

Um estudo qualitativo sobre o papel da Instrução com Foco na Forma na aprendizagem dos clíticos do espanhol por brasileiros

A qualitative study on the role of Form-Focused Instruction in the learning of Spanish clitics by Brazilians

Gisele Benck de, MORAES (UPF)¹
Mariane Rocha, SILVEIRA (UPF)²

RESUMO

O objetivo neste estudo foi analisar a importância da Instrução com Foco na Forma (doravante IFF) na aprendizagem dos pronomes clíticos acusativos de uma nova língua, especificamente de língua espanhola. Como base teórica, partimos dos conceitos teóricos de Spada (1997), Ellis (2001) e Dekeyser (2003) relacionados à IFF, tais como instrução explícita e implícita, foco na forma planejado e incidental, entre outras definições. Os dados foram coletados, a partir de uma entrevista narrativa escrita, em uma turma de alunos de Letras de uma universidade privada no Sul do Brasil. As respostas dos participantes evidenciaram a relevância da intervenção pedagógica e da IFF, principalmente da instrução explícita, para a aprendizagem da língua-alvo.

Palavras-Chave: Clíticos, Foco na Forma, Entrevista narrativa, Espanhol

ABSTRACT

This study was aimed at analysing the importance of Form-Focused Instruction (from now on FFI) in the learning of accusative clitic pronouns of a new language, particularly Spanish. The theoretical framework was drawn from concepts by Spada (1997), Ellis (2001) and Dekeyser (2003) related to FFI, such as explicit and implicit instruction, planned and incidental focus on form, among other definitions. Data were collected via narrative interviewing written in a group of Language students at a private university in southern Brazil. The answers' statements showed the relevance of pedagogical intervention and FFI, mainly explicit instruction, for the learning of the target language.

Keywords: *Clitics, Form-Focused, Narrative interview, Spanish*

1. Introdução

Este artigo foi escrito com o propósito de analisar a importância da Instrução com Foco na Forma (doravante IFF) na aprendizagem de uma nova língua, no caso deste estudo, a língua espanhola. Para verificar o papel da IFF, aplicamos duas tarefas que exigiam o uso dos pronomes clíticos do

¹ Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. Programa de Pós-Graduação e Curso de Letras da UPF; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7503-3630>; e-mail: gbenck@upf.br

² Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. Curso de Letras da UPF; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2462-4876>; e-mail: marianesilveira@upf.br

espanhol (*lo, la, los* ou *las*), uma intervenção pedagógica e recorreremos a uma entrevista narrativa³ realizada com os participantes da investigação a fim de evidenciar as percepções dos informantes sobre o seu processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Nos estudos sobre a aquisição⁴ do espanhol como língua estrangeira (LE), em distintos contextos de ensino, os resultados apontam para algumas dificuldades encontradas por alunos brasileiros no que se refere à aprendizagem de formas linguísticas, especialmente em nível lexical (VILLALBA, 2002) e morfossintático (BOÉSSIO, 2003; COSTA, 2004).

Temos verificado, como professoras de ensino superior, no curso de Letras, que os alunos apresentam dificuldades no uso dos clíticos em espanhol, principalmente na substituição, como no exemplo: “- *Comiste las carnes del plato*” ... “- *Sí, comí*”. Nesse caso, os alunos deveriam fazer uso do clítico “*las*” para substituir o substantivo “*carnes*” referido anteriormente na pergunta: “- *Sí, las comí*”. Além disso, observamos que os alunos, mesmo em estágio de conclusão do curso de Letras, apresentam construções como: “- *Preparaba los embutidos*” ... “- *Sí, preparaba los embutidos*”, em vez de “*Sí, los preparaba*”. Logo, existe a tendência de o aprendiz ora não utilizar a substituição com o clítico corretamente, ora repetir o substantivo já referido anteriormente. Imaginamos que isso ocorra por falta de conhecimento ou até mesmo por medo de uma utilização equivocada. Outros estudos já se ocuparam acerca dos clíticos em espanhol (Dutra, 2015, 2019), das dificuldades apresentadas pelos alunos no seu uso, e conseguiram demonstrar o efeito benéfico e duradouro que a intervenção pedagógica pode proporcionar, isto é, da eficácia de um trabalho específico com a forma linguística.

Assim, neste artigo, trataremos do papel essencial da IFF na aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente no uso dos clíticos em espanhol, apresentando um breve histórico sobre a IFF e focalizando alguns teóricos que embasam a instrução e suas ideias. Também, apresentaremos dados de uma pesquisa envolvendo entrevistas narrativas realizadas com alunos universitários participantes da investigação sobre o uso dos clíticos em espanhol. Para tal realização, utilizamos a aplicação de um questionário com cinco perguntas, que foi enviado aos informantes e recebido pela plataforma *Google Forms*, pois desejávamos que os participantes tivessem tempo para pensar e não se sentissem pressionados ao terem de responder em sala de aula, na presença das investigadoras.

2. Instrução com Foco na Forma: uma breve retomada

Uma das primeiras propostas de definição dos tipos de instrução possíveis em sala de aula foi feita por Long (1991). O autor dividiu em três os movimentos instrucionais, que podem variar de acordo

³ Nesta investigação, utilizamos entrevista narrativa como instrumento de pesquisa.

⁴ Neste estudo, aquisição e aprendizagem são entendidos como sinônimos.

com o eixo principal de atenção exigido do aluno. Dessa maneira, quando se exige que o aprendiz se concentre principalmente na estrutura da língua, tem-se foco nas formaS; mas se, por outro lado, a sua atenção deve estar voltada exclusivamente à mensagem que deseja comunicar, tem-se foco no sentido. Quando o aluno deve buscar o processamento tanto da forma quanto do sentido, tem-se foco na forma. Com o intuito de diferenciar os dois tipos de instruções, a seguir, apresentamos a discussão de Long (1991) sobre a temática.

Long (1991) apresenta a instrução com foco nas formaS como aquela em que o conteúdo é composto pelos próprios itens linguísticos, os quais são, portanto, o ponto principal de estudo. Essa definição é expandida por Long e Robinson (1998), que a apresentam como característica da abordagem tradicional de ensino de LE, na qual a língua é dividida pelo professor, ou autor do livro didático, em itens separados com foco nas regras gramaticais.

Contudo, Long e Robinson (1998) fazem uma crítica à instrução com foco nas formaS por não considerar o processo de aprendizagem e por ignorar o caminho percorrido pelo aluno. Sob essa perspectiva, aprender uma língua é um processo linear de acumulação de entidades linguísticas. Essa adição de conhecimento linguístico deve ser feita passo a passo, ou seja, um único tópico por vez.

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

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

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

Existem alguns aspectos primordiais que descrevem o foco na forma como uma instrução que deve: (a) ocorrer na interação e envolver comportamentos que sejam observáveis; (b) acontecer em lições cujo eixo central seja usar a língua comunicativamente e não ensinar/aprender elementos da língua; (c) surgir incidentalmente e não de maneira pré-planejada; (d) ser ocasional e transitória, para não suplantam a atenção ao sentido e (e) focalizar diversas formas em uma única lição.

Long e Robinson (1998) citam três exemplos de atividades com foco na forma. Na primeira atividade apresentada, o professor pode pedir para que os alunos desenvolvam uma tarefa com base em um texto no qual determinado item lexical seja frequente. Esse item, alvo da instrução, pode tornar-se saliente para os aprendizes pela frequência ou por ter sido evidenciado pelo educador. O segundo exemplo de foco na forma refere-se à decisão do docente de interromper um trabalho comunicativo para fazer os alunos perceberem e corrigirem determinado erro cometido repetidas vezes. A terceira prática instrucional apresentada é o uso de *feedback* negativo implícito, especialmente *recasts*⁵, que são definidos (NICHOLAS; LIGHTBOWN; SPADA, 2001) como reformulações feitas pelo professor, corrigindo implicitamente todo ou parte do enunciado do aprendiz para solucionar problemas na comunicação.

A partir de estudos de Spada (1997, p. 73), que define foco na forma como “qualquer esforço pedagógico que é usado para chamar a atenção do aluno para a forma de maneira explícita ou implícita”⁶, outras possibilidades de investigação relacionada à aprendizagem de uma segunda língua⁷ passam a surgir. A autora ainda afirma que “foco na forma pode se dar através do ensino direto da

⁵ A classificação de *recast* como um tipo de *feedback* implícito é questionável. Há pesquisadores que defendem a existência de uma gradação entre *recast* mais explícito ou até mais implícito (Cf. NICHOLAS; LIGHTBOWN; SPADA, 2001).

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

⁷ Segunda língua e línguas estrangeiras são utilizadas como sinônimos neste estudo.

língua, como, por exemplo, do ensino de regras gramaticais, ou através de reações aos erros dos aprendizes”⁸ (SPADA, 1997, p. 73).

Já Ellis (2001, p. 2) define instrução com foco na forma como “qualquer atividade instrucional, planejada ou incidental, que procura induzir os aprendizes de uma língua a prestar atenção à forma linguística”⁹. O autor acredita que seria mais apropriado dividir a IFF em três tipos de instrução, que seriam: foco nas formas, foco na forma planejado e foco na forma incidental. O primeiro caracteriza-se pela consciência do professor e dos alunos de que o principal ponto é a forma linguística. A intervenção pode ser feita, de acordo com o autor, explícita (como uma regra que se tenha em mente) ou implicitamente (memorizando exemplos e inferindo regras). Na prática pedagógica, o foco nas formas pode ser obtido por meio da apresentação de insumo estruturado ao aluno, que poderiam ser modelos da língua preparadas para oferecer, repetidamente, exemplos da estrutura alvo, ou através da prática de produção, que exige que o aprendiz utilize formas já armazenadas e reconhecidas.

O segundo tipo de instrução, caracterizado como planejado, seria praticado, conforme Ellis (2001), de maneira intensiva pelos aprendizes, ou seja, os alunos poderiam ter a oportunidade de utilizar uma única estrutura pré-estabelecida diversas vezes. Os exemplos dados pelo autor são chamados de insumo enriquecido, isto é, referem-se à amostra da língua – utilizada em contexto comunicativo e modificada para poder apresentar maior quantidade de exemplos da estrutura – e às tarefas de comunicação focalizadas – que provocam a produção de um aspecto gramatical alvo específico.

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

Considerando as duas definições de IFF (SPADA, 1997; ELLIS, 2001) apresentadas anteriormente, nesta investigação assume-se as noções concebidas por Spada (1997) em razão de a autora indicar explicitamente quais são os procedimentos adotados para chamar a atenção do aprendiz para a forma, visto que Ellis (2001) não o faz, apenas indica se a instrução é planejada ou incidental.

⁸ “This can include the direct teaching of language and/or reactions to learners’ errors”.

⁹ “Any planned or incidental instructional activity that is intended to induce language learners to pay attention to linguistic form”.

Para além, Dekeyser (2003, p. 314) define aprendizagem implícita como “aprendizado sem consciência do que está sendo aprendido”¹⁰, e aprendizagem explícita como “ensino de regra gramatical, quando os alunos são estimulados a encontrar regras por si próprios”¹¹. O autor também acredita que o conhecimento adquirido pode tornar-se implícito no caso em que os aprendizes possam perder a consciência da estrutura com o tempo.

Segundo Mitchell, Myles e Marsden (2013), quando a relação de forma e significado é clara e uniformemente codificada no insumo, o aprendiz descobrirá outras relações de forma e significado e irá incorporá-las mais consistentemente dentro de seu sistema de interlíngua¹². De acordo com as autoras, o entendimento claro e transparente do aspecto linguístico durante o insumo coloca o aprendiz em uma situação que possa melhor descobrir a relação entre forma e significado.

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

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

Por sua vez, em conformidade com Han e Ellis (1998), o conhecimento explícito pode ser acessado apenas com esforço controlado. Assim, ele é tipicamente utilizado em tarefas que permitem planejamento e monitoramento.

De acordo com Mitchell, Myles e Marsden (2013), o consenso consiste em que o conhecimento explícito é acessível à consciência e capaz de ser expresso em palavras, também tende a ser usado quando os participantes não se sentem sob pressão de tempo. Pressupõe-se, ainda, que ele é aprendido mais rápido do que o conhecimento implícito. Há algum grau de concordância, embora não completo, sobre outras características, tais como: o conhecimento explícito é possível de ser aprendido em qualquer idade, dada uma maturidade cognitiva suficiente, e a ansiedade reduz o uso de conhecimento explícito.

¹⁰ “learning without awareness of what is being learn”.

¹¹ “teaching grammar rule, when students are encouraged to find rules for themselves”.

¹² Língua do aprendiz.

Segundo Roher (2008, p. 69), o conhecimento explícito não é sempre o resultado ou causa de aprendizado explícito, visto que também pode derivar do aprendizado implícito ou da proficiência aumentada. Assim, para o referido autor, o aprendizado explícito pode ser definido como “quando o aprendiz tem consciência real formulando e testando hipóteses conscientes no curso do aprendizado”¹³.

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

Esses aspectos são complementados e reafirmados através das palavras de Lima Júnior (2010, p. 747): “há efeitos positivos na instrução explícita e esses efeitos são duráveis”. Ou seja, a instrução com foco na forma explícita traz benefícios para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Mais recentemente, Ellis (2016) passa a considerar o emprego precoce de como o “foco na forma” era entendido por Michael Long e como sua definição se estendeu ao longo do tempo. O autor passa a considerar que a real importância recai sobre a ação de examinar como os procedimentos de “foco na forma” podem ocorrer e qual o efeito que eles têm na aquisição.

Assim, Ellis (2016) assevera que o foco na forma precisa ocorrer em um contexto comunicativo. Nesse sentido, requer o uso de “tarefas” que focalizem a atenção primária dos alunos no significado, mas também forneçam atenção periódica à forma pelo professor e/ou estudantes quando isso é desencadeado por necessidade comunicativa, pois o foco na forma envolve, claramente, a produção e a contribuição.

O foco na forma prevê o uso reativo de uma ampla variedade de procedimentos pedagógicos para chamar a atenção dos alunos para os problemas linguísticos no contexto, conforme eles surgem durante a comunicação, normalmente, quando os alunos trabalham em tarefas de resolução de problemas. Aumenta, assim, a probabilidade de atenção à estrutura linguística e, com isso, os recursos serão sincronizados com o plano de estudos interno do aluno, com o estágio de desenvolvimento e com a capacidade de processamento (ELLIS, 2016).

Todavia, o que realmente importa, segundo Ellis (2016), é que o fundamento teórico essencial permanece intacto, isto é, a atenção à forma linguística precisa ocorrer de maneiras compatíveis com o modo como uma segunda língua é adquirida pelos alunos. Entretanto, parece que “foco na forma” não é

¹³“When the learner has online awareness, formulating and testing conscious hypotheses in the course of learning”.

mais visto como uma “abordagem” (ou seja, FonF), mas sim como um conjunto de procedimentos. Tampouco é apenas um fenômeno interativo. Além disso, e a esse respeito há uma grande mudança, conforme o autor, o foco na forma não precisa estar implícito e pode até incluir o fornecimento de uma regra gramatical explícita, desde que seja fornecida em resposta a um problema que surge durante uma troca comunicativa. O foco na forma não é mais visto como uma restauração apenas para a aprendizagem incidental; em vez disso, “o aprendizado intencional é trazido para o auxílio do aprendizado incidental, aumentando assim a probabilidade de uma nova associação de significado da forma ser percebida mais rapidamente”¹⁴ (ELLIS, 2016, p. 4). Claramente, o foco na forma agora envolve muito mais do que a negociação de significado.

A seguir, a fim de evidenciar como nossa investigação foi desenvolvida, apresentamos a metodologia do estudo.

3. O estudo realizado

Para a realização desta investigação participaram 13 estudantes do Curso de Letras Português-Espanhol de uma universidade privada da região Sul do Brasil. Os estudantes, em sua grande maioria, eram residentes de cidades do interior, próximas ao município da instituição privada, e estavam cursando a disciplina de Língua Espanhola IV¹⁵, no sexto semestre acadêmico.

Vale ressaltar que neste estudo nosso foco será na entrevista narrativa; todavia, é preciso esclarecer que os dados analisados são resultados de uma investigação anterior realizada¹⁶, a qual será aqui descrita de maneira breve.

Na primeira etapa da pesquisa, estudo realizado anterior a este, os participantes realizaram um pré-teste. Após quinze dias, os acadêmicos receberam uma intervenção pedagógica¹⁷, na qual obtiveram explicações acerca do uso dos clíticos acusativos em espanhol (*lo, la, los, las*). Na semana seguinte à aula tratamento¹⁸ foram submetidos, novamente, à realização do pós-teste imediato e, um mês depois, ao pós-teste postergado. Em todas as etapas de aplicação de testes, os participantes realizaram duas tarefas escritas, a primeira estava composta por descrição de imagens e a segunda por atividades de conhecimento metalinguístico. Na descrição de imagens, quatro no total, os estudantes deveriam

¹⁴ ‘intentional learning is brought to the aid of incidental learning, thereby improving the likelihood that a new form-meaning association will be perceived or perceived more quickly’.

¹⁵ Por estarem cursando o sexto nível, subentende-se que os alunos já tivessem estudado em níveis anteriores os clíticos em espanhol.

¹⁶ Os sujeitos são os mesmos que fizeram parte da entrevista narrativa, objeto de estudo dessa investigação.

¹⁷ Intervenção pedagógica: explicações específicas e atividades referentes ao uso dos clíticos em espanhol.

¹⁸ Aula tratamento e intervenção pedagógica são utilizadas como sinônimos.

descrever em cada sequência seis imagens. Já na atividade de conhecimento metalinguístico, os alunos deveriam identificar o erro e justificar com a forma correta; dez frases compunham esta tarefa.

Como um dos objetivos deste estudo é verificar se a IFF traz benefícios para a aprendizagem dos clíticos em espanhol, a intervenção pedagógica merece uma maior atenção, pois durante a sua aplicação foi possível utilizar diretamente a IFF. Nesse sentido, descreveremos, de forma breve, como a aula tratamento foi realizada. Foram destinadas quatro horas-aula para a intervenção pedagógica. Nesse dia, os alunos receberam explicações acerca do uso dos clíticos em espanhol, puderam realizar atividades e também refletir sobre a diferença de uso dos pronomes complemento em português e espanhol.

É importante salientar que todas as etapas anteriores foram necessárias para chegarmos ao objetivo maior desta investigação: a realização de uma entrevista narrativa com os participantes a fim de verificar o que eles realmente haviam sentido durante todo o processo de pesquisa.

Assim, nesse estudo qualitativo, para a coleta dos dados, foi realizada uma entrevista narrativa escrita com os participantes, que responderam a cinco perguntas elaboradas por meio da plataforma *Google Forms*. Os dados referentes à entrevista narrativa foram obtidos três meses após a aplicação da última atividade escrita sobre os clíticos. Quanto ao tratamento instrucional utilizado, salientamos que tínhamos como objetivo, ao realizar a entrevista, compreender como os alunos entendiam o próprio processo de aprendizagem de LE e verificar se os participantes, realmente, acreditavam que uma instrução relativamente aplicada à forma possibilitaria uma efetiva aprendizagem.

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

4. Principais resultados da entrevista narrativa

Como descrito anteriormente, a entrevista narrativa foi realizada com os participantes a fim de verificar se eles, na posição de aprendizes de espanhol, perceberam como eficiente a IFF utilizada durante a aula tratamento para a aprendizagem dos clíticos em espanhol. A seguir, apresentamos as questões específicas realizadas na entrevista narrativa, bem como uma amostra da análise qualitativa realizada.

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 aula com a pesquisadora¹⁹?, selecionamos algumas respostas²⁰ dispostas no Quadro 1:

¹⁹ Somente uma pesquisadora ministrou a intervenção pedagógica, pois a outra era titular da turma.

²⁰ Como critério de seleção das respostas, as pesquisadoras utilizaram: narrativas que não estavam muito parecidas e que os participantes realmente responderam, pois alguns deixaram em branco ou só escreveram “sim” ou “não”.

Quadro 1. Respostas – Pergunta 1

Eu tinha grande dificuldade em saber definir quais dos pronomes se adequavam a cada situação, acredito que fazer parte desta pesquisa foi muito importante. A aula com a professora investigadora foi esclarecedora. O enfoque sobre o assunto e o clima amistoso e descontraído no qual a aula ocorreu contribuiu para que a turma assimilasse as informações com tranquilidade (Maria²¹).

Eu normalmente sentia uma certa insegurança, depois de ter de utilizar com mais frequência acabei adaptando. Também após a aula, tive um pouco mais de clareza na hora de utilizá-los (Isabela).

Antes eu formulava algumas frases erradas, agora já tenho mais conhecimento e praticidade (Joana).

Antes eu não sabia qual era a forma correta. Mas depois da aula me senti mais confiante em usar os pronomes (Beatriz).

O sentimento é o mesmo, tanto antes como depois: desafiado, já que não temos o hábito de falar em português, então é difícil pensar quando e o que usar (Paulo).

Em dúvida, mas após a aula um pouco melhor e mais seguro (João).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas dos participantes da pesquisa(2020)

Podemos perceber que alguns participantes relataram insegurança no uso antes da aula tratamento sobre o uso dos clíticos. Chegaram a relatar a grande dificuldade de compreensão e de uso, mas que, após a intervenção, sentiram-se mais seguros e confiantes.

Cognoscível, também, mostra-se o fato de o quanto os participantes gostaram de realizar as atividades, pois a partir do momento que a aluna relatou que, após a intervenção, teve mais conhecimento e praticidade, deixou claro o quanto a prática leva à segurança do uso. Nesse sentido, concordamos com o autor Lima Júnior (2010, p. 747) quando afirma que “há efeitos positivos na instrução explícita e esses efeitos são duráveis”.

Já, quando “Paulo” relatou que o sentimento é o mesmo e que se sentiu desafiado, faz-nos pensar que o ensino por meio da IFF deve acontecer, realmente, em um contexto comunicativo (ELLIS, 2016), pois o estudante deve ser capaz de utilizar a língua alvo em qualquer situação. Observamos, além disso, que os aprendizes não nativos de espanhol precisam ativar, de forma consciente, uma série de conhecimentos, como podemos demonstrar na seguinte passagem: “*Eu tinha grande dificuldade em saber definir quais dos pronomes se adequavam a cada situação*” (Maria).

Sabemos que, muitas vezes, esse acionar consciente somente acontece com o ensino explícito de gramática. Esse fato corrobora as ideias de Mitchell, Myles e Marsden (2013), os quais sugerem que o conhecimento explícito é acessível à consciência e capaz de ser expresso em palavras; além disso, tende a ser usado quando os participantes não se sentem sob pressão de tempo – o que ocorreu na realização da entrevista narrativa.

²¹ Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos alunos.

Para a questão 2, O que você achou da intervenção/aula específica sobre os clíticos em espanhol?, temos os seguintes relatos, expostos no Quadro 2:

Quadro 2. Respostas – Pergunta 2

Tive grande interesse em participar, expus minhas dúvidas e inseguranças a respeito da dificuldade com pronomes clíticos com calma e confiança. Não tive medo, pois sabia que a professora esclareceria da forma mais gentil possível com intuito de fazer a turma entender e sanar todas as possíveis dúvidas (Maria).

Bem instrutiva e clara (Beatriz).

Achei muito interessante e importante ter algumas aulas que são baseadas num tópico só para entender melhor o conteúdo e fazer vários exercícios para saber muito bem como temos que utilizar os pronomes clíticos (Fernanda).

Eu gostei, achei interessante a forma adotada para explicar sobre os clíticos (Luísa).

Achei muito boa e produtiva, para mim serviu muito tanto para reforçar os conhecimentos que eu tinha como para aprender as regras e as formas certas (Ana Paula).

Achei bem esclarecedora, por vezes eu sabia usá-los, mas desconhecia a regra (Marines).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas dos participantes da pesquisa (2020)

Quanto às respostas para a questão 2, podemos perceber o desejo de ter aulas mais voltadas para a gramática específica, principalmente quando a informante Fernanda se referiu à necessidade de ter aulas baseadas em um tópico para entendê-lo melhor. Nesse sentido, o pensamento da aluna vai ao encontro do que propõe Spada (1997, p. 73): “foco na forma pode se dar através do ensino direto da língua, como, por exemplo, do ensino de regras gramaticais, ou através de reações aos erros dos aprendizes”. Nesse contexto, muitas vezes, os alunos se sentem mais seguros quando se dedicam ao estudo efetivo e direto da gramática.

Outros informantes relataram seu ponto de vista quanto à abordagem empregada, que deu ênfase ao ensino explícito, principalmente quando se referiram ao desconhecimento da regra e ao próprio esforço para reforçar os conhecimentos que já obtinham. Esse fato corrobora nossa ideia e concordância com Williams (2009), que sugere que uma pessoa tem conhecimento explícito quando ela está em um estado de ordem mais avançado e consegue perceber que ela sabe algo, ou seja, ela deve ser capaz de, intencionalmente, usar esse conhecimento avançado de ordem para controlar suas ações.

Podemos perceber que a aprendizagem através de uma instrução explícita pode ocasionar uma maior segurança do aprendiz, como na expressão: “Achei muito interessante e importante ter algumas aulas que são baseadas num tópico só para entender melhor o conteúdo e fazer vários exercícios para saber muito bem como temos que utilizar os pronomes clíticos” (Fernanda). É visível como um foco mais centrado no conteúdo que estava sendo trabalhado e com atividades voltadas especificamente ao

objetivo da língua-alvo, proporciona à participante segurança e confiança no momento de utilizar os clíticos em espanhol.

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

Quadro 3. Respostas – Pergunta 3

Gostei mais de realizar a tarefa referente a [sic] descrição e imagem, acredito que por ser semelhante a maneira como estudo normalmente, focando na repetição dos conteúdos e assim memorizando (Maria).

Da descrição de imagens, achei ela mais didática e divertida de fazer (Joana).

Gostei mais daquela de encontrar o erro, pois é mais difícil e requer maior conhecimento para entender o que está errado. Gostei menos da de descrever a imagem, porque, principalmente, não havia contexto algum, nenhuma ligação com a realidade (Paulo).

Gostei mais de achar o erro, pois é vendo as frases na prática que aprendemos e conseguimos ver onde está o erro (Beatriz).

Gostei mais da segunda atividade sobre conhecimento metalinguístico porque a tarefa desse tipo te deixa pensar mais para analisar a oração dada e achar o erro que aparece nela (Fernanda).

Gostei mais da atividade do conhecimento metalinguístico, porque além de encontrar o erro, deveríamos corrigi-lo e desta forma compreender melhor e perceber a mudança ocorrida nas orações (Luísa).

Gostei mais de fazer a descrição das imagens, pois para mim é mais fácil escrever do que apontar erros e corrigi-los utilizando regras (Marines).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas dos participantes da pesquisa (2020)

Percebemos que os relatos em relação à questão 3 compatibilizam com as repostas apresentadas na pergunta 2. Observamos, nesse contexto, que muitos voltam a reforçar o quanto conhecer a regra, ter o conhecimento específico, pode facilitar o processo de aprendizagem e ajudar na hora da resolução de um problema, nesse caso, no uso dos clíticos em espanhol.

Em relação à informante que declara gostar de fazer atividades de repetição e memorização, “Gostei mais de realizar a tarefa referente a [sic] descrição e imagem, acredito que por ser semelhante a maneira como estudo normalmente, focando na repetição dos conteúdos e assim memorizando” (Maria), conseguimos estabelecer uma relação com a sua constante insegurança na realização das atividades, já que a própria estudante declara, nas respostas dadas às questões 1 e 2, ser insegura. Podemos analisar, também, pela perspectiva do que pensa como foco na forma Ellis (2001), que as atividades seriam praticadas de maneira intensiva pelos aprendizes, isto é, os alunos podem utilizar uma única estrutura pré-estabelecida diversas vezes.

Ademais, podemos encontrar respaldo para os relatos dos alunos na teoria de Long e Robinson (1998). Por esse prisma, segundo os autores, é possível aprender a regra fazendo com que os alunos percebam e corrijam determinado erro repetidas vezes. Com isso, eles passarão a entender o processo da língua e criarão familiaridade com ela, gerando, conseqüentemente, o seu uso efetivo.

Em contrapartida, encontramos, também, um desejo de exercícios e tarefas mais fáceis, que não exijam tanto esforço por parte dos alunos, como exposto pela Joana e pela Marinês, as quais fazem referência a atividades mais didáticas, mais divertidas e que necessitem uma menor ação por parte do estudante: *Da descrição de imagens, achei ela mais didática e divertida de fazer* (Joana); *Gostei mais de fazer a descrição das imagens, pois para mim é mais fácil escrever do que apontar erros e corrigi-los utilizando regras* (Marines). Dessa forma, percebemos o quanto o didático e o divertido, muitas vezes, são importantes para os estudantes em um processo de aprendizagem e, de repente, possam fazer alguma diferença.

Para a pergunta 4, Como você acredita que deva ser a aprendizagem de gramática em espanhol?, selecionamos os comentários que estão dispostos no Quadro 4:

Quadro 4. Respostas – Pergunta 4

Acredito que pôr a língua em prática seja uma forma mais prática e acessível de aprender uma segunda língua. Como futuros professores, precisamos da teoria, no entanto, alguns professores poderiam conciliar melhor teoria e prática. Normalmente temos acesso somente à teoria, o que torna as aulas pouco produtivas para os alunos (Isabela).

Prática e com vários exemplos para deixar mais claro, mas precisa de muito estudo pois são muitas coisas para saber (Joana).

Com exemplos, explicações e muitos exercícios para prática (Beatriz).

Partindo do uso para as regras (Paulo).

A gramática é uma das partes mais importantes para quem quer aprender qualquer língua diferente, no espanhol não é diferente por que [sic] pra quem quer aprender falar corretamente espanhol tem necessariamente que saber gramática (Ana Paula).

Com leituras e vídeos, filmes com legenda para conseguir aprimorar a escrita (João).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas dos participantes da pesquisa (2020)

Percebemos que a maioria dos informantes relata o quanto é importante trabalhar com a forma e o uso do aspecto gramatical em estudo. Uma possível explicação para essa ocorrência é de que nem sempre o estudante tem a capacidade de identificar a estrutura gramatical da língua estrangeira que está sendo estudada, principalmente no caso dos clíticos em espanhol, se for levado em consideração somente o aspecto comunicativo para a aprendizagem.

Também pudemos verificar a questão da importância do uso linguístico no processo de aprendizagem, que se encontra presente na seguinte resposta: “*Partindo do uso para as regras*” (Paulo). Assim, ao sugerir que seja levado em conta o uso para o ensino de uma língua estrangeira, aferimos a importância do trabalho comunicativo para a aprendizagem. Esse aspecto fortalece a nossa ideia de que foco na forma também perpassa pela decisão de interromper um momento comunicativo para fazer os alunos perceberem e corrigirem determinados equívocos que possam ter aparecido. Com isso, concordamos com as ideias de Nicholas, Lightbown e Spada (2001), que acreditam que as reformulações feitas pelo professor, corrigindo implicitamente todo ou somente uma parte do enunciado, possam solucionar problemas no momento comunicativo de uso.

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

Quadro 5. Respostas – Pergunta 5

Muitos são os fatores que podem facilitar tal aprendizado, partindo do interesse pessoal até o fato da língua espanhola ter palavras bem semelhantes na pronúncia [sic] com o português – ainda que muitas delas sejam falsos cognatos – a facilidade de pronunciar é um grande diferencial (Maria).

Acredito que sim em alguns aspectos, pelo fato de a língua portuguesa ser parecida com a língua espanhola em sua forma escrita e muitas palavras da língua espanhola serem parecidas ou iguais a nossa língua, algumas terem o mesmo significado, etc. [...] (Luísa).

Acredito que temos uma certa vantagem na aprendizagem, mas a língua espanhola possui muitas variantes e divergências, proporcionando também muitos empecilhos, já que, devido a semelhança, tendemos a optar/cair noportunhol (Isabela).

Não. Apenas está familiarizado com a maior parte dos fonemas, o que não ocorre com línguas não latinas (Paulo).

Não, não é a proximidade que torna a aprendizagem fácil pelo contrário se temos que sempre estar aprendendo nossa língua, imagina uma estrangeira, devemos nos dedicar muito mais (João).

Acredito que não, o espanhol é uma língua complexa com bastante regras e acentuação, muitas vezes as palavras parecidas com o português tem um sentido completamente diferente no espanhol (Ana Paula).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas dos participantes da pesquisa (2020)

Constamos que, de alguma maneira, fica evidenciado que alguns informantes, como Maria, Luísa e Isabela, acreditam que haja uma similaridade entre o português e o espanhol. Mas, ao mesmo tempo em que há essa similaridade, Paulo, João e Ana Paula acreditam que esse fator possa atrapalhar, como é o caso das respostas: “*Não, não é a proximidade que torna a aprendizagem fácil pelo contrário se temos que sempre estar aprendendo nossa língua, imagina uma estrangeira, devemos nos dedicar*

muito mais” (João) e *“Acredito que temos uma certa vantagem na aprendizagem, mas a língua espanhola possui muitas variantes e divergências, proporcionando também muitos empecilhos, já que, devido a semelhança, tendemos a optar/cair noportunhol”* (Isabela).

Deduzimos que as repostas dos alunos clarificam as ideias de que o ensino gramatical deve acontecer. Assim, mesmo que haja semelhança, é preciso focar muitas vezes no aspecto linguístico. Esse ponto ajuda-nos a confirmar a ideia de Ellis (2016) ao expressar que a atenção à forma linguística precisa ocorrer de maneiras compatíveis com o modo como uma segunda língua é adquirida pelos alunos, isto é, cabe aos professores trabalharem de uma maneira – quer seja implícita ou por meio de uma regra gramatical explícita – que desenvolva uma resposta ao problema, seja ele de língua estrangeira ou de similaridade com a língua materna.

Por outro lado, também observamos a preocupação em relação ao aprendizado de uma língua diferente, por exemplo, no comentário: *“[...] há uma certa dificuldade porque a gramática da língua espanhola, a sua construção é um pouco diferente da língua portuguesa e desta forma as pessoas acabam equivocando-se ao traduzir de acordo com a nossa língua”* (Luísa).

Esse comentário fortalece, mais uma vez, nossa visão de que a IFF pode ser benéfica para a aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente no caso dessa investigação, que trata sobre a aquisição dos clíticos de terceira pessoa em espanhol. Essa constatação nos faz concordar, novamente, com as ideias de Ellis (2016) ao sugerir que o foco na forma requer o uso de tarefas que focalizem a atenção primária dos alunos, mas que cabe ao professor fornecer essa atenção e o ensino da forma.

Considerações finais

O ensino de gramática, há muito tempo, e de forma equivocada, vem assumindo um papel, muitas vezes, secundário, talvez até assuma o título de vilania no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Isso decorre em função de uma crescente evolução dos estudos sobre a abordagem comunicativa e sobre o ensino que possibilite ao aprendiz comunicar-se em situações reais de uso da língua; contudo, esquece-se que, incorporado a essas novas concepções de ensino, o estudo da gramática assume uma função crucial, especialmente na formação de professores de línguas, como é o caso dos sujeitos participantes da presente pesquisa, os quais precisam dominar a língua e sua estrutura para, em breve, ensinar seus alunos. No caso da língua espanhola, a complexidade da gramática, assim como a proximidade com a língua portuguesa, exige dos professores conhecimentos a respeito dos seus aspectos estruturais, essenciais, inclusive a fim de que a comunicação aconteça de forma mais competente.

Ao perceber essas características do decurso de aprendizagem e também de ensino de língua, a IFF mostrou-se efetiva. Nesse contexto, por meio deste estudo, percebemos algo que já se mostrava

notável em nossas rotinas como professoras: a dificuldade dos alunos na assimilação e no uso correto dos pronomes cíclicos da língua espanhola, uma recorrência antiga nos discursos dos estudantes e também em algumas publicações da área. Porém, após o trabalho de ensino voltado, verdadeiramente, ao aluno – com atenção e leveza –, conforme as suas falas na entrevista narrativa, a negatividade quanto à aquisição deste conteúdo, sobre a forma da língua, foi dissipada e a aprendizagem passou a ser algo mais natural. Alguns participantes da pesquisa, inclusive, observaram a importância de que, no desenrolar das aulas de estudo sobre língua, a sua estrutura – a sua forma – seja posta em relevância. Nesse momento, percebemos o quanto o ensino focado na forma, através de uma instrução mais explícita (ELLIS, 2016) pode ser mais efetivo, pois o estudante poderá ter a oportunidade de estudar um ponto específico de língua, sem deixar de lado o aspecto comunicativo da aprendizagem.

A aquisição de uma língua estrangeira passou por muitas transformações ao longo da história, e até a própria aprendizagem da gramática sofreu inúmeras precarizações. Os aspectos gramaticais perderam seu espaço e foram repensados em todos os contextos e níveis de ensino, inclusive, nos materiais didáticos e, por consequência, do aprendizado dos estudantes, o que traz como resultado a não fluência do idioma. Porém, a partir das percepções dos estudantes sobre seu próprio processo de aprendizagem da língua estrangeira, observamos a importância de, durante as aulas, das intervenções pedagógicas, trabalharmos com os pronomes e com outros contextos inerentes às regras da língua que, talvez, também constituam dificuldades aos aprendizes, até mesmo àqueles dos níveis mais altos de aprendizagem, os quais, aparentemente, já têm mais conhecimento e segurança no uso recorrente da língua estrangeira.

Aprender e ensinar uma nova língua requer um árduo trabalho, pois, para o êxito deste processo, faz-se indispensável o desenvolvimento de inúmeras habilidades/competências que contemplem a língua em uso. Assim, notamos que, efetivamente, a intervenção pedagógica e da IFF constituem-se relevantes para a aprendizagem da língua-alvo, nesse caso, para a aprendizagem e o uso (seguro e consciente) da língua espanhola.

Referências

- BOÉSSIO, C.P.D. 2003. A transferência indevida do infinitivo flexionado no ensino do espanhol para brasileiros. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.
- COSTA, G.V.M. 2004. O uso do presente do modo subjuntivo em língua espanhola: contribuição para aprendizes brasileiros. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.
- DUTRA, E.O. 2015. Os efeitos da instrução com foco na forma na aprendizagem dos clíticos de 3ª pessoa do espanhol por universitários brasileiros. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- _____. 2019. A aprendizagem dos clíticos de terceira pessoa do espanhol em habilidades de compreensão e de produção: o papel da intervenção instrucional. *Interfaces*, v.19, n.1, 121-133. São

Paulo.

DEKEYSER, R. 1995. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17.3: 379-410.

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

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

ELLIS, R. 2001. Introduction: investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51.1: 1-46.

_____. 2016. Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20.3: 405-428.

GOOGLE FORMS. 2019. [Software]. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

HAN, Y.; ELLIS, R. 1998. Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. *Language Teaching Research*, 2.1: 1-23.

LIMA JÚNIOR, R.M. 2010. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. *RBLA*, 10.3: 747-771. Belo Horizonte

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

LONG, M.; ROBINSON, P. 1988. Focus on form: Theory, research and practice. In: C. DOUGHTY; J. WILLIAMS (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 15-63.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. 2013. *Second language learning theories*. 3a ed. London: Routledge.

NICHOLAS, H.; LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. 2001. Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51.4: 719-758.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50.3: 417-528.

ROEHR, K. 2008. Linguistic and metalinguistic categories in second language learning. *Cognitive Linguistics*, 19.1: 67-106.

SPADA, N. 1997. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30.2: 1-15.

VILLALBA, T.K.B. 2002. *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WILLIAMS, J.M. 2009. Implicit learning in second language acquisition. In: W.C. RITCHIE; T.K. BHATIA (Eds.). *The new handbook of second language acquisition*. Bingley: Emerald Group. pp. 319-53.