



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

LAYSI ARAÚJO DA SILVA

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA (IFF) PARA CORREÇÃO
DE ERROS GRAMATICAIS NA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES DE
ESPANHOL/LE**

FORTALEZA

2018

LAYSI ARAÚJO DA SILVA

O PAPEL DA INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA (IFF) PARA CORREÇÃO DE
ERROS GRAMATICAIIS NA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES DE
ESPAÑHOL/LE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como um dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Linguística. Area de concentração: Linguística. Orientadora: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S1p

SILVA, LAYSI ARAUJO DA.

O PAPEL DA INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA (IFF) PARA CORREÇÃO DE ERROS GRAMATICAIS NA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES DE ESPANHOL/LE / LAYSI ARAUJO DA SILVA. – 2018.

138 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges.

1. Interlíngua. 2. Instrução com Foco na Forma. 3. Erros gramaticais. 4. Língua Espanhola. 5. Educação a Distância. I. Título.

CDD 410

LAYSI ARAÚJO DA SILVA

O PAPEL DA INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA (IFF) PARA CORREÇÃO DE
ERROS GRAMATICAIS NA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES DE ESPANHOL/LE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da Universidade
Federal do Ceará, como um dos requisitos à
obtenção do título de Mestre em Linguística.
Área de concentração: Linguística.
Orientadora: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral
Borges

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lívia Marcia Tiba Radis Baptista
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Maria Elias Soares
Universidade Federal do Ceará(UFC)

Aos meus pais, Eduardo e Maria José.

A minha irmã, Larissi Araújo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre me incentivaram e me mostraram que a única forma de vencer na vida é através dos estudos.

A minha irmã pela companhia e disponibilidade em sempre me ajudar.

A Universidade Federal do Ceará (UFC) pela oportunidade de cursar o mestrado, pela acolhida, e a todos os seus funcionários empenhados em realizar um trabalho de excelência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) pela acolhida e ensinamentos.

A minha orientadora Vlória Borges por ter me acolhido como sua orientanda, pela paciência, pelos ensinamentos e por não desistir de mim e da minha pesquisa.

A todos os amigos e amigas que direta ou indiretamente fizeram parte desses dois anos e meio, que estive envolvida no mestrado, minha gratidão.

No reniego de mi naturaleza, no reniego de mis elecciones, de todos modos he sido una afortunada.

Frida Kahlo

RESUMO

Este trabalho se propôs a estudar a interlíngua de aprendizes de espanhol de uma licenciatura a distância em Letras-Espanhol, com o intuito de pesquisar o papel da Instrução com Foco na Forma para superação de erros no uso de formas e de tempos verbais nas produções escritas desses aprendizes. O estudo fundamentou-se mais especificamente nas concepções teóricas da linguística chomskyana, nas teorias cognitivas da aprendizagem sob a égide da Interlíngua de SELINKER (1972) e na Análise de Erros de CORDER (1967) e FERNÁNDEZ (1997). Foram também trazidas para discussão, as reflexões propostas por ELLIS (1997a) e LARSEN-FREEMAN (1991) acerca do papel da instrução formal no processo de aquisição de uma L2. Além disso, recorreremos a outros estudos que investigaram a Instrução com Foco na Forma de maneira a situar esta pesquisa entre outras neste tema. A fim de atingirmos nosso objetivo, empreendemos uma pesquisa ação, cujos dados foram submetidos à análise qualitativa-descritiva. Primeiramente, observamos e analisamos as produções escritas de 20 (vinte) alunos da referida licenciatura enquanto cursavam as disciplinas – Língua Espanhola V e Língua Espanhola VI – em dois semestres subsequentes. Com base nos erros identificados nas produções escritas durante esse período de observação, elaboramos a proposta de intervenção didática - um curso de férias chamado “*Los verbos en español*”. Para o curso, elaboramos 5 unidades empregando a metodologia de Instrução com Foco na Forma; as unidades se propuseram a trabalhar os problemas identificados no uso das formas e dos tempos verbais do Espanhol. O texto escrito na Unidade 1 foi utilizado como pré-teste e a produção escrita da Unidade 5 como pós-teste. Os dados coletados na fase de observação durante as disciplinas de Língua Espanhola V e VI apontam que os erros mais frequentes na interlíngua escrita dos nossos participantes foram aqueles de escolha do tempo verbal, de falha na conjugação e na aplicação da regra de irregularidade, de ortografia do verbo, ou ainda de não conjugação do tempo verbal adequado à situação. Evidenciamos ainda erros de concordância verbal, de uso dos verbos pronominais, e de uso do modo verbal. Constatamos também que o modo indicativo apresentou mais erros que os demais modos, talvez por ter sido o mais frequentemente empregado pelos participantes durante a fase de observação. Também identificamos que a maioria dos erros se deveram à transferência negativa da língua materna para a língua alvo, neste caso, o espanhol. Essas evidências nos permitem caracterizar a interlíngua dos nossos participantes como estando em um estágio onde ainda ocorrem muitos erros no uso dos tempos e das formas verbais resultantes de transferência negativa da língua materna. A análise das produções escritas dos alunos

durante a fase de intervenção permite-nos dizer que a Instrução com Foco na Forma (IFF) se mostrou benéfica à medida que voltou a atenção dos aprendizes para os aspectos formais da língua-alvo e, conseqüentemente, para a aprendizagem da língua em foco. A comparação entre os erros cometidos nas produções escritas do pré-teste e aqueles cometidos no pós-teste não evidenciou, no entanto, diferenças relevantes entre os resultados do pré-teste e do pós-teste. Os dados analisados mostraram que tanto os tipos de erros de uso dos tempos verbais quanto a causa mais frequente para a ocorrência desses erros se mantiveram. Desse modo, não podemos fazer afirmações quanto à eficácia da IFF para correção dos erros identificados, devido à complexidade, extensão e variedade dos conteúdos envolvidos no curso de férias na fase de intervenção. Foram abordados muitos tempos verbais, além de também trabalharmos modo, concordância e verbos pronominais. Isso impossibilitou que tivéssemos mais tempo para prática. Apesar de não conseguirmos dados quantitativos da eficiência da IFF na intervenção proposta, percebemos, ao final do curso, resultados qualitativos de melhoria na qualidade dos textos escritos dos alunos. O conhecimento adquirido com a Instrução com Foco na Forma possibilitou que os participantes inserissem em suas produções escritas mais elementos textuais, mesmo que essas produções ainda carecessem de maior acuidade linguística.

Palavras-chave: Interlíngua. Instrução com Foco na Forma. Erros gramaticais.

ABSTRACT

This work aims to study the interlanguage of Spanish learners of a distance-learning degree in the Spanish language. In order to investigate the role of Instruction with Focus on Form to overcome errors in the use of forms and verbal tenses in written productions These learners. The study was based more specifically on the theoretical conceptions of Chomskyan linguistics, on the cognitive theories of learning under the auspices of Interlingua de Selinker (1972) and on the Analysis of Errors OF CORDER (1967) and FERNÁNDEZ (1997). Also discussed were the reflections proposed by ELLIS (1997a) and LARSEN-FREEMAN (1991) on the role of formal instruction in the process of acquiring an L2. In addition, we have used other studies that investigated Instruction with Focus on Form in order to situate this research among others in this theme. In order to reach our goal, we undertook an action research, whose data were submitted to qualitative-descriptive analysis. First, we observed and analyzed the written productions of 20 (twenty) students of this degree while studying the subjects - Spanish Language V and Spanish Language VI - in two subsequent semesters. Based on the errors identified in the written productions during this period of observation, we elaborated the didactic intervention proposal - a holiday course called "Verbs in Spanish". For the course, we elaborated 5 units employing the methodology of Instruction with Focus on Form; The units set out to work on the problems identified in the use of Spanish forms and tenses. The text written in Unit 1 was used as a pre-test and the written production of Unit 5 as a post-test. The data collected during the observation phase during the Spanish Language classes V and VI indicate that the most frequent errors in the written interlanguage of our participants were those of choice of verbal time, failure of conjugation and application of irregularity rule, spelling Of the verb, or of non-conjugation of verbal time appropriate to the situation. We also show errors of verbal agreement, use of pronominal verbs, and use of the verbal mode. We also found that the indicative mode presented more errors than the other modes, perhaps because it was the most frequently used by the participants during the observation phase. We also identified that most of the errors were due to the negative transference of the mother tongue to the target language, in this case Spanish. These evidences allow us to characterize the interlanguage of our participants as being at a stage where there are still many errors in the use of the times and verbal forms resulting from negative transference of the mother tongue. The analysis of the written productions of the students during the intervention phase allows us to say that the Instruction with Focus on Form (IFF)

has proved to be beneficial as it has returned the learners' attention to the formal aspects of the target language and, consequently, to Learning the language in focus. The comparison between the mistakes made in the written tests of the pre-test and those committed in the post-test did not, however, show relevant differences between the results of the pre-test and the post-test. The analyzed data showed that both types of errors of use of tenses and the most frequent cause for the occurrence of these errors were maintained. Thus, we can not make assertions as to the effectiveness of the IFF to correct identified errors, due to the complexity, extent and variety of content involved in the holiday course in the intervention phase. Many verbal tenses were addressed, as well as working mode, concordance and pronominal verbs. This made it impossible for us to have more time to practice. Although we can not quantify the efficiency of the IFF in the proposed intervention, we noticed, at the end of the course, qualitative results of improvement in the quality of students' written texts. The knowledge gained from the Instruction with Focus on Form enabled the participants to insert in their written productions more textual elements, even if these productions still lacked linguistic acuity.

Keywords: Interlingua. Instruction with Focus on Form. Grammatical errors.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	61
Gráfico 2 – Formação acadêmica anterior ao curso.....	62
Gráfico 3- Perfil profissional dos alunos.....	62
Gráfico 4 – Conhecimento prévio do espanhol.....	63
Gráfico 5 – Disciplinas com maiores dificuldades.....	64
Gráfico 6- Áreas de maiores dificuldades.....	66
Gráfico 7- Origem dos erros catalogados.....	74
Gráfico 8 - Erros gramaticais de uso do verbo.....	75
Gráfico 9 - Modos verbais com maior incidência de erros.....	79
Gráfico 10 - Tempos verbais com maior incidência de erros.....	80
Gráfico 11- Causas das ocorrências dos erros.....	86
Gráfico 12- Origem dos erros catalogados durante a intervenção.....	89
Gráfico 13 - Erros gramaticais de uso do verbo- Unidade 1.....	91
Gráfico 14- Causas das ocorrências dos erros – Unidade 1.....	92
Gráfico 15 - Ocorrência dos erros – Unidade 2.....	95
Gráfico 16- Acertos e erros na atividade 4 – Unidade 2.....	97
Gráfico 17 - Causas dos erros na atividade 5 - Unidade 2.....	98
Gráfico 18- Ocorrência dos erros – Unidade 3.....	99
Gráfico 19 - Tempos verbais utilizados na atividade 7 – Unidade 3.....	10
Gráfico 20- Ocorrência dos erros – Unidade 4.....	105
Gráfico 21- Tipos de verbos na atividade 5 – Unidade 4.....	108
Gráfico 22- Tipos de erros – Unidade 5.....	109
Gráfico 23- Causa da ocorrência dos erros – Unidade 5.....	109
Gráfico 24- Ocorrência dos erros ao longo da pesquisa.....	113
Gráfico 25 - Causa dos erros ao longo da pesquisa.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de acertos na Atividade 1 – Unidade 2.....	95
Tabela 2 – Percentual de acertos na atividade 2 – Unidade 2.....	96
Tabela 3 – Percentual de acertos na Atividade 3 – Unidade 2.....	97
Tabela 4 – Porcentagem de acertos na atividade 1 – Unidade 3.....	100
Tabela 5 – Percentual de acertos na Atividade 2 – Unidade 3.....	100
Tabela 6 – Percentual de acertos na Atividade 3 – Unidade 3.....	101
Tabela 7 – Percentual de acertos na Atividade 4 – Unidade 3.....	102
Tabela 8 – Percentual de acertos na Atividade 5 – Unidade 3.....	103
Tabela 9 – Percentual de acertos na Atividade 1 – Unidade 4.....	105
Tabela 10 – Percentual de acertos na Atividade 2 – Unidade 4.....	106
Tabela 11 – Percentual de acertos na Atividade 3 – Unidade 4.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Categorias sintetizadas e aplicadas na pesquisa:.....	38
Quadro 2: Cronograma de Atividades do Curso de Férias.....	69
Quadro 3: Tipologia de Erros empregada por Fernández (1997).....	71
Quadro 4: Organização das atividades no Curso de Férias – <i>Los verbos en español</i>	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL - Aquisição de uma Segunda Língua

EaD – Educação a distância

GU - Gramática Universal

IFF- Instrução com Foco na Forma

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

OSA - Ordem sequencial de aquisição

UAB - Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A AQUISIÇÃO DE UMA L2.....	23
2.1 Teorias de aquisição de L2.....	23
2.2 Análise Contrastiva e Análise de Erros	27
<i>2.2.1 Conceito de erro.....</i>	<i>32</i>
2.3 Interlíngua.....	38
3 INSTRUÇÃO FORMAL COM FOCO NA FORMA.....	43
3.1 Proposta Metodológica da Instrução com Foco na Forma.....	43
3.2 Pesquisas sobre Instrução com Foco na Forma (IFF).....	48
4 METODOLOGIA.....	59
4.1 Caracterização da pesquisa.....	59
4.2 Contexto da pesquisa.....	59
4.3 Sujeitos participantes.....	61
4.4 Instrumentos de coleta de dados.....	65
4.5 Procedimentos de coleta de dados.....	66
4.6 Constituição do corpus.....	66
4.7 Proposta de intervenção.....	68
4.8 Análise dos dados.....	69
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	73
5.1 Erros identificados nas produções escritas nas disciplinas língua espanhola V e	74
5.2 Erros identificados nas produções escritas durante a	88
<i>5.2.1 Unidade 1.....</i>	<i>91</i>
<i>5.2.2 Unidades 2, 3 e 4.....</i>	<i>94</i>
5.3 Comparação das produções escritas nas fases da pesquisa.....	111
6 CONCLUSÃO.....	115
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXO 1.....	126
ANEXO 2.....	128
APENDICE A.....	129

APÊNDICE B.....	131
APÊNDICE C.....	132

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a estudar a interlíngua de professores de língua espanhola em formação na modalidade a distância. A motivação para realizar esta pesquisa é resultante da experiência desta pesquisadora enquanto professora no Curso de Letras Espanhol da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertado em convênio pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Ao ministrar as disciplinas de Língua Espanhola e Morfossintaxe nessa graduação, percebemos a recorrência de erros gramaticais nas produções escritas em espanhol desses professores em formação, evidenciando a dificuldade que sentiam em colocar em prática o conhecimento aprendido. Essa constatação nos intrigava e nos levava a indagar sobre por que esses aprendizes cometiam esses tipos de erros e por que não conseguiam corrigi-los.

Sabemos que esses questionamentos são frequentes entre muitos outros educadores que, assim como esta pesquisadora, evidenciam o mesmo problema entre seus alunos - a alta incidência de erros e a dificuldade que os alunos têm em corrigi-los. Nesse sentido, esta dissertação foi fruto dessa inquietação e visa contribuir com os estudos de Interlíngua na Aquisição de uma Segunda Língua (ASL), realizando uma pesquisa sobre a eficácia do emprego da Instrução com Foco na Forma (IFF) para a correção de erros de uso de formas e tempos verbais na interlíngua escrita dos alunos de uma Licenciatura em Língua Espanhola a distância.

Temos ciência de que o mundo da pesquisa na área de aquisição é povoado por muitas interrogações. Investiga-se como o aluno aprende, como desenvolve as competências, como a língua materna ajuda ou não o processo de aquisição, o porquê de alguns erros persistirem durante o processo de aprendizagem e muitas outras questões que podem ser enumeradas como temas de investigação nesta área. Assim, a área de Aquisição em Segunda Língua se utiliza de uma dimensão empírico-teórica para formular teorias e testar hipóteses, buscando dar respostas que tornem viáveis, tanto para alunos quanto para professores, metodologias de ensino/aprendizagem que satisfaçam os anseios de ambos.

Segundo Mitchell e Myles (1998), a necessidade de se entender melhor o processo de aquisição de uma segunda língua (doravante L2) deve-se a duas razões básicas: primeiro, o aumento de conhecimento nessa área é interessante por si só, além de permitir que se compreendam melhor questões ligadas à natureza da linguagem, da aprendizagem humana e até mesmo em relação à comunicação; e segundo, que tal conhecimento será útil, pois se pudermos explicar melhor o processo de aprendizagem, melhor poderemos dar conta do porquê de sucessos e insucessos observados em aprendizes de uma L2.

A pesquisa que nos propusemos a fazer se insere justamente nessas pequenas pesquisas que vêm se desenvolvendo isoladamente, em diversas partes do país e do mundo, que, ao examinarem o uso de uma língua estrangeira pelo aprendiz dessa língua, procuram contribuir à área de estudos e pesquisas sobre ASL, dando respostas a questões sobre como o processo de aquisição de L2 ocorre e sobre quais intervenções podem e devem ser feitas para tornar esse processo mais eficaz.

Ao examinar o uso de uma língua estrangeira pelo aprendiz dessa língua, Selinker (1974) cunhou o termo *interlíngua* e o definiu como o sistema linguístico produzido por aprendizes de uma segunda língua ou língua estrangeira durante o processo de aquisição. Esse sistema contém traços tanto da língua-alvo quanto da sua língua materna. É, portanto, um sistema linguístico único, com características de ambos (Ellis, 1997a); um *continuum* entre a língua materna e a língua alvo, no qual a proximidade entre um ou outro extremo revela menor ou maior domínio da língua alvo.

Durante o desenvolvimento da *interlíngua*, pode ocorrer um fenômeno conhecido por *fossilização*, definida por Selinker e Lakshmanan (1993) como sendo a persistência de diferentes tipos de estruturas não-pertencentes à língua-alvo na *interlíngua* de não-nativos. A *interlíngua* é um fenômeno natural que ocorre até com falantes muito fluentes na língua estrangeira, segundo esses autores.

De acordo com essa perspectiva teórica, muito produtiva em pesquisas, os erros apresentados na *interlíngua* de um aluno são considerados uma fonte importante de informação sobre o desenvolvimento da segunda língua ou da língua estrangeira, pois permitem vislumbrar as hipóteses que o aprendiz está construindo a respeito do processo. A identificação, a descrição e a classificação dos erros cometidos por um aprendiz possibilitam ao professor e/ou pesquisador compreender melhor a *interlíngua* do aluno.

Algumas pesquisas (DOMINGOS, 2012, PASQUALI 2012, ALVES, 2011, PREUSS & FINGER, 2009, HOGETOP, 2009, LOOSE, 2006 e RODRIGUES, 2001), realizadas na última década, procuraram mostrar o papel da instrução formal e seus efeitos no desenvolvimento da *interlíngua* de aprendizes de uma língua estrangeira. Porém, muitos desses estudos foram realizados sobre a língua inglesa e ainda pouco se conhece sobre a *interlíngua* e o processo de aquisição da língua espanhola como L2 em estudantes brasileiros em contextos de educação na modalidade a EaD. Sendo assim, esta pesquisa também possui certo caráter inovador ao estabelecer como campo de pesquisa também uma área ainda pouco explorada, a aquisição de uma L2 em ambientes virtuais, visto que muito do que foi produzido e as conclusões as quais chegaram pressupunham o ensino presencial e a interação face-a-face entre professor e aluno.

Com o intuito de pesquisar o papel da Instrução Focada na Forma na interlíngua de aprendizes de espanhol em uma Licenciatura a distância, este estudo apoiou-se em Ellis (1990), que afirma que aprendizes precisam de Instrução Focada na Forma (IFF) para tornarem-se conscientes dos fatores que têm importância comunicativa e constituem normas da língua em estudo. No ambiente formal de aprendizagem de língua estrangeira, o papel do professor é extremamente importante. É ele o responsável por quase todo *input* fornecido aos alunos; se o professor tiver um baixo nível de proficiência, ou ainda, fizer uso de estratégias de ensino descontextualizadas, poderá contribuir para a fossilização de formas fora do padrão da língua por parte dos alunos naquele estágio da interlíngua do aluno.

Quando falamos do ensino e aprendizado de línguas, o conceito de interlíngua é sempre tratado em paralelo aos conceitos de interferência e fossilização. A interferência é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no uso da língua alvo. Essa interferência também pode ser tratada como transferência sempre que há o aproveitamento de habilidades linguísticas prévias no processo de assimilação de uma língua estrangeira. Geralmente, a interferência é a principal característica da interlíngua e da fossilização. Já que a fossilização, refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados.

Neste sentido, chama-se interlíngua, um dos conceitos centrais para a pesquisa da aprendizagem de LE, o sistema de transição criado pelo aprendiz ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira, ou seja, a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna até o aprendiz alcançar maiores níveis de conhecimento na LE.

Por isso, os professores e pesquisadores vêm desenvolvendo pesquisas e metodologias diferentes a fim de buscar procedimentos para uma instrução direcionada ao desenvolvimento da competência linguística dos aprendizes de LE. Alguns estudos, iniciados em 1970 e feitos por Lightbawon e Spada (1999), Schimdt (1995), Pienemann (1987) se preocuparam em pesquisar a relação entre Instrução Formal e aquisição/aprendizagem de estruturas linguísticas da língua inglesa.

Vários estudos foram realizados pesquisando a implicação da Instrução Formal na aquisição de L2. Os estudos comparativos (HALE E BUDAR, 1970; DULAY e BURT, 1973 e SPADA, 1986) encontraram diferenças significativas entre a aquisição de L2 de maneira natural e através de instrução formal. No entanto, outros estudos experimentais (MEISEL, 1983; LONG, 1988; ELLIS, 1994 e SPADA e LIGHTBOWN, 1993 e 1999) não conseguiram

estabelecer se determinado aspecto linguístico sofre ou não a influência da instrução durante a aquisição de L2.

No Brasil, com base nesses estudos, foram realizadas pesquisas que focalizaram as implicações da Instrução Formal na aquisição de L2. No entanto, muitos desses estudos foram realizados sobre a língua inglesa e ainda pouco se conhece sobre os efeitos da Instrução com Foco na Forma em contextos de Ensino a Distância (EaD) com a língua espanhola.

Partindo deste ponto, o presente estudo se propõe a investigar a instrução com foco na forma (IFF) para a correção dos erros gramaticais de uso de formas e tempos verbais na interlíngua escrita de aprendizes de espanhol como língua estrangeira (LE) de nível intermediário na modalidade EaD. Com o propósito de atingir esse objetivo, foram investigadas as seguintes perguntas norteadoras desse estudo:

- a) Quais são os erros gramaticais no uso de formas e tempos verbais mais frequentes na interlíngua escrita de aprendizes de espanhol/LE de nível intermediário na modalidade EaD?
- b) De que maneira a Instrução com Foco na Forma (IFF) pode embasar material didático para ser usado na correção dos erros no uso de formas e tempos verbais mais frequentes identificados na interlíngua escrita de aprendizes de espanhol/LE em EaD?
- c) Qual o impacto da Instrução com Foco na Forma (IFF) na eliminação ou redução dos erros identificados na produção de textos escritos de aprendizes de espanhol/LE em EaD?
- d) Que mudanças ocorreram na interlíngua desses aprendizes de Espanhol/LE de nível intermediário com a aplicação da Instrução com Foco na Forma (IFF)?

Com o propósito de investigarmos essas questões, empreendemos uma pesquisa ação, na qual buscamos atingir os seguintes objetivos:

- a) Identificar os erros mais frequentes no uso dos verbos na interlíngua escrita de professores em formação de espanhol/LE de nível intermediário na modalidade EaD.
- b) Propor intervenção didática, com base na Instrução com Foco na Forma (IFF), para correção dos erros mais frequentes de uso dos verbos identificados na interlíngua escrita de aprendizes de espanhol/LE em EaD.
- c) Analisar se, à medida que os aprendizes de espanhol/LE recebem Instrução com Foco na Forma (IFF) sobre os erros de uso dos verbos mais frequentemente

cometidos na produção de textos escritos, eliminam ou reduzem a frequência desses erros em novas produções.

- d) Avaliar as mudanças ocorridas na interlíngua escrita dos aprendizes de Espanhol/LE de nível intermediário em relação ao uso dos verbos após a intervenção com base na Instrução com Foco na Forma (IFF) para a correção dos erros mais frequentes sobre o uso do verbo.

Nesta pesquisa procuramos não apenas identificar os erros gramaticais sobre o uso do verbo produzidos pelos aprendizes, mas também categorizar o estágio da interlíngua em que esses aprendizes se encontravam e descrever o papel da Instrução com Foco na Forma (IFF) para tratar desses erros. Acreditamos que, dessa forma, contribuímos para a área de estudo de aquisição com descrições sobre o processo e também com o professor em sala de aula para que sua metodologia seja mais eficaz.

Buscamos identificar os processos positivos da Instrução com Foco na Forma (IFF) para monitorar os erros gramaticais sobre o uso de formas e tempos verbais, produzindo a eliminação ou redução da frequência desses erros em novas produções escritas dos aprendizes de língua espanhola. O estudo consistiu, portanto, na análise da interlíngua encontrada no grupo de aprendizes da língua espanhola/LE, que produziram textos escritos, matriculados em curso de graduação ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD). Mais especificamente, esta pesquisa interessou-se por investigar os aprendizes de Espanhol/LE do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade EaD, oferecido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Esse novo ambiente, que utiliza a plataforma virtual de aprendizagem, suscita o levantamento de questões que anteriormente não foram pensadas, pois a maior parte dos estudos sobre ASL foram feitos com base no ensino presencial.

A dimensão deste estudo assume proporções maiores se considerarmos que o ensino a distância tem ganhado grande notoriedade em nossa atual sociedade como ambiente efetivo de aprendizagem, no qual também está inserido o ensino de línguas estrangeiras.

Esperamos que o estudo tenha contribuído para a formação acadêmica dos envolvidos (pesquisadora e alunos participantes) e que eles estejam envolvidos e assumam o papel ativo no processo. Almejamos compreender um pouco mais sobre o processo da aquisição de línguas estrangeiras e demonstrar que a Instrução com Foco na Forma (IFF) é uma metodologia eficaz no desenvolvimento da competência escrita dos alunos.

Para tanto, esta dissertação, além deste primeiro capítulo, no qual problematizamos as questões que nos propusemos investigar, definimos os objetivos da pesquisa ação empreendida

e apontamos a relevância do tema estudado, está organizada da seguinte maneira. O segundo capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre conceitos importantes que se constituem como aparato teórico para a realização da pesquisa, que são: a aquisição de segunda língua, que procura explicar como o aprendiz lida com o input linguístico de maneira a absorvê-lo e manipulá-lo; princípios da Interlíngua, que é esse sistema linguístico intermediário que o aprendiz desenvolve entre a língua meta e a língua materna; e análise de erros. No terceiro capítulo, apresentamos o embasamento teórico sobre a instrução com foco na forma, as pesquisas já realizadas e os resultados obtidos com a aplicação dessa metodologia. No quarto capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa, apresentando informações sobre a caracterização da pesquisa, seu contexto de aplicação, os participantes, a constituição do corpus, os instrumentos utilizados e a análise dos dados. O quinto capítulo trata da apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, que proporcionam subsídios para as aplicações pedagógicas do presente trabalho apresentadas no último capítulo. Assim, no Capítulo 6, discutimos também as implicações de nossos resultados para as pesquisas em aquisição de espanhol como língua estrangeira com base na Interlíngua e para os estudos da Instrução com Foco na Forma.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A AQUISIÇÃO DE UMA L2

Este capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre as teorias, os princípios e os conceitos de aquisição de L2 que fundamentam esta pesquisa. Uma vez que essas teorias são diversas, buscamos especificamente concepções teóricas da linguística chomskyana e as teorias cognitivas da aprendizagem sob a égide da Interlíngua de Selinker (1972) e da Análise de Erros de Corder (1967) e Fernández (1997).

Iniciamos o capítulo revisando algumas teorias de aquisição de segunda língua, procurando explicar como o aprendiz lida com o *input* linguístico de maneira a absorvê-lo e manipulá-lo. Em seguida, abordamos a Análise Contrastiva, a Análise de Erros e o conceito de erro de modo a situar os princípios da Interlíngua. Finalmente, apresentamos mais detalhadamente os princípios da Análise de Erros, que nos foi útil para a análise dos nossos dados.

2.1 Teorias de aquisição de L2

No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), tanto professores como estudantes encontram diversos obstáculos. Com o objetivo de resolvê-los, muitos linguistas e pesquisadores se dedicam a estudar este processo. Seus trabalhos desenvolvidos ao longo de décadas têm permitido conhecer o fenômeno da aquisição de uma língua estrangeira (doravante LE) e as implicações que estão envolvidas neste processo.

Inicialmente, se faz necessária a diferenciação de dois processos bastante significativos: a aquisição e a aprendizagem. Segundo Krashen (1977 *apud* Yokota, 2005, p. 16-17; 1977 *apud* Gargallo, 1999, p. 19-20), a aquisição é um processo inconsciente, espontâneo e, de certa forma, instintivo, em que há internalização de regras devido ao uso natural da linguagem para fins meramente comunicativos. Neste caso, não existe o apoio de uma instituição educativa, mas sim a própria interação com falantes nativos de determinada língua. O sujeito encontra-se inserido na comunidade linguística de sua língua meta. A aprendizagem, por sua vez, é um processo totalmente consciente e guiado. Ocorre através de instrução formal em um centro educativo, com o auxílio de atividades direcionadas que potencializam a reflexão sobre o funcionamento da língua (sistema linguístico e discursivo-pragmático).

A busca de uma teoria que explique o processo de aquisição de uma língua evoluiu junto com o desenvolvimento de outras ciências cognitivas, ou seja, os avanços nos campos da Psicologia, Sociologia, Antropologia, Neurologia e os campos mistos da Psicolinguística, Sociolinguística e Neolinguística, que trouxeram novos dados para explicar um processo complexo e difícil de medir. São muitos os fatores que contribuem para que uma pessoa possa dominar uma língua, ainda mais quando se trata de uma segunda língua (L2). Portanto, a grande questão é buscar uma teoria que inclua o maior número de fatores possíveis que compõem a capacidade comunicativa e a correção linguística.

Realmente há um grande número de fatores que, de uma forma ou outra, contribuem para que uma pessoa chegue a dominar uma língua, e, ainda mais, quando se trata de uma língua estrangeira (LE). A aquisição de uma L2 é um processo complexo, cujos fatores, embora sempre constantes, não são facilmente detectáveis. Assim, os linguistas trataram de buscar uma teoria que fosse capaz de incluir o maior número possível de fatores que determinam a competência comunicativa do indivíduo. Larsen-Freeman e Long (1994, p. 207 y ss.) propõem as seguintes teorias para explicar a aquisição de uma segunda língua: nativistas, ambientalistas e interacionistas.

As teorias nativistas consideram a aquisição de uma segunda língua tomando-a como “um talento biológico inato que permite a aprendizagem” (Larsen-Freeman & Long, 1994, p. 207), ou seja, se fundamentam nas características das próprias línguas. Para explicar em que consiste esta teoria, recorreremos a Gramática Universal (GU) de Chomsky (1978), ainda que na realidade a origem das teorias nativistas tenha surgido das reações de Chomsky frente ao condutivismo de Skinner.

Os condutivistas explicavam os comportamentos como reação aos estímulos externos percebidos pela mente do indivíduo e aos quais respondiam de maneira involuntária. Esses estímulos enviam mensagens ao indivíduo que resultarão em um determinado comportamento. Portanto, falar uma língua consistia em responder a um estímulo, isto é, o ser humano registra a língua a sua volta e a imita e, pouco a pouco, essa imitação se transforma na língua do indivíduo.

Porém, a falha envolvida nesta hipótese resulta do fato de, desde uma idade muito cedo, as crianças na realidade não imitam de forma fiel a língua ao seu redor; a língua que produzem tem erros e esses erros correspondem à natureza da linguagem e às estruturas cognitivas. Essa constatação tornou-se a base do famoso debate entre Chomsky e Skinner. Os nativistas, liderados por Chomsky, partiram do pressuposto de que todo indivíduo possuía uma capacidade inata para aprender a língua. Diferentemente dos condutivistas, os nativistas propunham que a

informação externa recebida fosse processada pela mente ao mesmo tempo que se associava a uma estrutura gramatical interna, que Chomsky chamou Gramática Universal (GU).

Assim, o indivíduo, desde a infância, é capaz de discernir os sons da língua de outros sons. Além disso, contamos com a capacidade que tem o ser humano não apenas de estruturar e qualificar distintas categorias linguísticas, mas também de categorizar para poder manusear o sistema linguístico.

Neste sentido, a hipótese da ordem natural de Krashen apresenta-se também como uma das teorias nativistas. Postula sobre o caminho de aprendizagem de uma L2, ou seja, as regras são adquiridas em uma ordem determinada. Esse caminho pode não ser exatamente o mesmo para todos, dependendo dos tipos de processos envolvidos: se de aquisição ou de aprendizagem. Os processos de aquisição se desenvolvem em ambiente informal no qual a língua é falada por outros falantes daquela língua, enquanto os processos de aprendizagem acontecem em ambientes formais nos quais os falantes se engajam com o propósito de aprenderem a língua. Os processos de aquisição são naturais, decorrentes do contexto; já os processos de aprendizagem são intencionais. Em suma, os nativistas defendem o que denominam de “princípio da economia” que, empregado na língua, possibilita que o ser humano se comunique com maior exatidão e rapidez.

Outrossim, para as teorias ambientalistas, é a própria experiência que fundamenta o desenvolvimento do aprendiz de uma língua. Essas teorias se baseiam na educação institucional, ao contrário das teorias nativistas, onde a natureza e os dotes inatos são fundamentais. Isto abriu um grande debate e destacou, o que é mais importante, a influência da cognição interna ou do seu entorno sobre a aprendizagem do ser humano.

Os ambientalistas partem da base das relações sociais e dos diferentes tipos de comunicação que se criam a partir dela. Mas o certo é que muitas dessas teorias não saíram do terreno do ambiental, visto que tratam de explicar a aquisição por meio dos fatores externos ao indivíduo, sem levar em consideração os processos cognitivos.

Dentre as teorias ambientalistas, podemos citar o modelo de aculturação de Schumann (1978), que se centra principalmente no que se conhece como “choque cultural”, ou seja, todo o processo pelo qual passa o aprendiz até que se adapte realmente à nova cultura. Essa teoria estabelece uma relação direta entre o nível de domínio da língua e o grau de aculturação do indivíduo. Assim, quanto mais estiverem assimilados os comportamentos culturais, maior poder terá o indivíduo para aprender uma L2.

Já o modelo de acomodação, destaca a importância do indivíduo diante de outro grupo, ou seja, se a motivação para se integrar à uma cultura for alta, o grau de aquisição da L2 será

maior. Ao contrário, se um indivíduo estiver psicologicamente arraigado à sua comunidade (L1), terá menor motivação para aprender uma segunda língua (L2).

As teorias interacionistas, por sua vez, são a soma das nativistas e das ambientalistas e se baseiam nos fatores inatos ao invés de nos externos para explicarem aprendizagem da língua. Entretanto, devemos mencionar que existem diferenças significativas entre as teorias interacionistas de aquisição de segunda língua; enquanto umas partem das mudanças diacrônicas da língua, outras surgem dos trabalhos realizados na psicolinguística experimental e na psicologia cognitiva, ao passo que ainda outras se enquadram nas investigações da Análise do Discurso sobre a aquisição de línguas.

Os interacionistas defendem também a teoria da variabilidade. Alguns linguistas observam que o grau de conhecimento de uma L2 está intimamente ligado ao processo de comunicação. Nessa teoria, se distinguem processos cognitivos relacionados à ideia de como o estudante percebe o contexto e às estratégias que utiliza para se desenvolver nesse contexto. Esses processos ajudam a explicar o uso e a aquisição de uma L2.

À parte das explicações dadas por diferentes teorias, é certo que o processo de aquisição de segunda língua é composto por um mecanismo realmente complexo e, ainda que um grande número de teorias tenha tentado explicar esse processo, nenhuma assim o conseguiu de forma totalmente satisfatória, ou seja, nenhuma teoria até o momento foi capaz de cobrir em sua totalidade e de forma universal tal processo. Como afirma Martin Martins (2004, p. 269)

Nós ainda estamos longe de uma teoria geral para explicar todos os processos envolvidos na aprendizagem de uma L2. É duvidoso até mesmo a conveniência de esforços para projetar uma teoria geral tão abrangente, dada a dimensão. ¹(MARTIN MARTINS, 2004, p. 269)

Neste trabalho, abordamos o processo de aprendizagem da língua espanhola por falantes do português brasileiro, aprendizes de nível intermediário, em um ambiente virtual de aprendizagem. Este processo é extremamente complexo e apresenta inúmeras diferenças em relação à aquisição da língua materna em várias questões, como idade do falante, contexto e situação de apropriação da língua, êxito final, motivação, entre outras. Nesse sentido, afirma Baralo (1999, p. 30):

O conhecimento da língua nativa é caracterizado pela segurança, pela consistência firme de seus julgamentos intuitivos com relação ao o que é dito ou não dito, ou o que soa bem ou soa errado em uma determinada linguagem, enquanto falantes não-nativos

¹Estamos aún lejos de una teoría general que explique todos los procesos que intervienen en el aprendizaje de una L2. Se duda incluso de la conveniencia del empeño en diseñar tal teoría general global, dada la envergadura.. (MARTIN MARTINS, 2004, p. 269)

têm maior variabilidade na sua produção e em suas percepções linguísticas.².
(BARALO, 1999, p.30)

Por essa razão, explica a autora, foram formuladas muitas hipóteses e teorias na tentativa de explicar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Apesar dos avanços científicos, ainda não há uma resposta definitiva e convincente no que concerne ao modo como se aprende uma língua, mas sim diferentes modelos interpretativos. Constatou-se, porém, que a língua em processo de construção por falantes não-nativos apresenta características peculiares, idiossincráticas, que não correspondem nem à sua língua materna nem à língua estrangeira alvo. A essa língua em processo de aquisição foi chamada de Interlíngua.

2.2 Análise Contrastiva e Análise de Erros

O estudo da aquisição de línguas estrangeiras sempre esteve muito relacionado à atividade dos professores preocupados em encontrar uma metodologia acertada que lhes permitisse ajudar seus alunos a não cometer erros na hora de fazer uso da língua meta. Para entender melhor a evolução dos métodos nas investigações de aquisição de línguas é fundamental explicitar os dois principais modelos de investigação elaborados: a Análise Contrastiva e a Análise de Erros, que atualmente é mais aceita pelos estudiosos.

Se compararmos a Análise Contrastiva (AC) e Análise de Erros (AE), verificamos que são dois tipos de estudo inteiramente distintos em suas metodologias e pressupostos teóricos. No entanto, ambos têm o mesmo objetivo: o aprimoramento do Ensino de Línguas Estrangeiras. É nesse objetivo prático, pedagógico, que se concentra toda semelhança que possamos vir a destacar entre estes dois ramos de Linguística Aplicada.

Inicialmente, nos anos sessenta, na vigência dos modelos de aprendizagem condutivistas e da teoria estruturalista, se pensava que os erros e as idiossincrasias da língua dos não nativos poderiam ser prevenidos se partíssemos de uma análise contrastiva dos sistemas linguísticos envolvidos, a língua materna e a língua meta.

Para as teorias condutivistas, toda aprendizagem verbal, ou de qualquer outro tipo, é um processo de formação de hábitos. Os que aprendem uma língua recebem o *input* linguístico dos falantes ao seu redor e o hábito se forma por um reforço positivo para as repetições corretas e

²El conocimiento lingüístico nativo se caracteriza por su certeza, por la consistencia firme de sus juicios intuitivos con respecto a lo que 'se dice o no se dice', o lo que 'suena bien o suena mal' en una lengua determinada, mientras que los hablantes no nativos presentan una mayor variabilidad en sus producciones y en sus percepciones lingüísticas. (BARALO, 1999, p. 30, tradução nossa)

as imitações. A aquisição da linguagem se descreve como um conjunto de hábitos. Nesse modelo, se assume que uma pessoa, ao aprender uma L2, inicia esse processo com os hábitos de sua língua materna. Esses hábitos interferem na aquisição dos hábitos necessários na língua meta, sendo, pois, necessário adquirir novos hábitos linguísticos.

Os condutivistas interpretam os erros da interlíngua como resultante da interferência dos hábitos da língua materna. Nesse sentido, se identificam com a hipótese da Análise Contrastiva e da teoria linguística Estruturalista. A Análise Contrastiva, em sua hipótese mais forte, objetiva prever possíveis problemas de uso das estruturas da L2, de maneira que novos hábitos na L2 sejam criados, evitando-se assim o erro. Esta hipótese forte propõe a comparação das estruturas dos dois sistemas nos níveis morfológico, sintático e lexical com o propósito de detectar em que se aproximam e em que se distanciam.

A Análise Contrastiva (AC) foi, a princípio, muito valorizada graças à afirmação de que o Ensino de Línguas Estrangeiras seria melhorado se se conhecessem os pontos de dificuldades que os alunos teriam quando em situação de sala de aula ao aprender uma segunda língua. A ideia de que materiais pedagógicos mais eficientes seriam aqueles baseados numa descrição científica da Língua Estrangeira (LE), cuidadosamente comparada com uma descrição paralela da Língua Materna (LM), foi em 1957 lançada como um dos princípios da AC. Esta comparação favoreceria a predição dos erros que seriam cometidos pelos alunos durante a aprendizagem, permitindo evitá-los. Segundo esse pensamento, o erro era tido como uma erva-daninha que precisava ser evitado, exterminado.

A Análise Contrastiva considera que a principal fonte dos erros dos alunos deva-se à transferência das estruturas e das características da língua materna para a língua que se estava aprendendo. Essa teoria de aprendizagem serviu de base psicolinguística para o desenho do Método Áudio-Lingual de aprendizagem de língua estrangeira, em particular durante as décadas de cinquenta, sessenta e setenta. Os que queriam aprender uma outra língua deveriam passar muitas horas nos laboratórios de língua, escutando e repetindo estruturas novas da língua objeto, para que criassem um hábito linguístico novo.

De acordo com Viegas (2005), até os anos 50, o erro no processo de aprendizagem era visto apenas como uma forma indesejável na produção do aprendiz que deveria ser corrigida. Foi assim que surgiu, então, a Análise Contrastiva (AC), como uma corrente dentro da linguística que preconizava, através da comparação das línguas, prever as dificuldades e antecipar os erros.

Nessa linha, o conceito de interferência é um conceito-chave na teoria da AC, uma vez que os erros deveriam ser prevenidos para que se evitasse que maus hábitos se instalassem e

fossilizassem na língua do aprendiz. Sendo assim, a AC pretendia, por meio do conceito de interferência, explicar e prevenir a ocorrência de erros. No entanto, a partir dos anos 70, pesquisas levaram à constatação de que muitos dos erros que apareciam na produção de aprendizes de LE não podiam ser explicados de maneira tão simples e, portanto, não poderiam ser evitados. Inicia-se, assim, o declínio dessa vertente.

Aos poucos, esse modelo de análise contrastiva passou a ser muito criticado por uma série de razões teóricas, práticas e empíricas. Assim, uma nova teoria denominada Análise de Erros Corder (1971, apud DURÃO, 2004) afirmava que nem todos os erros poderiam ser previstos pela análise contrastiva e que os aprendizes ao aprenderem uma L2 cometiam erros que não advinham simplesmente de transferências da língua materna. Ao mesmo tempo, o estudo dos universais linguísticos e o surgimento das teorias inatistas dentro da teoria linguística contribuíram para o desenvolvimento da investigação da aquisição de línguas não maternas por outros caminhos.

A teoria da Análise de Erros (AE) baseia-se na ideia de que um estudo cuidadoso da produção (escrita ou falada) do aluno pode revelar suas habilidades e conhecimento da LE, provendo meios de avaliação do ensino-aprendizado e determinando prioridades do ensino de LE para o futuro. A AE opera de forma nitidamente distinta da AC: na AE se fala do estudo da produção do aluno. Essa abordagem envolve, portanto, identificação de erros num corpus dado e sua explicação e predição à luz de aspectos linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, fisiológicos e pedagógicos.

Diferentemente do que acontecia na Análise Contrastiva, na identificação e explicação dos erros causados pela interferência da LM, a AE procura explicar todos os desvios encontrados no desempenho de aprendizes de uma língua estrangeira, apontando outras causas de erros que não a interferência da LM.

Assim, o modelo da análise de erros, sustentado pelos pressupostos teóricos da linguística chomskyana, das teorias cognitivas e mentalistas de aprendizagem, deram espaço para um novo modelo de investigação sobre a aquisição de uma L2. A análise de erros das produções dos aprendizes de uma L2 propôs, por um lado, que muitos erros não se deviam a um processo de transferência negativa da língua materna e, por outro, que havia uma porcentagem importante de erros que não se podia atribuir a processos de transferência.

Corder (1967) foi o primeiro a destacar a importância dos erros tanto para alunos, como para professores e pesquisadores, pela informação que proporcionavam sobre o processo de aprendizagem da L2. Considerava a língua dos que aprendem uma L2 uma espécie de “dialeto idiossincrático”, com suas próprias peculiaridades, diferentes da língua materna e da

língua alvo tal como se conhecem e a usam seus falantes nativos. Em seus estudos, a análise das produções linguísticas dos falantes não nativos revelou uma língua idiossincrática, com características próprias que não correspondiam nem a língua materna do aprendiz, nem a língua meta.

Corder sugere a existência de cinco processos principais que se situam em uma estrutura psicológica latente para a aprendizagem de uma L2: a transferência linguística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem da L2, as estratégias de comunicação na L2 e a hipergeneralização do material linguístico da língua alvo. Há, obviamente, fatores mais fortes do que outros envolvidos na identificação de erros; em AE é preciso estar atento a diversos aspectos da aprendizagem e do aprendiz ao entrar em contato com a língua estrangeira. O erro já não é visto aqui como algo prejudicial, mas como a atualização de estratégias do aluno como hipóteses a serem testadas na criação de uma gramática própria que se aproxime gradativamente da de LE.

Na análise de erros, o erro tem um significado positivo com uma função na estratégia do aprendiz. Os erros constituem um "feedback" valioso no processo de ensino. Pode-se dizer que é, pelo menos parcialmente, localizando os erros que os alunos aprendem a aprender e os professores aprendem a ensinar. Depois de ocorrido é que o erro será apontado e explicado para que o aluno possa reelaborar suas hipóteses sobre o sistema que deseja aprender. Esta abordagem favorece resultados mais realistas que a AC.

Dessa forma, a análise de erros tem se mostrado um frutífero método de investigação da aquisição do espanhol/LE. A análise de erros realiza uma descrição científica e exaustiva dos processos que subjazem à construção da interlíngua, cujo conhecimento sobre o tema é de grande valor para os profissionais do ensino do espanhol a não nativos.

Dentre os trabalhos mais complexos sobre a análise de erros do espanhol/LE, podemos citar os de Vásquez (1991) e Fernández (1997), cuja metodologia e sistematização da nomenclatura dos erros utilizamos nesta pesquisa. O primeiro autor realizou a análise de erros da interlíngua alemão-espanhol, produzida por um grupo de estudantes universitários alemães. Ele realizou a descrição dos erros mais frequentes observados na aprendizagem de espanhol/LE por estudantes universitários em um contexto formal, com atenção especial para os componentes morfossintáticos.

Seu trabalho minucioso e sistemático da análise de erros da interlíngua lhe permitiu elaborar uma proposta de procedimentos didáticos para ajudar os estudantes a trabalharem seus erros de maneira reflexiva e tentarem superá-los. Entre esses procedimentos, ele propõe: estabelecer critérios mínimos para identificação de erros e confeccionar um inventário de erros

com um sistema de anotações que possa ser incorporado ao material de estudos (BARALO, 2004, p.40).

Já a investigação realizada por Fernández (1997) focalizou a análise de erros no exame da produção total dos aprendizes de espanhol de quatro grupos de língua maternas diferentes (alemão, japonês, árabe e francês), nos três estágios de evolução da sua interlíngua a partir de um corpus de língua escrita. A pesquisa realizada por ela é exaustiva e rica devido à variedade de informantes e línguas maternas envolvidas e na metodologia aplicada na pesquisa.

O estudo de Fernández não se limitou à uma estrutura ou a um subsistema do espanhol, mas abarcou todo o sistema da língua: léxico, morfossintaxe, discurso e os erros fonológicos que são revelados na grafia. Com isso, fez uma classificação linguística dos erros, por níveis, incluindo o nível do discurso, e posteriormente estabeleceu uma tabela de erros transitórios frente aos erros permanentes, que foram classificados como fossilizáveis e fossilizados, com objetivo puramente pedagógico.

A aplicação da metodologia da Análise de Erros para estudar a interlíngua espanhola de distintos grupos trouxe à tona, segundo Fernández (1997, p.259), a ideia de que:

A universalidade é evidente en todos os aspectos investigados: as estruturas linguísticas usadas, onde as diferenças não apenas quantitativas, na evolução dessas estruturas em direção à um enriquecimento progressivo com processos intermediários de avanços e retrocessos; na hierarquia da maioria dos erros frequentes, a menos pontos específicos que coincidem em todos os grupos; na sua evolução, com maior ou menor grau de resistência a certas dificuldades muito semelhantes em todos os grupos; e especialmente nas estratégias utilizadas, que são claramente universais, não só como um todo, mas para cada um dos pontos da língua e em diferentes fases do processo de aprendizagem.³ (FERNÁNDEZ, 1997, p.259)

A investigação realizada por Fernández (1997) serviu para apresentar uma descrição sistemática e exaustiva da interlíngua espanhola, junto com um comentário explicativo dos processos que subjazem a produção das idiossincrasias identificadas e analisadas. O trabalho tem um valor pedagógico e descritivo inquestionável para professores de E/LE, tanto nas salas de aulas ou em desenhos e programas de curso. O trabalho finaliza com um quadro síntese dos erros, no qual constam: sua observação, classificação e a hipótese sobre as estratégias que subjazem na interlíngua.

³La universalidad es evidente en todos los aspectos investigados: en las estructuras lingüísticas utilizadas, donde las diferencias son sólo cuantitativas, en la evolución de esas estructuras hacia un enriquecimiento progresivo, con procesos intermedios de avances y retrocesos; en la jerarquía de errores más frecuentes, que salvo puntos muy concretos coinciden en todos los grupos; en su evolución, con un grado mayor o menor de resistencia a determinadas dificultades muy similar en todos los grupos; y sobre todo, en las estrategias utilizadas, que son claramente universales, no sólo en conjunto, sino para cada uno de los puntos de la lengua y en los diferentes momentos del proceso de aprendizaje. (FERNÁNDEZ, 1997, p.259)

Voltando à questão de ocorrência de erros, deve-se destacar que é frequente encontrar erros nas produções de falantes de uma segunda língua em níveis já avançados de proficiência linguística. Muitas vezes são erros que costumam estar associados a aspectos gramaticais que acreditávamos já estarem superados e que já haviam sido estudados e exercitados anteriormente. Quando isso ocorre, denominamos fossilização. A fossilização é um mecanismo pelo qual um falante tende a conservar na sua interlíngua certos elementos, regras e subsistemas linguísticos de sua língua materna. (BARALO, 2004, p.45)

Os erros produzidos por este processo voltam a surgir no sistema não nativo quando já pareciam erradicados e em circunstâncias muito variadas, em especial, quando se fala de temas novos, ou se sente cansado e ansioso. As causas que levam à fossilização não foram determinadas com toda clareza, mas parecem ser resultantes de fatores diversos, principalmente, de processos de transferência e de permeabilidade.

Desse modo, a transferência linguística da L1, ou de outra L2 já adquirida, consiste em manter no sistema da interlíngua algum item ou alguma estrutura da língua já conhecida, como pertencente à língua alvo. Os erros se centram, nesse caso, nas oposições singulares marcadas da língua objeto, quando essas são complexas e variáveis. A transferência pode ser entendida como uma estratégia universal, que se dá no início do processo e nos estágios intermediários, quando se cria uma instabilidade. Costuma acontecer nos casos em que a língua meta apresenta uma característica marcada, ao passo que, na língua materna, a estrutura equivalente é menos marcada, mais constante e universal.

Sendo assim, o novo modelo de análise de erros, enraizado nas concepções teóricas da linguística chomskyana e nas teorias cognitivas da aprendizagem, passou a valorizar a importância do erro tanto para os alunos, quanto para os professores e/ou investigadores do processo de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira. Passou-se a reconhecer que muitos erros não eram ocasionados por processos de transferência da língua materna, mas sim, por outros fatores internos e/ou externos à língua.

2.2.1 Conceito de erro

Há vários pontos de vista sobre o conceito de ‘erro’, o que levanta uma multiplicidade de sentidos, dependendo da área ou contextos de atuação, mas a maioria pressupõe a existência de uma norma a ser seguida no uso da língua. Se a noção de erro pressupõe uma norma e se ela é dependente de muitos fatores tais como o meio (língua escrita ou falada), o contexto social

(formal ou informal) e a relação entre o falante e o ouvinte (simétrica ou assimétrica), então, “muitas vezes, o que isoladamente parece um erro, pode ser aceitável em um outro contexto e vice-versa”, advoga Pereira (2004, p. 104).

Pereira (2004, p. 104) vê a noção do erro associada a uma norma, a uma regra ou a um padrão previamente concebido. A transgressão desses postulados, em contextos de ensino/aprendizagem, resulta no que é designado por erro. Stroud (1997, p. 18) partilha desse pensamento, quando garante que “um erro só é um erro na medida em que pode ser julgado como tal em confronto com uma norma específica”. Torre (1985, p. 20) reforça esta alegação, mas do ponto de vista da linguística, definindo-o como “tudo aquilo que constitua uma violação das normas que gerem o comportamento linguístico do falante idealizado de uma língua”.

De acordo com Lennon (1991), o erro é uma forma linguística ou combinação de formas que, no mesmo contexto e sob condições similares de produção, não seriam produzidas por falantes nativos. No entanto, existem alguns elementos na produção dos aprendizes que não são sentenciados como erros absolutos pelos falantes nativos, por não se encontrarem em conformidade com o uso convencional. O autor afiança que a maioria das formas catalogadas de erradas, na verdade, não o são totalmente, sendo sim, inapropriadas no contexto das unidades linguísticas maiores nas quais elas ocorrem.

Corder (1967) também deu uma contribuição muito importante para a desmistificação desta problemática, ao encontrar diferenças entre os erros. Analisando essas diferenças, ele distinguiu dois tipos de erros nos aprendizes L2 que designou: *mistakes* e *erros*, que são algumas vezes traduzidos, na literatura por ‘desvios’ e ‘erros’. O ‘desvio’ (*mistake*), segundo ele, refere-se a desvios causados por lapsos de memória, de condições físicas e psicológicas. Portanto, suscetível de ser cometido até por falantes nativos, uma vez que os fatores que estão subjacentes a estes tipos de falhas estão fora do controle do usuário. Ou seja, apesar dos aprendizes conhecerem a regra da língua não a aplicam corretamente. Chama-os de erros assistemáticos por ocorrerem em circunstâncias acidentais, fortuitas. ‘Erro’ (*error*), por outro lado, diz respeito ao desvio que reflete o conhecimento intrínseco que se tem da língua até aquele momento. Isto é, o aluno mostra a competência transicional na L2. Por conseguinte, são erros sistemáticos uma vez que o aprendente desconhece a regra.

Para analisar os erros, Corder (1971) desenvolveu cinco critérios da AE baseados na Linguística Contrastiva (1. Gramatical, 2. Linguístico, 3. Comunicativo, 4. Pedagógico e 5. Etiológico). Segundo o critério gramatical, o erro afeta as categorias gramaticais em todos os seus níveis (fonológico, ortográfico, morfológico, sintático e léxico-semântico), já no critério

linguístico esse pode ocorrer por adição (redundância ou não adequação), omissão (supressão), falsa colocação (ausência de ordem oracional) ou falsa eleição (emprego de forma errônea).

De acordo com o critério comunicativo, o erro baseia-se no efeito causado pelo enunciado segundo a perspectiva do ouvinte. Assim, o erro pode ser: global (afeta todo o enunciado de modo que o ouvindo não compreende seu sentido), local (não afeta o entendimento do sentido da mensagem, mas alguns constituintes ou partes do enunciado), estigmatizador (relacionado à generalização sobre uma determinada comunidade de fala - negros, árabes, judeus, ciganos, etc. - induzindo a juízos negativos de valor), irritante (causa desconforto por afetar estruturas de sentido comum), por ambiguidade (gera dificuldade de compreensão devido à existência de uma ambiguidade), e pragmático-cultural (ocorre quando a produção linguística é perfeitamente aceitável do ponto de vista gramatical e linguístico, mas não em relação à alguma norma pragmática).

Já de acordo com o critério pedagógico, o erro pode ser: individual (caracterizado pelos erros de um falante individual, fruto da interferência de outras línguas aprendidas anteriormente ou resultado de proposições feitas pelo falante); coletivo (caracterizado pelo erro de um grupo que compartilha a mesma LM, oferecendo, portanto, maior resistência do que o erro individual e podendo ser transitório (superado no processo de aprendizagem) ou permanente (tende a manter-se na interlíngua dos aprendizes); oral (cometidos na fala); escrito (cometidos na escrita); de compreensão (de recepção ou interpretação na decodificação do que é escutado); e de produção (aprendiz produz enunciados total ou parcialmente errados).

No critério etiológico, os erros podem ser classificados como de transferência ou interferência (aprendizes empregam elementos da LM na LE), ou como intralinguístico/intralingual (revela dificuldades relativas às regras da LE). Nesse caso, o erro pode ocorrer por: simplificação - aplicação não adequada ou falta de aplicação das regras gramaticais; generalização - extensão indevida de regras ou casos de exceção; indução - orientação errônea ou parcial oferecida pelo professor ou pelo material didático; e produção excessiva - erro estilístico baseado na repetição exagerada de uma forma determinada em um mesmo contexto).

De acordo com Corder (1974), a produção de formas linguísticas erradas não constitui uma característica exclusiva dos aprendizes de LE. Também os locutores nativos dessas línguas, apesar de possuírem o domínio suficiente do sistema para, em condições normais, produzirem enunciados que se caracterizam por corretas nos aspectos fonológico, gramatical e semântico, quando essas condições normais não se verificarem, podem produzir formas erradas.

Segundo Corder,

Se considerarmos a língua como um código, um conjunto de regras destinadas a gerarem frases sintáticas, fonológicas e semanticamente bem formadas, uma violação do código, isto é, um emprego errado de regras certas pode resultar (...) em frases superficialmente mal formadas” (Corder, 1974, p. 123).

Conforme já apontado anteriormente, Corder (1967) distingue ainda desvio (*mistake*) de erro (*error*). Na perspectiva deste autor, os desvios são erros não sistemáticos, reflexo do estado de espírito do usuário da língua no momento; nesses tipos de erros, seus autores são capazes de os corrigir imediatamente se alguém lhes chamar a atenção ou, por iniciativa própria, se tiverem a oportunidade de rever a forma produzida; portanto, não refletem problemas no conhecimento do aprendiz. Erros sistemáticos, porém, são produtos da ignorância das regras e são aqueles que, mesmo quando lhe chamam atenção, o autor não é capaz de os corrigir, refletindo assim o sistema subjacente à língua.

Desse modo, para Corder (1975), erros sistemáticos evidenciam o sistema linguístico que o aprendente usa no momento preciso. Permitem a construção do seu sistema aproximativo, isto é, a sua competência transitória. A expressão ‘competência transitória’ refere-se ao sistema intermediário construído pelo aprendente no seu processo de aprendizagem. Logo, é “o sistema linguístico imperfeito e incompleto” que Selinker (1969) havia designado interlíngua.

Ellis (1997, p. 17), em vez de erro, emprega a expressão ‘falha’ ou ‘lapso’ nas situações em que o falante não consegue concretizar a experiência acumulada. Esses ‘hiatos’ podem ocorrer tanto na oralidade como na escrita. Ou seja, durante a produção linguística, ocasionalmente ocorrem ruídos ou pequenas perturbações no uso de uma estrutura que o aluno já conhece. Esses erros de performance ou de desempenho são equivalentes ao ‘*lapsus*’/‘*linguae*’ que, segundo Stroud (1997, p. 18) “são particularmente propícios aos aprendizes de L2, uma vez que seu processamento na língua-alvo não está tão plenamente automatizado ou não é tão inconsciente como o dos falantes nativos de uma língua”.

Vale ressaltar que, a partir dos anos setenta, a evolução das teorias sobre o erro permitiu que ele ganhasse uma outra interpretação e uma valorização menos pejorativa em contexto de ensino, graças aos estudos realizados no domínio da análise de erros. Assim, a cultura do erro enquanto fracasso tem, aos poucos, cedido espaço a uma cultura que aceita o erro como elemento que pode ajudar na construção do conhecimento, uma cultura mais construtivista.

O erro, por si só, não conduz a nada se não for seguido de uma reflexão sobre a sua ocorrência, tendo em vista o modo de o ultrapassar. Há um consenso alargado de que o erro constitui, hoje em dia, um instrumento importantíssimo na planificação e organização da

aprendizagem dos alunos, porque se chegou à conclusão de que ele é inevitável e útil ao mesmo tempo.

Uma vez que, através dos erros, se pode reconhecer as dificuldades de aprendizagem do estudante, o erro nesta pesquisa não será visto de forma negativa, mas como uma porta aberta sobre o processo de construção da competência na segunda língua, ou seja, um caminho para o reconhecimento e trabalho do professor nos problemas de aprendizagem do estudante. Conforme já mencionado, as similaridades presentes entre os dois idiomas em questão – espanhol (língua alvo) e português (língua materna) - não equivalem somente a algo positivo, mas também geradoras de obstáculos que devem ser enfrentados pelo estudante para o alcance da efetiva aprendizagem e correta aplicação da L2.

O papel atribuído ao erro, neste estudo, difere, conseqüentemente, daquele por muito tempo atribuído no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, classificado como toda transgressão involuntária da norma, ou seja, do sistema de regras que normatiza o emprego social do idioma. Durão (2004) em sua obra “*Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*”, defende que

Identificar ou classificar erros não são coisas simples. Todo analista de erros se depara, invariavelmente, com a dificuldade de especificar o que é o erro, além de ter a necessidade de estabelecer critérios de classificação ajustados à abordagem de ensino que utilize e aos propósitos de ensino-aprendizagem que tenha como docente. (DURÃO, 2004, p. 83)

Por isso, cabe destacar que o estudo de análise de erros, apesar de, como outras teorias linguísticas, ser questionado e apresentar limitações, apresenta uma aplicabilidade incontestável, pois proporciona ao docente um melhor entendimento das dificuldades dos estudantes, ajudando-o a realizar interferências mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem.

Por tudo isto, o docente, que é responsável pela organização de todo o processo, deve ganhar consciência desse fato, estar permanentemente atento e disposto a criar condições psicológicas, pedagógicas, didáticas e metodológicas com vista à superação do erro, tendo sempre em mente o contexto onde ele está inserido. Para que isso se efetive, do nosso ponto de vista, com a regularidade necessária, há que fazer um trabalho de identificação, classificação e caracterização dos erros, de forma a encontrar soluções que possam contribuir no processo de superação.

Para Corder (1971, apud DURÃO, 2004), tal análise deve partir da identificação, classificação e descrição dos erros de forma contextualizada, observando sua origem e gravidade, além das fontes de cada erro, de modo que a interferência da língua materna apareça

apenas como uma estratégia a mais. Ao estabelecer a existência de uma sistematização na língua do aprendiz e semelhanças entre os processos de aprendizagem desta e de aquisição da LE, abre-se um vasto campo de pesquisa que tem na análise dos erros a sua fonte de alimentação.

Os vários estudos feitos dentro dessa perspectiva resultaram na observação que os erros refletiam estratégias universais de aprendizagem e, a partir disso, os erros passaram a ocupar uma posição de proveito no processo de aquisição da linguagem, pois constituíam índices dos diversos estágios que o estudante atravessa durante o processo de aprendizagem. Neste sentido, na obra “Problemas de ensino/aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol” ANDRADE & DURÃO (2000, p. 61), destacam que

(...) através da análise de erros, o professor pode entender as dificuldades que os aprendizes estão enfrentando, pode perceber como os alunos estão aprendendo e também como ele mesmo, o professor, está ensinando. Adicionalmente, a AE pode evidenciar o tipo de dificuldade dos aprendizes, até que ponto os erros interferem na comunicação e com que frequência são cometidos. (DURÃO, 2000, p. 61)

Podemos, então, dizer que a evolução do conceito de erro no contexto do ensino de ensino de língua estrangeira mudou consideravelmente na história. Se anteriormente o erro no processo de aprendizagem de espanhol LE era visto como algo abominável que deveria ser evitado, atualmente oferece contornos positivos para se avaliar e melhorar o processo de aprendizagem.

Identificar e classificar erros não são tarefas fáceis e a proximidade linguística entre o português e o espanhol é uma importante variável a ser considerada. Durante o processo de ensino-aprendizagem dessa língua estrangeira, deve-se analisar os erros com atenção e cuidado, pois podem ser ferramentas importantes para a aquisição do idioma pelo estudante.

Além de classificar os erros segundo critérios adequados à abordagem de ensino, cabe destacar a importância de se perceber o público (faixa etária, motivação, etc.) e adequar as metodologias segundo os propósitos do estudante. É importante atentar-se à natureza e gravidade dos erros relacionando-as ao seu contexto de produção, ou seja, verificar se, de acordo com o contexto de aprendizagem, há diferenças entre a gravidade de um ou outro erro e quais critérios são utilizados para julgar esse erro. Assim, um mesmo erro pode ser avaliado de maneiras diferentes dependendo de quem, onde, como, quando e para que o estão avaliando.

Analisadas todas essas contribuições teóricas, não será difícil concluir que o erro é um fenômeno natural no processo de aprendizagem de L2 e é, sobretudo, um indicador específico do processo de desenvolvimento que fornece evidências concretas sobre um determinado estágio/fase do processo de ensino/aprendizagem. Por conseguinte, deve ser interpretado como

uma manifestação do progresso do aprendente e daquilo que ainda precisa receber para superar e conseguir a proficiência na língua-alvo.

Embora o erro tenha sido objeto de estudo de vários estudos, com diversos resultados, as conclusões apresentadas permitem-nos compreender que a noção do ‘erro’ é, em si mesma, ambígua, imprecisa, multifacetada, para não dizer polissêmica. Portanto, apesar das múltiplas sugestões conceituais, nenhuma delas satisfaz na totalidade, portanto se considera erro, neste trabalho, os desvios sistemáticos em relação à norma da língua alvo.

A identificação e distribuição de erros por categorias pressupõe a sua classificação. A categorização dos erros constitui um instrumento de grande valia, na medida em que lhe possibilita obter um conjunto de informações relevantes para a sua reflexão sobre o trabalho desenvolvido, perceber a origem e os tipos de erros mais frequentes e facilitará, por seu turno, o delinear de novas estratégias que o conduzirá aos resultados pretendidos (Azevedo, 2000).

Ao analisar a literatura sobre essa questão, tomamos ciência que muitos foram os teóricos que ao longo dos tempos têm se debruçado sobre este assunto, contribuindo com ideias e propostas bastante significativas para a compreensão do fenómeno erro e, assim, aproveitá-lo para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Por conseguinte, seria extremamente difícil trazer para este trabalho todas as contribuições dos mais variados investigadores que desenvolveram trabalhos sobre a categorização dos erros, pelo que cingiremos aos que se nos afiguram mais significativos para o trabalho que ora se apresenta.

Para este trabalho em particular, e para efeito de classificação dos erros, com base na taxionomia de Fernández (1997), propomos quatro categorias de erros (Quadro 1) de erros a serem analisadas no corpus deste trabalho. Acreditamos que a tipologia adotada se adequa muito bem às características específicas do corpus e aos objetivos da pesquisa.

Quadro 1: Categorias sintetizadas e aplicadas na pesquisa

CATEGORIAS SINTETIZADS E APLICADAS NA PESQUISA	
1.	MODO VERBAL
2.	TEMPO e ASPECTO VERBAL
3.	CONCORDÂNCIA DO VERBO COM O SUJEITO
4.	VERBOS PRONOMINAIS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2.3 Interlíngua

A ideia de idiosincrasia, trazida inicialmente por Corder, que está presente também em propostas de outros investigadores que denominaram fala não nativa “sistema aproximado” ou “competência transicional”, foi retomada de forma sistemática e definida por Selinker (1972),

que introduziu o termo interlândia, em estreita conexão com as teorias cognitivas de aquisição da língua e com ânimo de decidir sobre os dados relevantes para uma teoria psicolinguística de aprendizagem se uma L2. É importante falarmos que a noção sobre o conceito de interlândia aparece previamente em trabalhos do próprio Selinker no ano 1969, mas apenas em 1972 o termo interlândia foi introduzido no campo de aquisição de segunda língua (ASL).

A análise das produções linguísticas dos falantes não nativos apresentou uma língua que tinha características próprias, idiossincráticas, que não correspondia nem a língua materna do aprendiz e nem a língua alvo. A partir das propostas de Selinker (1972), o termo interlândia (IL) foi generalizado para se referir a esse sistema linguístico não nativo utilizado pelos aprendizes.

O conceito de interlândia se fixou de maneira definitiva na investigação da aquisição de L2 e de LE desde Selinker (1972) até os dias atuais e com ele se pode fazer referência a dois conceitos um pouco distintos: a) interlândia, como sistema estruturado que se constitui, quando se aprende uma LE, em um estágio dado durante o desenvolvimento da aprendizagem; b) interlândia, como uma série de sistemas entrelaçados que formam o que se constitui o *continuum* intralinguístico (BARALO, 2004, p.39).

Segundo Selinker (1972), os aprendizes, ao produzirem sentenças na língua alvo (LA) fazendo uso da *estrutura psicológica latente*, na grande maioria dos casos, acabavam produzindo sentenças diferenciadas quando em comparação às que seriam produzidas por falantes nativos desta LA, em uma determinada situação em particular. Assim sendo, foi através da observação dessa produção diferenciada que Selinker pode hipotetizar sobre a existência de um sistema linguístico separado.

Ainda com relação a como concebemos a interlândia neste trabalho, reforçamos o que foi previamente citado sobre a visão de Selinker (1972), com o conceito de Vasseur (2006), que define a interlândia como um “sistema linguístico idiossincrático do aprendiz”. Também achamos conveniente mencionar Charaudeau e Maingueneau (2006), que propõem que a interlândia é “[...] a ‘língua’ utilizada por aprendizes que não dominam ainda uma língua estrangeira; é uma realidade provisória e instável, entre duas línguas, mas em relação à qual se postula uma coerência relativa.” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2006, p. 287).

De acordo com Selinker (1972), a *estrutura psicológica latente* pode ser dividida em cinco processos centrais, que são: (1) transferência linguística; (2) transferência-de-treinamento; (3) estratégias de aprendizagem da segunda língua; (4) estratégias de comunicação na segunda língua; (5) supergeneralização do material linguístico na LA. Embora haja a divisão em cinco processos principais, é importante afirmarmos que focaremos o processo de

transferência linguística, embora acreditemos que o processo de *generalização* também se fará presente durante a análise dos dados.

Juntamente com a introdução do termo interlíngua, Selinker (1972) trouxe também para o campo dos estudos de ASL o conceito de fossilização, o qual o autor acredita também ser um mecanismo presente na *estrutura psicológica latente*.

No seu ensaio sobre fossilização, Selinker apresenta os fenômenos linguisticamente fossilizáveis. Para ele, esses fenômenos são itens linguísticos, regras e sub-sistemas que falantes de uma língua nativa (LN) em particular iriam ter a tendência de manter em sua IL, não importando a idade ou o nível de instrução e explicação recebida por este falante. O autor menciona em seu estudo que as estruturas passíveis de fossilização, mesmo que aparentemente erradicadas, podem reaparecer na IL de um aprendiz em particular, principalmente quando tal aprendiz perde o seu foco atual para focar-se em uma nova dificuldade intelectual; ou quando este se encontra em um momento de ansiedade, ou até, por mais estranho que possa ser, em um momento de total e completo relaxamento. Foi então, com base no ‘processo de regressão’ (*backsliding*), que Selinker (1972) se direcionou a postular sobre a existência da fossilização na interlíngua.

O fenômeno da fossilização teve sua definição fortemente variada durante as décadas de estudo, de tal forma que o próprio Selinker (1972, p. 250) diz que, literalmente centenas de estudos na literatura clamam que mostraram um fenômeno fossilizado, ou especularam sobre um fenômeno fossilizável, ou até ainda presumiram a fossilização e especularam sobre suas possíveis causas em determinados casos estudados. Porém, mesmo em meio a tantas variações, o termo *fossilização* alcançou algo antes nunca conseguido por um termo dentro do campo de pesquisas em ASL.

Selinker e Lamendella (1978, p.187) definem fossilização como o cessar permanente da aprendizagem da interlíngua antes mesmo que o aprendiz tenha adquirido as normas da língua alvo em todos os níveis da estrutura linguística e em todos os domínios do discurso, apesar de toda habilidade positiva do aprendiz, oportunidade ou motivação para aprender ou aculturar em direção à sociedade-alvo.

Posteriormente, Selinker (1989) sugere que a fossilização não seja apenas dependente dos domínios do discurso, mas também do contexto, podendo ser assim evidenciada pelas variações através destes contextos e não apenas pela uniformidade na produção através de contextos variados. Nesse sentido, a fossilização passou a ser uma situação na qual o aprendiz poderia produzir uma forma na língua que estivesse correta em um contexto, mas não em outro, evidenciando, desse modo, a variação na produção da interlíngua.

Todavia, mesmo tendo em vista essa nova definição, se não for possível definir onde se inicia ou termina um “contexto”, é impossível definir o que realmente está fossilizado ou não, isso também levando em consideração o intervalo de tempo de dois a cinco anos, que é tido por Selinker (1978) como “o mínimo” para que possa se constatar uma fossilização.

Para Selinker e Han (1996) e Selinker e Lakshmanan (1992), a estabilização é o primeiro sinal de uma suposta fossilização. A diferença entre os dois termos reside na questão do tempo; é uma diferença meramente relacionada à permanência ou não do fenômeno, o que traz um problema ao campo dos estudos sobre fossilização, pois o tempo necessário para se classificar uma “estabilização” como uma “fossilização” é bastante variável e incerto, podendo variar, como dito anteriormente, de dois a cinco anos em média.

Este problema é claramente evidenciado e visualizado por Selinker (1993, p.16), quando ele afirma que, em qualquer ponto no tempo, é difícil, se não impossível, dizer que naquele momento específico a interlíngua de um aprendiz que se encontra *estabilizada* está na realidade fossilizada. Portanto, é comum nas discussões sobre aquisição de segunda língua existir distinção teórica entre os termos “fossilização permanente” e “estabilização temporária” da interlíngua, lembrando também que os dois processos ainda apresentam características superficiais semelhantes, diferindo apenas nas suas causas subjacentes (SELINKER, 1993, p.16).

Sendo então constatada uma suposta fossilização, é importante termos em mente que, quando uma estrutura se torna fossilizada não quer dizer que a mesma fossilizou de forma uniforme em todos os contextos. Selinker e Douglas (1985; 1989) nos trazem que uma estrutura pode estar fossilizada em um *domínio do discurso*, enquanto se encontra em desenvolvimento em outro.

Os autores definem então domínio do discurso como a interpretação pessoal do contexto por parte do aprendiz; um construto cognitivo criado por este aprendiz baseado no contexto para o desenvolvimento e o uso da interlíngua. Os domínios do discurso entram em cena quando as estratégias utilizadas para reconhecer a situação comunicativa encontram pistas que tornam o indivíduo falante capaz de identificar essa situação e seu papel nela. Se não houver pistas suficientes ou se elas forem irreconhecíveis ao falante ou ainda forem controversas ou ambíguas, o resultado pode ser incerto (DOUGLAS, 2000, p. 46).

Selinker (1972) também propôs cinco processos centrais dentro do fenômeno da interlíngua. Um desses cinco processos é a *transferência linguística (language transfer)* que pode ser evidenciada quando um item, regra e (ou) sub-sistema da língua materna do aprendiz se faz presente em suas produções na interlíngua. A transferência linguística afeta todos os sub-

sistemas linguísticos, isto é, a pragmática, a retórica, a semântica, a sintaxe, a morfologia, a fonética e também a ortografia (ODLIN, 2003, p. 02).

É necessário diferenciar os termos *transferência linguística positiva* e *transferência linguística negativa* que, apesar de fazerem parte do processo de aquisição de segunda língua, se diferenciam com relação ao resultado. Isso pelo fato de o primeiro ajudar no processo de aquisição de segunda língua por apresentar ao aprendiz similaridades da língua materna do aprendiz com a língua alvo estudada e o segundo ser capaz até mesmo de fazer com que o aprendiz abandone o processo gerando um bloqueio por conta das dificuldades encontradas ao tentar associar uma língua com a outra (cf SELINKER, 1978).

Então, faz-se necessário, considerando os efeitos facilitadores da transferência positiva quando em comparação à transferência negativa, afirmarmos que não igualamos conceitualmente os termos *transferência* e *interferência*. Assim sendo, a “transferência positiva” será doravante referida no presente trabalho apenas como *transferência*.

É importante para o aprendiz perceber a possibilidade de fazer uso da transferência na hora de tentar aprender uma segunda língua. Cabe ao aprendiz inferir se isso será possível ou não. O julgamento da possibilidade ou não é unicamente do indivíduo, de acordo com Odlin (2003). Quando o aprendiz é capaz de eficazmente perceber que existem similaridades entre sua língua materna e a língua alvo estudada, a transferência pode então ocorrer, beneficiando assim o indivíduo. Em casos nos quais os aprendizes falham ao perceber as similaridades, de acordo com Gass (1996 *apud* ODLIN 2003), eles farão então uso de estratégias universais para tentar traçar um paralelo entre as línguas.

Para que seja então possível identificar a existência de transferência ou interferência, dois métodos têm provado ser bastante eficazes, de acordo com Odlin (2003). O primeiro método foi utilizado com sucesso por Selinker (1969) e consiste basicamente na comparação de uma determinada estrutura na língua nativa, na língua- alvo e na interlíngua. O segundo método consiste em comparações de como aprendizes com duas ou mais línguas nativas reagem em relação a estruturas presentes na língua alvo que estão presentes em algumas línguas maternas, porém ausentes nas outras.

Consideraremos aqui, para meio de análise dos dados, o método utilizado por Selinker (1969) para investigar e descrever a existência (ou não) de transferências positivas e transferências negativas nos dados obtidos na presente pesquisa.

3 INSTRUÇÃO FORMAL COM FOCO NA FORMA

Neste capítulo apresentamos a proposta metodológica da Instrução com Foco na Forma, uma vez que o principal propósito deste trabalho é estudar o papel dessa metodologia no desenvolvimento da interlíngua de professores de língua espanhola em formação na modalidade a distância. Aproveitamos para também revisar outros estudos que avaliaram a eficácia da Instrução com Foco na Forma no desenvolvimento de uma L2 ou LE de modo a situar nossa pesquisa no âmbito desses estudos.

3.1 Proposta Metodológica da Instrução com Foco na Forma

O foco das reflexões propostas por Ellis (1997a) e Larsen-Freeman (1991) volta-se para o papel da instrução formal no processo de aquisição de uma L2. Larsen-Freeman (1991), através de exemplificações de variados estudos sobre instrução formal e buscando uma contextualização para as metodologias utilizadas em sala de aula e sua relação com as teorias propostas nas mais diferentes épocas, propôs uma análise sobre o potencial da instrução em quatro áreas: ordem de acuidade/sequência desenvolvimental, processo de aquisição, velocidade de aquisição e último nível atingido na aquisição de L2. Ellis (1997^a), centrando-se nos conceitos de conhecimento implícito e explícito e sua relação com o processo de aprendizagem automático e controlado, busca explicar como aprendizes formalmente instruídos adquirem o conhecimento linguístico e pragmático necessário para produzir frases apropriadas e corretas na L2.

De acordo com Larsen-Freeman (1991), estudos sobre morfemas, realizados na década de 70, indicaram que a ordem de acuidade dos morfemas não sofre modificações pelo uso de instrução formal. Os fatores que poderiam interferir no efeito da instrução formal poderiam ser: a falta de maturação psicolinguística da criança e a escolha inadequada de itens pelo pesquisador, que poderiam estar além do alcance dos aprendizes envolvidos. Também foi analisado o efeito da instrução no processo de aquisição em contextos formais, naturais e mistos, quanto às similaridades, e o efeito da aquisição na velocidade da aquisição. Quanto ao primeiro estudo, resultados apontaram que a instrução afeta a produção e a performance na L2 através

do suporte gramatical e inibição de formas agramaticais. Já em aprendizes de contextos mistos, os resultados mostraram que há uma tendência a fossilização em estágios iniciais.

A autora, fornecendo algumas conclusões sobre o papel da instrução formal na aquisição, acredita que sua eficácia é ainda inconclusiva, possivelmente devido à abordagem utilizada nos estudos feitos, e acena como alternativa o desenvolvimento de pesquisa ação a serem realizadas pelos professores.

Ellis (1997a), analisando as características dos insumos, acredita que eles diferem de acordo com a instrução dada e tem papel fundamental para as teorias sobre instrução formal em L2. De acordo com o autor, as teorias distinguem basicamente dois tipos de conhecimento: o explícito (que existe independentemente de instâncias de uso) e o implícito (que é intuitivo), ambos resultantes de diferentes processos de aprendizagem. O aprendizado explícito é necessariamente intencional e exige que o aprendiz esteja conscientemente atento às propriedades do insumo. Já o aprendizado implícito pode ser caracterizado como sendo incidental, por envolver algum grau de atenção às formas linguísticas do insumo, mas sem uma conscientização mais profunda em relação a essas formas.

O processo no qual o insumo torna-se conhecimento implícito envolve diferentes estágios: ingestão, observação, comparação e integração (*intake, noticing, comparing e integrating*). O conhecimento explícito também poderá ser convertido em conhecimento implícito se o aprendiz estiver psicologicamente pronto para acomodá-lo. Ellis conclui que os insumos derivados de diferentes tipos de instrução contribuem para o processo de aquisição da L2. Na sala de aula, ~~no qual~~ a contribuição inicial será através do conhecimento explícito, que poderá facilitar mais tarde o desenvolvimento do conhecimento implícito.

Ellis (2005), em seu livro “*A Theory of Instructed Second Language Acquisition*” (Teoria da Instrução na Aquisição de Segunda Língua) discute tal teoria baseando-se em duas distinções primárias: 1) conhecimento/aprendizagem implícito e explícito de L2; e 2) processamento controlado e automático. O autor tenta explicar como alunos que recebem instruções sobre a língua (*instructed learners*) adquirem o tipo de conhecimento linguístico e pragmático necessário para se produzir sentenças corretas e apropriadas na segunda língua. Ao propor tal discussão, Ellis primeiramente apresenta uma breve exposição acerca do *input* que, segundo ele, é o que constitui os dados brutos com que os aprendizes de L2 trabalham. Nesse sentido, Ellis discute a questão do *input* em contextos de sala de aula nos quais suas características dependem do tipo de instrução dada. Assim, dois tipos são apresentados: 1) instruções dirigidas a ensinar o código linguístico e 2) instruções orientadas ao código.

Outra distinção importante para a teoria de instrução formal de L2 refere-se ao processamento controlado e automático. Autores como McLaughlin, Rossman, e McLeod (1983) usam a distinção de Shiffrin e Schneider (1977) para contabilizar a aquisição linguística como uma progressão de uma fase mais cognitivamente exigente para uma fase mais autônoma de desempenho.

A partir desses aspectos, Ellis (2005) apresenta e discute conceitos importantes como aprendizagem explícita e implícita e a questão da observação (*noticing*). Nesse sentido, a aprendizagem explícita é necessariamente intencional; “requer que os aprendizes conscientemente atentem às propriedades formais do *input*, mesmo que às custas da atenção ao seu significado”⁴ (ELLIS, 2005, p.132) Já a aprendizagem implícita pode ser caracterizada como eventual, envolvendo algum tipo de atenção às formas linguísticas do input, “sem maior consciência do sistema abstrato que subjaz às estruturas formais que foram evidenciadas e internalizadas”⁵ (ELLIS, 2005, p.132).

O autor salienta que a teoria pode ajudar a explicar dois problemas nos estudos de aquisição de L2. O primeiro refere-se ao paradoxo da instrução formal e o segundo problema refere-se à questão da fluência versus acuidade.

Larsen-Freeman e Long (1991) discutem alguns resultados de pesquisas que vem sendo desenvolvidas por diversos autores da área e as implicações/efeitos desses resultados em diferentes contextos de estudo.

Inicialmente os autores apresentam o processo de crescimento/desenvolvimento de pesquisas em instrução formal no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 e os problemas apontados por diversos pesquisadores dessa área. Nesse sentido, os autores mostram diversos estudos e os resultados que foram obtidos por eles. Os autores classificaram os estudos em quatro áreas de acordo com o que foi evidenciado: 1) o efeito da instrução sobre a ordem e a precisão no desenvolvimento; 2) o efeito da instrução sobre processos de aquisição; 3) o efeito da instrução sobre a taxa de aquisição; e 4) o efeito da instrução sobre o nível de produção final da segunda língua.

Após a realização das análises nessas quatro áreas, são apresentadas algumas conclusões interessantes, a saber: 1) as sequências de desenvolvimento parecem não ser influenciadas pela instrução, embora nas outras três áreas examinadas tenha ficado demonstrado claramente que a

⁴ It requires learners to consciously attend to the formal properties of the input, possible at the expense of attending to meaning.

⁵ ... but not involving any depth of awareness regarding the abstract system underlying the forms which have been attended to and internalised.

instrução possui efeitos benéficos, especialmente em relação ao índice de aquisição; 2) existem pesquisas insuficientes para garantir as conclusões de qualquer uma das áreas acima consideradas, exceto em relação ao índice de aquisição; 3) a posição de alguns teóricos e docentes de que a instrução formal em segunda língua é de uso limitado, é obviamente prematura e quase certamente errada; e, 4) futuras pesquisas experimentais precisam ser realizadas com um rigor maior do que tipicamente têm sido conduzidas. (LARSEN-FREEMAN; e LONG, 1991)

O papel da instrução formal dentro do processo de aquisição de LE e L2 tem sido, ao longo das últimas décadas, refutado, discutido, retomado e, ultimamente, redirecionado por resultados encorajadores de pesquisas que apontam aos professores caminhos para a sua utilização benéfica desde que sejam observadas algumas condições, ocorra em determinadas circunstâncias e tenha um foco em aspectos linguísticos específicos dentro da prática comunicativa.

Do contrário, segundo Larsen-Freeman e Long (1991), corre-se o risco de se promover o enfoque na instrução formal nos moldes de modelos teóricos já amplamente refutados, não só por não mais condizerem com os modelos atuais de aprendizagem adequados aos diferentes tipos de aprendizes, mas também por não serem congruentes com as práticas pedagógicas adotadas mais recentemente, como por exemplo, a abordagem comunicativa e as técnicas de interação, negociação de sentidos, entre outras.

Tanto Ellis (1997b) quanto Larsen-Freeman (1991) discorrem sobre a instrução formal de maneira a deixar clara a necessidade de mais estudos específicos nas áreas em que ainda pairam controvérsias. Uma delas seria a pesquisa que incluísse alunos com proficiência linguística em nível intermediário e acima, pois a maioria dos estudos mencionados investiga a aquisição de aprendizes em nível básico; uma outra possibilidade seria, segundo Larsen-Freeman (1991), a investigação quantitativa com foco na elaboração dos aspectos instrucionais utilizados na prática pedagógica.

Ellis (2005) traça uma ligação entre as diversas linhas de abordagem da instrução formal, concentrando-se, a princípio, na identificação e definição das dicotomias: aprendizagem e conhecimento implícito e explícito de L2 e processamento controlado e automático desta aprendizagem. O autor concentra sua análise no *input* dado em sala de aula e discorre sobre as diversas teorias que dão suporte à essa prática como auxílio ao desenvolvimento da competência linguística dos aprendizes.

O autor menciona o papel da relevância dada aos aspectos linguísticos e a ligação com sua aprendizagem; a instrução formal dentro do contexto de interações e negociação de

significados; o papel do trabalho em pequenos grupos, propiciado pelo ambiente da sala de aulas. Menciona ainda a possibilidade, bastante controversa, de que, ao automatizar o conhecimento novo, esse poderá se integrar ao que é produzido automaticamente, sendo considerado conhecimento adquirido.

Para nós, fica evidente a impressão de que ambos os tipos de conhecimento, implícito e explícito, necessários à aquisição de L2, só serão adequadamente adquiridos e posteriormente utilizados pelos aprendizes em sua produção espontânea, se forem processados de forma a incluir a prática, que pode ser controlada em algumas circunstâncias – o que justificaria a intervenção de práticas pedagógicas que contemplem aspectos linguísticos na sala de aula (SCHMIDT e FROTA, 1986). Krashen (1985) também vê benefícios na instrução formal para os iniciantes, com a exposição dos aprendizes a *input* compreensível, já que o ambiente natural não ofereceria necessariamente *input* compreensível nessa fase de desenvolvimento ainda incipiente da interlíngua.

Ellis (1997b) também discorre sobre o papel da consciência dos aprendizes sobre aspectos linguísticos que podem ser salientados pela instrução formal – conhecimento explícito – através de resolução de problemas. Ele postula que aprendizes necessitam dar atenção de forma consciente a aspectos linguísticos e que, à medida que fazem escolhas e incorporam os padrões de construção desses itens, eles passam a observar outros aspectos de suas construções, avançando assim no desenvolvimento de sua interlíngua.

Assim, ele propõe um modelo de processamento linguístico no qual o *input*, para se transformar em *output*, passa pelas etapas de observação, comparação e integração (*noticing, comparing e integrating*), quando então passa a fazer parte da interlíngua do aprendiz, e define as condições para que essas etapas sejam realmente agentes eficazes no processo de transformação ou reformulação da interlíngua. O autor complementa argumentando que “os aprendizes estarão mais propensos e melhor preparados para se engajarem no processamento gramatical se possuírem conhecimento linguístico explícito”⁶ (ELLIS, 2005, p. 123).

Larsen-Freeman e Long (1997) fazem uma revisão das teorias que postulam que o processo de aquisição deva dar ênfase ao significado e não à forma linguística. Eles mencionam Chomsky e Krashen e mostram aspectos tanto positivos quanto negativos dessa corrente teórica. Assim como Ellis, estes autores discorrem sobre os efeitos da instrução formal, mencionando vários estudos, dentre eles o de Pica (1983) e Long (1983), que mostram resultados encorajadores em relação à abordagem de ensino que inclua a instrução formal. Aspectos, tais

⁶ Learners will be more inclined to engage in grammatical processing if they possess explicit knowledge and will be better equipped to do so. (ELLIS, 2005, p. 123).

como a aceleração do processo da competência, aumento da competência linguística quando o foco linguístico concentra-se em uma gramática facilitada (*easy grammar*), foram observados e são relatados, ainda que não possam servir para fazer previsões de aquisição no longo prazo.

Por fim, esses autores mostram uma variedade enorme de investigações que tanto apoiam quanto refutam a prática pedagógica que inclui a instrução formal no ambiente da sala de aulas. Portanto, após análise cautelosa desses vários estudos e seus resultados, propusemos nosso estudo para investigar o papel da Instrução com Foco na Forma (IFF) na correção de erros gramaticais apresentados na interlíngua escrita de aprendizes de Espanhol/LE dentro do contexto da EaD.

3.2 Pesquisas sobre Instrução com Foco na Forma (IFF)

São várias as pesquisas (PERKINS e LARSEN-FREEMAN, 1975; MAKINO, 1980; LONG, 1983; PIENEMANN, 1987 e 1989; e ELLIS 1985) que estudaram a influência da instrução formal na aprendizagem. De acordo com Ellis (1994), a grande maioria dos estudos sobre o papel da instrução na aprendizagem de uma L2 realizados até o momento tiveram como questão central investigar vários aspectos linguísticos da aquisição de língua alvo, tais como: nível de competência, acurácia, velocidade de aquisição, fatores sintáticos e estágios evolutivos em contraste com a aquisição de forma natural.

As pesquisas relativas ao efeito da instrução formal estão divididas em duas partes: estudos comparativos e experimentais. Os estudos comparativos (por exemplo, HALE e BUDAR, 1970; DULAY e BURT, 1973; e SPADA 1986) contrastam a diferença entre a aquisição de L2 de maneira natural com o modo de aquisição através de instrução formal. Na opinião de Ellis (1994, p.613), este tipo de estudo é muito difícil de ser interpretado, pois os resultados dependem de vários outros fatores que podem influenciar esses dois processos de aquisição. Deste modo, torna-se muito difícil precisar com exatidão os resultados. Por outro lado, os estudos experimentais (MEISEL, 1983; LONG, 1988; ELLIS, 1994 e SPADA & LIGHTBOWN, 1993, 1999) mais pertinentes para a nossa investigação, permitem ao pesquisador estabelecer se determinado aspecto linguístico sofre ou não a influência da instrução.

Em alguns estudos experimentais são utilizados testes para verificar a produção escrita de um determinado fator linguístico, como, por exemplo, testes de múltipla escolha ou teste de julgamento gramatical e, no caso de produção oral, os aprendizes são testados no que diz respeito à produção do aspecto analisado. Os testes são feitos seguindo um mesmo modelo, ou

seja, o aprendiz é pré-testado antes do período de instrução, onde será salientado determinado fator da LA e, ao final deste, solicitado a realizar um pós-teste para verificar o efeito da instrução. Um segundo pós-teste pode ocorrer para verificar a qualidade e durabilidade desta instrução.

Ellis (1994) dividiu os estudos experimentais em três categorias: a) estudos de acurácia; b) estudos de projeção, e c) estudos de sequência de aquisição. Os estudos de acurácia investigam o efeito da instrução sobre um determinado item linguístico. Este efeito é testado pelos resultados de testes após um determinado período de instrução. Os estudos de projeção são baseados em pesquisas que preveem derivações dos estudos dos universais linguísticos. Os estudos de sequência de aquisição são considerados pelos pesquisadores como base para os estudos de aquisição de L2 de forma natural.

Alguns teóricos seguem a linha advogada por Krashen (1985) de que, para a aquisição de uma L2, o aluno apenas necessita estar exposto a um *input* correspondente a um nível acima do nível de conhecimento linguístico do aprendiz (insumo compreensível) para que a aprendizagem ocorra. Por outro lado, teóricos como Long (1983) adotam a posição de que aprendizes expostos à instrução que focalize a forma podem ter grandes benefícios para a aprendizagem. Os resultados das pesquisas relativas ao efeito da instrução formal na aprendizagem de uma L2 procuram formas mais eficazes para o ensino de línguas.

O estudo de Felix (1981) pesquisou o efeito da instrução na ordem sequencial de aquisição (OSA) de alguns fatores linguísticos com 34 crianças alemãs aprendendo inglês. O objetivo desse estudo era identificar se a sequência de aquisição de alguns aspectos linguísticos (entre os quais estavam os pronomes possessivos) ocorria na mesma ordem constatada em ambiente natural ou, ainda, se era similar à aquisição da L1. Nesse estudo não foi dada importância a fatores como metodologia de ensino, motivação, capacidade, inteligência, etc. O estudo demonstrou que os aprendizes seguiram a mesma OSA dos pronomes possessivos adquiridos em ambiente natural.

Os estudos das regras das palavras em alemão realizados por Pienemann (1984) e seus associados forneceram embasamento para outras pesquisas no que diz respeito à influência da instrução na OSA. Uma das muitas contribuições sobre a influência da instrução formal refere-se ao que pode ser ensinado em L2 ou LE. Segundo Pienemann (1984), para um grande número de aprendizes de segunda língua, a sala de aula é o único recurso para a aprendizagem. Faz-se, então, necessário assegurar que o processo de aprendizagem ocorra de maneira sistemática e guiada.

A “Hipótese da Ensinabilidade” (*Teachability Hypothesis*) demonstra que o processo de aquisição de L2 ou LE não pode ser conduzido e moldado baseando-se apenas na instrução; isto é, não basta que o professor ensine para que o aluno aprenda determinada estrutura da língua alvo. O processo de aquisição está sujeito a inúmeras limitações que a instrução formal não pode solucionar. Segundo Pienemann (1989, p.63) a influência do ensino está restrita ao item a ser aprendido para o qual o aprendiz esteja “pronto”. Isso sugere uma importante consequência para o ensino/instrução: a instrução pode somente promover a aquisição quando é ensinado o que é possível aprender em um determinado momento.

Muitas são as interpretações dadas à “Instrução com Foco na Forma” (*Focus on Form Instruction*). Ellis (1994) diferencia dois termos semelhantes usados por Long (1991): Foco nas Formas (*Focus on Forms*) e Foco na Forma (*Focus on Form*). Segundo Ellis, Foco na Forma (*Focus on Form*) refere-se à instrução que procura isolar formas linguísticas com a finalidade de ensiná-las e testá-las uma a uma. Esta abordagem é empregada em métodos de ensino baseados em programas estruturais e geralmente ocorre, quando professores seguem um “Programa Baseado em Tarefas” (*Task-based Syllabus*), mas, ao mesmo tempo, focalizam a atenção do aluno em um determinado fator linguístico à medida que realizam atividades comunicativas. Por outro lado, a instrução com Foco nas Formas (*Focus on Forms*) significa alternar a instrução entre foco no significado e foco na forma.

Spada (1997) defende o que chama de “Instrução Focalizada na Forma” (*Form-Focussed Instruction*), que significa qualquer esforço pedagógico que é usado para direcionar atenção do aprendiz para a forma da língua tanto de maneira explícita ou implícita. Na opinião da pesquisadora, esse tipo de instrução pode incluir o ensino direto (através de regras gramaticais) ou reação resposta aos erros dos alunos, através de “*feedback* corretivo”. Segundo ela, para melhor compreendermos a importância da instrução com foco na forma, é necessário responder alguns questionamentos básicos sobre esse tipo de instrução.

Entre os questionamentos feitos por ela, encontramos a preocupação sobre ~~que~~ o melhor tipo de instrução, se a instrução pode auxiliar o aprendiz na aquisição, se alguns fatores linguísticos são mais adaptáveis à instrução com foco na forma do que outros, que tipo de aprendiz (se adultos ou crianças) se beneficia mais com a IFF e se existe um tempo certo para proporcionar esse tipo de instrução.

Spada (1997), ao responder se a instrução faz a diferença, lembra as teorias de Krashen (1985) sobre insumo compreensível que advogava a aprendizagem de uma L2 de maneira natural. A aceitação, por parte de alguns teóricos e linguistas, trouxe o surgimento do Método Comunicativo de Ensino de Línguas, cuja metodologia básica visava proporcionar ao aprendiz

uma grande quantidade de insumo compreensível, deixando a correção de erros e a atenção à forma para um segundo plano. Já Long (1983), que revisou a influência da instrução na aquisição da L2, concluiu que, em oito pesquisas realizadas, a instrução formal foi benéfica para os aprendizes.

Na sequência dos estudos sobre a influência da instrução, Spada questiona que tipo de instrução faz mais diferença. Embora não seja uma pergunta fácil de responder, a autora cita, entre outros, os estudos realizados por Lightbown e Spada (1990). Nesses estudos foram investigados a formação do presente progressivo em inglês, pronomes possessivos e a colocação de advérbios dentro da frase com crianças falantes de língua francesa (idade 10 - 12 anos) aprendendo inglês como L2.

Para responder se a instrução que focaliza a forma é benéfica para a aquisição de L2, Spada (1997) cita dois estudos: Lightbown (1991) e Lightbown e Spada (1990), que investigaram o papel da instrução na aquisição de L2. Em ambos os estudos, os aprendizes, num contexto comunicativo, foram submetidos, além do procedimento normal da instrução formal, a nove horas de IFF durante um período de duas semanas.

A instrução específica incluiu explicação explícita (regra gramatical) do fator linguístico trabalhado bem como feedback corretivo da produção dos alunos por parte dos professores. Os resultados foram diferentes para os dois estudos, isto é, no estudo relativo à colocação correta dos advérbios dentro da frase, os aprendizes que receberam instrução, embora tenham alcançado escores maiores que os outros aprendizes, não mantiveram o mesmo resultado nos pós-testes tardios. Já os alunos submetidos à instrução específica sobre a estrutura formal de perguntas mantiveram os resultados superiores nos pós-testes tardios.

A partir da obtenção de resultados diferentes sobre o papel da instrução específica de determinado fator linguístico, é necessário exemplificar alguns dos tipos de instrução que focalizam a forma utilizados para a obtenção de resultados positivos na aquisição de L2 e LE. Uma das técnicas usadas para chamar a atenção dos aprendizes para determinado aspecto da estrutura da língua alvo é o chamado “Insumo Realçado” (*Enhanced Input*) que significa usar técnicas de instrução ou tarefas que podem ser classificadas como implícitas ou explícitas.

Entre as técnicas implícitas podemos citar: a) sinais faciais ou gestos com as mãos para chamar a atenção dos alunos, b) realce tipográfico (sublinhado, colorido ou grifado) que podem ser usados no material instrucional ou, c) a super exposição, na qual o aprendiz é exposto a uma grande quantidade de material que contenha as estruturas a serem aprendidas. Por outro lado, as formas de insumo realçado explicitamente são aquelas usadas pelo professor e que podem

incluir simples chamada de atenção oral para determinado fator da língua até a explicação metalinguística de determinada estrutura.

Doughty (1991) realizou um estudo sobre o papel do realce visual em estudos com IFF nos estágios evolutivos de aquisição de frases relativas em inglês como L2. Os aprendizes foram divididos em dois grupos experimentais e um grupo de controle: a) um grupo, chamado de Grupo Orientado pelo Significado, foi exposto a um tipo de insumo visual com conteúdo baseado no significado, mas sem a apresentação de regras. O material de instrução foi preparado de modo a salientar as frases relativas de maneira tipográfica (cores ou escrita com letras maiúsculas; b) o segundo grupo, Grupo Orientado por Regras, recebeu instrução explícita na formação das frases relativas; e c) um Grupo de Controle, que apenas foi exposto ao material de instrução, sem nenhum tipo de realce tipográfico. Os resultados demonstraram que os dois grupos experimentais se saíram melhor que o Grupo de Controle, reforçando o ponto de vista de que o realce visual utilizado com instrução que focalize a forma foi benéfico para a aprendizagem.

Um outro estudo referente ao insumo realçado foi realizado por White (1998). Nesse estudo foram utilizadas três turmas, de 6ª série, com crianças falantes de língua francesa, aprendendo inglês como L2 no Canadá. Os aprendizes desse estudo faziam parte do programa de inglês intensivo, o qual consistia em dividir o ano acadêmico em duas partes. Na primeira parte do ano, ou seja, os cinco primeiros meses escolares, crianças de 5ª e 6ª séries apenas recebiam estudo intensivo de inglês e nos restantes dos meses, recebiam o conteúdo programático da série. Durante o período intensivo de inglês, o horário de duas horas por semana era destinado à instrução específica na forma de algum componente linguístico.

No caso mencionado, os aprendizes foram expostos a um realce tipográfico dos pronomes possessivos. Durante duas semanas, os aprendizes foram intensivamente expostos a pronomes possessivos realçados tipograficamente em leitura de livros e em tarefas diversas, porém sem nenhuma informação metalinguística ou *feedback* corretivo. A turma de controle recebeu os mesmos materiais de leitura e tarefas, no entanto, sem o realce tipográfico. O estudo visava investigar se as turmas que receberam o material com o realce tipográfico se beneficiariam deste tipo de instrução.

Os resultados demonstraram que as turmas expostas ao material realçado tipograficamente obtiveram quase os mesmos resultados da turma de controle. Ao comentar os resultados encontrados no estudo acima mencionado, Spada (1997, p.77) diz que os resultados obtidos em pesquisas com crianças em idade escolar sugerem que a IFF em programas de abordagem comunicativa pode ter a necessidade de informações explícitas de fatores

linguísticos bem como de *feedback* corretivo. Isto não significa dizer que a IFF explícita é necessária ou benéfica para todos os fatores linguísticos. Existe uma considerável evidência de que muito da aprendizagem de L2 acontece na exposição da língua através do insumo.

Um aspecto relativo à IFF diz respeito ao *feedback* corretivo da produção dos alunos, conforme Lyster (1998). Vários são os estudos que investigaram se o *feedback* corretivo poderia beneficiar tanto à aprendizagem de L2 em crianças como em adultos. O estudo implementado por Lightbown e Spada (1990), com crianças falantes de língua francesa (Canadá) entre 10 e 12 anos de idade aprendendo inglês como L2, pesquisou o efeito do *feedback* corretivo em sala de aula com abordagem comunicativa. Nesse estudo, foram investigados: a formação do presente progressivo em inglês, os pronomes possessivos e a colocação de advérbios dentro da frase. Os resultados demonstraram que as turmas que receberam *feedback* corretivo obtiveram índices mais altos nos testes realizados.

Carrol e Swain (1993), em uma pesquisa com aprendizes adultos falantes de espanhol aprendendo inglês como L2, investigaram a eficácia do *feedback* corretivo negativo tanto de forma explícita como implícita na super generalização dos erros que envolvem a alternância dativa do pronome oblíquo. O *feedback* corretivo negativo explícito consistia em declarar que a produção do aprendiz não fazia parte da língua alvo. O *feedback* corretivo negativo implícito incluía correções do tipo pedir por confirmação da produção do aprendiz, solicitar esclarecimento, ou qualquer outro meio necessário para fazer o aprendiz compreender que a sua produção estava errada ou poderia causar um mau entendimento ao interlocutor.

As pesquisadoras notaram que todos os tipos de *feedback* corretivo (implícito e explícito) tinham vantagens e desvantagens. O *feedback* corretivo explícito, que claramente explicava porque a produção do aprendiz estava errada, fornecia ao aprendiz uma informação mais útil do que a correção indireta. Por outro lado, quando a necessidade de explicação explícita era eliminada, no caso do *feedback* corretivo implícito, o aprendiz era deixado sem nenhuma indicação clara sobre o tipo de erro e deveria inferir, pelo contexto, a razão do problema.

Os aprendizes, nesse estudo, foram submetidos a um dos quatro tipos diferentes de *feedback* corretivo: a) rejeição explícita das hipóteses (foi dito aos aprendizes que eles estavam errados e fornecida a explicação), b) rejeição explícita da produção (foi dito aos aprendizes que eles estavam errados, mas eles não eram corrigidos), c) modelo mais *feedback* corretivo implícito (foi fornecido aos aprendizes a forma correta da sua produção), e d) *feedback* corretivo com explicação metalinguística indireta - (foi perguntado aos aprendizes se eles estavam certos

de que as suas produções estavam corretas). O grupo de controle não recebeu nenhum tipo de *feedback* corretivo.

Os resultados demonstraram que todos os quatro grupos que receberam um determinado tipo de *feedback* corretivo obtiveram resultados superiores aos do grupo de controle no teste de julgamento gramatical. O grupo que recebeu o tipo de *feedback* corretivo mais explícito obteve resultados mais significativos que os outros três grupos.

No estudo de Doughty e Varela (1998), analisou-se a produção de alunos de 6a. e 8a. séries, aprendizes de inglês como L2, durante aulas de matemática. As turmas experimentais receberam *feedback* corretivo explícito nas formas dos verbos no passado, tanto na produção oral como na produção escrita. Os resultados demonstraram que os alunos das turmas experimentais obtiveram resultados melhores nos testes do que os alunos que não receberam este tipo de tratamento.

Um estudo realizado por Santos (2000) investigou a contribuição do foco na forma sobre a aprendizagem dos “Verbos Preposicionados” (*Phrasal Verbs*) por alunos brasileiros de inglês como LE. As turmas foram divididas em dois grupos, um grupo de tratamento que recebeu instrução com foco nos verbos preposicionados em conjunto com atividades de leitura e compreensão de textos e jogos e o grupo de controle que não recebeu nenhum tipo de instrução com foco na forma. Os resultados dos testes demonstraram que o grupo de tratamento obteve resultados melhores que o grupo de controle nos testes orais e escritos, constatando-se, desta maneira, que a instrução com foco na forma pode contribuir para a aprendizagem de inglês como LE e pode ser integrada ao currículo de ensino comunicativo de inglês.

Spada (1997, p.82) afirma que pesquisas que investigam se a aquisição de uma determinada estrutura linguística é mais beneficiada pela IFF do que outras ~~com IFF~~ sugerem que, enquanto alguns estudos podem evidenciar aspectos positivos na aprendizagem de uma ou outra estrutura, outros podem evidenciar que a IFF é benéfica para a continuidade da aprendizagem em geral.

Os estudos revisados por Long (1983) serviram como ponto de partida para os estudos investigativos subsequentes, pois, a partir da análise feita por ele, surgiram evidências de que a instrução contribui de maneira positiva para a aquisição/aprendizagem de uma L2. No Brasil, desde a última década, observamos também um número crescente de trabalhos que aplicaram a Instrução com Foco na Forma (IFF), com alunos aprendizes da língua inglesa e língua espanhola.

Dentre eles, podemos citar os estudos realizados por Finger e Ortiz (2008 e 2009) que trabalharam com o papel da instrução explícita na interface entre conhecimento explícito e

implícito, objetivando discutir o papel da instrução na construção de conhecimento implícito sobre aspecto verbal em Espanhol como L2 por aprendizes brasileiros. Todos os sujeitos testados participaram das tarefas de pré- e pós-teste, mas somente os participantes do grupo experimental receberam instrução explícita sobre o uso do pronome SE em Espanhol. Os resultados mostram que a intervenção pedagógica conduzida contribuiu significativamente para o aumento no grau de acurácia no reconhecimento e uso correto do pronome.

No trabalho mais recente das autoras, elas analisaram o papel da instrução formal na aquisição do conhecimento implícito sobre o pronome SE, como operador aspectual em espanhol, por aprendizes brasileiros. O estudo foi desenvolvido com aprendizes, divididos em dois grupos, um experimental e outro de controle, que participaram das etapas de pré- e pós-testagem. A análise dos dados revelou que a intervenção pedagógica realizada aumentou o grau de acurácia em ambas as tarefas, confirmando assim as predições da Hipótese da Interface Fraca com relação à interação entre conhecimento implícito e explícito na aprendizagem de L2.

A instrução explícita na aquisição do espanhol já havia também sido estudada por Loose (2006). A pesquisa baseou-se nos estudos que envolvem a aquisição de uma segunda língua, no que tange à interação professor-aluno no espaço escolar, buscando 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. Na análise dos dados realizada pela pesquisadora, foi possível verificar as diferenças existentes entre os grupos de informantes quanto à aquisição/aprendizagem das estruturas selecionadas.

O estudo de Alves (2011) investigou como se dá a Instrução Focada na Forma (IFF) no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira sob a luz das taxonomias propostas por Rod Ellis (2001), num ambiente de curso particular de Inglês. Os resultados dessa investigação mostraram que, no ato da IFF, as profissionais fizeram uso, principalmente, de seu conhecimento prático (conhecimento desenvolvido durante a prática, sendo implícito e intuitivo), e que suas crenças acerca do ensino formal se originaram, inconscientemente, durante sua formação como professoras.

Outro estudo tratando do papel da instrução explícita foi feito por Hogetop (2009). O objetivo da pesquisa era investigar o uso da instrução explícita pelo professor na aquisição do

inglês como L2, em contexto de sala de aula de língua estrangeira, particularmente na aprendizagem da voz passiva. Nesse estudo, a pesquisadora não encontrou dados concretos que evidenciassem a relação entre a instrução explícita baseada no IFF e o desempenho dos alunos, em comparação a outras metodologias de ensino. Nesse estudo, houve uma preocupação em relação ao papel da instrução explícita na aprendizagem de estruturas linguísticas da língua inglesa, especialmente daquelas de difícil aprendizagem por falantes de português. A análise dos dados foi tanto quantitativa (mediante a aplicação de testes de desempenho) quanto qualitativa (considerando-se entrevista com o professor e observação e aplicação de roteiros de aula).

No estudo foram comparadas duas abordagens de ensino de gramática com dois grupos distintos de alunos - a abordagem de foco na forma e a abordagem tradicional. Os dados mostram que há uma forte correlação entre o conhecimento prévio do aprendiz e o seu desempenho na aprendizagem de uma estrutura linguística. Os dados apontam para alguns fatores que influenciam a aprendizagem da voz passiva, tais como: o nível de complexidade da estrutura linguística, o conhecimento prévio dos aprendizes, assim como seu estágio de evolução linguística, sua predisposição à aprendizagem de estruturas gramaticais, o *feedback* de desempenho fornecido aos aprendizes e as oportunidades de prática da estrutura linguística oferecidas aos aprendizes em momentos posteriores à sua exposição.

Os resultados encontrados por ela mostram que não podemos afirmar que uma determinada metodologia de ensino é superior a outra, sem levarmos em conta às circunstâncias de ensino/aprendizagem em que está inserida. Portanto, com base nos dados coletados, não podemos afirmar que a instrução com foco na forma é mais eficaz que a abordagem tradicional em todos os contextos, mas sim que dependemos desses para obter resultados mais ou menos eficazes.

A pesquisa realizada por Rodrigues (2001) investigou o efeito da instrução com foco na forma sobre os estágios evolutivos de formação de perguntas em inglês por alunos brasileiros. O estudo foi realizado com quatro turmas de aprendizes universitários – duas turmas experimentais e duas turmas de controle - do Programa de Línguas Estrangeiras - PLE, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Caxias do Sul - RS. As quatro turmas realizaram pré-testes e pós-testes antes e após o período de instrução. As produções orais e escritas dos aprendizes foram classificadas nos respectivos estágios conforme Lightbown e Spada (1999). Os resultados sugerem que tanto as turmas experimentais quanto as de controle progrediram nos estágios evolutivos. No entanto, as turmas experimentais demonstraram um progresso mais acentuado, o que reforça o efeito positivo da instrução com foco na forma.

O estudo de Schroeder (2007) investigou a Instrução com Foco na Forma (IFF), conforme Long (1991), Long & Robinson (1998) e Spada (1997), aplicado à produção da concordância nominal, em gênero e número, entre substantivo e adjetivo, em italiano por aprendizes brasileiros. Os dados foram gerados a partir de três testes sucessivos (pré-teste, pós-teste e teste postergado) aplicados a um grupo de alunos de nível básico de um curso de extensão da UFRGS. Os resultados dessa investigação confirmaram a dificuldade dos aprendizes em empregarem a concordância nominal em italiano, mas não foram conclusivos quanto à eficiência do ensino com foco na forma na melhoria da produção dos alunos. O estudo principal e a análise dos dados são precedidos de uma revisão dos principais conceitos relativos à aquisição de língua estrangeira e de estudos relacionados ao ensino com foco na forma. Além disso, é apresentada uma descrição da concordância nominal em italiano e em português brasileiro. São enfatizadas as contribuições deste estudo para o ensino do italiano como língua estrangeira no Brasil e a importância da pesquisa para a formação e a prática docente.

O trabalho de Domingos (2012) teve por propósito investigar se, e de que maneira, o conhecimento metalinguístico do sistema fonológico da LI influi no nível de acurácia da produção dos sons vocálicos de professores de inglês em formação e como este conhecimento lhes possibilita a melhor monitorar sua pronúncia. Os objetivos do trabalho eram: identificar os problemas na produção dos sons vocálicos do inglês apresentados por aprendizes dessa língua; investigar o nível de percepção dos professores de inglês em formação acerca de seus problemas na produção dos sons vocálicos da LI; e analisar se, à medida que os professores em formação adquirem conhecimento metalinguístico sobre o sistema fonológico da LI durante a disciplina Fonologia da Língua Inglesa, passaram a identificar com mais precisão seus problemas/dificuldades de pronúncia dos fonemas vocálicos. Os resultados dessa pesquisa nos levam a atestar a afirmação de que a instrução explícita em Fonologia pode auxiliar no desenvolvimento do auto-monitoramento, e assim, na otimização da produção oral. Além disso, a autora afirma que o efeito da instrução explícita na produção oral é durável.

Em seu estudo, Vidal (2010) examina o conceito de lingualização (SWAIN, 2006) em contexto de Instrução Focada na Forma (IFF) e seu papel como uma importante ferramenta a ser utilizada por aprendizes de brasileiros de língua estrangeira, sejam avançados ou de nível elementar, se o objetivo é a precisão linguística. A análise qualitativa de diálogo colaborativo e de feedback corretivo forneceram evidências para sugerir que a Instrução Focada na Forma (IFF), via reflexão consciente sobre uso da língua, parece ser um recurso pedagógico muito atraente para ajudar aprendizes de LE a aprenderem a língua-alvo, assim como a desenvolverem sua interlíngua.

Grande parte dos estudos desenvolvidos recentemente e que abarcam o marco teórico de aquisição de L2 e Instrução com foco na forma, abordando seja o conhecimento explícito ou o implícito, sempre estiveram mais focados em fazer análises de pré-testes, aplicar a metodologia e depois realizar um pós-teste. Em sua grande maioria, os resultados sempre foram favoráveis a IFF. No entanto, as pesquisas se realizaram de forma segmentada verificando momentos específicos de início, meio e fim da aprendizagem dos alunos.

Nesta pesquisa buscamos investigar o papel da Instrução com Foco na Forma (IFF) para a correção dos erros gramaticais na interlíngua escrita de aprendizes de espanhol/LE de nível intermediário na modalidade EaD. De que forma, ou em que, sua pesquisa se diferencia dos outros estudos? É preciso acrescentar isso aqui. Acreditamos que podemos assim contribuir para a área de aquisição de L2, ao tentarmos elucidar os processos de aquisição que ainda são desconhecidos pelos pesquisadores. Queremos com esta pesquisa contribuir para a eficácia no ensino da língua espanhola na modalidade EaD.

4 METODOLOGIA

Empreendemos a pesquisa cujos procedimentos metodológicos apresentamos neste Capítulo, com o propósito de investigar a eficácia de uma intervenção elaborada com base na Instrução com Foco na Forma (IFF) para correção de erros de uso dos verbos em espanhol mais frequentemente encontrados na produção de textos escritos de professores em formação aprendizes de espanhol. O capítulo aborda os seguintes tópicos: caracterização da pesquisa, contexto do estudo, participantes, constituição do corpus, instrumentos de coleta de dados e metodologia empregada na análise de dados.

4.1 Caracterização da Pesquisa

A fim de atingirmos o objetivo descrito acima, empreendemos uma pesquisa ação. Esse tipo de pesquisa, com base empírica, é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e, na qual, pesquisadores e sujeitos participantes, representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

Do ponto de vista de sua natureza, este estudo insere-se na linha de pesquisa em Linguística Aplicada, pois objetiva estudar a eficácia do uso da Instrução com Foco na Forma para a correção de erros no uso dos verbos na interlíngua escrita de aprendizes de espanhol com língua estrangeira.

Em relação à abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como qualitativa-descritiva, já que nos propusemos realizar o estudo, a análise, o registro e a descrição dos erros mais frequentemente encontrados no emprego de verbos na interlíngua escrita dos alunos antes e depois da intervenção didática. Acreditamos que a base qualitativa nos permitiu aprofundar conhecimentos, a partir dos dados já quantificados, relacionando o levantamento da recorrência dos erros com sua possível motivação.

4.2 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa teve como contexto o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade EaD, oferecido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). O curso foi criado no CEFET/RN (hoje IFRN) em 2009, tendo seis polos de apoio presencial nas cidades de Natal, Parnamirim, Lajes, Grossos, Caraúbas e Marcelino Vieira.

A primeira oferta do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD ocorreu em 2010; em 2012, o Curso de Licenciatura em Letras Espanhol EaD teve sua segunda turma, o que aponta uma evolução no número de vagas e ofertas de curso. Em 2013, o curso já estava em sua quarta oferta, com turmas em oito polos do estado. No ano seguinte, fez sua quinta oferta e atualmente está em sua sexta oferta, contando com alunos, distribuídos em oito polos em todo o Estado.

O Curso de Licenciatura em Letras Espanhol tem um currículo flexível e multidisciplinar, que considera a necessidade de formar profissionais capazes de atuarem na educação básica com a perspectiva de melhoria da qualidade dos processos de ensinar e de aprender no âmbito da Língua Espanhola e que estejam sintonizados com as necessidades da sociedade e, em particular, da educação.

A matriz curricular do curso está organizada em disciplinas, em regime de crédito, ofertadas semestralmente, com 2.550 horas destinadas à formação docente (considerando que são 2.250 horas de disciplinas obrigatórias e o mínimo de 300 horas de disciplinas eletivas), 184 horas dedicadas a atividades complementares e 1.000 horas dedicadas à prática profissional, totalizando a carga horária de 3.734 horas.

Mais especificamente, o contexto desta pesquisa foi constituído das disciplinas Língua Espanhola V e Língua Espanhola VI e do curso de férias “*Los verbos en español*” (proposta de intervenção). A disciplina de Língua Espanhola V tem como objetivo principal o aperfeiçoamento da produção escrita em diferentes gêneros, com ênfase no acadêmico. Já Língua Espanhola VI tem como objetivo a elaboração de textos acadêmicos para publicação e apresentação oral em laboratório de línguas, utilizando recursos de multimídia.

É importante ressaltar que ambas disciplinas têm foco comunicativo e seus objetivos principais estão centrados no desenvolvimento e aprimoramento da expressão escrita dos alunos. Graças a esse foco, durante a fase de observação, recolhemos as produções escritas de textos dos alunos feitas nas atividades, fóruns e avaliações de cada disciplina. A análise dessas produções nos possibilitou catalogar os erros cometidos no emprego dos verbo mais frequentemente apresentados na interlíngua escrita dos alunos.

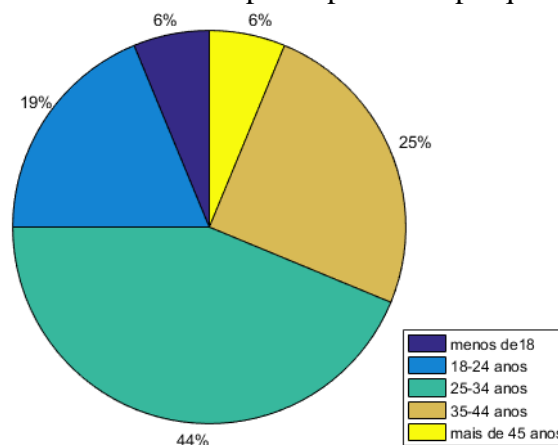
O curso de férias “*Los verbos en español*” foi proposto como intervenção para correção dos erros gramaticais mais frequentemente identificados nas produções escritas dos alunos nas disciplinas de Língua Espanhola V e VI, cursadas nos semestres anteriores. O curso foi elaborado com base na Instrução com Foco na Forma (IFF). Este curso está descrito no item 4.6 a seguir.

4.3 Sujeitos participantes

Ao todo, contamos com 20 (vinte) alunos da Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade EaD. Esses professores em formação, no início do curso, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na atual pesquisa e também responderam um questionário sócio educacional (APÊNDICE A), que tinha por objetivo traçar o perfil ou os vários perfis sócios educacionais dos participantes da pesquisa, a partir de suas faixas etárias, formações acadêmicas, conhecimento prévio, dificuldades de aprendizagem, etc. A análise das respostas a esse questionário permitiu-nos melhor definir o perfil dos participantes desta pesquisa.

Em relação à faixa etária dos participantes, podemos afirmar que 44% (quarenta e quatro por cento) têm entre 25 a 34 anos, 25% (vinte e cinco por cento) têm entre 35-44 anos e 19% (dezenove por cento) entre 18 e 24 anos. Podemos dizer que a maioria dos participantes era relativamente jovem, entre 18 e 34 anos. Esses dados estão representados no Gráfico 1, que segue abaixo:

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa

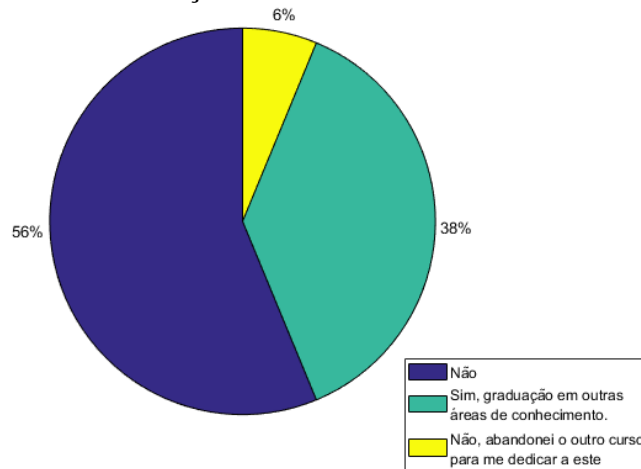


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir da análise das respostas ao questionário, foi possível perceber que a maioria deles, 56% (cinquenta e seis por cento), não possuía outra graduação anterior. Portanto, o Curso de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade EaD era o primeiro curso de graduação ao qual eles tiveram acesso. Uma outra parte, 38% (trinta e oito por cento), possuía curso de graduação em outras áreas do conhecimento, como por exemplo pedagogia, geografia. Uma pequena parte do grupo, 6% (seis por cento), afirmou que abandonou outro curso para se dedicar à Licenciatura em Letras Espanhol. Notamos também que a opção “outra graduação na área de

Letras e outros” não teve nenhum voto. Sendo assim, o perfil preponderante é de um público que está recebendo sua primeira formação de graduação na modalidade EaD. Devido ao fato de muitos deles morarem no interior, a educação a distância se apresenta como a única forma de acesso a um curso superior de graduação. Esses dados estão demonstrados no Gráfico 2 abaixo:

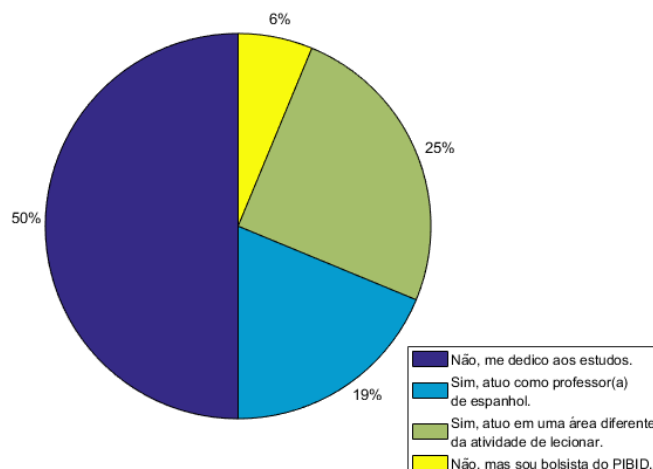
Gráfico 2 – Formação acadêmica anterior ao curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em relação ao perfil profissional do aluno participante da pesquisa, constatamos que: 50% (cinquenta por cento) se dedica apenas aos estudos e não atua profissionalmente; 26% (vinte e seis por cento) dizem que atuam profissionalmente, mas em áreas diferentes do magistério, como, por exemplo, comércio e área administrativa. Há ainda aqueles que já atuam como professores de espanhol, 19% (dezenove por cento). Identificamos ainda que 6% (seis por cento) atua como bolsistas do PIBID (Programa institucional de bolsa de incentivo à docência). Esses dados podem ser observados no gráfico 3 que segue abaixo:

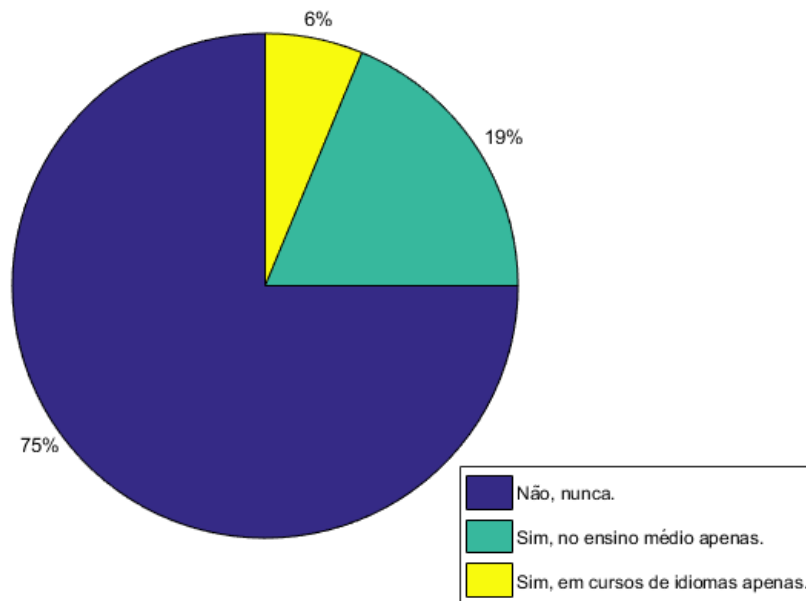
Gráfico 3 – Perfil profissional dos alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto ao conhecimento prévio que os alunos possuíam da língua espanhola antes de entrarem na Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade EaD, percebemos que a maioria deles, 75% (setenta e cinco por cento), nunca tivera acesso à língua espanhola antes de ingressarem na licenciatura; 19% (dezenove por cento) dos alunos disse ter tido contato com a língua no ensino médio; os demais, 6% (seis por cento), tinham estudado a língua anteriormente em curso de idiomas. Observamos que grande parte dos participantes realizou o processo de aquisição da língua espanhola durante o curso de Licenciatura na modalidade EaD, como primeira experiência na modalidade da educação a distância, já que os que estudaram espanhol previamente assim o fizeram na modalidade presencial. Sendo assim, a licenciatura também se apresenta como a primeira experiência de ensino a distância que eles tiveram. Vejamos esses dados no Gráfico 4 que segue:

Gráfico 4 – Conhecimento prévio do espanhol

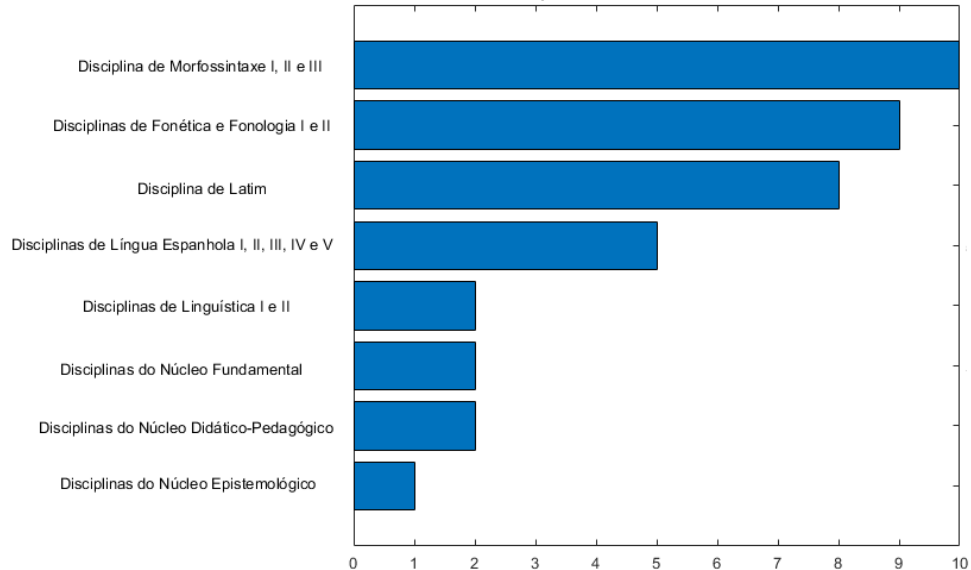


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Questionamos também em que disciplinas, já cursadas nos semestres anteriores, eles sentiram mais dificuldade. Nessa questão era possível marcar mais de uma opção. Dentre as opções mais lembradas pelos professores em formação estão as Disciplinas de Morfossintaxe I, II e III, citadas 10 vezes; em seguida, aparecem as Disciplinas de Fonética e Fonologia I e II, lembradas 9 vezes, e a Disciplina de Latim, citada 8 vezes. Essas disciplinas são seriadas e a aquisição de novo conhecimento depende do que foi aprendido anteriormente; quando uma dificuldade não é sanada em um determinado momento, novas e maiores complicações surgem nos níveis sequenciais. As Disciplinas de Língua Espanhola I, II, III, IV e V e VI foram

mencionadas 5 vezes como difíceis; as demais disciplinas foram citadas, em média, 2 vezes. Observe o Gráfico 5 que segue:

Gráfico 5 – Disciplinas com maiores dificuldades



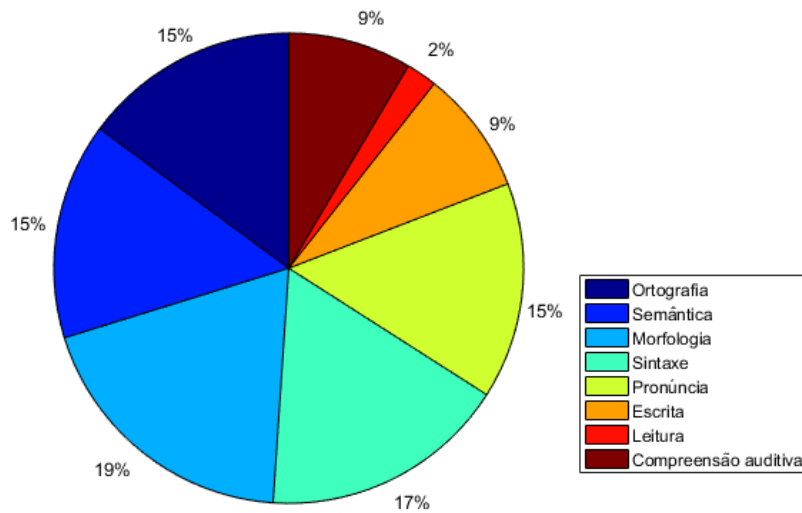
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para entender melhor o gráfico, destacamos que as disciplinas do Núcleo Epistemológico são: Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação. Já as disciplinas do Núcleo Didático-Pedagógico compreendem: Didática e Psicologia da Educação; e no Núcleo Fundamental encontramos as disciplinas de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos e Informática. Já as disciplinas de Língua Espanhola, Morfossintaxe e Latim são componentes curriculares de natureza específica. Esses núcleos compreendem a estrutura organizacional da Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade EaD oferecido pelo IFRN.

No questionário, pedimos também aos alunos que fizessem uma autoavaliação de suas maiores dificuldades. Era possível que o participante marcasse todos os itens que julgasse adequado. Os resultados nos permitem afirmar que, em relação às disciplinas de morfossintaxe, 19% (dezenove por cento) dos professores em formação apontaram que têm dificuldade de compreender e realizar análise morfológica e das categorias gramaticais; enquanto que 17% (dezessete por cento) dizem que suas dificuldades estão na questão da sintaxe, pois têm problemas em relacionar as categorias gramaticais às suas funções, e em realizar análises sintáticas do texto. Já 15% (quinze por cento) dos participantes afirmam ter dificuldade com a semântica, a pronúncia e a ortografia; apenas 9% (nove por cento) apontaram problemas de

compreensão auditiva, ao passo que 8% (oito por cento) dizem ter dificuldades de escrever e 2% (dois por cento) de ler. Observemos o Gráfico 6 que segue:

Gráfico 6- Áreas de maiores dificuldades



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Relacionando os resultados dos Gráficos 5 e 6, percebemos que há uma confluência entre as disciplinas nas quais os alunos afirmaram ter mais dificuldades - Morfossintaxe I, II e III, citadas 10 (dez) vezes - e as áreas percebidas como de maior dificuldade- Morfologia, 19% (dezenove por cento), e Sintaxe, 17% (dezessete por cento). Esses dados parecem sinalizar que a aquisição da estrutura morfosintática da língua espanhola é sentida como complexa e difícil pelos professores em formação. Considerando que esses professores em formação em breve estarão no mercado de trabalho lecionando a língua, é preocupante evidenciar as dificuldades que sentem em adquirir um dos sistemas linguísticos essenciais para o bom domínio da língua espanhola.

Sintetizando, o perfil do sujeito participante da pesquisa é, em sua maioria, jovem, cursando sua primeira graduação, sem nunca ter estudado o idioma antes de ingressar na Licenciatura, sendo esta também sua primeira experiência com o ensino na modalidade Ead. Ainda, nossos participantes apresentam mais dificuldades nas disciplinas de Morfossintaxe I, II e III e, conseqüentemente, na aquisição dos sistemas morfológico e sintático da língua espanhola.

4.4 Instrumentos de Coleta de Dados

A fim de melhor conhecermos o perfil dos participantes da pesquisa, aplicamos um questionário sócio educacional. O questionário Sócio educacional (APÊNDICE A) foi

constituído de 8 (oito) perguntas para as quais estavam previstas respostas objetivas (questões de múltipla escolha em que uma ou mais alternativas de resposta são aceitas) e/ou respostas curtas (questões em que é possível citar ou acrescentar algum esclarecimento à resposta). As perguntas do questionário visaram traçar o perfil sócio educacional dos participantes de acordo com: faixa etária, escolarização, formação acadêmica, disciplinas e áreas de maiores dificuldades para o aluno.

Como instrumento de coleta para obtenção e avaliação dos dados, utilizamos um *checklist* de avaliação de produção escrita (APÊNDICE B). Esse instrumento auxiliou na identificação e classificação dos erros de uso de formas e tempos verbais encontrados nas produções escritas. Para cada erro encontrado, identificamos: a) a atividade em que ele ocorreu; b) o tipo do erro; e c) a sua causa.

A coleta de dados e a aplicação dos instrumentos mencionados somente foram realizados após aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFC.

4.5 Procedimentos de Coleta de Dados

Em nosso estudo, realizamos a coleta de dados em dois momentos. No primeiro deles, procedemos a observação das produções escritas de um grupo de 20 professores em formação durante dois semestres consecutivos – 2015.2 e 2016.1. Em 2015.1, a observação ocorreu na disciplina de Língua Espanhola V. Em 2016.1, a observação aconteceu na disciplina Língua Espanhola VI. Com base nos problemas evidenciados nas produções escritas dos professores em formação, durante esse período de observação, elaboramos uma proposta de intervenção (descrita a seguir).

No segundo momento, enquanto aplicávamos a intervenção – o curso de férias “*Los verbos en español*” – coletamos e analisamos as produções realizadas nas atividades controladas e livres (produção de texto). Convém destacar que foram realizadas e analisadas duas produções escritas – uma no início e outra ao final do curso.

4.6 Constituição do Corpus

Para nossa pesquisa acerca do impacto da Instrução com Foco na Forma (IFF) sobre os erros mais frequentemente cometidos na interlíngua escrita quando no emprego das formas e

dos tempos verbais, coletamos as produções escritas dos alunos. Nosso corpus é essencialmente um corpus escrito constituído de toda amostra de texto produzida dentro da Plataforma Moodle.

Nosso corpus foi constituído em duas etapas. O corpus coletado na primeira etapa é constituído das produções escritas realizadas nos fóruns de discussão de temas e dúvidas, além das atividades avaliativas feitas dentro da plataforma Moodle nas disciplinas de Língua espanhola V e VI, nos semestres 2015.2 e 2016.1 respetivamente. Essas produções nos permitiram identificar, em um *continuum* de dois semestres, os erros mais frequentemente cometidos pelos alunos no uso dos modos e tempos verbais.

No semestre de 2015.2, os participantes cursaram a disciplina de Língua Espanhola V. A disciplina contou com quatro atividades avaliativas, 1 (um) fórum de revisão do conteúdo e 2 (dois) chats de revisão para a prova, dos quais os alunos participavam em apenas um. Além disso, permanentemente na disciplina havia 1 (um) fórum de comentários, dúvidas, questões sobre o andamento da disciplina como um todo. A organização da disciplina de Língua Espanhola V está no Anexo I.

Da mesma forma, no semestre seguinte, 2016.1, os participantes cursaram a disciplina de Língua Espanhola VI. Procedemos com a mesma metodologia para a composição do nosso corpus e colhemos as 7 (sete) atividades avaliativas produzidas pelos alunos, assim como também analisamos 1 (um) fórum avaliativo e 2 (dois) chats de revisão para a prova em que a participação no chat era livre dentro dos horários disponibilizados. Além disso, permanentemente na disciplina havia 1 (um) fórum de comentários, dúvidas, questões a cada unidade da disciplina. A organização da disciplina de Língua Espanhola VI encontra-se no Anexo II.

Assim, a primeira parte de nosso corpus foi composta das atividades avaliativas, fóruns e chats produzidos dentro das disciplinas de Língua espanhola V e VI. A análise desse corpus nos permitiu identificar os erros mais frequentemente cometidos pelos professores em formação do curso de Licenciatura quando escreviam em espanhol. Após a análise desse corpus, partimos para o planejamento da intervenção didática para a correção dos erros identificados, usando uma abordagem com base na Instrução com Foco na Forma (IFF).

A segunda parte do corpus foi composta por duas (2) produções escritas, além das respostas dadas às atividades realizadas dentro de cada unidade do curso. As atividades foram organizadas de modo que partissem de questões mais controladas (por exemplo, identificação da forma correta), passando pelas menos controladas (por exemplo, preenchimento de lacunas), até chegar as atividades de produção livre.

Portanto, em nossa pesquisa temos produções escritas coletadas durante o período de observação, nas disciplinas Língua Espanhola V e VI, além das produções coletadas durante a realização do curso de férias – *Los verbos en español*. Finalmente, com as duas partes do corpus constituídas, demos início a análise dos dados para a verificação dos objetivos propostos nesta pesquisa.

4.7 Proposta de Intervenção

Nossa proposta de intervenção consistiu da oferta de um curso de férias - “*Los verbos en español*” (APÊNDICE C) – aos alunos das turmas de Semestre V e de Semestre VI, cujas produções escritas foram por nós analisadas anteriormente. Desse modo, a segunda parte do nosso corpus é composto das atividades, fóruns e produção de textos realizadas dentro desse curso de férias.

No planejamento desse curso, aplicamos a metodologia da Instrução com Foco na Forma (IFF). O conteúdo do curso consistiu dos modos e tempos verbais da língua espanhola. Foram elaboradas 5 unidades, mas apenas 3 delas continham atividades baseadas na Instrução com Foco na Forma, as unidades 1 e 5 foram unidades que iniciaram e concluíram o curso; nelas foram solicitadas apenas produções escritas dos alunos.

Na unidade 2, o conteúdo trabalhado foi os modos e tempos verbais. Foram apresentados materiais, tais como vídeos sobre o conteúdo, para que os aprendizes identificassem os modos e os tempos verbais existentes na língua espanhola. O questionário da unidade era composto por 5 questões, sendo a última dessas a solicitação de uma pequena produção textual.

Na unidade 3, com base nos resultados das análises das produções coletadas anteriormente, focamos nos tempos e modos que apresentaram maior incidência de erros, como por exemplo o contraste entre os tempos pretéritos, futuro e condicional. O questionário da unidade estava composto por 7 questões.

Verbos regulares e irregulares foi o tema da Unidade 4, na qual focalizamos as irregularidades dos verbos e o uso dos verbos reflexivos e seus respectivos pronomes. Nosso objetivo foi trabalhar com as irregularidades de modo a evitar a generalização de regras que vimos nos textos coletados anteriormente. O questionário da unidade foi elaborado com 5 questões.

Participaram do curso os mesmos 20 alunos que já estavam sendo observados nos dois semestres anteriores e tinham tido suas produções escritas analisadas desde 2015.2. O curso teve carga horária de 30hs e foi realizado integralmente via plataforma Moodle.

A avaliação da aprendizagem no curso foi feita a partir da coleta de duas (2) produções textuais, uma ao início e a outra ao término do curso, além das atividades que estavam disponíveis para serem realizadas a cada unidade. Para cada unidade, tivemos a realização de atividades relacionadas ao conteúdo da unidade, que deveriam ser refeitas, após o recebimento do feedback. Para melhor compreensão da organização do curso de férias – *Los verbos en español*, apresentamos todo o planejamento do curso no APÊNDICE C. A seguir, no Quadro 2, apresentamos de forma resumida as atividades aplicadas no curso:

Quadro 2: Cronograma de Atividades do Curso de Férias

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	
CURSO DE FÉRIAS - LOS VERBOS EN ESPAÑOL	
Introducción	
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA	
UNIDAD 1	
- Producción textual inicial: Carta de presentación.	
UNIDAD 2 - MODOS Y TIEMPOS VERBALES	
- Cuestionario 1: identificar los modos y tiempos verbales de la lengua española.	
UNIDAD 3 - VERBOS	
- Cuestionario 2: utilizar correctamente los tiempos verbales que presentan mayor grado de dificultad.	
UNIDAD 4 – VERBOS PRONOMINAIS	
- Cuestionario 3: utilizar correctamente os verbos pronominais.	
UNIDAD 5	
- Producción textual final: Postagem no Fórum - Consideraciones finales sobre o curso	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.8 Análise dos Dados

A fim de analisarmos os erros detectados tanto no período de observação como durante a intervenção, tomamos por base Corder (1978, p.72), que estabeleceu a necessidade de analisar e de identificar não apenas as expressões idiossincráticas⁷, mas também todas as estruturas produzidas pelo aluno de LE. Segundo ele, a primeira etapa da análise de erros é o reconhecimento da idiossincrasia tal como surgiu; uma oração de um aprendiz pode estar superficialmente formada e, contudo, ser uma oração idiossincrática encoberta, na medida em que não se possa interpretar dentro do contexto.

⁷ Corder (1978) chama o erro do aprendiz de expressão idiossincrática.

Feito o reconhecimento do erro, Corder sugere que o investigador dê conta do dialeto idiossincrático do aprendiz, comparando-o com sua língua materna e com a língua alvo, mediante o mesmo modelo formal de análise do conjunto de categorias linguísticas e suas relações sintáticas, comum aos dois sistemas contrastados. Por fim, Corder propõe explicar o erro, ou seja, os fundamentos psicolinguísticos do como e do porquê do dialeto idiossincrático.

Em nossa pesquisa usamos os procedimentos de análise de erros sugeridos por Corder (1978), e empregamos a categorização de erros feita pela pesquisadora Fernández (1997). Assim, ao utilizarmos o termo “erro”, estaremos nos referindo a toda transgressão involuntária da "norma" estabelecida em dada comunidade linguística (Fernández, 1997, p. 27).

Interpretamos que Fernández (1997) se utiliza majoritariamente da palavra “erro”, além de outros lexemas considerados sinônimos, como "lapso" e "descuido", porque o erro não se trata de uma divisão entre correto e incorreto a partir de uma gramática estritamente normativa. A norma de uma língua, segundo a autora, é tida como variável e dinâmica, o que, muitas vezes, dificulta a decisão do momento em que um erro é produzido.

Considerando a relevância da pesquisa realizada por Fernández para os estudos de interlíngua, baseada na Análise de Erros e no estudo da Interlíngua, e cuja análise abarca todo o sistema da língua espanhola, decidimos; adotar a tipologia utilizada pela autora em seu estudo para classificação de nosso corpus de erros.

Como instrumento facilitador de separação e posterior classificação da variedade de erros encontrada em um corpus de interlíngua, nos baseamos na tipologia formulada por Fernandez (1997), que leva em conta uma descrição estrutural funcional da língua espanhola. Para Fernández, há, basicamente, quatro grandes categorias de erros, que se subdividem: gráficos, gramaticais, lexicais e discursivos, conforme ilustrado no Quadro 3.

Quadro 3: Tipologia de Erros empregada por Fernández (1997)

TIPOLOGIA DE ERROS	
ERROS LÉXICOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. USO DE UM SIGNIFICANTE ESPANHOL PRÓXIMO 2. BARBARISMOS (EMPRÉSTIMOS) 3. GÊNERO / NÚMERO 4. PERMUTAS ENTRE DERIVADOS DA MESMA RAÍZ 5. TERMO INAPROPRIADO AO CONTEXTO 6. USO DE SER/ESTAR 7. PERÍFRASES
ERROS GRÁFICOS	<ol style="list-style-type: none"> 8. SINAIS DE PONTUAÇÃO 9. ACENTUAÇÃO 10. SEPARAÇÃO E UNIÃO DE PALAVRAS 11. CONFUSÃO DE FONEMAS 12. OMISSÃO OU ACRÉSCIMO DE LETRAS 13. CONFUSÃO DE GRAFEMAS PARA UM MESMO FONEMA
ERROS GRAMATICAIS	<ol style="list-style-type: none"> 14. FORMAÇÃO DE VERBOS E TEMPOS VERBAIS 15. FLEXÃO VERBAL 16. CONCORDÂNCIA EM PESSOA 17. USO DOS PRONOMES (OMISSÃO/ACRÉSCIMO/MÁ SELEÇÃO) 18. USO DOS VERBOS (OMISSÃO/ACRÉSCIMO/MÁ SELEÇÃO MODO-TEMPORAL) 19. USO DAS PREPOSIÇÕES (OMISSÃO/ACRÉSCIMO/MÁ SELEÇÃO) 20. USO DOS ADJETIVOS (MÁ SELEÇÃO) 21. ESTRUTURA DA ORAÇÃO (ORDEM/OMISSÃO/ACRÉSCIMO DE ELEMENTOS) 22. RELAÇÃO ENTRE ORAÇÕES (OMISSÃO/ACRÉSCIMO/MÁ SELEÇÃO DE CONJUNÇÕES)
ERROS DISCURSIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 23. COERÊNCIA GLOBAL 24. CORREFERÊNCIA: CATAFORA E ANÁFORA 25. CONECTORES 26. PONTUAÇÃO

Fonte: Adaptado de Fernández (1997)

Sendo assim, a terminologia empregada nesta pesquisa para nomear as categorias e subcategorias de erros também foi apropriada da obra de Fernández, numa tradução livre do espanhol para o português. Cabe ressaltar ainda que a investigação da autora traz muitas outras subcategorias de erros, as quais não serão mencionadas no presente trabalho por não se enquadrarem ao âmbito de análise de nosso corpus.

Quadro 1: Categorias sintetizadas e aplicadas na pesquisa

CATEGORIAS SINTETIZADAS E APLICADAS NA PESQUISA
<ol style="list-style-type: none"> 1. MODO VERBAL 2. TEMPO e ASPECTO VERBAL 3. CONCORDÂNCIA DO VERBO COM O SUJEITO 4. VERBOS PRONOMINAIS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir da classificação de erros em categorias e subcategorias, sintetizada no quadro 1, organizamos e analisamos nosso corpus de erros. Limitamos nosso estudo aos erros gramaticais no uso dos verbos, excluindo os que afetam a fonologia, ortografia e o léxico da língua. A análise, portanto, é estritamente gramatical, não levando em consideração o efeito comunicativo da produção linguística, pelo menos não explicitamente.

Após a análise dos erros ocorridos nas atividades de produção escrita nas disciplinas de Língua Espanhola V e VI, elaboramos tarefas com base na Instrução com Foco na Forma, de modo a trabalharmos os erros gramaticais mais recorrentes. Por fim, observamos durante e após o curso as produções escritas desses aprendizes de modo a verificarmos se houve, após a IFF, eliminação ou redução dos erros.

Nesta pesquisa, empreendemos uma análise qualitativa-descritiva do nosso corpus, embora tenhamos também feito uso de tratamento estatístico para análise da distribuição da frequência dos tipos de erros sobre o uso do verbo encontrados na produção escrita dos aprendizes de Espanhol/LE.

Realizamos uma categorização dos padrões de recorrência dos erros em produções escritas dos aprendizes nas produções de textos antes, durante e depois de aplicada a IFF. Segundo Bardin (2009, p. 44), esse tipo de análise é formada por um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas produções”.

Assim, utilizamo-nos de uma abordagem predominantemente qualitativa (GOLDEMBERG, 2001), tendo em vista, no entanto, uma complementaridade com a perspectiva quantitativa quando se necessário. É importante ressaltar que a metodologia empregada nesta pesquisa se apresenta como um caminho possível (GOLDEMBERG, 2001), de direcionamento de análise. Nesse sentido, ela deve ser flexível no intuito de alcançar os objetivos, não devendo ser pensada como uma camisa de força.

Seguindo orientações éticas, garantimos o anonimato de pesquisado/as, se requerido, além de prestar-lhes todas as informações sobre a pesquisa, possibilitando a liberdade de escolha do indivíduo em dela participar ou não.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao investigarmos o papel da Instrução com Foco na Forma (IFF) para a correção dos erros de uso das formas verbais, mais frequentemente encontrados na produção de textos escritos de professores em formação aprendizes de espanhol, buscamos: identificar os erros mais frequentes de uso dos verbos na interlíngua escrita de aprendizes de espanhol/LE de nível intermediário na modalidade EaD; propor intervenção didática com base na Instrução com Foco na Forma (IFF) para correção desses erros; analisar se, à medida que os aprendizes de espanhol/LE recebem Instrução com Foco na Forma (IFF) sobre esses erros, eliminam ou reduzem a frequência desses erros em novas produções escritas; e, por fim, avaliar as mudanças ocorridas na interlíngua a interlíngua escrita dos aprendizes de Espanhol/LE de nível intermediário em relação ao uso dos verbos após a intervenção com base na Instrução com Foco na Forma (IFF) para a correção dos erros mais frequentes sobre o uso das formas verbais.

Os resultados obtidos durante a fase de coleta de dados são analisados e apresentados seguindo a ordem em que as disciplinas foram cursadas pelos participantes do estudo nas disciplinas Língua Espanhola V e VI, respectivamente, e, de forma subsequente no quinto e sexto período do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade Ead. Em seguida, apresentamos os dados obtidos no curso de férias – *Los verbos en Español* – em que aplicamos a intervenção elaborada a partir dos dados coletados inicialmente. Para cada momento da coleta, apresentaremos a análise dos erros mais frequentemente encontrados, considerando as categorias apresentadas no quadro 1 na Metodologia, além dos dados sobre o tipo de atividade em que o erro foi encontrado, e a identificação sobre o tipo do erro.

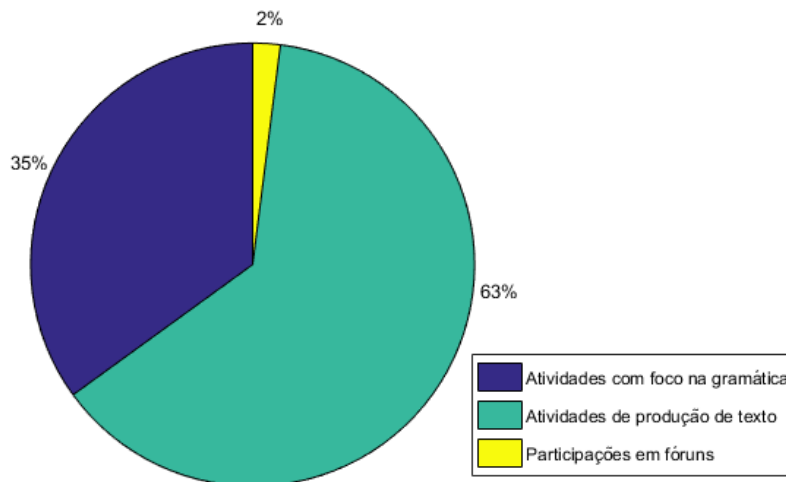
Na disciplina de Língua Espanhola V, foram analisados os dados de 4 (quatro) atividades avaliativas, 1 (um) fórum de revisão do conteúdo e 2 (dois) chats de revisão para a prova em que em cada chat um grupo de alunos estava inscrito para participar, sendo assim cada aluno participou apenas de um chat. Já na disciplina de Língua Espanhola VI, temos 7 (sete) atividades avaliativas produzidas pelos alunos, 1 (um) fórum avaliativo e 2 (dois) chats de revisão para a prova em que a participação no chat era livre dentro dos horários disponibilizados. Esta primeira parte da análise foi importante, pois nos permitiu conhecer a interlíngua escrita dos alunos naquele momento de sua aprendizagem, identificando os erros mais frequentes sobre o uso do verbo recorrentes nessa interlíngua escrita. Foi também através desses dados que conseguimos planejar a intervenção com base na Instrução com Foco na Forma (IFF) aplicado no curso de férias.

Por fim, analisamos os dados obtidos durante o curso de férias – *Los verbos en español* para entendermos sobre a eficácia da aplicação da IFF para a correção desses erros sobre o uso do verbo. Ao contrastar os dois grupos de dados, acreditamos ter dados suficientes para avaliar o papel da Instrução com Foco na Forma (IFF) neste contexto de pesquisa.

5.1 Erros identificados nas produções escritas nas disciplinas língua espanhola V e VI.

Ao analisarmos a interlíngua escrita dos alunos em dois semestres consecutivos do curso, durante as disciplinas de Língua Espanhola V e VI, percebemos a incidência de erros nas produções escritas dos aprendizes de espanhol. Buscamos categorizar inicialmente a origem dos erros catalogados. A plataforma *Moodle* oferece múltiplos recursos que podem ser usados pelo professor e aluno e, no cronograma da disciplina, informamos os tipos de atividades que seriam usadas em cada semestre. Observemos o Gráfico 7 que segue:

Gráfico 7- Origem dos erros catalogados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

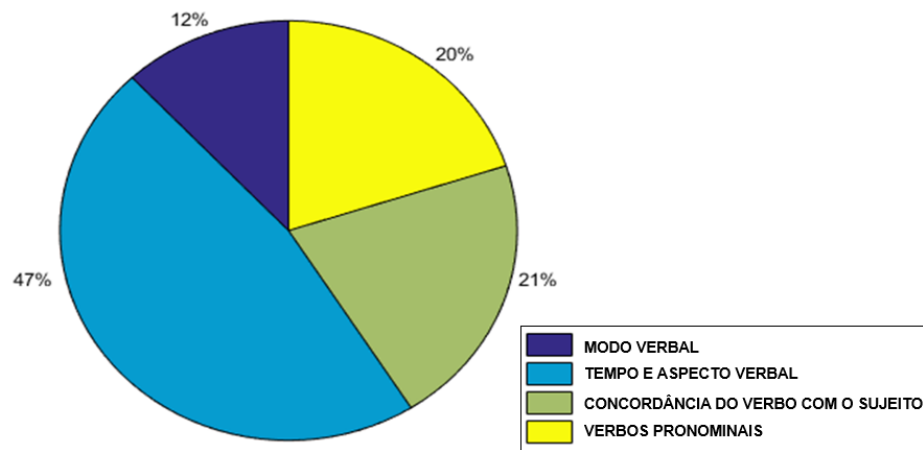
A primeira análise que procedemos foi sobre o tipo de atividades em que ocorria maior recorrência de erros. Percebemos que a maior parte dos erros, 63% (sessenta e três por cento), acontece em atividades de elaboração de textos, em que o objetivo da atividade dentro da disciplina é trabalhar a competência de produção textual em língua espanhola – exercitando a produção escrita por parte dos alunos.

Logo em seguida, encontramos atividades com foco na gramática, 35% (trinta e cinco por cento) que são atividades em que o foco é pôr em prova algum conhecimento gramatical específico. Nos casos analisados, o conteúdo da atividade não foi necessariamente o uso de

verbos, mas conteúdos que estavam presentes nas ementas das disciplinas, como pode ser visto nos ANEXOS. Por fim, nas participações nos fóruns, o número de erros é aparentemente pequeno, 2% (dois por cento), no entanto, convém destacar que houve poucas interações nos fóruns, além de, muitas vezes, terem ocorrido em português.

Após identificação dos tipos de atividades nas quais os participantes mais frequentemente cometiam erros em suas produções escritas, partimos para analisarmos o tipo de erro mais recorrente em todas as produções textuais coletadas, tenham sido elas atividades gramaticais controladas, ou de produção de texto, ou ainda de participação no fórum. Observemos o Gráfico 8 que segue:

Gráfico 8- Erros gramaticais de uso do verbo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O erro mais recorrente de uso das formas verbais foi de uso do tempo e/ou aspecto verbal, 47% (quarenta e sete por cento) das ocorrências. São erros de má seleção do tempo, falha na conjugação e na aplicação da regra de irregularidade do tempo verbal, ortografia do verbo, ou ainda, de não adequação do aspecto verbal utilizado à situação comunicativa.

O segundo tipo de erro mais frequente é de concordância, 21% (vinte e um por cento). Esses erros se referem à flexão do verbo para que concorde com o seu sujeito. De acordo com Cunha e Cintra (2008, p.510), a solidariedade entre o verbo e o sujeito, exterioriza-se na concordância, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito. Sendo assim, eis a regra geral para a concordância verbal: o verbo concorda com seu sujeito em pessoa e em número (singular/plural).

Muito próximo à ocorrência de erros de concordância, está a ocorrência de erros relacionados aos verbos pronominais com 20% (vinte por cento). Dadas as particularidades que norteiam essa classe de verbos, faz-se necessário que estejamos atentos a todas elas.

Os chamados verbos pronominais são aqueles que, necessariamente, são acompanhados de um pronome oblíquo (adequado à respectiva pessoa gramatical), pelo fato de denotarem ações próprias do sujeito. É importante salientar que, tanto os verbos pronominais quanto os reflexivos exigem pronome, a diferença consiste em que os verbos reflexivos servem para expressar uma ação que recai sobre o sujeito que a pratica. Ou seja, todos os verbos reflexivos são pronominais, porque requerem pronome, mas nem todos os pronominais são reflexivos.

Por fim, com 12% (doze por cento) de ocorrência, encontram-se os erros relacionados ao emprego do modo verbal. O modo verbal caracteriza as várias maneiras de utilizar o verbo, dependendo da significação que pretendemos dar a ele. Rigorosamente, são três os modos verbais: INDICATIVO, SUBJUNTIVO e IMPERATIVO. Os erros que dizem respeito ao modo verbal são aqueles em que o aprendiz faz uso inadequado do modo verbal, de acordo com o contexto.

Vejamos excertos do corpus da pesquisa que são ilustrativos dos tipos de erros de categorizamos:

- [P8] Frag.1 – *Mientras voy al supermercado **podes** ordenar la ropa.*
 [P5] Frag. 2 – *Yo **eligió** a seis personas que se quedara conmigo en el subterráneo*
 [P20] Frag. 3 – *Rafael **classificou** en un curso de español en el extranjero a pesar de las dificultades.*
 [P17] Frag. 4 – *Te ayudaré siempre con a condición de que me **ayuda** también.*

No Frag. 1 temos um exemplo do erro de tempo ou aspecto verbal, foi usada a forma [podes] quando deveria ter sido empregado [PUEDES], uma vez que o verbo PODER é irregular quando conjugado no presente do indicativo; nesses casos a vogal 'o' é substituída pelo ditongo 'ue', em todas as pessoas exceto na 1ª e 2ª pessoa do plural. Assim, podemos hipotetizar que o aluno generalizou a regra de conjugação dos verbos em presente de indicativo. Desta forma, houve na aplicação do verbo PODER na oração uma falha na conjugação pela não utilização da regra de irregularidade do tempo verbal, que pode ter ocorrido pela interferência da língua materna, ou também pela fragilidade da regra que ainda pode não ter sido assimilada pelo aluno durante o processo de aquisição da língua.

Já nos Frag. 2, o erro ocorre pela não concordância do sujeito com o verbo. O aluno o utilizou o sujeito na 1ª pessoa do singular [yo], no entanto a forma verbal na 3ª pessoa do singular [eligió], quando a forma verbal correta deveria ser [eligió] conjugando o verbo na 1ª

pessoa do singular. Já no Frag. 3 percebemos que, nos erros relacionados ao uso dos pronomes, a grande questão se trata da ausência do pronome junto ao verbo, por exemplo, o uso da forma verbal [**classificou**], pode ser um indicativo que denota um erro de transferência negativa da língua materna, já que o verbo está conjugado em português na oração, também se percebe a falta do pronome, uma vez que, pelo contexto, se trata de um verbo reflexivo e a forma verbal correta deveria ser [se clasificó].

Para entender melhor, o verbo CLASIFICAR, vejamos no dicionário da RAE encontramos a definição do verbo:

CLASSIFICAR⁸

B. lat. *classificare*.

1. tr. Ordenar por classes ou organizar alguma coisa.
2. tr. Dar caráter secreto ou reservado para um personagem de papel.
3. prnl. Obter determinada posição em uma competição.
4. prnl. Conseguir um emprego que lhe permite continuar numa competição ou esportes torneio

Como podemos ver, as duas últimas definições dizem respeito à forma pronominal do verbo, que é semanticamente distinta da forma verbal transitiva que aparece nos dois primeiros significados do verbo. A falta de percepção da distinção entre a forma pronominal e não denota uma fragilidade na assimilação do aluno quanto ao domínio de tais conteúdos, sendo assim, podemos aludir que, esta lacuna muitas vezes preenchida pelos conhecimentos da língua materna, como vimos no Frag. 4 com o verbo [classificou].

No Frag. 4, o verbo [ayuda] está conjugado em presente do modo indicativo quando deveria ser presente do modo subjuntivo [ayude], já que o presente do subjuntivo indica uma possibilidade, um fato incerto no presente. Nesse caso necessitaríamos de um tempo e modo verbo que contribuísse para construção do sentido de probabilidade apresentado, sendo assim seria preciso empregar o presente do subjuntivo na ocorrência.

Depois de verificar os erros mais frequentes na interlíngua escrita dos aprendizes de espanhol participantes desta pesquisa, buscamos identificar o modo verbal em que a recorrência de erros foi maior. Este dado foi importante, pois colaborou bastante no

⁸ **CLASIFICAR**

Del b. lat. *classificare*.

1. tr. Ordenar o disponer por clases algo.
2. tr. Dar carácter secreto o reservado a un documento.
3. prnl. Obtener determinado puesto en una competición.
4. prnl. Conseguir un puesto que permite continuar en una competición o torneo deportivo.

planejamento das atividades no curso de férias. Antes de analisarmos os dados do Gráfico 9 abaixo, convém deixar claro o que chamamos de modo verbal.

De acordo com Alarcos Llorach (1999) p. 153

Portanto, o significado do modo é configurado gramaticalmente em três zonas diferenciadas por diferentes significantes:

a) A dos fatos reais estimados ou cuja realidade não surge porque é indiferente na situação do falante.

b) Os fatos cuja realidade é viável, desde que sejam cumpridas certas condições (a passagem do tempo, a mudança de circunstâncias ou outros fatores). c) A dos fatos fictícios, cuja eventual realidade é ignorada ou cuja irrealidade é julgada como evidente (fatos imaginados, desejados, suspeitos, etc.).⁹

Sendo assim, o modo indicativo expressa atitude de certeza do falante diante do processo que enuncia. É o modo de maior amplitude de uso; designa a "não-ficção" do que é denotado pela raiz lexical do verbo, isto é, tudo o que o falante considera real ou cuja realidade ou irrealidade não é questionada. O subjuntivo expressa atitude de incerteza, possibilidade ou dúvida. É o modo de menor capacidade de aplicação e indica o caráter fictício, não real, de qual é o significado da raiz verbal.

O imperativo exprime atitude de ordem, solicitação ou súplica. O modo imperativo na língua espanhola possui o mesmo significado que na língua portuguesa. Normalmente, o imperativo se usa para dar ordens diretas. Somente é possível dar ordens diretas a 2ª pessoa: tú y vosotros (tu e vós), ambos podem estar no afirmativo ou no negativo. O imperativo é um modo de mandado direto, mas também podem subtender que seja uma recomendação, uma convocação, um conselho, uma advertência, ou até mesmo uma súplica. Dito isso, passemos a observar o Gráfico 9 que segue:

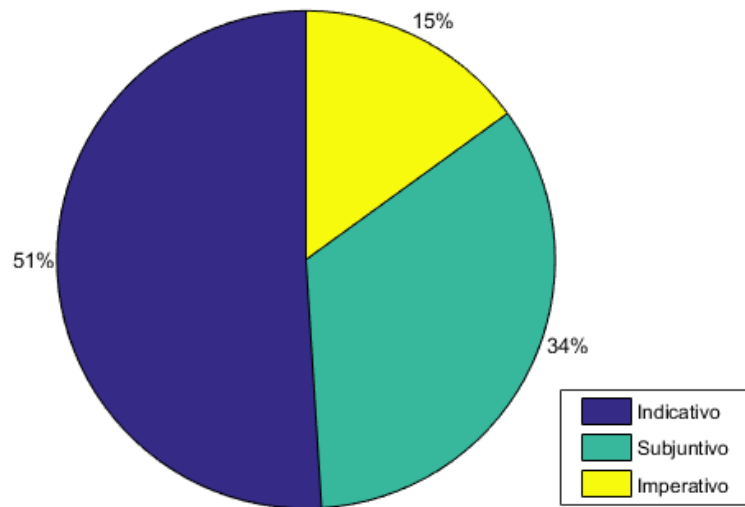
⁹ Por consiguiente, el significado del modo queda configurado gramaticalmente en tres zonas diferenciadas por significantes distintos:

a) La de los hechos estimados reales o cuya realidad no se plantea por ser indiferente en la situación del hablante.

b) La de los hechos cuya realidad es factible siempre que se cumplan ciertas condiciones (el paso del tiempo, el cambio de circunstancias u otros factores).

c) La de los hechos ficticios, cuya eventual realidad se ignora o cuya irrealidad se juzga evidente (hechos que se imaginan, se desean, se sospechan, etc.). ALARCOS LLORACH (1999)

Gráfico 9 - Modos Verbais Com Maior Incidência De Erros



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como podemos observar no gráfico, é no modo indicativo, com 51% (cinquenta e um por cento) de ocorrência, que a incidência de erros é maior; em seguida, aparece o subjuntivo, com 34%, e modo imperativo, com 15% (quinze por cento). É importante ressaltar que, nesse momento, não controlamos os tipos de atividades empregadas. Assim, é possível que a maior parte das atividades proporcionassem mais o emprego do modo indicativo, do que o do imperativo.

Após a verificação do modo verbal com maior incidência de erros, buscamos identificar nas atividades dos alunos os tempos verbais que apresentaram maior incidência de erros. De acordo com Cunha (1975, p. 368), “a variação que indica o momento em que a ação verbal ocorre é chamada de tempo”. Os três tempos são o presente, o pretérito e o futuro, que designam, respectivamente, uma ação ocorrida no momento em que se fala, antes do momento em que se fala e após o momento em que se fala.

O tempo mostra se a ação verbal ocorre no momento em que se fala, num anterior ou numa ação futura, constituindo, assim, o presente, pretérito e o futuro. Já o aspecto verbal está relacionado com a duração da ação verbal, indicando se a ação verbal é considerada como concluída ou não. Nas ações concluídas, indica o ponto determinado no tempo em que a ação ocorreu, destacando o seu início, desenvolvimento ou fim.

Em ações não concluídas, o aspecto é considerado imperfeito, o aspecto imperfectivo indica que a ação não está totalmente concluída, não sendo possível identificar o começo, o desenvolvimento e o final dessa ação, que se encontra incompleta. E para as concluídas, perfeito.

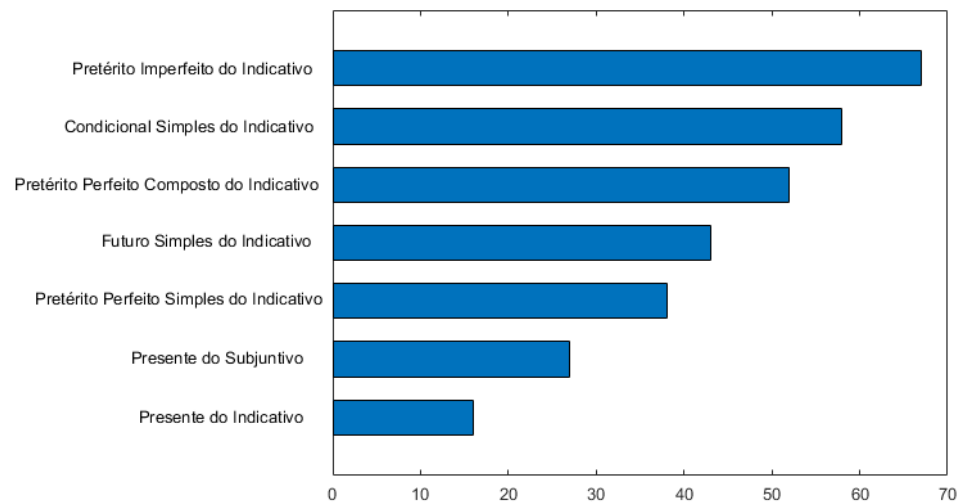
O aspecto perfectivo indica que a ação está totalmente concluída, sendo facilmente concebido o começo, o desenvolvimento e o final dessa ação

No modo indicativo, são nove os tempos: Presente, pretérito perfeito, pretérito perfeito simples Pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro imperfeito, futuro perfeito, condicional simples e condicional composto. No subjuntivo, há cinco tempos: o presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito e o futuro.

Na análise do uso dos tempos verbais, foram contabilizados os tempos que tiveram mais de 10 ocorrências de erros no corpus pesquisado. De posse desses dados foi possível organizar e melhor planejar a intervenção com base na Instrução com Foco na Forma que foi aplicada aos alunos.

A maior incidência de erros de uso de tempos verbais ocorre no presente do indicativo, talvez porque a maior parte das atividades fazem uso desse tempo verbal. O tempo presente do indicativo é utilizado para indicar uma ação expressada pelo verbo que se dá no mesmo momento em que se fala, como também é usado para expressar ações frequentes. Esse tempo verbal apresenta muitas irregularidades, de vários tipos, o que justifica ser o tempo verbal em que os aprendizes de espanhol mais cometeram erros. Sobre os tempos verbais com maior incidência de erros analisemos o gráfico 10 que segue:

Gráfico 10 - Tempos verbais com maior incidência de erros



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Vejamos alguns fragmentos extraídos do nosso corpus ilustrativo dos erros que ocorrem nos mais variados tempos verbais:

[P1] – Frag. 5 - *Mientras voy al supermercado **podes** ordenar la ropa.*

[P6] – Frag. 6 - *El libro empieza con una imagen erronea que se **ten** de los gitanos, porque parece que nacieron para robar (...)*

No Frag. 5 [podes] se refere ao verbo poder, que é irregular no presente do indicativo. A vogal temática 'O' do verbo muda pela ditongação UE, em todas as pessoas gramaticais exceto na 1ª e 2ª pessoa do plural. Podemos levantar a hipótese que o erro é muito comum, pois umas das possíveis causas para a sua ocorrência seja a generalização da regra geral de conjugação dos verbos no presente do indicativo e muitas vezes alguns verbos irregulares são conjugados como regulares. A forma correta seria [pUEdes].

O verbo tener, que também é irregular no presente do indicativo, aparece no Frag.6 como [ten], quando deveria ser [tiene], 3ª pessoa do singular. Esse erro pode talvez ter sido motivado pela transferência negativa da língua materna, uma vez que em português, o verbo ter é conjugado [tem] na 3ª pessoa do singular. É interessante perceber, que no início da oração, o aprendiz faz o uso correto do verbo empezar [empieza], que também é irregular no presente do indicativo, mostrando que a interlíngua é justamente esse espaço temporal composto por diversos níveis, em que sequencialmente o aluno vai sedimentando os conhecimentos da língua que está aprendendo.

O uso do presente do subjuntivo se apresenta como o segundo com maior incidência de erros depois do presente do indicativo. Com o tempo presente do subjuntivo indicamos um fato ainda não realizado, que poderá ou não se realizar; também é usado para expressar desejos. Para formar o Presente do Subjuntivo, em espanhol, basta usarmos a conjugação da primeira pessoa do singular do Presente do Indicativo, eliminarmos o “o” e acrescentarmos as terminações correspondentes a cada conjugação. É importante ressaltar que as terminações do Presente do Subjuntivo e do Indicativo são iguais, porém em ordem invertida: a conjugação -ar passa a ser conjugada como a -er, e as -er / -ir como a -ar. Talvez essa relação estreita com o presente do indicativo cause confusão e generalização de regras por parte do aprendiz. Vejamos alguns fragmentos retirados do corpus:

[P19] – Frag. 7- *Aunque la gente no parece tener dinero, las tiendas están siempre llenas.*

O verbo parecer utilizado no Frag.7 também é um verbo irregular na 1ª pessoa do singular no presente do indicativo [yo parezco] e essa irregularidade do radical do verbo se repetirá em todas as pessoas gramaticais no presente do subjuntivo. Podemos levantar a hipótese que o erro cometido aconteceu por transferência negativa da língua materna, interferência do verbo 'parecer' da língua portuguesa; [parece] é a conjugação da 3ª pessoa do singular no português. Podemos hipotetizar que o aprendiz, nesse caso, pode ter se equivocado inclusive no tempo verbal aplicado, pois nessa oração deveríamos usar o presente

do subjuntivo, já que se trata de uma suposição - Aunque la gente no **parezca** tener dinero, las tiendas están siempre llenas.

Além dos tempos 'presente do indicativo' e 'presente do subjuntivo', outro tempo verbal com bastante ocorrência de uso incorreto foi o 'pretérito perfeito simples', também conhecido por 'pretérito indefinido'. Esse tempo é usado para expressar algo que já acabou em um certo tempo no passado, ou seja algo que começou no passado e que já se finalizou em um tempo distante de agora. Há alguns verbos irregulares também neste tempo. Observemos fragmentos do corpus.

[P14] – Frag. 8 – *Profesoras, hay algun problema con las fechas de esas asignatura? EL módulo I termina mañana, pero el módulo II **empiezó** dia 19.* [P13] – Frag. 9 – *Andrés **empezou** a galantear la gitana (...)*
 [P2] – Frag. 10 – *Llegando al lugar, Preciosa y sus amigas en primer momento **viran** a muchos hombres los cuales se **quedaran** encantados por la belleza de Preciosa (...)*

De forma semelhante, no Frag. 8, podemos dizer que houve uma generalização da regra ao revés, já que a forma [empiezó], aplicada na oração, traz consigo a irregularidade da ditongação própria do presente do indicativo para o pretérito perfeito composto; a forma correta deveria ser [empezó] sem ditongo.

Podemos hipotetizar que nesses casos talvez ocorra a a transferência negativa da língua materna no Frag. 9 a forma verbal utilizada [empezou] utiliza a desinência *-ou* típica da conjugação dos verbos regulares da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do português, quando deveria ser empregada a desinência *-ó* no verbo para conjuga-lo no pretérito perfeito simples [empezó].

No Frag. 10, as formas verbais empregadas [viran] e [quedaran] para o pretérito perfeito composto se confundem com a desinência de 3ª pessoa do plural dos verbos em pretérito perfeito no português – am para os verbos de primeira conjugação *-AR*, como por exemplo [viram] – Eles viram o acidente acontecer – 3ª pessoa do plural do verbo ver no pretérito perfeito. No Frag. 10, as formas verbais deveriam ser [vieron] do verbo ver, que é irregular, e [quedaron] do verbo quedarse, regular; ressalta-se que o uso do pronome reflexivo junto ao verbo foi usado corretamente.

Na escala de ocorrência de erros no uso dos tempos verbais, o 'futuro simples' do modo indicativo aparece logo após o 'pretérito perfeito simples'. O futuro simples do indicativo é usado para expressar: futuro próximo ou distante; uma intenção ou uma suposição acerca do presente ou futuro. É considerado o tempo mais fácil de ser conjugado na língua espanhola. Basta acrescentar as desinências *-É, -AS, -Á, -EMOS, -ÉIS, -ÁN* ao infinitivo dos verbos.

No entanto, existem alguns verbos irregulares que não seguem essa regra e usam uma raiz diferente. Vejamos alguns fragmentos do corpus em que esses verbos aparecem:

[P14] Frag. 11– *No **hará** classes a menos que el maestro no viajó.*

O verbo *haber* utilizado na formação dos tempos compostos da língua espanhola é empregado no Frag.11, de forma intransitiva, no sentido de existir. No entanto, ocorre uma generalização da regra quanto à formação do futuro. Ponderemos que a forma [hará] se encontra no meio do caminho de formação ou mudança de estágio de uma interlíngua, nem se trata da generalização total da regra – verbo haber = futuro haberÁ, nem da forma correta [habrÁ]. Em algum ponto podemos hipotetizar que a interlíngua do aprendiz está em formação e está se modificando, em níveis em que algumas regras já se encontram fixadas e outras ainda estão em processo em formação e assimilação. Vale ressaltar também que a forma [viajó] empregada no pretérito perfeito simples precisa ser alterada para o presente do subjuntivo [viaje]; sendo assim teríamos - *No **habrá** classes a menos que el maestro no **viaje**.*

Sobre o futuro simples do indicativo é importante ressaltar que encontramos de forma significativa a ocorrência da perífrase verbal IR+a+infinitivo em substituição ao uso do tempo verbal futuro simples. A perífrase verbal é utilizada para expressar uma ação que irá acontecer em um futuro próximo (não muito distante do presente). Para formar esta perífrase, utilizamos o verbo **ir** (no presente: **voy, vas, va, vamos, vais, van**) mais a preposição **a** seguido do infinitivo do verbo principal. Observemos os fragmentos do corpus:

[P12] Frag. 12 - *Voy a **estudiar** para tener buenas notas*

[P4] Frag. 13 - *Voy a **intentar** cocinar el pollo, a pesar de que nunca lo he hecho.*

[P10] Frag. 14 - *Te voy a **buscar**, con tal que esté lista.*

Ao observar os fragmentos com o uso da perífrase verbal, percebemos que o tempo verbal futuro simples poderia ser aplicado em todos eles – [estudiaré] [intentaré] e [buscaré] respectivamente, mas não podemos afirmar se o aprendiz preferiu fazer uso da perífrase, em detrimento do futuro simples, por omissão, ou pela facilidade ou maior proximidade com a língua materna, ou ainda por se tratar de uma estrutura que já se encontrava estabilizada em sua interlíngua enquanto que o futuro simples ainda não estava.

Outros tempos verbais que também tiveram ocorrência de erros foram o condicional simples do indicativo e o pretérito perfeito composto. O condicional simples do indicativo é usado para expressar uma possibilidade teórica, probabilidade ou suposição no passado ou até mesmo para fazer petições de uma forma educada. Já o pretérito perfeito composto, como

indica sua nomenclatura, é um tempo verbal composto, utilizado para expressar algo do passado que continua acontecendo até agora no presente.

Na formação do pretérito perfeito composto se utiliza com o verbo *haber* conjugado no presente do indicativo, concordando com o sujeito da oração, adicionado ao verbo principal no particípio. Observemos o fragmento:

[P9] – Frag. 15 - (...) *y las personas **ha dicho** que estaban a admira la gitanilla.*

Na forma verbal [ha dicho], Frag. 15 acima, observamos o uso correto do particípio do verbo *decir*, que é irregular, *dicho*; no entanto o verbo auxiliar [ha] não está concordando com o sujeito da oração [las personas] 3ª pessoa do plural, a forma correta deveria ser [han dicho].

Outra questão importante evidenciada na interlíngua escrita dos aprendizes participantes desta pesquisa diz respeito à diferenciação de uso do pretérito perfeito simples e do pretérito perfeito composto. É importante saber diferenciar um tempo verbal do outro. O pretérito perfeito composto expressa uma ação que aconteceu no passado, porém não determinado, enquanto o pretérito perfeito simples expressa uma ação que aconteceu em determinado tempo no passado. Ou seja, o pretérito perfeito composto descreve uma ação num período de tempo que ainda não terminou, que continua ainda no momento atual, ou seja, que está relacionada ou tem reflexo no presente. Geralmente vem acompanhado de expressões temporais tais como: hoy (hoje), esta mañana (nesta manhã), esta noche (nesta noite), esta semana (nesta semana), este mes (neste mês), este fin de semana (neste fim de semana), este año (neste ano), hasta el momento (até o presente momento), desde hace años (há anos), desde el año pasado (desde o ano passado), ahora mismo (agora mesmo). Vejamos o excerto a seguir:

[P13] - Frag. 16– (...) *después de más de cinco horas, la tormenta **ha terminado**, pero el hombre que nos **llevó** al refugio **pensó** que era mejor esperar unas horas más con el fin de salir. Al amanecer todo el mundo **salió** de la vivienda y **encontró** una ciudad destruida, devastada por la tormenta.*

Observem que a ação [**ha terminado**] está relacionada ao presente, ou seja, ocorreu desde as cinco horas anteriores até o momento em que se fala, indicando que o término da tormenta se dá no seu momento atual de fala; neste caso usamos o pretérito perfeito composto. O pretérito indefinido [**llevó**] [**pensó**] [**salió**] [**encontró**] descreve ações concluídas no passado que estão separadas do presente por um período de tempo já terminado.

No corpus da pesquisa não encontramos números significativos de erros relacionados ao uso do pretérito perfeito simples e do pretérito perfeito composto, mesmo que tenha ficado evidente que os participantes fazem muito mais uso da forma verbal simples em detrimento da forma composta. Uma possível explicação seria pensar que, por não ter um correspondente direto na língua portuguesa para o pretérito perfeito composto, ocorra a preferência pelo uso da forma simples.

Evidenciamos ainda alguns erros no uso do tempo verbal 'pretérito imperfeito do indicativo', que equivale, logicamente, ao Pretérito Imperfeito do Indicativo em português. Esse tempo verbal expressa uma ação que ocorreu no passado sem necessariamente indicar quando tenha se iniciado ou finalizado. Significa dizer que o importante é o curso e a duração da ação. Observemos que, na língua portuguesa, a desinência da primeira conjugação (-AR) do pretérito imperfeito do indicativo é escrito com V (am-ava). Já, em espanhol, é formada pela letra B (am-aba). Além disso, só existem três verbos irregulares no Pretérito Imperfecto de Indicativo: ir, ser e ver.

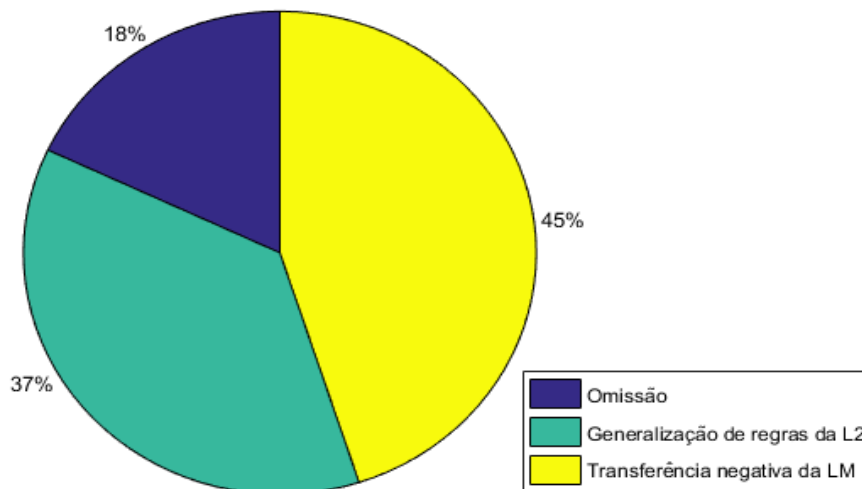
Usamos o pretérito imperfeito para falar de ações que se repetem no passado ou são habituais; isto é, são costumes ou rotinas. Com frequência, costuma, vir acompanhado de advérbios ou locuções adverbiais ao expressarem rotina. Observemos erros ocorridos em seu uso nos excertos do corpus:

[P15] - Frag. 17 – *Elle **precisava** confia en ella (...)*

[P13] – Frag. 18 – *(...) **debido a su proprio origen como gitanos consideravam** como ladrones (...)*

Já nos Frag. 18 e 19, podemos notar erros que possamos talvez associar a uma transferência negativa da língua materna, português. Em [precisaVa] é necessário substituir a letra V pela letra B [precisaBa], conforme já mencionado já em [consideravam], foi empregada a conjugação na 3ª pessoa do plural do verbo considerar no pretérito imperfeito quando deveria ser [consideraban]. Alguns tempos verbais não foram utilizados nas atividades e ainda outros que, quando utilizados, não apresentaram erros. Uma vez identificados os erros mais recorrentes no uso das formas verbais do espanhol, buscamos descrever e explicar as possíveis causas da ocorrência dos erros. Utilizando o arcabouço teórico estudado e descrito anteriormente, elencamos algumas possíveis causas para os erros evidenciados no estudo. Observemos o gráfico 11 com esses dados.

Gráfico 11- Causas das ocorrências dos erros



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Analisando o gráfico, vemos que 45% (quarenta e cinco por cento) das ocorrências de erros são de transferência. Entende-se por transferência o processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas da língua materna na hora de produzir e processar mensagens na L2. Em 37% (trinta e sete por cento) dos erros são de generalização das regras da L2. Erros de generalização são aqueles em que o aprendiz aplica regras da L2 a todos os casos indiscriminadamente, mesmo que não pertençam à mesma regra. A frequência de ocorrência do erro de omissão foi de 18% (dezoito por cento). Erros de omissão são aqueles que ocorrem quando o aluno ignora fatores gramaticais que ele não está apto a utilizar, ou talvez porque as estruturas que precisam para fazer o uso correto da língua ainda não foram assimiladas dentro do processo de aquisição da L2. Acontecem quando há a falta de um item que obrigatoriamente deveria aparecer em uma sentença bem formada.

Resumidamente a análise inicial da interlíngua escrita dos aprendizes de espanhol durante a etapa de observação nas disciplinas de Língua espanhola V e VI, podemos dizer que a interlíngua escrita desses alunos é caracterizada pela recorrência de erros causados por transferência negativa da língua materna. As regularidades e irregularidades das formas e tempos verbais causam erros que caracterizam o estágio de interlíngua no qual se encontram os aprendizes. É fato que encontramos, por diversas vezes, o uso gramaticalmente correto de um verbo e logo em seguida a ocorrência de erro. Essa oscilação, entre o uso adequado de uma estrutura linguística e o erro, é típica da língua do aprendiz que está sendo desenvolvida.

É certo que o aprendiz empreende várias estratégias de aprendizagem para desenvolver sua interlíngua. Os diferentes tipos de erros que ele comete refletem diferentes estratégias de aprendizagem; por exemplo, erros de omissão sugerem que ele está de alguma

forma simplificando a tarefa de aprender, deixando de lado fatores gramaticais que ele não está preparado para processar. Por outro lado, erros de generalização e transferência também podem ser vistos como evidência de estratégia de aprendizagem.

Sabemos que a interlíngua se caracteriza pela interferência da língua materna. Formas da língua materna inevitavelmente aparecem na interlíngua do aprendiz. Dependendo da intensidade de exposição à língua estrangeira, bem como do modelo de performance à qual o aprendiz estiver exposto, sua interlíngua será mais ou menos acentuada, isto é, apresentará um maior ou menor grau de interferência da língua materna. Se a intensidade de exposição à língua estrangeira for insuficiente, problemas na interlíngua persistirão por mais tempo, causando uma tendência maior à fossilização desses desvios da língua alvo.

A necessidade de comunicar-se na língua estrangeira pode exigir que o aprendiz produza uma forma da língua alvo, mesmo que imprecisa. Se essa necessidade se não tiver o suporte de input autêntico e de feedback eficaz, acabará causando uma internalização prematura de formas da interlíngua mais próximas às da língua materna, ou seja, poderá ocorrer a fossilização dos desvios que a caracterizam.

A gramática do aprendiz é passível de uma fossilização. A fossilização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados. Selinker (1972) afirma que, em média, apenas 5% dos aprendizes desenvolvem a mesma gramática mental de um falante nativo e que a fossilização não ocorre na aquisição da L1; assim sendo, ela é própria da segunda língua. Para o autor, este fenômeno é um dos pontos mais importantes a ser considerado em qualquer descrição de interlíngua.

O autor e outros teóricos elaboraram, nos anos 80, uma estrutura para explicar que um aprendiz de língua passa por diferentes estágios no processo de aquisição, à medida que amplia o seu conhecimento, os quais chamaram de 'estágios de desenvolvimento. O ' estudioso alega que estes estágios seguem uma sequência, tanto na aquisição de L1 como de L2.

De acordo com esta descrição, a capacidade de realizar operações dentro de um dado estágio automaticamente implica na capacidade de realizá-las em estágios prévios. Para Pienemann, não é possível para um aprendiz abolir estágios; a sequência apresentada é fixa. No entanto, ao examinarmos uma amostra de linguagem produzida por um aluno, não encontramos apenas exemplos de comportamentos de um estágio.

Ao contrário, em um dado ponto, um indivíduo pode produzir sentenças típicas de estágios diferentes, o que nos leva a crer que estes estágios sistemáticos e previsíveis, ou

sequências de aquisição, não são como salas fechadas. Os aprendizes não têm que sair de um para entrar em outro. Se esta hipótese estiver correta, ela implica que a fossilização também ocorre por estágios. Uma vez superado um determinado estágio, o indivíduo não mais fossiliza.

A aquisição dos estágios de desenvolvimento da língua é um processo contínuo e varia de uma pessoa para outra. Sendo assim, pode levar semanas para alguns, e meses ou anos para outros, para passar por estes estágios (FERNANDESBOËCHAT, 1989, p.62). Esta visão implica que as diferenças individuais se revelam nos estágios, pois enquanto uns fossilizam em determinados estágios do aprendizado, outros fossilizam em outros.

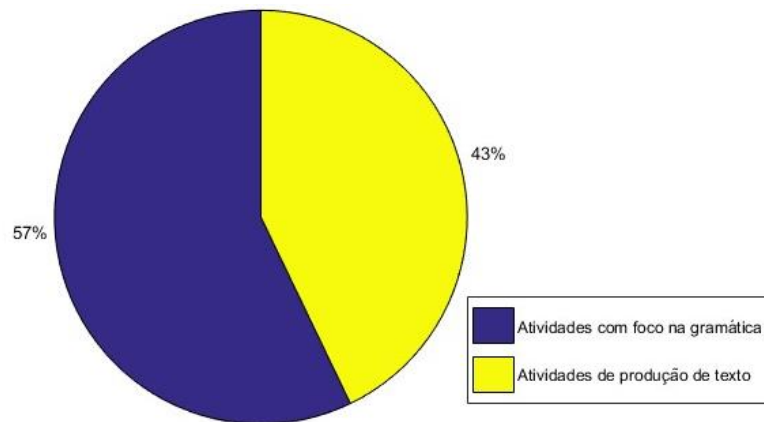
5.2 Erros identificados nas produções escritas durante a intervenção

Após identificar os erros mais frequentes de uso dos verbos na interlíngua escrita dos aprendizes de espanhol durante as disciplinas de Língua espanhola V e VI, objetivando descrever o estágio de interlíngua em que se encontravam, elaboramos uma intervenção didática com base na Instrução com Foco na Forma (IFF) com o propósito de corrigir esses erros.

Nesta seção, analisamos os dados coletados durante a intervenção didática aplicada aos aprendizes, ao mesmo tempo em que descrevemos as atividades cujas respostas nos proporcionaram esses dados. Nosso objetivo foi analisar se, à medida que os aprendizes de espanhol/LE receberam a Instrução com Foco na Forma (IFF) sobre os usos dos tempos e modos verbais, conseguiram eliminar ou reduzir o número de ocorrência de erros nos usos dos verbos em produções posteriores à intervenção.

Primeiramente, buscamos categorizar a origem dos erros catalogados durante a fase de intervenção que ocorreu no *Curso de Férias – Los verbos em Español* - dentro da plataforma *Moodle*. No cronograma do curso (APENDICE C) encontram-se os tipos de atividades que foram usadas. O Gráfico 12 que se segue apresenta os tipos de atividades em que ocorreram os erros durante a fase de intervenção:

Gráfico 12- Origem dos erros catalogados durante a intervenção



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como podemos observar, 57% (cinquenta e sete por cento) dos erros catalogados durante a intervenção ocorreram nas atividades não controladas de produção escrita e os demais, 43% (quarenta e três por cento), em atividades com foco na gramática. Para compreender melhor essa relação entre atividades com foco na gramática e de produção de texto, é preciso lembrar que a intervenção didática aplicada estava organizada em cinco unidades. As Unidades 1 e 5 consistiram apenas de atividades não controladas de produção escrita; na Unidade 1, a produção escrita inicial e, na Unidade 5, a produção escrita final; as produções escritas da Unidade 1 e da Unidade 5 foram usadas respectivamente com pré- e pós-testes. Nas demais unidades (Unidades 2, 3 e 4) as atividades eram controladas com foco no uso de formas e tempos verbais do espanhol. A organização das unidades constantes da intervenção - *Los verbos en español* - está resumida no quadro a seguir.

Quadro 4: Organização das unidades do curso de férias

	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4	UNIDADE 5
Produção escrita inicial	- 4 Atividades focados na IFF	- 4 Atividades focados na IFF	- 4 Atividades focados na IFF	- 4 Atividades focados na IFF	Produção escrita final

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As atividades com base na IFF que foram aplicadas durante a intervenção foram elaboradas de modo que formassem um contínuo crescente de dificuldade. Sendo assim, as atividades foram sequenciadas a partir de exercícios mais controlados de preenchimento de lacunas e identificação de tempos verbais, passando por exercícios menos controlados, de

construção de frases, até chegamos a atividades não controladas de produção escrita, conforme exemplificado no infográfico reproduzido na figura que segue:

Figura 1: Organização das atividades nas Unidades



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em uma atividade de prática controlada/restrita, os alunos devem usar somente um aspecto da língua. O foco é no uso acurado da língua (precisão). Completar lacunas, por exemplo, é um tipo de atividade controlada. Atividades não controladas, ou livres, são aquelas em que a língua que os alunos usam não está limitada ou controlada. O foco de atividades livres é na comunicação de uma mensagem. Tarefas de produção escrita, em que os alunos são solicitados a escreverem sobre algo sem controlar-se a maneira como escrevem, é exemplo de atividade livre.

Ao selecionarmos atividades para prática de formas e tempos verbais, optamos por atividades controladas no início e mais livres ao final, pois nos interessava avaliar a eficácia da IFF para melhoria da produção escrita em ambos os tipos de atividade, além de também podermos observar até que ponto o aluno seria capaz de monitorar seus erros e corrigi-los.

No nosso curso, a Unidade 1 funcionou como um pré-teste e a Unidade 5 como pós-teste. O pré-teste, feito com os participantes no início do curso de férias, antes de receberem qualquer instrução sobre tempos e formas verbais, consistiu de uma produção escrita e teve a finalidade de confirmar se o nível da interlíngua dos estudantes era mesmo o que tínhamos observado anteriormente na disciplina de Língua Espanhola V e VI. Ao final do curso, os participantes realizaram outra produção escrita. Através de uma comparação qualitativa do

desempenho no pré-teste e no pós-teste, será possível descobrir se a IFF sobre o uso dos verbos foi bem-sucedida. Passamos, a seguir a apresentar os resultados obtidos na Unidade 1.

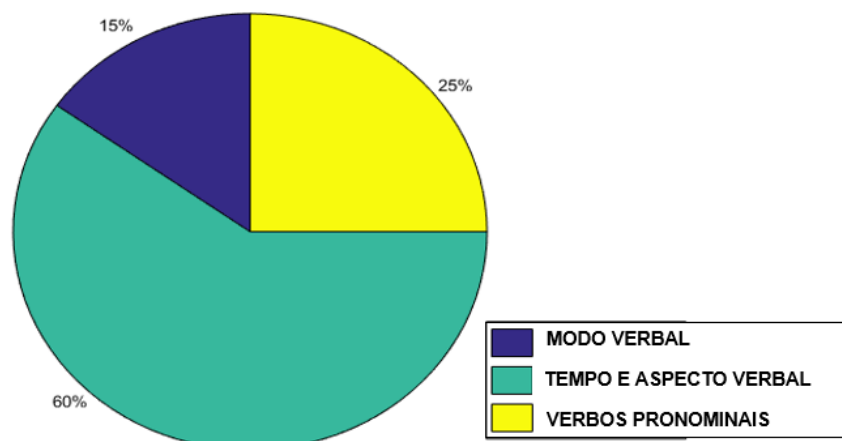
5.2.1 Unidade 1

Na Unidade 1 do curso, solicitamos a produção escrita de um texto para ser anexada ao Curriculum Vitae. Essa produção escrita foi tomada como pré-teste. O gênero "carta de apresentação" tem como objetivo destacar detalhes específicos do currículo dos estudantes; deve ser formal, bastante profissional e enfatizar as competências, habilidades e conhecimento do candidato para ocupar a vaga de emprego pleiteada.

Imaginando que os alunos estavam a dois semestres de concluir sua formação e se tornarem profissionais habilitados e disponíveis no mercado de trabalho, supomos que esse tipo carta de apresentação estaria próximo à realidade deles. Na atividade solicitada, eles tiveram que escrever uma carta de apresentação em resposta a um anúncio publicado no jornal para uma vaga de professor de espanhol. Dessa forma, os alunos deveriam fazer o download do modelo que se encontrava na plataforma, redigir suas cartas de apresentação e em seguida fazer o upload do arquivo na plataforma; o tempo para a realização da atividade foi de 7 dias.

Para fins de análise, utilizamos as mesmas categorias que aplicamos quando analisamos a interlândia escrita desses aprendizes nas disciplinas de Língua Espanhola V e VI. Os tipos de erros encontrados nas produções escritas da Unidade1 estão categorizados no gráfico que segue:

Gráfico 13 - Erros gramaticais de uso do verbo- Unidade 1

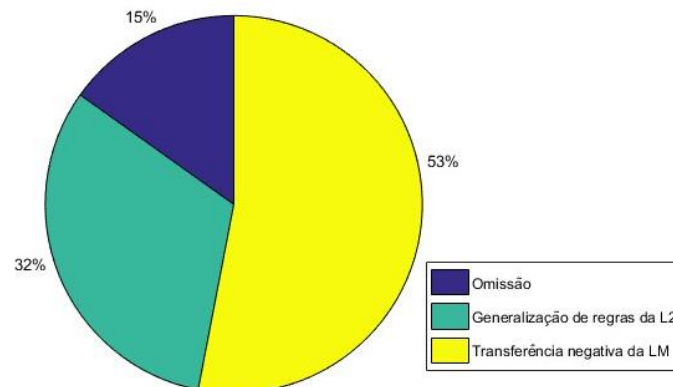


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dentre os erros de uso dos verbos identificados na Unidade 1, vemos que 60% (sessenta por cento) dos erros são de uso do tempo e aspecto verbal; em seguida, observamos a ocorrência de 25% (vinte e cinco por cento) de erros de uso de verbos pronominais e 15% (quinze por cento) erros de uso do modo verbal. As produções analisadas não apresentaram erros de concordância, possivelmente devido a produção textual ser escrita em primeira pessoa, não apresentando muito variabilidade de pessoas dentro do contexto da carta.

Uma vez identificados os erros mais recorrentes, buscamos descrever e explicar as causas da ocorrência dos erros. Usando o arcabouço teórico estudado e analisado anteriormente, categorizamos algumas causas. Observemos o gráfico 14 com os dados.

Gráfico 14- Causas das ocorrências dos erros – Unidade 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Vejamos o Fragmento 19 para exemplificarmos as causas de erros categorizadas e evidenciadas no Gráfico 14.

[P6]- Frag.19 - *Creo que soy apta para asumir el cargo pues tengo nociones sobre el saber docente, principalmente para actuar como profesora de español. Y estoy en la búsqueda de nuevos horizontes, **podiendo** conquistar me espacio el en mercado de trabajo.*

Nesse fragmento percebemos que [**podiendo**], gerúndio do verbo poder, foi usado incorretamente por causa de uma generalização da regra de formação do gerúndio. Verbos terminados em -ER/-IR formam o gerúndio acrescentando a terminação -iendo ao radical do verbo PODER = PODiendo. No entanto, o verbo poder é irregular e, na formação do seu gerúndio a vogal 'O' é substituída pela vogal 'U', resultando em PODER = pUdiendo, forma verbal adequada para o fragmento. Nesse caso, também não podemos descartar uma possível transferência negativa da língua materna que pode ser a causa do erro, já que em português o gerúndio do verbo PODER é **podendo**.

Analiseemos agora outro Fragmento nas cartas de apresentação produzidas pelos participantes.

[P7] –Frag. 20– (...) *Tengo dos hijos y yo **dedicar** mi tiempo a ellos a los estudios sin embargo **tiengo** suficiente dificultades con el lenguaje que estoy estudiando más **me quiera** dedicar al máximo para dar un futuro mejor para ellos saber que los estudios y la mejor manera para aquellos que quieren tener una carrera prometedora y yo estoy tomando esta oportunidad quiero que me ilumine y que todo está bien.*

Percebemos no Frag. 20 vários erros: primeiramente, podemos identificar inicialmente um erro de tempo verbal causado pela não conjugação, que podemos categorizar como um erro de omissão do verbo [**dedicar**] que deveria ser conjugado no presente do indicativo [**dedico**]; em seguida, temos outro erro de tempo verbal causado pela generalização da regra da ditongação do verbo *tener* em [**tiengo**], quando deveria ser [tEngo]; por fim, temos a estrutura [**me quiera**], que, além de não demandar o uso do pronome [me], já que o verbo querer não é pronominal, faz uso do verbo querer conjugado no presente do subjuntivo [quiera], erro de tempo verbal, quando o participante poderia ter utilizado o condicional simples no indicativo para dizer – (...) *que estoy estudiando más y [**quiero**] dedicar al máximo(...)*. Fica claro que o texto possui limitações em sua construção, tais como falta de conectores e de pontuação, o que acrescenta uma dificuldade a mais para a compreensão do que está dito. Mesmo após ajustes nos tempos verbais empregados, ainda seria preciso uma reescrita de todo o trecho, cabendo outras construções usando outros tempos verbais. Seguem mais alguns exemplos dos problemas detectados nas produções escritas no início da intervenção.

[P2]- Frag.21 - *En el futuro tengo la intención de ser una profesora de la universidad y de actuar en que más me gusta hacer en la vida que es trabajar con la enseñanza. La perspectiva es que en 2018 **esteja** realizando doctorado en turismo en la UFRN.*

[P5]- Frag.22 - *Deseo tener suceso, porque esta es la profesión que me encanta, y por eso tengo muchas expectativas de buenos frutos, **poso** destacar entre mis cualidades profesionales a dedicación eficiencia, puntualidad e buena interacción con los colegas de trabajo, dentre otros que **podareis** demuestra caso sea seleccionado.*

Nos dois fragmentos, podemos hipotetizar que o erro uso do tempo verbal foi causado pode ter sido causado por uma transferência negativa da língua materna: uso da forma [**esteja**], conjugação do verbo estar no presente do subjuntivo, quando deveria ser [esté] para indicar desejo com o presente do subjuntivo do espanhol. Observa-se também a utilização da forma [poso] do verbo poder, conjugado em português no presente do indicativo como

[posso], quando no espanhol trata-se de verbo irregular e deveria ser **[puedo]**. Além desses, há ainda a forma verbal [podareis] que também apresenta erro: o participante tenta empregar o tempo futuro e se confunde com a forma [poderei] do português (futuro do presente do indicativo), em vez de usar a forma correta em espanhol que, por ser 'poder' verbo irregular, utiliza no futuro simples do indicativo a forma **[podré]**. Há ainda outro erro que podemos evidenciar nesse fragmento - **[demuestra]**, conjugado no presente do indicativo quando deveria ser empregado em sua forma não pessoal – infinitivo: (...) *otros que **podré** demOstraR caso sea seleccionado.*

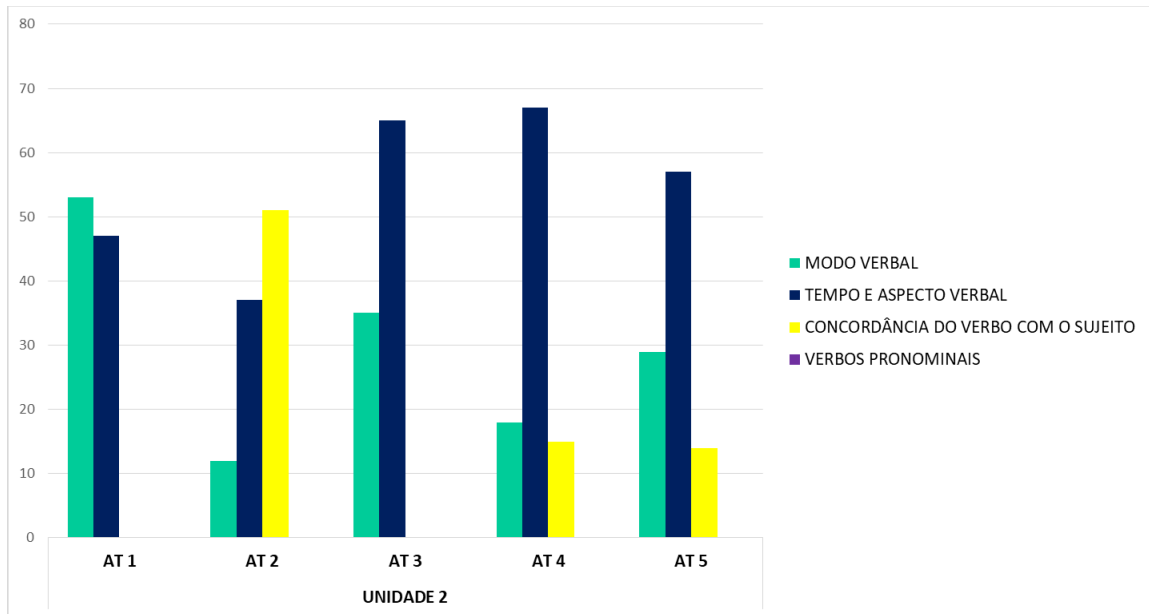
Apesar dos erros de uso do verbo encontrados na atividade de produção escrita da Unidade 1, usada como pré-teste, o resultado do desempenho dos alunos foi satisfatório, atendendo as expectativas do planejamento da intervenção, tendo dois alunos inclusive apresentado produção textual sem nenhum erro quanto ao uso dos verbos. Observando o gráfico com os resultados da produção escrita da Unidade 1, constatamos que o maior percentual dos alunos obteve nota entre 8,0 e 9,0 e entre 7,0 e 8,0 nas produções escritas.

5.2.2 Unidades 2, 3 e 4

Após a conclusão da Unidade 1, nosso pré-teste, demos sequência ao Curso de Férias - *Los verbos en español* - com as unidades 2,3 e 4, nas quais foram abordados os modos e tempos verbais, com o objetivo de que os alunos conseguissem identificar os modos e tempos verbais da língua espanhola, focalizando principalmente os tempos verbais que apresentaram maior incidência de erros.

A Unidade 2 do curso foi composta por cinco diferentes atividades em que trabalhamos o uso fundamental dos modos, tempos e aspectos verbais fazendo uso de materiais digitalizados e vídeos com o conteúdo. Nas atividades, os alunos deveriam identificar o modo e tempo verbal, completar lacunas, criar frases com tempos verbais previamente definidos e redigir um pequeno texto na última atividade da unidade. Vejamos, no gráfico 15 a seguir a ocorrência dos erros nas atividades da unidade 2:

Gráfico 15 - Ocorrência dos erros – Unidade 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No gráfico, podemos identificar no eixo horizontal as cinco atividades realizadas durante a Unidade 2. Na Atividade 1, 53% (cinquenta e três por cento) dos erros foram de modo verbal e 47% (quarenta e sete por cento) erros de tempo do verbo. Na Atividade 2, tivemos menor incidência de erros de modo, apenas 12% (doze por cento), mas encontramos 37% (trinta e sete por cento) de erros de tempo verbal, sendo que a maior incidência de erros nessa atividade foi de concordância sujeito-verbo com 51% (cinquenta e um por cento).

Observando ainda o gráfico, vemos que as atividades 3, 4 e 5 apresentam um dado semelhante - em ambas atividades o tipo de erro mais recorrente foi o de tempo, 65% (sessenta e cinco por cento), 67% (sessenta e sete por cento) e 57% (sessenta e sete por cento), respectivamente, em cada atividade. Na Atividade 3, houve ainda a ocorrência de 35% (trinta e cinco por cento) de erros de emprego do modo verbal. Na Atividade 4, evidenciamos 18% (dezoito por cento) de erros de modo e 15% (quinze por cento) de concordância. Nas tabelas a seguir podemos ver o desempenho dos alunos em percentual de acertos nas Atividades 1, 2 e 3.

Tabela 1 – Percentual de acertos na Atividade 1 – Unidade 2

ORAÇÃO 1	CANTÓ – Modo (95%) Tempo (100%)	
ORAÇÃO 2	HAZ - Modo (25%) Aspecto (0%)	PIDO - Modo (90%) Tempo
ORAÇÃO 3	HABIA HECHO - Modo (95%)	LLEGARON - Modo (75%)
ORAÇÃO 4	HUBIERA LLOVIDO - Modo (95%) Tempo (95%)	

ORAÇÃO 5	DIJO - Modo (90%) Tempo (85%)	REGRESARÍA - Modo (0%)
ORAÇÃO 6	QUEREMOS - Modo (90%) Tempo (95%)	
ORAÇÃO 7	PREGUNTÉ - Modo (90%)	HABRÍAN VISTO - Modo (75%)
ORAÇÃO 8	CREO – Modo (90%) Tempo (95%)	HAYA VIAJADO – Modo (90%)
ORAÇÃO 9	ESTAMOS – Modo (95%)	VUELVA – Modo (75%) Tempo
ORAÇÃO	CONTARÉ – Modo (95%)	VENGAS – Modo (50%) Tempo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como podemos perceber, na Atividade 1, a média de acertos no uso dos verbos se manteve próxima entre as orações. É possível notar problemas na execução da atividade, já que alguns alunos não classificaram o segundo verbo da oração; por isso alguns dos segundos verbos tiveram um percentual de acerto zero ou bem menor que os primeiros verbos das orações.

Na tabela 2 abaixo, na qual são apresentados os resultados da Atividade 2, percebemos que, no quesito modo, o percentual de acertos foi alto. No entanto, é importante ressaltar que, no texto, não havia variação de modo entre os verbos no texto. Já em relação aos tempos verbais, o verbo **COSTAR** com 5% (cinco por cento) de acertos foi o que apresentou maiores dificuldades, já que o tempo a ser aplicado deveria ser o pretérito perfeito composto. Não obstante, outros tempos verbais foram utilizados como resposta para esse verbo, lembrando que esse foi um dos tempos verbais com maior incidência de erros quando analisamos a interlíngua escrita dos alunos na disciplina de Língua Espanhola V e VI.

Tabela 2 – Percentual de acertos na atividade 2 – Unidade 2

1 (PENSAR - PRESENTE)	– Modo (100%); Tempo (85%); Concordância
2 (DAR - FUTURO)	– Modo (100%); Tempo (80%); Concordância
3 (SER)	– Modo (100%); Tempo (100%); Concordância
4 (PRETENDER)	– Modo (100%); Tempo (90%); Concordância
5 (TRABAJAR – PRETÉRITO)	– Modo (100%); Tempo (90%); Concordância
6 (DEDICAR)	– Modo (100%); Tempo (75%); Concordância
7 (COSTAR)	– Modo (90%); Tempo (5%); Concordância
8 (CONTRAER - PRESENTE)	– Modo (100%); Tempo (100%); Concordância
9 (QUERER)	– Modo (90%); Tempo (80%); Concordância
10 (TENER - PRESENTE)	– Modo (95%); Tempo (90%); Concordância

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A terceira atividade da Unidade 2 era composta de 10 frases com lacunas, nas quais o aluno deveria completar conjugando os verbos entre parêntesis, sem que especificássemos o tempo verbal a ser empregado. O aluno deveria identificar o modo e o tempo verbal que deveria empregar naquele contexto e fazer a devida concordância verbal. Vejamos na Tabela 3 que segue os resultados da correção da atividade.

Tabela 3 – Percentual de acertos na Atividade 3 – Unidade 2

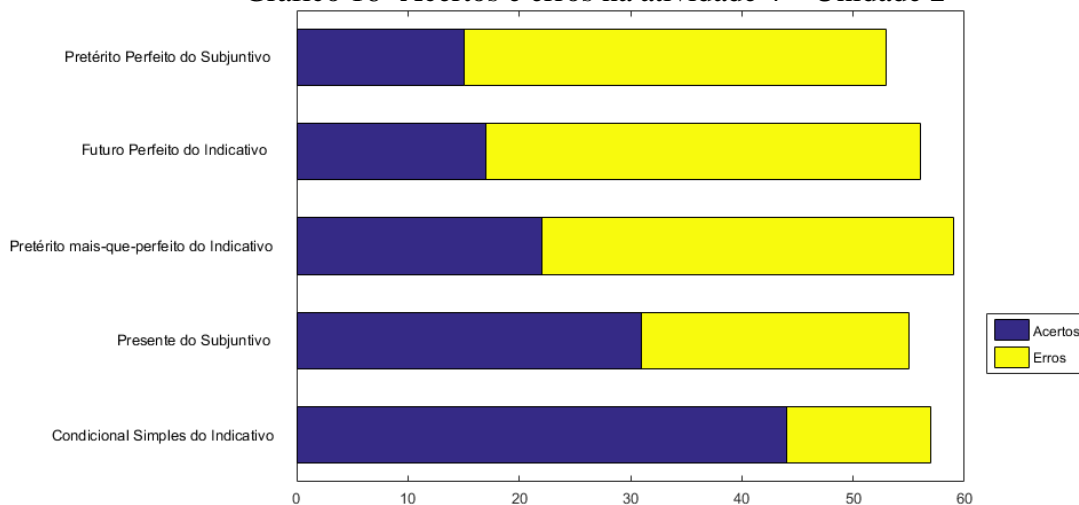
1. CREAM	Modo (95%); Tempo
2. VENIR	Modo (100%); Tempo
3. COMPRAR	Modo (100%); Tempo
4. CONOCE	Modo (95%); Tempo (95%)
ESTAR	Modo (100%); Tempo
5. ENTREG	Modo (95%); Tempo (95%)
SABER	Modo (95%); Tempo (95%)
6. ESTAR	Modo (100%); Tempo
7. COMPRAR	Modo (100%); Tempo
PEDIR	Modo (100%); Tempo
8. APROBAR	Modo (100%); Tempo
9. VIVIR	Modo (100%); Tempo
10. TRABAJAR	Modo (100%); Tempo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesta atividade, o desempenho dos alunos foi bem satisfatório, poucos erros pontuais ocorreram. O verbo da oração 08 (oito) – aprobar – é um exemplo dos poucos erros ocorridos. Essa oração teve o menor índice de acertos devido à dificuldade ainda persistente para alguns alunos de empregarem verbos irregulares com ditongação. Assim, alguns alunos fizeram uso da estrutura “*aprobe*” quando deveriam ser “*aprUEbe*”. Além disso, percebemos que os alunos fizeram uso de tempos verbais variados, principalmente os tempos verbais simples.

Na quarta atividade os alunos deveriam produzir orações com os tempos verbais indicados. Buscamos fazê-los utilizar tempos verbais que não eram utilizados com muita frequência por eles, incluindo alguns tempos verbais compostos; os verbos foram selecionados de modo a fazê-los utilizar verbos irregulares e outros verbos com os quais não estavam tão familiarizados. Vejamos no gráfico 16 os acertos e erros na Atividade 4 – Unidade 2.

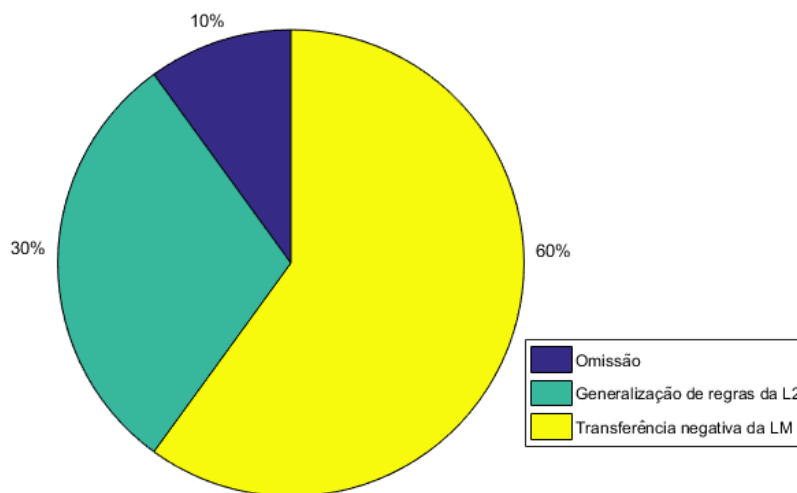
Gráfico 16- Acertos e erros na atividade 4 – Unidade 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Percebemos pelo gráfico que o pretérito perfeito simples do subjuntivo foi o tempo verbal que obteve maior índice de acertos entre os alunos. Os usos do pretérito perfeito do subjuntivo e do condicional simples do indicativo obtiveram menores índices de acertos. Por fim, na quinta e última atividade da unidade 2, os alunos deveriam escrever apenas um parágrafo sobre o já haviam feito em sua vida acadêmica. Os alunos poderiam, inclusive, reescrever parte do texto que haviam escrito para a carta de apresentação na Unidade 1. Em relação às causas dos erros, podemos citar que a maior parte dos erros nesta atividade está associada a transferência negativa da língua materna, 60% (sessenta por cento); em seguida, aparece a generalização de regras, 30% (trinta por cento); e em menor medida, os erros de omissão, 10% (dez por cento). Vejamos no Gráfico 17 as causas dos erros encontrados na Atividade 5 que segue:

Gráfico 17- Causas dos erros na atividade 5 - Unidade 2

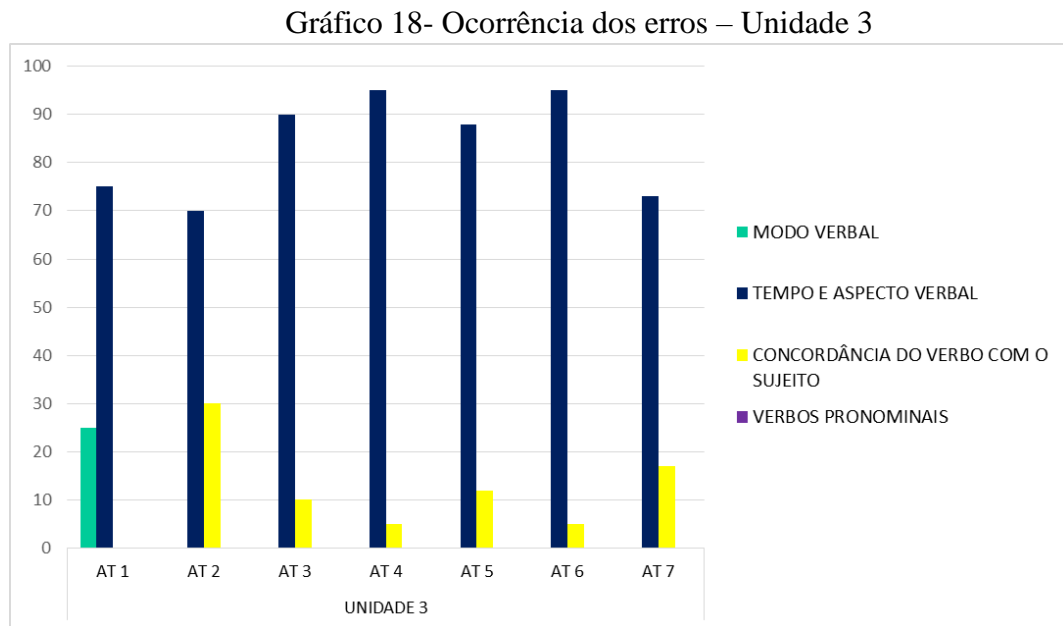


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Apesar dos erros de uso do verbo que encontramos nas cinco atividades da Unidade 2, percebemos que a média das notas, da atividade 1 a atividade 3, teve um aumento, apontando para um melhor desempenho. A Atividade 4 teve um desempenho menor, comparado às atividades anteriores; o rendimento voltou a melhorar na produção escrita da Atividade 5.

Na Unidade 3 do curso, nosso objetivo era trabalhar os tempos verbais que se apresentavam com maior grau de dificuldade para os alunos na tentativa de ajudá-los a utilizá-los corretamente. Na unidade, abordamos a diferença entre os pretéritos e o emprego de cada um, trabalhamos o uso do futuro e do condicional composto e simples, além de abordar o uso

do modo subjuntivo. Esta unidade foi composta por sete atividades. Vejamos no Gráfico 18 a ocorrência dos erros ao longo das atividades da unidade.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No geral, percebemos que em todas as atividades o erro mais recorrente foi o relacionado ao tempo e aspecto verbal; em todas as atividades, a porcentagem de ocorrência de erro de uso do tempo e aspecto verbal é bem alta: na primeira atividade, 75% (setenta e cinco por cento); na Atividade 2, 70% (setenta por cento); 90% (noventa por cento) na Atividade 3; 95% (noventa e cinco por cento) na quarta atividade; na quinta atividade 88% (oitenta e oito por cento); na penúltima atividade 95% (noventa e cinco por cento); e 73% (setenta e três por cento) na última atividade da unidade.

Não podemos esquecer que, nessa unidade, buscamos explorar ao máximo o uso dos tempos verbais pouco ou até nunca utilizados pelos alunos: explicamos os usos e a formação de cada tempo e aspecto verbal, exemplificando os contextos em que eram utilizados. Talvez, o grande percentual de ocorrência de erros de uso do tempo seja resultante da grande utilização de variados tempos verbais em todas as atividades da unidade. Vejamos a porcentagem de acertos nas atividades da Unidade 3 nas tabelas que seguem:

Tabela 4 – Porcentagem de acertos na atividade 1 – Unidade 3

1. GUSTARÍA	Tempo (90%)
2. CIERRAN	Tempo (95%)
3. HABRÁ	Tempo (90%)
4. CREES	Tempo (10%)
HABRÍAMOS	Tempo (70%)
5. HUBIERA	Tempo (70%)
HABRÍAMOS IDO	Tempo (85%)
6. HABÍA	Tempo (95%)
7. HARÍA	Tempo (95%)
8. JUEGA	Tempo (80%)
9. ENTRENABA	Tempo (80%)
10. HABRÁ CAÍDO	Tempo (85%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na primeira atividade da unidade, o objetivo era identificar o tempo e aspecto verbal dos verbos que estavam empregados nas orações, em um total de 10 orações na atividade. Podemos perceber que a média de acertos foi alta, com exceção do verbo CREES, primeiro verbo na oração 4, que ficou com percentual bem baixo, pois quase todos os alunos não o reconheceram como verbo, usando apenas o segundo verbo HABRÍAMOS DICHO que aparecia também na oração. Este tempo verbal também estava presente na oração 5 - HABRÍAMOS IDO - do condicional perfeito do indicativo que apresentou menores índices de acertos. Atenção especial também a porcentagem de 70% (setenta por cento) de acertos com ao pretérito mais-que- perfeito do subjuntivo na oração 5 com o verbo HUBIERA LLOVIDO.

Na segunda atividade da unidade, trabalhamos especificamente com o verbo ESTAR abordando a diferença de utilização entre o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito, ou seja, a diferença entre falar de um processo complexo ou descrever parte do processo. Na atividade, os alunos dispunham de vários pequenos contextos em que tinham que conjugar o verbo ESTAR no pretérito perfeito simples ou no pretérito imperfeito. Vejamos o percentual de acertos nessa atividade.

Tabela 5 – Percentual de acertos na Atividade 2 – Unidade 3

1. ESTUVE	Tempo (90%)
ESTABA	Tempo (90%)
2. ESTUVO	Tempo (85%)
ESTABA	Tempo (85%)
3. ESTÁBAMOS	Tempo (100%)
ESTUVISTEIS	Tempo (30%)
ESTUVIMOS	Tempo (30%)
4. ESTABAS	Tempo (80%)
ESTABA	Tempo (80%)

ESTUVE	Tempo (75%)
5. ESTABA	Tempo (75%)
ESTUVE	Tempo (70%)
6. ESTÁBAMOS	Tempo (30%)
ESTUVISMOS	Tempo (30%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nessa atividade, percebemos que houve muitas confusões entre quando utilizar o pretérito perfeito simples e o imperfeito; foi possível perceber que, em muitos pares de verbos que pertenciam a mesma questão, a porcentagem é semelhante, pois muitas vezes erraram em ambos ao trocar um tempo verbal por outro. Os menores índices de erro, 30% (trinta por cento), foram os de uso do tempo verbal. Já o erro de concordância verbal tornou ainda menor a porcentagem de acertos nas referidas questões.

Na Atividade 3 da unidade, também abordamos o contraste de uso entre os pretéritos, só que agora entre o pretérito perfeito composto e o pretérito imperfeito. Na atividade em questão, os alunos deveriam completar um e-mail, com os verbos que já estavam selecionados, conjugando os verbos no pretérito perfeito composto ou no imperfeito, além de fazerem as devidas concordâncias. Vejamos os resultados:

Tabela 6 – Percentual de acertos na Atividade 3 – Unidade 3

1. HE IDO	Tempo (40%)
2. ERA	Tempo (100%)
3. HE HABLADO	Tempo (20%)
4. HA INVITADO	Tempo (20%)
5. QUERÍA	Tempo (100%)
6. HE IDO	Tempo (20%)
7. CONOCÍA	Tempo (100%)
8. HE DICHO	Tempo (40%)
9. ERA	Tempo (100%)
10. HA CREÍDO	Tempo (0%)
11. HA SIDO	Tempo (15%)
12. ESTABA	Tempo (100%)
13. ERA	Tempo (100%)
14. HA TENIDO	Tempo (10%)
15. HA SIDO	Tempo (20%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como podemos ver na tabela, os menores índices de acertos foram os de uso do pretérito perfeito composto, que no exercício foi muito confundido com o pretérito perfeito simples -ao invés de utilizarem 'he ido', usaram FUI, em vez de 'he hablado', empregaram HABLÉ; da mesma forma que substituíram 'há invitado' por INVITÓ. Já os maiores índices de acertos foram os de uso do pretérito imperfeito.

Talvez a dificuldade encontrada pelos alunos advenha da inexistência, na língua portuguesa, do tempo verbal pretérito perfeito composto, uma vez que nessas situações usamos, em português, o pretérito perfeito (simples) e esse foi exatamente o tempo escolhido pelos alunos na atividade, ao invés do pretérito perfeito composto. Sendo assim, podemos inferir que, ao invés de pensarem em espanhol, analisarem os contextos e aplicarem os tempos verbais do espanhol, os alunos usaram a lógica do português, o que justifica tantos erros advindos da interferência da língua materna na atividade.

Na atividade seguinte abordamos o tempo futuro simples do indicativo, usado para falar de uma realidade presente ou futura. Como tarefa, os alunos deveriam construir orações usando o tempo futuro predizendo o que poderia ocorrer a eles nos momentos determinados: 1. MAÑANA; 2. PRÓXIMO FIN DE SEMANA; 3. PRÓXIMA SEMANA; PRÓXIMO MÊS e 5.PRÓXIMO AÑO. Vejamos os resultados.

Tabela 7 – Percentual de acertos na Atividade 4 – Unidade 3

1. MAÑANA	Tempo (70%)
2. PRÓXIMO FIN DE SEMANA	Tempo (85%)
3. PRÓXIMA SEMANA	Tempo (70%)
4. PRÓXIMO MÊS	Tempo (70%)
5. PRÓXIMO AÑO	Tempo (85%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A média de acertos entre as orações dessa atividade ficou bem próxima; os alunos conseguiram com êxito construir frases usando o futuro simples no indicativo, embora alguns tenham construído todas as frases usando a perífrase *ir+a+infinitivo* para indicar o futuro; este foi a utilização mais recorrente para o uso do futuro nesta questão. Os verbos que os alunos mais utilizaram na construção das orações foram: os verbos TENER e IR, 25% (vinte e cinco por cento) e 20% (vinte por cento) respectivamente; ou seja, mais da metade das frases construídas utilizaram esses dois verbos. Em seguida aparecem: verbo ESTAR, 15% (quinze por cento); verbo SER, 10% (dez por cento), e outros verbos diversos como cantar, viajar, sair, que correspondem a 30% (trinta por cento) dos verbos utilizados.

Da mesma forma que a questão anterior, a Questão 5 da Unidade 3 abordava o uso do condicional simples do indicativo, que é utilizado para referir-se a algo presente ou futuro, declarando uma realidade hipotética. Os aprendizes deveriam construir frases para declarar ou perguntar hipoteticamente a: 1. Tu profe de español, 2. Tu mejor amigo/a, 3. El presidente del país, 4. Tu vecino/a e 5. Tu compañero de clase. Observemos os resultados:

Tabela 8 – Percentual de acertos na Atividade 5 – Unidade 3

1. TU PROFE DE ESPAÑOL	Tempo (55%)
2. TU MEJOR AMIGO/A	Tempo (75%)
3. EL PRESIDENTE DEL	Tempo (75%)
4. TU VECINO/A	Tempo (75%)
5. TU COMPAÑERO DE	Tempo (75%)

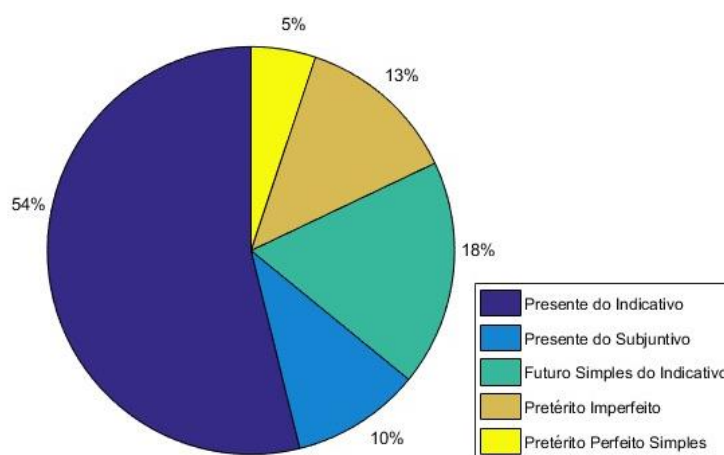
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observamos que o número de acertos dos verbos com as cinco pessoas foi bem equilibrado. De maneira similar ao que aconteceu na atividade anterior, alguns alunos erraram todas as frases construídas, ou por usarem o futuro simples ou por empregarem construções totalmente díspares do que fora solicitado no comando da questão. As duas últimas atividades podem ser entendidas com indicativos das dificuldades de os aprendizes de língua espanhola construírem frases utilizando um determinado tempo verbal sem recorrerem a construções perifrásticas.

Na questão seguinte, o tempo verbal abordado foi o futuro perfeito do indicativo. Pedimos aos aprendizes que escrevessem um parágrafo sobre algumas coisas que eles acreditavam que estariam concluídas naquele mesmo horário no dia seguinte. Analisando as pequenas produções textuais dos alunos nessa atividade, vimos que todos os erros cometidos foram relativos ao emprego do tempo verbal adequado; não houve erros quanto ao modo e a concordância verbal.

O futuro composto do indicativo foi empregado corretamente em 62% (sessenta e dois por cento) dos casos. Porém, em 38% (trinta e oito por cento) dos casos, os alunos confundiram o uso do futuro simples com o composto, além de construírem uma adaptação da perífrase *tener+infinitivo*. Na sétima e última atividade da Unidade 3, atividade de produção escrita livre, pedimos aos alunos que escrevessem um parágrafo falando sobre seus sonhos, desejos e planos futuros para sua carreira, e das possibilidades que esperam por eles como professores de espanhol. Como foi possível ver na análise, o resultado foi muito satisfatório: em 86% (oitenta e seis por cento) das ocorrências, os verbos foram utilizados corretamente; em apenas 14% (catorze por cento) dos casos houve equívocos quanto ao uso dos verbos. No que diz respeito aos tempos verbais utilizados, podemos afirmar que alguns dos tempos verbais que foram apresentados inicialmente na análise que estamos construindo como sendo os de maiores dificuldades foram bem empregados pelos alunos nessa produção escrita. Vejamos o gráfico o 19 com os tempos verbais mais empregados na atividade 7 da unidade 3.

Gráfico 19- Tempos verbais utilizados na atividade 7 – Unidade 3

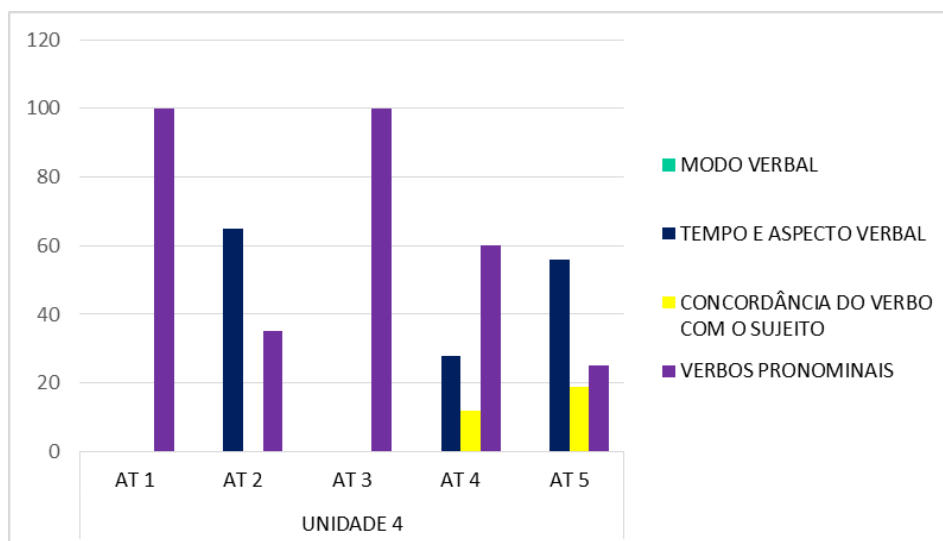


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Percebemos que alguns dos tempos verbais que trabalhamos nas atividades da Unidade 3 foram empregados nessa produção escrita como, por exemplo, o futuro simples do indicativo, 18% (dezoito por cento), o pretérito imperfeito, 13% (treze por cento), e pretérito perfeito simples, 5% (cinco por cento). Outros tempos verbais, tais como o presente do indicativo, usado com 54% (cinquenta e quatro por cento) dos verbos dessas produções, e o presente do subjuntivo, utilizado com 10% (dez por cento) dos verbos nos textos produzidos foram abordados e trabalhados na unidade anterior do Curso de Férias. Ao final da unidade 3, percebemos que o desempenho dos alunos atendeu as expectativas, pois eles responderam as atividades, além de termos observado um equilíbrio entre suas notas nas atividades, exceto na Atividade 3, que teve o pior desempenho, e a última atividade, a de produção textual livre, que obteve maior média dentre todas as atividades.

Na penúltima unidade do curso, abordamos os verbos pronominais e reflexivos e também as irregularidades de alguns tempos verbais. Como podemos observar no Gráfico 20, a maior parte das ocorrências de erros na Unidade 4 foi de uso dos verbos pronominais, visto ser esse o conteúdo trabalhado nessa unidade. Analisemos o gráfico que se segue.

Gráfico 20- Ocorrência dos erros – Unidade 4



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observemos que, nas Atividades 1 e 3, o erro de uso dos verbos pronominais corresponde a 100% (cem por cento) dos erros cometidos na atividade, não havendo ocorrência de outro tipo de erro. Já na Atividade 2, verificamos que 65% (sessenta e cinco por cento) dos erros foram relacionados ao tempo verbal e 35% (trinta e cinco por cento) ao uso dos verbos pronominais. Na Atividade 4, 60% (sessenta por cento) de erros foram de uso dos verbos pronominais, 28% (vinte e oito por cento) de emprego do tempo verbal e 12% (doze por cento) de concordância. Na última atividade encontramos 25% (vinte e cinco por cento) dos erros no uso dos verbos pronominais, ao passo que os erros de emprego do tempo verbal ocorreram em 56% (cinquenta e seis por cento) dos casos e os de concordância em 19% (dezenove por cento). Na primeira atividade da Unidade 4, abordamos a diferença entre os verbos reflexivos, recíprocos e pronominais. Os alunos deveriam indicar nas orações o tipo de verbo presente em cada oração. Vejamos os resultados:

Tabela 9 – Percentual de acertos na Atividade 1 – Unidade 4

1. ME LAVO – reflexivo	(90% de acertos)
2. SE ODIAN – recíproco	(85% de acertos)
3. OS PARÁIS – pronominal	(65% de acertos)
4. NOS CONOCEMOS –	(90% de acertos)
5. ME HE PEINADO – reflexivo	(85% de acertos)
6. NOS SALIMOS – pronominal	(70% de acertos)
7. SE SENTÓ – reflexivo	(90% de acertos)
8. ME ARRENPENTÍ –	(60% de acertos)
9. SE PELEAN –recíproco	(85% de acertos)
10. SE QUEJA – pronominal	(70% de acertos)
11. NOS LEVANTÁBAMOS –	(85% de acertos)
12. OS AYUDÁIS - recíproco	(90% de acertos)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em termos de desempenho, podemos dizer que o reconhecimento dos verbos pronominais apresentou o menor percentual de acertos, enquanto o reconhecimento dos verbos reflexivos e dos recíprocos apresentou média de acertos semelhantes. A dificuldade concentrou-se no reconhecimento dos verbos pronominais; ou seja, reconhecimento dos verbos que precisavam de pronomes na sua conjugação, mesmo não expressando reciprocidade ou reflexividade da ação.

Na Atividade 2, abordamos apenas os reflexivos. A atividade foi composta de 12 orações que os alunos deveriam completar conjugando os verbos que estavam entre parênteses no presente do indicativo. Dos verbos trabalhados no exercício, metade deles eram irregulares; em outras palavras, na atividade trabalhamos com verbos reflexivos regulares e irregulares. Vejamos o resultado apresentado na Tabela 10.

Tabela 10 – Percentual de acertos na Atividade 2 – Unidade 4

1. SE DESPIERTA - irregular	(90% de acertos)
2. NOS LEVANTAMOS –	(90% de acertos)
3. SE DUERMEN – irregular	(75% de acertos)
4. ME BAÑO – regular	(90% de acertos)
5. TE ACUESTAS - irregular	(75% de acertos)
6. SE AFEITAN - regular	(80% de acertos)
7. ME VISTO -irregular	(85% de acertos)
8. SE QUITA - regular	(75% de acertos)
9. SE DIVIERTEN – irregular	(80% de acertos)
10. SE LAVAN – regular	(95% de acertos)
11. SE SIENTEN – irregular	(85% de acertos)
12. ME MIRO - regular	(90% de acertos)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com base nos resultados, não é possível apontar diferenças relevantes de emprego entre os verbos regulares e os irregulares. Os resultados ficaram próximos, sem muita discrepância entre os verbos das orações, não sendo possível encontrar dados significativos entre os verbos das orações. As irregularidades dos verbos no presente do indicativo não se constituíram em dificuldades para os alunos nessa atividade. Na Atividade 3, abordamos os verbos recíprocos, que são verbos transitivos que têm como sujeito duas ou mais pessoas, animais ou coisas que exercem e recebem uma ação sobre o outro, ao mesmo tempo. Na atividade, os alunos deveriam identificar, dentre 10 orações, as que continham verbos recíprocos. Vejamos os resultados.

Tabela 11 – Percentual de acertos na Atividade 3 – Unidade 4

1. ORAÇÃO 1	
2. ORAÇÃO 2 -	(75% de acertos)
3. ORAÇÃO 3	
4. ORAÇÃO 4 -	(80% de acertos)
5. ORAÇÃO 5	
6. ORAÇÃO 6 -	(95% de acertos)
7. ORAÇÃO 7	
8. ORAÇÃO 8 -	(95% de acertos)
9. ORAÇÃO 9 -	(85% de acertos)
10. ORAÇÃO 10	

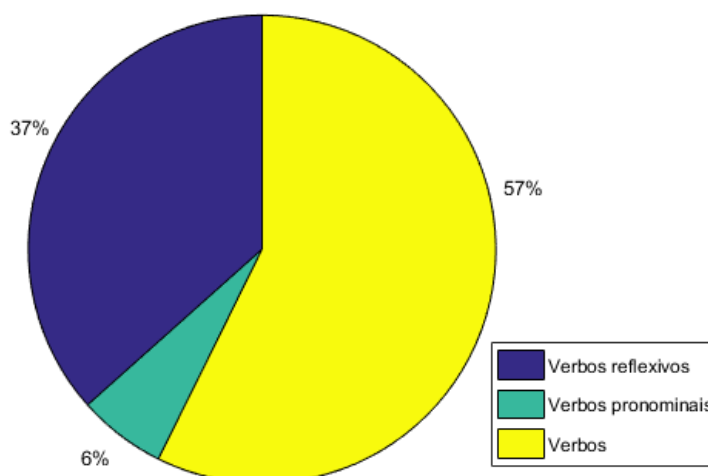
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dentre as orações recíprocas da atividade, o número de acertos foi alto. A Oração 2 - *Las dos amigas se dieron un beso* - foi a de menor índice de acertos, 75% (setenta e cinco por cento), enquanto a Oração 6 - *Ana y Luisa se despedieron a la entrada de la estación* - apresentou maior percentual de acertos, 95% (noventa e cinco por cento); as demais orações se mantiveram em uma média. Na atividade 4, pedimos aos alunos que completassem as lacunas de um pequeno texto, que descreve a rotina diária de alguém, conjugando os verbos que estavam entre parênteses. Foram 13 verbos ao todo na atividade.

Analisando os dados, vemos que, na atividade como um todo, tivemos uma média de 84% (oitenta e quatro por cento) de acertos na conjugação dos verbos do pequeno texto e 16% (dezesseis por cento) de erros. Dentre os verbos presentes no texto, o maior índice de erros foi com os verbos *sentarse*, *acostarse* e *ponerse*. Dentre esses verbos, os dois primeiros possuem irregularidades na conjugação no presente do indicativo. Na última atividade, foi solicitado aos alunos que construíssem um pequeno parágrafo, descrevendo um pouco de sua rotina diária, e falando sobre como se sentiam em relação à organização do tempo em suas vidas. O objetivo era que eles fizessem uso de todos os tipos de verbos em suas produções textuais da forma mais precisa possível.

Analisando as produções escritas, evidenciamos que, em 79% (setenta e nove por cento) das ocorrências, os verbos foram bem empregados e, em 21% (vinte e um por cento) dos casos, o uso do verbo apresentou algum erro. Sobre os tipos de verbos utilizados podemos ver no Gráfico 21 que, em 57% (cinquenta e sete por cento) dos casos, os alunos usaram verbos que poderíamos chamar de comuns, como *estudiar*, *trabajar*, *querer*, *desejar*, *etc.*, em 37% (trinta e sete por cento dos casos), os alunos utilizaram verbos reflexivos e, em apenas 6% (seis por cento), utilizaram verbos pronominais. Não houve nenhuma ocorrência de verbos recíprocos nas produções textuais.

Gráfico 21- Tipos de verbos na atividade 5 – Unidade 4



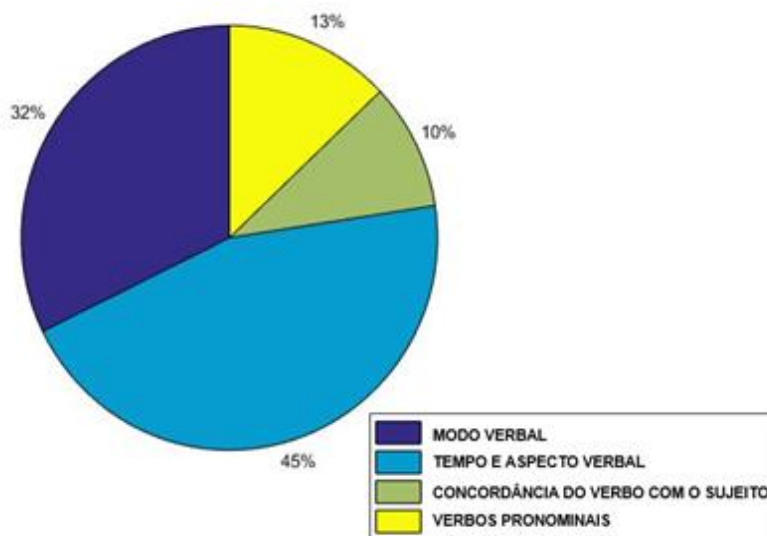
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao final da unidade 4, percebemos que o desempenho dos alunos atendeu às expectativas do planejamento do curso de férias, os alunos responderam as atividades e se dedicaram na realização das mesmas. Dentre todas as atividades da unidade, o desempenho mais fraco foi na Atividade 4, mas mesmo assim bem próximo aos demais resultados nas outras atividades. A última atividade, de produção textual livre, foi a que obteve maior média de acertos dentre todas as atividades.

5.2.5 Unidade 5

Chegando ao final de quatro unidades do Curso de Férias – *Los verbos en español*, na última unidade, que caracterizamos como um pós-teste, consiste de uma única produção escrita, semelhante ao que ocorreu na unidade 1, que foi o nosso pré-teste. Solicitamos aos alunos que produzissem um texto no fórum dentro da própria plataforma do curso para os demais colegas e para o ministrante do curso, expressando o que gostaram no curso, as maiores dificuldades e os maiores ganhos ao logo de pouco mais de um mês que durou a realização do curso de férias. Vejamos no gráfico 22 os tipos de erros encontrados na unidade 5:

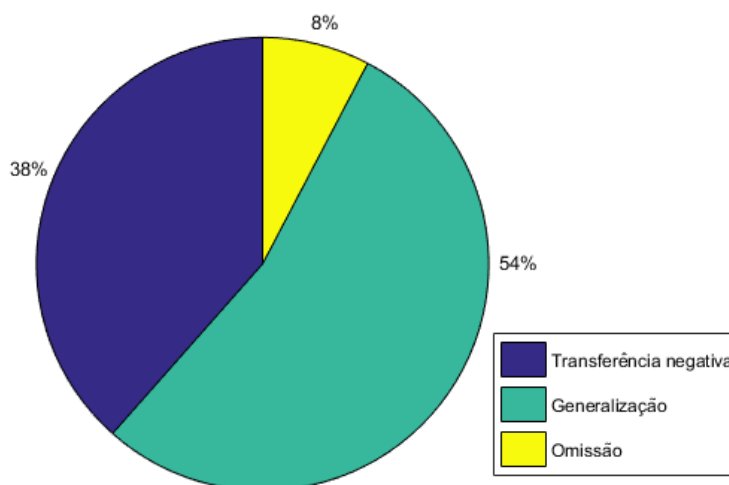
Gráfico 22- Tipos de erros – Unidade 5



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Analisando os dados, percebemos que 45% (quarenta e cinco por cento) dos erros estão relacionados ao uso do tempo e aspecto verbal, em seguida com 32% (trinta e dois por cento) erros na escolha do modo verbal; com 13% (treze por cento) erros do uso de verbos pronominais; e por fim 10% (dez por cento) os erros de concordância. Sobre as causas desses erros podemos afirmar, de acordo com o gráfico 23, que a maior causa de erros é a transferência negativa da língua materna com 54% (cinquenta e quatro por cento); em segundo lugar como causa para a ocorrência dos erros temos com 38% (trinta e oito por cento) a generalização de regras da L2, e por fim com 8% (oito por cento) casos de omissão.

Gráfico 23 - Causa da ocorrência dos erros – Unidade 5



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora

A respeito dos erros vejamos os seguintes fragmentos:

[P10] – Frag. 23 - Aprecié los recursos didácticos utilizados para el aprendizaje a distancia, principalmente en lo que se **refere** a las imágenes dinámicas.

[P15]- Frag. 24- Este curso **representa** una victoria, pues con él aprendí cosa importante y que puede ayudar en mi futuro, aprendí también a tener más responsabilidad y correr detrás de mis objetivos.

[P17] – Frag. 25 -Fue altamente productivo, pude revisar algunos puntos que ya no me **recordava** más y aprender nuevos conceptos de la escritura.

[P18] – Frag. 26 - Para mí este curso ha sido muy marcado porque he aprendido mucho y que en el futuro **posa** utilizar lo que aprendí.

Nos fragmentos anteriores encontramos pequenos erros na conjugação dos verbos, os tempos verbais escolhidos estão adequados. Por exemplo, no primeiro verbo – refere – faltou a ditongação na conjugação desse verbo já que ele é irregular –*refiere*. O que faltou no primeiro verbo foi o que teve em excesso no segundo verbo – *representa*, já que o verbo representar é regular e não precisa da ditongação quando conjugado – *representa*. Ao que parece, temos uma transferência negativa no primeiro caso, e uma generalização de regras no segundo caso.

A transferência também está presente no verbo – recordava – já que em português nossa desinência para o pretérito imperfeito se forma com – aVa, e em espanhol com – aBa, sendo assim a conjugação deveria ser – *recordaba*. No último caso, temos – posa – verbo poder conjugado no presente do subjuntivo, mas a conjugação como está se assemelha muito mais a conjugação do verbo no português do que em espanhol que deveria ser – *pueda*, verbo poder é irregular, troca a vogal O do seu radical pelo ditongo UE, tal irregularidade do presente do indicativo é levada também para a formação do presente do subjuntivo – pUEda.

No Frag. 27 podemos observar um erro quanto ao pretérito que deveria ter sido empregado, no caso utilizou o pretérito perfeito simples quando o pretérito imperfeito deveria ter sido empregado, já que no referido caso ele descreve parte de uma ação passado, uso do imperfeito. Sendo assim as formas deveriam ser no lugar de – tuvo- *tenía*.

[P14] - Frag.27- Excelente, con certeza agregó valor y estaré poniendo en práctica en las nuevas negociaciones. Ya **tuvo** alguna noción sobre los verbos, pues siempre practiqué, así que decidí perfeccionar con este curso y estoy muy satisfecho.

Em outros casos foi possível evidenciar os erros de concordância sujeito-verbo na produção textual dos alunos, no primeiro fragmento percebemos que o aluno utiliza – *haga*, mas o referente para este verbo é TODOS, sendo assim o verbo deveria ir conjugado na 3ª pessoa do plural – *hagan*; no segundo trecho utiliza o – *ayudó* – mas como referentes temos 1 – este curso e 2 – intercambio de experiência, sendo assim o verbo também deveria ir conjugado na 3ª pessoa do plural – *ayudaron*.

[P20] - Frag.28-Creo que el curso fue muy provechoso, para nuestro desempeño. Deseo a todos que **haga** un buen provecho del conocimiento adquirido.

[P16] - Frag.29- Creo que este curso y el intercambio de experiencia con los participantes nos **ayudó** a sanar dudas e implementar nuestros conocimientos. Abrazos y éxito para todos.

Bem, a pesar dos erros identificados nas produções escritas, pois sim eles existiram, foi possível perceber uma diversificação de uso dos tempos e modos verbais e, conseqüentemente, uma melhora na qualidade do texto dos alunos. Quanto às notas da unidade 5, elas foram muito boas, a maioria dos alunos conseguiu obter notas entre 9,0 e 8,0, quatro alunos ficaram com as melhores notas.

5.3 COMPARAÇÃO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS NAS FASES DA PESQUISA

Se compararmos produções textuais produzidas pelos participantes ao longo desta pesquisa, nos dois semestres subsequentes nos quais cursaram as disciplinas de Língua Espanhola V e Língua Espanhola VI e na fase de intervenção, veremos que foram bastante diversificadas, tanto em forma como em propósito, o que torna difícil uma comparação direta. No entanto, a análise de todos os dados nos permite tecer algumas comparações.

Iniciamos essa comparação reapresentando os principais gráficos já analisados anteriormente, analisando os contextos dos erros detectados nas produções. Comparemos o Gráfico 7, apresentado anteriormente na seção 5.1, no qual evidenciamos os contextos dos erros detectados durante as duas disciplinas, Língua Espanhola V e VI e o no Gráfico 12, apresentado na página X, no qual evidenciamos os contextos dos erros nas produções da fase de intervenção.

Gráfico 7

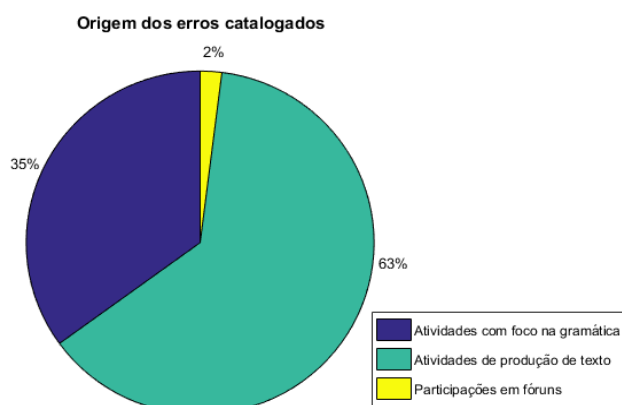


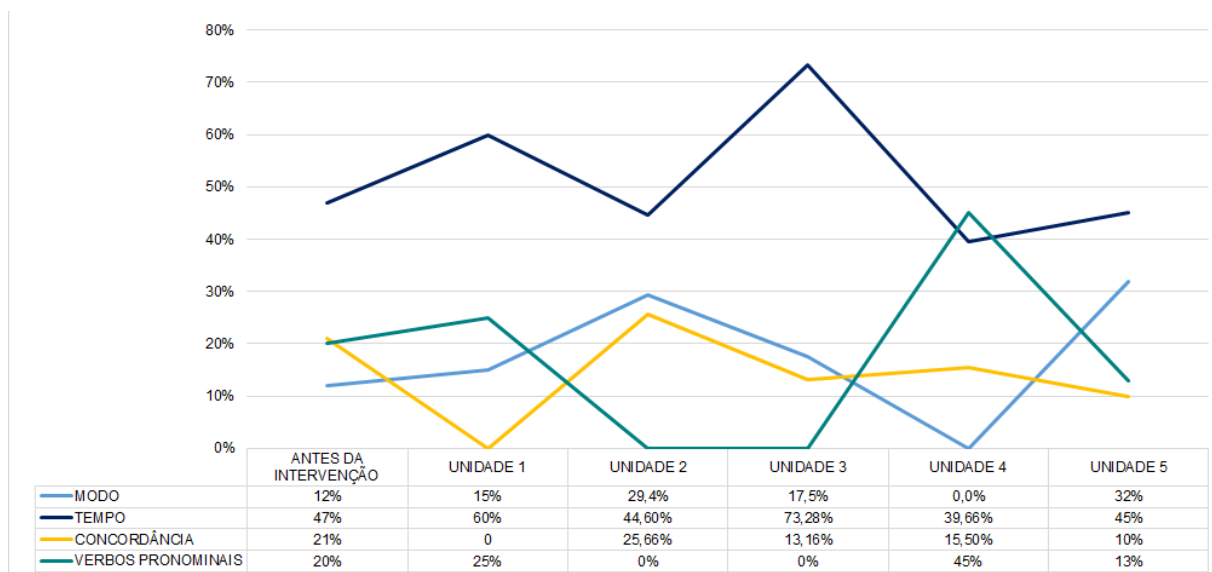
Gráfico 12



É possível observar que, nas disciplinas observadas, havia um maior percentual de atividades de produção de texto, 63% (sessenta e três por cento), do que de foco na gramática, 35% (trinta e cinco por cento). Já durante a intervenção, o percentual de atividades com foco na gramática, 57% (cinquenta e sete por cento) foi maior do que aquele de produção textual, 43% (quarenta e três). É relevante lembrar que as disciplinas de Língua espanhola V e VI tinham como objetivo a produção escrita; assim, maior parte das atividades eram de produções textuais. Em contrapartida, durante a intervenção, curso de férias, na maioria das unidades, Unidades 2, 3 e 4, as atividades tinham como foco a gramática; em apenas uma atividade os alunos foram solicitados a produzir um texto. Isso explica o maior percentual de atividades de produção textual nas unidades do que na intervenção.

A análise do Gráfico 24, que se segue, nos permite comparar a ocorrência de erros entre as diferentes etapas deste estudo – desde a fase de observação, durante as duas disciplinas de língua espanhola da Licenciatura em Letras até a fase de intervenção, o curso de férias baseado na instrução com foco na forma para a correção dos erros gramaticais detectados durante a fase de observação.

Gráfico 24 - Ocorrência dos erros ao longo da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora

No gráfico, podemos observar as quatro categorias de erros que analisamos na nossa pesquisa: modo, tempo verbal, concordância e verbos pronominais; também podemos ver uma linha temporal que se inicia no período antes da intervenção quando observamos os alunos por dois semestres nas disciplinas de Língua Espanhola V e VI, e passa pelas cinco unidades do Curso de Férias – *Los verbos en español*. Faremos uma análise de cada tipo de erro ao longo dessas fases.

Focalizamos primeiramente o erro no modo verbal. Antes da intervenção, os participantes cometeram 12% (doze por cento) de erros de uso do modo verbal. Na intervenção, durante a Unidade 1, pré-teste, esse índice de erros foi de 15% (quinze por cento). Na Unidade 2, abordou o reconhecimento dos tempos verbais, o índice de erros subiu para 29,4% (vinte e nove vírgulas quatro por cento). Na Unidade 3, o índice diminuiu para 17,5% (dezessete vírgula cinco por cento), e na Unidade 4 o percentual foi de 0% (zero por cento), pois o foco da unidade estava nos verbos pronominais e os exercícios não abordavam o modo verbal como uma variante nos exercícios. Na unidade final, pós-teste, o índice aumentou para 32% (trinta e dois por cento). Comparando o percentual de erros de uso do modo verbal antes da intervenção, 12% (doze por cento), como o percentual de erro ao final da intervenção, 32% (trinta e dois por cento), constatamos que houve incremento do percentual de erros. No entanto, precisamos ressaltar que as produções escritas e atividades de antes da intervenção utilizavam prioritariamente o modo indicativo. Além disso, precisamos também

ressaltar que o modo verbal foi abordado unicamente na unidade 2 do curso de férias. Desse modo, podemos associar o acréscimo de erros nas produções da última unidade à falta de reforço, que realmente não aconteceu nas atividades das Unidades 3 e 4.

O erro no uso do tempo verbal correto foi o mais frequente em todas as produções textuais analisadas, desde o período da observação, com 47% (quarenta e sete por cento), chegando à 60% (sessenta por cento) no pré-teste, Unidade 1, e finalizando em 45% (quarenta e cinco por cento) no pós-teste, Unidade 5. É importante destacar que, apesar de os percentuais de erros inicial (45%) e final (47%) serem bem próximos, podemos ressaltar que os tempos verbais que compõem cada grupo de erros é diferente. No momento inicial, os erros estavam diretamente associados ao presente do indicativo e subjuntivo; os alunos faziam pouco uso de variados tempos verbais. Já no momento final podemos perceber a melhoria na qualidade do texto dos alunos com inserção de tempos e modos verbais mais variados na produção escrita deles.

Os erros de concordância antes da intervenção somavam 21% (vinte e um por cento). Na fase de intervenção, observamos que, na primeira unidade, pré-teste, não ocorreram erros de concordância, visto que a carta de apresentação que os alunos escreveram, na maior parte das produções, utilizava apenas a primeira pessoa do singular, não apresentando muitas variações de sujeitos. Na Unidade 5, observa-se 10% (dez por cento) de erros de concordância, mas as produções textuais aqui apresentavam mais variações de sujeitos, abordava o curso, as atividades, os colegas de curso, a professora. Vale salientar que a concordância foi muito abordada na maioria dos exercícios, há todo tempo os alunos precisam estar atentos ao contexto para fazer uma boa concordância.

Em relação aos erros de uso dos verbos pronominais, evidenciamos que, na fase de observação, 20% (vinte por cento) dos erros eram de uso dos verbos pronominais. Na Unidade 1, pré-teste, esse índice foi de 25% (vinte e cinco por cento), e, na Unidade 5, pós-teste caiu para 13% (treze por cento). A comparação das causas dos erros cometidos está apresentada no Gráfico 25 a seguir. Convém lembrar mais uma vez que, na nossa pesquisa, elencamos 3 causas de ocorrência de erros: omissão, generalização de regras da segunda língua e transferência da língua materna.

6 CONCLUSÃO

O presente capítulo tem como objetivo fornecer uma visão geral dos resultados do estudo conduzido, através das respostas às questões de pesquisa, bem como apresentar considerações acerca das limitações do estudo, além de perspectivas de aplicação dos nossos achados.

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, ‘Quais são os erros gramaticais no uso de formas e tempos verbais mais frequentes na interlíngua escrita de aprendizes de espanhol/LE de nível intermediário na modalidade EaD?’, podemos dizer, com base nos dados colhidos na fase de observação durante as disciplinas de Língua Espanhola V e VI, que os erros mais frequentes na interlíngua escrita dos nossos participantes, estudantes de nível intermediário de espanhol em uma licenciatura em Letras a distância, são aqueles de escolha do tempo verbal, de falha na conjugação e na aplicação da regra de irregularidade, de ortografia do verbo, ou ainda de não conjugação do tempo verbal adequado à situação. Evidenciamos ainda erros de concordância verbal, no uso dos verbos pronominais, e no uso do modo verbal. Ainda, constatamos também que o modo indicativo apresentou mais erros que os demais modos, talvez por ter sido o mais frequentemente empregado pelos participantes.

Uma vez que buscamos não apenas identificar os erros, mas também entender suas causas, analisamos o porquê de cada tipo de erro. Identificamos que a maioria dos erros se deveram à transferência negativa da língua materna para a língua alvo, neste caso, o espanhol. Ressaltamos que entendemos por transferência o processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas da língua materna na hora de produzir e processar mensagens na L2.

Com base nas análises empreendidas para respondermos à primeira questão desta pesquisa, podemos caracterizar a interlíngua dos nossos participantes como estando em um estágio onde ainda ocorrem muitos erros no uso dos tempos e das formas verbais resultantes de transferência negativa da língua materna. A análise da interlíngua dos participantes, realizada durante duas disciplinas consecutivas do Curso de Letras a distância, tanto nos possibilitou elaborar uma intervenção pedagógica com o propósito de corrigirmos os erros mais recorrentes em suas produções escritas, como também trabalharmos o uso de outros tempos e modos verbais pouco utilizados pelos alunos, de

modo que eles pudessem se mover no *continuum* de sua interlíngua e atingissem níveis mais altos de proficiência.

Em busca de respondermos nossa segunda pergunta, ‘De que maneira a Instrução com Foco na Forma (IFF) pode embasar material didático para ser usado na correção dos erros no uso de formas e tempos verbais mais frequentes identificados na interlíngua escrita de aprendizes de espanhol/LE em EaD?’, planejamos uma intervenção, que ocorreu na forma de um curso de férias intitulado *Los verbos em Español*, na qual oferecemos aos alunos esse tipo de instrução para que superassem os erros anteriormente identificados. No planejamento da nossa intervenção, utilizamos metodologias, estratégias e procedimentos com base na Instrução com Foco na Forma. Trabalhamos a metalinguagem da língua espanhola, enfocando as formas e os usos dos verbos e de seus tempos, promovendo também, entre os participantes, uma reflexão consciente sobre problemas encontrados na produção de seus textos na língua-alvo.

Percebemos que a Instrução com Foco na Forma (IFF) se mostrou benéfica à medida que centrou a atenção para os aspectos formais da língua-alvo e, conseqüentemente, para a aprendizagem da língua em foco. Ao longo das unidades trabalhadas no curso, a IFF funcionou como um esforço pedagógico para chamar a atenção dos aprendizes aos aspectos formais da língua-alvo, tanto de maneira implícita como explícita, em contextos planejados e espontâneos. Esperávamos que, com a intervenção, à medida que os alunos realizassem as atividades, pudessem analisar e refletir sobre uso de língua, articulando seu pensamento e transformando sua produção. Desse modo, eles utilizaram a linguagem como ferramenta de expressão comunicativa e, ao mesmo tempo, como meio para resolver os problemas na aprendizagem da língua meta. Apesar de acreditarmos que esse processo fosse eficaz na condução do aprendiz ao desenvolvimento e à aprendizagem da língua em questão, era preciso que avaliássemos seu real impacto.

Assim, a resposta à nossa terceira pergunta de pesquisa, ‘Qual o impacto da Instrução com Foco na Forma (IFF) na eliminação ou redução dos erros identificados na produção de textos escritos de aprendizes de espanhol/LE em EaD?’ veio a partir da comparação dos erros detectados antes da intervenção com aqueles cometidos ao final da intervenção. Não evidenciamos, porém, diferenças relevantes entre os resultados do pré-teste (produção escrita da primeira unidade da intervenção) e do pós-teste (produção escrita da última unidade da intervenção). Os dados analisados mostraram que tanto o tipo de erro no uso do tempo verbal quanto a causa mais frequente para a

ocorrência desses erros se mantiveram. No entanto, dados satisfatórios foram obtidos em cada uma das atividades.

Desse modo, não podemos, infelizmente, fazer afirmações quanto à eficácia da IFF para correção dos erros identificados anteriormente, devido à complexidade, extensão e variedade dos conteúdos envolvidos no curso de férias. Foram abordados muitos tempos verbais, além de também trabalharmos modo, concordância e os verbos pronominais. Isso impossibilitou que tivéssemos mais tempo para prática. Talvez se tivéssemos ofertado um curso mais longo ou se tivéssemos reduzido o escopo de nosso foco, pudéssemos mais categoricamente confirmar, ou negar, a eficácia da IFF para correção de erros na interlíngua do aprendiz. Podemos, no entanto, conjecturar que se faz necessário um tempo maior de aplicação de atividades com base na IFF e que se trabalhe um determinado conteúdo por um período mais longo, para que os resultados da IFF surtam efeito, ou seja, para que os aprendizes internalizem os aspectos estudados e passem a utilizá-los em suas produções.

Em nossa última pergunta de pesquisa, indagamos sobre de que forma a interlíngua desses aprendizes seria modificada após aplicação da Instrução com Foco na Forma. Apesar de não conseguirmos dados quantitativos da eficiência da IFF na intervenção proposta, percebemos ao final do curso resultados qualitativos de melhoria na qualidade dos textos escritos dos alunos. Os aprendizes foram capazes de construir, reconstruir significados e exprimir suas mensagens na língua alvo, melhorando seu desenvolvimento linguístico e sua aprendizagem.

De modo geral, podemos dizer que a interlíngua dos alunos foi modificada a partir da observação da inserção de mais complexidade em seus textos escritos, nos quais utilizaram tempos e modos verbais mais diversificados. Isso mostra que o conhecimento adquirido com a Instrução com Foco na Forma possibilitou que os participantes inserissem em suas produções escritas mais elementos textuais, mesmo que essas produções ainda carecessem de maior acuidade linguística. Assim, é possível afirmar que a intervenção com foco na forma propiciou aumento no uso de formas verbais complexas e diversificadas. Além disso, formas verbais simples apresentaram um aumento de acuidade linguística. Isso nos permite hipotetizar que as formas mais simples, que já estavam em processo de aquisição anteriormente, foram sedimentadas e/ou corrigidas na fase de intervenção.

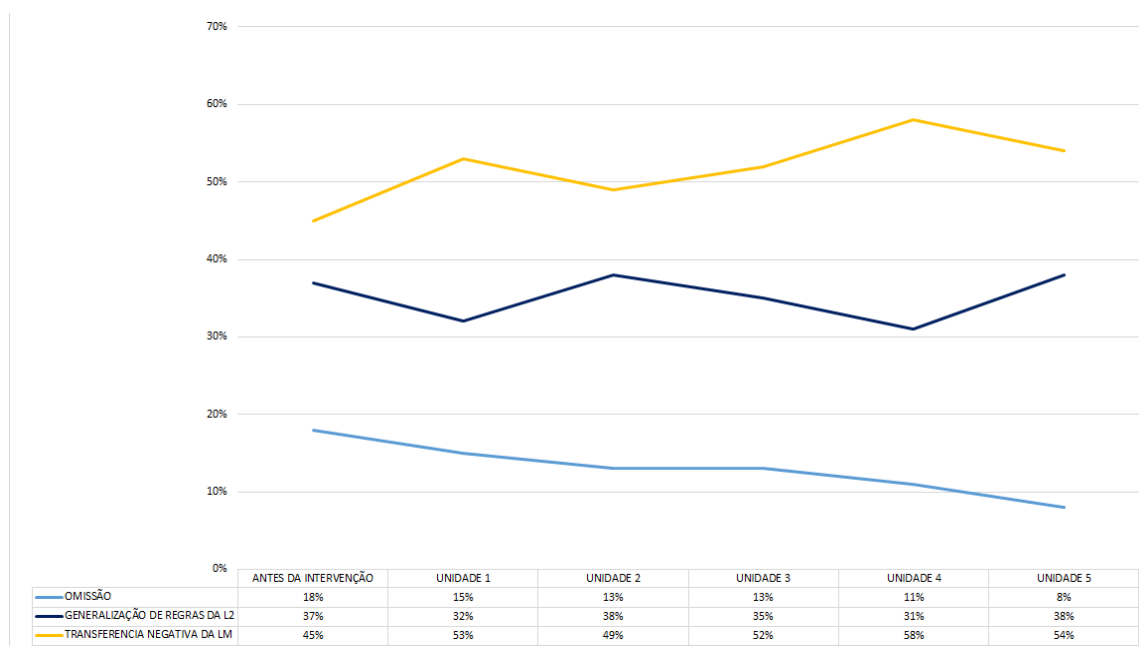
Os resultados obtidos precisam ser, entretanto, interpretados com cautela. Obviamente, nosso estudo, por mais que tenhamos procurado adotar uma metodologia

critérioria, apresenta limitações. A primeira delas trata-se do número reduzido de participantes (20 alunos). Esse número, para uma pesquisa de campo, não permite generalizações de seus resultados. Outra limitação foi o pouco tempo que dispusemos para a aplicação da intervenção – um curso de férias para não afetar o cronograma das disciplinas que já estavam planejadas para Licenciatura em Espanhol na modalidade Ead. Além disso, as atividades propostas durante a fase de intervenção foram muito diversificadas entre as unidades, o que trouxe dificuldade para tabulação. Nossos dados foram diversos e numerosos tornando difícil interpretar os dados produzidos pelos alunos. Acresce ainda que a pesquisa no campo da Linguística Aplicada / aprendizagem de L2, tanto no exterior quanto no Brasil, além de necessitar de uma ampla discussão dos princípios que possam oferecer respaldo teórico para as investigações, parece precisar de trabalhos que repliquem estudos já realizados para se poder, com maior segurança, chegar a conclusões mais efetivas do processo ensino-aprendizagem de línguas nos diferentes contextos socioculturais.

É fato que precisamos de mais trabalhos que averiguem a Instrução com Foco na Forma como metodologia para desenvolvimento da aquisição do espanhol como Língua Estrangeira no Brasil, de modo que, se encontrando resultados significativos, possamos comprovar ser essa uma forma eficaz para se trabalhar a aquisição de espanhol em brasileiros. No contexto político atual, em que a Lei 11.161 revogou a oferta do ensino de espanhol no ensino médio, a pesquisa sobre a língua espanhola é um ato de resistência ao mostrar que o tema é de relevância para pesquisas que já foram ou estão sendo realizadas aqui no Brasil.

Assim, ressalto que esta pesquisa também contribuiu para a grande área de conhecimento da Linguística Aplicada, no que concerne o processo de aquisição de L2 e do desenvolvimento da interlíngua. Desejamos também que, de alguma forma, este estudo colabore no esclarecimento de aspectos ainda obscuros na implementação e uso da Instrução com Foco na Forma. Os estudos que temos atualmente ainda não são conclusivos, mas como professores e pesquisadores podemos realizar novos estudos e pesquisas no empenho constante de buscar esclarecimentos sobre a aquisição e aprendizagem de uma segunda língua.

Gráfico 25 - Causa dos erros ao longo da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Analisando os dados em relação aos erros cometidos por omissão, evidenciamos que, antes da intervenção, a omissão era a causa de 18% (dezoito por cento) dos erros. Os índices de erros cometidos por omissão foram diminuindo para 15% (quinze por cento), 13% (treze por cento), 13% (treze por cento), 11% (onze por cento) e por fim 8% (oito por cento), respectivamente nas Unidades de 1 a 5 do curso de férias. Podemos associar a diminuição de erros causados por omissão à aquisição de conhecimento ao longo das unidades, o que permitiu que os alunos, ao longo das atividades, estivessem mais atentos às particularidades dos verbos da língua espanhola.

Em relação à generalização de regras da segunda língua, notamos que, antes da intervenção esse índice de erros era de 37% (trinta e sete por cento). Na Unidade 1, pré-teste, esse valor diminuiu para 32% (trinta e dois por cento), mas subiu para 38% (trinta e oito por cento) na Unidade 5, pós-teste. Podemos relacionar a ocorrência desse erro ao desconhecimento das múltiplas regras de uso e das irregularidades dos verbos; assim, os aprendizes acabam generalizando as regras aprendidas a todos os contextos

A transferência negativa da língua materna foi a causa de erros com maior incidência de erros em todos os momentos analisados. A transferência negativa da língua materna ocorre predominantemente entre línguas com alto grau de semelhança, como no nosso caso, entre o português e o espanhol. Por serem muito próximas, os alunos aplicam regras de sua língua materna à língua estrangeira.

Antes da intervenção, a transferência negativa da língua materna foi responsável por 45% (quarenta e cinco por cento) dos erros cometidos. Observamos que, no curso de férias, esses índices aumentaram: 53% (cinquenta e três por cento), na Unidade 1, 49% (quarenta e nove por cento) na Unidade 2, 52% (cinquenta e dois por cento) na Unidade 3, 58% (cinquenta e oito por cento) na Unidade 4 e 54% (cinquenta e quatro por cento) na Unidade 5. Associo o aumento dos índices de erros ao longo da duração desta pesquisa aos vários tempos verbais e regras abordadas ao longo da intervenção. Parece que, ao longo de sua aprendizagem o aluno recorre à língua materna para sanar suas dúvidas. Assim, quanto mais informação receber, mais dependerá de sua língua materna para entender a nova informação e esse processo pode resultar em um acréscimo de interferência da língua materna na sua interlíngua nas fases mais iniciais de aprendizagem. Foi possível identificar muitas vezes as dificuldades do aluno em abrir mão das formas linguísticas que já estão internalizadas da sua língua materna para iniciar um novo processo de adquirir novas formas e estruturas linguísticas que pertencem à língua estrangeira que está em processo de aquisição.

Resumindo, embora esta pesquisadora tenha constatado uma melhoria nas produções escritas dos participantes deste estudo, os resultados da comparação apresentada não nos permitem dizer que a intervenção, utilizando a Instrução com Foco na Forma, tenha se mostrado muito eficaz em influenciar positivamente a produção textual escrita dos participantes da pesquisa. Os motivos para esse resultado são vários e serão discutidos no próximo capítulo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Carlos Patta. **O tipo de instrução focada na forma escolhida por duas professoras de inglês (LE): conhecimento prático e/ou conhecimento teórico?** Dissertação de Mestrado/Universidade católica de Pelotas– 2011.
- BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera.** 2ªed. Toledo: Arco Libros, 2004.
- _____, Marta. **Adquisición y/o aprendizaje del español/LE.** In: _____. Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5-7 de octubre de 1995). Coord.: Eugenia Mercedes Rueda, María Elena Prado Ibán, Jeannick Le Men Loyer, Francisco Javier Grande Alija, 1999, pp. 63-68.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.
- CARROL, S. & SWAIN, M. Explicit and Implicit Negative Feedback. **Studies in Second Language Acquisition.** v. 15. (p.357-386). 1993.
- CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe.** Coimbra: Sucessor, 1978.
- CORDER, P. **The significance of learner's errors.** International Review of Applied Linguistics, S, 161-170. 1967
- DOMINGOS, Francisca Liliane da Costa. **A aprendizagem formal de fonologia e seus efeitos na pronúncia dos sons vocálicos do inglês de aprendizes brasileiros.** Dissertação de Mestrado/UFC– 2012.
- DOUGHTY, C. **Second Language Instruction Does Make a Difference?** Evidence from a Emperical Study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 14. 1991
- DOUGHTY, C. & VARELLA, E. **Focus on Form in the Classroom.** Em *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.* Doughthy C. & Williams J.(eds). Cambridge. Cambridge University Press, 1988
- DULAY, H., BURT, M. **Should we theach children syntax?** *Language Learning*, 23(245-58). 1973
- ELLIS, N. **At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge.** *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, p. 305-352, 2005.
- _____. **Formal instruction and second language acquisition.** The study of second language acquisition. Oxford: Oxford. 1994. (Capítulo 14) ELLIS, N. Memory for language. In: ROBINSON, P. *Cognition and second language instruction.* Cambridge: Cambridge. 2001. p. 33-68
- _____. **A theory of instructed second language learning acquisition.** In: ELLIS, R. *SLA Research and language teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1997a. p.107 a 133.
- _____. **Second Language acquisition.** Oxford : Oxford University Press, 1997b.
- _____. **Language acquisition as rational contingency learning.** In: *Applied Linguistics*, 27, p. 1-24, 2006b. ELLIS, R. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 27, p. 91-113, 1994.

_____. **Instructed Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1990. 824p.

_____. **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1985. 291pp.

FELIX, S. **The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition.** *Language Learning*, 31. (87-112). 1981.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 1997

FINGER, Ingrid; PREUSS, Elena Ortiz. **O papel da instrução na aquisição do espanhol como L2: um estudo sobre o se – operador aspectual como delimitador.** *Universidade Federal do Rio Grande do Sul –Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 78-85, jul./set. 2009a

FINGER, Ingrid; PREUSS, Elena Ortiz. **Atenção ao input e aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do Espanhol como L2.** *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 78-85, jul./set. 2009b

FINGER, Ingrid; PREUSS, Elena Ortiz. **O papel da instrução explícita na interface entre conhecimento explícito e implícito.** *Nonada Letras em Revista*. Porto Alegre, n. 11, p. 111-128, 2008.

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

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2001

HALE, T. & BUDAR, E. **Are TESOL Classes the Only Answer?** *Modern Language Journal*, 54. (487-92).1970.

HOGETOP, Mônica. **O papel da instrução explícita no ensino de estruturas gramaticais da L2 a partir da leitura de textos.** Santa Cruz do Sul, RS. Dissertação de Mestrado/ UNISC. 2009

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: Issues and Implications.** Oxford: Pergamon Press, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and language acquisition.** *Applied Linguistics*, Oxford: OUP, v. 18, n. 2, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. **An Introduction to second language acquisition research.** London: Longman, 1991.

_____. **Foreign language teaching methodology and Language teacher education.** Amsterdam: Plenary Address at AILA, 1994

_____. **Instructed second language acquisition.** In: LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. H. *An introduction to second Language research.* London: Longman, 1991, p. 299 a 331.

LIGHTBOWN, P. **What We Have Here? Some Observations on Role of Instruction in Second Language Acquisition.** Em. R. Philips, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith, & M. Swain

(eds.). *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*, (197-212). 1991.

LIGHTBOWN, P. **The importance of timing in focus on form. Paper presented at the Second Language Research Forum**, McGill University, Montreal. 1993.

LIGHTBOWN, P. **The importance of timing in focus on form**. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177–196). New York: Cambridge University Press, 1999.

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. **How Languages Are Learned**. Oxford. Oxford University Press. 1999.

_____. **Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning**. *Studies in Second Language Acquisition*, 12. (429-48). 1990.

LYSTER, R. **Recast Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse**. *Studies in Second Language Acquisition*, 20. (51-81). 1998.

LONG, M. **Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology**. Em De Bort et al. (eds.). 1991.

_____, M. **Instructed Interlanguage Development**. Em Beebe (ed.). 1988.

_____, M. **Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input**. In: *Applied Linguistics*, v. 4, p. 126-141, 1983.

LONG, M. ROBINSON, P. **Focus on form: theory, research and practice**. In: DOUGHTY, K. WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge. 1998. p. 15-41. LYSTER, R. RANTA, L. **Corrective feedback and learner uptake**. *SSLA*, 19, 37-66. Printed in the United States of America. 1998.

LOOSE, Roberta Egert. **O papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas do espanhol por falantes do português**. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2006.

MAKINO, T. **Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Secondary School Students**. *Journal of Hokkaido University Education*, 30. (101-48). 1980.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004): “**La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes**”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 261- 286.

McLAUGHLIN, B.; ROSSMAN, T.; McLEOD, B. **Second Language Learning: an information-processing perspective**. *Language Learning*, v.33, p.135-158, 1983.

MEISEL, J. **Strategies of Second Language Acquisition: More Than One Kind of Simplification**. Em Andersen (ed.). 1983.

MITCHELL, R.; Myles, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold Publishers, 1998.

Perkins, K., & Larsen-Freeman, D. **The effect of formal language instruction on the order of morpheme acquisition.** *Language learning: A journal of applied linguistics*,(237-243), 1975.

PICA, T., HOLLIDAY, L., LEWIS, N., & MORGENTHALER, L. **Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner.** *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90, 1983.

PIENEMANN, M. **Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses.** *Applied Linguistics*, 10 (52-79). 1989.

_____. **Language processing and second language development.** Amsterdam: John Benjamins. 1987. (Cap. 1 e 2)

_____. **Learnability and syllabus construction.** In: HYLSTENSTAM, K. & PIENEMANN, M. (orgs.) *Modelling and assessing second language acquisition.* Clevedon, England: Multilingual Matters. pp. 23-75, 1984.

RODRIGUES, Bernadete Marie Silveira. **Os estágios de formação de perguntas em inglês como língua estrangeira por aprendizes brasileiros submetidos à instrução como foco na forma.** Dissertação de Mestrado/UFRG, 2001.

SANTOS, Paula F. **Processos automáticos e rápidos na segunda língua: Sistemas cerebrais distintos?** In: FORTKAMP, M & TOMITCH, L. (Orgs). *Aspectos da Linguística Aplicada. Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn.* Florianópolis, Insular, 2000

SCHMIDT, Richard. **Consciousness and foreign language learning:** a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, Richard (ed.). *Attention & awareness in foreign language learning.* Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, 1995.

SCHMIDT, R., & FROTA, S. **Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese.** In: R. Day (Ed.). *Talking to learn: Conversation in a second language.* Rowley, MA: Newbury House ,1986. p.237-326.

SCHNEIDER, W.; SHIFFRIN, R. M. **Controlled and automatic human information processing:** I. Detection, search, and attention. *Psychological Bulletin*, v.84, p.1-66, 1977.

SCHUMANN, J. **The acculturation model for second-language acquisition.** In: GINGRAS, R. C. (Ed.) *Second Language-acquisition & foreign language teaching.* Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p.27-49.

SCHROEDER, Daniela Norci. **A concordância nominal em italiano por aprendizes brasileiros: um estudo sobre ensino com foco na forma.** 2007. 122f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

SELINKER, L. **Language Transfer.** *General Linguistics*, v.9, n.2, p.67-92, Binghamton, 1974.

_____. **Interlanguage.** *International Review of Applied Linguistics*, v.10, p.209-231, 1972.

SELINKER, Larry e LAKSHMANAN, Usha. **Language transfer and fossilization:** the Multiple effects principle. In: GASS, Susan M. & SELINKER, Larry (ed.). *Language transfer in language learning.* Amsterdam, PA: John Benjamins, 1993.

SPADA, N. **The Interaction between Types of Content and Type of Instruction: Some Effects on the L2 Proficiency of Adult Learners.** *Studies in Second Language Acquisition*, 8. (181-99). 1986

_____. **Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition.** A Review Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30 (73-87). 1997.

SPADA, N., & LIGHTBOWN, P. (1993). **Instruction and the development of questions in L2 classrooms.** *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205–224.

SWAIN, M. **The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue.** In: J.P. LANTOLF (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 108p.

VÁSQUEZ, G. **Análisis de errores e aprendizaje de español/lengua extranjera.** Frankfurt, Peter Lang, 1991.

VIDAL. Rejane Teixeira. **Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros.** *RBLA, Belo Horizonte*, v. 10, n. 1, p. 179-205, 2010

YOKOTA, Rosa. **Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos.** Em: BRUNO, Fátima Cabral (org.). *Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática.* São Carlos: Claraluz, 2005.

WHITE, J. **Getting the learners's attention:** A typographical input enhancement study. In: C. Doughty & J. Williams (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, p. 85-113, 1998.

ANEXO I

LÍNGUA ESPANHOLA V		Período	C. H.	Se
PROF.		5º	80	
Ementa	Compreender e produzir um vasto número de textos longos e complexos, sobre variados temas, de forma fluente, com domínio de mecanismos de organização, articulação e de coesão do discurso. Desenvolver simultaneamente as habilidades de compreensão e produção oral e escrita.			
Pré-Requisitos	Língua Espanhola IV			
Créditos	Teóricos	Práticos	Estágio	Teó
	4	-	-	4
Objetivo				
Conteúdos	<p>UNIDAD I: ¡Quizás ya haya llegado a casa!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar posibilidad en el pasado; • Conocer el uso de las conjunciones; • Relatar lo que los demás dicen. <p>Contenidos lingüísticos: pretérito perfecto de subjuntivo; conjunciones concesivas, condicionales, disyuntivas, finales y temporales; reafirmar el estilo directo/indirecto presente.</p> <p>UNIDAD II: Si te hubiera escuchado...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar acciones hipotéticas en un pasado anterior a otro; • Reafirmar regímenes preposicionales; • Ampliar el conocimiento de los adverbios; • Conocer palabras creadas y adoptadas por el español. <p>Contenidos lingüísticos: subjuntivo pluscuamperfecto; régimen preposicional de los verbos: casarse por, interesarse por, votar por, preocuparse por, sorprenderse de/por; adverbios; neologismos y extranjerismos más usados en español</p> <p>UNIDAD III:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatar lo que los demás dijeron; • Expresar acciones de modo general; • Saber como expresarse usando nombres colectivos; • Reconocer algunas jergas hispánicas <p>Contenidos lingüísticos: estilo directo e indirecto en el pasado; preposiciones/ contracciones + infinitivo (simple/ compuesto); sustantivos colectivos; léxico de la vida animal; jergas hispánicas.</p> <p>UNIDAD IV:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otorgar destaque o individualizar el sujeto; • Conocer palabras parónimas del español; • Percibir los contrastes ortográficos entre el español y el portugués; • Incentivar y practicar la lectura en lengua española. 			

	<p>Contenidos lingüísticos: formas pasivas e impersonales; palabras parónimas, contrastes ortográficos: español x portugués; lectura de textos diversos.</p> <p>UNIDAD V: ¡Conociendo algo más!</p> <p>Sugerencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El arte de los pueblos hispanos; • Lectura supervisada de novela clásica a ser indicada.
Bibliografía Básica	<ol style="list-style-type: none"> 1. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Nueva Gramática de la Lengua Española/ Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. Madrid: Espasa, 2010. 2. SÁNCHEZ, L.; GARGALLO, S.(org.) Vademécum para la formación de profesores –Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.
Bibliografía Complementar	1. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Ortografía de la Lengua Española/ Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. Buenos Aires: Espasa, 2011.
Procedimientos Metodológicos	As aulas serão dialogadas, acompanhadas por leituras dirigidas, discussões e exercícios com o auxílio de diversas tecnologias da comunicação e da informação. Contar-se-á com materiais didáticos produzidos por professores da área, especificamente para esta modalidade, buscando estabelecer relações entre teoria e prática, e outros recursos disponíveis na plataforma de aprendizagem virtual. As atividades serão desenvolvidas na sua diversidade, de modo individual, em pares e/ ou grupo, objetivando que o aluno seja proficiente nas quatro habilidades linguísticas. Para fazê-lo, buscar-se-á que o material didático reflita situações habituais do mundo hispânico, além de outros elementos culturais não são estritamente linguísticos, cujo conhecimento facilitará a comunicação em um âmbito hispanohablante.
Recursos Didáticos	Utilização da plataforma virtual de aprendizado – Moodle e suas ferramentas de desenvolvimento e apoio pedagógico.
Avaliação	A avaliação será contínua, através de atividades como participação e, fórum, <i>chat</i> e outras, propostas pelo professor formador. Também realizar-se-á uma avaliação presencial.

ANEXO II

LÍNGUA ESPANHOLA VI		Período	C. H.	Semestre
PROF.		6º	80	
Ementa	Aprimorar a competência comunicativa: estímulo à expressão da opinião e à capacidade de interação, argumentação, interpretação e produção de textos escritos e orais. Elaboração de textos escritos acadêmicos para publicação e apresentação oral.			
Pré-Requisitos	Língua Espanhola V			
Créditos	Teóricos	Práticos	Estágio	Teóricos
	4	-	-	4
Objetivo				
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenir en un debate y contrastar opiniones; • Estilo indirecto en el pasado • Generos textuales 			
Bibliografia Básica	<ol style="list-style-type: none"> 1. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Nueva Gramática de la Lengua Española/ Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. Madrid: Espasa, 2010. 2. SÁNCHEZ, L.; GARGALLO, S. (org.). Vademécum para la formación de profesores –Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. 			
Bibliografia Complementar	1. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Ortografía de la Lengua Española / Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. Buenos Aires: Espasa, 2011.			
Procedimentos Metodológicos	As aulas serão dialogadas, acompanhadas por leituras dirigidas, discussões e exercícios com o auxílio de diversas tecnologias da comunicação e da informação. Contar-se-á com materiais didáticos produzidos por professores da área, especificamente para esta modalidade, buscando estabelecer relações entre teoria e prática, e outros recursos disponíveis na plataforma de aprendizagem virtual. As atividades serão desenvolvidas na sua diversidade, de modo individual, em pares e/ ou grupo, objetivando que o aluno seja proficiente nas quatro habilidades linguísticas. Para fazê-lo, buscar-se-á que o material didático reflita situações habituais do mundo hispânico, além de outros elementos culturais não são estritamente linguísticos, cujo conhecimento facilitará a comunicação em um âmbito hispanohablante.			
Recursos Didáticos	Utilização da plataforma virtual de aprendizado – Moodle e suas ferramentas de desenvolvimento e apoio pedagógico.			
Avaliação	A avaliação será contínua, através de atividades como participação e, fórum, <i>chat</i> e outras, propostas pelo professor formador. Também realizar-se-á uma avaliação presencial.			

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO SÓCIO- EDUCACIONAL DO
PARTICIPANTE DA PESQUISA

01- Qual a sua faixa de idade?

- a. menos de 18
- b. 18- 24 anos
- c. 25-34 anos
- d. 35-44 anos
- e. mais de 45 anos

02- Você possui alguma outra formação de graduação?

- a. Não
- b. Sim, outra graduação na área de Letras.
- c. Sim, graduação em outras áreas de conhecimento.
- d. Não, abandonei o outro curso para me dedicar a este
- e. Outros

03- Você atua profissionalmente?

- a. Não, me dedico apenas aos estudos.
- b. Sim, atuo como professora da rede municipal e/ou estadual de ensino em outras áreas de conhecimento.
- c. Sim, atuo como professora de espanhol.
- d. Sim, atuo em uma área diferente da atividade de lecionar.
- e. Não, mas sou bolsista do PIBID.

04- Antes do curso de Letras-Espanhol Ead você já havia estudado espanhol?

- a. Não, nunca.
- b. Sim, no ensino médio.
- c. Sim, em cursos de idiomas.
- d. Sim, em outros tipos de cursos, oficinas ou palestras.
- e. Sim, em cursos online.

05 – Caso tenha estudado espanhol antes do curso de Letras-Espanhol Ead, informe o tempo.

- a. Por um semestre.
- b. Mais de um semestre e menos de um ano.
- c. Mais de um ano e menos de dois.
- d. Mais de dois anos e menos de três.
- e. Mais de três anos.

06 – Em que modalidade(s) de ensino você estudou Espanhol antes deste curso?

- a. Presencial apenas
- b. A distância apenas
- c. Presencial e a distância

07- Durante os semestres que já passaram as maiores dificuldades que você enfrentou estavam em quais disciplinas?

Obs: É permitido marcar mais de uma opção.

- a. Disciplinas de Língua Espanhola I, II, III, IV e V
- b. Disciplinas de Fonética e Fonologia I e II
- c. Disciplina de Morfossintaxe I
- d. Disciplinas de Linguística I e II
- e. Disciplina de Latim
- f. Disciplinas do Núcleo Fundamental como Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos Acadêmico e Informática.
- g. Disciplinas do Núcleo Didático-Pedagógico como Didática e Psicologia da Educação
- h. Disciplinas do Núcleo Epistemológico como Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação

08 - Quais são as suas maiores dificuldades em relação a língua espanhola?

Obs: É possível marcar mais de uma opção.

- a. Ortografia - grafia correta de palavras, acentuação, uso de sinais gráficos, etc.
- b. Semântica - compreender o sentido da palavra, relações de sinonímia ou antonímia, etc.
- c. Morfologia - realizar análise morfológica e as categorias gramaticais, entender o processo de formação de palavras, etc.
- d. Sintaxe - relacionar as categorias gramaticais as suas funções, realizar análises sintáticas no texto, etc.
- e. Pronúncia - reconhecer e produzir os fonemas, realizar a entonação adequada, etc.
- f. Escrita- escrever textos
- g. Leitura - compreender as ideias e argumentos do texto.
- h. Compreensão auditiva - compreender áudios de textos, entrevistas, músicas, necessidade de muitas repetições, etc.
- i. Não tenho dificuldades na aprendizagem de espanhol.

APÊNDICE C

Curso de Férias - “Los verbos en español”

TÍTULO	LOS VERBOS EN ESPAÑOL
MINISTRANTE	Prof ^ª . Esp. Laysi Araújo da Silva
CARGA HORÁRIA	30hs
PERÍODO	09/07/2016 – 31/07/2016
PRÉ - REQUISITOS	Morfossintaxe III
OBJETIVO	Estudar e compreender o uso dos verbos em espanhol.
CONTEÚDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso fundamental dos modos e tempos verbais. 2. Uso e forma do verbo pronominal 3. Observações sobre a formação de alguns tempos verbais 4. Paradigma de conjugação de verbos regulares e irregulares
METODOLOGIA	As aulas serão dialogadas, acompanhadas de leituras dirigidas, discussões e exercícios realizados com o auxílio de diversas tecnologias da comunicação e da informação na plataforma de aprendizagem virtual.
RECURSOS	Utilização da plataforma virtual de aprendizado – Moodle e suas ferramentas de desenvolvimento e apoio pedagógico.
AVALIAÇÃO	A avaliação será contínua, através da realização das atividades e questionários, bem como na participação nos fóruns. Sendo necessária 75% de participação no curso para a obtenção do certificado.
BIBLIOGRAFIA	<p>ALARCOS LLORACH, E. Estudios de gramática funcional del español. Madrid: Gredos, 1980.</p> <p>BOSQUE, I. y V. DEMONTE. Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.</p> <p>BUSQUETS, L; BONZI, L. Los verbos en español. Madrid: FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. Gramática española (4. El verbo y la oración). Madrid: Arco/Libros, 1986.</p> <p>HERNÁNDEZ ALONSO, C. Gramática funcional del español. Madrid: Gredos, 1984.</p>

UNIDAD 1

PRODUCCIÓN TEXTUAL INICIAL

GÉNERO TEXTUAL: Carta de Presentación

- **¿CÓMO ESCRIBIR LA CARTA DE PRESENTACIÓN?**

La carta de presentación es un folio que acompaña al currículum que envías a un anuncio de empleo concreto o a una empresa ofreciendo tus servicios de manera espontánea. Su función es presentarte e introducir brevemente tu candidatura. Su objetivo es destacar unos datos específicos de tu currículum, una carta de presentación tiene que ser muy profesional y estar redactada de forma clara, concisa y sin faltas de ortografía.

Su contenido debe ir dirigido a explicar por qué el candidato reúne los requisitos del puesto, destacando y dirigiendo la atención del seleccionador hacia las habilidades, capacidades y conocimientos que el candidato ha demostrado.

UNIDAD 2

CUESTIONARIO

01 - Lee las siguientes oraciones e identifica los verbos. Señala a qué tiempo y modo corresponden cada uno. ¡Ojo con las oraciones subordinadas! Si tienes dudas sobre cómo realizar estos ejercicios, puedes leer antes el material sobre los tiempos y modos verbales.

1. Mi padre cantó hoy en el teatro.
2. ¡Haz lo que te pido!
3. Él ya había hecho todo el trabajo cuando sus jefes llegaron.
4. Ojalá hubiera llovido hoy.
5. Mi padre nos dijo que regresaría el viernes por la tarde.
6. Queremos una nueva computadora.
7. Me pregunté si me habrían visto.
8. No creo que mi madre haya viajado.
9. Estamos ansiosos de que mi hermano vuelva de su viaje.
10. Te lo contaré cuando vengas a mi casa.

02- Cambia los infinitivos entre paréntesis al tiempo correcto, en algunos casos el tiempo estará indicado entre paréntesis, en otros tú debes elegir cuál tiempo es más adecuado. Si tienes dudas sobre cómo realizar estos ejercicios, puedes leer antes el material sobre los tiempos y modos verbales.

Si **1** _____ (**pensar - presente**) en las diferencias entre los matrimonios de antes (los de nuestros papás) y los de ahora, seguro te **2** _____ (**dar - futuro**) cuenta

que son muchas. Hoy por hoy, las mujeres **3** _____ (**ser**) más independientes y con sólo decir acepto, no **4** _____ (**pretender**) cambiar su mundo, a diferencia de épocas anteriores, en donde pocas mujeres **5** _____ (**trabajar - imperfecto**) ya que se **6** _____ (**dedicar**) a realizar tareas del hogar y a atender a su marido a cambio de ser mantenidas. Esta liberación femenina, **7** _____ (**haber**) costado mucho a las que **8** _____ (**contraer - presente**) matrimonio en la actualidad; por un lado se **9** _____ (**querer**) mantener la independencia, seguir trabajando y tener ahorros propios, pero por el otro, se **10** _____ (**tener - presente**) el deseo de sentirse protegidas por la pareja y en muchas ocasiones, hasta ser mantenidas económicamente hablando.

03- Completa las oraciones con el tiempo y modo verbal adecuado a cada situación. Si tienes dudas sobre cómo realizar estos ejercicios, puedes leer antes el material sobre los tiempos y modos verbales.

1. El conflicto que se _____ (crear) es muy grande
2. Dijo que _____ (venir)
3. No creo que María _____ (comprar) un vestido nuevo.
4. Yo no _____ (conocer) a nadie cuando _____ (estar) en Madrid.
5. Cuando la profesora _____ (entregar) las pruebas, los alumnos ya _____ (saber) los resultados.
6. ¿_____ (estar) en casa mañana?
7. _____ (comprar) lo que te _____ (pedir).
8. Dudo mucho que Juan _____ (aprobar) en el examen.
9. Actualmente _____ (vivir) en Paris.
10. ¿_____ (trabajar) usted en mi casa?

04- Produce oraciones utilizando el tiempo y modo verbal solicitado. Intenta utilizar los verbos que están indicados entre paréntesis. Si tienes dudas sobre cómo realizar estos ejercicios, puedes leer antes el material sobre los tiempos y modos verbales.

1. Pretérito Pluscuamperfecto de indicativo. (venir, cantar, limpiar)
2. Presente del subjuntivo (poner, crear, ganar)
3. Futuro perfecto del indicativo (viajar, sufrir, entregar)
4. Pretérito perfecto del subjuntivo (amar, comer, llegar)
5. Condicional del indicativo (dormir, leer, escribir)

05 - Escribe un párrafo describiendo un poco de todo que ya hayas realizado en tu vida académica. Si tienes dudas sobre cómo utilizar los verbos, puedes consultar el material sobre los tiempos y modos verbales.

UNIDAD 3

CUESTIONARIO

01- Lee las siguientes oraciones e identifica los tiempos verbales a que corresponden cada uno. Si tienes dudas sobre cómo realizar este ejercicio, puedes leer antes el material y foro de discusión sobre los tiempos verbales.

1. ¡Me gustaría tanto ir a ese baile de disfraces!
2. ¿Por qué no cierran la ventana?
3. Para entonces la habrá reparado
4. ¿Crees que habríamos dicho que no?
5. Si no hubiera llovido ayer, Juanjo y yo habríamos ido a la playa.
6. Había practicado mucho para presentar esta pieza tan perfectamente
7. Yo (en tu lugar) no lo haría así.
8. Juega al fútbol desde hace cinco años
9. Entrenaba con su equipo los martes y los jueves.
10. Se habrá caído de la bicicleta.

02- ¿Hablamos de una parte del proceso o de un proceso complejo? Fíjate en el ejemplo y formula enunciados con el verbo ESTAR en pretérito indefinido o pretérito imperfecto. Si tienes dudas sobre cuándo utilizar el indefinido o imperfecto puedes leer antes el material y foro de discusión sobre los tiempos verbales.

1. Estoy cansado, sí. Es que ayer _____ trabajando **desde** las 8 **hasta** casi 11. Vamos que a las **diez y media de la noche** todavía _____ revisando papeles allí solo, en la oficina, como un idiota.
2. Mi jefe _____ de viaje en Canadá **tres meses el** año pasado. Cuando tuvimos el accidente en la empresa nos llamó desde Toronto, porque **en aquel momento** _____ allí visitando su hermana.
3. **Cuando nació Carmen**, nosotros _____ viviendo en París.
Ah, ¿sí? ¿Y **cuánto tiempo** _____ allí?
Pues _____ viviendo allí **hasta** que Carmen cumplió dos años, y entonces volvimos a Almería.
4. Oye, te llamé el domingo **a las nueve** y no _____ en casa.
Sí, es que **a esa hora** _____ durmiendo.
5. **El día de mi último cumpleaños** yo _____ haciendo un curso de español de dos semanas en Granada. Pero sólo _____ allí **diez días**.
6. **Mira esta foto:** aquí _____ todos celebrando la boda de Bea.
_____ bailando y contando chistes **toda la noche**. Fue una noche magnífica.

03- ¿Imperfecto o Perfecto? Decida en cada caso cuál tiempo debe ser empleado y utiliza los verbos que están en el cuadro de abajo para completar el texto. Si tienes dudas sobre cuándo utilizar el imperfecto o perfecto puedes leer antes el material y foro de discusión sobre los tiempos verbales.

Para: _____
 CC: _____
 Asunto: _____

Hola, Carolina. Te escribo este mail para contarte por qué no ^{he podido} ir a tu fiesta. Es que esta tarde (1) al cine con Mario. Sí, ese chico que (2) tan feo, ¿recuerdas? Te lo presenté el otro día en el café y, después, te (3) varias veces de él. Bueno, pues resulta que, después del cine, Mario me (4) a cenar en su casa. Yo no (5) , pero, al final, (6) a cenar a su casa con Hans. Mario no lo (7) , así que le (8) que Hans (9) mi novio, y el pobre se lo (10) Al final, la cena (11) realmente horrible. El pollo (12) quemado y la Coca-Cola (13) light sin cafeína y, además de todo, (14) que escuchar durante toda la cena un disco de grandes éxitos de Julio Iglesias. Creo que (15) mi peor noche en los últimos seis meses. Bueno, nos vemos mañana y te cuento más.

☛ poder ✓	1. ir	2. ser	3. hablar	4. invitar	5. querer	6. ir	7. conocer
8. decir	9. ser	10. creer	11. ser	12. estar	13. ser	14. tener	15. ser

04- El futuro simple habla de una realidad presente o futura. Con en el futuro solo predecimos o suponemos cómo puede ser una realidad de la que todavía no tenemos experiencia completa. Escribe oraciones utilizando el futuro prediciendo lo que té puede ocurrir en los momentos determinados abajo. Si tienes dudas sobre la forma verbal del futuro simple puedes leer antes el material y foro de discusión sobre los tiempos verbales.

1. MAÑANA –
2. PRÓXIMO FIN DE SEMANA –
3. PRÓXIMA SEMANA –
4. PRÓXIMA MES –
5. PRÓXIMO AÑO –

05- Utilizamos un condicional simple para referirnos a algo presente o futuro, estamos declarando una realidad hipotética o preguntando por ella. Escribe oraciones utilizando el condicional simple para declarar o preguntar hipotéticamente a las personas que siguen listadas abajo. Si tienes dudas sobre la forma verbal del condicional simple puedes leer antes el material y foro de discusión sobre los tiempos verbales. Tiene cuidado con los verbos irregulares.

1. Tu profe de español –
2. Tu mejor amigo/a –
3. El presidente del país-
4. Tu vecino/a –
5. Tu compañero de clase-

06- Usamos el Futuro perfecto para declarar sucesos futuros anteriores a otro momento futuro, o sea, para declarar que lo que predecimos en el futuro estará terminado en ese punto. **Escribe un párrafo sobre algunas cosas que crees que estarán concluidas mañana en este mismo horario.** Si tienes dudas sobre la forma verbal del futuro compuesto puedes leer antes el material y foro de discusión sobre los tiempos verbales.

07- Escribe un párrafo hablando de tus sueños, deseos y planes futuros para tu carrera profesional, y las posibilidades que te aguardan en la profesión de profesor de español. Si tienes dudas sobre cómo utilizar los verbos, puedes leer antes el material y foro de discusión sobre los tiempos verbales.

UNIDAD 4

CUESTIONARIO

01- Lee las siguientes oraciones e identifica cuál tipo de verbo fue empleado en cada oración. Si tienes dudas sobre cómo realizar este ejercicio, puedes leer antes el material y foro de discusión sobre los tiempos verbales.

- Cuando termino el trabajo, ME LAVO las manos.
- Es evidente que SE ODIAN.
- Si OS PARÁIS continuamente, no vamos a llegar nunca.
- ¿Cuánto tiempo hace que NOS CONOCEMOS tú y yo?
- Todavía no ME HE PEINADO.
- Vamos a la fiesta, pero NOS SALIMOS temprano.
- El niño SE SENTÓ enfrente de su madre.
- Yo no ME ARRENPENTÍ de viajar solo por América Latina.
- ¡Estoy harta! Mis hijos SE PELEAN todo el día.
- ÉL SE QUEJA de todo en el trabajo.
- NOS LEVANTÁBAMOS muy tarde a los domingos.
- El problema es que no OS AYUDÁIS los unos a los otros.

02- Completa las oraciones conjugando los verbos reflexivos en presente del indicativo. Si tienes dudas sobre cómo realizar estos ejercicios, puedes leer antes el material sobre los tiempos y modos verbales.

- Ángela no _____ (despertarse) nunca antes de las 10.
- Nosotros _____ (levantarse) temprano.
- Ustedes _____ (dormirse) tarde?
- Yo (bañarse) _____ cuando quiero relajarme.
- ¿A qué hora _____ (acostarse) ? tú?
- Ellos _____ (afeitarse) todos los días.
- Yo _____ (vestirse) ? antes de desayunar.
- Alfredo _____ (quitarse) la ropa antes de acostarse.
- Ellas _____ (divertirse) en la fiesta.
- Ellos _____ (lavarse) las manos.
- Ustedes _____ (sentirse) mal.
- Yo _____ (mirarse) en el espejo

03- Lee las siguientes oraciones e identifica entre ellas en cuáles hay verbos recíprocos. Si tienes dudas sobre cómo realizar este ejercicio, puedes leer antes el material y foro de discusión sobre los tiempos verbales.

- a) Ellos se lavaron la cara en las aguas del río.
- b) Las dos amigas se dieron un beso.
- c) Nos hemos acordado mucho de vosotros estas vacaciones.
- d) Álvaro y yo nos hemos buscado durante días.
- e) Los dos rivales intercambiaron miradas desafiantes.
- f) Ana y Luisa se despidieron a la entrada de la estación.
- g) Los trabajos se ajustaban a las normas de presentación.
- h) Los jugadores se tratan con especial respeto.
- i) Nos vimos a la salida del concierto.
- j) Ellos se liberaron de sus ataduras.

04- Lee el pequeño fragmento de texto y complétalo conjugando los verbos entre paréntesis. Si tienes dudas sobre cómo realizar este ejercicio, puedes leer antes el material y foro de discusión sobre los tiempos verbales.

Una chica que (1)_____ (llamarse) Luisa tiene el mismo horario todos los sábados. Ella siempre (2)_____ (despertarse) a las once. Entonces, (3)_____ (desayunarse) con la familia. Después de comer, (4)_____ (cepillarse) los dientes y (5)_____ (ducharse). Sale del baño, y (6)_____ (sentarse) en su cuarto en frente de un espejo. (7)_____ (secarse) y (8)_____ (peinarse) el pelo. También, (9)_____ (ponerse) el maquillaje. Luego, sale con sus amigos y ellos (10)_____ (divertirse) en una fiesta o un disco. Cuando regresa a su casa, ella (11)_____ (quitarse) la ropa, (12)_____ (ponerse) las pijamas y (13)_____ (acostarse).

05- Escribe un párrafo hablando un poco de tu rutina diaria y de cómo se sientes en relación a la organización del tiempo en tu vida. Si tienes dudas sobre cómo utilizar los verbos, puedes leer antes el material y foro de discusión sobre los tiempos verbales.

UNIDAD 5

PRODUCCIÓN TEXTUAL FINAL

GÉNERO TEXTUAL: MENSAJE EN FORO

Produce un pequeño mensaje en el foro de la unidad 5 hablando un poco para el profesor y tus compañeros lo que más te ha gustado en el curso, las mayores dificultades, lo que piensas que has aprendido durante el curso, cuáles sugerencias darías para el profesor y para la realización del curso.