

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE  
ESTRUTURAS DO ESPANHOL POR FALANTES DO PORTUGUÊS**

**ROBERTA EGERT LOOSE**

**ORIENTADOR: Prof. Dr. Paulino Vandresen**

**PELOTAS**

**2006**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE  
ESTRUTURAS DO ESPANHOL POR FALANTES DO PORTUGUÊS**

**Dissertação apresentada por Roberta Egert  
Loose, como requisito parcial à obtenção do  
Título de Mestre em Letras na área de  
concentração em Lingüística Aplicada.**

**Orientador: Prof.º Dr. Paulino Vandresen**

**Pelotas**

**Março de 2006**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Paulino Vandresen, por sua preciosa e tranqüila orientação, pela preocupação e principalmente pela forma como me conduziu no desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Carmen Lúcia Matzenauer, pela dedicação, interesse, amizade e, acima de tudo, compreensão.

Aos professores que participaram das minhas conquistas e que sempre servirão de exemplo para o meu caminho profissional, em especial ao professor Jorge Espiga, que com seus trabalhos fortaleceu o meu interesse pelos estudos sobre aquisição de LE.

Às pessoas que estiveram sempre ao meu lado nas horas difíceis, apoiando meu trabalho.

A Deus que me deu forças para enfrentar os obstáculos e seguir na luta por esse ideal.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	4
<b>RESUMEN</b> .....	5
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>CAPÍTULO I – AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM</b> .....	12
<b>1.1 Aquisição de Língua Estrangeira</b> .....	20
<b>1.2 As formas de conhecimento explícito e implícito</b> .....	25
1.2.1 A relação entre os saberes explícito e implícito .....	27
1.2.1.1 A hipótese da não-interface .....	28
1.2.1.2 A hipótese da interface forte .....	29
1.2.1.3 A hipótese da interface fraca.....	30
<b>1.3 A consciência e suas manifestações na aquisição de língua estrangeira</b> .....	31
<b>1.4 O processo interacional em sala de aula de Língua Estrangeira</b> .....	34
<b>1.5 O papel da instrução explícita na sala de aula de Língua Estrangeira</b> .....	36
1.5.1 O foco na forma .....	38
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b> .....	40
<b>2.1 Histórico da Pesquisa Etnográfica</b> .....	40
<b>2.2 A seleção e a escolha dos participantes</b> .....	44
<b>2.3 A descrição da coleta de dados</b> .....	46
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS</b> .....	50
<b>3.1 Etapa I e II – Aplicação do pré-teste e da instrução explícita</b> .....	50
<b>3.2 Etapa III – Uso das estruturas na modalidade oral após a instrução explícita</b> .....	57
<b>3.3 Etapa IV – O uso das estruturas na escrita</b> .....	62
<b>3.4 Etapa V – Análise de estruturas orais e escritas</b> .....	71
3.4.1 Análise da entrevista .....	71
3.4.2 Análise da leitura .....	78
3.4.3 Análise do teste escrito .....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	102
<b>ANEXOS</b> .....	107

## RESUMO

A presente pesquisa baseou-se nos estudos que envolvem a aquisição de uma segunda língua, no que tange à interação professor-aluno no espaço escolar. Buscou analisar o papel da instrução explícita na Aquisição/Aprendizagem de estruturas fonológicas como a lateral pós-vocálica /l/ e morfossintáticas, em especial, o uso do verbo *gustar* no presente do indicativo e do artigo neutro *lo*, do Espanhol, aprendidas como Língua Estrangeira por falantes do Português como Língua Materna. Avaliou, também, se a instrução de caráter explícito reduz as interferências da Língua Materna e se exerce um efeito duradouro sobre os aprendizes, justificando sua aplicação em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira. Assim, a partir da análise e discussão dos dados foi possível verificar as diferenças existentes entre os grupos de informantes quanto à aquisição/aprendizagem das estruturas selecionadas.

**Palavras-chave:** instrução explícita – aquisição/aprendizagem – língua estrangeira.

## RESUMEN

La presente investigación está fundamentada en los estudios que comprenden la adquisición de una segunda lengua, en lo que se refiere a la interacción profesor-alumno en el contexto escolar. Esta buscó analizar el papel de la instrucción explícita en la Adquisición/Aprendizaje de estructuras fonológicas como la lateral posvocálica /l/ y morfosintáticas, en especial, el uso del verbo *gustar* en presente de indicativo y del artículo neutro *lo*, del español, aprendidas como Lengua Extranjera por hablantes que tienen el Portugués como Lengua Materna. Evaluando, también, si la instrucción de carácter explícito reduce las interferencias de la Lengua Materna y ejerce un efecto duradero sobre los aprendices, justificando su aplicación en clases de Español como Lengua Extranjera. Así a partir del análisis y discusión de los datos, fue posible verificar las diferencias existentes entre los grupos de informantes cuanto a la adquisición/aprendizaje de las estructuras seleccionadas.

**Palabras – clave:** instrucción explícita – adquisición/aprendizaje – lengua extranjera.

## INTRODUÇÃO

Ao longo do trabalho docente com aprendizes do Espanhol como Língua Estrangeira, observou-se que estes nem sempre percebem determinadas diferenças entre a língua alvo e a língua materna, em situações normais de comunicação. Talvez isso se deva ao fato de o Espanhol e o Português serem línguas muito próximas, ou seja, parecidas, o que leva o aluno a formar uma interlíngua com traços fonológicos/morfossintáticos da língua materna, conduzindo o processo de aquisição a uma fossilização dos erros produzidos.

Em consonância com essas questões, a pesquisa desenvolvida tem como ponto de partida a preocupação em relação ao papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas do espanhol, visando a diminuir a interferência da LM do aprendiz e evitando, desta forma, a fossilização dos erros, já que, como visto anteriormente, os aprendizes nem sempre percebem algumas diferenças entre a LE (língua estrangeira) e a LM (língua materna), mostrando-se, assim, a necessidade da instrução explícita para analisar e corrigir esses erros.

Com base nessas constatações, pode-se dizer que a busca por procedimentos para uma instrução explícita direcionada ao desenvolvimento da competência lingüística dos aprendizes de LE tem sido alvo de constantes discussões entre professores e pesquisadores, que no decorrer das últimas décadas, vêm desenvolvendo pesquisas e metodologias diferentes a fim de suprir as lacunas existentes no ensino de línguas estrangeiras.

Cabe ressaltar que essa busca por procedimentos eficazes parece uma questão infundável, já que, além da preocupação teórica que norteia o fato, a preocupação maior está relacionada à prática em sala de aula.

Esta prática tem sido cada vez mais difícil, porém essencial, atribuindo ao professor de línguas o papel de mediador, aquele ser que proporciona uma quantidade de informações, que quando assimiladas pelos alunos, contribuem positivamente no processo de aquisição/aprendizagem da língua alvo (LA), implicando o desenvolvimento da competência lingüística do aprendiz.

Para Almeida Filho (2002, p. 13) a prática docente se compõe de um conjunto de disposições que o professor usa para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. Esta operação global, por sua vez, compreende o planejamento da ação pedagógica, a seleção dos materiais, a escolha da abordagem de ensino e a forma de avaliar. Essa abordagem de ensino estará centrada principalmente no sentido ou na significação, ou seja, na relação professor-aluno, onde deverá ocorrer “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal”, como afirma Vygotsky (1998), pois é assim que a experiência vivida (o externo) se transformará em significado pessoal.

Logo, de acordo com Almeida Filho (op. cit., p. 15), aprender uma língua em um contexto de construção de significados, é aprender a significar nessa nova língua, entrando em relação com outros na busca de novas compreensões.

Assim, para que o professor de línguas exerça sua prática pedagógica voltada à facilitação do processo de ensino/aprendizagem, este deverá escolher uma forma de abordagem condizente aos objetivos da sua prática.

No que tange ao ensino de línguas, e ao fornecimento de *input* por parte dos professores, há duas formas de trabalhar a instrução explícita em sala de aula, através do método dedutivo ou do método indutivo. O primeiro expõe as regras explicitamente, através de explicações e o segundo propõe atividades que proporcionem a descoberta das regras.

As regras, aqui apresentadas como instrução explícita, fazem parte dos estudos de uma abordagem tradicional, porém estão relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem voltado

ao desenvolvimento da competência lingüística do aprendiz, visto que estas informações que o aprendiz recebe, facilitam o processo, direcionando os aprendizes à percepção das diferenças existentes entre a língua alvo e a língua materna, evitando, dessa forma, a fossilização dos erros.

Nesta perspectiva Almeida Filho (1994, p. 12) diz que a aprendizagem formal deve ocorrer de duas formas: uma através da busca consciente, a partir de regras e formalizações e outra que almeje a aquisição subconsciente, ou seja, quando o aprendiz se envolve em situações reais na construção de significados.

É nesta visão complementar entre as formas de conhecimento implícito e explícito que esta investigação tem por objetivo primeiro, verificar se a instrução explícita se transforma em aquisição, avaliando seu papel na aprendizagem de estruturas da língua espanhola, consideradas problemáticas para o aluno brasileiro. Com o intuito de observar como ocorre esse processo em sala de aula de LE, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Avaliar se a instrução de caráter explícito contribui na redução da interferência da língua materna, transformando a interlíngua do aprendiz em língua alvo;
- b) Observar se a instrução explícita exerce um efeito duradouro sobre os aprendizes, justificando sua aplicação em aulas de Espanhol como LE;
- c) Verificar se há diferenças nos resultados entre estruturas fonológicas e morfossintáticas em relação à aquisição;
- d) Examinar se há diferenças de aquisição das estruturas selecionadas, entre os sujeitos do Ensino Superior e do Ensino Médio.

Esses objetivos conduziram o trabalho da coleta de dados que ocorreu em uma instituição privada, na cidade de Frederico Westphalen, norte de Rio Grande do Sul e teve a participação de dois professores formados em Letras Português/Espanhol e quarenta e três alunos que aprendem Língua Espanhola como segunda língua, no primeiro ano do Ensino

Médio e no segundo semestre do curso de Letras Português/Espanhol. Para que fosse possível o trabalho de coleta de dados, foram estabelecidas algumas questões que nortearam a pesquisa e que serão apresentadas a seguir:

a) A instrução de caráter explícito contribui para uma melhor produção de estruturas fonológicas e morfossintáticas de modo a diminuir a interferência da LM?

b) A instrução explícita exerce um efeito duradouro ou após certo tempo os aprendizes voltam a produzir inadequadamente a estrutura-alvo?

c) A instrução de caráter explícito apresenta diferenças de resultados entre estruturas fonológicas e morfossintáticas?

d) A instrução explícita apresenta diferenças de resultados entre grupos de informantes?

Para que tais questões sejam resolvidas, em um primeiro momento abordar-se-á a concepção de Aquisição da Linguagem, mostrando as duas grandes correntes nas quais se dividem os estudos condizentes a tal tema, a corrente Mentalista liderada por Noam Chomsky e a corrente Sociológica que tem a frente de seus estudos Lévi S. Vygotsky.

Na primeira, parte-se do pressuposto de que existe uma faculdade inata para a linguagem, conhecida como Gramática Universal, conceituada como o estado inicial da faculdade de linguagem, funcionando como um dispositivo que utiliza a experiência como ponto de partida, desencadeando o processo de formação das representações da mente humana, fornecendo a língua como dado de saída. A segunda corrente cultua a interação social, situando a aquisição da linguagem em um contexto de processo de internalização do conhecimento advindo do meio externo e adquirido a partir de alguma forma de mediação.

No desenvolvimento desta dissertação também serão apresentadas as formas de conhecimento que norteiam a aquisição de uma LE: o conhecimento explícito e implícito.

Define-se que o conhecimento explícito é passível de análise e verbalização, existindo independente de seu uso e de sua efetiva aplicação na língua, ao contrário do conhecimento implícito que, de acordo com Krashen (1985), é uma forma de saber “incidental”, sem reflexão consciente. Cabe ressaltar que alguns autores reconhecem três interfaces entre os saberes explícito e implícito.

A primeira é denominada interface forte. A partir dos estudos de Sharwood Smith (1994), sustenta-se que o conhecimento explícito se converte diretamente em implícito, passando de uma dimensão não analisada para uma dimensão analisada, através da prática da estrutura-alvo. A interface fraca é defendida por Schmidt (1990) que apresenta a idéia de que o conhecimento explícito pode, de forma indireta, proporcionar o desenvolvimento do saber implícito, facilitando aos aprendizes o processamento de informações contidas no *input* e no *intake*. Já a hipótese de não-interface tem nos estudos de Krashen (1985), a idéia de que o conhecimento adquirido e o conhecimento aprendido operam em compartimentos distintos da mente. Visto que enquanto a aquisição é incidental e implícita, a aprendizagem é intencional e explícita.

Outro tópico apresentado neste capítulo, diz respeito à Consciência na Aquisição de Língua Estrangeira e entre os autores que estudam esta questão está Schmidt (1994), que apresenta as características que explicam e diferenciam os fenômenos conscientes e subconscientes que envolvem o processo de aprendizagem em LE e serão abordados no decorrer deste trabalho. Ainda no que tange ao referencial teórico, apresentado no Capítulo I, está o Processo Interacional em Sala de Aula de Língua Estrangeira, que expõe os fatores que podem interferir de alguma forma no andamento do processo de ensino/aprendizagem.

O Capítulo II apresentará a metodologia usada neste trabalho, em especial o histórico da Pesquisa Etnográfica, visto que esta de natureza subjetiva estuda a interação professor-aluno no espaço escolar, contexto este que está diretamente relacionado a esta pesquisa.

Observa-se que a etnografia apresenta um caráter extremamente interpretativo e qualitativo, pois através da observação de elementos que fazem parte do contexto escolar, revela o que passa despercebido àqueles que interagem, interpretando e analisando os fatores que interferem no objeto. Assim, mostra-se necessário alicerçar este trabalho nos estudos etnográficos, visto que o foco do mesmo está em analisar as estruturas que passam despercebidas ao aprendiz no momento do uso da língua alvo.

Na seqüência, serão apresentados os participantes, a descrição dos instrumentos e a coleta de dados da pesquisa realizada com dois grupos de estudantes de Espanhol como Língua Estrangeira.

Por sua vez, o Capítulo III mostrará a análise e a discussão dos dados referentes ao papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem das estruturas selecionadas, em seguida, nas considerações finais, serão retomadas as questões norteadoras e os resultados da pesquisa, apresentando as conclusões deste trabalho.

## CAPÍTULO I – AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Existem diversas teorias sobre aquisição de linguagem, porém estas estão enquadradas dentro de duas correntes teóricas: a corrente mentalista, que propõe uma faculdade inata para a linguagem, explicando a aquisição lingüística a partir de um aparato biológico humano, tendo como mentor Noam Chomsky, e a corrente sociológica, que cultua a interação social, situando a aquisição da linguagem em um contexto de processo de internalização de um conhecimento advindo do meio externo e adquirido a partir de alguma forma de mediação. A frente destes estudos está Lévi S. Vygotsky.

Na primeira corrente, denominada mentalista, Chomsky (1998) parte do pressuposto de que existe uma faculdade inata para a linguagem, conhecida como Gramática Universal (GU), a qual é conceituada como estado inicial da faculdade de linguagem, funcionando como um dispositivo que utiliza a experiência como ponto de partida, desencadeando o processo de formação das representações da mente humana, fornecendo a língua como dado de saída. Assim, pode-se dizer que a teoria de Chomsky encontra-se voltada à descrição do estado inicial da faculdade da linguagem e aos estados que ela assume a partir da experiência.

Outra questão relevante na teoria Chomskyana diz respeito ao caráter criativo e não imitativo/reprodutivo da linguagem. Assim, para o lingüista, a língua é criativa no sentido de que as crianças têm a capacidade de compreender e produzir sentenças nunca antes ouvidas, uma vez que as regras das línguas são usadas como recurso.

Chomsky vê a linguagem específica da espécie humana como dotação genética e não um conjunto de comportamentos verbais. As explicações do lingüista partem do pressuposto

de que num tempo curto (entre 18 e 24 meses), a criança, exposta a um ambiente de fala precária, fragmentada e cheia de frases truncadas, tem a capacidade de produzir enunciados com um complexo conjunto de regras ou princípios básicos que constituem a gramática interna de um falante. Esse argumento é denominado “pobreza de estímulo”, um mecanismo ou dispositivo inato de aquisição da linguagem (LAD)<sup>1</sup>, o qual processa hipóteses lingüísticas sobre dados lingüísticos primários, produzindo uma gramática específica, ou seja, a gramática da língua nativa da criança. (SCARPA, 2001, p. 207)

No processo de aquisição da linguagem, a criança é exposta a um *input* (conjunto de sentenças ouvidas no contexto), sendo o *output* um sistema de regras para a linguagem do adulto, ou seja, a gramática de uma determinada língua. A teoria de Chomsky explica que, num primeiro momento, diante da inexistência de uma série de regras gramaticais e um procedimento de avaliação e descoberta, encontradas no Dispositivo de Aquisição da Linguagem, a criança, ao confrontá-las com o *input*, selecionaria as regras que fariam parte de sua língua. Num segundo momento, a teoria Chomskyana (op. cit.) afirma que a criança nasce pré-programada com princípios e um conjunto de parâmetros, que deverão ser fixados de acordo com os dados da língua à qual a criança está exposta. Logo, pode-se dizer que a criança não escolhe mais as regras e sim os valores paramétricos.

A teoria desse estágio inicial é a chamada UG (Gramática Universal), ou seja, aquilo que é comum a todas as possíveis línguas naturais (propriedades descritas como PRINCÍPIOS), além da variação que pode ser encontrada entre elas (os PARÂMETROS). Essa associação de princípios da UG com certos valores paramétricos gera um sistema gramatical particular (uma dada língua). Acredita-se que tais princípios são geneticamente determinados, passando a aquisição a ser vista como a “formatação” da faculdade da linguagem através da fixação dos valores paramétricos previstos na UG. Cabe salientar que

---

<sup>1</sup> LANGUAGE Acquisition device.

sendo a UG o estágio inicial da aquisição, o estágio final marcará a estabilização da gramática, ou seja, quando a criança apresentar uma gramática próxima à do adulto. Porém, como esse conhecimento é individual, essa gramática apresentada pela criança não será necessariamente igual àquela dos adultos de quem recebeu o *input*. (SCARPA, op. cit., p. 207-208)

Com isso a teoria de Princípios e Parâmetros explica como as crianças adquirem uma língua de forma rápida e homogênea diante de dados truncados e não-organizados que são filtrados através da UG. Através dessa filtragem dá-se, então, a formatação da língua a partir da marcação de determinados valores paramétricos. Estando todos os valores paramétricos marcados, tem-se uma determinada língua (o produto de um estágio da linguagem). Considera-se que essa marcação seja determinada pelas evidências do *input* e dependente da própria estrutura interna da UG.

A partir dessas idéias inatistas, Chomsky impulsiona uma série de estudos, baseados na chamada fase sintática, onde se priorizou o estudo da aquisição da gramática da criança por volta dos 24 meses, quando esta já produz enunciados com mais de duas palavras.

No entanto, para Vygotsky (op. cit.), representante da corrente sociológica, todo o desenvolvimento é determinado pelas interações sociais, ou seja, pela mediação. Assim, no caso da linguagem, cabe afirmar que a mediação ocorre através da palavra, que atua como meio para formação de conceitos, transformando-se em símbolo.

De acordo com as colocações do autor, o pensamento e a fala possuem raízes genéticas comuns, mas se desenvolvem de forma paralela, apresentando, assim, uma fase pré-intelectual da fala e uma fase pré-verbal do pensamento. Este período, afirma Vygotsky, se estende até os dois anos de idade, quando as linhas do desenvolvimento do pensamento e da fala se encontram, passando, então, o pensamento a ser verbal e a fala racional. Assim, a fala

é como algo primário e essencialmente social, visto que a fala infantil tem por objetivo a comunicação, pressupondo uma possível interlocução.

Sobre a teoria Vygotskyana afirma Jobim e Souza, (1994, p.125):

De acordo com Vygotsky, no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em nível individual. Esse processo de internalização, quer dizer, de transformação de um processo interpessoal para um processo intrapessoal, implica a utilização de signos e supõe uma evolução complexa em que ocorre uma série de transformações qualitativas na consciência da criança. Dessa forma, estudar a constituição da consciência na infância não se resume em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim em resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, a interação da criança com a realidade.

Assim, para Vygotsky, é a experiência vivida e internalizada que constitui a transformação do externo para o significado pessoal e não uma imitação ou reprodução do externo para o interno. Esse significado não é estático, mas evolui de acordo com o desenvolvimento da criança. O desenvolvimento do pensamento e da palavra, na mente infantil, ocorre de maneira inversa; o pensamento surge como um todo indistinto, enquanto uma única palavra pronunciada revela o significado de uma frase inteira.

Vygotsky (op. cit., p. 64) parte do princípio de que os estudiosos separam o estudo da origem e desenvolvimento da fala do estudo da origem e do pensamento prático na criança, o que para ele é o contrário, ou seja, a fala e o pensamento prático devem ser estudados sob uma mesma visão, visto que a fala tem a função organizadora do pensamento, proporcionando à criança controlar o ambiente e o próprio comportamento.

De acordo com Vygotsky, o processo de individualização e internalização da fala, conhecida como fala interior, é uma reconstrução interna de uma operação externa. Contudo essa fala interior, conforme o autor, deve estar relacionada com as atividades mediadas pelos interlocutores, pois o sucesso da internalização vai depender da reação de outras pessoas.

Para Piaget essa “fala interior” é denominada “fala egocêntrica” e surge na criança como a manifestação de seu pensamento individual, ocupando um lugar funcionalmente

intermediário entre o que ele denominou pensamento “autístico” e pensamento “dirigido”. A primeira forma de pensamento afirma que não há objetivos claros na mente da criança, que cria para si um mundo imaginário, onde tudo é possível. O pensamento dirigido, porém, por ser consciente e objetivo, pode ser comunicado através da linguagem, permitindo que a criança atue para modificar a realidade. Essa forma de pensamento é social e modifica-se de acordo com a influência da lógica e da experiência durante o desenvolvimento da criança. (SCARPA, op. cit., p. 213-214)

Cabe ressaltar que, apesar de Vygotsky concordar com Piaget em relação ao fato de a fala egocêntrica surgir na criança como a manifestação de um período de transição, há uma diferença significativa no que tange à linguagem infantil. Enquanto que para Piaget o desenvolvimento do pensamento é a história da socialização gradual dos estados mentais autísticos, profundamente íntimos e pessoais, para Vygotsky, o processo é inverso: a fala é originalmente social, sendo a fala egocêntrica um movimento em direção à fala para si mesma, ou seja, à fala interior. (VYGOTSKY, op. cit, p. 22)

Piaget afirma que no período egocêntrico, pelo qual passa a criança entre 2 e 4 anos, não há necessidade de um interlocutor, pois ela não objetiva uma resposta, mas a satisfação das suas necessidades infantis. O pensamento da criança ainda transita pelo imaginário, embora já apresente algumas adaptações mentais e uma certa adaptação à realidade. Segundo o autor, o processo de socialização só ocorre na vida escolar, quando a fala egocêntrica entra em declínio, desaparecendo aproximadamente quando a criança completa oito anos de idade. Assim, para Piaget, a fala egocêntrica é meramente transitória, e não apresenta nenhuma função relevante ao comportamento infantil.

Contudo, para Vygotsky, a fala egocêntrica apresenta maior importância, pois acompanha as atividades de comunicação da criança, auxiliando-a na formação de um comportamento intencional, colaborando na organização de seu pensamento antes de tomar

uma decisão. Dessa forma, gradualmente, a criança passa a pensar as palavras e a fala egocêntrica transforma-se aos poucos para si mesma, tornando-se mais simples à medida que a criança se desenvolve. Assim, percebe-se que as idéias de Vygotsky defendem a transformação da fala egocêntrica em fala interior a qual conserva suas características estruturais, desempenhando a mesma função e diminuindo apenas a frequência de sua ocorrência em termos de vocalização.

Vygotsky ainda afirma que, para que ocorra o desenvolvimento dos significados na mente infantil, faz-se necessária a realização de operações que envolvam o raciocínio lógico, abstrações, comparações e diferenciações. Essa formação de conceitos para Piaget, ou resultam de esforços individuais da criança (conceitos espontâneos), ou apresentam interferência adulta (conceitos não-espontâneos). Para o autor os conceitos que a criança desenvolve primeiramente, de forma individual e espontânea, sofrem um processo gradual de enfraquecimento, na medida em que a experiência adulta, antagônica ao pensamento infantil sobrepõe-se aos significados espontâneos da criança até predominar sobre estes. Entretanto, a teoria de Vygotsky rejeita essa idéia, pois afirma que a formação dos conceitos não-espontâneos estarão relacionados com os conceitos que a criança já possui, devido ao caráter evolutivo do desenvolvimento dos significados e do pensamento na mente infantil. Assim para Vygotsky “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento, isto é, a história das relações reais entre as pessoas são constitutivas dos processos de internalização”. (SCARPA, op. cit., p. 213)

Pode-se concluir que o pensamento de Vygotsky apóia-se na mudança e no desenvolvimento da criança, sendo que o processo de internalização constitui o crescimento interno da experiência vivida, transformando-se em significado pessoal. Logo, a interação

social é vista como troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores e como o estágio inicial básico para o desenvolvimento da linguagem.

Cabe ressaltar, ainda, que na teoria sociológica, a aquisição da linguagem encontra-se postulada a partir do desenvolvimento individual desencadeado pelo ambiente, dentro de uma visão sociointeracionista, que explica a aquisição lingüística advinda das relações sociais, mediadas num processo de internalização da linguagem que é inicialmente externa ao indivíduo, sendo a interação social e a troca comunicativa entre as crianças e seus interlocutores, pré-requisitos básicos para o desenvolvimento lingüístico.

Sobre a interação social, também estão voltados os estudos de Bakhtin. Para ele a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, sendo a interação entre os sujeitos, o seu princípio fundador, onde as palavras são carregadas de um sentido ideológico vivencial, ou seja, os indivíduos são, desde seu nascimento, influenciados ideologicamente. (JOBIM E SOUZA, op. cit.)

Bakhtin (1997, p.120) afirma que o social e o individual caminham juntos e que a língua, sendo um fenômeno desencadeado pelas práticas sociais, faz-se imprescindível para a construção dos sentidos. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como um fenômeno sócio-ideológico, que tem como base a interação verbal, tendo os sujeitos discursivos ideologicamente interpelados e constituídos, e produzindo os significados relacionados diretamente com o contexto e as condições de produção de enunciação, bem como com os fatores históricos e ideológicos que constituem os indivíduos em sujeitos e que se manifestam, através da linguagem, em seu discurso. A enunciação é definida como um produto puro de interação social, tratando-se de um fato de fala determinado pela situação imediata ou por um contexto amplo que contemple o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística. Para o autor se faz necessário considerar o contexto e os interlocutores do processo enunciativo, já que é nele que se constroem os sentidos. No

contexto apresentado nesta pesquisa, na sala de aula de língua estrangeira, será possível observar a interação de vários locutores, sempre interagindo em uma ação recíproca, e construindo, assim, vários sentidos para as diversas enunciações.

Conforme Jobim e Souza (op. cit., p. 126), tanto Bakhtin, quanto Vygotsky destacam o valor fundamental da palavra como o modo mais puro de interação social. Mas, se para Vygotsky o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade, para Bakhtin, a palavra, além de instrumento da consciência, é, também espaço privilegiado da criação ideológica.

Para os estudiosos da corrente sociointeracionista, a mente é um produto social, não existindo sujeitos passivos diante da aprendizagem, assim a produção da linguagem depende diretamente da interação entre os interlocutores.

Em suma, percebe-se que as teorias que tentam explicar a aquisição da linguagem apresentam caminhos para a compreensão dos processos mentais humanos, processos esses de ordem biológica, social, cultural, histórica e ideológica.

Tão complexos como os estudos em aquisição de língua materna são as pesquisas direcionadas à aquisição de uma língua estrangeira, já que os fatores relacionados à aquisição de uma LE podem estar vinculados a fatores internos do aprendiz e com o contexto social no qual se desenvolve o processo. A seguir, visando contribuir para com os objetivos desta investigação, apresentar-se-á um estudo sobre as teorias que fazem parte do processo de aquisição de uma língua estrangeira.

## 1.1 Aquisição de Língua Estrangeira

O processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira tem-se mostrado extremamente complexo, visto que diversas teorias e posicionamentos buscam explicá-lo, entre elas o behaviorismo, o cognitivismo, o conexionismo, as hipóteses de Krashen (1982, 1985). Dificilmente uma teoria contemplará o estudo do processo de aquisição/aprendizagem de uma LE em sua totalidade, já que este envolve não só fatores externos, ou seja, de contexto, mas também fatores inerentes ao ser humano, como sujeito de sua aprendizagem. Pode-se aceitar que diferentes teorias apresentem teses universais, completamente contraditórias sobre este processo; havendo aquelas que aceitam a idéia de que o processo de aquisição de uma LE é semelhante ao da língua materna do aprendiz, explicando-o como um contínuo no processo de aquisição de LE; ou ao contrário explicam serem os dois processos totalmente distintos e não apresentarem nenhuma relação quanto à aquisição. Cabe aqui ressaltar a importância da apresentação de três grandes momentos do processo de aquisição de uma LE, apresentado por Sharwood Smith (1994), em seus estudos. O primeiro deles (o behaviorista) surgiu antes da década de sessenta e teve como ponto de partida a formação de hábitos, ou seja, a simples repetição de estruturas da língua para automatizar seu uso. Para os estudiosos dessa época, a aprendizagem seria fator de exposição ao meio, decorrente de mecanismos comportamentais como estímulo, resposta e reforço. B. F. Skinner (1957), com a obra “Verbal Behavior” (O comportamento verbal), busca explicar a aquisição da linguagem dentro de uma teoria de aprendizado mediada pela experiência. Para o autor o comportamento verbal é definido como um comportamento reforçado pela mediação de outras pessoas. A teoria apresentada pelo defensor da corrente behaviorista conta com dois conceitos-chave: o operante e o reforço (MELO, 1999, p. 27). A segunda fase apresentada por Sharwood Smith (1994), vigorou entre o final dos anos sessenta e início dos anos oitenta, e apresenta o

momento de uma certa “autonomia” por parte do aprendiz, tomando-o como criador de sistemas lingüísticos e envolvendo a organização autônoma do indivíduo quanto ao recebimento do “*input*”<sup>2</sup> no processo de aprendizagem. Entre os autores que apresentaram estudos a este respeito está Stephen Krashen (1985), criador de cinco hipóteses sobre a aquisição da linguagem; Corder (1967), com o termo “competência transitória”; Nenser (1971), sistemas de aproximação; Selinker (1972), com o conceito de interlíngua.

Os estudos, nesta época, apresentavam diferentes abordagens de ensino de LE que privilegiavam por um lado o ensino explícito da língua, baseado na reflexão consciente e no raciocínio lógico acerca de seu funcionamento, através de uma abordagem tradicional, aprendendo sobre a língua, como usá-la e dominá-la; por outro lado o ensino implícito, através do qual concebia-se a aprendizagem como resultante de um trabalho de repetição com vistas à memorização subconsciente de suas estruturas, enfatizando sempre a oralidade, porém evitando o uso da LM.

No terceiro momento, a partir da década de oitenta, tem-se uma abordagem comunicativa, centrada no ensino da língua dentro de um contexto e no seu efetivo uso, visando à expressão da subjetividade do aprendiz. Dessa forma, teve início uma prática pedagógica voltada para um ensino de línguas que partia do conceito de língua como meio de comunicação efetiva, em que a gramática se encontra a serviço da comunicação e não mais com um fim em si mesma. Esse foco de abordagem comunicativa, voltada para a expressão da subjetividade do aprendiz, abriu caminho para o desenvolvimento de dois tipos de conhecimento relacionados à aquisição de uma LE: o conhecimento explícito e implícito, que serão comentados mais adiante.

Uma questão relevante na aquisição/aprendizagem de estruturas de uma L<sub>2</sub> é apresentada por Sharwood Smith (op. cit.), baseado em Selinker (1972), que diz serem

---

<sup>2</sup> Representa a LE a que o aprendiz está exposto / quantidade de informações disponíveis.

qualitativamente distintas as bases psicológicas da aquisição de uma L<sub>1</sub> e de uma L<sub>2</sub> (LM e LE), podendo, assim, afirmar que a dificuldade em aprender certas estruturas de uma L<sub>2</sub> se dá devido ao fato de problemas apresentados pelo aprendiz na sua L<sub>1</sub>, aplicado à idéia de “fossilização de erros” (fenômeno em que o aprendiz toma sua L<sub>1</sub> como base para aquisição da L<sub>2</sub>, apresentando problemas de interferências da primeira).

Entretanto, essa prática falha quando as línguas não coincidem e a explicação se dá através da UG que não está sendo ativada, ou seja, essa foi fossilizada como L<sub>1</sub>, não colaborando, assim, para que o aprendiz crie novas áreas de interlíngua. Dessa forma, o processo de aprendizagem é interrompido.

Porém outros autores defendem que ambas as línguas (LE e LM) são aprendidas pelos mesmos mecanismos psicológicos, mas que os erros são devidos a fatores externos, como falta de motivação, *input* inadequado, ambiente de sala de aula não propício à aprendizagem e outros. Entre esses autores encontra-se R. Ellis (1997) que diz ser o aprendiz influenciado pela quantidade e qualidade de *input* lingüístico ao qual é exposto; mecanismos cognitivos que permitem sua apreensão; o conhecimento sócio-cultural; as condições sociais de aprendizagem; as estratégias usadas para a aquisição; o conhecimento de sua L<sub>1</sub> e das línguas em geral.

Outra questão relevante nos estudos da aquisição de uma L<sub>2</sub> está baseada nos erros apresentados pelos aprendizes durante o processo. Cabe ressaltar que a partir dos erros dos aprendizes pode-se perceber que estes, no decorrer do processo de aquisição/aprendizagem, criam suas próprias regras, passando a utilizá-las em suas produções lingüísticas. Esses erros, por serem sistemáticos, podem mostrar o estágio de desenvolvimento no qual os aprendizes se encontram. Daí surge o que Selinker chamou de “interlíngua”, ou seja, o sistema de regras criado pelos indivíduos durante o processo de aquisição de uma L<sub>2</sub>, apoiado em sua L<sub>1</sub>, que

reflete o estágio de desenvolvimento em que se encontram os aprendizes. Porém a interlíngua do aprendiz não pode ser vista simplesmente como um erro.

Ellis (op. cit., p. 47) diz que: “A interlíngua é vista como um sistema especial em uma dada etapa do desenvolvimento do aprendiz e também é considerada como uma série de sistemas que se relacionam”.

A interlíngua apresenta-se, nas primeiras etapas do processo de aquisição, como uma forma transitória no desenvolvimento da competência lingüística. De acordo com Espiga (2001, p. 263). “O emprego natural e espontâneo de interlínguas em sala de aula de espanhol tem sido estimulado em experiências pedagógicas bem sucedidas, criando condições favoráveis à produção textual já a partir dos estágios iniciais do processo”.

Para Ellis (op. cit.) a formação de uma interlíngua se dá da seguinte forma: o aprendiz, exposto a um *input* que é processado em dois estágios, primeiramente retém na memória, a curto prazo, parte da informação recebida e, remete parte dessa informação para a memória de longo prazo, onde é armazenada como conhecimento. Segundo o autor, os estágios de aquisição ocorrem na chamada “caixa preta” da mente do aprendiz, onde a interlíngua se constrói e o conhecimento armazenado, podendo ser de natureza implícita ou explícita, é utilizado como produção lingüística (escrita ou oral).

Vários pesquisadores têm investigado o desenvolvimento da interlíngua, ora considerando a forma como os mecanismos internos da mente atuam no processo de aquisição, ora focalizando a influência dos fatores de ordem social, explicando a aprendizagem como produto da interação entre o ambiente lingüístico e os mecanismos internos da mente do aprendiz.

Cabe ressaltar que, para Krashen (1985), a aprendizagem é fruto de um *input* compreensível, sob a forma *i+1*, ou seja, a informação que o aprendiz já possui mais a nova informação que deverá ser mais complexa, postulando que, se a nova informação estiver

relacionada e inserida em um contexto lingüístico já pertencente do conhecimento do aluno, o processo obterá êxito.

De acordo com a teoria de Krashen (1982) para que transcorra o processo de aquisição de uma L2 faz-se necessário, além de *input* compreensível, foco na mensagem, ou seja, a comunicação que se quer obter, a diminuição de barreiras psicológicas, motivação, interesse, não sequenciamento gramatical e exposição a uma quantidade de *input* suficiente. Embora a teoria de Krashen apresente num primeiro momento a diferença entre aquisição e aprendizagem, neste trabalho estes conceitos não serão diferenciados. Para o autor a aquisição é um processo que ocorre em nível subconsciente, funcionando por força da necessidade de comunicação enquanto impulso vital; já a aprendizagem significa conhecer as regras, ter consciência delas, exigindo um esforço consciente. A segunda hipótese da teoria de Krashen é apresentada como Ordem Natural que parece não ser determinada pela simplicidade da regra que está sendo adquirida, não correspondendo, assim, à ordem em que as regras gramaticais são ensinadas em aulas de línguas. A terceira hipótese, do *input*, argumenta sobre o fato de o foco estar na mensagem. Como comentado anteriormente, para que a aquisição se processe de um estágio da língua para outro é preciso que o *input* esteja além do estágio atual em que se encontra o indivíduo em fase de aquisição. Krashen propõe também o uso do monitor, ou seja, quando este entra em correção. Quando o aprendiz, usando seu sistema adquirido, achar que cometeu algum erro e corrigi-lo estará usando o monitor, formado pela instrução explícita dada pelo professor. A quinta e última hipótese expõe que os filtros afetivos, transpostos para a sala de aula, implicam em que a situação ideal para a aquisição é aquela que mais encoraja o aprendiz, diminuindo barreiras psicológicas, tais como ansiedade, inibição ou falta de confiança; melhor motiva o maior número de alunos; desenvolve a auto-confiança, favorecendo a busca por uma recepção maior de *input*. (KRASHEN apud CARIONI, 1988)

Essa última hipótese encontra-se diretamente relacionada a fatores externos que participam do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua além de salientar a importância da interlocução proposta por Vygotsky que afirma ser através da interação entre o aprendiz e um indivíduo mais experiente, que o primeiro formula conceitos, ou seja, internaliza-os, para mais tarde dominá-los sozinho.

Os trabalhos de Vygotsky compreendem a aquisição da linguagem como um processo pelo qual o aprendiz se firma como sujeito da linguagem e pelo qual constrói ao mesmo tempo seu conhecimento do mundo.

Objetivando desenvolver o proposto para a pesquisa, serão abordados, a seguir, alguns tópicos que norteiam o ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

## **1.2 As formas de conhecimento explícito e implícito**

Em consonância com a questão sobre o processo de aquisição/aprendizagem de L2 está o fato de se diferenciar o conhecimento explícito e o implícito. Assim como alguns autores distinguem os processos de aquisição e aprendizagem de uma LE, tal distinção é estendida para o conhecimento implícito ou explícito que o aprendiz desenvolve na língua alvo.

Krashen (1982) propõe um modelo que parte do pressuposto de que existam dois sistemas independentes de conhecimento na mente: o sistema adquirido e o sistema aprendido. O primeiro advindo dos processos da subconsciência humana, resultante da compreensão do *input* durante a comunicação. Em contrapartida, o sistema aprendido resultaria da instrução, onde o foco de atenção está voltado às formas gramaticais da língua.

Ainda sobre as formas de conhecimento que conduzem à aquisição de uma L2, pode-se dizer que o saber implícito é visto como uma forma de saber intuitiva e dificilmente verbalizável. Outro ponto importante na aquisição do saber implícito é a exposição do

aprendiz à língua alvo e as oportunidades de uso da linguagem em contextos comunicativos, visto que o aprendiz utiliza seu conhecimento implícito sem reflexão consciente das formas lingüísticas, ou seja, exposto a uma situação comunicativa, expressar-se-á sem precisar consultar regras gramaticais para enunciar sua mensagem.

Por sua vez, o saber explícito, ou conhecimento aprendido, é passível de análise e verbalização, existindo independente do seu uso e de sua efetiva aplicação na língua. O saber explícito faz uso da representação consciente, é de fácil aquisição e refere-se ao conhecimento a respeito da língua e a respeito de seu uso. Porém, cabe ressaltar que possuir o conhecimento explícito não implica se mostrar capaz de aplicá-lo ao produzir a mensagem em uma situação de uso. Conclui-se que o saber explícito pode estar internalizado, mas pode não ser utilizado, dependendo de outros fatores para que seu uso ocorra.

Outro aspecto relevante é que os aprendizes de uma LE podem entender e adquirir um conhecimento de ordem explícita a respeito de qualquer aspecto da linguagem e de seu uso, não somente sobre aspectos gramaticais, mas também sobre detalhes de pronúncia da segunda língua. Assim, verifica-se que o conhecimento explícito é fácil de ser adquirido, como comentado anteriormente, já que os indivíduos podem aprender e se mostrar cientes de seu uso.

Porém, enquanto o conhecimento implícito se mostra perceptível, a partir de situações de uso automático e não monitorado, o conhecimento de ordem explícita envolve situações de uso controlado, em que haja possibilidade de monitoração das produções dos aprendizes, ou seja, para vir à tona tal conhecimento necessitam ser criadas oportunidades de uso.

Observando as características dos saberes implícito e explícito, conclui-se que a formação de um conhecimento implícito se mostra fundamentalmente relevante para o processo de aquisição de LE, visto que grande parte da linguagem que os indivíduos adquirem se dá implicitamente. Contudo não se pode excluir a forma explícita, muito importante à

aquisição/aprendizagem de uma LE, visto que esta possibilita ao aprendiz identificar, conscientemente, os erros na sua interlíngua, facilitando o processo de aquisição/aprendizagem e proporcionando o uso do monitor<sup>3</sup>.

Sobre os estudos do conhecimento que norteiam a aquisição de uma L2, Schmidt (1995), apresenta três abordagens de ensino. A primeira é chamada de tradicional e relaciona o conhecimento das línguas ao conhecimento formal. A formação da competência lingüística do aprendiz, encontra-se ancorada em exercícios de comparação entre a L<sub>1</sub> e a L<sub>2</sub>, a análise e correção de erros e uso sistematizado da gramática. A segunda abordagem está diretamente associada ao processo de aquisição lingüística, a partir da interação. A preocupação está centrada na comunicação e não na forma. A terceira proposta do autor, volta-se ao conteúdo, ou seja, valoriza o foco na forma, mas preocupa-se, também, com um contexto de comunicação, onde o foco está voltado para o significado. Aqui, Schmidt, explica a possibilidade do aprendizado ocorrer implicitamente, sem a necessidade de instrução formal para a aquisição de frases curtas, ou palavras individuais.

### 1.2.1 A relação entre os saberes explícito e implícito

Quanto à possibilidade do conhecimento explícito converter-se em implícito, por meio de instrução formal, identificam-se três posicionamentos distintos: a hipótese da não-interface que defende a impossibilidade de inter-relação entre os saberes; a hipótese da interface forte, que admite a conversão do saber explícito em saber implícito pela automatização; e a hipótese da interface fraca, propondo que o conhecimento explícito atua no sentido de facilitar a aquisição de uma LE.

---

<sup>3</sup> Hipótese que fundamenta a teoria de Krashen.

### 1.2.1.1 A hipótese da não-interface

Krashen (1982, 1985) é considerado árduo defensor da não-interface entre os saberes explícito e implícito, visto que, para o autor, o conhecimento adquirido e o conhecimento aprendido operam em compartimentos distintos da mente, indicando a impossibilidade de conversão. Ainda de acordo com Krashen, pode-se dizer que, a partir da “hipótese do uso de monitor”, a aprendizagem, como processo consciente, tem a incumbência de monitorar as sentenças produzidas pelo sistema adquirido dos aprendizes durante o ato comunicativo, atuando como um dispositivo que corrige e edita as informações produzidas por eles, adequando e aproximando-as, ainda mais, do sistema lingüístico do nativo.

Para demonstrar que o conhecimento aprendido jamais será adquirido, o lingüista afirma que a aquisição de linguagem é “incidental” e “implícita”, enquanto que a aprendizagem é “intencional” e “explícita”.

Assim, a linguagem é adquirida quando o *input* é compreensível, estando o aprendiz exposto a um contexto comunicativo. Então, para Krashen, quando o aprendiz se encontra em um estágio de linguagem *i*, se mostra capaz de receber e adquirir um *input* do tipo *i + 1*, sendo “1” um grau mais elevado em termos de complexidade em relação às estruturas já adquiridas.

Logo, cabe ao professor de LE fornecer quantidade de *input* suficiente e compreensível, passível de entendimento, por parte dos alunos, através do contexto comunicativo em sala de aula.

Entre os autores que se referem à teoria de Krashen, e às idéias a respeito da não-interface entre os saberes explícito e implícito, está Ferreira (2001), que diz que de acordo com a hipótese do monitor, Krashen mostra que a aprendizagem, como processo consciente, tem a função de monitorar o que é produzido pelo sistema adquirido dos aprendizes durante o

ato comunicativo, atuando como um dispositivo que edita e corrige as informações produzidas por eles, como comentado anteriormente, buscando adequá-las e aproximá-las do sistema lingüístico de um falante nativo.

Percebe-se, de acordo com as explicações sobre a hipótese da não-interface, que devido à complexidade do sistema lingüístico, este, se torna difícil de ser aprendido totalmente de forma consciente, assim entende-se o fato de os estudos sobre aquisição de LE estarem voltados, na maior parte, para o processamento do *input* em contraponto ao ensino da forma.

#### 1.2.1.2 A hipótese da interface forte

A hipótese da interface forte tem como um dos precursores o lingüista Sharwood Smith (op. cit.), entre outros, que assume a idéia de que o conhecimento explícito se converte diretamente em implícito, através da prática da estrutura-alvo.

Para Ferreira, (op. cit., p. 124), as duas formas de saber são subsistemas complementares, ou seja, se relacionam à medida que um conhecimento torna-se contínuo do outro, quer dizer os indivíduos passam de uma dimensão não-analisada para uma dimensão analisada do conhecimento. Esta questão de evolução entre um saber e outro, tornando-se, praticamente, um único conhecimento, divide a opinião de vários estudiosos, já que a hipótese da interface forte não tem como explicar o fato de que os aprendizes, mesmo depois de expostos a uma situação formal de ensino explícito e à prática de uma regra lingüística em específico, continuam a produzir os mesmos erros cometidos anteriormente.

Cabe ressaltar que embora a hipótese da interface forte não desvalorize o recebimento do *input* compreensível, para o êxito no processo de aquisição, as idéias acerca desta hipótese

diminuem o reconhecimento de seus efeitos em um contexto de sala de aula, conduzindo, dessa forma, o ensino à prática constante da estrutura-alvo.

### 1.2.1.3 A hipótese da interface fraca

A hipótese da interface fraca defende a idéia de que o conhecimento explícito pode, de forma indireta, propiciar o desenvolvimento do saber implícito, facilitando aos aprendizes o processamento de informações contidas no *input* e *intake*<sup>4</sup>.

Cabe ressaltar que o *input* por si só não é capaz de levar as estruturas a um nível de acuidade adequado, devido a não percepção por parte do aprendiz de alguns detalhes presentes nessas informações. Assim, verifica-se também que somente a aquisição ou posse do conhecimento explícito não é capaz de formar a competência lingüística do aprendiz, mas é necessário, também, o papel benéfico do *input* relacionado ao papel do conhecimento formal. A importância da percepção por parte do aprendiz é comentada por Schmidt (1990), em seus trabalhos, nos quais afirma não haver aprendizado sem percepção, de modo que, maiores índices de percepção levam a um maior nível de aprendizado.

Assim de acordo com a hipótese da interface fraca, o aprendiz deverá estar em uma etapa de desenvolvimento adequada para adquirir uma estrutura específica, pois se isso não ocorrer não haverá possibilidade de surgimento de um conhecimento implícito.

Busca-se, então, a partir da hipótese da interface fraca, mostrar que a instrução de caráter explícito tem o intuito de estimular a percepção do aprendiz para estruturas do *input* que passam despercebidas durante o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE, evitando, dessa forma, a fossilização dos erros produzidos na sua interlíngua.

---

<sup>4</sup> Quantidade de input percebida pelo aprendiz.

Logo, segundo a hipótese da interface fraca, pode-se afirmar que o *input* lingüístico fornecido, a consciência e a posse do conhecimento explícito são condições fundamentais para se obter êxito no processo de aquisição de uma LE. De acordo com esta afirmação, faz-se importante realizar um estudo acerca do termo “consciência” na aquisição de uma Língua Estrangeira, sendo que a pesquisa desenvolvida parte do pressuposto de que esta é condição fundamental para o êxito do processo de aquisição/aprendizagem de LE.

### **1.3 A consciência e suas manifestações na aquisição de LE**

Schmidt (1994) expõe as características que explicam e diferenciam os fenômenos conscientes e subconscientes que envolvem o processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira, descrevendo-os de modo a facilitar as investigações que norteiam o processo. O autor propõe quatro interpretações para o termo consciência: consciência como intencionalidade, consciência como atenção, consciência como ciência e consciência como controle.

Ao referir-se o termo consciência como intenção, o autor afirma que este está diretamente relacionado com o esforço voluntário do aprendiz em adquirir uma L2. Embora Schmidt comente a importância da intenção, para o êxito no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira, o mesmo justifica que nem todo o aprendizado requer intenção, visto há possibilidade de aprender novas palavras durante uma leitura, sem intenção de adquirir o vocabulário.

A aprendizagem sem intenção é denominada pelo autor como “incidental” e mesmo podendo ocorrer a partir da leitura, dependerá da atenção do aprendiz em relação ao vocabulário presente no texto lido. Assim, a aprendizagem incidental se mostra possível

quando a tarefa que está sendo executada pelo aprendiz chama a sua atenção para o aspecto lingüístico em questão.

A consciência como atenção é vista, de acordo com Schmidt, como um produto de mecanismos de atenção, considerados como parcialmente voluntários. Para o autor não há aprendizagem sem atenção.

Os estudos de Van Patten (apud Wong, 2001) afirmam que os aprendizes concentram sua atenção, primeiramente, na decodificação da mensagem e depois passam a atentar para forma. A justificativa é a de que o ser humano tem a necessidade de entender o significado, compreender a mensagem e, posteriormente, os aspectos formais que fundamentam o texto, ou seja, a “forma” no processamento do *input*.

Assim, através da justificativa de Van Patten, percebe-se que somente após a automatização do processamento do significado é que os aprendizes voltarão sua atenção para os aspectos formais que codificam as mensagens. (WONG, 2001, p. 37)

Para Schmidt (1994), a consciência como ciência diz respeito ao fato de se estar ciente de um dado aspecto lingüístico. Relacionado à consciência como ciência, estes são dois níveis de distinção muito utilizados entre os estudiosos da área: a percepção (*noticing*), em nível mais baixo e o entendimento (*understanding*), em nível mais elevado. A percepção, segundo o autor, ou compreensão, é o registro consciente da ocorrência de algum evento e está diretamente relacionada a fenômenos que surgem em um nível superficial e ao aprendizado de itens lingüísticos isolados, enquanto o entendimento diz respeito ao reconhecimento de um princípio geral, regra ou padrão, que ocorre no nível mais profundo de abstração, relativo a uma aprendizagem sistemática, relacionada ao significado comunicativo, semântico ou sintático. Essa aprendizagem sistemática através da percepção está envolvida na diferenciação dos conhecimentos implícitos (processos subconscientes) e explícitos (conhecimentos gerais).

A interpretação da consciência como controle, (*control*), está relacionada à fase inicial do processo de aquisição de uma L2, no qual o aprendiz apresenta um esforço consciente para tradução e compreensão de determinadas estruturas. Percebe-se que há um controle e que este desaparece gradualmente à medida que as operações mentais, que visam a produção de sentenças lingüísticas corretas, vão sendo automatizadas, e a atenção volta-se mais ao aspecto formal.

Ainda sobre a questão da consciência como atenção, como ponto relevante para o entendimento de qualquer aspecto da L2, Schmidt (1994) afirma que os aprendizes devem observar conscientemente as características do *input* para que o *intake* e o aprendizado aconteçam. Ainda na concepção do autor, a atenção focalizada e a consciência são isomórficas, e a percepção é concebida como o nível de atenção mais superficial, contudo suficiente para que ocorra a aprendizagem, requerendo um nível de consciência.

Assim como os estudos de Schmidt, a Psicologia e a consciência cognitiva afirmam que a atenção é uma condição imprescindível ao aprendizado, e que a dicotomia entre aquilo que é explícito e o que é implícito, ou seja, as formas de aprendizagem diferem na consciência, porém dependendo sempre da atenção.

Robinson (1995), em seus estudos, comprovou que a consciência beneficia a aprendizagem, atuando como facilitadora desse processo, ou seja, os indivíduos observados na condição implícita utilizaram as regras gramaticais em suas tarefas.

Em suma, as pesquisas que norteiam a aquisição/aprendizagem de uma Língua Estrangeira mostram a relação direta estabelecida entre níveis consideravelmente elevados de consciência e maiores índices na aprendizagem, apontando a instrução de caráter explícito como meio facilitador do processo de aprendizagem. Porém cabe ressaltar que a instrução implícita, continuamente investigada, direciona seus estudos para os mecanismos conscientes e não-conscientes em relação à mente humana.

#### **1.4 O processo interacional em sala de aula de Língua Estrangeira**

Atualmente, a sala de aula de LE tem sido analisada como um contexto que proporciona a interação professor-aluno no que tange ao ensino/aprendizagem de línguas. Embora sabendo que esse processo possa ocorrer em outros espaços sociais, afirma-se que é no contexto de sala de aula onde há maior facilitação para a construção do saber, devido à orientação dada pelo professor.

Com relação aos estudos sobre o contexto escolar percebe-se que muitas mudanças vêm ocorrendo, entre elas está a qualificação docente, a interdisciplinaridade dos conteúdos e as novas posturas adotadas a partir de novas metodologias utilizadas. Complementando as mudanças relacionadas ao ensino no contexto escolar, em especial, ao ensino de uma Língua Estrangeira, Almeida Filho (1999) mostra que a abordagem de ensinar uma língua se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma LE.

Para o autor, essa operação global compreende o planejamento dos cursos e de suas unidades, a produção e seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua alvo, e as maneiras de avaliar os agentes do processo.

Quando Almeida Filho se refere à abordagem de ensinar uma língua estrangeira, apresenta os principais fatores que fazem parte desse processo: a abordagem de ensinar do professor, o filtro afetivo do professor e do aluno, a abordagem do material de ensino e a abordagem de aprender do aluno.

A abordagem de ensinar, de acordo com o autor, está diretamente relacionada ao planejamento das aulas, à produção ou seleção dos materiais, aos recursos utilizados e aos critérios para a avaliação do rendimento do aprendiz. Por sua vez, a abordagem de aprender

do aluno, dependerá do filtro afetivo e das hipóteses de insumo lingüístico suficientemente disponibilizados pelo professor de línguas. Logo, essa quantidade de *input*, a partir de uma organização subconsciente, será transformada em aquisição. Ainda, em consonância às idéias do autor, observa-se outro aspecto relevante que é a transformação do ensino de uma LE, em um processo que contemple uma visão condensada e freqüentemente contraditória de homem, da linguagem e da formação do ser humano crescentemente humanizado. Assim, o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira se constrói a partir da troca constante de experiências e a construção de significados, através das inter-relações.

Logo, para que o processo de ensino/aprendizagem obtenha êxito, deve-se considerar os participantes desse processo, as experiências, os conhecimentos, os procedimentos metodológicos utilizados, as estratégias de aprendizagem dos alunos, os conteúdos, as atividades, mas sobretudo a negociação de sentidos e a construção conjunta de conhecimento, valendo-se da capacidade cognitiva do aprendiz e de suas experiências, para que o mesmo construa novos conhecimentos como resultado da interação professor-aluno.

Destarte, ao professor de Língua Estrangeira cabe o papel de transformador e mediador de conhecimentos, porém para que este se revista de tal modelo deverá atualizar-se constantemente, utilizando práticas que contribuam para a formação lingüística e cultural do aprendiz, bem como sua formação como ser humano crítico e atuante. Essa atitude transformadora pressupõe, além de uma postura inovadora, uma mudança de perspectiva na forma de ter uma visão totalizadora do ambiente de sala de aula e do aprendiz, entendendo-o como um parceiro na construção do saber, mediada pela ação dialógica de constante negociação e reformulação de significados.

Assim, percebe-se que muitos são os aspectos aos quais o professor do LE deve estar atento no seu fazer pedagógico, visando desenvolver a competência lingüística do aprendiz,

conscientizando-o da importância da língua alvo ser usada como instrumento de comunicação e de construção do seu saber.

Assim, em consonância ao processo de ensino/aprendizagem de LE e aos objetivos propostos nesta pesquisa, está a preocupação em verificar o papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de LE, e para que este propósito seja alcançado se faz necessário um estudo acerca do papel da instrução explícita na sala de aula de LE.

### **1.5 O Papel da Instrução Explícita na Sala de Aula de LE**

Visto que cabe ao professor de LE fornecer uma grande quantidade de informações adequadas e passíveis de entendimento, através de situações comunicativas na sala de aula, capazes de promover a aquisição–indução, por parte dos aprendizes, do sistema lingüístico ao qual estão expostos, é fundamental que o professor proporcione um ambiente comunicativo ao mesmo tempo em que reconheça a adequação do foco na forma.

Segundo as atuais perspectivas educacionais contempladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira deve contribuir para a formação do aprendiz, enquanto cidadão livre, crítico e solidário, capaz de dialogar nesta língua. Nesse contexto, a expectativa é de que a língua alvo oportunize ao aluno aprender sobre si mesmo e sobre a pluralidade mundial, em especial a hispânica, já que o aprendiz estará em contato com manifestações culturais diferentes da sua.

Tomando como base as perspectivas atuais de educação, conclui-se que o processo de ensino/aprendizagem de LE deve priorizar a comunicação na língua alvo, proporcionando, assim, o desenvolvimento da competência lingüística do aprendiz. Para que isso ocorra é necessária uma seleção da metodologia que será utilizada, bem como uma preocupação voltada à motivação visando a comunicação na LE. Assim, desenvolvendo atividades que

proporcionem o recebimento de *input* suficiente e acessível por parte do aprendiz, será possível desenvolver as quatro habilidades lingüísticas que cercam os estudos de uma LE: a compreensão leitora, a compreensão auditiva, a expressão oral e a expressão escrita.

Convém ressaltar a importância da instrução explícita para o desenvolvimento do processo de aquisição/aprendizagem, já que esta de acordo com a hipótese de interface fraca, estimula a percepção do aprendiz para detalhes da forma da língua alvo que passam despercebidas na exposição a um *input*, ou seja, a partir da explicitação e sistematização de regras lingüísticas, a instrução explícita desperta a atenção do aprendiz para os dados do *input*. Esse trabalho de caráter explícito pode ocorrer de duas formas: sob o método dedutivo ou indutivo. O primeiro condiciona-se pela exposição direta das regras, por parte dos professores, através de explicações, de forma escrita ou oral. Em contrapartida, o método de caráter indutivo propõe aos aprendizes, atividades que possibilitem a descoberta das regras que caracterizam a estrutura-alvo. Logo, em um contexto de interação na sala de aula de línguas, o método indutivo parece ser o mais adequado, já que à medida que o aprendiz busca descobrir o funcionamento da língua, sente-se motivado a tal descoberta, produzindo com êxito sua L2.

Nesse sentido, percebe-se que os estudos sobre os elementos que envolvem a aquisição/aprendizagem de LE, entram em consenso ao atribuir um papel principal à instrução explícita, devido a sua possibilidade em voltar a atenção do aprendiz para estruturas processadas no *input*.

Visando promover o estudo de um conhecimento explícito acerca da linguagem, apresentar-se-á uma visão geral do foco na forma em um ambiente de sala de aula.

### 1.5.1 O foco na forma

Atualmente, a prática docente encontra-se baseada em uma abordagem comunicativa do ensino de LE, porém reconhece-se, como citado anteriormente, a importância do foco na forma para o êxito no processo de aquisição/aprendizagem.

Para que ocorra o processo, de acordo com a hipótese da interface fraca, é preciso que o aprendiz esteja exposto a um *input*, ou seja, em um ambiente comunicativo de aquisição da linguagem, mas que o professor desperte sua atenção para detalhes da forma. Assim, ocorrerá a facilitação do processo de aquisição/aprendizagem.

Como comentado anteriormente, o professor poderá escolher o método a ser utilizado para o detalhamento das formas gramaticais podendo ser este dedutivo ou indutivo.

Para R. Ellis (1998, p. 48), o método indutivo parece ser o mais adequado no que tange à instrução explícita, já que o convite à descoberta do funcionamento da língua se mostra mais motivante do que a simples absorção.

Dessa forma, ressalta-se que nesta pesquisa os dados coletados fazem parte de um trabalho docente acerca do método indutivo, que proporcionará o desenvolvimento de tal proposta.

Além da escolha adequada do método a ser utilizado para trabalhar a forma na sala de aula de LE, outro ponto relevante é a interação entre o professor e seu aprendiz, e sobre isso Almeida Filho (2002, p. 15) afirma que “aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relação com outros [...]”. Logo, aprender uma língua, nos dias de hoje, apoiada em uma abordagem de cunho comunicativo, é aprender através da troca e das descobertas, tornando mais instigante e motivadora a aquisição de L2. Conclui-se, com base nessas questões, que o êxito na aquisição/aprendizagem de uma L2,

depende, além de outros fatores, da escolha por parte dos professores da forma de abordagem explícita utilizada na sua aula.

## **CAPÍTULO II - METODOLOGIA**

Neste capítulo será abordado o histórico da pesquisa etnográfica, bem como os instrumentos para a coleta de dados e os participantes da pesquisa.

### **2.1 Histórico da Pesquisa Etnográfica**

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, pertinentes ao papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas da língua espanhola, no contexto de sala de aula de línguas, buscou-se subsídios na pesquisa etnográfica, visto que esta, de natureza subjetiva, estuda a interação professor-aluno.

A pesquisa etnográfica enquadra-se no campo dos estudos antropológicos, por apresentar instrumentos de investigação que fazem parte da antropologia, como questionários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, diários de alunos e/ou professores. Como a pesquisa etnográfica apresenta instrumentos para a análise de elementos que envolvem o processo de ensino/aprendizagem de uma língua, faz-se pertinente um breve estudo histórico do modelo etnográfico.

Como visto anteriormente, de acordo com Sharwood Smith (1994, op. cit.), as pesquisas voltadas para a questão da aquisição de uma língua estrangeira passaram por três importantes momentos que enfatizaram a questão do método: os estudos behavioristas; a atenção para competência lingüística do aprendiz e, por fim, a ênfase ao contexto de interação entre professor e aluno.

Os estudos lingüísticos buscaram investigar o aprendiz como sujeito formador de conceitos e o professor como peça fundamental para a construção do conhecimento. Assim os processos interacionais foram apontados como importantes aliados para o processo de ensino/aprendizagem. Concomitantemente, houve o avanço da tecnologia que acabou por modificar os recursos usados nesse processo e atender a uma demanda maior de professores qualificados que pudessem, através da reflexão de sua prática, utilizar novas abordagens teóricas e técnicas de ensino que promovessem um melhor desempenho em sala de aula e possibilitassem o desenvolvimento da competência lingüística do aprendiz. Destarte, para que fosse possível perceber o fundamento da sala de aula como um todo, surgiram os estudos etnográficos.

Os estudos etnográficos surgiram com o propósito de desenvolver a compreensão dos diversos fatos que envolvem o ambiente escolar, a partir de um caráter extremamente interpretativo e qualitativo, focalizando uma prática de pesquisa-ação, revelando o que passa despercebido àqueles que interagem, interpretando e analisando de forma qualitativa, os fatores que interferem de alguma forma no objeto de estudo.

Ainda no que tange ao estudo qualitativo do objeto, cabe ressaltar, que para efeito de coleta de dados, o pesquisador-observador deve utilizar-se de mais de uma fonte de informação, ou seja, a mesma situação de observação deverá ser estudada a partir da aplicação de diferentes instrumentos de análise (depoimentos, gravações, etc). Esse procedimento é necessário, pois garante maior confiabilidade nas informações coletadas.

Cançado (1994) diz que uma das características importantes da pesquisa etnográfica é a observação não-estruturada da sala de aula. Esse tipo de investigação apresenta um caráter exploratório, não levanta hipóteses, pois compreende a possibilidade de ocorrerem modificações no decorrer do estudo. Logo, a pesquisa etnográfica não acredita existir uma

única verdade, no contexto estudado, mas que os sentidos são construídos em cada situação, aqui, no contexto escolar, na interação professor-aluno.

Para Moita Lopes (2000, p. 88), a etnografia na sala de aula é uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes, professores e alunos, na sala de aula de línguas, na busca em compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Assim, para que haja a realização desse tipo de pesquisa é necessário participar como pesquisador-observador e participante, coletando dados a partir de entrevistas, gravações em áudio e vídeo entre outros.

Para o autor, nos estudos etnográficos a respeito da sala de aula de línguas, há uma preocupação quanto à interação na sala de aula como espaço de aprendizagem, visto que tem havido um interesse pelo estudo dos processos sociointeracionais enquanto elementos geradores da construção do conhecimento. Pode-se dizer que, esse interesse que surge pelo estudo da interação no contexto escolar é parte da pretensão mais ampla em áreas de investigação como a análise do discurso, os estudos cognitivistas, educacionais, etc., baseado na premissa de que o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de interação.

Ainda no que se refere à pesquisa de natureza etnográfica, através dos estudos de André (1995), pode-se destacar algumas características da pesquisa etnográfica a respeito dos procedimentos para coleta e análise de dados. A primeira característica é denominada observação-participante, e refere-se ao papel do pesquisador em sala de aula, o qual deve familiarizar-se e inserir-se no contexto para garantir a veracidade dos dados coletados, observando, basicamente o processo.

A segunda característica, identifica as ações realizadas pelos interlocutores durante o processo, no contexto de sala de aula. O pesquisador tem o propósito de apontar e estudar o que passa despercebido pelos indivíduos que interagem no processo.

A terceira característica diz respeito às entrevistas e observações que servirão de base para o aprofundamento do estudo dos dados. Essas guiarão o trabalho do etnógrafo, a partir da análise de dados implícitos e explícitos.

Outra característica importante está vinculada ao tempo de contato mantido pelo pesquisador com o grupo, relacionado diretamente ao número de pessoas envolvidas no processo, bem como a capacidade do investigador em avaliar o aproveitamento do tempo e a relação estabelecida com os atores do processo.

A última característica, apontada nos estudos de André (op. cit.), está relacionada à gravação das observações e das entrevistas, nas quais os dados descritos como situações, pessoas envolvidas, ambiente, depoimentos e diálogos, possibilitam a formulação de hipóteses que nortearão o trabalho para formação de conceitos. Assim a pesquisa etnográfica deve ter um caráter qualitativo e flexível, pois os dados coletados poderão ser repensados e rediscutidos a cada parte do trabalho realizado, o que poderá estabelecer e relacionar novas teorias e conceitos ao contexto estudado.

Em suma, a pesquisa etnográfica, de natureza subjetiva, parte do pressuposto de que no contexto social não há somente uma verdade, mas que os conceitos são construídos pelos indivíduos envolvidos, ou seja, os atores sociais.

Assim, a realização desta investigação partiu de uma observação etnográfica, contando com o uso de instrumentos qualitativos e quantitativos, objetivando verificar e analisar na interação professor-aluno, na sala de aula de língua estrangeira, o papel da instrução explícita no que tange à aquisição/aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira.

## 2.2 A seleção da escola e dos participantes

Com base nos princípios da pesquisa etnográfica, serão apresentados a seguir os procedimentos adotados para a realização do estudo em questão.

Tendo em vista que os estudos etnográficos compreendem a relação professor-aluno em um contexto escolar, nesta investigação selecionaram-se como sujeitos, quarenta e três alunos de duas salas de aula de uma instituição privada da região do Médio Alto Uruguai – URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, no norte do estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Frederico Westphalen. Para a realização do estudo, optou-se como critério de escolha por um estabelecimento que contemplasse o ensino da Língua Espanhola como parte integrada no currículo escolar; com alunos que frequentassem o Ensino Superior e Médio da mesma instituição, visando verificar os objetivos propostos.

Os participantes foram divididos em dois grupos. O primeiro, denominado grupo A, com 23 alunos de classe média, estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, sob a orientação da professora E.O.P. graduada em Letras – Português, Espanhol e respectivas Literaturas pela mesma instituição, pós-graduada em nível de especialização em Metodologia do Ensino de Línguas, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, e mestre em Linguística aplicada pela Universidade Católica de Pelotas – UCPEL.

As participantes do grupo B, cursavam o II semestre de Letras – Português, Espanhol e respectivas Literaturas, acompanhadas pelo professor D.C., formado em Letras – Português, Espanhol e respectivas Literaturas, mestre em Literatura Espanhola e Doutorando em Literatura Hispano-americana. O grupo B contava com 20 alunas, todas do sexo feminino, de classe média baixa.

O grupo A estuda espanhol uma vez por semana, contando com uma carga horária de dois períodos semanais. Os alunos não participam de outros cursos da língua, e somente 30%

têm interesse em aprender a mesma. A professora deste grupo usa uma abordagem comunicativa de ensino/aprendizagem, desenvolvendo, acima de tudo, a capacidade de produção do grupo. Os participantes pertencem 70% à classe média e 30% à classe média baixa, a idade varia entre 14 e 15 anos. O grupo apresenta capacidade de atenção e interesse, porém nem todos participam com interesse do processo de ensino-aprendizagem, embora o esforço da professora seja visível.

O grupo B tem 4 aulas semanais de Língua Espanhola, mas, ao contrário dos alunos do grupo A, não dispõem de tempo suficiente para revisar o conteúdo trabalhado. O grupo é composto por 20 alunas, todas do sexo feminino e suas idades variam entre 20 e 30 anos. Aqui o interesse e a atenção são visíveis, visto que o objetivo das participantes está diretamente voltado para o futuro ensino da língua. O que mostra uma notável diferença entre os dois grupos, já que o primeiro está interessado, em especial, para a realização da prova do Peies - Programa de Ingresso ao Ensino Superior.

As participantes do grupo B pertencem à classe média baixa, trabalham durante o dia e estudam pela parte da noite, porém são motivadas pelo professor que, usando uma abordagem de cunho comunicativo, faz da sala de aula de línguas um ambiente atrativo.

Na entrevista gravada em áudio pode-se constatar que 30% dos alunos do grupo A estudam a Língua Espanhola porque gostam, o restante assume participar das aulas apenas porque a disciplina faz parte do currículo.

As participantes do grupo B, porém, demonstram ter interesse pela aquisição da língua, mostrando-se motivadas, visando o futuro ensino da mesma para o Ensino Fundamental e Médio, capacitação dada pelo Curso de Letras – Português, Espanhol e respectivas Literaturas.

A descrição dos sujeitos, aqui realizada, tem um papel importante, já que a pesquisa contará com a análise das diferenças entre os dois grupos, no que tange à

aquisição/aprendizagem das estruturas selecionadas. Contudo, cabe destacar que a presente investigação não tem a intenção de apresentar comparativos entre as ações pedagógicas, visto que os objetivos da pesquisadora estão relacionados diretamente com a aquisição/aprendizagem de certas estruturas, por parte dos aprendizes.

### **2.3 A descrição da coleta de dados**

De acordo com André (op. cit.), uma das características da pesquisa etnográfica é a aproximação do pesquisador com os sujeitos, as situações, os locais e os eventos, mantendo com eles um contato direto ou prolongado. Essa aproximação é aqui realizada através de uma coleta de dados que se deu através de observações em sala de aula, da aplicação de testes escritos, gravações em áudio dos fatos condizentes ao contexto, entrevista semi-estruturada, anotações da pesquisadora e produções orais dos aprendizes. A partir dos dados coletados, foi possível realizar comparações e obter resultados que responderam às questões que nortearam esta pesquisa.

O trabalho de coleta de dados foi realizado em cinco etapas que serão comentadas a seguir. A primeira e segunda etapas foram realizadas no mês de setembro. Nos encontros especificados, aplicou-se um pré-teste que buscava verificar o uso correto das estruturas morfossintáticas e logo após, os respectivos professores ministraram a instrução explícita, que mostrou as regras de uso das estruturas selecionadas. A abordagem utilizada pelos professores foi uma abordagem comunicativa que visava o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes estimulando-os na produção oral de enunciados que continham as regras estudadas.

No outro momento da coleta de dados, no final de outubro de 2004, após um mês da aplicação do teste, as estruturas foram trabalhadas em um contexto de fala espontânea, o qual

foi estimulado pelos professores, através de atividades criativas de conversação que possibilitavam a comunicação dos grupos de aprendizes. A pesquisadora coletou os dados através de gravações em áudio e anotações da observação, objetivando verificar a produção da estrutura fonológica e das estruturas morfossintáticas, e a partir destes métodos etnográficos pôde verificar o que passa despercebido àqueles que interagem no contexto escolar.

Após dois meses, da explicitação das regras, foi realizado um teste de pós-instrução, elaborado pela pesquisadora e aplicado pelos professores titulares. O teste apresentou enunciados que exigiam a capacidade dos aprendizes em produzir sentenças que continham as estruturas morfossintáticas selecionadas para esta investigação. Esse teste foi comparado ao teste anterior à instrução formal e apresentou resultados que responderam às questões norteadoras da pesquisa.

Porém, para verificar o efeito duradouro da instrução explícita e concluir a presente investigação, prolongou-se o tempo para uma nova coleta de dados, realizada após seis meses do último teste. Esta última coleta de dados deu-se através de três instrumentos: uma entrevista sobre preferências relacionadas ao estudo da língua espanhola, que visava o uso espontâneo das estruturas selecionadas; a leitura de um texto que apresentava a estrutura fonológica em questão e a aplicação de um teste escrito, para o qual os aprendizes deveriam utilizar as formas corretas das estruturas morfossintáticas estudadas.

Objetivando verificar o papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas da língua espanhola, consideradas problemáticas para os alunos brasileiros, a presente pesquisa contou com a observação de várias aulas de língua espanhola em dois diferentes grupos, classificados pela pesquisadora como grupo A e grupo B. Na primeira aula, iniciou-se o trabalho de coleta dos dados, na qual os professores titulares aplicaram um pré-teste que continha sentenças que vislumbravam as estruturas morfossintáticas selecionadas para o estudo. Como foi salientado, os alunos realizaram o pré-teste antes da instrução formal,

possibilitando, dessa forma, que a pesquisadora obtivesse um panorama geral dos conhecimentos dos alunos sobre as estruturas selecionadas e favorecendo, assim, uma comparação posterior com o teste que seria aplicado depois da instrução formal e o teste final para verificar o efeito duradouro da mesma.

No próximo momento, após a aplicação do pré-teste, foram observadas as aulas nas quais os professores dos grupos A e B trabalharam a estrutura fonológica e as estruturas morfossintáticas selecionadas, em um contexto comunicativo, alicerçado no diálogo, a partir da troca de conhecimentos sobre gostos e opiniões, ou seja, assuntos que faziam parte do cotidiano dos alunos. Nesse contexto a pesquisadora pôde observar e coletar dados para o estudo em questão, verificando como foi aplicada a instrução formal e desta forma facilitando o cruzamento dos dados. Na continuidade, no mês de outubro, observou-se, especialmente, como os professores trabalharam as estruturas em um contexto comunicativo, relacionando o conteúdo a fatos do cotidiano dos alunos.

Após dois meses da explicação formal, aplicou-se novamente o teste escrito, visando verificar, até então, o papel da instrução explícita. Entretanto percebeu-se que dois meses não seria tempo suficiente para que se pudesse verificar o efeito duradouro da instrução formal, assim, a pesquisadora decidiu esperar mais seis meses e utilizar novos instrumentos que favorecessem uma coleta segura de dados. Esta nova coleta de dados foi realizada através da utilização de três instrumentos: uma entrevista semi-estruturada, a qual possibilitou o uso espontâneo da língua alvo; a leitura de um texto que enfatizou uma das estruturas selecionadas e que oportunizou o uso do monitor e a realização de um novo teste escrito para que este pudesse ser comparado ao pré-teste e ao teste feito após dois meses de instrução formal. Dessa forma, pôde-se coletar dados suficientes para dissertar sobre o assunto proposto.

As observações realizadas nos dois grupos permitiram perceber, desde o primeiro momento, algumas diferenças com relação ao interesse e à atenção na aquisição/aprendizagem de LE, visto que os objetivos que conduzem tal processo são distintos. Como mencionado anteriormente, o grupo A é composto por 23 alunos, do primeiro ano do Ensino Médio, que estudam a LA (língua alvo) para realizar a prova do Peies (Programa de Ingresso ao Ensino Superior), apenas 30% da turma diz estudar a língua para a comunicação. Entretanto, o grupo B, composto por 20 alunas que cursam o Ensino Superior, é motivado pela futura formação em Letras Português/Espanhol o qual prepara as mesmas para o ensino da LE.

No primeiro encontro com ambos os grupos, a pesquisadora explicou como seria desenvolvida a coleta de dados para a realização da pesquisa e logo após, com ajuda dos professores, aplicou um pré-teste que continha as estruturas morfossintáticas selecionadas para o estudo em questão. Os alunos levaram em média quarenta minutos para realização do teste. Na continuidade, após o pré-teste, iniciou-se a observação da aplicação da instrução explícita conduzida pelos respectivos professores, bem com a verificação da produção da lateral pós-vocálica, pelos aprendizes, coletando dados a partir de métodos etnográficos.

## **CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A seguir serão apresentadas as cinco etapas nas quais ocorreu a coleta de dados da pesquisa.

### **3.1 Etapa I e II – Aplicação do pré-teste e da instrução explícita**

Inicialmente observou-se que os professores tomaram como base para o ensino de LE, o livro didático (LD). Percebeu-se que os dois professores procuravam inserir todas as atividades propostas no contexto de vida de seus alunos, proporcionando a interação e a comunicação de idéias, experiências e opiniões, utilizando o LD como base para atividades e textos que exercitassem os conhecimentos construídos na aula comunicativa.

Sobre a aula comunicativa, cabe ressaltar, que dependerá da forma como o professor irá conduzir seu trabalho, assim para Almeida Filho (op. cit., 2002, p. 42), “ser comunicativo é preocupar-se com o aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE, ou seja, proporcionar maior possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para sua construção como sujeito”.

Logo, direcionando suas práticas para um contexto comunicativo de ensino e buscando incentivar os aprendizes a pensar e interagir na língua alvo, os professores, que fazem parte desta pesquisa, escolheram métodos didáticos que tem como alvo o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Com relação ao código utilizado em sala de aula, verificou-se que ambos os professores utilizavam essencialmente a língua alvo, salvo raríssimas exceções em que os mesmos utilizaram a LM para chamar a atenção dos alunos. Entretanto, percebeu-se que entre os dois grupos havia uma grande diferença quanto à utilização dos códigos lingüísticos em sala de aula. O grupo A utilizou a língua alvo somente quando houve a solicitação da professora, ou seja, para responder a perguntas. Ao contrário do grupo B em que as alunas procuravam usar a LA com freqüência, até mesmo para trocar informações sobre assuntos particulares.

Na observação das aulas em que ocorre a aplicação da instrução explícita, foi verificado o conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo que seria inserido. A professora do grupo A iniciou sua aula questionando os alunos sobre gostos e opiniões com relação a comidas, e usando o verbo *gustar* no presente do indicativo foi introduzindo o conteúdo selecionado. Utilizando o livro didático, que apresentava uma lista de comidas relacionadas no “menu” de um restaurante, a professora conduziu a aula dizendo:

P - ¿ Qué te gusta y lo qué no te gusta de la carta?

A – Yo gusto de pastel de pescados y no gusto de menestra de verduras.

P – Perdón, ¿ A ti, qué no te gusta?

A – No me gusta menestra de verduras.

Verifica-se, aqui, a intervenção da professora na busca em mostrar para o aluno o uso correto do verbo *gustar*, oportunizando a descoberta das regras.

A aplicação da instrução explícita segue com uma explicação da professora sobre o uso do verbo, que esclarece as diferenças entre o verbo gostar do português e o verbo *gustar* do espanhol, explicando que em português o verbo gostar é conjugado segundo o pronome

que o acompanhe e em espanhol fica impessoal. Ela explica que para expressar gostos pessoais em espanhol, utiliza-se o pronome complemento antes do verbo, indicando, assim, a pessoa que gosta de algo. Segundo Romanos e Carvalho (2002, p. 131) esse procedimento se realiza com base no seguinte:

A conjugação do verbo *gustar*:

OPCIONAL	INTEGRANTE	GUSTAR	SUJETO
A mí	me	Presente do indicativo:  Gusta	Singular:  persona  cosa
A tí	te		
A él/ella/usted	le		
A nosotros/as	nos	Gustan	Plural:  personas  cosas
A vosotros/as	os		
A ellos/ellas/ustedes	les		

Ressalta-se que o emprego dos pronomes da primeira coluna é opcional de acordo com a gramática normativa, contudo seu uso tem uma função com relação ao sentido, ou seja, ou tem um caráter enfático (a mí me gusta) ou um caráter diferenciador, em especial na terceira pessoa (a él le gusta, a ella le gusta, a usted le gusta).

Acrescenta-se que em espanhol para conjugar o verbo *gustar* é necessário que este concorde com o sujeito.

A explicação foi acompanhada por frases que serviram de exemplos para que os aprendizes entendessem melhor a estrutura apresentada. Logo, os alunos observaram as frases e formaram novos enunciados.

Na seqüência, foi utilizado um pequeno texto, com o título: “No me gusta” e a partir da leitura realizou-se uma interpretação do mesmo, visando fixar as estruturas estudadas.

A professora do grupo A segue perguntando aos alunos:

P - ¿ Qué te gusta beber?

A – Me gusta beber zumo.

P - ¿ Qué te gusta hacer los fines de semana?

A – Me gusta pasear con los amigos.

P - ¿ Y a tus padres?

A – Mirar la tele.

P - ¡ Ah! ¿ A tus padres les gusta mirar la tele?

A – Sí, les gusta mirar la tele.

A intervenção da professora parece ser a forma mais apropriada para realizar a relação de troca com o aprendiz, já que volta a questionar uma resposta, visando receber uma informação correta. Assim a professora do grupo A procura interagir através do uso de estratégias que possibilitem o aprendizado do aluno e atentem às estruturas que passam despercebidas pelo mesmo, durante o ato comunicativo.

O professor do grupo B iniciou a aula de aplicação da instrução explícita em um grande grupo, onde todas as alunas deveriam expressar gostos e preferências sobre as vestimentas (vocabulário trabalhado na aula anterior).

P – Miren la ropa que estoy llevando ¿Qué piezas tengo?

A<sub>s</sub> – Pantalón, remera, sandalias, calcetines, pantalón ajedrez.

P - Bueno ... A mí me gusta el pantalón ajedrez. ¿Y a vosotras? ¿Qué os gusta?

A<sub>1</sub> – Yo gusto más de falda.

A<sub>2</sub> – Yo me gusto de pantalón vaquero.

A<sub>3</sub> – Y yo me gusto de deportivo.

(O professor pergunta a todas as alunas e em seguida faz as correções explicitando as diferenças entre a conjugação verbal no Espanhol e no Português).

O professor segue a aula escrevendo no quadro gostos e preferências; investiga o conhecimento das alunas sobre a conjugação do verbo *gustar* no presente do indicativo, descreve a estrutura do verbo utilizando várias palavras do vocabulário estudado na aula anterior. Na seqüência, apresenta dois enunciados com as frases e recomeça o questionamento sobre as preferências das alunas.

Observa-se que o professor B procurou relacionar o conteúdo explicitado no quadro negro com o conhecimento das alunas. Após realizar o trabalho de conhecimento e uso informal e formal da língua, o professor B introduziu o tópico “Pronome pessoal complemento” do LD, onde se encontrava a explicação formal do uso das formas dos pronomes pessoais complementos e atividades gramaticais sobre o conteúdo abordado.

Após a explicação da estrutura do verbo *gustar* no presente do indicativo, a professora do grupo A trabalhou algumas atividades gramaticais. No momento de exposição oral, os alunos mostravam certa dificuldade em pronunciar sentenças utilizando, corretamente, o artigo neutro e o definido, logo, a professora interveio explicando o emprego do artigo neutro *lo*, mostrando a partir de frases o emprego deste diante de adjetivos, advérbios e do pronome relativo *que*.

O professor do grupo B, utilizou-se de frases do LD, que continham o artigo neutro e assim pediu para as alunas que produzissem novas sentenças com o verbo *gustar* e o artigo

neutro. As alunas apresentaram dificuldades para construir as sentenças e assim o professor usou algumas das frases para mostrar no quadro o uso correto do artigo.

No que tange à pronúncia correta da lateral pós-vocálica, os professores procuraram repetir as palavras que os alunos pronunciavam de forma incorreta, explicando como deveria ser a pronúncia da lateral no espanhol.

Na prática docente de ambos os professores, verificou-se que estes buscaram conduzir os aprendizes à descoberta das regras, utilizando o método indutivo de ensino.

A partir da abordagem de ensino dos professores, pôde-se perceber que anterior à aplicação da instrução, é necessário um trabalho prévio de conhecimento daquilo que se vai ensinar, um pré-uso da língua, para que o professor verifique em que nível está o conhecimento do seu aprendiz, e nesse sentido possa proporcionar uma quantidade de *input* compreensível e capaz de facilitar o processo de aquisição/aprendizagem de LE, com objetivos comunicativos.

Assim, cabe aqui comentar sobre a importância do papel do professor para conduzir o processo, oferecendo ao aluno uma ajuda sistemática que possibilite a relação entre o uso comunicativo da língua e o conhecimento de regras gramaticais. E essa busca em conduzir o trabalho em sala de aula de maneira a facilitar a aquisição/aprendizagem de LE, foi observado no contexto de trabalho dos professores que participam com os sujeitos desta pesquisa. Cada um buscou a melhor forma para desenvolver o conteúdo proposto, destacando a atividade oral prévia da estrutura selecionada, para depois explicitar a regra.

Baseados na Hipótese do *Input*, proposta por Krashen, os professores supra-citados observaram, através de um trabalho investigativo de uso espontâneo da língua, em que estágio encontravam-se os aprendizes em fase de aquisição para depois fornecer as informações, ou seja, a explicitação das regras. De acordo com Carioni (1988) que comenta esta hipótese, para que a aquisição se processe é preciso que o *input* esteja além do estágio atual em que se

encontra o indivíduo em fase de aquisição, ou seja, se a competência atual na língua, é  $i$ , o *input* deve conter informação lingüística um grau além dessa competência,  $i + 1$ , e o indivíduo em fase de aquisição deverá ser capaz de compreender o *input* contendo  $i + 1$ . Logo, tem-se que a força da hipótese do *input* está em que o foco deve ser na mensagem, na comunicação que se quer obter, assim esta hipótese encontra-se relacionada ao momento comunicativo que ocorreu com os professores e os sujeitos dessa pesquisa, antes da explicitação das regras.

No que se refere à explicitação das regras, este trabalho está baseado na Hipótese da Interface Fraca, proposta por Schmidt (op. cit), que reconhece o papel benéfico tanto do *input* quanto do conhecimento formal acerca da estrutura da língua, visto que de acordo com esta Hipótese, o *input* lingüístico fornecido e a posse do conhecimento explícito são condições fundamentais para a aquisição. Assim, a sala de aula de línguas, pode ser vista como um contexto em que a criação de um ambiente comunicativo se mostra como fundamental, ao mesmo tempo em que se reconhece a adequação do foco na forma.

Para que essa relação seja estabelecida são necessários outros fatores como: a interação, a atenção e a consciência.

Assim na sala de aula de segunda língua, hoje, reconhece-se a importância de um ambiente voltado para a construção do significado e à comunicação, visando a interação professor-aluno e aluno-aluno, sem deixar de lado a instrução formal voltada para aspectos da forma que exigem atenção e consciência, partindo de atividades que possibilitem ao aprendiz o desenvolvimento de sua competência comunicativa, com oportunidades de reflexão a respeito da língua.

De acordo com as questões norteadoras desta pesquisa busca-se através da aplicação da instrução formal verificar se esta contribui para uma melhor produção das estruturas fonológicas e morfossintáticas, diminuindo a interferência da Língua Materna.

### 3.2 Etapa III – Uso das estruturas na modalidade oral após a instrução explícita

Littlewood (1998) diz que em muitas atividades comunicativas o professor cria uma situação e dá início a uma atividade, porém são os estudantes os responsáveis em conduzir a interação até sua conclusão. Logo, a tarefa é determinada em um certo momento e deverá ser realizada pelos alunos, contando com o professor como aquele que servirá de apoio para que o processo comunicativo obtenha êxito.

Assim, nesta terceira etapa, na qual as estruturas aplicadas foram usadas em um contexto comunicativo, observou-se que a professora A conduziu seu trabalho de forma que os alunos pudessem, entre eles, trocar informações e assim usar a língua livremente.

A professora do grupo A criou uma situação, em que os alunos formaram seis grupos com quatro pessoas. Cada aluno recebeu uma pequena ficha contendo nome, idade, profissão, caráter e preferências de um personagem. Esse personagem seria o anfitrião de uma festa na qual cada aluno iria e levaria um presente.

Assim, foram distribuídas fotocópias com os desenhos dos possíveis presentes: um aparelho de som, uma bola, um walk-man, uma bicicleta, um cachorro, uma mala, um óculos de sol, um sorvete, um pedaço de bolo, uma bola de basquete, uma viagem, um lápis, um violão, um vaso de flor, um par de sapatos, balões e uma caixa surpresa.

Na seqüência, cada aluno apresentou seu personagem e logo explicou o que presentearia. Assim observa-se na fala dos aprendizes o uso das estruturas estudadas.

A<sub>1</sub> – Voy a darlo un viaje, pues *le gusta* mucho viajar

A<sub>2</sub> – Voy a darlo una maleta de viaje, pues *le gusta* viajar y Luiza va a darlo *lo* viaje.

A<sub>3</sub> – Voy a darlo una pelota, pues *le gustan* los deportes.

Constata-se que o uso do verbo *gustar* no presente do indicativo foi corretamente empregado, porém o artigo neutro *lo* foi usado diante de um substantivo o que indica a forma incorreta.

Outras estruturas:

A<sub>4</sub> – Una pelota de fútbol[w], para jugar con su hijo.

A<sub>5</sub> – Yo voy a dar una pelota de basquetbo[w], para ella jugar con su hijo.

A<sub>6</sub> – Yo voy a dar unas gafas de so[w] para sus viajes a la playa.

Nestas estruturas verifica-se a pronúncia inadequada da lateral pós-vocálica, nas palavras “futebo[w], basquetebo[w] e so[w]” que foram pronunciadas com o som vocalizado marcando a interferência da Língua Materna.

A partir dessa observação, foi identificado o uso da interlíngua por parte do aprendiz que se não trabalhado pelo professor acarretará a fossilização de erros. Sobre este caso acrescenta Espiga (2001, p. 262) que o falante nativo de Português lida, durante todo o percurso do seu aprendizado de Espanhol, com funções e estruturas gramaticais próprias de sua língua materna, (aqui o uso da variante vocalizada [w] no lugar da variante alveolar [l]) as quais são em grande parte, muito próximas e semelhantes às da língua alvo, propiciando, assim, interferências em todos os estágios do aprendizado.

Nesta etapa da coleta de dados, o professor do grupo B iniciou sua aula com uma conversa sobre as eleições, tema que estava sendo discutido no momento. Assim é introduzida a aula:

P = ¿Te gusta el proceso de votación?

A<sub>1</sub> = Sí, a mí me gusta mucho.

A<sub>2</sub> = Sí, a mí también.

A<sub>3</sub> = A mí no *me gusta lo* candidato.

Percebe-se na última frase o uso incorreto do artigo neutro *lo* no lugar do artigo definido *el* antes do substantivo. Logo, o professor repete a frase, com o intuito de corrigir o erro do aprendiz:

P = ¿No te gusta *el* candidato? ¿Por qué?

A<sub>3</sub> = Ah ... es que *el* candidato no me parece la persona adecuada para ser *lo* prefecto de mi ciudad.

Observando a segunda estrutura, pode-se constatar que a aluna reconhece o erro da estrutura frisada pelo professor, porém como está se expressando espontaneamente volta a cometer o erro diante da palavra “prefeito”.

Esse erro é apresentado nos enunciados de outras alunas, mostrando as dificuldades cometidas em relação ao uso desta estrutura.

Sobre os erros na aquisição/aprendizagem de uma LE, pode-se dizer que há uma preocupação relacionada aos erros que os aprendizes cometem, mesmo após a instrução explícita, e estes erros podem ser vistos de dois ângulos distintos. O primeiro, apoiado nas idéias de Krashen (1982) que diz que na aquisição de uma segunda língua, o insumo recebido pelo aprendiz, se for perfeito, somado a outros fatores, terá como resultado uma produção adequada em diferentes situações. Porém, por outro lado se o insumo for imperfeito, apresentará como resultado um produto deficiente. Assim o aprendiz que permanecer recebendo *input* deficiente dos professores e companheiros de sala de aula, acabará adquirindo essas formas erradas, em sua interlíngua.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a melhor forma de prevenir a aquisição de estruturas erradas é fornecer o máximo de informações corretas, em especial nas primeiras etapas da aquisição de uma LE.

Por outro lado, os erros cometidos pelos aprendizes podem ser apenas transitórios, ou seja, o uso da interlíngua faz com que sejam produzidas sentenças que apresentem interferências da LM, como visto no exemplo anterior, que é o caso do uso inadequado do artigo neutro *lo* do espanhol, já que neste caso não faz parte da LM do aprendiz, porém é semelhante ao artigo definido “o” do português. Esse uso da interlíngua é aceito nas primeiras etapas da aquisição de LE, como forma transitória para o desenvolvimento da competência lingüística. Entretanto, para que o aluno não volte a produzir uma sentença errada é preciso que o insumo recebido seja perfeito, evitando assim a fossilização dos erros.

A partir dos erros apresentados, durante a terceira aula, observada no grupo B, o professor explicita, no quadro negro, outra vez o uso do artigo neutro *lo* e apresenta exemplos para que as alunas compreendam o uso.

Na seqüência, o professor volta a trabalhar com o uso do verbo *gustar*, visando a comunicação oral e o uso das estruturas selecionadas pela pesquisadora para análise (a lateral pós-vocálica, o artigo neutro *lo*).

P = Miren, mis ropas, *a mí me gusta* mucho usar pantalón vaquero ¿Y a ti M...?

A<sub>1</sub> = *A mí me gusta* mucho, pero prefiero con sandalias de tacones a[w]tos y blusa.

O professor percebe a interferência da LM quando a aluna pronuncia a palavra “altos” e apresenta a lateral pós-vocálica na forma vocalizada como no português.

P = ¿Tú has dicho tacones a[l]tos?

A<sub>1</sub> = Sí, tacones a[<sup>h</sup>]tos.

A sentença é produzida outra vez, porém agora a aluna M procura aproximar sua pronúncia da pronúncia do professor. A aula segue com a realização de atividades gramaticais contidas no Livro Didático.

Percebe-se que a instrução de caráter explícito contribuiu para a redução imediata da interferência da Língua Materna, nas estruturas morfossintáticas, porém a estrutura fonológica continuou apresentando uma margem significativa de erro.

Na segunda e terceira etapas da pesquisa, observou-se o trabalho de instrução explícita desenvolvido pelos professores, visando reforçar as estruturas estudadas e mostrar aos aprendizes os erros que passam despercebidos na comunicação oral em sala de aula de LE, bem como a relação de interação professor–aluno nesse contexto.

Sobre a instrução explícita, constatou-se que os professores buscaram formas para construir uma aprendizagem baseada no método indutivo, como comentado anteriormente, no qual a partir de exposições orais dos professores, os alunos pudessem perceber e descobrir as regras que regem a estrutura-alvo. Assim os aprendizes formaram seus próprios enunciados, anterior à explicitação da regra.

Nesse contexto, o processo de aprendizagem encontrou-se mediado por uma relação de interação, levando à construção de um conhecimento conjunto entre o aprendiz e o professor ou entre os próprios alunos. Este processo caracterizou-se pela busca do aprendiz, em significar na LE, em construir enunciados que respondessem aos questionamentos do professor. Assim foram desenvolvidas as aulas, tendo o professor como centro do questionamento, aquele ser que conduz o processo de forma sistemática, visando alcançar determinados objetivos.

### 3.3 Etapa IV – O uso das estruturas na escrita

Para responder às questões que norteiam esta pesquisa foi necessária uma análise quantitativa dos dados obtidos através da coleta de dados da linguagem escrita, visando garantir a veracidade dos mesmos e contribuir para a análise do papel da instrução explícita.

Nesta quarta etapa da coleta, o trabalho deu-se através da aplicação do teste escrito que continha questões relacionadas ao uso do verbo *gustar* no presente do indicativo e do artigo neutro *lo* diante de um adjetivo e do pronome relativo *que*.

Para que fosse possível observar o papel da instrução explícita, os quadros a seguir apresentam os resultados da aplicação do teste, que segue em anexo, anterior à instrução e após a instrução.

Esse teste apresentou enunciados que exigiam do aprendiz a capacidade de completar sentenças utilizando o artigo neutro *lo* e verbo *gustar* no presente do indicativo, estruturas estas selecionadas pela pesquisadora.

Na seqüência serão apresentados os quadros comparativos que apontam a diferença de resultados anteriores e posteriores à aplicação da instrução explícita.

Cabe ressaltar que, para efeito de análise e resultado dos dados, foram escolhidas aleatoriamente duas sentenças referentes ao verbo *gustar* e outras três que visavam o uso correto do artigo neutro *lo* e do definido *el*.

**Quadro 1 – Índice de uso do verbo *gustar* no presente do indicativo acompanhado dos pronomes complementos – na escrita - na sentença 5.1**

**GRUPO A**

Pré – instrução	Pós – instrução (após dois meses)
23 alunos	23 alunos
18% corretamente	78% corretamente
82% uso incorreto	22% uso incorreto

A sentença 5.1 apresentava a pergunta: ¿Qué te gusta hacer en los fines de semana? – e a resposta esperada era: A mí me gusta...ou Me gusta..., pois aí o aluno estaria usando corretamente a estrutura, entretanto pelo número apresentado no quadro, pode-se perceber que 18% dos aprendizes apresentaram o uso correto do verbo *gustar*, na sentença 5.1, antes da instrução formal e que 82% usaram o verbo sem o complemento, como em português o que confirma a interferência da LM na produção do enunciado escrito. Verifica-se, também, que após dois meses da explicação da regra de uso, os aprendizes do grupo A aumentaram o número de acertos para 78% com um progresso de 60% nos acertos.

**Quadro 2 – Índice de uso do verbo *gustar* no presente do indicativo acompanhado dos pronomes complementos – na escrita – na sentença 6.1**

**Sentença:** ROMÁRIO/FÚTBOL – A Romário le gusta el fútbol

**GRUPO A**

Pré – instrução	Pós – instrução
23 alunos	23 alunos
12% corretamente	66% corretamente
88% uso incorreto	34% uso incorreto

Observa-se neste quadro que os alunos apresentam uma notável dificuldade ao conjugar o verbo *gustar*, na terceira pessoa com relação ao uso da primeira pessoa. Nota-se que apenas 12% dos aprendizes produziram corretamente a estrutura e que após a instrução explícita este número cresce 54%. Novamente percebe-se a interferência da LM, usada como base para a produção da sentença, principalmente no primeiro teste, uma vez que o aprendiz não havia tido um contato com a instrução formal, porém após a instrução aumenta 54% o número de aprendizes que passaram a produzir corretamente a estrutura. Observa-se, ainda, que o número que especifica a margem de erro é elevado e isso se deve ao fato de que o aluno passa a produzir sentenças em LE com os traços de sua LM.

O quadro a seguir faz um comparativo da produção correta das estruturas, pelo grupo B, anterior e posterior à instrução explícita.

**Quadro 3 – Índice do uso do verbo *gustar* no presente do indicativo acompanhado dos pronomes complementos – na escrita – na sentença 5.1**

**GRUPO B**

Pré – instrução	Pós – instrução
20 alunas	20 alunas
10% corretamente	70% corretamente
90% uso incorreto	30% uso incorreto

Os números apontados neste quadro apresentam o índice de uso correto da estrutura pelos aprendizes que foi de 70% após a instrução explícita. Constata-se que este número aumentou 60%, porém 30% dos aprendizes, ainda, produziram a sentença 5.1 sem o uso do pronome complemento, mesmo após a explicitação da regra.

**Quadro 4 – Índice do uso do verbo *gustar* no presente do indicativo acompanhado dos pronomes complementos – na escrita – na sentença 6.1**

**GRUPO B**

Pré – instrução	Pós – instrução
20 alunas	20 alunas
5% corretamente	60% corretamente
95% uso incorreto	40% uso incorreto

O quadro quatro expõe um número inferior de alunos que produziram corretamente a estrutura na sentença 6.1, após a instrução se comparado ao quadro três, talvez isso se deva ao fato da estrutura estar na terceira pessoa, dificuldade observada, também, no grupo A.

Porém, pode-se constatar também que a explicação mais coerente acerca da dificuldade, talvez se deva ao fato de que a sentença 5.1 apresenta uma pergunta direta que define o tipo de resposta que se quer e a sentença 6.1 traz dois substantivos para formar a frase, o que pode dificultar o entendimento do aluno de que Romário é a terceira pessoa.

Os quadros a seguir apresentam o índice do uso correto do artigo neutro *lo*, nas sentenças 7.1, 7.3 e 7.4 do teste que segue em anexo.

**Quadro 5 – Índice de uso do artigo neutro *lo* diante do adjetivo *importante* – sentença 7.1**

**Sentença:** Lo importante es vivir.

**GRUPO A**

Pré – instrução	Pós – instrução
23 alunos	23 alunos
43% corretamente	76% corretamente
57% uso incorreto	24% uso incorreto

Na análise 7.1 que contém a estrutura selecionada que deveria ser usada antes do adjetivo “importante” verifica-se que 43% dos aprendizes já produziam corretamente a estrutura na escrita, antes da explicação da regra e que 76% passam a produzir corretamente a mesma estrutura após a instrução, um número que alcança uma margem significativa de crescimento, mostrando a importância do papel da instrução explícita.

**Quadro 6 – Índice de uso do artigo neutro *lo* diante do pronome relativo *que* – sentença 7.3**

**Sentença:** Lo que fue vivido es de cierta forma bueno.

**GRUPO A**

Pré – instrução	Pós – instrução
23 alunos	23 alunos
42% corretamente	78% corretamente
58% uso incorreto	22% uso incorreto

O quadro seis apresenta um número ainda significativo de alunos que antes da instrução empregavam corretamente a estrutura, assim é possível verificar a interferência da LM do aprendiz, já que na Língua Portuguesa não existe o artigo neutro, no entanto o artigo definido “o” é mais próximo do neutro *lo*, dessa forma, os aprendizes acabam utilizando esta estrutura com maior frequência. Logo, esse índice elevado de acertos anteriores à instrução explícita pode ser consequência da aproximação realizada pelos aprendizes da LM com a LA.

**Quadro 7 – Índice de uso do artigo definido *el* diante do substantivo *niño* – sentença 7.4**

**Sentença:** El niño se fue a su casa.

**GRUPO A**

Pré – instrução	Pós – instrução
23 alunos	23 alunos
23% corretamente	54% corretamente
77% uso incorreto	46% uso incorreto

A sentença 7.4 apresenta o uso do artigo neutro diante de um substantivo, na qual deveria ser empregado o artigo definido *el*, entretanto a porcentagem de alunos que usaram corretamente essa estrutura é baixa se comparada aos índices de acertos da estrutura *lo* nos quadros anteriores. Assim, destaca-se outra vez a interferência da LM do aprendiz na sentença, fazendo com que se constate que o índice de acertos dos quadros cinco e seis se deva à aproximação das línguas materna e estrangeira. Percebe-se, também, que após a

instrução explícita o índice de alunos que passam a acertar é consideravelmente crescente, ou seja, apresenta um aumento de 31%.

**Quadro 8 – Índice de uso do artigo neutro *lo* diante do adjetivo *importante* – sentença 7.1**

**GRUPO B**

Pré – instrução	Pós – instrução
20 alunas	20 alunas
40% corretamente	70% corretamente
60% uso incorreto	30% uso incorreto

Novamente os números do quadro apontam a importância da explicação do uso correto da estrutura, uma vez que 30% a mais dos aprendizes passam a produzir corretamente a mesma após a instrução explícita.

**Quadro 9 – Índice de uso do artigo neutro *lo* diante do pronome relativo *que* – sentença 7.3**

**GRUPO B**

Pré – instrução	Pós – instrução
20 alunas	20 alunas
23% corretamente	58% corretamente
77% uso incorreto	42% uso incorreto

Observa-se neste quadro um índice maior de erros em relação ao uso do artigo neutro *lo* diante do pronome *que*, já que 42% dos aprendizes continuaram apresentando erros.

**Quadro 10 – Índice de uso do artigo definido *el* diante do substantivo *niño* – sentença 7.4**

**GRUPO B**

Pré – instrução	Pós – instrução
20 alunas	20 alunas
43% corretamente	74% corretamente
57% uso incorreto	26% uso incorreto

O quadro dez apresenta um número elevado de alunos que empregavam de maneira incorreta a estrutura, ou seja, usando o artigo neutro *lo* no lugar artigo definido *el*, entretanto após a instrução explícita, esse número decresce, reafirmando, assim, a importância do papel da explicitação da regra, com um aumento de 31%.

A partir da análise dos quadros que apresentam o índice do uso correto do verbo *gustar* no presente do indicativo na sentença 5.1, pôde-se observar através de uma comparação que o grupo A apresenta uma diferença de 8% na assimilação da regra, ou seja, a diferença de resultados entre os grupos de informantes é notável, mostrando que a instrução de caráter explícito, após dois meses, exerce um efeito duradouro, contribuindo, dessa forma, para uma melhor produção das estruturas morfossintáticas em questão.

Entretanto na sentença 6.1 que exigia o uso do verbo na terceira pessoa do singular, os aprendizes apresentaram um pouco mais de dificuldade, visto que 54% dos alunos do grupo A e 55% do grupo B passaram a produzir a sentença corretamente, destoando dos números

apontados nos quadros referentes à sentença 5.1, a qual, como citado anteriormente, apresentava uma pergunta direta, ao contrário da 6.1, que exigia a elaboração de uma frase usando o verbo *gustar* no presente do indicativo e trazendo apenas duas palavras para a construção da mesma. Observou-se uma diferença de resultados entre os grupos de informantes no teste que contemplou a sentença 6.1, ou seja, pôde-se perceber o aumento considerável do número de aprendizes do grupo B que passaram a usar corretamente a estrutura, após a explicitação da regra. Cabe ressaltar, mais uma vez, a contribuição da instrução formal para melhorar a produção de estruturas morfossintáticas na escrita, diminuindo a interferência da Língua Materna.

No que se refere ao emprego correto do artigo neutro *lo* diante de adjetivos e do pronome relativo *que*, foi possível constatar, através de um comparativo dos quadros dos grupos A e B, que na sentença 7.1, que exigia o emprego desta estrutura diante de um adjetivo, há uma pequena diferença entre os grupos de informantes, visto que no grupo A, 33% dos alunos passam a empregar a estrutura corretamente e que 30% dos alunos do grupo B reduzem a interferência da Língua Materna. Para efeito de coleta de dados, cabe ressaltar, que este número não é tão elevado, tendo em vista o fato de que nestes casos os aprendizes acabaram usando inconscientemente a estrutura correta, uma vez que na sentença 7.4 os mesmos continuaram utilizando esta estrutura e aumentando, dessa forma, a margem de erros. Como comentado anteriormente frisa-se que este fato se deve à aproximação feita pelos aprendizes de sua LM com a língua estudada.

Na sentença 7.3, que exigia o emprego do artigo neutro *lo* diante do pronome relativo *que*, somente 22% dos alunos do grupo A continuaram usando-o de forma incorreta em contraponto ao grupo B, onde 42% permaneceram apresentando erros, apontando uma pequena margem de melhora na utilização da estrutura.

Comparando os quadros verificou-se que há diferenças quanto aos resultados e que vários são os fatores que podem ter influenciado nos mesmos, entre eles estão: a motivação e o interesse, a atenção e a consciência dos aprendizes, a quantidade de *input* disponível e o estágio em que se encontravam os aprendizes para que ocorresse a aquisição. No entanto, buscando alcançar os objetivos propostos, verificou-se que após dois meses de aplicação da instrução explícita, os aprendizes produziram corretamente as estruturas estudadas e que houve uma redução da interferência da Língua Materna, mostrando que há diferenças de aquisição entre os grupos de informantes e comprovando o papel benéfico da instrução formal na aquisição/aprendizagem destas estruturas.

### **3.4 Etapa V – Análise de estruturas orais e escritas**

A quinta etapa da coleta de dados foi realizada após seis meses da última coleta e contou com uma entrevista que estimulou o uso das estruturas selecionadas; a leitura de um texto e a aplicação do teste escrito.

A análise e a discussão dos dados desta etapa será dividida em três momentos. O primeiro momento apresentará a análise das entrevistas, o segundo momento apresentará a análise da leitura e o último momento mostrará, a partir de dados quantitativos, os resultados obtidos no teste escrito comparados aos testes anteriores.

#### **3.4.1 Análise da entrevista**

A pesquisa etnográfica, aqui realizada, de acordo com Triviños (1994, p.121), é reconhecida como forma específica da investigação qualitativa, partindo da descrição dos sujeitos e do ambiente investigado. Sendo esta de natureza descritiva, busca coletar dados

para uma análise detalhada do objeto de estudo. Entre as técnicas utilizadas para a coleta de dados na pesquisa qualitativa, está a entrevista semi-estruturada.

Esta técnica, conforme o autor, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias e assim ocorra o enriquecimento da investigação.

Assim, a entrevista utilizada para coleta de dados desta pesquisa, apresentou perguntas iniciais que nortearam os objetivos propostos e que privilegiaram a liberdade dos informantes para expressar suas idéias, suscitadas a partir das perguntas da pesquisadora.

A entrevista contou com dez perguntas diretas que questionavam sobre gostos e opiniões a respeito do ensino/aprendizagem da LE em questão, visando respostas, nas quais os alunos utilizassem as estruturas aprendidas, em um contexto espontâneo de uso da língua. Cabe ressaltar que nesta última coleta de dados, cada grupo contou com 20 participantes.

As perguntas contemplavam o uso de enunciados que continham a aplicação do verbo *gustar* e do artigo neutro *lo* diante de um adjetivo e a produção da lateral pós-vocálica.

A partir da transcrição e análise das entrevistas, observou-se que nos momentos em que foi solicitado o uso do verbo *gustar*, a grande maioria dos alunos produziu corretamente as sentenças. Logo, percebeu-se, também, que estes se sentiam à vontade para produzir novos enunciados, proporcionando uma relação de troca, entre a pesquisadora e os informantes.

Outra vez foi possível constatar que não há dificuldade na utilização do verbo analisado, na primeira pessoa do singular, como mostrado em momento anterior desse trabalho. Porém, como na entrevista não foram utilizadas as outras pessoas do discurso que pudessem apresentar diferentes considerações, esta foi a conclusão verificável.

Entretanto, o emprego do artigo neutro *lo* apresentou-se, em alguns momentos, problemático para os aprendizes que usavam espontaneamente a língua alvo. Visto que no uso espontâneo o grau de monitoração sobre detalhes da forma linguística se encontra reduzido. A

preocupação, aqui, para o aluno, parece ser com a natureza da mensagem, ou seja, daquilo que se vai produzir oralmente e não com aspectos da forma.

Quanto à pronúncia correta da lateral pós-vocálica /l/ do espanhol que deveria ser pronunciada como variante alveolar, percebeu-se que os aprendizes apresentam um grau maior de dificuldade, já que esta se encontra em estágios diferentes de pronúncia, variando entre a forma velar e a vocalizada. As estruturas que merecem destaque nesta análise são:

A<sub>A</sub>= A mí me gusta estudiar español porque puedo aprender cosas nuevas.

B<sub>A</sub>= Yo me gusto de español porque quiero hablar mucho.

A<sub>B</sub> = Yo gusto del español porque es interesante.

B<sub>B</sub>= A mí me gusta estudiar español porque quiero viajar.

Pode-se observar em dados quantitativos os resultados desta entrevista:

**Quadro 11 – Uso do verbo *gustar*, na primeira pessoa do presente do indicativo na questão um da entrevista**

**Questão:** ¿Te gusta estudiar español?

GRUPO A	GRUPO B
20 alunos	20 alunas
67% corretamente	78% corretamente
33% uso incorreto	22% uso incorreto

A estrutura do verbo *gustar* na primeira pessoa do singular, do presente do indicativo, foi produzida corretamente pelo grupo A, perfazendo 67% dos acertos e pelo grupo B 78%, mostrando que há uma notável diferença entre a produção correta das sentenças entre os informantes da pesquisa, ou seja, um percentual de 11%.

Quanto ao uso correto do artigo neutro *lo*, foram produzidas sentenças como:

A<sub>A</sub> = Lo mejor en la lengua es la gramática.

B<sub>A</sub> = El mejor, creo que es hablar.

A<sub>B</sub> = Lo mejor en la lengua es la cultura.

B<sub>B</sub> = El mejor en la lengua es el conocimiento de los pueblos.

**Quadro 12 – Uso do artigo neutro *lo* como resposta para a questão três da entrevista**

**Questão:** ¿Qué es lo mejor en el aprendizaje de la lengua?

GRUPO A	GRUPO B
20 alunos	20 alunas
54% corretamente	69% corretamente
46% uso incorreto	31% uso incorreto

Assim, a partir de dados quantitativos nota-se que 54% dos alunos do grupo A utilizaram corretamente a estrutura, e que 69% dos alunos do grupo B produziram-na de acordo com a regra estudada. Apresentando uma diferença de 15% entre os dois grupos.

Sobre a pronúncia da lateral pós-vocálica /l/ do espanhol foram produzidas sentenças como:

A<sub>A</sub> = Que me parece más *difícil* en la lengua es la gramática.

B<sub>A</sub> = Estudio *español* porque quiero dar clases.

A<sub>B</sub> = Estudio *español* para viajar y leer.

B<sub>B</sub> = Más *difícil* en la lengua es hablar.

Nestas sentenças foram selecionadas as palavras *difícil* e *español* para que se pudesse analisar a variante da lateral pós-vocálica, utilizada pelos informantes. Em dados quantitativos buscou-se apresentar os resultados da coleta de dados.

**Quadro 13 – Uso da lateral pós-vocálica na resposta da questão dois da entrevista, na palavra *Español***

**Questão:** ¿Por qué estudias español?

GRUPO A	GRUPO B
20 alunos	20 alunas
03% variante alveolar	10% variante alveolar
65% velar	61% velar
32% vocalizada	29% vocalizada

Logo, percebe-se que os dois grupos apresentam dificuldade maior na produção desta estrutura em relação às outras duas selecionadas nesta pesquisa. Sendo que 03% dos alunos do

grupo A produziram a variante alveolar, 65% apresentaram o estágio intermediário velar e 32% produziram a variante vocalizada. Enquanto no grupo B 10% das alunas produziram a variante alveolar, 61% apresentaram a variante velar e 29% enunciaram a lateral pós-vocálica com som vocalizado.

**Quadro 14 – Uso da lateral pós-vocálica na resposta da questão sete da entrevista, na palavra *difícil***

**Questão:** ¿Qué te parece más difícil en la lengua?

GRUPO A	GRUPO B
20 alunos	20 alunas
02% variante alveolar	08% variante alveolar
62% velar	61% velar
36% vocalizada	31% vocalizada

Comparando os quadros treze e quatorze verifica-se que o número de aprendizes do grupo A que produziram a forma da lateral pós-vocálica alveolar, decresce na pronúncia da palavra *difícil*, fato que também ocorre com os informantes do grupo B, porém a forma velar mantém um índice aproximado de produção nos dois grupos. Pode-se perceber, nestes dois casos, a evidência da interferência da LM, uma vez que quando pronunciamos a palavra *difícil* na Língua Portuguesa, vocalizamos a lateral pós-vocálica. Entretanto, a presente pesquisa não visa aprofundar detalhes sobre a pronúncia e sim verificar o papel da instrução explícita na redução da interferência da LM, justificando a sua aplicação nas aulas de LE.

Objetivando responder às questões que norteiam esta pesquisa, buscou-se verificar durante a análise da entrevista, se após oito meses da explicitação da regra das estruturas supra-citadas, houve uma duração desta instrução; se há diferenças entre a aquisição das estruturas e entre os grupos de informantes. Assim, cruzando os dados e comparando-os quantitativamente percebeu-se que os grupos de informantes assimilaram a regra do uso do verbo *gustar* no presente do indicativo, na primeira pessoa do singular e que há uma diferença de 11% entre os alunos do grupo A e do grupo B, ou seja, 78% dos alunos do grupo B elaboraram corretamente a frase em contrapartida aos 67% do grupo A. Os mesmos resultados foram obtidos no emprego do artigo neutro *lo* já que 69% dos alunos do grupo B apresentaram o uso correto da estrutura contrastando com os 54% do grupo A. Entretanto, no que tange ao emprego da lateral pós-vocálica na forma alveolar, observou-se que as formas apresentadas variaram entre a forma alveolar, a velar e a vocalizada, dados que comprovam a interferência da LM em um contexto espontâneo de uso da LE.

Assim sendo, constatou-se que há diferenças de aquisição entre a estrutura fonológica e as estruturas morfossintáticas, comprovando através dos dados que os aprendizes têm maiores dificuldades na aquisição das estruturas fonéticas. Outro dado pertinente ao trabalho é que existe uma diferença entre a aquisição dos grupos de informantes, visto que o grupo B se sobressai no emprego correto das estruturas. E, por fim, verificou-se que após oito meses a instrução explícita do verbo *gustar* e do artigo neutro *lo*, apresentou-se duradoura, no entanto a lateral pós-vocálica na forma alveolar não obteve muito êxito.

Cabe ressaltar, ainda, que o objetivo desta entrevista não era o de corrigir erros e sim proporcionar aos aprendizes um contexto de fala espontânea, no qual cada um pudesse expressar com liberdade suas idéias sobre um determinado assunto, usando somente a língua espanhola para a comunicação, favorecendo dessa forma a verificação da duração da instrução

formal, as diferenças entre a aquisição das estruturas selecionadas e a da aquisição entre os dois grupos de informantes.

### 3.4.2 Análise da leitura

Objetivando verificar a monitoração das sentenças produzidas pelos aprendizes, escolheu-se realizar a análise através da leitura de um texto, que continha a estrutura fonológica selecionada para verificação, visto que a partir de atividades de leitura se pode verificar o uso do monitor, ao contrário do uso de fala espontânea, no qual o aprendiz põe atenção ao conteúdo da mensagem, daquilo que quer comunicar, a leitura enfoca a forma, como é utilizada a linguagem, chamando a atenção para detalhes lingüísticos já estudados.

Sobre a hipótese do uso do monitor, disserta Carioni (op. cit.), que o conhecimento consciente das regras gramaticais atua como um fiscal, conduzindo o falante à correção dos erros, quando for necessário e à aproximação da língua alvo. Assim, o monitor entra em correção quando o falante reconhecer seu erro e achar necessário corrigi-lo, mas sempre depois que o enunciado foi produzido pelo sistema adquirido. Para que o monitor seja posto em prática, postula Krashen (1982), é necessário o foco na forma e o conhecimento das regras, ou seja, o falante precisa ter consciência de seu erro para corrigir-se. Aqui, verifica-se a importância da instrução explícita para a formação do monitor.

Neste segundo momento da V análise, os alunos foram submetidos à leitura de um texto, individualmente, e a pesquisadora coletou os dados através de gravações em áudio. A partir das gravações pôde-se realizar a transcrição dos dados e posteriormente análise dos mesmos.

O texto continha a estrutura fonológica da lateral pós-vocálica /l/ que aparecia dezessete vezes e exigia que os alunos tivessem atenção à pronúncia. Porém, cabe ressaltar

que a pesquisadora somente pediu a leitura para análise sem mostrar que estrutura seria observada.

As palavras utilizadas no texto foram: *el*, que apareceu quatro vezes, *almacén*, que apareceu duas vezes, *al*, que apareceu três vezes, *volví*, que apareceu duas vezes, *del*, que apareceu três vezes, e *baúl*, *revolver* e *aqué* que apareceram uma vez. Na análise foi possível constatar que a partir da leitura, ou seja, em um contexto controlado de uso da LA, os estágios da lateral pós-vocálica que prevaleceram foram as variantes velar e vocalizada. Entre as sentenças foram produzidas variantes como: en e[w], en e[ɫ], en e[l], a[w]macén, a[ɫ]macén, a[l]macén, a[w] rato, a[ɫ] rato, a[l] rato, vo[w]ví, vo[ɫ]ví, vo[l]ví, revo[w]ver, revo[ɫ]ver, revo[l]ver, baú[w], baú[ɫ], baú[l], de[w] a[w] macén, de[ɫ] a[ɫ]macén, de[l] a[l] macén, a[w] tirarla, a[ɫ] tirarla, a[l] tirarla, e[w] patio, e[ɫ] patio, e[l] patio, e[w] trapo, e [ɫ] trapo, e[l] trapo, de[w] forro, de[ɫ] forro, de[l] forro, aqué[w] era, aqué[ɫ] era, aqué[l] era, e[w] trabajo, e[ɫ] trabajo, e[l] trabajo, de[w] patio, de[ɫ] patio e de[l] patio.

A descrição dos resultados estatísticos, a seguir, servirá para dar continuidade ao estudo sobre o papel duradouro da instrução explícita nos dois grupos de informantes. Os quadros apresentarão dados sobre a frequência de produção de cada estágio da lateral pós-vocálica.

#### Quadro 15 – Frequência de Produção da Variante Vocalizada

##### GRUPO A

ene[w]	36%
a[w]macén	28%
a[w] rato	23%
vo[w]ví	16%

revo[w]ver	18%
baú[w]	76%
de[w] a[w]macén	41%
a[w] tirarla	42%
e[w] patio	23%
e[w] trapo	27%
de[w] forro	29%
aque[w] era	28%
e[w] trabajo	32%
de[w] patio	34%

O quadro 15 mostra que mesmo em um contexto controlado de uso da língua alvo, os aprendizes do grupo A apresentam altos índices de produção da variante vocalizada. No entanto, as sentenças *volví* e *revolver*, apresentam baixos índices de produção desta variante, em contrapartida à palavra *baúl* que apresenta um percentual de 76% de produção.

#### Quadro 16 – Frequência de Produção da Variante Velar

##### GRUPO A

en e[ɰ]	59%
a[ɰ]macén	69%
a[ɰ] rato	74%
vo[ɰ]ví	57%
revo[ɰ]ver	56%

baú[ɾ]	21%
de[ɾ] a[ɾ]macén	54%
a[ɾ] tirarla	55%
e[ɾ] patio	71%
e[ɾ] trapo	68%
de[ɾ] forro	67%
aque[ɾ] era	69%
e[ɾ] trabajo	62%
de[ɾ] patio	61%

Os resultados obtidos no quadro 16, mostram, se comparados aos quadros 13 e 14, que os aprendizes mantêm um índice médio de produção da variante velar, oscilando entre 54 e 74%, ou seja, percebe-se que não há uma diferença significativa na produção da variante no contexto de uso espontâneo e no contexto de uso monitorado da língua, neste grupo.

#### Quadro 17 – Frequência do uso da Variante Alveolar

##### GRUPO A

en e[l]	05%
a[l]macén	03%
a[l] rato	03%
vo[l]ví	27%
revo[l]ver	26%
baú[l]	03%
de[l] a[l]macén	05%

a[l] tirarla	03%
e[l] patio	06%
e[l] trapo	05%
de[l] forro	04%
aqué[l] era	03%
e[l] trabajo	06%
de[l] patio	05%

Observa-se que os dados quantitativos apresentam um aumento mínimo no percentual de alunos que produziram a variante alveolar, em um contexto de uso monitorado da língua, uma vez que, os quadros 13 e 14 apontam percentuais mais baixos. Convém destacar que a produção da variante alveolar é maior nas palavras *volví* e *revolver*.

#### **Quadro 18 – Frequência de Produção da Variante Vocalizada**

##### **GRUPO B**

ene[w]	16%
a[w]macén	18%
a[w] rato	12%
vo[w]ví	09%
revo[w]ver	08%
baú[w]	52%
de[w] a[w]macén	18%
a[w] tirarla	18%
e[w] patio	17%

e[w] trapo	16%
de[w] forro	13%
aque[w] era	12%
e[w] trabajo	12%
de[w] patio	14%

O grupo B apresenta um índice menor na produção da variante vocalizada, em um contexto controlado de uso da língua, se comparado aos quadros 13 e 14, onde os resultados oxilam entre 29% e 31%.

Na seqüência encontra-se a o quadro que mostra a freqüência de produção da variante velar.

#### **Quadro 19 – Freqüência de Produção da Variante Velar**

##### **GRUPO B**

ene[ɫ]	72%
a[ɫ]macén	68%
a[ɫ] rato	78%
vo[ɫ]ví	61%
revo[ɫ]ver	63%
baú[ɫ]	37%
de[ɫ] a[ɫ]macén	71%
a[ɫ] tirarla	69%

e[ɾ] patio	70%
e[ɾ] trapo	71%
de[ɾ] forro	76%
aque[ɾ] era	78%
e[ɾ] trabajo	74%
de[ɾ] patio	72%

Verifica-se o índice elevado na produção da variante velar nas sentenças produzidas pelos aprendizes, na leitura. Comparando estes resultados com os resultados dos quadros 13 e 14, percebe-se que há um aumento considerável na produção da variante velar, ou seja, em um contexto monitorado os aprendizes buscam aproximar sua pronúncia da variante alveolar.

#### **Quadro 20– Frequência de Produção da Variante Alveolar**

##### **GRUPO B**

en e[l]	12%
a[l]macén	14%
a[l] rato	10%
vo[l]ví	30%
revo[l]ver	29%
baú[l]	11%
de[l] a[l]macén	11%
a[l] tirarla	13%
e[l] patio	13%

e[l] trapo	13%
de[l] forro	11%
aqué[l] era	10%
e[l] trabajo	14%
de[l] patio	14%

O quadro vinte mostra que no grupo B a frequência de produção da variante alveolar é maior que a do grupo A e que se comparada aos quadros 13 e 14, onde a variante é produzida em contexto de uso espontâneo da língua alvo, esta apresenta índices maiores de produção.

Assim, comparando os quadros dos grupos A e B é possível constatar que a busca de aproximação da variante alveolar é maior no grupo B e que a produção da variante velar também, logo, é possível constatar que há uma diferença de aquisição entre os grupos de informantes, sendo que o grupo B se sobressai nos resultados acerca da aproximação da pronúncia correta da lateral pós-vocálica. Quanto ao uso do monitor, percebeu-se, através da transcrição dos dados coletados em áudio, que alguns dos aprendizes, tanto do grupo A, quanto do grupo B, que pronunciaram a variante vocalizada, reconheceram o erro e buscaram a aproximação da pronúncia correta, produzindo as variantes velar e alveolar. Logo, pode-se confirmar o fato de que em um contexto de uso monitorado da LA, os aprendizes passam a produzir sentenças que se aproximam da língua de um nativo.

A seguir, apresentar-se-á um quadro-resumo da lateral pós-vocálica, possibilitando uma visão geral dos resultados obtidos.

**Quadro 21 - Frequência de Produção das Variantes: Vocalizada, Velar e Alveolar**

Palavras	GRUPO A				GRUPO B			
	[w]	[ɰ]	[l]	Total	[w]	[ɰ]	[l]	Total
en el	36%	59%	05%	100%	16%	72%	12%	100%
almacén	28%	69%	03%	100%	18%	68%	14%	100%
al rato	23%	74%	03%	100%	12%	78%	10%	100%
volví	16%	57%	27%	100%	09%	61%	30%	100%
revolver	18%	56%	26%	100%	08%	63%	29%	100%
baúl	76%	21%	03%	100%	52%	37%	11%	100%
del almacén	41%	54%	05%	100%	18%	71%	11%	100%
al tirarla	42%	55%	03%	100%	18%	69%	13%	100%
el patio	23%	71%	06%	100%	17%	70%	13%	100%
el trapo	27%	68%	05%	100%	16%	71%	13%	100%
del forro	29%	67%	04%	100%	13%	76%	11%	100%
aqué! era	28%	69%	03%	100%	12%	78%	10%	100%
el trabajo	32%	62%	06%	100%	12%	74%	14%	100%
del patio	34%	61%	05%	100%	14%	72%	14%	100%

### 3.4.3 Análise do teste escrito

O último momento da análise das estruturas orais e escritas contemplou a análise de um teste escrito aplicado no dia vinte e cinco de maio de 2005, o qual visava verificar, após oito meses da aplicação da instrução explícita, o efeito duradouro da mesma, apontando diferenças na aquisição/aprendizagem entre os alunos do Ensino Superior e Médio.

O teste escrito continha atividades sobre as estruturas morfossintáticas selecionadas para esta investigação, o qual contava com seis frases que deveriam ser completadas com os artigos, sendo que apenas duas exigiam o uso do artigo neutro *lo* e cinco sentenças para a produção de frases com o verbo *gustar* no presente do indicativo.

Na seqüência, observam-se as sentenças que deveriam ser completadas com o artigo neutro.

5. *Lo* importante ahora es mantener la calma.

6. ¡ No puedes imaginar *lo* lindo que fue el concierto ayer!

Entretanto, alguns alunos produziram sentenças como:

5. *El* importante ahora es mantener la calma.

6. ¡ No puedes imaginar *el* lindo que fue el concierto ayer!

A seguir o quadro mostrará, a partir de dados quantitativos, a freqüência de uso do artigo neutro *lo* nas duas sentenças, já apresentadas.

**Quadro 22 – Freqüência de Uso do Artigo Neutro *lo* – questões a - cinco e seis do teste de pós-instrução (oito meses)**

Grupo	Questão 5	Questão 6
A	68% acertaram	40% acertaram
B	70% acertaram	60% acertaram

O quadro mostra que há uma diferença de 10% entre o grupo A e o grupo B no uso correto do artigo neutro *lo*, na questão cinco. Enquanto 70% dos alunos do grupo B empregaram corretamente a estrutura, apenas 68% dos alunos do grupo A o fizeram. Porém na questão seis há uma diferença de 20% entre os dois grupos, o que aumenta a freqüência do

uso correto da estrutura. Cabe ressaltar, para efeito de coleta e análise de dados, que o grupo A contou somente com 20 alunos nesta última etapa da pesquisa.

Para que fossem alcançados os objetivos desta pesquisa buscou-se comparar os dados do teste de pré-instrução, do teste de pós-instrução (dois meses) e do teste pós-instrução (oito meses), no entanto para que isso fosse possível selecionou-se uma questão que solicitava o uso do artigo neutro antes do adjetivo *importante* e o uso do verbo *gustar* na primeira pessoa do singular, no presente do indicativo.

Os próximos quadros apontam os percentuais dos alunos que empregaram corretamente o artigo neutro *lo* diante do adjetivo *importante* nos testes de pré-instrução, de pós-instrução (dois meses) e de pós-instrução (oito meses).

**Quadro 23 - Uso correto do artigo neutro *lo* diante do adjetivo *importante***

**GRUPO A**

Pré-instrução	Pós-instrução (após 2 meses)	Pós-instrução (após 8 meses)
43%	76%	68%

**Quadro 24 – Uso correto do artigo neutro *lo* diante do adjetivo *importante***

**GRUPO B**

Pré-instrução	Pós-instrução (após 2 meses)	Pós-instrução (após 8 meses)
40%	70%	70%

Verificou-se que o grupo A aponta índices mais elevados do que o grupo B antes da instrução explícita e após dois meses da explicitação da regra, porém na verificação do papel

duradouro da instrução pode-se observar que o grupo B mantém o mesmo índice de acertos em contraponto ao grupo A que tem uma redução de 8%. Assim, percebe-se que a diferença de resultados, talvez se deva ao fato de que os informantes do grupo B, que cursam o Ensino Superior tenham continuado interessados procurando exercitar a língua; e para parte dos alunos do grupo A, a instrução formal tenha sido apenas mais um conteúdo trabalhado, ou talvez os alunos não estivessem em uma etapa adequada do processo de aquisição e sendo assim, não tenham conseguido adquirir determinadas estruturas. Cabe ressaltar, que é claramente visível o papel duradouro da instrução de caráter explícito, uma vez que os alunos do grupo B mantêm o mesmo grau de informações, entretanto, esta aquisição pode não ter se tornado possível para alguns alunos do grupo A, por outros fatores já comentados anteriormente.

Entre as atividades que fizeram parte do teste escrito encontravam-se sentenças que exigiam a elaboração de frases formadas a partir de palavras que contemplavam o emprego do verbo *gustar* no presente do indicativo. Na seqüência, estão expostos os quadros que apresentam os dados coletados no teste escrito com as cinco sentenças que faziam parte do mesmo.

**Quadro 25 – Frequência da Produção Correta de Enunciados com o Verbo *Gustar* no teste de pós-instrução (8 meses), na questão b ( nos cinco enunciados)**

GRUPO A	5 enunciados	63% alunos acertaram 4 questões 16% alunos acertaram 3 questões 11% alunos acertaram 2 questões 10% alunos acertaram 1 questão
GRUPO B	5 enunciados	76% alunos acertaram 4 questões 12% alunos acertaram 3 questões 12% alunos acertaram 2 questões

Os resultados mostram que das cinco sentenças produzidas pelos alunos, no grupo A apenas 63% dos aprendizes acertaram as quatro questões, 16% acertaram três questões, 11% acertaram duas questões e 10% acertaram uma questão, o que comprova a diferença de aquisição por parte dos informantes, já que 76% dos alunos do grupo B acertaram quatro questões, 12% acertaram três questões e 12% acertaram duas questões.

As frases apresentavam todas as pessoas do discurso, porém para que fosse realizada a comparação entre este teste e os testes de pré e pós-instrução, selecionou-se apenas a sentença que exigia o emprego do verbo *gustar* na primeira pessoa do singular, no presente do indicativo. A sentença correta para esta atividade deveria ser:

A mí me gusta la manzana verde. ou Me gusta la manzana verde.

Entretanto foram produzidas sentenças como:

$A_A = Y_o$  gusto de la manzana verde.

$A_B = Y_o$  gusto la manzana verde.

$B_A = A$  mí gusta la manzana verde.

$B_B = Y_o$  gusto de manzana verde.

Observa-se nestas sentenças, em especial na A<sub>A</sub>, A<sub>B</sub> e B<sub>B</sub>, a interferência da LM do aprendiz, uma vez que as sentenças são produzidas a partir da conjugação do verbo na Língua Portuguesa. Nota-se também que o informante B<sub>A</sub> busca uma aproximação da LA, utilizando o pronome tônico seguido do verbo *gustar*.

Nos próximos quadros mostrar-se-á em dados quantitativos o efeito duradouro da instrução explícita, a partir da análise do uso correto do verbo *gustar* na primeira pessoa do singular, no presente do indicativo.

**Quadro 26 – Uso do Verbo Gustar na primeira pessoa do singular do presente do indicativo**

**GRUPO A**

Pré-instrução	Pós-instrução (após 2 meses)	Pós-instrução (após 8 meses)
18% corretamente	78% corretamente	60% corretamente

**Quadro 27 – Uso do Verbo Gustar na primeira pessoa do singular do presente do indicativo**

**GRUPO B**

Pré-instrução	Pós-instrução (após 2 meses)	Pós-instrução (após 8 meses)
10% corretamente	70% corretamente	80% corretamente

A partir da análise destes dados e a comparação entre os dados anteriores e os atuais, verificou-se que os aprendizes apresentaram um grande aumento na produção correta da estrutura selecionada entre o teste de pré-instrução e o de pós-instrução (dois meses); entre os grupos, percebeu-se que houve uma diferença de 8% na assimilação da regra, no teste após dois meses, entretanto, nos dados que comprovam o efeito duradouro da instrução explícita, após oito meses da explicitação da mesma, constatou-se que os informantes do grupo B mostraram uma diferença de 20%, ou seja, os alunos do grupo A decaem de 78% para apenas 60% na assimilação da regra do uso do verbo *gustar* no presente do indicativo e os alunos do grupo B crescem de 70% para 80%, o que mais uma vez comprova a diferença de aquisição dos grupos de informantes. Outro ponto relevante é o papel que a instrução explícita desempenha, uma vez que os números que mostram o teste de pré-instrução e pós-instrução apresentam percentuais crescentes, comprovando a redução da interferência da LM. Observou-se, também, que a instrução de caráter explícito exerce um efeito duradouro, em especial, no grupo B.

Cabe ressaltar que o grupo A apresenta uma diferença de 8% na aquisição entre as estruturas morfossintáticas e o grupo B uma diferença de 10% entre a aquisição do artigo neutro *lo* e do verbo *gustar* no presente do indicativo.

Dessa forma, finaliza-se a análise de dados desta pesquisa deixando maiores considerações para as conclusões finais que seguem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as considerações finais deste trabalho, faz-se necessária uma retomada dos pontos principais que conduziram a pesquisa, bem como a justificativa para o desenvolvimento desta, as bases teóricas que sustentaram as análises, os objetivos que deram um caráter produtivo ao trabalho, as questões norteadoras que buscaram respostas ao tema, os procedimentos metodológicos adotados e a discussão de pontos essenciais dos resultados da pesquisa.

Retomando a delimitação do tema acerca do Papel da instrução explícita na Aquisição/Aprendizagem de estruturas fonológicas e morfosintáticas do Espanhol, aprendidas como LE por falantes que têm o Português como LM, cabe dizer que a instrução de caráter explícito tem como tarefa “mor” contribuir na aquisição/aprendizagem de LE, uma vez que chama a atenção para detalhes lingüísticos que passam despercebidos aos aprendizes. A partir desta constatação, durante o trabalho docente em sala de aula de Língua Espanhola, observou-se que muitos detalhes lingüísticos nem sempre são percebidos pelos aprendizes, ou seja, determinadas diferenças entre a língua materna e a língua alvo, o que acaba levando a fossilização dos erros produzidos na interlíngua. Com a preocupação voltada a tal questão, foi proposta esta pesquisa, visando avaliar o papel da instrução formal na Aquisição/Aprendizagem de algumas estruturas do espanhol, como meio eficaz na redução de interferências da Língua Materna, justificando, assim, sua aplicação na sala de aula de Língua Estrangeira.

A partir desta proposta, foram determinadas as bases teóricas cabíveis à sustentação do tema. Assim, foi necessária uma explanação acerca das teorias que norteiam a Aquisição de Linguagem, bem como aquelas que conduzem o processo de Aquisição/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, visto que este é o tema que envolve a presente pesquisa.

Assim, no que tange à aquisição de Segunda Língua, pode-se dizer que os estudos que envolvem este aspecto, fazem uma relação entre consciência e aprendizagem mostrando os diferentes níveis em que a consciência se manifesta durante a aprendizagem, determinando o processamento do conhecimento em dois diferentes níveis, originando duas formas de saber: o saber explícito e o saber implícito. O primeiro relacionado aos aspectos formais da língua, requisitando um esforço voluntário para compreendê-los, e o segundo decorrente de processos espontâneos da experiência humana, com a atenção voltada para aquilo que se quer significar.

Neste sentido, cabe ressaltar que devido ao fato de alguns estudiosos discordarem da possibilidade de que exista aprendizado sem consciência, foram surgindo diferentes abordagens acerca do saber explícito e implícito.

Assim, estas diferentes abordagens de ensino de LE foram ora privilegiando o saber implícito da língua, enfatizando a oralidade, tendo a aprendizagem como resultado de mecanismos de repetição com vistas à memorização subconsciente de suas estruturas; ora surgiram como ensino explícito, através de uma abordagem tradicional, que visava o domínio e uso correto da língua, através da explicitação das regras.

Entretanto, os estudos de Schmidt (1994) apresentaram a possibilidade de conversão indireta do conhecimento explícito em implícito, privilegiando a atenção na aprendizagem, por parte do aprendiz. Logo, esta hipótese da Interface Fraca vislumbra o efeito facilitador do conhecimento explícito, possibilitando aos aprendizes perceber detalhes da forma do *input*, que passam despercebidos durante o uso espontâneo da língua alvo. Cabe ressaltar, que esta hipótese é elemento chave desta pesquisa, uma vez que, a justificativa para a realização da

mesma está centrada no fato de que os aprendizes não percebem certos detalhes da língua e acabam por fossilizar os erros.

No que tange à preocupação com a fossilização dos erros, pode-se dizer que a partir da Hipótese da Interface Fraca, acredita-se que o conhecimento explícito, propiciando ao aprendiz a percepção das diferenças existentes entre a língua alvo e a língua materna, contribua para a diminuição de interferências da LM. Assim, é possível relacionar, no processo de Aquisição/Aprendizagem, o papel benéfico tanto do *input* recebido quanto do conhecimento da forma.

Nestas condições, a sala de aula de Segunda Língua, é vista como o espaço em que a criação de um ambiente comunicativo se faz de suma importância, ao mesmo tempo em que é reconhecida a adequação do foco na forma relacionado ao contexto comunicativo.

A instrução formal, aqui comentada, esteve relacionada, também, a outros fatores tais como a interação professor-aluno, a atenção, a consciência e a escolha do método pelo professor.

Mostrou-se nesta pesquisa um trabalho de instrução formal que visava, a partir do método indutivo, proporcionar ao aluno um *input* compreensível acerca das estruturas selecionadas para o trabalho. O foco na forma esteve embasado em uma prática docente calcada em uma abordagem de cunho comunicativo, na sala de aula de Segunda Língua, relacionada à construção do significado, através da interação.

Convém destacar que o trabalho de instrução formal, visto como meio facilitador de desenvolvimento de um conhecimento explícito, será capaz de chamar a atenção do aprendiz para os dados do *input*, dependendo do método utilizado pelo professor. Assim pode-se discutir dois métodos, o método tradicional de instrução, através da exposição direta das regras para os aprendizes e o método indutivo, o qual induz os alunos a descoberta das regras. Cabe ressaltar, aqui, que o convite à descoberta do funcionamento da língua se mostra mais

motivante do que o simples conhecimento da regra. Sob esta ótica, o presente estudo contou com a aplicação da instrução formal a partir do método indutivo que instigou os alunos ao conhecimento das regras, proporcionando um desempenho satisfatório por parte do aprendiz. Além da aplicação da instrução formal, houve a realização de atividades de prática da estrutura.

A forma de correção usada pelos professores que fizeram parte da pesquisa, foi a de repetição da estrutura-alvo.

Outro ponto relevante é comentado por Schmidt (1994,1995) que diz que para o desenvolvimento do *intake*, o aprendiz, que não consegue demonstrar atenção para o *input* como um todo, deve atentar para detalhes específicos desse *input*, ou seja, as estruturas selecionadas pelo professor. Nesse sentido é que a instrução de caráter explícito tem o intuito de estimular a percepção do aprendiz para as estruturas do *input*.

A intervenção pedagógica buscou chamar a atenção para a produção da estrutura fonológica /l/, na forma alveolar e para as estruturas morfossintáticas como o verbo *gustar* no presente do indicativo e uso do artigo neutro *lo*.

Os alunos-sujeitos desta pesquisa faziam parte de dois grupos que apresentavam diferenças quanto à idade, poder aquisitivo e sobretudo objetivos para a aprendizagem da língua alvo, o que possibilitou esclarecimentos sobre as diferenças na aquisição.

O trabalho realizado pelos professores, como comentado anteriormente, encontrou-se baseado em um ensino através de uma abordagem comunicativa, ou seja, centrada no ensino da língua dentro de um contexto e no seu uso efetivo para a expressão da subjetividade do aprendiz.

A coleta de dados deu-se, inicialmente, através da aplicação de um teste de pré-instrução, no qual pôde-se verificar em que nível de aprendizado encontravam-se os aprendizes, e após o trabalho de instrução formal, foi possível comparar este primeiro teste

com o teste de pós-instrução (2 meses) e pós-instrução (8 meses), possibilitando, dessa forma, responder às questões norteadoras.

Para que fosse possível estabelecer esta comparação selecionou-se a primeira estrutura morfossintática, o verbo *gustar*, no presente do indicativo, com a sentença na primeira pessoa do singular. Assim, os dados coletados, mostraram o desempenho dos alunos dos grupos A e B nos três momentos. Na análise dos testes do grupo A, verificou-se que anterior à instrução formal do verbo *gustar* 18% dos alunos produziram corretamente a sentença e que após dois meses da instrução este número aumentou 60%, perfazendo um total de 78%, no entanto, após oito meses da aplicação da instrução, somente 60% dos aprendizes continuaram a apresentar a estrutura correta. Porém, o número de aprendizes do grupo B que produziu corretamente a estrutura, anteriormente à instrução explícita, é inferior ao grupo A, mas este número cresce 60%, no teste de pós-instrução (2 meses) e, ainda, aumenta 10% após oito meses da aplicação da instrução formal.

A segunda estrutura morfossintática selecionada pela pesquisadora, o artigo neutro *lo*, apresentou resultados que comprovaram o papel da instrução explícita, uma vez que, no grupo A verificou-se um índice de 43% de uso correto da estrutura diante do adjetivo “importante”, e que após dois meses da instrução explícita este número aumentou 33%. Porém os resultados apresentam uma redução de 8%, após oito meses de instrução; ao contrário do grupo B, onde o número de alunos que produzia corretamente a estrutura era 3% menor e aumentou 30% após a instrução formal, mas ainda permaneceu inferior ao grupo A. No entanto, após oito meses de explicitação da regra, o grupo B mantém o mesmo índice de uso correto da estrutura. Neste comparativo, observou-se que o grupo A se sobressai ao grupo B, após dois meses de instrução, mas o grupo B permaneceu com o mesmo índice de uso correto da estrutura, após oito meses da instrução, enquanto este índice diminuiu no grupo A. Outro ponto relevante nesta análise é o fato de que ambos os grupos apresentam um índice alto de

acertos, anterior à instrução o que levou a pesquisadora a constatar que a interferência da Língua Materna mostrou-se maior nesta estrutura, onde os aprendizes buscaram a aproximação do artigo definido *o* e acabaram utilizando o artigo neutro *lo*.

Dessa forma, foi possível verificar o papel duradouro da instrução explícita, no que se refere às estruturas morfossintáticas em questão, uma vez que os índices de porcentagem apontam um aumento considerável na produção correta das mesmas. Quanto à diferença dos grupos de informantes, pode-se dizer que anterior à explicitação das regras, tanto na primeira estrutura, como na segunda, o grupo A apresenta maiores índices de uso correto, no entanto, após oito meses, os números do grupo B aumentam e do grupo A decrescem. Vários são os fatores que podem ter influenciado tal fato, entre eles está o grau de interesse e a atenção do grupo B, uma vez que os objetivos deste grupo são com o ensino da língua alvo, o que pode ter levado os aprendizes, durante seis meses entre os trabalhos de pós-instrução, a preocupar-se mais com os detalhes lingüísticos, realizando leituras e estudos acerca das estruturas.

Convém ressaltar que a relação e a análise dos dados coletados possibilitaram à pesquisadora concluir que há um efeito imediato sobre a questão da redução da interferência da Língua Materna no que tange às estruturas morfossintáticas, mostrando que a hipótese da Interface Fraca encontra-se relacionada a tal fato, visto que os aprendizes, após o trabalho de instrução formal, perceberam os erros na sua interlíngua e passaram a produzir, na maioria dos casos, corretamente as estruturas selecionadas. Assim, mostra-se necessário utilizar uma metodologia de ensino na qual o professor de línguas forneça uma quantidade de *input* suficiente e perfeito aliado ao trabalho de instrução formal que servirá para que os aprendizes percebam os erros da sua interlíngua.

Buscando ainda responder às questões norteadoras, sobre a diferença na aquisição de estruturas fonológicas e morfossintáticas, selecionou-se a estrutura da lateral pós-vocálica /l/ do espanhol, que apresentou as variantes: alveolar, velar e vocalizada. A coleta de dados deu-

se através de observações em sala de aula, de uma entrevista e da leitura de um texto, ou seja, em um contexto espontâneo de uso da língua e um contexto de uso monitorado. A forma esperada para a pronúncia correta da lateral pós-vocálica era a variante alveolar, no entanto os aprendizes utilizaram com maior frequência a forma velar e a vocalizada. Nas observações feitas nas salas de aula, percebeu-se que os aprendizes dos dois grupos produziram com maior frequência a variante vocalizada. Na entrevista, tanto no grupo A quanto no grupo B a variante velar apresentou aproximadamente um total de 60% da pronúncia nas palavras “espanhol” e “difícil”. No entanto o grupo B apresentou um grau maior de desempenho na pronúncia da variante alveolar nas palavras *español* e *difícil*, perfazendo um total de 10% e 08%, contrastando com o grupo A que totalizou 03% e 02% na produção desta variante, assim a forma vocalizada somou o total final de cada grupo. A partir desta análise, observou-se que em situações de fala espontânea o nível de acuidade é menor e assim a aproximação da pronúncia da LM é maior. Na leitura do texto, percebeu-se que a busca pela aproximação da variante alveolar foi maior tanto no grupo A, quanto no grupo B e que há uma diferença entre os grupos no que tange ao uso desta variante, uma vez que o grupo B apresenta índices maiores de produção da mesma.

Assim, constata-se que o aprendiz busca aproximar a sua pronúncia da pronúncia correta da estrutura, no entanto os resultados não são satisfatórios, mostrando que há uma diferença na aquisição das estruturas fonológicas e morfossintáticas. Talvez isso se deva ao fato de que a lateral pós-vocálica, na Língua Portuguesa, é vocalizada, o que dificulta a pronúncia correta na Língua Espanhola, onde esta deveria apresentar-se como variante alveolar.

Através desta investigação percebeu-se, também, que há diferenças de aquisição entre os sujeitos do Ensino Superior e Médio, visto que, de acordo Schmidt, para que ocorra a aprendizagem o aprendiz deve estar preparado para perceber detalhes da forma presentes no

*input*. Entretanto para que o processo de aprendizagem tenha seus méritos é preciso que haja consciência com intenção, que de acordo com o autor está relacionada com o esforço voluntário, através de tentativas deliberadas do aprendiz em adquirir determinados aspectos da LE. Schmidt expõe o fato de que é preciso um esforço por parte do aprendiz, ou seja, a intenção e o propósito de aprender e dominar um determinado aspecto da língua. Assim, com base nestas idéias, constatou-se que os aprendizes do Ensino Superior obtiveram maior êxito quanto à aquisição de determinadas estruturas devido aos seus interesses e propósitos para o futuro ensino da língua.

Quanto à possibilidade de efeito duradouro da instrução explícita, verificou-se através dos testes de uso espontâneo e controlado do idioma que as estruturas morfossintáticas apresentaram um caráter duradouro, porém a estrutura fonológica continuou apresentando erros quanto a sua produção. Assim, a durabilidade da instrução explícita na Aquisição/Aprendizagem do verbo *gustar* e do artigo neutro *lo*, comprova que as estruturas que apresentam diferenças em relação à Língua Portuguesa são adquiridas com maior facilidade do que aquelas que se aproximam mais de uma estrutura da LM que apresenta diferenças de pronúncia, como é o caso a lateral pós-vocálica.

Logo, traçando-se um paralelo entre o que diz a Hipótese da Interface Fraca e os resultados obtidos nesta pesquisa, percebe-se que a instrução explícita não produziu mudanças de efeito imediato e de longo prazo sobre a estrutura fonológica, no entanto o trabalho pedagógico colaborou com o grau de percepção do aprendiz de modo a reduzir a interferência da LM, porém o efeito da instrução formal foi imediato e de longo prazo no que tange às estruturas morfossintáticas.

Dessa forma, o presente trabalho buscou mostrar e avaliar a contribuição da instrução formal para redução da interferência da Língua Materna, bem como observar se esta exerce um efeito duradouro sobre os aprendizes, justificando, assim, sua aplicação em aulas de

Espanhol como LE, mostrando que, conforme já evidenciado, a instrução explícita apresenta-se como peça-chave no processo de Aquisição/Aprendizagem de uma LE, chamando a atenção para detalhes lingüísticos que passam despercebidos pelos aprendizes no recebimento do *input*, colaborando também para formação do monitor que poderá ser ativado durante o uso controlado da Língua.

Assim, a pesquisa aqui exposta, veio a contribuir de certa forma com o profissional de ensino de Língua Espanhola, mostrando a importância da instrução explícita no processo de Aquisição/Aprendizagem de LE, em especial ao trabalho pedagógico voltado para o enfoque comunicativo de uso da língua, ou seja, com um ensino baseado no método indutivo de ensino de regras, possibilitando aos aprendizes a descoberta das mesmas e a percepção de detalhes lingüísticos para a transformação de sua interlíngua em língua alvo, mostrando, assim, as diferenças existentes entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola, justificando a explicitação das regras na sala de aula de Segunda Língua. No entanto, para que o processo obtenha resultados satisfatórios, é necessário que o professor reconheça o seu papel como facilitador na aprendizagem de LE e, desta forma, forneça *input* perfeito e compreensível aliado a um bom trabalho de instrução explícita, contando com o auxílio de materiais de ensino bem elaborados e condizentes aos objetivos do seu trabalho.

## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Rafael Cano. **El Epañol a través de los Tiempos**. Madrid: Arco Libros, 1999.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Interação e Intervenção no contexto de ensino de línguas**. Científico Nacional. Minas Gerais: Caxambú, 1994. p. 1088-1090.

\_\_\_\_\_. (org.). **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D .A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ALVES, Ubiratã K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L<sub>2</sub>: evidências fornecidas pela teoria da otimidade**. Pelotas. Dissertação de mestrado. UCPel, 2003.

BARALO, Marta . **La adquisición del Español como Lengua Extranjera**. 1. ed. Madrid: Arco Libros, 1999.

\_\_\_\_\_. Algunos Tópicos en la Adquisición de una Lengua Extranjera. *In: Frecuencia*. Revista de Didáctica ELE (1) 14-17, 03. Madrid, 1996.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BON, Francisco Matte. **Gramática comunicativa del español**. v. 1 e 2. Madrid: Edelsa, 1995.

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, n. 23, p. 55-69, 1994.

CARIONI, Lilia. **Aquisição de Segunda Língua: A teoria de Krashen**. Tópicos de Lingüística Aplicada. EduFSC: 1988.

CHOMSKY, N. **Linguagem e Mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Trad. Lúcia Lobato. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

CORDER, S. P. La Importancia de los Errores del que Aprende una Lengua Segunda. *In: LICERAS, J. La Adquisición de las Lenguas Extranjeras: hacia um modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 1967.

ELLIS, Nick. **Teaching and Research: Options in Grammar Teaching**. TESOL, Oruarterly, v. 32, n.1, 1998, p. 39-40.

ELLIS, Rod. **Teaching and Research: Options in Grammar Teaching**. TESOL, Quarterly, v. 32, n.1, 1998, p. 39-60.

\_\_\_\_\_. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ESPIGA, Jorge. **Influência do espanhol na variação da lateral pós-vocálica do português da fronteira**. Pelotas. Dissertação de mestrado. UCPel, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Português dos Campos Neutrais**. Um estudo sociolingüístico da lateral pós-vocálica nos dialetos fronteiriços de Chuí e Santa Vitória do Palmar. Tese (doutorado) – PUCRS, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. Interferência e Interlínguas no Aprendizado de Español por Falantes Nativos de Português: Aspectos da fonologia. *In: HERNANDORENA, C. L. M. (org.). Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: Aspectos fonético-fonológicos*. UCPel – Educat, p. 261-276, 2001.

FERNÁNDEZ, López S. **Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Edelsa, 1998.

FERREIRA, H. **Gramática e Aquisição**: a relação entre o ensino com foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2001.

FRAWLEY, W. **Vygotsky e a Ciência Cognitiva**: linguagem e interação das mentes social e computacional. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, María Teodora R. M. **Síntesis Gramatical de la Lengua Española**. São Paulo: Novos Livros Editora, 1994.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. 1. ed. Madrid: Arco Libros, 1999.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KRASHEN, S. El modelo del monitor y la actuación de los adultos em L<sub>2</sub>. *In*: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 1977.

\_\_\_\_\_. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. London: Pergamon, 1982.

\_\_\_\_\_. **The Input Hypothesis**. London: Longman, 1985.

LITTLEWOOD, William. **La Enseñanza Comunicativa de Idiomas**: introducción al enfoque comunicativo. Madrid: Cambridge, 1998.

LYONS, Jonh. **Linguagem e Lingüística**: uma introdução. Trad. Maria Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1987.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de Lingüística Aplicada**: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

MARTIN, Ivan Rodrigues. **Espanhol**: série Brasil. 1. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MELO, Lélia Erbolato. Principais Teorias/abordagens da aquisição de linguagem. *In*: MELO, Lélia, E. (Org.) **Tópicos de Psicolinguística Aplicada**. 2. ed. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 1999. p. 25-53.

MILANI, Esther Maria. **Gramática de Espanhol para brasileiros**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

MUÑOZ, Liceras. **La Adquisición de las Lenguas Extranjeras**. Madrid: Visor, 1991.

ROBINSON, P. Aptitude, Awareness and the Fundamental Similarity of Implicit and Explicit Second Language Learning. *In*: SCHMIDT, R (ed.) **Attention and Awareness In Second Language Learning**. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, p. 303-357, 1995.

ROMANOS, Henrique; CARVALHO, Jacira Paes de. **Expansión**. São Paulo: FTD, 2002.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. *In*: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SCHMIDT, Richard. **The role of consciousness in second language learning**. *Applied Linguistics* 11, 1990.

\_\_\_\_\_. Desconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. *In*: **Consciousness in Second Language Learning**. AILA REVIEW, n. 11, p. 11-23, 1994.

\_\_\_\_\_. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *In*: SCHMIDT, Richard (ed.). **Attention and Awareness in Foreign Language Learning**. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995.

SELINKER, L. La interlengua. *In*: LICERAS, J. (1992). **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 1972.

SHARWOOD SMITH, M. **Second Language Learning: Theoretical Foundations**. New York: Longman, 1994.

VIEIRAS, Daniele Borchardt. **As formas de conhecimento implícito e explícito na interação em sala de aula de Língua Estrangeira**. Pelotas. Dissertação de Mestrado. UCPel, 2003.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WONG, W. Modality and Attention to Meaning and Form in the Input. *In: **Studies in Second Language Acquisition***. V 23, n. 3, p. 345-368, September 2001.

TRIVIÑOS, AS. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1994.

**ANEXOS**

**QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**  
**INTITULADA: “O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NA**  
**AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE ESTRUTURAS DO ESPANHOL POR**  
**FALANTES DE PORTUGUÊS COM LÍNGUA MATERNA”**

**Mestranda: Roberta Egert Loose**

Nome completo do professor/a titular:

Formação Profissional:

Tempo de experiência:

.

Abordagem utilizada no processo de ensino de LE:

Recursos usados/Bibliografia adotada:

Turma:

Número de alunos:

Perfil sócio-econômico dos alunos:

Perfil de aprendizagem:

Média de idade:

Número de horas/aulas semanais:

**TESTE DE PRÉ-INSTRUÇÃO E PÓS-INSTRUÇÃO (DOIS MESES)**

**TRABALHO DE COLETA DE DADOS PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**INTITULADA: “O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NA  
AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE ESTRUTURAS DO ESPANHOL POR  
FALANTES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA”**

**Mestranda: Roberta Egert Loose**

Lea al texto con atención:

A mí me gusta la paella

Gloria: ¿Qué te parece si pedimos de primer plato una ensalada?

Jaime: Me parece bien, pero creo que antes podríamos pedir unas tapas de jamón

...¿Qué te parece?

Gloria: Excelente. ¿Y para tomar, qué vamos a pedir?

Jaime: ¿Qué tal un vino tinto y zumo de frutas?

Gloria: Está bien.

Jaime: ¿Y de segundo plato?

Gloria: A mí me gusta la paella. ¿Qué tal una paella valenciana? He oído decir que la paella que hacen en este restaurante es muy buena.

Jaime: Me parece una buena idea, y de complemento podemos pedir calamares. ¿Te gustan los calamares?

Gloria: Me gustan mucho. Ya veo que hoy es un día especial. Todo me parece delicioso.

Jaime: Bueno, ¿y cómo los prefieres?

Gloria: Jaime, a mí me gustan los calamares fritos. ¿Y a ti?

Jaime: A mí también. Fritos es como mejor están. Mira, Gloria, ahí viene el camarero.

Gloria: Pues vamos a hacerle nuestro pedido. Estoy que se me hace la boca agua.

Jaime: ¿Y de postre?

Gloria: Eso ya lo veremos después de la comida, Jaime.

Camarero: Buenas tardes, ¿desean que les dé alguna sugerencia?

### Vocabulario

Tapa: pequeña ración servida como aperitivo.

Jamón: carne curada de la pierna del cerdo.

Zumo: líquido que se saca de las frutas exprimiéndolas. En Hispanoamérica se dice jugo.

Paella: plato de arroz, carne, legumbres, pescados, mariscos, etc (comida típica española – valenciana).

Calamares: tipo de molusco con diez brazos; lleva en su interior una bolsa de tinta que le sirve para ocultarse con el enturbiamiento del agua cuando se siente perseguido.

Camarero: mozo de café, restaurante u otro establecimiento semejante.

Postre: fruta, dulce y otras cosas que se sirven al fin de las comidas.

Ahora responde:

1 – Principal asunto del texto:

---

2 - Los gustos de los personajes:

3 - Traduzca al portugués la frase: “A mí me gusta la paella”.

---

4 – Justifica la traducción explicando la diferencia entre el portugués y el español, cuanto al uso del verbo gustar.

5 – Contesta:

5.1) ¿Qué te gusta hacer en los fines de semana?

---

5.2) ¿Qué tipo de música te gusta más?

---

5.3) ¿Cuál es la comida que más te gusta?

---

5.4) ¿Te gustan las telenovelas?

---

5.5) ¿Te gusta la política?

---

5.6) ¿Cuál es la asignatura que más te gusta?

---

5.7) ¿Te gusta leer?

---

6 – Haz frases con el verbo gustar relacionando los pares de elementos propuestos:

6.1) Romário / fútbol: \_\_\_\_\_

6.2) Él / rock: \_\_\_\_\_

6.3) Alumno / clases de español: \_\_\_\_\_

6.4) Julio / viajar con amigos: \_\_\_\_\_

6.5) Pájaros / sol: \_\_\_\_\_

6.6) Ella / hombres sinceros: \_\_\_\_\_

6.7) Ellas / verano: \_\_\_\_\_

6.8) Ángela / bailar: \_\_\_\_\_

6.9) Ángela y Roberta / tomar café: \_\_\_\_\_

6.10) Nina / pasear con sus padres: \_\_\_\_\_

7 – Complete con el artículo adecuado.

7.1 - \_\_\_ importante es vivir.

7.2 – Esto es \_\_\_ mejor de la vida.

7.3 - \_\_\_ que fue vivido es de cierta forma bueno.

7.4 - \_\_\_ niño se fue a su casa.

Buena Suerte

## **ANÁLISE V - ENTREVISTA**

### **TRABALHO DE COLETA DE DADOS PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

#### **INTITULADA: “O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE ESTRUTURAS DO ESPANHOL POR FALANTES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA”**

**Mestranda: Roberta Egert Loose**

Entrevista Oral:

- 1 ¿Te gusta estudiar Español?
- 2 ¿Por qué estudias Español?
- 3 ¿Qué es lo mejor en el aprendizaje de la lengua?
- 4 ¿Cuánto tiempo hace que estudias la lengua?
- 5 ¿Cuánto tiempo te dedicas a estudiar español?
- 6 ¿Cuándo utilizas la lengua aprendida?
- 7 ¿Qué te parece más difícil en la lengua?
- 8 ¿Qué crees que sea más sencillo de aprender?
- 9 ¿Qué vocabulario tú tienes más curiosidad en aprender? ¿Por qué?

## **ANÁLISE V - TEXTO**

### **TEXTO PARA ANÁLISE ORAL – TRABALHO DE COLETA DE DADOS PARA A DISSERTAÇÃO DE Mestrado INTITULADA: “ O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE ESTRUTURAS DA LÍNGUA ESPANHOLA POR FALANTES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA”**

**Mestranda: Roberta Egert Loose**

Quando yo tenía ocho años pasé una larga temporada con mi abuela en una casita pobre. Una tarde le pedí muchas veces una pelota de varios colores que yo veía en el almacén. Al principio mi abuela me dijo que no podía comprármela, y que no la estuviera cargando; después me amenazó con pegarme; pero al rato le volví a pedirle que me comprara la pelota. Pasaron unos instantes y cuando ella se levantó de la máquina donde cosía, yo salí corriendo. Sin embargo ella no me persiguió, empezó a revolver un baúl y a sacar trapos. Cuando me di cuenta que quería hacer una pelota de trapo, me vino mucho fastidio. Jamás esa pelota sería como la del almacén. Mientras ella la forraba y le daba puntadas me decía que no podía comprar la

otra y que no había más remedio que conformarse con ésta. Lo malo era que ella me decía que la de trapo sería más linda; era eso lo que me hacía rabiar. Cuando la estaba terminando, vi como ella la redondeaba, tuve un instante de sorpresa y sin querer hice una sonrisa; pero enseguida me volví a encaprichar. Al tirarla contra el patio, el trapo blanco del forro se ensució de tierra; yo la sacudía y la pelota perdía la forma, aquello no era una pelota; yo tenía la ilusión de la otra.

Después de haberle dado fuertes patadas me encontré con que la pelota hacía movimientos por su cuenta, tomaba direcciones e iba a lugares que no eran los que yo imaginaba.

Cuando me cansé, se me ha ocurrido que aquél era un juego muy bobo; casi todo el trabajo lo tenía que hacer yo; pegarle a la pelota era lindo, pero después uno se cansaba de ir a buscarla a cada momento. Entonces la abandoné en la mitad del patio.

## **ANÁLISE V – TESTE PÓS - INSTRUÇÃO (OITO MESES)**

### **TRABALHO PARA COLETA DE DADOS DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO INTITULADA: “O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE ESTRUTURAS DA LÍNGUA ESPANHOLA POR FALANTES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA”.**

**Mestranda: Roberta Egert Loose**

Responda às questões a seguir com base nos conteúdos estudados:

a) Complete com o artigo adequado.

1. ...clases empiezan a ... tres en punto.
2. ... capital de Egipto es Cairo.
3. Necesito comprarme ... chaqueta de lana.
4. ... chaqueta que te compraste ayer es muy fea.
5. ...importante ahora es mantener ... calma.
6. ¡No puedes imaginar ... lindo que fue el concierto ayer!

b) Elabore frases com as pistas abaixo:

- 1) (1ª persona – singular – verbo gustar en presente de indicativo – la manzana verde).

---

---

2) (3ª persona – singular – verbo gustar en presente de indicativo – pasear a los domingos).

---

---

3) (1ª persona – plural – verbo gustar en presente de indicativo – jugar a la pelota).

---

---

4) (2ª persona – singular – verbo gustar en presente de indicativo – pantalones cortos).

---

---

5) (2ª persona – plural – verbo gustar en presente de indicativo – leer libros).

---

---