

O USO DO CUANDO EM ESPANHOL: UM ESTUDO QUANTI-QUALITATIVO

Gisele Benck de Moraes¹, Paulo Fernando Marques Duarte Filho²

¹PPGL e Curso de Letras- Universidade de Passo Fundo (UPF)

Passo Fundo, RS, Brasil.

²Curso de Engenharia de Alimentos – Universidade federal do Pampa (UNIPAMPA)

Bagé, RS, Brasil.

gbenck@upf.br, paulofilho@unipampa.edu.br

Resumo. Neste estudo, examinamos os benefícios da intervenção instrucional na aprendizagem do presente do subjuntivo em espanhol, principalmente do uso de *cuando*, como conhecimento explícito ou implícito a partir da análise do desempenho dos participantes em algumas atividades: múltipla escolha, respostas controladas, preenchimento de lacunas, descrição de imagem e criação de histórias. Esses instrumentos fizeram parte dos pré-testes, pós-testes imediatos e pós-testes postergados. Integraram a pesquisa 12 estudantes de um curso de Letras de uma universidade privada. Para fins de tratamento estatístico, foram realizados o teste de Shapiro-Wilk e o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. A intervenção instrucional contou com uma série de estratégias pedagógicas, a saber: instrução explícita indutiva e dedutiva, de natureza isolada, práticas controladas e atividades de instrução implícita. Os resultados apontaram que a intervenção instrucional ocasionou benefícios, manutenção e durabilidade na aprendizagem e uso do *cuando* no presente do subjuntivo em espanhol.

Palavras-chave: Subjuntivo; espanhol; instruções.

Abstract. In this study we examine the benefits of instructional intervention in the learning of present subjunctive in Spanish, particularly the use of *cuando*, as explicit or implicit knowledge, by analysing the performance of participants in some activities: multiple choice, controlled answers, gap filling, describing images and creating stories. Such instruments were part of pre-tests, immediate post-tests and delayed post-tests. The subjects were 12 students of a Languages course at a private university. In order to provide statistical treatment, the Shapiro-Wilk test and the Kruskal-Wallis non-parametric test. The instructional intervention counted on a series of pedagogical strategies, namely: inductive and deductive explicit instruction of isolated nature, controlled practices and implicit instruction activities. Results show that instructional intervention has brought benefits, maintenance and durability in learning and the use of *cuando* in the present subjunctive in Spanish.

Keywords: Subjunctive; Spanish; instructions.

1. Introdução

Estudos sobre aquisição de línguas estrangeiras, especificamente do espanhol, em diferentes contextos, apontam para algumas dificuldades e obstáculos encontrados por estudantes brasileiros no que se refere à aprendizagem de algumas formas específicas de língua, como no caso desse estudo, do uso do subjuntivo em espanhol.

É possível verificar, como professores de ensino superior, que alunos de Letras, mesmo em níveis finais de formação, não empregam adequadamente as formas verbais do presente do subjuntivo com orações subordinadas adverbiais, principalmente no uso do *Cuando + presente do subjuntivo + futuro imperfecto de indicativo*, apresentando uma ideia de futuro, como por exemplo, *Cuando tenga dinero, viajaré a España*. Como referido, mesmo alunos em estágios de conclusão de curso apresentam construções como: *Cuando tener dinero, viajaré a España*. Assim, percebe-se que existe uma tendência a utilizar o infinitivo pessoal, da mesma forma que se utiliza no português brasileiro, isto é, o emprego do futuro do subjuntivo, marcado com a pessoa do discurso em orações temporais.

A fim de aprofundar os conceitos de aprendizagem e sustentar teoricamente o estudo, foram utilizados conceitos fundantes de Spada (2014) e Ellis (1994, 2001), com as ideias de que um ensino de língua estrangeira, mais especificamente do espanhol, fundamentado na abordagem comunicativa, através da versão fraca, com instrução explícita, pode ser benéfico para um aprendizado mais duradouro e efetivo de um aspecto linguístico específico.

Dessa forma, nessa investigação, analisa-se de que forma a intervenção pedagógica¹, com foco no uso do *cuando* em espanhol, ministrada para os alunos, foi benéfica para a aprendizagem do presente do subjuntivo por estudantes brasileiros de um curso de formação de professores de uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados a partir da aplicação de três etapas de testes: pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste postergado. Mais adiante, na metodologia da investigação, será tratado mais detalhadamente sobre os passos e critérios da pesquisa.

Na primeira parte do estudo apresenta-se a referência teórica, tratando sobre a abordagem comunicativa, com base na Versão Fraca e sobre os tipos de instrução. Na segunda parte, discorre-se sobre a metodologia da investigação e apresentam-se as análises dos dados a partir dos testes executados pelos participantes. Para encerrar, discorremos os resultados encontrados e as considerações finais.

Por fim, pretende-se, com a presente investigação, auxiliar de alguma forma na melhoria das habilidades de expressão oral e escrita de aprendizes de espanhol em relação ao uso do presente do subjuntivo em espanhol, mais especificamente, com o uso da conjunção *cuando*, visto que as produções dos discentes estarão baseadas tanto no sentido quanto na norma da língua-alvo.

2. A Abordagem Comunicativa em sua Versão Fraca e o tipo de instrução

O ensino de língua, desde uma Abordagem Comunicativa (AC), foi impactado significativamente a partir da combinação da Hipótese do *Input Compreensível*² e da

¹ Assume-se intervenção pedagógica como um conjunto de estratégias de ensino. Intervenção pedagógica e aulas tratamentos serão utilizadas como sinônimos nesse estudo.

² O aprendiz adquire a língua de maneira natural, seguindo uma ordem com sequências bem definidas para determinadas estruturas. (KRASHEN, 1985, 1994)

Hipótese da Interação³, pois ambas enfatizavam a instrução focada somente no sentido sem qualquer atenção voltada à forma explícita da língua ou ao *feedback* corretivo.

Para a aprendizagem de uma nova língua, sabe-se que a atenção à forma é extremamente importante, principalmente para os aprendizes iniciantes, os quais tendem a apresentar dificuldades em dar a devida atenção tanto à forma como ao sentido, uma vez que ainda apresentam uma baixa capacidade de processamento linguístico em um novo idioma (ELLIS, 2001). Nesse sentido, forma e significado, mesmo sendo utilizados a partir de uma abordagem comunicativa podem concorrer pela atenção do aprendiz, que vai processar o *input* em seu tempo real para que possa ser priorizada a comunicação, fazendo, assim, uso de estratégias como adivinhação e previsão, logo, dessa forma, deixando em segundo plano a forma alvo desejada.

Assim, sendo a AC adotada como uma abordagem para instrução nos programas de ensino de línguas estrangeiras, duas versões se tornaram evidentes. A primeira, a versão forte da AC, a qual apresenta um foco apenas no sentido, sem possibilidade nenhuma de atenção à forma ou ao *feedback corretivo*. A segunda, a versão fraca, a qual acrescenta atenção para a forma e para o significado, respectivamente (SPADA, 2014).

Na AC, em sua versão fraca, os aprendizes compreendem primeiro a língua e depois passam a utilizá-la. O aluno pode ser exposto à língua estrangeira, com fins comunicativos, sem qualquer atenção à forma, ou seja, sem o ensino de estruturas e/ou administração de uma técnica corretiva, ou, o professor, com base em ações pedagógicas contrárias à proposta anterior, pode estabelecer uma atenção tanto à forma quanto ao sentido.

Schmidt (2001), a partir da Hipótese do *Noticing*, acredita que essa atenção à forma no *input* é necessária para que o processo de aquisição de um novo idioma possa acontecer. Ele acredita que esse processo se dá de forma consciente pelo aprendiz. Para Schmidt (2001), os aprendizes precisam entender e notar elementos formais da língua estrangeira durante o *input* para somente após perceberem que existem lacunas entre a língua produzida por ele e a língua-alvo. Concordando com o exposto, Ellis (2001) assevera que o Foco na Forma estimula um tipo especial de atenção à forma e que ocorre de maneira natural, pois irá trabalhar com problemas reais dos aprendizes, o que irá auxiliá-los na aquisição.

Segundo Housen e Pierrard (2006), a eficácia do ensino e da aprendizagem de uma nova língua passa pela instrução utilizada, a qual pode sofrer influência de três fatores: 1. o objeto de estudo; 2. o aprendiz e 3. o modo como a instrução é operacionalizada. Em primeiro lugar, o objeto de estudo das instruções de acordo com suas características pode ser mais “ensinável” do que outros. É possível dizer dessa forma que muitos fatores podem influenciar na aquisição da aprendizagem, como, por exemplo, a recorrência, a saliência do *input* e transparências entre a língua estudada e a língua materna.

Nesse sentido, Ellis (1994), Schmidt (1994) e Williams (1999) trazem à tona uma questão muito importante acerca da natureza das instruções implícitas e explícitas: a

³ Importâncias das modificações interacionais durante a negociação de sentido quando há um problema. (LONG, 1983).

interface entre ambas. Se, por um lado, fica claro que os dois tipos de instrução podem produzir conhecimento explícito e implícito respectivamente, por outro, é difícil determinar os limites entre um e outro. Assim, podemos fazer a seguinte questão: até onde o conhecimento explícito pode se converter em implícito e vice-versa.

De acordo com Ellis (1994), o conhecimento explícito pode funcionar como instrumento de mediação entre o desempenho e o autocontrole em situações linguísticas que exijam mais dos aprendizes, demonstrando dessa forma a complexidade de classificar os conhecimentos como explícito e implícito. Para o autor, existem dois sistemas diferentes para o conhecimento implícito e explícito, mas quando o aprendiz vai produzir consegue combinar os dois e assim seria possível determinar o tipo de conhecimento que foi utilizado.

Em relação à dicotomia da natureza dos conhecimentos implícito e explícito, Ellis et al. definem que os procedimentos que compreendem o conhecimento implícito podem ser acessados de forma fácil e rápida em um uso de linguagem não planejado. Em contrapartida, o conhecimento explícito existe na forma de fatos declarativos que podem ser acessados somente por meio de aplicação de processos que implicam o uso de atenção.

Outros autores corroboram com a ideia de que um ensino baseado na instrução explícita será benéfico. Para Williams (2009), uma pessoa tem conhecimento explícito quando ela está em um estado de ordem mais avançado de saber que ela sabe algo, ou seja, ela deve ser capaz de intencionalmente usar esse conhecimento avançado de ordem para controlar ações incluindo relatos verbais. Já para Han e Ellis (1998), o conhecimento explícito pode ser acessado apenas com esforço controlado e, assim, é tipicamente utilizado em tarefas que permitem planejamento e monitoramento.

Neste estudo, acredita-se que ambas instruções são importantes, mas concorda-se com a ideia de que um ensino baseado na instrução explícita é eficaz, pois pode ser acessado de maneira mais controlada, com mais planejamento e com tarefas pré-determinadas.

A seguir, apresentam-se os detalhes metodológicos da investigação realizada.

3. A pesquisa realizada

Esta investigação quantitativa e qualitativa, de natureza quase-experimental, analisa somente um grupo tratamento, pois os dados obtidos durante a aplicação do pré-teste podem ser utilizados como grupo controle. Em relação aos procedimentos, a seleção e escolha dos participantes não é aleatória (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994). Por isso, fizeram parte do estudo 12 acadêmicos do Curso de Letras Português-Espanhol de uma universidade privada da região norte do Rio Grande do Sul. Os alunos estavam cursando o sexto nível acadêmico na instituição, no segundo semestre de 2013.

Para a obtenção dos dados, foram utilizados seis instrumentos de coleta, a saber:

- 1) Tarefas escrita: a) atividade de múltipla escolha; b) atividade de preenchimento de lacuna; c) atividade de criação de história.

- 2) Tarefas orais: a) atividade de descrição de imagem; b) atividade de respostas controladas; atividade de criação de história.

As atividades de múltipla escolha e de preenchimento de lacunas apresentavam em média 30 sentenças em cada etapa para que os participantes completassem ou escolhessem a resposta correta. A atividade de descrição de imagem exigia que os alunos formassem em torno de 15 frases acerca das figuras, em cada etapa de teste. As respostas controladas proporcionavam em torno de 25 sentenças ao longo das três etapas de testes e a criação de histórias, como era uma atividade livre, ficava a critério do participante quanto iria e gostaria de desenvolver.

A fim de codificar os dados, e para uma melhor análise, as tarefas foram divididas da seguinte forma: i) tarefas de conhecimento explícito: múltipla escolha, preenchimento de lacunas e respostas controladas; ii) tarefas de conhecimento implícito: descrição de imagem e criação de histórias; iii) tarefa de compreensão escrita: múltipla escolha; iv) tarefas de produção escrita: preenchimento de lacuna e criação de história; v) tarefa de produção oral: descrição de imagem, respostas controladas e criação de história.

Após a aplicação da primeira etapa de pesquisa, o pré-teste, foi ministrada a intervenção pedagógica, que consistiu em duas aulas, de 4 horas cada uma, sobre o ensino do presente do subjuntivo sob o enfoque da Instrução com Foco na Forma, para o tratamento específico e para as posteriores aplicações dos pós-testes.

A análise estatística aplicada consistiu inicialmente de um teste de normalidade dos dados. Para verificar se os dados seguem uma distribuição normal⁴ foi utilizado o teste de *Shapiro-Wilk* o qual apresenta como hipóteses de teste:

H0: os dados seguem uma distribuição normal;

H1: os dados não seguem uma distribuição normal.

O valor p de acordo com a significância adotada irá evidenciar a possibilidade de tais resultados no caso de H0 ser verdadeira (BATTISTI; DA SILVA SMOLSKI, 2019). Posteriormente foram realizados os testes não paramétricos de *Kruskal-Wallis* a fim de determinar se houve diferença entre as notas após a intervenção pedagógica. Para a realização dos testes mencionados anteriormente foi utilizado o *software* estatístico R (R CORE TEAM, 2020).

A seguir, apresentam-se as análises dos resultados.

4. Análise dos resultados

No quadro abaixo, é possível fazer uma leitura geral das etapas da pesquisa realizada e dos dados obtidos a partir das respostas dos testes dos alunos:

⁴ A distribuição normal é a mais importante distribuição de probabilidade, sendo aplicada em inúmeros fenômenos e utilizada para o desenvolvimento teórico da estatística. É também conhecida como distribuição de Gauss, Laplace ou Laplace-Gauss. (FONSECA; ANDRADE, 2012)

Tabela 1. Etapas de pesquisa, tipos de conhecimento e de habilidade

Tipo de atividade, habilidade e conhecimento	Pré-teste		Pós-teste imediato		Pós-teste postergado	
	Aplic./Total	%	Aplic./Total	%	Aplic./Total	%
Múltipla escolha, compreensão escrita e conhecimento explícito	4/29	13,7%	32/32	100%	35/35	100%
Preenchimento de lacunas, produção escrita e conhecimento explícito	4/38	10,5%	33/33	100%	34/34	100%
Descrição de imagem, produção oral e conhecimento implícito	0/11	0%	13/15	86,6%	12/13	92,3%
Respostas controladas, produção oral e conhecimento explícito	1/22	4,5%	28/28	100%	28/28	100%
Criação de histórias, produção oral e conhecimento implícito	1/20	5%	19/19	100%	17/17	100%
Criação de histórias, produção escrita e conhecimento implícito	1/22	4,5%	25/25	100%	23/23	100%

TOTAL	9/142		150/152		149/150	
-------	-------	--	---------	--	---------	--

(Fonte: autores, 2021)

Percebe-se a grande dificuldade dos alunos em utilizarem o *cuando* antes da intervenção pedagógica, quando realizado o pré-teste. O percentual de acertos não ultrapassa o índice dos 14% a tarefa de múltipla escolha, atingindo, inclusive o percentual de 0% na atividade de descrição de imagem. A partir da intervenção pedagógica, é possível verificar o avanço, o crescimento no número e percentual de acertos dos participantes em todas as tarefas e em ambos os testes, pós-teste imediato e pós-teste postergado.

Na etapa de pré-teste tem-se o exemplo de uma resposta de participante como: *Cuando volver de la playa* (participante 1), e no pós-teste imediato já é possível verificar o uso correto de *cuando*: *Cuando termine de estudiar* (participante 1), e, a mesma situação com o pós-teste postergado: *Empezaré a una nueva vida cuando consiga acabar mis estudios* (participante 1).

A partir de uma leitura geral, é observável o quanto a intervenção pedagógica foi proveitosa e proporcionou um critério duradouro para a aplicabilidade do uso do *cuando* em espanhol, pois se no pré-teste houve somente 9 acertos de 142 ocorrências, após a intervenção, no pós-teste imediato, passou-se para 150 acertos de 152 possibilidades de uso e no pós-teste postergado, para 149 acertos de 150 ocorrências da conjunção *cuando*.

A fim de realizar uma análise mais detalhada, apresenta-se uma análise de acordo com os critérios estabelecidos na metodologia, por tipo de conhecimento: explícito ou implícito e por tipos de habilidade, de compreensão escrita e de produção oral e escrita.

Tabela 2. Etapas de pesquisa, conhecimento explícito e habilidades de compreensão escrita e de produção escrita e oral

Tipo de atividade, habilidade e conhecimento	Pré-teste		Pós-teste imediato		Pós-teste postergado	
	Aplic./Total	%	Aplic./Total	%	Aplic./Total	%
Múltipla escolha, compreensão escrita e conhecimento explícito	4/29	13,7%	32/32	100%	35/35	100%
Preenchimento de lacunas, produção escrita e conhecimento	4/38	10,5%	33/33	100%	34/34	100%

explícito						
Respostas controladas, produção oral conhecimento explícito	1/22	4,5%	28/28	100%	28/28	100%
TOTAL	9/89		93/93		97/97	

(Fonte: autores, 2021)

Após a leitura da Tabela 2, é possível verificar o quanto a intervenção pedagógica foi benéfica para a aprendizagem do subjuntivo em espanhol, pois verifica-se um salto no número de acertos, para o mesmo tipo de atividade. Na atividade de múltipla escolha, passa-se de um percentual de acertos de 13,7% para 100%. O mesmo acontece com as atividades de preenchimentos de lacunas, de 10,5% para 100%, e na tarefa de respostas controladas de 4,5% para 100%.

Registra-se aqui a importância, novamente, de uma aula focada na forma, com uma instrução explícita, o que garante uma maior confiabilidade e uma melhor percentual de acertos, conforme pode-se verificar nos seguintes exemplos utilizados pelo participante 2 durante a execução da tarefa de preencher as lacunas: pré-teste- *Contará la verdad cuando **saber** (saber) la noticia*; no pós-teste imediato tem-se *Cuando tu primo **llegue** (llegar), podremos irnos*. Nesse sentido, corrobora-se com a ideia de Spada (2014) em relação à versão fraca do ensino comunicativo da língua, pois acrescenta atenção à forma e ao significado, demonstrando que ambos são importantes para a aprendizagem.

Quanto à durabilidade do efeito do uso do presente do subjuntivo, pode-se afirmar que a instrução pedagógica foi benéfica também, pois percebe-se, novamente, o acerto do participante 2 em na tarefa de respostas controladas, mesmo após um mês às aulas destinadas à aprendizagem do subjuntivo em espanhol, conforme exemplo: *Hablaré nuevamente contigo cuando me **digas** la verdad*.

Na tabela a seguir far-se-á uma análise mais detalhada das atividades que sugerem na execução um conhecimento implícito.

Tabela 3. Etapas de pesquisa, conhecimento implícito e habilidades de produção escrita e oral

Tipo de atividade, habilidade e conhecimento	Pré-teste		Pós-teste imediato		Pós-teste postergado	
	Aplic./Total	%	Aplic./Total	%	Aplic./Total	%
Descrição de imagem, produção oral	0/11	0%	13/15	86,6%	12/13	92,3%

e conhecimento implícito						
Criação de histórias, produção oral e conhecimento implícito	1/20	5%	19/19	100%	17/17	100%
Criação de histórias, produção escrita e conhecimento implícito	1/22	4,5%	25/25	100%	23/23	100%
TOTAL	2/53		57/59		52/53	

(Fonte: autores, 2021)

Após a leitura da Tabela 3, verifica-se a eficácia e durabilidade do uso do presente do subjuntivo em espanhol com *cuando*, pois o número de acertos realizados pelos participantes permaneceu alto mesmo após trinta dias à primeira aplicação do pós-teste imediato, como pode-se ver na atividade de descrição de imagem, já que o percentual de acertos passa de 0% no pré-teste para 92% no pós-teste postergado. O mesmo acontece com as atividades de criação de histórias, oral de 5% para 100%, e na escrita de 4,5% para 100%.

Percebe-se, dessa maneira, novamente, a importância de uma aula e abordagem em sala de aula com instrução explícita, voltada para a forma, pois, mais uma vez, mesmo em atividades com abordagem implícita, a manutenção de bons resultados na execução das atividades, conforme pode-se verificar nos seguintes exemplos utilizados pelo participante 4 durante a execução da tarefa de descrição de imagem: pré-teste- *La secretaria viajará cuando tener tempo*; no pós-teste postergado tem-se *Cuando todos cierran las actividades*.

Na atividade de criação de história escrita é possível perceber, novamente, a segurança do participante 4, no uso do presente do subjuntivo, na passagem *Tus amigos no podrán ir, pero cuando lleguemos, irás hacer nuevos amigos*.

A partir do exposto, assevera-se que trabalhar com o Foco na Forma estimula uma maneira de atenção à forma e que ocorre de modo natural, levando em consideração os problemas reais dos aprendizes e o que precisam saber (ELLIS, 2001).

A seguir, disponibiliza-se uma análise exploratória dos dados que inclui o cálculo das médias e desvio padrão, isto é, passa-se para uma análise mais estatística dos dados obtidos a partir da realização dos testes.

Abaixo tem-se a média do percentual de acertos em relação à atividade, independentemente do teste aplicado.

Tabela 4. Percentual de acertos em relação à atividade

TIPO DE ATIVIDADE	MÉDIA DO PERCENTUAL DE ACERTOS
Criação de História escrita	66,79±47,63
Criação de História oral	66,80±47,62
Descrição de Imagem	65,71±47,24
Preenchimento de Lacunas	66,96±47,40
Múltipla escolha	66,98±47,36
Resposta controlada	66,79±47,63

Fonte: (autores, 2021)

Percebe-se que o elevado valor do desvio padrão é devido aos valores obtidos no pré-teste, que no geral foram muito próximos a zero, gerando, dessa forma, alta variabilidade. Esses números corroboram com a ideia de que realmente a intervenção pedagógica, com instrução explícita, foi benéfica, pois o desvio padrão só foi elevado, pois antes das aulas tratamentos os alunos realizaram o pré-teste, sem ter conhecimento específico ou instruções acerca do objeto de estudo, no caso o uso do *cuando* com presente do subjuntivo em espanhol.

Assim, concorda-se com Ellis (1994) ao aferir que o conhecimento explícito funciona como instrumento de mediação entre o desempenho e o autocontrole em situações linguísticas que exijam mais dos aprendizes para a execução da tarefa.

Já, na tabela abaixo pode-se identificar a diminuição do desvio padrão, mostrando, dessa maneira, uma homogeneidade no grupo dos participantes nas três etapas da investigação, com a média do percentual de acertos de acordo com o tipo de teste realizado.

Tabela 5. Percentual de acertos e tipo de teste

TESTE	MÉDIA DO PERCENTUAL DE ACERTOS
Pré-teste	0,50±1,26
Pós-teste imediato	99,63±2,21
Pós-teste postergado	99,89±0,91

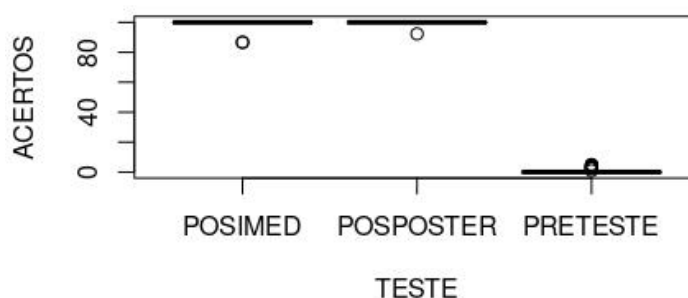
Fonte: (autores, 2021)

Mais uma vez identifica-se a eficácia na intervenção pedagógica realizada, pois as aulas explicativas, as atividades propostas durante as aulas tratamento confirmam o efeito e a durabilidade na manutenção no uso do *cuando* em espanhol no presente do subjuntivo.

A partir da tabela acima, percebe-se que o tipo de teste não influencia no resultado, mas o tipo de instrução sim, e, principalmente, como o objeto de estudo, o aprendiz e o modo como a instrução é conduzida pelo docente. (HOUSEN e PIERRARD, 2006).

O gráfico abaixo mostra o Box-plot⁵ do tipo de teste em relação ao percentual de acertos.

Gráfico 1. Box-plot tipos de testes



Fonte: (autores, 2021)

É possível verificar a presença de *outliers*⁶ em ambos os tipos de teste. Contudo, percebe-se uma nítida diferença entre os resultados obtidos entre o pré-teste e o pós-teste postergado e pós-teste imediato. Além disso, não se observam diferenças entre os resultados obtidos entre o pós-teste imediato e o pós-teste postergado, demonstrando, dessa forma, uma manutenção e eficácia do uso do *cuando* no presente do subjuntivo em espanhol.

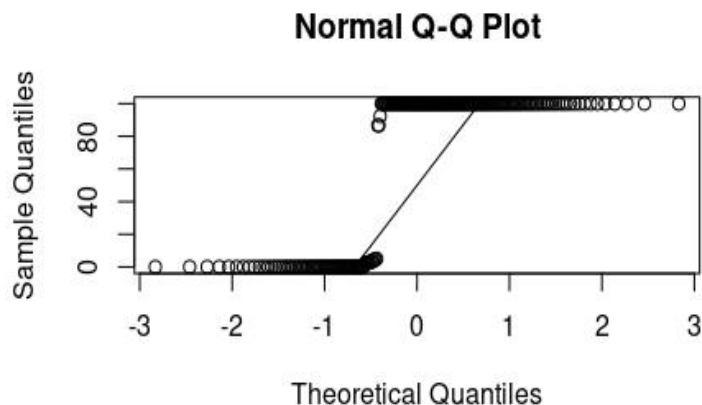
Dessa forma, para melhor verificar e analisar a normalidade dos dados, a fim de implementar uma análise de variância, aplica-se o teste de *Shapiro-wilk*.

Como o valor p foi menor que 0,05, descarta-se a hipótese nula e aceita-se a hipótese alternativa, ou seja, os dados não se ajustam a uma distribuição normal. Esse comportamento pode ser comprovado pelo gráfico abaixo.

⁵ Gráficos que permitem revelar tendências centrais, dispersão, distribuição dos dados e a presença de outliers (valores extremos). (BATTISTI; DA SILVA SMOLSKI, 2019).

⁶ Valores extremamente raros, muito afastados da maioria dos dados. (BATTISTI; DA SILVA SMOLSKI, 2019).

Gráfico 2. Distribuição dos dados



Fonte: (autores, 2021)

Os pontos presentes no gráfico acima deveriam ajustar-se à reta para que os dados fossem normais. Isso não foi observado, o que confirma a não normalidade.

Como os dados obtidos levaram a uma não normalidade, é necessário realizar uma análise análoga à análise de variância para dados não normais, também chamados de não paramétricos. Assim, utiliza-se a análise de *Kruskal-Wallis*, isto é, como se tem dois fatores, realiza-se a análise em separado para cada fator, tendo em vista que pelas respostas obtidas, não se verifica interação entre os mesmos.

Aplicando o teste para a variável teste:

Kruskal-Wallis rank sum test

data: ACERTOS by TESTE⁷

Kruskal-Wallis chi-squared = 204.98, df = 2, p-value < 2.2e-16

Verifica-se pelo valor de $p < 0,05$ que houve diferenças significativas entre a média do percentual de acertos entre os pré-teste, pós-teste imediato e pós teste postergado. Isso significa dizer que a intervenção influenciou e permitiu ao mesmo tempo a manutenção do conhecimento, tendo em vista que não ocorreram diferenças entre o pós-teste imediato e pós-teste postergado, mais uma vez confirmando a eficácia da instrução explícita para o uso do presente do subjuntivo em espanhol, principalmente com o conector *cuando*, ou seja, o aluno apresenta o conhecimento explícito quando precisa e consegue utilizá-lo de forma intencional e sabe o que está fazendo, pois já possui o conhecimento necessário (WILLIAMS, 2009).

Realizando o mesmo teste, mas agora para a variável atividade, obtém-se:

⁷ Os termos em inglês foram os resultados fornecidos pelo software, por isso optamos por deixar no idioma oficial.

Kruskal-Wallis rank sum test

data: ACERTOS by ATIVIDADE

Kruskal-Wallis chi-squared = 0.85602, df = 5, p-value = 0.9733

Verifica-se o valor de $p > 0,05$ e, por isso, conclui-se que o tipo de atividade exigida para realização da avaliação não influenciou no resultado obtido, uma vez que não houve diferenças significativas entre o pós-teste imediato e o pós-teste postergado, ou seja, os participantes mantiveram um bom número de acertos no uso do *cuando*, o que assevera que a intervenção pedagógica foi eficaz, pois os resultados negativos foram obtidos antes da aula tratamento, durante a aplicação do pré-teste.

A seguir apresentam-se as considerações finais relativas ao estudo realizado.

5. Considerações Finais

Neste estudo, foram examinados os benefícios e a durabilidade da intervenção pedagógica na aprendizagem do presente do subjuntivo em espanhol, principalmente no uso da conjunção *cuando*, em curto e em médio prazos. Percebe-se, ao longo do estudo, o quanto a intervenção instrucional promoveu benefícios na aprendizagem do subjuntivo, visto que houve efeito durável, no desempenho dos alunos nas diversas atividades propostas: múltipla escolha, preenchimento de lacunas, respostas controladas, descrição de imagens e criação de histórias.

Os resultados permitem asseverar que a intervenção pedagógica melhorou o desempenho dos discentes em curto e em médio prazos. Contudo, em função do propósito desta pesquisa, não foram analisadas as diferenças entre as habilidades orais e escritas no que tange à influência da intervenção pedagógica por participantes. Em comparação, apesar de haver benefícios entre os alunos participantes na execução das tarefas, destaca-se a grande heterogeneidade do grupo, o que fica muito visível na etapa do pré-teste. A administração das aulas tratamento reduziu essas diferenças individuais, em curto prazo, que, posteriormente, aumentaram, e puderam demonstrar a durabilidade do efeito da intervenção pedagógica como benefício para o uso do *cuando* no presente do subjuntivo em espanhol. Isso sugere que houve discentes que despontaram mais antes da intervenção e em médio prazo, em comparação ao grupo, no que tange ao uso correto do conector *cuando*.

De maneira geral, percebe-se que os resultados obtidos apontam para a eficácia da intervenção pedagógica, com benefícios claros para os aprendizes de espanhol, principalmente no uso do *cuando* no presente do subjuntivo, ou seja, o uso de múltiplas estratégias pedagógicas para o ensino de línguas próximas surte um efeito benéfico. Em relação a isso, pode-se apontar para estudos futuros a possibilidade de controlar as estratégias pedagógicas constitutivas da intervenção a fim de examinar separadamente em que medida as instruções explícitas e implícitas podem trazer benefícios para outras pesquisas. A opção, neste estudo, por uma intervenção pedagógica híbrida, isto é, formada por um conjunto de estratégias pedagógicas, ocorreu em função da heterogeneidade, em termos de estratégias e estilos de aprendizagem, característica de uma sala de aula, com o intuito de contribuir para a aprendizagem de um maior número

de alunos em relação à forma-alvo, no caso o uso de *cuando* no presente do subjuntivo em espanhol.

Referências

BATTISTI, I.D.E; DA SILVA SMOLSKI, F. M. *Software R: análise estatística de dados utilizando m programa livre*. Bagé, RS: Faith, 2019.

ELLIS, R.; HE, X. (1994). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, p. 285-301.

ELLIS, R. *Introduction: investigating form-focused instruction*. *Language Learning SI*, Supplement 1: p. 1-46, 2001.

FONSECA, A.; ANDRADE, G. *Curso de estatística*, 6ª. edição. Grupo GEN, 2012. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522477937/>. Acesso em: 25 de out.2021.

HAN, Y.; ELLIS, R. Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. *Language Teaching Research*, 2, p. 1-23, 1998.

HOUSEN, A; PIERRARD, M. *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin, New York: Mounton de Gruyter, 2006.

KRASHEN, S. *The Input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman, 1985.

KRASHEN, S. The Input Hypothesis and its rivals. In: Nick Ellis (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 1994. p.421-453.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

LONG, M. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, p. 126-141, 1983.

R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for statistical computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>, 2020.

SCHMIDT, R. Attention In. P. Robinson (ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SCHIMIDT, R. (1994). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, p 129-159.

SPADA, N. et al. (2014) Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research*. v. 18, n. 4, pp. 1-21.

WILLIAMS, J. N. Implicit learning in second language acquisition. In: RITCHIE, W.C.; BHATIA, T. K. (Ed.). *The new handbook of second language acquisition*. Bingley: Emerald Group, 2009, p. 319-53.