



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

Maria da Paixão Santos Corrêa

Os artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol: o ensino explícito faz a diferença no seu processamento?

Florianópolis  
2023

Maria da Paixão Santos Corrêa

Os artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol: o ensino explícito faz a diferença no seu processamento?

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestra em Linguística.

Orientadora: Professora Rosely Perez Xavier, Dra.

Florianópolis  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

CORRÊA, Maria da Paixão Santos  
Os artigos "el" e "lo" do espanhol : o ensino explícito faz  
a diferença no seu processamento? / Maria da Paixão Santos  
CORRÊA ; orientadora, Rosely Perez Xavier, 2023.  
136 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós  
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Instrução por Processamento. 3. língua  
espanhola. 4. artigos "el" e "lo". I. Xavier, Rosely Perez .  
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Linguística. III. Título.

Maria da Paixão Santos Corrêa

Os artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol: o ensino explícito faz a diferença no seu processamento?

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 30 de agosto de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof<sup>a</sup> Rosely Perez Xavier, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

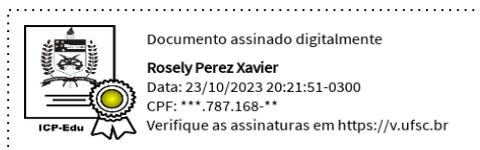
Prof<sup>a</sup> Heloísa Reis Curvelo, Dra.  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof<sup>a</sup> Leandra Cristina de Oliveira, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Linguística.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof<sup>a</sup> Rosely Perez Xavier, Dra.  
Orientadora

Florianópolis, 2023.

Este trabalho é dedicado ao meu filho  
Caio Rafael Corrêa Braga.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Jesus Cristo, Criador, Conhecedor de mim e Mantenedor da vida. A Ele toda a minha gratidão pelas Suas provisões diárias e por Seu amor por mim.

À Professora Doutora Rosely Perez Xavier, orientadora desta pesquisa, por seu profissionalismo, sua dedicação, seus “olhos de lince”, sua competência, sua disponibilidade e seu compromisso com a qualidade do que faz. Muito obrigada por contribuir com a minha formação como pesquisadora. Obrigada por tudo o que eu aprendi com a senhora, por marcar a minha vida acadêmica e compartilhar comigo os seus muitos saberes. Agradeço-lhe humilde e profundamente por não haver soltado a minha mão quando eu precisei recuar. Meu eterno reconhecimento pela sua contribuição incansável para que eu chegasse aqui.

Às Professoras, Doutoradas Leandra Cristina de Oliveira (DLLE/PPGLin/UFSC) e Mailce Borges Mota (DLLE/PPGLin/UFSC) pelas importantes contribuições durante a qualificação do projeto de mestrado.

À Professora Doutora Adja Durão (PPGLin/UFSC) por sua amabilidade, torcida e pelo carinho.

Ao Professor Doutor Bill VanPatten, que, gentilmente, me enviou material para pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin/UFSC pela sua atuação e compromisso com a qualidade do ensino e da pesquisa.

À colega Deise Stolf Krieser pelo apoio e acolhimento nas dificuldades.

Aos meus alunos e às minhas alunas do presente e do passado, pois foi graças a vocês que a inquietação sobre o porquê das trocas de “*el*” por “*lo*” nasceu, e me motivou a entender um pouco sobre este fato linguístico. Muito obrigada por suas contribuições!

Agradeço, especialmente, aos participantes desta pesquisa por aceitarem fornecer os dados. Obrigada a cada um (a) de vocês!

Agradeço aos gestores e gestoras das instituições co-participantes desta pesquisa.

Minha gratidão eterna à minha mãe pelas suas orações e lutas para que eu chegasse a este momento. Obrigada por todas as suas contribuições ao longo da minha trajetória, particularmente, pelo incentivo rumo à “superação” das dificuldades que só eu e Deus sabemos a fundo quais são.

Ao meu grande amor, companheiro, amigo e incentivador, meu filho Caio Braga. A minha eterna gratidão pela força, pelo amor, pelas palavras e pelo auxílio de sempre. Nunca

esquecerei do apoio e nem das noites e dias que passaste ao meu lado, me encorajando rumo a esta etapa. Obrigada, filho, por me acompanhares em cada passo desta trajetória e por me incentivares a lutar e conquistar meus sonhos!

À família Azevedo do Amaral, nas pessoas dos pastores Paulo e Ester Amaral e suas filhas, Carolina Azevedo do Amaral e Camila Azevedo do Amaral. A essa família tão especial, meu eterno reconhecimento por suas orações, sua torcida e por segurar a minha mão. Quero agradecer, com um gesto muito especial e carregado de emoção, à presença da Camila Azevedo do Amaral em minha vida, ao longo desta trajetória. Nunca esquecerei das noites ao meu lado, de teres segurado a minha mão e chorado comigo, e por mim. Te agradeço humildemente por tudo!

Aos amigos Ulisses e Neilson e às amigas Adriana Getelina, Rita Íris, Euzilânia, Neudilene, Cleria Lourdes, Elén, Heloísa Curvelo, Daniela Saraiva, Ana Cleide Araújo, Francinete Soares e Maria da Hora pelo incentivo, força e ajuda nos momentos de tensão e dificuldade. Eu devo muito a cada um(a) de vocês! Gratidão por tudo!

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é avaliar o papel da informação explícita na Instrução por Processamento (IP), uma intervenção de ensino que prevê três momentos distintos: (1) informação explícita sobre uma determinada forma linguística; (2) informação explícita sobre a estratégia equivocada usada pelos aprendizes quando processam essa forma e (3) atividades com insumo estruturado. As formas escolhidas foram os artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol em cinco condições de uso: “*el*” + substantivo masculino (condição 1), “*el*” + adjetivo + substantivo (condição 2), “*lo*” + adjetivo substantivador (condição 3), “*el*” + advérbio + adjetivo + substantivo implícito (condição 4) e “*lo*” + advérbio + adjetivo substantivador (condição 5). O foco do estudo foi verificar se as informações explícitas (momentos 1 e 2 da IP) facilitam o processamento desses artigos no insumo, isto é, se os aprendizes teriam mais sucesso na associação entre as formas visadas (“*el*” e “*lo*”) e o seu significado e função no insumo (masculino singular e neutro, respectivamente). O trabalho segue o modelo de Processamento do Insumo proposto por VanPatten (2002, 2004, 2017). Participaram do estudo dois grupos de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de São Luís, MA. O Grupo Experimental (GE) foi submetido aos três momentos da IP e o Grupo Controle (GC), às atividades com insumo estruturado (momento 3 apenas). As atividades foram de compreensão oral e escrita com os artigos “*el*” e “*lo*” destacados no insumo com letra 14, em negrito e sublinha, em contextos de uso comunicativo. Os dados foram coletados por meio de dois pré-testes, dois pós-testes imediatos e um teste postergado. Os resultados mostraram que a informação explícita ajudou o GE a acelerar o processamento correto do “*el*” na condição 1, a mais elementar, com efeito significativo no próprio grupo e entre os grupos. No entanto, no teste final, o GC apresentou ganhos significativos nessa condição, sugerindo que as atividades com insumo estruturado favoreceram igualmente o processamento do “*el*” na condição 1. Nas demais condições, a informação explícita não apresentou efeito significativo sobre o GC, indicando que a sua presença na IP pode ser dispensada quando as estruturas são mais complexas linguisticamente.

**Palavras-chave:** Instrução por Processamento; artigos “*el*” e “*lo*”; língua espanhola.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es evaluar el papel de la información explícita en la Instrucción de Procesamiento (IP), una intervención pedagógica compuesta por tres momentos distintos: (1) información explícita sobre una determinada forma lingüística; (2) información explícita sobre la estrategia equivocada usada por los aprendices cuando procesan esa forma y (3) actividades de *input* estructurado. Las formas elegidas para este estudio fueron los artículos “el” y “lo” del español en cinco condiciones de uso: “el” + sustantivo masculino (condición 1), “el” + adjetivo + sustantivo (condición 2), “lo” + adjetivo sustantivador (condición 3), “el” + adverbio + adjetivo + sustantivo implícito (condición 4) y “lo” + adverbio + adjetivo sustantivador (condición 5). El foco del estudio fue verificar si las informaciones explícitas (momentos 1 y 2 de la IP) facilitan el procesamiento de esos artículos en el *input*, es decir, si los aprendices tendrían más éxito en la asociación entre las formas meta (“el” y “lo”) y su significado y función en el *input* (masculino singular y neutro, respectivamente). La investigación sigue el modelo del Procesamiento del *Input* propuesto por VanPatten (2002, 2004, 2017). Participaron del estudio dos grupos de alumnos del 9º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela estatal de Sao Luís, MA. El Grupo Experimental (GE) fue sometido a los tres momentos de la IP y el Grupo de Control (GC), a las actividades de *input* estructurado (solo el momento 3). Las actividades fueron de comprensión oral y escrita con los artículos “el” y “lo” destacados en el *input* con letra negrita, fuente 14, subrayada, en contextos de uso comunicativo. Los datos han sido recogidos por medio de dos pruebas previas, dos pruebas posteriores inmediatas y una prueba postergada. Los resultados mostraron que la información explícita ayudó al GE a acelerar el procesamiento correcto del artículo “el” en la condición 1, la más básica, con efecto significativo en el propio grupo y entre los grupos. Sin embargo, en la prueba postergada, el GC obtuvo resultados significativos en esa misma condición, sugiriendo que las actividades con *input* estructurado, de igual modo, favorecieron el procesamiento de la forma “el” en la condición 1. En las demás condiciones, la información explícita no presentó efecto significativo sobre el GC, indicando que su presencia en la IP es innecesaria cuando las formas son más complejas lingüísticamente.

**Palabras clave:** Instrucción de Procesamiento; artículos “el” y “lo”; lengua española.

## **LISTA DE ESQUEMA**

Esquema 1 – Processos básicos de aquisição de uma segunda língua/língua estrangeira

31

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Situações de contraste nos usos dos artigos “ <i>el</i> ” e “ <i>lo</i> ”	44
Quadro 2	–	Sintagmas nominais apresentados nas atividades 1, 2 e 3 de cada unidade de ensino	47
Quadro 3	–	Exemplares em sua forma adequada e inadequada apresentados nos pré e pós-testes 1 e 2	55
Quadro 4	–	Exemplares na forma adequada e inadequada apresentados no pós-teste final	55
Quadro 5	–	Procedimentos de coleta de dados nos grupos Experimental e Controle	55
Quadro 6	–	Níveis de desempenho dos alunos para a análise dos dados dos pré e pós-testes 1 e 2	57
Quadro 7	–	Categorias e níveis para a análise da retenção	58

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Número de amostras de cada condição de uso dos artigos nas unidades de ensino	46
Tabela 2	– Níveis de desempenho descartados da análise dos dados dos pré e pós-testes 1 e 2	60
Tabela 3	– Número de alunos considerados na análise dos dados em cada condição de uso dos artigos	61
Tabela 4	– Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 1 – GE	61
Tabela 5	– Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 2 – GE	62
Tabela 6	– Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 3 – GE	63
Tabela 7	– Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 4 – GE	64
Tabela 8	– Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 5 – GE	64
Tabela 9	– Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 1 – GC	66
Tabela 10	– Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 2 – GC	67
Tabela 11	– Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 3 – GC	67
Tabela 12	– Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 4 – GC	68
Tabela 13	– Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 5 – GC	69
Tabela 14	– Ganhos percentuais entre os grupos nas cinco condições de “ <i>el</i> ” e “ <i>lo</i> ”	70
Tabela 15	– Porcentagens de acertos dos Grupos Experimental e Controle no teste final	73

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	21
2.1	ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	21
2.1.1	<b>Estratégias explícitas de ensino</b>	21
2.1.2	<b>Estratégias implícitas de ensino</b>	23
2.1.3	<b>Estratégias explícitas <i>versus</i> Estratégias implícitas</b>	26
2.2	PROCESSAMENTO DO INSUMO	28
2.3	INSTRUÇÃO POR PROCESSAMENTO	34
2.3.1	<b>O papel da informação explícita na Instrução por Processamento (IP)</b>	35
2.3.2	<b>Atividades com insumo estruturado</b>	37
2.4	CRÍTICAS À INSTRUÇÃO POR PROCESSAMENTO	40
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	42
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	42
3.2	ESCOLHA DAS ESTRUTURAS-ALVO	43
3.3	AS UNIDADES DE ENSINO	45
3.4	O CONTEXTO DA PESQUISA	48
3.4.1	<b>O perfil do Grupo Experimental</b>	49
3.4.2	<b>O perfil do Grupo Controle</b>	50
3.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	52
3.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	56
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	60
4.1	O DESEMPENHO DO GRUPO EXPERIMENTAL	61
4.2	O DESEMPENHO DO GRUPO CONTROLE	65
4.3	DESEMPENHO: GRUPO EXPERIMENTAL <i>VERSUS</i> GRUPO CONTROLE	69
4.4	RETENÇÃO: GRUPO EXPERIMENTAL <i>VERSUS</i> GRUPO CONTROLE	73
	<b>CONCLUSÃO</b>	76
	<b>REFERÊNCIAS</b>	80
	<b>APÊNDICE A – UNIDADE 1</b>	86
	<b>APÊNDICE B – UNIDADE 2</b>	92

<b>APÊNDICE C – UNIDADE 3</b>	99
<b>APÊNDICE D – UNIDADE 4</b>	105
<b>APÊNDICE E – UNIDADE 5</b>	111
<b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b>	118
<b>APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)</b>	120
<b>APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DE PERFIL</b>	122
<b>APÊNDICE I – Pré e Pós-teste 1</b>	124
<b>APÊNDICE J – Pré e Pós-teste 2</b>	127
<b>APÊNDICE K – TESTE FINAL OU POSTERGADO</b>	130

## 1 INTRODUÇÃO

Na literatura da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua<sup>1</sup>, deparamo-nos com alguns dilemas relacionados ao ensino da gramática como, por exemplo, se ela deveria ou não ser ensinada, quais itens e de que maneira (APARICIO, 2014; DEKEYSER, 1998; DOUGHTY; WILLIAMS, 1998; ESPAÑA; GUTIÉRREZ, 2018; ORTEGA, 2001; PAIVA, 2012; RANTA; Lyster, 2017; SÁNCHEZ PÉREZ, 1982; XAVIER, 2001). A origem desses e de outros dilemas deve-se à importância da gramática ao longo da história dos estudos linguísticos em geral e, em específico, do ensino de línguas. Nesse último caso, resultados de pesquisas ainda divergem quanto à eficácia do ensino das formas linguísticas e da maneira como elas deveriam ser ensinadas.

Antes de prosseguir nesses dilemas, é importante esclarecer o conceito de gramática que sigo neste estudo. A palavra *gramática* significa um “conjunto de regras” (ANTUNES, 2007; POSSENTI, 1998), que podem ser pertinentes às questões do ensino. Segundo Possenti (1998, p. 64), esse conjunto de regras pode ser entendido como (1) aquelas “*que devem ser seguidas*”, (2) “*que são seguidas*” ou (3) “*que o falante da língua domina*”. A primeira noção é adotada nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos, que apresentam informações explícitas sobre uma regra para produzir efeito na produção escrita e oral dos alunos. Gramáticas desse tipo são, segundo Possenti (1998, p. 65), “*normativas ou prescritivas*”. A segunda noção “orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é *descrever e/ou explicar* as línguas tais como elas são faladas” e, por essa razão, as gramáticas desse tipo são conhecidas como *descritivas*. A terceira noção de gramática corresponde às hipóteses do falante sobre os conhecimentos linguísticos que carrega “para produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 1998, p. 69). É o que Possenti (1998) denomina de *gramática internalizada*, fazendo alusão à gramática gerativa de Noam Chomsky. No presente estudo, sigo a acepção de gramática como um conjunto de regras que o falante domina, seguindo a perspectiva da gramática internalizada (concepção 3).

Muitos autores defendem o ensino da gramática sob os argumentos de que o conhecimento linguístico ou sistêmico de uma língua estrangeira pode ajudar o aprendiz a processar determinadas estruturas no insumo (VANPATTEN, 2002, 2004), reestruturar a sua

---

<sup>1</sup> Reconheço a discussão acerca dos termos língua estrangeira (LE), segunda língua (L2), língua adicional (LA) etc. Contudo, sigo a terminologia usada na literatura que ampara esta pesquisa, por isso usarei os termos língua estrangeira (LE) / segunda língua (L2) como sinônimos.

interlíngua (MCLAUGHLIN, 1990), produzir falas mais acuradas (KRASHEN, 1982), compreender o funcionamento da língua (APARICIO, 2014; XAVIER, 2001), além de contribuir indiretamente para a aprendizagem/ aquisição<sup>2</sup> do conhecimento implícito ao ajudar o aluno a perceber a estrutura aprendida no insumo, ativando processos de aprendizagem implícita (ELLIS, 2009; XAVIER, 2001).

A relação entre conhecimento explícito e implícito foi inicialmente discutida por Bialystok (1981), que sugeriu a existência de dois sistemas distintos de conhecimento linguístico: o explícito e o implícito, também denominados “declarativo” e “procedimental”, respectivamente (APARICIO, 2014, p. 19). O primeiro sistema armazena conhecimento derivado de informações que foram previamente analisadas pelo aluno. Segundo Bialystok (1981, p. 34), o conhecimento explícito é “explanatório”, consciente, abstrato e gerado a partir da instrução formal focada no ensino de regras de estruturas gramaticais. Por outro lado, o sistema de conhecimento implícito carrega informações intuitivas e, ao contrário do explícito, o aprendiz não está consciente das propriedades formais desse conhecimento (BIALYSTOK, 1981; ELLIS, 2009). Considerando esses dois sistemas, alguns autores argumentam que o conhecimento explícito da gramática pode favorecer indiretamente a aprendizagem do conhecimento implícito (BIALYSTOK, 1981; ELLIS, 2009).

Em oposição, há autores que assumem visão contrária ao ensino de gramática (KRASHEN, 1982; LUFT, 2002; PÉREZ GUTIÉRREZ, 2005) por entenderem que a aprendizagem de uma língua estrangeira/segunda língua deve acontecer de modo incidental e implícito. Em outras palavras, adquirimos a forma linguística por meio do significado da língua em uso (KRASHEN, 1982) e sem a intenção de querer aprender determinadas estruturas ou vocábulos definidos pelo professor. Pérez Gutiérrez (2005) também se mostra bastante pessimista quanto ao ensino explícito de regras, pois, na prática, segundo ele, o ensino da gramática tem-se revelado pouco motivador para a aprendizagem dos alunos.

Nesta pesquisa, proponho o ensino explícito da gramática, em particular dos artigos “*el*” e “*lo*” da língua espanhola, pois é comum alunos de espanhol empregarem o artigo neutro “*lo*” ao invés do artigo masculino “*el*” em sintagmas nominais como “*el coche*” (“*lo coche*”\*) e “*el niño*” (“*lo niño*”\*) por conta da analogia com o português, que utiliza o artigo “o” para se referir a substantivos masculinos. Portanto, o uso equivocado da forma “*lo*” parece ser decorrente da transferência negativa do português e, portanto, um erro interlingual

---

<sup>2</sup> Neste estudo, os termos *aprendizagem* e *aquisição* são tratados como sinônimos, pois não nos interessa discutir ou avaliar esses processos cognitivos, mas se a instrução explícita favorece (ou não) os alunos no momento de relacionarem uma determinada forma linguística e o seu significado/função no insumo.

(BECKHAUSER; SCHARDOSIM, 2011; DURÃO; SCHARDOSIM, 2011; ECKERT, 2014; MILANI, 2000; TORIJANO, 2008).

É importante mencionar que propor o ensino explícito dos artigos “*el*” e “*lo*” não significa que a aprendizagem do conhecimento linguístico deve constituir o objetivo principal da prática pedagógica cotidiana do professor de língua estrangeira, pois aprender uma língua não é um processo de acúmulo gradual de suas partes (LONG; ROBINSON, 1998). Por isso, não procede fomentarmos um ensino a partir de um saber pautado apenas nas estruturas linguísticas desprovidas do contexto de uso/da interação com o outro. Assim sendo, deparamo-nos com o segundo dilema: quais itens linguísticos deveriam ser ensinados?

Segundo Doughty e Williams (1998), um dos critérios para esta escolha é a problematicidade de uma determinada estrutura para um grupo de alunos, considerando a sua complexidade linguística ou a falta de um correspondente na língua materna. VanPatten (2004), por outro lado, defende que as estruturas candidatas ao ensino devem ser aquelas que apresentam pequena carga comunicativa, como é o caso das palavras funcionais (*functional words*)<sup>3</sup>, que passam despercebidas quando o foco do aprendiz está no significado das informações. Nesta pesquisa, os artigos “*el*” e “*lo*” atendem tanto ao critério apontado por Doughty e Williams (1998) como àquele defendido por VanPatten (2004).

O terceiro e último dilema apresentado refere-se à forma como determinadas estruturas linguísticas devem ser ensinadas, podendo acontecer por meio de estratégias explícitas ou implícitas. Nesta pesquisa, proponho o uso de uma estratégia explícita (i.e., o ensino dedutivo) seguindo a Instrução por Processamento (IP), que é uma abordagem de ensino que visa engajar os aprendizes no estabelecimento de relações entre forma e significado. Essa abordagem se baseia nos princípios do Modelo de Processamento do Insumo proposto por VanPatten (2002, 2004, 2017). Basicamente, a IP consiste em o professor (1) explicar o emprego correto de uma determinada forma linguística, (2) informar aos alunos sobre as estratégias equivocadas que utilizam no emprego dessa forma, e (3) conduzir atividades com insumo estruturado (*structured input activities* – VANPATTEN, 2017). No presente estudo, interessa avaliar o papel das informações explícitas (etapas 1 e 2) no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” em contexto de uso comunicativo da língua, isto é, se essas informações ajudam os alunos a vincularem essas formas com o seu significado/função no insumo. Segundo VanPatten (2004), esse processamento é o **primeiro passo** para a aprendizagem de uma forma linguística.

Ainda com base no autor, a IP visa “afastar” os alunos de estratégias equivocadas que

---

<sup>3</sup> Palavras funcionais são aquelas que exercem relações gramaticais dentro de sentenças, mas que carregam pouco significado em si, como preposições, artigos, conjunções etc (RICHARDS; SCHMIDT, 2010).

costumam utilizar durante o processamento da forma linguística e, para isso, promove o ensino explícito (etapa 1) e a conscientização dos alunos sobre as suas estratégias equivocadas (etapa 2). No caso desta pesquisa, o objetivo da IP é evitar o uso equivocado do artigo neutro “lo” em casos em que o artigo masculino “el” seria apropriado, e vice-versa, dependendo da condição de uso. Na sequência, atividades com insumo estruturado são propostas para atrair a atenção dos aprendizes para o uso dos artigos em contextos voltados para o significado das informações.

Para avaliar o papel da instrução explícita no processamento dos artigos “el” e “lo”, duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental participaram da pesquisa. Uma delas foi submetida à IP que, como já mencionado, prevê três etapas, enquanto a segunda turma trabalhou somente com as atividades envolvendo insumo estruturado. Essas atividades são desenhadas para atrair a atenção dos aprendizes para a estrutura visada em uso comunicativo da língua. Uma discussão mais detalhada sobre elas e a IP é realizada no Capítulo 2.

Minha experiência como professora efetiva de espanhol no Ensino Médio, de 2001 a 2017, mostrou-me que muitos estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira, mesmo expostos a explicações e amostras linguísticas envolvendo o emprego da forma “el” antes de substantivos, costumavam usar a forma neutra “lo”, ao produzirem sentenças orais e/ou escritas. Por exemplo, alguns produziam “lo” *libro* ao invés de “el” *libro*. Embora reconheça que a troca de um artigo pelo outro não costuma ocasionar problemas de inteligibilidade, o uso inadequado desses artigos pode levar, impreterivelmente, ao preconceito linguístico.

Concordo com Longaray (2009) que aprender uma língua estrangeira envolve relações de poder. Por essa razão, apoderar-se de conhecimentos linguísticos e comunicativos pode diferenciar o *status* do aprendiz em suas interações com outros interlocutores dessa língua. Trata-se de um “investimento” do professor na proficiência dos alunos, principalmente quando determinadas estruturas não existem na língua portuguesa, como é o caso do artigo neutro “lo”. Esse investimento está atrelado à noção de capital cultural<sup>4</sup> de Bourdieu.

O problema aqui apresentado – a troca do artigo masculino singular “el” pelo neutro “lo”, tanto na escrita quanto na oralidade – não é algo novo. Muitos autores (BECKHAUSER; SCHARDOSIM, 2011; CAMARGO, 2003; DURÃO, 2004; ECKERT, 2014; LOOSE, 2006; TORIJANO, 2008) já discutiram essa questão. Camargo (2003, p. 168), por exemplo, afirma que “o estudante brasileiro em seu processo de aquisição da língua espanhola encontra especial dificuldade na aprendizagem do “lo”. A princípio, quando está aprendendo os artigos sofre a

---

<sup>4</sup> Capital cultural é um conceito vinculado à noção de poder e consiste nos ativos sociais relacionados a uma pessoa: educação, intelecto, forma de falar e de se vestir, por exemplo. São indicadores de mobilidade social dentro de uma sociedade dividida em estratos.

tentação de utilizá-lo como se fosse masculino”<sup>5</sup>. Durão (2004) postula que essa dificuldade pode persistir e aparecer também na fala/escrita de estudantes lusofalantes que já estejam no nível avançado da língua espanhola. A mesma constatação é feita por Beckhauser e ScharDOSim (2011, p. 26): “a dificuldade do uso do artigo neutro *lo* consiste em usá-lo equivocadamente como artigo definido masculino singular”.

O objetivo desta pesquisa não é retomar essa problemática na perspectiva de trazer as suas causas, mas de analisá-la metodologicamente ao propor uma abordagem de ensino que possa tratar do problema. Como já mencionado, essa abordagem é a IP, baseada nas estratégias equivocadas que os alunos utilizam quando processam a estrutura visada no insumo. Neste estudo, a estratégia que os alunos costumam utilizar é a seleção equivocada dos artigos “*el*” e “*lo*” na escrita e na fala. Desse modo, proponho avaliar o papel da informação explícita (ensino explícito da forma visada + a conscientização dos alunos com relação às estratégias equivocadas que utilizam) no “processamento do insumo” (VANPATTEN, 2002, 2004, 2017), isto é, no vínculo que o aprendiz estabelece entre a forma-alvo e o seu significado/função em contexto de uso da língua. Não se trata da aprendizagem da forma linguística, pois esse processo, segundo VanPatten (2004), não é único; envolve múltiplos processos e subprocessos, sendo o “processamento do insumo” o primeiro passo em direção à aprendizagem.

Não são muitos os estudos que tratam do “*el*” e “*lo*” na perspectiva metodológica. Em um levantamento realizado na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>6</sup> e no Portal da CAPES<sup>7</sup> foram encontrados quatro trabalhos, pautando-me na frase “artigo neutro *lo*”: Eckert (2014), Loose (2006), Rodriguez (2002), o qual não está disponível para acesso, e Silva (2019). Dos três trabalhos lidos (ECKERT, 2014; LOOSE, 2006; SILVA, 2019), apenas o de Loose (2006) faz uso de uma abordagem de ensino para avaliar a aprendizagem do “*lo*”. Os demais tratam de temáticas diferentes relacionadas aos artigos em questão.

Loose (2006) analisa o papel da instrução explícita na aprendizagem de algumas estruturas da língua espanhola, particularmente do artigo neutro “*lo*”, bem como se o ensino explícito reduz as interferências causadas pela língua materna, e se ele exerce algum efeito duradouro na aprendizagem. Participaram do estudo 23 alunos de primeiro ano do Ensino Médio, que cursavam Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) (grupo A), e 20 alunas do

<sup>5</sup> El estudiante brasileño en su proceso de adquisición de la lengua española encuentra especial dificultad en el aprendizaje del “lo”. Al principio cuando está aprendiendo los artículos sufre la tentación de utilizarlo como determinado masculino.

<sup>6</sup> <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>

<sup>7</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

segundo semestre do Curso de Letras Português-Espanhol (grupo B). Ambos os grupos pertenciam à mesma instituição privada de ensino. Todos foram submetidos a um pré-teste, que visou verificar o conhecimento prévio das estruturas-alvo, assim como foi feito na presente pesquisa. Os alunos foram submetidos ao ensino explícito das regras de uso das estruturas pesquisadas. No caso do artigo neutro “*lo*”, a explicação das regras foi acompanhada de frases que ilustravam o emprego do artigo diante de adjetivos, advérbios e do pronome relativo *que*. Na sequência, os participantes tiveram que produzir frases com o artigo neutro “*lo*” para praticarem o seu uso. Depois de dois meses da explicação formal, os alunos realizaram um pós-teste para analisar o papel da instrução explícita na aprendizagem das estruturas-alvo. Oito meses após o pós-teste, uma entrevista estruturada foi conduzida, a qual possibilitou o uso espontâneo da língua-alvo. Além disso, um teste escrito foi aplicado nos mesmos moldes do pré e pós-teste, com o objetivo de avaliar o efeito duradouro da instrução formal. A pesquisadora concluiu que a instrução explícita foi promissora para a aprendizagem do artigo neutro “*lo*”. No entanto, os dados analisados pela autora discutem, somente, o uso do artigo antes do adjetivo “importante”.

A escassez de pesquisas que investigam o papel da instrução explícita na aprendizagem de estruturas com pouco valor comunicativo, como é o caso dos artigos “*el*” e “*lo*”, levou-me a conduzir o presente estudo. A escolha pela IP deve-se à proposta de que, além da informação explícita (ensino explícito da estrutura + conscientização das estratégias equivocadas), atividades com insumo estruturado são consideradas para favorecer a compreensão da estrutura no insumo em contexto planejado para que a atenção dos aprendizes esteja voltada para o significado das informações. É diferente da abordagem tradicional de ensino gramatical, que envolve o ensino explícito acompanhado de atividades de **prática** da estrutura-alvo para a sua conscientização e automatização. A IP parte do princípio de que a prática da estrutura, oral ou escrita, não favorece a representação da estrutura-alvo na mente, mas o processamento do insumo, isto é, o vínculo da forma visada com o seu significado/função no insumo. A formação desse vínculo é promovido por meio das atividades com insumo estruturado. As informações explícitas, por sua vez, permitem ao aprendiz “perceber” conscientemente a estrutura-alvo no insumo, ao invés de deixar que o próprio aluno a perceba por meio de mecanismos implícitos (FERNÁNDEZ, 2008).

Nesta pesquisa, proponho especificamente:

(a) Comparar duas condições de ensino, uma envolvendo a IP em seus três momentos distintos (ensino explícito da estrutura-alvo + informação explícita sobre a estratégia equivocada utilizada pelos alunos no processamento da estrutura + atividades com insumo estruturado) e a

outra envolvendo somente as atividades com insumo estruturado sem as informações explícitas. Essas condições são aqui denominadas de ‘condição explícita’ e ‘condição implícita’, respectivamente.

(b) Avaliar o efeito das informações explícitas no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*”, a partir das seguintes categorias analíticas: desempenho e retenção.

Isto posto, as seguintes perguntas de pesquisa foram delineadas:

1. Como é o desempenho dos alunos no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” nas condições explícita e implícita de ensino a que foram submetidos?
2. Qual é o efeito da informação explícita no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” em contexto de uso da língua espanhola?
3. A informação explícita tem efeito prolongado no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” em contexto de uso da língua espanhola?

Os resultados desta pesquisa buscam contribuir para as discussões presentes na literatura sobre a eficácia de abordagens explícitas de ensino, visando a uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, particularmente da língua espanhola.

Este trabalho é dividido em quatro capítulos. O capítulo introdutório delimitou a temática, apresentou a justificativa do estudo, a motivação, os objetivos e as perguntas de pesquisa. O Capítulo 2 apresenta as bases teóricas: estratégias explícitas e implícitas de ensino e a abordagem teórica que fundamenta a IP. No capítulo 3, a metodologia do estudo é descrita, assim como as unidades didáticas produzidas. O Capítulo 4 analisa e discute os dados. O estudo finaliza com as respostas às perguntas de pesquisa, aponta as limitações e lança um convite para estudos complementares.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo aborda o referencial teórico desta pesquisa, particularmente o modelo de Processamento do Insumo proposto por VanPatten e a abordagem de ensino denominada “Instrução por Processamento” (IP). Também apresenta as diferenças entre estratégias explícitas e implícitas de ensino e alguns estudos que avaliaram o papel da informação explícita na aprendizagem e no processamento de algumas formas linguísticas. Por fim, alguns estudos críticos sobre a IP são discutidos.

### 2.1 ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A abordagem de ensino de um professor consiste na sua forma pensada de agir e conduzir um determinado conteúdo. É “o que faz o professor ensinar como ensina” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 30). Na prática, um conteúdo linguístico pode ser trabalhado de forma direta, por meio de sua explicação, ou indireta, mediante experiências vivenciadas com a linguagem. O ensino direto nos remete à noção de aprender conscientemente com a atenção voltada para as formas e regras linguísticas; enquanto o ensino indireto parte da noção de aprendizagem incidental e implícita, isto é, sem o envolvimento direto do aluno com as regras linguísticas. Nesse caso, elas são construídas com base nas associações e inferências que os alunos fazem quando estão envolvidos com a linguagem em uso.

Essas visões de como ensinar uma língua estrangeira também podem ser denominadas de “ensino explícito” e “ensino implícito”, respectivamente, e podem se manifestar por meio de estratégias, as quais são discutidas a seguir em seções separadas.

#### 2.1.1 Estratégias explícitas de ensino

Como o nome já sugere, as estratégias explícitas envolvem a explicitação do funcionamento de uma estrutura da língua, seja por meio de explicações do professor, quadros sinóticos ou, ainda, por atividades de metalinguagem. O objetivo dessas estratégias é promover a aprendizagem consciente das formas linguísticas<sup>8</sup>, buscando desenvolver o

---

<sup>8</sup> Para Doughty e Williams (1998), uma forma linguística envolve qualquer nível hierárquico da língua - da fonologia à morfossintaxe, do léxico ao discurso e à pragmática. Exemplos de formas linguísticas são fonemas, morfemas, itens lexicais, elementos de coesão etc.

conhecimento metalinguístico<sup>9</sup> dos alunos. De acordo com Velazquez (2012), uma das vantagens que as estratégias explícitas proporcionam é desenvolver as capacidades reflexivas dos aprendizes por meio da análise, classificação e sistematização das informações linguísticas.

Há duas formas bastante difundidas de promover o ensino explícito: “por meio de estratégia dedutiva, em que a regra é apresentada para a sua aplicação, ou por meio de estratégia indutiva, em que os alunos devem descobrir uma regra a partir da análise de dados linguísticos previamente fornecidos” (FREITAS; XAVIER, 2017, p. 1210-11). A estratégia explícita com enfoque dedutivo parte “do geral ao específico – da regra aos exemplos” (APARICIO, 2014, p. 30), e as informações são geralmente extraídas das gramáticas pedagógicas que trazem dados simplificados. Em alguns casos, elas consistem em “‘conceitos científicos’, isto é, descrições linguísticas detalhadas dos traços gramaticais” (ELLIS, 2015, p. 264). No método dedutivo, o conteúdo gramatical é seguido de exercícios de aplicação da regra para a prática estrutural, contextualizada ou não, a depender da abordagem do professor.

A estratégia explícita com enfoque indutivo, por sua vez, embasa-se no método “‘de descoberta de regras’” ou heurístico” (CORDER, 1973, p. 148), que ocorre quando o aprendiz é exposto a exemplares da estrutura-alvo e informado que deve descobrir as regras de uso da forma linguística. Tal descoberta segue uma ordem que vai do “particular para o geral” (APARICIO, 2014). São os próprios alunos, portanto, que devem chegar ao conhecimento metalinguístico.

Tanto a estratégia dedutiva como a indutiva visam ao desenvolvimento do conhecimento declarativo da estrutura-alvo, e nessas formas de conduzir o ensino, o aluno tem consciência dos conteúdos que está aprendendo.

Outra estratégia explícita é o *feedback* corretivo fornecido pelo professor depois de ter percebido um erro ou deslize na produção escrita e/ou oral do aprendiz. O *feedback* pode ser direto ou metalinguístico (ELLIS, 2009). O primeiro tipo acontece quando o professor fornece a estrutura correta ao aluno, enquanto o segundo é realizado a partir de um comentário explícito do professor sobre o uso correto da estrutura, sendo mais informativo, nesse caso.

Ellis (2015, p. 264) sugere seis formas distintas de instrução explícita para a aprendizagem do conteúdo linguístico: (1) ensino dedutivo seguido de prática e produção, equivalente ao procedimento APP – Apresentação-Prática-Produção<sup>10</sup>; (2) ensino dedutivo

---

<sup>9</sup> Conhecimento metalinguístico pode ser definido como o conhecimento explícito do aprendiz sobre a língua, que pode ser verbalizado (ELLIS, 2015; ROEHR, 2007).

<sup>10</sup> O procedimento metodológico *Apresentação-Prática-Produção* consiste “na apresentação da forma-alvo, seguido por atividades de prática controlada e, finalmente, atividades de produção livre”. (ELLIS, 2015, p. 349).

integrado, que consiste na explicação da estrutura durante atividades de prática comunicativa; (3) ensino dedutivo dos conceitos linguísticos seguido de atividades de prática comunicativa; (4) ensino dedutivo baseado na compreensão, equivalente à Instrução por Processamento, que é a abordagem utilizada na presente pesquisa, a ser discutida na Seção 2.3; (5) ensino indutivo através da prática de modelos, muito comum no método audiolingual; e (6) ensino indutivo através de tarefas de conscientização gramatical. Esse tipo de tarefa apresenta ao aluno um problema de gramática a ser resolvido em pares ou em grupos maiores tendo a língua estrangeira como meio de comunicação (ELLIS, 2003; FOTOS; ELLIS, 1999; XAVIER, 2001).

A opção do professor por estratégias explícitas de ensino baseia-se na visão de aprendizagem como conscientização e, em alguns casos, a automatização do conhecimento por meio de atividades de prática, defendida pela Teoria do Controle Adaptativo do Pensamento (ANDERSON, 1976). A conscientização do conhecimento declarativo e fatural é acessado por processos controlados (DEKEYSER, 1998; ELLIS, 2009). A automatização, por sua vez, envolve mecanismos de fortalecimento, reestruturação e procedimentalização (DEKEYSER, 1998). Todos esses processos necessitam da prática para o conhecimento tornar-se automatizado e fluente. Segundo Dekeyser (1998, p. 50), prática significa “engajar-se numa atividade com o objetivo de tornar-se melhor nela”, podendo ser significativa quando “exercícios comunicativos” (*communicative drills*) são propostos, isto é, quando a estrutura é contextualizada de modo a criar comportamento comunicativo. Segundo o autor, “os exercícios comunicativos requerem que o aluno use a língua para comunicar um significado real, enquanto as regras recém-ensinadas, que é o foco do exercício, ficam mantidas na mente do aluno”<sup>11</sup>. (DEKEYSER, 1998, p. 52).

### 2.1.2 Estratégias implícitas de ensino

Estratégias implícitas são formas indiretas de atrair a atenção dos alunos para uma determinada forma linguística no insumo, escrito ou oral, de modo a promover a sua percepção consciente (*noticing* – SCHMIDT, 2001) e, assim, favorecer a aprendizagem implícita, um processo que pode ser interpretado como proveniente de situações em que os alunos não são informados da(s) estrutura(s) que estão aprendendo (CLEEREMANS; DIENES, 2007).

Para poder atrair a atenção dos alunos, o insumo é manipulado pelo professor, e isso pode ocorrer por meio de insumo encharcado (com fartas amostras da estrutura-alvo) e/ou por

---

<sup>11</sup> *Communicative drills require that the student use the language to convey real meaning, while some recently taught rules, that is the focus of the drill, can be kept in mind.*

insumo destacado para gerar impacto visual ou auditivo. Esses dois tipos de insumo (encharcado e destacado) são utilizados para dar saliência à estrutura linguística em contexto de uso da língua. Por isso, atividades contendo esse tipo de insumo são denominadas ‘tarefas focadas’ (*focused tasks* – ELLIS, 2003, 2015). Os alunos **não** estão cientes da estrutura linguística que deverão aprender, mas poderão percebê-la no insumo para construir alguma relação entre forma-significado/função/regra.

Em algumas tarefas focadas, é possível utilizar insumo destacado e encharcado juntos para aumentar as chances de os aprendizes se atentarem às formas visadas. Embora essas estratégias tenham o propósito de gerar percepção consciente, nada impede que elas sejam usadas em conjunto com o ensino explícito. VanPatten sugere essa combinação na IP, que, como já mencionado no capítulo introdutório, consiste em três etapas metodológicas distintas: (1) explicação do funcionamento de uma regra, (2) informações sobre as estratégias equivocadas que os alunos utilizam quando essa regra é colocada em funcionamento e (3) atividades com insumo estruturado. É na etapa 3 que VanPatten sinaliza o uso de tais estratégias para ajudar os alunos a vincular a forma estudada e o seu significado/função no insumo. Segundo o autor, é “um tipo de foco na forma ou uma forma de destacamento das estruturas”<sup>12</sup> (VANPATTEN, 2002, p. 764).

VanPatten (2002) ainda salienta que a frequência de um mesmo item linguístico no insumo pode favorecer o seu processamento, principalmente quando o item carrega alto valor comunicativo no contexto de uso da língua (VANPATTEN, 2002, cf. p. 760). Além disso, a frequência pode, com o tempo, fazer com que o aprendiz faça a distinção entre quando usar (ou não) uma forma linguística. Para exemplificar, VanPatten e Smith (2022) citam o uso do artigo definido “*the*” (“o”/“a”) no inglês:

Por exemplo, os encontros repetidos com a palavra ‘*the*’ fazem com que a rede de conexão do aprendiz assuma que essa palavra seja seguida por coisas como “*mulher*”, “*vice-presidente*” ou “*escritório*”, mas nunca por “*nadar*”, “*comer*” ou “*pendurar*”. Nos vocábulos do cotidiano, ‘*the*’ é seguido por coisas que são como substantivos [...]. (VANPATTEN; SMITH, 2022, p. 23, tradução minha)<sup>13</sup>.

De modo análogo, esta pesquisa também usa a repetição dos artigos “*el*” e “*lo*” nas atividades com insumo estruturado. As fârtas amostras de cada uma dessas formas aparecem em unidades de ensino separadas, cada qual ilustrando uma determinada condição de uso. Cada artigo é usado reiteradamente em frases e textos para que os participantes desta pesquisa possam

<sup>12</sup> [...] it is more appropriate to view it as a type of focus on form or input enhancement [...].

<sup>13</sup> For example, repeated encounters of the word ‘*the*’ lead the network to posit that it will be followed by something like ‘*woman*’, ‘*vice-president*’, or ‘*office*’, but never ‘*swim*’, ‘*eat*’, or ‘*hang*’. In everyday words, ‘*the*’ is followed by something that is noun-like [...].

percebê-lo e processá-lo corretamente, isto é, vinculá-lo, adequadamente, ao seu significado/função para, ao final, adquiri-lo (ou não). Portanto, o objetivo da frequência desses artigos no insumo das atividades da presente pesquisa é ativar as redes de conexões dos aprendizes, de modo que construções como, por exemplo, “*Lo carro es de Pedro*” possam ser evitadas e o vínculo adequado estabelecido (“*El carro es de Pedro*”).

Na IP, as atividades com insumo estruturado são propostas depois de as informações explícitas terem sido apresentadas aos alunos. No ensino implícito, no entanto, somente as atividades com insumo estruturado são apresentadas, de modo a favorecer a aprendizagem implícita das estruturas visadas. No presente estudo, em ambas as condições (explícita e implícita), as atividades envolveram insumo destacado e encharcado para o processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” no insumo.

Segundo VanPatten (2002, p. 767), o que torna a IP diferente de outras formas de ensino é o fato de ela (1) explicitar aos alunos a estratégia equivocada que os aprendizes costumam utilizar quando aprendem uma determinada estrutura da língua, e (2) oferecer atividades que buscam distanciá-los dessa estratégia, como é o caso das atividades com insumo estruturado.

O conhecimento implícito de uma estrutura é caracterizado como intuitivo, processual, tácito, e é aprendido por meio da compreensão da linguagem em uso. É considerado de acesso rápido e fácil em uso não planejado da língua (ELLIS, 2009). É, portanto, diferente do conhecimento explícito, que é consciente, controlado e de acesso demorado (ELLIS, 2009; KRASHEN, 1982).

Estratégias implícitas de ensino se ancoram em perspectivas de aprendizagem voltadas para a atenção, como a hipótese da percepção (*Noticing*) (SCHMIDT, 2001, 2010) e as teorias baseadas no uso da linguagem (*usage-based theories* – BYBEE, 2008, 2016; LIEVEN; TOMASELLO, 2008; TOMASELLO, 2003; VANPATTEN; SMITH, 2022), as quais sugerem que as vivências com a língua possibilitam a aprendizagem de estruturas gramaticais. Segundo VanPatten e Smith (2022), quanto mais vezes o aprendiz é exposto a eventos comunicativos que contemplem determinada forma linguística no insumo, maiores são as suas chances de, com o tempo, essa forma vir a ser armazenada inconscientemente, isto é, sem a intenção de aprendê-la. Os autores exemplificam:

[...] em espanhol, a exposição repetida a verbos como *escribo* “eu escrevo”, *tomo* “eu tomo”, *vivo* “eu vivo” e vários outros resulta na incorporação inconsciente por parte do aprendiz, ao seu sistema lexical, as características específicas associadas ao -o final, que marca traços específicos (como tempo presente e primeira pessoa do singular). Assim, com o tempo, uma entrada lexical separada para -o é desenvolvida, mesmo que esse sistema possa continuar a manter os exemplos originais de *escribo*,

*tomo, vivo e outros em sua totalidade. (VANPATTEN; SMITH, 2022, p. 11, tradução minha)<sup>14</sup>.*

Isso significa que o encontro do aprendiz com um novo verbo terminado em “o”, no insumo, ativa uma rede de conexões em sua mente, a qual lhe permitirá associar características subjacentes entre o verbo já conhecido e as novas conexões que fará. O aprendiz, então, poderá identificar, por exemplo, traços como 1ª pessoa do singular, tempo presente, nesse novo verbo, graças a um mecanismo que acessa a forma-base, possibilitando-lhe produzir novos verbos.

Na próxima subseção, apresento alguns estudos que realizaram um estado da arte sobre a eficácia de estratégias explícitas e implícitas no ensino de língua estrangeira/segunda língua.

### 2.1.3 Estratégias explícitas *versus* Estratégias implícitas

Saber qual das formas instrucionais – explícita ou implícita – mostra-se mais vantajosa para impulsionar a aprendizagem de traços linguísticos, com ganhos significativos para o aprendiz, é algo que tem motivado estudiosos da área do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Alguns pesquisadores realizaram estudos meta-analíticos<sup>15</sup> (NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA; TOMITA, 2010) para investigar se a informação explícita faz ou não a diferença na aprendizagem de língua estrangeira.

Norris e Ortega (2000) realizaram um levantamento de estudos experimentais e quase-experimentais, publicados entre 1980 e 1998, e concluíram que o ensino explícito (incluindo o dedutivo e o indutivo) é mais eficaz do que o ensino implícito. Os efeitos da instrução explícita também mostraram ser duradouros conforme a meta-análise realizada; entretanto, Norris e Ortega (2000) afirmaram que esses dados não devem ser considerados definitivos, devido ao pequeno número de estudos que utilizou pós-testes postergados.

Para os autores, esses resultados devem ser interpretados com cautela em virtude das seguintes inconsistências e limitações metodológicas nas pesquisas primárias: (1) o uso de testes que favorecem o ensino explícito (i.e. tarefas que demandam a memória explícita do aluno ou testes de uso descontextualizado da língua); (2) a heterogeneidade dos contextos pesquisados (número de participantes, perfis, proficiência, quantidade e intensidade de

<sup>14</sup> [...] *in Spanish, repeated exposure to verbs such as escribo “I write,” tomo “I take,” vivo “I live,” and numerous others results in the learner unconsciously incorporating into the lexicon the specific features associated with the -o ending that mark specific features (such as present tense and first-person singular). Thus, over time, a separate lexical entry for -o is developed even though the lexicon may retain the original examples of escribo, tomo, vivo, and others in their entirety.*

<sup>15</sup> Um estudo meta-analítico tem como objetivo revisar estudos quantitativos sobre um determinado fenômeno, extraindo, combinando e comparando resultados e interpretando o que se sabe sobre ele (ELLIS, 2015; NORRIS, 2013).

instrução), considerados fatores que podem ter influência na eficácia do ensino; (3) a classificação do tipo de instrução, pois, em alguns estudos, a distinção entre Foco na Forma e Foco na FormaS (LONG; ROBINSON, 1998) foi feita de maneira inconsistente, além do fato de que alguns subtipos de instrução (explícita e implícita) precisariam ser mais bem investigados isoladamente por meio da replicação do estudo; (4) a falta de valores exatos das estatísticas correspondentes: “Apenas 26% dos estudos mostraram resultados completos de tais análises na forma de tabelas estatísticas inferenciais” (NORRIS; ORTEGA, 2000, p. 460)<sup>16</sup>; e (5) a insuficiência e/ou ausência de dados dos pré-testes.

Em outra meta-análise, realizada para investigar os efeitos da instrução explícita e implícita na aquisição de estruturas simples e complexas do inglês, Spada e Tomita (2010) concluíram que a instrução explícita foi superior em relação à instrução implícita, tanto para as estruturas simples como para as mais complexas. As autoras avaliaram que, em produções espontâneas e controladas, os efeitos da instrução implícita foram de tamanho pequeno e médio para as estruturas simples e complexas. Esse resultado é explicado pela natureza do ensino implícito que requer mais tempo para produzir efeitos mais eficazes, uma vez que, segundo as autoras, nenhum dos estudos analisados envolveu mais do que dez horas de instrução.

Com base nos resultados apresentados, Spada e Tomita (2010) sugerem que o tipo de estrutura (simples ou complexa) não parece interagir com o tipo de instrução; entretanto, as autoras questionaram os seus próprios critérios para definir estrutura simples e complexa (i.e., número de transformações linguísticas). Para elas, se critérios psicolinguísticos ou a “dificuldade subjetiva” da estrutura pelos aprendizes fossem considerados nas análises, os resultados poderiam ter sido diferentes. Por essa razão, as autoras defendem a condução de mais pesquisas sobre a relação entre tipo de instrução e aprendizagem de diferentes estruturas, que possam incluir pós-testes postergados para observar mudanças, a longo prazo, no conhecimento linguístico do aprendiz.

Diante das evidências relativas que apontam a eficácia da instrução explícita sobre a implícita (NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA; TOMITA, 2010), esta pesquisa busca contribuir com resultados que possam ampliar essa discussão ao analisar duas condições de ensino: uma explícita, por meio da IP (VANPATTEN, 2002, 2004, 2017), e outra implícita, por meio de atividades com insumo estruturado, sem as informações explícitas. Na próxima seção, apresento a perspectiva teórica que embasa a IP: o Processamento do Insumo.

---

<sup>16</sup> *Only 26% of the studies displayed full results of such analyses in the form of inferential statistics tables.*

## 2.2 PROCESSAMENTO DO INSUMO

O modelo de Processamento do Insumo, proposto por VanPatten (2002), é uma abordagem teórica que busca explicar como os aprendizes estabelecem relações entre forma e significado/função com base no insumo que recebem. Essa abordagem explica a Instrução por Processamento (IP), um tipo de ensino gramatical que visa auxiliar o aprendiz no estabelecimento bem-sucedido dessas relações durante o processamento do insumo.

No modelo de Processamento do Insumo, o termo *forma* refere-se às características de superfície da linguagem, como palavras, flexões verbais e nominais, sintaxe, expressões formulaicas e rotineiras etc., que podem carregar algum tipo de significado ou função (VANPATTEN, 2002; VANPATTEN; WILLIAMS; ROTT, 2004). Nesta pesquisa, as formas investigadas são os artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol. Por sua vez, o termo *significado* pode se referir (1) ao conceito semântico concreto da forma linguística (ex.: *perro* = cachorro); (2) ao conceito semântico abstrato (ex.: *perro* = singular, masculino); (3) ao significado sociolinguístico (ex.: *tú/usted* = informalidade/formalidade em algumas comunidades hispanófonas) e (4) ao significado pragmático (ex.: *¿Por qué no viajas por unos días?* = sugestão) (VANPATTEN; WILLIAMS; ROTT, 2004). No presente estudo, o significado corresponde ao conceito semântico **abstrato** das formas “*el*” e “*lo*” do espanhol, pois ambas têm o mesmo significado semântico concreto no português, isto é, “o”. O que as diferencia é o seu conceito e a sua função no texto. “*El*” é artigo definido masculino singular, cuja função é identificar alguém ou algo do gênero masculino no texto, ao passo que “*lo*” é artigo neutro e uma de suas funções é substantivar adjetivos e participípios.

Para VanPatten (2004), a aquisição de uma segunda língua é um processo complexo devido a duas razões. A primeira reside nos vários componentes relacionados à língua, que precisam ser processados simultaneamente para a compreensão do insumo, a saber: “unidades lexicais com suas características e formas, sistema sintático abstrato, sistema fonológico e regras sobre o uso pragmático da língua” (VANPATTEN, 2004, p. 5). A segunda razão está no fato de a aquisição envolver múltiplos processos que, por sua vez, compreendem subprocessos que atuam em cada fase da aquisição.

Dos vários processos envolvidos, o Processamento do Insumo é, segundo VanPatten (2004, 2017), o processo inicial. Nele, os aprendizes associam as formas linguísticas e os seus significados/funções no insumo. Por isso, processar uma forma implica associá-la, parcial ou totalmente, ao seu significado ou função no insumo. Dependendo da complexidade da forma linguística, essa associação pode ser realizada de modo equivocado, como, por exemplo,

quando o aluno processa o artigo neutro “*lo*” como sendo a forma singular de “*los*” e o emprega para introduzir um substantivo: “*lo vestido*”. Em outros casos, o processamento da forma pode não acontecer.

VanPatten (2004) explica que o aprendiz pode perceber uma determinada forma no insumo sem, necessariamente, atribuir-lhe um significado/uma função. Nesse caso, o autor distingue “processamento” (*processing*) de “percepção consciente” (*noticing* – SCHMIDT, 2001, 2010). O processamento cria vínculos ou mapeamentos entre forma-significado/função durante a compreensão de uma estrutura no insumo, enquanto a percepção consciente corresponde ao registro dos sinais acústicos ou visuais que ocorre antes da atribuição de significados. Assim, VanPatten (2004) entende que a percepção consciente está desvinculada do seu significado, sugerindo que *noticing* corresponde somente à percepção sensorial. Desse modo, o aprendiz pode perceber uma forma sem processá-la, ou seja, sem atribuir a ela um significado. Em contrapartida, para poder processá-la, o aprendiz precisa necessariamente percebê-la. Portanto, o *noticing* é útil para o processamento do insumo, mas não constitui o primeiro passo para a aquisição da forma linguística, como defende Schmidt (2001, 2010).

Contrário à visão de VanPatten, Schmidt (2001, p. 31) considera o *noticing* como sendo “o primeiro passo na construção linguística”<sup>17</sup> e define o termo como “o registro consciente de amostras específicas de língua que receberam atenção”<sup>18</sup> (SCHMIDT, 2010, p. 725). Esse registro é um “fenômeno de superfície” (SCHMIDT, 1995, p. 29), que se restringe à ocorrência de algum evento no insumo, sendo equivalente à noção de detecção (*detection*)<sup>19</sup> e apercepção (*apperception*)<sup>20</sup> (SCHMIDT, 2001). Para exemplificar:

Na aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira, o registro consciente da forma (fonológica ou ortográfica) de uma palavra é um exemplo de *noticing*. Conhecer o significado de uma palavra e os seus privilégios sintáticos de ocorrência (além de colocações e expressões fixas) são questões de entendimento (SCHMIDT, 1995, p. 29, tradução minha)<sup>21</sup>.

Com base na afirmação acima, a noção de *noticing*, defendida por Schmidt, corresponde a uma percepção sensorial consciente da forma, sem vínculo com o seu significado/ função no insumo, como apontou VanPatten (2002, 2004). Esse vínculo só acontece no nível do entendimento (*understanding*), conforme Schmidt. Nas palavras do autor,

<sup>17</sup> *Noticing is therefore the first step in language building, not the end of the process.*

<sup>18</sup> *[...] a technical term limited to the conscious registration of attended specific instances of language.*

<sup>19</sup> Detecção é o registro cognitivo dos estímulos sensoriais (SCHMIDT, 1995, p. 19).

<sup>20</sup> Apercepção é um processo mental que relaciona qualidades percebidas de um objeto com experiências passadas (Vide <https://www.vocabulary.com/dictionary/apperception>).

<sup>21</sup> *In foreign language vocabulary learning, conscious registration of the form (phonological or orthographic) of a word is an example of noticing. Knowing the meaning of a word and knowing its syntactic privileges of occurrence (other than in collocations and fixed expressions) are matters of understanding.*

“o entendimento refere-se a um nível mais profundo de abstração relacionado ao significado (semântico, sintático ou comunicativo)”<sup>22</sup> (SCHMIDT, 1995, p. 29). É “um nível mais alto de consciência que inclui generalizações entre as amostras. O conhecimento das regras e a consciência metalinguística de todos os tipos pertencem a este nível superior de consciência” (SCHMIDT, 2010, p. 5).

Embora Schmidt e VanPatten tenham perspectivas diferentes com relação ao ponto de partida para a construção linguística, ambos parecem concordar que a atenção é importante para o processo de aprendizagem e que o *noticing* é necessário.

No modelo de processamento defendido por VanPatten, a noção de insumo corresponde à língua em uso. Nas palavras do autor, “insumo para aquisição é a língua que os alunos ouvem ou leem em um contexto comunicativo onde eles a processam para obter o significado (conteúdo proposicional e propositado)”<sup>23</sup> (VANPATTEN, 2017, p. 167). Isso implica dizer que informações explícitas sobre uma determinada forma linguística **não** constituem insumo para aquisição, somente as amostras das estruturas-alvo em contexto de uso comunicativo. A informação explícita, segundo VanPatten (2017), não serve aos mecanismos internos do aprendiz para criar e recriar a língua (VANPATTEN, 2017, cf. p.167), mas pode ajudá-lo a perceber a forma no insumo para o seu processamento, isto é, para o estabelecimento de um vínculo entre essa forma e o seu significado/função/uso (VANPATTEN *et al.*, 2013).

O processamento do insumo é “um fenômeno *on-line* (em tempo real), que ocorre na memória de trabalho” (VANPATTEN, 2004, p. 7), e que acontece quando os aprendizes vinculam, corretamente ou incorretamente, a forma linguística ao seu significado/função. Os vínculos criados constituem os dados filtrados do insumo (i.e., *intake*). Segundo o autor, o *intake* corresponde aos dados processados temporariamente, pois podem ser descartados. Quando integrados ao sistema de desenvolvimento linguístico, os dados processados são acomodados e reestruturados. Esses dois processos (*accomodation* e *restructuring*) não fazem parte das discussões deste capítulo, pois o que interessa ao presente estudo é o ponto de partida da aquisição de uma segunda língua/língua estrangeira, que é o processamento do insumo, segundo VanPatten (2002, 2004, 2017).

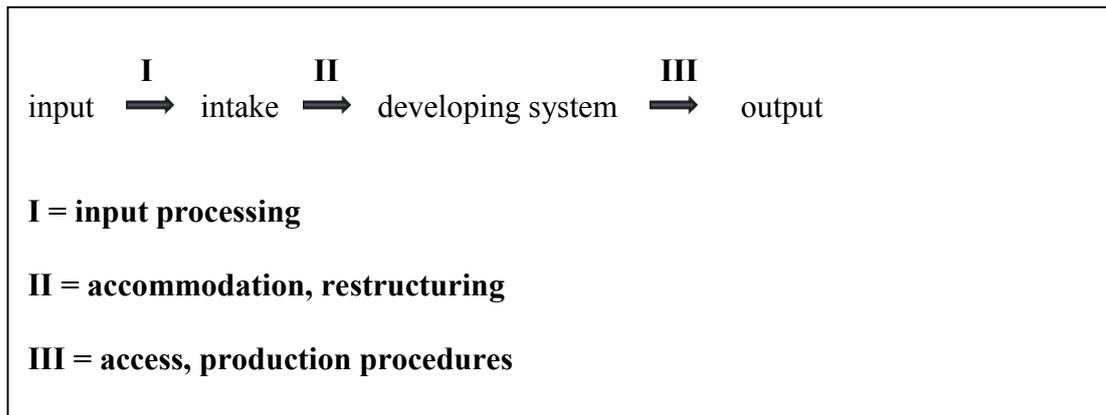
O Esquema 1, a seguir, ilustra os processos básicos envolvidos na aquisição de uma segunda língua/língua estrangeira, conforme VanPatten (2004, p. 26).

---

<sup>22</sup> [...] *understanding* refers to deeper level of abstraction related to (semantic, syntactic, or communicative) meaning.

<sup>23</sup> *Input for acquisition* is language that learners hear or see in a communicative context that they process for meaning (propositional content and intent).

Esquema 1 – Processos básicos de aquisição de uma segunda língua/língua estrangeira



Fonte: a autora

O primeiro processo corresponde ao processamento do insumo que, como já mencionado, refere-se aos vínculos que o aprendiz estabelece entre a forma linguística e o seu significado/função no insumo, interesse desta pesquisa. Segundo Wong (2004b), esse processo converte o insumo em *intake* (insumo percebido e processado pelo aprendiz). O segundo processo acomoda o *intake*, que pode ser parcial ou completo, preciso ou impreciso, no sistema de desenvolvimento linguístico do aprendiz. No processo de acomodação, é possível ocorrer algum tipo de reestruturação (*restructuring*), isto é, uma reorganização das representações linguísticas internas dos aprendizes. Finalmente, o terceiro processo, denominado “acesso”, monitora e controla a produção do aprendiz. Os dados incorporados ao sistema de desenvolvimento linguístico podem ser eventualmente acessados para a sua produção (*output*). Conforme o esquema apresentado, a produção não é fator responsável direto da aprendizagem, mas a compreensão, como também defende Krashen (1982).

Dos três processos descritos, o primeiro é considerado o mais importante para a aquisição, pois, como salienta VanPatten (2002, p. 763), “[...] em todas as teorias de aquisição elaboradas, o insumo é fundamental para a aquisição e é necessário para a criação de uma representação mental do sistema linguístico”<sup>24</sup>. A produção, por sua vez, tem o papel de gerar insumo e desenvolver fluência e precisão linguística (VANPATTEN, 2002, 2004), além de promover a percepção consciente dos alunos sobre as lacunas linguísticas que precisam ser preenchidas.

Segundo VanPatten (2004), o estágio da produção de uma determinada forma linguística não se refere aos exercícios de repetição e proceduralização, mas às interações

<sup>24</sup> [...] the point to be understood here is that in all elaborated theories of acquisition, input is fundamental for acquisition and is needed for the creation of an underlying mental representation of the linguistic system.

voltadas para a prática comunicativa. Em suas palavras:

Acredito que os alunos criam sistemas linguísticos com base no processamento do insumo, na acomodação, na reestruturação, na interação e nos mecanismos envolvidos nesses processos. [...] Em suma, a criação de um sistema linguístico não garante por si só fluência e precisão na produção. Do mesmo modo, praticar formas e estruturas por meio da produção não resulta em aquisição como eu (e, provavelmente, a maioria dos autores) a definimos. Portanto, faço uma distinção entre produção como interação e produção de formas e estruturas.<sup>25</sup> (VANPATTEN, 2004, p. 27, tradução minha).

Considerando o primeiro estágio apresentado no Esquema 1, VanPatten (2002, 2004) propõe um modelo de processamento, que busca explicar as estratégias equivocadas que os aprendizes utilizam quando processam certas formas no insumo. Nesse modelo, três princípios básicos são definidos e se referem à Primazia do significado, à Preferência lexical e ao Princípio do primeiro substantivo.

O princípio da **Primazia do significado** é assim postulado: “os aprendizes processam o insumo para obterem o significado antes da forma”<sup>26</sup> (VANPATTEN, 2004, p. 7). Em outras palavras, eles são movidos a compreender o conteúdo das informações quando interagem com outros indivíduos na língua estrangeira. Por isso, a sua atenção se volta para palavras e frases lexicais que carregam maior valor comunicativo. Esse princípio também se aplica à aquisição de primeira língua, pois “[...] o lugar mais óbvio para os aprendizes extraírem o significado está nas palavras de conteúdo”<sup>27</sup> (VANPATTEN, 2004, p. 7). As formas são assim aprendidas por meio do seu significado. Essa premissa se alinha, de certo modo, com a visão de Krashen (1982), que também defende a aquisição da forma por meio do seu significado no insumo.

A diferença entre esses autores é que Krashen (1982) considera como fator determinante da aquisição o insumo compreensível; enquanto VanPatten (2004) defende o insumo processado como sendo o primeiro estágio no processo de aquisição. Compreensão e processamento são processos distintos para VanPatten, muito embora a compreensão da forma linguística seja necessária para o seu processamento e para o processo de aquisição bem-sucedido.

O princípio da Primazia do significado sobre a forma nos leva à segunda premissa do Processamento do Insumo: a **Preferência lexical**, que estabelece o seguinte postulado: “Aprendizes processam as palavras de conteúdo antes de qualquer outra coisa”<sup>28</sup>

<sup>25</sup> *I believe that learners do create linguistic systems based on input processing, accommodation, restructuring, interaction, and the mechanisms involved in these processes. [...] In short, the creation of a linguistic system does not in and of itself guarantee fluency and accuracy in production. At the same time practicing forms and structures in output does not result in acquisition as I (and probably most others) define it. Thus, I distinguish between output as interaction with others and output as production of forms and structures.*

<sup>26</sup> *Learners process input for meaning before they process it for form.*

<sup>27</sup> *[...] the most logical place for learners to extract meaning is in content words.*

<sup>28</sup> *Learners process content words in the input before anything else.*

(VANPATTEN, 2004, p. 8). Isso implica dizer que, em contextos de uso comunicativo da língua, a atenção dos aprendizes recai inicialmente sobre itens/frases lexicais que carregam maior conteúdo semântico (i.e., palavras de conteúdo) por apresentarem um alto valor comunicativo. Exemplos de palavras de conteúdo são: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios e numerais. Nas palavras de VanPatten (2002, p. 760), “quanto maior o valor comunicativo de uma forma, maior a probabilidade de ela ser processada e disponibilizada como *intake* para a aquisição. Uma forma com nenhum ou pouco valor comunicativo tem menos probabilidade de ser processada e, sem ajuda, poderá nunca ser adquirida.<sup>29</sup> É o caso das palavras funcionais: artigos, morfemas, preposições e conjunções. Embora carreguem pouco valor semântico, estabelecem relações gramaticais dentro e fora das sentenças por meio de seu significado gramatical (RICHARDS; PLATT; PLATT, 1992). Nesta pesquisa, interessa-nos o processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol, que são palavras funcionais.

A problemática que o autor coloca, de que palavras com pouco valor comunicativo têm poucas chances de serem processadas, pode ser explicada pela capacidade limitada de atenção dos indivíduos quando se engajam em contextos de uso propositado da língua, pois “a sua atenção consciente à forma compete com a atenção consciente ao significado” e “somente quando o insumo é facilmente compreendido os alunos podem atender à forma como parte do processo de *intake*”<sup>30</sup> (VANPATTEN, 1990, p. 296). Ao mencionar que o insumo precisa ser facilmente compreendido para o processamento de palavras funcionais, VanPatten (2002) faz referência ao ensino explícito dessas formas, que é a “ajuda” da qual o aprendiz necessita para poder processá-las conscientemente.

Por fim, o **Princípio do primeiro substantivo** tem a seguinte premissa: “Aprendizes tendem a processar o primeiro substantivo ou pronome que encontram na frase como sendo o sujeito ou agente”<sup>31</sup> (VANPATTEN, 2004, p. 15). Essa tendência compromete o processamento de frases na voz passiva (ex.: *la nena fue vacunada por la enfermera*) ou de frases na ordem Objeto-Verbo-Sujeito (ex.: *A María la vio Juan*). Nesses exemplos, os aprendizes costumam confundir “*la nena*” e “*a María*” como sujeitos agentes da ação.

Os três princípios gerais apresentados envolvem um conjunto de subprincípios que explicam as possíveis estratégias que os aprendizes utilizam quando processam determinadas

---

<sup>29</sup> *The more a form has communicative value, the more likely it is to get processed and made available in the intake data for acquisition. A form with no or consistently little communicative value is at least likely to get processed and, without help, may never get acquired.*

<sup>30</sup> *[...] conscious attention to form in the input competes with conscious attention to meaning and, by extension, that only when input is easily understood can learners attend to form as part of the intake process.*

<sup>31</sup> *Learners tend to process the first noun or pronoun they encounter in a sentence as the subject or agent.*

formas linguísticas no insumo durante a compreensão. Esses subprincípios não são aqui discutidos, pois as premissas básicas já nos ajudam a compreender o modelo de Processamento do Insumo proposto por VanPatten (2002).

Na próxima seção, apresento a IP, uma forma de ensino que se baseia no Processamento do Insumo.

### 2.3 INSTRUÇÃO POR PROCESSAMENTO

VanPatten (2017) define Instrução por Processamento (IP) como um tipo de ensino que visa intervir nas estratégias equivocadas que os alunos utilizam quando processam determinadas formas linguísticas no insumo. Essa intervenção pode ocorrer em qualquer abordagem de ensino comunicativo de língua estrangeira para complementar a prática pedagógica.

A IP é também definida como um “tipo de instrução focada na forma” (VANPATTEN, 2017; WONG, 2004b), cujo objetivo é “[...] ajudar os aprendizes a processar unidades morfo-fonológicas corretamente para melhorar a qualidade do *intake* fornecido aos mecanismos internos responsáveis pela criação de uma representação mental da língua”<sup>32</sup> (VANPATTEN, 2017, p. 170-1).

VanPatten (2002) explica que a IP não visa promover *noticing*, mas criar oportunidades para o aprendiz processar adequadamente uma determinada forma no insumo. Para isso, o autor propõe três momentos distintos, mas inter-relacionados na prática pedagógica:

1. Explicitar o funcionamento de uma forma ou estrutura linguística;
2. Informar aos alunos sobre a estratégia equivocada que utilizam no processamento da forma linguística no insumo e os efeitos negativos para a compreensão;
3. Criar condições para os alunos processarem a forma linguística em atividades com insumo estruturado. (VANPATTEN, 2002, p. 764).

O primeiro momento consiste em uma breve explicação do professor sobre como a estrutura-alvo funciona, visando gerar conhecimento declarativo. Wong (2004b) salienta que essa explicação deve se concentrar em uma única forma ou uso por vez, pois, assim, não sobrecarrega os recursos de processamento das informações, já que os indivíduos apresentam capacidade limitada de processar várias formas linguísticas simultaneamente em contexto de

---

<sup>32</sup> [...] is helping learners correctly process morpho-phonological units to enrich the intake provided to the internal mechanisms responsible for the creation of a mental representation of language.

uso comunicativo da língua (WONG, 2004b, p. 38).

O segundo momento informa a estratégia equivocada à qual os aprendizes costumam recorrer quando a estrutura-alvo é processada. Por fim, o terceiro momento prevê a aplicação de atividades com insumo estruturado para que o aluno possa processar corretamente a estrutura no insumo. Essas atividades são de compreensão oral e/ou escrita.

Os momentos (1) e (2) seguem uma abordagem explícita de ensino. As informações servem para facilitar o processamento da forma visada no momento em que os alunos estiverem realizando as atividades com insumo estruturado. A IP utiliza a informação explícita para encurtar o caminho, pois permite maior consciência no momento do processamento do insumo, do estabelecimento de vínculos entre a forma linguística e o seu significado/função/uso (VANPATTEN *et al.*, 2013).

Na próxima subseção, aprofundo a discussão sobre o papel da informação explícita na IP e, em seguida, as atividades com insumo estruturado.

### 2.3.1 O papel da informação explícita na IP

Como já mencionado na seção 2.1.3, estudos de meta-análise sugerem que o ensino explícito mostra ser mais vantajoso em comparação ao ensino implícito para a aprendizagem de determinadas estruturas (NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA; TOMITA, 2010). Entretanto, Fernández (2008) salienta que, em pesquisas envolvendo a IP, a informação explícita mostrasse desnecessária para o processamento e a produção de uma série de formas e estruturas linguísticas. Nas palavras da autora, “[a] instrução explícita não provou ser benéfica na maioria dos estudos de IP”<sup>33</sup> (FERNÁNDEZ, 2008, p. 278), sugerindo que a informação gramatical pode ter ficado latente, possivelmente pelo *design* metodológico dos trabalhos.

Para resumir e avaliar os resultados desses estudos, Fernández (2008) e VanPatten *et al.* (2013) retomaram os trabalhos mais relevantes. Descrevo aqui cinco: VanPatten e Oikkenon (1996), Wong (2004b), Benati (2004), Farley (2004) e Fernández (2008).

A pesquisa de VanPatten e Oikkenon (1996) foi a primeira a isolar a informação explícita e considerá-la como uma variável dentro da IP (VANPATTEN *et al.*, 2013), pois o objetivo era verificar a sua eficácia no processamento do insumo. Os participantes foram divididos em três grupos. O Grupo 1 recebeu informação explícita sobre a estrutura-alvo + atividades com insumo estruturado + *feedback* corretivo; o Grupo 2 foi submetido às atividades

---

<sup>33</sup> [the] EI [Explicit Instruction] did not prove to be beneficial in most of these PI studies.

com insumo estruturado + *feedback* corretivo; e o Grupo 3 foi exposto à informação explícita sobre a estrutura-alvo + informação sobre a estratégia que afeta negativamente o processamento correto. As estruturas-alvo foram sentenças do tipo objeto-verbo-sujeito com pronomes clíticos em espanhol (“*lo escucha la abuela*”). Os resultados mostraram que todos os grupos tiveram ganhos similares nas tarefas de interpretação e produção e, por essa razão, os autores concluíram que a informação explícita seria desnecessária e que o uso de atividades envolvendo insumo estruturado + *feedback* corretivo poderia ser suficiente para o processamento correto da forma linguística.

Para investigar se os resultados do estudo de VanPatten e Oikkenon (1996) poderiam ser válidos para outras formas linguísticas, Wong (2004a) analisou as formas “*de/d*” em sentenças negativas do francês (“*Marie n’a pas de chat*”; “*Bill n’a pas d’ oiseau*”<sup>34</sup>). Os participantes foram divididos em quatro grupos. Os grupos 1, 2 e 3 seguiram as mesmas condições que os grupos do estudo de VanPatten e Oikkenon. O Grupo 4 foi o grupo controle, que não recebeu qualquer instrução. Os resultados corroboraram os achados de VanPatten e Oikkenon, demonstrando o papel inexpressivo da informação explícita na IP.

Benati (2004) também replicou o estudo de VanPatten e Oikkenon (1996), desta vez, utilizando as formas de terceira pessoa do futuro do italiano (“*Paolo arriverà la settimana prossima*”<sup>35</sup>), chegando à mesma conclusão que VanPatten e Oikkenon (1996) e Wong (2004a) no que se refere ao papel das atividades com insumo estruturado. Nesses trabalhos, essas atividades foram suficientes para os alunos processarem e produzirem corretamente as estruturas-alvo. Segundo Benati (2004), a informação explícita pode ter efeito positivo, ainda que mínimo, no processamento do insumo, pois o desempenho dos grupos 1 e 2 de sua pesquisa (grupo IP e o grupo com insumo estruturado somente) foi tão bom quanto o desempenho do grupo 3 (grupo que recebeu somente informação explícita).

Assim como Benati (2004), Farley (2004) também replicou o estudo de VanPatten e Oikkenon (1996), mas utilizando o subjuntivo do espanhol após expressões de dúvida (“*No creo que entienda el problema*” – p. 149). Dois grupos participaram do experimento: o grupo IP (informação explícita + atividades com insumo estruturado) e o grupo IE (atividades com insumo estruturado). Diferente dos estudos anteriores, os resultados mostraram que, embora ambos os grupos tenham melhorado significativamente do pré-teste para o pós-teste, o grupo IP mostrou melhor desempenho do que o grupo IE. Segundo Farley (2004), a informação explícita pareceu ter facilitado a conexão entre a forma-alvo e o seu significado no insumo,

---

<sup>34</sup> Marie não tem gato; Bill não tem pássaro.

<sup>35</sup> Paolo chegará na próxima semana.

possivelmente em virtude do tipo de estrutura usada no processamento, isto é, “estruturas menos transparentes em termos do tipo de significado que está sendo associado à forma” (FARLEY, 2004, p. 242). O autor concluiu que a informação explícita pode afetar positivamente a “velocidade da aquisição” (*rate of acquisition*) e que, embora ela possa fazer isso, particularmente com a estrutura pesquisada, “o insumo estruturado permanece sendo o componente *necessário e, talvez, suficiente* da IP.”<sup>36</sup> (FARLEY, 2004, p. 242 – destaque do autor), considerando esse e os demais estudos envolvendo a IP e o insumo estruturado.

No estudo de Fernández (2008), a autora também avaliou o papel da informação explícita na IP. As formas trabalhadas foram sentenças do tipo Objeto-Verbo-Sujeito (OVS) com pronomes clíticos do caso oblíquo (“*lo escucha la abuela*” – p. 281) e o subjuntivo do espanhol após expressões de dúvida (“*No creo que mi profesor beba mucho café*” – p. 280). O estudo contou com dois grupos, como na pesquisa de Farley: IP (informação explícita + atividades com insumo estruturado) e IE (insumo estruturado apenas). Os resultados mostraram que, para sentenças do tipo OVS, a informação explícita não provou ser efetiva. As atividades com insumo estruturado mostraram ser fundamentais para os aprendizes perceberem as formas-alvo e iniciarem o seu processamento correto. Quanto ao subjuntivo, a informação explícita foi benéfica para um número maior de alunos do grupo IP em comparação ao grupo IE.

Com base nos estudos aqui relatados, a “informação explícita pode ser útil para o processamento de algumas formas linguísticas, [...] sendo desnecessária para outras” (VANPATTEN *et al.*, 2013, p. 506)<sup>37</sup>. Quando ela ajuda na percepção e no processamento da forma no insumo, assume o papel de facilitadora (FERNÁNDEZ, 2008). As atividades com insumo estruturado, por sua vez, podem ser suficientes sozinhas, sem a informação explícita (BENATI, 2004; FERNÁNDEZ, 2008; VANPATTEN; OIKKENON, 1996; WONG, 2004a). Na próxima subseção, discuto a natureza do insumo estruturado.

### 2.3.2 Atividades com insumo estruturado

Atividades com insumo estruturado apresentam a estrutura-alvo no insumo (em frases isoladas ou em textos) para o seu processamento. São atividades de compreensão oral/ escrita, desenhadas para direcionar a atenção do aprendiz para a forma desejada e, para isso, ela pode

<sup>36</sup> *Although explicit information may bring added benefits causing learners to notice the subjunctive sooner, structured input remains the **necessary and perhaps sufficient** component of PI that leads to form-meaning connections in instructed SLA.*

<sup>37</sup> *explicit information may be useful for the processing of some structures but not others; [...] explicit information is not necessary.*

ser destacada e/ou encharcada no insumo para receber saliência. Seu objetivo é promover o processamento da estrutura em contexto frasal ou linguístico, de modo que o aprendiz possa mapear forma e significado corretamente e evitar o uso de estratégias equivocadas.

Há dois tipos de atividades com insumo estruturado: a referencial e a afetiva. As atividades referenciais são fechadas, requerem uma única resposta correta. “Normalmente, uma sequência de atividades com insumo estruturado começaria com duas ou três atividades referenciais” (VANPATTEN, 2002, p. 766)<sup>38</sup>. O exemplo a seguir ilustra esse tipo de atividade. Nela, os aprendizes de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) são direcionados a abandonar a estratégia de processar o primeiro substantivo ou pronome como sujeito ou agente de uma frase. Para isso, devem ouvir alguns enunciados como, por exemplo, “*Sus padres lo llaman por teléfono*” e “*Las invita Manuel al cine*” para selecionarem a figura que representa o que compreenderam.

Atividade A. Selecione a figura que melhor corresponde à sentença. (Lembre-se de que o espanhol não segue a ordem rígida de palavras - sujeito-verbo-objeto -, e que os pronomes oblíquos podem preceder um verbo conjugado ou seguir um verbo no infinitivo.)

[Figura 1: pais telefonando para filho]

[Figura 2: filho telefonando para os pais]

1. *Sus padres lo llaman por teléfono.*

[Figura 1: Manuel convidando duas meninas para irem ao cinema]

[Figura 2: Duas meninas convidando Manuel para ir ao cinema]

2. *Las invita Manuel al cine.* [...] (WONG, 2004b, p. 46, tradução minha)<sup>39</sup>

Por sua vez, as atividades afetivas apresentam mais de uma resposta correta, pois demandam um ponto de vista; envolvem respostas pessoais sem os alunos terem que produzir a forma-alvo. O exemplo a seguir ilustra esse tipo de atividade e faz parte do conjunto de tarefas que VanPatten e Cadierno (1993) elaboraram para que os aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) abandonassem a estratégia de processarem o primeiro

<sup>38</sup> Normally, a sequence of structured input activities would begin with two or three referential activities.

<sup>39</sup> **Actividad A.** Select the picture that best corresponds to the sentence. (Keep in mind that Spanish does not follow a rigid subject-verb-object word order and that object pronouns may go before a conjugated verb or at the end of an infinitive.)

[Learners see a set of two pictures for each item]

[picture 1: parents calling son]

[picture 2: son calling parents]

1. *Sus padres lo llaman por teléfono.*

[picture 1: Manuel inviting two girls to the movies]

[picture 2: two girls inviting Manuel to the movies]

2. *Las invita Manuel al cine* [...].

substantivo ou pronome como sujeito ou agente da frase.

Indique se cada afirmação se aplica a você com relação a seus pais. Compartilhe suas respostas com um colega de classe.

<i>Sí, se aplica</i>	<i>No, no se aplica</i>
_____	_____ 1. <i>Los llamo con frecuencia por teléfono.</i>
_____	_____ 2. <i>Los visito los fines de semana.</i>
_____	_____ 3. <i>Los visito una vez al mes.</i>
_____	_____ 4. <i>Los abrazo cuando los veo. (abrazar = to hug)</i>

(WONG, 2004b, p. 47).

Tradicionalmente, o insumo estruturado inicia com atividades referenciais para, em seguida, os aprendizes se engajarem em atividades afetivas. Para a elaboração de atividades com insumo estruturado, Wong (2004b) estabelece algumas diretrizes:

- (1) Apresente uma regra por vez para não sobrecarregar os recursos de processamento do aprendiz. Assim, há maiores chances de ele prestar atenção à forma que precisa ser processada no insumo;
- (2) Mantenha o foco no significado, pois o aprendiz deve processar as informações para estabelecer vínculos entre a forma-alvo e o seu significado/função. O propósito não é internalizar regras, mas atender ao significado/função da estrutura no insumo;
- (3) Inicie com frases antes de passar para o discurso. Wong (2004b) destaca que frases curtas são mais fáceis de serem processadas do que o discurso, o que possibilita aos alunos atentarem-se à forma-alvo da instrução. Esse procedimento parte de um processamento com menor carga cognitiva informacional para, posteriormente, lidar com uma carga maior em virtude da limitação dos recursos atencionais dos indivíduos;
- (4) Utilize insumo oral e escrito para aumentar as possibilidades de processamento em modalidades diferenciadas;
- (5) Estabeleça um propósito comunicativo para os alunos trabalharem com o insumo. De acordo com Wong (2004b), as atividades devem ser não somente significativas, mas também propositadas;
- (6) Por fim, lembre-se das estratégias equivocadas de processamento que os alunos utilizam para que as atividades construídas possam apropriar-se do problema, caso contrário, não se configura uma atividade com insumo estruturado.

A próxima seção apresenta algumas críticas à IP.

## 2.4 CRÍTICAS À INSTRUÇÃO POR PROCESSAMENTO

Em um resumo sobre os resultados de pesquisas sobre a IP, VanPatten (2017) salienta a eficácia desse tipo de instrução em relação ao ensino tradicional de gramática (explicação da regra + prática estrutural) e ao ensino voltado exclusivamente para o significado (compreensão + produção oral/escrita). No entanto, há autores que criticam a IP em razão de ela se limitar à mera “compreensão” (DEKEYSER; SOKALSKI, 1996).

VanPatten (2002, 2017) explica que é por meio da compreensão que a IP se baseia, pois o insumo oral/escrito proporciona dados para a aquisição, para que outros mecanismos internos possam acomodar e reestruturar as formas processadas (o *intake*). Isso não significa que a produção (oral/escrita) não tenha papel relevante na IP. Segundo o autor, ela pode ajudar os aprendizes a se tornarem bons comunicadores e processadores do insumo que recebem (VANPATTEN, 2002, cf. p. 762).

Na visão de VanPatten (2017), o estudo de Dekeyser e Sokalski não refletiu as premissas da IP e, portanto, a interpretação dos resultados foi equivocada, pois a IP não propõe a aprendizagem/internalização de regras gramaticais; mas o processamento de determinada forma linguística no insumo, que é o primeiro passo para a aprendizagem dessa forma.

Outra crítica é proveniente do estudo de Marsden e Chen (2011), que concluíram que as atividades afetivas não trazem benefícios à IP, somente as atividades referenciais, e que os ganhos observados na pesquisa dos autores parecem ter sido provenientes do conhecimento explícito. Segundo VanPatten (2017), os resultados da pesquisa de Marsden e Chen (2011) não são decorrentes de medidas para o processamento do insumo estruturado, pois os testes visaram à aprendizagem de regras, resultando em conclusões sobre o papel da aprendizagem explícita na IP. Além disso, o autor ainda ressalta que “o padrão de medida em pesquisas com a IP não deve estar relacionado ao conhecimento [gramatical], mas à capacidade de [o aprendiz] processar corretamente e demonstrar conexões entre forma e significado durante a compreensão em tempo real”<sup>40</sup> (VANPATTEN, 2017, p. 175). Em outras palavras, os resultados de pesquisas com a IP devem ser interpretados com base na eficácia (ou não) desse tipo de intervenção no uso de estratégias que os aprendizes utilizam quando processam uma determinada forma linguística. Não se trata, portanto, da sua eficácia na aprendizagem explícita da forma desejada. Nesse sentido, a IP não tem relação direta com a aprendizagem de uma regra, mas com o processamento de uma determinada forma linguística no insumo.

---

<sup>40</sup> *Again, the standard of measurement in PI research should not be related to knowledge outcome but to the ability to process correctly and demonstrate form-meaning links during online comprehension.*

Para concluir, VanPatten (2017) explica que as críticas à IP são infundadas devido à imprecisão dos estudos quanto ao seu desenho metodológico e à interpretação dos dados.

No próximo capítulo, descrevo a metodologia adotada na presente pesquisa.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo visa situar o presente estudo quanto aos seus objetivos, procedimentos de coleta e fontes de informação. Também descreve as estruturas-alvo e as cinco unidades didáticas produzidas nos moldes da Instrução por Processamento. O contexto da pesquisa é apresentado, assim como os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Como já mencionado no capítulo introdutório, o objetivo desta pesquisa é avaliar o papel da informação explícita no processamento do insumo; ou seja, se ela é capaz de facilitar a conexão entre os artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol e o seu significado semântico-abstrato (masculino singular e neutro, respectivamente). É um estudo que descreve o efeito de uma condição de ensino (a condição explícita) no processamento dessas duas formas linguísticas.

Participaram do estudo dois grupos: um denominado ‘Experimental’ e o outro ‘Controle’. Foram turmas intactas<sup>41</sup> de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual em São Luís (MA). O Grupo Experimental (GE) foi submetido à Instrução por Processamento (IP), isto é, recebeu informações explícitas sobre os artigos “*el*” e “*lo*” e sobre as estratégias equivocadas que os aprendizes costumam utilizar quando processam esses artigos, bem como atividades com insumo estruturado. A condição de ensino à qual o GE foi submetido é aqui denominada de condição explícita. O Grupo Controle (GC), por sua vez, foi exposto somente às atividades com insumo estruturado sem qualquer tipo de informação explícita. A condição de ensino à qual o GC foi submetido é aqui denominada de condição implícita.

De base quantitativa, esta pesquisa se utiliza de pré e pós-testes para quantificar os dados, visando à realização de uma análise estatística do desempenho dos participantes do GE e do GC após as condições de ensino recebidas, o que nos permite comparar o desempenho dos aprendizes no grupo e entre os grupos.

Por fim, caracterizo este trabalho como um estudo de campo, pois as informações são recolhidas diretamente com a população-alvo no espaço onde o fenômeno ocorreu (GONSALVES, 2001), isto é, na escola, com duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

A seguir, explico minha motivação para a escolha das estruturas-alvo.

---

<sup>41</sup> Turma intacta refere-se a um grupo de alunos já formado pela escola.

### 3.2 ESCOLHA DAS ESTRUTURAS-ALVO

O artigo definido masculino singular “*el*” (o) e o artigo neutro “*lo*” (o) foram escolhidos para esta pesquisa porque estudantes brasileiros de ELE costumam empregar o artigo neutro no lugar do artigo masculino em contextos de uso comunicativo, gerando construções agramaticais na perspectiva da gramática normativa, como por exemplo: *lo niño*, *lo carro*, *lo libro*, quando as formas adequadas seriam *el niño*, *el carro*, *el libro*. Tal problemática já foi exposta no capítulo introdutório por meio das pesquisas de Camargo (2003), Durão (2004), Loose (2006), Beckhauser e Schardosim (2011), Eckert (2014), entre outras.

O artigo “*el*” tem a função de especificar e retomar alguém ou algo do gênero masculino. Ele é usado, basicamente, em construções como:

- (a) Antes de substantivo masculino (*El chico se quedó callado.*);
- (b) Antes de adjetivo + substantivo masculino (*El hermoso chico se llama David.*);
- (c) Antes de advérbio + adjetivo + substantivo implícito (*Pedro es el más inteligente de la familia.*).

O artigo neutro “*lo*” é invariável, isto é, não apresenta flexão de gênero e número e, quando seguido de adjetivo ou particípio, sua função é substantivar essas palavras (MILANI, 2000). Fanjul (2005) acrescenta outra função ao artigo “*lo*”, que é generalizar conceitos. Nesse caso, o autor estabelece a equivalência do “*lo*” + adjetivo (ex.: “*¡Mira lo positivo!*”) com “*la(s) cosa(s)*”/“*la(s) parte(s)*”, ficando: “*¡Mira la(s) cosa(s)*”/ “*la(s) parte(s) positivas!*”. O neutro também tem a função de elevar algo em relação a outros elementos, quando seguido de advérbio como ‘*más*’/ ‘*menos*’ + adjetivo (ex.: “*Lo más sublime de la vida.*”) ou seguido de *peor*/*mejor*/*único*/*principal* (ex.: “*Eso es lo mejor que ya probé.*”).

O artigo neutro é, basicamente, usado nos seguintes casos:

- (a) Antes de adjetivos e advérbios com função substantivadora (*Lo lindo de Ana es su sonrisa amable. Lo mejor está por venir.*);
- (b) Antes de advérbio + adjetivo com função substantivadora (*Lo más recomendable es olvidar lo que sucedió.*);
- (c) Antes de advérbio + ‘que’ para enfatizá-lo (*Andrés no se da cuenta de lo temprano que está.*);
- (d) Antes de particípio passado com função substantivadora (*Lo hecho, hecho está.*);
- (e) Antes de pronome possessivo (*Lo tuyo es más actual.*);
- (f) Antes de pronome relativo (*Lo que me encanta es su sonrisa.*);
- (g) Antes da preposição “de” + substantivo comum/próprio para aludir a um assunto (*Lo de*

*Ana ya ha sido completamente aclarado.*) ou a uma moradia (*Pasaré el día en lo de Ana.*).

Nesta pesquisa, abordo o uso do artigo “*el*” nas condições (a), (b) e (c) e o artigo “*lo*” nas condições (a) e (b), conforme o Quadro 1. Esses casos foram selecionados pelos contrastes que podem ser estabelecidos entre eles e pela problemática que esses contrastes podem causar no processamento dessas formas no insumo. O Quadro 1 apresenta as oposições.

Quadro 1 – Situações de contraste nos usos dos artigos “*el*” e “*lo*”

Condição	<i>EL</i>	Condição	<i>LO</i>
(a)	<i>EL</i> + substantivo masculino	(a)	<i>LO</i> + adjetivo com função substantivadora
(b)	<i>EL</i> + adjetivo + substantivo	(a)	<i>LO</i> + adjetivo com função substantivadora
(c)	<i>EL</i> + advérbio + adjetivo + substantivo implícito	(b)	<i>LO</i> + advérbio + adjetivo com função substantivadora.

Fonte: a autora

Com base no Quadro 1, a condição (a) apresenta o “*el*” junto ao substantivo masculino (ex.: *El chico se quedó callado.*) vis-à-vis à condição (a) em que o artigo “*lo*” acompanha um adjetivo substantivador (ex.: *Lo malo de una película es la música.*), que pode confundir o aluno.

Na condição (b), o artigo “*el*” tem proximidade imediata com o adjetivo acompanhado de substantivo (ex.: *El hermoso chico es mi hermano.*) em oposição à condição (a) referente ao artigo “*lo*”, que acompanha um adjetivo substantivador (ex.: *Lo hermoso viene del corazón.*). Nessa oposição, os alunos devem processar as formas com base na função que o adjetivo desempenha em cada um dos casos: qualificar o substantivo, no caso de “*el*”, e substantivar o adjetivo, no caso de “*lo*”.

A condição (c) corresponde ao uso de “*el*” junto a um advérbio + adjetivo + substantivo implícito (ex.: *Llegó el más lindo*), tornando a regra mais complexa e abstrata do que a condição (b), devido à distância entre o artigo e o substantivo masculino que se encontra implícito na frase, pois já fora referido no contexto. Este uso contrasta com a condição (b) em “*lo*” + advérbio + adjetivo com função substantivadora (ex.: *Lo más importante es que todo se solucionó.*).

Na próxima seção descrevo as cinco unidades didáticas usadas nesta pesquisa.

### 3.3 AS UNIDADES DE ENSINO

Para esta pesquisa, cinco unidades de ensino foram elaboradas seguindo as premissas da IP. Cada uma explorou uma condição de uso: “*el* + substantivo” (Unidade 1 – APÊNDICE A); “*el* + adjetivo + substantivo” (Unidade 2 – APÊNDICE B); “*lo* + adjetivo substantivador” (Unidade 3 – APÊNDICE C); “*el* + advérbio + adjetivo + substantivo implícito” (Unidade 4 – APÊNDICE D) e “*lo* + advérbio + adjetivo substantivador” (Unidade 5 – APÊNDICE E).

Para o GE, as unidades didáticas foram elaboradas para conter três momentos distintos: (1) informação sobre a forma; (2) informação sobre a estratégia equivocada usada pelos alunos quando processam a forma e (3) três atividades com insumo estruturado: duas referenciais (compreensão oral e escrita – atividades 1 e 2, respectivamente) e uma afetiva (atividade 3). Para o GC, somente o momento 3 constituiu as unidades didáticas.

As atividades referenciais foram sequenciadas com base na densidade proposicional exigida para o processamento da informação no insumo. A atividade 1, em todas as unidades didáticas, apresentou o artigo em sentenças curtas para serem ouvidas e compreendidas, ao passo que a atividade 2 introduziu o artigo em um texto escrito para ser lido e compreendido.

A atividade afetiva (atividade 3) envolveu o artigo em sintagmas nominais/sentenças curtas para serem lidas, compreendidas e as repostas compartilhadas no grupo por serem atividades abertas, de caráter pessoal.

Todas as unidades didáticas apresentaram o mesmo número de exemplares para cada condição de uso, isto é, 26 amostras distribuídas nas três atividades, como mostra a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Número de amostras de cada condição de uso dos artigos nas unidades de ensino

Unidades didáticas	Atividades			Total de amostras
	Referenciais		Afetivas	
Unidade 1 <i>el</i> + substantivo	Atividade 1 (5)	Atividade 2 (16)	Atividade 3 (5)	26
Unidade 2 <i>el</i> + adjetivo + substantivo	Atividade 1 (8)	Atividade 2 (10)	Atividade 3 (8)	26
Unidade 3 <i>lo</i> + adjetivo substantivador	Atividade 1 (8)	Atividade 2 (10)	Atividade 3 (8)	26
Unidade 4 <i>el</i> + advérbio + adjetivo + substantivo implícito	Atividade 1 (8)	Atividade 2 (10)	Atividade 3 (8)	26
Unidade 5 <i>lo</i> + advérbio + adjetivo substantivador	Atividade 1 (8)	Atividade 2 (10)	Atividade 3 (8)	26

Fonte: a autora

Os sintagmas nominais escolhidos para compor cada atividade são apresentados no Quadro 2, abaixo. Dois critérios foram estabelecidos para a sua seleção. O primeiro critério foi baseado na temática apresentada nas atividades, como por exemplo: acessórios masculinos e femininos (*el collar, el reloj, el gorro* etc.) e animais (*el gato, el hámster, el pájaro* etc.), bem como no enredo das histórias contadas nos textos, como a narrativa de um roubo em uma mansão tendo os funcionários (*el jardinero, el chófer, el cocinero* etc.) como suspeitos. Portanto, muitos vocábulos pertenceram a um mesmo campo semântico nas situações apresentadas. O segundo critério foi a preferência por palavras cognatas ao português. O objetivo foi evitar que o foco atencional dos alunos se desviasse das formas “*el*” e “*lo*” ao empregarem esforços para o entendimento do significado de palavras desconhecidas.

Quadro 2 – Sintagmas nominais apresentados nas atividades 1, 2 e 3 de cada unidade de ensino

Unidades didáticas	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Unidade 1 <i>el + substantivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>el collar</i></li> <li>- <i>el reloj</i></li> <li>- <i>el gorro</i></li> <li>- <i>el anillo</i></li> <li>- <i>el pendiente</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>el marqués</i></li> <li>- <i>el jardinero</i></li> <li>- <i>el chófer</i></li> <li>- <i>el lechero</i></li> <li>- <i>el cocinero</i></li> <li>- <i>el billete de tren</i></li> <li>- <i>el domingo</i></li> <li>- <i>el hecho</i></li> <li>- <i>el fin de semana</i></li> <li>- <i>el trabajo</i></li> <li>- <i>el apartamento</i></li> <li>- <i>el hermano</i></li> <li>- <i>el manojito de llaves</i></li> <li>- <i>el dinero</i></li> <li>- <i>el agente</i></li> <li>- <i>el campo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>el conejo</i></li> <li>- <i>el gato</i></li> <li>- <i>el hámster</i></li> <li>- <i>el pájaro</i></li> <li>- <i>el perro</i></li> </ul>
Unidade 2 <i>el + adjetivo + substantivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>el pequeño perro</i></li> <li>- <i>el largo candado</i></li> <li>- <i>el corto mensaje</i></li> <li>- <i>el viejo zapato</i></li> <li>- <i>el solitario niño</i></li> <li>- <i>el chiquito libro</i></li> <li>- <i>el gordo libro</i></li> <li>- <i>el frondoso árbol</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>el hambriento ratón</i></li> <li>- <i>el hermoso gato</i></li> <li>- <i>el asustado ratoncito</i></li> <li>- <i>el rápido ratón</i></li> <li>- <i>el antiguo mueble</i></li> <li>- <i>el desconfiado animalito</i></li> <li>- <i>el nuevo armario</i></li> <li>- <i>el rico queso</i></li> <li>- <i>el mal momento</i></li> <li>- <i>el astuto gato</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>el largo pasillo</i></li> <li>- <i>el gran día</i></li> <li>- <i>el bonito jardín</i></li> <li>- <i>el mejor turno</i></li> <li>- <i>el pequeño comedor</i></li> <li>- <i>el tranquilo ambiente</i></li> <li>- <i>el peor horario</i></li> <li>- <i>el mejor local</i></li> </ul>
Unidade 3 <i>lo + adjetivo substantivador</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>lo desagradable</i></li> <li>- <i>lo bueno</i></li> <li>- <i>lo malo</i></li> <li>- <i>lo triste</i></li> <li>- <i>lo inconveniente</i></li> <li>- <i>lo eficiente</i></li> <li>- <i>lo peor</i></li> <li>- <i>lo atractivo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>lo normal</i></li> <li>- <i>lo admirable</i></li> <li>- <i>lo ideal</i></li> <li>- <i>lo correcto</i></li> <li>- <i>lo mejor</i></li> <li>- <i>lo probable</i></li> <li>- <i>lo interesante</i></li> <li>- <i>lo diferente</i></li> <li>- <i>lo importante</i></li> <li>- <i>lo único</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>lo enriquecedor</i></li> <li>- <i>lo bonito</i></li> <li>- <i>lo nuevo</i></li> <li>- <i>lo fácil</i></li> <li>- <i>lo difícil</i></li> <li>- <i>lo positivo</i></li> <li>- <i>lo distinto</i></li> <li>- <i>lo común</i></li> </ul>
Unidade 4 <i>el + advérbio + adjetivo + substantivo implícito</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>el menos tecnológico</i></li> <li>- <i>el más barato</i></li> <li>- <i>el más moderno</i></li> <li>- <i>el más corto</i></li> <li>- <i>el más fino</i></li> <li>- <i>el más bajo</i></li> <li>- <i>el más formal</i></li> <li>- <i>el menos decorado</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>el más hermoso</i></li> <li>- <i>el más guapo</i></li> <li>- <i>el más admirable</i></li> <li>- <i>el más bonito</i></li> <li>- <i>el más atractivo</i></li> <li>- <i>el más elegante</i></li> <li>- <i>el más bello</i></li> <li>- <i>el más lindo</i></li> <li>- <i>el más precioso</i></li> <li>- <i>el más vanidoso</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>el poco sociable</i></li> <li>- <i>el más/ menos ordenado</i></li> <li>- <i>el más/ menos consumista</i></li> <li>- <i>el más/ menos perezoso</i></li> <li>- <i>el más/ menos serio</i></li> <li>- <i>el más/ menos glotón</i></li> <li>- <i>el más/ menos testarudo</i></li> <li>- <i>el súper puntual</i></li> </ul>
Unidade 5 <i>lo + adv. + adj. substantivador</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>lo más inconveniente</i></li> <li>- <i>lo más correcto</i></li> <li>- <i>lo extremadamente atractivo</i></li> <li>- <i>lo más problemático</i></li> <li>- <i>lo más desalentador</i></li> <li>- <i>lo más triste</i></li> <li>- <i>lo súper ventajoso</i></li> <li>- <i>lo más preocupante</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>lo más notable</i></li> <li>- <i>lo más cínico</i></li> <li>- <i>lo más sorprendente</i></li> <li>- <i>lo más probable</i></li> <li>- <i>lo más transparente</i></li> <li>- <i>lo más desagradable</i></li> <li>- <i>lo más lindo</i></li> <li>- <i>lo más importante</i></li> <li>- <i>lo más bonito</i></li> <li>- <i>lo más difícil</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>lo más horrendo</i></li> <li>- <i>lo más común</i></li> <li>- <i>lo más básico</i></li> <li>- <i>lo más noble</i></li> <li>- <i>lo más alarmante</i></li> <li>- <i>lo más repulsivo</i></li> <li>- <i>lo más extraordinario</i></li> <li>- <i>lo más característico</i></li> </ul>

Fonte: a autora

A seguir, apresento o contexto em que foi realizada a pesquisa de campo.

### 3.4 O CONTEXTO DA PESQUISA

A escola onde a pesquisa foi realizada pertence à rede estadual do Maranhão e está localizada na zona rural do município de São Luís. Atuo nesta escola desde 2022 como professora efetiva de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, assumindo também, em 2023, a disciplina de Cultura Espanhola e Hispano-Americana para o Ensino Médio, pois sou formada em Licenciatura Português-Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão.

Doravante, vou me referir a ela como Escola-Campo (EC). Sua estrutura não é muito grande; oferece seis salas de aula para um total de 16 turmas, assim divididas no ano letivo de 2023, quando os dados foram coletados: seis turmas matutinas, quatro do Ensino Médio (duas de 1º ano, uma de 2º ano e outra de 3º ano) e duas de 9º ano do Ensino Fundamental. No vespertino, são duas turmas de 6º ano, duas de 7º e duas de 8º ano. No período noturno, a escola oferece a modalidade ‘Educação de Jovens e Adultos’ (EJA) com quatro turmas: uma de EJA I, outra de EJA II e duas de EJA Técnico – 1ª etapa. No geral, a média de alunos por turma, nos turnos matutino e vespertino, é de 35 estudantes. No noturno, a média é de 25.

Para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a EC oferece uma única língua estrangeira, o Inglês, com duas aulas semanais de 50 minutos cada uma, assim como no Ensino Médio.

Atendendo à Portaria MEC nº1.432/2018, que estabelece os referenciais para a incorporação de itinerários formativos<sup>42</sup> à nova estrutura curricular do Ensino Médio, a EC introduziu, a partir de 2022, oito novas unidades curriculares<sup>43</sup>, dentre elas “Cultura Espanhola e Hispano-Americana”, que é atualmente ofertada no 1º e 2º anos<sup>44</sup> com carga horária semanal de 50 minutos e “deve ser ministrada prioritariamente por professor de Língua Espanhola ou História. Possui avaliações e pode reprovar”. (MARANHÃO, 2022, p. 49).

Conforme o Projeto Político Pedagógico da EC, o nível socioeconômico da

---

<sup>42</sup> Itinerários formativos correspondem à parte diversificada do currículo do Ensino Médio e consistem no conjunto de disciplinas, oficinas, núcleos de estudo etc, que os estudantes podem escolher para aprofundarem os seus estudos em uma determinada área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional. As instituições de ensino são responsáveis por definir esses itinerários. (Portal do MEC - <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>).

<sup>43</sup> Unidade curricular é uma atividade com carga horária pré-definida presente no itinerário formativo, que a escola cria de acordo com o seu contexto e infraestrutura.

<sup>44</sup> O processo de implementação dessa unidade curricular na EC será concluído em 2024, quando também será ofertada no 3º ano do Ensino Médio.

comunidade discente é classificado como baixo. As duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, escolhidas para participarem do presente estudo (900 e 901), eram minhas turmas de Língua Portuguesa e, em comparação com as demais, demonstravam ter maior engajamento e interesse nas aulas. Eram receptivas e, mesmo não tendo aulas de Espanhol, tinham curiosidade em conhecer estruturas e palavras dessa língua, quando eu as apresentava em sala de aula a título de comparação com a língua portuguesa.

Diante da receptividade, as turmas 900 e 901 foram convidadas a participar desta pesquisa. Os alunos que aceitaram colaborar com o estudo tiveram os seus Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinados. Aqueles que não quiseram participar, ou que não apresentaram o TCLE e/ou o TALE assinados, realizaram atividades de leitura e produção textual na Sala de Leitura da escola. As atividades eram elaboradas por mim e aplicadas pelo funcionário responsável por esse ambiente. Nos dias de coleta de dados, os estudantes eram devidamente acompanhados até a Sala de Leitura pelo funcionário em questão, enquanto os demais permaneciam na sala de aula para realizarem as atividades da pesquisa.

Um total de 37 alunos participaram do estudo<sup>45</sup>: 20 da Turma 900 (GE) e 17 da Turma 901 (GC). Todos tinham o português como língua materna e nunca haviam estudado espanhol no sistema educacional formal. A seguir, descrevo os alunos participantes de ambas as turmas, GE e GC, com base nos dados do questionário de perfil.

### **3.4.1 O perfil do Grupo Experimental (GE)**

Dos 20 participantes do GE, 9 eram do sexo masculino (45%) e 11 do sexo feminino (55%), com idades entre 13 e 15 anos (média: 14 anos). Apenas duas alunas disseram ter estudado espanhol, nível básico, por conta própria, pela plataforma Duolingo<sup>46</sup>, por um período de três dias (E33), 1 mês (E1). Uma aluna (E1) relatou, no momento da coleta, que estava fazendo curso de espanhol pela mesma plataforma há um mês.

A maioria dos alunos (80%) afirmou que se sentia motivada para aprender o espanhol. As principais justificativas residiram: (i) na vontade de aprender uma nova língua (E1<sup>47</sup> -

<sup>45</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFSC, em 01 de fevereiro de 2023, conforme Parecer Nº 5.871.540.

<sup>46</sup> O Duolingo é uma plataforma digital que dispõe de aplicativos gratuitos para a aprendizagem de línguas, como o inglês, o espanhol, o português, entre outras.

<sup>47</sup> A letra “E” codifica o participante do GE. O número após a letra corresponde à ordem alfabética do participante na relação nominal usada nesta pesquisa.

“Porque é sempre bom aprender coisas novas.”, E19 – “[...] aprender a língua espanhola vai ser bom.”); (ii) na perspectiva de um futuro profissional melhor para si (E10 – “Eu gosto de aprender coisas que me ajudem no futuro.”, E16 – “É importante para o meu futuro.”); e (iii) no interesse em se comunicar nessa língua (E24 – “[...] pode me ajudar a entender as pessoas”, E28 – “Isso vai me ajudar na comunicação com outras pessoas.”).

Quando questionados sobre qual seria a sua maior dificuldade em aprender a língua espanhola, muitos alunos mencionaram a “fala/pronúncia” (n. 13)<sup>48</sup> e a escrita das palavras (n. 4).

Quanto ao papel das explicações gramaticais na aula de língua estrangeira, todos (100%) afirmaram que elas ajudam na aprendizagem, particularmente (i) na **fala/ na pronúncia** (E33 - “a falar a língua certa.”, E34 “[...] para uma boa pronúncia”); (ii) na **compreensão do funcionamento da língua** (E7 – “A entender bem a língua.”, E23 – “A entender a língua [...].”); (iii) na **ortografia** (E5 – “Ajudam à aprender usar pontuações”, E24 – “Para entender como funciona cada pontuação na língua espanhola.”) ; e (iv) no **vocabulário** – significado e uso (E22 – “Ajudam a não errar falas e palavras.”, E23 – “[...] a ajudar a traduzir.”). Esses dados sugerem a crença de que a aprendizagem da fala enquanto pronúncia, da escrita enquanto ortografia e do léxico enquanto significado é melhor favorecida quando essas dimensões são explicitamente ensinadas.

Os dados ainda permitiram observar que, para muitos alunos do GE, o papel das explicações gramaticais nas aulas de língua estrangeira é contribuir para o estudante aprender mais, aprender melhor e aprender mais rápido, favorecendo, portanto, o desenvolvimento de sua competência linguística. Para corroborar essa crença, 75% dos participantes disseram que não seria possível aprender uma língua estrangeira sem receber explicações gramaticais do(a) professor(a); conseqüentemente, não seria possível haver aprendizagem incidental e implícita em sala de aula.

### 3.4.2 O perfil do Grupo Controle (GC)

O GC compreendeu 17 alunos, 6 do sexo feminino (35%) e 11 do sexo masculino (65%). Somente dois participantes declararam que haviam estudado espanhol por conta própria, por aplicativo de celular; uma por seis meses (C26) e outro por um mês e meio (C7), cursando o nível básico. Diferente do GE, no GC ninguém afirmou que estava frequentando algum curso

---

<sup>48</sup> A letra “n” significa número de alunos.

de espanhol no momento da coleta de dados.

Assim como no GE, a maioria do GC (59%) sentia-se motivada para estudar espanhol; porém, essa porcentagem foi bem menor em relação à apresentada pelo GE (80%), sugerindo que o GC parecia estar menos motivado para a aprendizagem da língua espanhola. Para aqueles que se sentiam interessados, as principais justificativas apontaram (i) a vontade de aprender uma nova língua (C12<sup>49</sup> - “Para aprender coisas novas.”, C23 – “Gosto muito dessa língua[...]”); (ii) a utilidade do espanhol para a sua vida profissional futura (C10 – “Eu acho de extrema importância o aprendizado da língua espanhola, [...] mais oportunidades de mercado de trabalho (um avanço no currículo.)”, C11 – “[...] futuramente eu posso usar.”); e (iii) a possibilidade de viajar, comunicar-se nessa língua e morar fora do Brasil (C17 – “Porque eu posso ir para outro país.”, C8 – “Sim, porque eu quero muito aprender pra [...] conversar em espanhol.”). Essas justificativas assemelham-se às mencionadas pelo GE.

Os que disseram sentir-se “mais ou menos” ou não motivados para a aprendizagem do espanhol (41%) salientaram a dificuldade que teriam (C21 – “Não sei se consigo aprender outra língua.”, C18 - “Porque é muito difícil pra mim aprender. [...] Eu sou péssima em aprender.”) ou a pouca expectativa de uso dessa língua (C14 – “Porque eu não acho que eu vá sair do Brasil.”). Apesar de essas vozes não representarem a grande maioria do GC, elas são significativas, pois sugerem a existência de uma barreira afetiva, que é a baixa autoconfiança desses aprendizes em sua capacidade de aprender outra língua.

Quando questionados sobre qual seria a sua maior dificuldade em aprender a língua espanhola, os participantes apontaram como principais aspectos: (i) regras gramaticais (n. 5); (ii) a compreensão (n. 4); (iii) e a fala/pronúncia correta (n. 3). Alguns desses dados se assemelham aos apresentados pelo GE, particularmente, as dificuldades com a fala/pronúncia (n. 13).

Assim como no GE, todos os participantes do GC disseram acreditar que receber explicações gramaticais na aula de língua estrangeira ajuda na aprendizagem dessa língua. Muitos citaram, como ponto positivo, o entendimento melhor da língua (n. 9). No geral, a grande maioria salientou a importância das explicações gramaticais para o aluno compreender e aprender mais, melhor e mais rápido – crenças que também foram mencionadas pelos alunos do GE. Para corroborar essa crença, 65% dos participantes do GC disseram que não seria possível aprender uma língua estrangeira sem receber explicações gramaticais do(a) professor(a); portanto, não seria possível haver aprendizagem incidental/implícita em sala de

---

<sup>49</sup> A letra “C” codifica o participante do GC. O número após a letra corresponde à ordem alfabética do participante na relação nominal usada nesta pesquisa.

aula. Essa porcentagem é bem menor do que aquela apresentada no GE (75%) e sugere que, embora os alunos do GC, em sua totalidade, acreditem nos benefícios das explicações gramaticais para a sua aprendizagem, muitos compreendem que podem aprender a língua estrangeira incidentalmente ou implicitamente, sem a mediação direta do professor.

A seguir, descrevo os instrumentos usados na coleta de dados.

### 3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, os seguintes instrumentos foram elaborados: um questionário de perfil (APÊNDICE H), pré e pós-teste 1 (APÊNDICE I), pré e pós-teste 2 (APÊNDICE J) e um pós-teste final ou postergado (APÊNDICE K). O questionário de perfil visou conhecer o envolvimento dos alunos participantes com a língua espanhola, suas motivações para aprendê-la, suas dificuldades no aprendizado de uma língua estrangeira e a sua opinião sobre a importância (ou não) de explicações gramaticais nas aulas de língua estrangeira. Os dados desse questionário já foram apresentados e discutidos na seção anterior.

Dois pré-testes foram elaborados para avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre os empregos dos artigos “*el*” e “*lo*” nas cinco condições definidas para esta pesquisa. O primeiro pré-teste (APÊNDICE I) avaliou as seguintes condições de uso: (1) “*el* + substantivo”, (2) “*el* + adjetivo + substantivo” e (3) “*lo* + adjetivo substantivador”, em uma atividade que consistiu em os alunos revisarem as descrições de cinco quadros do pintor espanhol Salvador Dalí e circularem as formas “*el*” e “*lo*” que apresentassem inadequações quanto aos seus usos nas descrições das obras. Os textos apresentados incorporaram um total de cinco amostras, certas e erradas, de cada uma dessas condições, totalizando quinze exemplares. Os artigos “*el*” e “*lo*” foram encharcados, negritados, sublinhados e apresentados em letra 14 para destacá-los no insumo. O pré-teste 1 foi aplicado antes das unidades de ensino 1, 2 e 3.

O segundo pré-teste (APÊNDICE J) avaliou as demais condições de uso dos artigos em questão: (4) “*el* + advérbio + adjetivo + substantivo implícito” e (5) “*lo* + advérbio + adjetivo substantivador”, em uma atividade que consistiu em o aluno circular as formas “*el*” e “*lo*” em uma correspondência que teria sido supostamente redigida por ele a uma empresa internacional, informando sobre os portos de São Luís. Com base nas instruções, o aluno teria que circular **somente** os artigos que ele teria dúvida quanto ao seu emprego adequado no texto. Caso ele não os circulasse, isso significaria que o uso do artigo estaria inadequado. No texto apresentado, foi incorporado um total de cinco amostras, certas e erradas, de cada uma dessas condições, totalizando dez exemplares. Os artigos “*el*” e “*lo*” foram encharcados, negritados, sublinhados

e apresentados em letra 14 para destacá-los no insumo. O pré-teste 2 foi aplicado antes das unidades de ensino 4 e 5.

Os pós-testes 1 e 2 (APÊNDICES I e J, respectivamente) apresentaram as mesmas atividades que as definidas para os pré-testes 1 e 2. Portanto, as mesmas amostras linguísticas foram retomadas nos dois pós-testes para que fosse possível a comparação dos dados antes e depois das condições de ensino. O pós-teste 1 foi aplicado assim que as unidades de ensino 1 (“*el* + substantivo”), 2 (“*el* + adjetivo + substantivo”) e 3 (“*lo* + adjetivo substantivador”) foram aplicadas. O pós-teste 2 foi conduzido depois de as unidades 4 (“*el* + advérbio + adjetivo + substantivo implícito”) e 5 (“*lo* + advérbio + adjetivo substantivador”) terem sido finalizadas. Por essa razão, esses testes são aqui denominados de pós-testes imediatos. O Quadro 3, a seguir, apresenta os exemplares nas formas adequada e inadequada em que foram apresentados nos pré e pós-testes 1 e 2. As formas inadequadas estão em asterisco.

Quadro 3 – Exemplares em sua forma adequada e inadequada, apresentados nos pré e pós-testes 1 e 2

Condições de uso	Pré-teste 1 Pós-teste 1	Pré-teste 2 Pós-teste 2
<i>el</i> + substantivo	- <i>lo artista*</i> - <i>lo autor*</i> - <i>el reflejo</i> - <i>el mito</i> - <i>lo pintor*</i>	
<i>el</i> + adjetivo + substantivo	- <i>el genial cuadro</i> - <i>lo gran genio*</i> - <i>lo famoso óleo*</i> - <i>el impresionante paisaje</i> - <i>lo majestuoso pintor*</i>	
<i>lo</i> + adjetivo substantivador	- <i>lo sorprendente</i> - <i>el simbólico*</i> - <i>lo fantástico</i> - <i>el mágico*</i> - <i>el curioso*</i>	
<i>el</i> + advérbio + adjetivo + substantivo implícito		- <i>lo más completo*</i> - <i>lo más relevante*</i> - <i>el más profundo</i> - <i>el más común</i> - <i>lo más reciente*</i>
<i>lo</i> + advérbio + adjetivo substantivador		- <i>lo más positivo</i> - <i>el más importante*</i> - <i>el más ventajoso*</i> - <i>el más benéfico*</i> - <i>lo más conveniente</i>

Fonte: a autora

O pós-teste final ou postergado (Apêndice K) visou analisar a retenção do conhecimento, isto é, se o desempenho dos alunos nos pós-testes imediatos seria mantido ou

alterado após uma semana do término das cinco unidades de ensino. Assim, foi possível avaliar se os alunos, com o tempo, mostrariam (ou não) conexões mais fortes entre as formas-alvo estudadas e as suas funções abstratas em contexto comunicativo da língua espanhola.

O teste envolveu as cinco condições de uso dos artigos e consistiu em duas atividades comunicativas. A Atividade 1 foi dividida em duas partes. A primeira apresentou um contexto de situação em que o(a) aluno(a) se imaginou acompanhando uma amiga em uma viagem a Buenos Aires. No aeroporto, procuraram o centro de atendimento ao turista para obterem informações. Nessa atividade, os alunos tiveram que, primeiramente, ouvir um diálogo em espanhol, entre a amiga e o atendente, para, posteriormente, assinalarem a resposta que dariam às perguntas orais da amiga, que queria relembrar o que o atendente havia dito a ela (“Qual foi o lugar que o funcionário disse para a gente ir assistir uma peça de teatro?”; “Por que ele disse para comprarmos o ingresso no teatro?” etc.). Foram sete perguntas em português para os alunos assinalarem a resposta “gramaticalmente correta”, que representaria o que o funcionário havia dito à amiga. Por exemplo:

Os alunos ouviram: “Qual foi o lugar que o funcionário disse para a gente ir assistir uma peça de teatro?”

1. a. (    ) **El** teatro Colón.
- b. (    ) **Lo** teatro Colón.

Os alunos ouviram: “Por que ele disse para comprarmos o ingresso no teatro?”

2. a. (    ) Segundo ele, “por ser **el** ideal para nosotras”.
- b. (    ) Segundo ele, “por ser **lo** ideal para nosotras”.

Os artigos “*el*” e “*lo*” foram encharcados, sublinhados, negritados e apresentados em letra 14 para destacá-los no insumo.

Na segunda parte da atividade, os alunos tiveram que assinalar o lugar que gostariam de visitar primeiro: **El** viejo Almacén/**Lo** viejo Almacén ou **El** Teatro Colón/ **Lo** Teatro Colón. O objetivo foi verificar se os alunos escolheriam o uso adequado da estrutura “*el*” + adjetivo + substantivo (**El** viejo Almacén) e “*el*” + substantivo (**El** Teatro Colón).

A atividade 2 por sua vez, apresentou o seguinte contexto de situação: os alunos teriam que ler e corrigir uma mensagem de *e-mail* que, supostamente, um colega lhes pedira para verificar se o emprego dos artigos “*el*” e “*lo*” estaria adequado ou se precisaria de correção. Caso estivesse adequado, o aluno escreveria “OK” nos parênteses fornecidos logo após o artigo. Se inadequado, a forma adequada teria que ser fornecida nos parênteses. Os artigos “*el*” e “*lo*”

foram encharcados, sublinhados, negritados e apresentados em letra 14 para destacá-los no insumo.

Nos textos das atividades 1 e 2 foi apresentado um total de cinco exemplares, adequados e inadequados, de cada uma das cinco condições de uso dos artigos “*el*” e “*lo*”, totalizando 25 exemplares. O Quadro 4, na sequência, mostra os exemplares em sua forma adequada e inadequada em que foram apresentados no pós-teste final. As formas inadequadas estão em asterisco.

Quadro 4 – Exemplares na forma adequada e inadequada apresentados no pós-teste final

Condições de uso	Atividade 1	Atividade 2
<i>el</i> + subst. masculino	- <i>el/lo*</i> teatro Colón	- <i>lo lugar*</i> - <i>el aire</i> - <i>el paraíso</i> - <i>el valor</i>
<i>el</i> + adj. + substantivo	- <i>el/lo*</i> viejo Almacén	- <i>lo mejor lugar*</i> - <i>lo real sentido</i> - <i>lo único problema*</i> - <i>el propio cielo</i>
<i>lo</i> + adj. com função substantivadora	- <i>lo/el*</i> ideal - <i>lo/el*</i> mejor	- <i>lo negativo</i> - <i>lo natural</i> - <i>el bello*</i>
<i>el</i> + adv. + adj. + substantivo implícito	- <i>el/lo*</i> más tradicional	- <i>lo más contento*</i> - <i>lo más fascinante*</i> - <i>el menos contaminado</i> - <i>el más encantador</i>
<i>lo</i> + adv. + adj. com função substantivadora	- <i>lo/el*</i> más cómodo - <i>lo/el*</i> menos recomendable	- <i>lo más fantástico</i> - <i>el más inusitado*</i> - <i>el más atractivo*</i>

Fonte: a autora

A dinâmica da coleta de dados é apresentada no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Procedimentos de coleta de dados nos Grupos Experimental e Controle

ENCONTROS	AÇÕES
1	Aplicação do questionário de perfil + pré-teste 1
2	Condução da Unidade de ensino 1 ( <i>el</i> + substantivo)
3	Condução da Unidade de ensino 2 ( <i>el</i> + adjetivo + substantivo)
4	Condução da Unidade de ensino 3 ( <i>lo</i> + adj. com função substantivadora)
5	Aplicação do pós-teste 1 + pré-teste 2
6	Condução da unidade de ensino 4 ( <i>el</i> + advérbio + adjetivo + substantivo implícito)
7	Condução da unidade de ensino 5 ( <i>lo</i> + advérbio + adjetivo com função substantivadora) + aplicação do pós-teste 2
8	Aplicação do pós-teste final

Fonte: a autora

Toda a coleta de dados envolveu oito encontros em cada grupo, e ocorreu no período de 06 a 29 de março de 2023, com um total de 10 horas-aula de ensino no GE e, aproximadamente, 8 horas-aula no GC. É importante mencionar que a quantidade de horas-aula destinada à condução das unidades de ensino no GC foi menor, porque esse grupo não recebeu os momentos 1 e 2 da IP. Por isso, quando o tempo de aula no GC (e no GE) não era suficiente para iniciar e finalizar uma nova unidade de ensino, a pesquisadora utilizava os últimos momentos da aula para trabalhar com vocabulário em atividades e jogos em espanhol, como palavras cruzadas, sopa de letras, jogos de palavras sinônimas e antônimas, jogo da forca, qual é a palavra/letra, conhecimentos culturais etc.

Tanto no GE como no GC, as aulas semanais foram conjugadas, cada uma com 50 minutos. Em virtude da deflagração da greve de professores do Estado do Maranhão, que iniciou em 06 de março e permaneceu até o dia 06 de abril, o número de encontros semanais variou entre os grupos. Por exemplo, o GE teve três encontros numa mesma semana, enquanto o GC teve dois encontros apenas. Para que a pesquisa pudesse avançar, a gestão da EC organizou horários especiais para a coleta de dados, bem como para que os professores contratados pudessem ministrar suas aulas em algumas disciplinas do currículo escolar.

A seguir, discorro sobre os procedimentos de análise dos dados.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa compreenderam as respostas dos alunos ao questionário de perfil e aos testes (pré e pós-teste 1, pré e pós-teste 2 e pós-teste final). Os dados do questionário foram organizados em tabelas e categorizados para quantificar as ideias afins. Também foram submetidos a uma análise descritiva e interpretativa.

Os dados dos pré e pós-testes foram analisados com base nos acertos dos alunos em cada condição de uso dos artigos “*el*” e “*lo*”. As respostas receberam um ponto para o acerto e zero para o erro. O parâmetro utilizado para que o desempenho de cada participante pudesse ser considerado ‘**satisfatório**’ foi de três acertos em um total de cinco amostras, que foram apresentadas em cada condição particular de uso dos artigos.

Para os alunos que tiveram menos de três acertos, o desempenho foi considerado ‘**insatisfatório**’, e os que tiveram acima de três acertos, o desempenho foi interpretado como ‘**muito satisfatório**’.

Os acertos dos alunos foram registrados em tabelas para o pré e o pós-teste (1 e 2) para uma análise comparativa. Esse registro possibilitou considerar os seguintes níveis de

desempenho entre esses dois momentos (pré e pós), conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Níveis de desempenho dos alunos para a análise dos dados dos pré e pós-testes 1 e 2

Níveis	Pré-teste 1/2		Pós-teste 1/2
1	Insatisfatório (0 a 2 acertos)	→	Satisfatório (3 acertos)
2	Insatisfatório (0 a 2 acertos)	→	Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)
3	Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)	→	Satisfatório (3 acertos)
4	Satisfatório (3 acertos)	→	Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)
5	Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)	→	Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)
6	Satisfatório (3 acertos)	→	Satisfatório (3 acertos)
7	Insatisfatório (0 a 2 acertos)	→	Insatisfatório (0 a 2 acertos)
8	Satisfatório/ Muito satisfatório (3, 4 ou 5 acertos)	→	Insatisfatório (0 a 2 acertos)

Fonte: a autora

Os dados referentes aos níveis de 3 a 6 foram descartados da análise, pois iniciar com três, quatro ou cinco acertos no pré-teste, permanecendo no mesmo nível no pós-teste, implicava que os alunos já apresentavam conhecimento sobre o uso de “*el*” e “*lo*” na condição pesquisada. Dessa forma, o número de participantes em cada condição de uso dos artigos variou.

Os dados correspondentes aos demais níveis (1, 2, 7 e 8) interessam a esta pesquisa para a classificação final dos alunos nos níveis ‘muito satisfatório’, ‘satisfatório’ e ‘insatisfatório’.

A porcentagem de alunos em cada nível das condições visadas de uso dos artigos “*el*” e “*lo*” foi calculada nos grupos para avaliar o desempenho dos participantes antes e depois do tipo de ensino recebido e, assim, responder à primeira pergunta de pesquisa: como é o desempenho dos alunos no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” nas condições explícita e implícita de ensino a que foram submetidos?

A comparação do desempenho entre os grupos permitiu responder à segunda pergunta de pesquisa: qual é o efeito da informação explícita no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” em contexto comunicativo da língua espanhola? Os dados foram submetidos a uma análise estatística com o *software* BioEstat 5.3 (AYRES *et al.*, 2007) para saber se esse efeito seria significativo no Grupo Experimental.

Por fim, os dados dos pós-testes 1 e 2 foram comparados com os do pós-teste final em cada condição de uso dos artigos “*el*” e “*lo*”, visando avaliar se, após uma semana do término das cinco unidades de ensino, os alunos seriam capazes de reter (ou não) o conhecimento das formas. Três categorias foram definidas para a análise da retenção: “manutenção”, “aumento” e “diminuição”, conforme o número de acertos do pós-teste 1/2 para o teste final. O Quadro 7 informa os níveis que compõem essas três categorias.

Quadro 7 – Categorias e níveis para a análise da retenção

Categorias	Níveis	
	Pós-teste 1/2	Pós-teste final
MANUTENÇÃO	Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)	→ Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)
	Satisfatório (3 acertos)	→ Satisfatório (3 acertos)
	Insatisfatório (0 a 2 acertos)	→ Insatisfatório (0 a 2 acertos)
AUMENTO	Insatisfatório (0 a 2 acertos)	→ Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)
	Insatisfatório (0 a 2 acertos)	→ Satisfatório (3 acertos)
	Satisfatório (3 acertos)	→ Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)
DIMINUIÇÃO	Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)	→ Satisfatório (3 acertos)
	Satisfatório/ Muito satisfatório (3 a 5 acertos)	→ Insatisfatório (0 a 2 acertos)

Fonte: a autora

A “manutenção” corresponde aos casos em que os alunos permaneceram no mesmo nível de desempenho do pós-teste 1/2 para o teste final, podendo ter ficado no nível ‘muito satisfatório’, ‘satisfatório’ ou ‘insatisfatório’. A categoria “aumento” refere-se aos casos em que os alunos tiveram acertos superiores no teste final em comparação aos obtidos no pós-teste

1/2, podendo ter ficado no nível “muito satisfatório” ou “satisfatório”. Por fim, a categoria “diminuição” indica os casos em que os alunos tiveram uma quantidade de acertos menor no teste final, podendo ter ficado no nível “satisfatório” ou “insatisfatório”.

A comparação da retenção entre os grupos visou responder à terceira e última pergunta de pesquisa: a informação explícita tem efeito prolongado no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” em contexto comunicativo da língua espanhola? Uma análise estatística foi conduzida com o *software* BioEstat 5.3 (AYRES *et al.*, 2007) para saber se esse efeito seria significativo no GE. Além disso, os dados de desempenho e retenção de cada grupo foram analisados para verificar qual(is) condição(ões) de uso dos artigos teria(m) efeito significativo no grupo e entre os grupos.

No próximo capítulo, analiso os dados e discuto os resultados obtidos.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Início este capítulo retomando o objetivo geral desta pesquisa, que é avaliar o papel da informação explícita – os momentos 1 e 2 da IP – no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” em contexto de uso dessas estruturas no insumo escrito. Para isso, duas estratégias de ensino foram comparadas: uma explícita, aplicada no GE, e a outra implícita, conduzida no GC.

Este capítulo visa analisar, em seções separadas, o desempenho e a retenção dos participantes de cada grupo e entre os grupos, em cada uma das cinco condições de uso dos artigos “*el*” e “*lo*”, a saber: “*el*” + substantivo masculino (condição 1); “*el*” + adjetivo + substantivo (condição 2); “*lo*” + adjetivo substantivador (condição 3); “*el*” + advérbio + adjetivo + substantivo implícito (condição 4) e “*lo*” + advérbio + adjetivo substantivador (condição 5).

Para cada condição, o número de participantes variou em decorrência do nível de desempenho que eles apresentaram do pré-teste 1/2 para o pós-teste 1/2, como já explicado na seção de procedimentos de análise dos dados, no capítulo anterior. Em outras palavras, alunos categorizados nos níveis descritos abaixo foram descartados da análise, pois iniciar com três, quatro ou cinco acertos no pré-teste, permanecendo no mesmo nível no pós-teste, implicava que os alunos já apresentavam conhecimento sobre o uso de “*el*” e “*lo*” na condição pesquisada, conforme resume a Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Níveis de desempenho descartados da análise dos dados dos pré e pós-testes 1 e 2

<b>Pré-teste 1/2</b>		<b>Pós-teste 1/2</b>
Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)	→	Satisfatório (3 acertos)
Satisfatório (3 acertos)	→	Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)
Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)	→	Muito satisfatório (4 ou 5 acertos)
Satisfatório (3 acertos)	→	Satisfatório (3 acertos)

Fonte: a autora

Assim, os dados analisados para cada condição de uso dos artigos “*el*” e “*lo*”, em ambos os grupos, envolveram a seguinte quantidade de alunos, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Número de alunos considerados na análise dos dados em cada condição de uso dos artigos

	<b>Condição 1</b> <i>el</i> + subst. masculino	<b>Condição 2</b> <i>el</i> + adj. + subst. masculino	<b>Condição 3</b> <i>lo</i> + adj. substantivador	<b>Condição 4</b> <i>el</i> + advérbio + adj. + substantivo implícito	<b>Condição 5</b> <i>lo</i> + advérbio + adj. substantivador
GE	17	14	15	17	13
GC	11	14	10	12	10

Fonte: a autora

Continuo este capítulo apresentando o desempenho do GE no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” (seção 4.1) e, na sequência, o desempenho do GC (seção 4.2) para, então, comparar os grupos (seção 4.3). A retenção é discutida na seção 4.4, que compara o desempenho do GE e do GC nos pós-testes 1 e 2 com aquele obtido no teste final para avaliar se a informação explícita teve (ou não) efeito duradouro.

#### 4.1 O DESEMPENHO DO GRUPO EXPERIMENTAL

É importante reiterar que o GE foi submetido aos três momentos da IP: (1) informações sobre o funcionamento de uma regra, (2) informações sobre as estratégias equivocadas que os alunos utilizam quando essa regra é colocada em funcionamento e (3) atividades com insumo estruturado. Esses três momentos foram realizados para cada uma das cinco condições de uso dos artigos “*el*” e “*lo*” aqui pesquisadas.

Na condição 1 (“*el*” + substantivo masculino), o GE obteve um bom desempenho do pré para o pós-teste, como mostra a Tabela 4. A maioria (76%) foi capaz de vincular o “*el*” com a sua função de acompanhar um substantivo masculino, sugerindo que a informação explícita foi benéfica para o processamento do “*el*” nessa condição de uso.

Tabela 4 – Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 1 – GE

<b>Condição 1</b> ( <i>el</i> + substantivo masculino)			
<b>Pré-teste 1</b>	<b>Pós-teste 1</b>	<b>Porcentagem</b>	
Insatisfatório	SATISFATÓRIO	41%	76%
Insatisfatório	MUITO SATISFATÓRIO	35%	
Insatisfatório (Muito) Satisfatório	INSATISFATÓRIO	24%	

Fonte: a autora

Na condição 2 (“*el*” + adjetivo + substantivo masculino), somente 36% do GE apresentou um bom desempenho do pré para o pós-teste, como informa a Tabela 5, a seguir. A maioria (64%) não foi capaz de processar o artigo “*el*” na condição visada, indicando que a informação explícita não se mostrou benéfica o suficiente para atender a maioria dos alunos.

Nessa condição, a distância entre o artigo e o substantivo pode ter levado a maioria dos alunos a processar equivocadamente o artigo, usando “*lo*” em vez de “*el*”. Essa condição é mais complexa do que a condição 1, uma vez que considera a presença de um adjetivo antes do substantivo. Em seu estudo, Eckert (2014, cf. p. 121) também observou que os participantes de sua pesquisa, aprendizes universitários de ELE, usavam o artigo “*lo*” em vez de “*el*” nessa condição de uso. Segundo o autor, os aprendizes não se deram conta, no processo de leitura, de que o substantivo vinha logo depois do adjetivo.

É possível supor que a proximidade do artigo com o adjetivo nos exemplos apresentados no teste: “*el genial cuadro*”, “*lo\* famoso óleo*”, “*lo\* majestuoso pintor*”, “*el impresionante paisaje*” e “*lo\* gran genio*”, fez com que a maioria dos alunos preferisse o uso do “*lo*” em vez de “*el*”, supondo estar processando o “*lo*” antes de adjetivo substantivador.

Tabela 5 – Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 2 – GE

Condição 2 ( <i>el</i> + adjetivo + substantivo masculino)			
Pré-teste 1	Pós-teste 1	Porcentagem	
Insatisfatório	SATISFATÓRIO	22%	36%
Insatisfatório	MUITO SATISFATÓRIO	14%	
Insatisfatório (Muito) Satisfatório	INSATISFATÓRIO	64%	

Fonte: a autora

Na condição 3 (“*lo*” + adjetivo substantivador), o uso de “*el*” em vez de “*lo*” por 53% dos aprendizes pode ser explicado pelos adjetivos apresentados no teste, todos com o sufixo masculino “*o*” (*simbólico, fantástico, mágico, curioso*), exceto pelo adjetivo *sorprendente*, que apresentou uma pequena margem de erros (8%) em comparação aos demais adjetivos terminados em “*o*” (*curioso* – 31%, *mágico* – 27%, *simbólico* – 23%, *fantástico* – 11%).

A hipótese é de que esses aprendizes podem ter se baseado no aspecto morfológico da palavra que acompanhou o artigo, indicando que, nessa condição, a representação explícita do artigo masculino “*el*” gerou estratégias equivocadas por parte dos alunos, mesmo sendo informados de que “*lo*” seria usado antes de um adjetivo substantivador (“*lo mágico de la*

*imagen*”, “*lo curioso es que...*”, “*lo simbólico es su...*”, “*lo fantástico de la pintura...*”), que omite o substantivo no contexto ao se referir “ao lado mágico”, “ao lado curioso”, “ao lado simbólico”, “ao lado fantástico” de alguma coisa, como nesses exemplos apresentados nos testes. A Tabela 6 apresenta as porcentagens de acertos do GE na condição 3.

Tabela 6 – Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 3 – GE

Condição 3 ( <i>lo</i> + adjetivo substantivador)			
Pré-teste 1	Pós-teste 1	Porcentagem	
Insatisfatório	SATISFATÓRIO	27%	47%
Insatisfatório	MUITO SATISFATÓRIO	20%	
Insatisfatório (Muito) Satisfatório	INSATISFATÓRIO	53%	

Fonte: a autora

Na condição 4 (“*el*” + advérbio + adjetivo + substantivo implícito), o GE apresentou um desempenho ainda menor ao processar o “*el*”, conforme os dados apresentados na tabela 7. Comparando as porcentagens referentes ao processamento correto do “*el*” nas condições anteriores: “*el*” + substantivo masculino (76%) e “*el*” + adjetivo + substantivo masculino (36%), e nesta condição (29%), pode-se afirmar que a informação explícita não pareceu favorecer as condições mais complexas de uso do “*el*”. Nesta condição, o processamento do artigo torna-se ainda mais complexo, pois o substantivo está omitido no insumo em decorrência de já ter sido mencionado na sentença (zeugma<sup>50</sup>). Por isso, a percepção dos alunos sobre a ausência de um substantivo explícito, junto ao adjetivo, pode ter gerado a hipótese de que o artigo “*lo*” poderia ser usado em vez de “*el*”.

A alta porcentagem de erros (71%) nessa condição sugere que a informação explícita não foi benéfica para a grande maioria dos alunos vincularem o “*el*” com a sua função de nomear o substantivo masculino. Esse dado não corrobora os dados apresentados na meta-análise realizada por Spada e Tomita (2010), que concluíram que a instrução explícita é superior tanto para as estruturas simples como para as mais complexas.

<sup>50</sup> Zeugma é um recurso sintático que omite um determinado termo na sentença (substantivo, verbo etc.) para evitar a sua repetição.

Tabela 7 – Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 4 – GE

<b>Condição 4</b> ( <i>el</i> + advérbio + adjetivo + substantivo implícito)			
<b>Pré-teste 2</b>	<b>Pós-teste 2</b>	<b>Porcentagem</b>	
Insatisfatório	SATISFATÓRIO	17%	29%
Insatisfatório	MUITO SATISFATÓRIO	12%	
Insatisfatório (Muito) Satisfatório	INSATISFATÓRIO	71%	

Fonte: a autora

Na condição 5 (“*lo*” + advérbio + adjetivo com função substantivadora), o desempenho do GE também foi baixo (46%), pois não atingiu a maioria, segundo informa a Tabela 8. No entanto, observa-se que mais alunos conseguiram processar, satisfatoriamente, o artigo na condição 5 (46%) em comparação à condição 4 (29%) (cf. Tabela 7). Ambas as condições apresentam o artigo seguido de advérbio + adjetivo, com a diferença de o substantivo estar elipsado na condição 5 (“*Eso es lo más benéfico*” – Isso é a coisa mais benéfica) e, portanto, o uso de “*lo*” seria o correto, e omitido na condição 4 (“*Eso hace que él sea el [puerto] más relevante de Brasil*”), cujo uso de “*el*” seria o mais apropriado.

A porcentagem de acertos na condição 5 (46%) sugere que o processamento do artigo em contextos com o substantivo em elipse é menos complexo do que o seu processamento em contextos com o substantivo em zeugma (condição 4 – “*el*” + advérbio + adjetivo + substantivo implícito), que demanda uma equivalência semântica com outros elementos previamente mencionados na sentença. Se considerarmos a porcentagem de erros na condição 5 (54%), é possível afirmar que a informação explícita não favoreceu o processamento do “*lo*” nessa condição de uso, considerando a maioria dos alunos. A Tabela 8 apresenta esses percentuais.

Tabela 8 – Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 5 – GE

<b>Condição 5</b> ( <i>lo</i> + advérbio + adjetivo com função substantivadora)			
<b>Pré-teste 2</b>	<b>Pós-teste 2</b>	<b>Porcentagem</b>	
Insatisfatório	SATISFATÓRIO	31%	46%
Insatisfatório	MUITO SATISFATÓRIO	15%	
Insatisfatório (Muito) Satisfatório	INSATISFATÓRIO	54%	

Fonte: a autora

A seguir, apresento o desempenho do GC no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*”.

#### 4.2 O DESEMPENHO DO GRUPO CONTROLE

É importante salientar que o GC, ao contrário do GE, não foi submetido aos dois momentos iniciais da IP, a saber: informações sobre o funcionamento de uma regra e informações sobre as estratégias equivocadas que os alunos utilizam quando essa regra é colocada em funcionamento. Somente as atividades com insumo estruturado, momento 3 da IP, fizeram parte do tipo de ensino a que o GC foi submetido.

Na condição 1 (*el* + substantivo masculino), o GC obteve um baixíssimo desempenho do pré para o pós-teste, pois somente 18% dos alunos foi capaz de associar o artigo “*el*” com a sua função de especificar algo/alguém do gênero masculino. O uso do “*lo*” pelo “*el*” prevaleceu nessa condição, possivelmente, em virtude da interferência do português, pois os alunos podem ter associado o artigo definido masculino “o” com o artigo neutro “*lo*”, como estratégia bastante comum entre os brasileiros aprendendo ELE (BECKHAUSER; SCHARDOSIM, 2011; CAMARGO, 2003; DURÃO, 2004; ECKERT, 2014; LOOSE, 2006). Desse modo, é possível sugerir que as atividades com insumo estruturado, sozinhas, não mostraram ser eficazes para que a grande maioria dos alunos (82%) processasse corretamente a condição básica de uso do “*el*” (condição 1), embora pudessem ter percebido a estrutura.

Segundo VanPatten (2004), perceber uma forma no insumo refere-se ao seu registro consciente em virtude de algum estímulo externo, e isso acontece antes de o aprendiz atribuir significado ou função a essa forma, isto é, antes de processá-la. Portanto, ‘perceber’ e ‘processar’ uma forma linguística são processos distintos para o autor, independentes um do outro. Na condição 1, o GC pode ter percebido o uso de “*el*” nas atividades, uma vez que o artigo foi encharcado e destacado no insumo (com letra 14, negrito e sublinha); no entanto, isso não foi suficiente para o seu processamento no momento do pós-teste. A Tabela 9 resume os resultados percentuais do pré para o pós-teste, na condição 1.

Tabela 9 – Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 1 – GC

Condição 1 ( <i>el</i> + substantivo masculino)			
Pré-teste 1	Pós-teste 1	Porcentagem	
Insatisfatório	SATISFATÓRIO	9%	18%
Insatisfatório	MUITO SATISFATÓRIO	9%	
Insatisfatório (Muito) Satisfatório	INSATISFATÓRIO	82%	

Fonte: a autora

Quanto à condição 2 (*el* + adjetivo + substantivo masculino), apesar de ela ser um pouco mais complexa do que a condição 1, em razão de o adjetivo preceder o substantivo, o desempenho dos alunos no pós-teste foi um pouco melhor (29%); porém, nada muito animador, pois 71% dos participantes não foi capaz de processar o artigo *el* nessa condição. Isso se deve, provavelmente, ao mesmo fenômeno apontado na condição 1, isto é, a falsa analogia de que a forma *lo* seria equivalente ao artigo masculino *o* do português.

O baixo desempenho do GC nas condições 1 e 2 sugere que, por ser uma palavra funcional, o artigo carrega pouco valor comunicativo na sentença e, por essa razão, o seu processamento não é prioridade para o aluno. Segundo VanPatten (2004), os alunos processam o insumo com a intenção de construir significados e, para isso, dependem de palavras com maior carga semântica, como os substantivos e adjetivos, que são palavras de conteúdo, dotadas de maior valor comunicativo. É o Princípio da Preferência Lexical. Quanto maior o valor comunicativo de uma forma linguística, maior a probabilidade de ela ser processada e disponibilizada como *intake* para a aquisição (VANPATTEN, 2002). Nas palavras do autor, “nossos processadores internos buscam isolar as “palavras grandes” do fluxo de fala durante a compreensão (VANPATTEN, 2004, p. 8). “Palavras pequenas”, [...] podem ser ignoradas ou processadas parcialmente e, depois, descartadas da memória de trabalho [...]”<sup>51</sup> (VANPATTEN, 2004, p. 8).

A Tabela 10 mostra os dados percentuais do GC na condição 2.

<sup>51</sup>[...] our internal processors attempt to isolate “big words” from the speech stream during comprehension. “Little words”, inflections on verbs and nouns, may be skipped over or only partially processed and then dumped from working memory [...].

Tabela 10 – Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 2 – GC

<b>Condição 2</b> ( <i>el</i> + adjetivo + substantivo masculino)			
<b>Pré-teste 1</b>	<b>Pós-teste 1</b>	<b>Porcentagem</b>	
Insatisfatório	SATISFATÓRIO	22%	29%
Insatisfatório	MUITO SATISFATÓRIO	7%	
Insatisfatório (Muito) Satisfatório	INSATISFATÓRIO	71%	

Fonte: a autora

Na condição 3 (“*lo*” + adjetivo substantivador), a porcentagem de acertos (50%) sugere que o GC foi melhor em relação às condições anteriores, pois metade do grupo foi supostamente capaz de vincular o artigo “*lo*” com a sua função de substantivar o adjetivo, conforme mostra a Tabela 11.

Tabela 11 – Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 3 – GC

<b>Condição 3</b> ( <i>lo</i> + adjetivo substantivador)			
<b>Pré-teste 1</b>	<b>Pós-teste 1</b>	<b>Porcentagem</b>	
Insatisfatório	SATISFATÓRIO	20%	50%
Insatisfatório	MUITO SATISFATÓRIO	30%	
Insatisfatório (Muito) Satisfatório	INSATISFATÓRIO	50%	

Fonte: a autora

No entanto, considerando o baixo desempenho do GC nas condições anteriores (1 e 2), pode-se afirmar que esse bom resultado (50%) pode estar relacionado à generalização de uso do “*lo*”, que permitiu o acerto às cegas. Essa hipótese encontra-se embasada no desempenho desses alunos (C10, C12, C16, C18, C23) na condição anterior (condição 2), em que todos eles, exceto C10, utilizaram equivocadamente o “*lo*” antes do adjetivo + substantivo masculino quando deveriam ter empregado “*el*”. Por essa razão, esses alunos podem ter generalizado o uso de “*lo*” na condição 3, em que ele realmente seria usado. Nesse caso, a estratégia pareceu ser a mesma que a utilizada nas condições anteriores, isto é, a associação equivocada do artigo “*lo*” com o artigo masculino “*o*” do português (transferência negativa), facilitada pelos adjetivos com terminação “*o*”.

Na condição 4 (“*el*” + advérbio + adjetivo + substantivo implícito), somente 17% dos

alunos foram capazes de processar o “*el*” corretamente, conforme mostra a Tabela 12, abaixo. Esse desempenho foi menor em relação ao obtido nas condições anteriores (“*el*” + substantivo masculino – 18% e “*el*” + adjetivo + substantivo masculino – 29%), sugerindo que o processamento do “*el*” nessa condição é mais complexo, como também verificado nos dados do GE.

Tabela 12 – Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 4 – GC

<b>Condição 4</b> ( <i>el</i> + advérbio + adjetivo + substantivo implícito)			
<b>Pré-teste 2</b>	<b>Pós-teste 2</b>	<b>Porcentagem</b>	
Insatisfatório	SATISFATÓRIO	17%	17%
Insatisfatório	MUITO SATISFATÓRIO	0%	
Insatisfatório (Muito) Satisfatório	INSATISFATÓRIO	83%	

Fonte: a autora

Com base nesses dados, pode-se dizer que as atividades com insumo estruturado, sozinhas, não pareceram ter favorecido a maioria dos alunos no processamento correto do artigo “*el*” na condição 4. Dos 83% dos alunos que usaram o “*lo*” em vez de “*el*” (10 alunos), a maioria (7 alunos) também não conseguiu processar o “*el*” na condição 2 (*el* + adjetivo + substantivo), generalizando o uso de “*lo*” em ambas as condições (2 e 4). Conseqüentemente, não processaram o “*el*” no insumo. O restante (3 alunos) mostrou ter processado corretamente o “*el*” na condição 2, mas incorretamente na condição 4, sugerindo que essa condição pareceu ser mais complexa, uma vez que o substantivo está omitido na sentença por já ter sido mencionado (zeugma).

Por fim, na condição 5 (“*lo*” + advérbio + adjetivo com função substantivadora), a maioria dos alunos (60%) empregou corretamente o artigo neutro, como informa a Tabela 13, a seguir.

Tabela 13 – Porcentagem de acertos do pré para o pós-teste na condição 5 – GC

<b>Condição 5</b> ( <i>lo</i> + advérbio + adjetivo com função substantivadora)			
<b>Pré-teste 2</b>	<b>Pós-teste 2</b>	<b>Porcentagem</b>	
Insatisfatório	SATISFATÓRIO	20%	60%
Insatisfatório	MUITO SATISFATÓRIO	40%	
Insatisfatório (Muito) Satisfatório	INSATISFATÓRIO	40%	

Fonte: a autora

Para verificar se esses alunos não teriam generalizado o uso de “*lo*”, como fora sugerido nas condições anteriores, o seu desempenho nessa condição foi comparado com o obtido nas condições 2 (“*el*” + adjetivo + substantivo) e 3 (“*lo*” + adjetivo substantivador). Assim, se bem-sucedidos na condição 2, saberiam a diferença de uso entre “*el*” e “*lo*”, e se bem-sucedidos na condição 3, saberiam processar o “*lo*” em contexto de proximidade com o adjetivo substantivado. Dos 60% dos alunos que acertaram o “*lo*” na condição 5 (6 alunos), a maioria (4 alunos) foi capaz de processar o “*el*” corretamente na condição 2, sugerindo que eles estavam se familiarizando não somente com a função do artigo masculino no insumo, mas também com a função do “*lo*” na condição 5. Por outro lado, essa maioria (com exceção de C11) não conseguiu processar o “*lo*” na condição 3, que é considerada menos complexa linguisticamente em comparação à condição 5.

Esses dados sugerem que as atividades com insumo estruturado podem favorecer uma parcela de alunos que consegue processar os usos mais complexos de uma estrutura no insumo. É o caso da maioria dos alunos que conseguiu processar o “*lo*” na condição 5, mas não foi capaz de processar o “*lo*” corretamente na condição 3.

A seguir, comparo o desempenho dos alunos do GE e do GC no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*”.

#### 4.3 DESEMPENHO: GRUPO EXPERIMENTAL *VERSUS* GRUPO CONTROLE

Analisando os dados do pré e do pós-teste nas cinco condições de uso dos artigos “*el*” e “*lo*”, em ambos os grupos, foi possível observar que o GE apresentou maiores ganhos percentuais nas condições 1, 2 e 4, ao passo que o GC demonstrou maiores ganhos percentuais no processamento do artigo neutro (condições 3 e 5). A Tabela 14 compara as porcentagens.

Tabela 14 – Ganhos percentuais entre os grupos nas cinco condições de “*el*” e “*lo*”

	<b>Condição 1</b> <i>el</i> + subst. masculino	<b>Condição 2</b> <i>el</i> + adj. + subst. masculino	<b>Condição 3</b> <i>lo</i> + adj. substantivador	<b>Condição 4</b> <i>el</i> + advérbio + adj. + subst. implícito	<b>Condição 5</b> <i>lo</i> + advérbio + adj. substantiv.
GE	76%	36%	47%	29%	46%
GC	18%	29%	50%	17%	60%

Fonte: a autora

Na condição 1, que trata do uso basilar do artigo “*el*” e do seu vínculo com a função de especificar um substantivo masculino, o GE apresentou altos ganhos percentuais (76%) em relação ao GC (18%). Estatisticamente, esses ganhos foram significativos, considerando o teste Z do *software* BioEstat 5.3 (AYRES *et al.*, 2007). Esse dado sugere que as informações explícitas da IP – explicar o emprego correto de uma determinada forma linguística e informar aos alunos sobre as estratégias equivocadas que utilizam no emprego dessa forma – ajudaram o GE a processar adequadamente a condição “*el*” + substantivo masculino. No GC, a falta dessas informações permitiu que os alunos usassem “*lo*” em vez de “*el*”, possivelmente guiados pela falsa analogia entre o artigo neutro e o artigo masculino “*o*” do português, estratégia comum entre brasileiros aprendizes de espanhol, como já mencionado neste capítulo e no capítulo introdutório.

Portanto, as atividades com insumo estruturado, sozinhas, não foram capazes de ajudar os alunos a processarem o “*el*” na condição 1. Isso pode ser explicado pelo princípio da “Primazia do significado” (VANPATTEN, 2004), que parte do pressuposto de que os aprendizes buscam processar o insumo para obterem o significado. Por isso, a atenção do aprendiz se volta, inicialmente, para as palavras de conteúdo, porque elas ajudam a construir o significado referencial do enunciado. Na busca pelo significado, as palavras funcionais são ignoradas pelo seu pouco valor semântico. Nas palavras de VanPatten (2004, p. 9), “os alunos tendem a confiar em itens lexicais em detrimento da forma gramatical para obterem o significado, quando ambos codificam a mesma informação semântica”<sup>52</sup>.

Os dados da condição 1 corroboram a afirmação de Doughty e Williams (1998, p. 232) sobre os resultados de estudos experimentais, que mostram “que o foco explícito na forma é mais vantajoso para regras simples em relação ao aprendizado implícito”.

Nas condições 2 e 4, que também se referem ao uso do “*el*”, o GE, do mesmo modo,

<sup>52</sup> [...] learners will tend to rely on lexical items as opposed to grammatical form to get meaning when both encode the same semantic information.

apresentou ganhos percentuais superiores em relação ao GC, como mostra a Tabela 14, acima. Entretanto, esses percentuais não tiveram efeito significativo, conforme a análise estatística, sugerindo que as informações explícitas da IP não tiveram papel tão importante no desempenho do GE nas condições 2 e 4, possivelmente pela complexidade de uso do “*el*” nesses contextos. Esse resultado corrobora os estudos de VanPatten e Oikkenon (1996), Wong (2004a), Benati (2004) e Fernández (2008), que mostraram que a informação explícita não foi promissora para o processamento das formas pesquisadas pelos autores, a saber: sentenças do tipo objeto-verbo-sujeito com pronomes clíticos de 3ª pessoa em espanhol (VANPATTEN; OIKKENON, 1996; FERNÁNDEZ, 2008), formas “*de/d*” em sentenças negativas do francês (WONG, 2004a) e formas verbais de 3ª pessoa, no tempo futuro, em italiano (BENATI, 2004). A forma do espanhol pesquisada por VanPatten e Oikkenon (1996) e Fernández (2008) nos parece mais complexa linguisticamente do que, por exemplo, o uso do subjuntivo após expressões de dúvida (ex.: “*No creo que entienda el problema*”; “*No creo que mi profesor beba mucho café*”), que foi pesquisada por Fernández (2008) e Farley (2004), cujos resultados mostraram que as informações explícitas da IP foram efetivas para o processamento dessa estrutura.

Na condição 2, observa-se a distância entre o artigo e o substantivo masculino, provocada pelo uso de um adjetivo antes do substantivo (*el majestuoso pintor*); na condição 4, essa distância aumenta com a presença de um advérbio antes do adjetivo, que qualifica um substantivo que foi omitido (*hay un conjunto portuario que es el más completo Ø de Brasil*). São condições complexas linguisticamente, pois envolvem relações sintáticas que dificultam o processamento do artigo “*el*”. A condição 4 pode ser considerada mais complexa do que a condição 2, porque, além da distância maior entre o artigo e o substantivo, esse substantivo é omitido por ter sido previamente mencionado na frase (zeugma). Em ambas as condições, a maioria dos alunos do GE e GC demonstrou ter dificuldade em processar o “*el*” corretamente, mesmo o GE sendo submetido à instrução explícita.

Embora ambos os grupos tenham demonstrado um baixo desempenho nessas condições (2 e 4), as estratégias utilizadas por cada grupo podem ter sido diferentes. No GE, a distância entre o artigo masculino e o substantivo em ambas as condições, bem como a omissão do substantivo na condição 4, podem ter influenciado os alunos a pensar em estratégias para o uso do “*lo*” em vez de “*el*” com base nas relações sintáticas. No GC, por outro lado, a explicação mais provável, com base em uma breve análise de erros, foi a associação que os alunos fizeram entre o artigo neutro “*lo*” e o artigo masculino “*o*” do português para acompanhar substantivos e adjetivos contendo ou não o sufixo “*o*”. Nesse caso, a estratégia utilizada pode ter sido a transferência negativa do português, influenciada por questões morfológicas e semânticas. No

GE, os alunos foram alertados de que essa estratégia era equivocada.

Retomando os dados da Tabela 14, desta vez, nas condições de uso do artigo “*lo*” (condições 3 e 5), pode-se dizer que o GE apresentou desempenho inferior em relação ao GC com 47% e 46% de acertos, em oposição a 50% e 60% no GC. Considerando a análise estatística, não houve efeito significativo do GE nessas condições. Esse dado sugere que o uso de atividades com insumo estruturado pode favorecer o processamento do artigo neutro em condições mais complexas de uso, como na condição 3 (*lo* + adjetivo substantivador) e na condição 5 (*lo* + advérbio + adjetivo substantivador).

Para concluir, os dados estatísticos mostraram que a única condição na qual a informação explícita ajudou os alunos no processamento do insumo foi a condição 1, a mais simples. Nas demais, não houve diferenças significativas de desempenho entre os grupos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a informação explícita pode favorecer o processamento de estruturas em condições menos complexas de uso e que o foco explícito sobre a forma é mais eficaz com regras simples (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998).

Além disso, com base nos erros apresentados pelos alunos do GE, nas condições 2, 3, 4 e 5, é possível afirmar que o momento 2 da IP (i.e., informações sobre as estratégias equivocadas que os alunos utilizam quando o artigo visado é colocado em uso) não garante que novas estratégias equivocadas sejam criadas pelos alunos durante o seu processo de aprendizado, pois, em uso comunicativo da língua, a forma linguística recebe influências sintáticas, semânticas e morfológicas que mobilizam novas táticas de processamento da informação. Isso pode explicar a grande quantidade de inadequações cometidas pela maioria dos alunos do GE durante o processamento do “*el*” e “*lo*” em condições mais complexas de uso, como aquelas em que o artigo “*el*” se distancia do substantivo ou, ainda, em casos em que o substantivo se encontra implícito na frase. Nesse sentido, a proposta da IP em afastar o uso da(s) estratégia(s) equivocada(s) dos alunos pode não ser tão promissora, uma vez que outras estratégias podem atuar no momento do processamento do insumo, principalmente quando diferentes condições de uso de uma mesma forma são apresentadas aos aprendizes.

Retomando os dados do questionário de perfil, apresentados no Capítulo 3, o GE e o GC mostraram diferenças significativas com relação à motivação. No GE, 80% dos alunos afirmaram que se sentiam motivados para aprender o espanhol; no GC, somente 59%. Algumas justificativas do GC mostraram uma baixa autoconfiança de alunos em sua capacidade/habilidade de aprender o espanhol, o que não foi observado no GE. Essas diferenças, de ordem afetiva, a favor do GE, sugerem que, mesmo motivados e favorecidos com o conhecimento explícito, o desempenho do grupo não mostrou efeito estatisticamente

significativo nas condições 2, 3, 4 e 5, comparando com o desempenho do GC. Isso significa dizer que as atividades com insumo estruturado, sozinhas, foram tão eficazes quanto a IP nessas condições.

Na próxima seção, apresento e comparo os dados da retenção do GE e do GC no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*”.

#### 4.4 RETENÇÃO: GRUPO EXPERIMENTAL *VERSUS* GRUPO CONTROLE

O GE e o GC realizaram três pós-testes: dois imediatos (pós-teste 1 e pós teste 2) e um teste final. Todos eles foram de compreensão das estruturas “*el*” e “*lo*” no insumo escrito nas cinco condições apresentadas na Tabela 14. Os dois pós-testes imediatos visaram avaliar o desempenho dos aprendizes após terem sido submetidos ao ensino explícito (GE) e implícito (GC). Os dados desses testes foram analisados nas seções anteriores.

Depois de uma semana do encerramento das cinco unidades didáticas, ambos os grupos realizaram o teste final para avaliar os efeitos da informação explícita na retenção das estruturas “*el*” e “*lo*”. A Tabela 15 apresenta as porcentagens de acertos que cada grupo obteve nas cinco condições de uso dos artigos.

Tabela 15 – Porcentagens de acertos dos Grupos Experimental e Controle no teste final

	<b>Condição 1</b> <i>el</i> + subst. masculino	<b>Condição 2</b> <i>el</i> + adj. + subst. masculino	<b>Condição 3</b> <i>lo</i> + adj. substantivador	<b>Condição 4</b> <i>el</i> + advérbio + adj. + subst. implícito	<b>Condição 5</b> <i>lo</i> + advérbio + adj. substantiv.
GE	65%	21%	42%	26%	33%
GC	58%	31%	42%	21%	38%

Fonte: a autora

Na condição 1, a maioria dos alunos do GE (65%), assim como a do GC (58%), foi capaz de vincular o “*el*” com a sua função de acompanhar um substantivo masculino nas amostras do teste final. Essa diferença percentual entre os grupos não foi significativa, sugerindo que não houve diferença na proporção de retenção entre os grupos na condição basilar.

Comparando o desempenho e a retenção em cada grupo, pode-se dizer que o GC, que apresentou baixo desempenho na condição 1 (18%) no pós-teste imediato, obteve um desempenho melhor no teste final (58%). A diferença entre os percentuais foi estatisticamente

significativa, sugerindo que os aprendizes do GC, que haviam processado incorretamente o “*el*” na condição 1, foram capazes de reavaliar e reprocessar o uso adequado do artigo masculino ao longo das atividades com insumo estruturado. O reprocessamento possibilitou um aumento significativo no número de aprendizes que conseguiram processar o “*el*” no teste final. Em outras palavras, C12, C14, C16, C18, C19 e C23, que ficaram no nível insatisfatório no pós-teste imediato passaram para o nível satisfatório (C16, C18, C19) e muito satisfatório (C12, C14, C23) no teste final. Por sua vez, o GE, que, no pós-teste imediato, apresentou um bom desempenho na condição 1 (76%) obteve uma percentagem de acertos menor no teste final (65%), e isso se deve a aprendizes que haviam se posicionado no nível satisfatório/muito satisfatório no pós-teste imediato, mas que passaram para o nível insatisfatório no teste final, sugerindo baixa retenção. É o caso de E1, E24, E28 e E29.

O aumento significativo na proporção de acertos do pós-teste imediato para o teste final (18% para 58%), no GC, sugere que as atividades com insumo estruturado favoreceram igualmente o processamento do “*el*” na condição 1, pois, no teste final, não houve diferença significativa entre os grupos (GE – 65% e GC – 58%).

Na condição 2 (“*el*” + adjetivo + substantivo masculino), tanto o GE quanto o GC apresentaram baixas porcentagens de acertos no teste final (GE – 21% e GC – 31%). Essa diferença percentual entre os grupos não é estatisticamente significativa, sugerindo que não houve diferença na proporção de retenção entre eles nessa condição, assim como na condição anterior. Ambos os grupos foram igualmente capazes de reter o processamento correto do “*el*” na mesma medida. Desse modo, pode-se dizer que a informação explícita não foi promissora para que um número maior de aprendizes do GE pudesse reter o conhecimento gramatical.

Comparando o desempenho e a retenção em cada grupo, o GE apresentou uma queda percentual do pós-teste imediato para o teste final (de 36% para 21%), sem efeito estatisticamente significativo. No GC, o desempenho aumentou percentualmente (de 29% para 31%), porém, sem efeito estatisticamente significativo. Isso significa dizer que, em ambos os grupos, não houve aumento significativo na proporção de acertos do pós-teste imediato para o teste final e, conseqüentemente, a retenção manteve-se na mesma proporção.

Na condição 3 (“*lo*” + adjetivo substantivador), ambos os grupos obtiveram o mesmo percentual de acertos no teste final (42%), conseqüentemente, eles não apresentaram diferenças significativas com relação ao processamento do artigo neutro nessa condição. Assim, pode-se dizer que tanto o ensino explícito como o implícito, propostos nesta pesquisa, foram capazes de ajudar os alunos no processamento do “*lo*” no insumo, e que não houve diferença significativa na proporção de retenção do artigo neutro nessa condição entre os grupos.

Na condição 4 (“*el*” + adv. + adjetivo + substantivo implícito), ambos os grupos apresentaram baixas porcentagens de acertos no teste final (GE - 26% e GC - 21%), sem efeito significativo para o GE, sugerindo que não houve diferença na proporção de retenção entre os grupos nessa condição.

Se compararmos os dados do desempenho (pós-teste imediato) e os da retenção (teste final) em cada um dos grupos, nessa condição, verifica-se que o GE apresentou 29% de acertos no pós-teste imediato e 26% no teste final, um pequeno decréscimo percentual. Por outro lado, o GC obteve 17% de acertos no pós-teste imediato e 21% no teste final, um pequeno aumento percentual. A diminuição e o aumento na porcentagem de acertos não foram significativos em cada grupo, sugerindo que ambos os grupos ficaram no mesmo patamar de acertos no teste final sem efeito significativo do GE sobre o GC nessa condição.

Na condição 5 (“*lo*” + adv. + adjetivo + substantivo implícito), ambos os grupos também apresentaram, no teste final, baixas porcentagens de acertos, 33% e 38%, respectivamente, como mostrou a Tabela 15. A diferença percentual entre eles não é estatisticamente significativa, sugerindo que as informações explícitas não foram capazes de provocar efeito potencializador para que a proporção de retenção fosse maior no GE em comparação ao GC.

Comparando o desempenho e a retenção em cada grupo nessa condição, observou-se que, em ambos, houve um declínio no percentual de acertos do pós-teste imediato para o teste final. No GE, foram 46% de acertos no pós-teste imediato e 33% no teste final, sem diferença estatisticamente significativa. No GC, foram 60% de acertos no pós-teste imediato e 38% no teste final. No entanto, esse decréscimo não foi estatisticamente significativo, conforme testes de hipóteses entre essas duas categorias (desempenho e retenção) para o GC nessa condição. Portanto, a diferença de desempenho entre o GE e o GC no teste final não foi significativa, sugerindo que, na condição 5, a informação explícita não teve efeito significativo no desempenho do GE.

Para concluir esta seção, pode-se dizer que, estatisticamente, os grupos se mantiveram nas mesmas proporções de retenção nas cinco condições. Ou seja, não houve diferenças significativas entre os grupos quanto ao processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” no teste final, indicando que a informação explícita não apresentou efeito potencializador para gerar a retenção do conhecimento sobre o emprego desses artigos numa quantidade maior de aprendizes, uma vez que o desempenho do GE não foi superior ao do GC no teste final.

No próximo capítulo, retomo as perguntas de pesquisa para poder respondê-las.

## CONCLUSÃO

O objetivo principal deste trabalho foi avaliar o papel da informação explícita no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” no insumo, considerando cinco condições, três envolvendo o uso de “*el*” (“*el*” + substantivo masculino, “*el*” + adjetivo + substantivo e “*el*” + advérbio + adjetivo + substantivo implícito) e duas, o uso de “*lo*” (“*lo*” + adjetivo substantivador e “*lo*” + advérbio + adjetivo substantivador). Para isso, três perguntas de pesquisa foram definidas. Cada uma delas é respondida a seguir com base nos dados analisados.

### **1. Como foi o desempenho dos alunos no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” nas condições explícita e implícita de ensino a que foram submetidos?**

Os aprendizes do GE foram submetidos à condição explícita de ensino, isto é, às três etapas da IP, a saber: (1) informação explícita sobre a forma linguística; (2) informação explícita sobre a estratégia equivocada usada pelos aprendizes quando processam a forma e (3) atividades com insumo estruturado. Eles apresentaram uma quantidade maior de acertos nas condições 1 (*el* + substantivo masculino – 76%), 3 (“*lo*” + adjetivo substantivador – 47%) e 5 (“*lo*” + advérbio + adjetivo substantivador – 46%). Esse resultado nos leva a afirmar que dentre todas as condições, a condição 1 foi a que apresentou a maior proporção de acertos (76%) e a que causou um efeito significativo no próprio grupo e entre os grupos.

Por outro lado, os aprendizes do GC foram submetidos à condição implícita de ensino, isto é, foram expostos somente às atividades com insumo estruturado sem qualquer tipo de informação explícita. Os aprendizes apresentaram uma quantidade maior de acertos nas condições 3 (“*lo*” + adjetivo substantivador – 50%) e 5 (“*lo*” + advérbio + adjetivo substantivador – 60%) com efeito significativo em relação às demais condições, que apresentaram porcentagens menores e que estiveram relacionadas ao “*el*”. Ainda com base na análise estatística, não se observou diferença no desempenho entre os dois grupos nas condições 2, 3, 4 e 5, apenas na condição 1.

### **2. Qual foi o efeito da informação explícita no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” em contexto de uso da língua espanhola?**

Neste estudo, o bom desempenho do GE na condição 1 mostrou que a informação explícita foi benéfica para o processamento do artigo “*el*” na condição elementar. Esse dado

sugere que o conhecimento explícito mostrou afetar positivamente a velocidade do aprendizado da estrutura simples, como também observado no estudo de Farley (2004) com a estrutura linguística que o autor pesquisou: o subjuntivo do espanhol após expressões de dúvida. Entretanto, no teste final, o desempenho do GC cresceu significativamente em comparação ao obtido no pós-teste imediato (18% para 58%), o que nos permite afirmar que o ensino implícito foi igualmente eficaz para ajudar os aprendizes no processamento do “*el*” na condição elementar, pois, no teste final, não houve efeito significativo entre o GE e o GC nessa condição.

Pode-se assim dizer que a informação explícita é benéfica para gerar resultados imediatos em estruturas simples, ao passo que as atividades com insumo estruturado, embora benéficas para esse tipo de estrutura, requerem um tempo maior para que a maioria dos alunos construa regularidades a partir do insumo, pois precisam descobrir as regras por si mesmos. Nessa perspectiva, a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico exigem tempo no ensino implícito, pois a reestruturação não é instantânea. Segundo Doughty e Williams (1998, p. 253), no ensino implícito, “encontros múltiplos são necessários para envolver os processos de aprendizagem, como a percepção consciente, a formação e comprovação de hipóteses, a comparação e a reestruturação.”<sup>53</sup>

Nas demais condições de uso dos artigos “*el*” e “*lo*” (2, 3, 4 e 5), consideradas mais complexas do que a condição 1, a informação explícita não mostrou ter papel significativo no desempenho do GE e poderiam ser prescindíveis na IP, uma vez que os dados mostraram não haver diferença percentual significativa entre o GE e o GC nessas condições. Esse dado corrobora os estudos de VanPatten e Oikkenon (1996), Wong (2004a) e Benati (2004), que também mostraram o papel inexpressivo da informação explícita na IP.

Do mesmo modo, pode-se dizer que o ensino implícito, na forma de atividades com insumo estruturado, não foi suficiente para ajudar a maioria do GC no processamento correto dos artigos “*el*” e “*lo*” nas condições 2, 3, 4 e 5. Portanto, as duas estratégias de ensino (explícita e implícita) não apresentaram efeito potencializador, de modo a abranger a maioria dos alunos no processamento correto dos artigos nessas condições. Isso poderia ser explicado pela Teoria do Processamento (PIENEMANN, 2015), que afirma que a aquisição de uma estrutura passa por procedimentos hierárquicos de desenvolvimento linguístico e que o aprendiz só poderá processar uma determinada forma ou função se for capaz de processar níveis linguísticos inferiores na hierarquia de processabilidade dessa forma (XAVIER; GESSER, 2022). Embora o presente estudo não tenha pesquisado os níveis de desenvolvimento linguístico para os artigos

---

<sup>53</sup> *multiple encounters are required for engaging learning processes, such as noticing, hypothesis formation and testing, comparison, and restructuring.*

“*el*” e “*lo*” de alunos de ELE, a hipótese de Pienemann (2015) poderia ser considerada neste contexto. Segundo o autor, a instrução explícita só seria benéfica se ela estivesse voltada para o “próximo estágio” de aquisição dos alunos naquela estrutura, de modo a ajudá-los em sua trajetória de desenvolvimento linguístico da forma-alvo.

Outra hipótese que explica o baixo desempenho da maioria dos alunos do GE e do GC está na própria complexidade linguística da condição de uso do artigo, que envolve noções sintáticas, que exigem maior foco de atenção e compreensão dos alunos, como a distância entre o artigo e o substantivo masculino (condição 2), o zeugma (condição 4) e a elipse (condições 3 e 5).

### **3. A informação explícita teve efeito prolongado no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” em contexto comunicativo da língua espanhola?**

A informação explícita teve efeito prolongado para 65% dos alunos na condição 1, conforme os dados apresentados no teste final; no entanto, o percentual nas demais condições foi menor: 21% para a condição 2, 42% para a condição 3, 26% para a condição 4 e 33% para a condição 5. Com base nesses dados, pode-se afirmar que dentre todas as condições, a condição 1 foi a que apresentou a maior proporção de retenção no GE. No GC, não houve diferença significativa na proporção de retenção nas cinco condições analisadas.

Além disso, a porcentagem de alunos de cada grupo que acertaram o uso do “*el*” e “*lo*” nas cinco condições para a retenção não apresentou diferença significativa entre os dois grupos. Portanto, pode-se dizer que o efeito prolongado do conhecimento explícito não mostrou ser uma vantagem para o GE como um todo, uma vez que esse efeito também foi percebido na mesma proporção no GC.

Para concluir, o presente estudo mostrou que o papel da informação explícita na IP é acelerar o processamento correto do artigo “*el*” na condição elementar (*el* + substantivo masculino), mas essa vantagem, com o tempo, pode ser alcançada com os efeitos positivos do ensino implícito que, por meio das atividades com insumo estruturado, demonstrou ser eficiente para os aprendizes do GC processarem corretamente o “*el*” nessa condição. Nas demais condições de uso dos artigos “*el*” e “*lo*”, a informação explícita mostrou ser desnecessária na IP, com papel inexpressivo no processamento correto dessas estruturas.

A principal limitação desta pesquisa foi o pequeno número de participantes que realizaram todas as etapas. Dos 36 alunos do GE que assinaram o TCLE e o TALE, 16 faltaram em algum momento do processo, e dos 30 aprendizes do GC que assinaram o TCLE e o TALE,

13 faltaram. Os dados desses alunos foram descartados da pesquisa. Além disso, o número de participantes foi também reduzido em virtude do bom desempenho que alguns aprendizes tiveram nos pré-testes, mantendo-se no mesmo patamar nos pós-testes imediatos, isto é, nos níveis “satisfatório” (para 3 acertos) e “muito satisfatório” (para 4 ou 5 acertos), lembrando que o número total de amostras nos testes, para cada condição de uso do artigo, foi 5. Portanto, iniciar com 3, 4 ou 5 acertos no pré-teste, permanecendo no mesmo nível no pós-teste imediato, implicava que os aprendizes já apresentavam conhecimento sobre o uso dos artigos “*el*” e “*lo*”.

Por fim, como sugestão, outros estudos poderiam investigar o efeito da informação explícita no processamento de outras formas linguísticas do espanhol para corroborar (ou não) os resultados desta e de outras pesquisas que mostraram que o conhecimento explícito, adquirido por meio da IP, não traz vantagens para o processamento de estruturas linguísticas mais complexas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- ANDERSON, J. R. **Language, memory and thought**. Hillsdale: Erlbaum, 1976.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- APARICIO, I. A. Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical. *In*: CASTRO, A. C. (org.). **Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A, 2014. p. 12-34.
- AYRES, M.; AYRES JUNIOR, M.; AYRES, D. L.; SANTOS, A. A. S. **BioEstat 5.3: aplicações estatísticas nas áreas das Ciências Biomédicas**. Sociedade Civil Mamirauá: Belém, Pará-Brasil. 2007. 324p. Disponível em: <https://www.mamiraua.org.br/downloads/programas/> Acesso em: 5 jul. 2023.
- BECKHAUSER, A. S.; SCHARDOSIM, C. R. Duas propostas de análise de erros na interlengua de alunos brasileiros aprendizes de espanhol. **Intersecções**, v. 4, n. 2, p. 21-40, 2011. Disponível em: [revistas.anchieta.br/indez.php/revistainterseccoes/article/view/1074](http://revistas.anchieta.br/indez.php/revistainterseccoes/article/view/1074). Acesso em: abr. 2020.
- BENATI, A. The effects of structured input activities and explicit information on the acquisition of the Italian future tense. *In*: VANPATTEN, B. (org.). **Processing instruction theory, research, and commentary**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004. p. 211-229.
- BIALYSTOK, E. The role of linguistic knowledge in second language use. **Studies in second language acquisition**, v. 4, n.1, p. 31-45, 1981.
- BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.
- \_\_\_\_\_. Usage-based grammar and second language acquisition. *In*: ROBINSON, P.; ELLIS, N.C. (ed.). **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2008. p. 216-236.
- CAMARGO, R. A. da S. Jugar con “lo” y “el”. *In*: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES. 10., 2003, [s.l.]. **Actas...**, 2003. p. 168-172.
- CLEEREMANS, A.; DIENES, Z. Computational models of implicit learning. *In*: SUN, R. (org.). **The Cambridge handbook of computational psychology**. Cambridge: CUP, 2007. p. 396-421.
- CORDER, S. P. **Introducción a la Lingüística Aplicada**. México: Editorial Limusa, 1973. 383 p. Versão ao espanhol de: Ana María Maqueo.

DEKEYSER, R. Beyond focus on form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. *In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (org). Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: CUP, 1998. p. 41-63.

DEKEYSER, R. M.; SOKALSKI, K. J. The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning*, v. 46, n. 4, p. 613-642, 1996. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01354.x>.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. *In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: CUP, 1998. p. 197-261.

DURÃO, A. B. de A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** 2. ed. Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. *In: SEDYCIAS, João. (org.). O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.* São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-144.

DURÃO, A. B. de A. B.; SCHARDOSIM, C. R. Análise de erros na interlíngua escrita observada em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira. *In: XII SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA E II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA (SILEL), 2., 2011, Uberlândia. Anais do Silel.* Uberlândia: Edufu, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/arquivos/silel2011>. Acesso em: 13 dez. 2020.

ECKERT, K. **O uso do artigo neutro “lo” por aprendizes de espanhol como língua estrangeira:** uma questão de língua e leitura. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras; Universidade Caxias do Sul; UniRitter. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul; UniRitter, 2014. Disponível em: [repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338](http://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338). Acesso em: 28 dez. 2019.

ELLIS, R. Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. *In: ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ELDER, C.; ERLAM, R.; PHILP, J.; REINDERS, H. Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching.* Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 3-25.

\_\_\_\_\_. **Task-based language learning and teaching.** Oxford University Press: CUP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 2015.

ESPAÑA, S.; GUTIÉRREZ, E. Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en secundaria. *In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES. 10., 2018, [s.l]. Actas... [s.l], 2018. p. 168-172.*

FANJUL, A. **Gramática de español paso a paso.** São Paulo: Moderna, 2005.

FARLEY, A. P. Processing instruction and the Spanish subjunctive: is explicit information Needed? *In: VANPATTEN, B. (Org.) Processing instruction theory, research, and commentary.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004. p. 231-243.

FERNÁNDEZ, C. Reexamining the role of explicit information in processing instruction. **Ssla**, United States of America, n. 30, p. 277-305, 2008.

FOTOS, S.; ELLIS, R. Communicating about grammar. *In*: ELLIS, R. **Learning a second language through interaction**. Philadelphia: John Benjamins B.V., 1999. p. 189-286.

FREITAS, P. G. de; XAVIER, R. P. O efeito de duas abordagens de ensino na produção escrita de alunos de italiano como língua estrangeira. **Delta**, v. 33, n.4, p. 1209-1233, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445038544415849359>. Acesso em: 10 set. 2020.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press Inc., 1982.

LIEVEN, E.; TOMASELLO, M. Children's first language acquisition from a usage-based perspective. *In*: ROBINSON, P.; ELLIS, N. C. (ed.). **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2008. p. 168-196.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on Form. Theory, research, and practice. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (org.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: CUP, 1998. p.15-41.

LONGARAY, E. A. **Globalização, antiimperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000707061&loc=2009&l=455de62b1075a9ed>. Acesso em: 2 nov. 2020.

LOOSE, R. E. **O papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas do espanhol por falantes do português**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, RS: UCPel, 2006. Disponível em: [http://www.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2006/O\\_papel\\_da\\_instrucao-Roberta\\_Loose.pdf](http://www.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2006/O_papel_da_instrucao-Roberta_Loose.pdf). Acesso em: 13 mar. 2020.

LUFT, C.P. **Língua e liberdade**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas 2022**. São Luís, 2022. 118 p.

MARSDEN, E.; CHEN, H. The roles of structured input activities in Processing Instruction and the kinds of knowledge they promote. **Language Learning**, [S.L.], v. 61, n. 4, p. 1058-1098, 29 ago. 2011. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00661.x>.

MCLAUGHLIN, B. Restructuring. **Applied linguistics**, [s. l], v. 20, n. 11, p. 113-128, 1990.

MILANI, E. M. **Gramática de espanhol para brasileiros**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

NORRIS, J. M. Meta-analysis. *In*: CHAPELLE, C. A. (org.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Chichester, West Sussex, UK: Blackwell Publishing Ltd. 2013, p. 1-10 (p. 4001-

4010).

NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language Learning**, v. 50, n. 3, p. 417-528, 2000.

ORTEGA, L. Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación. ELUA. **Estudios de Lingüística**, anexo 1, p. 5-64, 2001. Disponível em: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6695/1/EL\\_Anexo1\\_08.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6695/1/EL_Anexo1_08.pdf). Acesso em: 9 ago. 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Ensino da língua inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PÉREZ GUTIÉRREZ, J. A. Emilia en el país de la gramática (juego de cartas). *In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: NUEVOS ENFOQUES DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA*. 13., 2005, São Paulo. **Actas...** São Paulo: Consejería de Educación en Brasil, 2005. p. 37-50.

PIENEMANN, M. An outline of processability theory and its relationship to other approaches to SLA. **Language Learning**, v. 65, n. 1, p. 123-151, 2015.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RANTA, L.; LYSTER, R. Form-focused instruction. *In: GARRET, P.; COTS, J. M. The Routledge handbook of language awareness*. London: Routledge, 2017. p. 40-56.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Longman dictionary of language teaching & applied linguistics**. Essex, England: Longman Group UK Limited, 1992.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics**. Great Britain: Pearson Education Limited, 2010.

RODRIGUEZ, J. L. O. **O artigo definido em espanhol um estudo sobre as descrições feitas pelas gramáticas que circulam no Brasil**. 2002. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROEHR, K. Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. *Applied Linguistics*, v. 29, n. 2, p. 173-199, 2007.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **La enseñanza de idiomas: principios, problemas y métodos**. Barcelona: Hora, 1982.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. *In: \_\_\_\_\_*. **Attention and awareness in foreign language learning**. Second Language Teaching & Curriculum Center, Havaí: Universidade do Havaí em Manoa, 1995.

\_\_\_\_\_. Attention. *In*: ROBINSON, P. (Ed.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: CUP, 2001.

\_\_\_\_\_. Attention, awareness, and individual differences in language learning. *In*: CHAN, W. M. *et al.* **Proceedings of Classic**. Singapore: National University of Singapore, Centre For Language Studies, p. 721-737, 2010.

SILVA, J. A. da. **Análise de abordagem gramatical em manuais de ELE**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/handle/12345\\_6789/34256](https://repositorio.ufpe.br/handle/12345_6789/34256). Acesso em: 1 jun. 2021.

SPADA, N.; TOMITA, Y. Review article - Interactions between type of instruction and type of language feature: a meta-analysis. **Language Learning**, v. 60, n. 2, p. 263-308, 2010.

TOMASELLO, M. **Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

TORIJANO, J. A. El estudio de los determinantes en aprendices lusohablantes de español. DICENDA. **Cuadernos de Filología Hispánica**, v. 26, p. 235-257, 2008. ISSN: 0212-2952. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/download/DICE0808110235A/11679>. Acesso em: 19 maio 2020.

VANPATTEN, B. Attending to form and content in the input. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 12, p. 287-301, 1990.

\_\_\_\_\_. Input Processing in SLA. *In*: VANPATTEN, B. (Org.) **Processing instruction: theory, research, and commentary**, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004, p. 5-31.

\_\_\_\_\_. Processing Instruction. *In*: LOEWEN, S.; SATO, M. (org.). **The Routledge handbook of instructed second language acquisition**. Routledge: Taylor & Francis: New York and London, 2017, p. 166-180.

\_\_\_\_\_. Processing instruction: an update. **Language Learning**, v. 4, n. 52, p. 755-803, 2002.

VANPATTEN, B. *et al.* Explicit information, grammatical sensitivity, and the first-noun principle: a cross-linguistic study in Processing Instruction. **The Modern Language Journal**, v. 97, n. 2, p. 506-527, 2013.

VANPATTEN, B.; CADIerno, T. Input Processing and second language acquisition: a role for instruction. **The Modern Language Journal** 77, p. 45-77, 1993.

VANPATTEN, B.; OIKKENON, S. Explanation versus structured input in processing instruction. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 18, n. 4, p. 495-510, 1996. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/s0272263100015394>.

VANPATTEN, B.; SMITH, M. **Explicit and implicit learning in second language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 2022.

VANPATTEN, B.; WILLIAMS., J.; ROTT, S. Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition. *In: VANPATTEN, B. et al (ed.). **Form-Meaning connections in second language acquisition***. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates., 2004. p. 1-26.

VELAZQUEZ, F. B. **La gramática inductiva implícita y la gramática inductiva explícita en el aprendizaje del pronombre en del francés**. 2012.107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Facultad de Lenguas, Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México, 2012.

WONG, W. Processing Instruction in French: The Roles of Explicit Information and Structured Input. *In: VANPATTEN, B. (Org.) **Processing instruction: theory, research, and commentary***, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004a. p. 191-209.

\_\_\_\_\_. The nature of processing instruction. *In: VANPATTEN, B. (Org.) **Processing instruction: theory, research, and commentary***, Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004b. p. 33-65.

XAVIER, R. P. Focusing on grammar pedagogy. *In: FORTKAMP, M. B. M.; XAVIER, R. P. (Org.). **EFL teaching and learning in Brazil: theory and practice***. Florianópolis: Editora Insular, 2001. p. 19-30.

XAVIER, R. P.; GESSER, A. R. The role of a consciousness-raising task in a focused-task sequence. **Revista da Anpoll**, v. 53, n. 1, p. 78-98, 2022.

## APÊNDICE A – UNIDADE 1

### Condição 1: “EL” + SUBSTANTIVO MASCULINO

#### Momento 1: Informação sobre a forma

Hoje vamos falar sobre a palavra “*el*” do espanhol (escrever a palavra no quadro), que eu tenho certeza de que vocês já viram em algum texto, em alguma música, em alguma frase, certo? Esta palavra significa “o” em português (escrever a tradução no quadro: *el* = o) e é um artigo definido masculino singular (acrescentar a informação no quadro: *el* = o – artigo definido masculino singular). Esse artigo é usado com substantivo masculino, como por exemplo, *el* *alumno*, *el* *libro*, *el* *profesor*, *el* *hombre*, *el* *mapa*, *el* *cuaderno* (escrever os exemplos no quadro). Observem que todas essas palavras são substantivos masculinos e estão no singular. Por isso, usamos o artigo definido masculino singular “*el*” para concordar com eles. Vocês entenderam? Alguma dúvida?

#### Momento 2: Informação sobre a estratégia equivocada de processamento.

No entanto, é bastante comum aprendizes de espanhol usarem, equivocadamente, o artigo “*lo*” (escrever “*lo*” no quadro) como em “*lo* *alumno*, *lo* *libro*, *lo* *profesor*” etc., ao invés de “*el* *alumno*, *el* *libro*, *el* *profesor*” etc. O uso do artigo “*LO*” aqui é INADEQUADO, pois, embora ele signifique “o” em português (escrever no quadro: *lo* = o), ele NÃO é um artigo masculino, ele é artigo neutro, isto é, não pode acompanhar nenhum substantivo (acrescentar no quadro: *lo* = “o” - artigo neutro). Mas, por que esta troca de “*el*” pelo “*lo*” acontece? Porque muitos aprendizes associam o uso da forma “o” do português ao “*lo*” e a usam de forma inadequada. É uma influência do português. Logo, a substituição do artigo neutro “*lo*” pelo artigo masculino “*el*” é uma estratégia equivocada. Para concluir, usamos “*EL*” e não “*LO*” antes de substantivo masculino singular. Vocês entenderam? Alguma dúvida?

#### Momento 3: Atividades com insumo estruturado

**Actividad 1.** Vas a oír lo que dicen 8 hombres sobre sus preferencias por accesorios. Escúchalas y anota el nombre de la persona al lado del accesorio de su preferencia.

- 1) **El** collar \_\_\_\_\_
- 2) **El** reloj \_\_\_\_\_
- 3) **El** gorro \_\_\_\_\_
- 4) **El** anillo \_\_\_\_\_
- 5) **El** pendiente \_\_\_\_\_

### Procedimentos de ensino:

- Leia as instruções em espanhol e peça aos aprendizes que expliquem em português, com suas próprias palavras, o que é para ser feito na atividade. Vá confirmando as informações dadas e, ao final, traduza o enunciado para o português para que os aprendizes possam associar as formas linguísticas e os seus significados semânticos.
- Leia cada um dos acessórios e verifique a compreensão da classe (ex.: *El collar*. O que significa este sintagma nominal em português?)
- Coloque todas as frases para tocar. Pergunte aos aprendizes se desejam ouvi-las novamente.

### Transcrição:

1. ¡Hola! Me llamo Camilo y mi accesorio preferido es el gorro.
2. Mi nombre es Roberto y a mí me encanta el reloj.
3. Mi nombre es Lucas y el accesorio que me gusta es el collar.
4. ¡Hola! Yo me llamo Juan y mi accesorio preferido es el reloj.
5. Soy Marcelo y a mí me gusta el gorro porque lo uso para trabajar.
6. ¿Qué tal? Me llamo José y me gusta el pendiente.
7. Me llamo Antonio y me encanta el anillo.
8. ¡Hola! Mi nombre es Pedro y a mí me gusta el reloj.

- Para a correção, faça as seguintes perguntas para a classe. Confirme as respostas corretas e anote-as no quadro.

1. ¿Quiénes prefieren el collar?
2. ¿Quiénes prefieren el reloj?
3. ¿Quiénes prefieren el gorro?
4. ¿Quiénes prefieren el anillo?
5. ¿Quiénes prefieren el pendiente?

- Gabarito:**
- 1) El collar – Lucas
  - 2) El reloj – Roberto, Juan e Pedro
  - 3) El gorro - Camilo, Marcelo
  - 4) El anillo – Antonio
  - 5) El pendiente – José

- Para concluir, pergunte à turma:

a) ¿Qué accesorio la mayoría de los hombres prefiere? Confirme a resposta correta (*ok, el reloj*).

b) ¿Cuál de los accesorios ocupa el segundo puesto en la preferencia masculina? Confirme a resposta correta (*ok, el gorro*).

- Ao final, verifique se alguém tem alguma dúvida.

**Actividad 2.** Lee el texto abajo y marca la alternativa correcta.

### ¿QUIÉN TIENE LA CULPA?

El domingo por la tarde, mientras **el marqués de Salazar** y su familia estaban en su casa de campo, hubo un robo en su mansión. La ventana de la sala ha aparecido rota. Las joyas de la marquesa desaparecieron de su dormitorio. Los siguientes funcionarios: **el jardinero**, **el chófer**, **el lechero** y **el cocinero** son sospechosos, según la policía. Tras ser interrogados, todos los presuntos culpables sostienen su inocencia. **El jardinero** y **el chófer** alegan que aquel era su día libre y que viajaron juntos a un pueblo. Como prueba, muestran **el billete de tren**, que señala que ellos salieron de la ciudad **el domingo** a las ocho de la mañana y regresaron a las nueve de la noche.

**El lechero** y **el cocinero** niegan participación en **el hecho**. El lechero dice no trabajar **el fin de semana**. Además, declara que, si no está en **el trabajo**, es una costumbre estar en **el apartamento** de su hermano. **El hermano** corrobora su declaración.

Por fin, la policía tomó la declaración de quien prepara la alimentación de la familia. Ese justifica no tener la culpa, ya que desde hace veinte años trabaja en la casa. Además, dice que no tenía necesidad de romper la ventana para entrar, ya que tiene **el manajo de llaves**. Dice que sospecha de quién cuida las plantas, pues ese le comentó que tenía unas deudas y necesitaba **el dinero** urgentemente para pagarlas.

Todos dijeron que la familia estaba en la playa. Pero, según constató **el agente de policía**, el marqués y la marquesa de Salazar estaban en su casa, en **el campo**. Eso significa que los cuatro sospechosos mintieron al menos en un aspecto.

Fonte: Adaptado de MONTAVA (1999 *apud* PASCA, 2019, p. 172).



- Dê um tempo para os aprendizes realizarem a atividade.
- Para a correção, nomeie um aprendiz, leia a primeira pergunta e as suas alternativas e aguarde a resposta. Solicite a avaliação da classe (*¿Ustedes están de acuerdo?*). Confirme a resposta correta e anote-a no quadro. Siga o mesmo procedimento para a correção das demais perguntas.

**Gabarito:**

1. el campo
2. el cocinero
3. el jardinero y el chófer
4. el jardinero
5. el cocinero
6. el billete de tren.
7. el agente de policía.
8. Resposta aberta. Nomeie alguns aprendizes para responder e justificar.

- Ao final, pergunte à turma se há alguma dúvida.

**Actividad 3.** Marca con una X la opción que corresponde a los animales listados abajo. Después, comparte en español las informaciones con tus compañeros(as) de clase.

Animales	Lo tengo	No lo tengo	Lo tendría	No lo tendría
<b><u>El</u> conejo</b>				
<b><u>El</u> gato</b>				
<b><u>El</u> hámster</b>				
<b><u>El</u> pájaro</b>				
<b><u>El</u> perro</b>				

**Procedimentos de ensino:**

- Explique as instruções em espanhol e use as informações do quadro para esclarecer o que os aprendizes deverão fazer na atividade. Feita a devida explicação, peça aos alunos que, em português, manifestem o que entenderam. Vá confirmando as informações dadas e checando o significado das informações apresentadas no quadro (os nomes dos animais e as frases). Ao final, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam associar as formas linguísticas e os seus significados semânticos.

- Dê um tempo para os aprendizes realizarem a atividade.

- Para o *feedback*, nomeie alguns alunos individualmente e encaminhe as seguintes perguntas:

a) ¿Cuál(es) de estos animales tú tienes?

b) ¿Cuál(es) de estos animales tú no tendrías? ¿Por qué? Aceite as justificativas em português.

**Gabarito:** Respostas abertas.

## APÊNDICE B – UNIDADE 2

### Condição 2: “EL” + ADJETIVO + SUBSTANTIVO MASCULINO

#### Momento 1: Informação sobre a forma

Na última aula nós trabalhamos com a palavra “EL” (escrever EL no quadro). Qual é o significado de “el” em português? Ok, “o” (anotar o significado no quadro: EL = o). Quando ele é usado? (acrescentar no quadro: EL = o – **antes de substantivo masculino singular**). Vocês podem me dar um exemplo? (anotar os exemplos dos aprendizes no quadro). O “el” também pode ser usado antes de um adjetivo + substantivo masculino singular (acrescentar esta informação no quadro: EL = o – **antes de adjetivo + substantivo masculino singular**), como por exemplo:

*el maravilloso libro.*

*el viejo reloj.*

*el lindo vestido.*

Se a gente retirasse o adjetivo dessas frases, isso mudaria o artigo? Ok, “não”. Continuaríamos com os sintagmas nominais “el libro”, “el reloj” e “el vestido”. Os adjetivos “maravilloso”, “viejo” e “lindo” estão aí somente para qualificar os substantivos masculinos. Por isso, existindo, ou não, um adjetivo antes do substantivo masculino, o artigo correto a ser usado é “el”. Vocês entenderam? Alguma dúvida?

#### Momento 2: Informação sobre a estratégia equivocada de processamento.

Porém, é bastante comum alguns aprendizes brasileiros de espanhol usarem o artigo neutro “LO” no lugar de “EL” (escrever LO acima dos artigos EL). Eles costumam dizer: “lo maravilloso libro”, “lo viejo reloj” e “lo lindo vestido”. Mas essas construções estão inadequadas (colocar um X no artigo “lo” em cada um dos sintagmas). O adequado é usar o artigo definido masculino singular “el”.

O equívoco acontece porque o aprendiz segue a falsa ideia de que o artigo masculino “o” do português e a forma “lo” do espanhol são a mesma coisa. Essa forma de pensar é errada, levando alguns de vocês a empregarem equivocadamente “lo” no lugar de “el” quando temos um adjetivo + substantivo masculino singular. Lembrem-se, portanto, de que em construções como “maravilloso (adjetivo) libro (substantivo masculino)”, “viejo (adjetivo) reloj (substantivo masculino)” e “lindo (adjetivo) vestido (substantivo masculino)”, usamos o artigo “EL” e nunca “LO”. Vocês entenderam? Alguma dúvida?

**Momento 3:** Actividades con insumo estructurado.

**Actividad 1.** Vas a oír ocho instrucciones en español. Marca la imagen que corresponde a la instrucción que escuchaste.

1. a) ( ) 

b. ( ) 

2. a) ( ) 

b. ( ) 

3. a) ( ) 

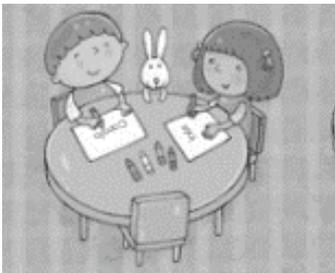
Papá,  
Te felicito por tu día. Eres el mejor papá del mundo. Te dejo un fuerte abrazo y aprovecho para decirte que invité a Mario a almorzar.  
Ana.

b. ( ) 

Papá,  
Invité a Mario a almorzar.  
Ana.

4. a) ( ) 

b. ( ) 

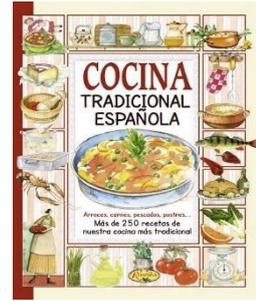
5. a) ( ) 

b. ( ) 

6. a) ( )



b) ( )



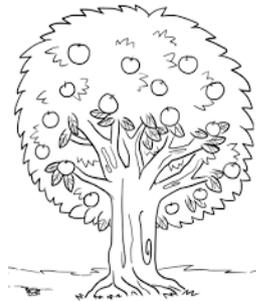
7. a) ( )



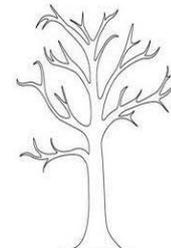
b) ( )



8. a) ( )



b) ( )



### Procedimentos de ensino:

- Leia as instruções em espanhol e peça aos alunos que expliquem, em português, com suas próprias palavras, o que é para ser feito na atividade. Vá confirmando as informações dadas e, ao final, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam associar as formas linguísticas e os seus significados semânticos.

- Coloque todas as frases para tocar. Pergunte aos aprendizes se desejam ouvi-las novamente.

**Transcrição:**

- 1) Dale a Roberto el pequeño perro.
- 2) Abre el largo candado.
- 3) Lee el corto mensaje que te dejó Ana.
- 4) Deja el viejo zapato en casa.
- 5) Siéntate con el solitario niño.
- 6) Guarda el chiquito libro de recetas, por favor.
- 7) Pásame el gordo libro de cuentos, por favor.
- 8) Mira el frondoso árbol de la calle.

- Para corregir, pergunte à classe: (*¿Cuál es la imagen que corresponde a la instrucción 1?*).  
Confirme a resposta correta. Siga o mesmo procedimento para a correção das demais instruções.

**Gabarito:**

1 A	5 B
2 B	6 A
3 B	7 B
4 A	8 A

- Ao final, verifique se a turma tem alguma dúvida.

**Actividad 2.** Lee el texto y coloca verdadero (V) o falso (F) para las sentencias que siguen.

### NICO Y DEMOS

Nico, **el hambriento ratón**, andaba por la casa de la familia Perez cuando encontró a Demos, **el hermoso gato** de Juanito, el hijo de la familia. Nico corrió por toda la casa intentando salvarse de las garras del gato. Después de algunas puertas cerradas, finalmente **el asustado ratoncito** encontró una puerta abierta, que daba a un cuarto. Por suerte, **el rápido ratón** avistó y quiso entrar en **el antiguo mueble** de la señora Rose, la abuela de Juanito. Pero, al sentir que algo malo le pasaría, **el desconfiado animalito** cambió rápidamente su escondite, metiéndose en **el nuevo armario** de la cocina. Por un instante, Nico pensó haberle tocado la lotería, pues **el rico queso** que él tanto deseaba estaba allí.

Después de saciarse, Nico se quedó dormido por unos minutos sin sospechar que **el mal momento** estaba por venir. Aprovechándose de la siesta, Demos, **el astuto gato**, lo atascó con sus gigantescas garras, pero, sorprendentemente, no lo devoró. Lo que él quería, en realidad, era jugar. Demos jugó con Nico como si ese fuese un muñequito entre sus garras y los dos se divertieron muchísimo como buenos y fieles amigos.

1. ( ) O rato é descrito como sendo comilão.
2. ( ) O rato é descrito como sendo esperto.
3. ( ) O rato é descrito como um animal assustado e desconfiado.
4. ( ) O móvel do quarto é descrito como antigo.
5. ( ) O rato desejava um queijo grande.
6. ( ) O queijo estava no armário novo da cozinha.
7. ( ) O gato é descrito como sendo bonito.
8. ( ) O gato é descrito como sendo rápido.

#### Procedimentos de ensino:

- Leia as instruções em espanhol e peça aos alunos que expliquem em português, com suas próprias palavras, o que é para ser feito na atividade. Vá confirmando as informações dadas e, ao final, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam associar as formas linguísticas e os seus significados semânticos.

- Dê um tempo para os alunos realizarem a atividade.

- Para a correção, leia a primeira afirmação e pergunte aos alunos se ela é verdadeira ou falsa (*¿Qué les parece? ¿Es verdadera o falsa?* Confirme a resposta correta e anote-a no quadro. Para as afirmações verdadeiras, peça à turma que retire do texto a informação comprobatória (*¿Me pueden comprobar la respuesta con un fragmento del texto?*). Confirme a informação correta. Para as informações falsas, peça à turma que forneça a informação correta (*¿Y cuál es la información correcta?*). Confirme a resposta correta.

**Gabarito:**

1 F	5 F
2 F	6 V
3 V	7 V
4 V	8 F

- Ao final, pergunte à turma se há alguma dúvida.

**Actividad 3.** Lee cada una de las afirmaciones abajo y dime si tú estás de acuerdo, o no, con lo relacionado a tu escuela.

**Vocabulario:** largo pasillo: longo corredor  
comedor: refeitório

	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo
1. <b><u>El largo pasillo</u></b> que da a la secretaría es mi refugio.	( )	( )
2. <b><u>El gran día</u></b> de la semana es cuando tengo clases de español.	( )	( )
3. <b><u>El bonito jardín</u></b> de mi escuela me trae paz y tranquilidad.	( )	( )
4. <b><u>El especial turno</u></b> para ir a la escuela es el vespertino.	( )	( )
5. <b><u>El pequeño comedor</u></b> de mi escuela es limpio y acogedor.	( )	( )
6. <b><u>El tranquilo ambiente</u></b> para estar en el recreo es en la biblioteca.	( )	( )
7. <b><u>El peor horario</u></b> para ir a las clases es por la mañana.	( )	( )
8. <b><u>El mejor local</u></b> para estudiar es cerquita de casa, porque no necesito tomar bus.	( )	( )

**Procedimentos de ensino:**

- Leia as instruções em espanhol e peça aos aprendizes que expliquem em português, com suas próprias palavras, o que é para ser feito na atividade. Vá confirmando as informações dadas e, ao final, traduza o enunciado para o português para que os aprendizes possam associar as formas linguísticas e os seus significados semânticos.

- Dê um tempo para os aprendizes realizarem a atividade.

-Para o *feedback*, leia a primeira afirmação e solicite o significado para a classe (*¿Cuál es el significado de esa afirmación en portugués?*). Confirme a resposta correta. Então, nomeie um aprendiz para socializar o seu ponto de vista (*Carlos, dime si tú estás de acuerdo o no con esa afirmación*). Pergunte à classe quem concorda com a opinião do colega (*¿Quién está de acuerdo con la opinión de Carlos?*) e que se identifique levantando a mão (*Levante la mano, por favor.*). Siga o mesmo procedimento para as demais afirmações.

**Gabarito:** Respostas abertas.

## APÊNDICE C – UNIDADE 3

### Condição 3: “LO” + ADJETIVO SUBSTANTIVADOR

#### Momento 1: Informação sobre a forma

Hoje vamos estudar o artigo neutro *LO* (escrever LO no quadro). Em aulas anteriores, mencionei que “*lo*” significa “o” (escrever a tradução no quadro: *LO* = o), da mesma forma que o artigo “*el*”, que também significa “o” (escrever a palavra EL no quadro e a sua tradução: *EL* = o). A diferença entre eles é que “*el*” é um artigo definido masculino singular que acompanha um substantivo masculino ou um adjetivo + substantivo masculino, como nos seguintes exemplos: (escrevê-los no quadro).

1. *El apartamento* de María es muy bonito.
2. Jorge decoró *el bonito apartamento* de María.

Diferente de “*el*”, “*lo*” é um artigo neutro e, por essa razão, ele não acompanha substantivos masculinos/femininos. Na verdade, ele nunca deve acompanhar **substantivos, somente antes de adjetivos com função de substantivo**. Por exemplo: (escrever no quadro).

1. *Lo bonito* de la vida es sentirse en paz.
2. *Lo bueno* de las vacaciones es poder viajar.
3. Tocar un instrumento es fácil, *lo difícil* es tocarlo bien.

Percebam que os adjetivos “*bonito*”, “*bueno*” e “*difícil*” têm função de substantivo. Na frase 1, por exemplo, “*Lo bonito de la vida*” significa “o lado bonito da vida é...”. O substantivo não aparece na frase. Na frase 2, “*Lo bueno de las vacaciones*” significa “o lado bom/ a parte boa das férias é...”. O substantivo também não aparece na frase. Na sentença 3, “*Tocar un instrumento es fácil, lo difícil es tocarlo bien*” significa “tocar um instrumento é fácil, o difícil - o lado difícil/ a coisa difícil - é tocá-lo bem”. O substantivo também não aparece na frase. Por isso, usamos o “*lo*” antes do adjetivo com função de substantivo, já que no contexto não há nenhum substantivo explícito, ao qual o adjetivo se refira e que justifique o uso do artigo “*el*”. Nesses casos, nunca devemos usar “*EL*”. Vocês entenderam? Alguma dúvida?

#### Momento 2: Informação sobre a estratégia equivocada de processamento.

O artigo neutro “*lo*” é uma particularidade da língua espanhola. Assim como o “*el*”, ele também corresponde ao “o” na língua portuguesa. Por isso, ele causa problemas, e alguns alunos confundem “*el*” e “*lo*”, substituindo um pelo outro. No exemplo: “*Lo bonito de la vida es sentirse en paz*” (exemplo do quadro), há aprendizes que usam equivocadamente o artigo masculino e constroem essa frase como “*El bonito de la vida es sentirse en paz*”\*. Ao invés de “*Lo bueno de las vacaciones es poder viajar*”, dizem “*El bueno de las vacaciones es poder*”.

viajar”. Mas por que eles fazem isso? Porque eles acham que a simples presença de um adjetivo já requer o uso do “EL”. É preciso saber se o adjetivo está, ou não, acompanhado de um substantivo explícito. Se for acompanhado por um substantivo explícito, usa-se “EL”, como no exemplo: “Jorge decoró el bonito apartamento de María”, mas se o adjetivo não for acompanhado de um substantivo explícito e tiver a função de substantivo, como nestes exemplos, então o artigo correto é “LO”(artigo neutro).

TOMEM CUIDADO COM A ESTRATÉGIA EQUIVOCADA! (Colocar o esquema abaixo no quadro e explicar)

**Usos corretos:**

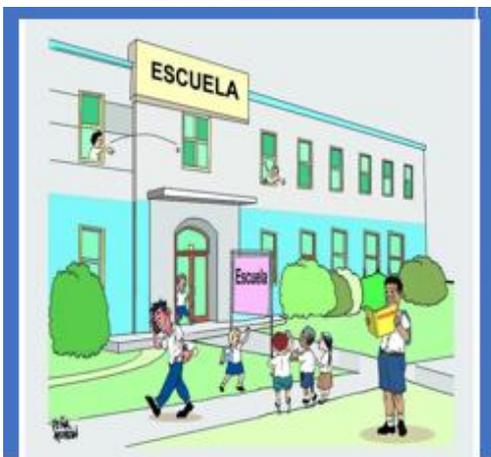
- (1) El + substantivo masculino singular
- (2) El + adjetivo + substantivo masculino singular
- (3) LO + adjetivo (com função de substantivo).

Vocês entenderam? Alguma dúvida?

**Momento 3:** Atividades com insumo estruturado

**Actividad 1.** Escucha a 8 estudiantes hablando sobre las escuelas 1 y 2, y escribe una X en los paréntesis cuando lo que escuches corresponda a una **ventaja** o a una **desventaja** de cada escuela. Después, dime cuál de las escuelas presenta un número superior de ventajas.

ESCUELA 1



ESCUELA 2



Estudiantes	ventajas	desventajas
1	( )	( )
2	( )	( )
3	( )	( )
4	( )	( )

Estudiantes	ventajas	desventajas
1	( )	( )
2	( )	( )
3	( )	( )
4	( )	( )

**Procedimentos de ensino:**

- Leia as instruções em espanhol e peça aos aprendizes que expliquem em português, com suas próprias palavras, o que é para ser feito na atividade. Vá confirmando as informações dadas e, ao final, traduza o enunciado para o português para que os aprendizes possam associar as formas linguísticas e os seus significados semânticos.

- Primeiramente, coloque para tocar todos os comentários sobre a Escola 1. Na sequência, pergunte aos aprendizes se desejam ouvi-los novamente. Então, coloque para tocar os comentários sobre a Escola 2 e pergunte se desejam ouvi-los novamente.

**Transcrição - Escola 1:**

Estudiante 1: Lo desagradable de la escuela 1 es no ser climatizada.

Estudiante 2: En la escuela 1, lo bueno es la oferta de dos idiomas extranjeros.

Estudiante 3: Lo malo de la escuela 1 es su estructura física.

Estudiante 4: En la escuela 1, lo triste son las computadoras.

**Transcrição - Escola 2:**

Estudiante 1: Lo inconveniente de la escuela 2 está en su localización.

Estudiante 2: En la escuela 2, lo eficiente es la biblioteca.

Estudiante 3: Lo peor de la escuela 2 es la merienda.

Estudiante 4: La cancha es lo atractivo de la escuela 2.

- Para corrigir, reproduza o quadro da escola 1 e o da escola 2 na lousa e encaminhe a seguinte pergunta para a classe: *¿El estudiante 1 de la escuela 1 menciona una ventaja o una desventaja?* Confirme a resposta correta e anote-a no quadro. Prossiga da mesma forma com as demais questões (ex.: *¿Y el estudiante 2?*). Ao final, com todas as respostas no quadro, pergunte à turma: *(¿Qué escuela presenta un número superior de ventajas?)*. Confirme a resposta correta. (muy bien, la escuela 2.)

**Gabarito:**

Escuela 1

estudiante	ventajas	desventajas
1		(X)
2	(X)	
3		(X)
4		(X)

Escuela 2

estudiante	ventajas	desventajas
1		(X)
2	(X)	
3		(X)
4	(X)	

**Actividad 2.** Lee el texto y marca la respuesta cierta.

## EL CAMBIO DE VIDA

Juan era un jovencito que vivía con su familia en un pueblo. Todos los días él se despertaba a la una de la mañana para ir a trabajar a una panadería. A las seis regresaba a casa, porque tenía clases a las siete. Eso era **lo normal** en su rutina. **Lo admirable** era su esfuerzo para trabajar y estudiar.

Cierto día, el dueño de la panadería pensó que **lo ideal** sería ayudarlo a seguir creciendo, y como salida pensó que **lo correcto** sería proponerle trabajar por la tarde como jefe de cocina. Eso sería **lo mejor** a hacer, pues así él ganaría más. **Lo probable** sería que guardase algún dinero para proseguir con sus estudios.

Después de mucho pensar, el dueño de la panadería llamó al joven y le dijo:

- Te observo desde que aquí llegaste y, por tu empeño, quiero proponerte el cargo de jefe de cocina. **Lo interesante** es que vas a ganar un sueldo mejor y **lo diferente** es que vas a trabajar por la tarde.

Sorprendido con la actitud del dueño de la panadería, Juan se echó a llorar y le dijo:

- **Lo importante** es su confianza en mi trabajo. Por eso, **lo único** a hacer es darle las gracias por la oportunidad.

1. Ao aumentar o salário do jovem, o patrão vê que aquilo era...
  - a. ( ) lo diferente.
  - b. ( ) lo interesante.
2. O chefe decide mudar o turno de trabalho e a função do jovem por acreditar que aquilo seria:
  - a. ( ) lo correcto.
  - b. ( ) lo ideal .
3. Ao mostrar-se preocupado com o futuro de Juan, o dono da padaria pensou que o ajudar seria:
  - a. ( ) lo mejor.
  - b. ( ) lo ideal .
4. Para Juan, a confiança do patrão em seu trabalho era:
  - a. ( ) lo importante.
  - b. ( ) lo único.
5. O esforço do jovem para trabalhar e estudar era:
  - a. ( ) lo correcto.
  - b. ( ) lo admirable.
6. O fato de Juan trabalhar durante a madrugada e estudar pela manhã era:
  - a. ( ) lo normal .
  - b. ( ) lo importante .
7. Ao agradecer ao patrão pela oportunidade de crescimento, Juan diz que aquilo era...
  - a. ( ) lo importante a hacer.
  - b. ( ) lo único a hacer.
8. Conforme pensou o patrão, com um salário melhor, Juan investiria na sua formação. Aquilo seria...

a. ( ) lo probable.

b. ( ) lo obvio.

**Procedimentos de ensino:**

- Leia as instruções em espanhol e peça aos aprendizes que expliquem, em português, com suas próprias palavras, o que é para ser feito na atividade. Vá confirmando as informações dadas e, ao final, traduza o enunciado para o português para que os aprendizes possam associar as formas linguísticas e os seus significados semânticos.

- Dê um tempo para os alunos lerem o texto e realizarem a atividade.

- Para a correção, nomeie um aprendiz para ler a primeira pergunta e dar a resposta. Solicite a avaliação da classe (*¿Están de acuerdo?*). Confirme a resposta correta e anote-a no quadro.

**Gabarito:**

1 B	5 B
2 A	6 A
3 B	7 B
4 A	8 A

- Ao final, pergunte à turma se há alguma dúvida.

**Actividad 3.** Lee las afirmaciones abajo y marca con una X la opción que representa tu opinión.

	<b>Estoy totalmente de acuerdo</b>	<b>Estoy parcialmente de acuerdo</b>	<b>Estoy en desacuerdo</b>
1. En la vida, <b>lo enriquecedor</b> es tener buenos amigos.			
2. La inocencia es <b>lo bonito</b> de la infancia.			
3. <b>Lo nuevo</b> me gusta.			
4. <b>Lo fácil</b> llega, pero se va rápido.			
5. <b>Lo difícil</b> es decir “no” a un amigo.			
6. <b>Lo positivo</b> de las vacaciones es que puedo dormir hasta las tantas.			

7. <b>Lo distinto</b> merece nuestro respeto.			
8. <b>Lo común</b> es estar más tiempo solo.			

**Procedimentos de ensino:**

- Leia as instruções em espanhol e peça aos aprendizes que expliquem, em português, com suas próprias palavras, o que é para ser feito na atividade. Vá confirmando as informações dadas e, ao final, traduza o enunciado para o português para que os aprendizes possam associar as formas linguísticas e os seus significados semânticos.
- Não traduza as afirmações. Deixe que os próprios alunos busquem compreendê-las.
- Dê um tempo para a classe realizar a atividade.
- Para o *feedback*, leia a primeira afirmação e pergunte aos alunos o significado em português. (*¿Cuál es el significado de esa afirmación en portugués?*). Confirme a resposta correta. (Perfecto). Nomeie um aluno para dar a sua opinião (*¿Cuál es tu opinión, Alejandro?*). Se a resposta for: “*No estoy de acuerdo*” ou “*Estoy parcialmente de acuerdo*”, questione (*¿Por qué no estás de acuerdo? // ¿Por qué estás parcialmente de acuerdo?*). Aceite respostas em português. Para cada afirmação, nomeie 2 a 3 alunos para se expressarem. Siga o mesmo procedimento para a correção das demais afirmações.

**Gabarito:** respostas abertas.

## APÊNDICE D – UNIDADE 4

Condição 4: “EL” + ADVÉRBIO + ADJETIVO + SUBSTANTIVO IMPLÍCITO

### Momento 1: Informação sobre a forma

Na unidade anterior, vocês viram que o “*el*” pode acompanhar um adjetivo que faça referência a um substantivo masculino que já tenha sido citado na frase. No exemplo: “*Tiago es un buen cocinero, pero yo soy el mejor*”, o “*el mejor*” retoma que palavra? Alguém saberia me explicar? Ok! Perfeito! Retoma a palavra “*cocinero*”.

Hoje vou explicar o uso do artigo masculino “*el*” em outra situação de uso, isto é, quando ele é acompanhado de advérbio + adjetivo + substantivo implícito (escrever no quadro: “EL” + advérbio + adjetivo + substantivo implícito), como por exemplo (escrever os exemplos no quadro):

1. *El más hermoso Ø es Juan.*
2. *El pequeño patito es el más lindo Ø de todos.*
3. *Daniel es el más terrible Ø que conozco.*

No exemplo 1, o significado da frase é “O mais bonito é o Juan”. Percebam que temos o advérbio “*más*” (mais), seguido do adjetivo “*hermoso*” (bonito). Esse adjetivo está se referindo ao substantivo “rapaz”, ou seja, “O mais bonito (rapaz) é o Juan”. O substantivo “rapaz” não aparece na frase; ele foi omitido, porque no contexto os falantes já sabem que o assunto é sobre rapazes. O mesmo acontece no exemplo 2: “O patinho pequeno é o mais lindo de todos”. O advérbio “*más*” é acompanhado do adjetivo “*lindo*”. O substantivo “pato” foi omitido: “O patinho pequeno é o [pato] mais lindo de todos”. Ele foi omitido, porque no contexto as pessoas já sabem que o assunto é sobre patos, pois a sentença inicia com “o patinho pequeno”. Portanto, temos que usar o artigo masculino EL. No exemplo 3, “Daniel é o mais terrível que eu conheço”. Qual é o substantivo que está implícito? OK, “menino”, “cara”. Daniel é o [menino] mais terrível que eu conheço. Por que o substantivo masculino foi omitido? OK, porque, na frase, o nome de Daniel já foi mencionado. Mesmo com o substantivo ausente na frase (a palavra ‘menino’), temos que usar o artigo masculino “EL” para nos referirmos ao substantivo que ficou implícito.

Para resumir, usamos o artigo masculino “EL” antes de advérbio + adjetivo + substantivo masculino implícito. Mesmo sendo omitido, o substantivo masculino está representado pelo artigo masculino “EL”. Vocês entenderam? Alguma dúvida?

### Momento 2: Informação sobre a estratégia equivocada de processamento.

É comum aprendizes de espanhol usarem, equivocadamente, o artigo neutro “LO” neste tipo de construção, ou seja, quando temos um advérbio + adjetivo + substantivo implícito. Esse equívoco possivelmente ocorre porque, como o aprendiz não vê um substantivo explícito após o adjetivo, assume que o artigo neutro “LO” deve ser usado, pois, como já vimos, o “LO” é usado antes de adjetivo sem substantivo, como nos exemplos seguintes (escrever os exemplos

no quadro).

1. Lo bonito de la vida es ser feliz.
2. Lo bueno de las vacaciones es poder viajar.

Nestes exemplos, não temos um substantivo explícito, nem implícito. Por isso, usamos LO; mas os aprendizes confundem e usam equivocadamente o “lo” no lugar de “el” antes de advérbio + adjetivo + substantivo implícito. Lembrem-se de que um adjetivo pode acompanhar um substantivo implícito. Um substantivo implícito é aquele que foi omitido porque ele já foi mencionado anteriormente, e quando isso acontece usamos “EL” e NUNCA “LO”. Vocês entenderam? Alguma dúvida?

### Momento 3: Atividades com insumo estruturado

**Actividad 1.** Escucha las preferencias de 8 personas y elige la figura que mejor corresponde a cada una de ellas.



5.

a. ( )



b. ( )



6.

a. ( )



b. ( )



7.

a. ( )



b. ( )



8.

a. ( )



b. ( )



### Procedimentos de ensino:

- Leia as instruções em espanhol e peça aos aprendizes que expliquem em português, com suas próprias palavras, o que é para ser feito na atividade. Vá confirmando as informações dadas e, ao final, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam associar as formas linguísticas e os seus significados semânticos.

- Coloque todas as frases para tocar e pergunte se a classe deseja ouvi-las novamente.

**Transcrição:**

1. De los celulares, yo prefiero el menos tecnológico.
2. Me encantan los bolsos, pero yo prefiero el más barato.
3. De los dos aviones, yo viajaría en el más moderno.
4. Me encantan los vestidos, pero prefiero el más corto.
5. Los cinturones me encantan, pero quiero el más fino.
6. Los dos zapatos son lindos, pero el más bajo me cae mejor.
7. Los dos estilos masculinos son bonitos, pero prefiero el más formal.
8. De los dos sombreros, me gusta el menos decorado.

- Para corrigir, pergunte à classe qual celular a pessoa 1 prefere? (¿Qué celular prefiere la primera persona?). Confirme a resposta correta e reforce a frase em espanhol (*Ok, la letra b, el menos tecnológico*). Registre a resposta no quadro (vide gabarito). Siga o mesmo procedimento para a correção das demais questões.

**Gabarito:**

- |      |      |
|------|------|
| 1. b | 5. a |
| 2. a | 6. b |
| 3. b | 7. a |
| 4. a | 8. b |

- Ao final, verifique se a turma tem alguma dúvida.

**Actividad 2.** Lee el texto y marca la respuesta correcta en cada una de las preguntas.

### ¿QUIÉN ES EL MÁS HERMOSO?

Una mañana, Zou Ji, rey de Qi, se vistió elegantemente y se contempló en el espejo.

- ¿Quién es el más hermoso? – preguntó a su mujer. - ¿El señor Xu, de la ciudad del norte, o yo?

- Claro que tú eres el más guapo, contestó su mujer.

Como el señor Xu era el más admirable en todo el país, Zou Ji no creyó en la respuesta de su mujer. Luego, llegó un visitante y Zou Ji le hizo la misma pregunta:

- ¿Quién es el más bonito del reino de Qi?

- Usted es con mucho el más atractivo – replicó el huésped.

Al día siguiente, llegó el señor Xu en persona y Zou Ji se convenció de que el señor Xu era, de los dos, el más elegante.

Esa noche, Zou Ji llegó a la siguiente conclusión: mi mujer dice que soy el más bello, porque me quiere. Y mi huésped me tiene como el más lindo porque necesita algo de mí. Pero lo que importa es mi opinión. Soy yo el más precioso y también el más vanidoso del Reino de Qi.

Adaptado de: LOMBA. C. R. Mundo Primaria. ¿Quién es el más hermoso?. Disponível em: <https://www.mundoprimary.com/fabulas-para-ninos/quien-mas-hermoso>. Acesso em: 4 maio 2021.

1. Que pergunta Zou Ji fez a sua mulher?
  - a.  ¿Quién es el más bello?
  - b.  ¿Quién es el más hermoso?
2. Que resposta o visitante deu à pergunta de Zou Ji?
  - a.  Que Zou Ji es el más atractivo.
  - b.  Que Zou Ji es el más bonito.
3. A que conclusão Zou Ji chegou com relação ao senhor Xu?
  - a.  Que el señor Xu era el más atractivo.
  - b.  Que el señor Xu era el más elegante.
4. Que reflexão Zou Ji fez com relação a sua mulher?
  - a.  Que su mujer le tiene como el más bello porque de él necesita.
  - b.  Que su mujer le tiene como el más bello porque lo quiere.
5. A que conclusão Zou Ji chegou sobre o seu hóspede?
  - a.  Que ese le considera el más lindo por algún interés.
  - b.  Que ese le considera el más lindo para no desagradar a la esposa de Zou Ji.
6. Que resposta a esposa de Zou Ji deu à pergunta de seu marido?
  - a.  Claro que tú eres el más guapo.
  - b.  Claro que tú eres el menos bello.
7. Qual é a opinião de Zou Ji sobre si mesmo?
  - a.  Que él es el más precioso y el más vanidoso del Reino de Qi
  - b.  Que él es el más precioso, pero el menos vanidoso del Reino de Qi.
8. Que pergunta fez Zou Ji ao primeiro visitante?
  - a.  ¿Quién es el más hermoso?
  - b.  ¿Quién es el más bonito del reino de Qi?

#### **Procedimentos de ensino:**

- Leia as instruções em espanhol e peça aos alunos que expliquem em português, com suas próprias palavras, o que é para ser feito na atividade. Vá confirmando as informações dadas e, ao final, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam associar as formas linguísticas e os seus significados semânticos.
- Dê um tempo para os alunos realizarem a atividade.
- Para a correção, nomeie um aluno (*Ana, ¿me podrías responder a la pregunta 1?*). Leia a primeira pergunta e as suas alternativas. Aguarde a resposta e solicite a avaliação da classe (*¿Están de acuerdo con la respuesta de Ana?*). Confirme a resposta correta (*Ok, letra b - ¿Quién es el más hermoso?*) e anote-a no quadro. Siga o mesmo procedimento para a correção das demais questões.

<b>Gabarito:</b>	1. b	5. a
	2. a	6. a
	3. b	7. a
	4. b	8. b

- Ao final, verifique se a turma tem alguma dúvida.

**Actividad 3.** Marca las frases que indican cómo tu familia y amigos te ven. Después comparte el resultado con tus colegas de clase, en español.

Mi familia y mis amigos dicen que yo soy...

- ( ) **El poco sociable** de la familia.
- ( ) **El más/ menos ordenado** *en casa*.
- ( ) **El más/ menos consumista**.
- ( ) **El más/ menos perezoso**. (preguiçoso)
- ( ) **El más/ menos serio**.
- ( ) **El más/ menos glotón** entre todos. (comilão)
- ( ) **El más/ menos testarudo**. (cabeça dura)
- ( ) **El súper puntual**.

#### Procedimentos de ensino:

- Leia as instruções em espanhol e peça à classe que explique em português, com suas próprias palavras, o que é para ser feito na atividade. Vá confirmando as informações dadas e, ao final, traduza o enunciado para o português para que os aprendizes possam associar as formas linguísticas e os seus significados semânticos.

- Não traduza as informações que seguem o enunciado. Deixe que os próprios aprendizes as compreendam.

- Dê um tempo para os aprendizes realizarem a atividade.

- Para o *feedback*, nomeie alguns aprendizes individualmente e encaminhe as seguintes perguntas:

- a) *¿Cómo tu familia y amigos te ven?* Insista que a resposta seja dada em espanhol. Valide a resposta (*Ok. Muy bien.*)
- b) *¿Estás de acuerdo con lo que opinan ellos? ¿Te crees todo eso?* Aguarde a resposta e valide-a (*¿Verdad? ¡Qué bien! ¿En serio?*).

## APÊNDICE E – UNIDADE 5

Condição 5: “LO” + ADVÉRBIO + ADJETIVO SUBSTANTIVADOR

**Momento 1:** Informação sobre a forma

Em nossas últimas aulas trabalhamos com o artigo definido masculino singular “O”, que pode ser “EL” ou “LO” no espanhol (dividir o quadro em duas colunas e, na primeira, escrever “EL”, e na segunda, “LO”). Qual é a diferença entre “EL” e “LO”? Ok, “el” é artigo masculino (escrever no quadro: “EL” = o → artigo masculino) e “lo” é artigo neutro (escrever na segunda coluna: “LO” = o → artigo neutro). Quando usamos o artigo masculino “el”? Em que situações? (escrever as respostas dos alunos na primeira coluna de forma esquematizada):

**EL + substantivo masculino singular**

**EL + adjetivo + substantivo masculino singular**

**EL + advérbio + adjetivo + substantivo implícito**

Poderiam dar um exemplo de cada? (escrever os exemplos no quadro).

E quando usamos o artigo “lo”? Em que situações? (escrever as respostas dos alunos na segunda coluna de forma esquematizada):

**LO + adjetivo com função de substantivo**

Poderiam dar um exemplo? (escrever o exemplo no quadro).

Além de ser usado antes de um adjetivo com função de substantivo, o “lo” é também usado antes de um advérbio + adjetivo com função de substantivo (acrescentar no quadro: **LO + advérbio + adjetivo substantivador**). Por exemplo: (escrever os exemplos abaixo no quadro).

1. ***Lo más sublime*** de la vida es cantar.
2. Tu carácter es ***lo más valioso***.
3. Esto es ***lo menos importante***.

O significado da frase 1 é “O mais sublime da vida é cantar”. Percebam que, nesta frase, temos o advérbio “más”, que modifica o adjetivo “sublime” (“mais sublime”). Esse adjetivo exerce a função de substantivo, porque ele se refere a “a coisa mais sublime”. O substantivo “a coisa” não aparece na frase, só o adjetivo “sublime”, que tem função substantivadora. O mesmo acontece no exemplo 2. O advérbio “más” modifica o adjetivo “valioso” – “Teu caráter é o mais valioso, a coisa mais valiosa”. Aqui, o substantivo “coisa” também não aparece na frase, porque o adjetivo *valioso* já incorpora a palavra “coisa”. No exemplo 3, a frase significa “Isto é o menos importante”. O advérbio “menos” modifica o adjetivo “importante”. Este adjetivo tem função de substantivo, pois refere-se à **coisa** menos importante. Novamente, o substantivo “coisa” não aparece na frase, porque o adjetivo *importante* já incorpora a palavra “coisa”. Em todos esses exemplos, usamos o artigo neutro “LO”, porque o adjetivo tem função substantivadora e não acompanha um substantivo explícito ou implícito. Vocês entenderam? Alguma dúvida?

**Momento 2:** Informação sobre a estratégia equivocada de processamento.

Um erro muito comum entre os brasileiros é o uso do artigo masculino “*el*” neste tipo de construção: **LO + advérbio + adjetivo (com função de substantivo)** (escrevê-la no quadro). O aluno faz isso porque ele confunde esta construção com a seguinte: **EL + advérbio + adjetivo (substantivo implícito)** (escrevê-la no quadro abaixo da construção anterior). Nessas duas construções o substantivo não aparece na frase e ambas envolvem **advérbio + adjetivo**. Daí a confusão entre o uso de *EL* e *LO*. Para esclarecer, usamos *EL* quando o adjetivo se refere a um substantivo implícito, como nesta frase (escrevê-la no quadro):

(1) El vino portugués es **el más sabroso** del mundo.

O significado desta frase é “O vinho português é o mais saboroso do mundo”. Nesta frase, o adjetivo *sabroso* não é acompanhado de substantivo masculino, pois ele está IMPLÍCITO. Já foi mencionado anteriormente: “O vinho português é o [vinho] mais saboroso do mundo”. O substantivo implícito é “o vinho”. Não é necessário repeti-lo. Por isso, o “*el*” é usado aqui para se referir a um substantivo masculino que não está presente, mas que foi referido na frase.

Em oposição, usamos *LO* quando o adjetivo incorpora a função de substantivo, como nesta frase (escrevê-la no quadro):

(2) **Lo más sabroso** de la culinaria mejicana es su condimento.

O significado desta frase é “O mais saboroso da culinária mexicana é a sua variedade. Nesta frase, o adjetivo *sabroso* não é acompanhado de substantivo, mas ele tem função de substantivo, pois se refere à “coisa mais saborosa da culinária mexicana” ou “àquilo que é mais saboroso na culinária mexicana”. Daí a necessidade de usar *LO* para se referir a um adjetivo com função de substantivo.

O problema mais comum é que os alunos substituem “*lo*” por “*el*” e vice-versa nessas construções, ou seja, fazem confusão tanto em favor do “*lo*” como do “*el*”. O que é preciso saber é que um adjetivo pode ser acompanhado de um substantivo implícito, que não aparece na frase, mas que foi referenciado anteriormente de alguma forma, como no exemplo (1). Neste caso, usamos “*el*”. Por sua vez, usamos “*lo*” quando o adjetivo não é acompanhado de substantivo, mas tem a função de se substantivar, como no exemplo (2).

**Momento 3:** Atividades com insumo estruturado

**Actividad 1.** La pareja Morales quiere comprarse una casa en la playa. Escucha 4 opiniones de la señora Lucía y 4 del señor Alberto, su esposo, y marca con una (X) si lo que escuchas es una opinión positiva o si es una opinión negativa. Al final, con base en el número total de opiniones positivas y negativas, decide si los Morales se comprarán la casa.

		OPINIONES	
		POSITIVAS	NEGATIVAS
LUCÍA	Opinión 1	( )	( )
	Opinión 2	( )	( )
	Opinión 3	( )	( )
	Opinión 4	( )	( )
ALBERTO	Opinión 1	( )	( )
	Opinión 2	( )	( )
	Opinión 3	( )	( )
	Opinión 4	( )	( )

### Procedimentos de ensino:

- Leia as instruções e peça aos alunos que as expliquem em português com suas próprias palavras. Vá confirmando as informações dadas e, ao final, traduza o enunciado para o português.
- Coloque as quatro primeiras opiniões para tocar, referentes às falas de Lucía, e pergunte aos alunos se desejam ouvi-las novamente. Na sequência, reproduza as quatro últimas opiniões, referentes às falas de Alberto, e pergunte aos alunos se desejam ouvi-las novamente.

### Transcrição

LUCÍA

1. Lo más inconveniente son los gastos de mantenimiento.
2. Lo más correcto es estar en una casa que sea tuya.
3. Disfrutar de vacaciones garantizadas cerca del mar es lo extremadamente atractivo.
4. Lo más problemático es que la casa necesitará un seguro.

ALBERTO

1. Lo más desalentador es que la casa necesitará una limpieza una vez al mes.
2. Lo más triste es que viajas siempre al mismo lugar.
3. Poder alquilarla es lo súper ventajoso
4. Lo más preocupante son los altos precios de las casas.

- Para a correção, faça as seguintes perguntas para a classe e confirme as respostas corretas.

- a) Con base en las opiniones positivas y negativas de Alberto y Lucía, ¿crees que ellos se comprarán la casa? ¿Sí o no?
- b) ¿Cuántas opiniones negativas hay?
- c) Con base en las opiniones, ¿quién es el más pesimista de los dos? ¿Lucía o Alberto?

**Gabarito:**

		OPINIONES	
		POSITIVAS	NEGATIVAS
LUCÍA	Opini3n 1		(x)
	Opini3n 2	(x)	
	Opini3n 3	(x)	
	Opini3n 4		(x)
ALBERTO	Opini3n 1		(x)
	Opini3n 2		(x)
	Opini3n 3	(x)	
	Opini3n 4		(x)

**Actividad 2.** Lee el texto y marca las respuestas ciertas.

#### LA LIEBRE Y LA TORTUGA

**Lo m3s notable** en una liebre es su orgullo por ser veloz. Cierta d3a, al ver pasar una tortuga, la liebre se burl3 de su lentitud.

- ¡Eh, tortuga, no corras tanto! Dijo la liebre.

**Lo m3s c3nico** fue la liebre invitar a la tortuga a una carrera, pero **lo m3s sorprendente** fue la respuesta de la tortuga.

- Liebre, estoy segura de poder ganarte en una carrera.

- **Lo m3s probable** es que, con tu paso, no llegues a ninguna parte – respondi3 la liebre.

Ambas pidieron al cuervo que hiciera de juez y todo fue **lo m3s transparente**. Y as3 empez3 la carrera: la liebre sali3 corriendo y la tortuga se qued3 atr3s. Confiando en que la tortuga tardar3a mucho en alcanzarla, la liebre se puso a descansar antes de terminar la carrera. All3 se qued3 dormida, mientras la tortuga segu3a caminando, paso tras paso, lentamente. Cuando la liebre se despert3, empez3 a correr, pero su esfuerzo fue en vano, y eso fue **lo m3s desagradable**. Ella vio con pavor que la tortuga se encontraba a algunos pasos de la meta.

**Lo m3s lindo** para todos fue ver que la tortuga gan3 la competici3n. Para ella, eso fue **lo m3s importante**, pues pudo probar dos cosas: **lo m3s bonito** en una competici3n es la persistencia y **lo m3s dif3cil** de la vida es poner a prueba sus propios l3mites.

Adaptado de MEDINA, V. **F3bulas para ni3os. La liebre y la tortuga**. Disponible em: <https://www.guiainfantil.com/1374/fabulas-para-ninos-la-liebre-y-la-tortuga.html>. Acceso em: 2 maio. 2021.

1. A atitude da lebre ao provocar a tartaruga para uma corrida foi:

- a. ( ) lo más cínico.                      b.( ) lo más sorprendente.

2. A resposta dada pela tartaruga à lebre, ao aceitar a disputa foi:

- a. ( ) lo más desagradable.              b.( ) lo más sorprendente.

3. Para a tartaruga, ganhar o desafio foi:

- a. ( ) lo más difícil.                      b. ( ) lo más importante.

4. Para a lebre, demonstrar seu orgulho por ser veloz é:

- a. ( ) lo más notable.                      b.( ) lo más probable.

5. Ao falar de seus limites, a tartaruga diz que colocá-los à prova é:

- a. ( ) lo más difícil.                      b.( ) lo más importante.

6. A tartaruga considera que numa competição persistir é:

- a. ( ) lo más importante.                b.( ) lo más bonito.

7. Ao referir-se à disputa, o narrador considera que tudo foi:

- a. ( ) lo más transparente.              b. ( ) lo más lindo.

8. Ao reconhecer seu vão esforço, a lebre entende que isso foi:

- a. ( ) lo más difícil.                      b.( ) lo más desagradable.

### **Procedimentos de ensino:**

- Leia as instruções em espanhol e peça aos aprendizes que expliquem em português, com suas próprias palavras, o que é para ser feito na atividade. Vá confirmando as informações dadas e, ao final, traduza o enunciado para o português para que os aprendizes possam associar as formas linguísticas e os seus significados semânticos.

- Dê um tempo para os alunos realizarem a atividade.

- Para a correção, nomeie um aluno, leia a primeira afirmação e as duas alternativas e aguarde a resposta. Solicite a avaliação da classe (*¿Están de acuerdo con Pedro?*). Confirme a resposta correta e anote-a no quadro.

<b>Gabarito:</b>	1. a	5. a
	2. b	6. b
	3. b	7. a
	4. a	8. b

- Ao final, pergunte à turma se há alguma dúvida.

**Actividad 3.** ¿Qué opinas de las actitudes humanas abajo? Marca la opción que representa tu punto de vista. Al final, comparte tus respuestas con los (as) compañeros(as) de clase a ver si ellos(as) opinan lo mismo.

1. Para mí, la mentira es ....

( ) **lo más horrendo** que hay en una persona.

( ) **lo más común** en una persona.

2. La demostración de respeto a los demás es:

( ) **lo más básico** en una persona.

( ) **lo más noble** de una persona.

3. En mi opinión, una actitud racista es ...

( ) **lo más alarmante** en una persona.

( ) **lo más repulsivo** de una persona.

4. En mi modo de pensar, la solidaridad es ...

( ) **lo más extraordinario** en una persona.

( ) **lo más característico** de una persona.

#### **Procedimentos de ensino:**

- Leia as instruções em espanhol e peça aos alunos que expliquem em português, com suas próprias palavras, o que é para ser feito na atividade. Vá confirmando as informações dadas e, ao final, traduza o enunciado para o português para que os alunos possam associar as formas linguísticas e os seus significados semânticos.

- Dê um tempo para os alunos realizarem a atividade.

- Para o *feedback*, nomeie um aluno para opinar sobre a primeira questão (*Aline, en portugués, dime ¿cuál es tu punto de vista sobre la mentira?*) Pergunte se alguém tem a mesma opinião

*(Por favor, ¿alguien tiene el mismo punto de vista de la compañera? Levante la mano, por favor.)* Pergunte também a razão pela qual pensam daquela forma (*¿Por qué piensan que la mentira es ...?*). Para finalizar, pergunte o que os colegas que assinalaram a outra alternativa pensam sobre isso (*¿Por qué los demás piensan que la mentira es ...?*). Repita o mesmo procedimento com as demais questões da atividade. Aceite respostas em português.

**Gabarito:** respostas abertas.

## APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Senhores pais ou responsáveis,

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Os artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol: o ensino explícito faz a diferença no seu processamento?”, que está sendo conduzida por mim, Maria da Paixão Santos Corrêa, professora de Língua Portuguesa de seu/sua filho(a) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Profa. Dra. Rosely Perez Xavier. A pesquisa envolve a implementação de cinco unidades de ensino para promover a aprendizagem dos artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol em diferentes condições de uso, por meio da Instrução por Processamento, um tipo de ensino que prevê três momentos distintos: (1) a explicação do funcionamento da regra para os alunos, (2) informações sobre as estratégias equivocadas que eles utilizam quando processam essas formas e (3) atividades com insumo estruturado. Essas atividades serão realizadas no horário normal das aulas de Língua Portuguesa e conduzidas por mim. O estudo requer que seu/sua filho(a): (i) responda a um breve questionário de perfil; (ii) realize dois pré-testes para avaliar seu conhecimento prévio sobre o emprego correto dos artigos “*el*” e “*lo*”; (iii) participe das atividades propostas; (iv) realize três pós-testes para avaliar o desempenho dos alunos no processamento das formas-alvo em contexto de uso comunicativo da língua. Todo esse procedimento será conduzido em aproximadamente 16 aulas e terá a minha assistência direta como professora-pesquisadora, garantindo que os participantes receberão todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

O objetivo desta pesquisa é avaliar o papel da informação explícita no processamento do insumo; ou seja, se ela é capaz de facilitar a conexão entre os artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol e o seu significado semântico abstrato (masculino singular e neutro, respectivamente). É um estudo que descreve o efeito de uma condição de ensino (a condição explícita) no processamento dessas duas formas linguísticas.

Para isso, definimos alguns objetivos específicos:

- (a) Comparar duas condições de ensino, uma envolvendo a IP em seus três momentos distintos (ensino explícito da estrutura-alvo + informação explícita sobre a estratégia equivocada utilizada pelos alunos no processamento da estrutura + atividades com insumo estruturado) e a outra envolvendo somente as atividades com insumo estruturado sem as informações explícitas. Essas condições são aqui denominadas de ‘condição explícita’ e ‘condição implícita’, respectivamente.
- (b) Avaliar o efeito das informações explícitas no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol e no uso dessas estruturas em contexto comunicativo.

A participação de seu/sua filho (a) nas atividades lhe oferece riscos mínimos, de ordem emocional, como o sentimento de vergonha no momento de se expressar em espanhol, receio de errar, ou alguma ansiedade. Caso ele(a) sinta alguma dessas emoções ou sentimentos, terá a absoluta liberdade de desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo. Os benefícios da participação de seu/sua filho(a) neste estudo são de ordem pedagógica e educacional, pois além de ele(a) aprender espanhol com as atividades realizadas nas aulas, os dados coletados contribuirão para a compreensão dos pesquisadores sobre o processo de aprendizagem da língua espanhola.

Os dados coletados serão confidenciais e não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos alunos. O risco de quebra de sigilo quanto à identidade de seu/sua filho(a), mesmo que de forma involuntária e não intencional, é mínimo, pois a pesquisadora se compromete a zelar por essas informações. Participar desta pesquisa não acarretará custos aos senhores, pois todo material didático que seu/sua filho(a) receberá será gratuito, e também não envolverá qualquer tipo de remuneração financeira. Mesmo não previsto, se o seu/sua filho(a) tiver algum gasto decorrente da pesquisa, ele(a) será ressarcido(a). Em caso de eventuais danos comprovadamente decorrentes de participação no estudo, haverá indenização.

Se concordar que seu/sua filho(a) participe, preencha e assine este documento. Você ficará com uma via deste termo, podendo entrar em contato comigo ou com a coordenadora da pesquisa para tirar suas dúvidas. O estudo seguirá o que preconiza a Resolução nº 510, de 07/04/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

---

Maria da Paixão Santos Corrêa  
Pesquisadora  
Programa de Pós-Graduação em Linguística  
CCE – UFSC – Campus Trindade  
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n  
88040-900 Florianópolis – SC  
msccb@hotmail.com  
(98) 99168-9907

---

Rosely Perez Xavier  
Coordenadora da Pesquisa  
Programa de Pós-Graduação em Linguística  
CCE – UFSC – Campus Trindade  
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n  
88040-900 Florianópolis – SC  
rosely.xavier@ufsc.br  
(48) 99640-7320

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ declaro que li e entendi as informações que constam neste Termo de Consentimento e, por me sentir esclarecido(a), dou consentimento a(o) meu/minha filho(a) para participar da pesquisa intitulada Os artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol: **o ensino explícito faz a diferença no seu processamento?**”. Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

São Luís (MA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

(Assinatura)

**CEPSH - UFSC.** Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, 7º andar, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br  
O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

## APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Os artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol: o ensino explícito faz a diferença no seu processamento?”, que está sendo conduzida por mim, Maria da Paixão Santos Corrêa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa. Dra. Rosely Perez Xavier. Informamos que seu pai, sua mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. A pesquisa envolve a implementação de cinco unidades de ensino para promover a aprendizagem dos artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol em diferentes condições de uso, por meio da Instrução por Processamento, um tipo de ensino que prevê três momentos distintos: (1) a explicação do funcionamento da regra para os alunos, (2) informações sobre as estratégias equivocadas que eles utilizam quando processam essas formas e (3) atividades com insumo estruturado. Essas atividades serão realizadas no horário normal das aulas de Língua Portuguesa e conduzidas por mim. O estudo requer que você: (i) responda a um breve questionário de perfil; (ii) realize dois pré-testes para avaliar seu conhecimento prévio sobre o emprego adequado dos artigos “*el*” e “*lo*”; (iii) participe das atividades propostas; (iv) realize três pós-testes para avaliar o seu desempenho no processamento das formas-alvo em contexto de uso comunicativo da língua. Todo esse procedimento será conduzido em aproximadamente 16 aulas e terá a minha assistência direta como professora-pesquisadora, garantindo que você receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa.

O objetivo desta pesquisa é avaliar o papel da informação explícita no processamento do insumo; ou seja, se ela é capaz de facilitar a conexão entre os artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol e o seu significado semântico abstrato (masculino singular e neutro, respectivamente). É um estudo que descreve o efeito de uma condição de ensino (a condição explícita) no processamento dessas duas formas linguísticas.

Para isso, definimos dois objetivos específicos:

- (a) Comparar duas condições de ensino, uma envolvendo a IP em seus três momentos distintos (ensino explícito da estrutura-alvo + informação explícita sobre a estratégia equivocada utilizada pelos alunos no processamento da estrutura + atividades com insumo estruturado) e a outra envolvendo somente as atividades com insumo estruturado sem as informações explícitas. Essas condições são aqui denominadas de ‘condição explícita’ e ‘condição implícita’, respectivamente.
- (b) Avaliar o efeito das informações explícitas no processamento dos artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol e no uso dessas estruturas em contexto comunicativo.

Sua participação nessas atividades lhe oferece riscos mínimos, de ordem emocional, como o sentimento de vergonha no momento de se expressar em espanhol, receio de errar, ou alguma ansiedade. Caso você sinta alguma dessas emoções ou sentimentos, terá a absoluta liberdade de desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo. Os benefícios da sua participação neste estudo são de ordem pedagógica e educacional, pois além de você aprender espanhol com as atividades realizadas nas aulas, os dados coletados contribuirão para a compreensão dos pesquisadores sobre o processo de aprendizagem da língua espanhola.

Os dados coletados serão confidenciais e não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação. O risco de quebra de sigilo quanto à identidade, mesmo que de forma

involuntária e não intencional, é mínimo, pois a pesquisadora se compromete a zelar por essas informações. Participar desta pesquisa não acarretará custos para você, pois todo material didático que você receberá será gratuito, e também não envolverá qualquer tipo de remuneração financeira. Mesmo não previsto, se você tiver algum gasto decorrente da pesquisa, será ressarcido(a). Em caso de eventuais danos comprovadamente decorrentes de participação no estudo, haverá indenização.

Se concordar em participar, preencha e assine este documento. Você ficará com uma via deste termo, podendo entrar em contato comigo ou com a coordenadora da pesquisa para tirar suas dúvidas. O estudo seguirá o que preconiza a Resolução nº 510, de 07/04/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

Maria da Paixão Santos Corrêa  
Pesquisadora  
Programa de Pós-Graduação em Linguística  
CCE – UFSC – Campus Trindade  
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n  
88040-900 Florianópolis – SC  
msccb@hotmail.com  
(98) 99168-9907

Rosely Perez Xavier  
Coordenadora da Pesquisa  
Programa de Pós-Graduação em Linguística  
CCE – UFSC – Campus Trindade  
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n  
88040-900 Florianópolis – SC  
rosely.xavier@ufsc.br  
(48) 99640-7320

Eu, \_\_\_\_\_  
(seu nome completo), aceito participar da pesquisa intitulada “Os artigos “*el*” e “*lo*” do espanhol: o ensino explícito faz a diferença no seu processamento?” e autorizo a pesquisadora a utilizar os meus dados coletados para a realização do estudo proposto. Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

São Luís (MA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

**CEPSH - UFSC.** Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, 7º andar, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48) 3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br  
O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.



( ) Outro: \_\_\_\_\_

6. você se sente motivado a aprender a língua espanhola?

( ) Sim.                      ( ) Não.                      ( ) Mais ou menos.

Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

7. Qual é a sua maior dificuldade em aprender uma língua estrangeira?

---

---

---

---

8. Na sua opinião, as explicações gramaticais na aula de língua estrangeira ajudam você na aprendizagem dessa língua?

( ) Sim.                                      ( ) Não.

De que forma a gramática o ajuda?

---

---

---

---

---

9. Você acha que pode aprender uma língua estrangeira sem receber explicações gramaticais?

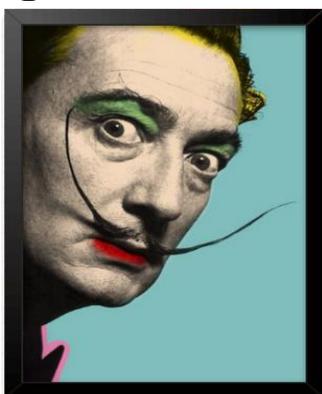
( ) Sim.                                      ( ) Não.

Muito obrigada por sua participação!

## APÊNDICE I – Pré e Pós-teste 1

**Actividad.** Imagine que você seja estagiário do Museu Histórico e Artístico do Maranhão, local muito visitado por turistas de diversos países, e que abrigará, nos próximos dias, uma exposição internacional de arte. Antes do anúncio da abertura da exposição, ao tentar descrever as obras, o curador do museu ficou em dúvida sobre os empregos das formas “*el*” e “*lo*” nas descrições dos quadros do artista espanhol Salvador Dalí. Como você estuda espanhol, o curador pediu-lhe para **revisar** a descrição de cada quadro e **circular** as formas “*el*” e “*lo*” que apresentam inadequações quanto aos seus usos.

1



**Obra:** “Salvador Dalí con bigote de pincel”

**Autor:** Salvador Dalí

**Descripción:** Lo artista pintó el genial cuadro en 1928. Lo sorprendente de la obra es su semejanza con lo autor.

2

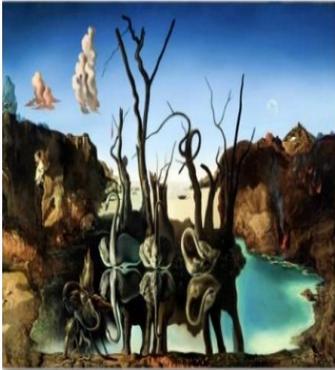


**Obra:** “La persistencia de la memoria”

**Autor:** Salvador Dalí

**Descripción:** Lo gran genio pintó la obra en 1931. Los relojes representan la memoria que, en algún momento de la vida, se acaba. El simbólico es su semejanza con un queso derretido.

3



**Obra:** “Cisnes que se reflejan como elefantes”

**Autor:** Salvador Dalí

**Descripción:** Lo famoso óleo fue pintado en 1937. Lo fantástico de la pintura está en convertir en elefantes el reflejo de árboles y cisnes sobre un lago. El impresionante paisaje presenta ilusiones ópticas y dobles imágenes para sorprender al público.

4



**Obra:** “La Metamorfosis de Narciso”

**Autor:** Salvador Dalí

**Descripción:** El mágico de la imagen está en las referencias al psicoanálisis. El mito de Narciso fue pintado por Dalí para expresar su mundo atormentado y conflictivo. En 1937, Dalí traza sus formas y colores en surrealista creación.

5



**Obra:** “La desintegración de la persistencia de la memoria”

**Autor:** Salvador Dalí

**Descripción:** Lo pintor hizo un *remake* en respuesta a la obra pintada en 1931. El curioso es que lo majestuoso pintor incluye alusiones a distintos temas, según los expertos.

### Procedimentos de aplicação do pré e pós-teste 1:

1. Distribuir uma cópia colorida do teste para cada aluno.
2. Ler e explicar o enunciado da atividade e perguntar se os alunos entenderam a explicação.
3. Para assegurar a compreensão, pedir aos alunos que expliquem, com suas próprias palavras, o que é para fazer na atividade. Confirmar as informações dadas, questionar e esclarecer as dúvidas.

- Estabelecer 10 minutos para a realização das atividades e recolhê-las.

### Gabarito:

- 1 **lo** artista **lo** autor
- 2 **lo** gran genio **el** simbólico
- 3 **lo** famoso óleo
- 4 **El** mágico de la imagen
- 5 **Lo** pintor **El** curioso **lo** majestuoso pintor obra

## APÊNDICE J – Pré e Pós-teste 2

**Actividad.** Suponha que você trabalhe no setor de comunicação de uma empresa localizada no Porto do Itaqui e que seja um dos colaboradores responsáveis pela redação de cartas e *e-mails* a empresas internacionais. Em resposta a uma carta solicitando informações sobre os portos de São Luís, você escreveu a correspondência abaixo. Considerando que todas as correspondências são revisadas pelo seu chefe, você decidiu **circular** as formas “*el*” e “*lo*” em negrito que você **NÃO TEM CERTEZA** se foram empregadas adequadamente. Por isso, leia, atentamente, a carta que você supostamente escreveu, e **circule** essas formas. Caso você não as circule, seu chefe vai entender que você não teve dúvidas e, portanto, os usos dos artigos estão corretos para você!

OF. 002/ /IP/2023

Sao Luís (MA), 2 de enero de 2023.

A la empresa XYZ  
 Al jefe de comunicación internacional  
 Señor Pedro Sánchez Vica  
 C/ Santa Lucía, 558 - Valparaíso – Chile

Asunto: informaciones sobre puertos en Sao Luís

Estimado Señor:

En Sao Luís, hay un conjunto portuario marítimo que es **lo** más completo de Brasil y comprende: puerto de Vale, también conocido como terminal marítimo *Ponta da Madeira*, terminal del puerto de ALUMAR y terminal del puerto de Itaqui.

Ponta da Madeira lidera las exportaciones de mineral de hierro y manganeso para China. **Lo** más positivo es que de ese terminal sale, actualmente, 18% de toda la exportación nacional. Eso hace que él sea **lo** más relevante de Brasil.

Puerto de ALUMAR, a su vez, recibe cargas de carbón, bauxita, combustible etc. Pero, contrariando sus importaciones, **el** más importante de ese terminal es que su única carga de exportación es la alúmina.

Por fin, Puerto de Itaqui, que existe desde la década de 1960, es **el** más profundo de nordeste. **El** más ventajoso de ese puerto es su proximidad con Europa, América de Norte y Canal de Panamá, que posibilita llegar a Asia más rápidamente. Otro aspecto interesante de ese

terminal es la variedad de cargas que él movimenta. Eso es **el** más benéfico, pues los productos transportados van desde la celulosa hasta los granos, siendo la soja **el** más común.

Además de los terminales portuarios mencionados, hay también un terminal privado, Puerto Sao Luís, cuya construcción comenzó en 2018, siendo, por lo tanto, **lo** más reciente. Con esas informaciones nos ponemos a sus órdenes para atenderle en aquello que sea **lo** más conveniente a los intereses de la empresa XYZ.

Atentamente,

Caio Rafael Corrêa Braga  
Jefe del sector de comunicaciones

## Procedimentos de aplicação do pré e pós-teste 2:

1. Distribuir uma cópia do teste para cada aluno.
2. Ler e explicar o enunciado da atividade e perguntar se os alunos entenderam a explicação.
3. Para assegurar a compreensão, pedir aos alunos que expliquem, com suas próprias palavras, o que é para fazer na atividade. Confirmar as informações dadas, questionar e esclarecer as dúvidas.
4. Estabelecer 10 minutos para a realização da atividade e recolhê-las.

### Gabarito:

- lo** más completo de Brasil – O correto seria: “**el** más completo de Brasil”
- lo** más relevante de Brasil – O correto seria: “**el** más relevante de Brasil”
- el** más importante de ese terminal – O correto seria: “**lo** más importante de ese terminal”
- el** más ventajoso de ese puerto es su proximidad... – O correto seria: “**lo** más ventajoso de de ese puerto es su proximidad...”
- el** más benéfico – O correto seria: “**lo** más benéfico.”
- lo** más reciente – O correto seria: “**el** más reciente.”

## APÊNDICE K – TESTE FINAL OU POSTERGADO

**Actividad 1A (parte 1).** Suponha que você e uma amiga decidiram viajar para Buenos Aires. Ao chegarem ao aeroporto, vocês procuraram o centro de atendimento ao turista para obter informações sobre a cidade. Ficou combinado que a sua amiga conversaria com o funcionário, em espanhol, enquanto você se manteria atento(a) e anotaria as informações. Ontem, durante o jantar no restaurante do hotel, vocês decidiram fazer o roteiro dos passeios, considerando as dicas do funcionário. Por isso, **ouça a conversa** de sua amiga com o funcionário para **responder** às perguntas que sua amiga irá lhe fazer.

Agora, **ouça as perguntas** de sua amiga e **assinale a resposta gramaticalmente correta**, que representa o que o funcionário disse a sua amiga.

1. a. ( ) **El** teatro Colón.  
b. ( ) **Lo** teatro Colón.
  
2. a. ( ) Segundo ele, “por ser **el** ideal para nosotras”.  
b. ( ) Segundo ele, “por ser **lo** ideal para nosotras”.
  
3. a. ( ) **El** viejo Almacén.  
b. ( ) **Lo** viejo Almacén.
  
4. a. ( ) “Que es **el** más tradicional que hay”.  
b. ( ) “Que es **lo** más tradicional que hay”.
  
5. a. ( ) Não, o rapaz falou que “**el** más cómodo es ir caminando”.  
b. ( ) Não, o rapaz falou que “**lo** más cómodo es ir caminando”.
  
6. a. ( ) Porque, segundo ele, “es **el** mejor a hacer”.  
b. ( ) Porque, segundo ele, “es **lo** mejor a hacer”.
  
7. a. ( ) Segundo o rapaz, nos finais de semana, “**el** menos recomendable es ir caminando, pues no es tan seguro”.  
b. ( ) Segundo o rapaz, nos finais de semana, “**lo** menos recomendable es ir caminando, pues no es tan seguro”.

**Actividad 1B.** Agora, escolha qual dos dois lugares abaixo você gostaria de visitar primeiro. Responda marcando a opção em que **o artigo está empregado corretamente**.



( ) **El** viejo Almacén

( ) **Lo** viejo Almacén

( ) **El** Teatro Colón

( ) **Lo** Teatro Colón

**Actividad 2.** Suponha que você tenha um amigo chamado Pedro, e que ele fez amizade com um rapaz uruguaio que conheceu em São Luís. O nome dele é Carlos. O desejo de Carlos era conhecer Fernando de Noronha, mas em sua viagem pelo Brasil ele não conseguiu ir até lá. No mês passado, Pedro foi visitar Fernando de Noronha e resolveu escrever uma mensagem de *e-mail* ao colega uruguaio falando de sua viagem. No entanto, Pedro precisa da sua ajuda para corrigir os erros que ele possa ter cometido no texto que escreveu. Como ele sabe que você está fazendo aulas de espanhol, resolveu pedir-lhe para verificar se os usos dos artigos “*el*” e “*lo*” estão corretos ou precisam de correção. **Leia** o texto e **corrija** os artigos sublinhados. Para os artigos que estiverem corretos, escreva OK nos parênteses. Para os artigos incorretos, coloque a forma correta nos parênteses.

¡Hola, Carlos!

¿Cómo estás? Hace unos días fui a la isla de Fernando de Noronha y te cuento que, en materia de ser humano feliz, soy **lo** (\_\_\_\_\_) más contento, porque **lo** (\_\_\_\_\_) lugar que visité es **lo** (\_\_\_\_\_) más fascinante que ya vi. Como sabes, tengo problemas respiratorios, y allá **el** (\_\_\_\_\_) aire es **el** (\_\_\_\_\_) menos contaminado que ya inhalé.

Bueno, mi amigo, yo paseé por **lo** (\_\_\_\_\_) mejor lugar del planeta y **lo** (\_\_\_\_\_) más fantástico de la experiencia fue vivenciar una variedad de cosas. Por ejemplo, conocí **lo** (\_\_\_\_\_) real sentido de estar en **el** (\_\_\_\_\_) paraíso. **El** (\_\_\_\_\_) más inusitado de eso es que la isla tiene solamente 26 km<sup>2</sup>, pero reúne una riqueza enorme. Te adelanto que **lo** (\_\_\_\_\_) negativo es **el** (\_\_\_\_\_) valor de las cosas. En Fernando de Noronha, todo vale “un ojo de la cara”. Ese es **lo** (\_\_\_\_\_) único problema.

Visité un lugar que es **el** (\_\_\_\_\_) propio cielo por ser **el** (\_\_\_\_\_) más encantador para muchos de los millones de turistas que van a aquel paraíso. **El** (\_\_\_\_\_) más atractivo de esa aventura son los delfines. Como sabes, me encantan **lo** (\_\_\_\_\_) natural y **el** (\_\_\_\_\_) bello.

Bueno, por ahora es todo. Te seguiré dando noticias.

Un saludo.

Pedro.

## Procedimentos de aplicação do pós-teste final:

1. Distribuir uma cópia da primeira parte das instruções da atividade 1A para cada aluno.
2. Ler o enunciado e, durante a leitura, explicar o que se pede na atividade. Perguntar se os alunos entenderam a explicação.
3. Para assegurar a compreensão, pedir aos alunos que expliquem, com suas próprias palavras, o que é para fazer na atividade. Confirmar as informações dadas, questionar e esclarecer as dúvidas.
4. Reproduzir o diálogo em áudio para a turma.

### **SCRIPT**

Amiga: Por favor, ¿cuáles son las mejores atracciones en *Buenos Aires*?

Funcionário: Hay muchas opciones. Por la noche, lo mejor a hacer es disfrutar de un espectáculo de tango en el viejo Almacén. Ese lugar es el más tradicional que hay. Otra buena opción es el teatro Colón, que está siempre abierto. Lo ideal es hacer la compra de las entradas allá.

Amiga: Excelente. Estaremos en un hotel muy céntrico. ¿Cómo iríamos a esos locales?

Funcionário: Lo más cómodo es ir caminando. Pero, eso es lo menos recomendable en los fines de semana, pues no es tan seguro.

Amiga: Ok. Muchas gracias.

Funcionário: De nada. ¡Qué lo pasen muy bien!

5. Perguntar se os alunos gostariam de ouvi-lo novamente.
6. Após a segunda audição, distribuir uma cópia da segunda parte das instruções da atividade 1A, juntamente com as sete questões, bem como a Atividade 1B.
7. Ler o enunciado da segunda parte da Atividade 1A e, durante a leitura, explicar o que é para ser feito. Perguntar se os alunos entenderam a explicação.
8. Para assegurar a compreensão, pedir aos alunos que expliquem, com suas próprias palavras, o que é para fazer na atividade. Confirmar as informações dadas, questionar e esclarecer as dúvidas.
9. Reproduzir a primeira pergunta (“Pessoal, ouçam a pergunta 1”) e estabelecer 10 segundos para os alunos assinalarem a alternativa correta. (“Vocês têm 10 segundos para responder. Cronometrando!”). Proceder da mesma forma com as demais perguntas.

### **SCRIPT**

1. Qual foi mesmo o lugar que o funcionário disse para a gente ir assistir uma peça de teatro?
2. Por que ele disse para comprarmos o ingresso no teatro?
3. E qual é o nome do lugar que tem apresentação de tango?
4. O que ele disse sobre esse lugar? Você se lembra?
5. E como a gente iria para esses dois lugares que ele sugeriu? De táxi?

6. Por que o funcionário disse para a gente ir ao show de tango à noite?
7. Então, a gente pode ir no sábado, ir caminhando até lá. O que você acha?

10. Na sequência, ler e explicar as instruções da Atividade 1B e perguntar se os alunos compreenderam a explicação.

11. Para assegurar a compreensão, pedir aos alunos para explicarem, com suas próprias palavras, o que é para fazer na atividade. Confirmar as informações dadas, questionar e esclarecer as dúvidas.

12. Estabelecer 10 segundos para a realização da atividade e recolher a folha do teste.

13. Distribuir uma cópia da Atividade 2 para cada aluno.

14. Ler o enunciado e, durante a leitura, explicar o que se pede na atividade. Perguntar se os alunos entenderam a explicação.

15. Para assegurar a compreensão, pedir aos alunos para explicar, com suas próprias palavras, o que é para fazer na atividade. Confirmar as informações dadas, questionar e esclarecer as dúvidas.

16. Estabelecer 15 minutos para a sua realização e recolher a atividade. Dúvidas de alunos quanto ao significado de palavras não serão respondidas. Os próprios alunos deverão saná-las.

### **Gabarito:**

Actividad 1A.

1. a. **El** teatro Colón.
2. b. Segundo ele, “por ser **lo** ideal para nosotras”.
3. a. **El** viejo Almacén.
4. a. “Que es **el** más tradicional que hay”.
5. b. Não, o rapaz falou que “**lo** más cómodo es ir caminando”.
6. b. Porque, segundo ele, “es **lo** mejor a hacer”.
7. b. Segundo o rapaz, nos fins de semana, “lo menos recomendable es ir caminando, pues no es tan seguro”.

Actividad 1B. ( X ) **El** viejo Almacén      ou      ( X ) **El** Teatro Colón

## Actividad 2.

¡Hola, Carlos!

¿Cómo estás? Hace unos días fui a la isla de Fernando de Noronha y te cuento que, en materia de ser humano feliz, soy **lo** ( **el** ) más contento, porque **lo** ( **el** ) lugar que visité es **lo** ( **el** ) más fascinante que ya vi. Como sabes, tengo problemas respiratorios, y allá **el** ( **OK** ) aire es **el** ( **OK** ) menos contaminado que ya inhalé.

Bueno, mi amigo, yo paseé por **lo** ( **el** ) mejor lugar del planeta y **lo** ( **OK** ) más fantástico de la experiencia fue vivenciar una variedad de cosas. Por ejemplo, conocí **lo** ( **el** ) real sentido de estar en **el** ( **OK** ) paraíso. **El** ( **Lo** ) más inusitado de eso es que la isla tiene solamente 26 km<sup>2</sup>, pero reúne una riqueza enorme. Te adelanto que **lo** ( **OK** ) negativo es **el** ( **OK** ) valor de las cosas. En Fernando de Noronha, todo vale “un ojo de la cara”. Ese es **lo** ( **el** ) único problema.

Visité un lugar que es **el** ( **OK** ) propio cielo por ser **el** ( **OK** ) más encantador para muchos de los millones de turistas que van a aquel paraíso. **El** ( **Lo** ) más atractivo de esa aventura son los delfines. Como sabes, me encantan **lo** ( **OK** ) natural y **el** ( **lo** ) bello.

Bueno, por ahora es todo. Te seguiré dando noticias.

Un saludo.

Pedro.

CASOS	Atividade 1A	Atividade 2	TOTAL de amostras
<i>EL</i> + subst. masculino	- el teatro Colón	- el lugar - el aire - el paraíso - el valor	5
<i>EL</i> + adj. + subst.	- el viejo Almacén	- el mejor lugar - el real sentido - el único problema - el propio cielo	5
<i>LO</i> + adj. com função substantivadora	- lo ideal - lo mejor	- lo negativo - lo natural - lo bello	5

<i>EL</i> + adv. + adj. + subst. implícito	- el más tradicional	- el más contento - el más fascinante - el menos contaminado - el más encantador	5
<i>LO</i> + adv. + adj. com função substantivadora	- lo más cómodo - lo menos recomendable	- lo más fantástico - lo más inusitado - lo más atractivo	5