

O papel da instrução na aquisição do Espanhol como L2: um estudo sobre o *se* – operador aspectual como delimitador

Elena Ortiz Preuss

Universidade Federal de Goiás

Ingrid Finger

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Este artigo visa a analisar o papel da instrução formal na aquisição do conhecimento implícito sobre o pronome SE, como operador aspectual em espanhol, por aprendizes brasileiros. O estudo foi desenvolvido com aprendizes, divididos em dois grupos, um experimental e outro de controle, que participaram das etapas de pré e pós-testagem. As tarefas envolviam atividades de compreensão, que exigiam justificativa para as respostas, e de produção de frases. O grupo experimental foi também exposto à instrução formal sobre o uso do pronome SE em espanhol durante duas semanas de aulas. A análise dos dados revelou que a intervenção pedagógica realizada aumentou o grau de acurácia em ambas as tarefas, confirmando assim as predições da Hipótese da Interface Fraca com relação à interação entre conhecimento implícito e explícito na aprendizagem de L2.

Palavras-chave: instrução; aspecto; pronome SE.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem de uma língua pode dar-se de forma consciente ou através de práticas mais subjetivas, que por sua vez vão gerar diferentes tipos de representações mentais, ou seja, os saberes de ordem explícita e implícita. A natureza desses saberes e as suas possíveis inter-relações são ainda muitos discutidas, assim como o é o papel da instrução formal na construção desses conhecimentos. É nesse contexto em que se insere o presente artigo, cujo objetivo central é discutir o papel da instrução formal sobre *SE* operador aspectual como delimitador na formação do conhecimento implícito desse aspecto lingüístico, por um grupo de aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira (LE).¹

Além disso, considerando-se que a proximidade lingüística entre espanhol e português se constitui, muitas vezes, em um dos

¹ Neste artigo não será feita distinção entre os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2).

maiores obstáculos para a aprendizagem, por dificultar o reconhecimento dos limites entre os elementos (fonológicos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos etc.) semelhantes, os que possuem semelhança parcial e os totalmente diferentes, o segundo propósito é o de promover uma reflexão sobre a importância de se observar as distinções aspectuais entre as línguas envolvidas num contexto de aquisição de LE, neste caso português e espanhol, uma vez que distinções relacionadas à noção de aspecto são normalmente abordadas de forma superficial na maioria dos manuais e gramáticas.

A discussão será feita a partir dos dados obtidos num estudo que pretendia verificar em que medida a instrução formal sobre o aspecto verbal no espanhol, realizada num ambiente institucional de ensino-aprendizagem de LE, contribuiria para que os aprendizes testados manifestassem evidência de algum nível de interface entre os conhecimentos implícito e explícito dos pronomes átonos aspectualmente delimitadores nessa língua, mais especificamente o *SE* delimitador.

OS CONHECIMENTOS IMPLÍCITO E EXPLÍCITO

A distinção entre os saberes implícito e explícito foi inicialmente proposta por Krashen (1982, 1985, 1994), que postulou a existência de dois sistemas independentes de conhecimento: o adquirido e o aprendido. O sistema adquirido refere-se a processos subconscientes da mente e é o produto do *input*² compreendido. O sistema aprendido, por sua vez, refere-se a processos conscientes, que envolvem reflexão, instrução e monitoramento da produção, considerando-se os aspectos formais da língua. A concepção krasheniana de sistema aprendido e adquirido corresponde, respectivamente, ao que se denominou mais tarde de conhecimentos explícito e implícito.

O conhecimento implícito possui um caráter intuitivo e caracteriza-se pela não presença da consciência do saber, ou seja, ocorre sempre que o aprendiz não percebe conscientemente se houve ou não aprendizagem. Esse conhecimento é considerado operatório, por estar no nível da não consciência e manifestar-se de

² *Input* refere-se às mostras da LE, as quais o aprendiz é exposto durante o processo de aprendizagem (BARALO, 1999).

forma automática através do desempenho do aprendiz (R. Ellis, 1994b). Por outro lado, o conhecimento explícito está disponibilizado ao aprendiz através da representação consciente. Para N. Ellis (1994b, p.1-2), o saber explícito é uma operação consciente, em que o aprendiz constrói e testa hipóteses, havendo a possibilidade de esse procedimento ocorrer através de instrução ou não e, assim, é possível definir-se os níveis de consciência envolvidos.

Conforme o exposto até aqui, percebe-se que é a (não) presença de consciência que define o tipo de saber construído. O termo 'consciência', entretanto, apresenta divergências em dois aspectos: um que se refere ao papel que desempenha no contexto de ensino-aprendizagem de LE; outro, nas conceptualizações inerentes à área específica da Psicologia. Nesse artigo, são apresentadas as contribuições de Schmidt (1990, 1994, 1995) sobre a relação entre consciência e aprendizagem consciente.

Segundo o autor, há quatro tipos de consciência: consciência como intencionalidade, como atenção, como ciência e como controle. A consciência como intencionalidade refere-se ao esforço voluntário, às ações do aprendiz, em prol do aprendizado, ou seja, quando existe a intenção de aprender. A consciência como atenção constitui-se como um esforço parcialmente voluntário, pois se refere ao direcionamento dos mecanismos de atenção a determinados aspectos lingüísticos, sem necessariamente haver a intenção de aprendê-los. A consciência como ciência relaciona-se ao fato de se estar ciente do objeto formal de estudo e subdivide-se em dois níveis: o de percepção (nível baixo), em que o processo é consciente, e o de compreensão (nível alto), em que os processos são mais abstratos. Por fim, a consciência como controle diz respeito ao domínio sobre o processo de aprendizagem, ou seja, é ativada quando há um esforço consciente para a compreensão e produção da estrutura lingüística.

Schmidt (1995) considera os conceitos de consciência como atenção e consciência como ciência, em nível de percepção, suficientes para que a aprendizagem aconteça, sendo, ainda, condição necessária para a conversão do *input* em *intake*³, isto é, a aprendizagem só ocorre mediante percepção e atenção focalizada.

³ *Intake* se refere à parte do conhecimento que é percebida pela mente do aprendiz e que fica armazenada na memória de trabalho, podendo ser utilizada pelo seu sistema lingüístico ainda em desenvolvimento (VANPATTEN, 2004).

Nesse sentido, é a noção de consciência como ciência que diferenciaria as formas de aprendizagem implícita e explícita. O autor defende, a partir de sua subdivisão da consciência como ciência em dois níveis, o de percepção e o de compreensão, que este último parece estar envolvido no contraste entre as duas formas de conhecimento, implícito e explícito.

No que se refere à possibilidade de interface entre esses conhecimentos, constatou-se que há, teoricamente, 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 qualquer tipo de conversão entre os conhecimentos implícito e explícito, uma vez que ambos possuem natureza distinta. Krashen (1982, 1985, 1994), um dos maiores defensores desse posicionamento, afirma que aquisição e aprendizagem são processos distintos. Enquanto a primeira é incidental e implícita, a segunda é intencional e explícita, assim, os conhecimentos adquirido e aprendido seriam processados em compartimentos diferentes do cérebro. Sob esse ponto de vista, não é a atenção dada à estrutura da língua na sala de aula que levaria à aquisição, mas sim a exposição à língua-alvo, na forma de *input* compreensível (no nível $i + 1$) em um ambiente afetivo favorável. É importante observar que as afirmações krashenianas foram muito criticadas (Gregg, 1984), em virtude de seu caráter empírico e generalizante⁴. O autor ignora que um mesmo aprendiz pode comportar-se diferentemente em relação a tarefas lingüísticas e cognitivas distintas. Krashen (op.cit) sustenta suas idéias argumentando, por exemplo, que o sistema lingüístico é muito complexo para ser totalmente aprendido de forma consciente; que as correções em sala de aula não são freqüentes o suficiente para garantir a aquisição lingüística; que os níveis de proficiência dependem da exposição ao *input* compreensível e, assim, refuta totalmente a hipótese de existir interface entre os conhecimentos explícito e implícito.

Para Paradis (1994), outro defensor da impossibilidade de interação entre os tipos de conhecimento, conhecimento implícito e conhecimento metalingüístico estão subordinados a distintos tipos de memória. O saber implícito está sob o domínio da memória

⁴ Para uma revisão detalhada das críticas ao modelo de Krashen, ver também Gass; Selinker (2001).

operatória e o conhecimento metalingüístico está subordinado à memória declarativa. Esses tipos de memória obedecem a sistemas neuroanômicos distintos e independentes, ou seja, o conteúdo da memória declarativa não é transferido para a memória operatória.

Para os defensores da Hipótese da Interface Forte, por sua vez, o conhecimento explícito se converte diretamente em implícito através da prática da estrutura-alvo, que contribui para a automatização desse saber explícito (Anderson, 1982; Sharwood-Smith, 1981, apud Hulstijn; DeGraaf, 1994). Segundo DeKeyser (1997), por exemplo, todo tipo de aprendizagem, inclusive de uma língua, progride naturalmente a partir da aquisição de um conhecimento declarativo (saber o quê) sobre uma habilidade ou comportamento para um conhecimento de tipo procedural (saber como) que, automatizado a partir da prática, passa a ser, acessado rapidamente e intuitivamente.

Uma versão atual dessa hipótese é apresentada pelos conexionistas, que defendem a automatização a partir da prática, valorizando também o papel desempenhado pelo *input*. Nessa perspectiva, por exemplo, a prática de sala de aula ajuda a reforçar as conexões que são feitas a partir da exposição ao *input*, e esse reforço, junto com a frequência da exposição, é que garante a aprendizagem (Zimmer; Alves; Silveira, 2005; Mota; Zimmer, 2005).

Finalmente, de acordo com a Hipótese da Interface Fraca, o saber explícito não se converte diretamente em implícito, embora possa vir a contribuir para sua formação, pois desempenha o papel de facilitador do *intake* ao possibilitar aos aprendizes a percepção de detalhes da forma presentes no *input*. Segundo R. Ellis (1993), o conhecimento explícito também possibilita a comparação entre os dados lingüísticos recebidos no *input* e as estruturas formuladas no *output*, permitindo ao aprendiz perceber suas produções inadequadas, bem como estar atento às situações em que a estrutura adequada é utilizada. Para a Hipótese da Interface Fraca, portanto, o conhecimento explícito, adquirido através de situações de instrução formal, contribui de forma essencial para a aquisição, podendo vir a facilitar, inclusive, a compreensão do *input* da LE.

N. Ellis (2005, 2007) defende uma versão um pouco mais complexa dessa interação. Segundo ele, os dois tipos de conhecimento são “dissociáveis, mas cooperativos” (2005, p.305). Em outras palavras, processos conscientes e inconscientes interagem

em todos os momentos em que desempenhamos tarefas cognitivas, dentre elas o uso da linguagem.

Ressalta-se que, neste artigo, defende-se a visão apresentada pela Hipótese da Interface Fraca de interação entre conhecimento explícito e implícito. Por essa razão, é necessário observar-se como pode ser adequadamente desenvolvida a instrução num ambiente formal de ensino-aprendizagem de línguas, discussão introduzida na seção a seguir.

A INSTRUÇÃO FORMAL NA AQUISIÇÃO DE LE

A instrução com foco na forma em LE, cujo objetivo é despertar a atenção do aprendiz para os dados lingüísticos presentes no *input*, tem sido objeto de distintos estudos que objetivam investigar tanto a sua natureza quanto a sua eficácia e importância. Long & Robinson (1998) distinguem três tipos diferentes de instrução. A concepção de instrução com base no Foco nas Formas (*Focus on Forms*) preocupa-se exclusivamente com a descrição das estruturas lingüísticas, desvinculada de um contexto comunicativo, ao contrário do tratamento FONF (*Focus ON Form* - Foco na Forma), o qual focaliza a atenção em determinados aspectos formais que o aluno demonstre não haver compreendido ou não ter domínio, sem prejuízos ao enfoque metodológico no significado que deve nortear a prática pedagógica. Esse tratamento, que ocorre através da intervenção do professor, é compatível com um ambiente comunicativo de ensino-aprendizagem de línguas, que é também referido na concepção Foco no Significado (*Focus on Meaning*), que exclui qualquer tipo de foco em elementos formais da linguagem na sala de aula.

R. Ellis (1998) refere-se à Instrução com Foco na Forma (*Form-Focussed Instruction*) como uma situação formal de ensino em um contexto comunicativo, contendo atividades previamente elaboradas pelo professor, a partir de um planejamento baseado nas dificuldades apresentadas pelos aprendizes ao longo do processo, diferentemente do proposto pela abordagem Foco na Forma, que prevê atividades de ensino comunicativo intercaladas com intervenções pedagógicas pontuais, sempre que houver evidência de falta de compreensão do significado por parte do aprendiz. É importante ressaltar que ambas as visões acima

reconhecem que tanto o conhecimento explícito quanto o implícito são fundamentais na aquisição de LE, sendo que o desenvolvimento do conhecimento explícito, via foco na forma, pode vir a contribuir para a construção do conhecimento implícito, que deve ser a meta do ensino de LE, porque está intrinsecamente relacionado com a fluência na comunicação (R. Ellis, 2005).

Finalmente, R. Ellis (1998) apresenta quatro macro-opções de atividades de intervenção pedagógica com foco na forma: (a) *input* estruturado, que envolve o trabalho de compreensão dos estímulos verbais e/ou não verbais, exigindo determinada atitude pragmática do aprendiz, executando comandos, relacionando sentenças, expressando concordância ou discordância, não havendo necessariamente, nesse caso, a produção da estrutura; (b) prática da estrutura, que pode apresentar-se de diferentes maneiras, havendo desde atividades mais controladas até as de produção livre de frases com a forma-alvo; (c) *feedback* negativo, que pode ser aplicado através de correção explícita, pedidos de esclarecimentos, *feedback* metalingüístico, elicitación e repetição; e, (d) instrução explícita, que pode ser realizada através do método dedutivo, no qual o professor expõe as regras e dá explicações orais e/ou escritas sobre a estrutura-alvo, e do método indutivo, em que são propostas tarefas que visam a despertar a consciência do aprendiz, na descoberta da regra-alvo (*consciousness-raising tasks*).

O ASPECTO VERBAL

A noção de 'aspecto' abrange o conjunto de informações sobre o evento descrito pelo predicado, evidenciando-se como o evento se desenvolve e se distribui no tempo, ou seja, se está delimitado ou não. Embora o aspecto e o tempo semântico tenham em comum o fato de se referirem à forma de descrever os eventos, existe uma diferença importante entre essas duas categorias: enquanto o tempo semântico é caracteristicamente dêitico, isto é, refere-se ao momento da enunciação de um evento, o aspecto não é dêitico, pois sua referência de tempo está relacionada aos estágios internos de realização e/ou à duração interna do evento descrito (cf. Miguel, 1999; Finger, 2000; Travaglia, 1981; dentre outros).

O tempo verbal abrange a ordenação linear da situação, possibilitando expressar relações de anterioridade, simultaneidade

ou posterioridade desse evento e o momento da enunciação. A localização dos eventos nos diferentes enunciados é expressa pela relação temporal de uma situação com outro tempo, que pode ser o da enunciação ou outro presente na frase, envolvendo características dêiticas – relações com elementos extralingüísticos –, ou anafóricas – relações com elementos lingüísticos. É importante mencionar que advérbios, locuções e outras construções temporais também podem exercer algum papel nesse sentido.

Por outro lado, o aspecto verbal fornece informações sobre a estrutura temporal interna do evento. A definição de aspecto ainda não é consenso na literatura especializada, embora normalmente os estudiosos dividam o aspecto verbal em dois tipos: gramatical e lexical ou *Aktionsart*. O primeiro refere-se à constituição interna de uma ação e é expresso através da morfologia verbal. O segundo refere-se ao predicado e às suas categorias semânticas intrínsecas, tais como delimitação, telicidade, duração, dinamicidade etc.

O aspecto gramatical recebe várias classificações na literatura específica. Neste artigo, será adotada a de Comrie (1976), segundo o qual “aspectos são as diferentes formas de ver a constituição temporal interna de uma situação” (p.3). Essas diferentes formas de ver as situações caracterizam o aspecto como perfectivo ou imperfectivo, este último podendo apresentar sub-divisões em algumas línguas. Segundo Comrie, o aspecto perfectivo sinaliza um evento acabado, sem que sejam considerados seus estágios internos, ao passo que o imperfectivo enfoca o evento fazendo distinção entre suas fases internas, podendo, assim, evidenciar

Figura 1: Aspecto gramatical (adaptado de Comrie, 1976, p.25)



características como habitualidade, continuidade e progressividade, conforme ilustra a Figura 1.

O aspecto gramatical pode ser expresso por morfemas verbais e perífrases, mas as diferentes línguas apresentam variedade nas distinções aspectuais, como se observa nas frases 1, 2 e 3 (adaptadas de Finger, 2000, p.55):

- | | |
|--|-------------------------------|
| (1) <i>Pedro jugó al fútbol.</i> | Pedro jogou futebol. |
| (2) <i>Pedro jugaba al fútbol.</i> | Pedro jogava futebol. |
| (3) <i>Pedro estaba jugando al fútbol.</i> | Pedro estava jogando futebol. |

Esses exemplos apresentam tempos verbais do passado, tanto em espanhol (à esquerda) como em português (à direita), porém possibilitam diferentes interpretações: as sentenças de número (1) são consideradas perfectivas e as de número (2) e (3) são imperfectivas. As frases em (1), com verbos no pretérito indefinido em espanhol e no pretérito perfeito em português, descrevem um evento perfectivo particular; em (2), com os verbos no pretérito imperfeito, tanto em espanhol como em português, denotam uma ação habitual; e em (3), contendo, em ambas as línguas, uma perífrase verbal com o verbo (estar) mais gerúndio, denotam uma situação progressiva.

Além da oposição que há entre o uso do indefinido e o do imperfeito, como no caso do espanhol, os gramáticos sentiram a necessidade de atribuir noções independentes às diferenças existentes, por exemplo, entre os verbos *morir* e *seguir*. A partir disso, o aspecto gramatical passa a ser entendido como a categoria que faz referência ao desenvolvimento interno da ação verbal, em si mesma, dissociada de outras ações e alcançada pelos recursos morfológicos da língua (imperfeito/ indefinido, por exemplo). Por outro lado, o que diferencia aspectualmente *morir* e *seguir* estaria no âmbito do *Aktionsart* ou aspecto lexical, que representa a realização de uma informação mediante procedimentos léxicos. Assim, o aspecto lexical refere-se inerentemente ao predicado e possui como característica primeira a de evidenciar a informação sobre a duração interna do evento, que está contida nas unidades lexicais participantes do predicado (não exclusivamente verbos, mas também seus complementos) (cf. Miguel, 1999; Finger, 2000).

Portanto, considera-se que o *Aktionsart* diz respeito à informação aspectual contida no lexema verbal e seus complementos como em *Leer e Leer un poema*, ou *Leer e Morir* enquanto o aspecto gramatical denota a informação que é expressa através de formas verbais específicas como em *Se murió e Se estaba muriendo* (Pinkster, 1983; Rojo, 1988; apud Miguel, 1992, p.27).

Um importante pesquisador do aspecto verbal foi Vendler (1967), que apresentou uma proposta de classificação verbal baseada nas seguintes categorias semânticas: verbos de estado, de atividade ou processo, de processo culminado (*accomplishments*) e de culminação (*achievements*). Conforme essa classificação, os verbos de estado descrevem eventos ou situações que não possuem dinâmica interna nem duração definida, como *estar enfermo, conocer* etc. Os verbos de atividade ou processo descrevem processos dinâmicos, possuem um ponto final arbitrário e se referem a eventos que envolvem algum tipo de atividade física ou mental. Sua culminância não é intrínseca ao verbo ou ação em si, ou seja, descrevem situações que têm a possibilidade de voltar e seguir ocorrendo, pois a atividade não termina, mas sim pára ou interrompe-se, como, por exemplo, *nadar, hablar* etc. Por sua vez, os verbos de processo culminado (*accomplishments*) descrevem situações que possuem duração intrínseca, com estágios sucessivos e um ponto de culminância, que representa o fim do processo, como, por exemplo, *construir una casa, leer un libro* etc. Finalmente, os verbos de culminação (*achievements*) descrevem eventos instantâneos e que não possuem estágios internos, tais como *nacer, abrir la puerta* etc.

Além disso, os eventos podem ser télicos ou atélicos⁵, ou seja, tenderem ou não para um fim, por si mesmos, pois cada situação pode ter ou não duração intrínseca. Os eventos télicos dividem-se entre processos culminados, que possuem certa duração, e os de culminações, que possuem breve duração (ou nenhuma), conforme ilustram, respectivamente, as frases (4) e (5). Os verbos de atividade ou processo são atélicos, visto que não está implicado ao verbo o seu fim natural, afirmação exemplificada na frase (6).

⁵ Cabe mencionar que o conceito de telicidade não se aplica aos verbos pontuais (também denominados semelfactivos ou iterativos) como “esperrar”, que são eventos temporalmente indivisíveis e, ao contrário das culminações, não admitem um estado resultante, como “estar esperrado” (SMITH, 1991; VERKUYL, 1993 apud OLIVEIRA, 2003).

- (4) *Ana escribió una carta.* Ana escreveu uma carta. (processo culminado)
(5) *Pedro se murió.* Pedro morreu. (culminação)
(6) *María come mucho.* Maria come muito. (atividade)

Os verbos de estado assemelham-se aos de atividade no sentido de serem atéticos, não delimitados e homogêneos, porém não são dinâmicos. Além disso, não admitem pausa na situação, enquanto os verbos de atividade admitem-na, como exemplificado na frase (7).

- (7) *Juan conoce España.* Juan conhece a Espanha. (estado)

É importante ressaltar que as informações relativas ao aspecto verbal dos predicados não estão exclusivamente intrínsecas ao verbo, pois podem ser aportadas pelos demais participantes do predicado. Nessa perspectiva, insere-se o estudo relatado no presente artigo, que focalizou o pronome *SE* como um clítico⁶ operador aspectual delimitador em espanhol, cujo contexto de uso requer predicados e verbos específicos.

SE OPERADOR ASPECTUAL COMO DELIMITADOR

Fernández Lagunilla & Miguel (2000) desenvolveram um experimento para explicar o uso do clítico culminativo⁷, quando esse contribui para a interpretação do predicado e sua interação com a predicação secundária e a modificação adverbial. O clítico culminativo refere-se aos pronomes átonos *me, te, se, nos e os*, que aparecem com verbos como *comer(se), morir(se)* etc., e indicam a culminação do evento que precede a um estado novo. Para as autoras, o *SE* com valor aspectual é um clítico culminativo, cujo uso não é obrigatório, porém a sua presença indica que o evento culmina num ponto que desemboca numa mudança de estado. O

⁶ “Dão alguns o nome de clíticos aos pronomes átonos, como *me, te, se, o, a, lhe, nos, vos*, etc. Um uso mais lato do termo, e mais justo, é o que se aplica a todos os monossílabos átonos que dependem, quanto à acentuação, das palavras que os seguem ou os precedem, ou dentro das quais eles se põem.” (DUBOIS et al., 1973, p.112-113).

⁷ O ponto principal para o entendimento da teoria do *SE* delimitador é a concepção de que o termo ‘culminação’ não se refere ao fim da ação expressa pelo verbo, dado que ela, ao culminar, provoca uma mudança de estado.

SE é compatível com verbos transitivos inseridos num contexto delimitado pelo complemento verbal, e com verbos inacusativos⁸. Os exemplos 8, 9 e 10 (Miguel, 1999) ilustram o contexto de uso do delimitador:

- | | |
|--|--|
| (8) <i>Sara (se) ha fumado un puro.</i> | Sara fumou um cigarro. |
| (9) <i>Esa actriz (*se) fuma {puros/mucho}</i> | Essa atriz fuma {cigarros/
muito} |
| (10) <i>Sara se ha fumado*(un puro)
hace una hora.</i> | Sara fumou um cigarro faz
uma hora. |

No exemplo (8), a presença da partícula *SE* é permitida, pois o evento está delimitado pelo complemento *un puro*. No exemplo (9), entretanto, o evento não está delimitado, fazendo com que a presença do *SE* não seja possível. E no exemplo (10), o uso da partícula *SE* só é aceitável mediante a presença do complemento direto *un puro*.

O *SE* e suas formas pessoais *me, te, se, nos, e os* com papel delimitador associam-se a verbos transitivos, quando esses têm a possibilidade de indicar sua delimitação. Além disso, ele é opcional, no sentido de que aparece somente para destacar que o evento alcançou o seu limite, fato que já estaria indicado sem a sua presença. Além disso, o *SE* pode também associar-se a verbos inacusativos como (*caer, ir, salir*); porém, nesses casos, o predicado configurado será outro, isto é, a delimitação do evento fica implícita ao significado verbal e a delimitação refere-se ao início do evento, como nos exemplos (11) e (12):

- | | |
|---|------------------------------|
| (11) <i>El plato se cayó al suelo.</i> | O prato caiu no chão. |
| (12) <i>El vaso se cayó de mis manos.</i> | O copo caiu das minhas mãos. |

Em (11) existe a delimitação expressa por *al suelo*, o que justifica a presença do *SE*, mas em (12) o *SE* também é compreensível, pois já está intrínseca ao significado do verbo a sua delimitação; isto é, ninguém cai e segue caindo a mesma queda.

⁸ Conforme Perlmutter, 1978 (apud MENDIKOETXEA, 1999a), os verbos inacusativos (*existir, aparecer,...*) são uma classe de verbos intransitivos que denotam estados ou eventos não agentivos (culminações), em que o único argumento recebe a ação, ou seja, é nele que se produz ou manifesta a eventualidade que denota o verbo.

O ESTUDO

O estudo descrito neste artigo pretendia verificar se uma situação de instrução formal sobre o *SE* delimitador do espanhol contribuiria para a construção do saber implícito a respeito desse tema. Essa escolha se justifica por dois motivos: (a) pelo tratamento insignificante que é normalmente dispensado ao aspecto verbal no ensino de espanhol como LE para brasileiros; (b) pela existência de um pronome delimitador (o operador aspectual *SE*), na língua espanhola o que não ocorre no português. A investigação também buscava analisar a relação entre o conhecimento explícito e o conhecimento metalingüístico quanto aos pronomes átonos do espanhol.

As hipóteses testadas abrangem quatro aspectos gerais, conforme o que segue:

(a) Quanto às características do aprendiz em termos de cognição e os efeitos da instrução formal, esperava-se que:

- os grupos de nível intermediário apresentariam maior número de acertos do que os grupos de nível básico nos testes de compreensão e produção.

- Após o período de instrução formal, os grupos experimentais apresentariam maior índice de acertos nos testes.

- Os efeitos da instrução explícita seriam mais acentuados no grupo experimental de nível intermediário, tendo em vista a maturidade cognitiva dos aprendizes.

(b) Quanto ao contexto de uso do *SE* delimitador, as hipóteses eram de que:

- nos dois níveis de proficiência haveria maior índice de acertos em contextos em que o uso do *SE* delimitador é proibido em comparação a contextos em que esse uso é opcional, pois a estrutura seria mais próxima ao sistema lingüístico da LM.

- Os aprendizes prefeririam não usar o *SE*, mesmo em contextos em que seu uso é opcional, também devido à proximidade estrutural com a LM.

- Não parecia haver, em princípio, razão para diferenças significativas nos percentuais de acertos, na comparação entre os tipos de verbo testados – transitivos e inacusativos.

(c) Quanto à comparação entre o desempenho dos aprendizes em termos de compreensão e de produção, a hipótese era de que:

- haveria maior índice de acertos nos testes de compreensão, devido à suposta menor demanda cognitiva, do que nos testes envolvendo produção.

(d) Quanto à relação entre conhecimento explícito e habilidade metalingüística, previa-se que:

- não haveria, necessariamente, correspondência entre o percentual referente ao conhecimento explícito e à habilidade metalingüística, evidenciada através das respostas às justificativas nos testes de compreensão.

A pesquisa foi realizada com trinta e cinco acadêmicos do Curso de Letras de uma IES localizada no interior do Rio Grande do Sul. Vinte e cinco deles freqüentavam o quarto semestre e os outros dez freqüentavam o sexto semestre. Os participantes foram divididos em dois níveis (básico e intermediário), a partir dos resultados obtidos em um teste proficiência e somente os alunos do quarto semestre receberam instrução formal sobre o SE delimitador. Assim, constituíram-se os quatro grupos: os alunos do quarto semestre compunham o BCI (Básico Com Instrução, composto por onze aprendizes) e o ICI (Intermediário Com Instrução, composto por catorze aprendizes), considerados grupos experimentais; os alunos do sexto semestre compunham o BSI (Básico Sem Instrução, composto por três aprendizes) e ISI (Intermediário Sem Instrução, composto por sete aprendizes), considerados grupos de controle.

A instrução formal, desenvolvida no intervalo entre o pré e o pós-teste nos grupos experimentais, combinou atividades de instrução explícita, *input* estruturado, *feedback* negativo e prática da estrutura, em consonância com a concepção de R. Ellis (1998) de atender à premissa maior, que é a subordinação da prática pedagógica a um contexto de ensino comunicativo, que prime, acima de tudo, pelo foco no significado.

Os instrumentos de coleta de dados constavam de pré e pós-testes com vinte questões de compreensão e dez questões de produção, cada um. Os testes de compreensão continham frases que deveriam ser completadas, a partir da escolha de uma das alternativas, e justificadas pelos alunos. Observe-se o exemplo em (13):

- (13) *José ayer.* (José morreu ontem.)
a) *se murió*
b) *murió*
c) *a y b están correctas.* (resposta esperada neste caso)

Justificar:

Conforme o exemplo, a alternativa A previa o uso do *SE*; a alternativa B não previa o uso do clítico; e a alternativa C considerava adequadas as duas primeiras alternativas. Assim, o aprendiz deveria reconhecer se o contexto era ou não adequado para o uso do *SE*, porém quando a resposta esperada era a letra C e o aluno marcasse qualquer das outras, isso jamais poderia ser considerado um erro, dado o caráter opcional do clítico.

Os testes de produção apresentavam verbos no infinitivo que deveriam ser usados para formar frases, preferencialmente na forma conjugada, conforme mostra o exemplo:

- (14) *acabar(se):*

É importante ressaltar que, ao comporem-se os instrumentos, a seleção dos verbos obedeceu aos pressupostos inerentes à teoria do *SE* operador aspectual, isto é, as frases usadas nos testes continham verbos transitivos e inacusativos, referindo-se a eventos que culminavam num ponto seguido de uma mudança de estado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As tarefas de compreensão

A Tabela 1 apresenta os resultados gerais do pré e pós-teste nas questões que envolviam a tarefa de compreensão. Havia um total de 16 questões-alvo em cada um dos testes.

Tabela 1: Resultados gerais da compreensão das estruturas-alvo

		BCI	BSI	ICI	ISI
PRÉ-TESTE	Média %	6,45 40,34	6,33 39,5	7,57 47,32	7,42 46,42
	Desvio Padrão	1,75	0,57	1,34	0,78
PÓS-TESTE	Média %	7 43,75	8 50	7,85 49,10	7,57 47,32
	Desvio Padrão	2,14	1	3,03	0,53

Conforme se observa na Tabela 1, houve, no pós-teste, um aumento no número total de acertos nas questões de compreensão, em todos os grupos, ou seja, mesmo os grupos que não receberam instrução obtiveram índices mais altos de acerto no pós-teste. Uma possível explicação para esse resultado relaciona-se com a familiaridade da tarefa, dado que a estrutura dos dois testes é semelhante. Curiosamente, somente o BSI apresentou resultados estatisticamente significativos nessa comparação ($t(2)=-5, p<0,05$), fato que provavelmente ocorreu devido ao acesso a informações sobre a instrução formal por parte de alguns alunos do grupo experimental em contato com alunos do grupo de controle. Evidências disso foram encontradas em algumas das justificativas com relação à característica aspectual do *SE*, no teste de produção.

É importante destacar o aumento que houve no desvio padrão no caso dos grupos experimentais (BCI e ICI), um fato muito relevante para esta pesquisa, pois evidencia que, mesmo não havendo um aumento significativo em termos de número total de acertos por parte dos grupos que receberam instrução sobre o *SE* delimitador, percebe-se alguma influência dessa intervenção pedagógica nos resultados dos participantes dos grupos experimentais. No caso do BSI, tal aumento pode ser explicado através do contato dos componentes desse grupo com os sujeitos que compunham o grupo experimental, que recebeu instrução, conforme afirmado anteriormente.

Contexto que não permite o uso do se delimitador

A Tabela 2 apresenta os dados do pré-teste, ao passo que a Tabela 3 relata os resultados do pós-teste, ambas considerando o número total de respostas em cada uma das alternativas (16 questões-alvo). Destaca-se que, no contexto que não permite o uso do *SE* delimitador, a alternativa mais adequada era a letra B (que não previa o uso do *SE*, pois a alternativa A incluía o *SE* e a alternativa C considerava A e B adequadas).

Tabela 2: Contexto que não permite o uso do *SE* delimitador - pré-teste

		BCI	BSI	ICI	ISI
A	Média	1,90	1,331	0,85	1,14
	%	23,86	6,66	10,71	14,29
	Desvio Padrão	1,22	0,57	0,66	0,69
B	Média	5,72	5,66	6,5	6
	%	71,59	70,83	81,25	75
	Desvio Padrão	1,27	0,57	1,16	0,81
C	Média	0,27	1,00	0,64	0,85
	%	3,40	12,5	8,03	10,71
	Desvio Padrão	0,46	1,00	1,00	0,89

Tabela 3: Contexto que não permite o uso do SE delimitador - pós-teste

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

Conforme demonstram os resultados apresentados nas tabelas 2 e 3, o número de acertos foi alto tanto no pré-teste, quanto no pós-teste. Isso se deve, provavelmente, à semelhança da estrutura testada com o que ocorre na língua materna dos aprendizes, ou seja, a não utilização dos pronomes átonos como indicadores da delimitação do evento.

É interessante notar que, na comparação do desempenho dos aprendizes nas duas etapas de teste, percebe-se que os grupos que receberam instrução - BCI e ICI - diminuíram o percentual de acertos no pós-teste, ou seja, na escolha da alternativa B (alternativa sem a presença do SE), e aumentaram a porcentagem de escolha da alternativa C (que apresentava a possibilidade de usar ou não o SE), sendo que, no caso do grupo ICI, esse resultado foi significativo ($t(13)=-3,040, p<0,01$). Por outro lado, os grupos de controle aumentaram o seu percentual de escolha na alternativa B, tendo relevância estatística os resultados do BSI ($t(2)=-5, p<0,05$) e os do ISI ($t(6)=-2,645, p<0,05$).

Curiosamente, o que na grande maioria das pesquisas seria um problema - a diminuição do número de acertos dos grupos

experimentais – nesta, representa um indício positivo, considerando-se o objetivo de verificar o papel da instrução explícita sobre o *SE* delimitador, em espanhol, na formação do conhecimento implícito sobre o mesmo. Esses dados parecem revelar os efeitos da instrução, pois evidenciam a sensibilização dos aprendizes do grupo experimental para a existência do pronome com feição aspectual, embora tenham optado por usá-lo em um contexto inadequado (pelo aumento do percentual de escolha nas alternativas A – que previa o uso do *SE* – e/ou da alternativa C – que considerava o uso opcional do pronome –), ou seja, super-generalizando a regra.

Contexto de uso opcional do se delimitador

Nesta seção, serão relatados os resultados obtidos no contexto que possibilita o uso do *SE* delimitador, no qual a alternativa mais adequada era a letra C, que representava o uso opcional desse pronome. Convém destacar que a escolha de qualquer uma das outras alternativas (A ou B) não significa um erro do aluno, uma vez que o caráter opcional do pronome possibilita que o aprendiz opte por não usá-lo sem que, no entanto, esteja produzindo uma estrutura agramatical. Sendo assim, nas Tabelas 4 e 5 foram incluídos os percentuais referentes a cada uma das alternativas apresentadas, para que fosse possível verificar o comportamento dos aprendizes frente à possibilidade ou não de uso do delimitador, pelo tipo de escolhas feitas por eles, ao realizarem os testes. Os dados obtidos no pré-teste estão expostos na Tabela 4, e os do pós-teste na Tabela 5, ambas considerando o número total de respostas em cada uma das alternativas (16 questões-alvo).

Tabela 4: Contexto de uso opcional do SE delimitador - pré-teste

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

Tabela 5: Contexto de uso opcional do SE delimitador - pós-teste

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

Podemos observar na Tabela 4 que a maioria dos participantes escolheu a alternativa B no pré-teste, ou seja, optou por não usar o *SE*; entretanto, no pós-teste, apesar de os grupos de nível básico e o ISI terem continuado a manifestar a preferência pela alternativa B, é importante ressaltar que a maioria dos participantes do grupo ICI optou pelo uso do *SE*, escolhendo a alternativa A, que continha o pronome.

Os grupos experimentais apresentaram importantes variações nas preferências entre as alternativas. A maioria dos participantes do BCI, ainda manteve, no pós-teste, a preferência pela alternativa B, embora o percentual tenha diminuído de forma significativa estatisticamente ($t(10)=2,822, p<0,05$), o que, conseqüentemente, ocasionou o aumento do percentual de preferência entre as alternativas A e C. O grupo ICI, por outro lado, diminuiu significativamente o índice de preferência pela alternativa B ($t(13)=4,691, p<0,001$) e, no pós-teste, o maior percentual desse grupo, entre as alternativas de respostas, foi na opção A. Em vista disso, é possível afirmar que, embora nem todos os resultados tenham sido estatisticamente significativos, a instrução explícita sobre o *SE* delimitador parece ter produzido algum efeito nos resultados dos grupos experimentais. Isso também parece ser evidenciado pelo aumento do desvio padrão constatado nas respostas dadas no pós-teste no caso desses grupos.

Quanto aos grupos que não receberam instrução, o BSI obteve um percentual mais alto de preferência pela alternativa B no pós-teste, ao que parece, em detrimento da alternativa A, já que a alternativa C manteve o mesmo percentual, evidenciando que os aprendizes, nesse caso, preferiram não usar o *SE* nas questões que compunham esse teste. O grupo ISI apresentou um aumento de percentual nas alternativas A e B, em detrimento da alternativa C, que obteve uma diminuição significativa ($t(6)=2,5, p<0,05$) no pós-teste, ou seja, não reconhecem o pronome com uso opcional.

Esses dados poderiam ser tomados como evidência dos efeitos da instrução, pois ilustram claramente que, após o período de intervenção pedagógica, os grupos experimentais se tornaram conscientes da existência do *SE* como delimitador, ao passo que os aprendizes dos grupos de controle, que aumentaram os percentuais de escolha da letra B, parecem não reconhecer o uso opcional do *SE*.

As tarefas de produção

Nesta seção, serão discutidos os dados da produção referentes exclusivamente às estruturas-alvo. A Tabela 6 contém os resultados gerais tanto do pré-teste quanto do pós-teste. Há um total de 6 questões-alvo em cada um desses testes.

Tabela 6: Dados gerais da produção das estruturas-alvo

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

É importante mencionar que, considerando o referencial teórico sobre aquisição de segunda língua e sobre o *SE* delimitador, especificamente, a expectativa era de que os dados dos testes de compreensão fossem mais reveladores do que os dados do teste de produção. Contudo, a mesma não foi correspondida, pois os dados da compreensão não foram tão significativos, enquanto a produção, pelo contrário, apresentou dados relevantes estatisticamente.

O uso do *SE* nas produções aumentou significativamente, no pós-teste, nos grupos que receberam instrução, sendo significativos os resultados de ambos: BCI ($t(10)=-4,219, p<0,01$) e ICI ($t(13)=-2,206, p<0,05$). Já os grupos sem instrução (BSI e ISI), ao contrário, tiveram percentuais menores de uso do pronome.

Os bons resultados das tarefas de produção podem ter ocorrido devido ao fato de o grau de monitoração nos testes de compreensão ter sido maior do que na produção, devido à necessidade de se justificar as respostas. Essa observação sustenta-se também no fato de que, após a realização dos testes, muitos participantes admitiram sentirem-se mais livres nas atividades de

produção, porque na compreensão necessitavam mais atenção para analisar as questões, respondê-las adequadamente e justificar suas respostas.

Ao analisar esses dados também é preciso considerar-se o instrumento utilizado para a coleta dos dados de compreensão. Algumas frases perderam naturalidade, tendo em vista a adequação da tarefa à teoria do *SE* delimitador, uma vez que as frases-teste tinham que se referir a eventos que culminavam numa mudança de estado e conter verbos transitivos, com delimitação explícita, ou verbos inacusativos. Isso pode ter imposto maior dificuldade nas tarefas de compreensão, conforme já foi mencionado anteriormente.

Por outro lado, a própria teoria do *SE* delimitador trouxe ônus ao estudo. Embora o tema atendesse ao propósito de verificar a possibilidade de interface entre os conhecimentos implícito e explícito, num contexto de ensino-aprendizagem de línguas tão próximas como português e espanhol, não se pôde avaliar estatisticamente os resultados com relação aos efeitos da instrução a partir de uma concepção de certo e errado, sendo necessárias análises mais detalhadas, como as que foram apresentadas em relação às preferências de escolha entre as alternativas nos testes de compreensão.

Os dados expostos até aqui confirmam as hipóteses referentes às características do aprendiz em termos de cognição e os efeitos da instrução formal, porque o percentual de acertos foi maior nos grupos de nível intermediário na maioria dos casos. A única exceção foi o pós-teste de compreensão do ISI, cuja média foi inferior ao BSI, devido às informações e ajuda que os membros desse grupo receberam antes de realizarem os testes. Com relação à instrução, um efeito positivo claro foi percebido devido ao aumento do índice de acerto das justificativas e principalmente da produção. O desvio padrão dos grupos experimentais também parece evidenciar que a instrução foi produtiva. Quanto à compreensão, embora os dados não tenham sido significativos estatisticamente, observou-se variação no comportamento dos aprendizes dos grupos experimentais, que passaram a usar mais o *SE*, mesmo em contexto inadequado.

Quanto às hipóteses referentes ao contexto de uso do *SE* delimitador, constatou-se que em todos os grupos o percentual de acertos foi maior nos casos em que o *SE* era proibido, porém os

grupos experimentais diminuíram os índices percentuais no pós-teste, o que parece ser efeito da instrução. No caso do uso opcional do *SE*, houve menor índice de acertos, pois os aprendizes preferiram não usá-lo. Entretanto, os grupos experimentais apresentaram variação de preferência entre as alternativas que previam o uso do pronome.

Quanto à comparação entre o desempenho dos aprendizes em termos de compreensão e de produção, constatou-se uma superioridade do percentual de acertos nas tarefas de produção sobre as de compreensão, contrariando a hipótese inicial. Algumas possíveis razões para esse fato podem ser especuladas: o alto grau de monitoramento dos participantes aos realizar as tarefas de compreensão, devido à exigência de justificativa das respostas; a formatação dos instrumentos de coleta, tendo em vista o padrão das alternativas; e a complexidade da teoria em si, ou seja, o caráter opcional do *SE*. Mas não se tem respostas conclusivas, sendo necessárias novas investigações.

Confirmou-se também a hipótese referente à relação entre conhecimento explícito e habilidade metalingüística, pois as justificativas revelaram o desenvolvimento de um conhecimento explícito, embora isso não tenha se refletido na superioridade da habilidade metalingüística, pois os participantes não elucidaram regras e usos, somente apresentaram denominações aos casos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi produzido com os seguintes propósitos: promover uma discussão sobre o papel da instrução formal sobre o *SE* operador aspectual como delimitador na formação do conhecimento implícito desse tema, bem como refletir sobre a noção de aspecto verbal na aquisição de espanhol como LE.

Com relação ao primeiro propósito, os resultados evidenciaram que a instrução formal parece ter contribuído para a formação de um saber de ordem implícita, atendendo aos pressupostos da Hipótese da Interface Fraca, segundo a qual o conhecimento explícito pode vir a facilitar a aquisição do conhecimento implícito.

Quanto à reflexão sobre a noção de aspecto, percebe-se que esse é um dos elementos que se diferenciam no português e no

espanhol, e o reconhecimento dessas distinções aspectuais nem sempre é fácil e automático. Muitas vezes, cabe ao professor chamar a atenção do aprendiz sobre esse fenômeno. Essa constatação é preocupante, tendo em vista a pouca discussão teórica existente sobre o aspecto, principalmente no que se refere a essas línguas tão próximas.

Em suma, este artigo aponta a necessidade de se aprofundar ainda mais os estudos sobre o aspecto verbal e sua influência no processo de aquisição de LE e também corrobora a importância da instrução formal, inserida num ambiente comunicativo de ensino, como facilitadora na formação do conhecimento implícito.

REFERÊNCIAS

- BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. [s.e.] Madrid: Arco Libros, S.L., 1999.
- COMRIE, Bernard. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1976.
- DEKEYSER, Robert. Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, p.195-221, 1997.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Lingüística*. Tradução de Izidoro Blinkstein. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ELLIS, Nick. Consciousness in second language learning: psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *Consciousness in Second Language Learning*. *AILA Review*, n.11, p.37-56, 1994a.
- _____. Implicit and explicit language learning: an overview. In: ELLIS, N. (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994b. p.1-32.
- _____. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, v.27, p.305-352, 2005.
- _____. The associate-cognitive CREED. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.) *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- ELLIS, Rod. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v.27, n.1, p.91-113, 1993.

_____. A theory of instructed second language acquisition. In: ELLIS, Nick (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994a. p.79-114.

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

_____. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. Teaching and research: options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, v.32, n.1, p.39-60, 1998.

_____. Principles of instructed language learning. *System*, v. 33, n.2, p.209-224, 2005.

FERNÁNDEZ LAGUNILHA, Marina; MIGUEL, Elena de. *Relaciones entre el léxico y la sintaxis: adverbios de foco y delimitadores aspectuales*. Universidad Autónoma de Madrid. *Verba*, 26. Santiago de Compostela, p.97-198, 1999.

_____. La interfaz léxico-sintaxis: el clítico culminativo. In: MIGUEL, E. FERNÁNDEZ LAGUNILHA, M. y CARTONI, F. (Eds). *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*. Madrid: Arce/UAAM, 2000. p.141-159.

FINGER, Ingrid. *Acquisition of L2 English verb morphology: the aspect hypothesis tested*. 2000. 243 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. *Second language acquisition: an introductory course*. 2.ed. **Lawrence Erlbaum Associates**, 2001.

GREGG, Kevin. Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, v.5, p.79-100, 1984.

HULTIJN, Jan; DE GRAFF, Rick. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. In: *Consciousness in Second Language Learning*. *AILA Review*, n.11, p.97-112, 1994.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon, 1982.

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

_____. The Input Hypothesis and its rivals. In: ELLIS, N. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994. p.45-77.

LONG, Michael; ROBINSON, Peter. Focus on Form: Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998. p.15-41.

MENDIKOETXEA, Amaya. Construcciones inacusativas y pasivas. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Dir.) *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Volumen 2: Las construcciones sintácticas fundamentales; relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Espasa Calpe, S.A, 1999a. p.1575-1629.

_____. Construcciones con Se: medias, pasivas e impersonales. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Dir.) *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Volumen 2: Las construcciones sintácticas fundamentales; relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Espasa Calpe, S.A, 1999b. p.1631-1721.

MIGUEL, Elena de. *El aspecto en la sintaxis del español: Perfectividad e impersonalidad*. Madrid: Ediciones de la UAM, 1992.

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

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

MOTA, Mailce; ZIMMER, Márcia. Cognição e aprendizagem de L2: o que nos diz a pesquisa nos paradigmas simbólico e conexionista. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.5, n.2, p.155-187, 2005.

OLIVEIRA, Fátima. Tempo e aspecto. In: MIRA MATEUS, M.H. al. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003. p.127-177.

PARADIS, Michel. Neurolinguistics aspects of implicit and explicit memory: implication for bilingualism and SLA. In: ELLIS, N. (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994.

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

_____. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. *Consciousness in second language learning*. *AILA Review*, n.11, p.11-23, 1994.

_____. Consciousness and Foreign Language Learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: _____. (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995. p.1-63.

TRAVAGLIA, Luiz C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia, Gráfica da UFU, 1981.

VANPATTEN, Bill. Attending to content and form in the input: an experiment in consciousness. *Studies in second language acquisition*, v.12, p.287-301, 1990.

_____. Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features and research methodology. *Consciousness in second language learning*. AILA Review, n.11, p.27-36, 1994.

_____. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1996.

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

_____. Input processing in SLA. In: _____. (ed.) *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p.5-31.

VENDLER, Zenó. Verbs and times. *Philosophical Review*, v.66, p.143-160, 1967.

ZIMMER, Márcia; ALVES, Ubiratã; SILVEIRA, Rosane. A instrução explícita na produção oral em L2 vista pelos paradigmas simbólico e conexionista: implicações pedagógicas. IV SENALE - Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, 2004, Pelotas. Anais... Pelotas: Universidade Católica de Pelotas - UCPEL, 2005. CD-ROM.

Recebido em maio de 2008
e aceito em setembro de 2008.

Title: *The role of instruction in the acquisition of Spanish as a second language: a study of the "se" as an aspectual operator*

Abstract: *This paper aims at analyzing the role of formal instruction in the acquisition of implicit knowledge of the Spanish pronoun SE by a group of Brazilian learners. The study was conducted with four groups of learners, divided into two experimental and two control groups, who participated in both pre- and pos-test phases. The tasks involved a comprehension activity, in which the learners were asked to justify their answers, and a production exercise. The experimental groups were also exposed to formal instruction on the intricacies of the use of the Spanish pronoun SE during two weeks of classes. The analysis of the data indicated that the pedagogical intervention conducted increased accuracy rates in both tasks, thus confirming the predictions put forward by the Weak Interface Hypothesis with respect to the interaction between explicit and implicit knowledge in L2 learning.*

Keywords: *instruction; aspect; pronoun SE.*