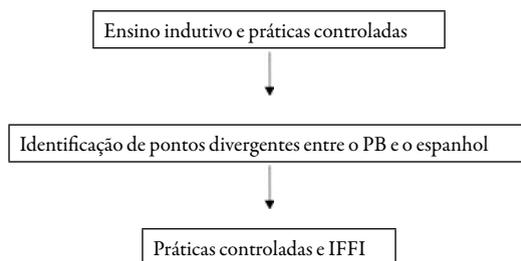
Responde oralmente a las preguntas.	Reescribe las siguientes frases sustituyendo la palabra subrayada por el correspondiente pronombre de objeto directo.	Rodea la forma correcta.
(1) ¿Conoces a la profesora de inglés? (2) ¿Visitas a mamá todos los días? (3) ¿Compras los regalos de Navidad? (4) ¿Has lavado las ropas? (5) ¿Conoces a los padres de Lara?	(1) Jorge y Juanito ponen <u>los refrescos</u> en la mesa. (2) Carlota ve <u>a Pedro</u> . (3) Juana limpia <u>los platos</u> . (4) Ivana y Victor sacan <u>la basura</u> . (5) Santiago trae <u>los helados</u> .	(1) ¿Quieres este libro? - No, no (este libro/lo) quiero. (2) ¿Me dejas el lápiz? - No puedo, (lo/él) necesito. (3) ¿Quieres a Ana? - Sí, (la/a Ana) quiero. (4) ¿Ha visto usted mis gafas? - No, no (las/ø) he visto. (5) ¿Han visto mi coche en el aparcamiento? - No, no (el coche/lo) hemos visto.

Fonte: elaboração própria, a partir de dados de Sapientia (2016).

No Quadro 5, observamos que as atividades envolveram práticas controladas que incluíram desde respostas orais até a substituição dos sintagmas complementos por formas clíticas e a identificação de forma adequada em função acusativa. Após a realização das atividades, a professora colaboradora forneceu IFFI, por meio de instrução explícita, de natureza dedutiva, em função das poucas dúvidas que surgiram.

Na Figura 1, resumizamos as estratégias pedagógicas que integraram a intervenção instrucional.

Figura 1 – Ações pedagógicas da intervenção instrucional



Fonte: elaboração própria.

Na intervenção pedagógica proposta, de maneira geral, nossos objetivos estavam relacionados à percepção do sistema pronominal do espanhol e do PB, das diferenças existentes entre essas línguas nessa área da gramática e da consciência metalinguística. Para a consecução de tais objetivos, o foco da intervenção foi a instrução explícita primordialmente de natureza indutiva, acompanhada de IFFI, via ensino dedutivo, análise contrastiva e práticas controladas.

Na sequência, apresentamos a análise dos dados.

4 Análise e discussão dos resultados

A análise dos dados ocorreu, inicialmente, a partir de estatística descritiva (média, desvio padrão e variância). Posteriormente, examinamos os resultados provenientes do teste de comparação Wilcoxon. Em ambos os casos, focamos, respectivamente, os resultados oriundos do TCM e do TPE. Por último, assinalamos que os procedimentos de análise ocorreram com base na leitura dos resultados estatísticos, seguida de estudos desenvolvidos na área em aquisição de segundas línguas.

Na Tabela 1, apresentamos a estatística descritiva relativa à média, ao desvio padrão e variância das notas obtidas pelos alunos durante a realização do pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste postergado.

Tabela 1 – Resultados da estatística descritiva (média, desvio padrão e variância) obtidos no pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste postergado para o conhecimento explícito das formas simples no teste de conhecimento metalinguístico

Estatística descritiva	Pré-teste	Pós-teste imediato	Pós-teste postergado
Média	2,11	9,00	9,57
Desvio Padrão	2,26	1,87	1,08
Variância	5,13	3,50	1,16

Fonte: elaboração própria.

Com base na Tabela 1, podemos observar que a média obtida no pré-teste (2,11) foi inferior às médias alcançadas no pós-teste imediato e pós-teste postergado, com valores de 9,00 e 9,57, respectivamente. Quanto ao desvio padrão, observamos também que, após a aplicação da intervenção pedagógica, os valores obtidos foram menores quando comparados ao pré-teste.

A partir do exposto, a média de acertos do grupo de alunos participantes, em relação à identificação de erros e/ou indicação da regra dos clíticos acusativos

de terceira pessoa do espanhol, aumentou progressivamente nos pós-testes. Já em uma relação inversamente proporcional, os valores do desvio padrão reduziram nas etapas correspondentes à administração dos pós-testes. Isso significa que, entre os discentes, houve aumento contínuo na diminuição da dispersão em torno da média do grupo exatamente a partir do pós-teste imediato.

Esses resultados sugerem que, na etapa de aplicação de pré-teste, o grupo era mais heterogêneo, ou seja, era desnivelado, em virtude de haver mais diferenças individuais a respeito das formas simples como conhecimento explícito. Contudo, essa tendência muda após a administração da intervenção instrucional, visto que, nos pós-testes, os estudantes participantes se aproximaram mais da média de acertos do grupo, o que sugere uma maior homogeneidade em relação ao conhecimento explícito das formas clíticas entre os discentes.

Conforme detalhado na metodologia, após a identificação da não normalidade dos dados, foi aplicado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, que evidenciou uma diferença significativa ($p < 0,05$) entre os resultados obtidos em cada teste. Posteriormente, com o intuito de identificar em quais tipos de teste ocorreram diferenças, foi aplicado o teste de comparação de Wilcoxon. A Tabela 2 apresenta o teste de comparações de Wilcoxon referente aos resultados obtidos no pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste postergado para o conhecimento explícito.

Tabela 2 – Teste de comparação Wilcoxon para os resultados obtidos no pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste postergado para o conhecimento explícito das formas simples no teste de conhecimento metalinguístico

Comparações	Pós-teste imediato	Pós-teste postergado
Pós-teste postergado	$p=0,37$	-
Pré-teste	$p=0^*$	$p=0^*$

*Nota: $p < 0,05$ – Há diferença entre os grupos testados

Fonte: elaboração própria.

A partir da Tabela 2, podemos observar que os testes, quando são comparados, apresentam diferenças significativas entre si ($p < 0,05$), demonstrando que a intervenção instrucional, ao longo da coleta de dados, produziu aumento das formas simples como conhecimento analisável. A verificação do efeito e da durabilidade de intervenção instrucional, com base em dados oriundos unicamente de formas esperadas, aponta para o seu aumento de frequência e a estabilidade desse comportamento, ao longo das etapas de coleta de dados, nas produções linguísticas

dos participantes (DUTRA; MORAES; LIMA, 2019). Neste estudo, dado que houve aumento do pré-teste em comparação ao pós-teste imediato, a respeito das formas simples, com diferenças significativas apenas entre esses testes, podemos afirmar que a intervenção instrucional produziu efeito durável.

Conforme mencionamos na segunda seção, a intervenção instrucional constitui-se de atividades centradas no ensino indutivo da regra referente à retomada dos sintagmas complementos no espanhol. Nesse sentido, os discentes partiram de exemplos de um texto e, além disso, foram estimulados a encontrar regras por sua conta, o que sugere instrução indutiva e explícita. Nos estudos desenvolvidos de síntese narrativa (SPADA, 1997) e de meta-análise (NORRIS; ORTEGA, 2000), acerca da IFF, há evidências a favor dos benefícios da instrução explícita, em comparação à instrução implícita, na aquisição de línguas estrangeiras. Já Moraes (2016) mostrou os benefícios da utilização de conjunto de estratégias pedagógicas no ensino do presente do subjuntivo em espanhol. Ainda que tenha havido vantagem favorável à aprendizagem dessa forma verbal como conhecimento espontâneo, os índices estatísticos permitiram que a autora destacasse os efeitos duradouros na sua constituição como conhecimento explícito.

Até o momento, podemos observar que os nossos resultados convergem com os achados das pesquisas anteriores supramencionadas, no que tange à eficácia da instrução explícita e da intervenção instrucional (múltiplas estratégias pedagógicas integradas) na aprendizagem de línguas estrangeiras e na promoção do conhecimento explícito. Contudo, devido ao foco dos estudos referidos, não podemos refletir sobre a aprendizagem de estruturas (simples e/ou complexas) como conhecimento linguístico. Para a consecução de tal propósito, recorreremos à investigação de Dutra (2015), que apontou, a partir do teste de χ^2 e do teste de ANOVA de medidas repetidas, avanço dos clíticos acusativos de terceira pessoa do espanhol como conhecimento explícito; e nossos resultados corroboram tal tendência. Portanto, existem evidências a favor da intervenção instrucional na aprendizagem de estruturas simples como conhecimento controlado.

A Tabela 3 apresenta a estatística descritiva referente à média, ao desvio padrão e à variância das notas obtidas pelos alunos durante a realização dos pré-testes, pós-testes imediatos e pós-testes postergados para o conhecimento explícito no teste de produção escrita.

Tabela 3 – Resultados da estatística descritiva (média, desvio padrão e variância) obtidos nos pré-testes, pós-testes imediatos e pós-testes postergados para o conhecimento explícito no teste de produção escrita

Estatística descritiva	Pré-teste	Pós-teste imediato	Pós-teste postergado
Média	0,5	9,42	9,00
Desvio Padrão	0,87	0,79	1,00
Variância	0,75	0,62	1,00

Fonte: elaboração própria.

Com base na Tabela 3, quanto aos valores das médias obtidas em cada etapa de aplicação dos testes, verificamos que o comportamento observado foi semelhante ao obtido no TCM, ou seja, houve um aumento nos valores. No que tange ao desvio padrão, observamos o menor índice no pós-teste imediato e um aumento na etapa do pós-teste postergado, o que, conseqüentemente, está relacionado à alta variância observada nessa etapa; isto é, com base nos resultados apresentados na Tabela 3, verificamos que, após a intervenção pedagógica, a média obtida foi significativamente maior. Esse mesmo comportamento foi observado proporcionalmente nos valores correspondentes ao desvio padrão e às variâncias.

Os resultados apontaram aumento de produtividade das formas simples entre os alunos participantes, após a aplicação do tratamento instrucional, com uma sutil queda de índice no segundo pós-teste. Além disso, percebemos que o grupo se revelou heterogêneo em relação aos conhecimentos prévios, a respeito das formas-alvo, em descrição de sequência de imagens e na modalidade de produção escrita. Contudo, essa tendência diminuiu, de maneira sutil, imediatamente após a administração da intervenção e aumentou substancialmente no pós-teste postergado. Logo, a média de acertos do grupo aumentou e se estabilizou, respectivamente, no pós-teste imediato e no pós-teste postergado. Acrescentamos a isso o fato de as diferenças individuais em relação à produtividade⁹ das formas-alvo, em relação à média grupal, foram um pouco menores no pós-teste imediato.

No que diz respeito ao teste de Shapiro-Wilk, os resultados apontaram a não normalidade dos dados ($p < 0,05$). Cabe destacarmos que essa tendência se confirmou nos resultados obtidos no TCM. Realizamos também o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, que mostrou a existência de diferença significativa ($p < 0,05$) nos resultados obtidos entre as diferentes etapas.

⁹ Sinônimo de aplicação.

Na Tabela 4, indicamos o teste de comparações de Wilcoxon para os resultados obtidos no pré-teste e nos pós-testes imediato e postergado para o conhecimento explícito no TPE.

Tabela 4 – Teste de comparação Wilcoxon para os resultados obtidos nos pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste postergado para conhecimento explícito no teste de produção escrita

Comparações	Pós-teste imediato	Pós-teste postergado
Pós-teste postergado	0,25	-
Pré-teste	p=0*	p=0*

*Nota: $p < 0,05$ – Há diferença entre os grupos testados

Fonte: elaboração própria.

Assim, podemos afirmar que os resultados obtidos no teste de comparação de Wilcoxon, para conhecimento explícito, no TPE, foram semelhantes aos obtidos para o TCM. Ocorreram diferenças significativas quando comparamos o pré-teste com os pós-testes imediato e postergado ($p < 0,05$), mas não houve diferença significativa ($p > 0,05$) entre os pós-testes. Portanto, a intervenção instrucional propiciou aumento de conhecimento explícito acerca das formas simples, posterior à sua administração, que se manteve estável, no segundo pós-teste, ou seja, os dados do TPE indicaram efeito durável do tratamento pedagógico.

Segundo já apontamos, a instrução explícita traz benefícios na aquisição de conhecimento explícito (SPADA; TOMITA, 2010). Também há evidências (DUTRA, 2015) a favor de formas simples como conhecimento analisável. Cabe assinalarmos que, além da instrução explícita, outras ações pedagógicas constituíram o tratamento instrucional administrado, tais como: análise contrastiva entre o PB e o espanhol, assim como prática controlada acompanhada de feedback corretivo.

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 (VILLALBA, 2002). É sabido que essas línguas são tipologicamente próximas e assimétricas no que tange ao sistema pronominal (GONZÁLEZ, 1994). Durante o processo de aquisição do espanhol, a testagem de hipóteses acerca da retomada dos sintagmas complementos nessa língua, a partir de apoio prioritário no PB (VILLALBA, 2004), parece ser frequente ao longo das produções discentes, o que resulta em formas alternativas

como: forma nula, sintagma nominal e pronome tônico, em vez dos clíticos, em função de objeto direto, segundo apontaram uma série de estudos (CRUZ, 2001; GONZÁLEZ, 1994; VILLALBA, 1995; YOKOTA, 2007).

Conforme podemos observar nos excertos (1) e (2), os dados oriundos do TPE indicaram resultados condizentes com a literatura da área quanto ao uso de formas alternativas, em vez dos clíticos como conhecimento explícito.

(1) *El gato no conseguiu¹⁰ llevar (lo) **el** pescado.*

(pré-teste, discente participante 1)

(2) *El gato no consegue¹¹ llevarØ(lo).*

(pré-teste, discente participante 2)

Os exemplos anteriores foram extraídos do pré-teste, referente ao TPE, o que ilustra o uso de formas alternativas (sintagma nominal repetido e forma nula) do PB, como estratégia de comunicação (VILLALBA, 1995), para referenciação dos sintagmas complementos em produções em espanhol. Essa tendência exemplifica o conhecimento restrito das formas simples, na etapa anterior à intervenção instrucional, que se revela na média baixa do grupo e na alta dispersão de acertos dos discentes, em comparação à média do cômputo total.

Dutra (2015) afirma que há indícios de que a estratégia pedagógica baseada no contraste entre o PB e o espanhol, a respeito do funcionamento das formas clíticas de terceira pessoa, atrelada a outras estratégias pedagógicas, promoveu a percepção dos limites de proximidade e de distância na área do sistema pronominal dessas línguas. Nesta investigação, o fato de o insumo instrucional no momento 1 e em parte do momento 2 estar formado por exemplos acerca da regra dos clíticos acusativos do espanhol e por frases referentes ao funcionamento dessa regra no PB, destinados ao ensino indutivo e explícito, parece ter servido de subsídio para a realização da atividade que requereu o estabelecimento de divergências entre essas línguas, no que concerne à retomada dos sintagmas complementos, a ponto de os alunos participantes perceberem que determinadas formas alternativas são frequentes no PB, mas não em espanhol, em função de objeto direto. Com

¹⁰ É caso de erro do discente.

¹¹ É caso de erro do discente.

propósitos ilustrativos, os excertos (3) e (4) são provenientes de dados dos dois pós-testes alusivos ao TPE.

(3) *No **las** lleva.*

(pós-teste imediato, discente participante 3)

(4) *El gato **la** mira sobre la mesa*

(pós-teste postergado, discente participante 7)

Os exemplos (3) e (4) ilustram a produtividade das formas clíticas de terceira pessoa do espanhol nas etapas posteriores à aplicação da intervenção instrucional. Além da instrução explícita, a percepção das divergências existentes entre o PB e o espanhol, quanto às possibilidades de retomada dos sintagmas complementos, pode ter auxiliado no aumento de produtividade das formas simples como conhecimento explícito.

Outra estratégia pedagógica adotada, durante o tratamento instrucional, foi o emprego de atividades de práticas controladas seguidas de IFFI. Em relação a isso, no momento 1 da intervenção instrucional, houve a leitura tanto de texto de menor extensão quanto de frases, com exemplos de pronominalização, em espanhol. Ocorreu também, no momento 2, a leitura de frases em PB. Contudo, destacamos o fato de que, apesar de o momento 3 apresentar atividade de identificação das formas-alvo, ele envolveu mais a habilidade de produção (oral e escrita).

Sabe-se que a produção na língua-alvo pode funcionar, por exemplo, para testagem de hipóteses e para a percepção de problemas linguísticos (SWAIN, 1995, 2005). Assim, ao longo da realização das atividades do momento 3, possivelmente, os discentes recorreram à regra e a informações metalinguísticas a respeito dos clíticos acusativos do espanhol e testaram hipóteses, em menor proporção, não condizentes com as formas-alvo, conforme é possível perceber nos índices estatísticos dos pós-testes.

Após essa etapa, a professora colaboradora forneceu explicações acerca das regras dos clíticos para sanar dúvidas, privilegiando, portanto, a IFFI. Conseqüentemente, tanto no ato da produção quanto no recebimento da explicação, houve possibilidades de percepção de problemas linguísticos, porque não há aprendizagem sem percepção (*noticing*) por parte do aprendiz de L2, ou seja, registro consciente da ocorrência de algum evento (SCHMIDT, 1990). Nesse sentido, a

produção e as explicações sobre o funcionamento das formas simples podem ter possibilitado a percepção de problemas em relação ao seu uso no espanhol.

O desempenho dos discentes melhorou tanto no TPE quanto no TCM, com margem de vantagem a favor desse instrumento de coleta de dados. Após a administração da intervenção instrucional, os discentes, além de serem capazes de identificar o erro, o que demonstra consciência linguística, foram capazes de justificá-lo a partir de explicações sobre o funcionamento dos clíticos acusativos e, na maioria das vezes, de uso de metalinguagem. Mitchell, Myles e Marsden (2013) sugerem que o conhecimento explícito é acessível à consciência e capaz de ser expresso em palavras.

O tratamento instrucional promoveu benefícios na aprendizagem das formas simples como conhecimento explícito. Desse modo, o ensino indutivo e a abordagem dedutiva, que envolveu metalinguagem, unidos a outras estratégias pedagógicas, parece ter possibilitado a melhora do desempenho dos discentes no que tange à identificação dos erros, sua justificativa e ao uso controlado das formas simples nos testes destinados à descrição de sequência de imagens, ao longo das etapas posteriores à aplicação da intervenção.

5 Considerações finais

Neste estudo, examinamos os benefícios da intervenção instrucional na aprendizagem das formas simples como conhecimento explícito, em curto e em médio prazos. A intervenção instrucional promoveu benefícios na aprendizagem das formas simples como conhecimento explícito, visto que houve efeito durável no desempenho dos discentes no TCM e no TPE. Apesar de ambos os testes serem medidas válidas e confiáveis de conhecimento explícito, se diferenciam em relação ao que é requerido para a sua execução. No primeiro teste, além de (1) identificar o erro de respostas em relação a perguntas, os alunos participantes tiveram de (2) apontar a regra das formas simples sob exame para justificá-lo. Nesse caso, ao mesmo tempo, foram requeridas as habilidades de compreensão e de produção. No segundo teste, foi necessária a (3) compreensão da sequência de imagens, a qual foi acompanhada primordialmente de produção escrita.

Os resultados nos permitem asseverar que a intervenção instrucional melhorou o desempenho dos discentes quanto a (1) e/ou (2), em curto e em médio prazos. Contudo, em função do propósito desta pesquisa, não analisamos diferenças entre essas macro habilidades no que tange à influência da intervenção instrucional por indivíduo, visto que discutiremos essa questão em outra

investigação em que tratamos da interação entre o fator individual e a intervenção instrucional administrada. Em comparação, apesar de haver benefícios entre os alunos participantes na execução do TPE, destacamos que, desde a fase pré-instrucional, a heterogeneidade do grupo em relação a (3) já despontava. A administração do tratamento instrucional reduziu essas diferenças individuais, em curto prazo, que, posteriormente, aumentaram, o que não invalida os seus benefícios, que foram duráveis. Isso sugere que houve discentes que despontaram mais antes da intervenção e em médio prazo, em comparação ao grupo, no que tange à produtividade das formas simples como conhecimento explícito.

De maneira geral, os resultados obtidos estão de acordo com o que foi apontado em pesquisa anterior (MORAES; DUTRA; SIMIONI, 2018), na qual, do ponto de vista didático-pedagógico, o uso de múltiplas estratégias pedagógicas no ensino de línguas próximas surte efeito benéfico. Em relação a isso, podemos apontar para estudos futuros a possibilidade de controlarmos as estratégias pedagógicas constitutivas da intervenção a fim de examinarmos separadamente em que medida o ensino dedutivo, de natureza isolada, a instrução explícita de abordagem indutiva, a análise contrastiva e a prática controlada influenciam a aprendizagem de estruturas simples como conhecimento explícito. A opção, neste estudo, por uma intervenção instrucional híbrida, isto é, formada por um conjunto de estratégias pedagógicas, ocorreu em função da heterogeneidade, em termos de estratégias e estilos de aprendizagem, característica de uma sala de aula, com o intuito de contribuir para a aprendizagem de um maior número de discentes em relação às formas-alvo como conhecimento controlado.

Referências

- ALVES, U. K. *O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.
- BATTISTI, I. D. E.; DA SILVA SMOLSKI, M. *Software R: análise estatística de dados utilizando um programa livre*. Bagé: Faith, 2019.
- CRUZ, M. L. O. B. *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. 2001. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- DEKEYSER, R. Implicit and Explicit Learning. In: ELLIS, R. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Publishing, 2005. p. 241-259.

- DEKEYSER, R. Learning Second Language Grammar Rules: An Experiment with a Miniature Linguistic System. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v. 17, n. 3, p. 379-410, 1995.
- DUTRA, E. de O. *Os efeitos da instrução com foco na forma na aprendizagem dos clíticos de 3ª pessoa do espanhol por universitários brasileiros*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- DUTRA, E. de O.; MORAES, G. B. de; LIMA, M. dos S. A pesquisa quantitativa na sala de aula de espanhol: a análise de um estudo. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 6, p. 178-202, 2019.
- DUTRA, E. de O.; SIMIONI, T.; LIMA, M. S. A realização dos objetos direto e indireto anafóricos em português brasileiro e espanhol. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, v. 1, n. 38, p. 55-78, 2016.
- ELLIS, R. Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v. 27, n. 2, p. 141-172, 2005.
- ELLIS, R. Second Language Acquisition and the Structural Syllabus. *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 27, n. 1, p. 91-113, 1993.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- ELLIS, R. The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 54, n. 2, p. 227-275, 2004.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- GONZÁLEZ, N. T. M. *Cadê o pronome? O gato comeu: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- HOWATT, A. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS*. MADRID: GREDOS, 1994.
- MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. *Second Language Learning Theories*. 3. ed. London: Routledge, 2013.
- MORAES, G. B. de. *A aprendizagem do presente do subjuntivo do espanhol por alunos brasileiros: um estudo com foco na forma*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

- MORAES, G. B. de. Um estudo com foco na forma (IFF): o presente do subjuntivo em espanhol. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 51-80, 2016.
- MORAES, G. B. de; DUTRA, E. de O.; SIMIONI, T. A aprendizagem do presente do subjuntivo do espanhol em orações temporais com cuando por universitários brasileiros: os efeitos da intervenção instrucional na redução de transferência linguística. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 1, p. 467-491, 2018.
- NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 50, n. 3, p. 417-528, 2000.
- PABST, L. U.; OTHERO, G. Á. Ensino de português como língua adicional em foco: revisitando o uso dos pronomes oblíquos em gramáticas do português brasileiro. *Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 8, n. 2, p. 214-230, 2014.
- R CORE TEAM. *The R Project for Statistical Computing*. Versão 4.1.3. Vienna: R Core Team, 2020. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- RIVERA, R. Unidad 3: salud y bienestar. *Clase de Español*, [S. l.], 2 jan. 2017. Disponível em: <http://rivera-rosa.weebly.com/unidad-3-salud-y-bienestar2>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- SAPIENTIA. Desafío de español: las respuestas. *Cursos Sapientia*, São Paulo, 9 dez. 2016. Disponível em: <https://cursosapientia.wordpress.com/2016/12/09/gabarito-do-desafio-de-espanhol-objeto-direto-e-indireto/>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- SCHMIDT, R. Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. *AILA Review*, Winterthur, v. 11, p. 11-26, 1994.
- SCHMIDT, R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 11, n. 1, p. 129-158, 1990.
- SPADA, N. *et al.* Isolated and Integrated Form-Focused Instruction: Effects on Different Types of L2 Knowledge. *Language Teaching Research*, London, v. 18, n. 4, p. 1-21, 2014.
- SPADA, N. Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, Cambridge, v. 30, n. 2, p. 73-87, 1997.
- SPADA, N. Isolating or Integrating Attention to Form in Communicative Instruction: A Dilemma? *Babel*, Belconnen, v. 53, n. 1, p. 7-13, 2018.
- SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 42, n. 2, p. 181-207, 2008.

- SPADA, N.; TOMITA, Y. Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 60, n. 2, p. 263-308, 2010.
- 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. Three Functions of Output in Second Language Learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (org.). *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.
- VILLALBA, T. K. B. *A transferência na aquisição da anáfora pronominal em espanhol por universitários brasileiros*. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
- VILLALBA, T. K. B. O mito da “língua fácil” na aprendizagem de Espanhol por falantes brasileiros – aspecto lexical. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 101-108, 2004.
- VILLALBA, T. K. B. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros*. 2002. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- WILLIAMS, J. N. Learner-Generated Attention to Form. *Language Teaching*, Cambridge, v. 49, n. 4, p. 583-625, 1999.
- YOKOTA, R. *O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso do objeto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.