

A aprendizagem dos clíticos de terceira pessoa do espanhol em habilidades de compreensão e de produção: o papel da intervenção instrucional¹

The learning of the third-person clitics of Spanish in comprehension and production skills: the role of instructional intervention

Eduardo de Oliveira Dutra²

Submetido em 3 de abril e aprovado em 12 de maio de 2019.

Resumo: Neste estudo, investigamos a interação entre a intervenção instrucional e os clíticos de terceira pessoa do espanhol, classificados como estruturas simples e complexas, em habilidades de compreensão e de produção. Partimos de conceitos, relacionados à Instrução com Foco na Forma, tais como: instrução explícita, instrução com foco na forma isolada, instrução com foco na forma integrada, entre outras definições, da pesquisadora canadense Nina Spada. Para fins de tratamento dos dados, utilizamos o *software International Business Machine Statistical Package for Social Studies* (SPSS), a partir do qual fizemos uso de frequência relativa, teste de χ^2 e teste de ANOVA de medidas repetidas. Fizeram parte deste estudo 10 participantes, alunas de um curso de Letras-Licenciatura em Português e Espanhol, de uma universidade pública. Os resultados apontaram que, a depender do tipo de análise (intra ou inter clítico), as formas simples e complexas apresentaram comportamento distinto, em habilidades de recepção e de produção.

Palavras-chave: Clíticos de terceira pessoa. Instrução com foco na forma. Espanhol.

Abstract: In this study, we investigated the interaction between instructional intervention and the third-person clitics of Spanish, classified as simple and complex structures in comprehension and production skills. We used concepts related to Instruction with Focus on Form, such as: explicit instruction, instruction focused on isolated form, instruction focused on the integrated form, among other definitions, by Canadian researcher Nina Spada. For data processing purposes, we used the International Business Machine Statistical Package for Social Studies (SPSS) software, from which we used relative frequency, χ^2 test and repeated measures ANOVA test. This study included 10 participants, students of a Portuguese and Spanish Teaching Course from a public university. The results showed that, depending on the type of analysis (intra or interclitic), the simple and complex forms presented different behavior in reception and production skills.

Keywords: Third person clitics. Instruction with a focus on form. Spanish.

Apresentação

A Instrução com Foco na Forma (doravante IFF) está centrada primordialmente no significado e simultaneamente inclui atenção à forma (SPADA, 2010; 2014). Há interesses diversos de pesquisa nesse campo, visto que há trabalhos acerca do papel da instrução explícita e/ou implícita na aprendizagem de forma(s) da segunda língua (doravante L2), em curto, médio, ou em longo prazos, ou seja, existem pesquisadores que verificam se os efeitos instrucionais são benéficos e/ou duráveis.

Há também estudos que tratam da interação entre o tipo de instrução e a aquisição de estruturas, em distintos níveis da língua-alvo, como conhecimento explícito e/ou implícito, em habilidades de recepção e de produção. Outras pesquisas abordam o papel da instrução isolada ou integrada (momento de aplicação da instrução) na constituição desses saberes linguísticos, tratam dos benefícios instrucionais na redução de transferência, ou versam sobre a interação entre a instrução explícita/implícita e o grau de complexidade de formas da L2.

Muitos dos focos atuais de pesquisa acerca da IFF, no País e no exterior, têm como referência as publicações empíricas e/ou teóricas (SPADA, 1997; SPADA; LIGHTBOWN, 2008; SPADA, 2010; SPADA; TOMITA, 2010; SPADA; JESSOP; SUZUKI; TOMITA; VALEO, 2014; SPADA, 2014; VALEO; SPADA, 2015; SPADA, 2018) de Nina Spada, pesquisadora canadense, que há mais de vinte anos tem investigado e discutido, em seus trabalhos, questões relacionadas ao ensino comunicativo de L2, pertencente à versão fraca, que equaciona forma e significado (SPADA, 2014). Também não podemos deixar de mencionar outros estudos desenvolvidos no exterior (LONG, 1983, 1991; LONG; ROBINSON, 1998; DOUGHTY; WILLIAMS, 1998; WILLIAMS; EVANS, 1998; NORRIS; ORTEGA, 2000; ELLIS; BASTURKMEN; LOEWEN, 2001; DOUGHTY, 2003; HOUSEN; PIERRARD; DAELE, 2005; DEKEYSER, 2005; MACKAY, 2006; TODE, 2007; SAITO; Lyster, 2012, entre outros), que trazem questões relacionadas à IFF.

Neste trabalho, focamos o papel da administração de um conjunto de estratégias pedagógicas, com predominância da instrução explícita, voltadas ao ensino dos clíticos acusativos de terceira pessoa, no caso de *La ha regalado*, e em situação na qual essas formas linguísticas coocorrem com os clíticos dativos de terceira pessoa, como em *Se*

la ha enseñado, em habilidades de produção e de compreensão. Em outras palavras, investigamos em que medida a intervenção instrucional adotada, que enfatizou a instrução explícita, interage com o grau de complexidade das formas sob análise (SPADA; TOMITA, 2010), em curto e em médio prazos, em habilidades receptivas e produtivas.

Os objetivos da presente investigação envolvem os seguintes eixos temáticos: efeitos instrucionais/durabilidade, grau de complexidade e habilidades comunicativas. Para fins de orientação, a seguir, apresentamos o modo como organizamos este artigo. Após a introdução, apresentamos a fundamentação teórica. Na sequência, apresentamos a metodologia, a qual é seguida da análise e discussão dos resultados. Por último, trazemos as considerações finais.

A Instrução com Foco na Forma: algumas considerações

Spada (1997, p. 73) define a IFF como “qualquer esforço pedagógico que é usado para chamar implícita ou explicitamente a atenção do aprendiz para forma da língua. Isso pode incluir o ensino da língua por meio de regras gramaticais e/ou reações para erros do aprendiz (*feedback* corretivo)”³. Essa definição abrange outros conceitos relacionados à IFF, a saber: (i) tipos de instrução, (ii) forma e (iii) *feedback* corretivo.

No que tange ao aspecto (i), de um lado, a partir da análise de estudos a respeito de IFF, Spada (2010) definiu a instrução explícita a partir de situações nas quais professores forneceram instruções e *feedback* corretivo, o que incluía o uso de metalinguagem e sinais claros para os alunos de que havia uma maneira certa e errada de dizer/ escrever alguma coisa.

Por outro lado, em outros estudos, para a pesquisadora, a IFF que foi fornecida, por via de exposição dos aprendizes a alta frequência a um determinado traço linguístico, sem chamar a sua atenção para esse aspecto linguístico, de forma explícita ou através de recursos tipográficos, com ausência de instrução explícita ou *feedback* corretivo (SPADA, 2010), era classificada como instrução implícita. No que se refere ao tópico (ii), *forma* não é sinônimo de gramática, visto que pode abranger aspectos da pragmática, gramática, léxico e fonologia referentes à linguagem (ELLIS, 2001).

No que diz respeito ao item (iii), *feedback* corretivo é compreendido como reação do professor em relação ao erro do aluno (SPADA, 1997). A título de exemplo, o *feedback* metalinguístico é um movimento corretivo no qual o professor fornece informações ou perguntas relacionadas à formação correta do enunciado do aluno. Em contraste, a correção explícita é um tipo de *feedback* no qual o professor fornece a forma correta e claramente indica que a produção do aluno estava incorreta (LYSTER; RANTA, 1997).

A instrução baseada na produção pretende promover o uso adequado do objeto linguístico de ensino. Em função disso, o *feedback* corretivo é dirigido a qualquer erro que o aprendiz comete nas tarefas de produção (SHINTANI; LI; ELLIS, 2013). A partir da Hipótese da Produção Compreensível, podemos afirmar que a produção pode desencadear a percepção do novo traço linguístico e da diferença existente entre a sua representação na língua de aprendiz e o insumo na língua-alvo (Hipótese da Percepção da Lacuna⁴).

Somado a isso, na aprendizagem de uma L2, a produção dos estudantes também pode estar relacionada à formulação e à comprovação de hipóteses. O processo em que os aprendizes modificam sua produção linguística, em resposta ao *feedback*, faz parte da aprendizagem (SWAIN, 2005). Contudo, segundo essa pesquisadora, não se tem demonstrado que a produção modificada, isto é, reprocessada prediz aprendizagem.

Neste estudo, os efeitos instrucionais, de modo geral, apontam, em curto prazo, o aumento de frequência das formas clíticas de terceira pessoa. Em contraste, a durabilidade corresponde, em médio prazo, à manutenção do aumento de frequência das formas sob análise que foi obtido em curto prazo. Por último, o avanço remete à continuidade de produtividade das formas clíticas de terceira pessoa ao longo das etapas posteriores à intervenção pedagógica. Na sequência, apresentamos a metodologia.

Metodologia

Deste estudo quantitativo fizeram parte 10 estudantes do Curso de Letras Espanhol/Português e Respectivas Literaturas de uma universidade pública. Esses estudantes integravam o terceiro, quinto e sétimo semestres. Para a aplicação da intervenção pedagógica e a coleta de dados, contamos com a participação colaborativa de dois professores do referido curso. O objetivo do presente estudo foi único: verificar

diferenças entre a identificação e a aplicação das formas simples e complexas do espanhol, por meio da comparação de frequência das formas-alvo sob exame, que foram alcançadas, em curto e em médio prazos, respectivamente, nos testes de compreensão e de produção oral e escrita.

A seleção dos participantes foi pautada nos seguintes critérios: ser brasileiro; não ter ascendência hispânica; ter cursado, no mínimo, dois semestres de disciplinas de espanhol e participar de todas as etapas de coleta de dados. Para a obtenção de dados, esta pesquisa contou com a aplicação de pré-testes e de dois pós-testes, os quais abrangeram seis modalidades de testes, a saber: teste de julgamento de gramaticalidade cronometrado, teste de julgamento de gramaticalidade não cronometrado, teste de imitação oral, teste livre de descrição de sequência de imagens, teste controlado de descrição de sequência de imagens e teste de narrativa oral.

O tratamento instrucional, destinado ao ensino das formas simples e complexas, incluiu as seguintes estratégias pedagógicas: tarefas de produção controlada, informações contrastadas entre o português brasileiro e o espanhol a respeito das formas-alvo, *feedback* corretivo, instrução explícita, tarefa de compreensão e tarefas de produções livres e controladas.

Entretanto, cabe destacarmos que foi a instrução explícita a que predominou, durante a intervenção pedagógica, uma vez que as demais estratégias pedagógicas incluíram a retomada de questões relacionadas às formas clíticas de terceira pessoa via metalinguagem e descrição de seu funcionamento no espanhol.

Em relação ao intervalo entre a intervenção instrucional e às fases posteriores à intervenção pedagógica, é possível constatar a variação de três a quatro semanas (curto prazo) e nove e dez semanas (médio prazo). Para fins de análise estatística dos dados, utilizamos o *software International Business Machine Statistical Package for Social Studies* (SPSS), a partir do qual fizemos uso de frequência relativa, Teste de Qui-quadrado e Teste de ANOVA de medidas repetidas. A seguir, apresentamos a análise e discussão dos resultados.

Análise⁵ e discussão dos resultados

Para fins de organização da análise, indicamos a frequência relativa, e, em seguida, apresentamos a estatística inferencial (teste de χ^2 ; ANOVA de medidas repetidas).

Nossa hipótese de que as formas simples e complexas apresentariam maiores índices de acurácia nas etapas pós-intervenção pedagógica, em testes de produção, em comparação aos testes de compreensão, foi confirmada.

No Quadro 1, a seguir, indicamos a frequência das formas simples, durante as etapas de obtenção dos dados, em tarefas de compreensão (identificação) e de produção (aplicação).

Fatores	Formas simples na compreensão leitora	Formas simples na produção escrita	Formas simples na produção oral
Pré-teste (PR)	179/353=50.7%	35/81=43.2%	115/416=27.6%
Pós-teste imediato (PI)	156/234=66.7%	108/178=60.7%	258/407=63.4%
Pós-teste postergado (PP)	179/238=75.2%	122/191=63.9%	391/649=60.2%

Quadro 1: Produtividade das formas simples em testes de compreensão e de produção oral e escrita nas etapas de coleta de dados. Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 1 observamos que as formas simples, em etapa anterior à intervenção pedagógica, foram mais frequentes em testes de compreensão. Contudo, em curto prazo, essas formas clínicas foram mais produtivas em testes de produção oral, em comparação aos testes de identificação⁶ e de produção escrita cujo aumento de frequência foi similar. Por sua vez, em médio prazo, as formas simples avançaram em testes de produção escrita e em testes de identificação, com margem de vantagem a favor desse instrumento de coleta de dados. Em contraste, em testes de produção oral, as formas simples, com uma sutil queda de frequência, se mantiveram praticamente estáveis em termos de frequência. A fim de ilustrarmos a identificação e a aplicação das formas simples, nas fases posteriores à intervenção instrucional, apresentamos os seguintes exemplos.

(1) *No, no los leo.*

(informante 1, fase I pós-tratamento instrucional, teste de compreensão)

(2) *Sí, los comía.*

(informante 3, fase II pós-tratamento instrucional, teste de compreensão)

(3) *Sí, lo bebí.*

(informante 9, fase I pós-tratamento instrucional, teste de produção escrita)

(4) *No, no lo saludo.*

(informante 7, fase II pós-tratamento instrucional, teste de produção escrita)

(5) *Pedro mostró a su hermano el osito para que lo conoceste, el hermano lo usó también para jugar.*

(informante 7, fase I pós-tratamento instrucional, teste de produção oral)

(6) *Rogério viu la camisa, la usó, después la compró, la usó nuevamente.*

(informante 2, fase II pós-tratamento instrucional, teste de produção oral)

Nos exemplos anteriores (de 1 a 6), podemos observar que a produtividade das formas simples variou, em termos de gênero e de número, em testes de identificação e de aplicação⁷. A fim de verificarmos a frequência das formas complexas, durante as etapas de coleta de dados, em testes de compreensão e de produção, apresentamos, a seguir, o Quadro 2.

Fatores	Formas complexas na compreensão leitora	Formas complexas na produção escrita	Formas complexas na produção oral
Pré-teste (PR)	70/199=35.2%	26/151=17.2%	14/152=9.2%
Pós-teste imediato (PI)	195/252=77.4%	120/149=80.5%	82/273=30%
Pós-teste postergado (PP)	196/242=81%	133/155=85.8%	75/118=63.6%

Quadro 2: A produtividade das formas complexas em testes de compreensão e de produção nas etapas de coleta de dados. Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do Quadro 2 podemos perceber que, no pré-teste e no pós-teste imediato, as formas complexas foram mais recorrentes em testes de identificação e de produção escrita, com vantagem, em curto prazo, a favor dessa habilidade linguística, do que em testes de

produção oral. Entretanto, em médio prazo, os resultados foram inversos, visto que as formas complexas foram mais frequentes em testes de produção oral. Indicamos, a seguir, exemplos da produtividade das formas complexas em testes de compreensão e testes de produção escrita e oral referentes às fases I e II, posteriores à intervenção instrucional:

(7) *Sí, se la guardo.*

(informante 4, fase I pós-tratamento, teste de compreensão)

(8) *Sí, se los plancho.*

(informante 6, fase II pós-tratamento, teste de compreensão)

(9) *Sí, se lo lavaré.*

(informante 7, fase I pós-tratamento, teste de produção escrita)

(10) *Sí, se las hacen.*

(informante 8, fase II pós-tratamento, teste de produção escrita)

(11) *Después también se los mostró para su hermano y se los guardó.*

(informante 5, fase I pós-tratamento, teste de produção oral)

(12) *Se acordó de mostrar lea su madre ϕ , entonces la agarró del ropero y se la mostró a su madre.*

(informante 9, fase II pós-tratamento, teste de produção oral)

Para fins de análise estatística mais apurada, recorremos ao teste de χ^2 (de $\chi^2=182.858$; valor $p=0.00$), que se revelou significativo estatisticamente. Essa tendência é corroborada pelo teste ANOVA de medidas repetidas, com valor $p=0.69$ (índice de significância de 10%), que rejeita a hipótese nula. Isso significa que o aumento de identificação e aplicação das formas simples e complexas, nas etapas posteriores à intervenção instrucional, entre as alunas participantes, não foi casual. Existe interação entre a intervenção pedagógica e a identificação e a aplicação das formas-alvo em curto e em médio prazos. Para fins de comparação da produtividade das formas clíticas, ao longo das etapas de coleta de dados após a intervenção instrucional, em testes de identificação e de aplicação, apresentamos o Gráfico⁸ 1 na sequência.

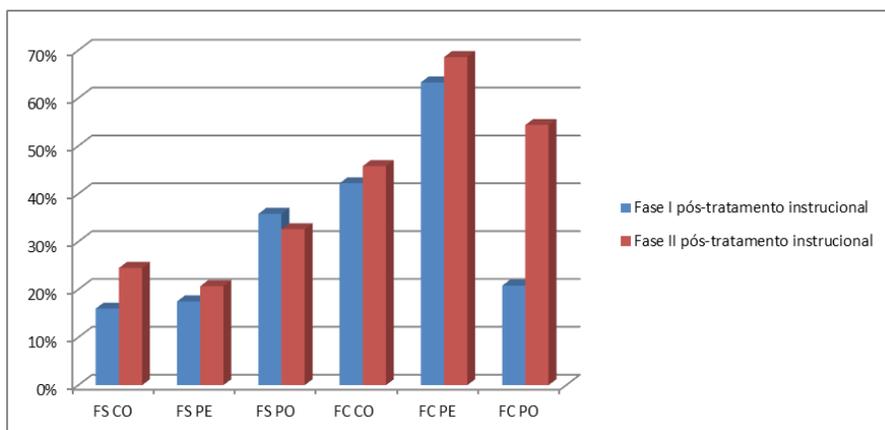


Gráfico 1: A diferença de produtividade das formas simples e complexas ao longo das etapas de coleta de dados em testes de compreensão e em testes de produção escrita e oral.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do Gráfico 1, podemos observar que, salvo as formas simples, em teste de produção oral cujo aumento de aplicação obtido, em curto prazo, sofreu uma sutil queda, em médio prazo, nos demais casos, as formas-alvo avançaram em testes de identificação e de produção em termos de frequência. Além disso, podemos constatar, com base na análise dos índices, por grau de complexidade linguística, que as formas simples foram mais produtivas, na fase I pós-intervenção pedagógica, na produção oral, com um ligeira queda de aplicação na segunda fase pós-instrucional. Enquanto que as formas complexas foram mais recorrentes, em curto e em médio prazos, em testes de produção escrita. Por sua vez, a partir de um estudo comparativo, observamos que foram as formas complexas as que obtiveram maiores índices de frequência.

A instrução baseada na produção enfatiza a relevância do *output* na aquisição L2 (SWAIN, 1995; 1998). Em função disso, nessa abordagem, criam-se condições para que o aprendiz produza adequadamente o objeto linguístico meta (SHINTANI, LI; ELLIS, 2013), por meio da utilização, por parte do professor, de técnica(s) corretiva(s), no caso de que o estudante cometa erros durante a execução de tarefas de produção na LE/L2. O progresso na ASL está relacionado a processos cognitivos como a atenção

às características do insumo da língua-alvo e à percepção das reações do interlocutor à produção da língua do aprendiz (DOUGHTY, 2001).

Segundo Swain (1995; 1998; 2005), a produção na língua-alvo pode funcionar, por exemplo, para (a) testagem de hipóteses e (b) percepção de problemas linguísticos. No momento da produção linguística, se (a) foge à regra da língua-alvo, o *feedback* corretivo adotado pode promover (b), de modo similar à produção propriamente dita, possibilitando, desta maneira, a modificação do *output* do aluno na língua-alvo. Contudo, ainda que a autorregulação do *output*, por parte do aprendiz, não garanta a aprendizagem da forma-alvo, auxilia no seu processo aquisicional.

Neste estudo, o fato de os professores colaboradores terem propiciado oportunidades de produção, acompanhada de movimento corretivo, aliadas a outras estratégias pedagógicas, parece ter ocasionado efeitos duráveis e avanço das formas-alvo como conhecimento receptivo e conhecimento produtivo. Entretanto, apesar dos benefícios da intervenção pedagógica a ambos tipos de conhecimento, os resultados sugerem que a intervenção instrucional foi mais eficaz no desenvolvimento do conhecimento produtivo, visto que, a partir de uma análise por grau de complexidade, é possível afirmarmos que a aplicação das formas simples e complexas pelas alunas participantes despontaram, com maior favorecimento a esse aspecto linguístico, em testes de produção.

O resultado referente à produtividade das formas complexas, de um lado, está parcialmente de acordo com a pesquisa de Shintani, Li e Ellis (2013), segundo a qual a instrução baseada na produção foi mais efetiva para o conhecimento produtivo no teste postergado. Por outro lado, de modo geral, isto é, prescindindo da distinção dos índices de frequência, em função do grau de complexidade do clítico, corrobora a tendência apontada pelo estudo de Yokota (2007), no qual houve maior aplicação de formas pronominais na produção escrita.

Conclusão

Neste estudo, examinamos a interação entre a intervenção instrucional e as formas simples e complexas, em tarefas de compreensão e produção, em curto e em médio prazos. O nosso objetivo de pesquisa envolvia à investigação das diferenças de aplicação

e identificação das formas simples e complexas ao longo das etapas de coleta de dados. No que concerne a esse tópico, a nossa hipótese, segundo a qual as formas-alvo seriam mais produtivas em testes de produção, foi confirmada com base nos resultados dos testes estatísticos que utilizamos.

Os resultados indicaram, a partir de uma análise intraclítico, que as formas simples e complexas apresentaram, ao longo das fases posteriores à intervenção instrucional, maiores índices de frequência, respectivamente, em testes de produção oral e de produção escrita. Em contraste, com base num estudo comparativo entre as formas-alvo, os dados indicaram que foram as formas complexas, em testes de produção escrita, em curto e em médio prazos, as que obtiveram os maiores índices de aplicação.

Por último, a partir de estudo comparativo entre os temas das pesquisas desenvolvidas sobre a IFF, no Canadá e no Brasil, podemos afirmar que ainda são pouco exploradas as temáticas nesse contexto que abrangem a interação entre os tipos de instrução ou os momentos de instrução (instrução com foco na forma isolada ou integrada) com estruturas simples e complexas da L2, habilidades receptivas e produtivas e a aprendizagem da forma-alvo tendo em vista o seu grau de complexidade como conhecimento linguístico.

Referências

- DEKEYSER, R.M. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning* 55 S1 [Special Issue], 1–25.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Focus on form: theory, research, and practice. (Ed). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP, 1998.
- DOUGHTY, C. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 256–310). Oxford: Blackwell.
- ELLIS, R. H. BASTURKMEN, & LOEWEN, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51 (2), 281–318.
- ELLIS, R. Introduction: *Investigating form-focused instruction*. *Language Learning*, S1: Supplement 1, p.1-46, 2001.
- HOUSEN, A., PIERRARD, M., & VAN DAELE, S. (2005). Rule complexity and the efficacy of explicit grammar instruction. In A. Houseen & M. Pierrard (Eds.), *Investigations in instructed second language acquisition* (pp. 235–269). Amsterdam: Mouton de Gruyter.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake negotiation of form in communicative classroom. *Studies in second Language Acquisition (SSLA)*, v.9, p. 37-66, 1997.

LONG, M. (1983). *Does second language instruction make a difference? TESOL Quarterly*, 17, 3, 359-82.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K. et al. (Ed.). *Foreign – Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 1991, p. 39-52.

LONG, M; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. (Ed). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge; CUP, 1998.

MACKEY, A. (2006). *Feedback, noticing and instructed second language learning*. *Applied Linguistics* 27, 405–430.

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528, 2000.

SAITO, K., & LYSTER, R. (2012). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɪ/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595–633.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Orgs.). *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1995, p. 125-144.

SWAIN, M. Atención a la forma através de la reflexión consciente. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (orgs.). *Atención a la Forma en la Adquisición de Segundas Lenguas en el aula*. Traducción y Edición Española Editorial Edinumen, 1998.

SWAIN, M. The output hypothesis: Theory and research. In: HINKEL, E. (Org.). *Handbook on research in second language teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 471-483.

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

_____. Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching*, 44, 225-236, 2010.

_____. Instructed second language acquisition research and its relevance for L2 teacher education. *Education Matters*, v. 2, 41-54. 2014.

SPADA, N., LIGHTBOWN, P. M. (2008). *Form-focused instruction: Isolated or integrated? TESOL Quarterly*, 42(2), 181–207.

SPADA, N.; TOMITA, Y. Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), p. 1-46, 2010.

SPADA, N. (2018). *Isolating or integrating attention to form in communicative instruction: A dilemma?* Babel, 7-12.

SPADA, N., JESSOP, L., SUZUKI, W., TOMITA, Y. VALEO (2014). *Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge.* Language Teaching Research, 453-473.

SHINTANI, N.; LI, S.; ELLIS, R. Comprehension-Based Versus Production-Based Grammar Instruction: A Meta-Analysis of Comparative Studies. *Language Learning*, v.63, n.2, 2013 p .296-329.

TODE, T. Durability problems with explicit instruction in an EFL context: the learning of the English copula be before and after the introduction of the auxiliary. *Language Teaching Research*, 11(1), p. 11–30, 2007.

VALEO, A. & SPADA, N. (2015). *Is there a better time to focus on grammar?* Teacher and learner views. TESOL Quarterly, 314-339.

WILLIAMS, J.; EVANS, J. ¿Qué clase de atención y a qué formas? Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula. Traducción y Edición Española Editorial. Edinumen, 1998.

YOKOTA, R. O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol. 2007. 219 p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2007.

Notas

¹ Este estudo é recorte da tese intitulada Os efeitos da instrução com foco na forma na aprendizagem dos clíticos de 3ª pessoa do espanhol por universitários brasileiros, que se desenvolveu, parcialmente, na Universidad de Salamanca (USAL), por meio do apoio do programa de Doutorado Sanduíche no exterior (PDSE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). eduale@terra.com.br.

² Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor de Espanhol e de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

³ Tradução nossa de: “any pedagogical effort which is used implicitly or explicitly to call attention to the way the language learner. This may include direct teaching of language through grammar rules and /or reactions to the learner’s errors.”

⁴ Tradução de Noticing the Gap Hypothesis.

⁵ Uma análise mais apurada foi realizada por meio do teste da árvore CHAID que controla todas as variáveis do estudo, seleciona e organiza hierarquicamente, através de galhos, as variáveis que mais influenciam a aplicação da variável dependente. Contudo é válido destacar que, em função da natureza do teste referido, não será possível trazer apenas dados do presente estudo, produto de um recorte. Um estudo mais amplo, que inclui o teste de árvore CHAID, está em processo de organização.⁶ Pour une discussion sur la révolution bergsonienne en lien avec les notions de mouvement et de positionnement, voir Brian Massumi, «Concrete Is as Concrete Doesn’t» (2002:3-12).

⁶ Equivalente a teste de compreensão.

⁷ Equivalente a testes de produção.

⁸ No Gráfico 1, FS=formas simples. FC=formas complexas, CO=compreensão, PE=produção escrita e PO=produção oral