

O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE FORMAS GRAMATICAIS DO ESPAÑHOL?

Gisele Benck de MORAES

Universidade de Passo Fundo

Eduardo de Oliveira DUTRA

Universidade Federal do Pampa

Resumo: Neste estudo, analisamos as percepções de discentes de um curso de Letras a respeito de intervenção pedagógica administrada, a qual estava destinada ao ensino dos clíticos acusativos de terceira pessoa do Espanhol. Para a obtenção de dados, utilizamos quatro perguntas que foram respondidas por meio da plataforma *Google Forms*. Os resultados indicaram avaliação positiva em relação ao insumo instrucional recebido. Além disso, apontaram a predileção dos participantes por tipo de tarefas e a indicação de que o ensino de gramática deve ser contextualizado e significativo. Por último, evidenciou-se o benefício do ensino indutivo e explícito na intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Foco na forma. Intervenção pedagógica. Clíticos. Espanhol.

WHAT DO STUDENTS SAY ABOUT PEDAGOGICAL INTERVENTION IN THE SPANISH GRAMMATIC FORMS LEARNING PROCESS?

Abstract: In this study, we analyzed the perceptions of students in a Literature course regarding administered pedagogical intervention, which was intended for the teaching of accusative third-person Spanish speakers. To obtain data, we used four questions that were answered through the Google Forms platform. The results indicated a positive evaluation in relation to the instructional input received. In addition, they pointed out the predilection of the participants by type of tasks and the indication that the teaching of grammar should be contextualized and meaningful. Finally, the benefit of inductive and explicit teaching in pedagogical intervention was highlighted.

Keywords: Focus on form. Pedagogical intervention. Clitic. Spanish.

¿QUÉ DICEN LOS ALUMNOS SOBRE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LAS FORMAS GRAMATICALES DEL ESPAÑOL?

Resumen: En este estudio hacemos un análisis de las percepciones de los discentes de una carrera de Letras acerca de la intervención pedagógica que estaba destinada a la enseñanza de los clíticos acusativos de tercera persona del Español. Para la obtención de los datos, utilizamos cuatro preguntas que fueron contestadas por medio de la plataforma *Google Forms*. Los resultados demostraron evaluación positiva relacionada al insumo instruccional. Además, apuntaron la predilección de los participantes por el tipo de tarea y la indicación de que la enseñanza de gramática debe ser contextualizada y significativa. Por último, hay evidencias de que la enseñanza inductiva y explícita en la intervención pedagógica es benéfica.

Palabras-clave: Foco en la forma. Intervención pedagógica. Clíticos. Español.

INTRODUÇÃO

No caso de estudantes de Letras, possivelmente, o ambiente universitário é o local no qual professores em formação inicial, a depender do tipo de competência comunicativa intercultural¹, a desenvolvem e/ou aperfeiçoam. Além disso, nesse contexto, também podem burilar as suas capacidades didático-pedagógica, tecnológica, entre outras.

Esse futuro profissional, em uma sala de aula de Espanhol, na perspectiva comunicativa, enfrentará uma série de situações. A título de exemplo, estudantes da Educação Básica ou de cursos livres poderão perguntar ao futuro professor sobre o funcionamento de regras dessa língua adicional², doravante LA, devido à percepção de erros, durante a realização de tarefas de produção.

Dentre as competências imprescindíveis ao professor de línguas, destacamos a necessidade da alternância entre os conhecimentos explícitos e implícitos. Dito de outro modo, esse profissional, além de fazer uso espontâneo da língua-alvo, deve ser capaz de tratar sobre questões metalingüísticas acerca de suas estruturas, referentes a diferentes níveis, em distintos contextos de ensino.

Como professores de Espanhol, percebemos dificuldades acerca das estruturas gramaticais específicas dessa LA por parte dos discentes. Neste sentido, várias pesquisas

¹ Para mais detalhes, ver Spada (2018).

² Neste estudo, língua estrangeira e língua adicional são tratadas como sinônimos.

apontaram que estudantes brasileiros, em contextos linguísticos favoráveis à utilização dos pronomes do Espanhol, em função de objeto direto, recorrem à forma nula ou ao sintagma nominal repetido (DUTRA, 2015; 2019). Por conseguinte, Dutra (2019) apontou os benefícios da intervenção pedagógica, doravante IP, na aprendizagem dessas formas-alvo.

Existe uma tendência das pesquisas sobre a Instrução com Foco na Forma ou IFF explorarem os benefícios na aprendizagem da LA, sem que haja, portanto, interesse pela percepção dos aprendizes a respeito da proposta de ensino³ a que foram submetidos. Em virtude disto, neste estudo, investigamos esta questão entre universitários que recebem insumo instrucional⁴ sobre os clíticos acusativos de terceira pessoa do Espanhol. Assim, nesta investigação objetivamos identificar as percepções dos alunos participantes desta pesquisa em relação à IP, a sua avaliação acerca das tarefas utilizadas neste processo, bem como aos seus sentimentos relacionados ao uso dos clíticos de terceira pessoa, em função de objeto direto, em momentos anterior e posterior à IP.

Para a consecução de tal propósito, após a conclusão da etapa referente à administração instrucional, aplicamos um questionário por meio do *Google Forms*, o qual está relacionado a esse processo pedagógico.

Isso posto, para fins de organização, após a introdução, discorremos a respeito da IFF. Na sequência, indicamos a metodologia. Por último, apresentamos a análise dos dados e as considerações finais.

1. INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Uma das abordagens que pode ser adotada por professores de línguas, em diversos contextos de ensino, é a IFF. Long (1991) foi um dos primeiros autores a apresentar a IFF⁵ como uma tentativa de manter a atenção do estudante dirigida basicamente para a comunicação. De acordo com o autor, a comunicação é o principal objetivo do ensino de línguas. Nesta perspectiva,

³ Quando tratamos da intervenção pedagógica, fazemos referência a um conjunto de estratégias de ensino que podem incluir instrução explícita, feedback corretivo, tarefas de produção, etc

⁴ Instrucional e pedagógico(a) serão tratados como sinônimos nesta investigação.

⁵ A sigla adotada por Long (1991) é FonF. Entretanto, neste estudo, utilizamos, de maneira indiscriminada, a sigla IFF, tanto no caso desse pesquisador quanto na definição de instrução com foco na forma, de Spada (1997).

cabe salientar que há diferença entre a IFF e Instrução com Foco no Sentido. No primeiro caso, ocorre a tentativa de solução de problemas que emergem ao longo da interação, direcionando a atenção dos aprendizes para estruturas linguísticas, enquanto no segundo, o aspecto estrutural fica estritamente restrito ao sentido.

Assim, Long (1991) afirma que a IFF necessita ocorrer na interação, isto é, de maneira que se utilize a língua com propósitos comunicativos para e sem a intenção de ensino ou aprendizagem de elementos linguísticos. Além disso, a IFF pode ocorrer de modo espontâneo, ocasional e transitório, focalizando nas mais diversas opções de forma em uma única lição (LONG, 1991). Em outras palavras, durante o processo interacional provavelmente surjam distintos problemas comunicativos que requeiram do professor o direcionamento da atenção dos estudantes por diversos meios para que a comunicação se efetue. Portanto, nesta linha, a IFF pode ser definida como uma mudança não planejada da atenção para a forma meta, uma vez que esse procedimento deve ocorrer voltado às formas linguísticas que geralmente ocasionam problemas nessa interação.

Em contraste, segundo Spada (1997, p. 73), a IFF é “qualquer esforço pedagógico que é usado para chamar a atenção do aluno para a forma de maneira explícita ou implícita”⁶. Para a autora, isso pode ocorrer por meio do ensino da língua-alvo ou com o uso de *feedback* corretivo. Ao compararmos as definições a respeito de IFF, podemos perceber que Long (1991) privilegia o modo espontâneo, ao passo que Spada (1997) advoga por esse e, também, pela modalidade planejada, ou seja, essa pesquisadora contempla tanto ações reativas, quanto proativas em sua conceituação de IFF. Somado a isso, Spada (1997) indica os tipos de instrução a ponto de sugerir ações pedagógicas como o ensino de estruturas e adoção de técnicas corretivas para a produção oral que possivelmente integram a instrução explícita. Logo, a IFF apresenta ações (não) planejadas e tipos de instrução.

De um lado, a instrução explícita envolve a situação na qual os aprendizes são diretamente convidados a prestar atenção a formas particulares para chegarem a generalizações metalinguísticas (DEKEYSER, 1995). Para que isso aconteça, há a necessidade de se fornecer dados na língua estrangeira que ilustrem as estruturas⁷ requeridas de modo com que os alunos

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

⁷ Pertencentes a diferentes níveis linguísticos, de maneira similar ao conceito de forma.

descubram o seu funcionamento por si só (ELLIS, 2001). Esse tipo de instrução designará, reciprocamente, indução explícita (DEKEYSER, 1995), o que sugere a aprendizagem indutiva, a qual vai do específico ao geral e dos exemplos à regra (DEKEYSER, 2005).

Quando os alunos são estimulados a encontrar regras por sua conta, estudando exemplos em um texto, o aprendizado é indutivo e explícito (DEKEYSER, 2005). Ainda, conforme o autor (DEKEYSER, 1995), um tratamento instrucional pode ser considerado explícito se a explicação da regra compreende parte da instrução. Neste caso, o termo explícito é designado dedutivo e metalinguístico.

Além da instrução explícita, há também o momento instrucional. Em função de delimitação, trataremos unicamente da Instrução com Foco na Forma Isolada, doravante IFFI, que pode ocorrer durante a preparação para tarefas comunicativas ou, ainda, após tarefas nas quais os estudantes apresentaram dificuldade em relação a uma estrutura particular da língua-alvo (SPADA; LIGHTBOWN, 2008). Este procedimento deve estar atrelado a situações comunicativas, logo, não pode ser compreendido como Instrução com Foco nas Formas⁸. Spada e Lightbown (2008) sugerem situações em que esse momento de instrução pode ser utilizado, tais como: (i) a IFFI é útil quando a língua materna (LM) tem forte influência sobre as formas da LA; (ii) a IFFI pode ser benéfica com estruturas que são relativamente simples, para fins de explicação ou ilustração, contudo, essas formas não são salientes na oralidade; (iii) a IFFI também pode ajudar a garantir que os alunos tenham oportunidades de aprendizagem de formas pouco frequentes no idioma a que estão expostos na sala de aula, visto que está centrada no ensino comunicativo da língua-alvo ou na instrução baseada no conteúdo.

No presente estudo, o uso da forma-alvo, caracterizada como traço simples, segundo uma série de investigações (GONZÁLEZ, 1994; CRUZ, 2001; VILLALBA, 1995; SIMÕES, 2010; entre outros), em produções (orais e escritas) de estudantes brasileiros, tende a ser influenciado por regras do Português Brasileiro (doravante PB), o que nos permite a justificativa pela escolha também da IFF, como uma das estratégias de ensino a partir da IP, no caso de (i).

⁸ Pluraliza-se Instrução com Foco nas Formas em comparação à Instrução com Foco na Forma, visto que, segundo Long (1991), no Foco nas Formas, os aspectos da língua são ensinados ou praticados de acordo com programa de estudo estrutural que especificam quais aspectos devem ser ensinados e em que sequência. Em contraste, o foco na forma refere-se à instrução em que a ênfase principal permanece nas atividades comunicativas ou tarefas, mas que um professor intervém para ajudar os alunos a usar a língua mais efetivamente quando a necessidade surge (Spada; Lightbown, 2008).

Para o ensino de formas da LA, em situação de línguas próximas, talvez o uso de estratégias que demonstrem divergências em áreas específicas da gramática (DUTRA, 2015) seja um caminho para a percepção e, conseqüentemente, a aprendizagem da língua meta. Concordamos com Villalba (1995; 2004), para quem a proximidade interlinguística não é sinônimo de facilidade. Para essa autora, há a necessidade de que se tenha cautela quanto à semelhança, entendida como fator facilitador de acesso e aquisição de língua estrangeira, visto que, no caso do aprendiz brasileiro de Espanhol, parece que a dificuldade está relacionada à falsa semelhança e, primordialmente, à indefinição da dicotomia semelhança/falsa semelhança no que se refere à indeterminação dos limites linguísticos entre o PB e o espanhol (VILLALBA, 2002).

Na seqüência, apresentamos a metodologia.

2. METODOLOGIA

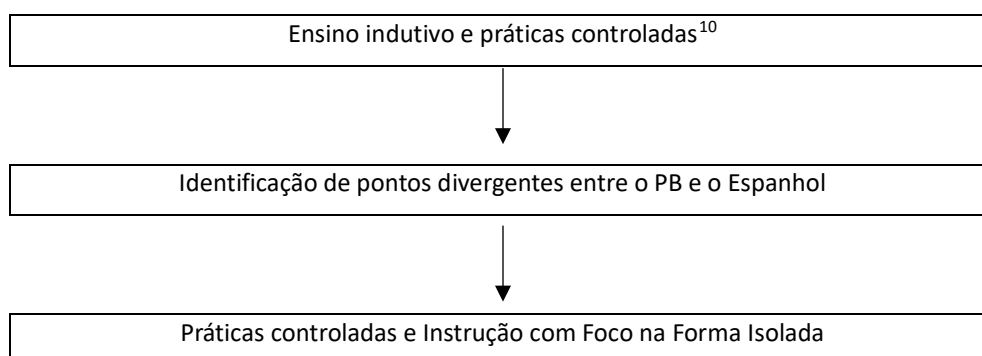
Desta investigação, de abordagem qualitativa, fizeram parte nove estudantes de um Curso de Letras Português-Espanhol de uma instituição privada do interior do Rio Grande do Sul. Esses discentes, do sexto semestre, cursavam a disciplina de Espanhol IV. A seleção dos participantes ocorreu a partir dos seguintes critérios: ser brasileiro(a); não ter ascendência hispânica; ter cursado, no mínimo, um semestre letivo de Espanhol; e participar de todas as etapas da pesquisa. Vale ressaltar que, quanto aos cuidados éticos, os(as) alunos(as) assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido obtido junto ao Comitê de Ética e Pesquisa⁹ da referida instituição privada.

A fim de verificarmos a percepção dos participantes acerca da LA, destinada ao ensino dos clíticos acusativos de terceira pessoa do Espanhol, foi aplicado um questionário, por meio do *Google Forms*, o qual continha quatro perguntas que envolveram os seguintes eixos temáticos: sentimentos; avaliação da LA; preferência pelas tarefas; percepções sobre aprendizagem de gramática e do Espanhol como língua próxima do PB. Para fins de obtenção dos dados, extraímos as respostas referentes a cada item do instrumento e as transcrevemos na íntegra, mantendo a resposta original de cada participante.

⁹ A presente investigação foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e tem como parecer de aprovação o n. 3.452.772.

A aplicação da IP aconteceu no mês de setembro de 2019, quinze dias após a realização do pré-teste, durante uma aula de 4 horas. É importante ressaltarmos que os dois instrumentos de coleta de dados (Teste de Conhecimento Metalinguístico e Teste de Descrição de Imagens), que foram utilizados nos pré-testes e nos demais testes, representaram medidas de conhecimento explícito. Para fins ilustrativos, apresentamos ao Esquema 1:

Esquema 1 - Ações pedagógicas da intervenção instrucional



Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

Ao longo desse encontro, a professora colaboradora projetou para os estudantes, em *Power Point*, as tarefas correspondentes a cada um dos momentos previstos para a IP. Conforme ilustramos na Figura 1, o **momento 01** abrangeu leitura de texto, análise textual e prática controlada, por meio de duas atividades: a análise de um texto e de oito orações afirmativas, sobre as quais os participantes necessitavam responder a perguntas específicas. Em comparação, o **momento 02** envolveu prática controlada, análise textual e contrastiva, através de atividades que solicitavam respostas a perguntas específicas relacionadas ao uso dos pronomes no PB e, posteriormente, que os participantes analisassem, contrastivamente, o uso dos pronomes nesse idioma e em espanhol. Por último, o **momento 03** incluiu práticas controladas de habilidades de produção e compreensão e Instrução com Foco na Forma isolada, por meio de atividades de respostas a perguntas específicas, reescritura de frases substituindo algumas palavras destacadas por pronomes, em espanhol, e a última tarefa destinada à identificação da opção correta em relação ao uso dos clíticos nas frases. Destacamos que, nos momentos 1 e 2, as ações de leitura e análise textual e as de prática controlada e análise textual fizeram parte, respectivamente, do ensino indutivo e da análise contrastiva entre o Espanhol e o PB.

¹⁰ Tarefas que verificam especificamente o uso do objeto de estudo em questão. (MORAES, 2016)

A seguir, apresentamos a análise dos dados, a partir das narrativas realizadas com os participantes da investigação.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para fins de análise, apresentamos as perguntas que compuseram o instrumento de geração de dados. Posteriormente, indicamos as respostas de alguns participantes. Por último, realizamos a leitura de conteúdo e a análise dos dados.

Para a pergunta 1, **Como você se sentia ao utilizar os pronomes clíticos (lo, la, los, las) em Espanhol antes e como se sentiu depois da aula¹¹?**, através do Quadro 01, apresentamos as respostas selecionadas¹²:

Quadro 01 - Respostas da questão 01

Informante 6:

“Me lembrei do uso desses pronomes clíticos e consegui tirar algumas dúvidas nos exercícios”.

Informante 11:

“Como sempre tive algumas dificuldades na aprendizagem de língua estrangeira, depois da aula com os pronomes clíticos tive maior facilidade na realização de exercícios. Após a aula, compreendi melhor o sentido dos pronomes para a adaptação das palavras”.

Informante 12:

“Antes eu não sabia usá-los adequadamente e o porquê de ser escrito daquela forma, já depois das aulas da professora eu aprendi de fato como utilizá-los de forma correta o real sentido da sua construção”.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

É possível verificarmos, no Quadro 1, que as aulas específicas, a respeito de apenas um tópico gramatical, podem facilitar e até gerar maior segurança para os alunos na hora da realização de atividades. Afinal, conforme relato do Informante 6, há evidências de que eles gostaram da possibilidade de sanar dúvidas e/ou de ter o auxílio da professora.

¹¹ Somente um pesquisador ministrou a II.

¹² Como critério de seleção das respostas, os pesquisadores utilizaram: narrativas que não estavam muito parecidas e aquelas que os participantes realmente responderam, pois alguns só escreveram “sim” ou “não”.

No momento em que o Informante 11 declarou que sempre apresentou dificuldade na aprendizagem de Espanhol como LA, ficou evidente que a explicação de estruturas, via uso de metalinguagem, e, conseqüentemente, da atenção à forma, pôde ajudar o participante em seu processo de aprendizagem.

Merece destaque o fato de que o Informante 12 afirmou que, após as aulas, conseguiu utilizar, de forma adequada, os clíticos de terceira pessoa e compreendeu o real sentido do sistema pronominal dessa LA. Isso sugere os benefícios da proposta de IP administrada para os discentes no processo de sua formação linguística.

A partir do exposto, podemos afirmar que os excertos anteriores estão centrados em dois eixos temáticos como *sentimentos* e *avaliação*. Em relação ao primeiro, evidenciamos a palavra *suporte*. Em comparação, no segundo caso, sublinhamos a avaliação positiva dos Informantes 11 e 12 a respeito da IP. Neste sentido, ressaltamos que, por exemplo, houve maior compreensão do uso contextual das formas clíticas e facilidade na realização das tarefas. Percebemos que, a partir das respostas dos participantes, antes da recepção do insumo instrucional, existiam dúvidas quanto ao conteúdo e ao uso dos clíticos acusativos de terceira pessoa do Espanhol. Já durante a administração da IP, os alunos puderam compreendê-los, atentar para o seu uso contextual e utilizá-los nas atividades propostas.

Parece que o sentimento de segurança e as avaliações positivas, ambos gerados durante as aulas, podem estar relacionados, primordialmente, a dois momentos da IP, a saber: didáticas (i) dedutiva e (ii) indutiva. Em (i), o docente forneceu explicações sobre o funcionamento das formas alvo; em (ii), os discentes foram induzidos, por meio da análise contextual da estrutura alvo, a chegar a sua regra.

Em função de terem destacado as oportunidades para sanarem dúvidas e para compreenderem contextualmente as formas clíticas do Espanhol, supomos que os dois momentos foram relevantes para o processo de aprendizagem dos estudantes. Em relação a este último, ao longo da IP, os discentes foram convidados a analisar frases e textos que continham exemplos do objeto direto, tanto no PB quanto no Espanhol, o que pode ter contribuído para a capacidade de busca de regularidades a ponto de chegarem a generalizações referentes às regras dos clíticos na LA em exame.

Em relação à questão 02, **O que você achou da intervenção/aula específica sobre os clíticos em Espanhol?**, temos as seguintes exposições no Quadro 02:

Quadro 02 - Respostas da questão 02

Informante 2:

“Achei um projeto de fácil participação e bem tranquilo, além de ter agregado muitos saberes”.

Informante 4:

“Achei interessante, às vezes a gente esquece e assim consegui lembrar, mesmo que tenha feito algumas coisas erradas”.

Informante 11:

“Achei de bom acréscimo em relação à gramática espanhola, pois a professora sempre usou de termos claros no espanhol para nos ajudar na compreensão, além disso, nos ensinou também o sentido de adaptar a palavra com o pronome, não apenas a usá-lo sem saber o porquê de sua função”.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

No Quadro 2, mais uma vez, ao analisarmos as respostas dos participantes, é possível observarmos o quanto se sentiram confortáveis e confiantes nas aulas da IP que trataram especificamente de tópico gramatical. Na resposta do Informante 2, podemos perceber que ele considera tranquila a sua participação no projeto, a qual, segundo o participante, agregou muitos saberes. É provável que a execução de tarefas e os momentos de explicações sobre as dúvidas, surgidas ao longo das atividades, foram importantes para o processo de aprendizagem da forma alvo.

Em contraste, o Informante 4 admitiu que cometeu erros, entretanto, a possibilidade de revisão, da realização das tarefas, com o auxílio da professora, parece ter contribuído para seu processo de aprendizagem das formas clíticas. Outra questão que ressaltamos é o fato de o Informante 11 ter relatado a relevância da utilização de linguagem clara durante a didática dedutiva, ou seja, a instrução explícita e dedutiva.

A partir do exposto, observamos que os excertos de 2, 4 e 11 estão centrados nos seguintes eixos temáticos: avaliação da IP e aprendizagem de gramática e do Espanhol como língua próxima do PB. Em relação ao primeiro, destacamos a expressão “agregar saberes”. Em comparação, no segundo caso, frisamos a frase nominal “bom acréscimo em relação à gramática espanhola”, o que aponta para uma avaliação positiva do Participante 11 a respeito do conjunto de estratégias de ensino a que foram expostos. Neste sentido, há indícios de que, por exemplo,

houve maior entendimento por parte dos alunos da regra dos clíticos do Espanhol após a administração da IP. Consequentemente, entendemos que o conjunto de estratégias que constituíram essa proposta de ensino contribuiu para a compreensão das formas alvo pelos participantes.

Para a pergunta 3, **Em relação às duas tarefas realizadas (descrição de imagem e conhecimento metalinguístico – achar o erro e explicá-lo), qual você gostou mais ou menos? Por quê?**, selecionamos os seguintes trechos, apresentados através do Quadro 03:

Quadro 03 - Respostas da questão 03

Informante 7:

“Gostei pelo fato de poder fazer mais de uma vez vendo que não existia nenhuma certa”.

Informante 11:

“Tive mais dificuldade com a descrição de imagem por falta de vocabulário. Gostei mais da atividade gramatical, a qual tenho preferência”.

Informante 13:

“Gostei mais de achar os erros nas frases, achei mais difícil e mais detalhado o que tinha que fazer, então deu para aprender mais”.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Com base no Quadro 03, é possível verificarmos que os participantes preferiram a atividade de identificação de erro(s), a qual é acompanhada da elaboração de justificativa. Assim, a atividade de produção escrita, que, para o Informante 13, foi a mais complexa. Ressaltamos que alguns alunos precisam de maior auxílio para realizarem a tarefa proposta. Por exemplo, o Informante 11 relatou que apresentou dificuldades para descrever imagens, em virtude de pouco vocabulário, visto que, provavelmente, nesse tipo de tarefa é necessário produzir textos de maior extensão, ao contrário da atividade de conhecimento metalinguístico que requer a indicação da regra de modo objetivo.

Os excertos dos participantes 7, 11 e 13 estão centrados em apenas uma temática: preferência pelas tarefas. Em relação a essa temática, podemos destacar os vocábulos “dificuldade” e “preferência”. No tocante à primeira palavra, é possível relacioná-la com o desconhecimento de campo lexical específico para a realização da tarefa. Afinal, a dificuldade

esteve centrada na habilidade de produção escrita, pois se tratava de uma tarefa de natureza livre¹³.

Logo, é provável que a dificuldade não esteja somente no uso dos clíticos, mas também na realização de tarefas que exijam a produção de textos descritivos. Dessa maneira, é possível relacionar a preferência pela tarefa destinada à identificação e à justificativa do erro, pois, nessa modalidade, os participantes não precisavam dispor de um vasto vocabulário para realizá-la.

Encontramos discentes que acreditaram ser a atividade de identificação e de justificativa do erro a mais atrativa e desafiadora, conforme exposto pelo Informante 13: “achei mais difícil e mais detalhado o que tinha que fazer, então deu para aprender mais”. Portanto, pelo fato de as tarefas terem objetivos diferentes, os gostos passam a ser mais subjetivos e, dessa forma, de alguma maneira, os participantes podem se identificar mais com um tipo de tarefa do que com outro.

Por fim, sobre a pergunta 04, **Como você acredita que deva ser a aprendizagem de gramática em Espanhol?**, selecionamos os comentários que são apresentados no Quadro 4:

Quadro 04 - Respostas da questão 04

Informante 6:

“O ensino da gramática é fundamental para o processo de aprendizagem do aluno, sendo que a sala de aula é o espaço necessário para o desenvolvimento desta prática. Na minha opinião, é uma boa ideia aprender a gramática em espanhol através de textos. Eles podem ser definidos por meio de imagens, tais como: anúncios, charges, propagandas, etc. Os textos circulam em vários veículos, como: revistas, sites e, sobretudo, nos livros didáticos”.

Informante 9:

“Assim como no português a gramática não deve ser trabalhada isoladamente, mas dentro de um contexto e principalmente no uso, não somente decorando regras”.

Informante 12:

“Como no ensino do português, acredito que na língua espanhola a gramática deve ser ensinada a partir de situações reais de comunicação, não focar somente em fórmulas da gramática, envolver mais aos alunos através de diálogos, ou seja, fazer com que eles falem espanhol na sala de aula, trazer atividades como esta trabalhada conosco para que eles percebam a mudança de sentido que há em determinada

¹³ Entende-se por atividade de natureza livre aquelas que aludem ao conhecimento implícito (AUTOR X, 2016).

oração, enfim, como deve ser empregada de forma correta de acordo com a gramática”.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

No Quadro 04, todos os informantes relataram ser a favor da aprendizagem de gramática, mas também concordam que ela deve ser significativa e contextualizada para que possa fazer sentido. O Informante 6 afirmou que o espaço da sala de aula é o lugar ideal para essa aprendizagem significativa. De maneira complementar, o Informante 9, além de expressar a visão de que a gramática não deva ser aprendida isoladamente, também asseverou que é inútil a memorização de regras se o contexto não for levado em consideração.

Já o Informante 12 indicou a necessidade de os alunos se tornarem agentes do processo de aprendizagem. Para tanto, a gramática deve ser ensinada a partir de situações reais de comunicação. Além disso, esse participante apontou a relevância de o professor indicar as diferenças que podem aparecer entre o PB e a aprendizagem de Espanhol.

A partir do exposto, podemos afirmar que os eixos temáticos *sentimentos* e *percepções* se destacaram. Em relação a essas temáticas, evidenciamos as palavras *aluno*, *desenvolvimento*, *gramática*, *contexto* e *comunicação*. Esses vocábulos expressam os sentimentos dos informantes em relação ao seu processo de aprendizagem, uma vez que acreditam que o estudo de gramática é extremamente importante para o aluno e precisa estar voltado para a comunicação, conforme relataram os Informantes 6 e 12.

Em síntese, nossa análise apontou para os benefícios de ações pedagógicas voltadas para o ensino indutivo e explícito de estruturas linguísticas específicas, mais detalhadamente, os clíticos de terceira pessoa em Espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, examinamos as percepções de estudantes em relação à administração da IP. A partir da análise das respostas, observamos que os participantes indicaram sentimentos de maior segurança na aprendizagem das formas-alvo e reconhecimento de melhor desempenho em atividades. Quanto aos tipos de tarefas, há indícios de que tarefas focadas em identificação e correção de erros foram mais bem avaliadas pelos participantes. No que tange ao ensino de

gramática, há concordância acerca de sua importância na sala de aula. Contudo, os participantes apontaram para ações pedagógicas destinadas ao ensino de estruturas, de maneira significativa e contextualizada, para que possam fazer mais sentido para a aprendizagem.

Isso posto, e com base nas respostas dos alunos, podemos afirmar o quanto a IFF pode ser benéfica e eficiente. Por sua vez, o ensino de línguas cuja proposta de IP é eclética, isto é, uma aula com foco em apenas uma estrutura gramatical, de maneira planejada, baseada em estratégias pedagógicas variadas – desde o ensino indutivo até práticas controladas e Instrução com Foco na Forma Isolada, dentre outras – parece ocasionar benefícios à aprendizagem dos clíticos acusativos de terceira pessoa do Espanhol como conhecimento explícito.

REFERÊNCIAS

CRUZ, M. L. O. B. **Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de Espanhol**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

DEKEYSER, R. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, UK, v. 17, n. 3, pp. 379-410, 1995.

DEKEYSER, R. Implicit and explicit learning. *In*: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Eds.). **The handbook of second language acquisition**. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell. Publishing, 2005. p. 313-348.

DUTRA, E. de O. **Os efeitos da Instrução com Foco na Forma na aprendizagem dos clíticos de 3ª-pessoas do espanhol por universitários brasileiros**. 2015. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.

[DUTRA, EDUARDO DE OLIVEIRA](#). A aprendizagem dos clíticos de terceira pessoa do espanhol por universitários brasileiros: o efeito e a durabilidade da intervenção instrucional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 477-498, 2019.

ELLIS, R. Introduction: investigating form-focused instruction. **Language Learning**, [S.l.], v. 51, n. s1, p. 1-46, 2001.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Cadê o pronome? O gato comeu: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos**. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. *In*: DE BOT, K.; GINSBERG, R. B.; KRAMSCH, C. (Eds.). **Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective**. Amsterdam: Benjamins, 1991. p. 39-52.

MORAES, G. B. Um estudo com Foco na Forma (IFF): o presente do subjuntivo em espanhol. **Revista Brasileira em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 51-80, 2016.

SIMÕES, A. M. **Clítico, objeto nulo ou pronome tônico?** Quanto e como a variação/mudança no paradigma do preenchimento pronominal do objeto acusativo de 3ª pessoa no português brasileiro se reflete na aquisição/aprendizagem do espanhol pelos aprendizes brasileiros ao longo das gerações. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. **Language Teaching**, Cambridge, UK, v. 30, n. 2, pp. 73-87, 1997.

SPADA, N. Isolating or integrating attention to form in communicative instruction: A dilemma? **Babel**, Bondall, v. 53, n. 1, pp. 7-13, 2018.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. Form-focused instruction: isolated or integrated? **TESOL Quarterly**, [S.l.], v. 42, n. 2, pp. 181-207, 2008.

VILLALBA, T. K. B. **A transferência na aquisição da anáfora pronominal em espanhol por universitários brasileiros**. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

VILLALBA, T.K.B. **Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es asi mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros**. Tese de Doutorado em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2002.

VILLALBA, T. K. B. O mito da “língua fácil” na aprendizagem de Espanhol por falantes brasileiros. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v. 2, n. 1, p. 101-107, 2004.



Gisele Benck de MORAES

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora Titular III do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). Atualmente atua nas disciplinas de Leitura e Produção de Textos, Língua Espanhola, Práticas de Ensino, Estágio Supervisionado, Espanhol para propósitos acadêmicos e Perspectivas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: forma e sentido. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e formação de professores, nas linhas Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso e Leitura e Formação do Leitor.

Eduardo de Oliveira DUTRA

Doutor em Linguística Aplicada (UNISINOS). Mestre em Linguística (PUCRS). Professor de Espanhol e de Linguística Aplicada do Curso de Línguas Adicionais da Universidade Federal do Pampa. Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas dessa mesma instituição.

Recebido em 19/janeiro/2022 - Aceito em 08/abril/2022.