

O papel da instrução explícita na interface entre conhecimento explícito e implícito

*Elena Ortiz Preuss
Ingrid Finger*

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE

Instrução explícita; conhecimento implícito e explícito; pronome SE; aspecto.

ABSTRACT

This article discusses the role of instruction in the construction of implicit knowledge of aspect in L2 Spanish by Brazilian learners. Subjects were all asked to participate in the pre- and post-test tasks, but only participants belonging to the experimental group received explicit instruction on the use of the Spanish pronoun SE. Results show that the pedagogical intervention conducted contributed significantly to an increase in accuracy rates in both recognition and correct use of the pronoun.

KEY WORDS

Explicit instruction; explicit and implicit knowledge; pronoun SE; aspect.

As diferentes formas de se conceber o papel da estrutura formal da língua na prática pedagógica refletem as distintas concepções de ensino-aprendizagem de LE (língua estrangeira). Uma concepção defende a diferença na aquisição de LE e LM (língua materna), ou seja, é preciso que se propiciem momentos de reflexão sobre os aspectos formais da língua, pois muitas vezes o aluno, sozinho, não consegue percebê-los. A outra concepção defende a semelhança na aquisição de LE e LM, isto

é, ambas ocorrem de maneira natural, pela interação comunicativa dos participantes e sem reflexão sobre a estrutura linguística. Assim é delimitada a dicotomia foco na forma *versus* prática comunicativa sem foco na forma respectivamente. Entretanto, o papel da gramática no ensino e as concepções de ensino-aprendizagem de LE estão imbricados num contexto de discussão muito mais complexo, referente à forma como se processa o conhecimento da LE: de maneira explícita ou implícita.

O presente artigo visa a discutir com mais profundidade algumas dessas questões, enfatizando o papel que a instrução explícita desempenha no contexto de ensino-aprendizagem de LE, através da apresentação dos dados de uma pesquisa realizada com alunos de um curso de Letras aprendendo Espanhol. O texto apresentará inicialmente uma breve exposição teórica referente aos conhecimentos implícito e explícito, à instrução explícita e ao *SE* delimitador, que foi o objeto de estudo na prática pedagógica desenvolvida. Em seguida, serão descritos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Logo após, serão apresentados e analisados os dados obtidos na coleta e, finalmente, serão expostas as considerações finais.

OS CONHECIMENTOS EXPLÍCITO E IMPLÍCITO

Krashen (1982, 1985, 1994) foi um dos primeiros teóricos a analisar esses dois saberes, ao defender a existência de dois sistemas de conhecimento independentes: o aprendido e o adquirido. Para o autor, o primeiro é processado de forma consciente, a partir de instrução, reflexão e monitoramento para a forma linguística; o segundo envolve processos subconscientes e requer o processamento do *input*. Assim, o que Krashen classificou como aprendido e adquirido corresponde respectivamente ao que se denomina conhecimento explícito e conhecimento implícito.

O saber explícito é uma representação consciente do conhecimento. R. Ellis, (1994) afirma que esse saber caracteriza-se pela representação

consciente, por ser verbalizável, explicativo e analisável. Entretanto, a possibilidade de verbalização não pode ser entendida como conhecimento metalinguístico, porque a metalinguagem não é o componente principal do saber explícito (Paradis, 1994; R. Ellis, 1994). O saber implícito é intuitivo, pois o aprendiz não está consciente da aprendizagem. Para R. Ellis (1994), o conhecimento implícito é operatório, porque apresenta-se no nível da subconsciência e é evidenciado no desempenho do aprendiz. Outros autores também apresentaram classificações considerando o caráter operatório e não consciente do conhecimento implícito (ver Paradis, 1994; N. Ellis, 1994).

Para Ferreira (2001), o conhecimento explícito está sob o domínio da consciência, enquanto o saber implícito opera num nível subconsciente ou não consciente. O autor afirma que, a partir das constatações de Paradis (1994) e R. Ellis (1994), é possível excluir a ideia de uma dicotomia extrema entre os conhecimentos e pensar-se num contínuo, ou seja, na noção de graus de consciência (Ferreira, 2001, p. 85). Tendo em vista que a linha divisória entre os dois saberes é a consciência, faz-se necessário apresentar, ainda que de forma sucinta, uma discussão sobre o papel da consciência na aquisição de LE.

O papel da consciência

Nesta pesquisa, foram discutidas as contribuições de Schmidt (1990, 1994 e 1995) sobre a relação entre consciência e aprendizagem. Para o autor, existem quatro tipos de consciência: consciência como intencionalidade, que se refere a um esforço voluntário por parte do aprendiz em prol da aprendizagem; consciência como atenção, que se constitui num esforço parcialmente voluntário, pelo direcionamento dos mecanismos de atenção, a determinados aspectos da língua, sem necessariamente haver a intenção de aprendê-los; consciência como ciência relaciona-se ao fato de se estar ciente do objeto de estudo em seu aspecto formal

e subdivide-se em dois níveis: o de percepção (nível baixo), em que o processo ocorre conscientemente, e o de compreensão (nível alto), cujos processos são mais abstratos; e, finalmente, consciência como controle, que diz respeito a ter-se o domínio sobre o processo de aprendizagem, ou seja, um esforço consciente para a compreensão e produção da estrutura linguística.

A noção de consciência como ciência é que diferencia as formas de conhecimento explícito e implícito, devido à sua subdivisão em dois níveis, em que o nível de compreensão parece estar envolvido no contraste entre as duas formas de saberes. O autor ressalta, ainda, que consciência como ciência em nível de percepção junto à consciência como atenção são essenciais para que ocorra aprendizagem, além de serem uma condição necessária para a conversão do *input* em *intake* (Schmidt, 1994, 1995).

Interface entre os conhecimentos implícito e explícito

A tentativa de classificação dos saberes explícito e implícito fez com que muitos teóricos questionassem aspectos como a autonomia e independência desses dois tipos de conhecimento, bem como uma possível inter-relação entre eles. A dúvida refere-se à possibilidade ou não de um saber explícito transformar-se num saber implícito, ou vir a contribuir para o desenvolvimento desse conhecimento. A esse respeito identificam-se três posicionamentos: a Hipótese da Não-Interface, a Hipótese da Interface Fraca e a Hipótese da Interface Forte.

Conforme a Hipótese da Não-Interface, não há relação entre conhecimento explícito e implícito, pois ambos operam em compartimentos diferentes da memória (Paradis, 1994; Santos, 2000). Krashen (1982, 1985, 1994) afirma que a aquisição da linguagem é incidental e implícita, enquanto a aprendizagem da linguagem é intencional e explícita, porque os conhecimentos adquirido e aprendido são processados em diferentes

compartimentos no cérebro humano. Para o autor, é o uso da língua-alvo como fonte de *input* compreensível (no nível $i + 1$) e a existência de um ambiente afetivo favorável que levam à aquisição, uma vez que: o sistema linguístico é complexo demais para ser inteiramente aprendido em nível consciente; há vantagem das abordagens que primam mais pelo *input* do que pela forma em estudos sobre os métodos de ensino de LE; as correções em sala de aula não são frequentes a ponto de garantirem a aquisição da estrutura; e, finalmente, os altos níveis de proficiência dependem do acesso ao *input* compreensível.

Para a Hipótese da Interface Forte, por outro lado, a conversão do conhecimento explícito em implícito ocorre a partir da prática das estruturas-alvo. Isto é, o conhecimento implícito seria o resultado natural dessa grande quantidade de prática linguística, que contribuiria para tornar o conhecimento explícito automatizado, independente de oferecer-se ou não *input* compreensível.

Finalmente, segundo a Hipótese da Interface Fraca, o conhecimento explícito, geralmente decorrente de instrução formal, não se transforma diretamente em implícito, mas pode vir a contribuir para a sua formação, porque desempenha o papel de facilitador do *intake*, no momento em que possibilita aos aprendizes a percepção dos detalhes da forma que estão presentes no *input*. Além disso, R. Ellis (1993) afirma que o conhecimento explícito também possibilita a comparação entre os dados linguísticos recebidos no *input* e as estruturas apresentadas no *output*, permitindo ao aprendiz identificar suas produções inadequadas e estar atento à estrutura adequada.

De acordo com a Hipótese da Interface Fraca, a prática estrutural contribui para a automatização do conhecimento do aprendiz, mas a formação do conhecimento implícito requer maturidade cognitiva, isto é, exige que o aprendiz esteja pronto em termos de estágios de aquisição. Além disso, a produção não ocorre imediatamente após a exposição à estrutura da língua; o aprendiz necessita de certo tempo após o trabalho pedagógico para perceber a forma-alvo presente no *input*, e compará-la

com os componentes de sua interlíngua, para, então, produzir estruturas parecidas. Segundo essa visão, tanto o *input* compreendido quanto o conhecimento explícito adquirido através da instrução formal são essenciais para a aquisição.

A intervenção pedagógica

A instrução com foco na forma visa a despertar a atenção do aprendiz para os dados linguísticos presentes no *input*. Estudos comprovam que a análise dos detalhes formais da língua é mais vantajosa em um ambiente essencialmente comunicativo e significativo (Long & Robinson, 1998). Sob essa perspectiva, R. Ellis (1998) apresenta quatro macro-opções de atividades de instrução formal para o trabalho pedagógico: *input* estruturado, instrução explícita, prática da estrutura e *feedback* negativo. Essas quatro opções não estão, necessariamente, isoladas, podendo ser combinadas umas com as outras. Nesse estudo, foi enfatizada a instrução explícita, que será exposta a seguir.

A instrução explícita

Essa opção pedagógica tem por objetivo chamar a atenção do aprendiz para certas estruturas linguísticas presentes no *input*, como forma de desenvolver o conhecimento explícito. R. Ellis (1998) afirma que a instrução explícita pode ser realizada de duas formas: pelo método dedutivo, no qual o professor expõe as regras e dá explicações orais ou escritas sobre as mesmas; e pelo método indutivo, em que são propostas tarefas que visam a despertar a consciência do aprendiz (*consciousness-raising tasks*), para a descoberta da regra em questão. Para R. Ellis (1998), o método indutivo seria o mais adequado para a instrução explícita, porque a descoberta do funcionamento da língua pode motivar o aprendiz, além de incentivar a produção em LE, através da discussão sobre os detalhes da língua.

O SE OPERADOR ASPECTUAL COMO DELIMITADOR

Antes de apresentar a teoria que foi usada na instrução explícita dessa investigação, é necessário expor as razões de sua escolha. A primeira razão foi a suposição de que os alunos não conheciam esse conteúdo, uma vez que normalmente não aparece nos materiais didáticos utilizados por eles. O segundo motivo foi a diferença, em termos estruturais, entre a LM e a LE nesse contexto. Essas razões foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, pois como se trataria dos efeitos da instrução explícita e, sendo Português e Espanhol línguas tão próximas estruturalmente, corria-se o risco de uma interpretação errônea da influência da LM como sendo efeito da instrução. Assim, tomando tais cuidados, poderíamos observar claramente quando os aprendizes evidenciavam influência da LM e quando evidenciavam os efeitos da instrução explícita.

Fernández Lagunilla & Miguel (2000) afirmam que o *SE* (e suas formas pessoais) é um operador aspectual que indica a culminação do evento num ponto que desemboca em uma mudança de estado. O *SE* operador aspectual é um clítico culminativo, de uso opcional, mas que requer um contexto linguístico específico para aparecer.

O *SE* operador aspectual como delimitador associa-se a verbos transitivos, quando esses têm a possibilidade de indicar sua delimitação. Entretanto a sua presença é opcional, no sentido de que aparece somente para destacar que o evento alcançou o seu limite, fato que já estaria indicado pela complementação verbal, conforme o exemplo seguinte, em que a presença do pronome *se* justifica devido ao complemento *un puro* que delimita o evento:

(1) a) Sara (*se*) ha fumado un puro. (Sara fumou um cigarro.)

O *SE* pode também associar-se a verbos inacusativos (*caer, ir, salir*); porém, nesses casos, a configuração do predicado é outra, porque a

delimitação do evento fica implícita ao significado verbal e há também uma delimitação do início do evento, como nos exemplos abaixo, em que a presença do *SE* é justificada em (2) pela delimitação explicitada no complemento *al suelo*, e em (3) porque a delimitação é inerente ao significado verbal, ou seja, ninguém cai e continua caindo a mesma queda.

(2) a) El plato *se* cayó al suelo. (O prato caiu no chão.)

(3) a) El vaso *se* cayó de mis manos. (O copo caiu das minhas mãos.)

Em síntese, o *SE* operador aspectual aparece em contextos delimitados, junto a verbos transitivos, cuja delimitação se localiza na complementação verbal, ou verbos inacusativos, cuja delimitação está implícita ao significado verbal e refere-se ao início do evento.

O ESTUDO

Participantes

Este estudo foi realizado com trinta e cinco alunos de um curso de Letras. Os participantes fizeram um teste de proficiência, que os dividiu em dois níveis – básico e intermediário –, sendo que dentro dos mesmos houve uma subdivisão entre os aprendizes que receberiam instrução e os que não a receberiam. Assim, foram formados os seguintes grupos: **BCI** (Básico Com Instrução), com onze participantes; **ICI** (Intermediário Com Instrução), com catorze participantes; **BSI** (Básico Sem Instrução), com três participantes; **ISI** (Intermediário Sem Instrução), com sete participantes.

Procedimentos de coleta dos dados

Os dados foram coletados da seguinte maneira: na semana seguinte ao teste de proficiência mencionado acima, foi aplicado a todos os participantes o pré-teste sobre o *SE* operador aspectual, que abrangia tarefas de compreensão (que incluíam justificativa para as respostas, conforme o exemplo abaixo) e produção.

(4) José ayer. (José morreu ontem.)

a) se murió

b) murió

c) a y b están correctas. (resposta esperada: C)

Justificar: _____

Conforme o exemplo acima, a tarefa de compreensão consistia em frases que deveriam ser completadas. Para isso, o aprendiz deveria escolher uma das alternativas e, em seguida, justificar a escolha feita. A tarefa de produção era feita da seguinte maneira: o aluno deveria produzir uma frase, a partir de um verbo no infinitivo que era apresentado com o pronome entre parêntese (*beber(se)*, por exemplo). Cabia ao aluno conjugar adequadamente o verbo e construir a frase usando ou não o *SE*.

Nas duas semanas subsequentes, foi realizada a instrução formal sobre o *SE* somente para o grupo experimental (BCI e ICI). Posteriormente, foi aplicado o pós-teste – que continha questões semelhantes às do pré-teste – a todos os participantes para verificar os efeitos da instrução. Após os procedimentos de coleta, os dados foram sistematizados, analisados estatisticamente e interpretados.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Quanto às tarefas de compreensão

GRUPOS	PRÉ-TESTE (16 Questões-alvo)		PÓS-TESTE (16 Questões-alvo)	
	Média (%)	Desvio Padrão	Média (%)	Desvio Padrão
BCI	6,45 (40,34%)	1,75	7 (43,75%)	2,14
BSI	6,33 (39,58%)	0,57	8 (50%)	1
ICI	7,57 (47,32%)	1,34	7,85 (49,10%)	3,03
ISI	7,42 (46,42%)	0,78	7,57 (47,32%)	0,53

Tabela 1: Dados gerais da compreensão das estruturas-alvo

Conforme a Tabela 1, percebe-se que houve, no pós-teste, aumento no total de acertos nas questões de compreensão, em todos os grupos testados. Chamam a atenção os dados estatisticamente significativos do BSI ($t(2) = -5$, $p < 0,05$). Esse fato não pode ser considerado isoladamente como conclusivo, pois como foi exemplificado anteriormente havia nos testes uma alternativa (a letra C) que previa um contexto de adequação das outras alternativas (A e B).

Em vista disso, antes de apontarem-se conclusões incipientes, fez-se uma análise do comportamento dos alunos frente a cada alternativa e um cruzamento com as justificativas dos participantes para as respostas, além de algumas considerações referentes ao tema utilizado nos testes (*SE* operador aspectual como delimitador). Verificou-se que dois participantes, que não receberam instrução (um do BSI e outro de ISI), apresentaram justificativas contendo como explicação o caráter aspectual do *SE*. Em vista disso, foi possível supor que, devido a um ajuste nas datas de aplicação dos testes nos grupos que não receberam a instrução, esses participantes podem ter conversado sobre o papel do *SE* delimitador com os participantes que receberam a instrução e, com isso, puderam aumentar o seu número de acertos no pós-teste. A partir de conversas com os participantes, essas hipóteses foram confirmadas.

O *SE* operador aspectual, como já foi mencionado, é um pronome de uso opcional que requer características específicas de contexto para aparecer, ou seja, o aprendiz pode simplesmente optar por não usá-lo sem que isso signifique o seu desconhecimento sobre o pronome. Assim, é importante ressaltar o aumento do desvio padrão entre os participantes dos grupos experimentais (BCI e ICI) e do BSI. Isso possibilita perceber alguma influência da instrução explícita nos resultados dos participantes do BCI e ICI, porém de maneira diferenciada entre os aprendizes. Quanto ao BSI, conforme discutido anteriormente, parece ser um reflexo dos fatos acontecidos quando da aplicação dos testes.

Contexto em que se delimitador não aparece

GRUPOS	A		B		C	
	Média (%)	Desvio Padrão	Média (%)	Desvio Padrão	Média (%)	Desvio Padrão
BCI	1,90 (23,86)	1,22	5,72 (71,59)	1,27	0,27 (3,40)	0,46
BSI	1,33 (16,66)	0,57	5,66 (70,83)	0,57	1,00 (12,5)	1,00
ICI	0,85 (10,71)	0,66	6,5 (81,25)	1,16	0,64 (8,03)	1,00
ISI	1,14 (14,29)	0,69	6 (75)	0,81	0,85 (10,71)	0,89

Tabela 2: Resultados do pré-teste, considerando as respostas a cada uma das alternativas (16 Questões-alvo)

GRUPOS	A		B		C	
	Média (%)	Desvio Padrão	Média (%)	Desvio Padrão	Média (%)	Desvio Padrão
BCI	1,81 (22,72)	1,47	5,63 (70,45)	1,28	0,54 (6,81)	1,03
BSI	0,66 (8,33)	0,57	7,33 (91,66)	0,57	0 (0)	0
ICI	0,85 (10,71)	1,02	5,35 (66,96)	1,64	1,78 (22,32)	1,36
ISI	0,28 (3,57)	0,48	7 (87,5)	0,81	0,71 (8,92)	0,95

Tabela 3: Resultados do pós-teste, considerando as respostas a cada uma das alternativas (16 Questões-alvo)

As Tabelas 2 e 3 evidenciam que nos contextos em que o *SE* delimitador não pode aparecer (cuja resposta correta é a alternativa B), o número de acertos foi alto nas duas etapas de testes. Tal fato pode

ser explicado pela semelhança estrutural das línguas, LM e LE, envolvidas (Português e Espanhol). Não foi identificado, ainda, o uso de pronomes átonos como operadores aspectuais delimitadores na Língua Portuguesa.

O comportamento dos participantes dos grupos de controle foi diferente, pois os mesmos aumentaram os escores de acertos ao escolher a alternativa B, sendo significativos estatisticamente os resultados do BSI ($t(2) = -5, p < 0,05$) e do ISI ($t(6) = -2,645, p < 0,05$). Entretanto, os grupos experimentais (BCI e ICI) diminuíram seus escores de acertos no pós-testes, pois parecem ter sofrido uma influência negativa da instrução, pela generalização da regra, ao apontar a possibilidade de uso do *SE*, escolhendo a alternativa C como resposta, em um contexto que não o permitia. No caso do grupo ICI, esse resultado teve relevância estatística significativa ($t(13) = -3,040, p < 0,01$).

A diminuição do número de acertos do BCI e ICI, nesse contexto, foi muito positiva para os propósitos da investigação. A pesquisa verifica os efeitos da instrução explícita sobre o uso do *SE* delimitador, assim, o erro desses aprendizes (pelo aumento de percentual de escolha da alternativa C) é um reflexo dessa instrução, pois eles parecem ter percebido a existência de um pronome aspectual, entretanto não estavam seguros das suas regras de uso.

Contexto em que o se delimitador pode aparecer

GRUPOS	A		B		C	
	Média (%)	Desvio Padrão	Média (%)	Desvio Padrão	Média (%)	Desvio Padrão
BCI	1,81 (21,47)	1,25	5,63 (69,54)	1,20	0,72 (9,09)	1,27
BSI	1,33 (16,66)	0,57	6 (75)	1	0,66 (8,33)	0,57
ICI	2 (25)	1,17	4,85 (60,71)	0,66	1,14 (14,28)	1,29
ISI	0,57 (7,14)	0,53	6 (75)	0,57	1,42 (17,85)	0,97

Tabela 4: Resultados do pré-teste, considerando as respostas a cada uma das alternativas (16 Questões-alvo)

GRUPOS	A		B		C	
	Média (%)	Desvio Padrão	Média (%)	Desvio Padrão	Média (%)	Desvio Padrão
BCI	2,90 (35,22)	2,62	3,81 (47,72)	2,35	1,36 (17,04)	1,85
BSI	0,66 (8,33)	0,57	6,66 (83,33)	1,52	0,66 (8,33)	1,15
ICI	3,57 (44,64)	2,92	1,92 (24,10)	2,33	2,5 (31,25)	2,76
ISI	0,71 (10,70)	0,75	6,42 (80,35)	0,78	0,71 (8,92)	0,48

Tabela 5: Resultados do pós-teste, considerando as respostas a cada uma das alternativas (16 Questões-alvo)

As Tabelas 4 e 5 evidenciam que no pré-teste a maioria dos aprendizes escolheu a alternativa B (sem o *SE*), mas no pós-teste a maioria dos participantes do grupo ICI optou por usar o *SE*, escolhendo a alternativa A (com o *SE*) como resposta. É importante destacar que, como o *SE* delimitador é opcional, considerou-se como alternativa adequada de resposta a letra C, que previa a possibilidade de usar ou não o *SE*. Esse fato trouxe ônus ao trabalho, pois, sendo o pronome opcional, o aprendiz pode optar por não usá-lo sem que, no entanto, esteja produzindo uma estrutura não gramatical, ou seja, a escolha de qualquer uma das outras alternativas (A ou B) não implicaria necessariamente em erro do aluno. Tal fato dificultou a sistematização e análise estatística dos dados; em vista disso, buscou-se analisar o comportamento dos alunos em cada um dos testes para se verificar os efeitos da instrução.

Houve, no pós-teste, expressivas oscilações nas escolhas feitas pelos aprendizes dos grupos experimentais, entre as três alternativas. O BCI, embora mantendo o maior percentual de preferência pela alternativa B, diminuiu significativamente os escores $t(10) = 2,822, p < 0,05$, e aumentou o percentual de preferência entre as alternativas A e C. O ICI diminuiu de maneira relevante estatisticamente a preferência pela alternativa B ($t(13) = 4,691, p < 0,001$), aumentando a preferência pela escolha da alternativa A.

Esses dados possibilitam perceber que, após a instrução, o comportamento dos participantes dos grupos experimentais mudou, isto é, eles parecem reconhecer e tentar usar o *SE* delimitador, conforme é evidenciado no aumento do desvio padrão desses grupos. Isso se fortalece ainda mais ao compararem-se os resultados dos grupos de controle, que aumentaram ainda mais a preferência pela letra B.

Quanto às justificativas

GRUPOS	PRÉ-TESTE (16 Questões-alvo)		PÓS-TESTE (16 Questões-alvo)	
	Média (%)	Desvio Padrão	Média (%)	Desvio Padrão
BCI	0 (0%)	0	5,54 (34,65%)	4,50
BSI	0 (0%)	0	0,66 (4,16%)	1,15
ICI	0,07 (0,44%)	0,26	9,14 (57,14%)	3,20
ISI	0 (0%)	0	1,28 (8,03%)	3,40

Tabela 6 - Dados gerais das justificativas nas estruturas-alvo

A Tabela 6 mostra que, apesar do ICI apresentar um percentual insignificante de justificativas adequadas quanto ao uso do *SE* no pré-teste, foi no pós-teste que houve um aumento significativo no número de justificativas adequadas nos grupos experimentais.

Os grupos de controle também aumentaram seus escores no pós-teste, inclusive apresentando justificativas apontando o argumento aspectual. Conforme já foi mencionado anteriormente, devido a alguns ajustes de datas para aplicação dos testes, esse grupo obteve informações de um aluno do grupo experimental sobre o conteúdo em questão e assim, provavelmente, melhorou seus resultados.

Os dados também permitem observar que, mesmo com o aumento do percentual de justificativas adequadas, os índices ainda foram baixos no BCI e nos grupos de controle (BSI e ISI), sendo o ICI o único grupo cujo percentual superou os 50%. Mais uma vez, enfatiza-se que o comportamento dos participantes foi diferenciado, conforme

se percebe nas oscilações do desvio padrão de cada grupo. Tais resultados corroboram o que foi discutido no referencial teórico quanto a não relação direta entre conhecimento explícito e conhecimento metalinguístico.

Quanto às tarefas de produção

GRUPOS	PRÉ-TESTE (6 Questões-alvo)		PÓS-TESTE (6 Questões-alvo)	
	Média (%)	Desvio Padrão	Média (%)	Desvio Padrão
BCI	0,27 (4,54%)	0,46	1,90 (31,81%)	1,44
BSI	0,66 (11,11%)	1,15	0 (0%)	0
ICI	1 (16,67%)	0,67	2,07 (34,52%)	1,59
ISI	0,57 (9,52%)	0,78	0,42 (7,14%)	0,78

Tabela 7 -Dados gerais da produção das estruturas-alvo

É importante ressaltar que, embora as produções sem o uso do *SE* pudessem estar adequadas, nessa análise somente foram consideradas as produções com o uso adequado do *SE*, atendendo ao propósito do trabalho, que era verificar os efeitos da instrução explícita. Em vista disso, os dados obtidos foram surpreendentes, uma vez que não se esperava que a produção fosse apresentar dados tão expressivos, como o fato de mais de 30% das produções dos grupos experimentais usarem o *SE* adequadamente no pós-teste.

Conforme a tabela acima, no pós-teste, os grupos experimentais aumentaram significativamente o número de produções com o uso adequado do *SE* delimitador, ambos tendo relevância estatística BCI ($t(10) = -4,219, p < 0,01$) e ICI ($t(13) = -2,206, p < 0,05$). Os grupos de controle, ao contrário, diminuíram número de produções usando o *SE* com feição aspectual delimitadora.

Esses resultados levaram a um questionamento: por que os dados de produção foram mais expressivos do que os de compreensão? Talvez esse fato seja consequência do alto grau de monitoramento nas tarefas

de compreensão, devido à necessidade de justificar as respostas. Isso se confirmou nas observações feitas pelos participantes à professora-pesquisadora, nas quais os aprendizes afirmaram sentirem-se mais livres nas tarefas de produção do que ao responder às questões de compreensão, pela exigência de uma análise mais aprofundada.

A partir do exposto até aqui, pode-se afirmar que em geral, os dados, revelam que os participantes dos grupos experimentais aumentaram a preferência pelo uso do *SE* delimitador no pós-teste, principalmente nas produções e nas justificativas, evidenciando, assim, que eles tornaram-se conscientes da existência de pronomes com uso opcional.

Essas constatações possibilitam afirmar que os efeitos da instrução explícita puderam ser percebidos, mesmo que sem relevância estatística no caso da compreensão, mas principalmente pelos resultados das tarefas de produção. Isso contribui para confirmar que a Hipótese da Interface Fraca seja a que melhor explica a relação entre conhecimento explícito e implícito no contexto formal de ensino-aprendizagem de LE que foi pesquisado neste estudo.

REFERÊNCIAS

DIPLOMAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. Madri. Instituto Cervantes. Disponível em: <<http://diplomas.cervantes.es>> Acesso em: 05 ago. 2004.

ELLIS, Nick. Implicit and Explicit Language learning – An Overview. In: ELLIS, Nick (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994, p.1-32.

ELLIS, Rod. *Teaching and Research: Options in Grammar Teaching*. TESOL Quarterly, v. 32, n. 1, 1998, p. 39-60.

_____. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. *The structural syllabus and second language acquisition*. TESOL Quarterly, v. 27, n. 1, 1993, p. 91-113.

FERNÁNDEZ LAGUNILLA, Marina; MIGUEL, Elena, de. La interfaz léxico-sintaxis: el clítico culminativo. In: MIGUEL E. de, FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M y CARTONI, F (eds). *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*, Madrid: Arrecife/UAM. 2000. p.141-159.

FERREIRA, H. *Gramática e aquisição: A relação entre o ensino com foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional*. Tese Doutorado. IEL, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2001.

FINGER, Ingrid. *Acquisition of L2 English verb morphology: the aspect hypothesis tested*. Porto Alegre: PUC, 2000. Tese Doutorado em letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

KRASHEN, Stephen D. The Input Hypothesis and its rivals. . In: ELLIS, Nick (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994, p. 45-77.

_____. *The input hypothesis*. London: Longman.1985.

_____. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon, 1982.

LONG, Michael & ROBINSON, Peter. Focus on Form: Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.

MIGUEL, Elena de. El aspecto léxico. In: BOSQUE, I. ; DEMONTE, V. (Dir.) *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Las construcciones sintácticas fundamentales; relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Espasa Calpe, 1999. v. 2. p 2977-3060.

_____. *El operador aspectual se*. Sociedad Española de Lingüística, 30, 1, Madrid, 2000, p.13-43.

ORTIZ PREUSS, E. A interface entre os conhecimentos implícito e explícito: um estudo baseado no SE operador aspectual como delimitador em espanhol. In: FINGER, Ingrid; MATZENAUER, Carmen, L. B. (Comp.). TEP (*Textos em Psicolinguística*) [CD-ROM] 1. ed. Pelotas: Educat, 2006.

PARADIS, M. Neurolinguistics aspects of implicit and explicit memory: implication for bilingualism and SLA. In: ELLIS, Nick (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994.

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

SCHMIDT, Richard. Consciousness and Foreign Language Learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed) *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995. p.01-63.

_____. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. *AILA Review*. s. l. n.11, 1994, p. 11-23.

_____. *The role of consciousness in second language learning*. *Applied Linguistics* 11, 1990, p. 129-158.

ELENA ORTIZ PREUSS

Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas – UCPEL (2005).
Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Assistente I da UFG - Universidade Federal de Goiás, vinculada à Faculdade de Letras, Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, onde atua na área de ensino de Língua Espanhola.

Email: elena.ortizp@yahoo.com.br

INGRID FINGER

Doutora em Linguística Aplicada pela PUCRS (2000), com doutorado sanduíche na City University of New York (CUNY). Professora Adjunto II da UFRGS, vinculada ao Departamento de Línguas Modernas e ao Programa de Pós-Graduação em Letras, onde desenvolve pesquisa nas áreas de Aquisição de L2 e Psicolinguística.

Email: finger.ingrid@gmail.com

Recebido em 20/08/2008

Aceito em 22/09/2008

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