

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Dissertação de Mestrado

**A APRENDIZAGEM DOS VERBOS PRETÉRITO *PERFECTO*  
*SIMPLE E COMPUESTO* EM ESPANHOL:  
UM ESTUDO COM FOCO NA FORMA**

Chaiane Peruzzo



Chaiane Peruzzo

A APRENDIZAGEM DOS VERBOS PRETÉRITO *PERFECTO*  
*SIMPLE E COMPUESTO* EM ESPANHOL:  
UM ESTUDO COM FOCO NA FORMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, como requisito para a obtenção do título de mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Gisele Benck de Moraes.

Passo Fundo

2023

P471a Peruzzo, Chaiane

A aprendizagem dos verbos Pretérito *Perfecto Simple* e *Compuesto* em espanhol [recurso eletrônico] : um estudo com foco na forma. – 2023.

1.2 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Benck de Moraes.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

1. Língua espanhola - Estudo e ensino (Ensino médio).
  2. Língua espanhola - Verbos. 3. Aprendizagem significativa.
- I. Moraes, Gisele Benck de, orientadora. II. Título.

CDU: 806.0-25

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação**

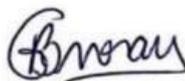
**“A aprendizagem dos verbos Pretérito Perfecto Simple e Compuesto em espanhol: um estudo com Foco na Forma”**

Elaborada por

**Chaiane Peruzzo.**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 20 de dezembro de 2023  
Pela Comissão Examinadora



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gisele Benck de Moraes  
Presidente da Banca Examinadora



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Grazielle Altino Frangiotti  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlete Sandra Diedrich  
Universidade de Passo Fundo



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Claudia Stumpf Toldo Oudeste  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Agradeço a Deus por me possibilitar este momento e por me ajudar a sempre ser forte.

Agradeço aos meus pais, que sempre me incentivaram e me apoiaram no caminho da educação.

À minha irmã, por ser minha companheira de vida e por sempre estar ao meu lado.

Ao meu namorado, o qual me apoiou e me entendeu sempre.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, pelo suporte, auxílio e ensinamentos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Gisele Benck de Moraes, a qual me acompanha desde a graduação, me auxiliou, me incentivou e foi fundamental nesta jornada.

A todos amigos que fizeram parte da trajetória, muito obrigada.

## RESUMO

A pesquisa possui como tema a aprendizagem e os usos dos verbos no Pretérito *Perfecto Simple* e no Pretérito *Perfecto Compuesto* do espanhol, a partir de uma intervenção pedagógica, tendo como base a Instrução com Foco na Forma, realizada com alunos da 2ª série do Ensino Médio na disciplina de Língua Espanhola. Este trabalho possui como objetivo geral verificar o efeito da intervenção pedagógica para a aprendizagem do Pretérito *Perfecto Simple* e do Pretérito *Perfecto Compuesto* para alunos do Ensino Médio em espanhol. Para tanto, tem como objetivos específicos: i) elaborar e aplicar os instrumentos de análise: pré-teste e pós-teste imediato; ii) planejar e aplicar a intervenção pedagógica para auxiliar os alunos no entendimento do uso dos verbos no Pretérito *Simple* e no Pretérito *Perfecto Compuesto* em espanhol; e iii) analisar os resultados obtidos a partir dos referenciais teóricos com base na Instrução com Foco na Forma. Diante disso, a teoria é ancorada em Long (1991), Spada (1997), Ellis (2005), Sharwood Smith (1994), Schmidt (1990) e Krashen (1985), e tem como objetivo focar no conteúdo que está sendo estudado e no sentido que possui para o aluno. O estudo justifica-se porque, em Língua Espanhola, os verbos no passado são usados de duas formas e, por isso, essas duas possibilidades podem causar dúvidas para os alunos: uma é empregada da mesma maneira na Língua Portuguesa, trata-se do Pretérito *Perfecto Simple* ou também chamado de *Indefinido*; a outra é formada pelo verbo *haber* mais particípio do verbo principal, trata-se do Pretérito *Perfecto Compuesto*. Os resultados apontaram que os alunos obtiveram mais facilidade em desenvolver atividades controladas, de múltipla escolha, do que as atividades livres em que precisavam conjugar o verbo de forma adequada em cada oração, visto que na atividade controlada os alunos acertaram mais em relação à atividade livre tanto no pré-teste como no pós-teste. Em relação à intervenção, constatou-se que foi benéfica, pois na atividade controlada do pré-teste os alunos atingiram 35,38% de acertos, já na atividade livre os alunos obtiveram 11,24% de acertos; por outro lado, na atividade controlada do pós-teste, o percentual de acertos foi de 51,92% e na atividade livre, foi de 16,86%. Por fim, cumpre ressaltar que ainda é importante seguir os estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira para aprimorar o seu ensino.

**Palavras-chave:** Língua Espanhola. Foco na Forma. Verbos.

## RESUMEN

La investigación tiene como tema el aprendizaje y usos de los verbos en el Pretérito Perfecto Simple y Pretérito Perfecto Compuesto del español, a partir de una intervención pedagógica, basada en la Instrucción Focalizada en la Forma, realizada con estudiantes de 2° de Secundaria en la disciplina de la Lengua Española. El objetivo general de este trabajo es verificar el efecto de la intervención pedagógica para el aprendizaje de Pretérito Perfecto Simple y Pretérito Perfecto Compuesto para estudiantes de secundaria en español. Para ello, tiene como objetivos específicos: i) desarrollar y aplicar los instrumentos de análisis: pretest y postest inmediato; ii) planificar y aplicar la intervención pedagógica para ayudar a los estudiantes a comprender el uso de verbos en Pretérito Perfecto Simple y Pretérito Perfecto Compuesto en español; y iii) analizar los resultados obtenidos a partir de referentes teóricos basados en la Instrucción Centrada en la Forma. Así, la teoría se basa en Long (1991), Spada (1997), Ellis (2005), Sharwood Smith (1994), Schmidt (1990), Krashen (1985), que pretende centrarse en el contenido que se está estudiando y el significado que tiene para el estudiante. El estudio se justifica porque, en este idioma, los verbos en pasado se usan de dos maneras y los alumnos pueden tener dudas en el estudio: una se usa de la misma manera en portugués, es el Pretérito Simple o también llamado Indefinido; el otro está formado por el verbo haber más participio del verbo principal, este es el Pretérito Perfecto Compuesto. Los resultados de esta investigación mostraron que a los estudiantes les resultó más fácil desarrollar actividades controladas de opción múltiple que actividades libres en las que necesitaban conjugar adecuadamente el verbo en cada oración, ya que en la actividad controlada los estudiantes obtuvieron más respuestas correctas con relación a la actividad libre tanto en la prueba previa como en la prueba posterior. En cuanto a la intervención, se encontró beneficiosa, ya que en la actividad controlada en el pretest los estudiantes lograron un 35,38% de respuestas correctas y en la actividad libre los estudiantes obtuvieron un 11,24% de respuestas correctas, por otro lado, en la actividad controlada post En la prueba, el porcentaje de respuestas correctas fue del 51,92% y en la actividad libre fue del 16,86%. Aunque es importante seguir los estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera a fin de mejorar la enseñanza.

**Palabras clave:** Lengua Española. Centrada en la forma. Verbos.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Pré-teste .....	48
Quadro 2 - Intervenção pedagógica.....	50
Quadro 3 - Pós-teste imediato .....	58
Quadro 4 - Explicação Pretérito <i>Simple</i> .....	63
Quadro 5 - Explicação Pretérito <i>Perfecto Compuesto</i> .....	65
Quadro 6 - Atividade <i>Perfecto Simple</i> e <i>Perfecto Compuesto</i> .....	66
Gráfico 1 - Gráfico de percentual de acertos (pré-teste) .....	70
Gráfico 2 - Gráfico de percentual de acertos (pós-teste) .....	73

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>1 A ENUNCIÇÃO A PARTIR DO AQUI E DO AGORA: LÍNGUA PORTUGUESA X LÍNGUA ESPANHOLA</b> .....	11
<b>2 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA X INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA</b> .....	21
2.1 BREVE RETOMADA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	21
2.2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DA INSTRUÇÃO: FOCO NA FORMAS, FOCO NO SENTIDO E FOCO NA FORMA.....	25
2.3 INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA EXPLÍCITA E IMPLÍCITA .....	30
2.4 ENSINO DEDUTIVO E INDUTIVO.....	34
2.5 A INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA ISOLADA E INTEGRADA .....	37
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	43
3.1 PARTICIPANTES E CONTEXTO DE PESQUISA .....	43
3.2 A PESQUISA REALIZADA: ETAPAS DE PESQUISA.....	47
3.2.1 Pré-teste .....	47
3.2.2 Intervenção pedagógica.....	50
3.2.3 Pós-teste imediato .....	58
<b>4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS</b> .....	61
4.1 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE IMEDIATO.....	61
4.2 ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	62
<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS</b> .....	69
5.1 ANÁLISE DO RESULTADO DO PRÉ-TESTE .....	69
5.2 ANÁLISE DO RESULTADO DO PÓS-TESTE .....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	82
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85

## INTRODUÇÃO

*“A educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”* (Paulo Freire).

Segundo o filósofo e educador brasileiro Paulo Freire, a educação é a chave para as mudanças e transformações do mundo, sejam sociais, econômicas ou políticas. Em outras palavras, a educação proporciona diversas oportunidades, ora pessoais ou profissionais, e o conhecimento construído não pode ser tirado dos sujeitos. A importância da educação ultrapassa os muros da escola e chega às vivências futuras, às relações em sociedade e ao conhecimento de mundo. Por isso, é imperativo defender uma educação de qualidade, sendo ela pública ou privada.

Além disso, sabemos que o que é proposto aos alunos em sala de aula advém de um planejamento do professor, o qual possui como objetivo prepará-los para o futuro. Logo, é necessário focar em conteúdos teóricos que fazem parte da aprendizagem e que auxiliam/auxiliarão os alunos nas diferentes experiências de vida. Entretanto, tampouco acreditamos que todas as atividades devam ser fragmentadas, visto que hoje muito se defende a interdisciplinaridade, a qual instiga o aluno a realizar as associações entre as diferentes disciplinas. Nesse sentido, acreditamos que o professor deve proporcionar diferentes práticas, ora mais interdisciplinares, ora mais focadas no conteúdo a ser trabalhado.

A partir disso, dado que o ensino também parte de uma dinâmica mais isolada, isto é, focando na disciplina em questão, abordando um conteúdo gramatical, pensamos em realizar uma pesquisa que trouxesse alguns dados sobre a aprendizagem de língua estrangeira. Neste estudo, frisamos no ensino da Língua Espanhola, disciplina ofertada para alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas estaduais e também em escolas particulares.

A presente dissertação tem como tema a aprendizagem e os usos dos verbos no Pretérito *Perfecto Compuesto* e no Pretérito *Perfecto Simple*<sup>1</sup> do espanhol. O objetivo principal é verificar o efeito da intervenção pedagógica na aprendizagem desses tempos verbais para alunos de uma turma de 2ª série do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Luiz Isaias Zucchetti, localizada na cidade de Nova Araçá, Rio Grande do Sul. Os objetivos específicos são elaborar e aplicar os instrumentos de análise: pré-teste e pós teste imediato; planejar e aplicar a intervenção pedagógica para auxiliar os alunos no entendimento do uso dos verbos no

---

<sup>1</sup> Pretérito *Perfecto Simple* e *Indefinido* são considerados sinônimos neste estudo.

Pretérito *Perfecto Compuesto* e do Pretérito *Indefinido* em espanhol; e analisar os resultados obtidos a partir dos referenciais teóricos com base na Instrução com Foco na Forma.

Assim, a pesquisa se justifica porque, como professores de Língua Espanhola, reconhecemos que existe uma diferença de uso entre os verbos no passado em espanhol e em português. Logo, constatamos e, por isso, investigamos, a possibilidade de os alunos terem mais dificuldade com esta regra ao estudarem a Língua Espanhola, visto que não é algo presente na Língua Portuguesa o que pode, por este motivo, influenciar a aprendizagem da segunda língua.

Ademais, justifica-se porque a pesquisadora, formada em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo, atua como professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola em duas escolas estaduais e percebe as dificuldades que os alunos possuem em compreender algumas regras da língua estrangeira, apropriar-se delas e usá-las para interagir com os colegas.

Também sabemos que, atualmente, o ensino de língua estrangeira nas escolas é cada vez mais importante, pois os avanços da tecnologia e as possibilidades de viagens ao exterior, por exemplo, exigem um conhecimento em língua estrangeira para melhor aproveitar as diferentes experiências. Sendo assim, como as escolas, em sua maioria, oferecem o ensino de Língua Inglesa e Língua Espanhola, nesta pesquisa refletimos um pouco mais sobre o ensino de Língua Espanhola, levando em consideração algumas percepções de teóricos acerca do ensino para os aprendizes de língua adicional<sup>2</sup>.

Outrossim, quanto à escolha do conteúdo a ser trabalhado com os alunos, justifica-se porque ao usarmos um verbo, sabemos que estamos nos referindo a um determinado tempo/estado. Na Língua Portuguesa, para remetermos ao passado, usamos o Pretérito Perfeito, por exemplo, eu amei. Entretanto, na Língua Espanhola, o Pretérito Perfeito divide-se em dois: Pretérito *Perfecto Simple/Indefinido* e Pretérito *Perfecto Compuesto*<sup>3</sup>. No primeiro, Pretérito *Simple/Indefinido*, usa-se um verbo apenas: *yo amé*. Já no segundo, Pretérito *Perfecto Compuesto*, são usados dois verbos, o verbo auxiliar *haber* mais o particípio do verbo principal; por isso classifica-se como composto e apresenta-se da seguinte forma: *Yo he amado*.

Logo, ao analisarmos os dois exemplos, percebemos que tanto *yo amé* como *yo he amado* representam ações do passado. A diferença entre eles, contudo, é que a expressão *yo amé* representa uma ação que não é enunciada ao mesmo tempo de sua realização enquanto a

---

<sup>2</sup> Língua adicional e língua estrangeira são consideradas sinônimos neste estudo.

<sup>3</sup> Esta diferença se dá basicamente na Espanha, já na América, por exemplo, tende-se a utilizar somente o *Simple/Indefinido*.

expressão *yo he amado* é concomitante ao momento da enunciação, isto é, o tempo da enunciação é o mesmo tempo da ação.

A partir da diferença entre os dois usos, alguns alunos podem se confundir ou levar mais tempo para aprendê-la, visto que estão acostumados com a estrutura do português, na qual o Pretérito é conjugado apenas da forma Simples. Nesse ensejo, esta pesquisa torna-se importante ao analisar, primeiro, o conhecimento que os alunos já possuem sobre os verbos no passado a partir de atividades e, posteriormente, o efeito causado pela intervenção pedagógica, ao responder o pós-teste. Acreditamos que o estudo fará com que os alunos tenham uma experiência diferente que poderá auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e, a partir disso, se poderá saber se a proposta abordada gerou ou não efeitos positivos.

Esta investigação está inserida na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo e tem como base o seguinte problema: como a intervenção pedagógica auxilia na aprendizagem do Pretérito *Perfecto Compuesto* e do Pretérito *Perfecto Simple* do espanhol? Para tanto, realizamos os passos estabelecidos na pesquisa: pré-teste, intervenção e pós-teste imediato.

À vista disso, foi necessário apropriar-nos da Instrução com Foco na Forma (doravante IFF). Os principais teóricos relacionados à IFF são Long (1991), Spada (1997), Ellis (2005), Sharwood Smith (1994), Schmidt (1990) e Krashen (1985). A instrução é fundamental para este estudo porque visa que o aluno não foque apenas no conteúdo (gramática) que está sendo trabalhado, mas também no sentido, o que o ajudará a compreender melhor a língua e poderá facilitar o processo de aprendizagem. Portanto, a instrução preconiza que, ao propor uma atividade, o estudante a entenda e faça sentido para ele.

Em relação à metodologia, esta pesquisa é aplicada quanto à natureza; quanti-qualitativa quanto à abordagem; quanto aos objetivos é exploratória; e quanto aos procedimentos é uma pesquisa-ação. Após submetê-la ao Comitê de Ética<sup>4</sup> da Universidade de Passo Fundo, realizamos o pré-teste que nos permitiu identificar o conhecimento que os alunos possuíam do conteúdo proposto. A aplicação ocorreu a partir de atividades elaboradas pela pesquisadora. Depois do primeiro contato, realizamos a intervenção, ou seja, a explicação da diferença entre o *Simple* e o *Compuesto*, juntamente com propostas de atividades para os alunos. E após uma semana, foi proposto o pós-teste para analisar o efeito da intervenção pedagógica, o qual proporcionou, a partir dos resultados, a possibilidade de mensurar se os alunos aprenderam a

---

<sup>4</sup> Identificado sob o número 67221623.0.0000.5342 e autorizado pelo parecer de aprovação número 5.943.100.

forma de uso dos tempos verbais no espanhol. Destacamos, também, que as atividades propostas e a elaboração da intervenção foram pensadas e montadas pela pesquisadora.

Isso posto, a estrutura da pesquisa está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda a enunciação a partir de um determinado lugar, de um tempo e uma pessoa, o que auxilia no entendimento do que é enunciar, o que é um verbo e a formação dos verbos no passado na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola.

O segundo capítulo apresenta uma breve trajetória do ensino de línguas, a fim de conhecer e compreender algumas práticas abordadas ao longo do tempo. Em seguida, no mesmo capítulo, abordamos a Instrução com Foco na Forma e, em subseções, discorremos sobre suas características e abordagens: implícita e explícita; a instrução de forma integrada e de forma isolada e o ensino dedutivo e indutivo.

Já na metodologia, terceiro capítulo, é apresentada a organização da pesquisa, quais foram as atividades propostas que compõem o pré-teste e pós-teste, bem como a elaboração da intervenção pedagógica realizada com os alunos. No quarto capítulo, expomos a análise das propostas. E no quinto capítulo, constatamos os dados obtidos, em que é feita a verificação dos resultados a partir de um gráfico, quantificando os acertos e, conseqüentemente, analisando se a intervenção foi benéfica ou não para os alunos. Por fim, discorremos sobre as conclusões obtidas.

Iniciamos, então, abordando a enunciação a partir de um determinado tempo, lugar e pessoa para melhor compreendermos o uso dos verbos no passado em espanhol.

## 1 A ENUNCIÇÃO A PARTIR DO AQUI E DO AGORA: LÍNGUA PORTUGUESA X LÍNGUA ESPANHOLA

Iniciamos este capítulo situando o leitor da necessidade de tratarmos sobre o conceito de enunciação nesta pesquisa. Mesmo tratando, inicialmente, sobre o conceito de língua e enunciação, a presente pesquisa não irá tratar em específico deste assunto, isto é, o foco não é um estudo especificamente sobre a enunciação dos falantes da língua, mas sim sobre a aprendizagem dos verbos no passado em espanhol. Contudo, para refletirmos sobre a noção de verbos, precisamos de início entender que uma ação, que é expressa pelo verbo, depende de fatores para ser enunciada como, por exemplo, a noção de pessoa, de tempo e de lugar, ou seja, a enunciação do verbo acontece a partir do eu, do aqui e do agora e para sabermos em que situações usar o Pretérito Perfecto Simple e/ou Compuesto em espanhol precisamos compreender esses elementos e é por isso que começamos tratando sobre a enunciação.

A fim de pesquisar e discutir sobre o ensino de Língua Espanhola e pensar em diferentes práticas de ensino, é imprescindível partir do conceito de língua, como foi o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira ao longo dos anos e o que é levado em consideração ao enunciar, para, a partir disso, pensarmos em formas de aprimorar este ensino-aprendizagem a fim de que este processo seja mais fácil e prazeroso.

Em primeira análise, é importante abordar a obra *Introdução à Linguística*, de José Luiz Fiorin (2003), a qual apresenta que o estudo da linguagem se iniciou no século IV a.C. por interesse religioso. Afinal, o objetivo era o de que, ao proferir os textos sagrados, não houvesse modificações de sentido que pudessem prejudicar o entendimento do que estava sendo falado/explicado. Além disso, segundo Fiorin (2003), com o tempo, gramáticos buscaram se aprofundar no estudo da linguagem, por exemplo, gramáticos hindus descreveram detalhadamente sua língua, e elaboraram modelos de análise que foram descobertos somente no século XVIII.

No século XVI, a partir da Reforma, aconteceu a tradução de livros sagrados em diferentes línguas, o que proporcionou diferentes experiências para as pessoas e o conhecimento de uma segunda língua (Fiorin, 2003). Para mais, o estudioso Franz Bopp se destacou a partir da publicação, em 1816, da obra sobre o sistema de conjugação do sânscrito, que é comparado ao grego, ao latim, ao persa e ao germânico, obra que marca o surgimento da Linguística Histórica, Fiorin, 2003.

Posteriormente, ocorreu um grande salto na investigação histórica da língua, pois alguns estudiosos

compreenderam melhor do que seus predecessores que as mudanças observadas nos textos escritos correspondentes aos diversos períodos que levaram, por exemplo, o latim a transformar-se, depois de alguns séculos, em português, espanhol, italiano, francês, poderiam ser explicadas por mudanças que teriam acontecido na língua falada correspondente. A Linguística moderna, embora também se ocupe da expressão escrita, considera a prioridade do estudo da língua falada como um de seus princípios fundamentais (Fiorin, 2003, p. 8).

Já no século XX, a partir das contribuições das anotações feitas por dois alunos de Ferdinand de Saussure, professor de Genebra, publica-se o *Curso de Linguística Geral* (doravante CLG), e os estudos linguísticos ganham caráter científico, centrando-se na observação dos fatos de linguagem, considerando o estudo descritivo da linguagem, conforme Fiorin, 2003.

Em sua obra, Fiorin (2003) apresenta o conceito de língua: “as línguas naturais, notadamente diversas, são manifestações de algo mais geral, a linguagem. Tal constatação fica mais patente se pensarmos em traduzi-la para o inglês, que possui um único termo - language - para os dois conceitos - língua e linguagem” (Fiorin, 2003, p. 9). Percebemos que para o teórico a língua é a manifestação da linguagem e, conforme visto, no inglês existe um único termo para língua e linguagem. Sendo assim, estudiosos da linguística buscavam definir mais especificamente cada uma delas e, por isso, a obra de Fiorin (2003) apresenta duas propostas, uma defendida por Saussure e outra por Chomsky acerca da linguagem e da linguística. Para este estudo, apresentamos apenas uma delas, a de Saussure, visto que o objetivo é conhecer brevemente a história da língua para situar-se, posteriormente, na pesquisa.

Consoante Saussure (2012), a linguagem possui características variáveis, abrange vários domínios, e ao explorá-la é necessária a análise de outras ciências, como a antropologia e a psicologia, pois envolve fatores de outras áreas. Segundo o estudioso, “a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social” (Saussure, 2012, p. 41).

A partir disso, Saussure (2012) separa uma parte, que é a língua, de um todo, que é a linguagem. De acordo com o pesquisador, a língua é uma parte essencial e social da linguagem: “desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação” (Saussure, 1969, ed. 2012, p. 41).

Além disso, é apresentado no CLG que a língua obedece às leis estabelecidas pelas pessoas da comunidade, isto é, no decorrer do tempo a língua vai mudando, porque a comunidade muda e, assim, algumas palavras mudam, algumas gírias passam a ser faladas pela

sociedade, e outras, por outro lado, podem cair em desuso e, dessa forma, a língua se constitui. Ainda na relação entre linguagem e língua surge a fala, que, conforme Saussure (1969), é um ato individual; é o resultado das combinações que um falante faz ao utilizar o código da língua.

Logo, “a distinção linguagem/língua/fala situa o objeto da Linguística para Saussure. Dela decorre a divisão do estudo da linguagem em duas partes: uma que investiga a língua e outra que analisa a fala” (Fiorin, 2003, p. 10). Portanto, não é possível separar a língua da fala, pois são interdependentes, visto que “a língua é condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala” (Fiorin, 2003, p. 10). Constatamos, então, que língua e fala se complementam.

De acordo com essa distinção, surge o estudo da linguística da língua e da linguística da fala. Contudo, Saussure focou apenas no estudo da linguística da língua, a qual, para ele, “é o produto social depositado no cérebro de cada um” (Saussure, 2012, p. 57). Em suma, os alunos do mestre Saussure buscaram explicar a língua por ela mesma, identificando o que une os elementos no momento do discurso para que este seja construído, isto é, o que se faz necessário para existir comunicação.

Como foi possível perceber, Saussure (2012), considerado o fundador da linguística moderna, define que a linguagem humana possui um aspecto social e um aspecto individual. O aspecto social é o conhecimento internalizado da língua, e que é partilhado por todas as pessoas, pois para a comunicação acontecer, é necessário conhecer e dominar a língua; já o aspecto individual é o ato da fala, logo a língua é um conhecimento compartilhado entre as pessoas de uma comunidade.

Segundo Fiorin (2003, p. 10), a língua é “uma estrutura constituída por uma rede de elementos e cada um tem um valor funcional determinado”. Em consonância, destaca que este conhecimento internalizado da língua, apresentado por Saussure, é composto por dois elementos: o primeiro afirma que na língua existem diferenças, podendo ser semânticas (sentido) e fônicas (som). Já o segundo elemento é a presença de regras combinatórias em todos os níveis da língua, isto é, regras que permitem certa padronização, principalmente na escrita, por exemplo, saber que se deve usar artigo antes de substantivo, é uma regra que precisa ser seguida para que exista o entendimento, exista a comunicação (Fiorin, 2003).

Concluimos, desse modo, que para existir uma organização e um entendimento na comunicação é necessário seguir um padrão. E essa padronização permite o entendimento entre os falantes, dado que aprendemos as regras e as colocamos em prática na vida cotidiana, dentro e/ou fora da escola.

Indo além nas concepções teóricas de língua, no curso intitulado Enunciação, ministrado pelo professor José Luiz Fiorin, produzido pela UNIVESP (2012), apresenta-se que posterior a Saussure, o teórico Émile Benveniste (1976) afirma que o processo de passagem da língua para a fala é denominado de enunciação, visto que, para o teórico, enunciar é dizer. Em outras palavras, enunciação é realizar o ato de dizer e o enunciado corresponde ao que foi dito (Fiorin, 2012).

Além disso, Fiorin (2012) aponta que ao enunciar se realiza a apropriação da língua por um ato individual e que a enunciação é uma instância de mediação entre a língua e a fala. Segundo o teórico, instância é o conjunto de categorias que criam um determinado domínio, entendendo, a partir de Fiorin (2012), categoria como um agrupamento de elementos da realidade que possuem características comuns.

A partir dessa definição, cita como exemplo a quantidade, sendo esta uma categoria que agrupa elementos da realidade, por exemplo, número um, número dois, número três. Assim sendo, Fiorin (2012) constata que a categoria linguística é uma ideia que permite agrupar elementos da realidade linguística, os quais possuem características comuns, como são os números, sendo estes utilizados para quantificar, logo são uma categoria.

Sendo assim, entende-se que para enunciar são agrupados elementos da realidade, os quais possuem características comuns e este agrupamento cria um domínio que é mediado entre a língua e a fala, o que permite que pessoas que conhecem esses elementos possam conversar e se entender. Segundo Fiorin (2012), ao afirmar que a enunciação é uma instância de mediação entre a língua e a fala, Benveniste explicita que possui um conjunto de categorias linguísticas e são essas categorias que passam da língua para a fala.

Além disso, Fiorin (2012) assegura que Benveniste, ao pensar nestas categorias, reflete sobre elementos linguísticos que só fazem sentido quando o “eu” toma a palavra; logo, o eu, ao tomar a palavra, precisa de um “tu” para ouvi-la. Isso quer dizer que essas categorias não possuem sentido por si só, precisam de um sujeito para enunciar e outro para ouvir, tendo como base um contexto comunicativo comum a ambos, só assim as categorias são capazes de expressarem sentido.

São ainda citados outros elementos importantes para a enunciação além do “eu” e do “tu”, os quais se constituem no ato de dizer, a saber: o lugar daquele que fala, chamado de aqui, e o momento em que a palavra é tomada pelo eu, que é denominado de agora. Por conseguinte, para Benveniste, a enunciação é a instância do eu, do aqui e do agora, sendo estes os elementos que constituem as categorias de enunciação, denominada pelo teórico de aparelho formal da enunciação.

Após a análise da história da linguística, é importante destacar que foi preciso essa contextualização para, a partir disso, apropriarmos-nos dos três elementos apontados por Benveniste. Ainda no curso, Fiorin (2012) apresenta que Benveniste chamou estes três elementos – eu, aqui e agora – de dêiticos, visto que *deixis*, em grego, significa indicador. Então, os três elementos são os indicadores de pessoa do discurso, do tempo e do lugar da enunciação. E, segundo o teórico, sem os elementos é impossível compreender a enunciação, já que o ouvinte precisa conhecê-los e estar situado na comunicação, caso contrário não fará sentido.

Vale enfatizar que essas definições são essenciais para a pesquisa, pois os verbos no Pretérito *Perfecto Simple* são representados pela conjugação de um verbo no passado. Por outro lado, os verbos no Pretérito *Perfecto Compuesto*, mesmo sendo conjugados também no passado, são formados pelo verbo *haber* no tempo presente mais o particípio do verbo principal. À vista disso, para saber quando usar um e quando usar o outro, é necessário ter a informação completa do contexto comunicativo, o que é levado em consideração por Benveniste.

Sendo assim, em espanhol utiliza-se o Pretérito *Perfecto Simple* para enunciar uma ação que não é concomitante ao momento que está sendo enunciada e, em contrapartida, utiliza-se o Pretérito *Perfecto Compuesto* quando a ação expressa pelo verbo é concomitante ao momento que é enunciada, isto é, a ação acontece ao mesmo tempo em que é enunciada. A título de exemplificação, em *Terminé los estudios en diciembre*, o verbo *terminé* indica que a ação se encerrou, os estudos não fazem mais parte do momento em que foi enunciado, não é concomitante. Já em *Este año he terminado los estudios temprano*, a ação também está encerrada, mas o verbo e o marcador temporal expresso representam concomitância ao momento da enunciação, que é o agora, por isso, usa-se o *Perfecto Compuesto*.

Com base nas explicações presentes no curso Enunciação, de Fiorin (2012), e da obra *Introdução à Linguística*, do mesmo autor, são analisados esses três elementos da enunciação. Iniciamos pela categoria de pessoa: o “eu” é a pessoa que fala, o “tu” é com quem se fala e o “ele” é o que ou de quem se fala. Segundo Fiorin (2003, p. 569), fundamentando-se em Benveniste, “enquanto eu e tu são sempre os participantes da comunicação, o ele designa qualquer ser ou não designa ser nenhum”. Também é apresentado por Fiorin (2012) que, ao usarmos determinada palavra, realizamos uma escolha lexical que é subjetiva, por isso, afirma o teórico, que não existe discurso que seja imparcial, sempre haverá um ponto de vista naquilo que se enuncia.

Além disso, Fiorin (2012) apresenta o outro elemento que é a categoria de tempo, de três formas. Detemo-nos aqui apenas no tempo linguístico, o qual representa o momento da enunciação. Ao tomar a palavra, é estabelecido um agora. Consoante Fiorin (2003, p. 571-572),

“quando o falante toma a palavra, instaura um agora, momento da enunciação. Em contraposição ao agora, cria-se um então. Esse agora é, pois, o fundamento das oposições temporais da língua”.

Dessa forma, acreditamos que um ponto muito importante da nossa pesquisa é a categoria de tempo, pois é o momento em que o “eu” toma a palavra, e esse é o momento que dever ser analisado para saber se naquele contexto se usa o Pretérito *Perfecto Simple* ou *Compuesto*. Isto é, se o enunciador expressar no verbo contemporaneidade em relação ao momento da enunciação (agora), então utilizará o tempo *Compuesto*; ao contrário, se ao enunciar uma ação do passado, esta não for concomitante ao momento da enunciação, deverá utilizar o Pretérito *Simple*. Exemplificando, duas meninas estão conversando e uma diz para a outra: *Esta semana mi madre ha ido a cenar con las amigas*. Logo, *esta semana* indica “esta semana”, ou seja, a semana que transcorre naquele momento e não a semana passada, por isso é incluído o momento em que se fala. Por outro lado, em *El mes pasado trabajé mucho*, ao citar sobre o “mês passado”, o enunciador não inclui o momento em que ele está falando, o agora, apenas conta que no mês passado, isto é, um tempo que já encerrou, ele trabalhou muito, portanto, usa o verbo na forma *Simple (trabajé)*, enquanto no primeiro exemplo utiliza-se o Pretérito *Compuesto (ha ido)*.

Contudo, é importante frisar que este uso sempre será determinado a partir da perspectiva do falante, ou melhor, de como ele expressa determinado verbo. Afinal, no caso dos verbos que expressam emoções, eles podem ser enunciados pelo falante de diferentes maneiras. Vejamos como exemplo o verbo *morir*, o qual pode ser usado em uma oração da seguinte forma: *Mi tía murió el año pasado*. Em contrapartida, também é possível enunciar: *Mi tía ha muerto el año pasado*. Seguramente, ao levar em consideração apenas o marcador temporal, *el año pasado*, seria usado o verbo no Pretérito *Perfecto Simple*, pois trata-se de um tempo não concomitante ao da enunciação. Entretanto, alguns verbos que remetem a diferentes sentimentos/emoções, como *morir*, podem ser conjugados de uma forma ou de outra. Dito de outra forma, se a pessoa, ao enunciar, sente que este é um tempo ainda presente para/em si, poderá usar o *Perfecto Compuesto*, mesmo levando em consideração que “ano passado” é um marcador temporal que determina um tempo que já passou e não é o mesmo tempo do momento da enunciação do falante.

Sendo assim, podemos perceber que além de existir a diferenciação no uso do *Simple* e do *Compuesto* pela questão do tempo, do momento em que se enuncia, que poderá ser concomitante ou não ao momento da ação e, a partir disso, usar um ou o outro, também é possível, em casos em que o verbo remete a uma emoção, lembrança ou sentimento, o que é

subjetivo, que o enunciador prefira usar o verbo de forma simples ou de forma composta. Portanto, vale destacar, não será considerado um desvio da regra se o verbo remeter a uma situação que envolva sentimentos e for enunciado de forma diferente do que deveria.

Dito isso, retomamos que na Língua Espanhola o Pretérito *Perfecto Compuesto* é construído com o uso do verbo *haber* mais o particípio do verbo principal. A *Gramática de la Lengua Española*, de Emilio Alarcos Llorach (1999), ao contextualizar os verbos, enfatiza que

na perspectiva do pretérito e a anterioridade na perspectiva do presente podem coincidir em suas referências e causar confusão no uso das duas formas. A mesma realidade pode ser designada de uma forma ou de outra, dependendo da perspectiva (temporal ou psicológica) adotada pelo falante (Alarcos Llorach, 1999, p. 166)<sup>5</sup>.

Além disso, o gramático Alarcos Llorach (1999) apresenta o seguinte exemplo: *El día dos se iniciaron las hostilidades*; em contrapartida, exprime: *Este mes se han iniciado las hostilidades*. Conforme Alarcos Llorach (1999), a expressão *El día dos* refere-se a um tempo no passado que não inclui o momento de fala/escrita da pessoa do discurso. Entretanto, na expressão *este mes*, percebe-se que o tempo expresso pelo verbo inclui o momento da fala/escrita. Para melhor compreensão, pelas palavras de Alarcos Llorach (1999, p. 166):

A diferença de conteúdo reside no fato de que o mesmo evento é localizado, antes no momento da fala, em dois segmentos temporais distintos: ao dizer no segundo dia nos referimos a um segmento de tempo em que não está incluído o momento da fala; ao dizer este mês, em vez disso, o início das hostilidades, situa-se num trecho temporal que inclui também o momento em que se fala. Assim, o mesmo evento, objetivamente anterior, se expressa, conforme a perspectiva adotada, com o antepresente ou com o pretérito<sup>6</sup>.

Em consonância, Fiorin (2012) apresenta, de forma geral, que ao enunciar se estabelece um momento referencial, o qual é um marco temporal e, a partir deste marco, é que será possível classificar se o momento é o mesmo da enunciação, é posterior ou anterior a ela.

O pretérito perfeito I marca uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente. Luiz Felipe Scolari assumiu a seleção para salvar a pátria do vexame da eliminação de uma Copa. (VEJA, julho de 2002, Ed. 1758 A, p. 22). O momento de referência presente é um agora. Em relação a ele, o momento do acontecimento (assumir) é anterior, ou seja, em algum momento

<sup>5</sup> la perspectiva de pretérito y la anterioridad en la perspectiva de presente pueden coincidir en sus referencias y producir la confusión en el uso de las dos formas. Una misma realidad puede designarse de una u otra forma, dependiendo de la perspectiva (temporal o psicológica) que adopte el hablante.

<sup>6</sup> La diferencia de contenido estriba en que se sitúa un mismo hecho, anterior al momento de habla, en dos segmentos temporales diversos: al decir el día dos nos referimos a un segmento temporal en que no está incluído el momento de habla; al decir este mes, en cambio, el inicio de las hostilidades se coloca en un trecho temporal que también abarca el momento en que se habla. Así, un mismo acontecimiento, objetivamente anterior, se expresa, según la perspectiva adoptada, con el antepresente o con el pretérito (Llorach, 1994, p. 166).

anterior ao momento em que estou falando, Scolari assumiu a seleção (Fiorin, 2003, p. 576).

A partir do exemplo, é possível perceber que a enunciação foi em um agora, tempo presente, mas a ação de *assumir*, que foi o momento do acontecimento enunciado, foi anterior ao da enunciação. Logo, o tempo é pretérito, ocorre anterior ao momento da enunciação.

Além disso, é importante destacar um exemplo apresentado por Fiorin (2003), que retrata exatamente o ponto principal deste capítulo:

É preciso notar uma diferença existente entre o português e outras línguas românicas, por exemplo, o francês, o italiano e o romeno, no que concerne ao uso do pretérito perfeito. Em italiano, a diferença entre o passado composto e o passado simples é a mesma. Por exemplo, diz-se *due anni fa andammo in Scozia e Dio ha creato il mondo*. No primeiro caso, usa-se o passado simples, porque o acontecimento fomos à Escócia é concomitante ao marco temporal há dois anos; no segundo, utiliza-se o passado composto, porque o acontecimento criar o mundo ocorre num momento anterior ao momento da fala. Já em português o pretérito perfeito simples é usado nos dois casos, porque o pretérito perfeito composto não tem propriamente uma função temporal, mas sim aspectual. Com efeito, se se diz João tem lido até tarde neste mês, tem lido localiza o início do acontecimento num momento anterior ao momento de referência presente e, ao mesmo tempo, indica sua continuidade no momento presente. Dessa forma, tem um valor aspectual iterativo e inacabado (Fiorin, 2003, p. 576).

Fiorin (2003) cita que em algumas línguas os verbos no passado são conjugados de forma simples ou de forma composta, entretanto, em português, usa-se o pretérito de forma simples nos dois casos, isto é, no caso de ser um acontecimento que é concomitante ao marco temporal ou no caso de o acontecimento ocorrer anteriormente ao momento de fala, ou seja, não é usado a forma composta nos verbos do pretérito em português. Vejamos o exemplo de uma oração em língua portuguesa: “Esta manhã, nós abrimos a caixa de chocolates”.

Nesta oração, ao utilizar o marcador temporal esta manhã, o enunciador inclui o momento em que enuncia, isto é, relata uma ação que é concomitante ao momento da enunciação, entretanto, na língua portuguesa, não se modifica ou acrescenta nenhuma palavra por este fato, diferentemente da Língua Espanhola. Esta oração possui a mesma classificação que na sentença: “No ano passado viajei para Madrid”, na qual o marcador temporal não é concomitante ao momento em que se fala. Contudo, mesmo tendo diferença no marcador temporal, no português usa-se o Pretérito Simples em ambas as ocasiões.

Constatamos a diferença no uso dos verbos, conforme explicitado por Bechara (2009, p. 346):

O pretérito perfeito, pelo contrário, fixa e enquadra a ação dentro de um espaço de tempo determinado” [SA.5, II, 103]: “Marcela *teve* primeiro um silêncio indignado; depois *fez* um gesto magnífico: *tentou* atirar o colar à rua. Eu *retive*-lhe o braço; *pedi*-

lhe muito que não me fizesse tal desfeita, que ficasse com a joia. *Sorriu e ficou*” [MA.1, 55].

Como foi possível observar, a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (2009) apresenta o Pretérito Perfeito da Língua Portuguesa determinado em um tempo. Ou seja, a ação é fixa e, assim, apresenta o passado que já se encerrou e não leva em consideração o momento de fala de forma específica para distinguir se este é incluso ou não no que está sendo enunciado, diferentemente da Língua Espanhola.

Dito isso, no decorrer deste capítulo, realizamos uma análise histórica da linguística, bem como tecemos algumas considerações acerca da categoria pessoa, tempo e lugar da enunciação, a partir das contribuições de Fiorin (2003, 2012), o qual aborda as concepções de Benveniste. Por fim, demonstramos, com base na gramática espanhola de Alarcos Llorach (1999), as duas formas que o verbo pode ser usado no passado, Pretérito *Perfecto Compuesto* e Pretérito *Perfecto Simple*, a primeira forma usada quando a ação expressa pelo verbo inclui o momento em que ela está sendo enunciada; e a segunda forma usada quando a pessoa do discurso, o eu, ao enunciar, não engloba o tempo da enunciação, isto é, o momento em que enuncia.

Portanto, para fim de análise e compreensão, observamos um exemplo na Língua Espanhola e um na Língua Portuguesa sobre o uso dos verbos no passado e consideramos ser importante mostrar ao aluno essa diferença, pois como na Língua Portuguesa o verbo não é empregado de duas formas, o aluno pode não perceber sua aplicabilidade na Língua Espanhola.

Desse modo, o aprendiz poderia usar no exemplo citado em espanhol anteriormente – *Este mes se han iniciado las hostilidades* – a seguinte forma: “este mês se iniciaram as rivalidades”. Entretanto, no espanhol, como a expressão *este mês* inclui o momento da fala, usa-se o verbo *Perfecto Compuesto*, que é constituído pelo uso do verbo *haber*, conjugado na pessoa do discurso, neste caso *han*, e pelo particípio do verbo principal, *iniciado*.

Portanto, ao abordarmos que o verbo é enunciado a partir da perspectiva do falante, o qual instaura no momento da enunciação um eu (pessoa do discurso), o aqui (lugar) e um agora (tempo), percebemos que propor aos alunos o conteúdo dos verbos é muito desafiador, visto que eles precisam, primeiramente, entender que a enunciação parte da perspectiva do falante, isto é, dos elementos acima citados, os quais envolvem o marcador temporal e, além disso tudo, também levam em consideração os verbos que expressam as emoções, os quais, em razão da subjetividade do falante, podem não seguir a “regra” do marcador temporal.

Após os exemplos abordados, os quais oportunizaram uma exemplificação do uso dos verbos no passado, é possível pensar que a língua é constituída a partir de regras de

funcionamento sistêmico que permitem a intercompreensão, o entendimento mútuo, a socialização e possibilita a vida em sociedade. Conforme Saussure (2012), citado anteriormente, a língua é uma parte essencial e social da linguagem, é ela que nos viabiliza, através do conhecimento de seus códigos, compreender e ser compreendido, viver com o outro que também faz parte da sociedade e que também conhece aquele código.

Isso posto, percebemos os fatores envolvidos para a construção de uma comunicação efetiva e coerente com as normas linguísticas. Por isso, é importante sempre buscar novas práticas e didáticas que auxiliem os alunos na aprendizagem efetiva, pois, muito mais que aprender a conjugar os verbos, eles precisam entender os elementos envolvidos em uma ação e o motivo de usarmos de tal forma em cada situação, porque, como vimos, sempre parte da perspectiva de quem enuncia.

No próximo capítulo, abordamos a prática do ensino da Língua Estrangeira com ênfase na Instrução com Foco na Forma.

## 2 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA X INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA

Neste capítulo, primeiro, fazemos uma retomada histórica do ensino de língua estrangeira, a fim de entender o processo pelo qual passou e como é atualmente. Após isso, explicitamos, a partir dos teóricos, a Instrução com Foco na Forma e as suas especificidades que auxiliaram na construção desta pesquisa.

### 2.1 BREVE RETOMADA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Conforme visto no capítulo anterior, conhecer a língua é o que nos permite viver em sociedade, é o que nos coloca em contato com outras pessoas, por isso é de extrema importância aprendê-la. Contudo, além da língua materna, também é preciso aprender uma segunda língua, dado que as possibilidades de relações interpessoais entre os povos é cada vez maior, por motivos de melhores condições para viajar e conhecer outros países e até mesmo pelas inúmeras formas de contato que a tecnologia proporciona. Sendo assim, acreditamos que aprender novas línguas faz parte do processo de evolução da sociedade atual.

Nesse sentido, o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas e particulares, nos diferentes níveis de ensino, é fundamental. Diante disso, alguns pais podem procurar, logo cedo, colocar seus filhos em cursos particulares, para que, além da escola, possam ter conhecimento acerca do idioma, bem como um aprendizado mais individualizado da língua-alvo. Por outro lado, outros alunos só terão o contato com a língua estrangeira na educação básica e é justamente por esse motivo que o ensino é tão importante em escolas públicas, visto que viabiliza a todos os alunos o acesso à aprendizagem.

Sabemos que o ensino de língua estrangeira não é uma prática recente, portanto é preciso analisar o seu processo, a fim de conhecer quais foram as evoluções ao longo dos anos e, sobretudo, o que ainda é possível mudar para deixá-lo mais eficiente e acessível para os alunos. Portanto, discorreremos acerca da linha do tempo da prática de ensino de uma segunda língua, a partir dos teóricos estudados.

Segundo Germain (1993), a conquista dos sumérios pelos acadianos, aproximadamente no ano de 2300 a.C., fez com que os acadianos adotassem o sistema de escrita dos sumérios e aprendessem a nova língua, principalmente através da escrita, o que possibilitou a primeira prática de ensino de língua estrangeira de que se tem apontamento. Com o tempo, surgiram os primeiros manuais de aprendizagem de língua estrangeira (Martins, 2017).

Durante a Idade Média, o latim possuía muito prestígio, visto que era considerado a língua da Igreja. Entretanto, no século XVI, isso mudou um pouco, pois deveria ser ensinado o latim como norma culta e o vernáculo como língua popular. Sendo assim, as línguas vernáculas foram ganhando espaço e o latim sendo menos usado, o que possibilitou, com o passar do tempo, que as línguas vernáculas fossem ensinadas na escola.

De acordo com Martins (2017), à época, o latim era ensinado na língua dos alunos e as atividades eram compostas de frases isoladas em língua materna. Entretanto, conforme apresenta o teórico, a partir do século XVIII, o ensino através de frases isoladas é deixado de lado e passa a ocorrer fundamentado em textos em língua estrangeira. É a partir desse ensino que se consagra o “método gramática-tradução”, ou também chamado “tradicional” (Martins, 2017).

Diante disso, para aprofundarmo-nos nas diferentes práticas de ensino, com base em Martins (2017), apresentamos as principais metodologias de ensino de língua estrangeira. Contudo, antes, é importante diferenciar alguns termos utilizados ao se tratar da aprendizagem de língua estrangeira, a fim de que seja possível um entendimento mais claro e completo acerca de abordagem, método e metodologia.

Segundo Anthony (2011), a abordagem é um “conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas”. Nesse sentido, podemos entendê-la como percepções que se constroem e que são relacionadas à língua e a como ensinar e aprender as línguas estrangeiras.

Já o método é “um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem. Nenhuma parte dele contradiz e ele se baseia na abordagem selecionada. A abordagem é axiomática, o método é procedimental” (Anthony, 2011). Em outras palavras, a abordagem possui princípios evidentes por si mesma, é inquestionável, e o método é um processo, é o desenvolvimento da prática de ensino. Em síntese, podemos entender que o método é a forma como planejamos apresentar o material a ser estudado.

Por fim, quanto ao termo metodologia, Anthony (2011) utiliza como exemplo a língua inglesa para enfatizar que

dentro de uma abordagem pode haver muitos métodos. Vários fatores influenciam a apresentação ordenada da língua aos alunos. A ordem será influenciada pela natureza da língua do aluno comparada ao inglês. Ensinar inglês a falantes de chinês é metodologicamente distinto. A idade do aluno, sua bagagem cultural e sua experiência prévia com o inglês modificam o método empregado. A experiência do professor e seu nível de domínio da língua inglesa são significativos. Deve-se levar em conta se o objetivo do curso é a leitura, a fluência na fala ou a assimilação de técnicas de tradução. Todos esses fatores modelam a metodologia. Importa também saber qual é

a importância da língua inglesa no currículo do aluno e o tempo disponível para o seu estudo (Anthony, 2011).

Resumidamente, a metodologia engloba, por exemplo, fatores como os objetivos pretendidos pelos professores, os conteúdos trabalhados com os alunos, os objetivos que o próprio aluno possui com a aprendizagem. Já a abordagem consiste em diferentes suposições sobre a língua e sobre o ensino dessa língua. O método, por sua vez, é o material de ensino, o qual é baseado na abordagem inicialmente escolhida.

Após essa breve definição dos termos, voltamos a pensar nas metodologias. Martins (2017), em seu trabalho, adota o termo metodologia e abordagem como sinônimos<sup>7</sup>. O teórico, então, apresenta a abordagem tradicional, que é a mais antiga, e a qual era usada para ensinar as línguas clássicas, como o grego e o latim. O objetivo dela era transmitir o conhecimento sobre a língua a partir dos textos literários, e a aprendizagem da gramática normativa a partir da tradução. Como vimos, a palavra transmitir nos traz a ideia de uma transmissão de conhecimento e não de diferentes práticas de ensino-aprendizagem.

Até o momento, a ênfase estava no vocabulário e/ou na escrita, e outras práticas eram desconsideradas. Opondo-se a isso, surge a abordagem direta, a qual primava o ensino da língua somente pelo contato com ela, o conhecimento da língua e dos significados, ou melhor, era proposta a partir de imagens, gestos, gravuras, jamais usando a língua materna, conforme Martins (2017).

Depois de um tempo, surge a abordagem áudio-oral ou audiolingual, que “tem como objetivo criar automatismos com a prática intensiva de exercícios estruturais, a fim de permitir ao aluno o desenvolvimento da oralidade” (Martins, 2017, p. 78). Logo, como o próprio nome já apresenta, a ideia era de que os alunos, a partir de diferentes práticas de ensino-aprendizagem, pudessem desenvolver a capacidade da oralidade, tendo como foco essa habilidade a partir de exercícios que os estimulassem a desenvolver conversas com colegas e professor.

Além disso, após a Segunda Guerra Mundial, surge a abordagem audiovisual, que tende a ser um prolongamento da abordagem direta, apresentando diferentes características com o passar dos anos. Essa abordagem teve como base as técnicas da áudio-oral, pois era proposto ao aluno atividades e práticas que partiam da oralidade e de imagens e, conseqüentemente, os alunos aprimoravam seu vocabulário.

---

<sup>7</sup> Nesta pesquisa, adota-se a mesma definição: abordagem são diferentes suposições sobre a língua; método é o material de ensino; e a metodologia são os objetivos, conteúdos, teorias. O termo metodologia e abordagem serão considerados sinônimos neste estudo.

Posteriormente, segundo Martins (2017), surge a abordagem comunicativa, a qual, como o próprio nome diz, defendia que o ensino da língua ocorresse a partir da comunicação. Para Martins (2017, p. 81), “a gramática de base da metodologia comunicativa é a nocional, gramática das noções, das ideias e da organização do sentido”. Isso quer dizer que essa abordagem primava que a gramática fizesse sentido para o aluno, isto é, que a partir das regras aprendidas se pudesse usá-las nos diferentes contextos comunicativos.

Em nossa pesquisa, destacamos a abordagem comunicativa, visto que prezamos por uma aprendizagem que faça sentido ao aluno. Afinal, as práticas propostas precisam ir ao encontro do que o estudante vive em seu cotidiano. Consoante Martins (2017, p. 80), “trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação”. Constatamos, então, que a prática comunicativa desenvolve habilidades importantes para o aluno.

A partir disso, notamos que as atividades que antes eram de repetição de palavras para aprimoramento de vocabulário, nessa abordagem, segundo Martins (2017), deram lugar a exercícios de situações comunicativas simuladas ou até mesmo reais, de forma que o aluno pudesse interagir com outras pessoas, fazendo com que o aluno se torne protagonista da sua aprendizagem.

Logo, um exemplo de abordagem comunicativa, tendo como objetivo propor ao estudante uma aprendizagem mais significativa, é a produção de enunciados linguísticos para diferentes contextos comunicativos, quer sejam já vivenciados ou que poderão vivenciar, como pedir o cardápio em um restaurante ou pedir informação do endereço de uma loja. Cumpre dizer que essas atividades poderão auxiliar os alunos na aprendizagem, visto que envolvem o estudante em uma prática que pode ser vivenciada por ele, envolve suas necessidades, seus desejos e competências linguísticas já desenvolvidas.

Seguindo a linha do tempo, surge, mais tarde, conforme apresenta Martins (2017), a abordagem acional ou perspectiva acional, a qual defende que o aluno é social e deve agir na sociedade. Portanto, foca em atividades que são próximas da realidade do aluno, propondo a formação de enunciados e outras competências que envolvem a vida real do discente, por exemplo, propondo a elaboração de uma oração ou um parágrafo contando sobre sua rotina, ou usando diálogos que vivencia em um supermercado ou em uma farmácia. Para o estudioso,

a sala de aula nessa perspectiva deve prepará-lo a agir em sociedade, trabalho esse, realizado por meio de tarefas reais (efetivas) ou próximas da vida real (virtuais), com ajuda do aparato linguístico que dispõe, de forma a transmitir uma mensagem a partir de um determinado enunciado, até vir à realização de tarefas mais complexas, como a concretização de um projeto comum, em grupo colaborativo (Martins, 2017, p. 82).

Concluimos, dessa forma, que essa abordagem vai ao encontro da anterior, a comunicativa, visto que nesta o aluno também desenvolve a habilidade da prática linguística a partir de situações diversas decorrentes das vivências do seu dia a dia, buscando aproximá-la de situações reais e, a partir disso, desenvolver as habilidades que o professor pensou em desenvolver no aluno em uma aprendizagem significativa.

Por fim, na abordagem plurilíngue, conforme Martins (2017), a partir do momento que um sujeito possui experiência na língua estrangeira que perpassa o grupo social em que vive, não usará mais a língua de forma separada, mas sim desenvolverá uma competência comunicativa, na qual realiza uma ligação entre o conhecimento da língua e as experiências vividas a partir dela e com ela. Podemos perceber que nessa abordagem o foco também é desenvolver uma competência comunicativa, o que promove uma evolução nas abordagens comunicativas ao longo do tempo.

Percebemos, portanto, que em um primeiro momento o aluno é desafiado a aprender apenas as regras gramaticais. Porém, assimilar as normas separadamente não faz mais tanto sentido e, por isso, é preciso colocá-las em prática. Em suma, de acordo com Long (1983), as propostas de aprendizagem que eram desenvolvidas durante a comunicação em sala de aula proporcionaram aos alunos a aprendizagem da língua adicional.

No entanto, ao longo do tempo, novas pesquisas realizadas mudaram opiniões sobre o papel do ensino da gramática em língua adicional. Long (1991), a partir disso, por exemplo, passou a defender que a instrução e a atenção à forma são fatores importantes para a interação na comunicação dos alunos. Sendo assim, também é necessário propor atividades que o aluno possa focar na forma da língua, nas regras, para que a aprendizagem seja mais eficaz.

Diante do exposto, na próxima seção, abordamos o ensino de língua estrangeira a partir da Instrução com Foco na Forma, a qual foi utilizada como orientação teórica para a etapa empírica.

## 2.2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DA INSTRUÇÃO: FOCO NAS FORMAS, FOCO NO SENTIDO E FOCO NA FORMA

Conforme visto anteriormente, o ensino de língua estrangeira passou por algumas “fases”<sup>8</sup> que foram importantes para a construção de diferentes práticas de ensino-

---

<sup>8</sup> O termo fases refere-se à trajetória do ensino de língua estrangeira apresentado na seção anterior.

aprendizagem. Nesse contexto, nesta pesquisa o objetivo é pensar o ensino de língua estrangeira a partir da Instrução com Foco na Forma. Entretanto, abordamos, primeiro, outras formas que foram colocadas em prática para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para, depois, nos determos na Instrução com Foco na Forma.

Long e Robinson (2009, p. 29) apontam que

dependendo das preferências linguísticas do analista, a L2 é decomposta em palavras, posições, regras gramaticais, fonemas, padrões de entonação e acentuação, estruturas, noções ou funções. Os tópicos da lista ou listas resultantes são posteriormente sequenciados para serem apresentados como modelos aos alunos de forma linear e aditiva de acordo com critérios (geralmente avaliados intuitivamente) como frequência, utilidade ou dificuldade<sup>9</sup>.

Segundo Long e Robinson (2009), o ensino de língua estrangeira ocorria a partir de uma sequência de conteúdos apresentados para os alunos em cada nível de ensino. O aluno, por sua vez, precisava se apropriar desses conteúdos e conseguir usá-los na prática comunicativa. Essa prática pedagógica e os materiais utilizados resultaram em uma Instrução com Foco nas Formas, isto é, a estrutura da língua, às regras gramaticais. Os teóricos afirmam que “a programação consiste em informações sobre a L2 apresentadas de forma indutiva ou dedutiva. Os materiais de ensino e os procedimentos de sala de aula que os acompanham são projetados para apresentar e praticar uma variedade de itens linguísticos ou formas” (Long; Robinson, 2009, p. 30)<sup>10</sup>.

Com o passar do tempo, na aprendizagem de uma nova língua, os teóricos citam que surge a *concienciación* (Ellis, 1991; Rutherford e Sharwood Smith, 1985 *apud* Long e Robinson, 2009; Sharwood Smith, 1981 *apud* Long e Robinson, 2009). Nesse momento, na prática escolar, os professores tentam conscientizar os alunos sobre as regras e os elementos da língua-alvo, não querendo necessariamente que os alunos produzam estruturas escritas ou orais com a língua estudada. Para Long e Robinson (2009), essa conscientização respeitava o processo de aprendizagem do aluno, mas isso não mudava o fato de que o ensino ainda estava baseado em uma sequência de conteúdo que era “passada” aos alunos.

Sendo assim, a partir de então, Smith (1991, 1993 *apud* Long e Robinson, 2009) parte para a ideia de que o foco deveria ser o *input*. Entende-se que o *input* é o material que o aluno

---

<sup>9</sup> Dependiendo de las preferencias linguisticas del analista, la L2, se descompone en palabras, posiciones, reglas gramaticales, fonemas, modelos de entonación y acentuación, estructuras, nociones o funciones. Los temas en la lista o listas resultantes son posteriormente secuenciados para ser presentados como modelos a los estudiantes de forma lineal y aditiva según criterios (normalmente evaluados intuitivamente) como frecuencia, utilidade o dificultad.

<sup>10</sup> La programación consiste en información sobre la L2 presentada inductiva o deductivamente. Los materiales pedagógicos y los procedimientos de aula que los acompañan se diseñan para presentar y practicar una serie de apartados lingüísticos o formas.

recebe, são as estruturas linguísticas que aprende, aquilo que é proposto pelo professor e o aluno entende, ou seja, são as informações gerais sobre a língua que chegam até o aluno.

Para exemplificar o *input*, citamos Swain (1985), a qual, em “Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”, apresenta dados de crianças que possuem como primeira língua o inglês e estão aprendendo o francês como segunda língua. Essas crianças fazem pouco uso do francês fora do ambiente escolar, somente em sala, quando estão em contato com o professor e os colegas. Swain (1985) aponta que o *input* da segunda língua, neste caso o francês, para estas crianças, é somente no momento que estão em sala de aula, em contato com o professor e os colegas, isto é, esse contato, a conversação e as atividades realizadas processam o *input*.

Assim sendo, podemos entender que o *input* é o que o aluno recebe, podendo ser um material, um diálogo, ou uma experiência com nativo na língua-alvo. Portanto, ao estar em contato com a língua, no caso desta pesquisa, a partir das atividades propostas, poderão estar em processo de *input*. A partir disso, os alunos passam a conhecer mais vocabulário, a conhecer a estrutura dos verbos, sabendo quando usar o *Perfecto Compuesto* e quando usar o *Simple*, ou seja, todo esse processo vai fazendo sentido para ele, tornando possível a aprendizagem da língua-alvo.

Decerto, o objetivo é apresentar aos discentes as formas da língua-alvo, explicando os elementos desta língua, as regras de uso e as combinações possíveis para a elaboração de orações e, futuramente, de textos. Contudo, o ensino com atenção às formas também não estava levando aos resultados esperados, o significado não era abordado junto ao ensino da regra e, como consequência, estudiosos e professores passaram a recomendar uma Instrução com Foco no Sentido das estruturas estudadas nas aulas de língua estrangeira.

Com isso, Long e Robinson (2009, p. 32) apontam: “A afirmação básica é que pessoas de todas as idades aprendem melhor línguas, dentro ou fora da sala de aula, não tratando as línguas como objeto de estudo, mas experimentando-as como meio de comunicação”<sup>11</sup>. Em outras palavras, ao tratar como meio de comunicação, estudando a partir de ferramentas que façam sentido para os alunos, a aprendizagem tende a tornar-se mais fácil. Portanto, não era defendido um estudo que apenas levasse em consideração o sentido do que o aluno estava aprendendo, mas a partir do uso da língua-alvo desenvolver a competência de se comunicar e interagir com as pessoas em seu entorno, sendo significativo para o aluno, para que ele pudesse aprender e desenvolver as habilidades.

---

<sup>11</sup> La afirmación básica es que personas de todas las edades aprenden mejores idiomas, dentro o fuera de un aula, no tratando las lenguas como objeto de estudio, sino experimentando con ellas como un medio de comunicación.

Posteriormente, surge a atenção à forma, a qual é apresentada pelos teóricos Long e Robinson (2009) como uma possibilidade de ensino. A atenção à forma é inspirada na Hipótese da Interação de Hatch (1978) e Long (1991, 1996), hipótese segundo a qual o processo para aprender uma segunda língua não deve ser somente a partir da explicação de teorias linguísticas, isto é, somente das regras de uso. Para os pesquisadores, para aprender uma língua estrangeira, o aluno precisa se envolver em um ato comunicativo que aborde as regras, tendo uma aprendizagem significativa a partir de regras, mas também de significado.

Logo, como o próprio nome sugere, a Hipótese da Interação defende que para o desenvolvimento da aprendizagem em segunda língua acontecer se faz necessário a interação entre os alunos e outros falantes da língua. A partir disso, o conteúdo a ser trabalhado seriam atividades relacionadas com as suas necessidades, sejam atuais ou futuras, isto é, necessidades práticas do cotidiano que envolvem a interação e, concomitantemente, o conhecimento da estrutura da língua, conforme Long e Robinson (2009).

Para mais, os teóricos apontam que é possível, quando se foca no significado, também focar na forma, na regra da língua. Para auxiliar no entendimento, Long e Robinson (2009) citam um exemplo de que até mesmo um falante nativo, ao estar falando com um desconhecido, com quem possui menos intimidade, faz uma pausa em sua fala para poder pensar na palavra adequada para usar naquela situação/contexto. Sendo assim, ao mesmo tempo que se pensa sobre o sentido do que se está expressando, também se avalia a estrutura gramatical e se realizam escolhas adequadas.

Em suma, Long (1991) define que as instruções são divididas em três, que variam de acordo com o que é exigido do aluno. Por exemplo, se o intuito é que o aluno se concentre principalmente no sistema linguístico é denominado *Focus on Forms* (Foco nas Formas), mas se o intuito é que ele se detenha na mensagem comunicativa, no sentido, denomina-se, então, Foco no Sentido. A partir do momento que a intenção é que o aluno se concentre nos dois, na língua e no significado expresso pela língua, denomina-se *Focus on Form* (Foco na Forma).

A diferença entre Foco nas Formas e Foco na Forma é abordada por Long (1991), que exemplifica a ideia de Foco nas Formas como um conteúdo composto pelos próprios itens linguísticos que direciona, orienta a atenção dos alunos exclusivamente à gramática. Já o Foco na Forma tenta manter a atenção dos aprendizes no sentido e nas regras que sustentam os usos linguísticos.

Portanto, a IFF é uma aliada no processo de ensino-aprendizagem da língua adicional, visto que trabalha com o aluno de uma forma significativa, isto é, não abordando apenas regras, mas construindo a partir delas um contexto significativo, que o auxilie no entendimento e

aprendizagem, bem como aprendizagem com foco nas intenções, sentidos, significados mais profundos veiculados pelos interlocutores.

Ainda, para a aprendizagem ser ainda mais significativa para o aluno, deve-se partir de práticas que envolvam situações do seu cotidiano, por exemplo, o professor pode propor um diálogo entre os alunos simulando uma consulta médica. Assim, os alunos poderão utilizar o verbo *doler*, em espanhol, aprendendo a conjugação e, também, o vocabulário sobre o corpo e sobre as doenças, por exemplo: *Me duele la espalda*.

Sendo assim, estudos que abordam a IFF apresentam como objetivo o ensino da gramática utilizando práticas que façam sentido. Sem dúvida, trata-se de um mecanismo que auxilia no desenvolvimento linguístico do aluno. Nesta pesquisa o foco é proporcionar ao aluno momentos que ele possa de fato perceber o sentido do que está sendo trabalhado e ensinado, assumindo, dessa maneira, a perspectiva da Instrução com Foco na Forma, definida como “qualquer esforço pedagógico usado para chamar a atenção dos alunos a focalizar a estrutura linguística, seja de maneira implícita ou explícita” (Spada, 1997, p. 73)<sup>12</sup>.

Segundo Spada (1997), a IFF é considerada ampla porque tem como foco os diferentes processos do aluno, como o grau de dificuldade da estrutura estudada, o erro, a vergonha da prática oral, que fazem parte da aprendizagem, além da gramática, e que são fundamentais no processo de ensino. Em outras palavras, a IFF não se preocupa apenas com que o aluno aprenda a gramática, mas também preza que aquilo que está sendo estudado faça sentido para ele, para que, conseqüentemente, seja mais fácil entender o conteúdo gramatical.

Além disso, é importante destacar que os teóricos Long e Robinson (2009) enfatizam que um dos motivos pela preferência da Instrução com Foco na Forma ao invés da Instrução com Foco nas Formas se deu pelas descobertas dos estudos comparativos entre o desenvolvimento das línguas naturais e da interlíngua. Segundo os teóricos, cada vez mais existem evidências da importância da atenção à forma, contando com estudos da aprendizagem explícita e implícita, estudos de atenção às formas ou ao significado, sendo estes estudos experimentais.

Para exemplificar, Long e Robinson (2009, p. 41) apresentam

dois estudos neste campo (Dekeyser, 1995; Robinson 1995a, 1996b) apoiam a conclusão de que o ensino com atenção à forma explícita resulta numa aprendizagem de prazo significativamente mais curto do que o ensino implícito de regras simples de L2, sem que os alunos implícitos não tenham vantagem sobre os alunos que recebem instrução em regras complexas. Um estudo (N, Ellis, 1993) demonstra uma vantagem

---

<sup>12</sup> “any pedagogical effort which is used to draw the learners’ attention to language form either implicitly or explicitly”.

de curto prazo para os alunos que recebem instrução sobre regras complexas juntamente com uma exibição estruturada de exemplos. Esses resultados lançam uma nova luz sobre os microprocessos da ASL e estabelecem uma comparação com descobertas e construções teóricas da psicologia cognitiva que podem, portanto, contribuir para uma teoria dos mecanismos da ASL<sup>13</sup>.

Em vista disso, a aprendizagem da língua-alvo e as experiências, as conversas reais, devem percorrer juntos o caminho do ensino. Sabemos que atualmente o professor não é mais visto como o detentor do saber e sim como um mediador dentro da sala de aula, aquele que irá mediar o que os alunos aprendem e, também, aquele que deverá possibilitar a autonomia da aprendizagem de seu estudante. Por isso, esta pesquisa faz uso da Instrução com Foco na Forma, pois a partir dela buscamos auxiliar os alunos na aprendizagem dos verbos no Pretérito Perfeito em espanhol.

Para mais, ao falar de IFF, muitas são as características que devem ser observadas. A próxima seção apresenta que ela pode ser abordada de forma implícita ou explícita, isto é, quando a instrução é explícita já se possui um objetivo com as atividades que se propõe, o professor direciona o aluno à aprendizagem; e quando é implícita, o aluno vai construindo a sua aprendizagem na medida em que realiza as atividades propostas, ou seja, ele as compreende e automatiza as regras de uso.

### 2.3 INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA EXPLÍCITA E IMPLÍCITA

Como vimos anteriormente, a Instrução com Foco na Forma é uma aliada ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira e ela pode ser abordada de diferentes formas, uma delas é a partir da aprendizagem explícita ou implícita.

Dentre os estudiosos sobre a aquisição de uma segunda língua, Krashen (1982), na década de 1970, propôs cinco hipóteses sobre a aquisição de língua estrangeira. Essas hipóteses buscam perceber de que forma o aluno pode atuar/demonstrar sua aprendizagem. As hipóteses são: a diferença entre aquisição e aprendizagem; ordem natural; *input*; monitor e filtro afetivo.

---

<sup>13</sup> Dos estudiosos en este campo (Dekeyser, 1995; Robinson 1995a, 1996b) apoyan la conclusión de que la enseñanza con atención a la forma explícita reduce en un aprendizaje en un plazo significativamente más corto que la enseñanza implícita de reglas simples de la L2, sin que los aprendientes implícitos tengan ninguna ventaja sobre los estudiantes que reciben instrucción de reglas complejas. Un estudio (N, Ellis, 1993) demuestra una ventaja a corto plazo para los alumnos que reciben instrucción sobre reglas complejas junto a una exposición estructurada de ejemplos. Estos resultados arrojan nueva luz sobre los micro-procesos de ASL y establecen una comparación con hallazgos y constructos teóricos de la psicología cognitiva que por tanto pueden contribuir a una teoría de los mecanismos de ASL.

Diante das hipóteses citadas, nos detemos na primeira, que é a diferença entre aquisição e aprendizagem da língua<sup>14</sup>, visto que é uma hipótese importante para esta pesquisa que estuda a aprendizagem de segunda língua. Para o teórico, a aquisição de uma língua se dá de forma natural, sem que o aluno tenha a percepção desse processo, e as habilidades são internalizadas.

A primeira forma é a aquisição da linguagem, um processo semelhante, se não idêntico à maneira como as crianças desenvolvem habilidades em sua primeira língua. A aquisição da linguagem é um processo subconsciente; os adquirentes de línguas geralmente não estão cientes do fato de que estão adquirindo uma língua, mas apenas estão cientes do fato de que estão usando a língua para comunicação. O resultado da aquisição da linguagem, a competência adquirida, também é subconsciente. Geralmente não temos consciência das regras das línguas que adquirimos. Em vez disso, temos uma “sensação” de correção. Frases gramaticais “soam” certas ou “parecem” certas, e erros parecem errados, mesmo que não saibamos conscientemente qual regra foi violada. Outras formas de descrever a aquisição incluem aprendizagem implícita (Krashen, 1982, p. 10)<sup>15</sup>.

Como foi possível perceber, os alunos não estão cientes de que estão adquirindo a língua, somente possuem ciência de que a usam para o ato comunicativo. Por outro lado, a aprendizagem refere-se ao conhecimento consciente. Consoante Krashen (1982, p. 10),

a segunda maneira de desenvolver competência em uma segunda língua é por meio da aprendizagem de línguas. Usaremos o termo “aprendizagem” doravante para nos referirmos ao conhecimento consciente de uma segunda língua, conhecer as regras, estar ciente delas e ser capaz de falar sobre elas. Em termos não técnicos, aprender é “saber sobre” uma língua, conhecida pela maioria das pessoas como “gramática” ou “regras”. Alguns sinônimos incluem conhecimento formal de um idioma ou aprendizado explícito<sup>16</sup>.

Conforme o teórico, em um processo de aprendizagem, o estudante conhece as regras e está ciente delas. Sendo assim, destacou-se na pesquisa a hipótese da diferença entre aquisição e aprendizagem da linguagem, pois Krashen (1982) defende dois sistemas para o conhecimento de uma língua: o conhecimento aprendido e o adquirido. Afinal, ao adquirir uma língua, o

---

<sup>14</sup> Respeito a definição de Krashen (1982) que a aquisição e aprendizagem são coisas distintas, mas neste estudo serão consideradas sinônimos.

<sup>15</sup> The first way is language acquisition, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are Only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a “feel” for correctness. Grammatical sentences “sound” right, or “feel” right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated. Other ways of describing acquisition include implicit learning.

<sup>16</sup> The second way to develop competence in a second language is by language learning. We will use the term “learning” henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. In non-technical terms, learning is “knowing about” a language, known to most people as “grammar”, or “rules”. Some synonyms include formal knowledge of a language, or explicit learning.

processo é subconsciente, já para aprender uma língua, o processo é consciente para o aluno. Logo, para Krashen (1982), os sistemas denominados aprendido e adquirido são, na verdade, o conhecimento chamado de explícito e implícito, respectivamente.

Por sua vez, Ellis (2005) aponta que na produção de conhecimento na forma implícita, o objetivo é propor diferentes atividades para o aluno e que, a partir delas, ele construa sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, automatize e compreenda as regras. Neste caso, segundo o autor, o aprendiz entra em contato com materiais em língua estrangeira, podendo ser oral ou escrito, o que proporcionará a aprendizagem e a automatização das regras que são estudadas.

Por outro lado, para Ellis (2005), o conhecimento explícito “é conscientemente retido, compreensível e verbalizável, e normalmente é acessado por meio de um processo controlado quando os aprendizes experimentam algum tipo de dificuldade linguística no uso da L2” (Ellis, 2005, p. 40)<sup>17</sup>. Para mais, no processo de aprendizagem explícita, o professor organizará sua atividade já com uma pretensão da resposta do aluno e este terá em mente as regras já estudadas.

Desse modo, verificamos que a diferença entre os dois saberes, explícito e implícito, é a consciência, por isso foi analisado seu papel na aprendizagem de língua adicional. Schmidt (1990) contribuiu teoricamente apresentando quatro tipos de consciência. Segundo o teórico, a consciência como intencionalidade é aquela em que o próprio estudante se esforça para aprender; a consciência como atenção é a que não parte totalmente da vontade do aluno, mas ele foca em determinados aspectos da língua; a consciência como ciência é aquela em que o aluno está ciente do alvo a ser estudado; e a consciência como controle, em que o aluno possui o domínio do seu processo de aprendizagem.

A partir da contribuição de Schmidt (1990) sobre a consciência, constatamos que muitas são as formas de desenvolvimento do aluno, porém é importante refletir que não está ao alcance do professor controlar e atender todos os processos de aprendizagem, visto que o aluno também precisa se esforçar para a sua aprendizagem, precisa ter o interesse, a vontade e, a partir disso, construir a sua aprendizagem. Assim como os professores buscam diferentes práticas, os alunos também precisam fazer o seu papel.

Em contrapartida, ao possuir os estudos sobre a diferença entre o explícito e o implícito, alguns teóricos passaram a questionar se poderia existir alguma relação entre eles também, isto é, se é possível passar do saber implícito para o explícito ou vice-versa. Por isso, surgiram hipóteses, a saber: a Hipótese da Não Interface; a Hipótese da Interface Forte e a Hipótese da

---

<sup>17</sup> Se retiene de manera consciente, es aprehensible y verbalizable, y normalmente se accede a él mediante un proceso controlado cuando los aprendientes experimentan algún tipo de dificultad lingüística en el uso de la L2 (Ellis, 2005, p. 40).

Interface Fraca. Acerca da Hipótese da Não Interface, Krashen (1985) aponta que não existe relação entre os dois conhecimentos, pois são processos distintos.

Assim sendo, de acordo com o teórico, ao adquirirmos uma língua, o processo será incidental e implícito, a partir do *input*, já ao aprendermos uma língua, tem-se o inverso, se dá de forma intencional e explícita, visto que são dois processos distintos no cérebro. Logo, ao aprendermos uma língua o processo é consciente, por isso deve ser abordado de maneira diferente do processo de adquirir uma língua, o qual é inconsciente.

Por outro lado, Sharwood Smith (1994) define a Hipótese da Interface Forte como um processo em que o conhecimento explícito se torna implícito quando, ao realizar práticas na língua, ele já está automatizado no aluno. Dito de outra forma, trata-se de um processo em que, ao estar aprendendo a segunda língua, o aluno automatiza a prática linguística, ou seja, as regras ficam claras e ele realiza as atividades propostas, por exemplo, de forma natural – o conhecimento que era explícito se torna implícito.

Já para a Hipótese da Interface Fraca, Schmidt (1990) defende que o explícito não se transforma em implícito, mas possibilita essa ocorrência quando permite que os alunos percebam os detalhes das formas que estão no *input*. Portanto, a transformação de um para o outro não acontece, porém tendo a língua-alvo na ação comunicativa, o aluno perceberá e terá consciência da língua que está sendo falada, o que ajudará em seu processo de aprendizagem.

Em suma, na Hipótese da Interface Fraca leva-se em consideração a prática comunicativa. Desse modo, ao apresentar para os alunos atividades sobre o uso dos verbos no Pretérito *Perfecto Simple* e *Compuesto* no momento do pré-teste, o processo se deu através de um conhecimento mais explícito, visto que os alunos ainda não haviam recebido a explicação das regras gramaticais. Por outro lado, no momento que os alunos realizaram as atividades da intervenção, como havia sido feita explicação, eles conheciam as regras de uso, o processo se deu de forma explícita dedutiva, pois os alunos puderam ter a consciência das regras que foram aprendidas e aplicá-las.

Além disso, a Hipótese da Interface Fraca, conforme Schmidt (1990), acontece a partir de uma abordagem comunicativa, pois auxilia que o aluno perceba e tenha consciência da língua falada. Segundo apresentado por Martins (2017, p. 81), a metodologia comunicativa “[...] é a nocional, gramática das noções, das ideias e da organização do sentido”. É importante destacar que nesta pesquisa a prática comunicativa foi desenvolvida, pois o estudo das regras ocorreu a partir da perspectiva do falante, isto é, do tempo da enunciação, o que possibilita que o aluno desenvolva a consciência da regra.

Para mais, Dekeyser (2009) foi outro autor importante que pesquisou sobre o conhecimento explícito e implícito. Segundo o estudioso, nos anos 1990 passaram a defender o ensino a partir da forma, porém, em vista disso, verificou-se a necessidade de saber de que maneira essas formas poderiam ser trabalhadas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Logo, a partir de suas pesquisas, Dekeyser (2009) apresenta uma percepção de que os alunos aprendem de forma mais fácil a partir da instrução explícita, em que o aluno está consciente das regras aprendidas, do que de forma implícita, quando o aluno não tem ciência da aprendizagem. Não obstante, segundo o estudioso, mesmo que o aluno tenha mais facilidade na instrução implícita, ele não será capaz de assimilar as regras e utilizá-las em outros momentos de situações semelhantes, isto é, em outras atividades, em outros contextos comunicativos que envolvam a regra que ele já aprendeu. Contudo, é preciso salientar que essa percepção parte dos resultados obtidos da pesquisa de Dekeyser (2009).

Portanto, ao levarmos isso ao contexto da sala de aula, é possível concordar que cada aluno possui um processo de aprendizagem e nem sempre alcançamos de forma positiva a todos, a partir de uma prática somente. Além do que já foi apresentado, destacamos que a Instrução pode se dar também a partir de um ensino dedutivo e indutivo. Na intervenção dedutiva, o ensino é programado, o aluno tem pronto o que e quando aprender. Ao contrário, na intervenção indutiva, são apresentadas aos alunos condições para que possam experienciar a aprendizagem da língua-alvo, conforme explicitamos na seção a seguir.

## 2.4 ENSINO DEDUTIVO E INDUTIVO

Sabemos que a aprendizagem pode ser proposta para os alunos de forma explícita ou implícita. Ademais, ela pode ser dedutiva ou indutiva, posto que o ensino é um processo de intervir na aprendizagem. De acordo com Ellis (2005, p. 13),

o ensino pode ser considerado uma tentativa de intervir no processo de aprendizagem de uma língua; uma intervenção que pode envolver dois grandes tipos de programas. Na intervenção direta, o ensino estabelece o que os alunos devem aprender e quando devem aprender. [...] Na intervenção indireta, o objeto do ensino é a criação de condições para que os alunos possam ter experiências de aprendizagem sobre como se comunicar em L2<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> La enseñanza puede ser considerada un intento de intervenir en el proceso de aprendizaje de lenguas; una intervención que puede involucrar dos grandes tipos de programas. En la intervención directa, la enseñanza establece lo que los estudiantes han de aprender, y cuando han de aprenderlo. [...] En la intervención indirecta, el objeto de la enseñanza es la creación de condiciones para que los aprendientes puedan disponer de experiencias de aprendizaje sobre como comunicarse en la L2.

Percebemos que o ensino é uma forma de intervir na aprendizagem do aluno, isto é, a partir de o que é abordado, de como é abordado, a aprendizagem se constrói (Ellis, 2005). Nesse viés, Ellis (2005) apresenta que o ensino pode partir de uma instrução direta, na qual o ensino é programado para o discente e ele seguirá uma sequência de conteúdos, pensados pelo professor, que trabalharão com a forma em questão. Ou poderá ocorrer a partir de uma instrução indireta, na qual o professor apresentará condições, como propor diferentes situações de comunicação, disponibilizar materiais na língua estrangeira ou abordar diferentes práticas que levem o aluno a desenvolver a aprendizagem.

Contudo, os teóricos passaram a investigar se algumas formas de intervenção poderiam ser mais efetivas que outras, e Ellis (2005) afirma que é necessário identificar, a princípio, quais são as opções de intervenção que existem e depois investigar quais contribuições cada uma delas pode oferecer para uma aprendizagem mais benéfica.

Para mais, Ellis (2005) expõe que na intervenção com Foco nas Formas existem algumas opções de ensino e cita as principais, sendo elas: ensino explícito, o qual abrange (*didáctica – deductiva*) e (*descubrimiento – inductivo*); ensino implícito, o qual contém o (*input sin realizar e input realizado*); *input* estruturado; prática de produção (controlada e funcional); e, por último, a *retroalimentación para la corrección* (implícito e explícito).

Conforme Ellis (2005), o ensino explícito aborda duas formas de aprendizagem explícita: a primeira, chamada *didáctica – deductiva*, na qual os alunos devem prestar atenção às formas que serão explicadas para que as compreendam; já a segunda, denominada *descubrimiento – inductivo*, o professor propõe para os alunos materiais que ilustram as formas que devem ser aprendidas e, assim, os discentes precisam descobrir o funcionamento da forma a partir dos dados recebidos.

Já o ensino implícito aborda o *input sin realizar*, o qual propõe que os alunos possam descobrir/deduzir o funcionamento da forma proposta em um processo que não seja consciente para ele; por outro lado, o *input realizado* é abordado a partir das formas que são objeto de estudo e são destacadas, por exemplo, a forma estudada estará escrita em itálico para diferenciar das outras, possibilitando aos alunos que percebam as formas de estudo (Ellis, 2005).

A outra opção apresentada por Ellis (2005) é o *input* estruturado, no qual são propostos dados da língua estrangeira para que os estudantes possam entendê-los e automatizarem em sua mente. Ainda, o teórico apresenta a opção de prática de produção, na qual os alunos devem produzir enunciados que contenham a forma que está sendo estudada, podendo ser controlada, quando o aluno é guiado para realizar atividades que tenham a forma que é o foco no momento,

ou pode ser funcional, quando o aprendiz deve produzir enunciados com as formas que estão sendo estudadas a partir de um contexto.

Por último, Ellis (2005) cita a *retroalimentación para la corrección* (implícito e explícito), a qual é proposta a partir de um ensino que proporciona um *feedback* para o aluno após a realização de suas atividades. A *retroalimentación* é implícita quando se realiza esse *feedback* sem indicar ao aluno que ele cometeu esse erro; por outro lado, é explícita quando o processo do *feedback* deixa claro para o aluno que ele cometeu determinado erro.

Como foi possível observar, essas são as opções de ensino com Foco nas Formas e Foco na Forma e, segundo Ellis (2005), mais de uma opção pode ser abordada em uma aula de língua adicional:

Por exemplo, uma aula típica de gramática pode começar pedindo aos alunos que leiam um diálogo no qual os exemplos da forma objeto de estudo aparecem destacados em itálico (ensino implícito/*input* intensificado). Disso pode seguir uma apresentação formal da forma em questão (ensino explícito – didática). Assim mesmo, se pode pedir aos alunos que realizem alguns exercícios do tipo preencher lacunas (prática de produção/controlada) e depois que participem de um jogo de interpretações que lhes dê a oportunidade de usar, em uma produção livre, a forma objeto de estudo que praticaram (prática de produção/funcional). [...] (Ellis, 2005, p. 17)<sup>19</sup>.

Novamente, de acordo com Ellis (2005), é possível abordar mais de uma opção das citadas anteriormente em uma aula de língua estrangeira e cada uma delas vai auxiliar o aluno a desenvolver diferentes habilidades. Além disso, como visto acima, o ensino poderá partir *da Didáctica (deductiva)* ou do *Descubrimiento (inductivo)*:

A abordagem baseada na didática fornece uma explicação direta dos aspectos gramaticais e, conseqüentemente, enquadra-se numa abordagem dedutiva. Por outro lado, a abordagem baseada na descoberta envolve o uso de vários tipos de atividades de conscientização linguística que orientam os alunos na descoberta de regras gramaticais, fornecendo-lhes amostras de L2 para análise e instruções sobre como fazê-lo. Entendida desta forma, esta abordagem de ensino apresenta-se como indutiva. (Ellis, 2005, p. 17)<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Por ejemplo, una clase típica de gramática puede comenzar pidiendo a los alumnos que lean un diálogo en el cual los ejemplos de la forma objeto de estudio aparecen destacados en cursiva (enseñanza implícita /input intensificado). A ello puede seguir una presentación formal de la forma en cuestión (enseñanza explícita/didáctica). Asimismo, se puede pedir a los alumnos que realicen unos ejercicios del tipo “completar huecos” (práctica de producción/controlada) y Después participen en un juego de rol que les brinde la oportunidad de usar, en una producción libre, la forma objeto de estudio que han practicado (práctica de producción/funcional).

<sup>20</sup> El enfoque basado en la didáctica proporciona una explicación directa de los aspectos gramaticales, y en consecuencia se inscribe en un enfoque deductivo. Por otro lado, el enfoque basado en el Descubrimiento comporta el uso de diversos tipos de actividades de concienciación lingüística que guían a los aprendientes en el Descubrimiento de las reglas gramaticales al proporcionarles muestras en la L2 que deben analizar e instrucciones acerca de cómo hacerlo. Entendido así, este enfoque de enseñanza se presenta como inductivo.

Com base nas definições de Ellis (2005), percebemos que a partir de uma abordagem didática que proporciona aos alunos explicações sobre os aspectos gramaticais, o uso da língua, as formas, tem-se uma abordagem dedutiva. A título de exemplo, quando explicamos aos alunos o que é verbo, como ele pode ser conjugado, quais são seus modos e mostramos exemplos.

Por outro lado, uma abordagem de descobrimento apresenta ao aluno atividades que o auxiliem a descobrir as regras da língua e, a partir delas, poderá entender o uso, trata-se, portanto, de uma abordagem indutiva.

Sendo assim, para realizar a presente pesquisa, levamos em consideração as definições acima citadas e sua importância para proporcionar uma atividade diferente aos alunos, buscando, é claro, auxiliar em seu aprendizado. Nesse sentido, o primeiro momento da pesquisa foi o pré-teste, no qual os alunos realizaram a atividade sem nenhuma explicação inicial.

Em contrapartida, na aula de intervenção pedagógica foram apresentadas aos alunos as regras de uso dos verbos *Simple* e *Compuesto*, os marcadores temporais utilizados em cada um deles, alguns exemplos, e, por fim, foram propostas atividades de fixação. Logo, na intervenção, a abordagem feita para o conhecimento dos alunos foi explícita e dedutiva, visto que, após apresentar a regra, deveriam chegar até a regra pela regra, a partir do conhecimento que construíram.

É possível concluir que o pré-teste e o pós-teste aconteceram a partir de um ensino mais explícito. Na intervenção pedagógica, as atividades de fixação que foram propostas tiveram como objetivo instruir o aluno sobre o uso dos verbos no passado em espanhol, aprender quando usar o *Simple* e quando usar o *Compuesto*, como cada um é estruturado, quais são os marcadores temporais de cada um e o que levar em consideração na oração para saber qual utilizar. Sendo assim, o aluno estava utilizando um conhecimento explícito dedutivo, pois estava realizando as atividades a partir da regra que aprendeu, ou seja, chegou ao conhecimento da regra pela própria regra e, como visto anteriormente, no conhecimento explícito, o objetivo é chamar a atenção do aluno para as diferentes estruturas linguísticas e, então, ser possível desenvolver o conhecimento.

Após a análise sobre a aprendizagem explícita e implícita, observamos que os desafios para ensinar uma nova língua são grandes. Além do exposto, também é possível analisar a instrução de forma isolada e integrada, conforme apresentado na seção a seguir.

## 2.5 A INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA ISOLADA E INTEGRADA

Percorremos, até o momento, um caminho de análise de diferentes formas de se apresentarem aos alunos as estruturas e seus usos na aprendizagem de uma língua-alvo. Como vimos, essa aprendizagem pode ser de forma implícita ou explícita e, além disso, é importante destacar de que maneira pode ser proposta aos alunos, ou seja, quais são os elementos apresentados e a organização da explicação para os estudantes.

Diante disso, a IFF pode ser abordada de forma integrada, que é o processo de propor aos alunos uma prática comunicativa e, a partir dela, chamar a atenção para a forma da língua. Ou seja, mesmo sendo uma prática comunicativa, focar também nas características da forma, nas regras, pode ser uma intenção do professor ou pode ocorrer de forma incidental. Logo, quando o aluno é exposto ao conhecimento lexical, à regra e à prática comunicativa, nomeia-se de instrução integrada. Conforme Spada e Lightbown (2008, p. 186),

no FFI integrado, a atenção dos alunos é atraída para a forma da língua durante o ensino comunicativo ou baseado em conteúdo. Esta definição corresponde ao foco na forma (planejada e incidental) conforme definido por Ellis (2002a) e por Doughty e Williams (1998). Isto é, embora o foco na forma ocorra dentro de uma atividade comunicativa, as características linguísticas em foco podem ter sido antecipadas e planeadas pelo professor ou podem ocorrer incidentalmente no decurso da interação contínua<sup>21</sup>.

Por outro lado, será abordada de forma isolada quando o aluno é exposto somente às regras do idioma e o professor não aborda essa regra juntamente com a prática comunicativa, pois acredita que não conseguirão entender a característica durante a prática comunicativa sem antes aprender sua forma e o seu significado, portanto denomina-se instrução isolada.

FFI isolado é o fornecimento de instrução em aulas cujo objetivo principal é ensinar aos alunos sobre uma característica específica do idioma, porque o professor acredita que é improvável que os alunos adquiram a característica durante atividades comunicativas sem a oportunidade de aprender sobre a característica em uma situação em que sua forma e significado podem ser esclarecidos (Spada; Lightbown, 2008, p. 187)<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> In integrated FFI, the learners' attention is drawn to language form during communicative or content-based instruction. This definition corresponds to focus on form (both planned and incidental) as defined by Ellis (2002a) and by Doughty and Williams (1998). That is, although the form focus occurs within a communicative activity, the language features in focus may have been anticipated and planned for by the teacher or they may occur incidentally in the course of ongoing interaction.

<sup>22</sup> Isolated FFI is the provision of instruction in classes whose primary purpose is to teach students about a specific feature of the language because the teacher believes that students are unlikely to acquire the feature during communicative activities without the opportunity to learn about the feature in a situation in which its form and meaning can be clarified (Spada; Lightbown, 2008, p. 187).

A diferença entre as duas instruções é de fundamental importância, porque uma, a integrada, terá juntamente com a aprendizagem da língua o foco comunicativo; já a outra, isolada, terá como foco apenas ensinar a língua-alvo para o aluno, mostrando suas características e buscando que o aluno seja capaz de produzir estruturas a partir disso.

Outro fator apresentado por Spada e Lightbown (2008) são as características que devem ser levadas em consideração para a escolha em trabalhar de forma isolada ou integrada. Segundo as teóricas, ao se trabalhar uma segunda língua, é importante pensar na influência que a língua materna possui sobre ela, isto é, ao aprender a língua estrangeira, os conhecimentos da língua materna acabam influenciando nesta aprendizagem, até mesmo confundindo o aluno. Conforme as autoras,

uma hipótese é que o FFI isolado é particularmente útil quando o L1 tem forte influência nas formas L2. Os erros causados pela influência da L1 podem ser problemáticos em salas de aula onde os alunos partilham a mesma primeira língua e reforçam os erros uns dos outros baseados na L1 (Lightbown, 1991; Lyster, 1987). Em situações como estas, podem ser necessárias FFI isoladas para esclarecer semelhanças enganosas entre L1 e L2 (Spada; Lightbown, 2008, p. 194)<sup>23</sup>.

Percebe-se, então, que quando os alunos possuem a mesma língua materna, os erros podem ser reforçados uns pelos outros nas situações de prática comunicativa na sala de aula, visto que todos estão aprendendo uma língua adicional e possuem as influências da língua materna. Além disso, as teóricas apontam que a instrução de forma isolada é favorável quando apresentada com recursos simples, explicando e ilustrando isoladamente as características da língua.

Por conseguinte, Lima e Spada (2008) também acreditam que uma importante contribuição é o conceito de *Transfer Appropriate Processing (TAP)* (Blaxton, 1989 *apud* Lima; Spada, 2008), o qual defende que recuperamos melhor os conhecimentos quando ocorrem em contextos similares àqueles que adquirimos. Para as pesquisadoras,

quando aprendemos, por exemplo, o significado de uma palavra, nossa memória recorda não somente esse item lexical, mas também os processos cognitivos envolvidos no aprendizado dessa palavra. Desse modo, quando tentamos lembrá-la, também recordamos aspectos do processo de aprendizagem. A semelhança entre os tipos de processos ativados quando da aprendizagem e quando da recuperação posterior motivam o rápido e preciso retorno dessa palavra. Logo, o conhecimento adquirido durante atividades isoladas não será facilmente recuperado em situações comunicativas. O conhecimento sobre a língua alvo ativado durante atividades

---

<sup>23</sup> One hypothesis is that isolated FFI is particularly useful when the L1 has a strong influence on L2 forms. Errors caused by L1 influence can be problematic in classrooms where learners share the same first language and reinforce each other's L1-based errors (Lightbown, 1991; Lyster, 1987). In situations like these, isolated FFI may be needed to clarify misleading similarities between the L1 and L2.

integradas seria, então, bem recuperado em contextos comunicativos (Lima; Spada, 2008, p. 3).

A partir do exposto, é possível perceber a importância das atividades integradas, já que o aluno pode ampliar ainda mais o conhecimento, pois está sendo abordado tanto as estruturas quanto o significado. Assim, ao tentar recuperar esse aprendizado, é de se supor que será um processo mais fácil para o aprendiz.

Por outro lado, Spada *et al.* (2014) afirmam que adotar o foco na forma isolado não quer dizer necessariamente que esse conhecimento não será acessado em práticas comunicativas, mas sim que, em determinado momento, o aluno precisará deixar um pouco de lado a comunicação para focar na estrutura na língua, o que pode auxiliá-lo a prestar mais atenção nesta estrutura e aprender de forma mais rápida. Neste caso, é possível perceber que a prática comunicativa não será totalmente excluída da proposta feita para os alunos, eles ainda poderão usá-la caso necessitem fazer uma pergunta ou caso queiram dialogar com colegas/professora em espanhol, porém o foco e a análise estão centrados na prática escrita do aluno.

No decorrer dos anos, foram produzidas inúmeras pesquisas sobre essas práticas de ensino e, conseqüentemente, teóricos defendem que o melhor para a aprendizagem efetiva do aluno é o ensino a partir das estruturas integradas (Spada *et al.*, 2014). No entanto, também é possível encontrar estudos que apresentam opiniões opostas: Anderson (1982), por exemplo, defende que as habilidades podem ocorrer a partir de estágios do conhecimento explícito ao implícito. Logo, acreditamos não ser possível definir qual é prática mais eficiente, tampouco determinar se existe uma, posto que tanto a isolada quanto a integrada são essenciais para o desenvolvimento do aluno.

Long e Robinson (2009), por sua vez, apontam que ensinar a língua a partir de exemplos já é suficiente para que jovens e adultos aprendam de forma satisfatória, assim como as crianças aprendem a língua materna, sendo este um processo natural. Os autores destacam a importância da interação como ferramenta para ampliação de vocabulário, também as reformulações da língua quando ela ocorre na interação, de certa forma sendo de característica mais informal e obtendo possibilidades de simplificações, auxiliando no processo do input (Long; Robinson, 2009).

Os teóricos também afirmam que “o papel do aluno é sintetizar as peças para usar na comunicação” (Long; Robinson, 2009, p. 30)<sup>24</sup>. Ora, sabemos que essas “peças” são fundamentais e, assim, difíceis de serem pensadas e aplicadas, já que elas devem contribuir para

---

<sup>24</sup> “El papel del alumno es sintetizar las piezas para usarlas en la comunicación” (Long; Robinson, 2009, p. 30).

o conhecimento e desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, percebemos que a partir desta pesquisa são analisadas e pensadas as peças que são/serão utilizadas para o ensino, neste caso, dos verbos no passado da Língua Espanhola.

Isso posto, podemos inferir que o professor precisa analisar e refletir sobre sua metodologia, quais serão os materiais utilizados e as atividades propostas. Entretanto, o professor não é o único responsável para que a aprendizagem ocorra com êxito. O aluno precisa realizar a prática solicitada, ser participativo, buscar aprender e aprender errando. Dessarte, conforme os teóricos afirmam, o aluno precisa juntar as “peças” e construir sua própria aprendizagem.

Por fim, após a análise das diferentes pesquisas sobre as abordagens que podem ser realizadas no contexto de sala de aula, é elementar destacar que tanto a isolada quanto a integrada parecem contribuir muito para o aluno, auxiliando de diversas formas a aprendizagem, dependendo da escolha de cada professor e do objetivo que ele possui ao usar uma ou outra.

Verificamos, então, que o ensino através da instrução isolada não é uma escolha perene acerca de optar por usar somente esta e não proporcionar outras práticas que envolvam a comunicação, isto é, a integrada. Com efeito, o professor pode iniciar com uma prática de instrução isolada que irá preparar o aluno para posteriormente usar a instrução integrada, envolvendo o aluno na atividade e trabalhando as habilidades importantes para a aprendizagem como a leitura, a escrita, a compreensão e a produção oral.

Logo, em nossa pesquisa, como o objetivo é verificar o efeito da intervenção pedagógica para a aprendizagem do Pretérito *Perfecto Compuesto* e do Pretérito *Indefinido* para alunos do Ensino Médio em espanhol, a IFF utilizada será a isolada, já que será proposta para os alunos de forma separada do uso comunicativo da língua, concentrando-se no uso dos verbos no passado. Então, a IFF auxilia nesta pesquisa para que se perceba se a intervenção pedagógica foi benéfica para os alunos, se o fato de focar na forma da língua, ou seja, observando a gramática e o sentido, auxilia na aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, a teoria está relacionada, pois o objetivo é que o aluno aprenda quando e como usar os verbos no passado, seja ele simples ou composto, a partir de uma Instrução que tem como foco a forma a ser trabalhada, mas que não deixa de lado o sentido, o que auxilia na aprendizagem do aluno, visto que ao buscar formas que aproximem o aluno de sua realidade de vida, estamos auxiliando para um ensino mais efetivo.

Além disso, as atividades também foram pensadas levando em consideração as definições acima citadas, como atividades abordadas de forma isolada, bem como atividades de

forma explícita, explicando o uso dos verbos e propondo atividades que evidenciem isso, para que o aluno perceba o processo e tenha consciência da sua aprendizagem. Além de serem tarefas que já foram pensadas com um objetivo, o de ensinar em quais momentos usar o *Perfecto* e em quais momentos usar o *Simple*.

O próximo capítulo refere-se à metodologia, no qual explicamos como a pesquisa foi pensada e organizada.

### 3 METODOLOGIA

Até o momento apresentamos os teóricos que auxiliam a melhor compreender o tema proposto e discutimos acerca das diferentes formas de instrução. Assim, chegamos até aqui sabendo o que é a IFF e suas características particulares, bem como a noção de tempo que é levada em consideração ao enunciar. Todo esse embasamento teórico é necessário para que a discussão e a análise aconteçam à luz desses conceitos que as atividades foram propostas e terão aqui seus resultados analisados.

Dito isso, é possível, neste momento, justificar as escolhas que tivemos ao longo da nossa pesquisa, apresentando, também, como foi realizada e os resultados obtidos. Primeiro, destacamos e justificamos as escolhas feitas: a pesquisa foi organizada a partir de atividades planejadas pela professora e pesquisadora de forma que os alunos tivessem a experiência da atividade controlada (atividade um, de múltipla escolha) e da atividade livre (atividade dois, de completar as frases com o verbo adequado).

Além disso, as atividades propostas, para esta análise, ocorreram de forma isolada, os alunos não precisaram realizar práticas comunicativas, mas sim perceber através das frases apresentadas em qual momento se usava Pretérito *Perfecto Simple* e em qual se usava Pretérito *Perfecto Compuesto*, levando em consideração a perspectiva do falante em um contexto comunicativo. As escolhas foram feitas justamente para que se percebesse se os alunos, após a intervenção pedagógica, de fato, compreenderam em qual momento usar cada um dos modos do Pretérito em espanhol e, por isso, neste momento, não se levou em consideração a prática comunicativa do aluno.

Em seguida, são apresentadas as características da pesquisa e os resultados obtidos. Identifiquemos, em primeiro lugar, os participantes e o contexto da pesquisa.

#### 3.1 PARTICIPANTES E CONTEXTO DE PESQUISA

A presente pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo<sup>25</sup>, foi realizada com alunos da 2ª série do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Luiz Isaias Zucchetti, localizada na cidade de Nova Araçá, Rio Grande do Sul, na qual, também, a pesquisadora é professora de Língua Espanhola.

---

<sup>25</sup> Identificado sob número 67221623.0.0000.5342 e autorizado pelo parecer de aprovação número 5.943.100.

Optamos pela 2ª série do Ensino Médio porque, geralmente, os alunos já possuem um maior contato com a Língua Espanhola, levando em consideração que é uma escola estadual e que os alunos passam a ter a disciplina ainda no 6º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a escolha também diz respeito ao fato de a pesquisadora já ser professora da turma e isso, seguramente, facilita as atividades realizadas, visto que demandam tempo tanto dos alunos e da organização da escola quanto da pesquisadora.

Esta pesquisa é aplicada quanto à natureza; quanti-qualitativa quanto à abordagem; quanto aos objetivos é exploratória e quanto aos procedimentos é uma pesquisa-ação. Consideramos que quanto à natureza é aplicada porque visa gerar diferentes conhecimentos e experiências com objetivo de solucionar problemas específicos, pois, neste caso, se verifica como se dá o processo de aprendizagem dos verbos no Pretérito *Indefinido* e Pretérito *Perfecto Compuesto*.

Já quanto à abordagem é quanti-qualitativa, tendo como base Prodanov e Freitas (2013, p. 70), os quais acreditam que a qualitativa tem como característica “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”. Sendo assim, esta pesquisa preocupa-se com o processo, os dados são descritivos, mas também são quantificados, possibilitando diferentes elementos para o pesquisador. Sublinhamos que os dados são analisados com o intuito de conhecer e compreender a realidade da aprendizagem dos alunos da 2ª série do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Luiz Isaias Zucchetti sobre os verbos no passado *Simple* e *Compuesto* em espanhol.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é considerada exploratória porque tem como objetivo obter mais informações sobre o ensino dos verbos no *Perfecto Simple* e *Perfecto Compuesto*. Dessa forma, é possível observar os resultados de outro ponto de vista, bem como de realizar a análise de exemplos para facilitar a compreensão. E quanto aos procedimentos é uma pesquisa-ação, já que se busca verificar o efeito da intervenção pedagógica para a aprendizagem do Pretérito *Perfecto Compuesto* e do Pretérito *Perfecto Simple*. Além disso, participamos de forma ativa nesta pesquisa, visto que idealizamos e realizamos as seguintes etapas: pré-teste, intervenção pedagógica e pós-teste imediato. Em outras palavras, trata-se de pesquisa-ação, dado que é “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 65).

Esta pesquisa iniciou-se a partir da formação da pesquisadora em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo. A formação a

fez perceber o que pode influenciar a aprendizagem de uma segunda língua. Hoje, como professora de Língua Espanhola em escola pública, essas percepções aumentaram ainda mais, o que a instiga a pensar de que forma seria possível auxiliar os alunos em suas dificuldades na aprendizagem de uma segunda língua.

Pensando em um conteúdo que pode causar muitas dúvidas por ser usado de forma diferente na Língua Portuguesa, escolhemos trabalhar com os verbos do Pretérito *Perfecto Simple* e *Compuesto* do espanhol, realizando uma pesquisa-ação com o objetivo de perceber qual é o nível de conhecimento desses alunos sobre o conteúdo. E, após isso, conduzindo uma aula de intervenção e um novo teste, para verificar quais foram os efeitos obtidos na realização da intervenção.

Diante do exposto, é preciso destacar a realidade da escola em que a pesquisa foi realizada. A Escola de Ensino Médio Luiz Isaias Zucchetti está situada na Rua Isaias Zucchetti, 106, Vila Zucchetti, na cidade de Nova Araçá, Rio Grande do Sul, com uma distância de aproximadamente 90 km da cidade de Passo Fundo. O município araçaense também possui uma escola municipal que atende os alunos dos anos iniciais (Educação Infantil e primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental).

A cidade é pequena assim como a escola, a qual possui cerca de 300 alunos, e conta com os níveis de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio no turno da manhã, Ensino Fundamental à tarde e Ensino Médio à noite. Além disso, a cidade abriga a empresa Agroaraçá Indústria de Alimentos Ltda., que totaliza aproximadamente 300 funcionários. A informação sobre esta empresa torna-se importante em relação ao grupo de alunos que frequentam a escola, visto que muitas pessoas de outros lugares acabam se instalando em Nova Araçá pela necessidade de mão de obra que a empresa tem. Em virtude disso, dentre os estudantes estão alunos provenientes do Maranhão, da Venezuela, de Santa Catarina, entre outros lugares.

A partir dessa realidade, as experiências em sala de aula são enriquecedoras, haja vista que o processo de aprendizagem ocorre com pessoas de diferentes culturas, diferentes línguas, diferentes costumes, bem como com pessoas da região de Nova Araçá que são, em sua maioria, de descendência italiana.

Sabemos que a migração contém seus desafios, como a aprendizagem de uma nova língua e a adaptação ao novo clima. Ainda, aos que ingressam na empresa frigorífica como funcionários, há a adaptação ao trabalho, já para as crianças/jovens, há a adaptação à escola, aos colegas, professores e possíveis diferentes práticas de ensino. A turma de 2ª série do Ensino Médio, na qual foi realizada a pesquisa, é a turma 201 do noturno, a qual conta com

aproximadamente 30 alunos, equilibrados entre meninos e meninas, os quais, em sua maioria, trabalham durante o dia e estudam à noite.

Essa turma possui alunos do Maranhão, alguns alunos da Venezuela, outros de outras cidades, bem como alunos de Nova Araçá. A diversidade das descendências dos alunos e, principalmente, a presença de falantes do espanhol tornaram a pesquisa ainda mais interessante. Apesar das dificuldades apresentadas, grande parte dos alunos participam das aulas de espanhol, se envolvem nas atividades propostas, sejam elas mais práticas, trabalhando com vocabulário, por exemplo, ou mais conteudistas.

Os alunos venezuelanos falam espanhol e alguns estão no processo de aprendizagem do português, então, muitas vezes, em uma mesma oração, usam algumas palavras em português e outras em espanhol. Entre eles, nativos, ao falarem o espanhol, falam de forma muito rápida, sendo, algumas vezes, difícil compreender o que estão falando.

Os alunos da Escola de Ensino Médio Luiz Isaias Zucchetti, e acreditamos que na maioria das escolas estaduais da região, possuem a disciplina de Língua Espanhola desde o 6º ano do Ensino Fundamental. Assim, haja vista que estão na 2ª série do Ensino Médio, consideramos que já possuem um contato com a língua há um tempo. Por outro lado, como alguns são de outros lugares, como já mencionado, cada um apresenta a sua experiência, o seu contato particular com a língua, ou, até mesmo, nenhuma experiência com o espanhol até o momento. Entendemos, é claro, que essa não é a realidade dos venezuelanos, pois são nativos e falam e escrevem sua língua. Contudo, sabemos que esta regra de funcionamento é aplicada/usada por falantes do espanhol da Espanha, por isso, os venezuelanos não necessariamente aplicam ou deveriam aplicar essa regra.<sup>26</sup>

Notamos, enquanto professores de ELE, que os alunos possuem muita resistência em se desafiar, em falar uma palavra ou pequena frase que seja em espanhol, principalmente no grande grupo. Sabemos que o medo do erro e, conseqüentemente, do julgamento bloqueia o aluno e o faz não querer começar, o que acaba acarretando que alguns estudantes cheguem ao Ensino Médio, mesmo tendo a disciplina de espanhol desde o 6º ano, sem falar ou ler em espanhol.

Isso posto, concluímos que os alunos de Nova Araçá e da região possuem aproximadamente um mesmo nível de conhecimento linguístico, sendo este, considerado pela professora e pesquisadora, baixo, visto que, como mencionado, se percebe que o medo bloqueia o aprendiz e este não se desafia na aprendizagem a partir da fala, da escrita livre, do diálogo, entre outras propostas. Destacamos, também, que os alunos venezuelanos apresentam um nível

---

<sup>26</sup> Salientando que o uso do Pretérito *Perfecto Compuesto* se dá basicamente na Espanha, já na América, tende-se a utilizar somente o *Indefinido*.

de conhecimento linguístico maior, porém em relação à aprendizagem de um conteúdo, de uma regra, muitas vezes, podem também apresentar dificuldades, o que consideramos ser normal, visto que ao estudar Língua Portuguesa, um aluno nativo também poderá ter dificuldades em aprender as normas.

Para mais, algumas realidades educacionais são parecidas em diversas escolas, tendo em vista a necessidade de muitos jovens ingressarem no mercado de trabalho cedo, antes de terminarem o Ensino Médio por motivos financeiros ou até mesmo por um desejo do adolescente. Essa realidade possui pontos positivos, como a aprendizagem do mundo do mercado de trabalho e as experiências fora da escola, porém, também, possui alguns pontos negativos, como o cansaço desses jovens no turno da noite após um dia de trabalho, o desânimo em realizar as atividades solicitadas, a apreensão pelos trabalhos escolares solicitados pelos professores que precisam ser realizados.

Assim, temos a consciência de que os alunos chegam à escola cansados e desmotivados, pensando nas diversas tarefas a serem feitas, bem como nas possíveis cobranças no trabalho. Conseqüentemente, o trabalho a ser realizado nessas turmas nem sempre é fácil, é preciso motivá-los, instigá-los para o conhecimento.

É importante destacar, por último, que não foi realizado um teste de nivelamento referente ao conhecimento linguístico dos alunos em questão nas etapas da pesquisa, as afirmações acima são percepções da pesquisadora, posto que é professora titular de Língua Espanhola na turma.

## 3.2 A PESQUISA REALIZADA: ETAPAS DE PESQUISA

Destacamos que, antes de qualquer ação com a turma, foi conversado com a direção da escola para que, primeiro, houvesse a autorização para a realização da pesquisa. Depois, foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo todo o detalhamento da pesquisa, a qual foi aprovada conforme o número já mencionado. Em seguida, foi conversado com a turma e explicado do que se tratava esta pesquisa, quais eram seus objetivos, e qual seria o passo a passo. Também, foi deixado claro que em nenhum momento o nome dos alunos seria divulgado, que todos eles seriam denominados como participantes um, dois, sucessivamente. Após os alunos aceitarem participar do desafio, iniciamos o processo a partir do pré-teste, apresentado a seguir.

### 3.2.1 Pré-teste

O pré-teste foi aplicado no dia 24 de abril de 2023, nas dependências da Escola Estadual de Ensino Médio Luiz Isaias Zucchetti, em uma aula de cinquenta minutos de Língua Espanhola. O intuito do teste foi verificar se esses alunos, que por estarem na 2ª série do Ensino Médio, acreditamos, já possuem bastante contato com a língua espanhola, sabem diferenciar o uso dos verbos no passado na língua adicional, levando em consideração a diferença que ocorre perante a língua materna, a qual não possui o *Pretérito Perfecto Compuesto*.

Como já mencionado anteriormente, como esta pesquisa visa a compreensão do aluno dos verbos no passado em espanhol, realizamos, inicialmente, o pré-teste, o qual é aplicado sem a realização de explicação para o aluno sobre o conteúdo. O discente somente necessita usar seus conhecimentos prévios e realizar as atividades da forma que julgar mais adequada.

Sendo assim, foi entregue a cada aluno uma folha com as atividades impressas, conforme apresentado no Quadro 1. Os alunos responderam durante o tempo da aula, sem que fosse dada nenhuma explicação sobre o conteúdo para que pudessem realizar as atividades a seu modo, pois somente assim saberíamos, no pós-teste, se a intervenção foi benéfica ou não. Portanto, os alunos, individualmente, realizaram as atividades e entregaram as folhas respondidas ao final da aula.

#### Quadro 1 - Pré-teste

**I. Marca la opción del uso correcto del verbo en pasado en cada frase:**

1. Ayer \_\_\_\_\_ una paella.  
 he comido  
 comí  
 comerá
2. Hoy \_\_\_\_\_ mi primo en la facultad.  
 he visto  
 vi  
 veré
3. En el mes pasado \_\_\_\_\_ a visitar mis padres.  
 fui  
 he ido  
 iré
4. Hace dos años \_\_\_\_\_ en este campo de fútbol.  
 he jugado  
 jugué  
 jugaré
5. Yo \_\_\_\_\_ esta novela de policía este año.  
 escribí  
 he escrito  
 escribiré

6. ¿Dónde \_\_\_\_\_ vivido en los últimos años?

(X) *has vivido*

( ) *viviré*

( ) *vivió*

7. Esta mañana \_\_\_\_\_ con tu jefe.

( ) *hablé*

(X) *he hablado*

( ) *hablaré*

8. Por la mañana \_\_\_\_\_ de compras.

(X) *hemos ido*

( ) *fui*

( ) *iremos*

9. Esta mañana \_\_\_\_\_ hasta las nueve.

( ) *dormí*

(X) *he dormido*

( ) *dormiré*

10. Esta tarde \_\_\_\_\_ al médico?

(X) *he ido*

( ) *fui*

( ) *iré*

**II. Complete los huecos con el uso correcto de los verbos en pasado:**

1. Ayer no \_\_\_\_\_ en casa. (cenar, yo) **he cenado**

2. Cuando llegué a casa, Marcos ya \_\_\_\_\_ para la escuela. (salir, él) **había salido**

3. Este año \_\_\_\_\_ tres veces a Madrid. (ir, nosotros) **hemos ido**

4. ¡\_\_\_\_\_! (nosotros, ganar) el juego de esta semana ¡Somos los mejores! **Hemos ganado**

5. Camila, ¿te \_\_\_\_\_ (tú, meter) en el agua tú sola hoy en la playa? **has metido**

6. ¡Qué suerte \_\_\_\_\_ (ella, tener) la chica en la competición de la tarde! **ha tenido**

7. Juan \_\_\_\_\_ hoy. (venir, él) **ha venido**

8. De pequeños, mis hermanos \_\_\_\_\_ (comer, ellos) en la cocina. **comían**

9. El hijo de Marina \_\_\_\_\_ esta semana. (nacer, él) **ha nacido**

10. ¿\_\_\_\_\_ ya tus estudios en este año? (terminar/tú) **has terminado**

11. Yo \_\_\_\_\_ solo cuando conocí a mi esposa. (vivir, yo) **vivía**

12. ¡Qué bien que \_\_\_\_\_ (él, salir) el sol por la mañana! **ha salido**

13. Este verano \_\_\_\_\_ (yo, estar) con mi familia en Italia. **he estado**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme a proposta, a primeira atividade não possui nenhum distrator, isto é, uma alternativa que parece ser plausível, mas não é a correta. Por outro lado, a segunda possui distratores, que são duas frases com o verbo no Pretérito *Imperfecto* (*comían* e *vivía*). Logo, o aluno não poderia completar estas duas frases com o Pretérito *Perfecto Compuesto*, mas sim com o *Imperfecto*. Os distratores são usados na atividade como um teste para verificar o nível de aprendizagem dos alunos, isto é, no caso da aprendizagem dos verbos, os distratores ajudam a perceber o que eles sabem sobre o tempo verbal no Pretérito Perfeito, que é o foco do estudo, mas também o conhecimento sobre o verbo no Pretérito Imperfeito, visto que em duas frases eles precisam conjugar o verbo neste tempo.

Concluimos, então, que a primeira atividade não possui distratores, pois o aluno deveria marcar a opção correta; já a segunda possui, visto que deveriam responder (conjugar o verbo no tempo e pessoa adequados) a partir do que já aprenderam em espanhol. Em suma, com base

no conhecimento que tinham, eles deveriam produzir e articular a frase. Após esse momento, realizamos a intervenção pedagógica.

### 3.2.2 Intervenção pedagógica

Depois de o pré-teste ter sido realizado, foi o momento de realizar a intervenção pedagógica, que ocorreu no dia 8 de maio de 2023 e consistiu em dar duas aulas de cinquenta minutos cada, com o objetivo de explicar o uso do Pretérito *Perfecto Simple* e do Pretérito *Perfecto Compuesto*.

A aula foi organizada da seguinte forma: no primeiro momento, foram entregues aos alunos as folhas impressas com tudo o que seria realizado durante a aula; na sequência, foi iniciada a explicação do Pretérito *Perfecto Simple*, elucidando em que momento esse tempo verbal é usado e citando os exemplos que estão nas tabelas (verbos regulares e irregulares); após, foi explicado quais marcadores temporais são usados no Pretérito *Perfecto Simple*. Em seguida, os alunos realizaram as atividades e, quando finalizadas, foram corrigidas.

No segundo momento, ocorreu a explicação do uso do Pretérito *Perfecto Compuesto*, se expôs os exemplos de verbos com seus devidos marcadores temporais e, por fim, houve a realização das atividades e a correção.

Já no terceiro momento, foi apresentada a diferença de uso entre os dois tempos verbais e, em seguida, foram realizadas atividades que contemplavam tanto o uso do Pretérito *Perfecto Simple* quanto do *Perfecto Compuesto* para que os alunos pudessem diferenciá-los e usá-los da maneira adequada em cada situação. Após realizarem a atividade, foi feita a correção, percebendo se os alunos compreenderam a diferença entre ambos, reiterando a explicação e sanando dúvidas, conforme apresentado abaixo, através do Quadro 2.

Quadro 2 - Intervenção pedagógica

(continua)

**Realização de intervenção – aulas sobre verbos no pretérito indefinido ou pretérito perfecto simple e perfecto compuesto**

**Turma: 201**

**Primeiro momento: Pretérito Indefinido**

Será entregue para os alunos as folhas com a definição dos verbos no *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto compuesto*, conforme consta abaixo:

*El pretérito indefinido se usa para acciones realizadas y acabadas en el pasado sin tener relación con el presente. Observa su forma regular en la tabla a continuación:*

<b>PERSONA</b>	<b>AMAR</b>	<b>COMER</b>	<b>VIVIR</b>
yo	amé	comí	Viví

tú	<i>amaste</i>	<i>comiste</i>	<i>Viviste</i>
él/ella/usted	<i>amó</i>	<i>comió</i>	<i>Vivió</i>
nosotros/nosotras	<i>amamos</i>	<i>comimos</i>	<i>Vivimos</i>
vosotros/vosotras	<i>amasteis</i>	<i>comisteis</i>	<i>Vivistes</i>
ellos/ellas/ustedes	<i>amaron</i>	<i>comieron</i>	<i>Vivieron</i>

Además, los verbos también tienen las formas **irregulares**:

<b>PERSONA</b>	<b>DAR</b>	<b>DECIR</b>	<b>ESTAR</b>
yo	<i>di</i>	<i>dije</i>	<i>Estuve</i>
tú	<i>diste</i>	<i>dijiste</i>	<i>Estuviste</i>
él/ella/usted	<i>dio</i>	<i>dijo</i>	<i>Estuvo</i>
nosotros/nosotras	<i>dimos</i>	<i>dijimos</i>	<i>Estuvimos</i>
vosotros/vosotras	<i>disteis</i>	<i>dijisteis</i>	<i>Estuvisteis</i>
ellos/ellas/ustedes	<i>dieron</i>	<i>dijeron</i>	<i>Estuvieron</i>

Para utilizar los verbos tenemos diferentes marcadores temporales, que son palabras o expresiones que usamos para marcar el tiempo en que realizamos nuestras acciones, o sea, presente, pasado y futuro.

Algunos ejemplos de marcadores temporales (acción acabada): **ayer, anteayer, anoche, el año pasado, semana pasada, mes pasado, en 1990.**

Ejemplos:

**Ayer** comí un bocadillo.

**Anoche** estudié para la prueba.

**Semana pasada** estuve en su casa.

**Anteayer** salí de casa.

Actividades:

1. Escribe la forma correcta de los verbos en pretérito indefinido:
  - a. Mis abuelos la semana pasada (viajar) \_\_\_\_\_ a Madrid.
  - b. Ayer (recibir, yo) \_\_\_\_\_ una carta de María.
  - c. Anteayer (tomar, tú) \_\_\_\_\_ un café fuerte.
  - d. Anoche (leer) \_\_\_\_\_ mucho.
  - e. Tus amigos (contar) \_\_\_\_\_ mucho sobre su viaje.
  - f. Mi perra (ladrar) \_\_\_\_\_ toda la noche.
  - g. (Vivir, ella) \_\_\_\_\_ en Marbella seis meses.
  - h. otros (comer) \_\_\_\_\_ paella el domingo.

## Quadro 2 - Intervenção pedagógica

(continuação)

2. En la entrevista de abajo, Nadal habló de cosas pasadas usando verbos conjugados en pretérito indefinido. Observa esos momentos:
  - “Ganar la copa Davis para España **fue** la primera gran experiencia...”
  - “Pero también **tuve** momentos difíciles cuando **tuve** una lesión en el pie que me **impidió** jugar el Masters, el Open de Australia y otros torneos. Estaba en casa y no sabía si volvería a jugar por lo que **fue** doloroso.”

a. ¿Por qué, en cada caso del texto, se usó el verbo en pretérito indefinido?

3. En la siguiente tabla, aparecen los verbos en pretérito indefinido que usó Nadal en sus respuestas. Al lado, escribe el pronombre a que se refiere y el sujeto de la acción:

<b>VERBOS</b>	<b>PRONOMBRE</b>	<b>SUJETO DE LA ACCIÓN</b>
<i>Fue</i>		
<i>Tuve</i>		
<i>Tuve</i>		
<i>Impidió</i>		
<i>Fue</i>		

4. Marque la alternativa correcta del tiempo pasado en pretérito indefinido:

- a. Ayer mis amigos y yo \_\_\_\_\_ pizza en la fiesta.  
 ( ) pedimos  
 ( ) pidieron  
 ( ) pidamos
- b. Nuestro perrito también \_\_\_\_\_ con nosotros.  
 ( ) viaje  
 ( ) viajo  
 ( ) viajó
- c. Mi tía \_\_\_\_\_ en casa la semana pasada.  
 ( ) estuviera  
 ( ) estuvo  
 ( ) estuviste
- d. Julián y Marcia \_\_\_\_\_ los refrescos para la fiesta.  
 ( ) trajeron  
 ( ) trajera  
 ( ) trajimos

#### Segundo momento: Pretérito Perfecto Compuesto

El pretérito perfecto compuesto se usa para expresar acciones pasadas que ocurren dentro de un marco temporal en el que el hablante se encuentra, todavía no terminado, el pasado es reciente, cercano del sujeto. Se forma con la junción de dos verbos:

Verbo auxiliar **haber** conjugado en las personas + participio pasado.

HABER	PARTICPIO
Yo <b>HE</b>	+ verbos terminados en <b>ado e ido</b> : cantar: cantado; vender: vendido; partir: partido
Tú <b>HAS</b>	
Él/Ella/Usted <b>HA</b>	
Nosotros/Nosotras <b>HEMOS</b>	
Vosotros/Vosotras <b>HABÉIS</b>	
Ellos/Ellas/Ustedes <b>HAN</b>	

#### Quadro 2 - Intervenção pedagógica

(continuação)

Para los verbos que terminan en **-ar** el participio pasado termina en **-ado**. Ejemplo: jugar – jugado.  
 Para los verbos terminados en **-er/ir** el participio pasado termina en **-ido**. Ejemplos: comer – comido; vivir – vivido.

PERSONA	DECIR	HACER	PONER	ROMPER	ABRIR	ESCRIBIR
Yo	he dicho	he hecho	he puesto	he roto	he abierto	he escrito
Tú	has dicho	has hecho	has puesto	has roto	has abierto	has escrito
Él/Ella/Usted	ha dicho	ha hecho	ha puesto	ha roto	ha abierto	ha escrito
Nosotros/Nosotras	hemos dicho	hemos hecho	hemos puesto	hemos roto	hemos abierto	hemos escrito
Vosotros/Vosotras	habéis dicho	habéis hecho	habéis puesto	habéis roto	habéis abierto	habéis escrito
Ellos/Ellas/Ustedes	han dicho	han hecho	han puesto	han roto	han abierto	han escrito

Con los verbos en perfecto compuesto también se usan los marcadores temporales, como: **hoy, esta semana, este mes, este año, siempre, ya, nunca.**

Ejemplos:

**Hoy he estudiado** para la prueba.

**Esta semana he ido** a una fiesta.

**Este año he aprobado** en todas las asignaturas.

Actividades:

1. Completa:

- a. Hoy mi marido y yo (cocinar) \_\_\_\_\_ la cena juntos.
- b. Esta semana ellos (ir, ellos) \_\_\_\_\_ a la playa para descansar.
- c. Hace poco nosotros (escribir) \_\_\_\_\_ una prueba muy fácil.
- d. Esta tarde (terminar, yo) \_\_\_\_\_ el libro nuevo.
- e. ¿Ya (recibir, vosotros) \_\_\_\_\_ el sueldo?
- f. Mi jefe (llamar) me \_\_\_\_\_ hace unos segundos.
- g. ¿Tú (estar) \_\_\_\_\_ alguna vez en China?
- h. Todavía no (estar, nosotros) \_\_\_\_\_ en Asia.

2. En una entrevista, Nadal habló de cosas pasadas usando verbos conjugados en pretérito perfecto. Observa:

- "Creo que **he tenido** la fortuna de tener muchas experiencias increíbles." - "**He tenido** momentos difíciles, duros. El último es el que está más fresco en la memoria de todos ya que no haber podido jugar en Wimbledon este año **ha sido** fácil."

- "Mi madre se encarga de mi fundación y tenemos la ayuda de varias personas. Ya **han estado** haciendo viajes para ver donde vamos a ayudar la gente que realmente lo necesita. Mi involucración por el momento es menor debido a mi calendario de torneos."

- "El tenis **ha cambiado** y se juega muy deprisa, lo que hace que cuando golpeamos la pelota no lo hagamos con buenos apoyos y eso hace que sufran las articulaciones como rodilla, cadera e incluso espalda."

a. En la siguiente tabla, aparecen los verbos en pretérito perfecto que usó Nadal en sus respuestas. Al lado, escribe el pronombre a que se refiere. En seguida, escribe el sujeto de la acción.

VERBOS	PRONOMBRE	SUJETO DE LA ACCIÓN
He tenido		
Ha tenido		
Ha sido		
Han estado		
Ha cambiado		

3. ¿Por qué, en cada caso, se usó el verbo en pretérito perfecto?

## Quadro 2 - Intervenção pedagógica

(continuação)

4. Marque la alternativa correcta usando el tiempo pretérito perfecto compuesto:

a. Marta ya \_\_\_\_\_ los regalos de Navidad.

- ( ) ha comprado  
( ) he comprado  
( ) has comprado

b. Los niños \_\_\_\_\_ toda la tarde en el jardín.

- ( ) han jogado  
( ) han jugado  
( ) habéis jugado

c. Nosotros \_\_\_\_\_ el periódico esta mañana.

- ( ) hemos leído  
( ) hemos leído  
( ) hemos leyído

d. ¿Ustedes \_\_\_\_\_ sobre el tema del trabajo?

- ( ) han investigó  
( ) habéis investigado

( ) han investigado

**Terceiro momento: Pretérito Indefinido e Pretérito Perfecto Compuesto**

Actividades:

1. En las entrevistas se suele preguntar sobre la vida y la carrera de la persona entrevistada. En muchas de esas preguntas se usan verbos en el tiempo pasado. Observa las siguientes preguntas que se le hicieron a Nadal y los verbos en destaque.
  - “Tu nivel tenístico estos últimos cuatro años te **ha llevado** a estar en el top del tenis. ¿Cuál **ha sido** tu experiencia más gratificante durante todo este tiempo?”
  - “¿Y cuál sería el momento más difícil que **has vivido** durante estos últimos años de carrera profesional?”
  - “En tu caso concreto, sufres desde hace algún tiempo de una lesión de tendón rotuliano. ¿Qué te causó?”
  - “El año pasado **inauguraste** la fundación benéfica de asistencia social a colectivos desfavorecidos y cooperación al desarrollo, que lleva tu nombre. Cuéntanos un poco qué proyectos humanitarios se están llevando a cabo y cuáles son los principales objetivos de dicha fundación.”
- a. En las cuatro preguntas se hacen referencias a determinados momentos temporales en que ocurrió la acción. Relaciona las dos columnas a continuación:
 

(1) <b>ha llevado</b>	( ) durante estos últimos años de carrera
(2) <b>ha sido</b>	( ) durante todo este tiempo
(3) <b>has vivido</b>	( ) el año pasado
(4) <b>causó</b>	( ) estos últimos cuatro años
(5) <b>inauguraste</b>	( ) momento en que hubo la lesión del tendón
- b. ¿En qué preguntas se puede afirmar que se expresan acciones realizadas en el pasado y que perduran en el presente?
- c. ¿En qué preguntas se expresan acciones realizadas y acabadas en el pasado sin tener relación con el presente?
2. Marque la opción correcta:
  - a. Mi abuela \_\_\_\_\_ en 1935.
    - ( ) nació
    - ( ) ha nacido
  - b. Mi familia se \_\_\_\_\_ hace muchos años.
    - ( ) ha mudado
    - ( ) mudó
  - c. ¿Todavía no \_\_\_\_\_ en el restaurante nuevo?
    - ( ) estuviste
    - ( ) has estado

**Quadro 2 - Intervenção pedagógica**

(continuação)

- d. ¿Sabes que Ana y Luis \_\_\_\_\_ el verano pasado?
  - ( ) se han casado
  - ( ) se casaron
- e. No \_\_\_\_\_ el libro aún porque tengo mucho trabajo.
  - ( ) termine
  - ( ) he terminado
3. Completa las frases:
  - a. El domingo pasado Martina \_\_\_\_\_ su cumpleaños por todo lo alto. (celebrar)
  - b. Posiblemente el hombre \_\_\_\_\_ un accidente. (tener)
  - c. Yo \_\_\_\_\_ el 2 de septiembre de 1989. (nacer)
  - d. El hombre se \_\_\_\_\_ la pierna izquierda, pero no se sabe cómo. (romper)

**GABARITO PRETÉRITO INDEFINIDO**

1. Escribe la forma correcta de los verbos en pretérito indefinido:

- a. Mis abuelos la semana pasada (viajar) **viajaron** a Madrid.  
 b. Ayer (recibir, yo) **recibí** una carta de María.  
 c. Anteayer (tomar, tú) **tomaste** un café fuerte.  
 d. Anoche (leer) **leí** mucho.  
 e. Tus amigos (contar) **contaron** mucho sobre su viaje.  
 f. Mi perra (ladrar) **ladró** toda la noche.  
 g. (Vivir, ella) **vivió** en Marbella seis meses.  
 h. Vosotros (comer) **comisteis** paella el domingo.

2. En la entrevista de abajo, Nadal habló de cosas pasadas usando verbos conjugados en pretérito indefinido. Observa esos momentos:

- "Ganar la copa Davis para España **fue** la primera gran experiencia..."

- "Pero también **tuve** momentos difíciles cuando **tuve** una lesión en el pie que me **impidió** jugar el Masters, el Open de Australia y otros torneos. Estaba en casa y no sabía si volvería a jugar por lo que **fue** doloroso."

a. Explique por qué, en cada caso del texto, se usó el verbo en pretérito indefinido.

**R:** El uso del pretérito indefinido se justifica porque se están expresando acciones pasadas que acabaron en el pasado y no tienen relación con el presente: Nadal ganó la Copa Davis en un momento específico del pasado, tuvo una lesión en determinado momento del pasado, por ejemplo.

3. En la siguiente tabla, aparecen los verbos en pretérito indefinido que usó Nadal en sus respuestas. Al lado, escribe el pronombre a que se refiere y el sujeto de la acción:

VERBOS	PRONOMBRE	SUJETO DE LA ACCIÓN
Fue	3 <sup>o</sup> persona	Ganar la Copa Davis
Tuve	1 <sup>o</sup> persona	Yo
Tuve	1 <sup>o</sup> persona	Yo
Impidió	3 <sup>o</sup> persona	Lesión en el pie
Fue	3 <sup>o</sup> persona	No saber si volvería a jugar

4. Marque la alternativa correcta usando el tiempo pasado:

- a. Ayer mis amigos \_\_\_\_\_ pizza en la fiesta.  
 pedimos  
 pidieron  
 pidamos
- b. Nuestro perrito también \_\_\_\_\_ con nosotros.  
 viaje  
 viajo  
 viajó

## Quadro 2 - Intervenção pedagógica

(continuação)

- c. Mi tía \_\_\_\_\_ en casa la semana pasada.  
 estuviera  
 estuvo  
 estuviste
- d. Julián y Marcia \_\_\_\_\_ los refrescos para la fiesta.  
 trajeron  
 trajera  
 trajimos

### GABARITO PRETÉRITO COMPUESTO:

1. Completa:

- a. Hoy mi marido y yo (cocinar) **hemos cocinado** la cena juntos.  
 b. Esta semana ellos (ir, ellos) **han ido** a la playa para descansar.  
 c. Hace poco nosotros (escribir) **hemos escrito** una prueba muy fácil.  
 d. Esta tarde (terminar, yo) **he terminado** el libro nuevo.

- e. ¿Ya (recibir, vosotros) **habéis recibido** el sueldo?  
 f. Mi jefe (llamar) me **ha llamado** hace unos segundos.  
 g. ¿Tú (estar) **has estado** alguna vez en China?  
 h. Todavía no (estar, nosotros) **hemos estado** en Asia.

2. En una entrevista, Nadal habló de cosas pasadas usando verbos conjugados en pretérito perfecto compuesto. Observa:

- “Creo que **he tenido** la fortuna de tener muchas experiencias increíbles.” - “**He tenido** momentos difíciles, duros. El último es el que está más fresco en la memoria de todos ya que no haber podido jugar en Wimbledon este año **ha sido** fácil.”

- “Mi madre se encarga de mi fundación y tenemos la ayuda de varias personas. Ya **han estado** haciendo viajes para ver donde vamos a ayudar la gente que realmente lo necesita. Mi involucración por el momento es menor debido a mi calendario de torneos.”

- “El tenis **ha cambiado** y se juega muy deprisa, lo que hace que cuando golpeamos la pelota no lo hagamos con buenos apoyos y eso hace que sufran las articulaciones como rodilla, cadera e incluso espalda.”

a. En la siguiente tabla, aparecen los verbos en pretérito perfecto que usó Nadal en sus respuestas. Al lado, escribe el pronombre a que se refiere. En seguida, escribe el sujeto de la acción.

VERBOS	PRONOMBRE	SUJETO DE LA ACCIÓN
He tenido	1º persona singular	Yo (Nadal)
Ha tenido	1º persona singular	Yo (Nadal)
Ha sido	3º persona singular	No haber podido jugar en Wimbledon
Han estado	3º persona plural	Varias personas
Ha cambiado	3º persona singular	El tenis

3. Explica por qué, en cada caso, se usó el verbo en pretérito perfecto.

Se justifica porque se están expresando acciones pasadas que perduran en el presente: Nadal todavía tiene experiencias increíbles, momentos difíciles y según él no ha sido fácil este año. Las personas que están con su madre siguen ayudando

hasta hoy a la gente que realmente lo necesita. Sobre el tenis, dijo que está cambiando; por eso hay relación con el presente. No es algo que se acabó.

4. Marque la alternativa correcta usando el tiempo pretérito perfecto compuesto:

- a. Marta ya \_\_\_\_\_ los regalos de Navidad.  
 ha comprado  
 he comprado  
 has comprado
- b. Los niños \_\_\_\_\_ toda la tarde en el jardín.  
 han jugado  
 han jugado  
 habéis jugado

## Quadro 2 - Intervenção pedagógica

(continuação)

- c. Nosotros \_\_\_\_\_ el periódico esta mañana.  
 hemos leído  
 hemos leído  
 hemos leyído
- d. ¿Ustedes \_\_\_\_\_ sobre el tema del trabajo?  
 han investigó  
 habéis investigado  
 han investigado

### GABARITO PRETÉRITO INDEFINIDO E COMPUESTO

Actividades:

1. En las entrevistas se suele preguntar sobre la vida y la carrera de la persona entrevistada. En muchas de esas preguntas se usan verbos en el tiempo pasado. Observa las siguientes preguntas que se hicieron a Nadal y los verbos en destaque.

- “Tu nivel tenístico estos últimos cuatro años te **ha llevado** a estar en el top del tenis. ¿Cuál **ha sido** tu

*experiencia más gratificante durante todo este tiempo?”*

- “¿Y cuál sería el momento más difícil que **has vivido** durante estos últimos años de carrera profesional?”

- “En tu caso concreto, sufres desde hace algún tiempo de una lesión de tendón rotuliano. ¿Qué te causó?”

- “El año pasado **inauguraste** la fundación benéfica de asistencia social a colectivos desfavorecidos y cooperación al desarrollo, que lleva tu nombre. Cuéntanos un poco que proyectos humanitarios se están llevando a cabo y cuáles son los principales objetivos de dicha fundación.”

**a.** En las cuatro preguntas se hacen referencias a determinados momentos temporales en que ocurrió la acción. Relaciona las dos columnas a continuación:

- |                        |  |
|------------------------|--|
| (1) <b>ha llevado</b>  | (3) durante estos últimos años de carrera    |
| (2) <b>ha sido</b>     | (2) durante todo este tiempo                 |
| (3) <b>has vivido</b>  | (5) el año pasado                            |
| (4) <b>causó</b>       | (1) estos últimos cuatro años                |
| (5) <b>inauguraste</b> | (4) momento en que hubo la lesión del tendón |

**b.** ¿En qué preguntas se puede afirmar que se expresan acciones realizadas en el pasado y que perduran en el presente?

**R:** “Tu nivel tenístico estos últimos cuatro años te **ha llevado** a estar en el top del tenis.” “El año pasado **inauguraste** la fundación benéfica de asistencia social a colectivos...”

**c.** ¿En qué preguntas se expresan acciones realizadas y acabadas en el pasado sin tener relación con el presente?

**R:** ¿Cuál **ha sido** tu experiencia más gratificante durante todo este tiempo?” “¿Y cuál sería el momento más difícil que **has vivido** durante estos últimos años de carrera profesional?”

**2.** Marque la opción correcta:

**a.** Mi abuela \_\_\_\_\_ en 1935.

(X) nació

( ) ha nacido

**b.** Mi familia se \_\_\_\_\_ hace muchos años.

( ) ha mudado

(X) mudó

**c.** ¿Todavía no \_\_\_\_\_ en el restaurante nuevo?

( ) estuviste

(X) has estado

**d.** ¿Sabes que Ana y Luis \_\_\_\_\_ el verano pasado?

( ) se han casado

(X) se casaron

**e.** No \_\_\_\_\_ el libro aún porque tengo mucho trabajo.

( ) termine

(X) he terminado

## Quadro 2 - Intervenção pedagógica

(conclusão)

**3.** Completa las frases:

**a.** El domingo pasado Martina \_\_\_celebró\_\_\_ su cumpleaños por todo lo alto. (celebrar)

**b.** Posiblemente el hombre \_\_\_ha tenido\_\_\_ un accidente. (tener)

**c.** Yo \_\_\_nací\_\_\_ el 2 de septiembre de 1989. (nacer)

**d.** El hombre se \_\_\_ha roto\_\_\_ la pierna izquierda, pero no se sabe cómo. (romper)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Notamos que, neste momento da pesquisa, grande parte dos alunos se demonstrou interessada em aprender e realizar as atividades propostas. Sabemos, a partir da prática docente, que assim como em outra turma, outra escola e outra disciplina, nem todos os alunos se interessam no mesmo nível, participam e aprendem da mesma forma, por isso, alguns alunos

demonstraram mais interesse e outros menos. Também, verificamos que os processos do pré e do pós-teste são muito distintos, visto que no pré-teste os alunos não tiveram explicação nenhuma, apenas receberam as atividades e as realizaram conforme suas percepções. Já no pós-teste, o aluno teve uma intervenção, na qual sabemos que ele pode ter aproveitado ou não, mas não pode se dizer que ela não aconteceu, logo mesmo que o aluno não tenha tido interesse no conteúdo trabalhado, este recebeu a instrução após o pré-teste, portanto, a hipótese é que o aluno mudará sua performance no pós-teste como resultado do efeito da sequência didática implementada.

Assim, uma semana após a intervenção, realizamos o pós-teste imediato.

### 3.2.3 Pós-teste imediato

No dia 15 de maio de 2023, foi proposto o pós-teste imediato, com o intuito de analisar se os alunos compreenderam o uso da forma adequada desses verbos, visto que, a partir dos resultados, é possível perceber se a intervenção obteve êxito ou não, ou seja, se de fato o aluno aprendeu os dois usos possíveis dos verbos no passado na língua espanhola.

No pós-teste imediato, apresentado no Quadro 3, realizamos a mesma atividade feita no pré-teste, aplicada em uma aula de cinquenta minutos a fim de comparar os dois momentos – o pré-teste, em que o aluno não recebeu nenhuma explicação sobre a forma correta do uso dos verbos, e o pós-teste, posterior ao momento em que o aluno recebeu a explicação sobre o conteúdo.

Percebemos que alguns alunos demonstraram mais facilidade em realizar as atividades, outros não demonstraram nada, apenas realizaram e entregaram. Como citado anteriormente, em todos os contextos da prática docente terão alunos mais interessados em realizar com empenho e acertar e outros que não levarão tão a sério.

Quadro 3 - Pós-teste imediato

(continua)

**I. Marca la opción del uso correcto del verbo en pasado en cada frase:**

1. Ayer \_\_\_\_\_ una paella.

( ) he comido

(X) comí

( ) comerá

2. Hoy \_\_\_\_\_ mi primo en la facultad.

(X) he visto

( ) vi

( ) veré

3. En el mes pasado \_\_\_\_\_ a visitar mis padres.

(X) fui

- ( ) he ido  
 ( ) iré  
 4. Hace dos años \_\_\_\_\_ en este campo de fútbol.  
 ( ) he jugado  
 (X) jugué  
 ( ) jugaré  
 5. Yo \_\_\_\_\_ esta novela de policía este año.  
 ( ) escribí  
 (X) he escrito  
 ( ) escribiré  
 6. ¿Dónde \_\_\_\_\_ vivido en los últimos años?  
 (X) has vivido  
 ( ) viviré  
 ( ) vivió  
 7. Esta mañana \_\_\_\_\_ con tu jefe.  
 ( ) hablé  
 (X) he hablado  
 ( ) hablaré  
 8. Por la mañana \_\_\_\_\_ de compras.  
 (X) hemos ido  
 ( ) fui  
 ( ) iremos  
 9. Esta mañana \_\_\_\_\_ hasta las nueve.  
 ( ) dormí  
 (X) he dormido  
 ( ) dormiré  
 10. Esta tarde \_\_\_\_\_ al médico?  
 (X) he ido  
 ( ) fui  
 ( ) iré

**II. Complete los huecos con el uso correcto de los verbos en pasado:**

- Ayer no \_\_\_\_\_ en casa. (cenar, yo) **he cenado**
- Cuando llegué a casa, Marcos ya \_\_\_\_\_ para la escuela. (salir, él) **había salido**
- Este año \_\_\_\_\_ tres veces a Madrid. (ir, nosotros) **hemos ido**
- ¡\_\_\_\_\_! (nosotros, ganar) el juego de esta semana ¡Somos los mejores! **Hemos ganado**
- Camila, ¿te \_\_\_\_\_ (tú, meter) en el agua tú sola hoy en la playa? **has metido**

**Quadro 3 - Pós-teste imediato**

(conclusão)

- ¡Qué suerte \_\_\_\_\_ (ella, tener) la chica en la competición de la tarde! **ha tenido**
- Juan \_\_\_\_\_ hoy. (venir, él) **ha venido**
- De pequeños, mis hermanos \_\_\_\_\_ (comer, ellos) en la cocina. **comían**
- El hijo de Marina \_\_\_\_\_ esta semana. (nacer, él) **ha nacido**
- ¿ \_\_\_\_\_ ya tus estudios en este año? (terminar/tú) **has terminado**
- Yo \_\_\_\_\_ solo cuando conocí a mi esposa. (vivir, yo) **vivía**
- ¡Qué bien que \_\_\_\_\_ (él, salir) el sol por la mañana! **ha salido**
- Este verano \_\_\_\_\_ (yo, estar) con mi familia en Italia. **he estado**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme já mencionado, a primeira atividade não possui nenhum distrator, nenhuma alternativa que parece plausível e que não é a correta. Por outro lado, a atividade dois possui distratores, que são duas frases em que a resposta requer o verbo conjugado no Pretérito *Imperfecto* (*comían* e *vivía*). Logo, o aluno não poderá completar estas duas frases com o Pretérito *Perfecto Compuesto*, mas sim com o *Imperfecto*.

Sendo assim, principalmente no momento do pós-teste, os distratores ajudam a perceber se de fato os alunos aprenderam ou não, pois aqui não poderiam mais fazer o uso de formas que não são consonantes com a norma da língua-alvo, mas sim deveriam ser capazes de perceber, a partir do uso, que as duas frases (8 e 11) deveriam ser completadas com o Pretérito *Imperfecto*, pois expressam um tempo encerrado e habitual no passado.

Após a realização do pós-teste, foi possível analisar os resultados, os quais são apresentados no próximo capítulo.

## 4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS

Neste capítulo, são apresentadas as análises das propostas de elaboração do pré-teste, da intervenção e do pós-teste, planejadas pela pesquisadora do estudo.

### 4.1 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE IMEDIATO

Após a leitura realizada dos teóricos que serviram como base para esta pesquisa, iniciamos o processo de elaboração dos testes e da aula de intervenção. Como visto, a Instrução com Foco na Forma possui como objetivo que o aluno aprenda não apenas a gramática por si só, mas que ela faça sentido para ele, isto é, aprender as regras da língua de forma prática, de maneira que o aluno possa associar a outros contextos e situações.

Sendo assim, as atividades propunham que os alunos pudessem ler a oração, entendê-la e perceber qual conjugação de verbo utilizar, o *Perfecto Compuesto* ou o *Perfecto Simple*. Para isso, a primeira proposta contou com atividades de assinalar, isto é, uma atividade controlada, visto que o aluno era guiado para responder umas das opções dadas, que focavam na estrutura estudada, com o intuito de que pudéssemos direcionar o aluno, conforme o exemplo: *Ayer \_\_\_\_\_ una paella. ( ) he comido (X) comí ( ) comerá*. Neste caso, *ayer* (ontem) expressa uma ação que não é concomitante ao momento da fala, portanto utiliza-se o *Perfecto Simple*: *comí*. Outro exemplo desta proposta é: *Esta mañana \_\_\_\_\_ con tu jefe. ( ) hablé (X) he hablado ( ) hablaré*. Percebemos, então, que ao utilizar o marcador temporal *esta mañana* e o verbo *hablar*, percebemos que a ação é concomitante ao momento da enunciação, por isso, inclui-se o momento da fala, portanto, utiliza-se o *Perfecto Compuesto*, formado pelo verbo *haber* mais o particípio do verbo principal: *he hablado*.

Por outro lado, na atividade dois do pré-teste e pós-teste, os alunos precisavam completar as frases conjugando o verbo conforme estava sendo solicitado. Consequentemente, essa atividade possuía mais características de uma atividade funcional/livre, pois o aluno não era guiado, ele precisava completar a oração a partir da conjugação do verbo indicado e da pessoa do discurso, segundo o exemplo: *Este año \_\_\_\_\_ tres veces a Madrid. (ir, nosotros)*. Desse modo, o aluno deveria perceber que o marcador temporal incluía o momento em que se fala e conjugar o verbo de forma composta, ficando a frase da seguinte forma: *Este año hemos ido tres veces a Madrid. (ir, nosotros)*.

Diante dessas duas propostas de atividades e conforme os resultados que obtivemos, reconhecemos que os alunos demonstraram mais dificuldades na atividade de completar as

frases, na qual eles só possuíam como informação a oração, o verbo e a pessoa do discurso que precisava ser conjugada. À vista disso, na oração: *Este verano \_\_\_\_\_ (yo, estar) con mi familia en Italia*, o aluno deveria identificar o marcador temporal *este verano* para saber se ação do verbo era concomitante ou não ao momento da enunciação e, assim, conjugar o verbo de forma simples ou composta; por fim, deveria saber como conjugar o verbo *haber* na primeira pessoa *yo* do Presente, e conjugar o verbo *estar* no *Participio*, então, deveria completar a frase da seguinte forma: *Este verano he estado con mi familia en Italia. (yo, estar)*.

Em síntese, o estudante possuía como dados uma estrutura de oração incompleta e precisava saber as normas da língua para organizá-la adequadamente, isto é, precisava de autonomia e conhecimento para esta elaboração. Portanto, nas atividades propostas, o aluno teve as duas experiências: na primeira, a experiência de uma atividade controlada e, na segunda, a experiência de uma atividade funcional/livre.

Além disso, também é importante destacar que, como abordado no capítulo teórico, a aprendizagem explícita é um processo em que o professor já possui um planejamento para o aluno e organiza suas propostas com base nisso. Ademais, conforme Ellis (2005), na aprendizagem explícita o objetivo é chamar a atenção do aluno para as estruturas da língua. Por conseguinte, as atividades foram propostas de forma mais explícita, apresentando aos alunos o uso dos verbos no Pretérito *Perfecto Simple* e *Compuesto* com um objetivo em mente, controlando as respostas no caso da atividade um e alertando-os especificamente para essa diferença dos verbos em espanhol.

Além disso, analisando como foram as propostas dos testes, podemos dizer que as atividades foram organizadas de forma isolada da prática comunicativa, já que não se cobrou do aluno uma prática oral, por exemplo. Entretanto, isso não significa que foi deixada de lado a abordagem comunicativa, porque mesmo sendo uma atividade isolada, tendo como foco a regra de uso dos verbos, ainda assim o sentido é construído a partir da comunicação, da perspectiva de enunciação do falante o que permite que esta também seja abordada na prática proposta. Por fim, a intervenção pode ser classificada como explícita dedutiva e os testes classificados como explícitos.

Na próxima seção, é analisada a proposta de intervenção pedagógica, isto é, a aula que foi dada aos alunos sobre os verbos no passado.

#### 4.2 ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Expomos, na seção anterior, como aconteceu a organização dos testes que foram propostos aos alunos. Agora, explicitamos as escolhas feitas ao propor a intervenção pedagógica, a qual foi realizada com o intuito de auxiliar os alunos na aprendizagem do uso dos verbos no Pretérito *Perfecto Simple* e *Compuesto*.

Iniciamos, então, entregando aos alunos as folhas impressas com as explicações e atividades sobre o conteúdo em questão. Assim, no primeiro momento, apresentamos aos alunos o que é o Pretérito *Simple*, também chamado de *Indefinido*, explicando em que momento/situação se usa os verbos nesse tempo, isto é, para ações que já foram encerradas no momento que são enunciadas.

Ainda, foi apresentado um quadro com alguns verbos e a sua conjugação na forma simples, tendo como objetivo propor ao aluno uma análise dos verbos, percebendo que a forma como são conjugados expressa uma ideia de ação que já terminou, conforme observado no Quadro 4:

Quadro 4 - Explicação Pretérito *Simple*

<i>El pretérito indefinido se usa para acciones realizadas y acabadas en el pasado sin tener relación con el presente. Observa su forma regular en la tabla a continuación:</i>			
<b>PERSONA</b>	<b>AMAR</b>	<b>COMER</b>	<b>VIVIR</b>
<i>yo</i>	<i>amé</i>	<i>comí</i>	<i>Viví</i>
<i>tú</i>	<i>amaste</i>	<i>comiste</i>	<i>Viviste</i>
<i>él/ella/usted</i>	<i>amó</i>	<i>comió</i>	<i>Vivió</i>
<i>nosotros/nosotras</i>	<i>amamos</i>	<i>comimos</i>	<i>Vivimos</i>
<i>vosotros/vosotras</i>	<i>amasteis</i>	<i>comisteis</i>	<i>Vivistes</i>
<i>ellos/ellas/ustedes</i>	<i>amaron</i>	<i>comieron</i>	<i>Vivieron</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Além do quadro com o exemplo de alguns verbos, foram elencados os marcadores temporais utilizados na forma simples, como: *el año pasado, semana pasada, mes pasado, en 1990*. Esta explicação visava propor ao aluno uma atenção à forma, isto é, às regras de conjugação, aos marcadores temporais a serem utilizados e, a partir dos exemplos, focar a atenção do aluno no sentido, conforme Spada (1997), Ellis (2005) e Long e Robinson (2009). Sendo assim, ao mostrar o exemplo: *Anoche estudié para la prueba*, o objetivo era fazer com que o aluno percebesse que em uma prática que faz parte do seu dia a dia, realizada *anoche*, se deve utilizar o *Perfecto Simple*, visto que *anoche* (ontem à noite) é um tempo do passado que já se encerrou, não faz parte do momento em que se fala.

Também, ao expor aos alunos os marcadores temporais utilizados, foi apresentada a perspectiva do tempo, visto que é necessário levar em consideração o momento da enunciação

em relação ao momento em que ocorreu a ação para conjugar o verbo de forma adequada às regras da língua. De acordo com o abordado por Fiorin (2003), trata-se da importância do eu, do aqui e do agora na enunciação.

Em seguida, foi proposto que realizassem as atividades. A atividade um da intervenção, por exemplo, seguiu o mesmo modelo da atividade dois do pré e pós-teste, na qual o aluno deveria conjugar o verbo no passado, mas, neste momento, conjugar somente no Pretérito *Perfecto Simple*, conforme o exemplo: *Mis abuelos la semana pasada (viajar) \_\_\_\_\_ a Madrid*. Neste caso, o aluno estaria trabalhando com uma atividade predominantemente livre, na qual deveria conjugar o verbo na pessoa indicada e no passado.

Por conseguinte, a atividade dois da intervenção pedia para que o aluno lesse um pequeno trecho de uma entrevista que continha verbos destacados e, a partir disso, solicitamos a explicação do motivo de em todos os casos do texto os verbos estarem no Pretérito *Simple*. Isso se justifica por se tratar de uma entrevista, pois são relatados fatos que já aconteceram, se encerraram, por exemplo: “*Pero también **tuve** momentos difíciles*” (Mas eu também tive momentos difíceis). Logo, o verbo *tuve* está indicando uma ação que não é concomitante ao momento de sua enunciação.

Nesse sentido, como abordado por Spada (1997), a IFF visa chamar a atenção do aluno para a estrutura da língua e para o sentido. Portanto, propomos uma prática que fizesse mais sentido para o aluno, visto que, ao ler a entrevista, poderiam perceber o motivo do uso do *Perfecto Simple* e não do *Perfecto Compuesto*, já que as ações realizadas e ditas pelo entrevistado já haviam ocorrido em um passado já encerrado: “*Ganar la copa Davis para España **fue** la primera gran experiencia...*”, isto é, *fue* representa uma ação encerrada.

Posteriormente, na atividade de número três, o aluno deveria, a partir dos verbos que estavam no texto, indicar qual era o pronome e o sujeito da oração para cada caso. Assim, o discente precisou reler o trecho e tentar buscar mais detalhes, por exemplo, quem realizou a ação, qual é o pronome utilizado e como o verbo foi conjugado.

Ora, salientamos que as atividades propostas não se limitam ao aluno realizar uma conjugação verbal, porque também houve atividades para que o estudante percebesse que o verbo envolve um sujeito que realiza a ação, e que essa ação envolve um lugar e um tempo. Em outros termos, a proposta vai ao encontro da teoria de Benveniste (1976), que afirma que ao enunciar são instauradas essas três instâncias, os quais constroem o sentido do texto – a pessoa, o aqui e o agora.

Por fim, a atividade de número quatro era de assinalar os verbos adequados em cada frase, sendo esta uma atividade controlada, conforme exemplo: *Ayer mis amigos y yo*

\_\_\_\_\_ *pizza en la fiesta.* ( ) *pedimos* ( ) *pidieron* ( ) *pidamos*. Essa atividade foi pensada com base em Ellis (2005), o qual define que a prática de exercícios controlados é aquela em que o aluno é guiado para realizar atividades que tenham a forma que é o foco do que está sendo estudado. Logo, a questão que é de assinalar não permite outra resposta por parte do aluno a não ser uma das alternativas propostas, além disso, os estudantes realizavam as atividades de forma dedutiva, pois a explicação da regra já havia sido feita, e, por isso, o aluno já a tinha em mente.

Após a primeira explicação do *Simple*, foi feita a explicação dos verbos no *Perfecto Compuesto*, a qual seguiu basicamente os mesmos passos da explicação anterior. Primeiro foi explicado aos alunos o que é o *Perfecto Compuesto*, foi enfatizado que o seu uso é feito quando se expressam ações também do passado, porém que ocorrem dentro de um marco temporal em que o falante se encontra, isto é, que ainda não terminou, é um passado recente, concomitante ao momento da enunciação do verbo.

Depois, foi apresentado que o *Perfecto Compuesto* se denomina composto justamente porque é formado por dois verbos: verbo *haber* no presente mais o particípio do verbo principal, conforme apresentado abaixo. Em seguida, foram apresentados os marcadores temporais que se usam com o Pretérito *Perfecto Compuesto*: *hoy, esta semana, esta mañana, este mes, este verano* etc., juntamente com exemplos de orações: *Yo he cantado esta semana*. Identificando, assim, o marcador temporal *esta semana* como um tempo que ainda não se encerrou.

Em consequente, foi realizada a explicação do Pretérito *Perfecto Compuesto*, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 - Explicação Pretérito *Perfecto Compuesto*

<i>El pretérito perfecto compuesto se usa para expresar acciones pasadas que ocurren dentro de un marco temporal en el que el hablante se encuentra, todavía no terminado, el pasado es reciente, cercano del sujeto. Se forma con la junción de dos verbos: Verbo auxiliar haber conjugado en las personas + participio pasado.</i>	
<b>HABER</b>	<b>PARTICPIO</b>
Yo <b>HE</b>	+ <b>verbos terminados en ado e ido:</b>
Tú <b>HAS</b>	cantar: cantado;
Él/Ella/Usted <b>HA</b>	vender: vendido; partir: partido
Nosotros/Nosotras <b>HEMOS</b>	
Vosotros/Vosotras <b>HABÉIS</b>	
Ellos/Ellas/Ustedes <b>HAN</b>	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Logo, o objetivo era que os alunos pudessem perceber que cada pessoa do discurso tem uma conjugação específica para o verbo *haber* e que após deveria ser usado o verbo no

particípio terminado em -ado ou -ido, isto é, o aluno aprende que existe uma sequência a ser seguida, o que pode facilitar no momento de realizar as atividades.

Por fim, foram propostas atividades com foco no uso do *Perfecto Compuesto*, com o intuito de o aluno se ater unicamente a como usá-lo. Na primeira atividade proposta também era preciso conjugar o verbo que estava entre parênteses, conforme exemplo: *Hoy mi marido y yo (cocinar) \_\_\_\_\_ la cena juntos*, sendo proposta uma atividade livre para fomentar a autonomia do aluno e avaliar o entendimento da explicação.

A segunda atividade apresentava uma entrevista em que os verbos utilizados estavam no *Perfecto Compuesto*, a saber: *El último es el que está más fresco en la memoria de todos ya que no haber podido jugar en Wimbledon este año no **ha sido** fácil*. E os alunos precisavam identificar qual era o pronome a que se referia cada verbo. Portanto, essa atividade seguiu a mesma estrutura da atividade proposta no momento de explicar o *Perfecto Simple*, isto é, de identificar no texto o pronome de cada ação.

Posteriormente, na atividade de número três, os alunos deveriam explicar o motivo de os verbos estarem conjugados no Pretérito *Perfecto Compuesto*, isto é, o intuito era que o aluno pudesse entender e explicar o motivo de ser usado o *Compuesto* naqueles casos, levando em consideração o tempo expresso nos marcadores temporais, os quais indicavam se era um passado concomitante ao momento da enunciação ou não. Dessa forma, os alunos precisariam entender o contexto da oração, ela deveria fazer sentido para eles. Em seguida, ao entender o motivo de estar no *Perfecto Compuesto*, deveriam poder explicar conforme solicitava a atividade.

Por fim, a atividade de número quatro era uma atividade controlada, assim como no primeiro momento, em que o aluno deveria assinalar a forma correta do verbo conjugado, buscando, assim, controlar a resposta do aluno, não permitindo uma resposta qualquer para a atividade.

Em seguida, foram propostos exercícios envolvendo o uso das duas formas verbais: *Perfecto Simple* e *Perfecto Compuesto*. Na primeira atividade, os alunos precisaram ler uma entrevista na qual foram usados verbos no passado. Após essa leitura, precisavam relacionar o verbo conjugado ao momento referido na entrevista. Vejamos o exemplo no Quadro 6:

Quadro 6 - Atividade *Perfecto Simple* e *Perfecto Compuesto*

(1) <i>ha llevado</i>	(3) <i>durante estos últimos años de carrera</i>
(2) <i>ha sido</i>	(2) <i>durante todo este tiempo</i>
(3) <i>has vivido</i>	(5) <i>el año pasado</i>
(4) <i>causó</i>	(1) <i>estos últimos cuatro años</i>
(5) <i>inauguraste</i>	(4) <i>momento en que hubo la lesión del tendón</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dessa atividade, a ideia era a de que o aluno pudesse voltar ao texto e que fosse capaz de realizar a ligação sobre os fatos ocorridos que foram contados na entrevista, além disso, perceber o uso dos verbos em cada expressão e explicar o motivo de ter sido *Simple* em um caso e *Compuesto* nos outros. Por exemplo, ao usar o verbo *inauguraste* e o marcador temporal *año pasado*, sabemos que se trata de uma ação que já se encerrou e que não inclui o momento de fala. Por outro lado, ao usar *Ha sido* e o marcador temporal *todo este tiempo*, percebemos que o marcador temporal inclui o momento de fala e isso justifica o uso do verbo *Compuesto*. A intenção da atividade foi, mais uma vez, propor ao aluno sentido ao que está sendo aprendido, de perceber, a partir de uma sequência, isto é, um texto, uma história, o uso dos verbos.

Para propor essa atividade foi levada em consideração a teoria apresentada no primeiro capítulo, a qual aborda que a enunciação possui elementos importantes: a pessoa do discurso, o eu, quem fala, um tempo em que se fala e um lugar de onde se fala.

Sendo assim, nessa atividade, o discente precisava entender o sentido do texto, entender a situação e perceber de que momento o *eu* enunciava, fazendo a relação entre o verbo e o marcador temporal utilizado. O aluno precisava perceber, então, o *agora* para notar as oposições temporais e entender quais verbos, neste texto, se referiam a um tempo que já se encerrou e quais, a um tempo que ainda inclui o presente. Nesse sentido, a atividade possibilitou que os discentes pudessem entender a diferença do *Simple* e do *Compuesto*, objeto deste estudo.

Em seguida, foi proposta a atividade assinalar, ou seja, controlada, em que se esperava uma resposta do aluno dentre duas alternativas, conforme o exemplo: *Mi abuela \_\_\_\_\_ en 1935. (X) nació ( ) ha nacido*. Nessa tarefa, mais uma vez, o objetivo era analisar se os alunos de fato aprenderam de que forma conjugar o verbo em cada caso.

Por fim, a última atividade solicitava completar as frases com o verbo adequado, a qual tinha como objetivo propor a autonomia do aluno, que podia responder de forma livre, visto que, consoante Ellis (2005), é possível propor atividades aos alunos e, a partir delas, o próprio discente construir a sua aprendizagem, tendo autonomia para responder conjugando o verbo, como é possível ver um exemplo da atividade: *El domingo pasado Martina \_\_\_\_celebró\_\_\_\_ su cumpleaños por todo lo alto. (celebrar)*

Para finalizar, a atividade número dois era de assinalar o verbo conjugado de forma coerente com a frase, em que os alunos precisavam observar o marcador temporal. Já na atividade de número três, os alunos precisavam completar as frases com os verbos entre

parênteses. Após disponibilizar um tempo para que os alunos realizassem as atividades, foi feita a correção de forma conjunta com todos os alunos e solicitado para que perguntassem caso tivessem dúvidas a respeito do conteúdo.

Em suma, como foi possível perceber, a proposta da intervenção pedagógica foi elaborada da seguinte forma: primeiro, realizou-se uma explicação específica do uso do *Perfecto Simple*, com exemplos e atividades; em seguida, uma explicação específica do *Perfecto Compuesto*, também sendo apresentados exemplos e propostas atividades e, por fim, atividades envolvendo os dois usos, a fim de aprimorar o conhecimento.

As atividades que foram propostas na intervenção seguiram, no geral, o modelo das atividades que foram propostas nos testes, tendo nos três momentos da intervenção atividades de múltipla escolha em que o aluno deveria assinalar em qual opção o verbo estava conjugado de maneira adequada ao marcador temporal e atividades de completar orações em que precisavam estar atentos à oração e ao marcador temporal, para depois conjugar o verbo de acordo com a pessoa do discurso (pronome) em cada uma.

Logo, verificamos que as atividades propostas foram atividades livres, como a última atividade: *El domingo pasado Martina \_\_\_celebró\_\_\_\_\_ su cumpleaños por todo lo alto. (celebrar)*, tendo como objetivo propor a autonomia do aluno e atividades controladas, assim como nos testes, conforme exemplo da atividade dois: *Mi abuela \_\_\_\_\_ en 1935. (X) nació ( ) ha nacido*, cujo objetivo era controlar a resposta do aluno.

Além dessas atividades, outras foram propostas, como a de leitura de um pequeno trecho com verbos destacados, para que os alunos pudessem entender, no contexto geral do texto, o motivo de ter sido usado o *Simple* ou o *Compuesto*. Assim, propomos aos alunos não só atividades com frases soltas, mas também em um texto para que eles pudessem entender a partir do pequeno trecho a escolha do uso dos determinados verbos. Ponderamos que isso facilitaria a realização do pós-teste, pois poderia ficar mais simples o entendimento deles a partir de um texto.

Para mais, a escolha pela Instrução com Foco na Forma justifica essas atividades, posto que o objetivo é que a aprendizagem faça sentido para o estudante, que ele possa ser envolvido em um contexto e entender o motivo de usar determinado verbo em cada caso, a partir de uma prática contextualizada e de fácil compreensão, auxiliando no entendimento e, posteriormente, em uma eventual necessidade de o aluno usar as expressões analisadas.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos nas etapas realizadas na pesquisa, ou seja, no pré-teste e no pós-teste.

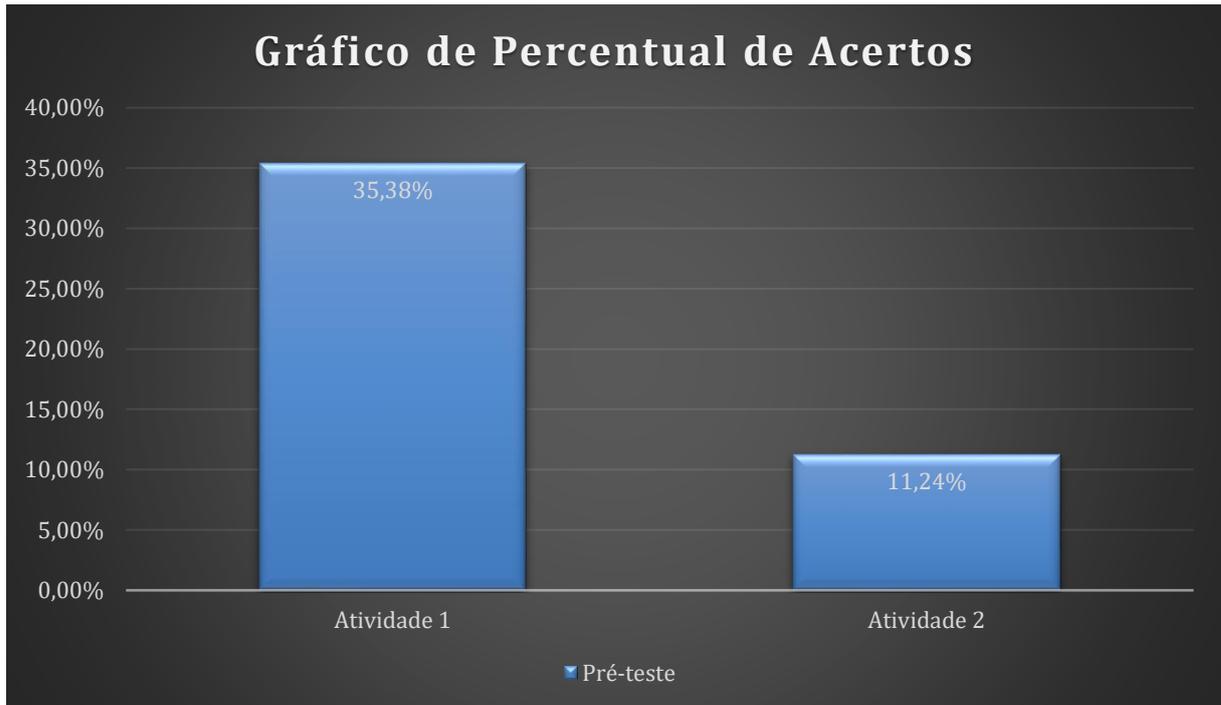
### 5.1 ANÁLISE DO RESULTADO DO PRÉ-TESTE

Após todo o processo de pesquisa-ação, foi possível obter uma pesquisa quantitativa e qualitativa, dado que os alunos puderam demonstrar nas atividades, a partir dos erros e acertos, se a intervenção foi benéfica para a aprendizagem dos verbos em espanhol do Pretérito *Perfecto Compuesto* e do Pretérito *Indefinido*.

Sabemos que os alunos do Ensino Médio, em sua maioria, possuem contato com o espanhol há um tempo e isso facilita a compreensão de uma palavra ou até mesmo de uma oração. Entretanto, em geral, os alunos sentem dificuldade na gramática da língua, o que demonstra que mesmo que o aluno entendesse o significado daquela oração, como o conteúdo não havia sido explicado, suas chances de acertar eram menores. Além disso, é importante mencionar que os alunos não recebem mais material didático de língua espanhola para o professor ter uma sequência de conteúdos que já foram trabalhados e quais são necessários ainda trabalhar, portanto é difícil saber se os alunos já haviam estudado este conteúdo ou não e ao questioná-los se já estudaram, responderam que não se lembravam, isto caso o professor da disciplina não seja o mesmo no decorrer dos anos.

A partir disso, de acordo com o Gráfico 1, constatamos que na atividade um, no pré-teste, os alunos atingiram 35,38% de acertos, e na atividade dois, também do pré-teste, os alunos obtiveram 11,24% de acertos. Portanto, percebemos que os alunos tiveram mais dificuldade para realizar a atividade dois, o que pode ser justificado pelo fato de necessitarem analisar o verbo e a pessoa do discurso solicitada e, a partir disso, conjugá-lo de forma correta, o que acarretou mais erros.

Gráfico 1 - Gráfico de percentual de acertos (pré-teste)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para exemplificar, observemos uma atividade proposta na atividade um:

7. *Esta mañana \_\_\_\_\_ con tu jefe.*

*hablé*

*he hablado*

*hablaré*

Notamos que os alunos precisavam apenas assinalar a opção que estava de acordo com a frase, isto é, o fato de existirem as opções auxilia tanto no entendimento quanto na tentativa. Afinal, o estudante poderia posicionar cada opção na frase para ver com qual delas melhor se adequaria, ou, pelo menos, com qual alternativa faria mais sentido para ele.

Em contrapartida, é possível perceber que na atividade dois a estrutura é diferente: *¡Qué bien que \_\_\_\_\_ (él, salir) el sol por la mañana!* Nesse exercício, por exemplo, os alunos precisavam, primeiro, perceber se se tratava de um tempo passado concomitante ao momento da enunciação para identificar o tempo verbal a ser usado (Pretérito *Perfecto Simple* ou Pretérito *Perfecto Compuesto*). Em seguida, deviam conjugar corretamente o verbo *salir*, na terceira pessoa do singular, *él*, já que o sujeito é *el sol*. Diante disso, é perceptível que a atividade dois se tornava mais complexa para o aluno, posto que ele precisava levar em consideração vários fatores para responder de forma correta.

A fim de contextualizar o leitor acerca dos resultados desta pesquisa, apresentamos algumas respostas dadas pelos estudantes em algumas atividades, buscando uma maior percepção dos resultados obtidos, bem como o número de acertos dos participantes (Tabela 1). Como mencionado anteriormente, na atividade um houve uma maior quantidade de acertos; já na atividade dois, os alunos demonstraram possuir mais dificuldade, o que consideramos ser pelo fato de necessitarem conjugar o verbo na pessoa e no tempo solicitado.

Tabela 1 - Acertos do pré-teste

Pré-teste		
Participante	Atividade 1	Atividade 2
1	1	0
2	4	1
3	4	1
4	3	1
5	4	0
6	4	1
7	8	4
9	3	0
10	4	0
11	3	0
12	3	0
13	4	2
14	4	2
15	4	2
16	5	0
17	3	0
18	4	2
19	4	0
20	3	2
21	1	2
22	7	4
23	6	2
24	4	8
25	2	4
26	3	0
<b>Total</b>	<b>35,38%</b>	<b>11,24%</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Para exemplificar, na atividade de completar *¡\_\_\_\_\_!* (*nosotros, ganar*) *el juego de esta semana ¡Somos los mejores!*, o participante de número 7 respondeu *He gane*, o que não está correto (nem a conjugação do verbo *haber* nem a conjugação do verbo principal). Isto é, este participante, talvez por descuido, esquecimento ou outro fator, não realizou a associação de que para cada pessoa do discurso há uma conjugação para o verbo *haber* e, além disso, o verbo *ganar* não pode ser conjugado dessa forma, pois sempre é necessário levar em consideração a pessoa do discurso e, neste caso, a pessoa é *nosotros*, portanto o verbo precisa concordar com a pessoa, ficando da seguinte forma: *hemos ganado*.

Além disso, o participante 7, na frase *¡Qué bien que \_\_\_\_\_ (él, salir) el sol por la mañana*, cometeu o mesmo equívoco, respondendo da seguinte forma: *he salió*. Ou seja, novamente o aluno não levou em consideração a pessoa do discurso, o *él*, para usar o verbo *haber* da forma adequada, também não usou o verbo principal terminado em -ado ou -ido, neste caso em -ido, ficando da seguinte maneira: *ha salido*.

Contudo, levando em consideração o mesmo participante, nas outras questões ele não conjugou de forma incoerente com a pessoa do discurso, isto é, algumas acertou e outras respondeu de forma incorreta, mas o motivo desses erros, dessa vez, foi utilizar o *Perfecto Compuesto* em casos que deveria ser utilizado o *Perfecto Simple* ou errou a conjugação do verbo *haber*, mas acertou a conjugação do verbo principal.

Para mais, citamos mais um participante, denominado como participante 17, o qual demonstrou mais dificuldade na realização das atividades em relação ao anterior, pois na atividade um do pré-teste acertou apenas três orações, e na atividade dois não respondeu todas as orações e as que respondeu foi incorretamente. Por exemplo, na oração *¡\_\_\_\_\_! (nosotros, ganar) el juego de esta semana ¡Somos los mejores*, o aluno respondeu *nosotros ganamos*, apenas copiando a pessoa do discurso indicada *nosotros* e conjugando o verbo de acordo com a pessoa do discurso, porém como o marcador temporal *esta semana* indica uma ação concomitante ao momento que o sujeito a enuncia, deveria ser usado o verbo *Perfecto Compuesto*, *hemos ganado*.

Ademais, neste caso é importante apontar que também foi levantada a hipótese de que muitas vezes, ao estar aprendendo uma segunda língua, o aprendiz não sabe ou não tem certeza de como é a forma ideal e por isso recorre à língua materna, portanto a estrutura seguida pelo estudante foi justamente como seria usada na língua portuguesa: nós ganhamos ou somente o verbo ganhamos. Sendo assim, o aluno conjugou o verbo em língua espanhola, porém não usou o tempo verbal adequado, já que se trata de um passado que é concomitante ao momento de sua enunciação, por isso o aluno deveria conjugar com o Pretérito *Perfecto Compuesto*.

Diante do exposto, os resultados não são e nem deveriam ser iguais, e alguns resultados negativos servem para demonstrar que ainda precisam ser realizados estudos investigativos para cada vez melhorar a prática escolar. Por fim, constatamos que, dentre os participantes, em torno de seis não responderam a atividade número dois, por motivos que não foram interrogados, mas sabemos que, provavelmente, foi pelo fato de não saberem conjugar o verbo a partir da pessoa indicada, o que destacamos ter sido a maior dificuldade nos resultados obtidos.

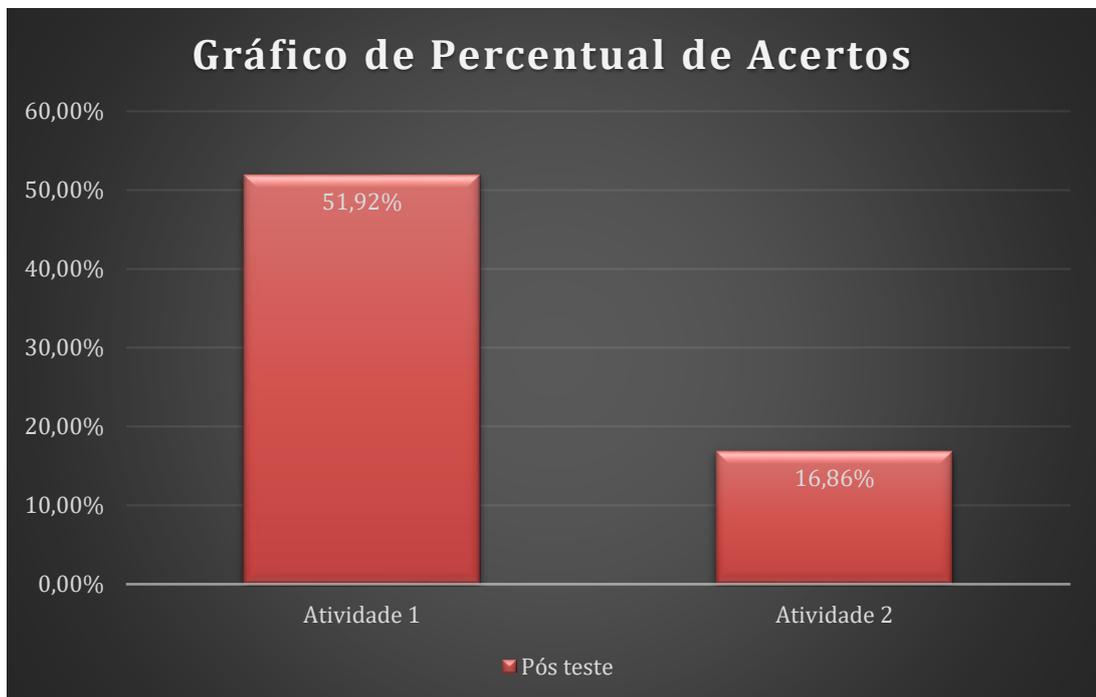
Não obstante, esses alunos foram contabilizados em nossa pesquisa, pois não responder também é uma expressão dos resultados e precisa ser considerado. Contudo, pontuamos que

essa falta de resposta é contabilizada como um erro, por isso a porcentagem do erro passa a ser um pouco maior.

## 5.2 ANÁLISE DO RESULTADO DO PÓS-TESTE

Com base no gráfico abaixo, é possível analisar os resultados do pós-teste, o qual foi realizado após a intervenção pedagógica. Nessa perspectiva, podemos considerar, segundo os teóricos da IFF, que as atividades ocorreram de forma explícita, pois os alunos já tinham o conhecimento do funcionamento, já que obtiveram a explicação na intervenção, diferentemente do pré-teste, quando não receberam nenhuma instrução.

Gráfico 2 - Gráfico de percentual de acertos (pós-teste)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos, então, conforme demonstrado, que na atividade um do pós-teste, o percentual de acertos foi de 51,92% e na atividade dois foi de 16,86%. O percentual da atividade um em relação ao pré-teste teve uma considerável mudança, ou seja, os alunos puderam compreender um pouco melhor o funcionamento na intervenção. Entretanto, é necessário destacar que na atividade um, como também visto anteriormente, os alunos tiveram mais facilidade em realizar e em acertar, pois era necessário apenas assinalar a resposta que consideravam correta.

Todavia, levando em consideração a atividade dois no pré-teste e no pós-teste, percebemos que não houve grande mudança, pois no pré-teste o percentual de acertos foi de 11,24% e no pós-teste foi de 16,86%. Sendo assim, verificamos que, mesmo após a intervenção, os alunos ainda sentiram dificuldades em atividades consideradas livres, ou seja, naquelas que não tinham opção para escolher uma resposta, e sim deveriam conjugar o verbo e escrevê-lo no espaço determinado na frase. Na atividade dois, de 29 alunos, 8 não responderam.

Acreditamos que uma atividade como esta, aplicada para os alunos como formato de uma prova que se realiza no decorrer do ano, não mostrará toda a realidade da aprendizagem do aluno, pois o fato de responder um questionário ou realizar uma prova, muitas vezes, envolve outros elementos que podem favorecer ou desfavorecer o êxito da avaliação. A saber, o aluno pode não estar bem no dia em que realizou o teste, ou estar em um dia que muitas situações desafiadoras aconteceram no trabalho ou até mesmo com um problema com a família, entre outras situações.

A partir disso, existe a possibilidade de o aluno ter feito o teste de qualquer forma, ou de não ter prestado muita atenção nas orações, não ter entendido e não querer perguntar, inúmeros motivos que podem interferir. Contudo, não podemos analisar cada aluno para saber se todos estão em um bom dia para tal atividade, isso não seria possível, ainda mais em uma sala com 30 alunos e tantas realidades diferentes.

Portanto, esses resultados, de certa forma satisfatórios, nos mostram a realidade da aprendizagem em espanhol desses alunos, conforme observamos na Tabela 2. Podemos dizer que alguns obtiveram avanços e que a intervenção pedagógica obteve êxito e foi satisfatória, para outros o número de acertos não mudou, o que indica que a intervenção não foi tão benéfica e/ou um dos motivos listados acima pode ter interferido na atividade realizada pelos alunos.

Tabela 2 - Acertos do pós-teste

Participante	Pós-teste	
	Atividade 1	Atividade 2
1	2	1
2	4	2
3	4	2
4	4	0
5	5	0
6	5	2
7	10	8
9	4	0
10	1	0
11	6	0
12	3	0
13	4	1
14	3	2
15	6	0

16	6	5
17	5	0
18	9	7
19	7	0
20	10	7
21	9	7
22	9	4
23	3	2
24	9	7
25	7	0
26	5	0
<b>Total</b>	<b>51,92%</b>	<b>16,86%</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Retomando um pouco nossa base teórica, é importante destacar que o primeiro capítulo relata sobre a história da linguística, tendo como foco chegar nos três elementos de Benveniste, citados por Fiorin (2012), que permitem a compreensão da enunciação, que, como já citado, é instância do eu, do aqui e do agora. Essa análise é fundamental, visto que para o aluno compreender o uso adequado para cada situação nas orações que foram propostas, ele precisa perceber a localização do acontecimento a partir do momento em que este está sendo enunciado.

Consoante Fiorin (2003, p. 571-572), “quando o falante toma a palavra, instaura um agora, momento da enunciação. Em contraposição ao agora, cria-se um então. Esse agora é, pois, o fundamento das oposições temporais da língua”. Logo, ao tomar a palavra, o falante instaura um momento de enunciação e, ao mesmo tempo, localiza o acontecimento que está sendo enunciado, ao localizá-lo ele poderá ser concomitante ao momento em que se enuncia, isto é, o presente, e não concomitante a este momento, podendo ser posterior ou anterior, o que denominamos de pretérito e futuro, respectivamente.

Sendo assim, ao realizar as atividades propostas, os alunos precisavam justamente analisar este tempo, posto que, como foi exemplificado também no primeiro capítulo, a partir da gramática de Alarcos Llorach (1999), e explicado para os alunos na intervenção pedagógica, na língua espanhola existem dois usos de pretérito, podendo ser o *Perfecto Simple* ou o *Perfecto Compuesto*.

O primeiro caso, *Perfecto Simple*, é usado quando se enuncia e a ação não é concomitante ao momento em que se fala, utilizando como um exemplo uma das atividades propostas: *En el mes pasado \_\_\_fui\_\_\_ a visitar mis padres*. Nesse exemplo, podemos perceber que ao se referir ao mês passado, o momento da ação não é concomitante ao momento em que está sendo falado, por isso se usa o Pretérito *Simple* – *fui*.

Por outro lado, ao observar o exemplo *Hoy \_\_\_he visto\_\_\_ mi primo en la facultad*, podemos perceber que ao enunciar inclui o momento em que está falando, isto é, a ação expressa

pelo verbo e os marcadores temporais são concomitantes ao momento da enunciação, por isso se usa o Pretérito *Compuesto*. Notamos, então, que o marco temporal (ação) é igual ao momento de fala do enunciador e, portanto, se emprega o Pretérito *Compuesto* – que é formado pelo verbo *haber* mais o particípio, isto é, *he* e o verbo *ver* conjugado como *visto*.

Concluimos que a diferença entre os tempos verbais parte da enunciação e que é esta que precisa ser analisada, porque se os marcadores temporais indicam a inclusão do momento em que se está falando, usa-se uma forma, e se ela não inclui o momento de fala, usa-se outra. Como também já foi explicitado, a Língua Portuguesa não possui essas duas possibilidades, usamos apenas a forma simples, que seriam verbos como *fui*, *vi*, *comi*, entre outros. Em razão disso, tanto se destacou o fato de os estudantes de Língua Espanhola como segunda língua não estarem acostumados com essas duas opções, visto que na Língua Portuguesa esse fenômeno não ocorre.

Empreendida essa primeira análise, partimos para a forma como foram estruturadas as atividades para os alunos. Como já apresentado no capítulo teórico, a Instrução com Foco na Forma é “qualquer esforço pedagógico usado para chamar a atenção dos alunos a focalizar a estrutura linguística, seja de maneira implícita ou explícita” (Spada, 1997, p. 73). Ainda, a IFF tem como objetivo ter a atenção dos alunos tanto à forma (gramática) quanto ao sentido da estrutura, isto é, conseguir compreender o que está escrito/falado e aquilo ter lógica para o aluno, fazer sentido. Logo, o aluno não terá acesso somente a regras gramaticais, mas a formas que possam propiciar a ele aprendizagens, como contextos reais de comunicação, conhecimentos culturais, entre outras experiências.

Além disso, a IFF possui outras características com foco na aprendizagem que são benéficas para os alunos, como citado anteriormente, as atividades de forma livre ou controlada. Nesta pesquisa, optamos por realizar as duas maneiras em que é possível ter duas percepções de respostas. Na primeira, o aluno possuía três opções e não poderia responder nada a não ser uma dessas três, o que acreditamos ter sido um dos motivos do maior número de acertos na atividade um, visto que os alunos tinham opções e podiam averiguar qual se encaixaria.

Diferentemente do que ocorreu na atividade dois, a qual era uma atividade livre, em que o aluno precisava escrever o verbo conjugado na pessoa do discurso, lembrando que em todas o tempo era o pretérito. Assim, ratificamos que as dificuldades foram maiores, pois o ato de conjugar o verbo (e escrevê-lo) exige muito mais habilidade do aluno em entender o processo e, ao mesmo tempo, saber a conjugação do verbo.

Outra característica importante da IFF são as atividades que podem ser propostas de forma explícita ou implícita. Lembremos, então, que o conhecimento de forma explícita é

aquele que é consciente para o aluno, em um processo controlado; em contrapartida, o conhecimento de forma implícita propõe que o aluno construa a aprendizagem de regras da língua de forma automatizada, isto é, o aluno tem acesso a materiais da língua que proporcionam inconscientemente a aprendizagem da língua.

Ao analisarmos as atividades propostas, percebemos que elas foram abordadas de forma explícita, pois o objetivo era que o aluno aprendesse a estrutura adequada em cada caso e, a partir dessa aprendizagem, conseguisse fazer a análise necessária para usar o Pretérito *Perfecto Simple* ou o *Compuesto*. Além disso, verificamos que a intervenção foi realizada a partir de uma abordagem explícita dedutiva, isto é, foi proporcionado aos alunos as explicações sobre a gramática, sobre o uso das duas formas em questão.

A última característica da IFF levada em consideração nesta pesquisa foi as duas instruções possíveis ao ensinar a língua-alvo. A primeira possibilidade é a integrada, a qual possibilita o ensino da gramática integrado ao ato comunicativo, isto é, no mesmo momento em que se aborda a estrutura gramatical de determinado conteúdo, também se trabalha com o aluno a prática oral. De outra maneira, a instrução isolada possui como foco apenas o ensino da estrutura gramatical, das regras da língua, não abordando, portanto, a oralidade.

Nesta pesquisa, como o foco era que os alunos aprendessem a diferenciar o uso dos verbos no passado em espanhol, não foi abordado o ato comunicativo. Embora algum aluno tenha falado alguma oração em voz alta, não se tinha como objetivo e não ocorreu a prática comunicativa, isto é, envolvendo os alunos em uma conversa, proporcionando algum tema para que pudessem debater em duplas entre outras práticas que propiciam a habilidade oral.

Por fim, com o intuito de comparar algumas respostas em relação ao pré-teste, citamos, na seção anterior, as respostas do participante 7 nas atividades do pré-teste. Sabíamos que para um primeiro momento, ou seja, sem a intervenção, os alunos teriam mais dificuldade na realização das atividades. Contudo, o ponto positivo, a fim de comparação, é que esse participante, que na atividade um do pré-teste acertou oito e na atividade dois, acertou quatro, por outro lado, na atividade um do pós-teste acertou dez, tendo acertado todas as orações, e na atividade dois acertou oito orações de treze. Isso nos possibilita pensar que, a partir de resultados quantitativos, para este aluno a intervenção foi benéfica.

Ainda, é importante destacar que a atividade dois seguiu no pós-teste sendo mais difícil para os discentes, como é possível ver no resultado de acertos, mas obter um aumento de acertos na atividade um e dois já é um ponto positivo e benéfico para a nossa pesquisa. Além disso, citamos no pré-teste os resultados do participante 17, o qual não obteve quantitativamente resultados melhores, visto que, no pós-teste, na atividade um obteve cinco acertos, isto é, dois

acertos a mais do que no pré-teste, e na atividade dois seguiu respondendo só algumas – e as que respondeu acabou empregando a conjugação de forma incorreta.

Além disso, serão apresentados alguns exemplos das respostas dos alunos que são venezuelanos. O participante de número dois obteve quatro acertos na atividade um e apenas um acerto na atividade dois. Na atividade de número um, dos quatro acertos, três deles foram em questões que deveria ser usado o *Simple*, por exemplo: *Ayer comí \_\_\_\_\_ paella*. As alternativas eram: *he comido; comí e comerá* e a resposta correta é *comí*; e um acerto foi em uma oração em que o participante assinalou o verbo no *Perfecto Compuesto* e era a opção correta. Esse participante, na atividade dois, acertou apenas a conjugação e o uso adequado do verbo na seguinte oração: *Yo vivía solo cuando conocí a mi esposa. (vivir, yo)*. Além desta, em todas as outras orações, o participante conjugou o verbo no Pretérito *Perfecto Simple/Indefinido* em orações que seria usado o *Perfecto Compuesto* e/ou mesmo sendo o *Simple* errou a conjugação.

Logo, como já citado, a preferência pelo uso dos dois modos, o *Perfecto Simple* e/ou o *Compuesto* se dá basicamente na Espanha, não é uma variedade utilizada na Venezuela, por exemplo, portanto isso justifica as respostas do participante de número dois serem todas *Perfecto Simple*.

Para mais, o participante de número dois, nas atividades do pós-teste manteve a mesma quantidade de acertos na atividade um, inclusive acertando as mesmas orações que acertou no pré-teste e subiu para dois o número de acertos na atividade dois, pois conjugou corretamente o verbo em uma oração que também devia ser usado o *Simple*. Logo, percebemos que a mudança não foi tão grande e que em nenhum momento este participante venezuelano utilizou o *Perfecto Compuesto* e que seu avanço foi na conjugação do verbo, visto que no pós-teste conjugou dois verbos de forma correta no *Perfecto Simple*.

Além deste, o participante de número seis, também venezuelano, obteve quatro acertos na atividade um e 1 acerto na atividade dois do pré-teste. Na primeira atividade, este participante acertou três orações em que deveria ser usado o *Perfecto Simple* e uma oração em que assinalou o *Perfecto Compuesto* e era esta a forma adequada. Vale ressaltar que as orações que este participante acertou foram as mesmas que o participante dois, o que nos explica ainda mais que o fato de a variedade de utilizar o *Simple* ou o *Compuesto* não ser uma prática utilizada na Venezuela, faz com que os alunos/falantes da língua não a usem. Já na atividade dois, o participante seis também acertou uma oração e, mais uma vez, a mesma que o participante dois, isto é, conjugou de forma correta o verbo na oração: *Yo vivía solo cuando conocí a mi esposa. (vivir, yo)*.

Por outro lado, no pós-teste, o participante seis acertou cinco na atividade um, sendo uma a mais que no pré-teste e a que assinalou corretamente foi a oração: *Esta tarde \_\_\_\_\_ al médico*, sendo as opções *He ido; fui; voy* e o participante assinalou a alternativa *he ido*. Na atividade dois do pós-teste o participante acertou duas orações em que conjugou o verbo de acordo com a oração, usando o *Perfecto Simple*.

Além destes, o participante de número 14, também venezuelano, acertou quatro orações na atividade um e duas orações na atividade dois. Dentre as quatro orações, três delas era necessário utilizar o *Perfecto Simple* e uma apenas o *Perfecto Compuesto*. Na atividade dois, um dos acertos foi em uma oração em que era necessário utilizar o *Perfecto Simple* e o outro foi em uma oração que necessitava utilizar o *Perfecto Compuesto*, assim, sucessivamente: *Yo vivía solo cuando conocí a mi esposa. (vivir, yo). Este año hemos ido tres veces a Madrid. (ir, nosotros).*

Contudo, nas atividades do pós-teste, o participante caiu para três acertos na atividade um, acertando duas em que o uso era o *Simple* e uma em que o uso era o *Perfecto*. Na atividade dois do pós-teste, o participante acertou duas questões, sendo uma delas a mesma oração que o pré-teste: *Yo vivía solo cuando conocí a mi esposa. (vivir, yo)* e a outra não foi a mesma, foi a seguinte oração: *De pequeños, mis hermanos \_\_\_\_\_ (comer, ellos) en la cocina*, na qual o participante conjugou como *comían* e acertou. Para mais, a oração em que o participante havia acertado no pré-teste: *Este año hemos ido tres veces a Madrid. (ir, nosotros)*, no pós-teste o aluno conjugou o verbo como *fuimos*.

Além disso, serão apresentados alguns outros exemplos de respostas dos alunos, sendo estes brasileiros. O primeiro é o participante de número 17 o qual, na atividade um, obteve 3 acertos, sendo estes nas seguintes orações: *El mes pasado \_\_\_\_ a visitar mis padres. (fui-he ido-voy)*, dentre essas opções, o participante assinalou *fui*, a qual está correta. As outras duas eram orações que necessitavam o uso do *Perfecto Compuesto*, sendo elas: *¿Dónde \_\_\_\_\_ vivido en los últimos años*, na qual a opção correta era *has vivido* e a outra: *Por la mañana \_\_\_\_\_ de compras*, a qual assinalou corretamente com *hemos ido*.

Para mais, na atividade um do pós-teste o participante obteve 5 acertos, sendo dois a mais do que no pré-teste. Na oração: *Ayer \_\_\_\_\_ una paella*, no pré-teste o aluno havia assinalado *he comido*; já no pós-teste assinalou *comí* e acertou. Além disso, na oração: *Hoy \_\_\_\_\_ mi primo en la facultad*, no pré-teste o aluno assinalou *vi*; já no pós-teste, assinalou *he visto*, a qual também acertou. A oração: *Hace dos años \_\_\_\_\_ en este campo de fútbol*, o participante no pré-teste assinalou *he jugado* e no pós-teste assinalou *jugué*. O aluno também acertou a mesma do pré-teste: *¿Dónde \_\_\_\_\_ vivido en los últimos años?* na qual a opção

correta era *has vivido* e a oração: *Esta mañana \_\_\_\_\_ hasta las nueve* a qual acertou assinalando a opção *he dormido*.

Por outro lado, tanto no pré-teste quanto no pós-teste o aluno não acertou nenhuma oração da atividade dois, a qual deveria conjugar e escrever o verbo a partir da pessoa e do tempo verbal utilizado levando em consideração se o momento da enunciação era concomitante ao momento da ação ou não, o que justifica mais uma vez a percepção de que a atividade dois por ser funcional/livre, os alunos obtiveram mais dificuldade em sua realização.

Além disso, um outro exemplo de respostas é do participante de número 16, o qual, na primeira atividade, obteve 5 acertos no pré-teste e 6 acertos no pós-teste. A oração *Ayer \_\_\_\_\_ comí una paella*, o participante não respondeu no pré-teste por motivo desconhecido e no momento do pós-teste respondeu de forma correta *comí*. As orações de número 3 e 4, respectivamente: *El mes pasado \_\_\_\_\_ a visitar mis padres*, o aluno respondeu de forma correta com *fui* e *Hace dos años \_\_\_\_\_ en este campo de fútbol*, assinalando a opção correta *jugué*. Além disso, a oração de número sete que o aluno havia marcado de forma incorreta no pré-teste com a opção *hablé*: *Esta mañana \_\_\_\_ con tu jefe*; no pós-teste respondeu de forma correta, assinalando a opção *he hablado*.

Ademais, um detalhe importante sobre este participante é que no pré-teste ele não respondeu nenhuma oração da atividade dois, isto é, deixou todas em branco; já no pós-teste o aluno respondeu todas as orações e obteve cinco acertos, sendo que todas as que o participante acertou eram completadas por Pretérito *Perfecto Compuesto*, como por exemplo, a oração: *El hijo de Marina \_\_\_\_\_ esta semana. (nacer, él)* o qual respondeu com: *ha nacido*. Logo, podemos perceber que mesmo não sendo em sua totalidade a intervenção pedagógica ajudou esse aluno a entender um pouco mais sobre as orações e sobre essas variações e usos da língua, por isso, obteve êxito na realização das atividades.

Por fim, outro participante a ser analisado mais detalhadamente seus resultados é o de número 7, o qual obteve resultados muito positivos. No pré-teste, o participante acertou oito orações de dez, errando apenas as duas orações a seguir: *Ayer \_\_\_\_\_ una paella*, a qual assinalou *he comido* e o correto é *comí*, visto que o passado não é concomitante ao momento da fala. Além disso, a outra oração respondida inadequadamente é *¿Dónde \_\_\_\_\_ vivido en los últimos años?* em que o participante assinalou a opção *vivió* e deveria assinalar *has vivido*.

Contudo, este participante demonstrou que a intervenção foi benéfica e que de fato foi importante para sua aprendizagem, visto que na atividade um do pós-teste, o participante obteve dez acertos, ou seja, todas as orações da atividade um foram respondidas de forma adequada.

Por outro lado, na atividade de número dois, no pré-teste, este participante obteve quatro acertos, dentre eles, três eram orações que se completavam com o *Perfecto Compuesto*, isso nos mostra que o participante já possuía um contato com a língua e um entendimento melhor da conjugação e o uso em cada situação, pois mesmo sem a intervenção já conseguiu fazer a conjugação do verbo *haber* mais o particípio principal. Para mais, para aprimorar ainda mais isso, na atividade dois do pós-teste, o aluno participante obteve oito acertos de treze orações, isto quer dizer que seus acertos dobraram de quantidade em relação ao pré-teste e todas as orações que acertou eram a quais precisavam do uso do *Perfecto Compuesto* e não do *Perfecto Simple*, o que nos faz pensar, a partir desses avanços nos resultados dos números de acertos, geralmente no uso do *Compuesto* é que de fato entendeu a explicação feita na intervenção pedagógica e melhorou seu desempenho no pós-teste.

Em suma, esses resultados servem para mostrar que, como citado no início desta pesquisa, nem todos os alunos possuem/demonstram que possuem a mesma intensidade de interesse em querer aprender, em buscar o novo, aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem que recebem. Afinal, os sujeitos não são iguais: terão os mais interessados pela Língua Espanhola, os que se interessam mais pela Língua Inglesa, outros manterão o foco na Matemática. E assim somos todos nós, ou seja, dedicamos a nossa atenção para aquilo que mais nos interessa.

Analisados os principais itens apresentados nesta pesquisa, constatamos que foi possível trabalhar de forma que as atividades explícitas, dedutivas e isoladas fossem contempladas, conforme previsto no início desta pesquisa. Escolhemos, portanto, a IFF porque aborda muitas características importantes que podem auxiliar o estudante, proporcionando, talvez, uma facilidade na aprendizagem, que deve ser o objetivo dos profissionais docentes dos dias atuais, pesquisar e experimentar diferentes práticas que possam auxiliar o ensino aos seus alunos.

A seguir, são apresentadas as conclusões da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo tem o objetivo de exibir uma visão ampla da pesquisa realizada, a fim de responder o problema de pesquisa e apresentar as conclusões do trabalho feito e suas possíveis contribuições para a prática escolar. O estudo tem como tema a aprendizagem e os usos dos verbos no Pretérito *Perfecto Simple* e no Pretérito *Perfecto Compuesto* do espanhol.

Assim, a pergunta de pesquisa, “Como a intervenção pedagógica auxilia na aprendizagem do Pretérito *Perfecto Compuesto* e do Pretérito *Simple* do espanhol?”, foi respondido a partir dos resultados obtidos, pois constatamos que a intervenção auxiliou alguns alunos no entendimento do conteúdo, o que foi identificado com base no aumento do número de acertos no pós-teste em relação ao pré-teste. Essa realidade exitosa não se estendeu a todos os estudantes participantes, mas é importante destacar que para a maioria dos alunos a intervenção pedagógica auxiliou na aprendizagem dos verbos.

Além disso, para atingir o objetivo geral, que era verificar o efeito da intervenção pedagógica para a aprendizagem do Pretérito *Perfecto Compuesto* e do Pretérito *Indefinido* para alunos de uma turma de 2ª série do Ensino Médio, foi realizado o pré-teste como forma de identificar o conhecimento que eles já possuíam sobre os verbos no passado. Posterior a isso, realizamos a intervenção pedagógica para poder explicar aos alunos em que situações se deve usar cada um e, por último, aplicamos o pós-teste a fim de verificar se a intervenção foi benéfica e comparar os acertos entre o pré-teste e o pós-teste.

Sendo assim, os resultados obtidos para contemplar o objetivo geral foram positivos, pois apontaram que a intervenção foi benéfica, visto que na atividade um do pré-teste os alunos atingiram 35,38% de acertos, e na atividade dois os alunos obtiveram 11,24% de acertos; por outro lado, na atividade um do pós-teste, o percentual de acertos foi de 51,92%, e na atividade dois foi de 16,86%. Notamos que na primeira atividade os alunos acertaram mais no pós-teste do que no pré-teste, isso elucida que a intervenção foi benéfica, já que a intenção era justamente de que os alunos pudessem compreender o uso dos verbos no passado e mostrarem um resultado melhor de acertos no pós-teste do que no pré-teste.

Também, percebemos que os alunos obtiveram mais facilidade em desenvolver atividades controladas, de múltipla escolha, do que as atividades livres em que precisavam conjugar o verbo de forma adequada em cada oração, visto que na atividade controlada os alunos acertaram mais em relação à atividade livre, tanto no pré-teste como no pós-teste. A justificativa para isso é que na atividade controlada o aluno possuía uma direção a seguir, não podia simplesmente escrever qualquer coisa, teria de ver qual dos verbos melhor se encaixava

e assinalar. Em contrapartida, a atividade dois, em ambos os testes, teve uma porcentagem baixa de acertos, sendo esta uma atividade livre em que o aluno deveria escrever o verbo conjugado. Assim, detectamos que os alunos tiveram mais dificuldade em conjugar o verbo no passado de acordo com a pessoa do discurso indicada.

Contudo, isso não quer dizer que na atividade dois não houve nenhum avanço, visto que conforme observado nos gráficos, na atividade dois do pré-teste a porcentagem de acertos foi de 11,24% e na atividade dois do pós-teste foi de 16,86%, isto é, mesmo que não tão significativos aconteceram avanços por parte dos alunos após o momento da intervenção.

Para mais, os objetivos específicos, a saber: elaborar e aplicar os instrumentos de análise: pré-teste, pós teste imediato; planejar e aplicar a intervenção pedagógica para auxiliar os alunos no entendimento do uso dos verbos no Pretérito *Perfecto Compuesto* e do Pretérito *Indefinido* em espanhol; e analisar os resultados obtidos a partir dos referenciais teóricos com base na Instrução com Foco na Forma, foram contemplados no êxito da elaboração e aplicação dos testes.

Nesse sentido, realizamos os testes com a turma sem nenhum problema, já que os alunos foram participativos. Na intervenção pedagógica, foi possível propor aos alunos o que foi planejado, explicando, mostrando os exemplos, propondo as atividades e realizando a correção de cada uma. Por fim, pudemos analisar os resultados obtidos, os quais nos levam a contemplar o objetivo geral já mencionado.

Dito novamente, sabemos que a prática pedagógica escolhida não será a melhor para todos os alunos, isto é, não quer dizer que com determinada prática todos os alunos vão aprender, pois cada um possui suas características e suas diferentes formas de aprender. No tocante à pesquisa, consideramos a escolha positiva, pois para a grande maioria dos alunos alguns avanços aconteceram. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que esses resultados positivos não equivalem à totalidade da turma, posto que alguns alunos, como visto pelo resultado, ainda permaneceram com o número de acertos baixos e outros, ainda, não responderam à atividade de número dois, que, como citado na análise dos resultados, foi a que os alunos mais tiveram dificuldades. Acreditamos, como já citado, que a dificuldade surge pelo fato de ser uma atividade livre, na qual o aluno precisava conjugar o verbo a partir da pessoa (pronomes) indicada (*yo, tú, él...*). Logo, se o aluno possuía a dificuldade de conjugar o verbo não teria como responder ou respondeu errado, pois não era uma atividade de assinalar como a atividade um, na qual ele poderia simplesmente “chutar” uma resposta.

Além disso, como sabemos, a prática escolar é um desafio, visto que envolve muitas pessoas e cada uma delas com suas características e personalidade. Muito ouvimos falar de que

uma prova que é aplicada aos alunos, muitas vezes, não condiz com a verdade. Ou seja, o resultado daquela avaliação não é o que de fato o aluno sabe ou deixa de saber, pois muitas vezes acontecem situações de um aluno muito dedicado e esforçado, que faz as atividades em aula e que sabe o conteúdo, acabar indo mal na prova. Em contrapartida, outras vezes acontece o contrário, o aluno que não é participativo, não realiza o que é proposto ou não presta atenção, realiza a prova e vai bem.

A partir dessas situações é que percebemos que a prova não traduz o resultado do conhecimento daquele aluno. Afinal, a realização de uma prova, assim como o próprio desenvolvimento do conhecimento, envolve as emoções das pessoas e, muitas vezes, as emoções acabam afetando positiva ou negativamente o resultado que teremos em avaliações e em diferentes situações da vida.

Por outro lado, a prova, por exemplo, continua sendo um mecanismo importante para uma avaliação e são justamente as provas que fazem parte de todo o processo do aluno, a partir das avaliações externas enquanto estão na escola, ou no Enem, vestibulares, entre outros exemplos. Portanto, a prova não indica a totalidade do conhecimento do aluno, pois como visto acima, muitas vezes não representa a realidade, mas ainda assim não deixa de ser um mecanismo muito comum e importante na prática escolar dos dias atuais.

Visto isso, concluímos que as atividades de pré-teste pós-teste não se caracterizaram como uma prova para os alunos, até porque foi explicado que o resultado dos acertos não seria usado como forma de avaliação para o trimestre. Entretanto, para o aluno, o fato de realizar atividades e entregá-las ao professor não deixa de ser uma forma de ver o que e quanto ele sabe, portanto alguns discentes ficaram nervosos e realizaram confusões na hora de responder, outros puderam não levar a sério, pois não valeria uma nota, já outros estavam interessados na proposta feita e demonstraram seriedade para a realização das atividades.

Contudo, como citado anteriormente, o levar a sério e o se dedicar nem sempre são expressos no resultado, no número de acertos, pois as emoções do aluno podem interferir na realização das atividades, bem como o estudante pode não estar se sentindo bem, pode ter tido um dia difícil etc. Trata-se de situações que nós professores e pesquisadores não temos como interferir, inclusive não poderíamos, visto que o intuito da pesquisa é justamente o resultado, seja ele positivo ou não, portanto ele precisa ser verídico e isento de intervenção ou mudança.

Em suma, esses são os resultados obtidos, os quais sabemos que podem auxiliar os alunos em seus processos de aprendizagem, mas a construção efetiva do ensino-aprendizagem é uma prática constante. Portanto, este estudo limita-se, pois, outros estudos devem continuar acontecendo com o objetivo de auxiliar os alunos devem ser propostas para que seja possível

que eles tenham uma aprendizagem significativa, e nós, professores de língua, possamos ter informações sobre diferentes práticas que podem ser realizadas com os discentes.

## REFERÊNCIAS

- ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1999. (Colección Nebrija y Bello).
- ANDERSON, J. R. Acquisition of cognitive skill. **Psychological Review**, [S. l.], v. 89, n. 4, pp. 369-406, 1982. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369>.
- ANTHONY, E. M. Abordagem, método e técnica. **História do Ensino de Línguas no Brasil**, [S. l.], ano 5, n. 5, 2011. Trad. Andreza J Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues, José Carlos Paes de Almeida Filho. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- DEKEYSER, R. M. Más allá de la atención de la forma: perspectivas cognitivas sobre el aprendizaje y la práctica de la gramática de la segunda lengua. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula**. Madrid: Edinumen, 2009. pp. 57-78.
- ELLIS, R. **Second language acquisition and language pedagogy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
- ELLIS, R. **La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: análisis de las investigaciones existentes**. Wellington: Universidad de Auckland/Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2005.
- FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística: I Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- FIORIN, J. L. **Enunciação 1/5**. São Paulo: UNIVESP TV, 2012. 1 vídeo (30 min. 31 s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0FmN3h6GM80>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- GERMAIN, C. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères).
- HATCH, E. M. Discourse analysis and language acquisition. *In*: HATCH, E. M. (Ed.). **Second language acquisition: a book of readings**. Rowley: Newbury, 1978. pp. 401-435.

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

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: issues and implications**. London: Longman, 1985.

LIMA, M. S.; SPADA, N. O que pensam alunos e professores de inglês sobre a instrução com foco na forma integrada ou isolada. *In: ENCONTRO DO CELSUL*, 8, 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Pelotas: EDUCAT, 2008. v. 1. p. 1-9.

LONG, M. H. Does second language instruction make a difference? A review of the research. **TESOL Quarterly**, [S. l.], v. 17, n. 3, pp. 359-382, 1983. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586253>.

LONG, M. H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. *In: DE BOT, K.; GINSBERG, R. B.; KRAMSCH, C. (Eds.) Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. pp. 39-52.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Eds.) Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996. v. 2, pp. 413-468. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3>.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. La atención a la forma: teoría, investigación y práctica. *In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.) Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. Madrid: Editorial Edinumen, 2009. pp. 29-56.

MARTINS, A. S. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. **Revista Internacional d' Humanitats**, Barcelona, n. 41, p. 75-88, set./dez. 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHMIDT, R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, [S. l.], v. 11, n. 1, pp. 129-158, 1990. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>.

SHARWOOD SMITH, M. **Second language learning: theoretical foundations**. London: Longman, 1994.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. **Language Teaching Research**, [S. l.], v. 30, n. 2, pp. 73-87, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800012799>.

SPADA, N.; JESSOP, L.; TOMITA, Y.; SUZUKI, W.; VALEO, A. Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. **Language Teaching Research**, [S. l.], v. 18, n. 4, pp. 1- 21, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168813519883>.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. Form-focused instruction: isolated or integrated. **TESOL Quarterly**, [S. l.], v. 42, n. 2, pp. 181-207, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00115.x>.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible and comprehensible output in its development. *In*: GASS, S.; MADDEN, C. **Input in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985. pp. 235-253.



# UPF

UNIVERSIDADE  
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José  
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900  
(54) 3316 7000 - [www.upf.br](http://www.upf.br)